AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT

١٢٤

تجليد صالح الدقو
تلفون ٢٢٢٦٧٧

اللغة عند الطفل

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 الشماع
ماجستير في الآداب
جامعة القاهرة

مقدمة بقلم
الدكتور يوسف مراد
أستاذ علم النفس بجامعة القاهرة

ملتزم الطبع والنشر
دار المعارف بمصر
١٩٥٥

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARY

الإهـــداء

إلى « م »

مع أخلص آيات مودتى

(ص . . .)

BIBLIOTECA CENTRAL
U. A. N. L.

الفهرس

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

صفحة

الفصل الخامس :

المناغاة ٦١

الفصل السادس :

اللغة غير المقطعية ٧٢

الباب الثالث :

وسائل اكتساب اللغة ٨٧

الفصل السابع :

فهم الكلام وتعلمه ٨٩

الفصل الثامن :

المحاكاة ١٠١

الفصل التاسع :

المفردات ونموها ١١٦

الفصل العاشر :

الجملة ١٢٩

الباب الرابع :

ملحق فى العوامل الاجتماعية والمرضية . . . ١٤١

الفصل الحادى عشر :

العوامل الاجتماعية المؤثرة فى اللغة ١٤٣

الفصل الثانى عشر :

اضطرابات الكلام : التهتهة ١٥٤

خاتمة ١٦٦

بعض المصطلحات العلمية ومقابلاتها بالفرنسية أو الإنجليزية . ١٦٨

مصادر الكتاب ١٦٩

ثبت المصطلحات وأسماء المؤلفين ١٧٥

مقدمة

بقلم

الدكتور يوسف مراد

يتعقد المنهج العلمى وتتشعب طرقه بتعقد الموضوع الذى يتناوله البحث . فإذا كان الموضوع جامداً ثابتاً فدراسته التجريبية تكون أيسر مما لو كان قابلاً للنمو والتطوّر . 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 .

ووظائف الكائن الحى وتطوّر مظاهره السلوكية تتطلب اصطناع منهج علمى خاص يسمح بتتبع نشأة السلوك والكشف عن صوره المختلفة المتلاحقة فى الزمن ، المتجهة فى حركة تكاملها نحو تحقيق الوظائف فى أكمل صورة لها . تتبُّع من جهة، وتطلُّع 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 إمكانيات 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 لندرك على الفور أن دراستها لا يمكن أن تقوم إلا على المنهج التكاملى إذ لا بدّ من تضافر عدد كبير من العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية لكى تنشأ اللغة وتتطور حتى تصبح أداة ممتازة للتعبير والاتصال بالآخرين . فجذور اللغة الصوتية متغلغلة فى الأبنية الجسمية ، لا فى الجهاز التنفسى والصوتى فحسب بل فى الجسم كله من حيث هو منبع الدوافع البيولوجية الأولية المعينة للاستجابات السلوكية الحركية ، وليست اللغة فى بادئ الأمر سوى سلوك حركى 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 لكى تقفز اللغة من مستواها الحيوانى إلى مستواها الإنسانى .

ولكن ما الذى سيضمن لهذه القفزة التواصل والاستمرار ؟ فالبذور الفسيولوجية والنفسية فى حاجة إلى تربة خصبة لكى 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 التكاملى 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 البحت 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 تطورها وارتقائها .

ويسرنى أن أقدم هذا البحث إلى قراء العربية لما يمتاز به من غزارة المادة وعمق فى التفكير للربط بين نواحى الموضوع المتعددة وللتوثيق بين آراء البحاث 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 فى الطفولة – خلال السن قبل المدرسية – لا جدال فى صعوبتها وتشتت مواضيعها وتنوع مناهجها كما لا جدال فى أهميتها العلمية والعملية .

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

يملؤنا الفخر من جانب ونحس من جانب آخر بأن نداء العلم يلزمنا زيادة فى 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 فى الأعمال الجامعية وهو : ما هى النظرية العامة التى تنعقد حولها الفصول الاثنا عشر فى هذه الرسالة ؟ جوابنا بكل بساطة أننا لا نتقدم بأية نظرية جديدة وأننا منذ أقدمنا على اختيار هذه الرسالة كان رائدنا بضعة توجيهات وخطوط عامة سلمنا بها دون نقاش وأخذنا أنفسنا بتطبيقها وفى مثل هذا التطبيق يكون التقدير النهائى لعملنا .

وإن أهم هذه الخطوط والتوجيهات لهى فكرة : «التكامل» التى نشأنا عليها منذ درسنا الفلسفة وعلم النفس قبل أكثر من عشر سنوات فى (كلية الآداب – قسم الفلسفة) وهى الفكرة التى زاد من إيضاحها فى فكرنا الفيلسوف

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

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

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

هذا وقد التفتنا ما أمكننا ذلك إلى رأى ثلاث مدارس على الخصوص من مدارس علم النفس وهى : مدرسة التحليل النفسى والسلوكية والجشطلتية . وناقشنا آراء هذه المدارس تفصيلا فى 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 فى هذا الخصوص الأسماء التالية : جزل ، جيوم ؛ اشترن جريجوار ، لويس ، وهى أسماء تمثل خمس أمم وقد سار كل منهم على مناهج تتباين كثيراً أو قليلا عن مناهج الآخرين ومع هذا فإن كلامنهم جاء ببعض الحقائق التى لها قيمتها وقد أشرنا إليها وناقشناها وقد كنا محظوظين بدرجة خاصة بالعثور على معظم أوجميع ماكتبه أول هذه الأسماء نعنى جزل .

ويلاحظ أن موضوع رسالتنا من المواضيع التى تنافس فيها الرجال والنساء وقد التجأنا إلى عدد من فضليات الباحثات منهن :

أليس ديكنر ، دوروثيا مكارثى ، سارة استنشفيلد ، اليزابث هرلوك ، مارى شرلى ، شاراوت بوهلر ، مارى كولينز وغيرهن .

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

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

وقد ذكرنا المقابل الأفرنجى لبعض المصطلحات المستعملة فى الكتاب فى بعض الفصول لا كلها ، ووضعنا ثبتاً محدود العدد فى آخر الكتاب لأهم المصطلحات التى قد تحدث بعض الالتباس ، لا سيما أن موضوع اللغة فى الطفولة الأولى بحث لم يسبق لاحد قبلنا فى اللغة العربية أن درسه أو قدم رسالة عنه .

وهذا الكتاب الذى نقدمه اليوم إلى القراء وضمن مجموعة مؤلفات علم النفس التكاملى هو فى 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 فى بعض الأحيان ، إلا أننا سنعمل التوسع المطلوب فى طبعة الكتاب التالية .

الباب الأول

مقدمة

فى أسس اللغة ووظائفها

مقدمة في أسس اللغة ووظائفها

الفصل الأول

أهمية دراسة الطفولة

منذ اواخر القرن الماضى أخذ الاهتمام بالطفولة يتضح ويتطور ، ويعتبر پرير (Preyer) فى ألمانيا أول من فتح السبيل أمام البحاث لدراسة الطفولة فى كتابه المشهور عقل الطفل L'Ame de l'enfant الذى سنشير إليه فى حينه كما سنشير إلى كتابه الآخر الذى لا يقل أهمية وهو التطور العقلى عند الطفل .

ظهرت فى هذا القرن نظريات عدة عن الطفولة لعل أشهرها نظريات فرويد القائلة بتكون خلق الطفل حتى الرابعة أو الخامسة من العمر ونظريات ألفرد أدلر التى تتحدث على الخصوص عن تكون علاقة الطفل بالآخرين وأن ذلك يتحدد منذ الأشهر الأولى وأن أسلوب المرء فى الحياة ليتحدد فى هذه السنوات المبكرة .

ثم هناك نظريات السلوكيين Behaviorists التى بدأت مع هذا القرن وتفتحت أول الأمر عن علم النفس الحيوانى . وهذه النظريات تقف فى وجه الصفات الموروثة وفى وجه علماء النفس الذين قالوا بالغرائز . ويؤمن السلوكيون بعدد قليل من الأفعال الانعكاسية (Reflex Actions) التى تظهر عند الميلاد أو بعده بين حين وآخر ، وهذا العدد القليل هو الوحيد من الصفات التى لم يعمل التعلم Learning والشرطية Conditioning على تكوينها ، وكل ما عدا هذا العدد المحدود يمكن السلوكى أن يكونه شرط أن يضبط البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للطفل . وعندها يستطيع توجيه الطفل أى 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 فى أول الحياة وستتكون الخلافات بينهم بتقدم الأفراد فى العمر ، مادمنا لانستطيع أن نضبط بدرجة واحدة كل عناصر البيئة الداخلية والبيئة الخارجية لجميع الأفراد . بل إن تعقد الحضارة يستوجب عدم جعل جميع الأطفال ذوى 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 منبّه — استجابة ليعبر خير تعبير عن هذا . (جزل مع آخرين : الطفل الصغير والمدنية الحديثة ، ٣٧ — ٣٨) .

ويشير جزل Gesell فى كتابه دراسات فى 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 فى الطبيعة البشرية يخضع للتغير وأن السنوات الأسبق ذات أهمية نسبية أكبر بالقياس إلى ما يخلفها من سنوات . ولا يخرج جون ديوى J. Dewey فى شتّى مؤلفاته فى الحقيقة عن هذه الفكرة ، إن لم يكن هو صاحب الفضل فى توجيه جزل وغيره من الأمريكان إليها (انظر مثلا كتابه الديمقراطية والتربية . وديوى هو الآخر من أكبر أنصار الداروينية فى أمريكا وهو كذلك معنىّ بحياة الأفراد لا حياة النوع) .

ومع توكيد ديوى وجزل على أهمية الفروق الفردية بين الأطفال ، وأن شتى الأطفال يسيرون فى 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 يدخل إلى العالم يحمل معه شتّى 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 داعى إلى ذكر أراء ديوى فى هذا الصدد، فهو فى 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 فى الشهر التاسع وبقية الحيوانات تبلغ الرشد فى 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 فى أمريكا ، حسب معايير علماء التربية هناك .

وبقدر ما للطفولة من أهمية فى حياة الفرد ، فإن دراستها ذات أهمية كبرى فى المجال العلمى أيضاً . فعلى أساس هذه الدراسة تبنى نظريات التربية اليوم أبنيتها الفخمة التى تقرر كيف يجب أن يتشرب عقل الفرد طيلة طفولته ثمار الحضارة . كما أن لهذه الدراسة أهمية بالنسبة إلى علم النفس العام بخصوص ما هو فطرى وما هو مكتسب . فهذه السنوات الأولى هى المخبار الذى يوضح أثر الاكتساب على صفات الفرد الأساسية وإلى أى حد يسع المرء أن يكتسب هذه الصفة أو تلك .

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

ويذكر جزل فى كتابه السنوات الخمس الأولى من العمر (ص ٣ — ٤[1])

---

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

كيف أن ١٦ مليوناً من سكان الولايات المتحدة هم فى السن قبل المدرسية وأن خمسة ملايين من هؤلاء هم من سكنة القرى والضياع يعيشون فى 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 فى السنوات الخمس الأولى وأنه يمكن شفاؤها أو تحسينها فى هذه السنوات المبكرة .

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

وجدير بالذكر هنا الحركة التى قامت بها فى ڤينا شارلوت بوهلر والتجارب الطويلة التى عملتها على الأطفال بحيث أصبحت ڤينا منذ أواسط العقد الثالث لهذا القرن مكاناً مرموقاً لمراكز تدريب الأطفال من وجهة نظر علم النفس الطفلى (مرفى : تمهيد تاريخى لعلم النفس الحديث ، ٣٩٣ — ٣٩٤ . . جزل : إرشاد النمو العقلى ، ٤ — ٩) .

كما يجب التوكيد منذ الآن على أهمية عنصر اللغة فى تطور الطفل العقلى فى سنواته الأولى . فاللغة ليست كبيرة الأهمية فى 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 تبدى أهميتها تدريجاً فى الدراسات والمناهج الاستبطانية أو تلك الخاصة بالقياسات العقلية (مكارثى : ١٩٥٢، ٧٥١) .

ويلاحظ أنه على كثرة ما كتب عن الطفولة ، لا يزال البحاث حتى اليوم يشكون من الفجوات التى لم يمسها الباحثون بعد .

إن ما كان يعوز الباحثين منذ ربع قرن كتطلّب المزيد من المعلومات عن إخراج الصوت وتنغيمه Intonation عند الطفل الصغير Infant والمزيد من المعلومات عن اتساع المفردات Vocabulary فى مختلف الأعمار ، وعن المحتويات الخاصة بهذه المفردات ، واتساع وبناء الجملة » (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ . ٥٦٧) كل هذه المعلومات أمكنت الإجابة عنها كثيراً أو قليلا فيما بعد فى كتابات لويس Infant Speech, 1936 وجريجوار L'Apprentissage du Langage, Tome I. 1937. Tome II. 1947

كما سنرى ذلك فى حينه وعند آلاف من البحاث الذين أجروا الاختبارات بخصوص المفردات واتساعها ومعانى الجمل وسنأتى على بعض ذلك فى حينه ونقول كثيراً أو قليلا لأننا فى كتاب حديث نسبياً للباحثة ديكدر A. Descœudres (١٩٤٦) وهى من المشهود لهم فى ميدان الطفولة الأولى فى أوربا نجدها تقول (ص ٧) : « إنه من الغريب حقاً أن نرى أنه فى الحين الذى يبلغ فيه تطور الطفل أقصى سرعته وفى الحين الذى يبلغ فيه التحقق من صور تقدمه وتسجيلها أقصى السهولة ، فى وقت كهذا لدينا أقل البيانات الدقيقة بخصوص ما يقتدر عليه الطفل » . ثم تواصل الباحثة فتذكر أنه « حين نبحث فى كل ما كتب فى 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 فى أعمار كالثانية أو الرابعة أو السادسة ! » وهذه إشارة

من الآنسة ديكدر إلى سهولة بحث طفل واحـــد وإطلاق حكم أو آخر على أحد مظاهر سلوكه ولكن ليس الأمر كذلك حين نبحث فى حالة الأطفال جميعاً. وعلى أية حال وكما سنذكر فى الخاتمة أننا لا نزال فى عام ١٩٥٥ أبعد عن تحقيق كثير من الفجوات التى أشرنا إلى بعضها أعلاه .

مناهج دراسة اللغة فى الطفولة الأولى

مع تعدد المناهج والأساليب الآخذة بدراسة مراحل نمو اللغة فى الطفولة منذ أكثر من نصف قرن ، ومع التعدد الذى لا حصر له للدراسات التى ظهرت فى 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 فى أى مجال علمى هو أعظم ما يصبو إليه العلماء للوصول إلى الحقيقة بأقوم السبل .

قام أول الأمر بالملاحظات والتجارب الأولية غير المضبوطة آباء وأقارب اختصاصيون كثيراً أو قليلا ، 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 عيـــادية Clinical Methods إلى دراسة الأطفـــال فى مجاميع سهلها انتشار رياض الأطفـــال إلى غير ذلك مما نراه فى العقدين الأخيرين بصورة خاصة (هاريمان : أنسكلوبيديا علم النفس ، مادة علم النفس الطفلي . الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥٦٦ — ٥٦٧ .. مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٥٩) .

وفيما يلى 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 فى هذا البـــاب مما لـــه أهمية مقـــالة تين Taine عن ابنته فى مجلة (مايند) Mind (العدد الثانى ١٨٧٧) ومقالة دارون عن ابنه فى نفس المجلة والعدد وسنشير إليه فى حينه . كذلك دراسة بستالوتزى عن ابنته عام ١٧٧٤ .

هذه الطريقة لم تهجر أبداً ولا يزال حتى اليوم يرجع إليها الكتاب بين حين وآخر بل أن بعضهم يفضلها على غيرها (انظر مثلا ڤالنتين : ١٩٤٢ ، ٢٧) . بل يمكن القول أن هذا المنهج هو من أوسع المناهج انتشاراً عند الأوربيين والإنجليز إلى اليوم .

والعادة المتبعة فى هذه الطريقة كما نلاحظ ذلك عند لويس مثلا أو ڤالنتين أوجريجوار هى : إحصاء كلمات الطفل وأصواته وتعابيره Expressions بقدر الإمكان . ولهذه الطريقة عدة أشكال ، بعضها يندمج مع مناهج أخرى ، من ذلك :

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

٢ ـ طريقة الملاحظـــات الدورية Periodic Observ. ، وهـــذه ملاحظات تتفاوت فى مدتها من بضع دقائق أو بضع ساعات فى اليوم إلى بضعة أسابيع سواء فى الفترة التالية للميلاد مباشرة أو عند أى عمر آخر ، واتبع هذه الطريقة أمثال : نيس ، كركپاترك ، پياجيه .

٣ ـ طريقة الملاحظة مع عدد كبير نسبيًّا من الأطفال . هذا جزل مثلا

(١) Biographical Observations

فى أحد بحوثه ، يستقى كلمات الأطفال بين عمرى الشهر الخامس عشر والشهر الثامن عشر من خمسين أماً . وهو فى 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 يتحرج 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 شىء 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 اختباراتها اللغوية الكاملة والجزئية وقد قننت هذه الاختبارات فى مقياس خاص بارتقاء اللغة بتطبيقه على (٣٩٥) طفلا فرنسياً بين الثانية والسادسة

---

(١) Experimentations and Tests

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

من حسنات هذه الطريقة وهى التى جمعت لنا عدداً زاخراً من البحوث والإحصاءات أنها تحصل مع أعداد كبيرة من خمسة وعشرين طفلا إلى أكثر من مئة طفل وفى ظروف واحدة ويمكن إعادتها وبالتالى فهى علمية أكثر من طريقة الملاحظة ، ما لم تكن هذه الأخيرة حادثة فى ظروف مسيطر عليها جيداً . كما أن البحاث هنا ليسوا أقارب للأطفال المجرب 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 الحركى أو النشاط الانفعالى أو الاجتماعى . وتذكر مكارثى أن جزل هو الوحيد من بين البحاث الذى درس اللغة كظاهرة خاصة فى شتى مستويات العمر ، ومن هنا جاء توكيدنا الكبير فى كتابنا هذا على النتائج التى تقدم بها هذا الباحث (مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٥٩) .

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

(٣) المنهج الإكلينيكى

أشرنا إلى أن جزل مثلا استعمل هذا المنهج مع مناهج أخرى . ولعل السبب فى ذلك هو أن المنهج الإكلينيكى فى حاجة إلى كثير من البيانات بخصوص

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

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 الإكلينيكى .

غير أن جزل بعمله على الجمع بين عدة مناهج فى آن واحد وإيجاده مركباً جديداً سماه بمنهج التشخيص الارتقائى 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 ڤالنتين 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 تلافيها 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 فى 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 أحكامها قاب قوسين أو أدنى من المستحيل .

هذا مع العلم أن بحوث الملاحظة يمكن الركون إليها فى الغالب لأنها تقوم على أسس نفسر بموجبها 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 ، وان 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 للتفضيل ريثما تأتى نتائج جديدة .

الفصل الثانى

الأساس البيولوجى للكلام

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 جذر 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 محوَّر « وأن الأنفاس لتخرج باستمرار سواءاً 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، وفى كل ذلك تعبير أحياناً عن بعض الانفعالات والمشاعر ، من ذلك مانجد من شحنات وجدانية فى ألفاظ كهذه ، زفرات ، حسرات ، آهات (كلود كوهلر : ١٩٥٢ : ٢١٨ — ... پيرون : ١٩٥١ : مادة-حنجرة — اشتاين : ١٩٤٩ : ٥)

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

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

وإنه كما يتصف التنفس الطبيعى بصفتى السهولة والاسترخاء ، كذلك يجب أن يتصف بنفس هاتين الصفتين فى أثناء الكلام لتخرج الألفاظ خروجاً مقبولا . ولذا كانت من العادات المرذولة استنفاد هواء الشهيق بحيث لا يبقى شىء 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 فى الكلام يخدم وظائف أخرى أكثر حيوية فى الوقت ذاته لنأخذ مثلا الحبال الصوتية أنها ، فى حالة حمل ثقل

تنغلق فلا يمكن بذلك إخراج النغمات المطلوبة للكلام . كذلك هى 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 التى تعمل على تحوير الأنفاس وهى خارجة كى تكون منها تركيبات صوتية مختلفة ، على أنها أعضاء الكلام الثانوية وهى : الحنجرة ، الفك ، اللسان ، الحد ، اللهاة ، الأنف .

لكن كل هذا لا يعنى أن وظيفة الكلام لم تعمل بعض التحويرات هنا وهناك فى الأعضاء فالمعروف أن الفكين قد اتسعت ساحتهما 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 فى جميع حروف اللغة فى بعض الحروف يتوقف مجرى الهواء كما فى حرف الكاف . بينما فى حروف أخرى يمر الهواء بمقدار محدود : السين والشين والثاء . ولكن فى 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 العصبى وباللحاء على الخصوص ؟ نحن نعلم أن هناك نصفين فى الدماغ وأن كلا منهما يحكم الطرف المعاكس للبدن . لكن أعضاء الصوت توجد فى موقف وسط ، ولهـــذا 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 فى 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 نصفى كرة الدماغ يسيطران معا على أعضاء الصوت فى حالة إخراج الضوضاء أو القيام بعمليات البلع والعمليات الأولية الأخرى المماثلة . لكن حين يأتى الأمر إلى اللغة والكلام نجد أن النصف الأيسر هو الذى يسيطر فى حالة الشخص الأيمن ، وأن النصف الأيمن هو الذى يسيطر فى حالة الشخص الأعسر.

اللغة عند الحيوان

هل عند الحيوان لغة ؟

بعد أن تأكدت وحدة الكائن الحى ووحدة السلوك فى هذا الكائن ، لم تعد اللغة فى نظر علماء النفس غير تعبير عن هذه الوحدة : ومظهر لشخصية الكائن الحى ، 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 — فى 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 الذى يحصل فى حالة لوامس النمل ، والإدراك الحرارى كما فى أعشاش الطيور ثم الصور الكيميائية فى حالتى عضو الشم والذوق ، ثم الإطلاقات الضوئية كما عند بعض الطيور فى 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 (بويتندايك: 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 فى الدجاج عامة . هذا المثال يذكره بوهلر ليؤكد حقيقة كون اللغة أقدم من الفكر بيولوجيًّا وأبعد مدى فى سلم التطور الحى (الارتقاء العقلى ؛ ٥١) .

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

وعند اشتاين Stein أن للقرود صوراً من ضوضاء Bruits حنجرية وأن فى إمكانها أن تصوّت Vocaliser بعض أحرف العلة . ولكن عدا هذا فليس للقرود 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 القرود الأخرى . وتذكر استنشفيلد (١٩٢٨ ، ١٣) عن جارنر Garner فى بحوثه على القردة اعتقاده بأن كلمات القردة كانت من التعين 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 اللغوى قد يكون أشمل من مجرد إطلاق الأصوات كما سنرى فى الفصل السادس .

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

ونكتفى بالرد على كلام بلاتز بالقول : إنه إذا أنكر أن يكون التصويت الحيوانى 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 شفتيه ويصحب ذلك غالباً مد يديه أيضاً والكشف عن أسنانه . ومع أن اشتاين يرد (ص ٣١ من كتابه أعلاه) على كلام پاجت

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

وظيفة اللغة عند الحيوان :

يقال عن لغة الحيوان إنها تعبر عن الحاضر دون الماضى والمستقبل وإنها تحدث كاستجابة لموقف انفعالى 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 فى لغة الحيوان . ولقد عبر عن مثل هذه الفكرة تقريباً كلاينبرج (١٩٥٠ ، ٢٩) حين قال بوجود ناحيتين فى لغة الحيوان : سلبية وهى التى تحدث عندما يستجيب الحيوان للأصوات كتلك الصادرة عن البشر وإيجابية وتيسر للحيوان الاتصال ببنى نزعه « 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 فى لغة الحيوان إنما يقوم الخلاف بخصوص بقية الوظائف .

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

بويتندايك Buytindijk (١٩٥٢ ، ٢٣٨ ، ٢٤٠) إلى كلام دارون هـذا واستعرض جانباً منه هو غناء الطيور وكيف أن هـذا الغناء تطور خلال الأجيال مستهدفاً فى تطوره هذا الانتخاب الجنسى . غير أن دارون يتطرف دون شك وإنى لأ عتقد مع بويتندايك : « بأن الغناء مظهر حيوى وكباقى المظاهر الحيوية الأخرى يقوى فى 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 لايمكننا أن نتطرف مع يركز فى قوله إن لغة الحيوان تعبر عن المعانى .

إن الوظيفة الأصلية للغة الحيوان هى التعبير عن انفعالاته التى يذكر منها كوهلر (نقلا عن يونج Young : علم النفس الاجتماعى ؛ 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 فى شتى أصوات الحيوانات أية أثار للعقل .

هكذا أيضاً يذكر كيلوج Kellog وزوجته عن قردتهما الشمبانزية « جوا » أنه كان لها منذ البداية « صورة بدنية غير صوتية للتفاهم ، وبهذه الصورة أمكن من حولها الذين يعرفونها جيداً التنبؤ بأفعالها » . هذه الصورة البدنية الخاصة بالحركات المعبرة هى جانب من لغة الحيوان كما ستكون جانباً من لغة الطفل (كما سنرى فى 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 » (ليوكانر : پسيكياترى الطفل ، ١٨٥) .

تعلم اللغة عند الحيوان :

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

إلا أن أبحاث العلماء بخصوص فهم اللغة عند الحيوان إيجابية بعض الشىء فى نتائجها . هذا يونج (١٩٤٤ ، ٣٥) يذكر عن كيلوج وزوجته وغيرهما من الباحثين أنهم استطاعوا أن يوجهوا القرود توجيهاً لفظياً للقيام بأعمال جريئة . ويعلق يونج على ذلك بقوله : « لكن لا يوجد دليل على إمكانية القرود التطور بظاهرة الكلام » أى لا يسع القرود التطور بأكثر من هذا الجانب السلبى أى فهم الكلام أوفهم بعض التوجيهات البسيطة . وعند يونج أن تعلم القرود « يكون بصريًّا أول الأمر ثم يصبح شرطيًّا 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 يسع 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 التى تظهر عند الطفل كما سنرى فى 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 اللحائية العليا عند الحيوان أعجزها عن إدراك الأشياء كموضوعات مستقلة فى 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 معوّض 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 كتحريك الرأس اتقاء لشىء غير ملائم أو تحريك اليد دفاعاً . وتتمثل 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 الأصيلة » (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 عزماً حتى الآن دون أن تؤتى ثمارها فى تعليم القردة الكلام « وبغياب الوظيفة ظلت الأبنية Structures غير مرتقية نسبياً ، (ست : الكلام فى الطفولة ، ٣٣ — ٣٤ .. كلا ينبرج : ١٩٥٠ ، ٣١) .

وكثيراً ما تعتبر المرحلة التمهيدية فى نطق الطفل فى الأشهر الأولى بأنها مرحلة حيوانية وتسمى أحياناً بمرحلة الشمبانزى أو المرحلة الببغاوية . وعند كارل بوهلر أن الببغاء 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 تتمة لما ذكرنا أعلاه فى ثنايا البحث أن عبارة : « غير إنسانية » فى كلام بوهلر هذا لا يساير بعض الشىء 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 أداءها 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 هى إلا صياغة المعلومات والمشاعر فى أصوات مقطعية. ويفضل لويس Lewis جعل لفظة اللغة للنظام الاجتماعى (بالانجليزية Language والفرنسية Langue) بينما يفضل استعمال الكلام عند تعبيرنا عن الرموز المنطوقة عند الفرد (بالإنجليزية Speech والفرنسية Langage) . ويقول إننا فى دراسة الأطفال نضطر إلى مثل هذا الاستعمال إذ يتطور كلام الطفل بفضل تأثره بلغة البالغين (١٩٥١ ، ٧) . وتؤيد هرلوك Hurlock (١٩٥٠ ، ٢٠٣) اتجاه لويس هذا ، فهى تعتبر اللغة شاملة لكل صور التعبير قاطبة ، أما الكلام فما هو إلا أحد أشكال اللغة ، أى التعبير بأصوات مقطعية . وظاهر من هذا أن تأييد ها 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 (هولز : ١٩٤٦ ، ١٣٦) .

هذا ، على أية حال ، مظهر جدلى من مظاهر متعددة للخلافات التى نجدها لدى الباحثين . ولكى لا نستمر فى 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 واويس وغيرهما ، مع العلم أن فى الإمكان استعمال لفظ « لغة » فى محل لفظ « كلام » لأنها أعم منه . وتدبير كهذا مطبق فعلا فى أكثر الكتابات فى هذا الموضوع وعلى هذا سرنا فى هذه الفصول (ملر : ١٩٥١، ١٠)

يذكر علماء اللغة والأنثرو بولوجيون 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 . وقد كان للغة الأصوات أفضلية عند الأمم على بقية صور الاتصال الأخرى من كتابة وإيماءات وغيرها . وجميع هذه الصور الأخرى تتمم لغة الكلام دون أن تعوض عنها كلية. وقد قام البعض بمحاولة للدراسة البنية التشريحية للجماجم البشرية قبل التاريخ لإثبات عدم وجود لغة الكلام فيها ، لكن هذه النتيجة لا تدعمها حجج كافية (مادة لغة فى دائرتى المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية) .

واللغة أساساً هى 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 البدنى بما فيه من قسمات وتأشيرات 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 . فى حين كانت اللغة أول الأمر كما عند الأطفال مثلا مجموعة من كلمات كل واحدة منها تناظر شيئاً فى الخارج وتشير إليه (يونتى : يناير (كانون الثانى) ١٩٥٠ ، ٤ .. ديسمبر (كانون الأول) ١٩٤٩ ، ٥ ، ٦ .. الانسكلوبيديا الفرنسية الكبرى : مادة كلام) .

إلا أن لغة الكلام بعد ارتقائها ، عندما يستحسن الطفل ما فى لغة الأصوات المقطعية من مرونة ، لا تستغنى عن الصور التى سبقتها ، وتظل اللغة تشمل

كل صور الاتصال المرئية أو المسموعة أو الملموسة ، لهذا كان ظهور الكتابة وصور الاتصال والتفاهم الأخرى التى لا يزال العلماء يوالون اختراعها ، دليلا على أن الكلام المقطعى 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 والتغييرات اللحنية والعلامات الوجهية وغيرها من صور التعبير فى آن واحد ، كما نجد ذلك متطوراً فى فن التمثيل والخطابة مثلا (جزل : التشخيص الارتقائى ، ٥ .. بلانز : ١٩٤٤ ، ٢٠٥ .. ساپير : ١٩٥١ ، ٧ —) .

من التعاريف القديمة للكلام تعريف يعتبر اليوم جزئياً بقدر ما هو كلاسيكى ، يقرر هذا التعريف أن الكلام هو استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر . انتشر هذا التعريف فى القرن الماضى على يد ماكس موللر ، وهو ينتقد اليوم بشدة ، بل أن نقصه هو الذى جعل شخصاً كجون ديوى يؤكد طوال حياته منذ أواخر القرن الماضى حتى أواسط هذا القرن على الجانب المعاكس ألا وهو جانب الاتصال بالغير أو العنصر الجماعى فى اللغة . فلم تعد اللغة كما كانت عند موللر أو ڤندت 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 فى 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 فى هذه الموسوعة نجد أن : الكلام يسعه التعبير عن كل موضوعات الفكر ، وأنه لغة مقطعية ، وأنه يستعمل الكلمات كعلامات . ووليم جيمس نفسه فى مبادئه يبين شيئاً قريباً إذ يذكر أن اللغة هى جهاز من علامات ، وخاصية

الكلام الرئيسية عنده تقوم فى امكانية الإنسان أن يبتدع لكل شىء اسماً (مبادىء علم النفس ج ٢ ؛ ١٨٩٠ ، ٣٦٥) .

فإذا انتقلنا إلى هذا القرن ، وجدنا أن الفكرة الرئيسية هى تلك التى تعبر عن الجانب الاجتماعى ، غير أن معظم الكتاب فى نفس الوقت لا يهملون 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 يلى بعض أمثلة عن تعريف اللغة اليوم : يذكر جيوم (١٩٥٠ . ب — ، ٢٤٨) « أن اللغة هى مجموعة علامات مستأنسة Socialisés إن العلامة أو الرمز ليستثيران الشىء المرموز له فى العقل الذى يعلم دلالته ، وبالعكس الشىء يستثير رمزه » . ويرى كلود كوهلر (١٩٥٢ ، ٢١٩) أن ليس للغة استعمال واحد كما قيل وإنما لها عدة استعمالات : استعمال انفعالى حين تكون اللغة تعبيراً تلقائياً عن الانفعالات ، وآخر لعبى حين تكون اللغة وسيلة للعب ، وثالث عملى فى شكل نداء أو أمر أو نهى أو غير ذلك .

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

وهذا تعريف أشمل من سابقيه يرى اللغة : مجموعة علامات ذات دلالة جمعية مشتركة ، ممكنة النطق من كل أفراد المجتمع المتكلم بها وذات ثبات نسبى فى كل موقف تظهر فيه ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً (موريس : ١٩٥٠ ، ٣٥) . وحسبنا هذا فى تعريف اللغة وسنفهم أكثر فى نهاية هذا الفصل الخاص بوظائف اللغة .

أهمية اللغة : لا جدال فى أن اللغة هى أهم ما يجعل الإنسان أعلى من الحيوان . وأن خبرة عائلة كيلوج بخصوص القردة جوا وطفلهما لدليل نموذجى . إن اللغة تيسر لنا السيطرة على جميع أشياء الكون إذ تحل محلها الكلمات ، وتسجل خبرات الماضى ، بل هى أكبر سجل يحفظ التراث الاجتماعى . 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 فى ديوان الحكومات كما للمعارف وزارة . هكذا تعمل اللغة على أن تكون عامل منافسة وصراع بين الأفراد ، بل قد تتطرف فتصل إلى حد استعباد البعض للبعض الآخر .

ولا بأس أن نذكر قيمة اللغة فى نظر التحليل النفسى ، فلها الأهمية الكبرى فى السيطرة على العادات ، وبدون هذه السيطرة تصبح هذه العادات متهورة خداعة . وتكون هذه السيطرة على أحسن أشكالها حين يشارك المرء الغير فى صور نشاطهم وأولاعهم ، وهذه المشاركة الاجتماعية هى الطريق السلطانى إلى الشخصية السوية فى نظر مدرسة التحليل النفسى (لوريمر : ١٩٢٩ ، ١٩٥ .. مردث : مجلة علم النفس المصرية المجلد ٨ ، ٢٨٢ .. ملر : ١٩٥١ ، ٢٤٩) .

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

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

الأصل البيولوجى : بحسب نظريات هذا الأصل تعتبر اللغة ناشئة أصلا عن تلك الصرخات الاولى التى يأخذ الطفل يحاكى فيها شيئاً فشيئاً الأصوات الطبيعية (أسماء الأصوات Onomatopea) وقد سمى هردر الفيلسوف الألمانى هذه النظرية باسم نظرية ال (باو — واو) ويلاحظ أنه

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

لكن پرير يرى نشأة الكلام عن مناغاة الطفل . وآخرون يرون صرخات الانفعال عند البدائى والحيوان والطفل قد ارتبطت تدريجاً بأفكار قريبة الصلة بهذه الانفعالات وهكذا تكونت اللغة عند الإنسان الراشد المتحضر نتيجة هذه الصرخات الانفعالية (بين [1] Bean : مجلة علم النفس التكوينى ، ١٨٢ – ١٨٣)

وهناك أصل فيزيقى 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 البدائى أو الطفل لم يضطر إلى استعمال النطق إلا حين تكون اليدان مشغولتين فلا يمكن التعبير الحركى أو حين يكون المرء فى الظلام ، هنا يلجأ تدريجاً إلى لغة النطق .

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

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

---

(١) يذكر الكاتب أيضاً فى نفس العدد ص ٢٠١ أن بحوثه دلته على أن عند الطفل (١٩ صوتاً موروثاً) وبالتالى 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 فى اتصالها ببعضها بقدر مالها طبعاً من لغة الحركات المعبرة (كلاينبرج : ١٩٥٠ ، ٣٥ — ٣٦ .. يونج : ١٩٤٤، ١٣٤ — ١٣٥ .. ست : ١٩٣٥ ، ٦٧) .

وهناك تفسير بيولوجى آخر تذكره استنشفيلد إذ ترى أن الكلام المقطعى قد ظهر عند الإنسان البدائى منذ مليون سنة بسبب اعتدال القامة والنمو الكبير فى الجزء الأمامى من الدماغ (١٩٢٨ ، ١٥) .

إلا أننا بانتقالنا الآن إلى دراسة أصلين آخرين للغة لا ننفى طبعاً هذا الأصل ، البيولوجى ، إذ الواقع أن جميع العوامل الثلاثة تتفاعل فى تفسير ظهور اللغة منذ المراحل الأولى التى تفسرها النشأة البيولوجية حتى المراحل الأخيرة الأكثر علواً وتجريداً والتى يفسرها الأصلان النفسى والاجتماعى.

الأصل النفسى :

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 الخارجى أى مجرد الأصوات المقطعية ، وإنما الكلام ينتظم فى داخله معانى كامنة فيه . وهنا تقوم مرحلة انتقال من الكلام إلى الفكر وذلك حينما نحاول تفسير الكلمات أو تأويلها . وقد سبق أن ذكرنا أن ماكس موللر هو من أشهر من قال بهذه النظرية فى القرن الماضى (١٨٦٣) ومن أشهر من انتقد هذه النظرية فى أمريكا هو لاجونا Laguna, de فى كتابه عن الكلام (١٩٢٧ ، ١٢) .

ويتوسع ڤندت 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 تأتى 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 وتدريجاً يصل الطفل إلى فهم الرموز اللفظية على أنها تعبر عن الأشياء (مكارثى : ١٩٢٩ ب ، ٦ .. يونج : ١٩٤٤ ، ١٣٤ .. لويس : ١٩٥١ ، ٧ .. دلاكروا : 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 اشترن 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 اشترن 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 هى مظهر اجتماعى وليست سوى نتاج الاتصال بالغير .

يذكر دلاكروا Delacroix عن وتنى فى كتابه (حياة اللغة ونموها) أن : « اللغة ليست ملكية فردية وإنمـــا هى ملكية اجتماعية ، والفعل الفردى على اللغة ضيق محدود ، وأن الإضافات الفردية إن لم تقبلهـــا الجماعة ويحفظها التراث الاجتماعى تموت مع الأفراد » (دلاكروا : اللغة والفكر ، ٤٧) .

وإننا لنرى تفسيراً طيباً للنشأة الاجتماعية للغة عند جاردينر 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 (جاردينر : الكلام واللغة ، ٢٠ ، ٦٢ ، ٨٧ — ٨٨) . ومن كلام وتنى وجاردينر أعلاه نفهم المبالغة فى التأكيد على العامل الاجتماعى ، مبالغة نشأت دون شك عن مبالغات موللر وڤندت 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 هى أكبر ما يميز انسانية الإنسان وأقوى ما يعبر عن شخصه من حيث هو فرد أو من حيث هو عضو فى جماعة ،لهذا أثارت وظائف اللغة جدلا كبيراً . يذكر الدكتور مراد (١٩٥٥ : ٣٠٥ ــ ٣٠٦) أن اللغة تبدأ بطمطمات غير مفهومة وتصل إلى مراحل عليا من التجريد والعمومية إلى حد أنها تختلط بالفكر . وهى تمر بين هذين الطرفين بمراحل عديدة . ومهمتنا فى هذا الفصل هى أن نلقى النظر على هذه المراحل من حيث وظائف اللغة وما يمكن أن تخدم به الطفل .

بياچيه Piaget .

انتهت الدراسات البيوغرافية القديمة إلى اتخاذ هذا التقسيم النحوى فى تمييز عبارات الطفل وتصنيفها إلى : اخبارية ، استفهامية ، تعجبية ، أمرية (ملر : اللغة والاتصال ، ١٥٥ .. مكارثى : ١٩٥٢ ، ٨٤٠) . وقد جاء كتاب بياچيه (اللغة والفكر عند الطفل) فتحاً جديداً وعند الأمريكان خاصة ، فى ميدان الوظائف التى يمكن أن تكون للغة عند الطفل . هكذا انتقد بياجيه فكرة التقسيم النحوى ، ووجدها لا تنفع إلا فى حالة اللغة المكتوبة أى لغة الراشدين ، وبالتالى فلا قيمة لها عند دراسة لغة الطفل (باركر : ١٩٣٤ ، ١١١) .

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

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

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

وعند پياجية أن هذا الذى يحدث للطفل فى هذه السنوات الأولى من العمر هو دلالة عدم النضج ، وأن الكلام المستأنس الذى يبدأ منذ الثامنة فى العادة سوف يعبر تدريجاً عن النضج عند الطفل وانتقاله إلى عالم الراشدين (مكارثى : ١٩٥٢ ، ٨٤١) . كما لاحظ پياچيه أن الأطفال قلما يتكلمون فيما بينهم ، وأن توافق الطفل مع الكبار والعالم الخارجى يتم بطريقة فردية انعزالية ، وعلل 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 فى وسع الغير أن يفهمهم حتى حين لا يعبرون التعبير الكافى عن أفكارهم ومطالبهم . هكذا يعتقد الطفل فى الحالات المتطرفة ككثير من البدائيين أن فى إمكان الغير أن يسرق أفكاره (پياچيه : ١٩٢٤ ، ٤) .

وعند بياجية أن هناك طبقتين فى عقل الطفل : دنيا ، وهذه فى مستوى

الذاتية وهى البارزة كما رأينا حتى السابعة ، وعليا ، وهذه فى مستوى الموضوعية وترتفع إلى مستوى الأفكار المنطقية . وهنا يبدأ الأطفال يفهم بعضهم البعض . كما قسم پياچيه الأحاديث الذاتية إلى محاكاة عاجلة Echolalic 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 پياچيه أن أن هذا نشاط لاعب ، ويوسع الطفل هذا النشاط ليجعل من اللغة تعبيراً عن تخيلاته .

أما المنولوج فيحصل « عندما يكلم الطفل نفسه كما لوكان 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 حواره دون أن يكون فى ذلك مستجيباً إلى الغير (باركر : ١٩٣٤، ١١١ – ١١٢) .

وهناك من يؤيد پياچيه كل التأييد حسبنا أن نشير إلى ميرلوپونتى (أبريل (نيسان) ١٩٥٠ ، ٤) إذ يرى رأى پياچيه 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 قليلا فى آراء پياچيه الذى اضطر هو أيضاً إلى تغييرها فيما بعد حين ثبت له المبالغة فيها كما سنرى .

نقد پياچيه :

قيل عن كتاب پياچية 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) طفلا من عمر (١٨) شهراً حتى سن ال (٥٤) شهراً واختارتهم من أباء ذوى مهن شتى وتبين لها أن النزعة الذاتية لم تتجاوز ال ١٠ ٪ وأنها تصل إلى الذروة بين سن

السنتين والسنتين والنصف من العمر . غير أنها لاحظت أيضاً أن صور الأحاديث المستأنسة Socialized عند پياچيه من نقد وأسئلة واجوبة كانت أقل ظهوراً فى 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 الذى نشأوا فيه اشتهر بتشجيع الفردية وتثبيط التعامل الاجتماعى ، فهو من نوع مدارس مونتسورى حيث يعمل كل طفل منعزلا عن غيره من الأطفال (ملر : اللغة والاتصال ، ١٥٥ .. باركر : ١٩٣٤ ، ١١٣)

وعند طومبسون أن الكتاب ينتقدون پياچيه على اساسين :

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

٢ — النسب المئوية بخصوص النزعة الذاتية وجدت فى أمريكا أقل بكثير من تلك التى وجدت عند پياچيه ، كما نرى عند مكارثى أعلاه وكثير غيرها ممن ساروا على مناهجها أو اتبعوا اساليبهم الخاصة . بالإضافة إلى ذلك وجد أن نزعة التركز فى الذات تظهر فى مواقف دون أخرى وتظهر عند الراشدين أيضاً (طومبسون : ١٩٥٢ ، ٣٥٧ ، ٣٥٨) .

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

فهذه شارلوت بوهلر بعد أن تأتى على ذكر كثير من الوقائع التى تدحض كلام پياچيه تشير إلى أنه يمكن القول أن نتائج پياچيه صحيحة فيما تعبر عنه ولكنها فى حاجة إلى تكملة أى أنها ناقصة رغم صحتها . فكلام الطفل ذاتى 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 فى كتاباته الأخيرة على ما سبق له (بوهلر ش : ١٩٣٧ ، ٧٦) .

وعند كاتب أمريكى (ملر : ١٩٥١ ، ١٥٦) نجد أن من الخير تغيير تعريف پياجيه للتركز فى الذات بحيث يشمل هذا التركز كل أقوال الطفل التى فيها إشارة إلى نفسه وهنا نجد أن مثل هذه الأحاديث ترتفع إلى ٣٠ أو ٤٠ ٪ من أحاديثه . ثم يذكر ملر Miller أن الحوار الذاتى : « ماهو فى الحقيقة إلا تعبيراً عن رغبة الطفل فى أن يتقرب أكثر فأكثر من الغير » .

والمهم الذى نستخلصه من كل هذا أن النزعة الاجتماعية مهما كانت ضيقة الأفق عند الطفل إلا أن بواكيرها لابد أن تظهر قبل السادسة ، وهذا قول أصبح اليوم أمراً مقرراً لا يمكن نفيه نفياً قاطعاً مهما عورض بشكل أو آخر .

كارل بوهلر :

لم يكن لأفكار هذا المؤلف نفس الضجة التى أحدثتها أفكار پياچيه معاصره . وإن كانت افكار بوهلر أقرب إلى فهمنا التكاملى ، بل وهى فى رأينا أكمل ما تقدم به كاتب واحد بخصوص وظائف اللغة . ونظريته هى 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 فى سنته الأولى : إحداهما هى تلك التى وجدناها عند دارون واسبنسر وڤندت أى وظيفة التعبير ، وبها يعبر الكائن الحى عن حالة نفسية عنده حينما يخرج صوتاً ما ، أو يأتى بعض الحركات المعينة ، والأخرى هى وظيفة استدعاء Evocation بها يثير الكائن اتجاها

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

ولكن تظهر عنـــد الطفل وظيفة ثالثة وهى خاصة بالإنسان دون الحيوان ، هذه الوظيفة هى الاستحضار Representation . وهناك غير اللغة من الوسائل التى تقوم بهذه الوظيفة الاستحضارية كالرسوم الجغرافية مثلا ، ولكن اللغة ، كما يرى بوهلر ، هى أعم هذه الوسائل طرًّا .

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

ومهما كان الأمر ، فإن نظرية بوهلر هذه قد ظهرت فى كتابه (الارتقاء العقلى عند الطفل باللغة الألمانية ١٩١٨) قبل أن تتعدد الإحصائيات التعدد الهائل فى الفترة بين الحربين الأخيرتين ثم ما بعد هذه الحرب الأخيرة ، وهى الإحصائيات التى 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 » ، فهى نظرية ذات طابع اجتماعى واضح كما يقول بونتى (فبراير (شباط) ١٩٥٠ ، ٩ .. بوهلر فى مقالته (١٩٢٦) التى أشرنا إليها من قبل) .

والحق مع لويس (١٩٥١ ، ١٧) حين يقرر أن نظريات بوهلر قد تضمنها كلام كثير من المؤلفين ولذا فهو يعلق قائلا : « إن وظائف اللغة كما تبينها نظريات بوهلر لتظهر العوامل الأساسية التى نقابلها فى أى 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 أختفاء أى وظيفة من هذه الثلاث لايجعل 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 يتمان تدريجاً ويأخذ ذلك وقتاً ما ، وفى نهاية الأمر لا يعمل لويس أكثر من أن يصادر على مطلوبه الأول فهو لم يفترق عن بوهلر إلا ليقترب 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 فى إطار تفكير الطفل وأفعاله، كما أن الوظيفة الثالثة وهى 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 فى 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 فى كتاب لهما (سلوك الطفل : ٢٤٣ — ٢٤٤) أن اللغة بقدر ما هى تعبير عن مشاعر الفرد وأحواله الوجدانية ، فهى فى الوقت نفسه واسطة للاتصال الاجتماعى أيضاً . وإلى هذا الرأى يذهب الدكتور مراد (بزوغ الذكاء ، ٣٠٥ — ٣٠٧) إذ يتجاوز عنده الذكاء بفضل اللغة مستواه الحسى — الحركى ، وتظهر عند الطفل بعد ظهور اللغة عند السنة الثانية وظيفتا التعبير والاتصال ، وهما وإن كانتا غير مرتبطتين بالضرورة ، إلا أن التعبير يكون فى أحسن اشكاله حينما يؤدى إلى الاتصال Communication أى التأثير فى السامع ؛ وخير صور الاتصال هى تلك التى تظهر مساهمة الفرد وما يمكن أن يكون عنده فيشارك به الغير . إلا أننا نجد وظيفة ثالثة فى كتاب آخر للدكتور مراد هى الاستحضار (١٩٤٨ ، ٢٧٥ — ٢٧٦) حين يذكر « ويستعاض بالمعانى 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 فى كتاب لهما عن سيكولوجية الطفولة والمراهقة (ص ٣٤٢) وپرونكو (١٩٤٦ ، ٢١٥ —) . وعند پولان (كتابه : الوظيفة المزدوجه للغة ، ١ — ٤ ، ١٥٤ — ١٥٨) نجد أن للغة وظيفتين أساسيتين : نفسية تعبر عن انفعالاتنا وعواطفنا ومعانينا العقلية ، واجتماعية تجعل الغير يسلك كما نريد . إلا أن پولان يشير إلى الوظيفة الثالثة فى ثنايا كلامه إذ يبين أن اللغة تعبر عن الحقيقة وبالتالى فهى استحضار .

كما يؤيد بويتندايك نفس هذا الثالوث من الوظائف (١٩٥٢ ، ٢٢١) .

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

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

ودروسه التى هى بالدرجة الأولى تخص الأطفال والأسوياء منهم على العموم . وإذن فنحن نرفض هذا التقسيم الثنائى الغامض من ناحية والناقص من ناحية أخرى .

وقد سبق أن ذكرنا بحث مكارثى الذى تشير فيه إلى ضعف النزعة الذاتية فى السن قبل المدرسية ، وقد كان هذا الكلام عندها فى سنة ١٩٣٠ فى رسالة قدمتها إلى الجامعة ، إلا أنها فى القسم الذى كتبته عن ارتقاء اللغة فى الطفـــولة فى نشرة كارميكايل Manual of Child Psychology والمنشور فى فرنسا سنة ١٩٥٢ فى ترجمة فرنسية هى التى اعتمدناها فى كتابنا هذا ، فى هذه النشرة نراها (ص ٨٧٠) تقسم الفترة قبل المدرسة إلى فترتين إحداهما : 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 فى الفترة الأولى معبرة عن فرديته وقلما تنفع فى الاتصال ، لكن فى الفترة الثانية ، وبعد أن يتوسع أفق الطفل فى رياض الأطفال نرى مكارثى تقرر أن كلام الطفل يصبح مستأنساً أى ذا وظيفة اتصالية .

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

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

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

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

هذه الأمثلة التى جئنا بها من مكارثى 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 الشىء عن أفكاره بخصوص النزعة الذاتية ، وهكذا نجد مكارثى 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 قررته . وعلى أية حال ذكرنا رأينا فى ثنايا الفصل بخصوص وظائف اللغة فى الطفولة . وما تعرضنا له عند ذكر الخلافات بين المؤلفين إنما هو نموذج ارتأينا 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 شىء فوق التصور .

الباب الثانى

المادة الأولية للغة

للفصل الربع

الصراخ والأصوات الأولى

المظهر البيولوجى للصراخ :

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

وكثير من المؤلفين كڤالون ومراد (١٩٥٥ ، ٣١٧ — ٣١٨) واشتاين (طفولة اللغة ، ٦٧) يشيرون إلى شارلوت بوهلر فى كتابها (المطبوع فى ڤينا بالألمانية سنة ١٩٢٧) وهو دراسات اجتماعية ونفسانية عن السنة الأولى من الحياة بأنها هى أول من حلل الصراخ فى هذه الفترة من الحياة ، وأنها أثبتت أنه فى الأربعة الأشهر الأولى يرتبط الصراخ بحالات انزعاج وبحاجات عضوية ، وترى بوهلر أنه منذ الأسبوع الثالث يأخذ الطفل باستغلال صراخه من أجل الرضاعة .

كما يذكر اشتاين Stein (١٩٤٩ ، ٦٨) أن الصراخ فى هذه الأسابيع الأولى يحدث فى صورة عمليات مص Clicks وهو

يقسم الفم إلى ثلاثة تجاويف شفوى ولها تى 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 يبكرون 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) قصد 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 التفوه 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 الثانى : أ) .

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

دلالة الصراخ اللغوية واستجابة الطفل للأصوات : يعبر الصراخ فى أول الأمر عن عدم الارتياح فى حين يكون الصمت دليل حالة اللاابالاة Indifference . ولكن بعد حين يتميز الصراخ وتتفاضل صوره أو بالأصح تبرز منه أصوات جديدة تمثل الارتياح فى صورة قرقرات (١) لطيفة ، أما الصراخ البحت فيظل معبراً عن صور شتى من الانزعاج وعدم الارتياح (انظر البحث الذى عملته الكاتبة بريدجز ونشرته فى مجلة علم النفس التكوينى العدد ، ٢٧ ، ١٩٣٠ ص ١٥٦ نقلا عن لويس : ١٩٥١ ، ٢١) .

وتكون حركات النطق فى 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 والذى عملته على خمسين طفلا يوضح أمراً مهما . فالصراخ ، وعلى الخصوص كما يظهر فى 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 التى سوف يعطيها المجتمع لصرخات الطفل هذه ، ثم لأنه بعد مرور الأسابيع الأولى ،

---

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

وعند الشهر الثانى أو الثالث تبدأ صور جديدة من النطق تظهر عند الطفل من مثل القرقرات التى ذكرناها أعلاه ، ثم صور المناغاة (انظر الفصل الخامس) ، عندها تبدأ هذه الصور الجديدة ، وليس الصراخ بالذات باتخاذ صورة اللغة . أما الصراخ فى 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 شىء إيجابى عن فترة الشهرين الأولين ، فالأصوات لا تزال غير مقطعية وليس لها دلالة ولا تعبر عن شىء أو أننا لا نستطيع أن نعلم ما يريده الطفل من أصواته ، بل حتى هذه الصور الجديدة التى تظهر بعد الصراخ وتسايره ردحاً من الزمن مثل الهدير والقرقرة فإن بعض البحاث يرفع عنها صفة المعنى ويقول إنها تحدث بمحض الصدفة عند حصول تقلص فى عضلات الصوت . وتتصف هذه الأصوات الجديدة بأنها أقل علواً على العموم من الصراخ وألطف منه ، وقد اعتاد بعض البحاث أن يهملها (هرلوك : ١٩٥٠ ، ١١١) .

لكن مهما كان الأمر ، فإن هذه الأصوات الجديدة هى مرحلة انتقال الصراخ السلبى إلى صورة المناغاة ، وهذه الأصوات هى على العموم أول المناغاة . وبهذا إذن نستطيع أن نتبين أن الصراخ كما سنوضح ذلك فى الفصل التالى هو لغة حيوانية بحتة ، وأن هناك أصواتاً أخرى هى التى ستظهر فيها الدلالة الأولى للغة من حيث إن هذه الأصوات نفسها هى التى ستدخل الطفل فى عالم المناغاة الثرى . وعند ڤالون أن الصراخ ذو دلالة غذائية بحتة ومرتبط بحاجات الطفل واحاسيسه الداخلية ولذا فالطفل حين يصرخ فى الشهور الثلاثة الأولى لا يكون ذلك إلا شعوراً عن عدم اكتماله[1] وعن حاجته إلى من يرضعه ويشعره باحساس الاكتمال الذى يطلبه . ولما كان الراشدون هم الذين يشعرون

(١) Décomplété

الطفل بمثل هذا الإحساس رأينا أنه حتى بقية الأطفال الآخرين لا قيمة لهم عند الطفل فى هذه المرحلة ، كما أن أقوى شخصية عند الطفل هى أمه أو مرضعته من بين الراشدين (ڤالون : ١٩٤٩ ، ١٨٥ — ١٨٦) .

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

وقد درس البحاث تأثير أصوات الغير على الطفل . يقول ڤالون (نفس المصدر أعلاه) إن الطفل لا يزال لا يمتلك ذلك الحدس الانتخابى الذى يميز بين الأصوات الانسانية والضوضاءات (١) المادية » . أما ميرلو پونتى (دروسه فى السوربون عام ١٩٥٠ — ١٩٥١ ، ٣٠) فيرى أن أول حافز صوتى يدخل إلى عالم الطفل من الخارج هو صوت النطق البشرى . وبهذا يبدأ تأثير الغير على الطفل منذ هذه اللحظة ، ويستجيب الطفل فى الشهرين الأولين إزاء نطق الغير بالصراخ وهو وسيلته الوحيدة ، كما يستجيب أحياناً بابتسامة خفيفة كما سنرى ذلك فى الفصل السادس . وبين الشهر الثانى والشهر الثالث تظهر ظاهرة عدوى الصراخ ، أى 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 فى الشهر الأول ، إذ الطفل لا يزال فى هذه الفترة مشغولا بحاجاته الغذائية وخبراته الحسية — الحركية (جزل : ١٩٤٩ ، ٩١) .

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

(٣) Les Bruits

صوت الغير . وهذا تأثير للغير على الطفل ولكنه تأثير سلبى ، على الأقل فيما يتصل بالشهر الأول. أما بعد ذلك وفى خلال الشهور التالية فيتطور هذا النشاط السلبى ليبلغ مرحلة الإصغاء إلى الكلمة وفهمها وغير ذلك من صور النشاط البدنى والعقلى كما سنرى فى الفصول التالية من هذا الكتاب .

بل إن اصوات الغير لتندمج إذا تكررت فى المواقف التى يحياها الطفل وتصبح جزءاً لا يتجزأ منها وإن كان الأمر أن الطفل يكون فى البداية فى موقف حيادى إزاء نطق الغير ، وتدريجاً 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 تزعجه كثيراً . إنما على أية حال ، يرتاح الطفل إلى تلك الأصوات الرخيمة الناعمة النغم وسرعان ما يألفها ويدمجها فى المواقف والاستجابات التى يحياها ويختبرها (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢٥ .. لويس : ١٩٥١ ، ٤٩ — ٥٢) .

أصوات وحروف هذه الفترة الأولى

مع أننا سنفصل القول إلى حدما عن هذا الموضوع فى فصل المناغاة التالى ، الا 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 فى هذه المرحلة غير معبرة وهى أشبه بضوضاءات بلعومية كما يقول جزل (١٩٤٠ ، ٢٠) .

وأن الطفل وهو جائع « ليقوم بحركات شبيهة بحركات المص ، فيضغط بلسانه على سقف فمه ، ويسهل ذلك خروج شىء شبيه بحرف اللام فى صورة ولولات Wailings الجوع التى التى تسمع عنده فى شكل : لا — لا — لا — » ولكن « حين يوضع الثدى أو زجاجة اللبن فى فمه خلال صراخه هذا تطبق شفتاه على الثدى أو الزجاجة وتحيطان بها

فيتلطف الصراخ ويصبح فى شكل : موم – موم – موم » (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢١) ..

هذه الأصوات التى يخرجها الطفل من عنده تسمح له تدريجاً بأن يصغى إلى نطقه وهنا شيئاً فشئاً يحصل تآزر بين سمع الطفل ونطقه وتنمو عنده عاطفة ضبط الذات le contrôle de soi وعاطفة اللعب بالأصوات التى ستنمو على الخصوص فى المرحلة التى تلى هذه – أى 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 فى هذه الفترة بالقياس إلى نسبة الأحرف المتحركة وتبلغ النسبة فى الشهر الأول (٥ : ١) فى حين أنها متعادلة تقريباً فى 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 (فى الفصل الثانى : أ) انظر كذلك (ملر : ١٩٥١ ، ١٤٣ .. بين : ١٩٣٢ ، ١٩٧) . ويرى بين هذا أن هناك (١٩) صوتاً أولية فى هذه الفترة من مثل : ها – ها ، هى – هى ، هو – هو ينطقها الطفل وهو فى حالة ارتياح ، وبعضها الآخر يطلقه الطفل فى صورة أحرف علة تخرج مع قرقرات الطفل وحسراته ، وأن أول تسجيل للصراخ يتمثل فى حرفى العلة آ ، إ . وجميع هذه الأصوات التلقائية لتتحور عند الطفل تدريجاً وتثرى حتى تصبح جزءاً أساسياً من لغته بعد مضى بضعة الشهور الأولى .

وعند جريجوار[1] أن العوامل الفزيولوجية هى التى تحدد ظهور أحرف

(١) ١٩٣٧ ، ٢٦٧ .

العلة أو أصوات مثل اير ، م . هذه الصور من النطق التى تكون فى أول الأمر ذات أصل انعكاسى تأخذ بالزيادة تدريجاً وبالتنوع بفضل تأثير عامل الاكتساب ، وهكذا تظهر تآزرات جديدة بين الأصوات[١] . ولا ينسى المرء هذه الأصوات التى يملكها فى هذه الفترة من العمر وهى الأصوات التى تصبح جزءاً أساسياً من سلوكنا ، إنما تنتقل دون شك من دلالتها الانفعالية لتصبح ذات دلالة تعبيرية تهدف إلى الاتصال والضبط الاجتماعى[٢] .

---

(١) البورت : ١٩٢٤ .

(٢) Social Control

الفصل الخامس

المناغاة

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

تمهيد :

المتفق عليه فى الدراسات التى سبقت الحرب الأخيرة مباشرة والتى عملت بعد الحرب أن المناغاة هى لعب عشوائى لا يهدف منه الطفل إلى الاتصال بالغـــير ، أو التعبير لهم ، كما يعمل فى صور النطق فيما بعد ، وإنما غرضة من هذه الصورة الخاصة من النطق ممارسة الأصوات وإتقانها تدريجاً ، هذا مع العلم أن أصوات المناغاة فى بعض الأحيان تشير إلى أنواع من الخبرات عاشها الطفل وبالتالى فهو بتكراره الأصوات والمقاطع هذه لذاتها سوف يؤكد فى 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 فى جميع الحالات حتى لدى الصم والبكم والبلداء يمكن القول إنها مظهر يخلف الصراخ ، وهى السلف المباشر للغة (پيرون [1] : ١٩٥١ ، مادة مناغاة . پونتى [2] يناير سنة ١٩٥١ ، ٤ — ٥) .

---

(١) Piéron, Henriu.

(٢) Merlean,Ponty

والميزة الكبرى للمناغاة هى ثراء مقاطعها بحيث إن الطفل يبدأ بإخراج المقاطع العديدة التى لن يحتاج إليها جميعاً مهما تعلم من لغات فى المستقبل ، « ففى المناغاة من الخصائص اللغوية ما يعدل جميع الخصائص الموجودة فى لغات الأرض طرًّا وأكثر » (پرير : عقل الطفل نقلا عن مكارثى فى مقالتها ١٩٢٩ ، (أ) ، ٦٣٠) .

تبدأ المناغاة أول الأمر بمقطع واحد يتكرر ، ثم بمقطعين وأكثر ، وهذا ما يجعل المناغاة وكأنها حديث أو قصة يوجههما الطفل كيفما شاء . هذه مناغاة طفلة فى الأسبوع العاشر بعد السنة الأولى : بى دس دى ناين . أو : موم — — موم — موم . دا — دا — دا — . وسنطلع على أمثلة أخرى فيما بعد . (شرلى [١] : السنتان الأوليان ، ٥١ . سث : الكلام فى الطفولة ، ٨٣) .

ويشير لويس إلى أن بعض الكتاب (منهم اشترن فى ألمانيا ودلاكروا فى فرنسا وغيرهما) درج على اعتبار أن للمناغاة مظهرين : مظهراً تعبيريًّا وآخر لاعبا ، وهو يختار المظهر الثانى (ص ٥٥ من كتابه : ١٩٥١) . وقد سبق أن أكد نا نفس هذا الجانب الذى يشارك لويس فيه كتاب آخرون . يذكر مثلا بويتندايك أن : « المناغاة نشاط لاعب [٢] يعتمد على تكرار الأصوات بكل بساطة .. وشبيه بهذا النشاط ما نجده من مناغاة الببغاوات وثرثرات طيور أخرى » (١٩٥٢ ، ٢٣٤) .

هذا مع العلم أن المناغاة نفسها تتطور من وترتقى عن تلك الأصوات المعبرة التى تصاحب حالات الرضا أو عدم الرضا ، ولكن الطفل سيختار من هذه الأصوات المعبرة طرفاً يأخذ بإعادته لكى يلهو بنشاط ناطق (لويس : ١٩٥١ ، ٥٧) .

وقبل الانتهاء من هذا التمهيد ، لا بأس أن نأتى على فكرة الصعوبات التى يلقاها البحاث فى هذه الفترة : فالاستجابات النطقية لا يمكن تسجيلها

---

(١) Shirley, Mary

(٢) Activité Ludique

بسهولة وليس هناك اتفاق عام بخصوص العلامات المناظرة لصور النطق عند الطفل ، كما أن المناغاة لا يمكن تحفيزها غالباً ، فكثيراً ما تأتى عرضاً ، ثم إن خلوها من المعنى يزيدها صعوبة (شرلى : ١٩٣٣ ، ١٧ .. مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٧١) .

وتذكر مكارثى أنه « مع التقدم الكبير الذى حصل فى مجال التسجيلات الميكانيكية والكهربائية فإن استغلال هذا الفن فى دراسة لغة الطفل لايزال ضيقاً حتى الآن » (ص ٧٧٢) .

فترة المناغاة :

أمر تقرير القول فى فترة المناغاة أو تحديد مظاهرها يلاقى أكبر الصعوبات لأسباب عديدة درسناها فى فصل مناهج دراسة اللغة فى الطفولة (مكارثى : ١٩٢٩ (أ) ، ٦٣١ —) .

يضع بعض الكتاب هذه المرحلة فى عمر مبكر . فعند ستث أنها تبدأ بين الأسبوع الثالث والعاشر من العمر (ص ٨٢) . ويؤكد يسپرسن (ص ١٠٤) هذا بقوله : إن المناغاة لا تبدأ قبل الأسبوع الثالث وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن . ويؤكد نفس العمر أو مايقرب منه كتاب آخرون پونتى (٢٫٥) شهر وپيرون نحو الشهر الثانى ، وعند لويس أنها تبدأ فى الشهر الأول (١٩٥١ ، ٥٥ — ٥٦) ولكنه يرى أن مناغاة الأصوات المتكررة ربما تبدأ فى الشهر الثالث ، لأن هذا النوع من المناغاة أكثر رقيًّا من المناغاة البسيطة الأولى (ص ٦٠) أما جزل فيراها تبدأ منذ أواسط الشهر الثانى وتستمر لخمسة الشهور التالية (جزل وآخرون : ١٩٤٠ ، ٢١ .. ستث : ١٩٣٥ ، يسپرسن : ١٩٥٠ ... پونتى : يناير ١٩٥٠ ، ٥ ... پيرون : ١٩٥١ ، مناغاة) .

أما عند كتاب آخرين ، فتتأخر المناغاة بعض الشىء ، فهى عند

اشتاين (١٩٤٩ ، ١٢٢) تبدأ عند الشهر الخامس ، وعند جريجوار (١٩٣٧ ، ٣٠) فى الشهر الثالث ، وعند شرلى (١٩٣٣ ، ٥٠) التى عملت دراستها على أساس دراسة (٢٥) طفلا أن العمر الوسيط الذى ناغى فيه الأطفال مختبرة 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 التى أعطتها الأمهات لمناغاة أطفالهن كانت أقل من ذلك بكثير » أى أقل من ٢٥ أسبوعاً .

وتذكر هرلوك (١٩٥٠ ، ٢١٥) إنه فى الشهر الثالث أو الرابع يأخذ الطفل بالسيطرة على مجرى الهواء فى حباله الصوتية ثم تبين (ص ٢١٦) أنه فى الشهر السادس تبدأ (جمناستيك) المناغاة بالظهور بشكل واضح ثم تصل إلى القمة فى الشهر الثامن . وتتقهقر هذه الظاهرة بالتدريج حتى تندغم فى مرحلة الكلام عند الشهر الخامس عشر (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢١) بينما يرى الكاتبان مكارثى (١٩٥٢ ، ٧٧٦) واشتاين (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 الذى يؤدى إلى تداخل الظواهر النفسية أيضاً ، وبالتالى لا تظهر الفروق الفردية بالنسبة إلى الأفراد المبحوثين فقط ، بل هناك فروق فردية بين البحاث 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 لقيمتهما . يلاحظ :

أولا ـ أنه بقدر ما كان الصراخ (كما لاحظناه فى الفصل السابق) غير ملحّن ولا يسير على إيقاع ، إذا بالمناغاة منغمة غنائية ذات ألحان تتبدل حسب حالات الطفل الوجدانية ورغباته ، وهذه القدرة على التنغيم هى التى تيسر للطفل تدريجاً أن يجعل سياق نطقه مطابقاً لصور نطق الراشدين . (يسبرسن : ١٩٥٠ ، ١٠٤ ... مراد : ١٩٥٥ ، ٣٢١ ـ ٣٢٢ ... لويس : ١٩٥١ ، ٦٥) .

ثانياً ـ الصراخ غير مقطعى والطفل فيه فى مرتبة حيوانية بحت ، بينما المناغاة ذات أصوات مقطعية يبدؤها الطفل بمقطع واحد ثم اثنين وأكثر وقد لاحظنا فى الفصل الثالث كيف أن المقطعية هى صفة الكلام الإنسانى من حيث هو متميز عن كلام الحيوان ، فالمناغاة عمل إنسانى ظاهر (انظر كذلك الفصل الثانى) (بيرون : ١٩٥١ ، مناغاة ... لويس : ١٩٥١ ، ٥٥) .

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

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

خامساً ـ الصراخ غالباً ما ينبىء عن انفعالات غير مسرة ، بل إن بعض الكتاب يجزم (كما رأينا فى الفصل السابق) بأن الصراخ لا يصاحب حالات

الرضا أبداً . بينما المناغاة ، فمع أنها قد تكون تحويلا 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 فى موقف الطفل تقلبه من المناغاة اللذيذة إلى تلك الصرخات الفظة (مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٧٦ ... لويس : ١٩٥١ ، ٥٧ ... الپورت : ١٩٢٤ ، ١٨٢) .

سادساً — الصراخ غير إرادى ، بينما المناغاة لا تكاد تتضح فى الشهر الثالث حتى يأخذ الطفل تدريجاً بالسيطرة على جهازه الصوتى واستغلال هذه السيطرة لتسلية نفسه وفى أوقات وحدته خاصة (هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢١٦ .. كول : ١٩٤٩ ، ٣٢١) .

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

أصوات المناغاة ومقاطعها :

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

وهناك نظرية (أروين) ذكرتها مكارثى (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 التى يسجلها جميع الكتاب تقريباً على أنها فى صورة « أيه ، آ » لتثبت أن أحرف العلة الحلقية هى التى تسبق فى الظهور . أى أن أحرف العلة تبدأ من مؤخرة الفم .

لكن أكبر الخلاف هو بخصوص الأحرف المتحركة . فيرلوبونتى (يناير ١٩٥٠ ، ٥) يرى أن حرفى اللام والراء هما الحرفان الرئيسيان فى المناغاة وقدسبق أن ذكرنا رأيه فى بدء فترة المناغاة عند منتصف الشهر الثالث . ولكن كاتباً آخر هو ألبورت فى كتابه (علم النفس الاجتماعى ص ١٨٢) يبين أن حرف اللام بما أنه فى 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 فى أول الكلمة ولا يتقنه الطفل إلا بعد وقت طويل . هذان رأيان متطرفان جداً وهما مثال على ما نجده عند البحاث بهذا الخصوص . ولعل الخروج من مأزق كهذا هو بقبول رأى بونتى لا سيما أن حرف اللام (كما سنذكر فى الفصل الأخير) مرتبط بعمليات الرضاعة ، وحرف الراء أيضاً فى ظاهرة القرقرة التى نجدها فى النصف الأول من السنة الأولى ، ينطقه الطفل حين يكون مستلقياً على ظهره وهناك قطرة من اللعاب فى بلعومه . ولكن هناك شىء آخر يمكن أن نوافق فيه البورت [1] هو أن اكتمال نطق هذين الحرفين لا يتم إلا متأخراً وهذا صحيح (بوهلرك : ١٩٣٠ ، ٥٢) .

---

(١) Allport

ويساعد التسنين على ظهور أحرف فى مقدمة الفم ، من ذلك الحروف السنية والشفوية والتى تسمى بالمنفجرة [١] : (د ، ت ، ب ، پ) وبعد هذه تأتى مجموعة : (س ، ن ، ث ، ف ، ذ) انظر البورت : ١٩٢٤ ، ١٨٢ ... تلكان : ١٩٥٠ ، ١٦٤) .

ومع أن الكتاب القدامى أجمعوا على ظهور الأحرف المنفجرة (الأمامية) فى البداية ، إلا أن الملاحظات التى جاءت بعد ظهور كتاب لويس (١٩٣٦) وغيره من الكتاب أثبتت أن تبكير الملاحظة فى شهور الطفل الأولى قد أعوز هؤلاء الكتاب الأوائل . وتشير مكارثى (١٩٥٢ ، ٧٧٥) إلى نظرية لويس التى أكدها أروين أيضاً كما ذكرنا أعلاه ، وهى القائلة بأن ظهور الأحرف المتحركة الحلقية فى 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 يأتى على الطفل وقت يدرك فيه أنه فى حاجة إلى الطعام وأن إخراج الأصوات ينفعه فى طلب الطعام .

ومن الأحرف ــ العلة والمتحركة ــ تترتب المقاطع الأولى (مثل : دا ، با ، پا ، . وهذه المرحلة عند بعض الكتاب هى أول المناغاة .(لويس ١٩٥١، ٥٥)

وعند كتاب آخرين يطلق على مرحلة هذه المقاطع الأولى اسم المدير [٢] . فارى شرلى (السنتان الأوليان ، ٥٠) تقول عن هذه المرحلة إنها تظهر فى الأسبوع الثامن ، وبعد هذا العمر يضيف الطفل مقطعاً آخر ــ بعد عدة أسابيع أخرى ــ فيركب تلفظات [٣] كهذه : ماما ، بابا ، هو ــ هو .. إلخ

وينظر لويس إلى هاتين المرحلتين على أنهما مرحلة المناغاة ذات المقطع

---

(١) Explosive

(٢) Cooing

(٣) Vocalizations

الواحد ومرحلة المناغاة ذات المقطعين (كتابه ١٩٥١ ، ٥٦ – ٦٠) .

ثم تتحسن المناغاة عند الطفل فيخرج أكثر من مقطعين ، من ذلك الأصوات التالية : أرده ، أردة ، أُجُل ، – أُجُل ، أودل – أودل .. إلخ..

وقد لاحظ جزل (١٩٢٨ ب ، ٢١٦ – ٢١٧) أن المقاطع فى المناغاة قد تتكرر فى المرة الواحدة فتبلغ (٣٢) مقطعاً مكرراً . ومما يساعد الطفل على استمرار نشاطه النطقى هذا ، ما يعطيه من حوله لصور نطقه من معان ، فأصوات مثل دادا ، باى باى ، ماما ، تشعر الوسط أن الطفل أخذ يتكلم فتظهر علامات الارتياح فى الوسط حول الطفل . وهذا عامل يساعد تثبيت أصوات وحروف ومقاطع بعينها دون غيرها . وكذلك هذا هو سبب نسيان الطفل ما يخرجه من كثير من أنواع الأصوات والحروف ولكن لعدم الحاجة إليها ينساها ويكتفى بتلك التى يقبلها الوسط المحيط به . هذا وسنرجع مرة أخرى إلى الأصوات فى الفصول التالية (كول : ١٩٤٩ ، ٣٢٢) .

الأساس الوراثى فى المناغاة :

المتفق عليه أن المناغاة ظاهرة تتكشف عند الطفل من تلقاء نفسه . وأن المظاهر النطقية عند جريجوار (١٩٣٧ ، ٢٦٨) فى الأشهر الأولى ذات أسباب فسلجية . وهذا هو سبب ظهور أحرف العلة أو حرف أمامى كالميم .

ولعل ظهور المناغاة عندجميع الأقوام : اسكيمو وزنوج وأوربيين وصينيين وحتى عند الصم البكم لدليل قوى يلجأ إليه الكتاب عادة فى إظهار وراثية المناغاة . هذا مع أن الوسط يلعب دوره فى تثبيت وزيادة تطور أصوات معينة دون غيرها . كما أن سمع الطفل يلعب دوره فى ذلك ، لهذا سرعان ما تتلاشى أصوات المناغاة عند الأصم لأنه لا يلتذ كثيراً بما يخرجه من أصوات . وتظل مناغاة الأصم الأبكم فى مجال الحساسية الباطنية[1] لأن سمعه لا يثير عنده

(١) Interoceptive

تلك الفروق والتمييزات الصوتية الدقيقة التى 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 تلقائيًا ونتيجة تلك الإحساسات الباطنية الملائمة ، وتدريجاً يصبح السمع واللسان والشفتان والحبال الصوتية من أهم دمى الطفل ووسائل لعبه .

وإن الطفل السوى غير الأصم ليجد باستمرار الحوافز الكافية ممن حوله تدفعه هى الأخرى أيضاً إلى موالاة إخراج الأصوات والتلذذ بها. وعلى مر الايام يأخذ الطفل بالمقارنة والمقاربة بين أصواته وأصوات من حوله ؛ وفى 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 الرجع الدائرى أو الاستجابة الشرطية التى تحصل بين النطق والسمع . وتتكرر هذه الفكرة عند السلوكيين وغيرهم على السواء وخلاصتها أن المقاطع التى يخرجها الطفل تؤثر فى سمعه تأثيراً شرطيًا 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 تتشتت بسبب من الأسباب ، وبعض الكتاب يرى فى فى هذا بذرة المحاكاة التى ستظهر فيما بعد (ملر : ١٩٥١ ، ١٤٧ ... البورت : ١٩٢٤ ، ١٨٣ ... بوهلرك . : ١٩٣٠ ، ٥٢) .

وترتقى المناغاة عند لويس (١٩٥١ ، ٥٩ – ٦٠) لا لمجرد سماع الطفل

لها فحسب بل ولإحساسه بها أيضاً . فالمولود أصمّ مع أنه لا يستمع إلى مناغاته إلا أنه يحس بها من الداخل . ويقبل لويس بما قرره الباحث الألمانى كامپيك فى وضعه « اهتزاز » موضع « سمع » فى عملية الرجع الدائرى أى يجب أن نقول : نطق ، اهتزاز ، نطق وهكذا ...

وما يلقاه الطفل من استحسان له الفضل الأكبر فى موائمة موسيقى مقاطعه وتأليف أصواتها بحسب ما حوله من لغة (بين : ١٩٣٢ ، ١٨٨) .

هذا الاستحسان والتشجيع دفع ايڤا ابنة اشترن إلى التعبير فى مناغاتها 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 فى مناغاته بما فيها من امكانيات لكى 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 الشكلى الذى فيه ما فيه من قصور ونقص . ومن هنا نوافق قول المؤلفين كول ومورجان (١٩٤٩ ، ٣٢١) من أنه : « فى كل صور التآزر الحركى ، وضمن ذلك المناغاة ، من الأفضل البدء على نطاق واسع حر قبل البدء بمحاولات من الضبط الدقيق » .

الفصل السادس

اللغة غير المقطعية

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 فى أصل الأنواع إلا أن الإيمان بهذه النظرية شىء ، وأعطاء كل شأن أهميته شىء 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 فى شأنها إلى أعلى من لغة المقاطع من حيث الثراء فى 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 المقطعى إلا أننا نعالج فى فصلين مستقلين الكلام غير المقطعى وهما : الصراخ وقد مضى الكلام عليه وهذا الفصل الذى نبحثه 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 فى حالة صغار الأطفال ، فكما سنرى — وكما سبق أن رأينا فى 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 أمكنا ذلك .

والآن ، كما يكون الصراخ أول الأمر انعكاسيًّا غريزيًّا وذا أساس فزيولوجى ثم يتطور شيئاً فشيئاً إلى صور المناغاة 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 تنشئها 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 فطريًّا

(١) The Expression of Emotions

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

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

يفسر دارون أساس هذه الحركات المعبرة على أنواعها بما يسميه « مبدأ العادات النافعة » أى أن بعض العادات إذا نفعت فى التنفيس عن رغبة عندما ارتبطت مرة ما بفكرة أو موقف ، وتكررت فإن المرء يلجأ فيما بعد إلى استعمالها ، مهما خدمته كثيراً أو قليلا فى ذلك . ويؤكد الكتاب (مون [1] : 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 الشىء المقزز عدة مرات ، يعود الطفل ممتلكا وسيلة خاصة يتكلم بها إلى من حوله بما يظهره من تبديل معين فى قسماته .

كما يذكر دارون مبدأ آخر له أثره فى الحركات المعبرة وهو ما يسميه بمبدأ « تأثير جهاز عصبى منبعث 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 فى رأينا أعظم من درس هذه اللغة فى القرن الماضى ولا يزال حائز قصب السبق إلى اليوم كما سنرى .

(١) Munn

ذكرنا فى ما سبق أن دارون يرى أن الصراخ هو أول صورة يعبر بها الطفل عن نفسه ويلى ذلك عنده استعمال الحركات المعبرة . وقد لاحظنا أن البورت يعكس الأمر ويرى الصراخ تالياً للحركات المعبرة التى يستعملها الطفل أول الأمر بمعنى فردى أى تكون عنده افعالا انعكاسية ثم تنتقل تدريجاً بظهور منفعتها وبتأثير الفعل الشرطى لتصبح حركات ذات دلالة وقعية فى ضبط السلوك الاجتماعى للفرد (البورت : 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 انقضائها 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 أوليته 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 فيضطر 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 مثلا لها بزيت الخروع ،

وأخرى خاصة بالبحث والقبول . والأولى طبعاً سالبة وتشمل عند جزل « الدموع والتهيج وشتى مظاهر الانزعاج والرفض والقلق » أما الأخرى فهى 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 فى الفترة قبل السنتين . وتظهر هذه اللغة مبكرة أيضاً فى حياة النوع البشرى ومن بعض آثارها ما نجده فى 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 ، فاللغة غير المقطعية عندها تقوم كبديل » فى حين أن هذه اللغة عند الراشد المتحضر السوى متممة للغة الكلام .

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

هذه الحركات المعبرة هى الوسائل الأولى للاتصال بين الأم وطفلها فهى توجهه مستحسنة عمله بنوع من الابتسامات والحركات أو تصرفه عن عمل يأتيه ولا ترضاه بنوع آخر من التجعدات والنبرات الزاجرة . والطفل من ناحيته سوف يلجأ بطبيعة الحال إلى نفس هذه الأدوات ليعبر عما عنده وذلك بوقت طويل قبل لجوئه إلى لغة المقاطع (بلانتز : 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 فمى[1] ، إلا أن هناك أموراً أخرى

(١) Un corps buccal

غير التغذية تعبر عنها صور لغة الطفل غير المقطعية هذه . فالدموع مثلا عند جزل قد تعبر عن مجرد حضور الطفل أو تظهر بشكل غامض إحساسه بعزلته اذ سرعان ما تنشف مآقيه إذا أخذه أحد بين يديه (جزل : ١٩٤٩ ، ٩١ – ٩٢) . ويذكر ڤالون أن الطفل إلى الشهر الثانى لا يزال غير شاعر بوجود الآخرين وأن سكوته وهدوءه فى فترة الشهرين الأولين من عمره إذا أخذه أحد بين يديه ولاطفه ، لايكون إلا علامة استفادته بشكل من الأشكال فى قضاء حاجاته ورغباته (ڤالون : ١٩٤٩ ، ١٨٦) وعند اشتاين رأى مماثل لرأى ڤالون فهو يرى ابتسامات الطفل فى الشهر الثانى بل وحتى بعد الشهر الثانى لفترة من الزمن لا تخدم إلا فى التعبير عما عند الطفل من أحاسيس داخلية وليس مقصدها التوجه إلى الخـــارج (اشتاين : ١٩٤٢ ، ٢٩) .

غير أن جيوم وميرلو پونتى يخالفان هذا الرأى ويريان اختلافاً فى اتجاه الطفل فى أواسط الشهر الأول نحو الآخرين . فحسب رأى جيوم كما يذكره پونتى (دروسه ، ٢٧ – ٢٨) أنه منذ اليوم السادس عشر لاحظ أن طفله يبين عن استجابات متنوعة حسب كونه فى يد المرضعة أو أحد الأبوين .

أما جريجوار فيتطرف أكثر من جيوم ويرى أن الرضيع منذ بداية الشهر الشهر الثانى يتبسم ويضحك لاليظهر رضاه فحسب بل ليستجب إلى ابتسامات وانطباعات من حوله أيضاً . ويعلل جريجوار هذا بأن حيوية الطفل لتظهر فى شتى الأوضاع البدنية المعبرة وهى تشير إلى قابلية اتصال بالخارج منذ الميلاد ، وإنها لتزيد فى رأيه منذ الأسابيع الأولى بل إن القسمات الوجهية لتثرى إلى حدكبير حتى أثناء الأسبوع الأول (جريجوار : ١٩٣٧ ، ٤٦ – ٤٧) .

ونعود إلى رأى جزل بعد استعراض كل هذه الآراء فى كتاب آخر له غير الذى ذكرناه أعلاه لنرى رأيه مؤيداً لآراء جيوم وجريجوار . يرى جزل أن الطفل حتى فى الأسبوع الأول لديه استعداد عصبى وعضلى كاف لإحداث تكشيرات وجهية وأنه مهما كان الطفل فى 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 تمييز عند الطفل بعد بين بشر أو غيرهم وحضور الأم عند بوهلر لمساعدة الطفل لهدهدته [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 بجرس من الأجراس» والابتسامات فى رأى بوهلر لا تكون بين الشهر الثانى والرابع إلا لوجه بشرى (بوهلرك: ١٩٣٠، ١٥٨، ١٨٩).

ويشير لويس إلى اختبارات عملت على (١٢٦) طفلا من حيث استجابتهم 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 ڤالون فى فترة يكون فيها «فقيراً إلى الألفاظ أو متكاسلا عن استعمالها». والطفل عند ڤالون «يعبر بحركات وجهية كل ما يمر بخاطره» وهو «يلعب أفكاره قبل أن يتلفظها» (ڤالون: ١٩٤٧، ج ٢، ١٤٩، ٤ — — ١٥٠).

---

(١) Caress

(٢) Specific

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 هى معبرة عن استهجان أو استحسان . ولكن بعد هذا التاريخ يرى بوهلر أن اللغة غير المقطعية تبدأ عملها فى 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 فى هذه الفترة من فهم النبرات قبل فهم الكلام نفسه سبق أن وجدناه فى الفصل الثانى عند الحيوان . فالكلاب تستجيب لكلام أصحابها والاستجابة فى الواقع للنبرات لا لتشكيلات الأصوات وما ترمز إليه (ست : ١٩٣٥ ، ٧٩) .

فإذا ما تقدم الطفل فى العمر وتجاوز السنة الواحدة وبلغ الشهر الثامن عشر وأخذ باستعمال بعض الألفاظ رأيناه فى 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 فى تعلم لغة الكلام . وإلى مثل هذا هذا الارتقاء يشير دارون فى مقالته البيوغرافية عن ابنه التى سبق التحدث عنها فى أعلى هذا الفصل . ويعبر ڤالون عن نفس الرأى ويرى أن اللغة المقطعية ليست ضداً بشكل من الأشكال للكلام بل يمكن أن تكون « وسيلة وأداة ظهور كل من الصياغة اللفظية والتصورية » عند الطفل ، فكأن الحركات المعبرة هى جسر موصل إلى لغة الكلام (ڤالون : ١٩٤٧ ، جـ ٢ ، ٥) . ولويس يذكر رأياً مماثلا 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 نهائيًّا عن كثير من صور اللغة غير المقطعية ، تلك الصور التى لا يستغنى عنها الراشدون فى كثير من المواقف وحسبنا أن نذكر مواقف التمثيل والخطابة (جزل : ١٩٤٠ ، ٣٢ ... هرلوك : ١٩٥٠ ، ٢١٦ ... دريفر : ١٩٥٣ ، ١٠٦) . ذلك أن تطور صور جديدة فى الحياة النفسية لا ينسى الإنسان الصور القديمة وإنما يؤكدها ويتكامل معها بشكل أو بآخر . إذ الألفاظ قد تغش وفى إمكاننا أن نسيطر على كلامنا فنوجهه كما نريد بينما من الصعوبة بمكان كبير أن يحدث نفس الشىء فى الصور الأخرى من اللغة . لذا كانت نبرات الكلام وقسمات الوجه وحركات البدن أكثر صدقاً فنحن لا نسيطر على هذه كيما نغشها إلا إذا كنا أمام مرآة وليس هذا بالإمكان فى الحياة اليومية . بل وحتى المرآة لا تغنينا فى حالة النبرات وحالات تهدج النطق التى 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 المسرحى يقوم على تكييف الممثلين مثل هذه الصور من اللغة غير المقطعية للألفاظ التى يتفوهون بها ، ومن غير ذلك لا يكون تمثيلهم وكلامهم ذوى دلالة . ومن السهل على النظارة التأكد من أن الممثل يحيي الألفاظ التى ينفوه بها فى مشاعر وحركاته أم لا (اشتاين : ١٩٤٩ ، ٥٥) . ويذكر ڤالون أن كلمات الطفل الأولى لا تأخذ دلالتها إلا بما يصحبها من حركات معبرة (١٩٤٧ ، ج ٢ ، ١٥) .

هذا التفاعل بين الكلام واللغة غير المقطعية ليظهر جيداً حين نتبين ارتقاء بعض صور اللغة غير المقطعية كالكتابة ، فهى فى شكلها الراهن تعتمد فى أكثر اللغات — عدا الهيروغليفية وما يشابهها — على لغة الكلام .

وإن إشارات الصم البكم غالباً ما تشتق من المعانى التى 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 شاراوت بوهلر وهتزرتبين أن العين هى التى تبرز من بين قسمات الوجه أول الأمر عند الطفل ثم يأخذ بتبين عناصر أخرى من الوجه . لكن فى رأى بوهلر أن العين تعبر أقل من الوجه عن الألفة أو عدمها ، وبالتالى فالطفل وهو لا يستفيد كثيراً من العينين ، لا يغير سلوكه سلباً أو إيجاباً إلا عندما يتفحص أجزاء أخرى من التعبير الوجهى 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 ڤالون هى ظاهرة أولية وليست مشتقة من ظواهر أخرى . وتظهر عند الطفل فى قسماته وذلك حينما يقتبس ممن حوله إيماءاتهم وقسماتهم حالماً يرتاح إليها . ويسمى ڤالون هذه الوظيفة الوظيفةَ الوضعية [٢] وقد تلاءمت مع حاجات التعبير » (بونتى : دروسه ، ٥٠) .

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

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

---

(١) La Sympathie

(٢) La Fonction Posturale

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. (ستـ : ١٩٣٥ ، ٧٩ —) .

الابتسام والضحك :

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

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

أما جيوم فقد لاحظ الابتسام عند ابنته فى اليوم الثانى واليوم الخامس عند امتصاصها اللبن . وفى الأيام التالية لاحظ عندها الابتسام وقت النوم

أو حين كان انتباهها فى حالة تشتت [١] . ولأول مرة لاحظها تبتسم حين تقع عيناها على عينى أبيها أو حين تسمعه يتكلم كان اليوم التاسع . وقبل انتهاء الشهر الأول لاحظها تبتسم حين يكلمها أحد أبويها أو أخوها . ومنذ انتهاء الشهر الثانى أخذت تبتسم للاجانب أو حين ترى وجهها فى 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 . وجدير بالذكر هنا مقالة «بريير» التى قالها فى القرن الماضى 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 فى اليوم العاشر وقد كان بعد عملية الرضاعة (بريير : ١٨٩٣ ، ٢٩٤ —) .

وما من شك فى أن الاختلاف فى بدء تفسير الابتسام ، راجع إلى إسقاط [٣] العلماء شخصياتهم وثقافاتهم على موضوع دراستهم . ولذا كان من اليسير على أصحاب المدرسة السلوكية التبكير جداً فى تبين الابتسام واعتباره كذلك ولو كان فى مستوى الفعل المنعكس كما يحصل بتأثير الدغدغة [٤] فى 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 الذى يحدد لبدء الابتسام دون شك (مراد : ١٩٥٥ ، ٢١٨ —)

(١) Distraction
(٢) Baldwin
(٣) Projection
(٤) Chatouillement

هكذ اذكر بريير أن الابتسام يظل فعلا فردياً حتى الشهر الثالث وبعدها يبدأ الدور الاجتماعى للابتسام حين يبدأ عمل المحاكاة (بريير : ١٨٩٣ ، ٣٩٦) .

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

والمهم فى كل ما تقدم أن الابتسام والضحك سرعان ما يشغلان بعد الولادة مكانة مرموقة من حيث أهميتهما فى التعبير والإدلاء إلى الغير عما عند الطفل من رغبات . وبالتالى 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 المقطعى ، 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 فى المجتمعات المتحضرة . وهكذا لايكاد 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 جزل

من الضحك وسيلة لكى يشرح صدره وصدور الآخرين وذلك بالأعمال والإنجازات المضحكة التى 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 (ڤالون: ١٩٥٢ ، ١٣٦) .

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

وأخيراً يظهر العنصر الإنسانى فوجه مبتسم فى اليوم العشرين يثير الابتسامة عند الطفل أو مجرد رؤية الأم (كما ذكر دارون) تثير ابتسامة الطفل فى أسبوعه السادس ولا حرج فى كون الابتسام والضحك يثاران لأسباب عضوية بحتة كالدغدغة ، لأننا فى هذه الحال لن نعتبرهما من الظواهر النفسية وبالتالى فلن يكونا جانباً من اللغة . إنما نعتبرهما لغة حينما يكونان كما يقول ڤالون : « نتيجة حالةوجدانية عضوية أو تعبيراً عنها ، أونتيجة حالةمعنوية أو تعبيراً عنها » (ڤالون : ١٩٥٢ ، ١٣٥) .

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

المعبرة من حيث هى جانب من جوانب السلوك البشرى قد أهملت بكل أسف. بل إن أعظم علماء النفس فندت وفرويد ، وإن لم يهملاها بالضبط ، إلا أنهما لم يعملا 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 » .

البابُ الثالِث

وسائل اكتساب اللغة

الفصل السابع

فهم الكلام وتعلمه

فى الفصول الثلاثة الأخيرة تم بحث المواد الأولية التى 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 جزءا 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 الذى يحصل عند الطفل ، أمر طبيعى 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 يجيبوا على كلمات الآخرين وأوامرهم وأسئلتهم لا بألفاظ وعبارات مثلها وإنما إجابتهم تكون بعيونهم ووجوههم وأبدانهم . وغالباً ما تصدق هذه الاستجابات الطفلية ، رغم أن الطفل لا يتكلم بعد (تلكان : ١٩٥٠ ، ١٦٦) . ومن هنا كانت استجابات الطفل فى الشهور الأولى فى 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 فى إمكان الطفل أن يستجيب للالفاظ وحدها . هذا مع العلم أن الحاجة تظل ردحاً من الزمن بعد السنة الأولى إلى صور التعبير غير المقطعية (لويس : ١٩٥١ ، ١٢٢ ... ديوى : ١٩٣٥ ، ٢٥١) .

إن صور نطق الطفل فى الشهور الأولى تباين صور نطق الراشدين . إلا أن استمرار وجود الطفل فى بيئة معينة يطبع تشكيلاته الصوتية طابعاً خاصاً ويجعله يختار ما يوافق وسطه ، ويرتفع الطفل بهذه الموافقات أعلى مرتبة حين يضفى 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 مثلا .

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– باى[1]) فى البداية ليست غير صوت لا يميز الطفل معناه الخاص عن غيره من الأصوات ، لكن هذا الصوت يأخذ بالارتباط

---

(١) Bye - Bye

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 (كنر : ١٩٤٨ ، ٤٩٤) .

أما من حيث التلفظ فإن الطفل يلذ له فى مناغاته أن يبدل ويحول فى نبراتها ومظهرها وذبذبتها . ويظل يعمل ذلك ويستمر فيه حتى يتعاون مع ثراء مناغاته هذا فهم لغة الغير ، فهو يكون عاماً أول الأمر ومتصلا بصورة خاصة بالحركات المعبرة والقسمات ، ثم يأخذ الطفل بالربط بين كلمة معينة وشىء بالذات دون حاجة إلى هذه القسمات والتعبيرات 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 ففى 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 تصويتاته 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 البلداء والمعتوهين لا يلتفتون إلى هذه

المحاولات والأخطاء فتكون النتائج تأخرهم فى الكلام .

إن مهمة الطفل فى الفترة السابقة على استعمال الكلام استعمالا تاماً هى 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 فى هذه الفترة من طفولته بالمرونة — وهذا هو شأن كل العمليات ومظاهر النمو فى الطفولة السوية — بحيث أن شكل تلفظه بأجمعه يمكن أن يتغير بسرعة وفى وقت قصير لووضع فى وسط جديد وهذا مالا يحصل للراشدين بسهولة (هرلوك: ١٩٥٠ ، ٢٣٠) ومثل المهاجرين والعائلات التى تأخذ اطفالها إلى بلد اجنبى نموذج واضح لهذا الكلام .

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

هذا التوقف الملحوظ فى النصف الأول من السنة الثانية والذى يعقب عـــادة اطـــلاق لفظة أو لفظتين نحو أواخر السنة الأولى هو ما يسمى بهضبة التعلم[1] . والواقع أن هناك عدة هضبات لتعلم الكلام تتكرر عدة

(١) Le Plateau de l'Apprentissage

مرات فى السنة الأولى ؛ مثلا لوحظ عندما يتعلم الطفل الجلوس أنه تقل عنده وقتياً الأصوات ، وإذن فهناك سباق بين شتى أنواع الحركات . وبالإضافة إلى العوامل التى ذكرت أعلاه ، هناك عامل التشجيع أى العامل الاجتماعى ويلعب أثره فى تطوير صورة من الحركات دون غيرها ، لهذا لوحظ أن ارتقاء المشى 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 فى مستويات ذكائهم ومواهبهم ، لماذا يكون بعضهم أسرع فى 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 المشى وعوامل التشجيع هناك عامل مهم آخر هو سهولة تعامل الطفل مع أشياء الوسط حوله وتيسر استيدائه [1] أدوات اللعب وتحريكه ما تطول إليه يداه ، 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 فى « علاقة حوارية» منذ البداية مع الموضوعات التى يتعامل معها ، وبتطور هذه العلاقة يزداد تشخص الأشياء فى نظر الطفل وتزيد حيويتها (بويتندايك : ١٩٥٢ ، ٢٦٨) .

هذا الحوار لعله استمرار للمناغاة ، لكن الأمر فى هذه المرة ليس مناغاة صميمة بقدر ما هو نوع من تكرار الطفل لبعض الألفاظ التى يستمع إليها وتخص ما يهمه من أمور ، فيعمل على ترديدها ، وهذا ما يحدث له وهو يحاور دماه ويمثل معها أدوارا متنوعة . وبقدر ما يكون فهم الطفل أول الأمر إجمالياً يزداد تدريجاً بحسب تزايد نشاطه المذكور أعلاه فهمه التفصيلى يوماً بعد يوم لمواقف حياته الجزئية وبالتالى تثرى الألفاظ تبعاً

(١) La Manipulation

لذلك (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٧٢٨ — .. مراد : ١٩٤٨ ، ٢٧٦). فى حين أننا نلاحظ فى حالة الأطفال الذين ينشأون فى المياتم 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 يلازم 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 (بولبى : ١٩٥٣، ١٩ — ، ٤١، ١٣٧ . . . بونتى : دروسه ١٣٥) .

ويعتبر ميرلو بونتى أنه من نفس الأصناف المذكورة أعلاه أولئك الأطفال المعتبرون « متوحشين [1] » الذين ينشأون بين الحيوانات حيث لا يجدون القدوة . وكذا حال الأطفال الصم الذين تأخرت مرحلة إعادة تربيتهم وبالتالى تجاوزوا المرحلة التى يسميها بونتى 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 للتصويتات 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

(١) Primitifs

ما عنده من رغبات (مراد : ١٩٥٥ ، ٣١٤) .

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

ههنا رأيان بشأن هذه المرحلة من مراحل الكلام يبدو فى 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 فى هذه الرسالة إلا على وجه التقريب ولهذا حق لمؤلف كملر فى كتاب حديث له أن يقول : أن أكثر المشاكل جدية لتظهر عندما نحاول فهم كلام الأطفال فى السنتين الأوليين من الحياة » (١٩٥١ ، ١٥٠) رغم كل هذا فإن ما نراه بين المؤلفين المذكورين أعلاه ـ مراد وبوهلر ـ 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 ، وفى ضوء مثل هذه النظرة يمكن أن يحصل « تقدم اللغة فى عدة ميادين فى آن واحد » . فى حين أن بوهلر يحلل ويجزىء ولا يمكن تحليله إلا أن ينتهى إلى ما انتهى إليه من تفاصيل ، وعلى هذا فلا خلاف كما ذكر لنا 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 استعمالا ذا دلالة .

رأى لويس فى هذا أنها فترة قصيرة ولم يذكر تحديدها . وقد أيد هذا الرأى اشترن وزوجته كما تذكر المؤلفة مكارثى (لويس : ١٩٥١ ، ١٠٥ ... مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٨٨) ولعل أطول فترة وجدناها لهذه المرحلة هى تلك التى قررتها مكارثى نقلا عن « شافر » الذى درس هذه المسألة بتفصيل وانتهى إلى هذه الفكرة التقريبية وهى أن مرحلة الفهم هذه تستغرق عند أكثر الأطفال مدة ثلاثة شهور (مكارثى : 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 ذى الدلالة والفهم بمدلولاتهما على أساس الفعل الشرطى . وهذه المرحلة عنده كما رأينا أعلاه عند برير تكون بين أواخر السنة الأولى وأوائل السنة الثانية ، وإن كان برير يضعها فى الربع الأخير من السنة الأولى . يذكر برير أنه إذا مرجسم ناعم أسود فى هذه الفترة أمام الطفل قال « كيتى » . أوانه يسحب البطانية على وجهه حين يقول له أحد « بيك ــ أ ــ بو » وسرعان ما يبين عن توقعه بأن يرفع الشخص الذى 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 الشرطى تأخذ الكلمات تحل تدريجاً محل الأفعال أو حركات البدن والايدى . وذلك تبعاً لقانون الاقتصاد فى الجهد . ثم تنتهى الألفاظ نفسها إلى أن تصبح داخلية ضمنية ، وهذا هو التفكير عندهم (هايد بريدر : ١٩٣٣ ، ٢٥٠ ــ . . . نافيل : ١٩٤٩ ، ١٧٤ ــ كلاينبرج : ١٩٥٠ ، ٤٢) .

وعند « ناڤيل » Naville أن الكلمات قبل أن تصبح حوافز

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

كما قام واطسون وزوجته بالتجربة التالية : عرضا على طفلهما فى الشهر الخامس والنصف مصاصة اللبن وقالا له : « دا » أو « دا — دا » وبعد حوالى عشرين يوماً وبتكرار العملية يوميا ، أخذ مجرد ظهور المصاصة ومن دون الحافز السمعى كافياً لأن يتلفظ الطفل الصوت : « دا » . ويعلق تلكان 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 ، أي لإثارة كلمة ، وهكذا إذن تتكون اللغة عند السلوكيين (تلكان : ١٩٥٠ ، ١٦٧) .

المدرسة الجشطلتية :

إن الكلمة عند السلوكيين هى رمز وعوض لنشاط هيكلى . إلا أن أصحاب الجشطلت 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[1] الحاضر يؤثر فى طريقة إدراك الكلمة » كما يقول كرتش وكرتشفيلد (١٩٤٨ ، ٢٦ — ٢٧) .

(١) Le champ psychologique

وإن جيوم ليؤكد هذا الاتجاه الجشطلتى ، فيبين أن معنى الكلمة يستخلص تدريجاً من استعمالاتها المختلفة ، وهكذا يعمم الطفل الكلمة أول الأمر تعميما عشوائياً حسب طريقته ثم يواصل تعديله وتوسيعه لمعنى الكلمة حتى ينتهى إلى أن « يحيى نفس الميول التى وجدت عند منشىء اللغة » (١٩٥٠ ب ، ٢٥٥ — ٢٥٦) .

وقد ذكرنا أعلاه أن الدكتور مراد يؤكد اتجاهاً مماثلا .

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 تضفى 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 المبتسرة 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 فريد : ١٩٤٩ ، ١١) .

وينقل ميرلوبونتى 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 نعنى منه العكس . وأنه لتصح فى رأينا فى هذا المقام على الأخص الحكمة القائلة : بالاهتمام بما تؤكده المذاهب المتباينة واهمال 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 الجشطلت ، 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 كارميكايل 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 مثلا اندريه تلكان 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 التى وقع عليها بصرنا ومن بين العدد الأقل الذى اخترناه للبحث فى هذه الرسالة قلما وجدنا اتفاقاً كلياً فى تصنيف الفصول ، وإزاء اختلاف فى الرأى كهذا ، نجد أنفسنا ملزمين بالاختيار ما دام هذا الاختيار يؤيده برهان واقتناع ...

الفصل الثامن

المحاكاة

بحثنـــا لهذه الظـــاهرة يقتصر على فترة معينة من الزمن وخاص بالأصوات والكلمات وتعلمها فقط . لكن الواجب يقتضى أن نذكر أن المحاكاة هى 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 وفى 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 لآرائهم فائدة كبرى فى إثارة هذا الجانب أو ذاك من الموضوع .

إن أهمية المحاكاة لا ينكرها أحد . فمنذ القرن الماضى أكدها بريير (١٨٩٤ : ١٠٧ ، ١٠٩) وجعلها « أهم عامل فى تعلم اللغة عند الفرد » و « إنها المرحلة الحساسية فى هذا التعلم » . أما اشترن 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 التى حوله ، وأهم مجال عندها لعمل المحاكاة فى الطفولة هما المجالان اللغوى والحركى .

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

يربط بياجيه Piaget فى كتابه القيم « تكوين الرمز عنـــد الطفل » (١٩٤٥ ، ١٢) بين المحاكـــاة والذكاء فيراهـــا اســـتطالة لحركات التلاؤم [١] والتكيف ، [٢] . تلك الحركات التى تميز أساساً الذكاء الحسى الحركى فى رأى بياجيه . وحركات التلاؤم هذه تعمل على أن تتمثل وتتجسد الأشياء الخارجية فتعود إطارات الذكاء نتيجة لذلك متلائمة مع هذه الأشياء (خلاصة رأى بياجيه فى المحاكاة أن هناك توازياً بينها وبين الذكاء فى نموهما ، وأنها هى أحد مظاهر الذكاء).

وهذه فكرة قريبة من مدرسة الجشطلت 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 پرير رغم قدمه قد جاءنا بفترة معقولة هى الربع الأخير من السنة الأولى (بريير : ١٨٩٤ ، ١٠٧) وهذه هى الفترة التى نرتضيها نحن والتى سنقف عندها بعد استطلاع رأى عدد من المؤلفين .

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

---

(١) Accomodation

(٢) Adaptation

يظهر ميل الأطفال إلى « محاكاة الحركاة المعبرة والتعابير الوجهية والأصوات » .

أما جيوم (١٩٥٠ (ا) ، 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 فى « حالات غير عادية تتأخر فيها المحاكاة إلى السنة الرابعة مع العلم أنها لدى أطفال ذوي ذكاء عام حسن » .

وبعد أن تستعرض مكارثى (١٩٥٢ ، ٧٧٩ .. مكارثى : ١٩٢٩ ، ٦٣٢) آراء عدد من المؤلفين تقرر أن ظهور المحاكاة لدي الغالبية يكون بعد الشهر التاسع وان كانت تقوى كثيراً نحو آخر السنة الأولى وأوائل الثانية . وهذا بالضبط ما ذكره لوريمر فيما تقدم وتعتمد مكارثى أيضاً على عدد من المؤلفين كشارلوت بوهلر ، وشرلى ، وبيلى وهم جميعاً يذكرون أعماراً تقرب مما ذكرت .

أما جريجوار ولويس فيبكران ببزوغ المحاكاة وبدء عملها بأكثر مما فعل جميع ا لمؤلفين المذكورين أعلاه . فعند أولهما ((١٩٣٧ ، ٢٧٠) أن المحاكاة تبدأ فى النصف الثانى 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 الرأى ويعلق مستفهماً : كيف يا ترى سنفسر أصوات سنية [٣] وحلقية [٤] : وهذه أصوات تخرج من داخل التجويف الفمى ومن الصعب كما يرى جريجوار القول بأن الطفل يحاكى فيها الغير . ويستفيد جريجوار من مقالة جيوم بأن حالات المحاكاة التى قد تظهر فى الشهر الثالث هى حالات استثنائية .

---

(١) Les plus précoces

(٢) Labial

(٣) Dental

(٤) Guttural

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

فإذا جئنا إلى لويس (١٩٥١ ، ٧٠ ، ٧١) وجدناه يتطرف فيجعل عمل المحاكاة منذ أول الحياة وهو يقدم بين يدى 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 التى يحاكيها الكبار ، وأن محاكاة الصغار فى ذاتها بسيطة ساذجة فما هى إلا « باكورة تلك الظاهرة التى سنسميها لدى الكبار محاكاة » .

ولم يعدم لويس من يؤيده ، فهذ پونتى (يناير ، ١٩٥٠ ، ١٠) يرى اختلاط ظاهرة المحاكاة بظاهرة المناغاة ، وهذا معناه أن بعض أصوت المناغاة التى تظهر منذ الشهور الأولى يعمل فيها الطفل على محاكاة الغير ، غير أن پونتى يستدرك مقالته فيرى أن المحاكاة : تبلغ القمة خلال النصف الثانى من السنة الأولى . وأن مكارثى 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 للاصوات بين الشهر السادس والشهر العاشر ، وإن كانت تعقب على ذلك فتقول « بأن محاكاة المقاطع والكلمات لا تظهر إلا عند أواخر السنة الأولى » ومع أن مكارثى (١٩٥٢ ، ٧٨١ —) تتعرض فى قسط كبير مما كتبته عن المحاكاة إلى تلخيص آراء لويس لكنها لا تتعرض لها بالنقد .

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

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

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

تظهر بعدها إلى الشعور أو قلنا بأنها ظاهرة فطرية تكون كامنة فى النفس حتى يحين حين ظهورها فالنتيجة هى 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 فى أمر هذه الحضانة أو الكمون أنها موجودة ؛ ويذكر جريجوار (١٩٣٧ ، ٢٧٠) أنه فى فترة من أواخر السنة الأولى يبدو الطفل وكأنه لا يستطيع أن يحاكى الأصوات كما كان يفعل من قبل . وهذه عنده هى فترة الحضانة وبعدها عند أوائل السنة الثانية يظهر عهد عند الطفل يفاجىء به من حوله بامتلاكه العناصر الأساسية من الكلام المألوف .

وقد سبق لنا فى 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 متصلا بالمعانى 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 شىء من التلاقى بين هاتين الظاهرتين اللتين تتصل إحداهما بمعنى الكلام وأخراهما بمبناه .

بقى قبل أن نبحث دور المحاكاة فى تعلم اللغة نرى أن نبين رأينا بخصوص طول فترة المحاكاة : تبين أعلاه أننا انتهينا إلى نتيجة هى أن المحاكاة تبدأ بعد الشهر التاسع وأنها مسبوقة لبضعة أشهر بفترة كمون ، ونرى أن هذه الظاهرة أى المحاكاة تستمر منذ هذا التاريخ حتى السن المدرسية كظاهرة لها وحدتها ولا يهمنا ما يعتريها من مراحل ابتداءاً من السن المدرسية كما يشير إلى ذلك جيوم (١٩٥٠ أ ، ٣٧) فى مرحلة يسميها الرابعة لأن بحثنا محدد بفترة

السن قبل المدرسية . بل أن لويس نفسه فى المواضع التى ذكرناها له أعلاه يبين أن المحاكاة بعد ظهورها بقوة ونشاط لأول وهلة تستمر كذلك خلال فترة الطفولة المبكرة والطفولة عامة Infancy & Childhood .

غير أن هذا لا يعنى أن لا يكون للمحاكاة أنواع فى هذه الفترة قبل المدرسية ، إذ أن أهمية الظاهرة تتناسب طردياً وتعقدها وتعددمظاهرها وأشكالها ، فلا بأس أن يكون لظاهرة مهمة كالمحاكاة ، كما بينا أعلاه أنواع عديدة ، وهذا ما سنتعرض له بعد بحثنا أهمية المحاكاة ودورها فى تعلم اللغة :

رأينا من قبل مقالة السلوكيين بخصوص الرجع الدائرى (الفصل الخامس والفصل السابع من هذه الرسالة) وكيف أن هناك دورة تستمر بين السمع والنطق (أو كما يقولون Ear-to-voice) وأن من نتائجها مواصلة الطفل فى ممارساته النطقية . ثم أن طبيعة الأحوال وكون الطفل محاطاً بأشخاص يتصلون به على الدوام تجعل أن هذه الدورة تبدأ من الغير وتواصل سيرها بعد ذلك عند الطفل .

يرى ملر (١٩٥١ ، ١٤٧) أن الطفل فى أول الأمر حين يواصل استجابته الدائرية يبدو للغير كما لو أنه حاكاهم . إلا أنه يعتقد أن المسألة ليست مسألة محاكاة تامة فالطفل فى البداية فى نظر ملر يستغل ما سبق له أن تعلمه من ارتباطات إذن ــ نطق ، ومنذ هذه المرحلة يأخذ الآباء بتعليم طفلهم الأسماء ما دامت هذه الأفعال الانعكاسية قد أظهرت فائدتها عند الطفل .

كما يتفق پيرناڤيل (١٩٤٩ ، ١٧٤) مع ملر فى اعتباره أن المقاطع والألفاظ التى يبدو فيها الطفل وكأنه يحاكى الغير إنما هى مقتبسة أول الأمر من تلك الذخيرة اللامحدودة التى توفرت للطفل فى فترة المناغاة وينقل ناڤيل عن واطسون قوله : « إن الأصح أن الآباء هم الذين يحاكون الطفل لا العكس » وذلك ما دام الآباء يلتقطون أى صوت يخرجه الطفل ويكون له شبه باللغة المتحدثة فى الوسط فيكررونها أمامه ويوفرون له بذلك حافزاً على تكرار نفس

الصوت ذى الدلالة فى نظر الكبار دون غيره من الأصوات .

وعند كارل بوهلر (١٩٣٠ ، ٥٣) أن الطفل لا يبدأ بالمحاكاة رأساً إنما هو يترجم أولا 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 تصويتات الطفل تنتج أولا عن الحوافز العضوية الداخلية ، ثم بتأثير الفعل الشرطى يصبح مجرد الانطباع السمعى للطفل كافياً لأن يخرج أصواته ومن هنا تبدأ المحاكاة عند الطفل الذى سيتلقى الحوافز رويداً رويداً من الآخرين .

ويلاحظ البورت (١٩٢٤ ، ١٨٣ ، ١٨٤ ، ١٨٦) أن الطفل لا يحاكى من الألفاظ إلا تلك التى سبق له ممارستها جيداً ، ومحاكاة الطفل أول الأمر غير تامة : فإذا قال الأب « دول[1] » فقد يستجيب الطفل بالصوت « دا » . ويطلق البورت 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 الجشطلت 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 ماسبق له إخراجه من أصوات وهذا يقرب مما سيقوله يسبرسن واشترن بعد قليل ، بل ونرى تلاقياً هنا بخصوص المحاكاة بين الجشطلتية والسلوكية من حيث إن هناك ارتباطاً وثيقاً بين صور النطق والمحاكاة الجديدة وبين ثروة الطفل النطقية السابقة .

(١) Doll

كمايرى جيوم (١٩٥٠ ، (ب) ، ٢٥٤) وميرلوپونتى (فبراير ١٩٥٠ ، ١١) وجريجوار (١٩٣٧، ٢٦٨ –) استمرار المحاكاة بعد ظهورها على أساس استغلال الطفل وسائطه الخاصة التى تتمثل شيئاً فشيئاً عناصر جديدة من لغة الآخرين ، ويوجه الطفل هذا كله نحو غاية أو « كل » هى هنا «الكلام المسموع» فعند جيوم مثلا 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 التى تظل حتى الثالثة خالية من جميع التفاصيل والعناصر المطلوبة وهى فى هذا شبيهة بكلام الأطفال الخليط كما يقول جيوم أعلاه ، فى حين نجد هذه الرسوم فى 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 وفى كلتا حالتى النطق والرسوم نجد أن عناصر الهيئة أو الإطار العام لا تناظر مناظرة كافية أشياء العالم الخارجى ، لكن فى الحالتين نجد عند الطفل غاية كلية ، غاية تفرض طبيعة الأحوال أن تتضح بالتدريج وتثبت بذلك العناصر الأصلية فى أماكنها المناسبة من الخشطلت المقصود .

يذكر ميرلوپونتى عن ڤالون نظرية طريفة فى هذا المجال (دروسه ، ٥٠ ، ٥١) ، وهى الخاصة بما يسميه ڤالون « التشرب الوضعى[1] » وهى خاصة بما يحاكيه الطفل من تعبيرات تظهر على أبدان الغير بما فى ذلك أصواتهم . يقول پونتى : « إن إدراكنا يسعه بفضل هذه الوظيفة الوضعية أن يترجم إلى اتجاهات شبيهة باتجاه الغير » .

---

(١) L'imprégnation posturale

وهذا هو نفس ما يقوله أصحاب الجشطلت الذين يوافقهم قائلون فى هذا الموضع ، فأصحاب الجشطلت يرون بأن « الإدراك ذو قدرة على أن يثير استعداداً فى المرء لنشاط حركى على صلة بهذا الإدراك » . ويذكر بونتى مثال الطفل الذى ينظر ويصغى إلى طير يغرد فينتهى به الأمر إلى أن يتمثل أوضاع هذا الطير ونغماته ويحاكيها . وبالتالى فبالأخرى أن نقول إن الطفل يحاكى أكثر فأكثر هؤلاء الأشخاص الذين حوله والذين لهم « نفس القيمة التعبيرية » مثله .

فيما تقدم أعلاه تعرضنا لنظرية السلوكية وأصحاب الجشطلت . وإننا نرى التعرض لنظريتى أو تفسيرى عالمين إن كنا لا نعلم بالضبط مكانهما من مدارس علم النفس إلا إننا حاولنا أن نستفيد من آرائهما فى بعض فصول من هذه الرسالة .

يذكر يسپرسن (١٩٥٠ ، ١٠٦) أن محاكاة الطفل فى الفترة الأولى من تعلم الألفاظ هى محاكاة ناقصة ، ومن هنا ظهرت للطفل لغة خاصة به لا يفهمها إلا الأقربون فتراكيبها وألفاظها غريبة على غير أهل البيت الذى يوجد فيه الطفل . وسنشير إلى هذه اللغة فى الفصلين التاليين وقد اقترحنا لها اسماً خاصاً هو طمطمة[1] الطفل وسيأتى الحديث عنها .

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

---

(١) Jargon Speech

ويحاول محاكاتها عندها يسقط فى يده ولا يعود قادراً على غير هذه الطمطمة التى ذكرناها أعلاه ، وستقترب هذه الطمطمة تدريجاً من لغة الكبار عند الأسوياء من الأطفال .

هذه المناظرة التى يعملها يسبرسن 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 هى التعبير عن الذاتية والقدرات الكامنة . ولذا كان الطفل بتأثره بهذه التلقائية عاجزاً عن أن يعمل نسخة ثانية فى 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 فى 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 تفسيرى يسبرسن واشترن بتفسير مدرسة الجشطلت يصدق اكثر دون شك فى حالة اشترن كما هو واضح[1].

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

---

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

أن تقرر أن غالبية علماء النفس تذهب مع تين Taine حين ذهب فى القرن الماضى إلى حد اعتبار أن المحاكاة لا تضيف جديداً إلى الثروة النطقية عند الطفل . وإن كان لنا أن نضيف شيئاً إلى هذا الكلام فهو أن علم النفس لينتظر يوماً ولعلنا ألا نراه بعيداً حين يمكن إثبات هذا القول عمليا بتسجيل كل التشكيلات النطقية للغات العالم ومقارنتها بعد ذلك بما عند الأطفال أو عند عينات منهم !

* * *

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

أولا — محاكاة تلقائية وإرادية أى ما يقصد فيها الطفل أن يحاكى وأخرى لا يقصد فيها الطفل أن يحاكى .

ثانياً — محاكاة مع فهم وأخرى من دونه . .

ثالثاً — محاكاة عاجلة وأخرى مؤجلة. رابعاً — وأخيراً محاكاة دقيقةوأخرى 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 ملتئمة العناصر لا بد أن تتبدى خلال الفترة موضع بحثنا أما النوع الأول المذكور فى قائمة دكرولى فيتعرض له اشترن (١٩٢٤ ، ١٥٣) حين يقول بنوعين للمحاكاة قصدية إرادية وأخرى لا شعورية ويرى أن هذه الأخيرة ذات القسط الأكبر فى تعليم الطفل اللغة . وينقل سيزارى [١]

---

(١) Césaric, Paul

(١٩٤٩ ، ٢٠) عن دلاكروا اعتقاده بأن المحاكاة العاجلة (الايكولاليا [١] تكون أكثر نجاحاً حين يمر الطفل بمرحلة المحاكاة المؤجلة[٢]. فى فترة هذه الأخيرة يستمع الطفل إلى الألفاظ والعبارات فلا يسعه فى الظاهر إعادتها ولكنه بينه وبين نفسه يأخذ يلوكها ويفكر فيها حتى إذا مر الطفل بفترة الكمون التى تحدثنا عنها والتى تلاقى فى هذه الحال المحاكاة المؤجلة استطاع الطفل أن يقوم بمحاكاته العاجلة بصورة مفاجئة واضحة . غير أن فكرة المحاكاة المؤجلة قد تكون أوسع من فكرة الكمون التى 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 الذى 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 فى حالة لغة الأم أو اللغات الأجنبية التى يمارسونها (انظر أيضاً بيشون[٣] : ١٩٣٦ ، ٩٠ ... لويس : ١٩٥١ ، ٩٥) .

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

---

(١) Echolalie

(٢) Métalalie

(٣) Pichon

الفروق الدقيقة بين الأصوات ومحاكاتها .

والغريب فى أمر علماء النفس وحريتهم فى استعمال المصطلحات هو أننا هنا فى أمر المحاكاة العاجلة نرى كما وجدنا فى الفقرة السابقة جيوم يجمع بين شقين من تصنيف دكرولى لأنواع المحاكاة ويجمعها فى 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 رأيناهما فى تصنيف دكرولى . والمهم فى تفسير لويس للايكولاليا أنه يراها كجيوم وجريجوار وغيرهما سائدة فى السنة الثانية من العمر ويرى محاكاة الطفل فيها أدق من محاكاته الإرادية. وإذن فالايكولاليا عند لويس هى محاكاة لا شعورية عاجلة دقيقة ولنكمل اللوحة نقول إنها تحصل من غير فهم كما يتضح ذلك من كلام لويس فى تحدثه عن الايكولاليا (١٩٥١ ، ١٠٠ – ١٠٢) . فهو يقول إن الا يكولاليا فى صورتها الخالصة تحدث حين يستجيب الطفل لا لمعنى كلمة أو صوت يسمعه وإنما يستجيب للكلمة فى ذاتها (١٩٥١ ، ١٠٢) .

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

(١) Onomatopœia

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

وكان بودنا أن نواصل دراسة ظاهرة المحاكاة وأثرها فى توسيع المعانى والمفردات ولكن فى سبيل السلامة الشكلية لرسالتنا سنبحث ذلك فى الفصل التالى الخاص بالمفردات وتوسعها والمحاكاة طبعاً لن تكون دراستها بعيدة الأثر عن دراسة المفردات ولا عن دراسة الجمل وتراكيبها التى سنبحثها فى الفصل العاشر .

الفصل التاسع

المفردات ونموها

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

ثم إن دراسة المفردات [1] 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 نبحث المفردات منفصلة عن تكوين الجمل ، هذا مع العلم أن التشابك بين أفكار الموضوعين كبير جداً . وسنبدأ بالكلمة الأولى :

---

(١) Vocabulary

الكلمة الأولى :

ويختلف الآباء فى 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 المعتبرة جزءاً من اللغة فى عرف المجتمع .

وهنا نقطة طريفة يشير إليها لويس (١٩٥١ ، ١٢٥ – ١٢٩ ... مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٩٣) فقد لاحظ عند طفله وأطفال ذكرهم اشترن أن كلمات الطفل الأولى مكونة من مقاطع مفردة أو مزدوجة تكون فيها غالبية الأحرف المتحركة من النوع الأمامى[1] (شفوية : ب ، ب ، م ، و أو شفوية سنية : : ف ، ڤ 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 هى تلك التى يحاكى 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 فى تقدير ظهور الكلمة الأولى . إلا أننا سنجرى على اعتبار الكلمة الأولى هى تلك التى يبدأ الطفل لأول مرة باستعمالها . مع العلم أن استعمال الطفل للكلمة يستدعى فهمها وقدرته على محاكاتها ، وفى هذا لن نخرج عن معايير لوريمر التى تتفق فيها معه مكارثى (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 السوى حين يأخذ بمحاكاة الغير فى كلامهم سرعان ما ينتبه إلى أوجه استعمال الكلمة ومقاصدها .

والمهم ، أنه منذ هذه الكلمة الأولى التى يفهمها الطفل فقط ، أو يفهمها ويحاكيها ويقدر على استعمالها استعمالا صحيحاً ، ، تأخذ اللغة بالاستيلاء على قلبه وسمعه ، ويظهر عند الطفل ما يشابه ما نجده عند البدائى من أن معرفة اسم الشىء تعنى 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 وتنجلى عن عيونهم غشاوتها (بين : ١٩٣٢ ، ١٩١ ... ميرلوپونتى يناير : ١٩٥٠ ، ٦ — ٧) .

ويرى بويتندايك (١٩٥٢ ، ٢٦٨ — ٢٦٩) أن عند الإنسان حالة تشوش عقلى « 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[1] أن أول كلمة نفهمها عند الطفل يطلقها حوالى الشهر العاشر (١٩٤٩ ، ٣٢٧) . ولكن مارى كولنز

---

(١) Cole, Luella

تذهب إلى الطرف الآخر فتقرر أن كلام الطفل لا يبدأ قبل الشهر الثامن عشر أما قبل هذا التاريخ فما هى 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 بوهلر كلمات تامة بل « مقربة »[1] وأنها « أشبه بصيحات فرح » و « أنها تعبيرات وجدانية » أو « علامات عن رغبة الطفل » فى هذا الشيء أو ذاك ، وفى هذا يقرب كوهلر من كولنز . وفى كتاب جزل (١٩٤٠ ، ١٩٠ —) نجد أنه أنه رغم ظهور الكلمة الأولى عند أواخر السنة الأولى إلا أنها تظل غير ذات نفع فى الاتصال إلا تدريجاً . ويظل الطفل حتى عمر الشهر الثامن عشر ذا كلام غير مفهوم وحديثة أشبه باللعب ، وهذه عند جزل هى مرحلة الطمطمة التى 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 فى حافظة الطفل فى مفتتح عامه الثانى كلمة أو أكثر ، وهذا ما يظهر عند غالبية الأطفال الأسوياء . تذكر شرلى (١٩٣٣ ، ٥٢) أن الكلمة الأولى التى وجدها الفاحص مفهومة فى كلام مجموعة من الأطفال التى درستها المؤلفة من (٢٥) طفلا كان معدل العمر لظهورها (٦٠) أسبوعاً . وتذكر شرلى كيف أن اعتراف الأمهات أعطى تقديرات لبدء الكلمة الأولى أكثر تبكيراً من هذا بكثير وهنا لا يتوقف الأمر فى رأينا على تعصب الأمهات فحسب بل يتوقف أيضاً على تلك الظروف غير المألوفة التى يوجدها أصحاب الاختبار لأطفال فى هذه السن المبكرة . وقدنا قشنا على أية حال هذه الصعوبات المنهجية فى الفصل الأول (ب) من هذه الرسالة .

(١) Approximations

ونرى أنه من الممكن قبول ظهور كلمة أو اثنتين عند انتهاء السنة الأولى فكلمات « ما – ما » ، با – با » ، مهما قيل عن أصلها الفزيولوجى إلا أن الطفل سرعان ما يربط بين هذه الالفاظ ومسمياتها ، ما دام أصحابها يعتمد عليهم الطفل فى كل صغيرة وكبيرة .

أما عن وظيفة هذه الكلمات الأولى وإشارتها إلى جمل تامة فسنبحث ذلك فى الفصل العاشر (ص١٣١ – 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 فى إخراج الكلمات . ولعل من أسباب ذلك فترة التسنين التى تسبب للطفل بعض الصعوبات فى النصف الأول من السنة الثانية ثم منافسة عامل المشى إذ يفضل الطفل اكتشاف عالم المكان ، ومن هنا كان ما يحصله الطفل بعد كلماته الأولى شيئاً قليلا ، ويستمر هذا الحال حتى انتصاف السنة الثانية وبعدها يفاجىء الطفل من حوله بتقدمه السريع فى اكتساب الألفاظ واستعمالها .

وقد سبق أن ذكرنا فى الفصل السابع أن فهم الطفل للكلمات بل وفهمه لبعض التوجيهات والأسئلة غير قاصر كقصور كلامه . بل وأكثر من هذا يظهر عند الطفل بين الشهر الثانى 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 يحادث من حوله ، ولكن لا التركيب ولا الألفاظ تتطابق مع لغة المجتمع ، إلا ما ندر . وقلما يكون الطفل مفهوماً فى طمطمته حتى بالنسبة إلى المقربين إليه ، ويبدو فى هذه الفترة وكأنه ثرثار مهذار (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥١١) غير أننا لاحظنا أن

بعض المؤلفين يبالغ فى حجم مفردات الطفل ، هذه الآنسة ديكدر (١٩٤٦ ، ١٥٠ ، ١٥١) تذكر عن پيرون[١] تلخيصه نتائج عدد من المؤلفين فى بلدان شتى ووصوله إلى أن الطفل يستعمل فى سنته الأولى عشر كلمات وفى منتصف الثانية (من ٥٠ إلى ١٠٠) وفى سن السنتين (٥٠٠ — ٦٠٠) وفى الثالثة (١٦٠٠) ونحن إن كنا لا نوافق بيرون فى 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 فى النصف الثانى من السنة الثانية ، وكذلك نسبة التقدم بعد الثانية محافظ عليها كما سنرى فيما يلى بالمقارنة مع أرقام أخرى .

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

---

(١) Piéron (H.)

(٢) Arlitt

ونلاحظ أنه حتى حين يندفع الطفل فى 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، فجزء كبير من كلمات الطفل فى هذه المرحلة هو أسماء أصوات وصور من المحاكاة العاجلة . ولا ينتظر أن يتقن الطفل التلفظ دفعة واحدة ، على الخصوص فى فترة تتراكم فيها الكلمات وتتعدد بين الثانية والثالثة (كونى[١] : ١٩٤٦ ، ٦٥) إلى نسبة كبيرة لم تعرف قبل هذا التاريخ . وكثيراً ما تحتاج إلى دراسة دقيقة لمواقف الطفل ونوع خبراته الماضية لكى 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 السنتين قد شرع يركب الجمل البسيطة من كلمتين كما سنرى فى الفصل التالى (شرلى : ١٩٣٣ ، ٧١ —) .

سألت صديقاً عن طفلته (عمر سنة و ١١ شهراً وقد نشأت على اللغة اللغة الفرنسية) فقال : إنها فى الشهور الأخيرة تستعمل كلمة للتعبير عن أشياء كثيرة، وغالباً ما تكون الكلمة فى 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 « لو لو لو[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 فى ذهنها وقلما نفهم ما تقول .

ولا داعى إلى الاستمرار فى وصف كل ما يمكننى أن أسمعه فالمراحل الأساسية فى نمو لغة الطفل كما عالجتها فى هذه الرسالة مراحل لابد أن يمر بها كل طفل وهى قوانين ثابتة كما يشير إلى ذلك جزل مرات كثيرة فى شتى كتبه . كل ما هنالك ، علينا أن نحسن مناهجنا لكى نتوصل إلى قوانين النفس البشرية كما سبق وأن توصلنا منذ عهد بعيد إلى كثير من قوانين الطبيعة .

وعلى العموم فطفل السنتين 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 فى التعبير والاتصال .

اكتساب أنواع المفردات :

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

ويأتى استعمال الضمائر عند أواخر السنة الثانية لأول مرة وتظل تنمو فى الاستعمال حتى تصل إلى القمة فى 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 يأتى 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 الآنسة ديكنر (١٩٤٦ ، ٨٨ – ٨٩)، وفيما يلى المتوسطات الخاصة بأهم أجزاء الكلام فى شتى مستويات الأعمار التى تخص المرحلة التى نعالجها :

السنوات	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
الاسماء	٦٢	١١٠	١٣١	١٥٨	١٨٠
الافعال	١٨	٣٣,٥	٣٩	٤٥	٤٣
الضمائر	٦,٥	١٣,٥	١٤	١٣,٥	١٣,٥
الظروف	٧	١٤	١٦	١٦,٥	١٥
احرف 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 ديكنر هذه .

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

---

(١) Dewey (E.)

(٢) Hurlock (E.)

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

إن أسماء الأشخاص التى يبكر الطفل فى 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 بشىء أو موضوع وبتأثير الفعل الشرطى يصبح سمع الطفل الكلمة مثيراً عنده هذا الشىء والشىء مثيراً عنده الكلمة ، (انظر مثلا ناڤيل : ١٩٤٩ ، ١٧٨) . وليس إلا بعد حين يصل الطفل إلى مدلولات الكلمة : أول الأمر يربط بين كلمة وموضوع معين ، ثم بعد هذا تأتى مرحلة التعميم غير الصحيح ثم يرجع الطفل إلى تخصيص أشمل من الأول وهكذا .

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

وليس مبدأ النفعية فقط هو الذى 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 من 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 المعانى وأهميته فى نمو المفردات . لقد طالما قيل عن الكلمة إنها شىء حى ، وأملأ ما تكون هذه الحياة هو فى أيام الطفولة الوفيرة بكل صور النشاط . والمألوف عند علماء النفس التقرير بأن المعانى ترتقى عند الطفل بطريق التحليل والتركيب . فالطفل يضيف باستمرار معانى جديدة إلى كلماته ويحذف منها معانى أخرى حسب توسع خبرته وتبدلها . بل إن الطفل كما وجدنا أعلاه قد يمنح كلماته أول الأمر من المعانى مالا نجد له مقابلا فى لغة الكبار . إلا أن الاتجاه الموضوعى يأخذ بالحلول تدريجاً محل النزعة الذاتية وليس إلا بعد لأى يأخذ الطفل بتعريف الألفاظ بحدود استعمالها وبالحدود المقبولة لدى الراشدين . فالكرسى للجلوس عليه والدمية للهوبها وهكذا ، (ارلت : ١٩٤٦ ، ٣٨٨ ... هاريمان : ١٩٤٦ ، مادة مدرك[1] ... كول : ١٩٤٩ ، ٣٣٣) .

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

كما أظهرت التجارب أن سماع لغة أجنبية فى المنزل لا يؤخر الطفل فى تقدمه فى اللغة الأصلية (مكارثى : ١٩٥٢ ، ٨٧٢) . وقبل ترك الموضوع لا بأس أن نذكر أن غلبة الأسماء فى الفترة الأولى من الحياة جعلت بعض الكتاب يتحدث عن مرحلة سماها « بالتسمية [2] » حيث يكافح

(١) Concept

(٢) Naming

الطفل من أجل معرفة أسماء الأشياء (الپورت : 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 يفعلا 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[1] » حينما هاجم على طول الخط ثراء الألفاظ عند أبناء المدن ، وحمد قلتها عند أبناء الريف ، لأن الكلام على أية حال يساير فى معظم الحالات نمو الذكاء (كونى : ١٩٤٦ ، ١٠٤) وفى أوربا ، كانت ديكدر أشهر من اهتم بموضوع أطفال الموسرين والمعسرين وتغلب الأولين فى عدد الألفاظ .

(١) Emile ou l'Education

وقد أظهرتها اختباراتها (١٩٤٦، ٨٨–٨٩) على المتوسطات التى تؤيدذلك .

ولئن كان التأخر فى الكلام لا يعنى تأخراً فى الذكاء دائماً ، إلا أن العكس صحيح وهو أن تأخر الذكاء يستدعى حتما تأخراً فى الكلام (سبوك[١] : ١٩٥٤ ، ١٥١) وهناك ناحية أخرى لها دخل كبير فى شكل مفردات الطفل ووضوحها من عدم وضوحها ، وهذه الناحية هى 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 فى الحقيقة إلا فى تواز مع « حركة فكره » (ڤالون : أصول الخلق عند الطفل ، ٢٤٢) . ويذكر ڤالون كيف أن الطفل فى سن السنتين وثلاثة شهور « يزدوج » عنده وضع الذى يركض والذى يتنبأ بحدوث خطر من هذا الركض ، وإذن لو استنتجنا من هذه الحالة الوجدانية والعقلية عند الطفل ازدواجاً مماثلا فى كلماته فلن نكون بعيدين عن طبيعة الأحوال فى الطفولة .

وسنناقش جيداً أثر الحالة الانفعالية وتأثيرها فى إيجاد اضطرابات الكلام فى الفصل الثانى عشر ، إلا أنه لا بد من التوكيد هنا بأنه عدا حالات التهتهة وعوائق الكلام ، قد تسبب الانفعالات الحادة كفاً[٢] مؤقتاً أو تقهقراً فى 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 لكى « ينقل صور نشاطه الحركى واتجاهاته الانفعالية إلى مستوى النشاط اللفظى » (لوريمر : ١٩٢٩ ، ١٨٢) .

والآن لننتقل إلى الفصل التالى الباحث عن العبارات والجمل لكى نملأ الفجوات التى كان لا بد من وجودها فى هذا الفصل .

---

(١) Spock (B.)

(٢) Inhibition

الفصل العاشر

الجملة

تمهيد :

هذه خطوة مهمة تتوج كل المراحل الأولية التى سبقت دراستها فى هذه الرسالة . ومع أن الجملة[1] من حيث المعنى قد يعبر عنها بكلمة أو حتى بصوت ، إلا أن الأمر فى هذا الفصل يبدأ من المرحلة البدائية للجملة (الجملة – كلمة) ويتطور بالجملة عند الصغير حتى تصل إلى أكمل مرتبة نعرفها تقريباً فى كلام الراشدين .

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

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

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

(١) بالإنجليزية Sentence والفرنسية Phrase ، أما جزء الجملة فقد سميناه : الجملة غير التامة أو العبارة ، بالإنجليزية Phrase والفرنسية Proposition

كانت سذاجة أصواته أو صور نطقه الأولى فهى وظيفيًّا 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 الذى قد أحاط جيداً بصورة الكلام شكلا وتركيباً (أى صرفاً ونحواً) من يسعه أن يشرع بإفراد ألفاظ بعينها ويسأل عن معناها ، ولعل هذا يذكرنا بنظرية الجشطلت من حيث إن إدراك العناصر يأتى 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 ــ كلمة (٢) الجملة شبه التامة (العبارة) (٣) الجملة التامة . (كونى : ١٩٤٦ ، ٦٩ ... ستْ : ١٩٣٦ ، ١٠٦ ... شرلى : ١٩٣٣ ، ٥٣) . وواضح من هذا التصنيف لمراحل الجملة أننا أخذنا بالصورة اللفظية دون التفات إلى المعنى أو الوظيفة ، فى 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 ق

---

(١) As a whole

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

الجملة ــ كلمة :

وفى رأينا أن مرحلتى اشترن الأوليين يمكن تقريبهما من المرحلة الأولى أعلاه وهى مرحلة الجملة ــ كلمة المتفقة عند بعض المؤلفين مع مرحلة الطمطمة كما وجدنا ذلك عند جزل وتعرضنا له فى الفصل التاسع . إلا أن زميل جزل فى 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 فى ذلك هو تأثيرات الوسط من مصاحبة البالغين أو عدمها وصواب تلفظهم أمام الطفل أو التماهل فى ذلك ثم العوامل الانفعالية التى تسبب كفاً بشكل أو آخر وبالتالى تجعل كلام الطفل طمطمة غير مفصحة فى حين أن الأمر فى حالات أخرى يسير منذ الكلمة الأولى سيراً وئيداً يمر بمراحل نمو الجملة المختلفة حتى بلوغ مرحلة الكلام السوى كما عند الراشد . ويلاحظ فى هذه الحال الأخيرة أن الحركة المعبرة ونغم الصوت بل وعناصر الموقف كلها تضفى ظلالها على الكلمة الواحدة فتزيد من

معناها فى نظر الراشدين (اشترن : ١٩٢٤ ، ١٤٨ — .. ست ١٩٣٥ · ١٠٦ ... مكارثى : ١٩٥٢ ، ٧٩٤) .

وليس الأمر فى حال الجملة — كلمة خاصاً بالطفل فقط بل إن الراشدين كثيراً ما يعبرون عن أفكار تامة بكلمة واحدة بل وبصوت : ف « آه » أو « أوه » مثلا 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 فى هذه المرحلة الأولى من التعبير سحرية ، من حيث إنها تعلو على تقسيم الألفاظ إلى أفعال وأسماء وحروف — كما عندنا فى العربية — فهى شىء بين ذلك جميعاً . وإن كان الفعل غالباً ما يستدعى حركة معبرة من جانب الطفل . وعند جيوم (فى الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٥١٣) « أن كلمات الطفل الأولى إن هى إلا تبسيطات[1] لكلمات الراشدين » .

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

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

---

(١) Simplifications

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

الجملة شبه التامة :

وتواصل هذه المرحلة حتى الثالثة . ويسميها البعض مرحلة العبارة ، ويراها بعض المؤلفين (مثلا : ناڤيل ١٩٤٩ ، ١٧٧) تبدأ فى نفس الوقت الذى تبدأ فيه الكلمات الأولى ، لكن الغالبية متفقة على أن هذه المرحلة تأتى متأخرة نسبياً وهى تعقب مرحلة الجملة ــ كلمة . فعند ما رى شرلى (١٩٣٣ ، ٥٣ ــ 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 ــ هو (مناديا أباه ليكلم أحداً يطلبه بالتليفون) . وقد يسأل سائل لماذا اخترنا السنة الثالثة كنهاية لفترة الجمله 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 شبة التامة وتبدأ منها مرحلة الجملة التامة التى سوف يزيد اكتمالها بالتدريج حتى الخامسة . هذا مع العلم أن بالإمكان تعديد المراحل إلى مالا نهاية له من الأنواع كأن يقال مرحلة الجملة ــ كلمة والجملة ــ كلمتين والجملة المؤلفة من ثلاث كلمات ومرحلة العبارة الناقصة ثم العبارة التامة ثم الجملة القصيرة ثم الجملة الطويلة . وهناك كماعند ناڤيل (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 بمجاميع 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[1] » طالباً بذلك زيادة من الخبز 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 شكلا وبناءاً 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 مثلا : ستث ، 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 وأسئلتهم (جزل : ١٩٤٠ ،

(١) Encore yé = encore du pain grillé

١٩٥ ... ملر : ١٩٥١ ، ١٤٦) .

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

وعند اشترن أن أسئلة هذه المرحلة تشمل عدة أمور : السؤال عما هو غير موجود فى الحاضر ، والسؤال التوكيدى من مثل أيمكن أن أكل هذا ؟ والسؤال التعاطفى (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 الاستفهامى يظهر فى أوائل الثالثة » . ويلاحظ طبعاً أن السؤال تمكن صياغته حتى فى حالة الراشدين دون اللجوء إلى أدوات الاستفهام وهذا مثال آخر على أهمية مظاهر اللغة غير المقطعية وتداخلها وتكاملها مع لغة المقاطع .

وعند اشترن أن طفل الطبقات المثقفة يبلغ « فى 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 امتلكا 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 حثيثا منذ أواسط الثالثة حتى الرابعة أو الخامسة فى استكمال تعبيره بشتى صور الجمل المتممة التى تتوصل إلى هدفها باستعمال أحرف الجر والأسماء الموصولة وما إلى ذلك (استنشفيلد: 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[1] من مثل : لماذا يذهب فلان إلى الشارع ؟ ويلاحظ أن هذه الأسئلة هى خير مجال لكى يغمر الكبار صغيرهم بوابل من القصص الساذجة والمبتدعة آناً كقصص : « قام من الفراش وغسل وجهه ولبس ملابسه » والطفل يرتاح كثيراً إلى هذه القصص الساذجة لاسيما وهو فى سن الرابعة (أرلت ، ٣٧٨ ... استنشفيلد، 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 كركپاتريك (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ .

---

(١) Causal

٥١٨) على أطفال بين الثانية والرابعة تبين منها أن معظم جمل الطفل الأولى ليس لها فاعل بل ولا فعل يؤكدها ، وإن كان ظهور المفعول ظاهراً فى أكثر الأحوال . إلا أنه خلال بضعة أشهر ابتداءاً 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 فى الثالثة يحل الطفل مشكلة « أنا وأنت » ومشكلة أخرى هى 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 ڤالون فى حديثه يبين أن مجرد ظهور الأنا » لأول مرة لا يشير إلى التفات الطفل إلى عاطفة الذاتية عنده ، ويكون هذا استعمالا غامضاً ولا بد من أزمة الثالثة كيما يتعرف الطفل جيداً على شخصيته ويحس بهذه العاطفة التى تواجهه بنفسه ،وجهاً لوجه . وعند جزل أن استعمال الفعل الماضى يكون صعباً عند الطفل أول الأمر ، لذا يلجأ إلى استعمال المضارع بدله فى قص خبراته (١٩٤٠ ، ٣٨) . ويحتاج الطفل إلى سنتين ليتقن حروف الجر بالتدريج وذلك بين الثالثة والخامسة ، وبذلك تأخذ عبارات الطفل وجمله بالترابط المنطقى فيما بينها شيئاً فشيئاً . بل وهكذا « يصبح طفل الخامسة محدثاً شائقاً فى حين أنه قبل أربعة أعوام لم يكن يستطيع أن ينطق نطقاً مقطعياً كلمة واحدة » (جزل : النمو العقلى ١٩٢٨ ، ٢٢١) .

وكما تهمل أدوات الاستفهام أول الأمر وتدرك ضمناً ثم يأتى 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 النفى « 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 فى معظم الحالات طبعاً لا جميعها . ذكر أحد معارفنا عن ابنته فى الثانية أنها تدعو السيارة (توتو) وخالتها اندريه (انديه) وأباها حلمى (المى) ، بل ويظل كثير من الأطفال حتى الثالثة فى مرحلة أولية من التلفظ وعمل إبدالات كهذه : إبدال الراء بالواو ، والذال بالدال (هرلوك ، ٢٣٠) وتذكر هرلوك هذه عن الباحثة مكارثى أنها من مجموعة تجارب عملتها على أطفال فى السن قبل المدرسية تبين لها أنه فى الثالثة والنصف غالباً ما يكون كلام الطفل مفهوماً كله . ويوضح ملر (ص ١٥٠) ذلك بنقله عن مكارثى أيضاً فيذكران هذه الأخيرة فى تقريرها المنشور سنة (١٩٣٠) بينت أن ٢٦ ٪ من الاستجابات اللفظية لأطفال السنة والنصف كانت مفهومة ، وارتفعت النسبة إلى ٦٧٪ فى الثانية و ٨٩٪ فى الثالثة و ٩٩ ٪ فى الثالثة والنصف . ويعلق ملر على ذلك : «إن هذه التقديرات تتفق تقريباً مع تقديرات ملاحظين آخرين » . كما يشير إلى أنه « فى 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 فى الحالات السوية يجب أن يحصل ذلك فى الثامنة على الأقل .

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

---

(١) Négation (٢) Prononciation

وأخيراً ، لعل بالإمكان أن نلخص كل ما جاء فى هذه الرسالة ، بالقول مع جزل وأماتوردا (التشخيص الارتقائى : ١٩٤١ ، ١٣) : « أن الطفل فى الأسبوع الرابع يبدأ بالإصغاء إلى الجرس وتكون له أصوات بلعومية ضئيلة . وفى الأسبوع السادس عشر يبدأ بالهدير والضحك ، وفى الأسبوع الثامن والعشرين يستمع إلى صور نطقه وتتضح مناغاته أكثر من ذى قبل وفى الأسبوع الأربعين يصغى إلى اسمه ويسعه أن ينطق بكلمة واحدة . وفى آخر العام الأول ينطق بكلمتين أو أكثر ، وفى الشهر الثامن عشر تكون له طمطمة ويسعه أن يسمّى الصور . وفى العام الثانى يفهم توجيهات بسيطة ويستعمل العبارات . وفى الثالثة يجيب على أسئلة بسيطة ويتكلم باستعمال الجمل القصيرة الخالية من بعض إجزاء الكلام . وفى الرابعة يأخذ باستعمال أحرف العطف ويفهم أحرف الجر . وفى الخامسة يتضح عنده السؤال لماذا؟ ويتكلم دون أن تكون عنده تقطيعات الصغار » . فإذا وصلنا إلى الخامسة والسادسة وجدنا أن « نضج اللغة عند الطفل السوى يمثل مستوى كاملا 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

فى 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 بالتهتهة 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 فصلا بأكمله ضرورة لا بد منها لتتيسر 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 . وسنبدأ 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 فى 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 ... ڤالون : مجلة علم النفس : ١٩٤٦، ٢٦١) . أما فكرة الاعتماد فقد ناقشها كثيراً علماء التربية فى مختلف الأزمان وحسبنا أن نشير إلى أفكار جون ديوى ومدرسته فى هذا الصدد . بينما فكرة المطابقة [1] بين الفرد والغير خصوصاً قبل أزمة الشخصية الأولى فقد ناقشها جيداً علماء النفس كڤالون وجيوم وبونتى وغيرهم . بل إن ڤالون (١٩٤٩ ، ١٨٣ — ١٨٤) ليتحدث عن فكرتى الاعتماد على الغير وفكرة التوحيد بين ذات الطفل وبين الغير فى آن واحد، فعنده أن الطفل قبل الثالثة « معتمد على من حوله » وأنه « متمثل فيهم ومتطابق معهم» . وهكذا يسير ميرلوپونتى (مارس : ١٩٥٠ ، ٦) مع ڤالون فيكرر أفكار هذا الأخير دون إضافة . ويعطى ڤالون (مجلة علم النفس : ١٩٤٦ ، ٢٦٣ — ٢٦٥) مثلا لتوحيد الطفل بين ذاته والآخرين فى تلك المحادثات التى يعملها مع نفسه فى الفترة قبل الثالثة وما هى فى الحقيقة إلا مع « الشريك » كما يقول پيير جانية أى مع صورة المجتمع الجنينية فى عقل الطفل الصغير . ويلاحظ أن أساس هذا الخلط هو شدة الحاجة التى يجدها الطفل فى 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 ليعنى بها الآخرين دون تمييز . وعند ڤالون (١٩٤٩ ، ٢١٠) « أن هذا المظهر المجازى

---

(١) L'identification

هذا المصطلح يترجمه البعض بكلمة « تقمص » غير أن كلمة التقمص إن صحت فى مجالات المدرسة الفرويدية فى رأينا أنها لا تصح فى غير ذلك . وقد عبرنا عن اللفظة فى 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 (نيوكمب : 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 واتخاذه الأدوار التى للغير . واللغة هى الواسطة لاكتساب مثل هذه الشخصية وتنميتها (نيوكمب : ١٩٥١ ، ١٨٨) .

فاللغة 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 الواسطة 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 فى تنظيم المجتمع منذ نشأته . والمجتمع الأول ليس فى الواقع سوى مجموعة الأخوة والأخوات الملتفين حول الأم . والواقع أن الطفل منذ اللحظة الأولى التى يبدأ فيها برضاعة لبن أمه ، يأخذ برضاعة نتاج الحضارة والتاريخ البشرى بأجمعه كذلك ؛ واللغة بشتى أشكالها ، هى الطريق والواسطة فى ذلك .

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

إن حديثنا عن اللغة ، ولذا قد نستطيع أن نسقط من حسابنا عدة الشهور الأول من الحياة وهى الشهور التى لم يستأنس فيها الطفل جيداً بعد . إلا أننا نجد تطرفاً فى هذا الشأن بين المؤلفين . فلويس وغيره (مثلا جزل : ١٩٣٤، ٢٨٨—٢٨٩) يرى إن تشكيل النموذج الاجتماعى يبدأ بالولادة ويستمر دون انقطاع ، كما سبق أن ناقشنا ذلك فى الباب الثانى 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 (مثلا كنّر : ١٩٤٨، ٣٦ — ٣٧ ... فرويد (أنّا) : ١٩٤٩ ، ٨) يرون أهمية المنزل تبدأ فى فترة الربع الثانى من السنة الثانية وتستمر طوال الفترة قبل المدرسية . ولعل الموقف

---

(١) Interaction

السليم الذى يمكن اتخاذه ، بالإضافة إلى ما ذكر أعلاه ، هو اعتبار السنة الأولى هى فترة الاهتمام الأساسى من جانب الطفل ، بأموره العضوية الداخلية (ڤالون : مجلة علم النفس المصرية ، ١٩٤٦ ، ٢٥٥) ، وبالتالى فإمكانية استئناسه[١] محدودة جداً . إلا أنه من ناحية أخرى يلجوئنا 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 ڤالون مثلا ، هذه الفكرة تأخذ عند أصحاب التحليل النفسى طابعاً أكثر تعيناً وتخصصاً . فهؤلاء يذكرون عن تطابق كهذا يحصل بين الطفل وأمه ، وبالتالى يسقط[٣] الطفل على أمه ما يحس به كما يتجسد ويتبنى الاتجاهات

---

(١) Socialisation
(٢) Young, Kimball
(٣) Project

الخاصة بأمه . هكذا حين افتراض أساسٍ كهذا ، لم تعد اللغة إلا وسيلة تعبير عن مثل هذين الإسقاط والتجسد بين الطفل وأمه (ميرلوپونتى : 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 التى تكاد تنتهى بانتهاء السنة الأولى لا يظهر فيها مثل هذا الفرق (فرويد (أ.) : ١٩٤٩، ٨ — ... ميرلوپونتى : دروسه، ١٤—) . هكذا تذكر أنا فرويد أن طفل الثانية قد يتأخر بستة أشهر فى كلامه عن الطفل السوى ، هذا على شرط تعادل العوامل الأخرى . وحين يرجع طفل المعاهد إلى أمه فى أيام الأعياد يتبين أنه يتقدم فى لغته فى « أسبوع أو أسبوعين مالا يفعله فى فى دار الحضانة فى ثلاثة أشهر » وعلى العكس نجد أن « طفل العائلة إذا سافرت عنه أمه سرعان ما يفتقد موهبة الكلام التى اكتسبها حديثاً » .

وإن أهمية الأم وأفراد العائلة جميعاً لأقوى من أن تذكر . آثار العائلة والأم خاصة لتعمل عملها سلباً وإيجاباً فى آن واحد . فطالما قيل عن الأمهات اللائى يجلبن أولادهن إلى العيادات إنه كان الأحرى أن يحصل العكس (الكتاب السنوى : ١٩٢٩ ، ٦٠) . بل وزيارة الأمهات لهذه العيادات النفسية تحصل أحياناً لأمر فى 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 المغالى » لدى الآباء وما يخفيه من اتجاه معاكس .

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

والإشارات وما إليها ، ثم إن التوأم يهيئ لأخيه التوأم إرضاءات انفعالية واجتماعية شتى ، وهكذا لاتهيأ النوازع الكافية لاتقان عمليات الكلام كما هى معروفة فى 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 الكلامى الظاهر لدى التوائم يتوفر فى السن قبل المدرسية لا بعدها ، وسبب ذلك اجتماعى ظاهر . فأمور الحياة وطبيعة المواقف المحيطة بالتوائم منذ السن المدرسية تختلف عما هى لديهم فى السن قبل المدرسية حيث يكون ارتباطهم ببعضهم أوثق صلة .

ولكى نعطى مثالا لتأخر التوائم فى الكلام نذكر أنه فى السنة الرابعة والنصف لا يكون معدل طول الجملة عند التوائم إلا فوق الثلاث كلمات بقليل ، فى 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 فى الفصول السابقة ، وهى أن تأخر الكلام قد لا يخفى أبداً تأخراً مماثلا فى الذكاء . فالفكر هو رائد اللغة لا العكس كما يقول الدكتور مراد (مجلة علم النفس : ١٩٤٦ العدد الأول ، ٥) . ولهذا السبب عينه تلاحظ الباحثة مكارثى أن التأخر النسبى فى مظاهر الكلام عند التوائم ليس بتأخر حقيقى ، 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 فى محاكاته لأقرانه وإخوانه الأكبر منه مباشرة ، إلا أن الإخوة والأقران لا ينافسون مركز الأم على أية حال فى الطفولة الأولى كما يفهم من هذا الفصل.

(١) Thompson

والآن ما علينا إلا أن ننظر فى بعض الخطوط العامة للمجتمع الأكبر ، وذلك على الرغم من أن المجتمع الحقيقى للطفل هو المنزل بالدرجة الأولى ، ولن يتعرض الوسط الإجتماعى العام لسلوك الطفل إلا بعد خروج هذا لأول مرة إلى المدرسة وفى 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 التى تهمنا هنا هى أن عوامل الحضارة مهما كانت مادية : من عمارات وطرق وآلات ، أو كانت معنوية : من نظم وعادات وعلوم ، فإن العامل الأكبر فى التعبير عنها وصيانتها على مدى الأجيال هو اللغة . وفى رأى ديوى (ج : ١٩٤٦ ، ٤ ، ١٨ —) أن الاتصال سواءاً منه اللغوى أو الاتصال المباشر فى الأفعال ، كلاهما السبيل الواضح ليتقن الصغار ما اتت به الأجيال ، وليضيفوا بعد أن يشبوا ويكبروا مايمكنهم 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 مثلا استعمال عدد كبير من الألفاظ دون فهم كاف لمعانيها أو دون فهم معانيها على الإطلاق (ڤيوليه 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 سواءاً عند الطفل أو عند الآخرين . والأمر – كما تقرره ڤيوليه 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 سواءاً 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 (پيشون : 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 سواءاً داخل البيت أو خارجه وتوجيه الاهتمام إلى نشاط الطفل فى شتى مرافق حياته وغير ذلك مما

نجده مثلا فى كتب التربية أو فى الكتاب السنوى (١٩٢٩ ، ٧٢٩) والواقع أن الشروط كثيرة وإن علم التربية وتطبيقاته الشتى لهو المجال الواسع لمثل هذا وحسبنا الإشارة .

ونلاحظ أن التأثيرات الحضارية لمتعددة ، وقد سبقت الإشارة إلى بعضها فى الفصل التاسع مثلا ، بخصوص الفرق فى المفردات بين أطفال الموسرين وأطفال المعسرين كما فى اختبارات ديكدر (١) . وتذكر الباحثة مكارثى (١٩٥٢ ، ٨٨٢ —) كيف أنه اشير منذ أكثر من قرن إلى أن « طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر وأفعالا أقل من طفل الفقراء ، وأن الأخير يفهم أفعالا أكثر وكلمات أقل » . والواقع أننا نرى الإشارة إلى هذه الحقيقة فى كتاب روسو « أميل أو التربية » منذ أكثر من قرنين . وتشير مكارثى كيف أن اشترن استفاد من نتائج الآنسة ديكدر وتوصل حسابياً إلى أن الفرق بين الطبقة المثقفة والطبقة العاملة يمثل فرقاً فى مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر فى صالح أبناء الطبقة المثقفة . وهنا يجدر بنا أن نعيد ملاحظة سبقت الإشارة إليها (فى أكثر من فصل وفى هذا الفصل نفسه) وهى أن الارتقاء فى اللغة لايشير حتماً إلى إرتقاء عقلى ، وإن كان الإرتقاء العقلى يستتبع فى أكثر الأحيان نمواً ملائماً فى عدد المفردات وفى صياغة الجمل واستعمالها على خير وجه . كما أن تأخر أطفال المعاهد — من مياتم ودور ملاجىء وغيرها — فى نمو اللغة أمر واضح ، والواقع أن هؤلاء الأطفال يصيبهم تأخر فى شتى سمات الشخصية إذا قورنوا ببقية الأطفال

---

(١)

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

(ديكدر : ١٩٤٦ ، ٨٨ — ٨٩)

الأسوياء ، والسبب الاجتماعى فى حالتهم واضح لا يحتاج إلى تفصيل[١] . ومن ذلك ما يذكره لڤين عن جريش Grisch بخصوص اختفاء البكم Dumbness الإرادى بمجرد تغير ظروف الوسط .

---

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

الفصل الثانى عشر

اضطرابات الكلام : التهتهة

تمهيد :

الكلام ظاهرة معقدة تستدعى عمل كثير من الأعضاء والعوامل . فهناك أعضاء الكلام من عضو السمع إلى اللسان والشفتين 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 حتما إلى الإخلال بشكل ما فى هذه الظاهرة المعقدة .

وإن نظرة نلقيها على طلبة المدارس نتبين — كما فى بعض الإحصائيات — أن ثلاثة بالمئة منهم على الأقل يتلكأون فى الكلام وثلث هؤلاء من ذوى التهتهة[1] 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 .. كنر : ٥٠٥) . وقد تظل نواقص الكلام عند الذكور حتى الرشد ، لكن نادراً ما يحصل ذلك عند الراشدات .

وعيوب الكلام هذه هى إحدى العيوب العشرة الرئيسية التى يذكر جزل أن عشرة ملايين من أطفال[2] الولايات المتحدة من مختلف الأعمار يشكون منها (١٩٤٠ ، ٤) .

وقبل البدء بذكر الأسباب التى يراها الباحثون لعيوب الكلام وبصورة خاصة لأشهر هذه العيوب وهى التهتهة ، 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 : التهتهة

هناك إجماع تقريباً أن الغالبية العظمى من عيوب الكلام تظهر فى السن قبل المدرسية. ومع أن هناك صوراً عدة لهذه العيوب تتطرف فتصل إلى البكم[٢] أو قد تصيب تقطيع الكلام أو نغمته أو إيقاعه — فتحدث التهتهة — أو يحصل بطء لتعلم الكلام فتطول مرحلة الصراخ أو مرحلة المناغاة أو يحصل تثبيت لأية مرحلة من المراحل الأولى لتعلم الكلام ، إلا أن أشهر هذه العيوب هى التهتهة ، وسيتوجه إليها معظم الكلام فى هذا الفصل .

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

وهناك شكل من التهتهة يتعلق فيه الفم ويتحرك الفك ولكن لا يخرج أى صوت وهذا الشكل يأخذ تسمية خاصة أحياناً[٣] لكنه غالباً ما يعتبر أحد أشكال التهتهة (كول ، ٣٤٧ ... جونسون ، ١٩٤٨ ، ٣٢٧) . كما يصاحب التهتهة 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 التهتهة .

---

(١) Frustration

(٢) Mutisme

(٣) Stammering

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

(والآن كيف تبدأ النهّة ؟ 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 : « ٦٦٦ » وما تعلم الطفل الكلام وإجادته إياه إلا السيطرة التدريجية على جهازه الصوتى بحيث يقلل من هذا التكرار رويداً رويداً حتى يحين وقت لا يلجأ إليه الطفل . وقد أمكن التمييزبين نهّة أولية وهى هذه التى نجدها عند الأطفال الأسوياء من تكرار وتوقف نرى مثيلا له عند الراشدين من خطباء وغيرهم وهذا النوع غير مرتبط بتوتر[٢] أو قلق ، وبين نهّة ثانوية ذات شحنة انفعالية وتتسم برغبة صاحبها بالسيطرة عليها أوإخفائها وهذه هى الظاهرة المرضية .

وكثيراً ما تختلط صورتا النهّة هاتان دون أن يمكن التمييز بينهما ، ولهذا حين تظهر النهّة عند الانتقال من مرحلة الكلمة الواحدة إلى مرحلة استعمال الجملة ويكون ذلك قبل السنة الرابعة نجد أن نسبة كبيرة من الأطفال تظهر عندها النهّة ولا يلتفت إليها الآباء فى هذه المرحلة وبالتالى لن يعرف أهى من النوع العادى أم من النوع المرضى .

ولكن تظهر النهّة عند عدد أقل من السابق بكثير يكاد يكون عشر العدد السابق – فى مرحلة ثانية تقع بين الرابعة والخامسة من العمر . وهذه

---

(١) Lisping

(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 ... كنر ، ٥٠٢ ... أرلت ٤٩٧ ، ٣٨٣) .

دراسة الأسباب العضوية والاجتماعية والنفسية

الأسباب العضوية :

إن العوامل النفسية هى الأهم فى جزء كبير من عوائق الكلام ، ولكن تعدد مظاهر عملية الكلام يلزمنا بألا نغفل العامل العضوى ولا الاجتماعى .

هكذا يلاحظ أنه بعد مرض طال أمده وخلال فترات التعب والضيق البدنى تظهر عند الطفل التهتهة اوقت وجيز ثم تختفى دون أن تترك أثراً . بل إن أى عاهات بدنية مهما ضعفت يمكن أن تكون سبباً لعاهات الكلام (ارلت ، ٣٨١ .... كول ، ٣٦٤) .

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 .... سپوك ، ١٥١ ... مون ، ٥٢) .

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

وعند طومبسون (ص ٣٥٥) أن بعض البحاث يرجحون الجانب الوراثى فى عاهة التهتهة وأن بعض التجارب جاءت مؤيدة لأقوالهم، ويؤيد هذا ما نجده عند هاريس[١] إذ يرجح السبب العضوى فى حالات التهتهة (١٩٤٨ ، ١٨٨) . ولكن الأخذ بالجانب الوراثى أمر صعب قبوله إذ يلزم فصل الأطفال من ذوى التهتهة عن عائلاتهم بحيث لا يكون لهم عليهم أى تأثير وهذا مستحيل عمله وبالتالى لا نستطيع أن نعلم إلى أى حد المسألة موروثة 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 قائلا : « عملياً لا يعرف أى شىء عن الوراثة بخصوص استجابات كالقلق أو الخوف مما له أثر كبير فى التهتهة » (١٩٤٨ ، ١٨٣ —) .

وهو فى هذا النص يؤكد العامل النفسى ثم يبين بعد هذا مباشرة « أنه لا يمكن إيجاد أى أساس فيزيقى للتهتهة بمعنى أنه لا يوجد أى خصائص بدنية تميز أصحاب التهتهة من غيرهم » . ويمكننا أن نضيف إلى كلام المؤلف جونسون أن الأساس البدنى 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 فى 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 سنذكرها على حدة ونفرز مظاهرها تيسيراً للدراسة . ويحق

---

(١) Harris

(٢) Fletcher

لهؤلاء الكتاب إشراكها مع العوامل النفسية إذ كثيراً ما تتداخل معها . مثلا : القدوة السيئة فى الكلام تؤدى إلى محاكاة فقيرة نتاجها بعض صور من صعوبات الكلام ، هنا عملية واحدة يشترك فيها عامل اجتماعى وآخر نفسى . كذلك حالات الغيرة والمنافسة يشترك فيها النفسى والاجتماعى (هرلوك ، ٢٣١ ... سبوك ، ٢٧٣) .

من الأسباب الاجتماعية التى نراها تتكرر عند البحاث تعليم الأعسر استعمال يمناه أو بالاصح قسره على ذلك . يذكر الباحث نيس عن طفلة عسراء أنها فى الثالثة وأربعة أشهر كان كلامها من العجز بحيث لم يفهمها الآخرون إلا قايلا ، ولكن ما كادت تترك بعد ذلك وشأنها دون إرغامها على استعمال يمناها حتى تعدل كلامها فى شهور قلائل (هاريس ، ١٨٨ .. الدورية السيكولوجية Psychol. Bull. ١٩٢٩ ، ٢٧٩) .

ومن الأسباب المهمة جداً هو نزعة الإلحاح وروح التأديب والتدقيق فى أمور النظافة والمائدة وغيرها ، صفات كهذه حين توجد عند الآباء فيها ما فيها من عدم التعاطف مع حاجات الطفل وقابلياته . هكذا بقدر ازدياد إلحاح الآباء على اطفالهم فى أمور الحياة اليومية ومن ضمن ذلك الكلام نفسه يزداد تلكؤ الأطفال وترددهم فى الكلام ، وهذا دور فاسد (جونسون : ١٩٤٤ ، ٣٣٠) . عامل البيئة هذا له أشكال متعددة ، إذ يذكر مثلا أن التهتهة هى خلل « تشخيصى » أى أن تشخيص هذه الظاهرة فى 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 فى العيادات أن أولادهم يحسنون الكلام لفترة من الوقت ويسيئونه فى فترة أخرى . وقد درست هذه الظاهرة مختبرياً وإحصائياً ، وتبين أن ما يعده البعض تهتهة أو كلاماً معاقاً فى بعض الأحيان يعتبرونه سوياً فى أحيان أخرى (طومبسون ، ٣٥٤ ... جونسون : ١٩٤٨ ، ١٩٥ — ... سبوك ، ٣٥٤) .

هناك أيضاً عامل بيئى 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 المختلة تؤدى إلى عوائق كلامية والعوائق الكلامية تزيد فى اختلال توافق الطفل مع البيئة وفى فصله عنها إلى درجة أن العوائق الكلامية وما يؤدى إليها قد يهيئان الطفل المعاق تلفظه إلى أن ينحط إلى مستوى شخصية عصابية[1] (كول ، ٣٤٨... ست ، ٥ —) .

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

أما بخصوص ظهور عوائق الكلام عند الأطفال الذكور أكثر منها عند الإناث فخير ما ذكر عنها هو ما نجده عند الباحثة شويل Schuell (فى صحيفة اضطرابات الكلام ١٩٤٦ ، ٢٩٤ —) حين تذكر أن ظروفنا الحضارية تثيب صفات السلوك الانسحابى والخضوع وتعاقب صفات الاعتداء والاستقلال وتوكيد الذات ، وتتطلب حضارتنا الصفات الأولى من الأناث ، وفى 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 فى رأيها ، فإن الكثيرين يشاطرونها رأيها ، وإن كان لنا أن نقول شيئاً فهو أن هذا المظهر من مظاهر الكلام كغيره فى حاجة إلى آلاف أخرى من الأبحاث وتعديلات شتى للمناهج المستعملة

(١) Neurotic

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

الأسباب النفسية :

نظرية أصحاب التحليل النفسى :

يعتقد هؤلاء أن عيوب الكلام ذات أساس نفسى وأنها غالباً ما ترجع إلى التثبيت[١] فى المرحلة الفمية[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 الفمى ومن تلك الصور : الكلام (سيموندس ، ٢٨٤ ... هاريس ، ١٩٥) .

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

---

(١) Fixation

(٢) Le Stade Buccal

(٣) Agressif

ونقابل نقداً آخر فى مصدر مهم فى هذا الصدد (كنر : 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 التهتهة . . . ولم يعد هناك طفل قدر عليه حين يولد أن يتهته بسبب ماضيه الوراثى أو بسبب أى صورة من صور المصير المتابولى أو النيورولوجى أو الليبيدى .

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 فى 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 الجملة قلق الطفل نتيجة شعوره بالخيبة أو الحرمان لسبب أو لآخر هذا هو السبب العام أو على الأقل السبب المباشر لعيوب الكلام ولأكثرها إنتشاراً : التهتهة (هرلوك ، ٢٣٤ . . . بريد جز ، ١٨٥ . . . هاريس ، ١٨٨) . ويعد جونسون فى المصدر المذكور أعلاه (١٩٤٨ ص١٨٢) العيوب التالية كأساس للتهتهة أو علة لها فيقول : أنها تحدث حين ينتظر الطفل حصولها أو حين يخافها أو يشعر بالتوتر توقعاً لها أو حين يتجنبها . ويمكننا إرجاع هذه العلل الأربع إلى علة عامة هى شعور الطفل بما عنده من عيب كلامى.

كما نجد نفس السبب عند كاتب مقالة باثالوجيا 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 اضطراباته الكلامية ، عندها يأخذ الطفل بالنظر إلى مشكلته إما

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

هذا السبب الذى يؤكده 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 جمله 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 بحرمانه 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 (سپوك ، ٢٧٣ ... ارلت ، ٣ — ٤) .

العلاج :

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

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

فمن يقول بأن السبب اجتماعى ويؤيد كلامه بعدم وجود كلمة للتهتهة مثلا فى لغة الهنود الحمر أو الأقوام البدائية ، يقول بإعطاء حرية أكبر للطفل أو تغيير للوسط الذى هو فيه [1] 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 هى محاولة التأثير على المستمع بالعمل على نقل أفكار معينة إليه وبالتالى على الطفل أن يعنى بعملية نقل افكاره لا كلماته .

وهناك ظاهرة خاصة فى علاج عوائق التهتهة ، 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 يلقون قصائد محفوظة أو يعتقدون أنهم وحدهم أو حين يتكلمون فى غرفة مظلمة ، غير أن الطفل حين يلاحظ أحياناً أن هذه الوسائل لا تجدى تزداد مشكلته تعقداً (كول ، ٣٤٨ ... كنر ، ٥٠٤ ، ٥١١ ... بريدجز ، ١٩٦ —) .

ومن رأى جزل (١٩٤٨ ، ١٧١) أنه فى النظر إلى كل صور الإعاقة عند الطفل يجب أن نيسر له تحقيق كل ما عنده من إمكانيات ويجب النظر إليه فى حدود حاجاته والظروف التى نشأ فيها وما يمكن أن يكونه فيما بعد .

وهناك العلاج الخاص بالذين يعتنقون الأسباب العضوية والنيورولوجية ؛

---

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

علاجهم هو تمارين الاسترخاء[1] والتنفس الإيقاعى واستبدال اليد اليمنى باليسرى فى الكتابة أو العكس دون التفات إلى أن الشخص أعسر بالطبيعة أم لا (هاريس ، ١٨٨ ، ١٩٥ –) .

ولا داعى هنا أن نبحث أساليب العلاج النفسى ، فليس هـذا مجالها ، وحسبنا القول ان معظم عاهات الكلام ترجع إلى السنوات الأولى من العمر وأن تحليل هذه العاهات وإزالتها بالتيسير 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) .

---

(١) Relaxation

خاتمة

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 وبالتالى فخواتم مثل هذه الأعمال ليست بالهينة. واننا لنجد نفس الصعوبة فى هذا المجال كما وجدها لويس حينما لم يكتب خاتمة لرسالته عن الدكتوراه التى أشرنا إليها . ذلك أن كل فصل من فصول هذه الرسالة فى حاجة إلى جيل أو جيلين آخرين من البحاث ليستكملوا العوز الذى فيه . فإلى أى حد تكون اللغة تلقائية أو نتاج أثر الغير ؟ وما هى أصوات الطفل الخاصة به والتى يستطيع أن يأتى بها بفطرته وما علاقة اللغة بالذكاء وبالحالة الانفعالية وبسمات الشخصية الأخرى ؟ وما صلة الحالة الاجتماعية والمهنية بعدد المفردات ؟ ولماذا يمر بعض الأطفال بمرحلة الطمطمة فى 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 فى الإمكان أن يتحقق عما قريب ؟

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

وإن كانت أدلة الواحد لا تختلف فى قيمتها عن أدلة الآخر . إلا أن المقارنات المتعددة سمحت للباحث أحياناً أن يفضل جانباً دون آخر وأن أكبر ما يمكن أن نذكره فى مجال هذه التفضيلات هو توكيدنا على الجانب الاجتماعى . وسبب ذلك تأثرنا باتجاهات الأستاذ سراد واعتزازنا بالتوكيد على الجانب الاجتماعى لأن ذلك هو ما يتطلبه الوضع الحضارى الراهن ، وحسبنا أن نشير إلى مفكر كجون 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 التأثر بالعوامل الاجتماعية التى هى وحدها أكثر مما عداها تهيئ 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 ملافاته 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 ــ اتصال
Representation	٢ ــ استحضار
Evocation	٣ ــ استدعاء
Maipulation	٤ ــ استيداء
Noun, Name	٥ ــ اسم
Vibration	٦ ــ اهتزاز
Egocentrisme	٧ ــ تركز فى الذات
Vocalisation	٨ ــ تصويت (تفوه)
Expression	٩ ــ تعبير
Articulation	١٠ ــ تقطيع
Intonation	١١ ــ تنغيم
Stuttering (Stammering)	١٢ ــ تهتهة
Gesture	١٣ ــ حركة معبرة (إيماءة)
Interoceptive	١٤ ــ حساسية باطنية
Laryngeal Organization	١٥ ــ حنجرى (تنظيم ــ)
Chatouillement	١٦ ــ دغدغة
Circular Reaction	١٧ ــ رجع دائرى
Sound	١٨ ــ صوت
Baby-talk	١٩ ــ طريقة طفلية فى الكلام
Jargon Speech	٢٠ ــ طمطمة
Concrete	٢١ ــ عينى
Comprehension	٢٢ ــ فهم
Gurgling	٢٣ ــ قرقرة
Ludique	٢٤ ــ لعبى
Imitation	٢٥ ــ محاكاة
Echolalia	٢٦ ــ محاكاة عاجلة
Metalalia	٢٧ ــ محاكاة مؤجلة
Voice	٢٨ ــ نطق
Caresser	٢٩ ــ هدهدة
Cooing (Roucoulement	٣٠ ــ 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 Jenetic 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 (Encyclopediae) : 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 9f the Child, Kegan Paul, London, 1930.
15. Buytendijk : Ttaité de Psychologie Animale, Traduit par Duquesne, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.
16. Césarie (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, McGrow 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. Hœber 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. Heidbreder : 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 Psycology, 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, Gallimard, 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 Développment 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 Childbood, 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

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 .
أزمة (– الشخصية) : ١٢٨ ، ١٣٥ ، ١٤٤
استحضار : ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٧ .
استدعاء : ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٦ .
استنشفيلد : ٣ ، –٢٣ ، ٢٧ ، ٣٦ ، ١٣٦ ، ١٤٦ .
إستيداء : ٩٣ ، ٩٧ .
اسم : ١٢٣ – ١٢٦ ، ١٣١ ، ١٣٢ ، ١٣٤ ، ١٣٦ ، ١٣٧ .
اسم صوت : ٣٤ ، ١١٤ ، ١٢٢ .
اشارة : 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 .
أصر : ٢٢ ، ١٥٩ ، ١٦٥ .
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 ،

٩٢ ، ٩٦ ، ١٠١ ، ١٠٢ ، ١٠٥ .
بياجية : ١٣ ، ٣٩ ، ٤٠ ، — ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ١٠٢ .
بيرون : ١٩ ، ٦١ ، ٦٣ ، ٦٥ ، ١٢١ .
بيوغرافية (طريقة) : ١٠ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٧ ، ٣٩ ، ٤٥ ، ٧٤ ، ١٣٣ .
تأخر (فى الكلام) : ٧١ ، ٧٦ ، ٩٢ ، ٩٤ ، ١٢٧ ١٢٨ ، ١٤٨ ، ١٤٩ ، ١٥٧ .
تجريب (اختبارات) : ١٠ ، ١١ ، ١٤ — ١٧ ، ١٢١ ، ١٢٧ ، ١٢٨ .
تحليل نفسى : ٢ ، ٣٤ ، ٤٧ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٥٣ .
تركز حول الذات : ٤٠ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ١٢٦ .
تسمية : ١٢٦ ، ١٣١ ، ١٣٢ ، ١٣٩ .
تصويت (تفوه) : ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٥٤ ، ٩١ ، ٩٤ ، ١٠٤ ، ١٠٨ ، ١١٠ ، ١١٧ ، ١٢٠ .
تعاطف : ٨١ ، ١٣٥ ، ١٥٩ .
تعبير (تعبيرى) : ١٣ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٦٠ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٨١ ، ٩٠ ، ٩٨ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١١٧ ، ١٢٢ ، ١٣٩ ، ١٤٨ .
تقطيع : ١٢٢ ، ١٣٩ .
تكامل : ١ ، ٢ ، ٤٣ ، ٨٠ ، ١٣٤ .
تكشير : ٢٢ ، ٢٤ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٧ ، ٧٩ ، ٩٤ .
تلفظ : ٧٨ ، ٨٩ ، ٩٠ ، ٩١ ، ٩٢ ، ١٣٤ ، ١٣٨ ، ١٥٦ .
تلقائية : ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٩ ، ٥٩ ، ٦٦ ، ٦٩ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٣ ، ٩٠ ، ٩٤ ، ١٠٤ ، ١١١ ، ١١٧ ، ١١٨ .
تنغيم : ١١ ، ٣٢ ، ٦٥ ، ٧٢ ، ١٣٣ .
تهتهة (صعوبات النطق) : ٣ ، ١٢٨ ، ١٤٣ ، ١٥٣ ، ١٥٤ — ١٦٥ ، ١٦٧ .
جريجوار Grégoire : ٢ ، ١١ ، ١٣ ، ٥٤ ، ٥٩ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٦٩ ، ٧٠ ، ٧٧ ، ٨١ ، ٨٢ ، ٨٣ ، ٨٤ ، ١٠١ ، ١٠٣ ، ١٠٤ ، ١٠٩ ، ١١٣ ، ١١٤ ، ١٢٢ ، ١٣٤ ، ١٣٥ .
جزل Gesell : ٢ ، ٨ ، ٩ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ٣٢ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٦٣ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٧٨ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ٩٢ ، ١٠٢ ، ١٠٩ ، ١١٩ ، ١٣٠ ، ١٣١ ، ١٣٤ ، ١٣٦ ، ١٣٧ ، ١٣٨ ، ١٣٩ ، ١٤٦ ، ١٥٤ ، ١٦٤ ، ١٦٥ ، ١٦٦ .
جشطلتية (جشطلتيون) : ٢ ، ٤٧ ، ٩٧ — ٩٩ ، ١٠٢ ، ١٠٨ — ١١١ ، ١٣٠ ، ١٥٣ .
جملة (عبارة) : ١١ ، ٢١ ، ٣٩ ، ٨١ ، ٨٩ ، ١١٣ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١٢٠ ، ١٢٢ ، ١٢٩ — ١٣٩ ، ١٤٩ ، ١٥٢ ، ١٥٦ ، ١٦٣ .
جيوم Guillaume : ٢ ، ١٣ ، ٣٣ ، ٤٧ ، ٧٧ ، ٨٢ ، ٨٣ ، ٩٨ ، ١٠١ ، ١٠٣ ، ١٠٦ ، ١٠٩ ، ١١٣ ، ١١٤ ، ١٣٢ ، ١٤٤ ، ١٤٥ .
حرف (علة ، متحرك) : ٢٠ ، ٢٣ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٦ — ٦٩ ، ٨٤ ، ١١٧ ، ١٥٦ .

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 (حنجري) : 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 .
ديكدر : ٣ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٢١ ، ١٢٤ ، ١٢٦ — ١٢٨ ، ١٥٢ .
دلاكروا : 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 ،
ست Seth,G. : ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٦٢ ، ٦٣ ، ٧١ ، ١٢٩ ، ١٣٠ ، ١٣٢ ، ١٣٤ ، ١٥٠ ، ١٥٤ ، ١٦٥ .
سلوكية (سلوكيون) : ٢ ، ٧ ، ٨ ، ٣٧ ، ٨٣ ، ٩٦ ، ٩٧ ، ٩٩ ، ١٠٧ ، ١٠٨ ، ١١٠ ، ١٢٥ .
سمع (إصغاء) : ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٨ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٨٥ ، ١٠٧ ، ١٠٨ ، ١١٣ ، ١١٤ ، ١٢٦ ، ١٥٤ .
سؤال : ١٤ ، ٤٢ ، ٤٨ ، ٨٩ ، ١٢٣ ، ١٣٢ — ١٣٦ ، ١٣٩ .
شرطية (شرطى) : ٧ ، ٨ ، ٢٧ ، ٣٧ ، ٧٠ ، ٧٥ ، ٩٦ ، ٩٩ ، ١٠٨ ، ١٢٥ .
شرلى : ٣ ، ٦٢ ، ٣ ، ٦٤ ، ٦٨ ، ١٠٣ ، ١١٩ ، ١٣٠ ، ١٣٣ .
صراخ : ٢٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٤٥ ، ٥٣ — ٦١ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٦٧ ، ٧٢ — ٧٥ ، ٨٢ ، ٨٤ ، ١١٧ .
صم (— بكم) ٣٥ ، ٦١ ، ٦٩ ، ٧٦ ، ٨١ ، ٩٤ ، ١٠٢ ، ١١٧ ، ١٥٣ .
صوت : ١٢ ، ١٣ ، ١٨ — ٣٢ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٣ ، ٤٥ ، ٥٤ — ٦٢ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٦٩ — ٧٢ ، ٧٥ — ٧٨ ، ٨٩ ، ٩٠ ، ٩٣ ، ٩٥ ، ٩٧ ، ١٠١ — ١١١ ، ١١٤ ، ١١٩ ، ١٢٩ ، ١٣٠ ، ١٣٨ ، ١٣٩ ، ١٤٨ ، ١٥٧ ، ١٦١ ، ١٦٦ .
ضمير : ١٢٣ ، ١٢٤ ، ١٣٢ ، ١٣٧ ، ١٤٥ .
طمطمة : ٣٥ ، ٣٩ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١١٣ ، ١١٩ ، ١٢٠ ، ١٢٢ ، ١٣١ ، ١٣٩ ، ١٦٦ .
غير (آخرون) : ٧ ، ٢٤ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٣ ، ٤٤ —

٤٧ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٧٠ ، ٧٣ ، ٧٤ ،
٧٥ ، ٧٧ ، ٧٨ ، ٨٣ ، ٨٤ ، ٨٩ ،
٩١ ، ٩٤ ، ١٠٤ ، ١٠٧ ، ١١٠ ،
١١١ ، ١١٨ ، ١٢٣ ، ١٢٩ ،
١٤٤ ، ١٤٥ ، ١٤٦ ، ١٥٠ .
فالون : ٤٧ ، ٥٣ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٧٧ ،
٧٨ ، ٧٩ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ١٠٩ ،
١١٠ ، ١٢٨ ، ١٣٧ ، ١٤٤ ،
١٤٧ .
فرويد (أنا) : ٩٨ ، ١٤٦ ، ١٤٨ .
فرويد (س.) : ٧ ، ٥٤ ، ٨٦ ، ١٠٥ .
فعل : ١٢٣ – ١٢٥ ، ١٣٢ ، ١٣٤ ،
١٣٧ .
فعل منعكس : ٧ ، ٦٠ ، ٧٣ ، ٧٥ ،
٨٣ ، ١٠٧ .
فكر : ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ،
٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ،
٤٥ ، ٧٣ ، ٧٨ ، ١١٦ ، ١١٨ ،
١٦٣ .
فهم : ١٠ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨ ،
٤٠ ، ٥٣ ، ٥٨ ، ٨٢ ، ٨٩ – ١٠٠ ،
١٠٦ ، ١١٠ ، ١١٥ ، ١١٨ ،
١٢٠ ، ١٥٠ – ١٥٢ ، ١٥٧ .
قرقرة : ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٩ ، ٦٧ .
كلاينبرج : ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٦ ، ٩٦ .
كول : ٤٧ ، ٥٨ ، ٦١ ، ٦٦ ،
٧١ ، ٩١ ، ١١٨ ، ١٢٥ ، ١٢٦ ،
١٣٦ ، ١٦٤ .
كولنز : ٣ ، ٩٢ ، ١١٨ ، ١١٩ ،
١٢٥ ، ١٣٠ .
لسان : ١٨ ، ٢٠ ، ٥٨ ، ٦٧ ،
٧٠ ، ١٥٤ .
لعب (لاعب) : ٣٣ ، ٥٩ ، ٦١ ،
٦٢ ، ٧٠ ، ٩٢ ، ٩٣ ، ١٦٤ .
لفن Lewin : ١١١ ، ١٥٣ ، ١٦٤ .
لوريمر : ١٨ ، ٢٧ ، ٣٤ ، ٣٨ ،
٥٦ ، ٩٦ ، ١٠٢ ، ١٠٣ ، ١١٧ ،
١١٨ ، ١٢٧ .
لويس : ٢ : ١١ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٧ ،
٣٠ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٤٤ ،
٤٥ ، ٤٦ ، ٥٨ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٣ ،
٦٥ ، ٦٦ ، ٦٨ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٧٩ ،
٨٣ ، ٩٦ ، ١٠١ ، ١٠٣ ، ١٠٤ ،
١٠٥ ، ١٠٦ ، ١٠٧ ، ١١٣ ،
١١٤ ، ١١٥ ، ١١٧ ، ١٣٢ ،
١٤٦ .
مجتمع : ٣٤ ، ٤٠ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٦٩ ،
٧٠ ، ٧١ ، ٨٩ ، ١٠٨ ، ١١٧ ،
١٢٠ ، ١٤٣ ، ١٤٥ ، ١٤٦ ، ١٥٠
محاكاة : ٢٨ ، ٢٩ ، ٧٠ ، ٧٩ ، ٨٣ ،
٨٤ ، ٩١ ، ٩٩ ، ١٠١ – ١١٥ ،
١١٨ ، ١٣٢ ، ١٥٩ .
محاكاة عاجلة : ٤١ ، ١١٢ ، ١١٣ ،
١١٤ ، ١١٥ ، ١١٨ .
محاكاة مؤجلة : ١١٢ ، ١١٣ ،
مراد (ى.) : ١ ، ٢ ، ٢١ ، ٢٢ ،
٢٤ ، ٢٥ ، ٣٩ ، ٤٦ ، ٥٣ ، ٥٦ ،
٦٥ ، ٧٠ ، ٧٣ ، ٧٦ ، ٨٣ ، ٩١ ،
٩٤ ، ٩٥ ، ٩٨ ، ١٢٦ ، ١٢٧ ،
١٤٣ ، ١٤٤ ، ١٤٥ ، ١٤٩ .
مستأنس : ٣٣ ، ٤٠ ، ٤٢ ، ٤٣ ،
٤٨ ، ١٤٧ .
معاهد (رياض ، حضانة ..) ١٠ ، ١٢ ،
١٤ ، ٤٢ ، ٤٨ ، ٩٤ ، ١٥٢ ،
١٦١ .
معنى (دلالة) : ١١ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٦ ،
٢٩ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٦ ، ٥٥ ،
٦٠ ، ٦٩ ، ٧٢ ، ٧٥ ، ٨٠ ، ٨٤ ،

٩٠ ، ٩٥ ، ٩٧ ، ٩٨ ، ١٠٦ ،
١٠٨ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١١٨ ،
١٢٢ ، ١٢٥ ، ١٢٦ ، ١٢٧ ،
١٢٩ ، ١٣٢ ، ١٥٠ ، ١٥١ .
مفردات (كلمات ، ألفاظ) : ١١ ، ١٣ ،
١٩ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٣ ،
٣٥ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٧٩ —
٨١ ، ٨٩ ، ٩٠ ، ٩٣ ، ٩٦ ، ٩٧ ،
١٠١ ، ١٠٧ ، ١١٠ ، ١١١ ،
١١٣ — ١٣٠ ، ١٣٦ ، ١٣٧ ،
١٣٩ ، ١٤٤ ، ١٤٩ ، ١٥٢ ،
١٥٥ ،
مقطعي : ٢٢ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ،
٣١ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٦٥ ، ٧٢ ، ٧٣ ،
٧٩ ، ٨٤ ، ١٤٥ .
مكارثي (د .) : ٣ ، ١٢ ، ١٥ ، ٣٧ ،
٤٨ ، ٤٩ ، ٥٤ ، ٦٢ — ٦٤ ، ٦٦ ،
٦٨ ، ٩٦ ، ١٠١ ، ١٠٣ ، ١٠٤ ،
١١١ ، ١١٢ ، ١١٧ ، ١١٨ ،
١٢٦ ، ١٣٢ ، ١٣٨ ، ١٤٩ ،
١٥٢ .
ملر : ٢٠ ، ٣١ ، ٤٣ ، ٥٩ ، ٧٠ ،
٩٥ ، ١٠٧ ، ١٣٠ ، ١٣٤ ، ١٣٨ .
مناغاة : ٣٥ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦١ —
٧١ ، ٧٣ ، ٨٤ ، ٩١ ، ١٠٥ ،
١٠٧ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١٣٩ .
ميرلوبرتي : ٣١ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٤٧ ،
٥٧ ، ٦١ ، ٦٣ ، ٦٧ ، ٧٧ ، ٩٤ ،
٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٤ ، ١٢١ ، ١٤٤ ،
١٤٥ ، ١٤٨ .
نافيل : ٩٦ ، ١٠٧ ، ١٠٩ ، ١١٠ ،
١١٨ ، ١٢٥ ، ١٣٣ ،
نبرة (نغم) : ١٩ ، ٢٠ ، ٤٨ ، ٥٤ ،
٧٢ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٧٩ ، ٨٠ ،
٨١ ، ٨٢ ، ٨٩ ، ٩١ ، ١١٠ ،
١١٣ ، ١٣١ ، ١٣٢ .
نطق : ١٨ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٧ ،
٥٣ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٣ ، ٦٥ ،
٦٩ ، ٧١ ، ٧٨ ، ٨٩ ، ٩٠ ، ٩٣ ،
١٠٧ ، ١٠٩ ، ١١٢ ، ١٣٠ ،
١٣٨ ، ١٣٩ ، ١٥٦ ، ١٥٧ .
هاريمان : ١٢ ، ١٦ ، ١٢٦ ، ١٢٩ .
هدير : ٥٦ ، ٦٨ ، ٧٦ ، ١٣٩ .
هرلوك : ٣ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٤٢ ، ٥٣ ،
٥٥ ، ٥٦ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٧٥ ، ٨٠ ،
٩٢ ، ١٢٤ ، ١٢٥ ، ١٣٨ ، ١٥٧ ،
١٥٩ ، ١٦٢ .
واطسون : ١٨ ، ٩٧ ، ١٠٧ .
وراثة : ٧ — ٩ ، ٦٦ ، ٦٩ ، ٧٣ ،
٨٢ ، ١٠٦ ، ١١١ ، ١٥٧ ، ١٦٢ .
يركز : ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ .
يسبرسن Jespersen : ٥١ ، ٥٦ ، ٦٣ ، ٦٥ ،
٧٠ ، ١١٠ ، ١١١ .
يونج Ioung : ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٦ ، ٣٧ .

اقرأ : الهدير بدل المدير ص ٦٨ س ١٧ .
« اقرأ معاً بدل فى آن واحد ص ٩٥ س ٢٠
« ذاته بدل ذات ص ٩٨ س ١٦ .
« الحساسة بدل الحساسية ص ١٠١ س ١٧
« الجملة بدل الجمه ص ١٣٣ س ١٠ .
« العوامل ص ١٤٣ س ٢ .
احذف (والبلع) ص ٥٣ س ٧ .

136.7
S52A
JAFET LIB.
JAFET LIB.
JAFET LIB.
JAFET LIB.
JAFET LIB.
JAFET LIB.
JAFET LIB.
JAFET LIB.
Circulation Dept.

136.7:S52A:c.1
الشماع ،صالح
اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01001600