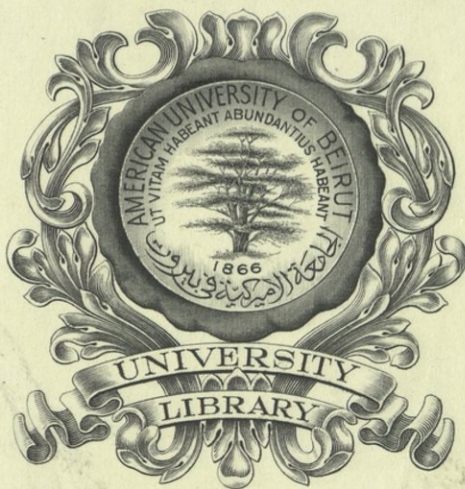




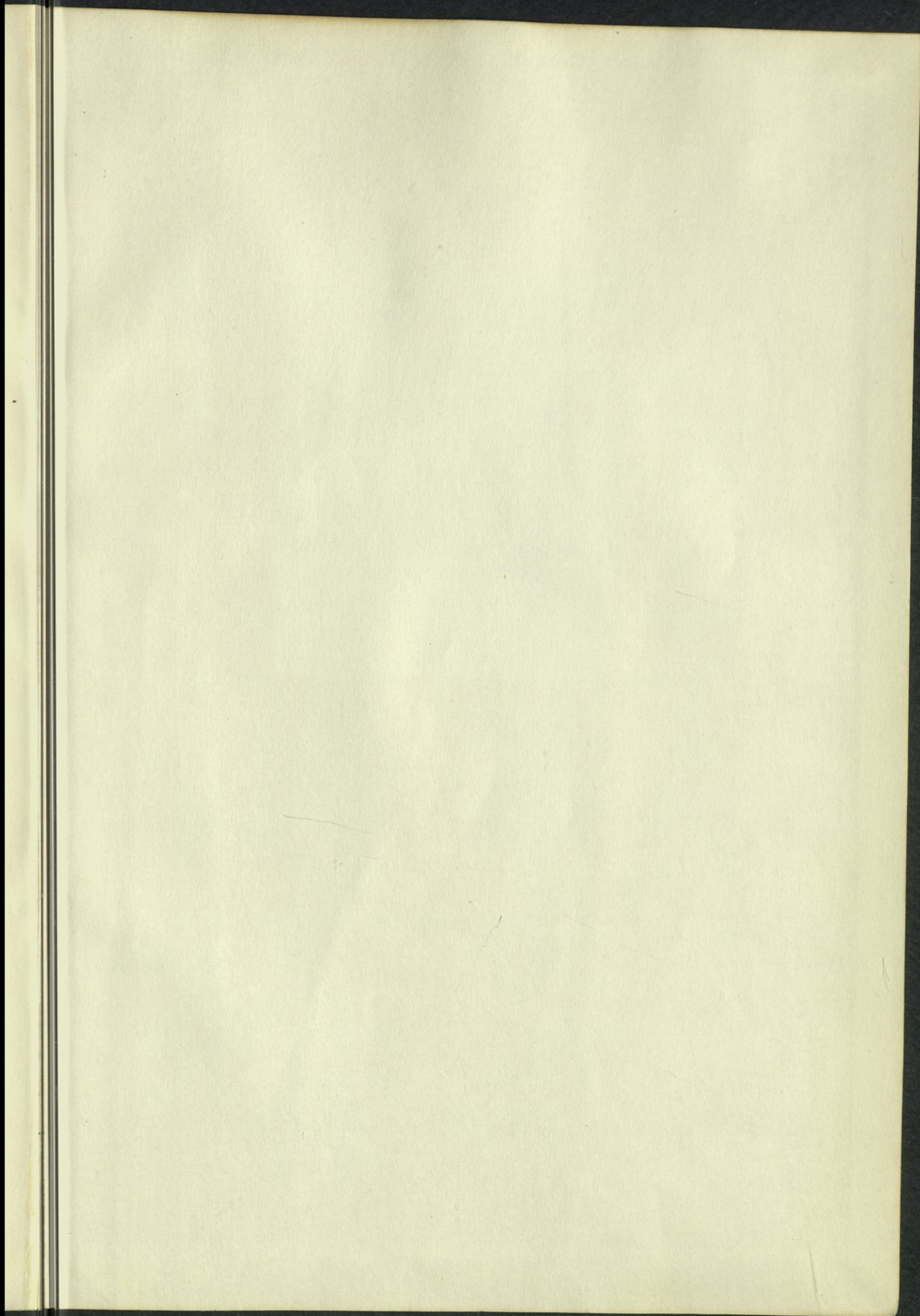
AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



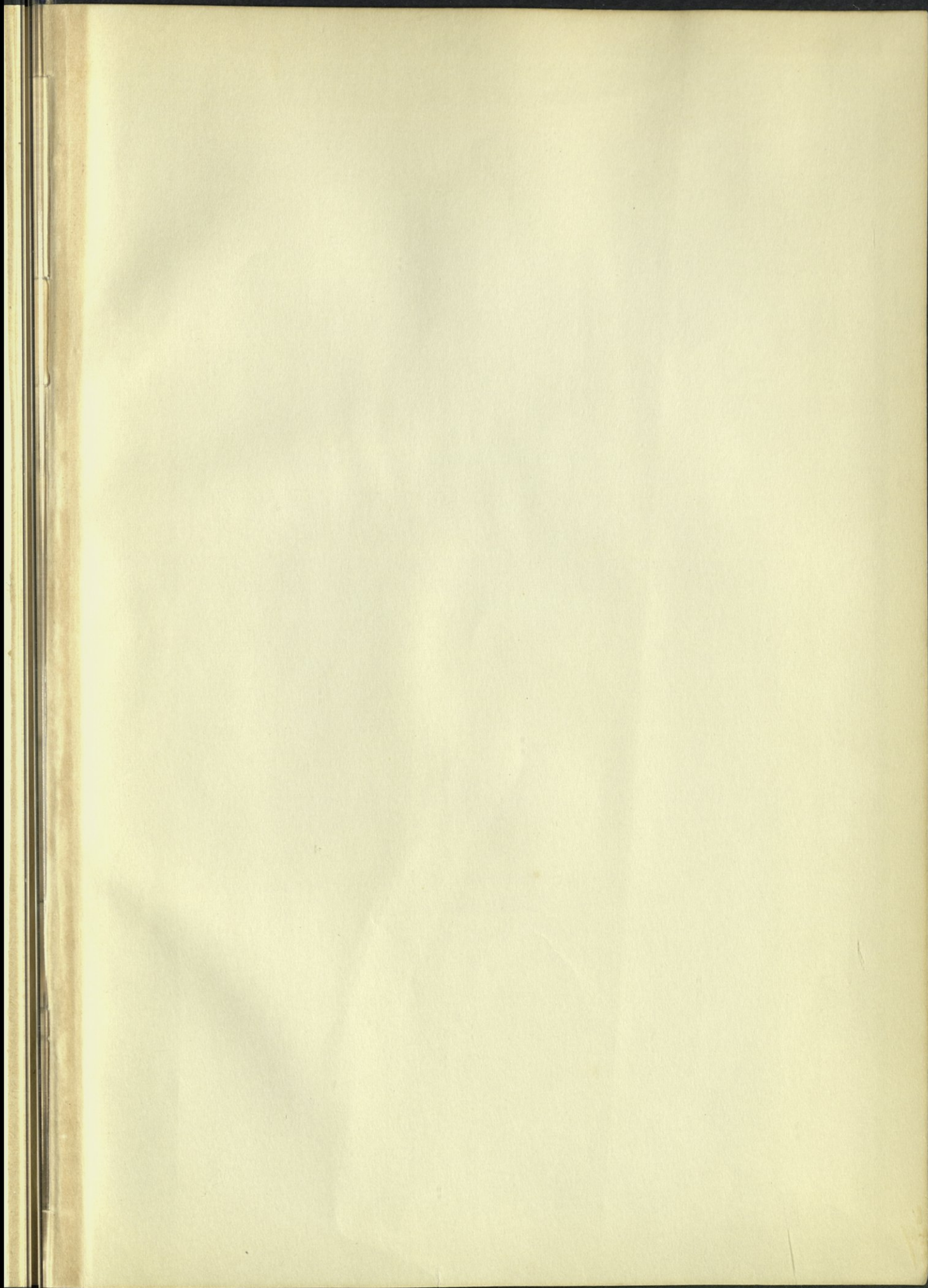
١٩٤

تجليد صالح الدقو

تلفون ٢٢٢٩٧٧



July 20



اللغة عند الطفل

+

كتاب الفقه

136.7
S52A
C.1

منشورات جماعة علم النفس التكاملي
يشرف على إصدارها الدكتور يوسف مراد

اللغة عند الطفل

من الميلاد إلى السادسة

تأليف

صالح الشماخ

ماجستير في الآداب

جامعة القاهرة

مقدمة بقلم

الدكتور يوسف مراد

أستاذ علم النفس بجامعة القاهرة

ملزم الطبع والنشر

دار المعارف بمصر

١٩٥٥

1951
1952



المكتبة العامة
جامعة بغداد

تأليف

د. عبد الله بن عبد الله

تأليف

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله

د. عبد الله بن عبد الله



الاهـداء

إلى « م »

مع أخلص آيات مودتي

(ص ٠٠٠)



الفهرس

الموضوعات	صفحة
الإهداء	٥
الفهرس	ز
مقدمة الدكتور يوسف مراد	ط
تمهيد	١
الباب الأول :	
مقدمة في أسس اللغة ووظائفها	٥
الفصل الأول :	
أهمية دراسة الطفولة	.
مناهج دراسة الطفولة	٧
الفصل الثاني :	
الأساس البيولوجي للكلام	.
اللغة عند الحيوان	١٨
الفصل الثالث :	
تعريف اللغة ووظائفها	٣٠
الباب الثاني :	
المادة الأولية للغة	٥١
الفصل الرابع :	
الصراخ والأصوات الأولى	٥٣

صفحة	الفصل الخامس :
٦١	المناخاة .
	الفصل السادس :
٧٢	اللغة غير المقطعية
	الباب الثالث :
٨٧	وسائل اكتساب اللغة .
	الفصل السابع :
٨٩	فهم الكلام وتعلمه
	الفصل الثامن :
١٠١	المحاكاة
	الفصل التاسع :
١١٦	المفردات ونموها
	الفصل العاشر :
١٢٩	الجملة
	الباب الرابع :
١٤١	ملحق في العوامل الاجتماعية والمرضية
	الفصل الحادى عشر :
١٤٣	العوامل الاجتماعية المؤثرة في اللغة
	الفصل الثانى عشر :
١٥٤	اضطرابات الكلام : التهمة
١٦٦	خاتمة
١٦٨	بعض المصطلحات العلمية ومقالاتها بالفرنسية أو الإنجليزية
١٦٩	مصادر الكتاب
١٧٥	ثبت المصطلحات وأسماء المؤلفين .

مقدمة

بقلم

الدكتور يوسف مراد

يتعقد المنهج العلمى وتشعب طرقه بتعدد الموضوع الذى يتناوله البحث . فإذا كان الموضوع جامداً ثابتاً فدراسته التجريبية تكون أيسر مما لو كان قابلاً للنمو والتطور . وكلما تعددت العوامل المعينة لظاهرة ما وتضافرت فى شبكة معقدة من العلاقات ازداد البحث العلمى صعوبة واقتضى الاستعانة بطرق بحث خاصة تتلاءم مع ما تتميز به الظاهرة من تطور أوجهها وتشابك العلاقات التى تعينها .

وظائف الكائن الحى وتطور مظاهره السلوكية تتطلب اصطناع منهج علمى خاص يسمح بتتبع نشأة السلوك والكشف عن صورته المختلفة المتلاحقة فى الزمن ، المتجهة فى حركة تكاملها نحو تحقيق الوظائف فى أكمل صورة لها . تتبع من جهة ، وتطلع من جهة أخرى ؛ تتبع مراحل النمو منذ بزوغ المرحلة الأولى ورصد آثار الماضى خلال الأبنية الجديدة التى بظهورها تميز بين المراحل المتتابعة على الرغم من تداخلها ؛ ثم من ثنايا هذه الحركة التطورية التى تدفع بالكائن الحى نحو النمو والارتقاء ، الكشف عن خطة النمو والارتقاء بالتطلع إلى الأشكال السلوكية التى ستحققها إمكانات الكائن الحى الفطرية بتفاعلها مع التأثيرات البيئية والبواعث الاجتماعية . وليس المنهج التكاملى ، وهو المنهج السائد الآن فى الدراسات السيكولوجية والاجتماعية ، سوى التأليف الحى بين النظرة التتبعية والنظرة التطلعية بشرط ارتباطهما بمقتضيات كل موقف من المواقف السلوكية التى يتكون منها تاريخ كل فرد .

ويكفى أن نلقى نظرة سريعة إلى اللغة لنذكر على الفور أن دراستها لا يمكن أن تقوم إلا على المنهج التكاملي إذ لا بدّ من تضافر عدد كبير من العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية لكي تنشأ اللغة وتتطور حتى تصبح أداة ممتازة للتعبير والاتصال بالآخرين . فجذور اللغة الصوتية متغلغلة في الأبنية الجسمية ، لا في الجهاز التنفسي والصوتي فحسب بل في الجسم كله من حيث هو منبع الدوافع البيولوجية الأولية المعينة للاستجابات السلوكية الحركية ، وليست اللغة في بادئ الأمر سوى سلوك حركي من نوع خاص . غير أن الميكانيزمات الفسيولوجية وما وراءها من دوافع بيولوجية لا تكفى لتفسير اللغة البشرية ، فلا بد من وجود الدافع النفسى إلى الفهم والمعرفة لكي تقفز اللغة من مستواها الحيوانى إلى مستواها الإنسانى .

ولكن ما الذى سيضمن لهذه القفزة التواصل والاستمرار ؟ فالبنود الفسيولوجية والنفسية فى حاجة إلى تربة خصبة لكي تنمو وتزدهر ، أى أنها فى حاجة إلى رعاية المجتمع بنظمه وتقاليده وكامل تراثه .

وقد أدرك مؤلف هذا البحث ، الأستاذ هادى صالح الشماع ، ضرورة تطبيق المنهج التكاملي فى دراسة نشأة اللغة وتطورها فى الطفولة . فبعد أن تحدث عن مناهج دراسة اللغة تناول الأسس البيولوجية للكلام واللغة عند الحيوان ، أى أنه نظر إلى اللغة من حيث هى مظهر من مظاهر السلوك العام وأن دراسة المعالم الأولى للغة الانفعالية تعين فى فهم اللغة التصورية التى ترتقى تدريجاً نحو مستوى التجريد والتعميم . وفى هذه المرحلة التى تتحول عندها اللغة من مستواها الانفعالى البحث إلى مستواها التصورى نلمس ما بين العوامل الفسيولوجية والنفسية من تضافر وثيق .

وبعد أن تحدث المؤلف طويلاً عن المادة الأولية للغة من صراخ وأصوات ومناغاة انتقل إلى وسائل اكتساب اللغة مبرزاً أثر العوامل الاجتماعية فى تطورهما وارتقاءهما .

ويسرنى أن أقدم هذا البحث إلى قراء العربية لما يمتاز به من غزارة المادة وعمق فى التفكير للربط بين نواحي الموضوع المتعددة وللتوثيق بين آراء البحاا فى هذه الدراسة المعقدة . ويعد هذا البحث أول بحث علمى من نوعه باللغة العربية وهو جدير بأن يحتل مكانة ممتازة بين المراجع العربية الخاصة بالعلوم السيكولوجية . وليست فائدة هذا الكتاب مقصورة على طلاب العلم بل تشمل الآباء والمربين وكل من يعنى بتنشئة الطفل وتعليمه .

القاهرة فى ٢٨ مارس ١٩٥٥

يوسف مراد

أستاذ علم النفس بجامعة القاهرة

تمهيد

دراسة ظاهرة اللغة في الطفولة - خلال السن قبل المدرسية - لا جدال في صعوبتها وتشتت مواضيعها وتنوع مناهجها كما لا جدال في أهميتها العلمية والعملية .

وإن نداء عشرات الملايين من الأطفال في هذا الشرق الذي يريد أن ينهض دعانا إلى الالتفات إلى مثل هذا الموضوع الشائك الذي لم نكد نتعمقه حتى استغرقنا فيه وهمنا في أوديته وكدنا ألا نطمئن إلى شاطئ لولا تدارك المشرف على هذه الرسالة وما وجهه من جهود صادقة يعرفها عنه تلاميذه جميعاً ، وهكذا انتهينا إلى هذا العمل الذي نقدمه الآن :

يملؤنا الفخر من جانب ونحس من جانب آخر بأن نداء العلم يلزونا زيادة في التعمق والبحث ، ولنا أمل أن هذه الباكورة سوف يتبعها ما هو أحسن . وقبل التقدم إلى توجيه النظر إلى أمور تفصيلية ، لا بأس من الإشارة إلى موضوع قد يكون هو الجوهر أحياناً في الأعمال الجامعية وهو : ما هي النظرية العامة التي تنعقد حولها الفصول الاثنا عشر في هذه الرسالة ؟ جوابنا بكل بساطة أننا لا نتقدم بأية نظرية جديدة وأنا منذ أقدمنا على اختيار هذه الرسالة كان رائدنا بضعة توجيهات وخطوط عامة سلمنا بها دون نقاش وأخذنا أنفسنا بتطبيقها وفي مل هذا التطبيق يكون التقدير النهائي لعملنا .

وإن أهم هذه الخطوط والتوجيهات هي فكرة : «التكامل» التي نشأنا عليها منذ درسنا الفلسفة وعلم النفس قبل أكثر من عشر سنوات في (كلية الآداب - قسم الفلسفة) وهي الفكرة التي زاد من إيضاحها في فكرنا الفيلسوف

جون ديوى وكان ذلك خلال تدريسنا للفلسفة وعلم النفس في معاهد المعلمين في بضع سنوات .

فكرة التكامل هذه سواء في شكلها المنهجي كما تلقيناه في جامعة القاهرة أو في شكلها الفلسفي كما أوضحه مفكر كديوى في الشكلين جميعاً تؤكد أن الإنسان ليس ظاهرة بسيطة وإنما هو أعقد الظواهر الموجودة في الكون ولذا كانت العوامل التي تدخل في بنائه متعددة متنوعة . آمننا بهذه الفكرة وسرنا على ضوءها في دراسة ظواهر اللغة في الطفولة الأولى وبذلنا كل ما نقدر عليه من جهود لتهيئة مواد البحث ولقد لقينا المعونة الصادقة من بعض المختصين في فرنسا بفضل إرشاد الاستاذ المشرف على هذه الرسالة كما أننا لا ننسى فضل مكاتب لندن وعلى الخصوص مكتبة المتحف البريطاني .

وإن قراءة الرسالة سوف تظهر مدى إيماننا بالمنهج التكاملي الذي يسر لنا ألا نتقيد بمدرسة دون أخرى . وأن ظاهرة معقدة كاللغة لا يحلها إلا الاستفادة من شتى المذاهب والاتجاهات وفي هذا يؤيدنا عالم كفالنتين الذي أشرنا إلى رأيه في هذا الصدد (الفصل الأول ص ١٦) .

هذا وقد التفتنا ما أمكننا ذلك إلى رأى ثلاث مدارس على الخصوص من مدارس علم النفس وهي : مدرسة التحليل النفسي والسلوكية والحيثوية . وناقشنا آراء هذه المدارس تفصيلاً في بضعة فصول من هذه الرسالة مع العلم أننا لم ننس فضل علماء آخرين قد لا يكونون بعيدين عن هذه المدرسة أو تلك من هذه المدارس الثلاث إلا أنهم كانوا مخلصين بالدرجة الأولى إلى الطفولة المبكرة وأهم من نعتز برأيه في هذا الخصوص الأسماء التالية : جزل ، جيوم ، اشتري ، جريجوار ، لويس ، وهي أسماء تمثل خمس أمم وقد سار كل منهم على مناهج تتباين كثيراً أو قليلاً عن مناهج الآخرين ومع هذا فإن كلامهم جاء ببعض الحقائق التي لها قيمتها وقد أشرنا إليها وناقشناها وقد كنا محظوظين بدرجة خاصة بالعثور على معظم أو جميع ما كتبه أول هذه الأسماء نغني جزل .

ويلاحظ أن موضوع رسالتنا من المواضيع التي تنافس فيها الرجال والنساء وقد التجأنا إلى عدد من فضليات الباحثات منهن :
 أليس ديكدر ، دوروثيا مكارثي ، سارة استنشفيلد ، اليزابث هرلوك ،
 ماري شرلي ، شارلوت بوهلر ، ماري كولينز وغيرهن .

وإن تقسيمنا الرسالة إلى الأبواب والفصول التي ذكرت في الفهرست أعلاه هو تقسيم نقترحه لجمع شتات الموضوع لا سيما وأن موضوع هذه الرسالة موسوعي متعدد الأطراف فيه ألف مدخل ومدخل ، وإن كنا لا ندرى في تقسيمنا هذا هل حققنا الواقعة المروية عن الحيام وهي : « في المسائل الكبرى نخرج دائماً من نفس الباب الذي ندخل منه » أم لم نحققها إلا أننا على أية حال وجدنا أن من الواجب إدخال الفصول الثلاثة في الباب الأول الذي يبحث أموراً عامة : أهمية الطفولة ومناهج دراسة اللغة وغير ذلك مما ذكرناه في موضعه .
 والبابان الثاني والثالث يدخلا في صميم موضوعنا عن اللغة في الطفولة الأولى .
 والباب الرابع وسميناه ملحقاً ويشمل فصلين لهما صلة كبيرة بكل ما جاء في الرسالة وهما فصل عن العوامل الاجتماعية وآخر عن العوامل المرضية التي تؤدي إلى خلل في الكلام وعلى الخصوص : التهمة . ومع أننا أشرنا كثيراً في ثنايا الأبواب الثلاثة الأولى إلى هذين النوعين من العوامل - الاجتماعية والمرضية - لكننا رأينا أن نهي الرسالة بكتابة فصلين ذوي أهمية كبيرة ، ونحن نشعر أن الباب الرابع لم يكن الغرض منه أن يستوفي موضوعه نفسه بل كان الغرض هو إلقاء الضوء على الأبواب التي سبقتة .

وقد أشرنا إلى المصادر في ثنايا الرسالة بذكر اسم المؤلف وأتبعنا ذلك بذكر اسم الكتاب أحياناً أو بسنة طبع الكتاب أحياناً لغرض التسهيل وبعد ذلك ذكرنا الصفحة وثبت المصادر في آخر الكتاب ليقدم كل التفاصيل المطلوبة .
 وقد أجبنا لأنفسنا كتابة عدد قليل من المصادر العربية بالخط الأفرنجي حفظاً للصورة العامة .

وقد ذكرنا المقابل الأفرنجي لبعض المصطلحات المستعملة في الكتاب في بعض الفصول لا كلها ، ووضعنا ثبثاً محدود العدد في آخر الكتاب لأهم المصطلحات التي قد تحدث بعض الالتباس ، لا سيما أن موضوع اللغة في الطفولة الأولى بحث لم يسبق لأحد قبلنا في اللغة العربية أن درسه أو قدم رسالة عنه .

وهذا الكتاب الذي نقدمه اليوم إلى القراء وضمن مجموعة مؤلفات علم النفس التكاملي هو في أصله — كما ذكرنا أعلاه — رسالة ماجستير قدمت إلى كلية الآداب — جامعة القاهرة (قسم الفلسفة) ، ولم يسمح لنا الوقت بعمل أى توسع أو شرح أو تفصيل واننا إذ نعتذر إلى القراء عن ذلك لاسيما وأن تبسيط العلم يعتبر من أكبر الحسنات في بعض الأحيان ، إلا أننا سنعمل التوسع المطلوب في طبعة الكتاب التالية .

الباب الأول

مقدمة

في أسس اللغة ووظائفها

Handwritten text in Arabic script, likely a letter or document. The text is faint and mostly illegible due to fading and bleed-through from the reverse side. It appears to be organized into several paragraphs.

مقدمة : أسس اللفظ ووظائفه

الفصل الأول

أهمية دراسة الطفولة

منذ أواخر القرن الماضي أخذ الاهتمام بالطفولة يتضح ويتطور ، ويعتبر بريير (Preyer) في ألمانيا أول من فتح السبيل أمام البحوث لدراسة الطفولة في كتابه المشهور عقل الطفل L'Ame de l'enfant الذي سنشير إليه في حينه كما سنشير إلى كتابه الآخر الذي لا يقل أهمية وهو التطور العقلي عند الطفل . ظهرت في هذا القرن نظريات عدة عن الطفولة لعل أشهرها نظريات فرويد القائلة بتكون خلق الطفل حتى الرابعة أو الخامسة من العمر ونظريات ألفرد أدلر التي تتحدث على الخصوص عن تكون علاقة الطفل بالآخرين وأن ذلك يتحدد منذ الأشهر الأولى وأن أسلوب المرء في الحياة ليمتحدد في هذه السنوات المبكرة .

ثم هناك نظريات السلوكيين Behaviorists التي بدأت مع هذا القرن وتفتحت أول الأمر عن علم النفس الحيواني . وهذه النظريات تقف في وجه الصفات الموروثة وفي وجه علماء النفس الذين قالوا بالغرائز . ويؤمن السلوكيون بعدد قليل من الأفعال الانعكاسية (Reflex Actions) التي تظهر عند الميلاد أو بعده بين حين وآخر ، وهذا العدد القليل هو الوحيد من الصفات التي لم يعمل التعلم Learning والشرطية Conditioning على تكوينها ، وكل ما عدا هذا العدد المحدود يمكن السلوكي أن يكونه شرط أن يضبط البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للطفل . وعندها يستطيع توجيه الطفل أي وجهة يشاء . ولما كان هذا العدد القليل من الأفعال الانعكاسية غير

المتعلمة يكاد يوجد لدى جميع الأطفال منذ أول الأمر ، إذن فلا فروق فردية بين الناس في أول الحياة وستكون الخلافات بينهم بتقدم الأفراد في العمر ، مادمنالاستطيع أن نضبط بدرجة واحدة كل عناصر البيئة الداخلية والبيئة الخارجية لجميع الأفراد . بل إن تعقد الحضارة يستوجب عدم جعل جميع الأطفال ذوي قدرات واحدة . وعند السلوكيين أن عقل الطفل هو مجموع أفعال انعكاسية شرطية استقيت من حوافز البيئة . وبهذا يكاد السلوكيون أن ينفوا ذاتية الفرد فما هذا إلا صورة ثانية لحاجات الوسط حوله وحوافزه . وإن قانون السلوكيين المشهور S-R أى منبه - استجابة ليعبر خير تعبير عن هذا . (جزل مع آخرين : الطفل الصغير والمدنية الحديثة ، ٣٧ - ٣٨) .

ويشير جزل Gesell في كتابه دراسات في ارتقاء الطفل (ص ٨ - ٩) إلى أن الطفل لا يرث أى شىء تام التكوين . ومن هنا كان لفكرة النمو سيطرة كبيرة على تفكير جزل المتأثر كثيراً بالداروينية إلا أنه يطبق فكرته على مجال الحياة الفردية لا النوع . وعنده أن كل شىء في الطبيعة البشرية يخضع للتغير وأن السنوات الأسبق ذات أهمية نسبية أكبر بالقياس إلى ما يخلفها من سنوات . ولا يخرج جون ديوى J. Dewey في شتى مؤلفاته في الحقيقة عن هذه الفكرة ، إن لم يكن هو صاحب الفضل في توجيه جزل وغيره من الأمريكان إليها (انظر مثلاً كتابه الديمقراطية والتربية . وديوى هو الآخر من أكبر أنصار الداروينية في أمريكا وهو كذلك معنى بحياة الأفراد لا حياة النوع) .

١٣ ومع تأكيد ديوى وجزل على أهمية الفروق الفردية بين الأطفال ، وأن شتى الأطفال يسرون في نموهم حسب معايير معينة يخضع فيها كل منهم لتلك الحوامل الوراثية Genes التى تحدد أسس شخصيته ونموه ، إلا أن هناك معايير أخرى هى الطابع الذى يميز الوسط الحضارى . فالطفل - كما يقول جزل - « حين يدنخل إلى العالم يحمل معه شتى امكانيات

نموه الخاصة به والمميزة له « إلا أن الوراثة الاجتماعية Social Heritage من ناحية أخرى وعوامل البيئة سوف تتفاعل مع هذه الطبيعة الوراثية ، وما الفرد إلا نتاج هذا التفاعل . ولا داعي إلى ذكر آراء ديوى في هذا الصدد ، فهو في رأينا رائد هذه الفكرة الصائبة لا منازع] (جزل : ١٩٤٩ ، ٨ ، ١٢ . ديوى : ١٩٤٦ ، ٤ ، ١٧ ، ١٩ ، ٤٣ ، ٤٨ إلخ) .

وعند مقارنة الإنسان بالحيوان ، يتبين لنا زيادة فترة الطفولة عند الإنسان زيادة كبيرة ، وهذه خير إشارة إلى قيمة هذه الفترة . فالشمبانزى يبلغ الرشد في الشهر التاسع وبقية الحيوانات تبلغ الرشد في أقل من ذلك الوقت ، ونحن نعلم كيف أن تعقد الحضارة يتطلب اليوم خمساً وعشرين سنة على الأقل ليبلغ الإنسان سن الرشد ، أو هذا ما يتطلب من المرء في أمريكا ، حسب معايير علماء التربية هناك .

وبقدر ما للطفولة من أهمية في حياة الفرد ، فإن دراستها ذات أهمية كبرى في المجال العلمي أيضاً . فعلى أساس هذه الدراسة تبني نظريات التربية اليوم أبنيتها الفخمة التي تقرر كيف يجب أن يتشرب عقل الفرد طفولته ثمار الحضارة . كما أن لهذه الدراسة أهمية بالنسبة إلى علم النفس العام بخصوص ما هو فطري وما هو مكتسب . فهذه السنوات الأولى هي الخبار الذي يوضح أثر الاكتساب على صفات الفرد الأساسية وإلى أي حد يسع المرء أن يكتسب هذه الصفة أو تلك .

ثم هناك القيمة العملية الخاصة بعلاج الأطفال المشكلين أو تشخيص النقص العقلي والعمل على علاجه بأسرع ما يمكن (فالنتين Valentine سيكولوجية الطفولة الأولى ، ٥٠١ .. جزل : ١٩٤٩ ، ١٠ - ١١) .

ويذكر جزل في كتابه السنوات الخمس الأولى من العمر (ص ٣ - ٤)^(١)

(١) لم نجهل تاريخ طبع هذا الكتاب ولكن في ثبت المراجع وجدنا أن آخر الكتب والمقالات المشار إليها هو عام ١٩٣٩ ولذا سرنا في هذه الرسالة على اعتبار سنة الطبع هي ١٩٤٠ .

كيف أن ١٦ مليوناً من سكان الولايات المتحدة هم في السن قبل المدرسية وأن خمسة ملايين من هؤلاء هم من سكنة القرى والضياع يعيشون في ظروف يعوزها الحد الأدنى من الطعام والكساء والسكن والتربية . ثم يشير إلى أن هناك عشرة ملايين من الأطفال من مختلف الأعمار حتى سن البلوغ مصابون بعاهة أو أخرى من العاهات البدنية أو العقلية ويعلق على ذلك بأن الغالبية العظمى من هذه العاهات توجد عند الولادة أو تظهر في السنوات الخمس الأولى وأنه يمكن شفاؤها أو تحسينها في هذه السنوات المبكرة .

هذه الأهمية الكبرى لسنوات الطفولة دفعت البلاد المتحضرة إلى فتح معاهد الأطفال على اختلافها : حضانة ورياض أطفال وملاجئ وغيرها من عيادات تعمل على فحص الأطفال بصورة دورية منتظمة .

وجدير بالذكر هنا الحركة التي قامت بها في فيينا شارلوت بوهلر والتجارب الطويلة التي عملتها على الأطفال بحيث أصبحت فيينا منذ أواسط العقد الثالث لهذا القرن مكاناً مرموقاً لمراكز تدريب الأطفال من وجهة نظر علم النفس الطفلي (مرفى : تمهيد تاريخي لعلم النفس الحديث ، ٣٩٣ — ٣٩٤ . . . جزل : إرشاد النمو العقلي ، ٤ — ٩) .

كما يجب التأكيد منذ الآن على أهمية عنصر اللغة في تطور الطفل العقلي في سنواته الأولى . فاللغة ليست كبيرة الأهمية في كونها المظهر الرئيسى الذى يميز الإنسان من الحيوان فحسب وإنما هى عامل مهم فى كونها تبأور حولها عند ارتقائها شتى فعاليات الطفل الأخرى من فكرية وغيرها . هذا العامل يحقق إذا نما عند الطفل بصورة سوية أكبر قدر من التوافق لشروط الحضارة والوسط . كما أن أكثر البحوث التى تناولت الأطفال سواء أكانت اختبارات ذكاء أم دراسات بيوغرافية أم غير ذلك اعتمدت على الاستجابات اللغوية أو حاولت أن تستشف من هذه الاستجابات مظاهر النمو السوى أو غير السوى . هذا مع العلم أن اللغة عند الطفل الصغير لا تزال ضيقة الأثر من حيث إمكانية

تفسيرها وفهمها بواسطة الراشدين . إلا أنها تبنى أهميتها تدريجاً في الدراسات والمناهج الاستبطانية أو تلك الخاصة بالقياسات العقلية (مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٥١) . ويلاحظ أنه على كثرة ما كتب عن الطفولة ، لا يزال البحوث حتى اليوم يشكون من الفجوات التي لم يمسها الباحثون بعد .

إن ما كان يعوز الباحثين منذ ربع قرن كتطلب المزيد من المعلومات عن إخراج الصوت وتنغيمه Intonation عند الطفل الصغير Infant والمزيد من المعلومات عن اتساع المفردات Vocabulary في مختلف الأعمار ، وعن المحتويات الخاصة بهذه المفردات ، واتساع وبناء الجملة « (الكتاب السنوي : ١٩٢٩ . ٥٦٧) كل هذه المعلومات أمكنت الإجابة عنها كثيراً أو قليلاً فيما بعد في كتابات لويس Infant Speech, 1936 وجريجوار L'Apprentissage du Langage, Tome I. 1937. Tome II. 1947. كما سنرى ذلك في حينه وعند آلاف من البحوث الذين أجروا الاختبارات بخصوص المفردات واتساعها ومعاني الحمل وسنأتى على بعض ذلك في حينه ونقول كثيراً أو قليلاً لأننا في كتاب حديث نسبياً للباحثة ديكدر A. Descœudres (١٩٤٦) وهى من المشهود لهم في ميدان الطفولة الأولى في أوربا نجدها تقول (ص ٧) « إنه من الغريب حتماً أن نرى أنه في الحين الذى يبلغ فيه تطور الطفل أقصى سرعته وفي الحين الذى يبلغ فيه التحقق من صور تقدمه وتسجيلها أقصى السهولة ، في وقت كهذا لدينا أقل البيانات الدقيقة بخصوص ما يقتدر عليه الطفل » . ثم تواصل الباحثة فتذكر أنه « حين نبحث في كل ما كتب في جميع لغات العالم عن الوقت الذى يكتسب فيه الطفل هذه الفكرة أو تلك بخصوص العدد أو اللغة أو ما عداهما ، فمن اليسير علينا أن نقارن الطفل الذى بين أيدينا مع هذا الطفل أو ذاك ، وهو غالباً ما يكون طفل أحد المثقفين أو العلماء ، ولكن أين نجد ما يقتدر عليه الغالبية من الأطفال في أعمار كالثانية أو الرابعة أو السادسة ! » [وهذه إشارة]

من الآنسة ديكندر إلى سهولة بحث طفل واحد وإطلاق حكم أو آخر على أحد مظاهر سلوكه ولكن ليس الأمر كذلك حين نبحث في حالة الأطفال جميعاً. وعلى أية حال وكما سنذكر في الخاتمة أننا لانزال في عام ١٩٥٥ أبعد عن تحقيق كثير من الفجوات التي أشرنا إلى بعضها أعلاه .

مناهج دراسة اللغة في الطفولة الأولى

مع تعدد المناهج والأساليب الآخذة بدراسة مراحل نمو اللغة في الطفولة منذ أكثر من نصف قرن ، ومع التعدد الذي لا حصر له للدراسات التي ظهرت في هذا الباب طوال هذه الفترة ، فلا يزال الموضوع يعوزه التصميم العام من جهة ، كما يعوزه ملء كثير من الفجوات غير المبحوثة من ناحية أخرى . وأن تحسين المنهج في أى مجال علمي هو أعظم ما يصبو إليه العلماء للوصول إلى الحقيقة بأقوم السبل .

قام أول الأمر بالملاحظات والتجارب الأولية غير المضبوطة آباء وأقارب اختصاصيون كثيراً أو قليلاً ، وقد اكتفت الملاحظات البيوغرافية هذه ببعض مراحل نمو اللغة ، لاسيما وأن أساليب تسجيل الأصوات ودراسة الصوت على العموم لم تكن قد تطورت بعد ، ولم تدخل الأساليب المتعددة الأخرى من أساليب عيادية Clinical Methods إلى دراسة الأطفال في مجاميع سهلها انتشار رياض الأطفال إلى غير ذلك مما نراه في العقدين الأخيرين بصورة خاصة (هاريمان : أنسكلوبيديا علم النفس ، مادة علم النفس الطفلي . الكتاب السنوي : ١٩٢٩ ، ٥٦٦ - ٥٦٧ .. مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٥٩) .

وفيما يلي سنلقى نظرة عامة على أهم هذه المناهج وخصائصها .

(١) الملاحظات البيوغرافية (١) :

حدثت هذه بخصوص طفل واحد أو طفلين أو ثلاثة ، بدأها بحاث سجلوا ملاحظاتهم عن أطفالهم ، ومن أول الكتابات في هذا الباب مما له أهمية مقالة تين Taine عن ابنته في مجلة (مايند) Mind (العدد الثاني ١٨٧٧) ومقالة دارون عن ابنه في نفس المجلة والعدد وسنشير إليه في حينه . كذلك دراسة بستالوتري عن ابنته عام ١٧٧٤ . ^{منه الإلهام من اليوم} هذه الطريقة لم تهجر أبداً ولا يزال حتى اليوم يرجع إليها الكتاب بين حين وآخر بل أن بعضهم يفضلها على غيرها (انظر مثلاً فالنتين : ١٩٤٢ ، ٢٧) . بل يمكن القول أن هذا المنهج هو من أوسع المناهج انتشاراً عند الأوروبيين والإنجليز إلى اليوم .

والعادة المتبعة في هذه الطريقة كما نلاحظ ذلك عند لويس مثلاً أو فالنتين أو جريجوار هي : إحصاء كلمات الطفل وأصواته وتعابير Expressions بقدر الإمكان . وهذه الطريقة عدة أشكال ، بعضها يندمج مع مناهج أخرى ، من ذلك :

١ - ملاحظات متصلة على طفل معين أو عدد قليل من الأطفال منذ الولادة حتى أحد مستويات العمر أو حتى العام الثالث . مثال على هذه الطريقة اشترن Stern في ألمانيا وديوى في أمريكا وجيوم في فرنسا .

٢ - طريقة الملاحظات الدورية Periodic Observ. ، وهذه ملاحظات تتفاوت في مدتها من بضع دقائق أو بضع ساعات في اليوم إلى بضعة أسابيع سواء في الفترة التالية للميلاد مباشرة أو عند أي عمر آخر ، وتبع هذه الطريقة أمثال : نيس ، كركباترك ، پياجيه .

٣ - طريقة الملاحظة مع عدد كبير نسبياً من الأطفال . هذا جزل مثلاً

في أحد بحوثه ، يستقى كلمات الأطفال بين عمرى الشهر الخامس عشر والشهر الثامن عشر من خمسين أمماً . وهو في هذا يدمج طريقة الملاحظات البيوغرافية مع الطريقة العيادية التى سنقابلها فيما بعد (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥٤٠) .

هذه الطريقة إذا استعملها باحث معين فى حالة عدد كبير من الأطفال وفى حالات متطابقة Identiques تقريباً وبقدر الإمكان فإنها يمكن أن تكون وسيلة ذات قيمة فى تحديد ارتقاء Development اللغة . ثم إنها طريقة ممتازة فى تلك الأوساط الطبيعية التى يكون فيها الطفل فلا يجد حرجاً فى الكلام والإجابة فى حين يتخرج أطفال المعاهد Institutes ودور الحضانة حيث لا يأنس الطفل كثيراً بمن حوله (مكارثى : ١٩٣٤ ، ١٠٧ .. الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥٣٣ ، ٥٤٣) .

وتنتقد هذه الطريقة لأن الآباء وذوى القربى يمكن أن يتعصبوا لأطفالهم وذوى قرباهم ، بالإضافة إلى أن كثيراً من هؤلاء الأطفال لوحظ تفوقهم العقلى بالنسبة إلى المتوسط العام من الأطفال ، ثم هناك تضارب الكتاب فى أساليب الملاحظة وظروفها وبالتالى تضارب وجهات نظرهم . وهذه الطريقة أخيراً فى حاجة إلى وقت كبير للحصول على نتائج مؤكدة وعينات معتمدة ، كما أن ما يحصل فيها من تعميم الحالات الفردية شئء خطر فى البحوث العلمية .

(٢) منهج التجريب والاختبارات (١)

ومن الأمثلة على استعمال هذه الطريقة فى أوربا الباحثة ديكدر ، إذ استعملت مجموعات من الصور والموضوعات (Objects) والأسئلة فى تكوين اختبارات اللغوية الكاملة والجزئية وقد قننت هذه الاختبارات فى مقياس خاص بارتقاء اللغة بتطبيقه على (٣٩٥) طفلاً فرنسياً بين الثانية والسادسة

وسنشير إلى كتابها المهم عن ارتقاء الطفل في الفصل التاسع أدناه ، كما طبق
جزل هذا المنهج بتركيبه مع مناهج أخرى .

من حسنات هذه الطريقة وهي التي جمعت لنا عدداً زائراً من البحوث
والإحصاءات أنها تحصل مع أعداد كبيرة من خمسة وعشرين طفلاً إلى أكثر
من مئة طفل وفي ظروف واحدة ويمكن إعادتها وبالتالي فهي علمية أكثر
من طريقة الملاحظة ، ما لم تكن هذه الأخيرة حادثة في ظروف مسيطر عليها
جيداً . كما أن البحوث هنا ليسوا أقارب للأطفال المحرب عليهم ، فالظروف
الموضوعية قد روعيت جيداً .

غير أن لهذه الطريقة محاذيرها :

من ذلك أن أكثر الكتاب لم يدرسوا اللغة إلا كجانب من جوانب
شخصية الطفل ، وغالباً ما أهملوا هذا الجانب لفترات طويلة من العمر
اهتماماً منهم بأوجه أخرى لنشاط الطفل ، كالنشاط الحركي أو النشاط الانفعالي
أو الاجتماعي . وتذكر مكارثي أن جزل هو الوحيد من بين البحوث الذي
درس اللغة كظاهرة خاصة في شتى مستويات العمر ، ومن هنا جاء توكيدنا
الكبير في كتابنا هذا على النتائج التي تقدم بها هذا الباحث (مكارثي :
١٩٥٢ ، ٧٥٩) .

وانفرد بعض البحوث بدراسة مظاهر من اللغة لم يتوفر على دراستها غيرهم
أو أنهم توفروا على مظاهر واحدة واختلفوا في استعمال المصطلحات التي
يبدو تشابهها في ظاهر الأمر إلا أنها مختلفة في الحقيقة (جزل : ١٩٤٠ ،
٢٥٦ .. الكتاب السنوي : ١٩٢٩ ، ٥٤٣) .

(٣) المنهج الإكلينيكي

أشرنا إلى أن جزل مثلاً استعمل هذا المنهج مع مناهج أخرى . ولعل
السبب في ذلك هو أن المنهج الإكلينيكي في حاجة إلى كثير من البيانات بخصوص

أى عامل من العوامل المبحوثة ، هذه البيانات الأخرى يمكن الحصول عليها باستعمال مناهج غير المنهج الإكلينيكي .

ومن نواقص هذه الطريقة ما تسببه من تعقد عند المقارنة بين الأبحاث التى يعملها أفراد من أماكن شتى مع ما لكل باحث من عوامل ذاتية خاصة تلون حكمه النهائى بشكل أو آخر . لذا كان منهج التجريب والاختبارات على نواقصه أكثر كما لا من الإكلينيكي .

غير أن جزل بعمله على الجمع بين عدة مناهج فى آن واحد وإيجاده مركباً جديداً سماه بمنهج التشخيص الارتقاى Developmental Diagnosis قد تلافى كثيراً من سيئات شتى المناهج . وسيشار إلى كتاب له بهذا الاسم وكتبه الأخرى فى حينه (هاريمان : ١٩٤٦ ، مادة علم النفس الطفلى .. الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥٤٥ - ٥٤٦ .. جزل : دراسات فى ارتقاء الطفل ، ١٨٢ - ١٨٣) .

وإننا لنرى ما يذهب إليه فالنتين من أن محاولة الجمع بين جميع الطرق هو خير سبيل للوصول إلى دراسة وافية عن الطفولة الأولى ، وذلك ما دام لكل من هذه الطرق مزاياه ، فعيوب كل طريقة يمكن تلافياها بمزايا الطرق الأخرى (١٩٤٢ ، ٢٧) .

[هذا ويجب ألا ننسى أن هناك العدد العديد من الطرق كاستعمال الأشرطة السينمائية التى تسجل أوضاع الطفل وأحاديثه فى ظروف طبيعية جداً حين يكون الطفل فى بيت دماه وعرائسه أو مع مجموعة من الأطفال ، كما هناك طريقة جمع المعلومات من الأمهات] . وسيشار على أية حال خلال الفصول التالية إلى أهم هذه الطرق .

ولا بأس فى ختام هذا الفصل من الإشارة إلى كلمة لويس (١٩٥١ ، ٢٣) التى يذكر فيها أن المناهج على العموم يمكن اعتبارها : إما مناهج ملاحظة أو مناهج إحصاء ؛ وهو يشير إلى استفادته من كلا المنهجين ، إلا

أنه يذكر أن مناهج الملاحظة قد تعوزها الدقة في حين أن مناهج الإحصاء قد تعوزها الأرضية أو الخلفية Background أى الأساس الذى يمكن أن تفسر بموجبه. ونضيف إلى كلمة لويس هذه بأن كلا المنهجين قد تعددت بحوثه ونتائجه إلى درجة أصبح الجمع بين أحكامهما قاب قوسين أو أدنى من المستحيل . هذا مع العلم أن بحوث الملاحظة يمكن الركون إليها فى الغالب لأنها تقوم على أسس نفسر بموجبه بشرط أن تتم الملاحظات فى ظروف موضوعية بقدر الإمكان . ولا بأس أن نذكر منذ هذا الفصل الأول أننا سنتعرض إلى أمثلة عديدة فى ثنايا البحث بخصوص الخلافات التى لا حصر لها والقائمة بين الذين درسوا الطفولة الأولى ، وإن كنا لا نستطيع التوفيق فى معظم الأحيان بين هذه الخلافات ، فسنبين الأسباب التى تدعو إلى تفضيل بعضها على بعض ، وسنكتفى أحياناً بعرض الخلافات فقط حين لا نجد مجالا كافياً للتفصيل ريثما تأتى نتائج جديدة .

الفصل الثانى

الأساس البيولوجى للكلام

3٨ [الكلام مظهر بدنى فى ظاهر الأمر ، هذا المظهر البدنى يتضافر دون شك مع تلك العوامل النفسية والاجتماعية التى سندرسها فى غير هذا الفصل].
والآن ، ما هى أعضاء الكلام ؟ أهى اللسان الذى يعبر مجازاً عن اللغة فى كثير من اللغات القديمة والحديثة (غلوسا باليونانية ، لنجوا باللاتينية ، لسان بالعربية ، زبان بالفارسية ..) ؟ الواقع لا ، فكثيراً ما تتلف أجزاء أساسية فى جنس اللسان ومع هذا يظل الإنسان يتكلم بصورة مفهومة . أم هى الحنجرة ؟ إذ يطلق واطسون على الوظيفة الرمزية عامة أو اللغة اسم التنظيم الحنجرى Laryngeal Organization ، وإن كان واطسون لا يعنى الحنجرة وحدها وإنما يعنى أيضاً كثيراً من العضلات والأعضاء المرتبطة بها . وما يذهب إليه واطسون نراه مألوفاً عند علماء التشريح عامة من اعتبار الحنجرة هى عضو الصوت . ولكن الحقيقة أن الحنجرة كغيرها من أعضاء التنفس الأخرى تخدم أساساً مع غيرها فى تزويد الدم بالأكسجين المطلوب (جارد : ١٩٥٤ ص ٥)
~ [والواقع أن الكثيرين ممن كتبوا فى هذا الموضوع يعتبرون الكلام وظيفة بيولوجية ثانوية وليست أساسية . إذ الكلام متفرع عن وظيفة أعلى منه وأكثر ضرورة هى التنفس]. أو كما يقول لوريمر (١٩٢٩ ، ٣٢) أن النطق هو تنفس محوّر « وأن الأنفاس لتخرج باستمرار سواء استعملناها فى الكلام أم لا . »
~ [إذن خير لنا أن نسأل ، ما هى أعضاء التنفس ؟ إنها الرئتان والبلعوم بما فيه من حنجرة وحبال صوتية والفم وتجاويفه وشتى الأعضاء والعضلات التى فيه ، والأنف ، وحتى الحجاب الحاجز والأحشاء ، وإلى جانب هذا كله كثير من العضلات .]

بل إن التنفس الخالص نفسه يعطيه بعض المؤلفين قيمة تعبيرية . إن الشهيق والزفير يمكن أن يكونا عميقين أو سطحيين سريعين أو بطيئين ، وفي كل ذلك تعبير أحياناً عن بعض الانفعالات والمشاعر ، من ذلك مانجد من شحنات وجدانية في ألفاظ كهذه ، زفرات ، حشرات ، آهات (كلود كوهلر : ١٩٥٢ : ٢١٨ - ... بيرون : ١٩٥١ : مادة حنجرة - اشتاين : ١٩٤٩ : ٥٠)

[وإن عملية الكلام حين تبدأ تكون الرئتان قد امتلأتا قبل ذلك بمقدار كاف من الهواء ، وحين نشرع في الكلام تأخذ الأحشاء بالتملص وتولد قوة كافية تدفع بها الحجاب الحاجز إلى أعلى وبذا تشتغل عضلات القفص الصدري ، وهذه تدفع الهواء تدريجاً من الرئتين إلى القصبات فالحبال الصوتية فالتجاويف الفمية وهكذا حتى ينفذ الهواء وعندها تنبسط العضلات ثانية لبدء العملية من جديد . والهواء عند خروجه بهذه الطريقة في أثناء الكلام يكون مسيطراً عليه بحيث أن النفثات أو الأنفاس الهوائية في اندفاعاتها تتلاءم وطبيعة المقاطع والأصوات ونوع مخارجها ونغماتها .

فعلى الزفير إذن يعتمد الكلام ، أما الشهيق ففي وضعه الطبيعي لا يسمح بأى احتكاك للحبال الصوتية ولذا قيل عنه أبكم (ملر : ١٩٥١ : ١٦ - اشتاين : ١٩٤٩ : ٥٠)

وإنه كما يتصف التنفس الطبيعي بصفتي السهولة والاسترخاء ، كذلك يجب أن يتصف بنفس هاتين الصفتين في أثناء الكلام لتخرج الألفاظ خروجاً مقبولا . ولذا كانت من العادات المردولة استنفاد هواء الشهيق بحيث لا يبقى شيء يستفاد منه لإخراج الكلام . أو أخذ تنفس ضحل أو عميق عند الكلام وكلا الأمرين لا يساعد المتكلم كثيراً (جونسون : ١٩٤٨ : ١٤٨ ، ١٤٩ ، ١٦٣ ، ١٦٤) .

[وإن أى عضو من الأعضاء المستعملة في الكلام يخدم وظائف أخرى أكثر حيوية في الوقت ذاته لناخذ مثلاً الحبال الصوتية أنها ، في حالة حمل ثقل

تنغلق فلا يمكن بذلك إخراج النغمات المطلوبة للكلام . كذلك هي تمنع مرور الهواء أثناء عمليات البلع لكيلا تدخل مواد الطعام والشراب إلى الرئتين . فالكلام إذن لا ينشط إلا عند عدم عمل بقية الوظائف البيولوجية الأخرى أو هو يعمل كنتاج ثانوى لها . ويعتمد الكلام على التنفس إلى درجة أن لوريمر (١٩٢٩ : ٣٤) يعتبر الرئتين والقصبات والحجاب الحاجز أعضاء الكلام الأولية بينما تلك الأعضاء الأخرى التي تعمل على تحويل الأنفاس وهي خارجة كى تكون منها تركيبات صوتية مختلفة ، على أنها أعضاء الكلام الثانوية وهي : الحنجرة ، الفك ، اللسان ، الحنك ، اللهاة ، الأنف .

لكن كل هذا لا يعنى أن وظيفة الكلام لم تعمل بعض التحويلات هنا وهناك في الأعضاء فالمعروف أن الفكين قد اتسعت ساحتها خلال عشرات الآلاف من السنين وذلك لأعطاء حرية كافية للسان أثناء الكلام . وكذلك ما يعرف عن اندفاع الحنك إلى الأمام لنفس الغرض (هوتون : ١٩٤٧ ، ١٦٩) .

وللأصوات عادة ثلاث صفات أساسية : شدة ، ارتفاع ، نغم . الشدة تعتمد على قوة التيار الهوائى أو الاندفاعات الهوائية النافذة من الجهاز الصوتى إلى الخارج . أما ارتفاع أو علو الصوت وانخفاضه فيعتمدان على عدد الذبذبات التى يسببها مرور الهواء بالحبال الصوتية . بينما النغم يعتمد على الأصداء الناتجة من الأجزاء العظمية والعضلية التى يمر بها الهواء .

ومرور الهواء من ثنايا الجهاز الصوتى إلى الخارج لا يكون واحداً في جميع حروف اللغة ففي بعض الحروف يتوقف مجرى الهواء كما في حرف الكاف . بينما في حروف أخرى يمر الهواء بمقدار محدود : السين والشين والثناء . ولكن في أحرف العلة يظل الهواء جارياً بحرية أثناء تلفظ الحرف (الإنسكلوبيديا الفرنسية الكبرى (١٨٨٥ - ١٩٠١) مادة كلام .. أيضاً : ملر : ١٩٥١ ، ١٧) .

✓ **والآن ما علاقة اللغة بالجهاز العصبي وباللحاء على الخصوص ؟** نحن نعلم أن هناك نصفين في الدماغ وأن كلا منهما يحكم الطرف المعاكس للبدن . لكن أعضاء الصوت توجد في موقف وسط ، ولهذا يسيطر النصفان على عمليات إخراج الأصوات . ولا حاجة إلى ذكر النظريات القائلة بوجود مراكز للغة أو للكلمات والجمل وترتيب الجمل إلى آخر ذلك ، فالدماغ ككل يشترك في أداء الوظيفة اللغوية (استرايان : ١٩٥٣ ، ٥١ - مراد : ١٩٤٨ ، ٢٨٠ - هولز : ١٩٤٦ : ١٠٤)

إلا أننا نجد عند طومسون (١٩٤٩ ، ١٠٤) تفصيلا لهذه الفكرة العامة فهو يرى أن نصفي كرة الدماغ يسيطران معا على أعضاء الصوت في حالة إخراج الضوضاء أو القيام بعمليات البلع والعمليات الأولية الأخرى المماثلة . لكن **فحين يأتي الأمر إلى اللغة والكلام نجد أن النصف الأيسر هو الذي يسيطر في حالة الشخص الأيمن ، وأن النصف الأيمن هو الذي يسيطر في حالة الشخص الأعسر .**

اللغة عند الحيوان

هل عند الحيوان لغة ؟

بعد أن تأكدت وحدة الكائن الحي ووحدة السلوك في هذا الكائن ، لم تعد اللغة في نظر علماء النفس غير تعبير عن هذه الوحدة : ومظهر لشخصية الكائن الحي ، سواء عبرت اللغة عن أفكار أو أحاسيس ورغبات أو عن اتجاه الفرد إلى الاتصال ببنى نوعه والتفاهم معهم . واللغة ذات اشكال متعددة بعضها يتألف من أصوات مقطعية Articulés تختزن خبرات كثيرة ويصطلح على معان ثابتة لها بين أفراد النوع - في حالة الإنسان - وبعضها الآخر يتألف من أصوات بسيطة غير مقطعية أو من إيماءات وتعبيرات بدنية شتى من تكشيرات Grimaces وتغيير للقسمات Physionomie وغير ذلك .

وقد ذكرت عدة وسائل للتعبير عند الحيوان منها الصور الميكانيكية كالضغط الذي يحصل في حالة لوامس النمل ، والإدراك الحرارى كما في أعشاش الطيور ثم الصور الكيميائية في حالتى عضو الشم والذوق ، ثم الإطلاقات الضوئية كما عند بعض الطيور في حالة العلاقة الجنسية ، وأخيراً هناك الاتصال الصوتى .

من كل ما تقدم نفهم أن هناك وسائل متعددة للتعبير وأنه من الجدير بنا ألا نحرم الحيوان من بعضها (بويتندايلك : ١٩٥٢ ، ٢٢٧ .. مراد : ١٩٥٥ ، ٣٠٩ - ٣١٠) .

ويأتى كارل بوهلر بالمثال التالى : إن الفرخ الذى يفقس فى آلة التفريخ وينشأ دون أن يسمع قرق الدجاج على الإطلاق سيأتى عليه

وقت يخرج فيه نفس الأصوات الغريزية الملحوظة في الدجاج عامة . هذا المثال يذكره بوهلر ليؤكد حقيقة كون اللغة أقدم من الفكر بيولوجياً وأبعد مدى في سلم التطور الحى (الارتقاء العقلى ؛ ٥١) .

ولعل يركز Yerkes هو أشهر من بحث في لغة الحيوانات فهو يذكر أن لغة القروود تتدرج من تلك الصرخات الرتيبة التى تذكرنا بالصرخات الانفعالية عند الإنسان حتى تصل إلى تركيبات معقدة من الأصوات لها خاصية تصويرية Ideational (كتابه : « كأنها الإنسان » ، ١٦٦ ، ١٦٧) .

وعند اشتاين Stein أن للقروود صوراً من ضوضاء Bruits حنجرية وأن فى إمكانها أن تصوت Vocaliser بعض أحرف العلة . ولكن عدا هذا فليس للقروود إمكانية أصوات أخرى تخرجها بغير هذه الوسيلة (طفولة الكلام ، ٣٠) .

لكن هذه الضوضاءات الحنجرية اعتبرها باحثون آخرون أقرب إلى الكلمات وقالوا إنها تتراوح بين ال (٢٥ - ٣٠) كلمة عند الشمبانزى وال (١٠ - ٢٠) كلمة عند القروود الأخرى . وتذكر استنشفيلد (١٩٢٨ ، ١٣) عن جارنر Garner فى بحوثه على القردة اعتقاده بأن كلمات القردة كانت من التعيين بحيث تيسر له استعمالها معها والاتصال بها بذلك .

فهناك شبه اتفاق على أن الحيوان يعبر عن رغباته بشكل من الأصوات لا سيما وأن الجميع يذكرون ما للحيوان من صرخات خاصة بالهرب وأخرى بالطعام وثالثة بالجنس ورابعة بالاعتداء . ومن الصرخات التى يمكن تسجيلها ما يذكر عن ذكور بعض القردة حينما تكون فى موقف غريب صياحها فى صورة « هو ، هو ، هو » (كلاينبرج : علم النفس الاجتماعى ٣٠ - ٣١) . إلا أن هناك من الباحثين من ينكر اللغة على الحيوان . يذكر الدكتور

مراد (١٩٥٥ ، ٣٠٨) عن رابو عدم اعترافه بوجود مجتمع للحيوان وقوله نتيجة لذلك : « لا مجتمع ، لا لغة ! » وليس من العسير أن نجد الرد على كلام رابو هذا فيما تقدم أعلاه . وهناك غير رابو من قال بآراء شبيهة برأيه منهم تلكان Tilquin (١٩٥٠ ، ١٦٣) القائل بأن للحيوان عادات حنجرية وأنها لا ترتقى إلى أن تكون عادات لغوية ؛ وليس غير الإنسان من يمتلك هذه العادات اللغوية ، ما دامت هذه مرتبطة بالعادات اليدوية ويمكنها التعويض عنها ، ولا يحدث مثل ذلك للحيوان .

يمكن الرد على كلام تلكان هذا بأنه قصر اللغة على وسائل معينة من التعبير دون أخرى وأنه ربط ربطاً وثيقاً بين العادات اللغوية والعادات اليدوية فحسب دون التفات إلى أن التعبير اللغوي قد يكون أشمل من مجرد إطلاق الأصوات كما سنرى في الفصل السادس .

كذلك نجد بلاتز Blatz في كتابه (فهم الطفل الصغير ، ٢٠٦) يقول « إن بإمكان الحيوانات العليا التي لها حنجرة أن تصوت . لكن هل مثل هذا التصويت لغة ؟ تتعين المسألة في حدود التعريف . فالتصويت هو استجابة عقلية مماثلة للمشي والسبح والطيران لكن لا يكون التصويت لغة إلا حين يستعمل استعمالاً إرادياً ليؤثر في سلوك الغير . قصرخة الطفل الأولى . . وغناء الطير ، ونقيق الضفادع ... كل هذه تصويطات ، لكنها ليست لغة » .

ونكتفي بالرد على كلام بلاتز بالقول : إنه إذا أنكر أن يكون التصويت الحيواني لغة ، أينكر كذلك أن تكون لغة ما عند الحيوانات العليا من حركات معبرة Gestures وإيماءات وتكشيرات شتى ؟ (اشتاين : طفولة الكلام ، ٣٠ .. مراد : ١٩٥٥ ، ٣٠٩) .

ويذكر اشتاين هذا عن پاجت Paget حين لاحظ الشمبانزى وهو يسأل عن الطعام فوجده يمد شفثيه ويصحب ذلك غالباً بمد يديه أيضاً والكشف عن أسنانه . ومع أن اشتاين يرد (ص ٣١ من كتابه أعلاه) على كلام پاجت

هذا نقلاً عن كتاب يركز (عقلية القرودة ، ٣٠٥) بقوله : إن القرودة لا تتمكن من الإشارة إلى الأشياء ولو بطريق حركة معبرة . إلا أننا اعتماداً على ما ذكرناه في ثنايا الفصل نرى أن لغة الحركات المعبرة على العموم لا يمكن إنكارها على الحيوان لا سيما وأن لغة العيون بعيدة الجذور في سلم التطور وهي تتم عند الحيوان والإنسان معاً لغة الأذان (دارون : التعبير عن الانفعالات ، ٣٧٥) .

وظيفة اللغة عند الحيوان :

يقال عن لغة الحيوان إنها تعبر عن الحاضر دون الماضي والمستقبل وإنها تحدث كاستجابة لموقف انفعالي تهيأ ظروفه حول الحيوان أو تنشأ عوامله من حاجات الحيوان ورغباته الصميمة . وتتوقف لغة الحيوان حالما تستنفد حوافز هذه اللغة كل مطالبها (هوتون : ١٩٤٧ ، ١٦٨ .. مراد : ١٩٥٥ ، ٣١١) . وكما سنلاحظ عند الطفل وجود جانب الفهم إلى جانب التعبير ، كذلك نجد هذين الجانبين في لغة الحيوان . ولقد عبر عن مثل هذه الفكرة تقريباً كلاينبرج (١٩٥٠ ، ٢٩) حين قال بوجود ناحيتين في لغة الحيوان : سلبية وهي التي تحدث عندما يستجيب الحيوان للأصوات كتلك الصادرة عن البشر وإيجابية وتيسر للحيوان الاتصال ببني نزرعه « فإذا اجتمع حيوانان حصلت بينهما أصوات شبيهة بالتحية » . وهناك أصوات أخرى تعمل على إيجاد ضروب شتى من التعاون بين الحيوانات ذكرنا بعض ضروبها أعلاه . ولا ينكر أحد دون ريب هذه الوظيفة البيولوجية في لغة الحيوان إنما يقوم الخلاف بخصوص بقية الوظائف .

يذكر يركز مثلاً أن أصوات القرودة يقصد منها التعبير عن معان أو إحساسات أو كليهما معاً (١٩٢٥ ، ١٦٩ ، ١٧٠) . بينما دارون (١٨٩٠ ، ٣٧٥) يرى أن الوظيفة الأصلية للغة الحيوان هي عملية التكاثف . وقد أشار

بويتندايك Buytindijk (١٩٥٢ ، ٢٣٨ ، ٢٤٠) إلى كلام دارون هذا واستعرض جانباً منه هو غناء الطيور وكيف أن هذا الغناء تطور خلال الأجيال مستهدفاً في تطوره هذا الانتخاب الجنسي . غير أن دارون يتطرق دون شك وإني لأعتقد مع بويتندايك : « بأن الغناء مظهر حيوي وكباقي المظاهر الحيوية الأخرى يقوى في أوقات التزاوج وعند الذكر خاصة » . إن غناء الطيور وصور تصويت القردة لا يمكن أن تكون مقصورة على عملية التكاثر فحسب ، فهناك مظاهر أخرى يمكن أن تعبر عنها ، غير أنه من ناحية أخرى لا يمكننا أن نتطرق مع يركز في قوله إن لغة الحيوان تعبر عن المعاني .

إن الوظيفة الأصلية للغة الحيوان هي التعبير عن انفعالاته التي يذكر منها كوهلر (نقلاً عن يونج Young : علم النفس الاجتماعي ؛ ١٩٤٤ ، ٢٨) « الغضب ، الفزع ، اليأس ، الحزن ، الدفاع عن رغبة ، النزعة إلى الفرح واللهو » .

ويؤيد بويتندايك (١٩٥٢ ، ٢٣٧) كون لغة الحيوان وجدانية فقط وأن كارل بوهلر (١٩٣٠ ، ٥١ - ٥٢) لا يرى في شتى أصوات الحيوانات أية آثار للعقل .

هكذا أيضاً يذكر كيلوج Kellog وزوجته عن قردتهما الشمبانزية « جوا » أنه كان لها منذ البداية « صورة بدنية غير صوتية لتفاهم ، وبهذه الصورة أمكن من حولها الذين يعرفونها جيداً التنبؤ بأفعالها » . هذه الصورة البدنية الخاصة بالحركات المعبرة هي جانب من لغة الحيوان كما ستكون جانباً من لغة الطفل (كما سنرى في الفصل السادس) . وقد أطلق كيلوج وزوجته على هذه اللغة اسم لغة « الفعل Action » وبواسطة هذه اللغة أمكن جوا أن تعبر عن « جوعها وشبعها وسرورها وانزعاجها » (ليوكاير : نفسياترى الطفل ، ١٨٥) .

تعلم اللغة عند الحيوان :

تثبت هنا أبحاث العلماء على تنوعها عجز الحيوان عن تعلم اللغة سواء في مظهرها المقطعي أو في مضمونها الرمزي من حيث إن لكل كلمة مقابلاً موضوعياً في الخارج أو من حيث إن الكلمات تعبر عن علاقات . تذكر استنفيلد (سيكولوجية الكلام ، ١٤) عن يركز اعتباره أن ما أصابه من عجز في تعلم الشمبانزى الكلام لا يرجع أصلاً إلى عدم تمكن الشمبانزى من الكلام بل السبب هو ضعف المناهج التي استعملها . وتأيداً ليركز نجد عند لوريمر (١٩٢٩ ، ٢٥) أن عجز القردة عن « الكلام لا يرجع إلى ضعف في حناجرها يعجزها عن الكلام بل السبب هو « نقص في تخيلها » أى في مستواها العقلى . ولذا فإن أحد القردة لم يستطع أن يتعلم لفظ « بابا » إلا بعد ستة أشهر من الجهد كما يقول لوريمر . وبخصوص تعلم « الشمبانزى البالغ وجد أن قدراته اللغوية تساوى ما عند طفل عمره سنة واحدة (لوريمر : ١٩٢٩ ، ٢٦) .

إلا أن أبحاث العلماء بخصوص فهم اللغة عند الحيوان إيجابية بعض الشيء في نتائجها . هذا يونج (١٩٤٤ ، ٣٥) يذكر عن كيلوج وزوجته وغيرهما من الباحثين أنهم استطاعوا أن يوجهوا القروء توجيهاً لفظياً للقيام بأعمال جريئة . ويعلق يونج على ذلك بقوله : « لكن لا يوجد دليل على إمكانية القروء التطور بظاهرة الكلام » أى لا يسهل القروء التطور بأكثر من هذا الجانب السلبي أى فهم الكلام أوفهم بعض التوجيهات البسيطة . وعند يونج أن تعلم القروء « يكون بصرياً أول الأمر ثم يصبح شرطياً بأتصاله بالتصويت ولكن ما عدا ذلك من وجود صور سمعية وبصرية كما هو الحال عند الإنسان فأمر مشكوك فيه عند القردة » (يونج : نفس المصدر) .

كما يؤكد بويتندايك (طفولة الكلام ، ٣٦) أنه يسهل الإنسان أن

يوجه الحيوان بأصوات بسيطة غير مقطعية فيحفزها على الحركة أو يمنعها من عمل ما. إذن حتى فهم الحيوان لا يتعدى الأصوات البسيطة لا أكثر .

أما ظاهرة المحاكاة التي تظهر عند الطفل كما سنرى في الفصل الثامن منذ أواخر السنة الأولى ، فقد أثبتت تجارب يركز وزميله ليرند Learned عجزها عن دفع الشمبانزى إلى ممارستها . هذا مع العلم أن هذين الباحثين وسعهما تعليم الشمبانزى (٣٢) صوتاً متبايناً تتعلق بحضور المطعومات أو الحيوانات أو الناس (بويتندايك : ١٩٥٢ ، ٢٣٧) .

من كل ما تقدم يمكن الاستخلاص بأن عدم تطور المراكز اللغائية العليا عند الحيوان أعجزها عن إدراك الأشياء كموضوعات مستقلة في الخارج ، أو إدراك الأزمنة الثلاث : الماضى والحاضر والمستقبل ، وكل هذا من شأنه أن يشل تعليم الحيوان الكلام . هذا مع العلم كما ظهر أعلاه أن أبحاث يركز وغيره أثبتت أن الجهاز الصوتى فى حد ذاته غير عاجز عن شىء عند القردة خاصة .

من الحيوان إلى الإنسان :

اللغة عند الإنسان كما سنرى هى سلوك معوض عن مظاهر أخرى من السلوك وهذا السلوك المعوض يوفر الجهد والوقت . وإننا لنلاحظ كيف أن أرجاع Reactions الحيوانات الدنيا هى أرجاع مباشرة وأنها بتقدم الحيوان فى سلم الرقى تظهر أرجاع أخرى معوضة جزئية تشمل بعض نواح من البدن كتتحريك الرأس اتقاء لشيء غير ملائم أو تحريك اليد دفاعاً . وتمثل هذه الأرجاع المعوضة عند الحيوانات العليا بصور أخرى من الحركات المعبرة وباللغة غير المقطعية على العموم تنضاف إلى السلوك المباشر أو تعوض عنه . من ذلك ما وجدناه أعلاه من أصوات التحية عند الحيوانات أو الأصوات

المعبرة عن كثير من الحاجات والانفعالات عند الحيوان (شارلوت بوهلر : السنة الأولى من الحياة ، ١٩) وبوتان Boutan الذى درس القردة فى فرنسا فى أماكنها يسمى لغة الجيبون باللغة الكاذبة وذلك لما بينها وبين لغة الإنسان من فروق ، فهى غريزية تلقائية غير مكتسبة ولا تأتى عن المحاكاة ، وغير مقطعية ولا معبرة عن المشاعر والأفكار الأصلية » (استنشفيلد : ١٩٢٨ ، ١٣) .

بل حتى تلك المناطق التى زعم البعض أنها مختصة عند الإنسان بإنتاج الكلمات لتوجد عند القردة العليا ، ولكن مع هذا ذهبت أكثر الجهود عزمًا حتى الآن دون أن تؤتى ثمارها فى تعليم القردة الكلام « وبغياب الوظيفة ظلت الأبنية Structures غير مرتقية نسبيًا ، (سث : الكلام فى الطفولة ، ٣٣ - ٣٤ .. كلاينبرج : ١٩٥٠ ، ٣١) .

وكثيراً ما تعتبر المرحلة التمهيدية فى نطق الطفل فى الأشهر الأولى بأنها مرحلة حيوانية وتسمى أحياناً بمرحلة الشمبانزى أو المرحلة البيغوية . وعند كارل بوهلر أن البيغاء تستطيع أن تأتى بكل ما يأتى به الطفل فى سنته الأولى كما ذكر أعلاه . بل وعند بوهلر أنه حتى المعانى التى يلاحظها الطفل فى هذا العمر فى أصواته لا تزال غير إنسانية ، لأن الكلب نفسه يتعلم التعبير عن أحاسيسه ورغباته .

وليس لنا إلا القول تتممة لما ذكرنا أعلاه فى ثنايا البحث أن عبارة : « غير إنسانية » فى كلام بوهلر هذا لا يساير بعض الشيء النظرة العامة لدينا . فهناك فى رأينا وحدة أساسية تجمع على صعيدها الإنسان والحيوان . أما كون أحاسيس ورغبات الإنسان مختلفة نوعاً ما عن تلك التى عند الحيوان فلا يميز الإنسان أو لا يفصله على الأقل عن الحيوان ، هذا مع العلم أن هناك أشياء كثيرة يسع الإنسان أدائها واكتسابها دون الحيوان ، وأول ما يمكن أن نذكره فى هذا المجال هو اللغة المقطعية .

الفصل الثالث

تعريف اللغة ووظائفها

يقصر بعض الباحثين لفظ اللغة على تلك الرموز المنطوقة ، وبذا يخرجون منها وسائل التعبير والاتصال الأخرى من حركات معبرة وكتابة وغيرهما واللغة عند هؤلاء إن هي إلا صياغة المعلومات والمشاعر في أصوات مقطعية. ويفضل لويس Lewis جعل لفظة اللغة للنظام الاجتماعي (بالانجليزية Language والفرنسية Langue) بينما يفضل استعمال الكلام عند تعبيرنا عن الرموز المنطوقة عند الفرد (بالانجليزية Speech والفرنسية Langage). ويقول إننا في دراسة الأطفال نضطر إلى مثل هذا الاستعمال إذ يتطور كلام الطفل بفضل تأثره بلغة البالغين (١٩٥٠ ، ٧). اللغة الطبيعية للكلام المكتوب

وتؤيد هرلوك Hurlock (١٩٥٠ ، ٢٠٣) اتجاه لويس هذا ، فهي تعتبر اللغة شاملة لكل صور التعبير قاطبة ، أما الكلام فما هو إلا أحد أشكال اللغة ، أى التعبير بأصوات مقطعية . وظاهر من هذا أن تأييدها جزئى بخصوص استعمال لفظ الكلام فقط .

كما نلاحظ النيورو لوجيين ويؤيدهم علماء نفس آخرون يقصرون من ناحية أخرى لفظ الكلام على وسائل التعبير السمعية والبصرية عن الأفكار أى الألفاظ المسموعة والمكتوبة (هولمز : ١٩٤٦ ، ١٣٦) .

هذا ، على أية حال ، مظهر جلى من مظاهر متعددة للخلافات التي نجدها لدى الباحثين . ولكي لا نستمر في هذا الجدل نذكر أن بالإمكان أن نستعمل لفظ اللغة ليشمل كل صور الاتصال بين أفراد النوع ، سواء عند الإنسان أو الحيوان ، ولا بأس أن يوضع لفظ الكلام ليعبر عن احدى

صور اللغة ، كما نجد ذلك عند هراوك ولويس وغيرهما ، مع العلم أن في الإمكان استعمال لفظ « لغة » في محل لفظ « كلام » لأنها أعم منه . وتدير كهذا مطبق فعلا في أكثر الكتابات في هذا الموضوع ^١ وعلى هذا سرنا في هذه الفصول (ملر : ١٩٥١ ، ١٠)

يذكر علماء اللغة والأنثروپولوجيون أن لغة الكلام خاصية تميز العروق البشرية مهما تعددت وشتى القبائل مهما انحطت . وأن لغة كل قبيلة أو أمة ذات تاريخ طويل يمتد لعدة آلاف من السنين الفائتة ^٢ وقد كان للغة الأصوات أفضلية عند الأمم على بقية صور الاتصال الأخرى من كتابة وإيماءات وغيرها . وجميع هذه الصور الأخرى تتم لغة الكلام دون أن تعوض عنها كلية ^٣ وقد قام البعض بمحاولة لدراسة البنية التشريحية للجماجم البشرية قبل التاريخ لإثبات عدم وجود لغة الكلام فيها ، لكن هذه النتيجة لا تدعمها حجج كافية (مادة لغة في دائرتي المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية) .

^٤ واللغة أساساً هي ارتباط ثابت بين أشياء مدركة حسياً وبين حالات شتى من الشعور ، وهذا ما نجده ظاهراً عند صغار الأطفال والبدائيين ، واللغة أول الأمر استطالة Prolongement لكل النشاط البدني بما فيه من قسّمات وتأثيرات بالأعضاء . ولكن هذه الاستطالة سوف تعلو شيئاً فشيئاً لتصل إلى تلك الصور المجردة من الكلام لتصبح آخر الأمر شيئاً فريداً قائماً بذاته حيث تشتق كل كلمة دلالتها من الكلمات الأخرى . في حين كانت اللغة أول الأمر كما عند الأطفال مثلاً مجموعة من كلمات كل واحدة منها تناظر شيئاً في الخارج وتشير إليه ^٥ (پونتي : يناير) كانون الثاني (١٩٥٠ ، ٤ .. ديسمبر) كانون الأول (١٩٤٩ ، ٥ ، ٦ .. الانسكلوبيديا الفرنسية الكبرى : مادة كلام) .

إلا أن لغة الكلام بعد ارتقائها ، عندما يستحسن الطفل ما في لغة الأصوات المقطعية من مرونة ، لا تستغنى عن الصور التي سبقها ، وتظل اللغة تشمل

كل صور الاتصال المرئية أو المسموعة أو الملموسة ، لهذا كان ظهور الكتابة وصور الاتصال والتفاهم الأخرى التي لا يزال العلماء يوالون اختراعها ، دليلاً على أن الكلام المقطعي وحده غير كاف ، وأنه لا بد من إيجاد هذه الوسائل الأخرى ، هذا مع العلم أن لغة الكلام ستظل باستمرار أقوى هذه الوسائل وانفعها لأنها تستطيع أن تجمع بين الالفاظ المقطعية والتغيرات اللحنية والعلامات الوجهية وغيرها من صور التعبير في آن واحد ، كما نجد ذلك متطوراً في فن التمثيل والخطابة مثلاً (جزل : التشخيص الارتقائي ، ٥ .. بلاتر : ١٩٤٤ ، ٢٠٥ .. ساپير : ١٩٥١ ، ٧ -) .

من التعاريف القديمة للكلام تعريف يعتبر اليوم جزئياً بقدر ما هو كلاسيكي ، يقرر هذا التعريف أن الكلام هو استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر . انتشر هذا التعريف في القرن الماضي على يد ماكس مولر ، وهو ينتقد اليوم بشدة ، بل أن نقصه هو الذي جعل شخصاً كجون ديوى يؤكد طوال حياته منذ أواخر القرن الماضي حتى أواسط هذا القرن على الجانب المعاكس ألا وهو جانب الاتصال بالغير أو العنصر الجماعي في اللغة . فلم تعد اللغة كما كانت عند مولر أو فندت Wundt تعبيراً عن المشاعر والأفكار ، وإنما عادت بالدرجة الأولى وسيلة اتصال بين أفراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد .

تعرف الانسكلوبيديا الفرنسية الكبرى الكلام بأنه : « علامات مركبة تولد في الشعور احساسات متباينة عن بعضها إما مستثارة مباشرة أو يخمن بعضها عن طريق الارتباط » (مادة كلام) . هنا فكرة الاتصال غير موجودة . وحين نأخذ بتبين الصفات الرئيسية للكلام في هذه الموسوعة نجد أن : الكلام يسعه التعبير عن كل موضوعات الفكر ، وأنه لغة مقطعية ، وأنه يستعمل الكلمات كعلامات . ووليم جيمس نفسه في مبادئه يبين شيئاً قريباً إذ يذكر أن اللغة هي جهاز من علامات ، وخاصة

الكلام الرئيسية عنده تقوم في امكانية الإنسان أن يتدع لكل شيء اسماً (مبادئ علم النفس ج ٢ ؛ ١٨٩٠ ، ٣٦٥) .

فإذا انتقلنا إلى هذا القرن ، وجدنا أن الفكرة الرئيسية هي تلك التي تعبر عن الجانب الاجتماعي ، غير أن معظم الكتاب في نفس الوقت لا يهتمون الفكرة القديمة ، فكثيراً ما نقرأ عن اللغة : « أنها استعمال ارادى يتخذ شكل استجابة غير مباشرة قصدها تحقيق حاجة قد يمكن أو لا يمكن إشباعها باستجابة أكثر مباشرة من الاستجابة اللغوية » « بلانز : ١٩٤٤ ، ٢٠٤ — ٢٠٥ .. ست : ١٩٣٥ ، ٦٥ » .

وفيما يلي بعض أمثلة عن تعريف اللغة اليوم : يذكر جيوم (١٩٥٠) .
ب - (٢٤٨) « أن اللغة هي مجموعة علامات مستأنسة Socialisés إن العلامة أو الرمز ليستشيران الشيء المرموز له في العقل الذي يعلم دلالته ، وبالعكس الشيء يستشير رمزه » . ويرى كلود كوهلر (١٩٥٢ ، ٢١٩) أن ليس للغة استعمال واحد كما قيل وإنما لها عدة استعمالات : استعمال انفعالي حين تكون اللغة تعبيراً تلقائياً عن الانفعالات ، وآخر لعبي حين تكون اللغة وسيلة للعب ، وثالث عملي في شكل نداء أو أمر أو نهى أو غير ذلك .

تعريف كلود كوهلر هذا لم يصرح جهرًا بأهمية اللغة من حيث هي اتصال وجمع بين الأفراد ، لكن مع هذا يشاع هذا التعريف الفكرة الأمريكية الكثيرة الانتشار القائلة بأن اللغة وسيلة وأداة يتيسر بها العمل .

وهذا تعريف أشمل من سابقه يرى اللغة : مجموعة علامات ذات دلالة جمعية مشتركة ، ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع المتكلم بها وذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً (موريس : ١٩٥٠ ، ٣٥) .

وحسبنا هذا في تعريف اللغة وسنفهم أكثر في نهاية هذا الفصل الخاص بوظائف اللغة .

أهمية اللغة : لا جدال في أن اللغة هي أهم ما يجعل الإنسان أعلى من الحيوان . وأن خبرة عائلة كيلوج بخصوص القردة جوا وطفلها دليل نموذجي . إن اللغة تيسر لنا السيطرة على جميع أشياء الكون إذ تحل محلها الكلمات ، وتسجل خبرات الماضي ، بل هي أكبر سجل يحفظ التراث الاجتماعي . وليست مهمة اللغة أن تربط أفراد المجتمع برباط وثيق فحسب ، بل قد تكون أداة طغيان بعض الأفراد أو الجماعات على الآخرين ، لا سيما بعد أن ظهر ما ظهر أخيراً من وسائل الدعاية المختلفة وصار لها وزارة في ديوان الحكومات كما للمعارف وزارة . هكذا تعمل اللغة على أن تكون عامل منافسة وصراع بين الأفراد ، بل قد تتطرف فتصل إلى حد استبعاد البعض للبعض الآخر . ولا بأس أن نذكر قيمة اللغة في نظر التحليل النفسي ، فلها الأهمية الكبرى في السيطرة على العادات ، وبدون هذه السيطرة تصبح هذه العادات متهورة خداعة . وتكون هذه السيطرة على أحسن أشكالها حين يشارك المرء الغير في صور نشاطهم وأولاعهم ، وهذه المشاركة الاجتماعية هي الطريق السلطاني إلى الشخصية السوية في نظر مدرسة التحليل النفسي (لوريمر : ١٩٢٩ ، ١٩٥٠ .. مردث : مجلة علم النفس المصرية المجلد ٨ ، ٢٨٢ .. ملر : ١٩٥١ ، ٢٤٩) .

أصل اللغة : ظهرت نظريات أصل اللغة من الناحية الزمنية على هذا الوجه :

البيولوجية أولاً ، فالنفسية ، فالاجتماعية ، ولا بأس أن نناقشها حسب هذا التسلسل أيضاً .

الأصل البيولوجي : بحسب نظريات هذا الأصل تعتبر اللغة ناشئة أصلاً عن تلك الصرخات الأولى التي يأخذ الطفل يحاكي فيها شيئاً فشيئاً الأصوات الطبيعية (أسماء الأصوات Onomatopoea) وقد سمي هرذر الفيلسوف الألماني هذه النظرية باسم نظرية ال (باو - واو) ويلاحظ أنه

في جميع اللغات توجد كلمات نشأت عن هذا الطريق من ذلك ما عندنا في العربية من : مواء ونقيق وخرير وحفيف . وقد وجد دارون واسبنسر أن الصراخ كان مطرد التقدم عند الحيوانات لما كانت له من فوائد وقد أصبح في نهاية الأمر عند الإنسان كلاماً . ولويس في رسالته (كلام الطفل ، ١٩٣٦) يعتمد على هذا الأساس فيعتبر جذور الكلام هي صرخات الطفل الأولى وطمطمماته . Jargon Speech .

لكن بريير يرى نشأة الكلام عن مناغاة الطفل . وآخرون يرون صرخات الانفعال عند البدائي والحيوان والطفل قد ارتبطت تدريجاً بأفكار قريبة الصلة بهذه الانفعالات وهكذا تكونت اللغة عند الإنسان الراشد المتحضر نتيجة هذه الصرخات الانفعالية (بين ^(١) Bean : مجلة علم النفس التكويني ، ١٨٢ - ١٨٣)

وهناك أصل فيزيقي آخر يجعل اللغة تنشأ عن الإيماءات والحركات المعبرة . ويؤتى كمثال لهذا لغة الإشارات عند هنود أمريكا الحمر أو لغة الصم البكم ويقال حسب هذه النظرية إن الإنسان البدائي أو الطفل لم يضطر إلى استعمال النطق إلا حين تكون اليدين مشغولتين فلا يمكن التعبير الحركي أو حين يكون المرء في الظلام ، هنا يلجأ تدريجاً إلى لغة النطق .

يبين دارون (التعبير عن الانفعالات : ١٨٩٠ ، ٣٨٦ - ٣٨٧) كيف تخدم حركات الوجه والبدن التعبيرية الإنسان في معاملاته مع الغير ، وكيف أن هذه الحركات التعبيرية هي إحدى الدلائل التي تثبت العلاقة التطورية بين أنواع الحيوانات وشتى العروق البشرية ، بل وكيف أن الإيماءات والحركات المعبرة هي أكثر صدقاً من الكلمات التي يمكن غشها بسهولة .

لكن مع أهمية هذا الأصل فإنه لا يمكن إثبات أن جميع الأقسام وجدت

(١) يذكر الكاتب أيضاً في نفس العدد ص ٢٠١ أن بحوثه دلته على أن عند الطفل (١٩ صوتاً موروثاً) وبالتالي فهو يشارك على العموم القائلين بأن اللغة ناشئة عن هذه الأصوات الأولى .

عندها لغة الإشارات قبل لغة الكلام ؛ بالإضافة إلى أن كثيراً من أنواع الحيوان العليا لها الوسيلة الصوتية للتعبير في اتصالها ببعضها بقدر ما لها طبعاً من لغة الحركات المعبرة (كلاينبرج : ١٩٥٠ ، ٣٥ - ٣٦ .. يونج : ١٩٤٤ ، ١٣٤ - ١٣٥ .. سث : ١٩٣٥ ، ٦٧) .

وهناك تفسير بيولوجي آخر تذكره استنشفيلد إذ ترى أن الكلام المقطعي قد ظهر عند الإنسان البدائي منذ مليون سنة بسبب اعتدال القامة والنمو الكبير في الجزء الأمامي من الدماغ (١٩٢٨ ، ١٥) .

إلا أننا بانتقالنا الآن إلى دراسة أصلين آخرين للغة لا ننفي طبعاً هذا الأصل ، البيولوجي ، إذ الواقع أن جميع العوامل الثلاثة تتفاعل في تفسير ظهور اللغة منذ المراحل الأولى التي تفسرها النشأة البيولوجية حتى المراحل الأخيرة الأكثر علواً وتجريداً والتي يفسرها الأصلان النفسي والاجتماعي .

الأصل النفسي :

اللغة بحسب هذا الأصل شديدة الاتصال بالفكر فلا كلام من غير عقل . وينشأ الكلام حين نريد التعبير عن أفكارنا إلى انفسنا أو إلى الغير . وهذا انتقال من الفكر إلى الكلام . ولكن من ناحية أخرى ليس الكلام هو مجرد المظهر الخارجي أي مجرد الأصوات المقطعية ، وإنما الكلام ينتظم في داخله معاني كامنة فيه . وهنا تقوم مرحلة انتقال من الكلام إلى الفكر وذلك حينما نحاول تفسير الكلمات أو تأويلها . وقد سبق أن ذكرنا أن ماكس مولر هو من أشهر من قال بهذه النظرية في القرن الماضي (١٨٦٣) ومن أشهر من انتقد هذه النظرية في أمريكا هو لاجونا Laguna, de في كتابه عن الكلام (١٩٢٧ ، ١٢) .

ويتوسع فئدت بالأصول النفسية للكلام ، فعنده أن الكلام ليس تعبيراً عن الأفكار فحسب بل هو يعبر عن الانفعالات والعواطف والرغبات أيضاً

(كارل بوهلر : ١٩٢٦ ، ٥٩٧ - ٥٩٨) .

أما السلوكية والمتأثرون بها فيرون نشأة اللغة عند الطفل تأتي بفضل تأثير فعل شرطى يحصل بين الكلمات والأشياء المناظرة لها . يذكر ديوى أن الأم وهى تصطحب طفلها فى نزهة إلى الخارج معها تضع فوق رأسه شيئاً وتقول له « قبعة » وبتكرار هذه العملية عدة مرات ، تكتسب لفظة القبعة معناها عند الطفل وهو نفس المعنى الذى تفهمه أمه (١٩٤٦ ، ١٦) . وفى أحوال أخرى يحصل الفعل الشرطى بين الإحساس البصرى أو اللمسى وبين النطق . وبتكرار الطفل للتراكيب اللفظية يكتسب معانيها أول الأمر بمساعدة الأم أو المربية وتدرجاً يصل الطفل إلى فهم الرموز اللفظية على أنها تعبر عن الأشياء (مكارثى : ١٩٢٩ ب ، ٦ .. يونج : ١٩٤٤ ، ١٣٤ .. لويس : ١٩٥١ ، ٧ .. دلا كروا : اللغة والفكر ، ٤٧) .

غير أننا نلاحظ على مثال ديوى أعلاه أنه يبين عن أصل نفسى اجتماعى معاً ، وقد سبق أن علمنا كيف أن ديوى لا يفصل فى تفكيره بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية فهو يتمثلها فى خطرات فكره على الدوام ، هكذا بانتقالنا فيما يلى إلى الأصل الاجتماعى لا نعمل أكثر من أن نكمل العاملين البيولوجى والنفسى فى نشأة اللغة .

الأصل الاجتماعى : تذكر مكارثى عن اشتريه قوله : « إن اللغة تبدأ عند الطفل حينما يطلق لأول مرة صوتاً ويشعر تمام الشعور بمعنى هذا الصوت ويستهدف منه الاتصال بالغير » (١٩٢٩ ب ، ١) .

نلاحظ على كلام اشتريه هذا أنه رغم ذكره العاملين النفسى والاجتماعى إلا أن التوكيد قائم على الأساس النفسى على حساب الأصل الآخر . فهناك فرق بين أن يستهدف المرء من كلامه الاتصال بالغير (وهنا توكيد على العامل النفسى) وبين أن يكون الاتصال بالغير هو الدافع إلى الكلام (وهنا توكيد على العامل الاجتماعى) . ولهذا نجد أنفسنا مدفوعين إلى القول مع كارل بوهلر

(١٩٢٦ ، ٥٩٨) بأن اللغة هي مظهر اجتماعي وليست سوى نتاج الاتصال بالغير .
 يذكر دلاكروا Delacroix عن وتني في كتابه (حياة اللغة ونموها)
 أن : « اللغة ليست ملكية فردية وإنما هي ملكية اجتماعية ، والفعل
 الفردي على اللغة ضيق محدود ، وأن الإضافات الفردية إن لم تقبلها
 الجماعة ويحفظها التراث الاجتماعي تموت مع الأفراد » (دلاكروا : اللغة
 والفكر ، ٤٧) .

ولإننا لنرى تفسيراً طيباً للنشأة الاجتماعية للغة عند جاردنير Gardiner
 الذى يفترض التفاعل المتبادل بين المتكلم والسامع فى كل مراحل الكلام .
 وعنده أن مجرد التفكير يكفى وحده لإرضاء الحاجات العقلية عند الفرد ، وأن
 التفكير وحده لا يدفع إلى النطق . إنما نحن نلجأ إلى التعبير عن افكارنا
 بالكلام لإرضاء ما عندنا من مطالب بالتعاون مع الغير أو التأثير عليه .
 إن غايات الكلام نفعية بالدرجة الأولى . وهذا كلام شبيه بكلام ديوى
 الواسع الانتشار عند معظم الأمريكان إن لم يكن مشتقاً منه (جاردنير :
 الكلام واللغة ، ٢٠ ، ٦٢ ، ٨٧ - ٨٨) . ومن كلام وتني وجاردنير أعلاه
 نفهم المبالغة فى التأكيد على العامل الاجتماعى ، مبالغة نشأت دون شك عن
 مبالغات مولر وفندت فى القرن الماضى كما ذكرنا أعلاه .

لذا ليس لنا إلا القول بأصل تكاملى للغة . إن ظاهرة ممتازة كاللغة عميقة
 الجذور فى الشخصية الإنسانية لا يمكن تفسيرها إلا على أسس بيولوجية -
 نفسية - اجتماعية . ويؤيدنا كثير من الكتاب فى ذلك حسبنا أن نذكر منهم
 لوريمر (١٩٢٩ ، ٤) . بعد هذا نتقدم إلى دراسة وظائف اللغة فى حياة
 الطفل .

وظائف اللغة

اللغة هي أكبر ما يميز انسانية الإنسان وأقوى ما يعبر عن شخصه من حيث هو فرد أو من حيث هو عضو في جماعة ، لهذا أثارت وظائف اللغة جدلاً كبيراً . يذكر الدكتور مراد (١٩٥٥ : ٣٠٥ - ٣٠٦) أن اللغة تبدأ بطمطمات غير مفهومة وتصل إلى مراحل عليا من التجريد والعمومية إلى حد أنها تختلط بالفكر . وهي تمر بين هذين الطرفين بمراحل عديدة . ومهمتنا في هذا الفصل هي أن نلقى النظر على هذه المراحل من حيث وظائف اللغة وما يمكن أن تخدم به الطفل .

بياجية Piaget .

انتهت الدراسات البيوغرافية القديمة إلى اتخاذ هذا التقسيم النحوي في تمييز عبارات الطفل وتصنيفها إلى : اخبارية ، استفهامية ، تعجبية ، أمرية (ملر : اللغة والاتصال ، ١٥٥ .. مكارثي : ١٩٥٢ ، ٨٤٠) . وقد جاء كتاب بياجية (اللغة والفكر عند الطفل) فتحاً جديداً وعند الأمريكيان خاصة ، في ميدان الوظائف التي يمكن أن تكون للغة عند الطفل . هكذا انتقد بياجية فكرة التقسيم النحوي ، ووجدها لا تنفع إلا في حالة اللغة المكتوبة أي لغة الراشدين ، وبالتالي فلا قيمة لها عند دراسة لغة الطفل (باركر : ١٩٣٤ ، ١١١) .

درس بياجية الأطفال في معاهد الأطفال الصغار بجنيف ، وجميع كل ما يتكلمه الطفل تلقائياً في خلال شهر تقريباً ووصل إلى أنه بين الخامسة والسابعة

يكون ٤٤ - ٤٧ ٪ خاصاً بما سماه النزعة الذاتية أو التركيز في الذات .
Egocentrisme وبين الثالثة والخامسة حصل على نسبة ٥٤ - ٦٠ ٪ تدور
حول هذه النزعة (پياجيه : ١٩٢٣ ، الفصل الأول .. پياجية . ١٩٢٤ ،
٢٧٣) .

ويقابل هذه النزعة ما سماه بالنزعة المستأنسة أو الاجتماعية وهي لا تتيقظ
عند الطفل وتظهر إلا منذ السابعة أو الثامنة . هكذا صح للكتاب الذين
ينقلون عن پياجيه أن يعتبروا لغة الطفل حتى السابعة هي لغة ذاتية . فحتى
هذه السن يدور كل حديث الطفل عن نفسه : « فهو إما يتحدث إلى نفسه
أو يشرك أى شخص يصادف أن يكون قرب به بنشاط اللحظة التي هو
فيها » وبالتالي « فليس للطفل أى رغبة بأن يؤثر في سامعه وأن يقول له أى
شيء » (١٩٢٣ ، الفصل الأول) . هكذا عند پياجيه لا يميز الطفل
في مجتمعه حتى السابعة بين شخصية الفرد وشخصية المجتمع ، وشخصية الطفل
هي البارزة دون شك .

وعند پياجية أن هذا الذي يحدث للطفل في هذه السنوات الأولى من العمر
هو دلالة عدم النضج ، وأن الكلام المستأنس الذي يبدأ منذ الثامنة في العادة
سوف يعبر تدريجاً عن النضج عند الطفل وانتقاله إلى عالم الراشدين (مكارثي :
١٩٥٢ ، ٨٤١) . كما لاحظ پياجيه أن الأطفال قلما يتكلمون فيما بينهم ،
وأن توافق الطفل مع الكبار والعالم الخارجى يتم بطريقة فردية انعزالية ، وعلى
ذلك بأن الأطفال يفضلون العزلة والاكتفاء بالذات ويعتقدون أنهم يفهمون
بعضهم بعضاً إلى درجة أنهم يرون أن كل فكرة من أفكارهم عامة للجميع
ولذا كان في وسع الغير أن يفهمهم حتى حين لا يعبرون التعبير الكافى عن أفكارهم
ومطالبهم . هكذا يعتقد الطفل في الحالات المتطرفة ككثير من البدائيين أن
في إمكان الغير أن يسرق أفكاره (پياجيه : ١٩٢٤ ، ٤) .

وعند پياجية أن هناك طبقتين في عقل الطفل : دنيا ، وهذه في مستوى

الذاتية وهى البارزة كما رأينا حتى السابعة ، وعليها ، وهذه فى مستوى الموضوعية وترتفع إلى مستوى الأفكار المنطقية . وهنا يبدأ الأطفال يفهم بعضهم البعض . كما قسم بياجية الأحاديث الذاتية إلى محاكاة عاجلة Echolalie وحوار ذاتى Monologue وحوار ثنائى أو جمعى Dialogue ويقصد بالايكولا ليا عملية إعادة الطفل الكلمات والمقاطع للذة الكلام والنطق وكأن الطفل يريد التحقق من معنى الكلمة أو المقطع . ويرى بياجية أن أن هذا نشاط لاجب ، ويوسع الطفل هذا النشاط ليجعل من اللغة تعبيراً عن تخيلاته .

أما المنولوج فيحصل « عندما يكلم الطفل نفسه كما لو كان يفكر عالياً » دون أن يخاطب أحداً بالطبع ؛ بينما الديالوج « هناك شخص خارجى مرتبط دائماً بعمل أو فكرة النشاط الراهن ، ولكن الطفل ينظر إليه على أنه لا يسمع أو لا يفهم » . فوجود الغير ليس إلا حافزاً لكى يستمر الطفل فى حوار دون أن يكون فى ذلك مستجيباً إلى الغير (باركر : ١٩٣٤ ، ١١١ - ١١٢) . وهناك من يؤيد بياجية كل التأييد حسبنا أن نشير إلى ميرلوفونتى (أبريل (نيسان) ١٩٥٠ ، ٤) إذ يرى رأى بياجية بخصوص تعبير كلام الطفل حتى السابعة عن ذاته أكثر من أن يكون توجهاً إلى الغير ؛ إلا أن الغالب من العلماء يعارضون أو يحورون كثيراً أو قليلاً فى آراء بياجية الذى اضطر هو أيضاً إلى تغييرها فيما بعد حين ثبت له المبالغة فيها كما سنرى .
نقله بياجية :

قيل عن كتاب بياجية المهم فى هذا الشأن « اللغة والفكر عند الطفل » « أنه يخص منطق الطفل أكثر مما يبحث فى سيكولوجية لغته وفكره » (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥٢٧) . وقد درست مكارثى (١٤٠) طفلاً من عمر (١٨) شهراً حتى سن ال (٥٤) شهراً واختارتهم من أباء ذوى مهنة شتى وتبين لها أن النزعة الذاتية لم تتجاوز ال ١٠ ٪ وأنها تصل إلى الذروة بين سن

الستين والستين والنصف من العمر . غير أنها لاحظت أيضاً أن صور الأحاديث المستأنسة Socialized عند پياچيه من نقد وأسئلة واجوبة كانت أقل ظهوراً في الأعمار الدنيا لهؤلاء الأطفال وأخذت تزيد بشكل بارز عند الكبار منهم (انظر ذلك عند الباحثة هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢٣٧) .

هكذا صح ما قيل من أن الأطفال الذين درسهم پياچيه كانوا غير عاديين إلى حد ما ، لأن المعهد الذي نشأوا فيه اشتهر بتشجيع الفردية وتثبيط التعامل الاجتماعي ، فهو من نوع مدارس مونتسوري حيث يعمل كل طفل منعزلاً عن غيره من الأطفال (ملر : اللغة والاتصال ، ١٥٥ .. باركر : ١٩٣٤ ، ١١٣) وعند طومبسون أن الكتاب ينتقدون پياچيه على أساسين :

١ - تعيين عمر للطفل ينتقل فيه من الذاتية إلى الاستئناس .

٢ - النسب المثوية بخصوص النزعة الذاتية وجدت في أمريكا أقل بكثير من تلك التي وجدت عند پياچيه ، كما نرى عند مكارثي أعلاه وكثير غيرها ممن ساروا على مناهجها أو اتبعوا أساليبهم الخاصة . بالإضافة إلى ذلك وجد أن نزعة التركيز في الذات تظهر في مواقف دون أخرى وتظهر عند الراشدين أيضاً (طومبسون : ١٩٥٢ ، ٣٥٧ ، ٣٥٨) .

الواقع أن النزعة القومية الأمريكية لم تكن سبباً في معارضة پياچيه كما ذهب إلى ذلك بعض الكتاب ، فهناك صينيون ويابانيون ذكرتهم مكارثي (١٩٥٢ ، ٨٤٩) توصلوا إلى نتائج قريبة من نتائجها ، فقد أظهر أحد الأبحاث لهؤلاء أن ٨٠ ٪ من حديث الأطفال بين الستين والنصف والخامسة هو حديث مستأنس .

فهذه شارلوت بوهلر بعد أن تأتي على ذكر كثير من الوقائع التي تدحض كلام پياچيه تشير إلى أنه يمكن القول أن نتائج پياچيه صحيحة فيما تعبر عنه ولكنها في حاجة إلى تكملة أي أنها ناقصة رغم صحتها . فكلام الطفل ذاتي بمعنى أن حياته النفسية تدور حول حاجاته وأنه يفسر دوافع الغير بحسب دوافعه

هو . ثم تشير بوهلر إلى أن پياچيه نفسه عدل من آرائه كثيراً وأنه لم يعد يلح في كتاباته الأخيرة على ما سبق له (بوهلر ش : ١٩٣٧ ، ٧٦) .

وعند كاتب أمريكي (ملر : ١٩٥١ ، ١٥٦) نجد أن من الخير تغيير تعريف پياچيه للتركز في الذات بحيث يشمل هذا التركيز كل أقوال الطفل التي فيها إشارة إلى نفسه وهنا نجد أن مثل هذه الأحاديث ترتفع إلى ٣٠ أو ٤٠ ٪ من أحاديثه . ثم يذكر ملر Miller أن الحوار الذاتي : « ما هو في الحقيقة إلا تعبيراً عن رغبة الطفل في أن يتقرب أكثر فأكثر من الغير » . والمهم الذي نستخلصه من كل هذا أن النزعة الاجتماعية مهما كانت ضيقة الأفق عند الطفل إلا أن بواكيرها لا بد أن تظهر قبل السادسة ، وهذا قول أصبح اليوم أمراً مقررّاً لا يمكن نفيه نفيّاً قاطعاً مهما عورض بشكل أو آخر .

كارل بوهلر :

لم يكن لأفكار هذا المؤلف نفس الضجة التي أحدثتها أفكار پياچيه معاصره . وإن كانت افكار بوهلر أقرب إلى فهمنا التكاملي ، بل وهي في رأينا أكمل ما تقدم به كاتب واحد بخصوص وظائف اللغة . ونظريته هي السائدة اليوم ولا يستطيع أى كاتب حتى الآن إن يقول أن لديه أكثر مما نجد عند بوهلر .

يذكر بوهلر (١٩٣٠ ، ٥٥ - ٥٦) نوعين من الوظائف يجدهما عند الحيوان وعند الطفل في سنته الأولى : إحداهما هي تلك التي وجدناها عند دارون واسبنسر وفندت أى وظيفة التعبير ، وبها يعبر الكائن الحي عن حالة نفسية عنده حينما يخرج صوتاً ما ، أو يأتي بعض الحركات المعينة ، والأخرى هي وظيفة استدعاء Evocation بها يثير الكائن اتجاهها

في الغير ليحقق شيئاً مناسباً ، من ذلك مانجد عند الحيوان من صيحات الحذر .

ولكن تظهر عند الطفل وظيفة ثالثة وهي خاصة بالإنسان دون الحيوان ، هذه الوظيفة هي الاستحضار Representation . وهناك غير اللغة من الوسائل التي تقوم بهذه الوظيفة الاستحضارية كالرسوم الجغرافية مثلاً ، ولكن اللغة ، كما يرى بوهلر ، هي أعم هذه الوسائل طرّاً .

إلا أن لويس (١٩٥١ ، ١٣ -) يرى غموض لفظة الاستحضار في لغة بوهلر (الألمانية) أو في ترجماتها الإنجليزية ، وينتهي من مناقشته إلى أن الاستحضار ليس للأشياء وإنما هو استحضار سلوكنا إزاء الأشياء . وينتهي لويس (ص ١٥) إلى أننا « في دراسة الأطفال نجد أن نموهم لا يتم بتعلمهم أسماء الأشياء وإنما يتم هذا النمو باستعمال سلوك لفظي واتخاذ واسطة لتكملة صور أخرى من السلوك أو الحلول محلها في نهاية الأمر » .

ومهما كان الأمر ، فإن نظرية بوهلر هذه قد ظهرت في كتابه (الارتقاء العقلي عند الطفل باللغة الألمانية ١٩١٨) قبل أن تتعدد الإحصائيات التعداد الهائل في الفترة بين الحربين الأخيرتين ثم ما بعد هذه الحرب الأخيرة ، وهي الإحصائيات التي قام بها الألمان واليابانيون والأمريكان ، وخصوصاً هؤلاء الأخيرين ، وغيرهم من الأقوام . ونظرية بوهلر مع أنها لا تغفل العوامل البيولوجية والنفسية إلا أنها توضح بصورة خاصة أن « كلام الطفل هو دعوة ثابتة إلى الغير وواسطة لتحقيق عملية تبادل مع الآخرين » ، فهي نظرية ذات طابع اجتماعي واضح كما يقول بونتي (فبراير (شباط) ١٩٥٠ ، ٩ .. بوهلر في مقالته (١٩٢٦) التي أشرنا إليها من قبل) .

والحق مع لويس (١٩٥١ ، ١٧) حين يقرر أن نظريات بوهلر قد تضمنها كلام كثير من المؤلفين ولذا فهو يعلق قائلاً : « إن وظائف اللغة كما تبينها نظريات بوهلر لتظهر العوامل الأساسية التي نقابلها في أي فعل من

أفعال الكلام .

يحلل بوهلر كلام الطفل من ثلاث وجهات : فبوظيفة التعبير تظهر وجهة نظر المتكلم إذ تتحول الأشياء عنده إلى أفكار فكلمات . وبالوظيفة الثانية (الاستدعاء) تظهر وجهة نظر السامع حين تستثار عنده الأفكار أو الأشياء ، والاستحضار الوظيفة الثالثة يمثل وجهة نظر الأشياء . ويرى بوهلر أن اختفاء أى وظيفة من هذه الثلاث لا يجعل من الأصوات كلاماً على الرغم من بروز بعض الوظائف بالقياس إلى غيرها أحياناً .

بهذا التحليل الممتاز الذى نجده عند بوهلر (١٩٢٦ ، ٥٩٩ ..
 پرونكو : ١٩٤٦ ، ٢١٩) يمكن النظر إلى عبارات الطفل من حيث الوظائف الثلاث فى آن واحد ، وهنا نتخلص من عيوب الأبحاث البيوغرافية القديمة كما نتخلص من عيوب ذاتية پياچيه كذلك .

إلا أن لويس (١٩٥١ ، ١٠ -) مع هذا يحاول محاولة ضعيفة للافتراق عن بوهلر بعض الشيء حين يرتأى أن الوظائف الثلاث تنمو معاً وتظهر منذ البداية عند الطفل ، بينما بوهلر لا يرى ظهور الوظيفة الاستحضارية إلا منذ أواخر السنة الأولى . فإذا فحصنا حجة لويس وجدناها تؤكد هى الأخرى أن صرخات الطفل الأولى معبرة فقط ، ولا تصبح استدعائية إلا حينما يأخذ الآخرون بالالتفات إليها ، ولما كان الآخرون يعتبرون هذه الأصوات مشيرة إلى مواقف الطفل وظروفه ، فإن الطفل سيأخذ باعتبار نفس هذا الشيء . إذن فإدراك الطفل الوظيفة الاستدعائية لكلامه ثم إدراكه للوظيفة الاستحضارية يمان تدريجاً ويأخذ ذلك وقتاً ما ، وفى نهاية الأمر لا يعمل لويس أكثر من أن يصادر على مطلوبه الأول فهو لم يفترق عن بوهلر إلا ليقترّب منه شيئاً فشيئاً ويوافقه . وعلى أية حال فتحويره بسيط وغير ذى أهمية .

وقد سبق أن ذكرنا ، فى بداية الفصل عند تعريف اللغة ، كيف يلح كارل بوهلر على الجانب الاجتماعى للغة . ومن تحليله أعلاه لوظائف اللغة

نتبين أن وظيفة الاستدعاء سوف تدخل الغير شيئاً فشيئاً في إطار تفكير الطفل وأفعاله، كما أن الوظيفة الثالثة وهي الاستحضار حين تقوى علاقة الطفل تدريجاً بعناصر المواقف المحيطة به تجعله متجهاً باستمرار إلى الذين حوله من حيث إنهم يظهرون له كيف تعمل هذه الأشياء، وكيف تسلك، لا سيما وأنا ذكرنا أعلاه عندما ناقش لويس مقصود بوهلر بلفظ الاستحضار أنه ليس استحضاراً للأشياء وإنما هو استحضار سلوكنا إزاء الأشياء. وبالوظيفة الثالثة هذه نفهم جيداً أن اللغة أداة وذريعة كما نشر ذلك في أمريكا المفكر ديوى ومنه انتقلت الفكرة إلى أوربا كما يقول لويس (١٩٥١، ٦، ١٤) وكما أكدنا ذلك مراراً.

وظائف اللغة عند علماء آخرين :

يرى جزل وهيلين طومبسون في كتاب لهما (سلوك الطفل : ٢٤٣ - ٢٤٤) أن اللغة بقدر ما هي تعبير عن مشاعر الفرد وأحواله الوجدانية، فهي في الوقت نفسه واسطة للاتصال الاجتماعي أيضاً. وإلى هذا الرأي يذهب الدكتور مراد (بزوغ الذكاء، ٣٠٥ - ٣٠٧) إذ يتجاوز عنده الذكاء بفضل اللغة مستواه الحسي - الحركي، وتظهر عند الطفل بعد ظهور اللغة عند السنة الثانية وظيفتا التعبير والاتصال، وهما وإن كانتا غير مرتبطتين بالضرورة، إلا أن التعبير يكون في أحسن أشكاله حينما يؤدي إلى الاتصال Communication أي التأثير في السامع؛ وخير صور الاتصال هي تلك التي تظهر مساهمة الفرد وما يمكن أن يكون عنده فيشارك به الغير. إلا أننا نجد وظيفة ثالثة في كتاب آخر للدكتور مراد هي الاستحضار (١٩٤٨، ٢٧٥ - ٢٧٦) حين يذكر « ويستعاض بالمعاني والألفاظ أثناء التفكير عن الأشياء والمواقف الواقعية ».

هذه الوظائف الثلاث يكررها إذن المؤلفون بعد بوهلر دون إضافة وكذا

يفعل پول جيوم (١٩٥٠ ب ، ٢٦٠) وكول وجونسون في كتاب لهما عن سيكولوجية الطفولة والمراهقة (ص ٣٤٢) وپرونكو (١٩٤٦ ، ٢١٥ -) . وعند پولان (كتابه : الوظيفة المزدوجة للغة ، ١ - ٤ ، ١٥٤ - ١٥٨) نجد أن اللغة وظيفتين أساسيتين : نفسية تعبر عن انفعالاتنا وعواطفنا ومعانيها العقلية ، واجتماعية تجعل الغير يسلك كما نريد . إلا أن پولان يشير إلى الوظيفة الثالثة في ثنايا كلامه إذ يبين أن اللغة تعبر عن الحقيقة وبالتالي فهي استحضار . كما يؤيد بويتندايك نفس هذا الثلاث من الوظائف (١٩٥٢ ، ٢٢١) .

ويأتينا پونتي بوظيفتين هما : عينية Concrète مادية وأخرى مقولية Catégorique مجردة . ويقصد بالأولى حالة اللغة حين تعطى إجابات عملية في مواقف تتصل بالأمور الراهنة ، وهو في هذا يجمع جمعاً غامضاً بين الوظائف الثلاث التي قابلناها عند بوهلر وكثيرين غيره ، لا سيما وأن الطفل عند ميرلو پونتي يكون أول الأمر في حالة تختلط فيها ذاته بالغير فهو إذ يتحدث عن نفسه إنما يتصل بالغير « وإذ » يتصل بالغير إنما يعبر عن نفسه « بل أن پونتي يرى الفصل بين الأفراد عملية « لن يتم لها الكمال » في حياة الإنسان ابدأ . ثم يشير إلى أن هذا النوع من التفكير يعم كثيراً من اتجاهات علم النفس الحديث : فهو يلاحظ ذلك كما يقول « عند جيوم ، وقالون Wallon وأصحاب الجشطت والظاهراتيين والمحللين النفسيين » . أما اللغة المقولية عنده فتتحدث عن مواقف مجردة وتستجيب لا إلى الواقع وإنما إلى أمور خيالية ، وهذه هي لغة صاحب الافازيا كما هي لغة أصحاب المشاكل الفلسفية ومن إليهم (١٩٥٠ ، مايو (مايس) ، ٤ ، ٢٢) .

وإننا لنؤاخذ كلام پونتي هذا أنه لم يشر إشارة واضحة على أية حال إلى وظائف اللغة الثلاث التي وجدناها عند كثير من العلماء وأصبح القول بها أمراً مفروغاً منه تقريباً . بالإضافة إلى ذلك نجد پونتي في الوظيفة المقولية إنما يتحدث عن الراشدين والمرضى وكلا الأمرين لا يدخل ضمن عنوان مقالاته

ودروسه التي هي بالدرجة الأولى تخص الأطفال والأسوياء منهم على العموم .
ولإذن فنحن نرفض هذا التقسيم الثنائي الغامض من ناحية والناقص من ناحية
أخرى .

وقد سبق أن ذكرنا بحث مكارثي الذي تشير فيه إلى ضعف النزعة الذاتية
في السن قبل المدرسية ، وقد كان هذا الكلام عندها في سنة ١٩٣٠ في
رسالة قدمتها إلى الجامعة ، إلا أنها في القسم الذي كتبتة عن ارتقاء اللغة في
الطفولة في نشرة كارميكايل Manual of Child Psychology والمنشور
في فرنسا سنة ١٩٥٢ في ترجمة فرنسية هي التي اعتمدناها في كتابنا هذا ،
في هذه النشرة نراها (ص ٨٧٠) تقسم الفترة قبل المدرسة إلى فترتين
إحدهما : فترة المنزل قبل دخول معاهد الأطفال ، والأخرى منذ دخول
معاهد الأطفال حتى سن السادسة حيث يسع الطفل دخول المدارس الابتدائية
العادية . عندها أن لغة الطفل في الفترة الأولى معبرة عن فرديته وقلما تنفع في
الاتصال ، لكن في الفترة الثانية ، وبعد أن يتوسع أفق الطفل في رياض الأطفال
نرى مكارثي تقرر أن كلام الطفل يصبح مستأنساً أي ذا وظيفة اتصالية .

والقسم الأعظم من اللغة المستأنسة هذه يتصل بما تسميه مكارثي المعلومات
المتكيفة (١٩٥٢ ، ٨٥٢) أي ما يستطيع الطفل أن يقدمه من إجابات
صحيحة بخصوص ما يحيط به من شئون ومواقف شتى .

أما ما تعتبره مكارثي من محتويات انفعالية أو إجابات ذات نغمة وجدانية
تعبّر عن حاجات الطفل ورغباته فهذه في رأيها تتناقص مع تقدم الطفل في
العمر وقربه من السن المدرسية حوالى السادسة لينفصح المجال للغة المستأنسة
وقد اثبتت ملاحظات وتجارب مؤلفين آخرين هذه النتائج التي جاءت بها
مكارثي (١٩٥٢ ، ٨٥٢) .

وهناك في السن قبل المدرسية نوع ثالث من الاستجابات ستكون لنا
نظرة أخرى فيه في فصل تال ألا وهو : أسئلة الأطفال (الفصل العاشر من

هذا الكتاب) وعند مكارثي أن هذا النوع يستغرق حوالى ١٠ - ١٥ ٪ من أحاديث الأطفال فى السن قبل المدرسية (نفسه : ٨٥٣ - ٨٥٤) .

هذه الأمثلة التى جئنا بها من مكارثي لتدلنا بوضوح على مبلغ ما يمكن أن يكون فى الإحصائيات من تضارب ، فأى نسبة مئوية غير ثابتة من باحث إلى آخر بل وحتى عند الباحث الواحد تختلف من وقت إلى آخر . هكذا ما ذكرناه أعلاه من تراجع پياچيه بعض الشئ عن أفكاره بخصوص النزعة الذاتية ، وهكذا نجد مكارثي تذكر شيئاً فى سنة ١٩٣٠ مؤيداً بالتجارب ولكنها تأتى بعد ستة عشر عاماً حين نشر كارميكايل كتابه عن سيكولوجية الطفولة لأول مرة فى أمريكا (١٩٤٦) لتنفى وتحور فيما سبق لها أن قرره . وعلى أية حال ذكرنا رأينا فى ثنايا الفصل بخصوص وظائف اللغة فى الطفولة . وما تعرضنا له عند ذكر الخلافات بين المؤلفين إنما هو نموذج نرانا مضطرين إلى تكراره بين آونة وأخرى لنبين مدى تعقد ظواهر اللغة فى الطفولة الأولى ومدى عجز العلماء عن الاتفاق بخصوص هذه الظواهر ، رغم أن المناهج المتبعة فى دراسة الطفولة قد زاد اتقانها إلى أكبر الحدود والجهود المبذولة من جانب العلماء والباحثات شئ فوق التصور .

الباب الثاني

المادة الأولية للغة

وَلَا تَبْلُغُوا

مَنْزِلَةَ الْقَوْمِ الْأَوَّلِينَ

الفصل الرابع

الصراخ والأصوات الأولى

المظهر البيولوجي للصراخ :

دلالة الصراخ الفيزيولوجية لا ينكرها أحد . فوظيفة الصرخة الأولى بعد الميلاد هي التنفس وتجهيز الدم بذلك بقدر من الأكسجين . لكن هذه هي المرة الأولى التي يصغى فيها الطفل إلى صوته أيضاً ، ولهذا قيمة في تطور اللغة فيما بعد . ويظل الصراخ بعد هذا مصاحباً للتنفس والكحة والبلع وغير ذلك من العمليات المماثلة . ها هي إذن دلالة الصراخ أول الأمر عضوية بحت ، وليس إلا تدريجياً يأخذ الصراخ بالاتصال بوظائف التغذية ثم صور عدم الارتياح ، ورويداً ورويداً يأخذ الصراخ بالاتصال بالآلام المعنوية كما نشاهد ذلك عند الكبار خاصة . وللصراخ أول الأمر فوائد عضوية في تمرين عضلات النطق وفي ذلك أكبر الفائدة لتطور الكلام والغناء فيما بعد (هرلوك : ١٩٥٠ ، ١٦٨ .. يسيرسن : ١٩٥٠ ، ١٠٤ .. قالون : ١٩٤٩ ، ١٨٥) .

وكثير من المؤلفين كقالون ومراد (١٩٥٥ ، ٣١٧ - ٣١٨) واشتاين (طفولة اللغة ، ٦٧) يشيرون إلى شارلوت بوهلر في كتابها (المطبوع في فيينا بالألمانية سنة ١٩٢٧) وهو دراسات اجتماعية ونفسانية عن السنة الأولى من الحياة بأنها هي أول من حلل الصراخ في هذه الفترة من الحياة ، وأنها أثبتت أنه في الأربعة الأشهر الأولى يرتبط الصراخ بحالات انزعاج وبمحاجات عضوية ، وترى بوهلر أنه منذ الأسبوع الثالث يأخذ الطفل باستغلال صراخه من أجل الرضاعة . كما يذكر اشتاين Stein (١٩٤٩ ، ٦٨) أن الصراخ في هذه الأسابيع الأولى يحدث في صورة عمليات مص Clicks وهو

يقسم الفم إلى ثلاثة تجاويف شفوية ولها قى وحنجرى . ويعمل ضغط الهواء على دفع السائل من تجويف إلى آخر . وفعل المص يكون بسيطاً فى أول الأمر ، ولكن عند الأسبوع الثالث يتعلم الطفل استعمال أفعال المص وأصواته كاستجابة للصوت البشرى أو فى طلب الغذاء أو دفع الأذى .

وقد حلل عدد من المؤلفين ظاهرة التصويت عند الجنين . وقد وجد أن الأطفال الذين يبكون فى الولادة يظهر عندهم الصراخ حالما يتعرضون للهواء . وأقل عمر جنينى أمكنت ملاحظته بالنسبة إلى حدوث الصراخ كان الشهر الخامس . بل وأكثر من هذا سمعت أصوات الطفل الناعمة حتى وهو فى الرحم ، وتعلق مكارثى (١٩٥٢ ، ٧٧٠) على مثل هذا بقولها : إنه لا بد من مجتمع ومن مستمعين لكى تظهر القيمة اللغوية لهذه الأصوات الأولى .

ويذهب جريجوار (١٩٣٧ ، ٢١) إلى أن الطفل وهو جنين يكتسب عاطفة اللغة وذلك أنه لا بد أن يتأثر بشتى النغمات الانفعالية للغة أمه ، ويكون ذلك هو بدء اهتمامه باللغة والتفاته إليها . ولعل إشتاين (١٩٤٢ ، ٢٥ - ٢٦) قصده إلى ذلك وأكثر منه حين أطلق على الصرخات الأولى اسم « صرخات الهو » مستعيراً التعبير الفرويدى قاصداً أن هذه الصرخات ذات أصل لا شعورى مجهول ، وأن الطفل الحديث الولادة له تاريخ طويل خلفه .

ولا تكون هذه الأصوات الأولى للطفل ذات وحدة متميزة كما سنرى فيما بعد حين يظهر الكلام كظاهرة بارزة قائمة بذاتها ، وإنما هذه الأصوات متكاملة مع جميع الحركات الأخرى للطفل ومندمجة معها ومع الجهاز العضوى جميعه . إن صرخات الطفل فى الشهر الأول ضعيفة وقصيرة ويسع الطفل أن يطلق بمعدل (٦٠) صرخة فى الدقيقة . ولكن فى نهاية الشهر الأول تقوى هذه الصرخات وتطول ويصبح معدل التنفوس بها (٤٠) صرخة فى الدقيقة ، ويعود التنفس يكتسب صيغة أخرى فى حالة إخراج الأصوات إذ يقصر الشهيق ويستطيل الزفير ، ولقد علمنا من قبل دلالة الزفير فى إخراج الأصوات

(الفصل الثاني : أ) .

كما يجب أن نذكر منذ الآن أن هذه التغيرات البدائية تعبر عن ارتقاء وتمايز ظلال الأحاسيس والانفعالات (الپورت : ١٩٢٤ ، ١٧٩ .. اشتاين : ١٩٤٢ ، ٢٦ -) وقد وجد أن ٣٥ ٪ من صراخ الطفل يحدث بسبب الجوع ، وأن هذه الصرخات أطول مدى من تلك الصرخات التي تحدث لأسباب أخرى (هرلوك : ١٩٥٠ ، ١١٠) .

دلالة الصراخ اللغوية واستجابة الطفل للأصوات : يعبر الصراخ في أول الأمر عن عدم الارتياح في حين يكون الصمت دليل حالة اللابالالة Indifference . ولكن بعد حين يتميز الصراخ وتفاضل صوره أو بالأصح تبرز منه أصوات جديدة تمثل الارتياح في صورة قرقرات (١) لطيفة ، أما الصراخ البحت فيظل معبراً عن صور شتى من الانزعاج وعدم الارتياح (انظر البحث الذي عملته الكاتبة بريدجز ونشرته في مجلة علم النفس التكويني العدد ، ٢٧ ، ١٩٣٠ ص ١٥٦ نقلاً عن لويس : ١٩٥١ ، ٢١) . وتكون حركات النطق في هذه الفترة غير متآزرة مع حركات السمع ، ولذا فقلما يمكن تشخيص الصمم ، ما دام الجميع يصرخون (جيوم : ١٩٥٠ ، أ ، ٣٠٢) .

ولعل مقال الباحثة بريدجز المذكور أعلاه والذي عملته على خمسين طفلاً يوضح أمراً مهماً. فالصراخ ، وعلى الخصوص كما يظهر في الأسابيع الأولى ، من الصعب أن نعطيه دلالة اجتماعية أو لغوية ، إذ أن أكثره يتوجه إلى نشاط التغذية وما شابه ذلك من دفع الأذى وغيره . إنما بفضل الدلالة التي سوف يعطيها المجتمع لصرخات الطفل هذه ، ثم لأنه بعد مرور الأسابيع الأولى ،

(١) القرقرة Gurgling والبقبة في العربية تعنيان صوت السائل الذي يمر منه الهواء وهو ما ينطبق على هذه الحال حيث يملأ اللعاب فم الطفل عادة .

وعند الشهر الثاني أو الثالث تبدأ صور جديدة من النطق تظهر عند الطفل من مثل القرقرات التي ذكرناها أعلاه ، ثم صور المناغاة (انظر الفصل الخامس) ، عندها تبدأ هذه الصور الجديدة ، وليس الصراخ بالذات باتخاذ صورة اللغة . أما الصراخ في ذاته فهو « لغة فظة » و « استجابة سلبية على العموم » (مراد : ١٩٥٥ ، ٣١٨ .. يسپرسن : ١٩٥٠ ، ١٠٣ .. لوريمر : ١٢٩ ، ٣٣) .

يرى اشتاين (١٩٤٢ ، ٢٩) أننا لا نستطيع أن نقول أى شيء إيجابى عن فترة الشهرين الأولين ، فالأصوات لا تزال غير مقطعية وليس لها دلالة ولا تعبر عن شيء أو أننا لا نستطيع أن نعلم ما يريده الطفل من أصواته ، بل حتى هذه الصور الجديدة التي تظهر بعد الصراخ وتسايه ردحاً من الزمن مثل الهدير والقرقرة فإن بعض الباحث يرفع عنها صفة المعنى ويقول إنها تحدث بمحض الصدفة عند حصول تقلص في عضلات الصوت . وتصف هذه الأصوات الجديدة بأنها أقل علواً على العموم من الصراخ وألطف منه ، وقد اعتاد بعض الباحث أن يهملها (هراوك : ١٩٥٠ ، ١١١) .

لكن مهما كان الأمر ، فإن هذه الأصوات الجديدة هي مرحلة انتقال الصراخ السلبي إلى صورة المناغاة ، وهذه الأصوات هي على العموم أول المناغاة . وبهذا إذن نستطيع أن نتيين أن الصراخ كما سنوضح ذلك في الفصل التالى هو لغة حيوانية بحتة ، وأن هناك أصواتاً أخرى هي التي ستظهر فيها الدلالة الأولى للغة من حيث إن هذه الأصوات نفسها هي التي ستدخل الطفل في عالم المناغاة الثرى . وعند فالون أن الصراخ ذو دلالة غذائية بحتة ومرتبطة بحاجات الطفل واحاسيسه الداخلية ولذا فالطفل حين يصرخ في الشهور الثلاثة الأولى لا يكون ذلك إلا شعوراً عن عدم اكتماله^(١) وعن حاجته إلى من يرضعه ويشعره باحساس الاكتمال الذي يطلبه . ولما كان الراشدون هم الذين يشعرون

الطفل يمثل هذا الإحساس رأينا أنه حتى بقية الأطفال الآخرين لا قيمة لهم عند الطفل في هذه المرحلة ، كما أن أقوى شخصية عند الطفل هي أمه أو مرضعته من بين الراشدين (قالون : ١٩٤٩ ، ١٨٥ - ١٨٦) .

كما يؤكد جزل نفس هذه الحقيقة فعنده أن استجابات الطفل الصوتية في هذه المرحلة تتطابق وتختلط باستجاباته الغذائية (١٩٣٤ ، ٢٤٧) .

وقد درس البحاث تأثير أصوات الغير على الطفل . يقول قالون (نفس المصدر أعلاه) إن الطفل لا يزال لا يمتلك ذلك الحدس الانتخابي الذي يميز بين الأصوات الانسانية والضوضاءات (١) المادية . أما ميلو پونتى (دروسه في السوربون عام ١٩٥٠ - ١٩٥١ ، ٣٠) فيرى أن أول حافز صوتي يدخل إلى عالم الطفل من الخارج هو صوت النطق البشرى . وبهذا يبدأ تأثير الغير على الطفل منذ هذه اللحظة ، ويستجيب الطفل في الشهرين الأولين إزاء نطق الغير بالصراخ وهو وسيلته الوحيدة . كما يستجيب أحياناً بابتسامة خفيفة كما سنرى ذلك في الفصل السادس . وبين الشهر الثاني والشهر الثالث تظهر ظاهرة عدوى الصراخ ، أي حين يصرخ الطفل لصراخ اطفال آخرين . ويفسر البعض هذه الظاهرة بأن الصراخ يزعج الطفل فيدفعه هو الآخر إلى أن يسلك كغيره من الأطفال .

غير أن تأثير الغير على الطفل لا يكون على أية حال في الشهر الأول ، إذ الطفل لا يزال في هذه الفترة مشغولاً بحاجاته الغذائية وخبراته الحسية - الحركية (جزل : ١٩٤٩ ، ٩١) .

ولهذا يمكن أن نكمل كلام پونتى أعلاه بالقول أن تأثير الآخرين على الطفل في الشهر الأول هو تأثير سلبي ، بمعنى أن الطفل قد يلتفت إلى الاصوات التي يعملها الغير ، ولكنها التفاتة لا تتمثل بأكثر من وقف نشاطه ، فإذا كان مشغولاً مثلاً ببعض الأوضاع البدنية نراه يوقفها عند انتباهه إلى

صوت الغير . وهذا تأثير للغير على الطفل ولكنه تأثير سلبي ، على الأقل فيما يتصل بالشهر الأول . أما بعد ذلك وفي خلال الشهور التالية فيتطور هذا النشاط السلبي ليبلغ مرحلة الإصغاء إلى الكلمة وفهمها وغير ذلك من صور النشاط البدني والعقلي كما سنرى في الفصول التالية من هذا الكتاب .

بل إن اصوات الغير لتندمج إذا تكررت في المواقف التي يحياها الطفل وتصبح جزءاً لا يتجزأ منها . وإن كان الأمر أن الطفل يكون في البداية في موقف حيادي إزاء نطق الغير ، وتدرجاً تأخذ استجابات الطفل بالتمايز والتفاضل . ويلاحظ أن الأصوات الشديدة الفظة تثير سخطه وانزعاجه أول الأمر ، ولكن فيما بعد يستطيع أن يتقبل هذه الأصوات ولا تعود ترعجه كثيراً . إنما على أية حال ، يرتاح الطفل إلى تلك الأصوات الرخيمة الناعمة النغم وسرعان ما يألفها ويدمجها في المواقف والاستجابات التي يحياها ويختبرها (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢٥ .. لويس : ١٩٥١ ، ٤٩ - ٥٢) .

أصوات وحروف هذه الفترة الأولى

مع أننا سنفصل القول إلى حد ما عن هذا الموضوع في فصل المناغة التالية ، إلا أنه لا بأس أن نؤكد منذ الآن أن أصوات الطفل حتى آخر الشهر الأول غير مقطعية ، ومع أنه يحصل لها بعض التمايز حتى منذ هذا الشهر الأول ، إلا أن أصوات الطفل تظل في هذه المرحلة غير معبرة وهي أشبه بمضوضاءات بلعومية كما يقول جزل (١٩٤٠ ، ٢٠) .

وأن الطفل وهو جائع « ليقوم بحركات شبيهة بحركات المص ، فيضغط بلسانه على سقف فمه ، ويسهل ذلك خروج شيء شبيه بحرف اللام في صورة ولولات Wailings الجوع التي التي تسمع عنده في شكل : لا - لا - لا - ولكن « حين يوضع الثدي أو زجاجة اللبن في فمه خلال صراخه هذا تطبق شفثاه على الثدي أو الزجاجة وتحيطان بها

فيتلطف الصراخ ويصبح في شكل : موم - موم - موم « (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢١) ..

هذه الأصوات التي يخرجها الطفل من عنده تسمح له تدريجياً بأن يصغى إلى نطقه وهنا شيئاً فشيئاً يحصل تأزر بين سمع الطفل ونطقه وتنمو عنده عاطفة ضبط الذات le contrôle de soi وعاطفة اللعب بالأصوات التي ستتمو على الخصوص في المرحلة التي تلي هذه - أي المناغاة - ، وتصبح الأصوات بعد مرور الأشهر الأولى أشبه بالكرة يرميها الطفل إلى الحائط فترجع إليه ، هكذا تضرب أصوات الطفل أو أصوات الغير أذنيه فيصوت ثانية وتستمر العملية حتى يوقفها منبه جديد (بويتندايك : ١٩٥٢ ، ٢٣٣ .. اشتاين : ١٩٤٩ ، ١١٩ - ١٢٠) :

وكما سنرى فيما بعد تكثر نسبة أحرف العلة في هذه الفترة بالقياس إلى نسبة الأحرف المتحركة وتبلغ النسبة في الشهر الأول (٥ : ١) في حين أنها متعادلة تقريباً في أحاديث الراشدين التلفونية . ولعل سبب ذلك هو أن أحرف العلة لا تتطلب - كالأحرف المتحركة - إيقافاً كلياً أو جزئياً لعملية إخراج الهواء : الزفير ، كما أشرنا إلى ذلك (في الفصل الثاني : أ) انظر كذلك (ملر : ١٩٥١ ، ١٤٣ .. بين : ١٩٣٢ ، ١٩٧) . ويرى بين هذا أن هناك (١٩) صوتاً أولية في هذه الفترة من مثل : ها - ها ، هي - هي ، هو - هو ينطقها الطفل وهو في حالة ارتياح ، وبعضها الآخر يطلقه الطفل في صورة أحرف علة تخرج مع قرقرات الطفل وحسراته ، وأن أول تسجيل للصراخ يتمثل في حرفي العلة آ ، إ . وجميع هذه الأصوات التلقائية لتتحور عند الطفل تدريجياً وتثرى حتى تصبح جزءاً أساسياً من لغته بعد مضي بضعة الشهور الأولى .

وعند جريجوار^(١) أن العوامل الفزيولوجية هي التي تحدد ظهور أحرف

العلة أو أصوات مثل اير ، م . هذه الصور من النطق التي تكون في أول الأمر ذات أصل انعكاسي تأخذ بالزيادة تدريجاً وبالتنوع بفضل تأثير عامل الاكتساب ، وهكذا تظهر تآزرات جديدة بين الأصوات^(١) . ولا ينسى المرء هذه الأصوات التي يملكها في هذه الفترة من العمر وهي الأصوات التي تصبح جزءاً أساسياً من سلوكنا ، إنما تنتقل دون شك من دلالتها الانفعالية لتصبح ذات دلالة تعبيرية تهدف إلى الاتصال والضبط الاجتماعي^(٢) .

(١) البورت : ١٩٢٤ .

(٢) Social Control

الفصل الخامس

المناغاة

[ما هي المناغاة؟ ومتى تحصل؟ وما العلاقة بينها وبين الصراخ والأصوات الأولى؟ وما هي أصواتها ومقاطعها؟ وهل هي موروثة أو مكتسبة؟ وكيف تتكشف وتظهر؟]

تمهيد :

المتفق عليه في الدراسات التي سبقت الحرب الأخيرة مباشرة والتي عملت بعد الحرب أن المناغاة هي لعب عشوائي لا يهدف منه الطفل إلى الاتصال بالغير ، أو التعبير لهم ، كما يعمل في صور النطق فيما بعد ، وإنما غرضه من هذه الصورة الخاصة من النطق ممارسة الأصوات وإتقانها تدريجاً ، هذا مع العلم أن أصوات المناغاة في بعض الأحيان تشير إلى أنواع من الخبرات عاشها الطفل وبالتالي فهو بتكراره الأصوات والمقاطع هذه لذاتها سوف يؤكد في نفسه مضمون هذه الخبرات (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢١ ... لويس : ١٩٥١ ، ٦٥ - ٦٦) .

والمناغاة بما تستغرقه من وقت يتراوح بين بضعة شهور قليلة وبين عام أو أكثر من عام وبما أنها توجد في جميع الحالات حتى لدى الصم والبكم والبلداء يمكن القول إنها مظهر يخلف الصراخ ، وهي السلف المباشر للغة (بيرون^(١) : ١٩٥١ ، مادة مناغاة . بوتتي^(٢) يناير سنة ١٩٥١ ، ٤ - ٥) .

Piéron, Henriu. (١)

Merlean, Ponty (٢)

والميزة الكبرى للمناغة هي ثراء مقاطعها بحيث إن الطفل يبدأ بإخراج المقاطع العديدة التي لن يحتاج إليها جميعاً مهما تعلم من لغات في المستقبل ، « ففي المناغة من الخصائص اللغوية ما يعدل جميع الخصائص الموجودة في لغات الأرض طرّاً وأكثر » (بريير : عقل الطفل نقلاً عن مكارثي في مقالها ١٩٢٩ ، (أ) ، ٦٣٠) .

تبدأ المناغة أول الأمر بمقطع واحد يتكرر ، ثم بمقطعين وأكثر ، وهذا ما يجعل المناغة وكأنها حديث أو قصة يوجههما الطفل كيفما شاء . هذه مناغة طفلة في الأسبوع العاشر بعد السنة الأولى : بي دس دي ناين . أو : موم - موم - موم - دا - دا - دا - . وسنطلع على أمثلة أخرى فيما بعد . (شرلي ^(١) : الستتان الأوليان ، ٥١ . ست : الكلام في الطفولة ، ٨٣) . ويشير لويس إلى أن بعض الكتاب (منهم اشترن في ألمانيا ودلاكروا في فرنسا وغيرهما) درج على اعتبار أن للمناغة مظهرين : مظهراً تعبيرياً وآخر لاعبا ، وهو يختار المظهر الثاني (ص ٥٥ من كتابه : ١٩٥١) . وقد سبق أن أكدنا نفس هذا الجانب الذي يشارك لويس فيه كتاب آخرون . يذكر مثلاً بويتندايك أن : « المناغة نشاط لاعب ^(٢) يعتمد على تكرار الأصوات بكل بساطة .. وشبيه بهذا النشاط ما نجده من مناغة البيغاوات وثرثرات طيور أخرى » (١٩٥٢ ، ٢٣٤) .

هذا مع العلم أن المناغة نفسها تتطور من وترتقي عن تلك الأصوات المعبرة التي تصاحب حالات الرضا أو عدم الرضا ، ولكن الطفل سيختار من هذه الأصوات المعبرة طرفاً يأخذ بإعادته لكي يلهو بنشاط ناطق (لويس : ١٩٥١ ، ٥٧) . وقبل الانتهاء من هذا التمهيد ، لا بأس أن نأتي على فكرة الصعوبات التي يلقاها الباحث في هذه الفترة : فالاستجابات النطقية لا يمكن تسجيلها

Shirley, Mary (١)

Activité Ludique (٢)

بسهولة وليس هناك اتفاق عام بخصوص العلامات المناظرة لصور النطق عند الطفل ، كما أن المناغة لا يمكن تحفيزها غالباً ، فكثيراً ما تأتي عرضاً ، ثم إن خلطوها من المعنى يزيد لها صعوبة (شرلي : ١٩٣٣ ، ١٧ .. مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٧١) .

وتذكر مكارثي أنه « مع التقدم الكبير الذي حصل في مجال التسجيلات الميكانيكية والكهربائية فإن استغلال هذا الفن في دراسة لغة الطفل لا يزال ضيقاً حتى الآن » (ص ٧٧٢) .

فترة المناغة :

أمر تقرير القول في فترة المناغة أو تحديد مظاهرها يلاقى أكبر الصعوبات لأسباب عديدة درسناها في فصل مناهج دراسة اللغة في الطفولة (مكارثي : ١٩٢٩ (أ) ، ٦٣١ -) .

[يضع بعض الكتاب هذه المرحلة في عمر مبكر . فعند ست أنها تبدأ بين الأسبوع الثالث والعاشر من العمر] (ص ٨٢) . ويؤكد يسپرسن (ص ١٠٤) هذا بقوله : إن المناغة لا تبدأ قبل الأسبوع الثالث وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن . ويؤكد نفس العمر أو ما يقرب منه كتاب آخرون پونتى (٢٥) شهر وپيرون نحو الشهر الثاني ، وعند لويس أنها تبدأ في الشهر الأول (١٩٥١ ، ٥٥ - ٥٦) ولكنه يرى أن مناغة الأصوات المتكررة ربما تبدأ في الشهر الثالث ، لأن هذا النوع من المناغة أكثر رقياً من المناغة البسيطة الأولى (ص ٦٠) أما جزل فيراها تبدأ منذ أواسط الشهر الثاني وتستمر خمسة الشهور التالية (جزل وآخرون : ١٩٤٠ ، ٢١ .. ست : ١٩٣٥ ، يسپرسن : ١٩٥٠ ... پونتى : يناير ١٩٥٠ ، ٥ ... پيرون : ١٩٥١ ، مناغة) .

[أما عند كتاب آخرين ، فتتأخر المناغة بعض الشيء ، فهي عند

اشتاتين (١٩٤٩ ، ١٢٢) تبدأ عند الشهر الخامس ، وعند جريجوار (١٩٣٧ ، ٣٠) في الشهر الثالث ، وعند شرلي (١٩٣٣ ، ٥٠) التي عملت مستغنياً على أساس دراسة (٢٥) طفلاً أن العمر الوسيط الذي ناغى فيه الأطفال مختبر ٣٣ كان خمساً وعشرين أسبوعاً ، وهذه ظروف غير ملائمة للأطفال ، لا سيما وأن الطفل يفضل حين يكون وحده أن يناغى بينما عندما يكون من يلهو معه لا يحتاج كثيراً إلى اللعب بصوته ، لهذا تستدرك الباحثة بقولها : « إن الأعمار التي أعطتها الأمهات لمناغاة أطفالهن كانت أقل من ذلك بكثير » أي أقل من ٢٥ أسبوعاً .

وتذكر هرلوك (١٩٥٠ ، ٢١٥) إنه في الشهر الثالث أو الرابع يأخذ الطفل بالسيطرة على مجرى الهواء في حباله الصوتية ثم تبين (ص ٢١٦) أنه في الشهر السادس تبدأ (جناسيتيك) المناغاة بالظهور بشكل واضح ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن . وتتقهقر هذه الظاهرة بالتدريج حتى تندغم في مرحلة الكلام عند الشهر الخامس عشر (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢١) بينما يرى الكاتبان مكارني (١٩٥٢ ، ٧٧٦) واشتاتين (١٩٤٩ ، ١٢٢) أن فترة المناغاه تنتهى حوالى آخر السنة الأولى .

هذا مثال قد لا نكرره دائماً بالنسبة إلى فترات أو مراحل اللغة ، ومنه نفهم كيف يختلف الكتاب ذلك الاختلاف الذي يؤدي إلى تداخل الظواهر النفسية أيضاً ، وبالتالي لا تظهر الفروق الفردية بالنسبة إلى الأفراد المبحوثين فقط ، بل هناك فروق فردية بين البحوث أنفسهم .

الصراخ والمناغاة :

لا بأس من التنبيه منذ الآن إلى مخاطرة المقارنة بين هاتين الظاهرتين . فهناك ظواهر متوسطة بينهما . ولكن مع ذلك وجدنا من الأهمية بمكان إظهار الصفات البارزة لكل من هاتين المرحلتين تبياناً لقيمتيهما . يلاحظ :

أولاً - أنه بقدر ما كان الصراخ (كما لاحظناه في الفصل السابق) غير ملحن ولا يسير على إيقاع ، إذا بالمناغاة منغمة غنائية ذات ألحان تتبدل حسب حالات الطفل الوجدانية ورغباته ، وهذه القدرة على التنعيم هي التي تيسر للطفل تدريجاً أن يجعل سياق نطقه مطابقاً لصور نطق الراشدين . (يسبرسن : ١٩٥٠ ، ١٠٤ ... مراد : ١٩٥٥ ، ٣٢١ - ٣٢٢ ... لويس : ١٩٥١ ، ٦٥) .

ثانياً - الصراخ غير مقطعي والطفل فيه في مرتبة حيوانية بحث ، بينما المناغاة ذات أصوات مقطعية يبدؤها الطفل بمقطع واحد ثم اثنين وأكثر وقد لاحظنا في الفصل الثالث كيف أن المقطعية هي صفة الكلام الإنساني من حيث هو متميز عن كلام الحيوان ، فالمناغاة عمل إنساني ظاهر (انظر كذلك الفصل الثاني) (بيرون : ١٩٥١ ، مناغاة ... لويس : ١٩٥١ ، ٥٥) .

ثالثاً - تنوع الصراخ محدود النطاق وتسجيله ليس بالعسير ، ومهما كان عالياً أو واطئاً ، مهتاجاً أو متراخياً ، فالعلامات المطلوبة لتسجيله محدودة . في حين أن ثروة المناغاة تتجاوز كل قدرة لنا اليوم على التسجيل (جزل : النمو العقلي ، ٢١٣ - .. كارل بوهلر : ١٩٣٠ ، ٥٣) .

رابعاً - الصراخ كما رأيناه يخدم غرضاً بيولوجياً ، ويجلب الانتباه إلى حاجات الطفل المباشرة . أما المناغاة فهي أول مظهر للتحضر ، إذ تخدم حاجات عاجلة وآجلة معاً ، وهي تخدم في تسلية الطفل وليس بغريب أن يناقش لويس في فصل المناغاة في كتابه (١٩٥١) العلاقات الجمالية بين المناغاة والفن (بريطانية : مادة مدنية ... بوهلر ك : ١٩٣٠ ، ٥٣ - ٥٤ .. دارون : يولية ١٨٧٧ ، ٢٩٢) .

خامساً - الصراخ غالباً ما ينبئ عن انفعالات غير مسرة ، بل إن بعض الكتاب يجزم (كما رأينا في الفصل السابق) بأن الصراخ لا يصاحب حالات (٥)

الرضا أبداً . بينما المناغاة ، فمع أنها قد تكون تحويلاً لتلك الأصوات المصاحبة للرضا ، إلا أنه مهما كان الأصل ، فالاتفاق بين الكتاب أن أصوات المناغاة ذاتها تصاحب الرضا وتكون سبباً فيه ، هذا مع العلم أن تدخل انفعالات قوية غير سارة في موقف الطفل تقلبه من المناغاة اللذيذة إلى تلك الصرخات الفظة (مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٧٦ ... لويس : ١٩٥١ ، ٥٧ ... الپورت : ١٩٢٤ ، ١٨٢) .

سادساً - الصراخ غير إرادي ، بينما المناغاة لا تكاد تتضح في الشهر الثالث حتى يأخذ الطفل تدريجاً بالسيطرة على جهازه الصوتي واستغلال هذه السيطرة لتسلية نفسه وفي أوقات وحدته خاصة (هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢١٦ .. كول : ١٩٤٩ ، ٣٢١) .

بقيت ناحية أخرى لا تجدر دراستها عند ذكر الفروق لأنها تجمع (كما سنرى في بقية هذا الفصل) المناغاة والصراخ ، ألا وهي أن كلا من هاتين الظاهرتين تلقائيتان أو وراثيتان ، مع فارق أن عامل الاكتساب يكون له أكبر الأثر في نمو وارتقاء المناغاة .

أصوات المناغاة ومقاطعها :

في فترة المناغاة هذه يخرج الطفل أحرف علة ومتحركة ومقاطع وأزواجاً من أحرف متحركة (جزل : ١٩٤٠ ، ٢٣) ، وتسبق أحرف العلة في الظهور الأحرف المتحركة وليس في هذا خلاف . إنما الخلاف بين الباحث هو بخصوص ترتيب ظهور الأحرف المتحركة . ويلاحظ أن أول أحرف العلة ظهوراً هو : « آ ، ا ، اُ » . ويسمى جريجوار (١٩٣٧ ، ٣٠) الحرف « آ » بأنه من أحرف العلة المحايدة أي أنه من النوع الذي يطلقه الطفل غريزيا وذلك حين يفتح الفم ويتهيم لبدا الكلام .

وهناك نظرية (أروين) ذكرتها مكارثي (١٩٥٢ ، ٧٧٤) بحسبها

يبدأ ظهور أحرف العلة ابتداء من مقدم الفم حتى مؤخره بينما الأحرف المتحركة يبدأ ظهورها من مؤخرة الفم حتى مقدمه . ولكن لا يمكن قبول هذه النظرية على الأقل بخصوص أحرف العلة ، فمعظم الملاحظات تبين أن ظهور أحرف العلة يكون من مؤخرة الفم حتى مقدمه (جزل : ١٩٢٨ « ب » ، ٢١٣ - ... تلكان : ١٩٥٠ ، ١٦٤) .

بل إن صرخة اللحظة الأولى بعد الميلاد التي يسجلها جميع الكتاب تقريباً على أنها في صورة « آيه ، آ » لتثبت أن أحرف العلة الحلقيّة هي التي تسبق في الظهور . أي أن أحرف العلة تبدأ من مؤخرة الفم .

لكن أكبر الخلاف هو بخصوص الأحرف المتحركة . فيرلوبونتي (ينابر ١٩٥٠ ، ٥) يرى أن حرفي اللام والراء هما الحرفان الرئيسيان في المناغة وقد سبق أن ذكرنا رأيّه في بدء فترة المناغة عند منتصف الشهر الثالث . ولكن كاتباً آخر هو ألبورت في كتابه (علم النفس الاجتماعي ص ١٨٢) يبين أن حرف اللام بما أنه في حاجة إلى قلب قمة اللسان لا بد من مرور ثلاث سنوات قبل أن يكتمل نطقه . وعنده أن حرف الراء أيضاً حرف صعب على الخصوص وهو في أول الكلمة ولا يتقنه الطفل إلا بعد وقت طويل . هذان رأيان متطرفان جداً وهما مثال على ما نجده عند البحوث بهذا الخصوص . ولعل الخروج من مأزق كهذا هو بقبول رأي بونتي لا سيما أن حرف اللام (كما سنذكر في الفصل الأخير) مرتبط بعمليات الرضاعة ، وحرف الراء أيضاً في ظاهرة القرقرة التي نجدها في النصف الأول من السنة الأولى ، ينطقه الطفل حين يكون مستلقياً على ظهره وهناك قطرة من اللعاب في بلعومه . ولكن هناك شيء آخر يمكن أن نوافق فيه البورت ^(١) هو أن اكتمال نطق هذين الحرفين لا يتم إلا متأخراً وهذا صحيح (بوهلرك : ١٩٣٠ ، ٥٢) .

ويساعد التسنين على ظهور أحرف في مقدمة الفم ، من ذلك الحروف السننية والشفوية والتي تسمى بالمنفجرة ^(١) : (د ، ت ، ب ، پ) وبعد هذه تأتي مجموعة : (س ، ن ، ث ، ف ، ذ) انظر البورت : ١٩٢٤ ، ١٨٢ ... تلكان : ١٩٥٠ ، ١٦٤) .

ومع أن الكتاب القدامى أجمعوا على ظهور الأحرف المنفجرة (الأمامية) في البداية ، إلا أن الملاحظات التي جاءت بعد ظهور كتاب لويس (١٩٣٦) وغيره من الكتاب أثبتت أن تبكير الملاحظة في شهور الطفل الأولى قد أعوز هؤلاء الكتاب الأوائل . وتشير مكارثي (١٩٥٢ ، ٧٧٥) إلى نظرية لويس التي أكدها أروين أيضاً كما ذكرنا أعلاه ، وهي القائلة بأن ظهور الأحرف المتحركة الحلقيّة في البداية شديد الاتصال بعمليات البلع أو إخراج الغازات من المعدة بعد تناول الطعام ، بينما يتأخر ظهور الأحرف الأمامية لأن هذه تتصل بعملية انتظار الطعام وتوقعه وهذه العملية تتأخر بضعة أسابيع قبل أن يأتي على الطفل وقت يدرك فيه أنه في حاجة إلى الطعام وأن إخراج الأصوات ينفعه في طلب الطعام .

ومن الأحرف - العلة والمتحركة - تترتب المقاطع الأولى (مثل : دا ، با ، پا ، . وهذه المرحلة عند بعض الكتاب هي أول المناغاة . (لويس ١٩٥١ ، ٥٥) وعند كتاب آخرين يطلق على مرحلة هذه المقاطع الأولى اسم المدير ^(٢) . فهارى شرلي (السننات الأوليان ، ٥٠) تقول عن هذه المرحلة إنها تظهر في الأسبوع الثامن ، وبعد هذا العمر يضيف الطفل مقطعاً آخر - بعد عدة أسابيع أخرى - فيركب تلفظاته ^(٣) كهذه : ماما ، بابا ، هو - هو .. إلخ وينظر لويس إلى هاتين المرحلتين على أنهما مرحلة المناغاة ذات المقطع

Explosive	(١)
Cooing	(٢)
Vocalizations	(٣)

الواحد ومرحلة المناغة ذات المقطعين (كتابه ١٩٥١ ، ٥٦ - ٦٠) .
ثم تتحسن المناغة عند الطفل فيخرج أكثر من مقطعين ، من ذلك
الأصوات التالية : أردده ، أردده ، أُّجُلْ ، - أُّجُلْ ، أودل - أودل .. إلخ..
وقد لاحظ جزل (١٩٢٨ ب ، ٢١٦ - ٢١٧) أن المقاطع في المناغة
قد تتكرر في المرة الواحدة فتبلغ (٣٢) مقطعاً مكرراً . ومما يساعد الطفل على
استمرار نشاطه النطقي هذا ، ما يعطيه من حوله لصور نطقه من معان ،
فأصوات مثل دادا ، باى باى ، ماما ، تشعر الوسط أن الطفل أخذ يتكلم
فتظهر علامات الارتياح في الوسط حول الطفل . وهذا عامل يساعد تثبيت
أصوات وحروف ومقاطع بعينها دون غيرها . وكذلك هذا هو سبب نسيان
الطفل ما يخرج من كثير من أنواع الأصوات والحروف ولكن لعدم الحاجة
إليها ينساها ويكتفى بتلك التي يقبلها الوسط المحيط به . هذا وسنرجع مرة
أخرى إلى الأصوات في الفصول التالية (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢٢) .

الأساس الوراثي في المناغة :

المتفق عليه أن المناغة ظاهرة تتكشف عند الطفل من تلقاء نفسه .
وأن المظاهر النطقية عند جريجوار (١٩٣٧ ، ٢٦٨) في الأشهر الأولى ذات
أسباب فسلجية . وهذا هو سبب ظهور أحرف العلة أو حرف أمامى كالميم .
ولعل ظهور المناغة عند جميع الأقوام : اسكيمو وزنوج وأوربيين وصينيين
وحتى عند الصم البكم لدليل قوى يلجأ إليه الكتاب عادة في إظهار وراثية
المناغة . هذا مع أن الوسط يلعب دوره في تثبيت وزيادة تطور أصوات
معينة دون غيرها . كما أن سمع الطفل يلعب دوره في ذلك ، لهذا سرعان ما تتلاشى
أصوات المناغة عند الأصم لأنه لا يلتذ كثيراً بما يخرج من أصوات . وتظل
مناغة الأصم الأبكم في مجال الحساسية الباطنية^(١) لأن سمعه لا يثير عنده

تلك الفروق والتميزات الصوتية الدقيقة التي تثيرها أذنا السوى (يسبرسن : ١٩٥٠ ، ١٠٤ - ١٠٥) (أيونج : ١٩٤٧ ، ٨٢ ، ٨٤ ، .. بوهلرك . : ١٩٣٠ ، ٥٢ .. مراد : ١٩٥٥ ، ٣٢١ - ٣٢٢ .. اشتاين : ١٩٤٩ ، ١٢١) .

تكشف المناغاة وارتقاؤها : أثر المجتمع والتربية .

تحدث المناغاة تلقائياً ونتيجة تلك الإحساسات الباطنية الملائمة ، وتدرجاً بصبح السمع واللسان والشففتان والحبال الصوتية من أهم دمي الطفل ووسائل لعبه .

وإن الطفل السوى غير الأصم ليجد باستمرار الحوافز الكافية ممن حوله تدفعه هي الأخرى أيضاً إلى موالاة إخراج الأصوات والتلذذ بها . وعلى مر الأيام يأخذ الطفل بالمقارنة والمقاربة بين أصواته وأصوات من حوله ؛ وفي النهاية بمحاولة إنتاج أصوات مطابقة للغة السائدة (تلكان : ١٩٥٠ ، ١٦٥ - .. مراد : ١٩٥٥ ، ٣١٩ - ٣٢٠ .. يسبرسن : ١٩٥٠ ، ١٠٤ .. جريجوار : ١٩٣٧ ، ٢٦٨ -) .

وقد كثر حديث علماء النفس عن فكرة الرجوع الدائري أو الاستجابة الشرطية التي تحصل بين النطق والسمع . وتكرر هذه الفكرة عند السلوكيين وغيرهم على السواء وخلاصتها أن المقاطع التي يخرجها الطفل تؤثر في سمعه تأثيراً شرطياً يدفعه إلى تكرار نفس الصوت المرة بعد الأخرى دون كلل ، وتستمر سواء أكان الطفل هو البادئ بها أو كان الغير هو الحافز للطفل على ذلك . وتستمر الدورة حتى تمتشت بسبب من الأسباب ، وبعض الكتاب يرى في هذا بذرة المحاكاة التي ستظهر فيما بعد (ملر : ١٩٥١ ، ١٤٧ ... البورت : ١٩٢٤ ، ١٨٣ ... بوهلرك . : ١٩٣٠ ، ٥٢) .

وترتقى المناغاة عند لويس (١٩٥١ ، ٥٩ - ٦٠) لا لجرد سماع الطفل

لها فحسب بل وإحساسه بها أيضاً . فالمولود أصمّ مع أنه لا يستمع إلى مناعاته إلا أنه يحس بها من الداخل . ويقبل لويس بما قرره الباحث الألماني كامبيك في وضعه « اهتزاز » موضع « سمع » في عملية الرجوع الدائري أى يجب أن نقول : نطق ، اهتزاز ، نطق وهكذا ...

وما يلقاه الطفل من استحسان له الفضل الأكبر في موأمة موسيقى مقاطعه وتأليف أصواتها بحسب ما حوله من لغة (بين : ١٩٣٢ ، ١٨٨) . هذا الاستحسان والتشجيع دفع ايها ابنة اشترن إلى التعبير في مناعاتها وكأنها تقص قصة وتلقى حديثاً وتوجههما إلى شخص معين (ست : ١٩٣٥ ، ٩٠) . وأخيراً ، قبل ترك هذا الموضوع ، لا بد من القول بأن الطفل يعد نفسه في مناعاته بما فيها من امكانيات لكي يتعلم اللغة السائدة . وعلينا أيضاً أن نستفيد من هذه الإمكانيات قبل فوات الأوان وقبل نسيان الطفل أصواته التلقائية ، كل ذلك من أجل إجادة الطفل لغة المجتمع . والتأخر هنا معناه لجوؤنا فيما بعد إلى أساليب التعليم الشكلي الذي فيه ما فيه من قصور ونقص . ومن هنا نوافق قول المؤلفين كول ومورجان (١٩٤٩ ، ٣٢١) من أنه : « في كل صور التآزر الحركي ، وضمن ذلك المناعة ، من الأفضل البدء على نطاق واسع حر قبل البدء بمحاولات من الضبط الدقيق » .

الفصل السادس اللغة غير المقطعية

٣٧ يقسم البعض اللغة إلى لغة آذان ولغة عيون ، وقد يقال إن هناك لغة رموز ولغة انفعالات أو لغة أصوات ولغة إشارات . ونلاحظ على هذه التسميات السائدة الدمج بين الإنسان والحيوان . ومع أنه لا ينكر أحد النظرية التطورية في أصل الأنواع إلا أن الإيمان بهذه النظرية شيء ، وأعطاء كل شأن أهميته شيء آخر . ذلك أننا نلاحظ أن من بين صور اللغة جميعاً تقوم اللغة المقطعية على أنها ذات أهمية كبرى وأن كل صور اللغة الأخرى سواء تلك السابقة عليها كالصراخ وغيره أو اللاحقة عليها كالكتابة لن ترتفع في شأنها إلى أعلى من لغة المقاطع من حيث الثراء في التعبير .

ومع أننا نؤمن بأن لكل صورة من صور اللغة مقامها إلا أن تميز الإنسان الراشد المتحضر السوى بلغة الكلام أى المقاطع جعلنا نقترح إطلاق عبارة « غير المقطعية » على الصور الأخرى .

إن قسماً كبيراً من هذه الرسالة يتصل بالكلام المقطعي إلا أننا نعالج في فصلين مستقلين الكلام غير المقطعي وهما : الصراخ وقد مضى الكلام عليه وهذا الفصل الذى نبخته الآن الذى يشمل الصراخ وكل الصور غير المقطعية الأخرى من إيماءات ، وتكشيرات وتنغيمات أو تغييرات لنغم الكلام وابتسام وضحك ودموع وبكاء وغير ذلك .

كل هذه الصور غير المقطعية من اللغة توجد عند الراشدين وهى لا تعتبر لغة إلا عندما تثير لدى مختلف الأفراد نفس المعانى ، إلا أن الأمر يختلف في حالة صغار الأطفال ، فكما سنرى - وكما سبق أن رأينا في فصل الصراخ - أن هناك ظواهر تلقائية تظهر عند الطفل وليس إلا مرور الوقت وأثر التفاعل مع

البيئة والناس هو الذى سيغير من هذه الظواهر التلقائية ليعطيها صورة اجتماعية أى صورة مشتركة .

وموضوع هذا الفصل قد سبق أن اهتم به فى القرن التاسع عشر عالم مثل دارون فى كتاب خاص هو « التعبير عن الانفعالات ^(١) » ، الذى سنشير إليه . ومع أنه ظهرت فى هذا القرن فصول وكتابات كثيرة ، إلا أن الموضوع كغيره من موضوعات الطفولة لا يزال فى بداية الطريق ولا يزال الخلاف شديداً بين كاتب وآخر . ولهذا لن نستطيع فى هذا الفصل أن نأتى على الكلمة الأخيرة أو نحيط بالموضوع كله وحسبنا أن نشير إلى الحالة الراهنة بالرجوع إلى أهم المؤلفين الذين عثرنا عليهم وانتقادهم ما أمكننا ذلك .

والآن، كما يكون الصراخ أول الأمر انعكاسياً غريزياً وذا أساس فزيولوجى ثم يتطور شيئاً فشيئاً إلى صور المناغة فالكلام المقطعى المتعارف عليه ، كذلك الحال فى الصور الأخرى من اللغة غير المقطعية ، تكون بدايتها كبداية الصراخ (مراد : ١٩٥٥ ، ٢٢٠) ولكن تأخذ بالارتباط فيما بعد تدريجاً بمواقف اجتماعية وبأفكار وموضوعات معينة ، وهكذا ترتفع إلى المستوى الشعورى الإرادى ، سواء عند صاحبها حين يستعملها أو عند الآخرين الذين يتعاملون معه . هكذا إذن نجد صوراً من الحركات المعبرة تنشأ الحضارة ويتفق عليها وهناك غيرها فطرية يمكن أن يفهمها الجميع رغم الحدود الدولية ، ويلجأ إليها الطفل أول الأمر قبل تعلم لغة الكلام (پرونكو : ١٩٤٦ ، ٢١٠) .

وقد لوحظت حالة طفل ولد أعمى وحصل على نور كاف فى الشهر الثامن عشر ، وتبين أنه قبل أن يستطيع الرؤية كان يعبر عن الرفض بهز رأسه من جهة لأخرى كما يفعل الراشدون ولم يعلمه ذلك أحد . بينما بعد الشهر الثامن عشر تعلم من صديق للعائلة هز الرأس من أعلى إلى أسفل دلالة الإيجاب والقبول ، وهذا مثال يوضح أن هناك من الحركات المعبرة ما يكون فطرياً

خاصاً بالنوع ويمكن الاتفاق عليه بين الجميع وهناك نوع آخر يصطلح عليه بعد الميلاد (بين : ١٩٣٢ ، ١٨٦) .

كما لاحظ دارون في مقالاته البيوغرافية عن ابنه أنه أخذ يستعمل بعد تجاوز السنة الواحدة بقليل الحركات المبهرة والإشارات للتعبير عن رغباته . هذه الإشارات وتبدلات الأنغام كانت تتعاون عند الطفل مع الصراخ الذي كان وسيلة الوحيدة أول الأمر للتعبير عما عنده ، ولكن بعد حين ، لم يعد الصراخ كافياً ، وعادت صور كثيرة أخرى من اللغة غير المقطعية تدخل إلى الميدان لكي يوصل الطفل إلى الغير ما هو في حاجة إليه أو ما يشعر به (دارون : ١٨٧٧ ، ٢٩٣) .

يفسر دارون أساس هذه الحركات المعبرة على أنواعها بما يسميه « مبدأ العادات النافعة » أي أن بعض العادات إذا نفعت في التنفيس عن رغبة عندما ارتبطت مرة ما بفكرة أو موقف ، وتكررت فإن المرء يلجأ فيما بعد إلى استعمالها ، مهما خدمته كثيراً أو قليلاً في ذلك . ويؤكد الكتاب (مون (١) : ١٩٤٧ ، ٦٧) بعد دارون فكرته هذه . ويذكر مثل لذلك الطفل حين يؤتى له بزيت الخروع فهو يكشر له بشكل خاص ، وهذه التكشيرة ليست لغة بمعنى الكلمة أول الأمر ، ولكن بارتباط التكشيرة بهذا الشيء المقزز عدة مرات ، يعود الطفل ممتلكاً وسيلة خاصة يتكلم بها إلى من حوله بما يظهره من تبديل معين في قسماته .

كما يذكر دارون مبدأ آخر له أثره في الحركات المعبرة وهو ما يسميه بمبدأ « تأثير جهاز عصبي متهيج على البدن » وهذا التأثير مستقل إلى حد كبير عن الإرادة والعادة (دارون : ١٨٩٠ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٦٧ - ٦٩ ، ٨٦ ، ٣٧٠) . الواقع أن دارون قد وضع حجر الأساس بخصوص اللغة غير المقطعية وهو على أية حال يعد في رأينا أعظم من درس هذه اللغة في القرن الماضي ولا يزال حائز قصب السبق إلى اليوم كما سنرى .

ذكرنا في ما سبق أن دارون يرى أن الصراخ هو أول صورة يعبر بها الطفل عن نفسه ويلى ذلك عنده استعمال الحركات المعبرة . وقد لاحظنا أن الپورت يعكس الأمر ويرى الصراخ تالياً للحركات المعبرة التي يستعملها الطفل أول الأمر بمعنى فردى أى تكون عنده افعالا انعكاسية ثم تنتقل تدريجاً بظهور منفعتها وبتأثير الفعل الشرطى لتصبح حركات ذات دلالة واقعية فى ضبط السواك الاجتماعى للفرد (الپورت : ١٩٢٤ ، ١٧٨ - ١٧٩) .

هذا التفسير الشرطى لا يتعدى فى الحقيقة قول دارون الخاص بمبدأ العادات النافعة . أما أن الصراخ أسبق أو الحركات المعبرة أسبق ، ففى رأينا أن الاثنين يكادان يظهران منذ اليوم الأول ، فالطفل منذ لحظة الميلاد يصرخ ويلجأ إلى التكشيرات وإيماءات اليدين وتقلصات القدمين فى آن واحد . وبالطبع هذه المظاهر عند ظهورها أول الأمر ليست غير أفعال انعكاسية ونتيجة حوافز عضوية ولا بد من مرور الشهرين أو الثلاثة الأولى لتكتسب رويداً رويداً دلالة سيكولوجية عند الطفل لتصبح بالتالى صورة لغوية . إلا أننا نميل إلى رأى دارون الذى يرى الصراخ أشيع فى الفترة الأولى من الحركات المعبرة خلال عدة أشهر ثم يلجأ الطفل بعد انقضاءها الى تبديل فى نغمات صراخه واتباع ذلك بصور تزداد تعقيداً من الحركات والإيماءات التى يقصد منها نقل الرغبات والحاجات التى يحس بها إلى من حوله .

وقد رأينا فى الفصل الذى سبق عن الصراخ كيف أن الباحثين متفقون عموماً على أولويته فى الفترة الأولى من الحياة . هذه اليزابيث هرلوك (١٩٥٠ ، ٢٠٨) تذكر فى كتاب حديث لها رأياً تتفق فيه مع دارون مشيرة إلى أنه بعد عدة الأشهر الأولى تزداد ثروة الطفل من المعانى فيضطرب عندها إلى الإكثار من الحركات المعبرة وثروة الأنغام يضيفها إلى أصواته وصرخاته .

ولقد لاحظ جزل أن الطفل يلجأ إلى نوعين من الإشارات والحركات : تلك الخاصة بالرفض والتجنب وقد ذكرنا مثلاً لها بزيت الخروج ،

وأخرى خاصة بالبحث والقبول . والأولى طبعاً سالبة وتشمل عند جزل « الدموع والتهيج وشتى مظاهر الانزعاج والرفض والقلق » أما الأخرى فهي إيجابية وتشمل : « الهدوء والانبساط والرضا والهدير والابتسام وصور النشاط المقبول الأخرى » (جزل وآخرون : ١٩٤٩ ، ٤٨ - ٤٩) .

إن أكثر ما تظهر أهمية هذه الحركات المعبرة ، واللغة غير المقطعية على العموم عند الطفل السوى هو في الفترة قبل السنتين . وتظهر هذه اللغة مبكرة أيضاً في حياة النوع البشري ومن بعض آثارها ما نجده في لغة الإشارات عند الهنود الحمر أو ما نسمعه من أصوات خاصة بالحرب عند القبائل البدائية . كما تظهر بعض صور من الحركات المعبرة عند الصم والبكم والبلداء . ويلاحظ أن جميع هذه الأصناف : من الطفل السوى إلى البلداء ، لها « رصيد ضئيل أو معدوم من الألفاظ ، نالغة غير المقطعية عندها تقوم كبديل » في حين أن هذه اللغة عند الراشد المتحضر السوى متممة للغة الكلام .

وبقدر ما تكون لغة المقاطع عاملة على النمو العقلي والاجتماعي لهذا الراشد المتحضر السوى نجد أنه في الحالات الشاذة المذكورة في الفقرة السابقة تكون اللغة غير المقطعية وحدها دلالة عدم نضج وتأخر وبلادة (أيونج : ١٩٤٧ ، ٤٤ ، ٥٧ ، ٥٨) .

هذه الحركات المعبرة هي الوسائل الأولى للاتصال بين الأم وطفلها فهي توجهه مستحسنة عمله بنوع من الابتسامات والحركات أو تصرفه عن عمل يأتيه ولا ترضاه بنوع آخر من التجمعات والنبرات الزاجرة . والطفل من ناحيته سوف يلجأ بطبيعة الحال إلى نفس هذه الأدوات ليعبر عما عنده وذلك بوقت طويل قبل لجوئه إلى لغة المقاطع (بلاتر : ١٩٤٤ ، ٢٠٥ ... دارون : ١٨٩٠ ، ٣٨٥) . لقد لوحظ أن الدموع وغيرها من صور التعبير تكون شديدة الاتصال أول الأمر بعمليات التغذية (مراد : ١٩٥٥ ، ٢١٨) وهكذا قيل بحق إن جسم الطفل هو جسم فم^(١) ، إلا أن هناك أموراً أخرى

غير التغدية تعبر عنها صور لغة الطفل غير المقطعية هذه . فالدموع مثلاً عند
جزل قد تعبر عن مجرد حضور الطفل أو تظهر بشكل غامض إحساسه
بعزلته اذ سرعان ما تنشف مآقيه إذا أخذته أحد بين يديه (جزل : ١٩٤٩ ، ٩١
- ٩٢) . ويذكر فالون أن الطفل إلى الشهر الثاني لا يزال غير شاعر
بوجود الآخرين وأن سكوته وهدوءه في فترة الشهرين الأولين من عمره إذا أخذته
أحد بين يديه ولاطفه ، لا يكون إلا علامة استفادته بشكل من الأشكال في
قضاء حاجاته ورغباته (فالون : ١٩٤٩ ، ١٨٦) وعند اشتاين رأى مماثل
لرأى فالون فهو يرى ابتسامات الطفل في الشهر الثاني بل وحتى بعد الشهر
الثاني لفترة من الزمن لا تخدم إلا في التعبير عما عند الطفل من أحاسيس
داخلية وليس مقصدها التوجه إلى الخارج (اشتاين : ١٩٤٢ ، ٢٩)
غير أن جيوم وميرلو بونتي يخالفان هذا الرأي ويريان اختلافاً في اتجاه
الطفل في أواسط الشهر الأول نحو الآخرين . فحسب رأى جيوم كما يذكره
بونتي (دروسه ، ٢٧ - ٢٨) أنه منذ اليوم السادس عشر لاحظ أن طفله
يمين عن استجابات متنوعة حسب كونه في يد المرضعة أو أحد الأبوين .

أما جريجوار فيتطرق أكثر من جيوم ويرى أن الرضيع منذ بداية الشهر
الشهر الثاني يتبسم ويضحك ليلظهر رضاه فحسب بل ليستجب إلى ابتسامات
وانطباعات من حوله أيضاً . ويعلل جريجوار هذا بأن حيوية الطفل لتظهر
في شتى الأوضاع البدنية المعبرة وهي تشير إلى قابلية اتصال بالخارج منذ
الميلاد ، وإنما لتزيد في رأيه منذ الأسابيع الأولى بل إن القسمات الوجهية
لتتري إلى حد كبير حتى أثناء الأسبوع الأول (جريجوار : ١٩٣٧ ، ٤٦ - ٤٧) .

ونعود إلى رأى جزل بعد استعراض كل هذه الآراء في كتاب آخر له غير
الذي ذكرناه أعلاه لنرى رأيه مؤيداً لآراء جيوم وجريجوار . يرى
جزل أن الطفل حتى في الأسبوع الأول لديه استعداد عصبي وعضلي
كاف لإحداث تكشيرات وجهية وأنه مهما كان الطفل في هذا العمر بعيداً عن

أن يستثار اجتماعياً إلا أنه يمكن القول أنه غير منفصل نهائياً عن الغير، إذ تلاحظ عليه علامات الاطمئنان وهو يلتقط بين الذراعين (جزل : ١٩٣٤ ، ٢٨٧) . ولا بأس أن نضيف إلى رأى جزل رأى كارل بوهلر الذى يرى الطفل فى الشهر الأول « لا يعتبر أى اعتبار الناس الذين حوله ولا ينظر إلى خصائصهم البشرية » فلا تميز عند الطفل بعد بين بشر أو غيرهم وحضور الأم عند بوهلر لمساعدة الطفل لهددته ^(١) وإسكاته لا يعنى فى الشهر الأول عند الطفل سوى حصوله على وضع أكثر ملاءمة . لكن بانتهاء الشهر الأول يحصل تغير كبير فى حركات الطفل التعبيرية واستجاباته فى الشهر الثانى ، يمكننا التحدث عن استجابات اجتماعية نوعية ^(٢) ، واستجابة الطفل الآن تميز جيداً وترتاح إلى صوت النطق البشرى فهو يبتسم له ولا يقبل ذلك « من أجمل صوت لجرس من الأجراس » والابتسامات فى رأى بوهلر لا تكون بين الشهر الثانى والرابع إلا لوجه بشرى (بوهلر ك : ١٩٣٠ ، ١٥٨ ، ١٨٩) .

ويشير لويس إلى اختبارات عملت على (١٢٦) طفلاً من حيث استجاباتهم إلى (١٢) صوتاً مختلفاً ، أربعة منها أصوات بشرية . وقد وجد أن هذه الأربعة فقط هى التى استثارت الابتسامة التى حدثت لأول مرة فى آخر الشهر الثانى . إلا أنه يعلق على هذا بقوله : « إنه ليس من المؤكد بعد ما إذا كانت هذه الابتسامة هى لصوت النطق البشرى نفسه أم أنها استجابة للنطق من حيث هو مصاحب لفترة تناول الطفل طعامه » (١٩٥١ ، ٤٠ - ٤١) . وعلى العموم إن صور اللغة غير المقطعية المذكورة أعلاه تظهر عند الطفل كما يرى قالون فى فترة يكون فيها « فقيراً إلى الألفاظ أو متكاسلاً عن استعمالها » . والطفل عند قالون « يعبر بحركات وجهية كل ما يمر بخاطره » وهو « يلعب أفكاره قبل أن يتلفظها » (قالون : ١٩٤٧ ، ج ٤ ، ١٤٩ ، ١٥٠ - ١٥٠) .

Caress (١)

Specific (٢)

يظل الطفل حتى الشهر الثامن قادراً على إتيان صور كثيرة من اللغة غير المقطعية ، بل وبعد الشهر الثالث يأخذ بمحاكاة الراشدين فيما عندهم من تكشيرات وإيماءات . ومع هذا يظل إلى الشهر الثامن غير قادر على التمييز بين أنواع استجابات البالغين ومقاصدهم وهل هي معبرة عن استهجان أو استحسان . ولكن بعد هذا التاريخ يرى بوهلر أن اللغة غير المقطعية تبدأ عملها في علاقة الطفل بالغير فهو الآن « يدير وجهه عن وجه غضوب » و « يقترب من وجه فرح » (بوهلر ك : ١٩٣٠ ، ١٦٠) وكذا يفهم الطفل بعد الشهر الثامن أى نغمات الكلام زاجرة وأيها أليفة محببة . وما نجده عند الأطفال في هذه الفترة من فهم النبرات قبل فهم الكلام نفسه سبق أن وجدناه في الفصل الثاني عند الحيوان . فالكلاب تستجيب لكلام أصحابها والاستجابة في الواقع للنبرات لا لتشكيلات الأصوات وما ترمز إليه (سث : ١٩٣٥ ، ٧٩) .

فإذا ما تقدم الطفل في العمر وتجاوز السنة الواحدة وبلغ الشهر الثامن عشر وأخذ باستعمال بعض الألفاظ رأيناه في موقف لا يسعه فيه إلا أن يؤكد كلماته بحركة معبرة . ومعنى هذا أن الحاجة إلى اللغة غير المقطعية تظل وإن كانت تتناقص تدريجاً بتقدم الطفل في تعلم لغة الكلام . وإلى مثل هذا هذا الارتقاء يشير دارون في مقالته البيوغرافية عن ابنه التي سبق التحدث عنها في أعلى هذا الفصل . ويعبر قالون عن نفس الرأي ويرى أن اللغة المقطعية ليست ضدّاً بشكل من الأشكال للكلام بل يمكن أن تكون « وسيلة وأداة ظهور كل من الصياغة اللفظية والتصورية » عند الطفل ، فكأن الحركات المعبرة هي جسر موصل إلى لغة الكلام (قالون : ١٩٤٧ ، ج ٢ ، ٥) . ولويس يذكّر رأياً مماثلاً أيضاً (١٩٥١ ، ٤٨) .

ويلاحظ أن بعض الجماعات يعتبر أن من العادات السيئة استعمال شتى صور الإيماءات والأوضاع البدنية مع الكلام ، لذا نجد أطفال جماعات

كهذه قد تقلع نهائياً عن كثير من صور اللغة غير المقطعية ، تلك الصور التي لا يستغنى عنها الراشدون في كثير من المواقف وحسبنا أن نذكر مواقف التمثيل والخطابة (جزل : ١٩٤٠ ، ٣٢ ... هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢١٦ ... دريفر : ١٩٥٣ ، ١٠٦) . ذلك أن تطور صور جديدة في الحياة النفسية لا ينسى الإنسان الصور القديمة وإنما يؤكد ما ويتكامل معها بشكل أو بآخر . إذ الألفاظ قد تغش وفي إمكاننا أن نسيطر على كلامنا فنوجهه كما نريد بينما من الصعوبة بمكان كبير أن يحدث نفس الشيء في الصور الأخرى من اللغة . لذا كانت نبرات الكلام وقسمات الوجه وحركات البدن أكثر صدقاً فنحن لا نسيطر على هذه كما نغشها إلا إذا كنا أمام مرآة وليس هذا بالإمكان في الحياة اليومية . بل وحتى المرأة لا تغنيها في حالة النبرات وحالات تهديج النطق التي تصور ما عندما وتكون خارج أى سيطرة (ساپير : ١٩٥١ ، ١٠٥ ... نيوكمب : ١٩٥١ ، ١٨١) .

إلا أن اللغة غير المقطعية على صدقها ضيقه المجال ومدلولاتها محدودة وإن كان قيام اللغة المقطعية لا يمنع ظهورها بل وحتى توسعها سيراً مع النمو العام (بلاتز ، ١٩٤٤ ، ٢٠٥) . إن لغة المقاطع شديدة الارتباط بالمظاهر المعبرة الجسدية ويلاحظ أن صدق التمثيل المسرحي يقوم على تكييف الممثلين مثل هذه الصور من اللغة غير المقطعية للألفاظ التي يتفوهون بها ، ومن غير ذلك لا يكون تمثيلهم وكلامهم ذوى دلالة . ومن السهل على النظارة التأكد من أن الممثل يحكي الألفاظ التي ينفوه بها في مشاعر وحركاته أم لا (اشتاين : ١٩٤٩ ، ٥٥) . ويذكر قالون أن كلمات الطفل الأولى لا تأخذ دلالتها إلا بما يصحبها من حركات معبرة (١٩٤٧ ، ج ٢ ، ١٥٠) .

هذا التفاعل بين الكلام واللغة غير المقطعية ليظهر جيداً حين نبين ارتقاء بعض صور اللغة غير المقطعية كالكتابة ، فهي في شكلها الراهن تعتمد في أكثر اللغات - عدا الهيروغليفية وما يشابهها - على لغة الكلام .

وإن إشارات الصم البكم غالباً ما تشتق من المعاني التي يعطيها الأسوياء إلى ألفاظهم . من ذلك رفع اليد إلى أعلى إشارة إلى السماء والخير وإلى أسفل إشارة إلى الجحيم والعذاب (أيونج : ١٩٤٧ ، ٦٩) .

ومن تجارب قامت بها شارلوت بوهلر وهتزر تبيين أن العين هي التي تبرز من بين قسمات الوجه أول الأمر عند الطفل ثم يأخذ بتبين عناصر أخرى من الوجه . لكن في رأى بوهلر أن العين تعبر أقل من الوجه عن الألفة أو عدمها ، وبالتالي فالطفل وهو لا يستفيد كثيراً من العينين ، لا يغير سلوكه سلباً أو إيجاباً إلا عندما يتفحص أجزاء أخرى من التعبير الوجهي وعند جريجوار أنه لا يوجد طفل بلغ الشهر الخامس دون أن يستطيع تمييز عواطف الآخرين بواسطة سماتهم الوجهية (جريجوار : ١٩٣٧ ، ٤١) .

ظاهرة التعاطف^(١) هذه عند فالون هي ظاهرة أولية وليست مشتقة من ظواهر أخرى . وتظهر عند الطفل في قسماته وذلك حينما يقتبس ممن حوله إيماءاتهم وقسماتهم حالماً يرتاح إليها . ويسمى فالون هذه الوظيفة الوظيفية الوضعية^(٢) وقد تلاءمت مع حاجات التعبير « (بونتي : دروسه ، ٥٠) .

هكذا يشير برونكو إلى مثل هذه الوظيفة الوضعية حينما يقرر أن بعض المؤلفين يدعى أن أجزاء اليدين والذراعين تكفي عند تشكيل أوضاعها بصورة عدة لتأليف (٧٠٠) ألف إيماء متميزة ، ونحن نتفق مع برونكو الذي يعلق على هذا القول بأنه تطرف ((برونكو : ١٩٤٦ ، ٢١٠) .

ويجب ألا ننسى أن من مظاهر اللغة غير المقطعية التغيرات التي تحصل لنغم الألفاظ وإيقاع الجمل . وغالباً ما يكون تغير النبرات وحده كافياً لتغير كلي في معنى الجملة ، وهل هي خبر أو استفهام أو أمر أو غير ذلك . وقد ذكر عدد من المؤلفين أن فهم الأطفال لنغم الجمل والألفاظ يعطيهم

La Sympathie (١)

La Fonction Posturale (٢)

صورة أولية عن معانيها وذلك قبل أن يسعهم فهمها فهماً تفصيلياً « هكذا قيل إن الأطفال يتلذذون بالشعر مع العلم أن فهمهم له لا يتعدى النغم » والإيقاع . (ست : ١٩٣٥ ، ٧٩ -) .

الابتسام والضحك :

بيننا في فصل الصراخ أنه يدل على الألم وصور الانزعاج . ولئن كان عدم إرضاء أي وظيفة يؤدي إلى الصراخ فإن الطبيعة قد أوجدت استجابة أخرى لحالات الاطمئنان والشبع وهي التي تعقب إرضاء حاجات الطفل أو وظائفه التي ظلت غير مشبعة لفترة من الزمن . وعلى هذا فقد لوحظت الابتسامات مبكرة جداً عند الأطفال من جميع الأصناف : السوي منهم وغير السوي ، البصير والضرير فهي إذن استجابات فطرية . بل إن جريجوار ليذكر ظهور الابتسام عند الكلب . ويلاحظ عنده الضحك أيضاً وذلك حين يتلهل ويحرك ذيله ويقفز في حالة الفرح (جريجوار : ١٩٣٧ ، ٢٧) .

كما لاحظ « بين » أن الابتسام ظهر عند طفل ضرير منذ الولادة في اليوم السادس عشر ، ولما كان عامل الرؤية غير موجود هنا فليس من تفسير للابتسام إلا القول بأنه فعل انعكاسي وعمل فطري . وقد لوحظ على هذا الضرير - الذي انكشف له بصيص من النور في الشهر الثامن عشر - أن الابتسام كان يعقب عنده حالات الابتهاج خلال السنتين الأولين ، إلا في فترة مرض وضعف أصابته في الشهر الثالث والرابع ، وفيهما توقف الابتسام ريثماً من الزمن (بين : ١٩٣٢ ، ١٨٥) .

أما جيوم فقد لاحظ الابتسام عند ابنته في اليوم الثاني واليوم الخامس عند امتصاصها اللبن . وفي الأيام التالية لاحظ عندها الابتسام وقت النوم

أو حين كان انتباهها في حالة تشتت^(١). ولأول مرة لاحظها تبسم حين تقع عيناها على عيني أبيها أو حين تسمعه يتكلم كان اليوم التاسع . وقبل انتهاء الشهر الأول لاحظها تبسم حين يكلمها أحد أبويها أو أخوها . ومنذ انتهاء الشهر الثاني أخذت تبسم للاجانب أو حين ترى وجهها في المرآة . (جيوم : ١٩٥٠ (أ) ، ١٨٥) .

كما يذكر جريجوار ولويس أمثلة عدة لبعض المؤلفين كبلدوين^(٢) وغيره تدل كلها على تبكير الابتسام (جريجوار : ١٩٣٧ ، ٢٤ ... لويس : ١٩٥١ ، ٣٩ -) .

هذه الأمثلة تدل على البدء المبكر جداً للابتسام . وجددير بالذكر هنا مقالة «بريير» التي قالها في القرن الماضي عن أن «الابتسامة الأولى غالباً ما يساء فهمها . فأية حالة لفتح الفم يمكن اعتبارها على أنها ابتسام » ثم يعلق بريير على هذا بقوله لئن صح هذا الاعتبار فإنه قد لاحظ الابتسام عند طفله وهو نائم في اليوم العاشر وقد كان بعد عملية الرضاعة (بريير : ١٨٩٣ ، ٢٩٤ -) . وما من شك في أن الاختلاف في بدء تفسير الابتسام ، راجع إلى إسقاط^(٣) العلماء شخصياتهم وثقافتهم على موضوع دراستهم . ولذا كان من اليسير على أصحاب المدرسة السلوكية التبكير جداً في تبين الابتسام واعتباره كذلك ولو كان في مستوى الفعل المنعكس كما يحصل بتأثير الدغدغة^(٤) في راحة اليد أو الوجنتين أو غيرهما من الأماكن الحساسة . ومن دون شك أن الذين يعتبرون عملية الابتسام ظاهرة اجتماعية ، وهنا لا بد أن يتدخل عامل المحاكاة وعامل فهم أشخاص الناس الذين يحيطون بالطفل ، عندها لا بد أن يتأخر الوقت الذي يحدد لبدء الابتسام دون شك (مراد : ١٩٥٥ ، ٢١٨ -)

Distraction (١)

Baldwin (٢)

Projection (٣)

Chatouillement (٤)

هكذا اذكر بريير أن الابتسام يظل فعلاً فردياً حتى الشهر الثالث وبعدها يبدأ الدور الاجتماعي للابتسام حين يبدأ عمل المحاكاة (بريير : ١٨٩٣ ، ٣٩٦) .

أما الضحك فالاتفاق عند كثير من الكتاب أنه مبالغة في الابتسام . وقد رأينا سابقاً وصف جريجوار للابتسام والضحك عند الكلب ومن وصفه هذا نتبين أن الضحك هو ابتسام مبالغ فيه . ويتأخر الضحك في الزمن عن الابتسام . وقد لاحظ البعض أنه يبدأ في آخر الشهر الثاني في شكل حرف متحرك ممدود هو « ها ، ها . أو » أو « ها ، ها ، ها ، أو » في الشهر الرابع وبعده (بين : ١٩٣٢ ، ١٨٦) أما بريير فقد وجد عند ابنه ضحكاً مرئياً مسموعاً في اليوم الثالث والعشرين من عمره .

والمهم في كل ما تقدم أن الابتسام والضحك سرعان ما يشغلان بعد الولادة مكانة مرموقة من حيث أهميتهما في التعبير والإدلاء إلى الغير عما عند الطفل من رغبات . وبالتالي فدلالتهما لا يمكن أن تكون أقل من الصراخ أو العويل (جريجوار : ١٩٣٧ ، ٢٣ ، ٢٦ -) . هذا مع العلم أن الصراخ يحل محله بشكل ما المناغاة ثم فيما بعد الكلام المقطعي ، وسيكون مجال الصراخ فيما عدا الأشهر الأولى من الحياة محدوداً جداً وقليل الفائدة إلى أبعد حد . بينما الابتسام والضحك يظلان وسيلة ممتازة من وسائل التعبير عن الفرح والابتهاج والمشاركات الوجدانية ، ومظهراً اجتماعياً من الدرجة الأولى . ونلاحظ هنا أنه بقدر ما كان الصراخ كبير الفائدة لدى المجتمعات البدائية والابتسام عندها قليل الفائدة نرى الأمر على العكس في المجتمعات المتحضرة . وهكذا لا يكاد الطفل يمر بمرحلة بضعة الشهور الأولى حتى يلجأ إلى الابتسام والضحك والمفروض أنهما يظلان عنده وسيلة لغوية حتى آخر الحياة . كيف لا وإن الطفل منذ أواخر السنة الأولى يتخذ على حد قول جنزل

من الضحك وسيلة لكي يشرح صدره وصدر الآخرين وذلك بالأعمال والإنجازات المضحكة التي يتعمدها (جزل : ١٩٣٤ ، ٢٩٠) وأمثال هذه الحركات يكون من شأنها بناء فردية الطفل وزيادة إحساسه بشخصيته من حيث هو فرد إزاء أفراد وليس مجرد تابع لهم فقط (قالون : ١٩٥٢ ، ١٣٦) .

كما يجب ألا يغيب عن ذهننا أهمية الضحك والابتسام في الحياة الوجدانية للطفل منذ وقت مبكر وهو لا يزال في السنة الأولى . وخير من يذكر هذه العلاقة هو قالون وهو يتطور بهذه العلاقة الوجدانية منذ أن تكون دغدغة بسيطة في الحلق والأنف وغيرهما في الأيام الأولى من الحياة . وهذا النوع يطلق عليه اسم : الحفز المباشر للاستثارة العضلية أو الحفز الذي يزيد التوتر العضلي . وبعد هذا يرتبط الابتسام بتهيجات أكثر عمومية ويكون النغم الوجداني لهذه أوضح فهي تعبر عن ارتياح عضوي عام يعبر عنه باستجابة موضوعية (هي الابتسامة) وفي مرحلة ثالثة تبدأ بعض الانطباعات الحسية لموضوع خارجي تثير الابتسامة ، فضوء لامع أو سماع أصوات حادة من شأنهما أن يثيرا الابتسام . (قالون : ١٩٥٢ ، ١٣٤) .

وأخيراً يظهر العنصر الإنساني فوجه مبتسم في اليوم العشرين يثير الابتسامة عند الطفل أو مجرد رؤية الأم (كما ذكر دارون) تثير ابتسامة الطفل في أسبوعه السادس ولا حرج في كون الابتسام والضحك يثاران لأسباب عضوية بحثة كالدغدغة ، لأننا في هذه الحال لن نعتبرهما من الظواهر النفسية وبالتالي فلن يكونا جانبيين من اللغة . إنما نعتبرهما لغة حينما يكونان كما يقول قالون : « نتيجة حالة وجدانية عضوية أو تعبيراً عنها ، أو نتيجة حالة معنوية أو تعبيراً عنها » (قالون : ١٩٥٢ ، ١٣٥) .

وأخيراً ، فهذا فصل شائك عملنا قدر المستطاع على إيضاح مغلفاته وحسبنا أن نشير إلى ما ينقله برونكو عن البعض (١٩٤٦ ص ٢١٠) « إن الحركات

المعبرة من حيث هي بجانب من جوانب السلوك البشرى قد أهملت بكل أسف .
بل إن أعظم علماء النفس قنّدت وفرويد ، وإن لم يهملها بالضبط ، إلا
أنهما لم يعملّا عدا القليل سوى الإشارة إليها . وحتى عهد قريب لم يدرسها أى
باحث دراسة تجريبية ، بل وإن المشاكل المرتبطة بها لتجعل حياة أى عالم
نفسى بأكملها غير كافية لحلها جميعاً » .

الباب الثالث

وسائل اكتساب اللغة

الفصل السابع

فهم الكلام وتعلمه

في الفصول الثلاثة الأخيرة تم بحث المواد الأولية التي على أساسها ستقوم المراحل التالية ، هذه المراحل الأخيرة يمكن تلخيصها بعبارة عامة : اكتساب الكلام L'Acquisition du Langage .

إلا أن الكلام قبل أن يتعلمه الطفل إيجابياً ، يكون قد أحاط سلبياً بجزء منه . والمقصود من ذلك أن الطفل لا يصل دفعة واحدة إلى استعمال الكلام : إذ الطفل قبل أن يتلفظ لفظة واحدة ، سواء كانت هذه جزءاً من لغة مجتمعه أو أنها من تشكيلاته الصوتية الخاصة ، يكون قد جمع ثروة لا يستهان بها من الألفاظ والعبارات يفهمها ولكن لا يستطيع التلفظ بها . وهذا الذي يحصل عند الطفل ، أمر طبيعي يحدث لدى البالغين ، وعند الذين يتعلمون لغات أجنبية تكون الظاهرة بارزة .

كان ابن دارون يفهم اسم مربيته بمدة خمسة أشهر قبل أن ينطق بأول كلمة . ويقول دارون إن ابنه قبل أن يبلغ نهاية عامه الأول كان يفهم نغمات نطق الغير وما لديهم من حركات معبرة وبضع كلمات وجمل قصيرة (١٨٧٧ ، ٢٩٣) .

إن الأطفال قبل أن يدركوا آخر عامهم الأول بإمكانهم أن يحجبوا على كلمات الآخرين وأوامرهم وأسئلتهم لا بالألفاظ وعبارات مثلها وإنما إجاباتهم تكون بعيونهم وجوههم وأبدانهم . وغالباً ما تصدق هذه الاستجابات الطفلية ، رغم أن الطفل لا يتكلم بعد (تليكان : ١٩٥٠ ، ١٦٦) . ومن هنا كانت استجابات الطفل في الشهور الأولى في أغلبها متجهة إلى أمثال هذه الإيماءات عند المحيطين بالطفل ثم يأخذ رويداً رويداً يجمع بين هذه الحركات

المعبرة وبين الأصوات ، وليس إلا بعد السنة الأولى يكون في إمكان الطفل أن يستجيب للالفاظ وحدها . هذا مع العلم أن الحاجة تظل رديحاً من الزمن بعد السنة الأولى إلى صور التعبير غير المقطعية (لويس : ١٩٥١ ، ١٢٢ ... ديوى : ١٩٣٥ ، ٢٥١) .

إن صور نطق الطفل في الشهور الأولى تباين صور نطق الراشدين . إلا أن استمرار وجود الطفل في بيئة معينة يطبع تشكيلاته الصوتية طابعاً خاصاً ويجعله يختار ما يوافق وسطه ، ويرتفع الطفل بهذه الموافقات أعلى مرتبة حين يضمنى على مقاطعه نفس المعانى التى يعطيها لها الراشدون . هكذا ترتفع أصوات الطفل من صورتها التلقائية عديمة المعنى إلى صورة اللغة من حيث هى نظام اجتماعى أو من حيث هى لسان ، كما يقال لسان العرب مثلاً .

تذكر اليزابيث هرلوك أن هناك معيارين يمكن أن نتبين بواسطتهما أن الطفل قد بدأ يتكلم حقيقة . أن يكون كلامه مفهوماً للجميع على الإطلاق لا للمقربين إليه فحسب ، لأن هؤلاء يمكنهم أن يفسروا بسرعة أى انفعال أو أى إيماءة . وأن يفهم الطفل معنى مايقول ويعرف الموضوعات التى تشير إليها ألفاظه . (١٩٥٠ ، ٢٠٣) . إلا أنه يظهر أن من الصعب قبول هذا الكلام ، ونظرة كهذه ، رياضية فى رأينا أكثر مما هى بيولوجية . إن من الصعب أن ينطبق هذان المعياران حتى فى حالة أولئك الذين تجاوزوا مرحلة الطفولة المبكرة وبالأخص المعيار الأول .

الواقع ، أن هناك نمواً مطرداً فى صور المعنى والتلفظ على السواء . وسنثبت هذا الرأى بالاعتماد على بعض المؤلفين نراهم أقرب إلى الحقيقة . أن لفظة التوديع (باي - باي ^(١)) فى البداية ليست غير صوت لا يميز الطفل معناه الخاص عن غيره من الأصوات ، لكن هذا الصوت يأخذ بالارتباط

بحركات يد الأم وبحركات يد الطفل حينما تفعلها له أمه أو مرضعته ثم بحالة خروج الطفل أو خروج أى شخص . وهنا أخيراً تصبح لفظة (باى - باى) ذات معنى اصطلاحى مؤكد (كنز : ١٩٤٨ ، ٤٩٤) .

أما من حيث التلفظ فإن الطفل يلذ له فى مناغاته أن يبدل ويحول فى نبراتهما ومظهرها وذذبتهما . ويظل يعمل ذلك ويستمر فيه حتى يتعاون مع ثراء مناغاته هذا فهم لغة الغير ، فهو يكون عاماً أول الأمر ومتصلاً بصورة خاصة بالحركات المعبرة والقسمات ، ثم يأخذ الطفل بالربط بين كلمة معينة وشئ بالذات دون حاجة إلى هذه القسمات والتعابير اليدوية ، بعد هذا يتحول أو يتطور الطفل إلى تعميم عشوائى وأخيراً يصل إلى أن الكلمة تشير إلى صنف من الأشياء كما يقول أصحاب المنطق الحديث (مراد : ١٩٥٥ ، ٣٢١ ... مراد : ١٩٤٨ ، ٢٧٧) .

وتعتبر كول (١٩٤٩ ، ٣٢٥) أن الطفل فى تلفظه فى بداية الأمر - يرتكب كثيراً من الغلطات الساذجة . وهذا فى رأينا حكم قاس ، لأن الأصح فى رأينا ألا ننظر إلى كل ما يتلفظه الطفل على أنه تشويه وارتكاب للغلط ، إن هذه نظرة قديمة تنظر إلى الراشد على أنه بؤرة الاتجاه ، فى حين أن روسو منذ قرنين وجون ديوى وعلم التربية اليوم بل وعلماء النفس الذين درسوا الأطفال والبدائيين يؤكدون جميعاً ألا نفسر أى صنف بصنف آخر فى ذلك تعصب وعدم قدرة على الفهم . وهكذا نلاحظ فيما يخص هذا الموضوع الذى نعالجه أن الطفل منذ اليوم الأول لا يكون همه محاكاة الآخرين واتخاذهم نموذجاً ، إنما هو يبدأ من خبرته التى فطر عليها ومن قدراته الخاصة . وبقدر ما يكون ذكاؤه أكبر وجهازه الصوتى أقوى نراه يقرب تصويطاته الخاصة به من صور نطق الراشدين من حوله ، وفى هذا العمل تلعب عملية المحاولة والخطأ دورها . وليس من رأينا اعتبار هذه العملية أنها ارتكاب للغلط وتشويه ساذج . ومن هنا وجدنا البداء والمعتوهين لا يلتفتون إلى هذه

المحاولات والأخطاء فتكون النتائج تأخرهم في الكلام .
 إن مهمة الطفل في الفترة السابقة على استعمال الكلام استعمالاً تاماً هي زيادة القرب شيئاً فشيئاً من نطق الكبار وتلفظهم (كولنز : ١٩٣٦ ، ٤٩) . ولذا صح لجزل أن يشبه كلام الطفل حتى الشهر الثامن عشر باللعب إلى حد كبير (جزل : ١٩٤٠ ، ١٩٠) ويتصف تلفظ الطفل في هذه الفترة من طفولته بالمرونة - وهذا هو شأن كل العمليات ومظاهر النمو في الطفولة السوية - بحيث أن شكل تلفظه بأجمعه يمكن أن يتغير بسرعة وفي وقت قصير لو وضع في وسط جديد وهذا مالا يحصل للراشدين بسهولة (هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢٣٠) ومثل المهاجرين والعائلات التي تأخذ أطفالها إلى بلد أجنبي نموذج واضح لهذا الكلام .

يذكر بريير في كتاب له نشر في القرن الماضي أنه في الربع الأخير من السنة الأولى تأخذ أصوات الطفل بالتأثر بكلام ونبرات الآخرين (١٨٩٤ ، ١٠٧) وهذه هي مرحلة الفهم وبدء محاولات التلفظ وبالتالي التكلم كما يتكلم الراشدون ؛ كما سنرى هذا عند كتاب هذا القرن ، لكن تقدم الفهم والتلفظ لا يكون سريعاً في حقيقة الأمر ، فبذ هذه الفترة وحتى الشهر الثامن عشر ينافس الكلام شيء آخر هو المشي وتعلمه . ولما كان من غير الممكن للطفل أن يواجه انتباهه إلى شيئين في آن واحد ، ولما كانت الحركات المطلوبة لإخراج الكلام أكثر دقة وتعقيداً من حركات المشي إذن كل هذا يستجلب ، تأخر تعلم الكلام حتى تصبح عادة المشي راسخة (هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢٠٧ ... كوني : ١٩٤٦ ، ٦٥) .

هذا التوقف الملحوظ في النصف الأول من السنة الثانية والذي يعقب عادة إطلاق لفظة أو لفظتين نحو أواخر السنة الأولى هو ما يسمى بهضبة التعلم^(١) . والواقع أن هناك عدة هضبات لتعلم الكلام تتكرر عدة

مرات في السنة الأولى ؛ مثلاً لوحظ عندما يتعلم الطفل الجلوس أنه تقل عنده وقتياً الأصوات ، وإذن فهناك سباق بين شتى أنواع الحركات . وبالإضافة إلى العوامل التي ذكرت أعلاه ، هناك عامل التشجيع أى العامل الاجتماعي ويلعب أثره في تطوير صورة من الحركات دون غيرها ، لهذا لوحظ أن ارتقاء المشي والقفز أكبر عند البعض من ارتقاء عمليات اللغة ، بينما لوحظ العكس عند آخرين (ارلت : ١٩٤٦ ، ٣٧٩ -) .

إذن يصح لسائل أن يسأل : إنه حين يستوى الأطفال في مستويات ذكائهم ومواهبهم ، لماذا يكون بعضهم أسرع في التعلم من بعض وأقدر على فهم الألفاظ والأوامر وما إليها ؟ الجواب على هذا يستغرق بحوث علم التربية كله ، وحسبنا أن نذكر أنه غير عامل منافسة المشي وعوامل التشجيع هناك عامل مهم آخر هو سهولة تعامل الطفل مع أشياء الوسط حوله وتيسر استيلائه (١) أدوات اللعب وتحريكه ما تطول إليه يده ، عدا العمل على توجيه انتباه الطفل إلى أجزاء بدنه وملابسه وما إلى ذلك . بتوفر عوامل كهذه يتيسر لنا أن نلاحظ بسهولة نشأة ذلك الحوار الهامس بين الطفل وبين نفسه ، أو بينه وبين الأشياء والدمى ، وكما يقول بويتندايك إن الطفل يدخل في « علاقة حوارية » منذ البداية مع الموضوعات التي يتعامل معها ، وبتطور هذه العلاقة يزداد تشخص الأشياء في نظر الطفل وتزيد حيويتها (بويتندايك : ١٩٥٢ ، ٢٦٨) .

هذا الحوار لعله استمرار للمناغة ، لكن الأمر في هذه المرة ليس مناغة صميمة بقدر ما هو نوع من تكرار الطفل لبعض الألفاظ التي يستمع إليها وتخص ما يهيمه من أمور ، فيعمل على ترديدها ، وهذا ما يحدث له وهو يحاور دماغه ويمثل معها أدواراً متنوعة . وبقدر ما يكون فهم الطفل أول الأمر إجمالياً يزداد تدريجاً بحسب تزايد نشاطه المذكور أعلاه فهمه التفصيلي يوماً بعد يوم لمواقف حياته الجزئية وبالتالي تثرى الألفاظ تبعاً

لذلك (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٧٢٨ - .. مراد : ١٩٤٨ ، ٢٧٦).
 فى حين أننا نلاحظ فى حالة الأطفال الذين ينشأون فى المياثم ودور اللقطاء
 وما إليها من معاهد الأطفال ، لا يكون الحال لديهم فى تقدم اللغة بهذه
 السرعة . وأن كل عمليات اللغة عندهم تتصف بصورة عامة بالتأخر ، وقد
 يلزم هذا التأخر الطفل مدى الحياة ، لأن أية ظاهرة حين يعجز الفرد عن
 تعلمها فى الوقت الذى هيأته له الطبيعة لا يكون من اليسير تعلمها فيما بعد ،
 وعلى الأخص صور التعلم التى يجب حصولها فى الطفولة المبكرة . أما اسباب
 التأخر لدى أطفال المعاهد هؤلاء فظاهرة ترجع إلى قلة العناية والحنان وعدم كفاية
 الدمى والعرائس وعدم توفر الأوساط الحرة الكافية لنشأة وترعرع شتى سمات
 الشخصية (بولبي : ١٩٥٣ ، ١٩ - ، ١٣٧ ، ٤١ . . . بونتي :
 دروسه ١٣٥) .

ويعتبر ميرلو بونتي أنه من نفس الأصناف المذكورة أعلاه أولئك الأطفال
 المعتبرون « متوحشين ^(١) » الذين ينشأون بين الحيوانات حيث لا يجدون
 القدوة . وكذا حال الأطفال الصم الذين تأخرت مرحلة إعادة تربيتهم وبالتالي
 تجاوزوا المرحلة التى يسميها بونتي بالمرحلة الحساسة (دروسه فى السوربون ،
 ١٣ - ١٤) .

إن الملاحظ فى الحالات السوية أن تقدم الطفل فى صور اللغة من
 الممكن أن يتم « فى عدة ميادين معاً ، غير أنها متضامنة وسيؤدى تكاملها إلى أن يعطى
 نغماً موحداً لشخصية الطفل » كما يقول الدكتور مراد فالى جانب « الممارسات التلقائية
 التى يعملها الطفل لجهازه الصوتى ، يحصل تنوع وتفاضل للتصويطات التى سبق للطفل
 أن مارسها وأتقنها » ، ويكون هذا التفاضل تبعاً للحالة الوجدانية التى يكون
 فيها الطفل ، ويحصل ارتقاء فى الوقت ذاته فى فهم تكشيرات الغير ثم لكلامهم ،
 كما أن التعبيرات التكشيرية للطفل تتمايز كما تتمايز استجاباته النطقية حسب

ما عنده من رغبات (مراد : ١٩٥٥ ، ٣١٤) .
 إلا أن ما يذكره الدكتور مراد من أن صور تقدم اللغة يتم في آن واحد ،
 نراه في رأى كارل بوهلر يتم على مراحل . يذكر هذا الأخير أن الطفل :
 ينتبه أولاً إلى الكلمات المنطوقة ويرتاح إليها أو إلى أي صوت كان . ثم يلتفت
 ثانياً إلى مصدر الصوت الذى أتت منه الكلمات والأصوات . ثم في المرحلة
 الثالثة يربط بين أرجاع معينة ، كأن يربط بين رؤيته الساعة وبين سماعه تلك -
 توك ، أو بين سماعه لفظة أم والتفاتة إليها ، وأخيراً يصل إلى الفهم بمعناه
 الأخص (١٩٣٠ ، ٥٤) .

ههنا رأيان بشأن هذه المرحلة من مراحل الكلام يبدو في الظاهر أنهما
 مختلفان . هكذا رغم أن مراحل الكلام كلها قبل السن المدرسية متداخلة من
 ناحية وبزوغها لا يكون على وتيرة واحدة من ناحية أخرى ، ويصعب جداً بحسب
 المراجع التى بين أيدينا تحديد ظهور أى عملية أو ظاهرة مما نبحثه في هذه الرسالة إلا
 على وجه التقريب ولهذا حق لمؤلف كملر في كتاب حديث له أن يقول :
 أن أكثر المشاكل جدية لتظهر عندما نحاول فهم كلام الأطفال في السنتين
 الأولىين من الحياة » (١٩٥١ ، ١٥٠) رغم كل هذا فإن ما نراه بين المؤلفين
 المذكورين أعلاه - مراد وبوهلر - من اختلاف يمكن تفسيره بشكل مقبول
 بالرجوع إلى فكرتى التركيب والتحليل . إن فكرة المؤلف الأول تنظر إلى مركب
 ظواهر النطق نظرة اجمالية عامة يحدث فيها ما يحدث من تقدم ونكوص ثم
 تقدم أقوى من الأول وهكذا ، وفي ضوء مثل هذه النظرة يمكن أن يحصل
 « تقدم اللغة في عدة ميادين في آن واحد » . في حين أن بوهلر يحلل ويجزئ
 ولا يمكن تحليله إلا أن ينتهى إلى ما انتهى إليه من تفاصيل ، وعلى هذا فلا خلاف كما
 ذكرنا ذلك الدكتور مراد نفسه ونبهنا إلى ما ذكرناه بخصوص فكرتى التركيب والتحليل .
 بقيت مسألة الفترة التى تستغرقها مرحلة الفهم للغة الاصطلاحية حتى الوقت
 الذى يأخذ فيه الطفل باستعمال الكلام استعمالاً ذا دلالة .

رأى لويس في هذا أنها فترة قصيرة ولم يذكر تحديدها . وقد أيد هذا الرأي اشترن وزوجته كما تذكر المؤلفة مكارثي (لويس : ١٩٥١ ، ١٠٥ ... مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٨٨) ولعل أطول فترة وجدناها لهذه المرحلة هي تلك التي قررتها مكارثي نقلاً عن « شافر » الذي درس هذه المسألة بتفصيل وانتهى إلى هذه الفكرة التقريبية وهي أن مرحلة الفهم هذه تستغرق عند أكثر الأطفال مدة ثلاثة شهور (مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٨٩) وقبل أن نبدأ الكلام بخصوص استعمال الألفاظ وموضع ذلك فصل تال ، لا بأس أن نستعرض رأى أهم مدارس علم النفس فيما يتصل بمرحلة التعلم وفهم الكلام .

المدرسة السلوكية :

يفسر لوريمر ارتباط الكلام ذي الدلالة والفهم بمداولتهما على أساس الفعل الشرطي . وهذه المرحلة عنده كما رأينا أعلاه عند بريير تكون بين أواخر السنة الأولى وأوائل السنة الثانية ، وإن كان بريير يضعها في الربع الأخير من السنة الأولى . يذكر بريير أنه إذا مر جسم ناعم أسود في هذه الفترة أمام الطفل قال « كيتي » . أو انه يسحب البطانية على وجهه حين يقول له أحد « بيك — أ — بو » وسرعان ما يبين عن توقعه بأن يرفع الشخص الذي يلاعبه البطانية عن وجهه (لوريمر : ١٩٢٩ ، ٥٠) .

إن الطفل عند أصحاب المدرسة السلوكية والشرطية يتعامل مع محيطه أول الأمر بحركات عشوائية مكشوفة ، ولكن بعملية الفعل الشرطي تأخذ الكلمات تحل تدريجاً محل الأفعال أو حركات البدن والأيدي . وذلك تبعاً لقانون الاقتصاد في الجهد . ثم تنتهي الألفاظ نفسها إلى أن تصبح داخلية ضمنية ، وهذا هو التفكير عندهم (هايد بريدر : ١٩٣٣ ، ٢٥٠ — . . . نافيل : ١٩٤٩ ، ١٧٤ — كلاينبرج : ١٩٥٠ ، ٤٢) .

وعند « نافيل » Naville أن الكلمات قبل أن تصبح حوافز

لكلمات أخرى تعمل كحواجز للنشاط اليدوي ، وهكذا يتيسر للطفل أن ينقل العالم الخارجى معه حيثما وجد وأن يستأديه فى حالة عزله (١٩٤٩ ، ١٨١) .

كما قام واطسون وزوجته بالتجربة التالية : عرضا على طفلهما فى الشهر الخامس والنصف مصاصة اللبن وقالوا له : « دا » أو « دا - دا » وبعد حوالى عشرين يوماً وبتكرار العملية يومياً ، أخذ مجرد ظهور المصاصة ومن دون الحافز السمعى كافياً لأن يتلفظ الطفل الصوت : « دا » . ويعلق تلىكان الذى يذكر هذا الكلام عن واطسون أنه : هنا انتقلت عادة هيكلية إلى عادة لفظية ، وكلا العادتين حفزهما موضوع واحد . وأخيراً يصبح الموضوع وحده كافياً لإثارة صوت ذى معنى ، أى لإثارة كلمة ، وهكذا إذن تتكون اللغة عند السلوكيين (تلىكان : ١٩٥٠ ، ١٦٧) .

المدرسة الجشططية :

إن الكلمة عند السلوكيين هى رمز وعوض لنشاط هيكلى . إلا أن أصحاب الجشطط قد انتقدوا هذه الفكرة ؛ فهؤلاء يفسرون فهم الطفل للألفاظ على أساس اختباره الأشياء والمواقف التى حوله ، وعلى أساس تفاعل هذه الاختبارات مع المواقف التى سلفت للطفل مع نفس هذه العناصر وعلى أساس تفاعل أغراض المواقف القائمة مع أغراض المواقف التى سلفت ، ونتيجة الأمر هو توسع تدريجى لإدراك الطفل ولمعانى ألفاظه . ويكون هذا التوسع بتزايد التوافق الذى تنجزه الألفاظ فى اختبارات الطفل ، وإن « القرائن والحاجات الحاضرة لتتفاعل مع الاستعمالات والخبرات الماضية .. لان المجال النفسانى ^(١) الحاضر يؤثر فى طريقة إدراك الكلمة » كما يقول كرتش وكرتشفيلد (١٩٤٨ ، ٢٦ - ٢٧) .

وإن جيوم ليؤكد هذا الاتجاه الجشطلتي ، فيبين أن معنى الكلمة يستخلص تدريجاً من استعمالاتها المختلفة ، وهكذا يعمم الطفل الكلمة أول الأمر تعميماً عشوائياً حسب طريقته ثم يواصل تعديله وتوسيعه لمعنى الكلمة حتى ينتهي إلى أن « يحى نفس الميول التي وجدت عند منشىء اللغة » (١٩٥٠ ب ، ٢٥٥ - ٢٥٦) .

وقد ذكرنا أعلاه أن الدكتور مراد يؤكد اتجاهاً مماثلاً .

مدرسة التحليل النفسى :

أما المدرسة الفرويدية - فى حديثها عن تعلم الكلام وفهمه - فتؤكد طبعاً على عامل اللذة : اللذة من حيث هى تشتق من المرحلة الفمية ، واللذة من حيث هى تضافى على أشخاص معينين يحيطون بالطفل ويكونون موضع حبه .

هكذا تذكر « أنا فرويد » Anna Freud أن اللغة ترتقى عند الطفل فى السنتين الأوليين بزيادة اقتباس الطفل اللذة بسبب تزايد الضوضاء والألحان وصور التلفظ الأخرى التى يعملها الطفل فى فمه . وهذه اللذة المشتقة بهذه الصورة تماثل صوراً أخرى من الإرضاءات المبكرة التى يحصل عليها الطفل من توجيه حبه إلى ذات .

أما العامل الآخر فحاجة الطفل إلى التعبير عن نفسه إلى أشخاص يحبهم فى العالم الخارجى ويريد التفاهم أو الاتصال بهم . وهذه هى اللذة الآتية من الغير (أنا فرويد : ١٩٤٩ ، ١١) .

وينقل ميرلوبوتى عن (فرانسوا روستان Rostand فى المجلة الفرنسية للتحليل النفسى ، أبريل - يونية ١٩٥٠) رأيه فى هذا الخصوص وتوكيده على العامل البيئى ويسمى روستان هذه الفترة الأولى من الحياة بفترة اعتماد الطفل على أبويه ، وتستمر هذه المرحلة إلى آخر السنة الثانية وفى هذه المرحلة يكون اكتساب الكلام . والواقع أن « أنا فرويد » تؤكد كثيراً على هذا العامل

البيئى فى رأيها أن العامل الثانى من العاملين اللذين ذكرتهما هو الأكثر أهمية فى السنة الثانية (بونتى : دروسه ١٣ ... أنا فرويد : ١٩٤٦ ، ١١) .

* * *

الواقع أن ذكرنا هذه المدارس الثلاث فى علم النفس ورأيها فى مرحلة اكتساب الكلام وتعلمه ، لا نقصد منه إظهار الاختلاف ، بقدر ما نعى منه العكس . وأنه لتصح فى رأينا فى هذا المقام على الأخص الحكمة القائلة : بالاهتمام بما تؤكدُه المذاهب المتباينة وإهمال ما تختلف فيه .

إن المدارس الثلاث أعلاه ، تؤكد جميعاً على عامل مهم : هو وجوب تزايد تعامل الطفل مع البيئة بما فيها من أشياء وأشخاص ، بقى الاختلاف فى التفسير فواحدة تقول إنه الفعل الشرطى وأخرى تقول أنه توسع الحشطلت ، وثالثة تقول بتزايد اللذة ، فالغاية واحدة رغم تباين الوسائل والتفسيرات .

وبعد فهناك مسألة شكلية ستكون هى خاتمة هذا الفصل . لقد بحثنا فى هذا الفصل اكتساب الكلام فى مرحلة الفهم وتعرضنا لتعلم الكلام والتلفظ . وسنعقب هذا الفصل بفصل « المحاكاة » . وقد وجدنا أن لويس فى كتابه عن « اللغة فى الطفولة المبكرة » يعالج المحاكاة قبل أن يعالج موضوع الفهم ، وكذلك فعلت مكارثى فى فصلها القيم الذى نشرته فى نشرة كارميكال المشار إليها أعلاه فى كثير من الفصول .

والسبب الذى دعانا إلى تأخير المحاكاة لا العكس ، هو أننا فى هذا الفصل عملنا على معالجة فكرة الاكتساب على العموم ، والمحاكاة طبعاً هى فرع ينضم تحت الاكتساب وكان من رأينا إدخال المحاكاة فى هذا الفصل نفسه لولا اهتمامنا بمسألة شكلية أخرى هى حجم الفصول ومحاولتنا جعلها متقاربة فى الطول بقدر الإمكان .

ومع هذا فلم نعدم من يؤيدنا فى فكرتنا ، فهناك مثلاً اندريه تليكان الذى أشرنا إليه فى هذا الفصل—وسنشير إليه فى الفصل التالى — يعالج المحاكاة بعد

معالجته لعملية الفهم (١٩٥٠ ، ١٦٦ -) . والواقع أنه من بين مئات المصادر التي وقع عليها بصرنا ومن بين العدد الأقل الذي اخترناه للبحث في هذه الرسالة قلما وجدنا اتفاقاً كلياً في تصنيف الفصول ، وإزاء اختلاف في الرأي كهذا ، نجد أنفسنا ملزمين بالاختيار ما دام هذا الاختيار يؤيده برهان واقتناع ...

الفصل الثامن

المحاكاة

بحثنا هذه الظاهرة يقتصر على فترة معينة من الزمن وخاص بالأصوات والكلمات وتعلمها فقط . لكن الواجب يقتضى أن نذكر أن المحاكاة هي ظاهرة عامة يكاد معناها يبلغ معنى الاكتساب . فالمحاكاة تشمل المحاكاة اللغوية والمحاكاة الحركية وكثيراً من سمات الشخصية الأخرى . بل خلال الفترة المدرسية كلها يكون الطفل بفضل المحاكاة قد استطاع أن يهضم التراث الحضارى ويتمثله .

وقد بحث جيوم ولويس ومكارثى وجريجوار هذه الظاهرة وفي الحدود التى رسمناها فى الفقرة السابقة ، إلا أن عملنا فى هذا الفصل كما هو فى فصول الرسالة الأخرى لا يعتمد على عدد محدود من المؤلفين ، وكما هو ظاهر عملنا أكثر جهدنا فى تقصى آراء المدارس المختلفة فى علم النفس . ولم نكتف بعرض آراء هذه المدارس وإنما رجعنا إلى مؤلفين آخرين وجدنا لأرائهم فائدة كبرى فى إثارة هذا الجانب أو ذاك من الموضوع .

إن أهمية المحاكاة لا ينكرها أحد . فنذ القرن الماضى أكدها بريير (١٨٩٤ : ١٠٧ ، ١٠٩) وجعلها « أهم عامل فى تعلم اللغة عند الفرد » و « إنها المرحلة الحساسة فى هذا التعلم » . أما اشتري فى هذا القرن (١٩٢٤ ، ١٥٢) فيعتبرها « العامل الأول والأكبر فى تعلم اللغة » وتقول المؤلفة مكارثى (١٩٥٢ ، ٧٧٩) إننا نتمكن أن نستنتج المحاكاة من واقعة تعلم الطفل

اللغة التي حوله ، وأهم مجال عندها لعمل المحاكاة في الطفولة هما المجالان اللغوي والحركي .

ولا نرى داعياً كبيراً للاستمرار في ذكر أهمية المحاكاة، فحسب المرء أن يذكر المصابين بالصمم الكلي منذ الولادة ليعرف أنه لا يسعهم تعلم الكلام رغم سلامة جهازهم الصوتي . بل حتى الذين يصابون بالصمم بعد فترة تعلم الكلام نراهم ينسون رويداً رويداً ما تعلموه .

يربط بياجيه Piaget في كتابه القيم « تكوين الرمز عند الطفل » (١٩٤٥ ، ١٢) بين المحاكاة والذكاء فيراها استطالة لحركات التلاؤم ^(١) والتكيف ^(٢) . تلك الحركات التي تميز أساساً الذكاء الحسي الحركي في رأى بياجيه . وحركات التلاؤم هذه تعمل على أن تتمثل وتتجسد الأشياء الخارجية فتعود إطارات الذكاء نتيجة لذلك متلائمة مع هذه الأشياء (خلاصة رأى بياجيه في المحاكاة أن هناك توازياً بينها وبين الذكاء في نموها ، وأنها هي أحد مظاهر الذكاء)

وهذه فكرة قريبة من مدرسة الجشطت كما سنرى فيما بعد .

أما عن بزوغ المحاكاة وفترة نشاطها وبدء ذلك فمسألة تتراوح عند شتى المؤلفين بين اليوم الأول والسنة الرابعة كما سنرى الآن :

إن بريير رغم قدمه قد جاءنا بفترة معقولة هي الربع الأخير من السنة الأولى (بريير : ١٨٩٤ ، ١٠٧) وهذه هي الفترة التي نرتضيها نحن والتي سنقف عندها بعد استطلاع رأى عدد من المؤلفين .

فعند لوريمر (١٩٢٩ ، ٤٦) تكون هذه الفترة عند أواخر السنة الأولى وأوائل الثانية . ونرى جزل في كتاب ليس ببيعيد العهد (١٩٤٠ ، ٢٦) يذهب في تحديده فترة المحاكاة مذهب بريير فيقرر لها سن الأربعين أسبوعاً حيث

Accommodation (١)

Adaptation (٢)

يظهر ميل الأطفال إلى « محاكاة الحركة المعبرة والتعابير الوجهية والأصوات » . أما جيوم (١٩٥٠) (١) ، ٣٧ -) فيذكر أربع مراحل للمحاكاة إلا أنه يلاحظ أن أول انتصار بارز للمحاكات يكون خلال السنة الثانية بل وعند الأطفال الأسرع نمواً ^(١) . ويتأخر لوريمر (١٩٣٩ ، ٤٦) بهذه السن في « حالات غير عادية تتأخر فيها المحاكاة إلى السنة الرابعة مع العلم أنها لدى أطفال ذوي ذكاء عام حسن » .

وبعد أن تستعرض مكارثي (١٩٥٢ ، ٧٧٩ .. مكارثي : ١٩٢٩ ، ٦٣٢) آراء عدد من المؤلفين تقرر أن ظهور المحاكاة لدى الغالبية يكون بعد الشهر التاسع وإن كانت تقوى كثيراً نحو آخر السنة الأولى وأوائل الثانية . وهذا بالضبط ما ذكره لوريمر فيما تقدم وتعتمد مكارثي أيضاً على عدد من المؤلفين كشارلوت بوهلر ، وشرلي ، وبيلي وهم جميعاً يذكرون أعماراً تقرب مما ذكرت . أما جريجوار ولويس فيبكران بيزوغ المحاكاة وبدء عملها بأكثر مما فعل جميع المؤلفين المذكورين أعلاه . فعند أولهما (١٩٣٧ ، ٢٧٠) أن المحاكاة تبدأ في النصف الثاني من السنة الأولى . غير أن جريجوار (١٩٣٧ ، ٣٦ ، ٤٥ ، ٣٨ ، ٤٢ ، ٤٣) يذكر مقالة البعض حين يفسرون ظهور أصوات شفوية ^(٢) مثل (أو ، أبو ، أفو) أنها محاكاة إلا أنه لا يرتضى هذا الرأي ويعلق مستفهماً : كيف يا ترى سنفسر أصوات سنّية ^(٣) وحلقية ^(٤) : وهذه أصوات تخرج من داخل التجويف الفمّي ومن الصعب كما يرى جريجوار القول بأن الطفل يحاكي فيها الغير . ويستفيد جريجوار من مقالة جيوم بأن حالات المحاكاة التي قد تظهر في الشهر الثالث هي حالات استثنائية .

Les plus précoces (١)

Labial (٢)

Dental (٣)

Guttural (٤)

ويؤيد كارل بوهلر (١٩٣٠ ، ٥٢) رأى جريجوار من حيث أننا لا نستطيع أن نميز ظهور المحاكاة إلا في منتصف السنة الأولى ، ولكن بوهلر ليس متأكداً تماماً من هذه الفترة فهو يقول : إن الطفل لا يزال في منتصف السنة الأولى يجد صعوبة في إخراج تصويته التلقائية فكيف لا يجد صعوبة في محاكاة تصويته الغير ؟

فإذا جئنا إلى لويس (١٩٥١ ، ٧٠ ، ٧١) وجدناه يتطرق فيجعل عمل المحاكاة منذ أول الحياة وهو يقدم بين يدي فكرته هذه اعتباره أن المؤلفين الذين رأوا تأخر نشاط المحاكاة حتى أواخر السنة الأولى قد عجزوا عن ملاحظة ظواهر بزوغ المحاكاة قبل ذلك . ثم يبرر لويس بأكثر من هذا تبكير عمل المحاكاة حتى منذ الشهر الأول بأن محاكاة الصغار تختلف عن محاكاة الكبار بمعنيين : أنها محاكاة أفعال أبسط من تلك التي يحاكيها الكبار ، وأن محاكاة الصغار في ذاتها بسيطة ساذجة فما هي إلا « باكورة تلك الظاهرة التي سنسميها لدى الكبار محاكاة » .

ولم يعدم لويس من يؤيده ، فهذه بونتي (يناير ، ١٩٥٠ ، ١٠) يرى اختلاط ظاهرة المحاكاة بظاهرة المناغاة ، وهذا معناه أن بعض أصوات المناغاة التي تظهر منذ الشهور الأولى يعمل فيها الطفل على محاكاة الغير ، غير أن بونتي يستدرك مقالته فيرى أن المحاكاة : تبلغ القمة خلال النصف الثاني من السنة الأولى . وأن مكارثي نفسها رغم ما ذكرناه لها أعلاه من أن المحاكاة تظهر منذ الشهر التاسع إلا أنها ترى (١٩٥٢ : ٧٦٧) أن هناك من الملاحظات ما أظهر محاكاة ساذجة جداً للأصوات بين الشهر السادس والشهر العاشر ، وإن كانت تعقب على ذلك فتقول « بأن محاكاة المقاطع والكلمات لا تظهر إلا عند أواخر السنة الأولى » ومع أن مكارثي (١٩٥٢ ، ٧٨١ -) تتعرض في قسط كبير مما كتبه عن المحاكاة إلى تلخيص آراء لويس لكنها لا تتعرض لها بالنقد .

إلا أننا نجد بعض الشجاعة في مخالفة رأى لويس فنقول : إذا كانت المحاكاة في الشهور الأولى من الحياة ساذجة جداً أليس من الأوفق والكثرة الغالبة بل جميع من ذكرنا من المؤلفين يذهبون إلى غير ما ذهب إليه لويس ، أليس من الأوفق أن نترث قليلاً قبل أن نطلق على ما يظهر عند الطفل في شهوره الثلاثة الأولى من بعض ظواهر على أنها محاكاة ؟ لقد سبق وذكرنا في الفصل الخامس عن المناغة أنها ثرية جداً ، وأن الطفل يخرج فيها ما لا حصر له من الأصوات ، أصوات لا يستطيع أى بالغ بل وأى آلة تسجيل أن تحددها بدقة ، إذن كيف يجوز لنا الحكم ببزوغ ظاهرة المحاكاة في وقت مبكر جداً ؟ بل وأن لويس نفسه (١٩٥١ ، ٧٢) ليؤكد أنه منذ الشهر التاسع فقط تظهر المحاكاة بتلك الخصائص التي ستميزها خلال الطفولة فيما بعد .

هذا مثال سبق لنا أن كررناه هنا وهناك في ثنايا هذه الرسالة وغرضنا من ذلك ليس التطويل ، فلو كان التطويل إذن لحوت هذه الرسالة أضعاف الحجم الذي تظهر فيه الآن ، وإنما هو أظهر اختلافات المؤلفين بل وعدم تأكدهم تماماً من كل ما يقولون ، والعذر الذي نستطيع أن نقدمه هو صعوبة الظواهر المدروسة في هذه الآونة من العمر صعوبة ذقنا منها المر والحلو كما ذاقها من قبلنا من تعرض لهذا الموضوع .

إلا أن المحاكاة إن كان بدء نشاطها في الربع الأخير من السنة الأولى كما ذكره بريير في القرن الماضي ، فإنها كأية ظاهرة أخرى من الظواهر النفسية لا تأتي من العدم على حين غرة . وما دامت الطفرة الخاصة بظهور صفات جديدة في هذا الجيل أو ذاك من أجيال الأنواع الحيوانية تكون مسبقة بحالات اكتساب طويلة الأجل في ماضى هذه الأجيال الحيوانية ، فإن الأولى أن نقول أن الظواهر النفسية وهي تبرز بقوة في هذه الفترة أو تلك من فترات العمر تكون هي الأخرى مسبقة بأجل من الزمن يمكن أن ندعوه بفترة الكمون تمر بها المحاكاة قبل أن تظهر للعيان ، وإننا بهذا لنعترف بفضل فرويد في قوله بمبدأ اللا شعور . وسواء قلنا أن المحاكاة تمر بفترة لا شعور

تظهر بعدها إلى الشعور أو قلنا بأنها ظاهرة فطرية تكون كامنة في النفس حتى يحين حين ظهورها فالنتيجة هي توكيدنا مع عدد من المؤلفين على وجود فترة كمون للمحاكاة تبلغ عدة أشهر تظهر بعدها بقوة وجد . ويسمى لويس هذه الفترة (١٩٥١ ، ٧١ ، ٧٢) بفترة التوقف . وعنده أنها بين الشهر الخامس والتاسع بينما تقع عند جيوم (١٩٥٠ (أ) ، ٣٦) بين الشهر الخامس وآخر السنة الأولى ، وحسبنا الجدل الذي ذكرناه أعلاه بخصوص بزوغ المحاكاة ، والمهم في أمر هذه الحضانة أو الكمون أنها موجودة ؛ ويذكر جريجوار (١٩٣٧ ، ٢٧٠) أنه في فترة من أواخر السنة الأولى يبدو الطفل وكأنه لا يستطيع أن يحاكي الأصوات كما كان يفعل من قبل . وهذه عنده هي فترة الحضانة وبعدها عند أوائل السنة الثانية يظهر عهد عند الطفل يفاجيء به من حوله بامتلاكه العناصر الأساسية من الكلام المؤلف .

وقد سبق لنا في الفصل السابع أن ذكرنا أن هناك فترة من الفهم مدتها بضعة أشهر قبل أن ينطق الطفل بضع كلمات أو حتى بعد أن ينطق الطفل بأول كلمة . ولئن كان الفهم متصلاً بالمعاني فإن فترة حضانة المحاكاة متصلة بطبيعة الحال بالأصوات والمقاطع ومع أنه من الصعب أن نحدد وقت بدء وانتهاء فترة الفهم وكذلك من الصعب تحديد وقت بدء وانتهاء كمون ظاهرة المحاكاة ، إلا أننا نذكر أنه يمكن أن يكون هناك شيء من التلاقى بين هاتين الظاهرتين اللتين تتصل إحداهما بمعنى الكلام وأخرهما بمبناه .

بقي قبل أن نبث دور المحاكاة في تعلم اللغة نرى أن نبين رأينا بخصوص طول فترة المحاكاة : تبين أعلاه أننا انتهينا إلى نتيجة هي أن المحاكاة تبدأ بعد الشهر التاسع وأنها مسبقة لبضعة أشهر بفترة كمون ، ونرى أن هذه الظاهرة أي المحاكاة تستمر منذ هذا التاريخ حتى السن المدرسية كظاهرة لها وحدتها ولا يهمنها ما يعتريها من مراحل ابتداءً من السن المدرسية كما يشير إلى ذلك جيوم (١٩٥٠ أ ، ٣٧) في مرحلة يسميها الرابعة لأن بحثنا محدد بفترة

الصوت ذى الدلالة فى نظر الكبار دون غيره من الأصوات .

وعند كارل بوهلر (١٩٣٠ ، ٥٣) أن الطفل لا يبدأ بالمحاكاة رأساً إنما هو يترجم أولاً الأصوات التى يسمعها إلى أصواته الخاصة . ولا يختلف بوهلر عن السلوكيين فهو يقول أيضاً بالرجع الدائرى وبالارتباط بين الانطباع السمعى والإنتاج النطقى . وتلكان (١٩٥٠ ، ١٦٦ - ١٦٧) مع أنه يبدأ بداية سلوكية ، لكن لعله يقرر وجود المحاكاة ويفصل الأمر فيها أكثر ممن ذكرنا أعلاه : إنه يرى أن تصويغات الطفل تنتج أولاً عن الخوافز العضوية الداخلية ، ثم بتأثير الفعل الشرطى يصبح مجرد الانطباع السمعى للطفل كافياً لأن يخرج أصواته ومن هنا تبدأ المحاكاة عند الطفل الذى سيتلقى الخوافز رويداً رويداً من الآخرين .

ويلاحظ الپورت (١٩٢٤ ، ١٨٣ ، ١٨٤ ، ١٨٦) أن الطفل لا يحاكي من الألفاظ إلا تلك التى سبق له ممارستها جيداً ، ومحاكاة الطفل أول الأمر غير تامة : فإذا قال الأب « دول »^(١) فقد يستجيب الطفل بالصوت « دا » . ويطلق الپورت على هذه المرحلة الأولى من المحاكاة اسم المرحلة الببغاوية ويعقبها مرحلة أخرى تعمل على تحويل هذه اللغة إلى لغة الجماعة ، ويكون هذا التحويل بفضل الهيئة الاجتماعية طبعاً بقدر ما هو بفضل مبادأة الطفل فى تحسين محاكاته أكثر فأكثر .

فإذا جئنا إلى مدرسة الجشطت وجدنا نظريتهم العامة التى أشرنا إليها فى الفصل السابع بخصوص التعلم تكرر من جديد بخصوص المحاكاة . الطفل الآن فى محاكاته أصوات وكلام الآخرين يدخل الأصوات الجديدة فى إطار ما سبق له إخراجها من أصوات وهذا يقرب مما سبق قوله يسپرسن واشترن بعد قليل ، بل ونرى تلاقياً هنا بخصوص المحاكاة بين الجشطتية والسلوكية من حيث إن هناك ارتباطاً وثيقاً بين صور النطق والمحاكاة الجديدة وبين ثروة الطفل النطقية السابقة .

كما يرى جيوم (١٩٥٠ ، (ب) ، ٢٥٤) وميرلوبيوتى (فبراير ١٩٥٠ ، ١١) وجريجوار (١٩٣٧، ٢٦٨ -) استمرار المحاكاة بعد ظهورها على أساس استغلال الطفل وسائطه الخاصة التي تتمثل شيئاً فشيئاً عناصر جديدة من لغة الآخرين ، ويوجه الطفل هذا كله نحو غاية أو « كل » هي هنا «الكلام المسموع» فعند جيوم مثلاً لا يتكلم الطفل حتى الثالثة إلا كلاماً خليطاً وغير سوى . إلا أن اطراد أثر المحاكاة يجعله يختار نماذج لكلامه أوضح فأوضح (انظر نيوكب : ١٩٥١ ، ١٨١) .

ويمكننا هنا أن نذكر مثال رسوم الأطفال للأشخاص التي تظل حتى الثالثة خالية من جميع التفاصيل والعناصر المطلوبة وهي في هذا شبيهة بكلام الأطفال الخليط كما يقول جيوم أعلاه ، في حين نجد هذه الرسوم في الرابعة تعطى مجالا للرأس والعينين والفم والرقبة وأحياناً بعض التفاصيل الأخرى (انظر جزل : ١٩٤٠ ، اللوحة الخامسة عشرة) . وكما ستتضح هذه الرسوم بإثبات عناصر جديدة كذلك كلام الطفل يأخذ بالتطور بعد الثالثة خصوصاً ، بفضل محاكاة تزداد أثراً على التدريج وفي كلتا حالتى النطق والرسوم نجد أن عناصر الهيئة أو الإطار العام لا تناظر مناظرة كافية أشياء العالم الخارجى ، لكن في الحالتين نجد عند الطفل غاية كلية ، غاية تفرض طبيعة الأحوال أن تتضح بالتدريج وتثبت بذلك العناصر الأصلية في أماكنها المناسبة من الجشطت المقصود .

يذكر ميرلوبيوتى عن فالون نظرية طريفة في هذا المجال (دروسه ، ٥٠ ، ٥١) ، وهي الخاصة بما يسميه فالون « التشرب الوضعى ^(١) » وهي خاصة بما يحاكيه الطفل من تعبيرات تظهر على أبدان الغير بما في ذلك أصواتهم . يقول بوتي : « إن إدراكنا يسعه بفضل هذه الوظيفة الوضعية أن يترجم إلى اتجاهات شبيهة باتجاه الغير » .

وهذا هو نفس ما يقوله أصحاب الجشطت الذين يوافقهم قالون في هذا الموضع ، فأصحاب الجشطت يرون بأن « الإدراك ذو قدرة على أن يثير استعداداً في المرء لنشاط حركي على صلة بهذا الإدراك » . ويذكر بونتي مثال الطفل الذي ينظر ويصغى إلى طير يغرد فينتهي به الأمر إلى أن يتمثل أوضاع هذا الطير ونغماته ويحاكيها . وبالتالي فبالأخرى أن نقول إن الطفل يحاكي أكثر فأكثر هؤلاء الأشخاص الذين حوله والذين لهم « نفس القيمة التعبيرية » مثله .

فيما تقدم أعلاه تعرضنا لنظرية السلوكية وأصحاب الجشطت . وإننا نرى التعرض لنظريتي أو تفسيري عالين إن كنا لا نعلم بالضبط مكانهما من مدارس علم النفس إلا إننا حاولنا أن نستفيد من آرائهما في بعض فصول من هذه الرسالة .

يذكر يسپرسن (١٩٥٠ ، ١٠٦) أن محاكاة الطفل في الفترة الأولى من تعلم الألفاظ هي محاكاة ناقصة ، ومن هنا ظهرت للطفل لغة خاصة به لا يفهمها إلا الأقربون فتراكيبها وألفاظها غريبة على غير أهل البيت الذي يوجد فيه الطفل . وسنشير إلى هذه اللغة في الفصلين التاليين وقد اقترحنا لها اسماً خاصاً هو طمطممة^(١) الطفل وسيأتي الحديث عنها .

ثم يفسر يسپرسن (المصدر السابق : نفس الصفحة) تفسيراً جيداً دور المحاكاة في أوائل اكتساب الألفاظ بقوله : إنه برغم حصول الطفل على ثروة كبيرة من الأصوات والمقاطع في فترة المناغاة إلا أن هذه الثروة كانت بفضل عامل واحد هو ما للطفل من قابلية على إخراج تصويّات بمجرد نشاط جهازه الصوتي . إلا أنه حين يأخذ الطفل بالالتفات إلى أصوات ومقاطع الغير

ويحاول محاكاتها عندها يسقط في يده ولا يعود قادراً على غير هذه الطمطممة التي ذكرناها أعلاه ، وستقترب هذه الطمطممة تدريجاً من لغة الكبار عند الأسوياء من الأطفال .

هذه المناظرة التي يعملها يسپرسن بين مجرد قدرة الطفل على إخراج الأصوات وبين عمله على محاكاة أصوات الغير يوضحها اشترن (١٩٢٤ ، ١٥٢ ، ١٥٦ - ١٥٧) توضيحاً جيداً بما يعمله من مقابلة بين تلقائية الطفل ومحاكاته . التلقائية عند اشترن كما عند غيره من علماء النفس هي التعبير عن الذاتية والقدرات الكامنة . ولذا كان الطفل بتأثره بهذه التلقائية عاجزاً عن أن يعمل نسخة ثانية في محاكاته فالتلقائية تجعل مما يقتبسه الطفل من الآخرين مادة خاماً أولية بحيث أن الطفل وهو يستعيد كلام الغير وتشكيلاته الصوتية يظهر استقلاله ، وإذن فالتلقائية توجه المحاكاة في هذا السبيل أو ذاك ، وإن انتخاب الطفل لكلمات دون غيرها « يعتمد إذن على حالته الداخلية وما فيها من حاجات ومواهب » .

وما ذكرناه أعلاه من مقارنة تفسيري يسپرسن واشترن بتفسير مدرسة الجشطت يصدق أكثر دون شك في حالة اشترن كما هو واضح^(١) .

هذا الفعل الانتخابي للتلقائية يجعل الطفل عند اشترن مفضلاً الأخوة الأكبر منه مباشرة على البالغين والأخ التوأم على باقي الأخوة . وإن الحديث عن التلقائية والمحاكاة هو أحد مظاهر ذلك الجدل الواسع المعقد في علم النفس أى الحديث عن الوراثة والبيئة ومكانة كل منهما . ولئن كان ماذكرناه في الفصل الخامس عن المناغاة بأن ماعند الطفل من تشكيلات صوتية يفوق كل التشكيلات الصوتية المتوفرة في لغات العالم وأكثر إذن حق لمكارثي (١٩٢٩ ، ٦٣٣)

(١) بل إن كاتباً جشطلتياً ككورت لفين ليعتمد على اشترن في موقفه الوسط هذا بين التلقائية والمحاكاة أو الوراثة والبيئة . واشترن هو أحد القلائل الذين يعتمد عليهم أصحاب الجشطت في تأييد آرائهم بهذا الخصوص (لفين : ١٩٣٥ ، ٦٦ - ٦٧) .

أن تقرر أن غالبية علماء النفس تذهب مع تين Taine حين ذهب في القرن الماضي إلى حله اعتبار أن المحاكاة لا تصنيف جديد إلى الثروة النطقية عند الطفل . وإن كان لنا أن نصيف شيئاً إلى هذا الكلام فهو أن علم النفس لينتظر يوماً ولعلنا ألا نراه بعيداً حين يمكن إثبات هذا القول عملياً بتسجيل كل التشكيلات النطقية للغات العالم ومقارنتها بعد ذلك بما عند الأطفال أو عند عينات منهم !

بقي لنا الحديث عن أنواع المحاكاة ، ولقد أعلننا من قبل عن أهمية المحاكاة وبالتالي كنتيجة لهذه الأهمية لا بد أن تتعدد مظاهرها وصورها . وإن خير تصنيف وأجمعه عثرنا عليه هو ذلك الذي ذكره دكرولى (مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٨٠) ويصنف المحاكاة تحت الثنائيات الأربع التالية :

أولاً — محاكاة تلقائية وإرادية أى ما يقصد فيها الطفل أن يحاكي وأخرى لا يقصد فيها الطفل أن يحاكي .

ثانياً — محاكاة مع فهم وأخرى من دونه . .

ثالثاً — محاكاة عاجلة وأخرى مؤجلة . رابعاً — وأخيراً محاكاة دقيقة وأخرى غير دقيقة . وكما لاحظنا أعلاه ، وتلاحظ مكارثى أيضاً إن نقاش المؤلفين قد تبأور كله حول النوع الأخير .

وقد عثرنا على مؤلفين يؤكدون أهمية الأنواع الأخرى ، فما الأنواع جميعاً إلا صورة ملتزمة العناصر لا بد أن تتبدى خلال الفترة موضع بحثنا أما النوع الأول المذكور في قائمة دكرولى فيتعرض له اشتري (١٩٢٤ ، ١٥٣) حين يقول بنوعين للمحاكاة قصدية إرادية وأخرى لا شعورية ويرى أن هذه الأخيرة ذات القسط الأكبر في تعليم الطفل اللغة . وينقل سيزارى (١)

(١٩٤٩ ، ٢٠) عن دلاكروا اعتقاده بأن المحاكاة العاجلة (الايكولاليا ^(١)) تكون أكثر نجاحاً حين يمر الطفل بمرحلة المحاكاة المؤجلة ^(٢) . ففي فترة هذه الأخيرة يستمع الطفل إلى الألفاظ والعبارات فلا يسعه في الظاهر إعادتها ولكنه بينه وبين نفسه يأخذ يلوكها ويفكر فيها حتى إذا مر الطفل بفترة الكمون التي تحدثنا عنها والتي تلاقى في هذه الحال المحاكاة المؤجلة استطاع الطفل أن يقوم بمحاكاته العاجلة بصورة مفاجئة واضحة . غير أن فكرة المحاكاة المؤجلة قد تكون أوسع من فكرة الكمون التي مر الكلام عنها . إذ أن فترة المحاكاة المؤجلة تتوفر بين سماع الطفل لأول مرة كلمة أو عبارة من غيره وبين بدئه هو بإعادة هذه الكلمة أو العبارة أو أى تشكيلة صوتية ، فالكمون الذي تحدثه المحاكاة المؤجلة يحدث مرات عديدة ويمكن أن نقول إنه يحدث مراراً خلال الطفولة قبل السن المدرسية إن لم يكن قاعدة عامة خلال الحياة كلها بمعنى أن المحاكاة المؤجلة تحدث للبالغين أيضاً في حالة لغة الأم أو اللغات الأجنبية التي يمارسونها (انظر أيضاً بيشون ^(٣) : ١٩٣٦ ، ٩٠ ... لويس : ١٩٥١ ، ٩٥) .

أما جيوم (١٩٥٠ ، (أ) ، ٣٧) فيتحدث عن محاكاة عاجلة من غير فهم ويسميا الايكولاليا . فهو إذن يؤلف هذا النوع بجمعه من الشقين الثاني والثالث للمحاكاة التي ذكر تصنيفها أعلاه دكروى . ويرى جيوم أن هذا النوع يظهر عند الطفل خلال سنته الثانية ويعمل الطفل في هذا النوع من المحاكاة على تشرب نبرات أو انغام الوسط الذى يكون فيه . وبهذا يعمل الطفل (جريجوار : ١٩٣٧ ، ٢٧) على هجر ابتداعاته الشخصية التي سميناها بالطمطمة ويعمل على جعل لغته متكيفة للغة الجماعة بملاحظته

Echolalie (١)

Métalalie (٢)

Pichon (٣)

الفروق الدقيقة بين الأصوات ومحاكاتها .
والغريب في أمر علماء النفس وحرثهم في استعمال المصطلحات هو أننا هنا في أمر المحاكاة العاجلة نرى كما وجدنا في الفقرة السابقة جيوم يجمع بين شقين من تصنيف دكرولى لأنواع المحاكاة ويجمعها في الايكولاليا ومرة أخرى نرى لويس (١٩٥١ ، ١٠٠ وما بعدها) يعمل نفس الشيء ولكن بصورة أخرى فهو يعتبر الايكولاليا محاكاة عاجلة لا شعورية وبهذا هو يجمع بين الشقين الأول والثالث اللذين رأيناها في تصنيف دكرولى . والمهم في تفسير لويس للايكولاليا أنه يراها كجيوم وجريوار وغيرهما سائدة في السنة الثانية من العمر ويرى محاكاة الطفل فيها أدق من محاكاته الإرادية . وإذن فالايكولاليا عند لويس هي محاكاة لا شعورية عاجلة دقيقة ولنكمل اللوحة نقول إنها تحصل من غير فهم كما يتضح ذلك من كلام لويس في تحدثه عن الايكولاليا (١٩٥١ ، ١٠٠ - ١٠٢) . فهو يقول إن الايكولاليا في صورتها الحالية تحدث حين يستجيب الطفل لا لمعنى كلمة أو صوت يسمعه وإنما يستجيب للكلمة في ذاتها (١٩٥١ ، ١٠٢) .

ونلاحظ هنا أن الايكولاليا تتمثل بنموذج بارز هو ما يسمى بأسماء الأصوات ^(١) أى إخراج الطفل لأصوات مماثلة لما في الطبيعة حوله ، كأن يقول « پام - پام » لصوت جرس ، « جوجى » لصوت الديكة ، ومع أن الطفل كما يقول جريوار (١٩٣٧ ، ١٥٣ ، ١١٠ ، ١١١) يترك هذه العادة عند أوائل السنة الثانية إلا أن هناك آثاراً في جميع اللغات تدل على هذا النوع من المحاكاة كما يقال أزيز الطائرة وخرير الماء تظل حتى لدى البالغين . إلا أن الايكولاليا في صورتها الساذجة الطبيعية هذه أو في صورتها الراقية حينما يركز الطفل انتباهه على الكلام نفسه ، الايكولاليا في صورتها هاتين ليست علامة حسنة إذا استمرت طويلاً ولئن كانت طبيعة

الأحوال في السنة الثانية تستدعيها لعدم إمكان توفر محاكاة شعورية تجرى عن فهم وروية فإن تقدم الطفل في السن سوف يستدعى زوال الايكولاليا إذا أراد فعلاً أن يحسن لغته ويتطور بها. وهذا ما يؤكد لوييس (١٩٥١) ، (١٠٢) حين يرى الايكولاليا أول الأمر نافعة من حيث أن الطفل يجيد فيها صورة الكلام ما دام لا يركز انتباهه إلا في هذه الصورة دون المعنى . ولكن الحال لا يمكن أن تظل كذلك إذ سيأتي الوقت الذي يطالب فيه الطفل أن يفهم المعنى أيضاً ويحاكيه في استعمالاته اللفظية وذلك كي لا يكون مجرد مهذار ثرثار .

وكان بوجدنا أن نواصل دراسة ظاهرة المحاكاة وأثرها في توسيع المعاني والمفردات ولكن في سبيل السلامة الشكلية لرسالتنا سنبحث ذلك في الفصل التالي الخاص بالمفردات وتوسعها والمحاكاة طبعاً لن تكون دراستها بعيدة الأثر عن دراسة المفردات ولا عن دراسة الجمل وتراكيبها التي سنبحثها في الفصل العاشر .

الفصل التاسع

المفردات ونموها

الكلمة ، كما يفهمها الراشدون ويستعملونها ، حين يأخذ الطفل بتعلمها منذ بداية عامه الثاني ، تصبح له مفتاح اكتشاف ودليل سيطرة مدهشة على العالم والفكر معا . ومن هنا اعتبر البعض الفترة بين الثانية والثالثة أهم السنوات طرا في هذا الصدد ، مع العلم أن هناك حالات فردية استثنائية سيأتى الحديث عنها في حينه تخرج عن هذا العموم .

ولنعلم أن الثراء اللغوى عند الطفل لا يقاس بعدد ألفاظه فحسب بل بخصوبة هذه الألفاظ وصدق دلالاتها أيضاً . لكن كما سيتبين من ثنايا هذا الفصل اهتمت غالبية البحوث بالألفاظ أكثر من عنايتها بالمعنى ، وإن كان لهذا بعض العذر من حيث إن سهولة اختبار أشكال الألفاظ أكبر من البحث في معانيها لدى الطفل .

ثم إن دراسة المفردات ^(١) غير منفصلة عن دراسة الجمل ، لا سيما وأن الجمل تبدأ بكلمة واحدة ، بل وكثير من جمل الكبار يعبر عنها بكلمة وتكون كثير من الألفاظ مقدرة أو ضمنية حسب تعابير النحويين . إلا أن طول الموضوع واعتياد كثير من المؤلفين ، جعلنا نبحت المفردات منفصلة عن تكوين الجمل ، هذا مع العلم أن التشابك بين أفكار الموضوعين كبير جداً . وسنبداً بالكلمة الأولى :

الكلمة الأولى :

ويختلف الآباء في تقديرها عن المختصين . فالآباء يخلطون تلهفهم على سماع طفلهم يتكلم ومعرفة أنه يعبر عن إدراكه ورغباته ، وأنه غير أصم أو أبكم أو بليد ، يخلطون كل هذا بالتشكيلات الصوتية الساذجة الصادرة عنه ، ومن هنا كان تبكيرهم بخصوص صدور الكلمة الأولى عند الطفل . هذا وقد حصل العكس أحياناً ، حين يوالى الآباء على محاكاة التفوهات الساذجة عند طفلهم ويشجعونه على استعمالها فيؤخرون بذلك ظهور الكلمة الأولى المعبرة جزءاً من اللغة في عرف المجتمع .

وهنا نقطة طريفة يشير إليها لويس (١٩٥١ ، ١٢٥ - ١٢٩ ... مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٩٣) فقد لاحظ عند طفله وأطفال ذكرهم اشتد أن كلمات الطفل الأولى مكونة من مقاطع مفردة أو مزدوجة تكون فيها غالبية الأحرف المتحركة من النوع الأمامي ^(١) (شفوية : ب ، ب ، م ، و أو شفوية سنية : ف ، ف أو لهاتية سنية : ت ، د ، ن) . وتؤلف كلمات كالتالى ما - ما ، با - با ، دا - دا . ثم يذكر كيف أصبحت مقاطع كهذه جزءاً من التراث اللغوى للراشدين أنفسهم ، مع أنها فى رأيه شبيهة بصرخات الطفل التلقائية وما هى إلا تعبيرات عن حالة الطفل فهى ذات صلة بحركات المص والرضاعة .

وإذن ، فهذه الكلمات الأولى لم يقتبسها الطفل من الراشدين ، وفى رأينا أنه لا يوجد داعٍ لاعتبارها الكلمات الأولى إلا إذا ارتبطت بمدلولات متفق عليها فى الوسط وعندها يبدأ تفتح اللغة عند الطفل الصغير .

والحقيقة ، أن الاختلاف كبير بخصوص تقدير الكلمة الأولى ؛ وخير من حلل معايير هذا التقدير هو لوريمر (١٩٢٩ ، ٥٢) . وهى ثلاثة عنده :

(١) Frontal أى التى تخرج من مقدمة الفم .

فالكلمة الأولى عند الطفل إما هي تلك التي يحاكي فيها الطفل الآخرين محاكاة عاجلة (ايكولاليا) ؛ أو أنها أول كلمة يبدو أن الطفل يفهمها ؛ أو أنها أخيراً أول كلمة يستعملها تلقائياً . وبحسب توكيد الكتاب على معيار أو آخر من هذه المعايير يختلفون في تقدير ظهور الكلمة الأولى . إلا أننا سنجرى على اعتبار الكلمة الأولى هي تلك التي يبدأ الطفل لأول مرة باستعمالها . مع العلم أن استعمال الطفل للكلمة يستدعي فهمها وقدرته على محاكاتها ، وفي هذا لن نخرج عن معايير لوريمر التي تتفق فيها معه مكارثي (١٩٥٢ ، ٧٨٩ - ٧٩٠) . إن كلام الغير لا يسقط على إذن الطفل فحسب وإنما يتسرب إلى ذهنه ما دامت كل كلمة يلقيها الغير ذات صلة بعناصر الموقف المحيطة بالطفل . والطفل السوي حين يأخذ بمحاكاة الغير في كلامهم سرعان ما ينتبه إلى أوجه استعمال الكلمة ومقاصدها .

والمهم ، أنه منذ هذه الكلمة الأولى التي يفهمها الطفل فقط ، أو يفهمها ويحاكيها ويقدر على استعمالها استعمالاً صحيحاً ، ، تأخذ اللغة بالاستيلاء على قلبه وسمعه ، ويظهر عند الطفل ما يشابه ما نجده عند البدائي من أن معرفة اسم الشيء تعني السيطرة عليه وافتضاح سره . بل والأمر له ما يماثله عند الراشدين الذين لا يكادون يسمون أحاسيسهم الباطنية أو أفكارهم الغامضة حتى يرتفع عنهم كابوس ثقيل وتنجلي عن عيونهم غشاوتها (بين : ١٩٣٢ ، ١٩١ ... ميلو بونتي يناير : ١٩٥٠ ، ٦ - ٧) .

ويرى بويتندايك (١٩٥٢ ، ٢٦٨ - ٢٦٩) أن عند الإنسان حالة تشوش عقلي « وأن السؤال والكلمة يزيلان هذا التشوش . وما تبدأ الكلمة الأولى عند الطفل حتى يواصل ، مد مطرد غير منقسم من الكلمات والأفكار » . أما عن مدة الكلمة الأولى فتذكر كول^(١) أن أول كلمة نفهمها عند الطفل يطلقها حوالى الشهر العاشر (١٩٤٩ ، ٣٢٧) . ولكن مارى كولنز

تذهب إلى الطرف الآخر فتقرر أن كلام الطفل لا يبدأ قبل الشهر الثامن عشر أما قبل هذا التاريخ فما هي إلا أصوات يطلقها الطفل وتظن الأم أو المربية أنه يعنى منها شيئاً (١٩٣٦ ، ٤٩ -) .

لكن بوهلرك . (١٩٣٠ ، ٥٥) يتخذ موقفاً وسطاً فهو يرى ظهور الكلمات الأولى عند أواخر السنة الأولى كما رأت كول أعلاه ، إلا أن هذه الكلمات ليست عند بوهلرك كلمات تامة بل « مقربة » ^(١) وأنها « أشبه بصيحات فرح » و « أنها تعبيرات وجدانية » أو « علامات عن رغبة الطفل » في هذا الشيء أو ذاك ، وفي هذا يقرب كوهلر من كولنز . وفي كتاب جزل (١٩٤٠ ، ١٩٠ -) نجد أنه أنه رغم ظهور الكلمة الأولى عند أواخر السنة الأولى إلا أنها تظل غير ذات نفع في الاتصال إلا تدريجاً . ويظل الطفل حتى عمر الشهر الثامن عشر ذا كلام غير مفهوم وحديثة أشبه باللعب ، وهذه عند جزل هي مرحلة الطمطمطة التي يمكن أن تزول بعد الشهر الثامن عشر إذا حاول الطفل جدياً أن يتعلم الكلام المستعمل حوله (أيضاً كتاب جزل الآخر : ١٩٢٨ (أ) ، ١٣٣) .

وعلى أية حال ، وكما هو عند غالبية المؤلفين ، لا بد أن يكون في حافظة الطفل في مفتتح عامه الثاني كلمة أو أكثر ، وهذا ما يظهر عند غالبية الأطفال الأسوياء . تذكر شرلي (١٩٣٣ ، ٥٢) أن الكلمة الأولى التي وجدها الفاحص مفهومة في كلام مجموعة من الأطفال التي درستها المؤلفة من (٢٥) طفلاً كان معدل العمر لظهورها (٦٠) أسبوعاً . وتذكر شرلي كيف أن اعتراف الأمهات أعطى تقديرات لبدء الكلمة الأولى أكثر تبكيراً من هذا بكثير وهنا لا يتوقف الأمر في رأينا على تعصب الأمهات فحسب بل يتوقف أيضاً على تلك الظروف غير المألوفة التي يوجد فيها أصحاب الاختبار لأطفال في هذه السن المبكرة . وقد ناقشنا على أية حال هذه الصعوبات المنهجية في الفصل الأول (ب) من هذه الرسالة .

ونرى أنه من الممكن قبول ظهور كلمة أو اثنتين عند انتهاء السنة الأولى فالكلمات « ما - ما » ، « با - با » ، مهما قيل عن أصلها الفزيولوجي إلا أن الطفل سرعان ما يربط بين هذه الألفاظ ومسمياتها ، ما دام أصحابها يعتمد عليهم الطفل في كل صغيرة وكبيرة .

أما عن وظيفة هذه الكلمات الأولى وإشارتها إلى جمل تامة فسنبحث ذلك في الفصل العاشر (ص ١٣١ - ١٣٣) .

تزايد المفردات :

مهما قيل عن ظهور الكلمة بعد انتهاء عام من حياة الطفل ، فإن هذه الكلمة الأولى يعقبها فترة تستغرق بضعة شهور تتميز بعدم قدرة الطفل على الاستمرار في إخراج الكلمات . ولعل من أسباب ذلك فترة التسنين التي تسبب للطفل بعض الصعوبات في النصف الأول من السنة الثانية ثم منافسة عامل المشي إذ يفضل الطفل اكتشاف عالم المكان ، ومن هنا كان ما يحصله الطفل بعد كلماته الأولى شيئاً قليلاً ، ويستمر هذا الحال حتى انتصاف السنة الثانية وبعدها يفاجئ الطفل من حوله بتقدمه السريع في اكتساب الألفاظ واستعمالها .

وقد سبق أن ذكرنا في الفصل السابع أن فهم الطفل للكلمات بل وفهمه لبعض التوجيهات والأسئلة غير قاصر كقصور كلامه . بل وأكثر من هذا يظهر عند الطفل بين الشهر الثاني عشر والشهر الثامن عشر أصوات وتفوهات تأخذ طريقاً وسطاً بين مناغاة الطفل وحديث الراشدين ، وهذا ما سبق لنا أن سميناه بطمطمة الطفل ، وفيها يظهر الصغير وكأنه يحدث من حوله ، ولكن لا التركيب ولا الألفاظ تتطابق مع لغة المجتمع ، إلا ما ندر . وقلما يكون الطفل مفهوماً في طمطمته حتى بالنسبة إلى المقربين إليه ، ويبدو في هذه الفترة وكأنه ثرثار مهذار (الكتاب السنوي : ١٩٢٩ ، ٥١١) غير أننا لاحظنا أن

بعض المؤلفين يبالغ في حجم مفردات الطفل ، هذه الأنسة ديكدر (١٩٤٦) ،
 (١٥٠ ، ١٥١) تذكر عن بيرون^(١) تلخيصه نتائج عدد من المؤلفين في
 بلدان شتى ووصله إلى أن الطفل يستعمل في سنته الأولى عشر كلمات
 وفي منتصف الثانية (من ٥٠ إلى ١٠٠) وفي سن السنتين (٥٠٠ - ٦٠٠)
 وفي الثالثة (١٦٠٠) ونحن إن كنا لا نوافق بيرون في هذه الأحجام ، فإن
 النسبة بين مستويات الأعمار متفق عليها بين الباحثين . فالطفل بين أول الثانية
 ومنتصفها يستعمل ويكتسب من الألفاظ أقل بكثير مما يحصل عنده في
 النصف الثاني من السنة الثانية ، وكذلك نسبة التقدم بعد الثانية محافظ عليها
 كما سنرى فيما يلي بالمقارنة مع أرقام أخرى .

هكذا نجد عند أرلت^(٢) (١٩٤٦ ، ٣٨٧) تلخيصاً لبحوث عدد
 من المؤلفين أيضاً وفي هذا التلخيص نجد أن متوسط كلمات الطفل في السنة
 الواحدة هو (٣) ، وفي سنتين (٢٧٢) وفي ثلاث (٨٩٦) وفي أربع
 (١٥٤٠) وفي خمس (٢٠٧٢) وأن معدل الزيادة من الثانية إلى السادسة
 يكون بزيادة (٥٠٠) كلمة في السنة . ويذكر انپورت (٣٠٠٠) كلمة في
 السادسة . ويشير ميرلوپونتي (يناير ١٩٥٠ ، ٧) إلى أن اشتري يرى متوسط
 مفردات الطفل في منتصف الثالثة هو (٣٠٠) وعند دوفيل يرتفع العدد إلى
 (٦٨٨) وعند ماجور ينقص إلى (١٤٣) ويعلق پونتي على هذا بقوله إن
 في الكلمات في كثير من الأحيان جذراً وتابِعاً فهل كلمات مركبة كهذه هي
 كلمة واحدة أو أكثر ؟ ويفهم بهذا جيداً لماذا اختلفت نتائج معظم
 الاختبارات بخصوص مفردات الأطفال في ثجهانتنا عن بعضها ، رغم تعددها
 إلى أكبر حد .

Piéron (H.) (١)

Arlitt (٢)

ونلاحظ أنه حتى حين يندفع الطفل في أواخر الثانية إلى اكتساب الألفاظ واستعمالها بهمة بالغة ، فإن جزءاً كبيراً من ألفاظه يظل غير مفهوم ، لا من حيث شكل الأصوات وتقطيعها فحسب ، بل ومن حيث ضيق معانيها أيضاً ، فجزة كبير من كلمات الطفل في هذه المرحلة هو أسماء أصوات وصور من المحاكاة العاجلة . ولا ينتظر أن يتقن الطفل التلفظ دفعة واحدة ، على الخصوص في فترة تتراكم فيها الكلمات وتتعدد بين الثانية والثالثة (كوني^(١) : ١٩٤٦ ، ٦٥) إلى نسبة كبيرة لم تعرف قبل هذا التاريخ . وكثيراً ما تحتاج إلى دراسة دقيقة لمواقف الطفل ونوع خبراته الماضية لكي نفهم كلامه حتى بعد تجاوز الثانية (جريجوار : ١٩٣٧ ، ١٨٢ -) .

ويظل جزء كبير من كلمات الطفل حتى الثانية بمقطع واحد ، يكرر أحياناً ، هذا على الرغم من أن طفل الستين قد شرع يركب الحمل البسيطة من كلمتين كما سنرى في الفصل التالي (شرلي : ١٩٣٣ ، ٧١ -) .

سألت صديقاً عن طفله (عمر سنة و ١١ شهراً وقد نشأت على اللغة الفرنسية) فقال : إنها في الشهور الأخيرة تستعمل كلمة للتعبير عن أشياء كثيرة ، وغالباً ما تكون الكلمة في صورة مصدر : « پورتيه^(٢) » « مانچيه^(٣) » وذلك عندما تسأل عن الطعام أو تطلب أن يحملها أحد . أحياناً تكرر الكلمة الواحدة ، فإذا احتاجت إلى الماء قالت « لولو^(٤) » وإذا تحدثت عن الرقبة قالت « كوكو^(٥) » ، وحين سألته عن مرحلة الطمطمة أجاب : إنها كثيراً ما تستعمل حتى الآن مجاميع من المقاطع تتراكم على بعضها للتعبير

(١) Conil (Violet-)

(٢) Porter

(٣) Manger

(٤) L'eau — l'eau — l'eau

(٥) Cou — Cou

عن فكرة في ذهنها وقلما نفهم ما تقول .

ولا داعي إلى الاستمرار في وصف كل ما يمكنني أن أسمعه فالمرحلة الأساسية في نمو لغة الطفل كما عالجتها في هذه الرسالة مراحل لا بد أن يمر بها كل طفل وهي قوانين ثابتة كما يشير إلى ذلك جزل مرات كثيرة في شتى كتبه . كل ما هنالك ، علينا أن نحسن مناهجنا لكي نتوصل إلى قوانين النفس البشرية كما سبق وأن توصلنا منذ عهد بعيد إلى كثير من قوانين الطبيعة .

وعلى العموم فطفل الستين وما بعدها « كبير العناية بالألفاظ واستعمالها » (سوزان ازاكس : الطفولة وما بعدها ، ٥٨) ومن هنا يزداد تلفت الطفل إلى الكبار وإلى غيره من الأطفال عله أن يقتبس من أفواههم ما يستطيع به أن يبدد حيرته في التعبير والاتصال .

اكتساب أنواع المفردات :

الفكرة السائدة في هذا الخصوص هو بدء الطفل بالأسماء . هكذا يبدأ الطفل بمعرفة أسماء بعض الأشخاص حوله ثم يتعلم اسمه ويستعمله أول الأمر في مواقف محددة كما في الإجابة عن سؤال : ما اسمك ؟ ويلاحظ هنا أن الطفل يشير إلى نفسه أول الأمر باستعمال اسمه إذ لا يأتي الضمير إلا متأخراً (ميرلويونتي : دروسه ، ٥٥ -) .

ويأتي استعمال الضمائر عند أواخر السنة الثانية لأول مرة وتظل تنمو في الاستعمال حتى تصل إلى القمة في السنة الثالثة (كول : ١٩٤٩ ، ٣٣٧ -) وبقدر ما يكون ضمير المتكلم سائداً أول الأمر نراه يتناقص تدريجاً ليفسح المجال أمام تزايد ضمير الغائب . .

وكما أن هناك تنافساً بين أنواع الضمائر نجد تنافساً أكبر بين الأفعال والأسماء . فهذه الأخيرة تظل تزداد وتنمو بأسرع مما تفعل الأفعال حتى سن

الثلاثين شهراً حيث تتناقص سرعة تزايد الأسماء وبذلك تتزايد سرعة الأفعال والضمائر وبعض الظروف .

أما أحرف العطف والجر فلا يأتي إكتسابهما إلا بطيئاً ومتأخراً ، ولا تبدأ زيادة أعدادهما إلا بعد الخامسة (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥٣٧ ... ديوى^(١) : ١٩٣٥ ، ٥١) .

ولا بأس هنا أن نشير إلى نتائج الاختبارات اللغوية التامة عند الأنسة ديكدر^(٢) (١٩٤٦ ، ٨٨ - ٨٩) ، وفيما يلي المتوسطات الخاصة بأهم أجزاء الكلام فى شتى مستويات الأعمار التى تخص المرحلة التى نعالجها :

السنوات	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
الأسماء	٦٢	١١٠	١٣١	١٥٨	١٨٠
الأفعال	١٨	٣٣,٥	٣٩	٤٥	٤٣
الضمائر	٦,٥	١٣,٥	١٤	١٣,٥	١٣,٥
الظروف	٧	١٤	١٦	١٦,٥	١٥
أحرف الجر	٢,٥	٦	٨	٨,٥	٨,٥

هذه النتائج بمقارنتها بما سبق أن ذكرناه لمؤلفين آخرين توضح دون شك زيادة نسبة الأسماء على بقية أنواع الكلام جميعاً ، ثم الزيادة النسبية لعدد الأفعال بالنسبة إلى أنواع الكلمات الأخرى - ما عدا الأسماء . أما فيما يتصل بخصوص التسابق النسبى بين سرعتى الأسماء والأفعال فلا نراها واضحة جداً فى نتائج ديكدر هذه .

وتقسم هرلوك^(٢) (١٩٥٠ ، ٢١٩) المفردات إلى عامة وخاصة ، العامة هى التى ينطبق معناها على عدد أكبر من المفردات من الخاصة ، وهى بالتالى

Dewey (E.) (١)

Hurlock (E.) (٢)

أنفع للطفل ولذا ترى اكتسابها واستعمالها أسبق وعدد مفرداتها أكبر في جميع الأعمار من تلك الكلمات الخاصة ، ولنا ملاحظة على كلام هرلوك هذا :

إن أسماء الأشخاص التي يبكر الطفل في تعلمها واستعمالها كما سبق أعلاه ليست على أية حال عامة بل خاصة . بل حتى الكلمات العامة مثل « كرسى » « جميل » وغيرهما يبدأ الطفل بتخصيصها بحيث لا يكون لها إلا ما صدق واحد . فكما يقول السلوكيون تتردد على سمع الطفل كلمة ما مرتبطة بشيء أو موضوع وبتأثير الفعل الشرطي يصبح سمع الطفل الكلمة مثيراً عنده هذا الشيء والشيء مثيراً عنده الكلمة ، (انظر مثلاً ناقليل : ١٩٤٩ ، ١٧٨) . وليس إلا بعد حين يصل الطفل إلى مدلولات الكلمة : أول الأمر يربط بين كلمة وموضوع معين ، ثم بعد هذا تأتي مرحلة التعميم غير الصحيح ثم يرجع الطفل إلى تخصيص أشمل من الأول وهكذا .

غير أننا من ناحية أخرى إذا قارنا بين الكلمات ذات المعاني العامة والأخرى ذات المعاني الخاصة في أية لغة وجدنا الأولى أوسع بكثير وأنفع ، والطفل دون شك لا يخرج على مبدأ النفعية هذا ، فهو يبكر بالكلمات العامة ويستكثر منها في جميع الأعمار مع العلم أن مساره يكون كما ذكرنا أعلاه .

وليس مبدأ النفعية فقط هو الذي يحكم سلوك الطفل وإنما هناك مبدأ العينية أو الواقعية ، وعلى هذا نجده يبدأ بالأسماء وبأسماء الأشخاص من حيث إنهم هم الأدوات الذين ينفذون له « ويفعلون » ما يريد فحاجته ليست كبيرة إلى الأفعال إذن ، ثم ينتقل إلى الأفعال حينما يتوسع مجال نشاطه أكثر فأكثر . وهكذا قيل إن النعوت أقل تجريداً من الظروف وأحرف الجر أقل تجريداً من بعض أنواع المفردات كأدوات التعجب ، ولذا يفضل الطفل تعلم النعوت أكثر من الظروف وأحرف الجر أكثر من أدوات التعجب . (كولنز : ١٩٣٦ ، ٥١ .. هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢١٩ ... كول : ١٩٤٩ ، ٢٣٧) .

وإلى جانب ما تقدم يمكن أن نذكر عامل المعاني وأهميته في نمو المفردات . لقد طالما قيل عن الكلمة إنها شيء حي ، وأمثلاً ما تكون هذه الحياة هو في أيام الطفولة الوفيرة بكل صور النشاط . والمألوف عند علماء النفس التقرير بأن المعاني ترتقي عند الطفل بطريق التحليل والتركيب . فالطفل يضيف باستمرار معاني جديدة إلى كلماته ويحذف منها معاني أخرى حسب توسع خبرته وتبدلها . بل إن الطفل كما وجدنا أعلاه قد يمنح كلماته أول الأمر من المعاني مالا نجد له مقابلاً في لغة الكبار . إلا أن الاتجاه الموضوعي يأخذ بالحلول تدريجاً محل النزعة الذاتية وليس إلا بعد لأي يأخذ الطفل بتعريف الألفاظ بحدود استعمالها وبالحُدود المقبولة لدى الراشدين . فالكرسي للجلوس عليه والدمية للهوبها وهكذا ، (ارلت : ١٩٤٦ ، ٣٨٨ ... هاريمان : ١٩٤٦ ، مادة مدرك^(١) ... كول : ١٩٤٩ ، ٣٣٣) .

ويلاحظ على العموم - وكما شاهدنا أعلاه في الجدول الذي توصلت إليه ديكلر - أن سرعة التقدم في المستويات الدنيا من العمر قبل المدرسي أكبر منها من تلك المستويات القريبة من السن المدرسية ، وإن كان التقدم في حد ذاته موصولاً غير منقطع . كما يلاحظ أن اكتساب المفردات عند البنات أسرع منه عند البنين في جميع مستويات الأعمار في الطفولة الأولى ، بل وحتى سن البلوغ (مراد : سيكولوجية الجنس ، ٣٠) . ويذكر الدكتور مراد أنه « في سن سنة ونصف تكون النسبة المئوية للكلمات المفهومة لدى البنت ٣٨٪ ؛ في حين أنها ١٤٪ لدى الصبي » .

كما أظهرت التجارب أن سماع لغة أجنبية في المنزل لا يؤخر الطفل في تقدمه في اللغة الأصلية (مكارثي : ١٩٥٢ ، ٨٧٢) . وقبل ترك الموضوع لا بأس أن نذكر أن غلبة الأسماء في الفترة الأولى من الحياة جعلت بعض الكتاب يتحدث عن مرحلة سماها « بالتسمية^(٢) » حيث يكافح

(١) Concept

(٢) Naming

الطفل من أجل معرفة أسماء الأشياء (البورت : ١٩٢٤ ، ١٨٦ - ...
لوريمر : ١٩٢٩ ، ٣٤ ... الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥٣٩ - ٥٤٠) .
ومع أننا نوافق على غلبة الأسماء إلا أن الطفل - وكما سنرى فى الفصل
المقبل - قد يعبر عن فعل حتى حين يستعمل اسماً ويتعلمه فهو لا يزال يخلط
بين الأشخاص وأفعالهم وبين اسم أمه أو أبيه وقدرتهما على أن يفعلوا كذا
أو كذا (مراد : ١٩٥٥ ، ٣٠٥) .

المفردات والحالة العقلية والانفعالية :

رغم أن مقاييس الذكاء أثبتت ارتباطاً كبيراً بين الذكاء وعدد المفردات
فقد استنتجت أحياناً من الثراء اللفظى لأبناء الأغنياء أو سكان المدن تفوقاً
فى الذكاء واعتبرت العوز اللفظى لدى أبناء الفقراء أو الريف دلالة تأخر فى
الذكاء . إلا أن النتائج الإحصائية والأرقام الجافة يجب ألا نأخذها أخذاً
مباشراً ونفسرها تفسيراً ظاهرياً فحسب ، إذ تخفى الأرقام أحياناً بعض الحقائق ،
وإن القائمين بالاختبارات قد تبينوا أن الطفل قد يسرف أحياناً فى الكلام
دون أن يكون وراء إسرافه فكرة أو شعور وقد يقل الطفل فى كلامه أحياناً
أخرى ، لكن هذا الإقلال قد يعبر عن معان عميقة ، وقد ذكرنا كيف أن
بعض الأطفال يتأخرون فى كلامهم إلى الثالثة من العمر ومع هذا يكونون من
ذوى الذكاء اللامع .

ولكن مع هذا ، لا نستطيع أن نبالغ ونشط كما فعل روسو فى كتابه
« إميل »^(١) حينما هاجم على طول الخط ثراء الألفاظ عند أبناء المدن ،
وحمداً قلتها عند أبناء الريف ، لأن الكلام على أية حال يسير فى معظم الحالات
نمو الذكاء (كوني : ١٩٤٦ ، ١٠٤) وفى أوربا ، كانت ديكدر أشهر من
اهتم بموضوع أطفال الموسرين والمعسرين وتغلب الأولين فى عدد الألفاظ .

وقد أظهرتها اختباراتهما (١٩٤٦، ٨٨-٨٩) على المتوسطات التي تؤيد ذلك .
ولئن كان التأخر في الكلام لا يعنى تأخراً في الذكاء دائماً ، إلا أن العكس
صحيح وهو أن تأخر الذكاء يستدعى حتماً تأخراً في الكلام (سبوك^(١)) :
١٩٥٤ ، ١٥١) وهناك ناحية أخرى لها دخل كبير في شكل مفردات الطفل
ووضوحها من عدم وضوحها ، وهذه الناحية هي أن الطفل يظل حتى الثالثة
غير متميز شخصيته بعد ، وتكون حساسيته وحساسية الآخرين مختلطة ببعضها ،
وعقله لا يميز بين دوافع أفعاله ونتائجها ومن هنا ما نجده عند الطفل من
ألفاظ مرتبكة ليست في الحقيقة إلا في تواز مع « حركة فكره » (قالون :
أصول الخلق عند الطفل ، ٢٤٢) . ويذكر قالون كيف أن الطفل في سن
الستين وثلاثة شهور « يزدوج » عنده وضع الذي يركض والذي يتنبأ بحدوث
خطر من هذا الركض ، وإذن لو استنتجنا من هذه الحالة الوجدانية والعقلية
عند الطفل ازدواجاً مماثلاً في كلماته فلن نكون بعيدين عن طبيعة الأحوال في الطفولة .
وسنناقش جيداً أثر الحالة الانفعالية وتأثيرها في إيجاد اضطرابات الكلام
في الفصل الثاني عشر ، إلا أنه لا بد من التوكيد هنا بأنه عدا حالات
التهمة وعوائق الكلام ، قد تسبب الانفعالات الحادة كفاً^(٢) مؤقتاً أو تفهقراً
في كلامه . هكذا تقول إزاكس (١٩٤٨ ، ٦٠) : « إن أى شقاء أو صراع
أو صعوبة قد يجلب بعض الإيقاف للارتقاء السوى للكلام » . إذن يلزم
الآباء حين تقديم ألفاظ جديدة إلى الطفل ليتعلمها أن يوجدوا الظروف المناسبة
والقرائن الكافية المشجعة على تعلم هذه المفردات ، فذلك خير حافز للطفل
لكي « ينقل صور نشاطه الحركي واتجاهاته الانفعالية إلى مستوى النشاط
اللفظي » (لوريمر : ١٩٢٩ ، ١٨٢) .

والآن لننتقل إلى الفصل التالي الباحث عن العبارات والجمل لكي نملاً
الفجوات التي كان لا بد من وجودها في هذا الفصل .

Spock (B.) (١)

Inhibition (٢)

الفصل العاشر

الجملة

تمهيد :

هذه خطوة مهمة تتوج كل المراحل الأولية التي سبقت دراستها في هذه الرسالة . ومع أن الجملة^(١) من حيث المعنى قد يعبر عنها بكلمة أو حتى بصوت ، إلا أن الأمر في هذا الفصل يبدأ من المرحلة البدائية للجملة (الجملة - كلمة) ويتطور بالجملة عند الصغير حتى تصل إلى أكمل مرتبة نعرفها تقريباً في كلام الراشدين .

هكذا يزداد تعقد الجملة بناءً ومفردات . وقد أخذت متوسطات عدة تبين عدد المفردات في بناء الجملة في شتى الأعمار ، فقليل عن معدل طول الجملة في الثانية أنه ١,٧ كلمة بينما يصبح هذا المعدل في الخامسة ٤,٦ ، (هاريمان : ١٩٤٦ ، مادة سيكولوجية الطفولة) .

ولا ينتظر من الطفل أن يكون أشباه الحمل ويحاول الجمع بين أكثر من كلمة إلا بعد أن يحوى في ذاكرته عدداً من المفردات تقدره سث (١٩٣٥ ، ١٠٧) بين ال ١٠٠ - ٢٠٠ كلمة وإن كانت تشير إلى إمكانية تأليف الحمل في حالات بعض الأطفال رغم ضآلة عدد مفرداتهم .

كما أن من الممكن أن نتصور أن وحدة الكلام هي الجملة لا الكلمة ولا أى صوت بمفرده ، على الخصوص عند الطفل الصغير قبل بدء الكلام الحقيقي وبعده ، فالطفل لا يستطيع أن يصل ، قبل مرور عدة سنوات ، دفعة واحدة إلى الكلمة في ذاتها ومن حيث هي تشير إلى مدرك ، وإنما هو يشعر على الدوام بحاجات ويطلب المساعدة والتعاون مع الآخرين بخصوصها ، وبالتالي فمهما

(١) بالإنجليزية Sentence والفرنسية Phrase ، أما جزء الجملة فقد سميناه : الجملة

غير التامة أو العبارة ، بالإنجليزية Phrase والفرنسية Proposition

كانت سداجة أصواته أو صور نطقه الأولى فهي وظيفياً تعبر عن جمل (كولنز : ١٩٣٦ ، ٥٠ ملّر : ١٩٥١ ، ١٥٢) . هكذا يشير جزل (١٩٤٠ ، ٥٥) إلى أن طفل الرابعة يستجيب إلى الجملة ككل ^(١) دون أن يسعه تحليل ألفاظها ، وليس إلا طفل الخامسة الذي قد أحاط جيداً بصورة الكلام شكلاً وتركيباً (أى صرفاً ونحواً) من يسعه أن يشرع بإفراد ألفاظ بعينها ويسأل عن معناها ، ولعل هذا يذكّرنا بنظرية الجشطت من حيث إن إدراك العناصر يأتي متأخراً على إدراك الصورة الكلية .

وإننا بدراسة الجملة لنأتى على أهم خطوة فى الجانب اللغوى يخطوها الطفل فى السنوات الأخيرة التى تسبق السن قبل المدرسية .

مراحل تكوين الجملة :

هنا يمكن أن نختار ثلاث مراحل تمثل فى رأينا الخطوط العامة لتكامل التركيب والشكل اللغويين ، وهى : (١) الجملة — كلمة (٢) الجملة شبه التامة (العبارة) (٣) الجملة التامة . (كوفى : ١٩٤٦ ، ٦٩ ... سث : ١٩٣٦ ، ١٠٦ ... شلى : ١٩٣٣ ، ٥٣) . وواضح من هذا التصنيف لمراحل الجملة أننا أخذنا بالصورة اللفظية دون التفات إلى المعنى أو الوظيفة ، ففي المراحل الثلاث يعبر الطفل عن فكرة تامة ورغبة لا يعبر عنها عند الراشدين عادة إلا بجملة تامة لكن الطفل فى حاجة إلى هذا الانتقال على خطوات ، كما هو الحال فى مراتب النمو الأخرى .

إلا أن بعض الكتاب يعدد المراحل ويجزئها . فهذا اشترن (١٩٢٤ : ١٧٢ ، ١٧٣) ويتابعه فى تصنيفه عدد من المؤلفين ، يرى مراحل الجملة أربعاً :

الأولى عنده تقع فى النصف الأول من السنة الثانية . وقد سبق أن ذكرنا فى

الفصل التاسع عوز الطفل في الكلام في هذه الفترة ، وأنها فترة طمطمة وعدم إفصاح ، بل إن اشتري نفسه يرى قرب أصوات هذه المرحلة من أصوات المناغاة ومقاطعها . أما المرحلة الثانية عند اشتري فيسميها مرحلة التسمية وتستمر عنده إلى آخر الثانية من العمر ، وهنا يتوجه التفات الطفل إلى موضوع الكلام الرئيسي أى أسماء الأشياء والأشخاص . وهذه المرحلة الثانية هي في الحقيقة استمرار للمرحلة الأولى ، فع أن الطفل فيها قد يجمع أو يرصف أكثر من كلمة إلى جانب بعضها إلا أن لكل كلمة مرصوفة في كلام الطفل قيمة الجملة - كلمة (اشتري : ١٩٢٤ ، ١٦٤) . والمرحلتان الثالثة والرابعة عند اشتري تتفقان مع الثانية والثالثة في التصنيف الذي ذكرناه أعلاه . فالمسألة في تحديد المراحل أو تقليل عددها هي مسألة اتفاق وتعريف .

الجملة - كلمة :

وفي رأينا أن مرحلتى اشتري الأوليين يمكن تقريبهما من المرحلة الأولى أعلاه وهي مرحلة الجملة - كلمة المتفقة عند بعض المؤلفين مع مرحلة الطمطمة كما وجدنا ذلك عند جزل وتعرضنا له في الفصل التاسع . إلا أن زميل جزل في التأليف وهو كاستنر (جزل : ١٩٤٠ ، ١٩١) يلاحظ أنه ليس من المحتم أن يمر جميع الأطفال بالطمطمة هذه ، فالبعض يبدو عليه أنه لا يمر بها أبداً . ولا يخفى أن السبب في ذلك هو تأثيرات الوسط من مصاحبة البالغين أو عدمها وصواب تلفظهم أمام الطفل أو التماهل في ذلك ثم العوامل الانفعالية التي تسبب كفاً بشكل أو آخر وبالتالي تجعل كلام الطفل طمطمة غير مفصحة في حين أن الأمر في حالات أخرى يسير منذ الكلمة الأولى سيراً وثيداً يمر بمراحل نمو الجملة المختلفة حتى بلوغ مرحلة الكلام السوى كما عند الراشد . ويلاحظ في هذه الحال الأخيرة أن الحركة المعبرة ونغم الصوت بل وعناصر الموقف كلها تضافي ظلالها على الكلمة الواحدة فتزيد من

معناها في نظر الراشدين (اشترن : ١٩٢٤ ، ١٤٨ - .. س٦ ١٩٣٥
١٠٦ ... مكارثي : ١٩٥٢ ، ٧٩٤) .

وليس الأمر في حال الجملة - كلمة خاصاً بالطفل فقط بل إن الراشدين كثيراً ما يعبرون عن أفكار تامة بكلمة واحدة بل وبصوت : ف « آه » أو « أوه » مثلاً صوتان يعبران بحسب نغم نطقهما وما يتبع ذلك من حركات معبرة عند الطفل والراشد معاً عن معان كالتالية : لقد أوذيت ، أحس بسرور ، ذلك معجب جداً ، أو غير ذلك .

والكلمة في هذه المرحلة الأولى من التعبير سحرية ، من حيث إنها تعلو على تقسيم الألفاظ إلى أفعال وأسماء وحروف - كما عندنا في العربية - فهي شيء بين ذلك جميعاً . وإن كان الفعل غالباً ما يستدعي حركة معبرة من جانب الطفل . وعند جيوم (في الكتاب السنوي : ١٩٢٩ ، ٥١٣) « أن كلمات الطفل الأولى إن هي إلا تبسيطات ^(١) لكلمات الراشدين » .

وقد لاحظنا من قبل فكرة التبسيط والتقريب هذه . ففي الفصل الثامن مثلاً ذكر لويس (١٩٥١) وغيره أن محاكاة الطفل ليست كمحاكاة الراشدين بل هي صورة مقربة منها . والواقع أن ما اشتهر عن علماء التربية قبل القرن العشرين من أن الطفل « راشد مصغر » شيء حق لو فهم على أن ما عند الطفل من حركات وألفاظ وعواطف صور مقربة مما عند الراشد . فليس إلا رويداً رويداً يحل الطفل الكلمات والجمل محل النشاط البدني في الاستجابة والتلاؤم للوسط ، وليس إلا بعد حين يمكنه أن يميز بين الجلد واللعب ويعبر بالكلام عن أحدهما أو الآخر بحسب متطلبات الموقف (ارلت ١٩٤٦ : ٣٧٦) .

ومنذ أواسط الثانية تظهر مرحلة التسمية وهي استمرار للجمل ذات الكلمة الواحدة ، وهذه الفترة تعتمد على السؤال والاستفهام وإن كان السؤال يعتمد

على الحركات المعبرة والتنغيمات الصوتية أكثر من اعتماده على استعمال أدوات الاستفهام ومنذ الآن تظهر أسئلة الزمان (متى) والمكان (أين) والمظهر (كيف) وإن كانت في أبسط الصور (پيشون : ١٩٣٦ ، ١٣١) . ومع ظهور أهمية السؤال منذ الآن إلا أن الصور العليا من السؤال لن تظهر إلا في المرحلة الثالثة أى الأخيرة من مراحل تكوين الجملة كما سرى .

الجملة شبه التامة :

وتواصل هذه المرحلة حتى الثالثة . ويسمى البعض مرحلة العبارة ، ويراهها بعض المؤلفين (مثلاً : ناقليل ١٩٤٩ ، ١٧٧) تبدأ في نفس الوقت الذى تبدأ فيه الكلمات الأولى ، لكن الغالبية متفقة على أن هذه المرحلة تأتى متأخرة نسبياً وهى تعقب مرحلة الجملة - كلمة . فعند ما رى شرلى (١٩٣٣ ، ٥٣ - ٥٤) أن أى كلمتين أو أكثر يؤلف بينها الطفل دون أن يكون نتاجها جملة تامة تعتبر إذن عبارة . مثال ذلك حين يقول الطفل فى سن السنتين : دادى هو - هو (مناديا أباه ليكلم أحداً يطلبه بالتليفون) . وقد يسأل سائل لماذا اخترنا السنة الثالثة كنهاية لفترة الجملة شبه التامة ، مع أن اشترن ومعه عدد من المؤلفين يرون الثانية والنصف بدل الثالثة . وجوابنا هو أن دراسات اشترن كانت بيوغرافية على أولاده وأولاد الكثرة الغالبة لا تتصف دائماً بالذكاء المبكر الذى يتوفر أحياناً لدى أبناء العلماء . بالإضافة إلى أن سن الثالثة هى فترة أزمة الشخصية وهذه خطوة أساسية يمكن أن تنتهى عندها مرحلة الجملة شبه التامة وتبدأ منها مرحلة الجملة التامة التى سوف يزيد اكتمالها بالتدرج حتى الخامسة . هذا مع العلم أن بالإمكان تعدد المراحل إلى مالا نهاية له من الأنواع كأن يقال مرحلة الجملة - كلمة والجملة - كلمتين والجملة المؤلفة من ثلاث كلمات ومرحلة العبارة الناقصة ثم العبارة التامة ثم الجملة القصيرة ثم الجملة الطويلة . وهناك كما عند ناقليل (١٩٤٩ : ١٧٧ ، ١٧٨) مرحلة الكلمة الواحدة ومرحلة

الكلمتين ومرحلة الثلاث كلمات وهكذا . فالتجزئة ليست بالعسيرة وكما أن من صفات البحث العلمى التحليل والتفصيل إلا أن جمع الشتات لا بد منه فى خاتمة الأمر وعليه رأينا أن نقف عند حدود ثلاث مراحل فاصلة .

وعند جريجوار (١٩٤٧ ، ١٧٧ - ١٧٩) أن العبارات التى توجد قبل الثالثة تظهر ببطء ويكون ظهورها أول الأمر ساذجاً جداً وهو يرى بدءها عند الطفلين اللذين درسهما فى كتابيه (١٩٣٧ ، ١٩٤٧) منذ أواخر السنة الأولى وتبدأ أول الأمر كما ذكرنا أعلاه بمجماع من المقاطع تعبر عن الأحاسيس والعواطف وتأخذ دور العبارات أو الجمل . وفى هذه العبارات أول الأمر تكرار كثير كأن يقول الطفل : هذا - هذا - هذا حذاء ونقص فى التلفظ من ذلك ما يجده جريجوار عند طفل فى سن السنتين وأربعة أيام حين يقول : « انكوريه^(١) » طالباً بذلك زيادة من الخبر المشوى (١٩٤٧ ، ٣٦٢) . وبقدر ما تكون الجملة شبه التامة عشوائية التركيب أول الأمر ، نراها تنتظم منطقياً شيئاً فشيئاً ويرافق هذا التكامل المنطقى أو التكامل البنائى زيادة فى عدد المفردات . إلا أن هناك فترات نكوص يرجع فيها الطفل إلى الجملة - كلمة ، وهذه الفترات من النكوص ملحوظة فى ظواهر النمو الأخرى فحدوثها أمر لا غبار عليه . كما يلاحظ أن عوز العبارات فى هذه المرحلة شكلاً وبناءً يجعل من العسير تصنيفها بحسب الأبواب النحوية كما عند الغربيين : عبارات أو جمل خبرية وتعجبية وإستفهامية وأمرية . والحال هنا كما كان حال الكلمات أول الأمر فهى بين الاسم والفعل والحرف لا يمكن تبويبها فى أحد الأبواب (انظر مثلاً : ست ، ١٠٨ - ١٠٩) .

ولا يلتفت الطفل طبعاً إلى أن الغير يفهم كلامه أم لا (جريجوار : ١٩٤٧ ، ٣٦٢) . ويلاحظ من ناحية أخرى أنه بقدر اكتمال عبارات الطفل أكثر فأكثر يزداد فهمه لكلام الغير وتوجيهاتهم وأستلثهم (جزل : ١٩٤٠ ،

١٩٥ ... ملر : ١٩٥١ ، ١٤٦) .

كما يساير هذه المرحلة الثانية في بناء الجملة ، مرحلة ثانية للسؤال تتميز عن تلك المرحلة الساذجة التي وجدناها في مرحلة التسمية في النصف الثاني من السنة الثانية . وعند پيشون أن مرحلة السؤال الثانية تتميز بظهور ، ال (لماذا ؟) (١٩٣٦ ، ١٣٢) . إلا أن الأسئلة في هذا الدور أقل تنوعاً وعدداً من تلك التي سنراها في المرحلة الثالثة وبالتالي فهي أقل أهمية من حيث تعلم الطفل شئون العالم حوله (ارلت : ١٩٤٦ ، ٣٧٧) . وهذه الأسئلة في صورة (لماذا) والتي تظهر في النصف الأول من الثالثة إرهاباً بأزمة السنة الثالثة التي يميز الطفل بعدها العالم الموضوعي ، في حين كان قبل ذلك يخلط الجانب الموضوعي بعواطفه ووجداناته .

وعند اشتري أن أسئلة هذه المرحلة تشمل عدة أمور : السؤال عما هو غير موجود في الحاضر ، والسؤال التوكيدي من مثل أيمن أن أكل هذا ؟ والسؤال التعاطفي (١٩٢٤ ، ١٦٧) هذا مع العلم أن هذه الأسئلة قد يعوزها غالباً أداة الاستفهام ويقوم مقامها النغم والحركات المعبرة . وقد وجد جريجوار (١٩٤٧ ، ٣٦١) أن « النغم الاستفهامي يظهر في أوائل الثالثة » . ويلاحظ طبعاً أن السؤال تمكن صياغته حتى في حالة الراشدين دون اللجوء إلى أدوات الاستفهام وهذا مثال آخر على أهمية مظاهر اللغة غير المقطعية وتداخلها وتكاملها مع لغة المقاطع .

وعند اشتري أن طفل الطبقات المثقفة يبلغ « في مرحلة الجملة شبه التامة هذه مالا يبلغه كثير من الراشدين » (١٩٢٤ ، ١٦٥ -) من حيث كمال صور التعبير . وجريجوار يؤكد هذا الاتجاه ، فقد وجد الطفلين اللذين درسهما « قد امتلکا ناصية معظم عبارات اللغة الجارية منذ أواسط الثالثة ولم يعوزهما غير عبارات الأمر والاستفهام والتعجب » (١٩٤٧ ، ٣٦٠) .

الجملة التامة :

استكمال آليات الكلام (حتى السن قبل المدرسية) .
تشرق هذه المرحلة بحسب رأى البعض عند ظهور العبارات المتممة
(اشترن ، ١٩٢٤ ، ١٩٨) . هذه العبارات كانت ضمنية طبعاً قبل الآن ،
إلا أن الطفل وقد اتقن كلام من حوله وازداد حجم مفرداته وعمقت معرفته بأساليب
التركيب والاشتقاق فإنه يسير سيراً حثيثاً منذ أواسط الثالثة حتى الرابعة أو
الخامسة في استكمال تعبيره بشتى صور الحمل المتممة التى تتوصل إلى هدفها
باستعمال أحرف الجر والأسماء الموصولة وما إلى ذلك (استنشفيد : ١٩٢٨ ، ٢٣) .

وعند كول (١٩٤٩ ، ٣٣٩) أن هناك مرحلة الجملة القصيرة بين الشهر
الثامن والعشرين والسنة الرابعة وعدد مفردات الجملة فى هذه الحال بين ثلاثة
أو خمسة ، بينما تظهر الجملة التامة منذ حوالى الرابعة وتتألف عند كول فى العادة
بين (٦ - ٨) كلمات . والمهم أنه فى مرحلة الجملة التامة يكون على الطفل
السوى فى غالب الأحوال أن ينطق شتى صور أحرف الجر كما عليه أن يصل إلى
استكمال فن السؤال وعلى الخصوص الأسئلة العلية ^(١) من مثل : لماذا يذهب
فلان إلى الشارع ؟ ويلاحظ أن هذه الأسئلة هى خير مجال لكى يغمر الكبار
صغيرهم بوابل من القصص الساذجة والمبتدعة آنأ كقصص : « قام من
الفراش وغسل وجهه ولبس ملابسه » والطفل يرتاح كثيراً إلى هذه القصص
الساذجة لاسيما وهو فى سن الرابعة (أرلت ، ٣٧٨ ... استنشفيد ، ٢٣) .
ويطرى جزل كثيراً أسئلة سن الخامسة إذا قورنت بأسئلة سن الرابعة
وما قبلها فهذه يضيق بها الآباء ، بينما تنصب أسئلة ابن الخامسة على أشياء
يريد معرفتها حقاً فأسئلته جد لا هزل ، بل وتصبح القصص الخيالية الشديدة
المبالغة مما لا يريح الطفل فى الخامسة (١٩٤٠ ، ٥٥) .

عناصر الجملة :

من التجارب التى قام بها كركياتريك (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ .

(٥١٨) على أطفال بين الثانية والرابعة تبين منها أن معظم جمل الطفل الأولى ليس لها فاعل بل ولا فعل يؤكد لها ، وإن كان ظهور المفعول ظاهراً في أكثر الأحوال . إلا أنه خلال بضعة أشهر ابتداءً من الثانية يزداد تعقيد الجميل ويزداد عدد المفردات فيها . بل وكثيراً ما تختلط الضمائر عند الطفل لا سيما ضمائر المتكلم والمخاطب عند طفل الثانية (جزل : ١٩٤٠ ، ٣٨) وليس إلا في الثالثة يحل الطفل مشكلة « أنا وأنت » ومشكلة أخرى هي إمكانية حلول الضمير محل اسمه . وبينما طفل الثانية وما قبلها يشير إلى نفسه باستعمال اسمه أو استعمال ضمير الغائب « هو » نراه بعد ذلك يتيسر له أن يشير إلى نفسه ويقول : « أنا » وذلك منذ الربع الأول من السنة الثالثة (پيشون : ١٩٣٦ ، ٩٤ - ٩٥) . وپيشون هنا معتمداً على قالون في حديثه يبين أن مجرد ظهور الأنا « لأول مرة لا يشير إلى التفات الطفل إلى عاطفة الذاتية عنده ، ويكون هذا استعمالاً غامضاً ولا بد من أزمة الثالثة كما يتعرف الطفل جيداً على شخصيته ويحس بهذه العاطفة التي تواجهه بنفسه ، وجهاً لوجه . وعند جزل أن استعمال الفعل الماضي يكون صعباً عند الطفل أول الأمر ، لذا يلجأ إلى استعمال المضارع بدله في قصص خبراته (١٩٤٠ ، ٣٨) . ويحتاج الطفل إلى سنتين ليتقن حروف الجر بالتدرج وذلك بين الثالثة والخامسة ، وبذلك تأخذ عبارات الطفل وجملة بالترابط المنطقي فيما بينها شيئاً فشيئاً . بل وهكذا « يصبح طفل الخامسة محدثاً شائقاً في حين أنه قبل أربعة أعوام لم يكن يستطيع أن ينطق نطقاً مقطعيّاً كلمة واحدة » (جزل : النمو العقلي ١٩٢٨ ، ٢٢١) .

وكما تهمل أدوات الاستفهام أول الأمر وتترك ضمناً ثم يأتي اكتسابها تدريجاً ، كذلك الأسماء الموصولة وأحرف العطف وغيرها من الأدوات كأدوات التعجب وما شاكل لا تتم السيطرة عليها جيداً إلا نحو أواخر مرحلة الجملة التامة (اشترن : ١٩٢٤ ، ١٦٨) .

أما السلب^(١) فيظل الطفل إلى الثانية يعبر عنه بهز الرأس، لكن منذ هذا الحين يصل الطفل شيئاً فشيئاً إلى استعمال أداة النفي « لا » بل ويسعه أن يصوغ أحكاماً من مثل « أ ليست ب » (جزل : ١٩٤٠ ، ٣٨ -) .

ولا بأس أن نختم هذا الفصل بذكر التلفظ^(٢) ، فنلاحظ أنه لا يكتمل النطق وإيقاع الجملة جيداً إلا قبل السن المدرسية بقليل وذلك في معظم الحالات طبعاً لا جميعها . ذكر أحد معارفنا عن ابنته في الثانية أنها تدعو السيارة (توتو) وخالتها اندريه (انديه) وأباها حلمى (المى) ، بل ويظل كثير من الأطفال حتى الثالثة في مرحلة أولية من التلفظ وعمل إبدالات كهذه : إبدال الراء بالواو ، والذال بالdal (هرلوك ، ٢٣٠) وتذكر هرلوك هذه عن الباحثة مكارثى أنها من مجموعة تجارب عملتها على أطفال في السن قبل المدرسية تبين لها أنه في الثالثة والنصف غالباً ما يكون كلام الطفل مفهوماً كله . ويوضح ملر (ص ١٥٠) ذلك بنقله عن مكارثى أيضاً فيذكر أن هذه الأخيرة في تقريرها المنشور سنة (١٩٣٠) بينت أن ٢٦٪ من الاستجابات اللفظية لأطفال السنة والنصف كانت مفهومة ، وارتفعت النسبة إلى ٦٧٪ في الثانية و ٨٩٪ في الثالثة و ٩٩٪ في الثالثة والنصف . ويعلق ملر على ذلك : «إن هذه التقديرات تتفق تقريباً مع تقديرات ملاحظين آخرين» . كما يشير إلى أنه « في معظم مستويات الأعمار كان كلام الأطفال البنين أقل وضوحاً من كلام البنات » . أما متى يستطيع أن ينطق الطفل نطقاً مقطعياً جميع أصوات اللغة فتذكر مكارثى (١٩٥٢ ، ٨١٤) عن پول أنه في الحالات السوية يجب أن يحصل ذلك في الثامنة على الأقل .

من هذا كله يمكننا الاستنتاج أنه في معظم الحالات السوية يمكننا أن ننتظر اكتمال التلفظ المفهوم بل وحتى التلفظ الدقيق لأوليات اللغة الجارية وأصواتها الأساسية في خلال السن قبل المدرسية .

وأخيراً ، لعل بالإمكان أن نلخص كل ما جاء في هذه الرسالة ، بالقول مع
 جزل وأما تورد (التشخيص الارتقائي : ١٩٤١ ، ١٣) : « أن الطفل في
 الأسبوع الرابع يبدأ بالإصغاء إلى الجرس وتكون له أصوات بلعومية ضئيلة .
 وفي الأسبوع السادس عشر يبدأ بالهدير والضحك ، وفي الأسبوع الثامن
 والعشرين يستمع إلى صور نطقه وتتضح مناغاته أكثر من ذي قبل وفي
 الأسبوع الأربعين يصغى إلى اسمه ويسعه أن ينطق بكلمة واحدة . وفي
 آخر العام الأول ينطق بكلمتين أو أكثر ، وفي الشهر الثامن عشر تكون له
 طمطمة ويسعه أن يسمى الصور . وفي العام الثاني يفهم توجيهات بسيطة
 ويستعمل العبارات . وفي الثالثة يجيب على أسئلة بسيطة ويتكلم باستعمال
 الجمل القصيرة الحالية من بعض أجزاء الكلام . وفي الرابعة يأخذ باستعمال
 أحرف العطف ويفهم أحرف الجر . وفي الخامسة يتضح عنده السؤال لماذا؟
 ويتكلم دون أن تكون عنده تقطيعات الصغار » . فإذا وصلنا إلى الخامسة
 والسادسة وجدنا أن « نضج اللغة عند الطفل السوي يمثل مستوى كاملاً من
 حيث الشكل والتركيب .. والتعبير يتم بجمل صحيحة تامة .. والجمل متنوعة
 تتضمن حتى الجمل الشرطية والفرضية ... واستعمال الألفاظ أكثر دقة من
 قبل » (جزل : : ١٩٤٠ ، ٥٥) .

الباب الرابع

ملحق

في العوامل الاجتماعية والمرضية

الفصل الحادى عشر

العوامل الاجتماعية المؤثرة فى اللغة

خلال الطفولة الأولى

تمهيد : فى هذا الفصل نناقش الخطوط العامة الخاصة بأثر الوسط —
المنزلى والاجتماعى — فى نمو اللغة عند الطفل .

إن الاتجاهات الحديثة فى علم النفس لتؤكد دون شك على أهمية المجتمع ،
وأن ذاتية الطفل مهما كانت قيمتها الخاصة ، فالمعيار الأخير الذى تقدر به
هو المجتمع وما مقارنة الفردية بالمجتمع إلا كمقارنة أملاح الأرض بما ستكون
عليه الثمرة .

ومع أننا فى ثنايا الرسالة — وفى الفصل الذى يلى هذا والخاص بالتهته
وعوائق الكلام عامة — قد درسنا العوامل الاجتماعية وأثرها على هذا المظهر
أو ذاك من مظاهر نمو اللغة ، إلا أن الأهمية الكبرى لهذه العوامل الاجتماعية
جعلت فصلاً بأكمله ضرورة لا بد منها لتيسر مناقشة أمور لم تتوفر مناقشتها
فى غير هذا الفصل مناقشة كافية .

هكذا سيشتمل هذا الفصل على بعض الآثار الخاصة للوسط العائلى
وبصورة خاصة الأم ، وبعض الآثار للمجتمع والتربية عموماً ، وكلا النوعين
من الآثار سوف يدرس من حيث ماله من علاقة بنمو اللغة عند الطفل . وسنبداً
بتلك المقابلة القديمة بين الفرد والمجتمع ؛ عند الحديث عن اللغة ، تتضاءل
فردية الإنسان إلى أقصى حد ويحل محلها شخصية المجتمع . ومن هنا قيل
بحق عن اللغة إنها « عنصر التكامل الاجتماعى » (كما يتبين ذلك فى كتابات
الدكتور مراد التى أشرنا إلى بعضها فى ثنايا هذه الرسالة) . وإن اللغة لأكبر
رسول للمجتمع فى عقل الإنسان . بل إننا حين ننظر إلى الطفل ككل دون

أن نفرد عامل اللغة بالذات نلاحظ أنه شديد الصلة بالجماعة بمعنيين :
 إنه شديد الاعتماد على من حوله في كل صغيرة وكبيرة . وأنه أول الأمر
 لا يميز بين ذاتيته وبين الغير حتى تمر الثلاث السنوات الأولى على ميلاده
 (مراد : مجلة علم النفس : ١٩٤٦ ، ٥ ... قالون : مجلة علم النفس : ١٩٤٦ ،
 ٢٦١) . أما فكرة الاعتماد فقد ناقشها كثيراً علماء التربية في مختلف الأزمان
 وحسبنا أن نشير إلى أفكار جون ديوى ومدرسته في هذا الصدد . بينما فكرة
 المطابقة ^(١) بين الفرد والغير خصوصاً قبل أزمة الشخصية الأولى فقد ناقشها
 جيداً علماء النفس كفالون وجيوم وبونتي وغيرهم . بل إن قالون (١٩٤٩ ،
 ١٨٣ - ١٨٤) ليتحدث عن فكرتي الاعتماد على الغير وفكرة التوحيد بين
 ذات الطفل وبين الغير في آن واحد، فعنده أن الطفل قبل الثالثة « معتمد على
 من حوله » وأنه « متمثل فيهم ومتطابق معهم » . وهكذا يسير ميرلو بونتي (مارس :
 ١٩٥٠ ، ٦) مع قالون فيكرر أفكار هذا الأخير دون إضافة . ويعطى
 قالون (مجلة علم النفس : ١٩٤٦ ، ٢٦٣ - ٢٦٥) مثلاً لتوحيد الطفل
 بين ذاته والآخرين في تلك المحادثات التي يعملها مع نفسه في الفترة قبل الثالثة
 وما هي في الحقيقة إلا مع « الشريك » كما يقول بيير جانية أى مع صورة
 المجتمع الجنينية في عقل الطفل الصغير . ويلاحظ أن أساس
 هذا الخلط هو شدة الحاجة التي يجدها الطفل في نفسه إزاء الغير (ديوى :
 ١٩٤٦ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٩ -) .

وإن عدم التمييز من جانب الطفل بين شخصيته وبين الآخرين لينعكس
 جيداً على كلماته . فنفس الكلمة يطلقها على نفسه ثم يطلقها ليغني بها
 الآخرين دون تمييز . وعند قالون (١٩٤٩ ، ٢١٠) « أن هذا المظهر المجازي

(١) L'identification

هذا المصطلح يترجمه البعض بكلمة « تقمص » غير أن كلمة التقمص إن صححت في مجالات
 المدرسة الفرويدية في رأينا أنها لا تصح في غير ذلك . وقد عبرنا عن اللفظة في هذه الرسالة
 بأكثر من شكل : توحيد ، مطابقة ، إقامة هوية .

لكلام الطفل ليس غير دليل خلط أساسى بين الأنا والغير . وقد سبق أن لاحظنا فى الفصل السابق كيف يجد الطفل حيرة أول الأمر فى استعمال الضمائر ، فتارة يخلط بين أنا وانت وتارة يعجز عن الإشارة إلى نفسه إلا بضمير الغائب « هو » وبهذا يعتبر الطفل نفسه حسب تعبير جيوم (ميرلو پونتى : مارس ١٩٥٠ ، ٦) « غيراً آخر un autre autre » لأن مركز اهتمامه هو هذا الغير . وعند ميد (نيوكب : ١٩٥١ ، ١٨٤ - ١٨٥) فكرة مماثلة فهو يتحدث عن « الآخر المعمم » Generalized Other ويمثل هذا الآخر المعمم تؤثر العملية الاجتماعية فى سلوك الفرد بحيث تصبح اتجاهاته نموذجاً لسلوك المجتمع (ص ١٨٦) . وبهذا لا يعد المرء شخصية إلا من حيث انتسابه إلى جماعة واتخاذ الأدوار التى للغير . واللغة هى الوسطة لاكتساب مثل هذه الشخصية وتنميتها (نيوكب : ١٩٥١ ، ١٨٨) .

فالألة إذن ، هى بالدرجة الأولى علاقة اجتماعية تخدم أساساً بين شخصين على الأقل : المتكلم والسامع (ديوى : ١٩٣٩ ، ٨٥٨ ، ٩٨١) . وكما سبق أن ذكرنا (الفصل الثانى : ب) أن المظهر الاجتماعى الذى للغة المقطعية ليظهر بعد انتقال الطفل من مرحلته الحيوانية إلى مرحلته الإنسانية . هذا الانتقال الذى يتم عن طريق اللغة يجعل من الطفل عضواً فى مجتمع بالتدريج ، واللغة هى الوسطة المستمرة لكى ينوع الفرد صور اتصاله بالغير (اشترن : ١٩٢٤ ، ١٣٩) .

العائلة :

العائلة وحدة أساسية للمجتمع مذ عرف هذا شيئاً اسمه حضارة . بل والعائلة هى الحضارة نفسها فى فترة السنوات الأولى التى يقضيها الطفل بين أفرادها . وفى جميع اللغات يطلق على اللغة القومية عادة اسم « لغة الأم » . ويذكر الدكتور مراد عن سوتى (مجلة علم النفس : ١٩٤٦ ، العدد ٣ ، ٤٣٩)

أن الأم تقوم بالدور الأول في تنظيم المجتمع منذ نشأته . والمجتمع الأول ليس في الواقع سوى مجموعة الأخوة والأخوات الملتفين حول الأم . والواقع أن الطفل منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها برضاعة لبن أمه ، يأخذ برضاعة نتاج الحضارة والتاريخ البشري بأجمعه كذلك ؛ واللغة بشقي أشكالها ، هي الطريق والواسطة في ذلك .

وعند جزل (١٩٤٩ ، ٧) أن العائلة هي خير تجمع بيولوجي وحضاري معاً « بيولوجي من حيث أنه يوفر خير الظروف لانجاب الأطفال وحمايتهم » وحضاري لأنه « يقيم أوثق العلائق بين أشخاص يختلفون في العمر والجنس ويتحملون جميعاً مهمة تجديد وإعادة تشكيل العادات والتقاليد » . بل إننا حين تعرضنا لدراسة اللغة عند الحيوان (الفصل الثاني : ب) وجدنا قصر زمن الطفولة لدى الحيوان ، ومن هنا كانت الأسباب البيولوجية والحضارية التي أطالت فترة الطفولة لدى الإنسان هي ما يحمل العائلة مسؤولياتها المتنوعة (استنشفيلد ، ٩ - ١٠) .

إن حديثنا عن اللغة ، ولذا قد نستطيع أن نسقط من حسابنا عدة الشهور الأول من الحياة وهي الشهور التي لم يستأنس فيها الطفل جيداً بعد . إلا أننا نجد تطرفاً في هذا الشأن بين المؤلفين . فلويس وغيره (مثلاً جزل : ١٩٣٤ ، ٢٨٨-٢٨٩) يرى إن تشكيل النموذج الاجتماعي يبدأ بالولادة ويستمر دون انقطاع ، كما سبق أن ناقشنا ذلك في الباب الثاني خاصة ، ويرى أهمية أفراد المنزل منذ الشهر الأول من حيث تبادل الانطباعات وما إلى ذلك من وسائل تبادل الفعل ^(١) بين الفرد وغيره . بينما آخرون (مثلاً كنر : ١٩٤٨ ، ٣٦ - ٣٧ ... فرويد (أنا) : ١٩٤٩ ، ٨) يرون أهمية المنزل تبدأ في فترة الربع الثاني من السنة الثانية وتستمر طوال الفترة قبل المدرسية . ولعل الموقف

السليم الذى يمكن اتخاذه ، بالإضافة إلى ما ذكر أعلاه ، هو اعتبار السنة الأولى هى فترة الاهتمام الأساسى من جانب الطفل ، بأموره العضوية الداخلية (قالون : مجلة علم النفس المصرية ، ١٩٤٦ ، ٢٥٥) ، وبالتالى فإمكانية استثنائه^(١) محدودة جداً . إلا أنه من ناحية أخرى بلجوثنا إلى أفكار كاللاشعور والكمون كما سبق أن ناقشنا ذلك فى عدة مواضع يمكننا الافتراض بأن آثار الغير لدى الطفل تكون خافتة أول الأمر ويصل تنبه الطفل إلى الغير أوجه بعد السنة الأولى ويستمر ذلك طوال السنوات قبل المدرسية . هذه السنوات لكبيرة الأهمية بالنسبة إلى ما بعدها فأى انطباع اجتماعى فى هذه الفترة تستمر آثاره عميقة الجذور فيما بعد طوال الحياة ولقد تعرضنا لكل هذا فى الفصل الأول من هذه الرسالة (انظر أيضاً : الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٤٥ - ٤٦) .

وأن الأم أو من يحل محلها - فى الحالات الاستثنائية - هى أهم شخص يلتفت إليه الطفل فى الوسط المنزلى ويتعلق به ، بل رغم التعلق الشديد بين التوائم - كما سنشير إلى ذلك أدناه - فإنه تعلق أقل بكثير مما يحصل بين الأم وطفلها . وإن اللغة حين تأخذ سبيلها إلى عقل الطفل وقلبه تصبح الوسيلة الكبرى التى يعبر بها إلى أمه عن مطالبه أو يتلقى منها شتى التوجيهات والاستجابات (يونج^(٢) : ١٩٤٤ ، ١٣٥) .

كما يلاحظ أن فكرة التطابق أو التوحيد بين الطفل وغيره كما وجدنا ذلك عند قالون مثلاً ، هذه الفكرة تأخذ عند أصحاب التحليل النفسى طابعاً أكثر تعيناً وتخصصاً . فهؤلاء يذكرون عن تطابق كهذا يحصل بين الطفل وأمّه ، وبالتالى يسقط^(٣) الطفل على أمه ما يحس به كما يتجسد ويتبنى الاتجاهات

Socialisation (١)

Young, Kimball (٢)

Project (٣)

الخاصة بأمه . هكذا حين افتراض أساس كهذا ، لم تعد اللغة إلا وسيلة تعبير عن مثل هذين الإسقاط والتجسد بين الطفل وأمه (ميرلويونتي : دروسه ، ١٤) .

وإنه ليظهر تأثير الأم جيداً وتأثير العائلة على العموم عند المقارنة بين أطفال العائلات وأطفال المعاهد . فقد لوحظ أن فترة ما قبل الكلام التي تكاد تنتهي بانتهاء السنة الأولى لا يظهر فيها مثل هذا الفرق (فرويد (أ. : ١٩٤٩ ، ٨ - ... ميرلويونتي : دروسه ، ١٤-) . هكذا تذكر أنا فرويد أن طفل الثانية قد يتأخر بستة أشهر في كلامه عن الطفل السوي ، هذا على شرط تعادل العوامل الأخرى . وحين يرجع طفل المعاهد إلى أمه في أيام الأعياد يتبين أنه يتقدم في لغته في « أسبوع أو أسبوعين مالا يفعله في في دار الحضانة في ثلاثة أشهر » وعلى العكس نجد أن « طفل العائلة إذا سافرت عنه أمه سرعان ما يفتقد موهبة الكلام التي اكتسبها حديثاً » .

وإن أهمية الأم وأفراد العائلة جميعاً لأقوى من أن تذكر . آثار العائلة والأم خاصة لتعمل عملها سلباً وإيجاباً في آن واحد . فطالما قيل عن الأمهات اللاتي يجلبن أولادهن إلى العيادات إنه كان الأحرى أن يحصل العكس (الكتاب السنوي : ١٩٢٩ ، ٦٠) . بل وزيارة الأمهات لهذه العيادات النفسية تحصل أحياناً لأمر في نفس الأم أو لمشاكل تخص الأبوين وليس لها علاقة مباشرة بالطفل . ومن ذلك ما يذكره الدكتور زيور (مجلة علم النفس : ١٩٥١ ، ٤ - ٥) عن « التعويض المغالي » لدى الآباء وما يخفيه من اتجاه معاكس .

ولا يمكن أن نمر بالعائلة دون تبيان حالة التوائم وما يصيبها من تأخير ظاهر في عملية الكلام ، إلا أن هذا التأخر الظاهر يقوم على أساس ما بين التوائم من تعاطف وتقارب في كثير من الصفات كالسن وغيرها ، وعلى الخصوص حالة التوائم المتماثلة . هكذا يتيسر الحديث بين التوائم بلغة الأصوات الفجة

والإشارات وما إليها ، ثم إن التوائم يهيئ لأخيه التوائم إرضاءات انفعالية واجتماعية شتى ، وهكذا لاتتأخر النوازع الكافية لاتقان عمليات الكلام كما هي معروفة في المجتمع . ومن هنا قيل عن تأخر قدره ستة أشهر إنه شيء مألوف لدى التوائم إذا قيسوا بغيرهم من الأطفال ، وما ذلك إلا لما عندهم من « لغة توأمية » حسب تعبير أرلت (١٩٢٦ ، ٣٨٤) .

ويلاحظ أن هذا التأخر الكلامي الظاهر لدى التوائم يتوفر في السن قبل المدرسية لا بعدها ، وسبب ذلك اجتماعي ظاهر . فأمور الحياة وطبيعة المواقف المحيطة بالتوائم منذ السن المدرسية تختلف عما هي لديهم في السن قبل المدرسية حيث يكون ارتباطهم ببعضهم أوثق صلة .

ولكى نعطي مثالا لتأخر التوائم في الكلام نذكر أنه في السنة الرابعة والنصف لا يكون معدل طول الحملة عند التوائم إلا فوق الثلاث كلمات بقليل ، في حين أن هذا المعدل يبلغ أربع كلمات ونصف لدى الأطفال الآخرين (طومبسون ^(١) : ١٩٥٢ ، ٣٦٨) شرط تساوى العوامل الأخرى ، وما ذلك إلا لمنافسة اللغة التوأمية للغة الجماعة .

وهنا يجب أن نعيد حقيقة ذكرناها من قبل في الفصول السابقة ، وهي أن تأخر الكلام قد لا يخفى أبداً تأخراً مماثلاً في الذكاء . فالفكر هو رائد اللغة لا العكس كما يقول الدكتور مراد (مجلة علم النفس : ١٩٤٦ العدد الأول ، ٥) . ولهذا السبب عينه تلاحظ الباحثة مكارثي أن التأخر النسبي في مظاهر الكلام عند التوائم ليس بتأخر حقيقي ، وهو أمر زائل ، ومنذ دخول المدرسة على الأخص (١٩٥٢ ، ٨٦٥ - ٨٦٦) أما تأثير الإخوة الآخرين فسبق وتعرضنا له من قبل (الفصل الثامن) حين ذكرنا تفضيل الطفل في محادثاته لأقرانه وإخوانه الأكبر منه مباشرة ، إلا أن الإخوة والأقران لا ينافسون مركز الأم على أية حال في الطفولة الأولى كما يفهم من هذا الفصل .

والآن ما علينا إلا أن ننظر في بعض الخطوط العامة للمجتمع الأكبر ، وذلك على الرغم من أن المجتمع الحقيقي للطفل هو المنزل بالدرجة الأولى ، ولن يتعرض الوسط الإجتماعى العام لسلوك الطفل إلا بعد خروج هذا لأول مرة إلى المدرسة وفي سن السادسة على الأخص .

المجتمع وعوامله الحضارية :

لا نناقش هنا معنى الحضارة ومكوناتها ولا طبيعة المجتمع والاجتماع ، فعلم الاجتماع أولى ببحث كل هذا . إنما الزاوية التي تهتمنا هنا هي أن عوامل الحضارة مهما كانت مادية : من عمارات وطرق وآلات ، أو كانت معنوية : من نظم وعادات وعلوم ، فإن العامل الأكبر في التعبير عنها وصيانتها على مدى الأجيال هو اللغة . وفي رأى ديوى (ج : ١٩٤٦ ، ٤ ، ١٨ -) أن الاتصال سواءً منه اللغوى أو الاتصال المباشر فى الأفعال ، كلاهما السبيل الواضح ليتقن الصغار ما اتت به الأجيال ، وليضيفوا بعد أن يشبوا ويكبروا ما يمكنهم به لتكملة الناقص والتطور به إلى مستويات من الكمال يحتاجها بأى حال وتدعو إليها طبيعة التقدم . وعند ست (١٩٣٥ ، ١ ، ٥ ، ٦٥ - ٦٦) أن ديوى يقيم الهوية بين المجتمع والاتصال ويرى اللغة أكبر عامل فى حفظ التراث ونقله والتطور به ولا يتم ذلك إلا بفضل متابعة الطفل خطوطاً للفكر رسمت من قبل (انظر أيضاً : هاريمان : ١٩٤٦ ، مادة علم النفس الطفلى) .

هكذا إلى حد ما يسير رقى الطفل مع رقى ألفاظه . فبواسطة الألفاظ يمكن أن ننقل إلى الطفل الصور الحضارية ، وبواسطة كلام الطفل يمكننا أن نفهم مدى هضمه لهذه الصور ، وقبوله أو رفضه لها . إلا أن مفردات الطفل وحدها ليست معياراً كافياً لمدى رقيه ، إذ يتكاتف مع عدد المفردات

اتساع أفقها وعمق معانيها ، وقدرة الطفل على استعمال التراكيب اللغوية المركبة وفهمها كما ينطقها الغير (أرلت : ١٩٤٦ ، ٣٧٠ - ٣٧١ الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٧٢٧ -) .

لذا نلاحظ عند أطفال الثالثة والرابعة مثلاً استعمال عدد كبير من الألفاظ دون فهم كاف لمعانيها أو دون فهم معانيها على الإطلاق (فيوليه كوفى : ١٩٤٦ ، ٦٩) . وهنا لدينا ملاحظة سبق أن تعرضنا لها بشكل أو بآخر ، وهى أن الطفل فى كفاحه من أجل تعلم اللغة يواجه أمرين : تعلم شكل الألفاظ والتراكيب اللغوية ، وتعلم ما تخفيه هذه الألفاظ والتراكيب من معان وخبرات ونزعات سواءً عند الطفل أو عند الآخرين . والأمر - كما تقرر فيوليه كوفى - هو أن الطفل يلتفت مرة إلى الجانب الشكلى من اللغة وأخرى إلى الجانب المعنوى ، فتزيد مرة ألفاظ الطفل وتطغى على معانيه ويحصل العكس أحياناً أخرى فيعجز الطفل عن إيجاد كثير من الألفاظ وصور التشكيلات لكى يعبر عما عنده . ولعل مهمتنا نحن الكبار فى أحوال كهذه هى أن نساير خطوات الطفل فى الارتقاء ونرضى فهمه سواءً فى هذا الجانب أو ذاك .

بل من هنا ، تظهر الأهمية الكبرى للتحدث باستمرار مع الطفل منذ الصغر ، والعمل على جعل حديث الكبار متفقاً شيئاً فشيئاً مع توسع خبرات الطفل وارتقاء أفقه العقلى (بيشون : ١٩٣٦ ، ٢٧٩) .

وإن بالإمكان أن نعدد كثيراً من الشروط الاجتماعية التى تهيئ للطفل اجتياز السنوات الأخيرة من المرحلة قبل المدرسية على أفضل الوجوه : كبناء الثقة بالذات وإيجاد جو من الطمأنينة والعمل على إيجاد صداقات بين الطفل والآخرين وإيجاد أطفال آخرين أو توفيرهم سواءً داخل البيت أو خارجه وتوجيه الاهتمام إلى نشاط الطفل فى شتى مرافق حياته وغير ذلك مما

نجدته مثلاً في كتب التربية أو في الكتاب السنوي (١٩٢٩ ، ٧٢٩) والواقع أن الشروط كثيرة وإن علم التربية وتطبيقاته الشتى هو المجال الواسع لمثل هذا وحسبنا الإشارة .

ونلاحظ أن التأثيرات الحضارية متعددة ، وقد سبقت الإشارة إلى بعضها في الفصل التاسع مثلاً ، بخصوص الفرق في المفردات بين أطفال الموسرين وأطفال المعسرين كما في اختبارات ديكدر^(١) . وتذكر الباحثة مكارثي (١٩٥٢ ، ٨٨٢ -) كيف أنه اشير منذ أكثر من قرن إلى أن « طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر وأفعالاً أقل من طفل الفقراء ، وأن الأخير يفهم أفعالاً أكثر وكلمات أقل » . والواقع أننا نرى الإشارة إلى هذه الحقيقة في كتاب روسو « أميل أو التربية » منذ أكثر من قرنين . [وتشير مكارثي كيف أن اشتراستفاد من نتائج الآنسة ديكدر وتوصل حسابياً إلى أن الفرق بين الطبقة المثقفة والطبقة العاملة يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر في صالح أبناء الطبقة المثقفة] وهنا يجدر بنا أن نعيد ملاحظة سبقت الإشارة إليها (في أكثر من فصل وفي هذا الفصل نفسه) وهي أن الارتقاء في اللغة لا يشير حتماً إلى إرتقاء عقلي ، وإن كان الإرتقاء العقلي يستتبع في أكثر الأحيان نمواً ملائماً في عدد المفردات وفي صياغة الجمل واستعمالها على خير وجه . كما أن تأخر أطفال المعاهد - من مياتم ودور ملاجئ وغيرها - في نمو اللغة أمر واضح ، والواقع أن هؤلاء الأطفال يصيبهم تأخر في شتى سمات الشخصية إذا قورنوا ببقية الأطفال

٦	٥	٤	٣	٢	الأعمار بالسنين
٣٥٤	٣٢٤	٢٧٧	٢٣٥	١٣٨	الموسرون
٣٠٦	٢٦٩	٢٣٧	١٩٣	٩٣	المعسررون

(١)

(ديكدر : ١٩٤٦ ، ٨٨ - ٨٩)

الأسوياء ، والسبب الاجتماعي في حالتهم واضح لا يحتاج إلى تفصيل (١) . ومن ذلك ما يذكره لفين عن جريش Grisch بخصوص اختفاء البكم Dumbness الإرادي بمجرد تغير ظروف الوسط .

(١) انظر مثلاً (لفين : ١٩٣٥ ، ١١٠ - ١١١) . وهنا يؤسفنا عدم التعرض كثيراً لآراء القيمة للمؤلف لفين وبقية الذين كتبوا من زملائه الذين ينتمون مثله إلى مدرسة الجشطت ، وهم جميعاً من خير علماء النفس الذين أكدوا كثيراً على العوامل الاجتماعية في تكوين شخصية الطفل ؛ وعذرنا في ذلك أن أعضاء هذه المدرسة السيكلولوجية قد وجهوا انتباههم الكبير إلى مشاكل الإدراك الحسى على الخصوص دون أن يلتفتوا كثيراً إلى شئون الشخصية الأخرى ؛ وقبلما وجدنا عندهم معالجة نوعية Spécifique لمسائل اللغة ، هذا مع العلم أننا حاولنا بقدر الإمكان أن نتقصى آراءهم هنا وهناك كما هو واضح في ثنايا الكتاب . ويمكننا أن نذكر نفس الملاحظة بخصوص مدرسة التحليل النفسى ، ففيما عدا ما ذكرته هذه المدرسة فيما يتصل بالتهمة واضطرابات الكلام القريبة منها ، لم نجد لها مشاركة جدية في دراسة الظواهر الأخرى للغة عند الطفل .

الفصل الثاني عشر

اضطرابات الكلام : التهمة

تمهيد :

الكلام ظاهرة معقدة تستدعى عمل كثير من الأعضاء والعوامل . فهناك أعضاء الكلام من عضو السمع إلى اللسان والشفيتين وغير ذلك من أعضاء وعضلات كثيرة حتى الحجاب الحاجز . وهناك عامل الفهم والذكاء والعوامل الانفعالية ثم العوامل الاجتماعية والمواقف الشتى التى ينشأ فيها الطفل ، ولذا فاختلال أى عضو أو عامل مما تقدم يؤدى حتماً إلى الإخلال بشكل ما فى هذه الظاهرة المعقدة . وإن نظرة نلقيا على طلبة المدارس نتبين - كما فى بعض الإحصائيات - أن ثلاثة بالمئة منهم على الأقل يتلكأون فى الكلام وثلاث هؤلاء من ذوى التهمة^(١) وآخرون من ذوى صعوبات أخرى (ست ص ٣) . وهذه النسبة تزيد عند البنين عنها عند البنات بمقدار يتراوح بين ٢ : ١ إلى ١٠ : ١ (جونسون : ١٩٤٨ ، ١٩١ .. كنز : ٥٥٥) . وقد تظل نواقص الكلام عند الذكور حتى الرشد ، لكن نادراً ما يحصل ذلك عند الراشدين .

وعيوب الكلام هذه هى إحدى العيوب العشرة الرئيسية التى يذكر جزل أن عشرة ملايين من أطفال^(٢) الولايات المتحدة من مختلف الأعمار يشكون منها (١٩٤٠ ، ٤) .

وقبل البدء بذكر الأسباب التى يراها الباحثون لعيوب الكلام وبصورة خاصة الأشهر هذه العيوب وهى التهمة ، لا بأس من التوكيد منذ الآن على

(١) بالفرنسية (Bégaiement) وبالإنجليزية (Stuttering)

(٢) الأطفال هنا بالمعنى العام أى فى جميع الأعمار حتى بداية الرشد .

أهمية العامل النفسى الانفعالى ألا وهو : الخيبة والحرمان^(١) وما يسببان من قلق وارتباك. هذا العامل هو الذى نؤكد أهميته وقد التفت إليه معظم الباحثين سوءاً كانوا من علماء الأمراض العلية أو غيرهم . هذا العامل والتغلب عليه أو الصراع معه هو قصة أكثر عاهات الكلام.

الأعراض المرضية : التهمة

هناك إجماع تقريباً أن الغالبية العظمى من عيوب الكلام تظهر فى السن قبل المدرسية. ومع أن هناك صوراً عدة لهذه العيوب تتطرق فتصل إلى البكم^(٢) أو قد تصيب تقطيع الكلام أو نغمته أو إيقاعه - فتحدث التهمة - أو يحصل بطء لتعلم الكلام فتطول مرحلة الصراخ أو مرحلة المناغاة أو يحصل تثبيت لآلية مرحلة من المراحل الأولى لتعلم الكلام ، إلا أن أشهر هذه العيوب هى التهمة ، وسيتوجه إليها معظم الكلام فى هذا الفصل .

(وتعرف التهمة بأنها تكرارات آلية غير منتجة للمقاطع أو إطالة للأصوات الأولى فى المقاطع أو الكلمات (كز ، ٤٩٤ - ٤٩٧ . . . هاريمان مادة پاثولوجيا الكلام) .

(وهناك شكل من التهمة يتعلق فيه الفم ويتحرك الفك ولكن لا يخرج أى صوت وهذا الشكل يأخذ تسمية خاصة أحياناً^(٣) لكنه غالباً ما يعتبر أحد أشكال التهمة (كول ، ٣٤٧ . . . جونسون ، ١٩٤٨ ، ٣٢٧) . كما يصاحب التهمة أحياناً نشاط خاص كأن يدخل المريض أصواتاً قصيرة أو كلمات لا محل لها فى بناء جملته . أو قد يصحب كلامه بحركات وأوضاع بدنية وسنلاحظ ذلك عند مناقشة علاج التهمة .

Frustration (١)

Mutisme (٢)

Stammering (٣)

(ومن العيوب الشائعة أيضاً اللثغة^(١)) كإحلال الثاء محل السين ، والثاء محل الكاف وهناك عيب آخر هو صعوبة تلفظ أحرف معينة كالراء أو أو اللام . كل هذه العيوب تحدث في الطفولة الأولى وعن أصول متقاربة (بريدجز ، ١٨٥) . وفي بعض الحالات يحذف الشخص بعض الحروف من كلامه أو يشتت نطقها كما في نطق ال « س » أوال « ز » (جونسون : ١٩٤٨ ، ٨٩ - ٩١) .

(والآن كيف تبدأ التهمة ؟ ان كلام الطفل أول الأمر غير طلق . وإعادة المقاطع أو الكلمات أو عبارات بأكملها شيء معروف عنده بين الثانية والسادسة من العمر . بل إن التكرار ليبدأ بصرخة الميلاد : « آآآ » وما تعلم الطفل الكلام وإجادته إياه إلا السيطرة التدريجية على جهازه الصوتي بحيث يقلل من هذا التكرار رويداً رويداً حتى يحين وقت لا يلجأ إليه الطفل . وقد أمكن التمييز بين تهمة أولية وهي هذه التي نجدها عند الأطفال الأسوياء من تكرار وتوقف نرى مثيلاً له عند الراشدين من خطباء وغيرهم وهذا النوع غير مرتبط بتوتر^(٢) أو قلق ، وبين تهمة ثانوية ذات شحنة انفعالية وتسم برغبة صاحبها بالسيطرة عليها أو إخفائها وهذه هي الظاهرة المرضية .

وكثيراً ما تختلط صورتا التهمة هاتان دون أن يمكن التمييز بينهما ، ولهذا حين تظهر التهمة عند الانتقال من مرحلة الكلمة الواحدة إلى مرحلة استعمال الجملة ويكون ذلك قبل السنة الرابعة نجد أن نسبة كبيرة من الأطفال تظهر عندها التهمة ولا يلتفت إليها الآباء في هذه المرحلة وبالتالي لن يعرف أهي من النوع العادي أم من النوع المرضي .

ولكن تظهر التهمة عند عدد أقل من السابق بكثير يكاد يكون عشر العدد السابق - في مرحلة ثانية تقع بين الرابعة والخامسة من العمر . وهذه

(١) Lisp

(٢) Tension

المرحلة تجذب انتباه الراشدين أكثر من السابق ، ثم هناك مرحلة ثالثة وتظهر عند السادسة وقرب دخول المدارس أو عند دخولها (جونسون : ١٩٤٨ ، ١٩٣ ... كير ، ٥٠٢ ... أرلت ٤٩٧ ، ٣٨٣) .

دراسة الأسباب العضوية والاجتماعية والنفسية

الأسباب العضوية :

١٧ [إن العوامل النفسية هي الأهم في جزء كبير من عوائق الكلام ، ولكن تعدد مظاهر عملية الكلام يلزمنا بالآلا نفعل العامل العضوى ولا الاجتماعى] .
هكذا يلاحظ أنه بعد مرض طال أمده وخلال فترات التعب والضيق البدنى تظهر عند الطفل التهمة اوقت وجيز تم تختفى دون أن تترك أثراً . بل إن أى عاهات بدنية مهما ضعفت يمكن أن تكون سبباً لعاهات الكلام (أرلت ، ٣٨١ كول ، ٣٦٤) .

١٨ [إن الأعضاء التى تساعد على إنتاج الكلام عديدة جداً تمتد من الأحشاء حتى الأنف والأذنين ، فلا يستبعد إذن أن يكون تلف أى عضو من هذه الأعضاء المنتشرة بين هذين الطرفين المتباعدين سبباً فى الإخلال بعملية الكلام بشكل أو بآخر كما أن أى خلل عضوى أو وظيفى فى الأعصاب يمنع التآزر الحركى ، وإصابات المخ تؤخر عملية ارتقاء الكلام أو تسبب شتى العاهات الكلامية كأنواع الحبسة أو غيرها (هرلوك ، ، ٢٣١ سبيوك ، ١٥١ ... مون ، ٥٢) .

وتحصل تغيرات فى الصوت وطريقة النطق نتيجة أمراض تحدث للجهاز العصبى المركزى أو للغدد الصم كما فى حالة المخصيين مثلاً . بل وحتى مرضاً كشلل الأطفال الذى يؤثر فى الجهاز الحركى يعمل على التأثير فى الكلام بل ويؤخر الصورة المفهومة من النطق (كير ، ٥٠٣) .

(وعند طومبسون (ص ٣٥٥) أن بعض البحوث يرجحون الجانب الوراثي في عاهة التهمة) وأن بعض التجارب جاءت مؤيدة لأقوالهم^١، ويؤيد هذا ما نجده عند هاريس^(١) إذ يرجح السبب العضوي في حالات التهمة (١٩٤٨ ، ١٨٨) . ولكن الأخذ بالجانب الوراثي أمر صعب قبوله إذ يلزم فصل الأطفال من ذوى التهمة عن عائلاتهم بحيث لا يكون لهم عليهم أى تأثير وهذا مستحيل عمله وبالتالي لا نستطيع أن نعلم إلى أى حد المسألة مورثة أو مكتسبة وهذه هى حجة فلتشر^(٢) (ص ٢٢٦) . ونرى جونسون بعد أن بين ضعف معلوماتنا عن الوراثة وعلى الأخص ما يتصل بالعلاقة بين البدن والسلوك يذكر قائلاً : « عملياً لا يعرف أى شئ عن الوراثة بخصوص استجابات كالقلق أو الخوف مما له أثر كبير في التهمة » (١٩٤٨ ، ١٨٣ -) .

وهو في هذا النص يؤكد العامل النفسى ثم يبين بعد هذا مباشرة « أنه لا يمكن إيجاد أى أساس فيزيقي للتهمة بمعنى أنه لا يوجد أى خصائص بدنية تميز أصحاب التهمة من غيرهم » . ويمكننا أن نضيف إلى كلام المؤلف جونسون أن الأساس البدني الوحيد الذى يجتمع مع عوامل نفسية واجتماعية أخرى هو ما ذكرناه أعلاه من إصابات تصيب جانباً من جوانب البدن وقد يتسبب بعض هذه الإصابات قبل الميلاد . وإن معظم المؤلفين في الحالات التى يبينون فيها أن هناك أسباباً وراثية يذكرون أنها محدودة نادرة (هرلوك ،

(٢٣١) .

الأسباب الاجتماعية :

مع أن هذه الأسباب يذكرها معظم الكتاب مشتركة مع الأسباب النفسية ، إلا أننا سندكرها على حدة ونفرز مظاهرها تيسيراً للدراسة . ويحق

(١) Harris

(٢) Fletcher

لهؤلاء الكتاب [إشراكها مع العوامل النفسية إذ كثيراً ما تتداخل معها . مثلاً :
القدوة السيئة في الكلام تؤدي إلى محاكاة فقيرة نتاجها بعض صور من
صعوبات الكلام ، هنا عملية واحدة يشترك فيها عامل اجتماعي وآخر نفسي .
كذلك حالات الغيرة والمنافسة يشترك فيها النفسي والاجتماعي (هرلوك ،
٢٣١ ... سپوك ، ٢٧٣) .

من الأسباب الاجتماعية التي نراها تتكرر عند البحوث تعليم الأعسر
استعمال يمينه أو بالأصح قسره على ذلك . يذكر الباحث نيس عن طفلة
عسراء أنها في الثالثة وأربعة أشهر كان كلامها من العجز بحيث لم يفهمها
الآخرون إلا قايلاً ، ولكن ما كادت تترك بعد ذلك وشأنها دون إرغامها على
استعمال يمينها حتى تعدل كلامها في شهور قلائل (هاريس ، ١٨٨ ..
الدورية السيكولوجية Psychol. Bull. ١٩٢٩ ، ٢٧٩) .

ومن الأسباب المهمة جداً هو نزعة الإلحاح وروح التأديب والتدقيق في
أمر النظافة والمائدة وغيرها ، صفات كهذه حين توجد عند الآباء فيها ما
فيها من عدم التعاطف مع حاجات الطفل وقابلياته . هكذا بقليل ازدياد
إلحاح الآباء على أطفالهم في أمور الحياة اليومية ومن ضمن ذلك الكلام نفسه
يزداد تلكؤ الأطفال وترددهم في الكلام ، وهذا دور فاسد (جونسون :
١٩٤٤ ، ٣٣٠) . عامل البيئة هذا له أشكال متعددة ، إذ يذكر مثلاً أن
التهمة هي خلل « تشخيصي » أي أن تشخيص هذه الظاهرة في الطفل هو أحد
أسباب المشكلة . أو استبدال مربية بأخرى أو قلق الأمهات وتوترهم أو تبدل انتباه
الأبوين إلى طلاقة الكلام عند الطفل فكثيراً ما ذكر الآباء في العيادات أن
أولادهم يحسنون الكلام لفترة من الوقت ويسيتونه في فترة أخرى . وقد درست
هذه الظاهرة مختبرياً وإحصائياً ، وتبين أن ما يعده البعض تهمة أو كلاماً
معاقاً في بعض الأحيان يعتبرونه سويّاً في أحيان أخرى (طومبسون ، ٣٥٤ ...
جونسون : ١٩٤٨ ، ١٩٥ — ... سپوك ، ٣٥٤) .

هناك أيضاً عامل بيئي آخر يتضافر مع ماتقدم ولعله يشمل العوامل السابقة وهو عدم توافق الطفل مع البيئة وفقدان الاتصال بالموقف المباشر أو توقعه أن هذا الموقف سيجلب له أذى. وهنا يحصل دور فاسد أيضاً. فالبيئة المختلفة تؤدي إلى عوائق كلامية والعوائق الكلامية تزيد في اختلال توافق الطفل مع البيئة وفي فصله عنها إلى درجة أن العوائق الكلامية وما يؤدي إليها قد يهيئان الطفل المعاق تلفظه إلى أن ينحط إلى مستوى شخصية عصابية^(١) (كول ، ٣٤٨... ست ، ٥ -) .

وهناك ظاهرة من ظواهر عوائق الكلام ، إذ يتقهقر الأطفال بعد الرابعة من العمر أحياناً إلى الطريقة الطفلية (Baby-talk) التي سبق لهم التحدث بها قبل ذلك وأسباب هذه الظاهرة اجتماعية غالباً ، إذ أن تدليل الآباء أحياناً ، أو تحفيزهم أطفالهم على استعمال هذه الطريقة بممارستهم لها أمامهم أو ظهور طفل جديد أو إهمال الأبوين النسبي لطفلهم (كنر ، ٥٠٢ ، ٥١٠) هذه الأسباب كلها قد تؤدي إلى هذه الظاهرة من الكلام غير السوي .

أما بخصوص ظهور عوائق الكلام عند الأطفال الذكور أكثر منها عند الإناث فخير ما ذكر عنها هو ما نجده عند الباحثة شويل Schuell (في صحيفة اضطرابات الكلام ١٩٤٦ ، ٢٩٤ -) حين تذكر أن ظروفنا الحضارية تشب صفات السلوك الانسحابي والخضوع وتعاقب صفات الاعتداء والاستقلال وتوكيد الذات ، وتتطلب حضارتنا الصفات الأولى من الإناث ، وفي ذلك من التسامح ما فيه . بينما الصفات الأخيرة تطلب من الذكور وذلك هو سبب زيادة عوائق الكلام عند الأطفال الذكور .

ولكن مهما كان تطرف الباحثة شويل في رأيها ، فإن الكثيرين يشاطرونها رأيها ، وإن كان لنا أن نقول شيئاً فهو أن هذا المظهر من مظاهر الكلام كغيره في حاجة إلى آلاف أخرى من الأبحاث وتعديلات شتى للمناهج المستعملة

ليمكن في النهاية أن نصل إلى الرأي الصواب . ويذكر جونسون (١٩٤٨) ، (٩٣) عن الباحثة أرين بول وهي من أشهر من قام ببحوث في هذا الخصوص إنها وجدت من دراسة قامت بها أن حوالي ٥٠ ٪ من البنات المدروسات لا يصلن إلى مرحلة السيطرة على الأصوات إلا في السادسة والنصف في حين أن نفس النسبة من الأولاد لا يبلغون ذلك إلا في السابعة والنصف ، وهكذا فالأمر قاعدة لا شذوذ حين يتعثر الكلام في رياض الأطفال أو في السنوات الأولى من المدارس الأولية .

الأسباب النفسية :

نظرية أصحاب التحليل النفسي :

يعتقد هؤلاء أن عيوب الكلام ذات أساس نفسي وأنها غالباً ما ترجع إلى التثبيت^(١) في المرحلة القمية^(٢) وإلى ذلك الارتباط بين الكلام والنزعات العدوانية^(٣) نحو الأبوين ، نزعات تأخذ صور العض والقضم وما شاكلهما ، ونتيجة ذلك ما يحصل عند الطفل من قلق ينتشر إلى شتى صور النشاط القمي ومن تلك الصور : الكلام (سيموندس ، ٢٨٤ ... هاريس ، ١٩٥٠) .

ويذكر طومبسون في كتابه (١٩٥٢ ، ٣٥٦) معلقاً بقوله : « إن المسألة لا تزال مطروحة للبحث وهي ، هل القلق هو سبب التهمة أو نتيجة لها ؟ » . هذا دور فاسد آخر طالما قابلناه في صور العلل المسببة للتهمة أو غيرها من صعوبات الكلام .

Fixation (١)

Le Stade Buccal (٢)

Agressif (٣)

ونقابل نقداً آخر في مصدر مهم في هذا الصدد (كثر : ١٩٤٨ ، ٥١٠)
 يذكر فيه مؤلفه : « أن غالبية علماء الأمراض العقلية والمختصين بأمراض الكلام
 اليوم نقلوا الحمل من الأعضاء والغرائز وعلم التكوين وعلم الإحصاء إلى الشخص
 نفسه صاحب التهمة . . . ولم يعد هناك طفل قدر عليه حين يولد أن يتهمه
 بسبب ماضيه الوراثي أو بسبب أى صورة من صور المصير المتابولي أو النيورولوجي
 أو الليبىدى .

وإذن لم يبق إلا أن نناقش السبب النفسى العام ، هذا مع العلم أننا لا ننكر
 نظرية أصحاب التحليل النفسى إنما نراها جزئية ضيقة الأفق ، وهى محتواة دون
 شك في السبب النفسى العام الذى سنذكره فيما يلى :
 السبب النفسى العام لعيوب الكلام :

أن ما يعرف بالعصبية والتوتر الانفعالى وحدة مشاعر الطفل وحسده لطفل
 آخر ورغبته فى جلب انتباه العائلة ، وعلى الحملة قلق الطفل نتيجة شعوره
 بالخيبة أو الحرمان لسبب أو لآخر هذا هو السبب العام أو على الأقل السبب
 المباشر لعيوب الكلام ولأكثرها إنتشاراً : التهمة (هرلوك ، ٢٣٤ . . . بريدجز ،
 ١٨٥ . . . هاريس ، ١٨٨) . ويعد جونسون فى المصدر المذكور أعلاه
 (١٩٤٨ ص ١٨٢) العيوب التالية كأساس للتهمة أو علة لها فيقول : أنها تحدث
 حين ينتظر الطفل حصولها أو حين يخافها أو يشعر بالتوتر توقعاً لها أو حين
 يتجنبها . ويمكننا إرجاع هذه العلة الأربع إلى علة عامة هى شعور الطفل
 بما عنده من عيب كلامي *ما يعود إلى سبب نفسي*

كما نجد نفس السبب عند كاتب مقالة باثولوجيا الكلام (هاريمان ،
 ١٩٤٦) إذ يعتقد الكاتب أن الكلام غير السوى يوجد عند عامة الأطفال
 عادة أول الأمر ، ولكن يصبح مشكلة إذا رفع أقران الطفل إلى مستوى
 شعوره اضطرابات الكلامية ، عندها يأخذ الطفل بالنظر إلى مشكلته إما

بالمهجوم عليها ومحاولة التخلص منها أو بالإحجام عن الكلام ما أمكن وكلا الأمرين يسببان المخاوف والقلق والاضطراب في الكلام كنتيجة لذلك .

هذا السبب الذى يؤكد الكاتبان أعلاه : أى الشعور بالمشكلة هو طبعاً سبب جزئى يؤدى إلى القلق والتوتر وقد ذكرنا فيما سبق أن من الخير أن نذكر القلق والتوتر كسبب نفسى عام لمعظم عيوب الكلام مع العلم أن هناك عوامل كثيرة تؤدى إلى القلق والتوتر . وبذلك يمكننا أن نجمع أكثر العلماء على صعيد واحد .

بقى قبل الانتهاء من ذكر الأسباب العامة أو الخاصة أن نبين ظهور مشكلة الكلام أول الأمر . يلاحظ أنه بين الأولى والثالثة من العمر تزدحم على الطفل ظواهر عديدة كالانتقال إلى الطعام الصلب وإطعام الطفل نفسه ، وتعلم المشى ، والسيطرة على عمليات الإبراز والتبول وشعور الطفل بالحاجة إلى تكوين الجمل الطويلة بدل الكلمة الواحدة وهكذا ، ولكل هذه الأسباب مجتمعة أو منفردة نجد الطفل يعيد أوائل جملة المرة بعد المرة كما يفعل الخطيب الذى تجابهه فكرة صعبة أو لم يحضر افكاره جيداً ، هذه الأوضاع إذا لم ينظر إليها المحيطون بالطفل برعاية وحسن تقدير من المحتمل أن تكون سبباً فى شعور الطفل بحرماته من حريته بمعاكسة الغير له ، ومن الممكن إذن أن مشاعر القلق هذه أن تثبت صور المحاولات الأولية عند الطفل ولا تسمح له بتجاوزها إلى ما بعدها من صور الكلام الإيقاعى السوى إلا بعد المرور بعقبات العلاج ومتاعبه (سبوك ، ٢٧٣ ... ارلت ، ٣ - ٤) .

العلاج :

[من كل تشخيص مما سبق يمكن أن نشق بسهولة طبيعة العلاج ، هكذا تتعدد صور العلاج مثلما تعددت صور التشخيص] . بل إن هذا التعدد دفع

بعض البحوث إلى التشاؤم لغموض وتنوع الأسباب ولأن بعض النتائج الباهرة لبعض أصحاب العيادات لم تستطع أن تحل المشكلة في شيء فلا تزال أي طريقة للعلاج غير قابلة للتعميم (هاريمان ، مادة پاثولوجيا الكلام) .

(فمن يقول بأن السبب اجتماعي ويؤيد كلامه بعدم وجود كلمة للتهمة مثلا في لغة الهنود الحمر أو الأقوام البدائية ، يقول بإعطاء حرية أكبر للطفل أو تغيير للوسط الذي هو فيه ^(١) والسماح له بأن يلهو مع دماه ووسائل لعبه أو أن يلهو مع أقرانه فهم خير له من أبوين قاسيين ملحاحين . أو بمحاولة توجيه انتباه الطفل من المشكلة الخاصة إلى مشكلة أخرى هي محاولة التأثير على المستمع بالعمل على نقل أفكار معينة إليه وبالتالي على الطفل أن يعنى بعملية نقل افكاره لا كلماته .

وهناك ظاهرة خاصة في علاج عوائق التهمة ، إذ كثيراً ما يبتدع الطفل نفسه وسائل خاصة للتغلب على مشكلته ، ويعمل الآباء على تشجيعه على ذلك . فيلجأ الطفل إلى أوضاع بدنية معينة يستخدمها لإجادة كلامه كأن يضغط على هذا الجزء أو ذاك من بدنه أو يشد بأصابعه إلى غير ذلك . وبعض الأطفال يجدون سهولة حين يغنون أو يعدون الأرقام أو يلغون قصائد محفوظة أو يعتقدون أنهم وحدهم أو حين يتكلمون في غرفة مظلمة ، غير أن الطفل حين يلاحظ أحيانا أن هذه الوسائل لا تجدى تزداد مشكلته تعقداً (كول ، ٣٤٨ ... كتر ، ٥٠٤ ، ٥١١ ... بريديجز ، ١٩٦ -) .

ومن رأى جزل (١٩٤٨ ، ١٧١) أنه في النظر إلى كل صور الإعاقة عند الطفل يجب أن نيسر له تحقيق كل ما عنده من إمكانيات ويجب النظر إليه في حدود حاجاته والظروف التي نشأ فيها وما يمكن أن يكونه فيما بعد . وهناك العلاج الخاص بالذين يعتقدون الأسباب العضوية والنيورولوجية ؛

(١) كورت لفين : نظرية دينامية عن الشخصية : (١٩٣٥ ، ١١٣) .

علاجهم هو تمارين الاسترخاء^(١) والتنفس الإيقاعي واستبدال اليد اليمنى باليسرى في الكتابة أو العكس دون التفات إلى أن الشخص أعسر بالطبيعة أم لا (هاريس ، ١٨٨ ، ١٩٥ -) .

ولا داعي هنا أن نبحث أساليب العلاج النفسى ، فليس هذا مجالها ، وحسبنا القول ان معظم عاهات الكلام ترجع إلى السنوات الأولى من العمر وأن تحليل هذه العاهات وإزالتها بالتيشير على الطفل لكى يأخذ الطريق السوى فى التطور والارتقاء هو أسلم الوسائل فى العلاج كما ذكر جزل أعلاه .

وعلى العموم فإن غالبية عاهات الكلام قابلة للعلاج إلا تلك الحالات العضوية القليلة (ست : ١٩٣٥ ، ٣) .

خاتمة
في نهاية هذا البحث يمكن القول أن يحيى صباح واكيم والمقاومة الإسلامية

تكون بعض الأعمال من الوضوح بحيث لا تخفى على أحد ولا يصعب استخلاص نتيجتها ووضع خاتمة لها ، إلا أن أخرى غيرها تكون من الدقة والخفاء بحيث تحتاج إلى عين نافذة لتستشف زواياها وبالتالي فخواتم مثل هذه الأعمال ليست بالهينة . واننا لنجد نفس الصعوبة في هذا المجال كما وجدها لويس حينما لم يكتب خاتمة لرسالته عن الدكتوراه التي أشرنا إليها . ذلك أن كل فصل من فصول هذه الرسالة في حاجة إلى جيل أو جيلين آخرين من البحوث ليستكملوا العوز الذي فيه . فإلى أي حد تكون اللغة تلقائية أو نتاج أثر الغير ؟ وما هي أصوات الطفل الخاصة به والتي يستطيع أن يأتي بها بفطرته وما علاقة اللغة بالذكاء وبالحالة الانفعالية وبسمات الشخصية الأخرى ؟ وما صلة الحالة الاجتماعية والمهنية بعدد المفردات ؟ ولماذا يمر بعض الأطفال بمرحلة الطمطمة في أوائل الثانية دون أن يمر بها غيرهم ؟ بل ومراحل اللغة الأخرى لماذا تختلف من طفل إلى آخر ؟ حقاً إن جزل والأمريكان عامة طالما أكدوا أن بالإمكان أن تكتشف القوانين الثابتة لنمو الطفل ، ولكننا نسأل هل قدر لهذا الأمل أن يتحقق إلى الآن بل هل في الإمكان أن يتحقق عما قريب ؟

على أية حال ، ها نحن أولاء نبليغ في رسالتنا هذه بدراسة اللغة منذ صرخة الميلاد حتى السن المدرسية حوالى السادسة . وقد حاولنا قدر الإمكان ألا نحسم في الأمور حسماً رياضياً ، فإطلاق الأقوال وابتسار الأحكام شيء هين لكن ليس مجاله الأبحاث العلمية . وفي جميع الأحوال التي لم نقطع فيها برأى جازم وحاولنا فيها أن نذكر الأمر على وجه التقريب في جميع هذه الأحوال كانت لنا الحجج الكافية التي اقتبسناها من علماء ذوى اتجاهات متباينة

وإن كانت أدلة الواحد لا تختلف في قيمتها عن أدلة الآخر . إلا أن المقارنات المتعددة سمحت للباحث أحياناً أن يفضل جانباً دون آخر وأن أكبر ما يمكن أن نذكره في مجال هذه التفضيلات هو توكيدنا على الجانب الاجتماعي . وسبب ذلك تأثرنا باتجاهات الأستاذ سراد واعتزازنا بالتوكيد على الجانب الاجتماعي لأن ذلك هو ما يتطلبه الوضع الحضارى الراهن ، وحسبنا أن نشير إلى مفكر كجورج ديوى فى هذا الصدد بل إن الدراسات اللغوية التى عملت بخصوص الأطفال لم تخرج بعد الحرب العالمية الأولى حتى اليوم عن هذا الجانب الاجتماعى . بل وحتى الحالة الوحيدة التى أكدنا فيها على العامل النفسى أكثر من العامل الاجتماعى لم تكن لتحدث لولا أن البحث خاص بالجانب السلبى من الكلام أى الكلام المريض ، وعذرنا فى ذلك هو أن صاحب صعوبات الكلام مستغرق فى مشاكله النفسية من قلق وتهيب وشعور بالخيبة والحرمان إلى درجة أنه بعيد عن التأثير بالعوامل الاجتماعية التى هى وحدها أكثر مما عداها تهيب الفرد إلى النمو السليم بلغته . فكأن الجانب الاجتماعى لا يزال صاحب الصدارة حتى فى هذا الموضع .

وقبل إنهاء الخاتمة نحب أن نعتذر عن بعض التباين فى الحجم بين الفصول تباين لم نستطع ملاقاته فى بعض الحالات فقط .

وكلمتنا الأخيرة أن موضوع الكتاب قد استغرق عقلنا وقلبنا جميعاً وأملنا وطيد بأن القراء الكرام سوف يشاركوننا المتعة العظمى التى وجدناها بعد أن راجعنا الكتاب فى صورته الحاضرة . هذا ونأمل أن طبعة ثانية للكتاب سوف تيسر للمؤلف استكمال أية فجوات أو نقاط غير مدروسة ، واعتمادنا الكبير فى ذلك على ما نلقاه من نقد سليم وتقدير صادق .

بعض المصطلحات العلمية

Communication	١ - اتصال
Representation	٢ - استحضار
Evocation	٣ - استدعاء
Maipulation	٤ - استيداء
Noun, Name	٥ - اسم
Vibration	٦ - اهتزاز
Egocentrisme	٧ - تركيز في الذات
Vocalisation	٨ - تصويت (تفوه)
Expression	٩ - تعبير
Articulation	١٠ - تقطيع
Intonation	١١ - تنغم
Stuttering (Stammering)	١٢ - تهمة
Gesture	١٣ - حركة معبرة (إيماءة)
Interoceptive	١٤ - حساسية باطنية
Laryngeal Organization	١٥ - حنجري (تنظيم -)
Chatouillement	١٦ - دغدغة
Circular Reaction	١٧ - رجوع دائري
Sound	١٨ - صوت
Baby-talk	١٩ - طريقة طفلية في الكلام
Jargon Speech	٢٠ - طمطمة
Concrete	٢١ - عيني
Comprehension	٢٢ - فهم
Gurgling	٢٣ - قرقرة
Ludique	٢٤ - لعبي
Imitation	٢٥ - محاكاة
Echolalia	٢٦ - محاكاة عاجلة
Metalalia	٢٧ - محاكاة مؤجلة
Voice	٢٨ - نطق
Caresser	٢٩ - هدهلة
Cooing (Roucoulement)	٣٠ - هدير (بالفرنسية)

BIBLIOGRAPHY

1. Allport (T.F.H.) : Social Psychology, Houghton & Mifflin Co., U.S.A., 1924.
2. Arlitt (Ada) : Psychology of Infancy & Early Childhood, U.S.A., 1946.
3. Astrayan (E.A.) : Pavlov, Academy of the Sciences of the U.S., 1953.
4. Barker (editor) : Child's Behavior & Development, New York, 1943.
5. Bean (C.H.) : Journal of Genetic Psychology, 40, 1932.
6. Blatz : Understanding the Young Child, University of London Press, 1944.
7. Bowlby (J.) : Child Care & the Growth of Love, Penguin Books, 1953.
8. Bowley (A.H.) : Modern Child Psychology, 1948.
9. Bridges (K.) : The Social & Emotional Development of the Pre-School Child, Kegan Paul, London, 1931.
10. Britannica (Encyclopaediae) : Articles, Language, Civilization.
11. Bühler (Ch.) : The First Year of Life, the John Day Co. New York, 1930.
12. Bühler (Ch.) : From Birth to Maturity, Kegan Paul, London, 1937.
13. Bühler (K.) : Journal de Psychologie, 23, 1926.
14. Bühler (K.) : The Mental Development of the Child, Kegan Paul, London, 1930.
15. Buytendijk : Traité de Psychologie Animale, Traduit par Duquesne, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.
16. Césaire (Paul) : Psychologie de l'Enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1949.
17. Cole (L.) & Morgan (J.J.B.) : Psychology of Childhood & Adolescence, Rinehart & Co., inc., New York, 1949.
18. Collins (M.) & Drever (J.) : Psychology & Practical Life, University of London Press Ltd., 1936.
19. Conil (M. Violet-) & Canivet (N.) : L'Exploration Expérimentale de la Mentalité Infantile, Presses Universitaires de France, Paris, 1946.

20. Darwin (Ch.) : A Biographical Sketch of an Infant, "Mind", July, London, 1877.
21. Darwin (Ch.) : The Expression of Emotions, London, 1890.
22. Delacroix (H.) : Le Langage & la Pensée, Felix Alcan, Paris, 1924.
23. Descœudres (A.) : Le Développement de l'Enfant, de deux à sept ans, Delachaux & Niestlé, Neuchatel & Paris, 1946.
24. Dewey (E.) : Infant Behavior, New York, Columbia University Press, 1935.
25. Dewey (J.) : Intelligence in the Modern World, Modern Library, New York, 1939.
26. Dewey (J.) : Democracy & Education (An Arabic Translation) Cairo, Egypt, 1946.
27. Drever (J.) : A Dictionary of Psychology, Penguin Books, 1953.
28. Encyclopédie, La Grande (1885-1901), Art. : Parole.
29. Ewing (I.R.) & Ewing (A.W.G.) : Opportunities & the Deaf Child, University of London Press, 1947.
30. Fletcher (J.N.) : The Problems of Stuttering, Longman Green, New York, 1928.
31. Freud (A.) & Burlingham : Enfants sans Familles, Presses Universitaires de France, Paris, 1949.
32. Garde (B.) : La Voix. Presses Universitaires de France, Paris, 1954.
33. Gardiner (A.H.) : Speech & Language, Clarendon Press, Oxford, 1932.
34. Gesell (A.) "a" : Infancy & Human Growth, The MacMillan Co., New York, 1928.
35. Gesell (A.) "b" : The Mental Growth of the Pre-School Child, The MacMillan Co., New York, 1928.
36. Gesell (A.) : The Guidance of Mental Growth in Infant & Child, the MacMillan Co., New York, 1930.
37. Gesell (A.) & Thompson (H.) : Infant Behavior; Its Genesis & Growth, McGraw Hill-Book co., inc., New York, 1934.
38. Gesell (A.) & Others : the First Five Years of Life, Methwen & Co., Ltd., London, 1940.
39. Gesell (A.) & Amaturda (C.) : Developmental Diagnosis, Paul B. Hoeber inc., New York, 1941.
40. Gesell (A.) : Studies in Child Development, New York, 1948.
41. Gesell (A.) & Others : Le Jeune Enfant dans la Civilisation Moderne, traduit par Lézine, Paris, 1949.

42. Grégoire (A.) : L'Apprentissage du Langage, les deux premières années, Paris, Alcan, 1937.
43. Grégoire (A.) : L'Apprentissage du Langage, la 3ème année & les années suivantes, Alcan, Paris, 1947.
44. Guillaume (P.) : La Psychologie de la Forme, Flammarion, Paris, 1937.
45. Guillaume (P.) "a" : L'Imitation chez l'Enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1950.
46. Guillaume (P.) "b" : Manuel de Psychologie, Presses Universitaires de France, Paris, 1950.
47. Harriman (editor) : Encyclopedia of Psychology, New York, 1946.
48. Harris (N.G.) (editor) : Modern Trends in Psychological Medicine, Butlerworth & Co. London, 1948.
49. Heidebreder : Seven Psychologies, Appleton-Century Crofts inc., New York, 1933.
50. Hooton (E.A.) : Up from the Ape, the MacMillan Co., New York, 1947.
51. Holmes (G.) : Clinical Neurology, Livingstone Ltd., Edinburgh, 1946.
52. Hurlock (E.B.) : Child Development, Mac Graw-Hill Book Co., inc., U.S.A., 1950.
53. Isaacs (S.) : Childhood & After, Kegan Paul, London 1948.
54. James (W.) : the Principles of Psychology, London, MacMillan & Co., 1890.
55. Jespersen (O.) : Language, George Allen, London 1950.
56. Johnson : Quarterly Journal of Speech, 30, 1944.
57. Johnson & Others : Speech Handicapped School Children, Harper & Brothers, New York, 1948.
58. Kanner (Leo) : Child Psychiatry, Charles C. Thomas, U.S.A., 1948.
59. Klineberg (O.) : Social Psychology, Henry Holt & Co., New-York, 1952.
60. Kohler (Claude) : Les Problèmes Neuro-Psychiatriques & Médico-Pédagogiques de l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.
61. Krech & Crutchfield : Theory & Problems of Social Psychology, U.S.A. 1948.
62. Laguna (de) : Speech, Its Function & Development, New Haven, Yale University Press, 1927.

63. Lewin (Kurt) : Dynamic Theory of Personality, Mc Graw Hill Book Co., inc., New York, 1935.
64. Lewis (M.M.) : Infant Speech, Kegan Paul, London, 1st ed. 1936, 2nd ed. 1951.
65. Lorimer (F.) : The Growth of Reason, Kegan Paul, London, 1929.
66. McCarthy (D.) : Psychological Bulletin, 26, New York, 1929.
67. McCarthy (D.) : The Language Development of the Pre-School Child, University of Minnesota Press, U.S.A., 1929.
68. McCarthy (D.) : Language Development in Children, edited in "Manual of Child Psychology" Translated into French & Printed in Presses Universitaires de France, Paris, 1952.
69. Meredith : The Egyptian Journal of Psychology, Feb. 1952.
70. Miller (G.A.) : Language & Communication, McGraw Hill Book co., inc., U.S.A., 1950.
71. Morris (Ch.) : Signs, Language & Behavior, Prentice-Hall, inc., U.S.A. 1951.
72. Mourad (Y.) : The Egyptian Journal of Psychology-June, 1946.
73. Mourad (Y.) : The Egyptian Journal of Psychology, February, 1947.
74. Mourad (Y.) : Principes de Psychologie Générale, (en arabe), Editions "Al-Maaref", le Caire, 1948.
75. Mourad (Y.) : Psychologie Sexuelle (en arabe), Editions "Al-Maaref", Le Caire, 1954.
76. Mourad (Y.) : L'Eveil de l'Intelligence, Presses Universitaires de France, Paris, 1955.
77. Murphy (G.) : Historical Introduction to Modern Psychology, Harcourt, Brace & Co., New York, 1950.
78. Munn (N.L.) : Psychology, G.G. Harrap & Co., Ltd., U.S.A. 1947.
79. Naville (P.) : La Psychologie, Science du Comportement, Galimard, Paris, 1949.
80. Newcomb (& Others) : Readings in Social Psychology, Henry Holt & Co., New York, 1951.
81. Paulhan : La Double Fonction du Langage, Alcan, Paris, 1929.
82. Pichon (E.) : Le Développement Psychologique de l'Enfant & de l'Adolescent, Masson & Cie., Paris, 1936.
83. Piaget (J.) : Le Langage & la Pensée chez l'Enfant, Delachaux & Niestlé, Neuchatel & Paris, 1923.
84. Piaget (J.) : La Représentation du Monde chez l'Enfant, Alcan, Paris, 1926.

85. Piaget (J.) : La Fonction du Symbole chez l'Enfant. Delachaux & Niestlé, Suisse, 1945.
86. Piéron (H.) : Vocabulaire de la Psychologie, Presses Universitaires de France, Paris, 1951.
87. Ponty (M.) : Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris, Decembre, 1949 (Numéro : 2).
88. Ponty (M.) : La Conscience & l'Acquisition du Langage, Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris, Janvier, 1950. Février, 1950, Mars-Avril, 1950, Mai 1950 (Numéros : 3-7).
89. Ponty (M.) : Les Relations avec Autrui chez l'Enfant, Les cours de Sorbonne, 1950-1951.
90. Preyer (W.) : the Mind of the Child, Appleton & Co., New York, 1893.
91. Preyer. (W.) : Mental Development in the Child, Appleton & Co., New York, 1894.
92. Pronko (N.H.) : Psychological Bulletin, 43, No. 3, U.S.A., 1946.
93. Psychological Bulletin, No. 3, May, 1929 (U.S.A.).
94. Sapir (E.) : Selected Writings, edited by Mandelhaum, U.S.A., 1951.
95. Schuell (H.) : Journal of Speech Disorders, 12, 1946.
96. Seth & Guthrie : Speech in Childhood. Oxford University Press, 1935.
97. Simonds (P.M.) : the Dynamics of Human Adjustment, Appleton-Century Crofts Co., inc., New York, 1946.
98. Shirley (M.) : the First two Years, A Study of Twenty Five Babies, the University of Minnesota Press, U.S.A., 1933.
99. Social Sciences, Encyclopedia, Article; Language.
100. Spock (B.) : Baby & Child Care, Pocket Books, inc., New York, 1954.
101. Stein (Leopold) : Speech & Voice, Methwen & Co., Ltd., London, 1942.
102. Stein (L.) : The Infancy of Speech & the Speech of Infancy, Methwen & Co., Ltd., London, 1949.
103. Stern (W.) : Psychology of Early Childhood, Up to the Sixth Year of Age. G. Allen & Unwin Ltd., London, 1924.
104. Stinchfield (Sara) : The Psychology of Speech, Expression Co., U.S.A., 1928.
105. Tilquin (A.) : Le Behaviorisme, Librairie Philosophique, J. Vrin, Paris, 1950.

106. Thompson (G.G.) : Child Psychology, G.G. Harrap & Co., Ltd., U.S.A., 1952.
107. Thomson (G.H.) : Instinct, Intelligence & Character, G. Allen & Unwin Ltd., London, 1949.
108. The Twenty-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, U.S.A., 1929.
109. Valentine (C.W.) : The Psychology of Early Childhood, Methwen & Co. Ltd. London, 1942.
110. Wallon (H.) : The Egyptian Journal of Psychology, October, 1946.
111. Wallon (H.) : Les Origines de la Pensée chez l'Enfant, Tome II, Presses Universitaires de France, Paris, 1947.
112. Wallon (H.) : Les Origines du Caractère chez l'Enfant, Alcan, Paris, 1949.
113. Wallon (H.) : L'Evolution Psychologique de l'Enfant, Librairie Armand Colin, Paris, 1952.
114. Watson (J.H.) : Psychology from the Standpoint of a Bahaviorist, Lippincot Co., U.S.A., 1929.
115. Yerkes : Almost Human, Century Co., U.S.A., 1925.
116. Young (Kimball) : Social Psychology, Appleton-Century Crofts, New York, 1944.
117. Ziwar (M.) : The Egyptian J. of Psychology, June-September, 1951.

صالح الشماع: المدخل إلى علم النفس - الطبعة الأولى - مطبعة الرابطة - ١٩٥١

ثبت المصطلحات وأسماء المؤلفين

- أم : ١٤ ، ١٦ ، ٥٤ ، ٥٧ ، ٦٤ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٧٨ ، ٨٢ ، ٨٥ ، ٩١ ، ٩٥ ، ١٠٧ ، ١١٧ ، ١١٩ ، ١٢٧ ، ١٢٨ ، ١٣٦ ، ١٤٣ ، ١٤٥ - ١٤٨ ، ١٥٦ ، ١٥٩ ، ١٦٠ .
 أمر : ٣٣ ، ٨١ ، ١٣٥ .
 اكتساب : ٩ ، ٥٤ ، ٦١ ، ٦٦ ، ٨٩ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٥ ، ١١٠ ، ١٢٠ ، ١٢٣ ، ١٢٥ ، ١٢٦ ، ١٤٥ .
 إكلينيكية (طريقة) : ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ .
 ألبورت : ٥٥ ، ٦٠ ، ٦٦ ، ٦٧ ، ٦٨ ، ٧٠ ، ٧٥ ، ١٠٨ ، ١٢١ ، ١٢٧ .
 إيونج Ewing : ٧٠ ، ٨١ .
 بلاتز : ٢٤ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٧٦ .
 بوهلر (شارلوت) : ٣ ، ١٠ ، ٢٩ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٥٣ ، ٨١ ، ١٠٣ .
 بوهلر (كارل) : ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٧ ، ٤٣ - ٤٧ ، ٦٥ ، ٦٧ ، ٧٠ ، ٧٨ ، ٧٩ ، ٩٥ ، ١٠٤ ، ١١٩ .
 بويتندايك : ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٤٧ ، ٦٢ ، ٩٣ ، ١١٨ .
 بين Bean : ٣٥ ، ٥٩ ، ٧١ ، ٧٤ ، ٨٢ ، ٨٤ ، ١١٨ .
 برونكو : ٤٥ ، ٤٧ ، ٧٣ ، ٨١ ، ٨٥ .
 بريير : ٧ ، ٣٥ ، ٦٢ ، ٨٣ ، ٨٤ .
 ابتسام (ضحك) : ٥٧ ، ٧٢ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٧٨ ، ٨٢ - ٨٥ ، ١٣٩ .
 اتصال : ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٣٠ - ٣٣ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٦ ، ٤٨ ، ٥٣ ، ٩٨ ، ١١٩ ، ١٥٠ .
 أخ . (توأم) : ٨٣ ، ١١١ ، ١٤٦ ، ١٤٨ ، ١٤٩ .
 أدلت : ٩٣ ، ١٢١ ، ١٢٦ ، ١٣٢ ، ١٥٠ ، ١٥٧ .
 أنمة (- الشخصية) : ١٢٨ ، ١٣٥ ، ١٤٤ .
 استحضار : ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٧ .
 استدعاء : ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٦ .
 استشفيلد : ٣ ، ٢٣ - ٢٧ ، ٣٦ ، ١٣٦ ، ١٤٦ .
 إستيداء : ٩٣ ، ٩٧ .
 اسم : ١٢٣ - ١٢٦ ، ١٣١ ، ١٣٢ ، ١٣٤ ، ١٣٦ ، ١٣٧ .
 اسم صوت : ١١٤ ، ١٢٢ .
 إشارة : ٢٥ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٧٢ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ١٤٩ .
 اشتاين : ١٩ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٥٣ - ٥٦ ، ٦٤ ، ٧٠ ، ٧٧ ، ٨٠ .
 اشترن : ٢ ، ١٣ ، ٣٧ ، ٦٢ ، ٧١ ، ٩٦ ، ١٠١ ، ١١١ ، ١١٢ ، ١١٧ ، ١٢١ ، ١٣٠ - ١٣٣ ، ١٣٥ - ١٣٧ ، ١٤٥ ، ١٥٢ .
 أعسر : ٢٢ ، ١٥٩ ، ١٦٥ .

١٣٢ ، ١٣٠ ، ١٢٩ ، ٧١ ، ٦٣
 . ١٦٥ ، ١٥٤ ، ١٥٠ ، ١٣٤
 سلوكية (سلوكيون) : ٣٧ ، ٨ ، ٧ ، ٢ :
 ، ١٠٧ ، ٩٩ ، ٩٧ ، ٩٦ ، ٨٣
 . ١٢٥ ، ١١٠ ، ١٠٨
 سمع (إصغاء) : ٥٨ ، ٥٥ ، ٥٣ :
 ، ١٠٨ ، ١٠٧ ، ٨٥ ، ٧١ ، ٧٠
 . ١٥٤ ، ١٢٦ ، ١١٤ ، ١١٣
 سؤال : ٨٩ ، ٤٨ ، ٤٢ ، ١٤ :
 . ١٣٩ ، ١٣٦ - ١٣٢ ، ١٢٣
 شرطية (شرطي) : ٣٧ ، ٢٧ ، ٨ ، ٧ :
 ، ١٠٨ ، ٩٩ ، ٩٦ ، ٧٥ ، ٧٠
 . ١٢٥
 شرلي : ٦٨ ، ٦٤ ، ٣ ، ٦٢ ، ٣ :
 . ١٣٣ ، ١٣٠ ، ١١٩ ، ١٠٣
 صراخ : ٥٣ ، ٤٥ ، ٣٥ ، ٣٤ ، ٢٣ :
 ، ٧٥ - ٧٢ ، ٦٧ ، ٦٥ ، ٦٤ ، ٦١
 . ١١٧ ، ٨٤ ، ٨٢
 صم (- بكم) : ٧٦ ، ٦٩ ، ٦١ ، ٣٥ :
 . ١٥٣ ، ١١٧ ، ١٠٢ ، ٩٤ ، ٨١
 صوت : ٣٦ ، ٣٢ - ١٨ ، ١٣ ، ١٢ :
 ، ٦٤ ، ٦٢ - ٥٤ ، ٤٥ ، ٤٣ ، ٣٧
 ، ٨٩ ، ٧٨ - ٧٥ ، ٧٢ - ٦٩ ، ٦٦
 ١١١ - ١٠١ ، ٩٧ ، ٩٥ ، ٩٣ ، ٩٠
 ، ١٣٠ ، ١٢٩ ، ١١٩ ، ١١٤
 ، ١٥٧ ، ١٤٨ ، ١٣٩ ، ١٣٨
 . ١٦٦ ، ١٦١
 ضمير : ١٣٧ ، ١٣٢ ، ١٢٤ ، ١٢٣ :
 . ١٤٥
 لمطمة : ١١١ ، ١١٠ ، ٣٩ ، ٣٥ :
 ، ١٢٢ ، ١٢٠ ، ١١٩ ، ١١٣
 . ١٦٦ ، ١٣٩ ، ١٣١
 ير (آخرون) : ٣٥ ، ٣٤ ، ٢٤ ، ٧ :
 - ٤٤ ، ٤٣ ، ٤١ ، ٤٠ ، ٣٨ ، ٣٧

حروف الجر (والعطف والتعجب) : ١٢٤ ،
١٢٥ ، ١٣٢ ، ١٣٤ ، ١٣٦ ،
١٣٧ ، ١٣٩ .
حركة معبرة (إيماءة) : ٢٢ ، ٢٤ ، -
٢٦ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٦ ،
٧٢ - ٨٦ ، ٨٩ - ٩١ ، ١٠٣ ،
١٣١ - ١٣٣ ، ١٣٥ ، ١٥٥ .
حساسية باطنية : ٥٦ ، ٦٩ .
حضارة (تراث اجتماعي) : ٧ - ١٠ ،
٧٣ ، ١٠١ ، ١٤٦ ، ١٥٠ ، ١٥١ ،
حنجرة (حنجری) : ١٨ ، ٢٠ ، ٢٣ ،
٢٤ ، ٢٧ ، ٥٤ .
حيوان : ٩ ، ١٠ ، ٢٢ - ٣٠ ، ٣٤ -
٣٦ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٦٥ ، ٧٢ ، ٧٩ ،
٩٤ ، ١٤٦ .
دارون : ٨ ، ١٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٣٥ ،
٦٥ ، ٧٣ - ٧٦ ، ٧٩ ، ٨٥ ،
٨٩ .
دغدغة : ٨٣ ، ٨٥ .
ديكلر : ٣ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ،
١٢١ ، ١٢٤ ، ١٢٦ - ١٢٨ ،
١٥٢ .
دلاکروا : ٣٧ ، ٣٨ ، ٦٢ ، ١١٣ .
ديوى (ج .) : ٢ ، ٨ ، ٩ ، ١٣ ،
٣٢ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ١٤٤ ، ١٥٠ ،
١٦٧ .
ذاتية : ٨ ، ٤٠ - ٤٢ ، ٤٥ ، ٤٨ ،
٤٩ ، ١١١ ، ١٤٣ ، ١٤٤ ،
رجع دائرى : ٧٠ ، ٧١ ، ١٠٧ ، ١٠٨ ،
رضاعة (امتصاص) : ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٨ ،
٨٢ ، ٨٣ ، ١١٧ ، ١٤٦ .
رمز : ١٨ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ،
٣٧ ، ٧٢ ، ٩٧ ،
Seth, G. : ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٦٢ ،

6 YX 6 YZ 6 Y0 6 0A 6 0V 6 XV

6 A9 6 A8 6 A3 6 VΛ 6 VY 6 VO

6 1 1 0 6 1 0 7 6 1 0 8 6 9 8 6 9 1

6 129 6 123 6 118 6 111

. 100 6 127 6 120 6 122

فالون : ٤٧ ، ٥٣ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٧٧

6 1.9 6 10 6 11 6 12 6 13

6 144 6 137 6 128 6 110

. 147

فرويد (أنا) : ٩٨ ، ١٤٦ ، ١٤٨ .

فروید (س.): ۷، ۵۴، ۸۶، ۱۰۵.

فعل : ١٢٣ - ١٢٥ ، ١٣٢ ، ١٣٤ ،

. ۱۳۷

فعل منعكس : ٧ ، ٦٠ ، ٧٣ ، ٧٥

. ۱۰۷ ۶ ۸۳

فکر : ۲۲ ، ۲۳ ، ۲۹ ، ۳۰ ، ۳۲ ،

6 21 6 20 6 39 6 38 6 37

6 11A 6 117 6 7A 6 73 6 20

. 163

فهرست : ۱۰ ، ۱۸ ، ۲۵ ، ۲۷ ، ۲۸

100-196126016036E.

6 118 6 110 6 110 6 107

. 107 6 102 - 100 6 120.

قرقرة : ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٩ ، ٦٧ .

کلاينبرج : ۲۵ ، ۲۹ ، ۳۶ ، ۹۶ .

کول : ۴۷ ، ۵۸ ، ۶۱ ، ۶۶

6 127 6 120 6 118 6 91 6 71

. 178 6 137

کولنز : ۳ ، ۹۲ ، ۱۱۸ ، ۱۱۹ ،

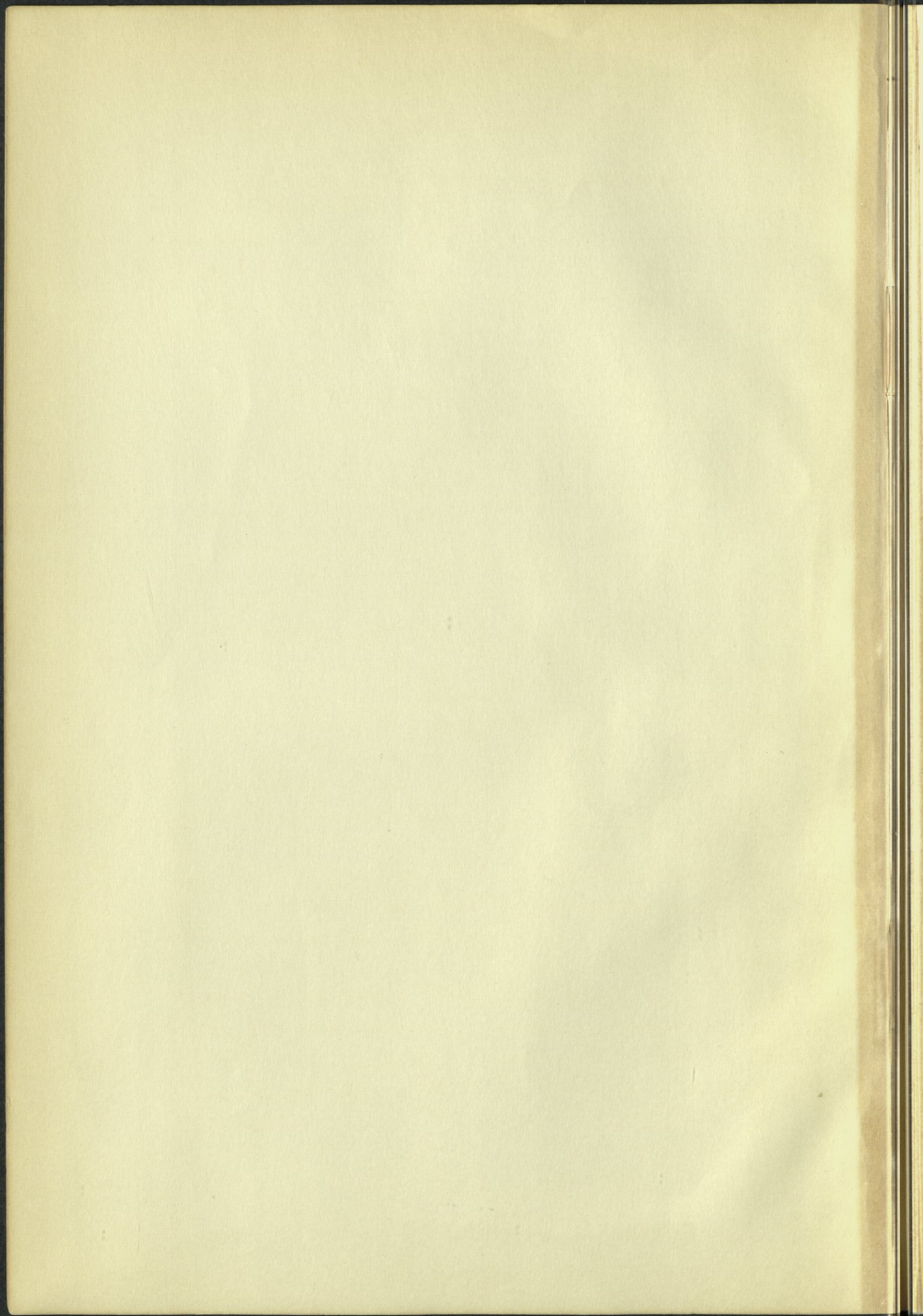
. 130. 6 120

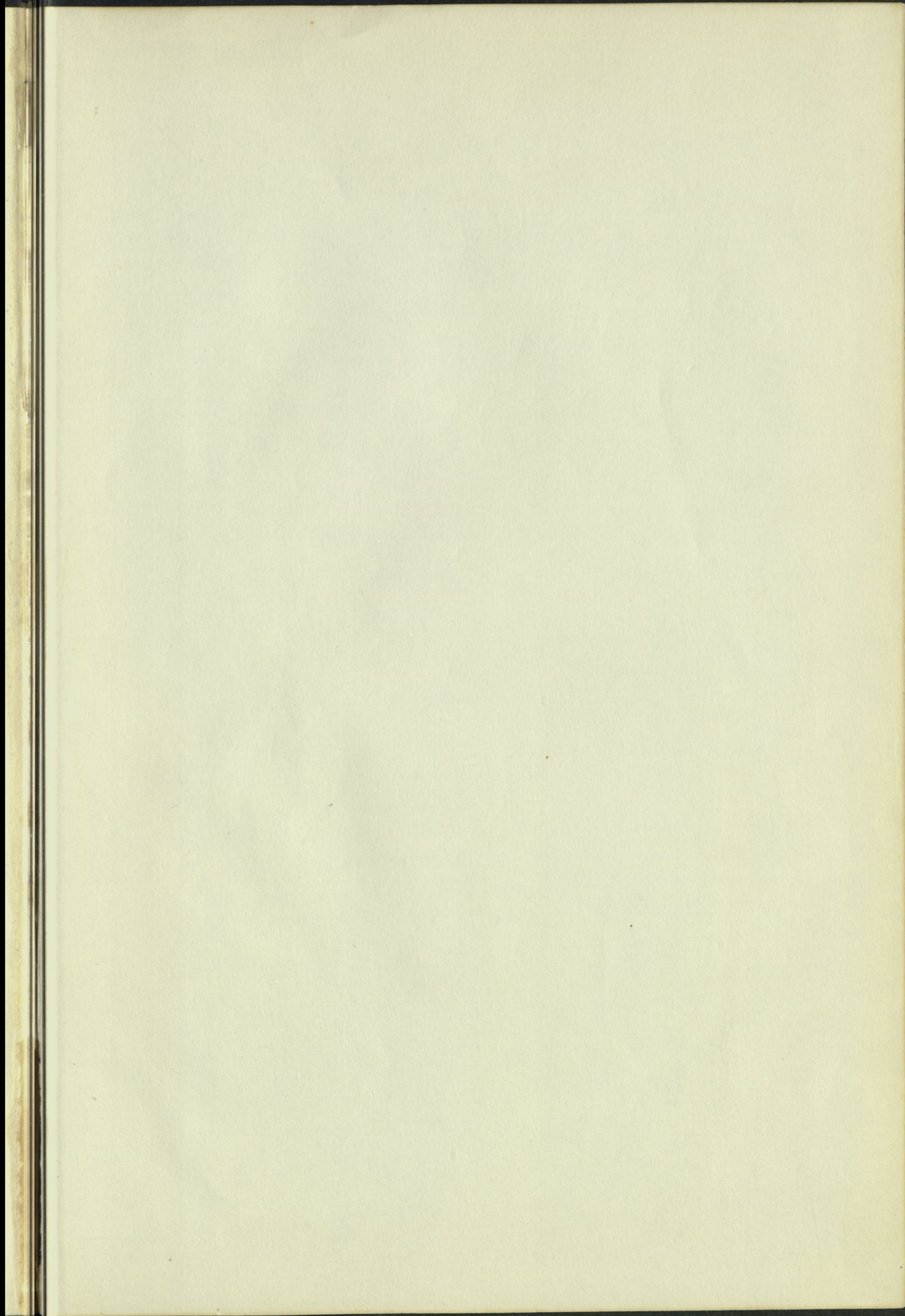
لسان : ۱۸ ، ۲۰ ، ۵۸ ، ۶۷ ،

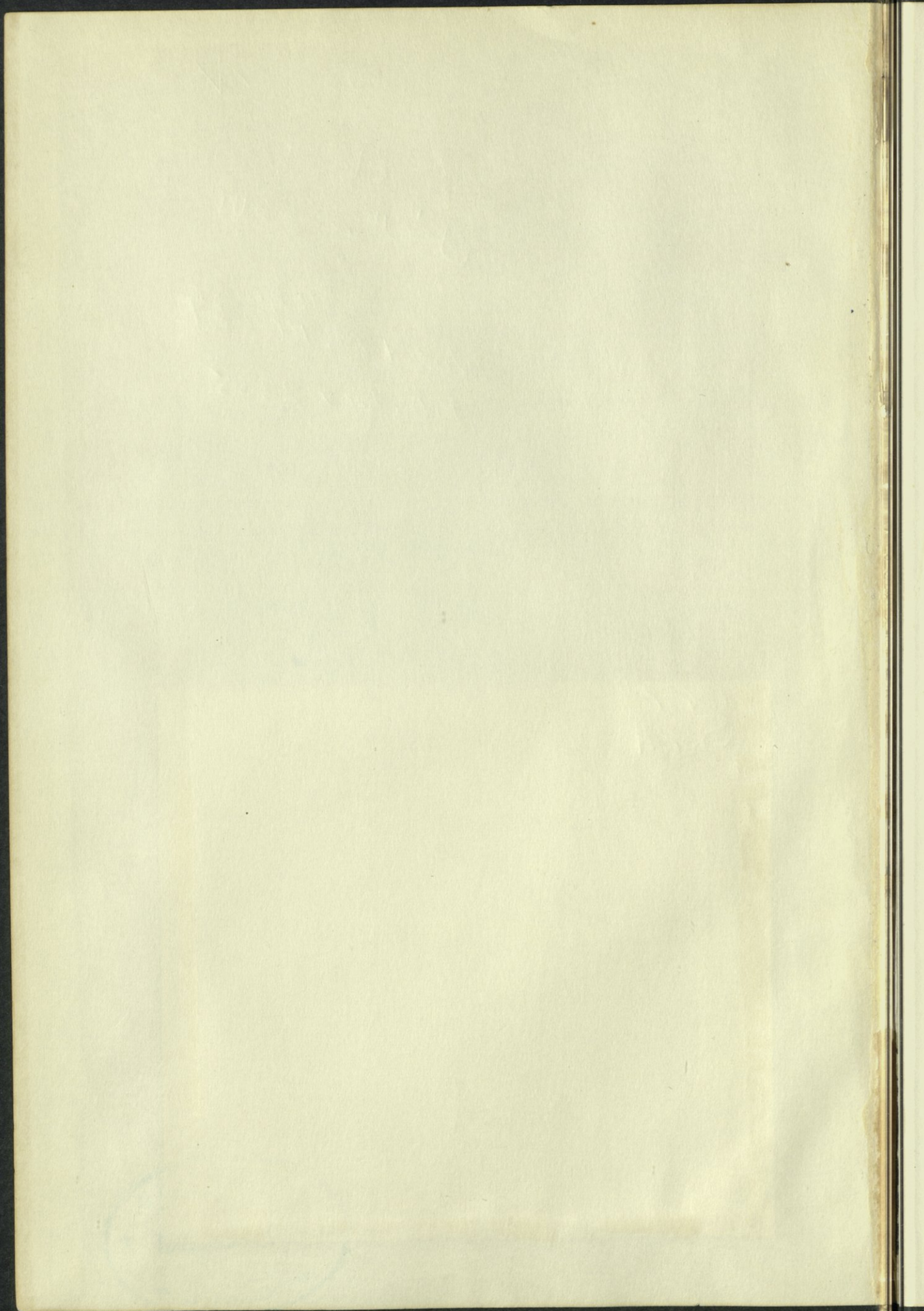
. 103 6 Y.

اعب (لاعب) : ٣٣ ، ٥٩ ، ٦١ ،

. 173 6 93 6 92 6 70 6 72







136.7
S52A

JAFET LIB.

~~1 JUN 1980~~

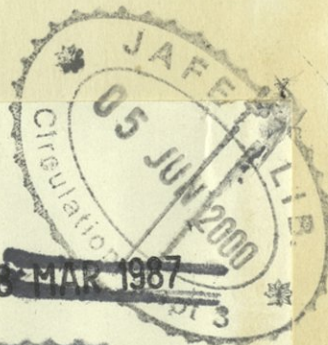
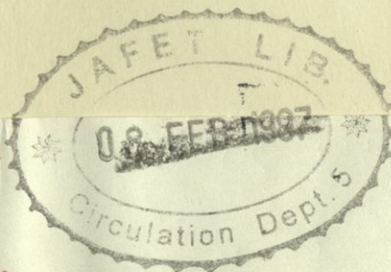
JAFET LIB.

~~24 OCT 1980~~

JAFET LIB.

J. LIB.

~~1 JUN 1983~~



~~18 MAR 1987~~



JAFET LIB.

26 JUL 1994



136.7:S52A:c.1

الشماخ، صالح
اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادس

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01001600

57

2A