

الطفل الأصم الأبكم وأطوار تفكيره

بقلم عبد الله عبد الدائم

لعل دراستنا للطفل الأصم الأبكم ينبغي أن تتجه قبل كل شيء إلى تتبع مراحل التفكير لديه ، وانتقالها من الحسي إلى المجرد ، كما نستطيع أن نتبين السمات الأساسية لحياته النفسية ونذكر أن هذه السمات لا تختلف في شيء عما نجده لدى الطفل السميع ، لولا ما زود به هذا الأخير من قدرة على التعبير اللفظي ، حرم منها الأصم فحرم الوسيلة الأساسية التي بها يتضح الفكر وتشرق المعاني . فالطفل الأصم ما هو ذلك « القابع بين جدران الصمت » على حد تعبير أومنيس Omnes ولا هو كائن واهن التفكير بطبعه ، ركب على العجز العقلي والانحطاط النفسي ، وإنما هو في قواه العقلية كالسميع سواء بسواء . فإذا ما استطعنا أن نهيب له عن طريق المعاناة البصرية ما فقدته عن طريق السمع ، ونبدله بعالم الأصوات عالماً بصرياً غنياً يفجر لديه الصور فالمعاني فالألفاظ ، بلغنا من أمره ما يجعله كائناً اجتماعياً سوياً . وإن لنا في « هيلين كيلر » وأمثالها خير أسوة .

والسبيل الوحيدة إلى هذه الغاية هي سبيل التعليم . فالطفل الأصم أحوج الأطفال إلى ثقافة قاسية منظمة . إذ بها وحدها يستطيع أن يكتسب قدرة التعبير اللفظي ، وذلك بتدريسه منذ صغره على قراءة حركات الشفاه ، بعد أن يمهد لهذه القراءة بتدريسه على إدراك الصلة بين الألفاظ وشكل نطقها ، كأن يمس حنجرة أستاذة أو يسمع دوي صدره أو يصر منخرية ، إلى غير هذه الأمور الفنية التي سار بها مربو الصم خطوات واسعة ، ووصلوا بفضلها إلى نتائج محمودة . لذلك ألفينا مدارس الصم البكم تنتشر انتشاراً واسعاً ووجدنا سبل تعليمهم تتخذ أشكالاً عديدة وتسلك طرائق مختلفة (١) . وقد أصابت مصر من هذه الحركة نصيباً ضئيلاً ، ففيها ما يقرب من ٨٨ ألف أصم ، بينما لا يزيد عدد مدارس الصم فيها على مدرستين تؤويان

(١) من أشهرها الطريقة البلجيكية وطريقة Orthophonie ، والطريقة radiosonore وغيرها . وكثيراً ما يحسن الجمع بين هذه الطرق المختلفة ، إذ لسلك منها فائدته في طور دون طور ، وقد لا تغني إحداها عن الأخرى .

ثمانين طفلاً . أما الأولى فمدرسة « الرجاء » بالاسكندرية ، وقد أنشأتها السيدة « تسوتسو » عام ١٩٣٣ ، فكانت أول مدرسة أنشئت بمصر . وأما الثانية فمدرسة « المطرية » قرب القاهرة ، وقد أنشأتها وزارة الشؤون الاجتماعية .

على أن ثمة مأخذاً أساسياً يؤخذ على معظم هذه المدارس ، هو أنها لا تقدم بين يدي العمل التربوي دراسة نفسية تكون له أساساً علمياً صحيحاً ينير سبيله . ولعلنا نوفق في هذا الحديث الموجز إلى أن نوفي هذا الجانب النفسي حقه ، فيستبين بذلك نفعه للمربي وما يفتحه له من آفاق وما يكشفه من معميات .

ونبدأ حديثنا هذا بكلمة جامعة أوردها « ديمور » و « يونكير » Demoor et Jonckheer تجعل ما نريد أن نفضله :

« إن الفكرة المجردة أو الكلية من خلق الفكر . فما لها وجود خاص مستقل عن الواقعات ، وإنما تصدر عن فعاليات مخية عديدة ، فعاليات يستحيل تسكاملها تقريباً ما لم تأت الرموز أو الكلمات فتخلع عليها حلة عيانية بأن تهب لها حياة خاصة ، وموضوعية مؤقتة ، ضروريتين للجهد النفسي الآجل .

وخير ما يشهد لهذا الرأي دراسة الأطفال الصم البكم . فالصم البكم إذ ما تركوا لغتهم الإشارية ، وهي لغة وصفية آتية لا تنطبق إلا على واقعات أو أفعال محسوسة ، لا يبلغون عملية التجريد أو التعميم قط ويقتصرون على أن يصفوا بالإشارات ما يرى وما يحدث . أما ما لا يقوون على تصويره برسم مكاني أو زماني ، فيصلون إلى وصفه بأن يشبهوه أو يقارنوه بواقعات في وسعهم أن يصوروها . نعم ، إن إشاراتهم ليست دائماً واحدة لديهم جميعاً ، إلا أن السبيل إلى هذه الإشارة واحدة دائماً . لذا نرى التفاهم يتم بينهم على اختلاف نحلهم ، شأننا حين نفهم الحقائق التي نراها في الرسوم ، والتمثيل ، دون أن ندرك لهذا السبب ذاته الأفكار المجردة العامة التي تعبر عنها .

فبمثل هذه اللغة يتفاهم الصم البكم في ميدان البيان ، إلا أنهم يتناكرون فيما عداه من الميادين ، إذ التجريد والتعميم يعوزانهم دوماً ، وإلى هذا ترجع عقليتهم الخاصة التي تجعلهم يحيون بيننا جاهلين أبسط أفكارنا ، غريبين عن نشاطنا وضروب حياتنا الاجتماعية التي يسودها أولاً وبالذات مفاهيم مجردة عامة . ولكن ، ما إن يتعلم الأصم الأبكم الكلام ، ويستخدم الألفاظ التي تمثل أفكاراً وعلاقات قائمة بين الأفعال ، حتى ينبثق فيه العمل النفسي الراقي ، فتلد فيه أفكارنا ، ويكتسب عقليتنا . لذا كان من الواجب علينا أن نعلمه الكلام ، كيما تتيح له الاتصال بنا اتصالاً لفظياً . وكما يقوي

خاصة على أن يشاطرنا آمالنا وجهودنا ومثلنا ، وإن بقيت في لغته بعض النقائص (١) » .

وقبل أن نوغل في تفاصيل هذا التطور الفكري لدى الأصم يحسن بنا أن نذكر لمحة وصفية عنه :

الطفل الأصم الأبكم : قلنا إن الطفل الأصم طفل عادي لا تعوزه الإحاسة السمع ، ولولا هذه العاهة الحسية ما وجدنا بينه وبين السليم أي فارق عقلي أو نفسي . إلا أن هذه الفكرة البديهية في الظاهر ، لم تبلغها البشرية إلا بعد لأي . فقد كانت الشعوب القديمة تنسك على الطفل الأصم كل استعداد للتفكير ، وترى في ولادته رزءاً إلهياً ، إذ تنظر إليه كسكان طرد من رحمة الله ، فهو لذلك عثرة في طريق الخير العام ومصلحة الوطن ، وهو إلى الأنعام أقرب ، بل هو أدنى من العبيد أنفسهم . ولا أدل على ذلك مما يذكره عن الصم البكم كل من « هيبوقراط » وأرسطو وبلين Pline L'Ancien وشرعو الرومان .

إلا أن جوستينيان حين ذكر هؤلاء الأطفال في تشريعه جعلهم زمراً خساً ، مما يدلنا على أن البشرية أدركت منذ العصور الأولى أن الصمم لا يأخذ مظهراً واحداً ، وإنما يلبس مظاهر مختلفة باختلاف الأفراد ويرتد إلى أنواع عديدة . غير أن النظرة إليهم كأطفال حرموا قابلية الحياة النفسية ، ظلت مع ذلك سائدة حتى أيام الراهب دي لبي L'Abbé de L'Epée فما يقرره هذا الراهب عام ١٧٧٩ أن رجال الدين في عصره على ما يستحقون من إجلال ، كانوا يعارضون محاولته ، حجته في ذلك أن الصم البكم أناس لا ذكاء لهم . إلا أنه بظهور هذا الراهب ظهرت الدراسة الموضوعية لتربية هؤلاء الأطفال ، وإن كانت تعوزها دراسة نفسية تمهد لها السبيل .

ومما تطلعنا عليه هذه الدراسة النفسية أن الصمم أنواع ومراتب : فمنه صمم محيطي وآخر مركزي ، كما أن من الصم من هو لين الأذن تسهل تربيته ، ومن هو قاسيها يعسر تقويمه . ومن الصمم ما يكون وراثياً ، ومنه ما يكون مكتسباً . أما الوراثي فترجع معظم أسبابه إلى الفساد الناشئ عن السيفيليس والقراصة الدموية ، والإدمان على المسكرات . وأما المكتسب فيرجع كذلك ، كما تدل الإحصاءات ، إلى أسباب عارضة تصيب المخ كالتهاب السحايا والتشنجات العصبية (٧٠٪ حسب إحصاء سانتيلير Saint Hilaire) وإلى الإدمان على المسكرات (٢٦٪ حسب إحصائه أيضاً) .

فلا غرابة إذا ما دام الأمر على هذا النحو أن نجد بين الأطفال الصم كثيراً من أصحاب العاهات العقلية إلى جانب عاهاتهم الحسية ، ولا غرابة إذا وجدنا الصمم في كثير من الأحيان مصحوباً بالتأخر والانحطاط العقلي . إلا أن علينا أن ندرك أن هذا التأخر راجع إلى عوامل أخرى مرضية لا للصمم نفسه . لذا سنقتصر في تحليلنا التالي على دراسة الصم الذين يملكون ذكاء سوياً لا يحول دون تفتحهم الحسية هذه . كما سنطرح جانباً في هذا التحليل الطفل الذي أصيب بالصمم في طور متأخر من حياته فبقيت لديه بقية من آليات اللغة وعادات التعبير اللفظي (١) .

١ — التفكير السابق على اللغة

استيقاظ التفكير : في المرحلة الأولى من حياة الطفل لا يكون ثمة تمايز بين الحواس المختلفة ، لذا يتفعل الطفل بكليته وبجميع حواسه ، فينفعل عضو السمع ويتأثر بالصوت دون أن يسمع ، على حد تعبير كروشيه Cruchet . لذا لا يكون بين الطفل العادي والأصم في هذه المرحلة أي اختلاف . فكلاهما ينفعل للتنبيه الصوتي القوي بضرب من الفعل المنعكس يثور في حساسيته الخاصة . كذلك لا يكون بينهما أي اختلاف في المرحلتين التاليتين ، مرحلة تمييز بعض الأصوات ، ثم مرحلة الفرزمة والتمتمة ، ولا في البكاء الذي يكون بادياً الأمر منعكساً تنفسياً ثم يغدو تعبيراً عن حاجة أو انفعال . وهذا التشابه التام بين الأصم والسميع في مرحلة الطفولة الأولى هو ما يضلل الآباء فيقطعون بأن ابنهم أصيب بالصمم في طور متأخر . ولا يبدو الفرق الواضح بين الأصم والسليم إلا في المرحلة التي تبدأ فيها الفرزمة تنقلب لغة . فإذ ذاك يعظم الفارق بينهما ويزداد زيادة كبرى . والطفل الأصم في هذه المراحل الأولى من تطوره الفكري ، يعتمد أكثر ما يعتمد على نموه العضوي ، حتى إذا ما اكتمل هذا النمو ووصل إلى مستقر أصبح الفكر أقدر على الانفعال بالمؤثرات الحسية والاتجاه إلى كل ما هو ضمني كامن . وعند ذلك تبدأ حقاً المرحلة الأولى من التنظيم ، وذلك بانبعاث عالم داخلي من الصور وهي مرحلة تستمر حتى السنة السادسة أو السابعة .

الصورة الذهنية : تقرر مدرسة فريز بورج (Würzburg) أن ثمة تفكيراً بلا صور . ولكن ما هي الشروط لذلك ؟ بين بينيه (Binet) أن مثل هذا التفكير يحدث في بعض

(١) سنأثر في هذا التحليل خطوات بيليه Pellet في كتابه : Des Premières Perceptions du Concret à la Conception de l'Abstrait, Lyon, 1938

الحالات التي يكون فيها الفكر جد نشيط ، كما في حالة القراءة السريعة ، أو فهم لفظ مجرد . ومثل هذه الحالات لا يمكن أن توجد لدى الطفل الأصم ، لذا كان في وسعنا أن نخلص إلى أن الطفل الأصم يفكر بوساطة الصور . إلا أن علينا مع ذلك أن نورد تحفظين هامين : الأول أن الصورة لدى الطفل الأصم تصور باطني محض . والثاني أن الصورة البصرية هي وحدها التي تعنيه وتشغله ، ذلك أن الإحساسات المسمية لديه تثير صوراً بصرية . فالصدمة أو اللمسة تثير في ذهنه صورة الشيء الذي صدم أو لمس واهتزاز زجاج العرفة يفسر من قبله تفسيراً يختلف باختلاف السبب الذي أحدث الاهتزاز ، كأن يكون قطاراً أو عجلة أو طائرة أو غير ذلك .

إذا فالتفكير لدى الأصم يلجأ إلى الصور ويستعينها . ولكن علينا ألا نخذ هذا التفكير في حدود الصورة فحسب . إذ هناك إلى جانبها العمل الفكري ، والفكر نفسه ووجوده الصوري ، كما أن هناك من جهة ثانية موضوع التفكير والمحتوى العقلي لهذا التفكير ، فالطفل الأصم كالطفل السليم في حاجة ماسة إلى صور ذهنية ، بل يزيد عنه في ذلك ، إلا أن تفكيره يتجاوز حدود هذه الصور ، إذ يؤلف بينها ويضيف إليها تصورات باطنية وأنعاماً وجدانية جديدة ، وبإيجاز إن التصور لدى الطفل الأصم (حتى سن السادسة ، من دخول المدرسة) تصور عليه طابع الوجدان والانفعال ، تكسوه حالة الحياة الباطنية التي يعيش فيها

الإدراك السابى على اللفظ : إذا فالشكل الأول الذي يأخذه التفكير لدى الأصم هو شكل تأثر حسي حركي وإجابة عملية مباشرة على دافع انفعالي ، ولكن هذا التفكير ما يلبث حتى ينمو بعض الشيء ويصل إلى المستوى الأدنى من التنظيم ، وإذا ذاك نرى هذا التفكير المحروم من اللغة يدرك الأشياء وينظمها على أسلوبين يبدوان في بادئ الأمر متعارضين : هما الأسلوب الإجمالي والأسلوب الجزئي النقطي ، ولقد أجرى بيلييه (Pellet) تجارب عديدة لدراسة هذين الأسلوبين في الإدراك بوساطة صور كان يعرضها على الأطفال ، وكانت تمثل حيوانات يعرفها الطفل إلا أنها ركبت تركيباً غير طبيعي ، فضم رأس حيوان إلى جسد آخر أو بالعكس ، فانتهى من هذه التجارب إلى النتيجةين التاليتين :

١ — يتم الإدراك على نحو إجمالي عند ما يكون الشكل المطلوب إدراكه محدوداً واضح المعالم . أما عند ما تكون الصورة مترامية القسمة صعبة الفهم فالإدراك يكون جزئياً نقطياً ، ويزداد طابعه الجزئي بازدياد غموض الصورة وإيهامها .

٢ — تفكير الأصم قبل اكتساب اللغة يشبه شهاً مطلقاً من حيث سيره ، تفكير الطفل السليم . ولا تبدو الفوارق بينهما إلا حين يتعرضان لتنظيم فكري يتم بواسطة اللغة ، أي حين يدعان المستوى الحسي الحركي ويرتفعان منه إلى المستوى اللفظي . وجملة القول إن الطفل الأصم ، حتى سن السادسة أو السابعة ، يحيا حياة وجدانية خالصة . ويكون سجين عالم من الصور تفسده إدراكات خاطئة . إلا أن الصورة لديه تبدأ تتخلص ، في كل ما يتصل بالحياة الجارية ، من جميع التفاصيل المحسوسة الجزئية للادراك ، فتخلق لديه الاستعداد للإشارة ، ويبلغ حداً من النضوج يحوِّله اجتياز هذه المرحلة والانتقال إلى مرحلة أعلى ، مرحلة لغة العمل .

لغة العمل : يلجأ الطفل الأصم إلى هذه اللغة للتعبير عن حالات وجدانية أو عن بعض الرغبات البسيطة ، بواسطة بعض التعبيرات العضوية الجسمية . ومثل هذه اللغة لغة أولية بدائية من غير شك ، ولا تعبر إلا عن معان هيكليّة تخطيطية تتصل بالأفعال أو الأمور المحسوسة . من ذلك أن يعبر الطفل عن كلمة « أم » بأن يضم ذراعيه إلى عنقه كما يفعل الطفل حين يعانق أمه ، أو أن يعبر عن كلمة « أب » بأن يرفع يده كما لو كان يريد أن يضعها في يد أبيه ليصحبه في زهته .

٢ — لغة الإشارة ولغة الألفاظ

الإشارة : رأينا أن اللغة الأولى للطفل الأصم الأبكم لغة محملة بالحساسية والوجدان ، كالصراخ الذي يدل به على إرضاء رغبة يشعر بها جسمه . وفي هذه اللغة الأولية تظهر أولى بوادر الرمز ، إذ فيها ينتقل الطفل من مظاهر الانفعال إلى معنى هذه المظاهر . ورأينا بعد ذلك أن لغة العمل تتلو هذه اللغة الانفعالية الأولية .

وفي لغة العمل هذه نجد أيضاً ، وفي شكل أوضح ، البشائر الأولى للرمز والإشارة . إذ العمل نفسه قد اتخذ لدى الطفل ، كما هو لدى بعض القردة العليا ، إشارة ورمزاً إلا أن هذا الرمز ما يزال مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بما يرمز إليه ، بل ما هو في معظم الأحيان إلا تكرار للرموز إليه ، بدلا من أن يكون تذكيراً به مجرداً من الصفات الحسية . لذا نرى الطفل ينزع إلى التكيف مع المحيط وإدخال هذا المحيط في عالمه لتكوين مكان نفسي . وكلما نما هذا المكان النفسي واكتسبت المعاني الجديدة لدى الطفل قيمة وظيفية ، اتسع نطاق تجربته ، وغزت ذكرياته ، واستطاع أن يقارن بين الإدراكات المختلفة ويدرك ما بينها من تشابه ؛ مما يخلق لديه فكرة علاقات قائمة

بين هذه الأشياء ، والحاجة إلى أن يحمل هذه المشاعر المتنوعة ، وينظمها في رمز وحيد . الأمر الذي يخلق لديه تعطشاً إلى التعبير ، ويجعله يتبنى أول نظام تعبيرى يعرض له ، فيلجأ إلى الإشارة .

ويكتسب الطفل لغة الإشارة هذه على مراحل : ففي المرحلة الأولى يستخدم الإشارة الدالة على أسماء مازالت تحمل طابعاً عملياً إرادياً متصلاً بحاجاته ورغباته . كأن يشير إلى المقص بضم السبابة والوسطى وتفرج يدهما ، أو أن يشير إلى الهرة بأن يذني يده من فمه تدكيراً بالشارب . وفي هذه الأمثلة نجد الطفل يشير إلى الشيء مستخدماً سمة من سماته المميزة . إلا أنه في أحوال أخرى يشير إلى الشيء بأن يوجيء إلى أظهر استعمال له وأشدّه ألفة منه . كأن يشير إلى الكتاب بأن يفتحه ، وإلى الكلب بالنباح ، وإلى السكين بفعل القطع ، وإلى الكرسي بالجلوس الخ . . كذلك نراه في هذه المرحلة الأولى يشير إلى أسماء العلم بالسمعة المميزة لها ، كأن يدل على الأستاذ بحركة تذكر باللمحة رغم أنه قد ودع هذه اللحية منذ سنين .

هكذا نلاحظ أن الأصم في هذه المرحلة الأولى لا يكاد يفصل بين الشيء وبين الفعل الذي يؤديه ، أو بتعبير آخر لا يكاد يميز بين الاسم والفعل . إلا أنه ما يلبث بعد حين حتى ينمو تفكيره الاجتماعى ، فيفصل بوضوح أكثر بين الاسم والفعل ، أو بين الشيء والعمل الذى يصلح له . إلا أنه كثيراً ما يحتفظ بالإشارة القديمة ، رغم أنه من وجهة المعرفة ، قد أدرك هذا الفصل ، وبهذا يحصل الطفل على رموز جديدة هى تلك التى تشير إلى الفعل ، وينتقل إلى المرحلة الثانية من مراحل اكتساب الإشارة . فيدل على فعل القص مثلاً بأن يقوم بالإشارة الدالة على المقص ثم يبسط يده مرات إلى أمام . أما الزمرة الثانية من الإشارات ، أعنى تلك التى تشير إلى الفعل المألوف الذى يؤديه الاسم فيظل فيها الخلط بين الاسم وفعله قائماً ، مما يؤدي إلى لبس كثير . منه ما وقع لفتاة ، في العاشرة حين أرادت أن تقول : « أتناول كرسيّاً » ، فقالت . « أتناول جلوساً »

ثم تأتى بعد هذه المرحلة المرحلة الثالثة . وفيها يسير الطفل نحو الروح الاجتماعى بخطوات أوسع ، فيستخدم إشارات الاستفهام التى تأخذ في بادىء الأمر شكل تعبير عن الرغبات الاستفهامية كلها دون تفريق ، ثم ما تلبث بعد ذلك حتى تغدو وفقاً على أسماء الاستفهام ، مثل « ماذا ؟ » و « ما هذا ؟ » و « أى ؟ » وغير تلك ، وإلى جانب ظهور هذه الإشارة الدالة على الاستفهام تظهر لدى الطفل في الآن نفسه الإشارة الدالة على النفي والإثبات ؛ والأولى أسبق في ظهورها لديه من الثانية . ومن إشارات

النفي الطريقة التي يستخدمها الطفل الأصم في هذه المرحلة الإشارة الدالة على لفظ « كذاب ». فهذه الإشارة تنطبق لديه على مدلولات كثيرة ، فنطبق على الكذاب وعلى فعل الكذب ، وعلى من يتهم اتهاماً صحيحاً أو خاطئاً ، وعلى من يدس شيئاً ما ، وبعبارة موجزة على كل ما يبدو للطفل كتشويه للحقيقة من شأنه أن يضر بمصلحه ، ولا يقف الأمر عند هذا الحد ؛ بل يستخدم الطفل هذه الإشارة أيضاً للدلالة على الخطأ ، إذ يسمى مثلاً من أخطأ في ضرب 6×7 كذاباً ، كذلك نراه يستخدم هذه الكلمة أحياناً أخرى للدلالة على التحول عن فكرة ما ، مما يدلنا على أن الطفل يلجأ إلى هذه الكلمة في جميع الأحوال التي يكون فيها اتجاه شئونه تعجبه وتقض فكره . وفي هذا نتبين الملامح الأولى لنزعة التركيز حول الأنا *egocentrisme* التي تتحكم في هذه الفترة بكاملها والتي تبيينها في شكل أوضح إذا استعرضنا لأتحة الإشارات التلقائية التي يسوقها الطفل للدفاع أو الاعتراض أو إهانة الخصم .

ثم تخلف هذه المرحلة مرحلة رابعة هي مرحلة الدلالة على الصفة . وهي مرحلة عليا من مراحل التصور المستند إلى الإشارة . ذلك أن الاسم والفعل ، لادلتهما على فعل عياني ، ما يزالان من ميدان المحسوس المباشر ، وليس فيها أثر من تجريد . أما الصفة فخطها من التجريد أوفر . غير أن علينا مع هذا أن نميز بين الصفة وبين الخاصة المجردة . ففي هذه المرحلة الإشارية ما يزال تفكير الطفل عيانياً مجرداً معاً . فهو يقر إقراراً حدسياً بإمكان وجود الصفة مستقلة عن قوامها الحسي ، إلا أنه إذا حاول أن يفكر في هذه الصفة عملياً عاد إلى التصور العياني . ولنضرب لذلك مثل إدراكه للون الأحمر : فالطفل في هذا الطور يعرف حق المعرفة أن الشيء قد يكون بلون آخر غير الأحمر ، وأن اللون الأحمر ليس من جوهره ، إلا أنه إذا ذكر أمامه لفظ « أحمر » تبادرت إلى ذهنه حالا صورة شيء أحمر .

ثم تعقب هذه المرحلة مرحلة الإشارات الدالة على الأعداد . وأول ما يكتسب الأصم منها الأعداد الأولى من الواحد حتى الخمسة ، ثم يتوقف بعد ذلك ، شأنه في هذا شأن بعض الشعوب البدائية .

يبلغ لفظ الإشارة ولفظ الالفاظ : لاشك أن التجربة التي اكتسبها الطفل قد جعلته يدرك إدراكاً حدسياً المعاني التي تعبر عنها اللغة اللفظية بأصوات مقطعية . إلا أنه لا يستخدم هذه اللغة المقطعية ، إذ لا يشعر بالحاجة إلى أن يعبر عما في خاطره إلا في إنجاز يكفي لاطلاع المخاطب على الأمور الضرورية لفهم حديثه .

ولدراسة تطور هذه اللغة اللفظية لديه علينا بادىء ذى بدء أن ندرس قواعد لغة الإشارة عنده فلقد درسنا الإشارات منذ حين منفصلة ، وعلينا الآن أن نبحث كيف ينظم الطفل هذه الإشارات ، وما هي القواعد التي يتبعها في ذلك ، فبذلك نستطيع أن ندرك ما عسى أن تكون لغته اللفظية ، لو أنه استطاع النطق بها .

يتبع الأصم في قواعده منهجاً يسوده الوجدان الذي هو السمة المميزة لكل هذه المرحلة من حياته التي تسبق اكتسابه للتفكير العياني المنظم وفقاً لمعان كلية. إذ نجد الإشارة في هذه المرحلة لا تقابل اللفظ ، ولا تترجم باللغة اللفظية ترجمة حرفية ، وإنما تمثل فكرة الأمر الذي يجعل إشاراته تقترب وفق ترتيب منطقة العاطفي نفسه ، فيبدأ بحال من التركيب غامضة ، تتميز بانعدام الشعور بالألفاظ . ويبدو هذا العجز عن الترتيب المنطقي حين يقص الأطفال فيما بينهم قصة ما ، فتراهم يتبعون الإشارة بالأخرى دون ماتوقف ، حتي نهاية القصة ؛ مما يدلنا على انعدام التنقيط لديهم . كذلك لا نجد لديهم في المراحل الأولى أثراً لأدوات التعريف ، كما لا نجد تمييزاً بين المذكر والمؤنث ، إذ يستخدم الطفل لهذا الغرض كلمتين فقط هما رجل وامرأة ، يلصقهما بالاسم إذا أراد أن يذكره أو يؤنثه ، فيقول مثلاً « حمامة - رجل » أو « حمامة - امرأة » ، ويستخدم أحياناً أخرى لفظي (أب وأم) حيناً يكون قد أدرك معنى الأبوة ، هر - أب ، وهر - أم . أما الأفعال فليس لها لديه إلا زمن واحد . وأما الحال فلا وجود له في لغة الإشارة وفي الأشكال الأخرى للغة الألفاظ ، كذلك لا وجود فيها للمبنى للمجهول . وأما أحرف الجر والعطف فنجد بعضها في لغة الإشارة ، إلا أنها جميعها تعبر لدى الأصم عن علاقات وأوضاع عيانية محسوسة . وأما الضمائر فلا يملكها الطفل الأصم إلا في طور متأخر ، وليس في لغة الإشارة منها الا « أنا » و « لست أنا » وأحياناً « أنت » .

٣ - انتظام التفكير الحسي

بيننا أن ثمة لغة إشارية وتفكيراً يمكننا أن ندعوه إشارياً ، لأن الإشارة هي التي تعمل على خلقه ودوامه ؛ وهو تفكير مطبوع بطابع التركيبية المبهمة ، وصفي تخطيطي إلي حد بعيد ، عاجز بالتالي عن أن يعبر عن جميع المعاني التي اكتسبها الطفل . ويزيد الآن على ما بيناه أن اللغة التلقائية اللفظية الأولى تبقى لديه محتفظة أشد الاحتفاظ بطابع اللغة الإشارية هذه . غير أنه في نهاية هذه المرحلة تزداد لدى الطفل سرعة الفهم العام لبنية اللغة وتقوى ، فيصدر عن ذلك شكل من التفكير أعرق في المنطق ندعوه بالتفكير التصوري العياني .

نمو المفردات المفردية : ذلك أننا إذا أدركنا ما قرره «دولا كروا» (١) حين بين أن معظم تصوراتنا تصنعنا مكونة كاملة عن طريق اللغة، وأدركنا من ناحية أخرى ما بيناه في الفقرة السابقة من أن صور اللغة ومعانيها تبدأ تستقر في الوعي اللفظي للطفل وتثبت مع ما تحويه من علاقات ونسب، كان من المنطقي أن نقول : إن التصورات تظهر إذ ذاك في فكر الأصم . إلا أن هذه التصورات أو المعاني الكلية حين تبدأ بالتكون لا تكون من جراء مقارنة بين الصفات المشتركة في موضوعات متباينة ، هذه المقارنة التي ينتج عنها فكرة شيء قائم بذاته ، وإنما تكون لديه نتيجة للتجربة فريدة يقوم بها الطفل على موضوع خاص ، فهذه التصورات إذاً ليست تصورات بمعنى الكلمة ، وإنما هي بالحرى هياكل مجملية ، غالباً تكون في البدء خاطئة ، ثم تقوّم فيما بعد بتأثير الألفاظ وبفعل المران العقلي الذي يتمرس به الطالب .

وفي هذه المرحلة يبدأ تفكير الأصم يتحرر من ربة الأشياء وتضييقها على الكلمة التي يفكر فيها ، وتعتني مفرداته كما وكيفاً وتقفز معرفته ويقفز جميع تنظيمه الفكري قفزة مفاجئة إلى الأمام . كما نشهد في هذا الطور نشوء الزعتين التحليلية والتفسيرية ، فزى الطفل يستعمل استعمالاً تلقائياً لفظ «لأن» الدال على التعليل المنطقي مما يبشر ببدء تخلص الطفل من نزعة التركيز حول الأنا وتجلي هذه النزعة التحليلية لديه خصوصاً في المحاولات الأولى التي يقوم بها لتعريف الأشياء تعريفاً مجرداً عن الذاتية ، كأن يعرف الحزون مثلاً بإشارة تدل على حزن زاحف أو صدفة ملتوية على شكل حلزون ، بعد أن كان يعرفه من قبل بالإشارة إلى الصورة التي تمثله ، كأنما يريد أن يقول «الحزون هو الحلزون» ، مما يدل على إدراكه معنى العلة في هذا الطور وظهور النزعة إلى تنظيم المحسوسات . وتبدو هذه النزعة أيضاً في الرسم الذي هو عنده وسيلة ناجعة من وسائل التعبير التلقائي ، والذي يتصل معناه صلة وثيقة ، كما بين بورجاد (Bourjade) (٢) بمعنى القصد (والكلمتان في الفرنسية مترادفتان لفظاً (dessin et dessein)

وجملة القول إن تفكير الطفل في المرحلة التي تتراوح بين الثانية عشرة والرابعة عشرة ينمو نمواً ملموساً ويغدو تفكيراً حسياً تصورياً منتظماً معماً فهو تفكير حتى بداهة لأن الطفل ما زال يعيش على المحسوس ، وهو تفكير تصوري لأنه لا يرمى إلى خلق التصور فحسب وإنما يرمى أيضاً إلى تنظيمه ، إذ يدرك قيمة الرمز كوسيلة للتعبير

In Dumas, Traité de Psychologie, 1924, tome II. P. 124. (١)

Déclin de la Mentalité enfantine, XIIIème Conférence, (٢)
1934-1935.

ويلجأ إلى التدبر والتحليل ووقف الاندفاعية المباشرة وهو أخيراً تفكير تعميمي ،
اذ ينزع إلى تحليل الحالات الجديدة التي تظهر وتطبيقها على تصور مكون من قبل .
٤ — التفكير المنطقي المجرد وإمكاناته .

وأخيراً يصل الأصم إلى مرحلة التفكير المجرد ، بعد أن كانت أفكاره مزيجاً من
المجرد والمحسوس ، ومشاعر إجمالية تتصل بموضوع الفكرة لا بمفهومها نقياً من كل شائبة
محسوسة . ذلك أن الطفل يبلغ سن الحلم ، فيغدو عرضة لتغيرات نفسية هي من العمق
بحيث تفجر لديه شكلاً من التفكير جديداً . ولا يعني هذا أن هذه المظاهر الفكرية
الجديدة وليدة هذا النضوج الجسمي فحسب ، فثمة بلوغان على حد تعبير « ماندوس
Mendousse » بلوغ جسمي وبلوغ عقلي ، ولا يفسر أولهما ثانيهما ، إلا بقدر محدود .
على أن هذا لا يمنع أن لهذا البلوغ الجسمي أثراً في البلوغ العقلي .

البلوغ العقلي : يعرف « دولاكروا » المعنى الكلي بأنه عملية للربط بين الصور
ولإنشائها عند الحاجة . ومن هذا التعريف يتبين لنا أن هذا المعنى الكلي هو النهاية
العليا للعمل الذهني بأكمله ، وبه تتكون اللغة وتتكون التفكير .

ولكن كيف يستطيع الطفل الأصم ، الذي يملك الشعور والموقف النفسي والموضوع
العام ، ويملك الصور والهمياكل التي تعبر عن هذا الموضوع العام ، كيف يستطيع هذا
الطفل أن يكتسب إدراكه المجرد الذي لا تقوم بدونه هذه المعاني السكلية ؟ إن تعليم
معنى محسوس أمر سهل ، أما المجرد فموافقة ذاتية تخيلية وليست عيانية محسوسة ، لذا
لا يمكن اللجوء فيه إلى تكرار الأحكام المتصلة بهذا التصور كما تفعل في المعنى المحسوس .
قد يظن أن تكوين مثل هذه المعاني يتم بفضل تبادل الأفكار بين المعلم والطفل
وبأن نحصر الطفل في مواقف لا بد أن ينشأ عنها إدراكه للمعنى المقصود . غير أنه من
الشاق جداً ، كما نعلم ، أن ينفذ تفكير شخص إلى تفكير شخص آخر ، ومن الصعوبة بمكان
أن يتصلا اتصالاً فكرياً ، لما هنالك من اختلاف في التنظيم النفسي لكل شخص .
أضف إلى ذلك أنه لنقل فكرة مجردة من شخص إلى آخر ينبغي التعبير عنها تعبيراً
لفظياً ، ولا بد لتوصيلها من استخدام كلمات مجردة أخرى . ومن الإضرار بقيمة الفكرة
المجردة أن نصل إليها عن طريق الفكرة المحسوسة ، بل لا بد لتعريف المجرد من استخدام
المجرد وتبيين لنا صعوبة الأمر إذا ما نظرنا في الطريقة التي ينصح بها الراهب سيكار
L'Abbé Sicard لتعليم الصم البكم . فهو يحاول أن يبلغهم المجرد أو يقذف بهم في
أفعال تثير في ذهنهم بصورة تلقائية وضرورية الأفكار التي يريد أن يفهمهم إياها . من
أمثلة ذلك أن يأمر أطفاله ، كما ينقل إليهم معنى « القنوط » بأن يقوموا بعمل تافه

طويل ، حتى إذا ما بدت عليهم علامات الملل والتعب ، أعلن لهم خبر استدعائه أطفالا آخرين لمعوتهم ، ولكن ما إن يتهيج الأطفال بهذه البشرى حتى يعود فيعلن لهم أن ليس ثمة من يعينهم وأن عليهم أن يكملوا عملهم بأنفسهم . وظاهر ما في هذه الطريقة من خطر فاللفظ الذي يتبادر إلى ذهننا عند قراءة هذا الوصف هو لفظ « خيبة أمل » لا لفظ « قنوط » ومثل هذا بقوله في طريقة الراهب دي لبي التي استقى منها سيكار طريقته هذه . لذا فالوسيلة الوحيدة لتبليغ الطفل مرحلة التفكير المجرد ، هي أن نغمره بالألفاظ ونقذف به في لجة من الكلمات ، فبهذا وحده يصل إلى اكتساب التفكير المجرد وما يثيره من عواطف ، كالعواطف الدينية والحلقية وغيرها التي لم يتسع المجال للحديث عنها .

هكذا تتلخص دراستنا للتفكير المجرد خاصة وللتفكير عامة في هذه الفكرة الأساسية : وهي أن ليس بين الأصم والسميع أي فارق نوعي : فظواهر المراهقة ، والشعور بالجسد الذي هو فاتحة الشعور العقلي ، كل هذه أمور نجد لها لدى كليهما . وكل ما هنالك من فروق مرده إلى انعدام وظيفة التعبير لدى الأصم . لذا فلننتج لفكر الأصم أن يتفتح التفتح الكامل ، ولكي نجعل عواطفه تثبت وتخلق بكل ما أوتيت من مرونة وتنوع ، ينبغي لنا أن نزوده بجهاز لغوي كامل ، أعني أن نقدم له ثقافة منظمة شديدة . إذ ما دام هذا الأصم لم يسعد بعد بثقافة كافية ، ولم يملك اللغة والتصرف فيها ، فإنه لن يستطيع قط أن يقرب المعاني الكلية ويعالجها ببسر ، أو أن يعبر عن عواطفه و « يفكر » بالمعنى العميق لهذه الكلمة . فاللغة وحدها هي التي تسمح له بأن يرتقي بتفكيره إلى المستوى اللائق وتخرجه من تلك العزلة التي ينحبس فيها أولئك الذين يكتنفهم الصمت من كل جانب . فلنقدم للأصم لغتنا نهب له الحياة والفكر والوجود الإنساني الصحيح . ولنجعل تربيته موجهة نحو هذه الغاية الحيوية أولا . أما أن نثقل بصره بالعمل ونجعل المهين ديدنه ، فمضى ذلك أن نستثمره استثماراً مزرياً ، ونستنفد من قدرته البصرية الوحيدة طاقات كان أولى بنا أن نصرفها في مد آفاقه البصرية وإغنائها غنى يشق لديه المعاني ، ويفتح الألفاظ ويوقظ الفكر والحياة .

Résumé

ABDALLAH ABDEL DA'EM : L'enfant sourd-muet.

L'auteur passe en revue les diverses étapes du développement mental de l'enfant sourd-muet. Il insiste particulièrement sur la nécessité de lui apprendre le langage verbal pour assurer son plein développement intellectuel.