

في اكتساب المفردات عند الطفل

داود عبده
وسلوى حلوعبده

ملخص

يتناول المقال موضوع اكتساب المفردات عند الطفل، فيتحدث عن المرحلة التي يبدأ فيها ونوع الكلمات التي يكتبها الطفل في البداية والفئات التي تتكون منها الكلمات الخمسون الأولى (الأسماء والكلمات الدالة على افعال والصفات الخ) ونسبة كل فئة منها. كما يذكر نماذج من كلمات الاطفال الأولى من اللغتين الانجليزية والعربية.

ويتحدث المقال عن الفرق بين اكتساب المفردات فهماً واكتسابها تعبيراً فيشير الى أن الفهم يسبق التعبير والى أن سرعة الطفل في اكتساب المفردات فهماً تزيد على سرعته في اكتسابها تعبيراً.

ويذكر المقال كيف يتم اكتساب المفردات بناء على ملاحظة وجوه الشبه والاختلاف بين الأشياء. ويتحدث عن مراحل اكتساب معاني المفردات: مرحلة ربط معنى الكلمة بشيء أو حدث واحد معين ثم مرحلة التعميم الزائد فمرحلة التعميم الصحيح فمرحلة التصنيف في فئات أكثر تجريداً.

ويتحدث أخيراً عن نظرية اكتساب المعنى بناء على الملامح الدلالية، وهي النظرية التي حاولت صاحبها من خلالها تفسير اختلاف معنى الكلمة عند الطفل عن معناها عند الكبار في البداية ثم كيف يقترب هذا المعنى تدريجياً من معناها عند الكبار الى أن يصبح مطابقاً له.

مقدمة :

يستعمل الطفل الأصوات للتعبير في سن مبكرة جداً ، ولكنه يكون في البداية تعبيراً غير مقصود . أي أن الطفل يعبر بالأصوات عن شعوره وما يحسّ به من ضيق أو سرور الخ دون أن يقصد بذلك الاتصال بالآخرين لنقل هذا الشعور اليهم (بلوم ولاهي ، ١٩٧٨ : ٧١ - ٧٢) .

ولا تعتبر الأصوات التي ينطقها الطفل تعبيراً لغوياً إلا عندما ينتقل من المرحلة التي يلفظ فيها أصواتاً دون أن يقصد التعبير عن شيء معين الى المرحلة التي تصبح فيها هذه الأصوات تعبيراً عن شيء ، أي محاولة للاتصال . وهذه المحاولة لا تبدأ في رأي كثير من الباحثين إلا بعد أن يصل الطفل الى الوقت الذي يدرك فيه دوام الأشياء (object permanence) (سنكلير ، ١٩٧٤ : ١٢٤ - ١٢٦) . أي عندما يدرك ، مثلاً ، ان الكرة التي كان يلعب بها موجودة وان لم يكن يراها . عندما يصل الى هذه المرحلة فان من الممكن ان يصدر أصواتاً يعبر بها عن طلب (أو أمر) أو اخبار أو استفهام يتعلق بالكرة ، أصواتاً تؤدي معنى « هات الكرة » أو « اختفت الكرة » أو « أين الكرة؟ » الخ . وهو أمر لا يحدث في المرحلة السابقة التي لا يدرك الطفل فيها دوام الأشياء ، المرحلة التي لا يعبر الطفل فيها الكرة التي كانت بين يديه أي اهتمام اذا اختفت عن ناظره ، فلا يحاول البحث عنها . إذ كيف يمكن أن يكون للأصوات معنى ترتبط به ، أي تكون رموزاً لغوية ، إذا لم تكن المفاهيم التي تمثلها هذه الرموز قد بدأت تتكون عند الطفل ، أي اذا لم يكن قد أصبح لديه وعي داخلي بالشيء أي الفكرة رغم عدم وجودها أمامه؟ فالمفردات اللغوية تمثل مفاهيم محفوظة في الذهن أو علاقات بين هذه المفاهيم ، ولا بد من تكوّن المفهوم عند الطفل أولاً قبل أن يستطيع ربط كلمة معينة به . ولا يمكن أن يكون مفهوم أي شيء قد تكوّن عند الطفل إلا إذا أخذ يلاحظ أنّ ذلك الشيء الذي يراه مرات متكررة هو هولم يتغير ،

أو انه ينتمي الى فئة معينة من الأشياء ، أي عندما يصبح لذلك الشيء صورة ذهنية معينة سواء كان موجوداً أمام ناظره أو لم يكن (كوبر ومودلي ورينل . ١٩٧٨ : ٢٠ - ٢١ ، وبلوم ولاهي ، ١٩٧٨ : ٧٤ - ٨٣) .

مراحل ما قبل الكلام :

يصدر الطفل خلال مراحل ما قبل الكلام أصواتاً متنوعة تبدأ بالصراخ - وقد ثبت أن هناك أنواعاً من الصراخ لكل منها « معنى » (كرومر ، ١٩٧٦ : ٢٩٢) - الى أصوات « المناغاة » (Cooing) ، وهي نشاط فطري غير مكتسب يقوم به جميع الأطفال حتى الذين ولدوا منهم صمماً (ليزغ ، ١٩٦٧ : ١٣٩) . والسمة الغالبة على هذه الأصوات هي عدم وضوحها ، فهي أصوات يصعب وصفها بدقة في كثير من الأحيان .

ورغم أن معظم الأطفال لا يبدأون كلامهم قبل أواخر السنة الأولى أو أوائل الثانية إلا أن الاتصال اللغوي يبدأ بين الأهل والطفل في وقت مبكر جداً . فقد لوحظ أن الكبار يبدأون في تقديم أشياء للأطفال والتحدث عنها اليهم في الشهر الثالث أو الرابع ، وان الأطفال يبدأون بالتجاوب مع الكبار في الشهر السادس أو السابع ، فيتناولون الأشياء التي يسمونها (كلارك وكلارك ، ١٩٧٧ : ٣١٢ - ٣١٣) .

وقبل أن يفهم الطفل المفردات والجمل باعتبارها رموزاً لغوية ، يمر في مرحلة سماها بعض الدارسين « الفهم السياقي » (Situational understanding) (كوبر ومودلي ورينل ، ١٩٧٨ : ٢١) ، وهو فهم عبارات معينة لا كرموز لغوية ، ولكن كسلسلة أصوات لها تنعيم معين ينطقها شخص معين في وضع بعينه ، كقول الأم للطفل بعد أن أنهى طعامه وهي تقوده نحو الحمام « تعال أغسل لك يديك » ، ففهم الطفل لهذه العبارة بعد أن يسمعا مرة بعد مرة لا يعتمد على فهمه لتركيبها ومعاني مفرداتها ، بل على وقعها الصوتي والسياق الذي قيلت فيه . وقد كان ابننا مروان يفهم في الشهر التاسع عبارات مختلفة من بينها « افتح تمك » . فقد كان يستجيب عند سماعها بفتح فمه لتناول الطعام . ولكن لا يعني هذا انه كان يفهم معنى افتتح وتمّ والضمير المتصل « ك » والتركيب الذي يجمع هذه العناصر الثلاثة .

وفي مرحلة لاحقة يبدأ الطفل بفهم مفردات معينة داخل العبارة، مثل كلمة تعال عندما تتكرر في عبارات مثل: «تعال الى سريرك»، «تعال الى المطبخ» الخ. أو كلمة يديك عندما تتكرر في عبارات مثل «أرني يديك»، «تعال أغسل لك يديك» الخ. وأخيراً يفهم المفردات كرموز لغوية بصرف النظر عن السياق الذي تقع فيه (كوبر ومودلي وريبل، ١٩٧٨ : ٢٢).

وفي أواخر السنة الأولى يبدأ الأطفال باستعمال بعض الإشارات لجلب انتباه الكبار لما يريدون الحصول عليه، إشارات تؤدي معنى «انظر» أو «ما هذا؟» أو «أعطني» أو «دعني أنظر». وقد تكون هذه الإشارات مصحوبة بأصوات تشبه المهمة. ثم يلي ذلك استعمال الإشارات مصحوبة بما يمكن أن يسمى كلمات إشارية مثل «ها»، «دا»، «ما». وأخيراً تصحب الإشارة كلمة حقيقية، وإن كان لفظها يختلف عن لفظ الكبار، وتكون هذه الكلمة عادة اسم ما يريد الطفل النظر إليه أو الحصول عليه مثل «دا» (ضوء)، «تا» (طابه) الخ.، أو اسم من يخاطبه، مثل «ماما»، «بابا» الخ. من يحاول الاستعانة بهم للحصول على ما يريده (كلارك وكلارك، ١٩٧٧ : ٣١٢ - ٣١٥).

اكتساب المفردات :

يبدأ كثير من الأطفال تعلم بعض الكلمات في أواخر السنة الأولى أو أوائل السنة الثانية كما أشرنا. ولكن بعضهم قد يتأخر فلا ينطق كلمته الأولى قبل نهاية السنة الثانية، رغم أنه يفهم كلمات عديدة. وبعضهم قد يستمر في مرحلة الكلمة الواحدة مدة طويلة قد تصل الى ثمانية أشهر أو عشرة (بلوم ولاهي، ١٩٧٨ : ٩٩). وقد بدأ ابننا مروان نطق كلماته الأولى في الشهر الثاني عشر. أما ابنتنا ديمة فقد بدأت كلماتها الأولى في الشهر الثالث عشر. وكانا قبل ذلك يلفظان مقاطع مثل بابا، ماما، نانا، دادا، تاتا، دون ربطها بأي مدلول واضح.

وتكتسب المفردات في البداية ببطء شديد ثم تزداد سرعة اكتسابها تدريجياً. وأحياناً تدخل بعض الكلمات لغة الطفل ثم لا تلبث أن تختفي مدة طويلة قبل أن يتعلمها من جديد (فس وهيكس، ١٩٧٨ : ٢٣٥).

وقد لاحظ كثيرون أنّ معظم كلمات الطفل الأولى ذات مدلولات محسوسة، وأنّ

معظمها من الكلمات الدالة على أشياء أو مخلوقات متحركة أو قابلة للحركة ، مثل الأم والأب وبعض الحيوانات الأليفة وزجاجة الحليب والحرام (البطانية) ، وقلما توجد كلمات تشير الى أشياء ثابتة كالحائط أو النافذة أو الخزانة (فس وهيكس ، ١٩٧٨ : ٢٣٥ - ٢٣٦).

وتشمل كلمات الطفل الأولى عدداً قليلاً من الكلمات الدالة على افعال ، مثل فوق للتعبير عن رغبة الطفل في أن يرفع الى أعلى ، أو باي للتعبير عن رغبته في الخروج من المنزل . وقد تشمل أيضاً كلمات تحدّد أو تصف مثل حارّ وكبير ، وبعض الكلمات الاجتماعية مثل نعم ولا . ولكن كلمات الطفل الأولى تكاد تخلو من الكلمات الوظيفية كحروف الجر وأدوات الاستفهام وأداة التعريف واسم الموصول (فس وهيكس ، ١٩٧٨ : ٢٣٥) ، كما يتضح من النماذج التي سنوردها من اللغتين الإنجليزية والعربية . وقد تجاوز كل من مروان ودييه الثانية والنصف من عمرهما قبل استعمال الاسم الموصول أو أداة التعريف أو واو العطف .

وتختلف كلمات الطفل الأولى من طفل إلى طفل ، من حيث نسبة الأسماء والأفعال والصفات والكلمات الاجتماعية الى مجموع مفرداتهم . وهذا يتوقف على اتجاه الطفل نفسه في تعلم اللغة كما يتوقف على الظروف المحيطة به (فس وهيكس ، ١٩٧٨ : ٢٣٥).

وقد درست نلسون الكلمات الأولى التي اكتسبها ١٨ طفلاً فوجدت أن معظم أولئك الأطفال اكتسبوا خمسين كلمة على الأقل قبل مرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين . وقد قسمتها الى ست فئات هي (دليل ، ١٩٧٦ : ٨ - ٩) :

- ١ - أسماء عامة ، مثل كرة و كلب ، وكان معدل نسبتها الى مجموع الكلمات ٥١٪ .
- ٢ - أسماء خاصة مثل بابا وماما واسماء العلم ، وكانت نسبتها ١٤٪ .
- ٢ - كلمات فعلية (action words) ، وهي التي تشير إلى فعل أو تطلب القيام بفعل ، مثل باي وفوق وهات ، ونسبتها ١٤٪ .
- ٣ - كلمات تصف أو تحدّد (modifiers) ، مثل وسخ وفي الخارج ، ونسبتها حوالي ٩٪ .
- ٥ - كلمات اجتماعية ، مثل نعم ولا ومن فضلك ، ونسبتها حوالي ٨٪ .

٦ - كلمات وظيفية، مثل، ماذا ولي، ونسبتها حوالي ٤٪.

وقامت هيلين بندكت بعد ذلك بدراسة على ثمانية أطفال ظهر منها أن نسبة توزيع الفئات السابقة في الكلمات الخمسين الأولى كان معدلها كما يلي (بندكت، ١٩٧٨: ٦١):

١ - أسماء عامة: ٥٠٪

٢ - أسماء خاصة: ١١٪

٣ - كلمات فعلية: ١٩٪

٤ - كلمات واصفة أو محدّدة: ١٠٪

٥ - كلمات اجتماعية: ١٠٪

ومن الأسماء التي وردت عند معظم الأطفال في دراسة نلسون: عصير، حليب، بسكوت، كلب، قط، حذاء، جورب، كرة، سيارة. ومن الكلمات الشائعة نسبياً: ساعة، حرام (بطانية)، مفتاح. ولكنها خلت من كلمات مثل طاولة وفرن ونافذة، مما يؤيد ما أشير إليه من قبل من أنّ الكلمات الدالة على أشياء لا تتحرك (ذاتياً أو بفعل الانسان) لا تجلب انتباه الطفل ولا يكتسبها في هذه المرحلة.

ولكن كانت هناك اختلافات فردية بين أولئك الأطفال في أنواع المفردات التي اكتسبوها كما تدل المقارنة التالية بين طفلتين منهم (بلوم ولاهي، ١٩٧٨: ١١٥):

الطفلة الثانية		الطفلة الأولى ^(١)		
عدد الكلمات	النسبة	عدد الكلمات	النسبة	
١٧	٣٤٪	٣٨	٧٦٪	أسماء عامة
٧	١٤٪	٣	٦٪	أسماء خاصة
٦	١٢٪	٤	٨٪	كلمات فعلية
٦	١٢٪	٢	٤٪	كلمات واصفة أو محدّدة
١٢	٢٤٪	١	٢٪	كلمات اجتماعية
٢	٤٪	١	٢٪	كلمات وظيفية

وقد لوحظ في عدد من الدراسات أن أول ما يدخل لغة الطفل هو المفردات التي تستعمل للتسمية (الأسماء الخاصة والعامة)، ثم المفردات التي تستعمل للتحديد أو الوصف (الصفات والأحوال)، ثم المفردات الفعلية (الأفعال أو الكلمات الدالة على أفعال) (لنرد، ١٩٧٦ : ٢٢). ولكن يبدو أن هذا لا ينطبق على جميع الأطفال، ففي مفردات ابنينا مروان وديمة كانت الصفات قليلة جداً في البداية، كما سنرى، وتأخرت بشكل عام عن الأفعال.

نماذج من مفردات الأطفال الأولى:

سردت بلوم الكلمات التي استعملتها طفلة تدعى اليسون عندما كان عمرها ١٦ شهراً و٣ أسابيع، ثم عندما كان عمرها ٢٠ شهراً و٣ أسابيع، وفيما يلي أهم تلك الكلمات مرتبة - كما أوردتها بلوم - الفبائياً (بلوم، ١٩٧٣ : ٦٨ و ١٠٤):

١ - (العمر ١٦ شهراً و٣ أسابيع):

allgone, away, baby, car, chair, cookie, cow, Dada, dirty, down, girl, gone, here, horse, Mama, more, no, oh, pig, sit, stop, there, up.

٢ - (العمر ٢٠ شهراً و٣ أسابيع):

again, allgone, Allison, away, baby, back, bag, bye, car, chair, clean, coming, cookie, cow, cup, diaper, dirty, doll, floor, glass, hair, hand, hat, hello, halp, here, hi, home, horse, juice, lie down, man, Mommy, more, napkin, neck, no, oh, on, play, pin, puppet, ride, school, sit, table, there, town, toy, truck, up, yummy, zip.

وقد أحصينا الكلمات التي استعملها ابنانا مروان وديمة في المرحلة الأولى، وفيما يلي الكلمات الخمسون الأولى عند كل منهما (بلفظها العادي في لهجة الكبار، وليس كما لفظها فعلاً^(٢)) مرتبة حسب دخولها:

١ - مروان (بين الشهر الثاني عشر والثالث عشر):

بابا، ماما، ضو (ضوء)، لا، بديش (لا أريد) طيارة، هيّا، ها هو، خذ، هات^(٣)، نام، بسّ (قط)، طاية (كرة)، جدو (إشارة إلى جدّه)، تيتا (إشارة إلى

جدّته)، شادية، هالة، اعطيني، راديو، دجاجة، هادا (هذا)، واوا (اشارة الى وجود ألم أو توقعه)، بطة، هيفاء، تفاح، بدّي^(٤) (اريد)، بسكوت، كمان (اريد المزيد)، ثاني^(٥)، دبّ (بضم الدال)، سجّادة^(٦)، كتاب، بطاطا، كرسي، حرام (بطانية)، حصان، قرد^(٧)، جهان، ترين (قطار)، بيجاما، جرسية (كنزه)، برافو (احسنت)، قنيّنة، بوت (حذاء)، حطّ (ضع)، هالو^(٨)، هون (هنا)، بيضة، كل (فعل أمر)، دوا (دواء)، كبّوت (معطف).

٢ - ديمة (بين الشهر الثالث عشر والشهر الثاني والعشرين):

بابا، ماما، هات، ميّ (ماء)^(٩)، كاكّا (وسخ)، ضوّ (ضوء)، تيّتا (اشارة الى الجدّة)، آه (نعم)، مفتاح، نانا (طعام)، تعال، كمان (اريد المزيد)، لا، خذ، يحّ (لم يبق شيء)، باي (الى اللقاء)، بيبي (طفل صغير)، علكة، فاطمة، هادا (هذا)، هون (هنا)، فوق^(١٠)، نامي، نم، نائم، اريد أن انام، ساعة، بسّ (بفتح الباء، أي كفى)، بسسي، ماني (مروان)، واوا (اشارة الى وجود ألم أو توقعه)، هالو، عمّو، خلص (لم يبق شيء)^(١١)، أجا (جاء)، تانك (نوع من الشراب)، بوتي (Potty = نونية)، شاي، فستق، خبز، بدّيش (لا أريد)، كبّ (ارم)، كلينكس، اركض، حطّ (ضع)، اقعّد، احلني، بيضة، مليح (جيد)، طيب (اشارة الى الموافقة)، بسكوت، بدّي (اريد)، كتاب.

وإذا ورّعت هذه المفردات على الفئات الست التي ذكرناها في دراسة نلسون فانها تكون كما يلي:

ديمه		مروان		
عدد الكلمات	النسبة	عدد الكلمات	النسبة	
١٧	٪٣٤	٢٥	٪٥٠	١ - اسماء عامة:
٦	٪١٢	٨	٪١٦	٢ - اسماء خاصة: (١٢)
١٩	٪٣٨	١١	٪٢٢	٣ - كلمات فعلية: (١٣)
٤	٪٨	٣	٪٦	٤ - كلمات واصفة ومحددة: (١٤)
٤	٪٨	٣	٪٦	٥ - كلمات اجتماعية: (١٥)
٠	٪٠	٠	٪٠	٦ - كلمات وظيفية:

ويلاحظ من الأرقام السابقة أن نسبة الأسماء (العامة والخاصة) كانت أعلى عند مروان منها عند ديمه (٦٦٪ مقابل ٤٦٪)، بينما كانت نسبة الأفعال أعلى عند ديمه (٣٨٪ مقابل ٢٢٪). وقد خلّت مفرداتهما من الكلمات الوظيفية في هذه المرحلة كما كان الحال في دراسة بندكت المشار إليها سابقاً.

وفيا يلي مقارنة بين النسب السابقة والنسب التي وردت في دراستي نلسون وبندكت:

دراسة نلسون	دراسة بندكت	مروان	ديمه	
٥١٪	٥٠٪	٥٠٪	٣٤٪	١ - أسماء عامة:
١٤٪	١١٪	١٦٪	١٢٪	٢ - أسماء خاصة:
١٤٪	١٩٪	٢٢٪	٣٨٪	٣ - كلمات فعلية:
٩٪	١٠٪	٦٪	٨٪	٤ - كلمات واصفة أو محدّدة:
٨٪	١٠٪	٦٪	٨٪	٥ - كلمات اجتماعية:
٤٪	٠٠٪	٠٠٪	٠٠٪	٦ - كلمات وظيفية:

اكتساب المفردات بين الفهم والتعبير:

أكدت دراسة هيلين بندكت التي أشرنا إليها ملاحظات كثير من الباحثين أن الفهم يسبق التعبير في اكتساب المفردات (بندكت، ١٩٧٨: ٥٧ - ٦٩). فقد وجدت أن معدل ما يفهمه الأطفال من كلمات عندما بلغ معدل أعمارهم عشرة أشهر ونصف الشهر كان عشر كلمات، وأنهم لم يكتسبوا هذا المعدل من الناحية التعبيرية إلا حين أصبح معدل أعمارهم ثلاثة عشر شهراً وثلاثة أسابيع، أي بعد أكثر من ثلاثة أشهر. وفي هذا الوقت الذي كانت فيه مفرداتهم عشر كلمات من الناحية التعبيرية تبين أنها بلغت من ناحية الفهم حوالي ستين كلمة. ولم تصل مفرداتهم من الناحية التعبيرية إلى معدل خمسين كلمة إلا بعد أن أصبح معدل أعمارهم ثمانية عشر شهراً ونصف الشهر،

أي بعد ما يزيد على خمسة أشهر . ومعنى هذا أن سرعتهم في اكتساب المفردات فهما كانت حوالي ٢٢ كلمة كل شهر ، بينما لم تزد سرعتهم في اكتسابها تعبيراً على ٩ كلمات كل شهر (بندكت ، ١٩٧٨ : ٥٩ - ٦٠) .

كيف يتم اكتساب معاني المفردات :

ما يتعلّمه الأطفال من مفردات يتوقف على ما يجلب انتباههم في البيئة التي يعيشون فيها . ففي وقت مبكر تجلب بعض الأشياء التي تحيط بهم انتباههم ، فيلاحظون أشكالها وحركاتها وتغيّراتها ، ويلاحظون الملامح المميّزة لها ، ويصنّفونها في فئات ، كل فئة منها تقسم بدورها إلى فئات أصغر بناءً على ما بينها من اختلافات ووجوه شبه . وهذه الملاحظة هي التي تقود الطفل في النهاية الى اكتساب المعاني ، لأنّ تعلّم اللغة مرتبط من حيث المحتوى الدلالي بالمفاهيم والخبرات التي تتكوّن من هذه الملاحظة (بلوم ولاهي ، ١٩٧٨ : ٧٣ - ٧٤) . فالمفردات اللغوية تمثل مفاهيم محفوظة في الذهن وعلاقات بين هذه المفاهيم ، كما أشرنا .

وهذه القدرة على الملاحظة عند الطفل لها علاقة بتعلم اللغة من ناحية أخرى ، فهي التي تؤدي الى إدراكه أن الكلمة التي تتكرر على مسمعه مرة بعد مرة هي نفس الكلمة . وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات تجعله قادراً فيما بعد على تصنيفها الى فئات : فئة ما نسميه بالأسماء ، وفئة ما نسميه بالأفعال ، وفئة ما نسميه بالصفات الخ (بلوم ولاهي ، ١٩٧٨ : ٧٦) . وهو يقوم بهذا التصنيف رغم أنه لا يعرف المصطلحات « اسم » ، « فعل » ، « صفة » . الخ . ودليل نجاحه بالقيام بهذا التصنيف أنه يستعمل أداة التعريف من الاسم ولا يستعملها مع الأفعال ، ويستعمل ضمير المتكلم ي مع الأسماء وفي مع الأفعال ، فيقول « كتابي » ، و« ضربني » (لا « كتابني » و« ضربني ») ، ويستعمل علامة الجمع - ات مع الاسماء وعلامة الجمع سوا مع الأفعال فيقول « سيارات » و« أكلوا » (لا « سيارو » و« أكلات ») الخ .

غير أن الطفل لا يتعلم معاني المفردات ، أي ربط كلمة معينة بمفهوم معين ، إلا إذا تكوّن المفهوم لديه أولاً . ولا يتكوّن هذا المفهوم إلا اذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة أو الحدّث الذي يجتبره مرة بعد مرة ، هو نفسه أو أحد أفراد فئة واحدة ذات خصائص معينة . وهذا الإدراك مرتبط - كما أشرنا في

حديثنا عن مرحلة ما قبل الكلام - ببلوغ الطفل مرحلة « دوام الأشياء »، وينتج من ملاحظته تكرر ظهور الأشياء وتكرر اختفائها. والطفل قبل بلوغه هذه المرحلة لا يحاول البحث عن الأشياء التي تختفي عن ناظره إلا بعد الشهر السادس من عمره، ولا يثابر في البحث عنها إلا بعد عدة أشهر أخرى. وعندما يبدأ الطفل في البحث عن شيء يختفي نستطيع أن نحكم أن لديه صورة ذهنية عن ذلك الشيء، ويصبح ارتباط كلمة معينة بذلك الشيء ممكناً، وهذا لا يحدث عادة إلا في الأشهر الأخيرة من السنة الأولى (سنكلير، ١٩٧٤: ١٢٤ - ١٢٦، وبلوم ولاهي، ١٩٧٨: ٧٧ - ٨١).

ويتم اكتساب معاني الكلمات الأولى اعتماداً على خصائص مدلولاتها المرتبطة بأشكالها وأحجامها وألوانها وأنماط تصرفاتها أو وجوه استعمالها والوظائف التي تؤديها، وليس من الشرح اللغوي لمعانيها أو من السياق الدلالي الذي ترد فيه. ولكن في فترة لاحقة (حوالي منتصف السنة الثانية من العمر) يصبح للسياق الدلالي دور في اكتساب المعنى. فقد أشارت بعض البحوث في اكتساب اللغة الروسية أن الأطفال الذين تعلموا كلمة دموية من خلال جمل مثل « هذه هي الدمية » و« أعطني الدمية » ربطوا هذه الكلمة بدمية واحدة فقط هي التي استعملت في التجربة، ولم يعمموها على دمي أخرى. أما الأطفال الذين تعلموا كلمة دموية من خلال جمل مثل: هرّ (أرجوحة) الدمية و« أطمع الدمية » فقد استطاعوا تعميم الكلمة على دمي أخرى (كرتندن، ١٩٧٩: ٨٥).

مراحل اكتساب معاني المفردات:

يمرّ الطفل في اكتساب معاني المفردات في مراحل:

١ - الكلمات الأولى يرتبط معناها عند الطفل بشيء أو حدث واحد معين، ولا يعمّم هذا المعنى على أشياء أو أحداث من نفس الفئة. فكلمة كلب، مثلاً ترتبط بـكلب واحد معيّن (كلب العائلة أو كلب الجيران) دون غيره من الكلاب، وكلمة حذاء ترتبط بحذاء معيّن دون غيره من الأحذية، وكلمة انزل ترتبط بالنزول من كرسيّ معيّن يجلس عليه الطفل دون أنواع النزول الأخرى، وكلمة افتح ترتبط بفتح علبة معيّنّة. ويحتمل أن الطفل في البداية يعتبر الشيء الذي يراه فريداً ليس له

نظير، فيكون كلُّ من زجاجة الحليب والحرام والكلب الخ فئة مؤلفة من فرد واحد، وليس فرداً من مجموعة أفراد متماثلة. فكما أن الأمّ فرد واحد يظهر مرة بعد مرة فكذلك الأشياء الأخرى (كرتدن، ١٩٧٩: ٨٦، وبلوم ولاهي، ١٩٧٨: ٧٩).

غير أن من الممكن أن الطفل في فترة مبكرة من حياته يعتبر الشيء الواحد الذي يراه مرة بعد مرة أشياء مختلفة. وحتى الأمّ في نظره قد تكون «أمّهات» يترددن عليه واحدة بعد الأخرى. فقد أشار سميث الى تجربة تدلّ على أن الطفل قبل الشهر الخامس من عمره يعتبر الأمّ «أمّهات» مختلفات. فعندما يرى الطفل في هذه السن ثلاثة شخوص لأمه: الأمّ وصورتين لها في مرأتين فإنّه لا يتأثر، كأنما لسان حاله يقول «وما الجديد؟ ها قد اجتمعن معاً!». ولكن عندما يرى الطفل بعد الشهر الخامس من عمره هذا المنظر، فإنّه يتوقف عن رضع حليبه من الزجاجة وتَحظ عيناه وتزداد دقات قلبه، كأنما لسان حاله يقول: «ومن أين جاءت الاثنتان الأخريان وليس هناك سوى واحدة؟!» (سميث، ١٩٧٨: ٧ - ٨).

٢ - بعد أن يمر الطفل بالمرحلة التي يعتبر فيها كلُّ فرد فئة مستقلة يبدأ بملاحظة وجوه الشبه التي تجمع بين الأشياء. يلاحظ، مثلاً، ما يجمع بين الكلاب، وما يجمع بين السيارات أو الكرات، فيصبح لديه مفهوم عامّ للكلب والسيارة والكرة. غير أنه يعكس الوضع السابق، فبعد أن كان يربط كلمة كلب بكلب معيّن دون غيره من الكلاب، فإنّه يربط الكلمة الآن بالكلاب جميعاً وبكل ذوات الأربع أيضاً. وبعد أن كان يربط كلمة كرة بكرة واحدة معيّنّة فإنّه يربطها الآن بالكرات عامة وبكل ما يشبه الكرة من أشياء كالتفاح وغيره. أي أنه ينتقل من مرحلة التعميم الناقص *underextension* أو *undergeneralization* الى مرحلة التعميم الزائد *overextension* أو *overgeneralization* قبل أن يصل الى مرحلة التعميم الصحيح، حيث ترتبط كلمة كلب، مثلاً، بجميع الكلاب (سواء كانت حقيقية أو دمي أو صوراً) دون غيرها من ذوات الأربع، وترتبط كلمة فتح بجميع أنواع الفتح كفتح العلب والابواب والنوافذ والفم (بلوم ولاهي، ١٩٧٨: ١١٦ - ١١٧، وكرتدن، ١٩٧٩: ٦). ومن أمثلة التعميم الزائد ما ذكره وافي عن ابنته عقاف في هذه المرحلة، فقد أشار الى أنها كانت تطلق «كاكا» (ومعناها الاصلي في لغتها الدجاجة)

على الدجاج والحمام والإوز والبطّ وما إليها، وكلمة «ماء» (ومعناها الاصلي في لغتها الحروف) على الحروف والحمار وما إليهما، و«ماما» على جميع السيدات، و«بابا» على جميع الرجال.... وهم جرا». وظلت كذلك الى أواخر السنة الثانية (وافي، ١٩٦٢: ١٣٤). ومن أمثلة التعميم الزائد في لغة ابنتنا ديمة إطلاق كلمة «مي» (ماء) على كل السوائل كالحليب والعصير وغيرها بالإضافة الى الماء.

وقد بينى التعميم الزائد على الشبه في الوظيفة لا الشكل فقط، فقد كان لكلمة nenin (من الكلمة الفرنسية mamelle «ثدي») عند طفل فرنسي المدلولات التالية بالإضافة الى المدلول الأصلي: زر أحمر، الكوع العاري، العين في الصورة، البسكوطة. والعلاقة بين المدلول الأصلي والمدلولات الثلاثة الأولى شكلية، ولكن العلاقة بينه وبين المدلول الأخير وظيفية (الغذاء) (بلوم ولاهي، ١٩٧٨: ١٢٠).

وقد يتخذ التعميم الزائد اتجاهاً آخر هو سلسلة من الترابط Chained associations كاستعمال طفل كلمة كوا للإشارة الى البطّة وإلى البركة التي تسبح فيها البطّة، ثم استعمالها للإشارة الى قطعة من العملة عليها صورة نسر ثم إلى أية قطعة من العملة (كرتدن، ١٩٧٩: ٨٧، وبلوم ولاهي، ١٩٧٨: ١١٩ - ١٢٤).

ولكن هل التعميم الزائد يعود إلى قصور في ملاحظة الفروق بين الأشياء أم الى نقص في المفردات؟ في البداية قد يكون إطلاق كلمة كرة على التفاحة وغيرها من الاشياء الكروية التي تندرج بسبب عدم ملاحظة الخصائص المميّزة لكلّ منها. ولكن فيما بعد يصبح للتفاحة صورة ذهنية مستقلة عن الكرة. فالطفل يلاحظ أن التفاحة تؤكل والكرة لا تؤكل، والكرة تنطّ والتفاحة لا تنطّ. وكذلك يميّز بين الكلب والحروف والحصان.. الخ، ويصبح لكلّ من هذه الأشياء صورة ذهنية مستقلة. في هذه المرحلة يكون لديه مفاهيم متنوّعة أكثر ممّا لديه كلمات تدلّ عليها، فيستعمل كلمة واحدة لعدة مفاهيم اذا اشتركت تلك المفاهيم في بعض الخصائص البارزة للمفهوم الذي ارتبطت به الكلمة (بلوم ولاهي، ١٩٧٨: ١٠٨ - ١٠٩ و١٢٥ - ١٢٦). ومما يدل على ذلك أنّ التعميم الزائد قد يقتصر على التعبير دون الفهم، فإذا قيل للطفل انظر إلى الكلب، مثلاً، فانه ينظر إلى الكلب، لا إلى الحروف أو الحصان، رغم أنه يسمي كلا منهما كلباً. أي أن المشكلة ليست في قدرة الطفل على التمييز، بل في عدم

وجود مفردات كافية (كرتندن، ١٩٧٩ : ٨٧).

واختلاف الطفل عن الكبير في تصنيفه للأشياء في مرحلة ما ليس غريباً، فالكبار أنفسهم يُدخلون في فئة الكلب، مثلاً، أنواعاً متنوعة من الكلاب تختلف في الشكل والحجم (بعضها أصغر من القط)، وكل ما يفعله الطفل أنه يوسع دائرة هذه الفئة بحيث تشمل كل ما يشترك مع الكلب في ملمح بارز هو المشي على أربع أرجل. بل إنَّ الكبار أنفسهم يختلفون في معاني المفردات اذا كانوا يتكلمون لغات مختلفة. فبعض اللغات تميز بين أشياء تعتبرها لغات أخرى شيئاً واحداً. فهناك عدة أسماء للثلج عند الاسكيمو، (تبعاً لصلابته) (كلارك وكلارك، ١٩٧٨ : ٥٥٥)، والانجليزية تميز بين الثلج الطبيعيّ snow والصناعيّ ice، بينما نستعمل في العربية لهما اسماً واحداً، ولكن هذا لا يعني أننا لا نرى الفرق بين الثلج الذي يتساقط من السماء والثلج الذي يصنع في الثلجة. ونستعمل في العربية كلمة طويلة للدلالة على الطول عمودياً (رجل طويل) وللدلالة على الطول أفقياً (طريق طويل)، أما الانجليزية فتستعمل tall إذا كان المعنى المقصود يحتوي على الملمح الدلالي [+ عمودي]، وكلمة long اذا كان يحتوي على الملمح الدلالي [- عمودي]. كذلك تستعمل الانجليزية كلمتين مقابل الكلمة العربية: بين، إحداهما مع المثني (between) والثانية مع الجمع (among). وفي المقابل تميز العربية بين الخال والعم (أو الخالة والعمة). أما في الانجليزية فهناك كلمة واحدة للخال والعم uncle (وكلمة واحدة للخالة والعمة: aunt) الخ.

وقد لوحظ أن التعميم الزائد يقلّ عندما ينتقل الطفل من مرحلة الكلمة - الجملة الى مرحلة الجملة المختصرة. ويصادف هذا تطوراً في النمو الإدراكيّ عند الطفل، وهو انتقاله من ملاحظة الأشياء، ككلّ، إلى ملاحظة أجزائها وتفصيلاتها (فس وهيكس، ١٩٧٨ : ٢٤١).

٣ - يبدأ الطفل بالتدرّج في تقليص تعميمه الزائد، الى أن يقترب تعميمه من تعميم الكبار أو يتطابق معه. فقد يكتسب بعد كلمة كلب كلمتي حصان وبقرة، ويظل يطلق كلمة كلب على الحروف والقط، ثم يكتسب كلمة قط، فيقتصر استعمال كلمة كلب على الكلب والحروف، ثم يكتسب أخيراً كلمة حروف، فيصبح مدلول كلمة كلب عنده كمدلولها عند الكبار، وهذا يكون قد وصل الى مرحلة التعميم

الصحيح (كرتندن ، ١٩٧٩ : ٨٧ - ٨٨).

فالطفل عندما يصبح لديه مفهوم لشيء ما، فإنَّ هذا يساعده على اكتساب الكلمة الدالة عليه ثم لا يلبث اكتساب الكلمة أن يساعده على توسيع المفهوم . وقد أشار أحد اللغويين الى أن ابنه، عندما كان في الشهر السادس عشر، ربط كلمة فافا « زهور » بنوع معين من الزهور الصفراء دون غيرها من أنواع الزهور، ثم استعملها بعد ذلك للدلالة على نوع آخر من الزهور له لون آخر، ثم أخذ يستعملها مشيراً الى صور للزهور في كتاب . وعندما بلغ الشهر الثالث والعشرين أخذ يطلق كلمة فافا على الزهور المطرزة على الثياب، وعلى الحلويات المصنوعة على شكل زهور (بلوم ولاهي ، ١٩٧٨ : ١٢٣ - ١٢٤).

٤ - وأخيراً، بين الخامسة والسابعة من العمر، يدخل الطفل مرحلة تصنيف الأشياء في فئات أكثر تجريداً . فالكلب والقط والخروف والحصان والبقرة تنتمي الى فئة « الحيوان »، والتفاح والبرتقال والموز والكمثرى تنتمي الى فئة « الفاكهة »، والمعطف والقميص والجورب تنتمي إلى فئة « الثياب »... إلخ (كرتندن ، ١٩٧٩ : ٨٨ ، وبلوم ولاهي ، ١٩٧٨ : ١٠٤).

فهناك إذاً مستويات لإدراك معاني الكلمات . والطفل يتعلم معنى الكلمة ووظيفتها وعلاقتها بغيرها من الكلمات، على مدى مدة طويلة . ولذا فالافتراض أن معنى كلمة ما عند الطفل مطابق لمعناها عند الكبار، لأنه فهمها في سياق معين أو استعملها استعمالاً صحيحاً في سياق معين : قد يكون افتراضاً خاطئاً (بلوم ولاهي ، ١٩٧٨ : ١٠٤ - ١٠٥).

ولكن لماذا يكون معنى الكلمة عند الطفل مختلفاً في البداية عن معناها عند الكبار ثم يتطور إلى أن يصبح مطابقاً لمعناها عندهم؟ لقد حاولت ايث كلارك الإجابة عن هذا السؤال من خلال نظريتها في اكتساب الملامح الدلالية (كلارك ، ١٩٧٣ ج ٦٥ - ١١٠). وقبل تقديم ملخص لتلك النظرية سنحاول توضيح ما يُقصد باللامح الدلالية :

الملامح الدلالية:

المقصود بالملامح الدلالية (semantic features) الخصائص التي تميّز تمييزاً دلالياً شيئاً عن غيره من الأشياء ، فما يميّز الذكور عن الاناث ، مثلاً ، هو الملمح الدلالي الذي نسميه «التذكير» ، فالرجل والصبي [+ مذكّر] والمرأة والبنت [- مذكّر] ، وما يميّز الرجل والمرأة معاً عن الصبي والبنت هو ملمح «الرشد» ، فالمرأة والرجل [+ راشد] ، أي كبير ، والبنت والصبي [- راشد] ، أي صغير أو طفل . وما يميّز كلّ هؤلاء عن الحصان أو الكلب هو ملمح «الإنسانية» (أو «العقل») فالرجل والمرأة والبنت والصبي [+ إنسان] (أو [+ عاقل]) والحصان والكلب [- إنسان] (أو [- عاقل]) ، وما يميّز كلّ هؤلاء عن الشجرة هو ملمح «ذاتية الحركة» ، فالشجرة [- متحرك ذاتياً] بينما المخلوقات السابقة [+ متحرك ذاتياً] . وما يميّز كلّ ما سبق عن الكرسي هو ملمح «الحياة» فالكرسي [- حي] وبقية المخلوقات السابقة [+ حي] ، وما يميّز كلّ ما سبق عن الشجاعة أو الحرية هو ملمح قابلية «الحس» أو اللمس concrete فالشجاعة والحرية [- محسوس] ، أي مجردة abstract ، بينما الكرسي والإنسان والحيوان والشجرة والكرسي [+ محسوس] الخ .

وهذه الملامح الدلالية لها انعكاسات على الاستعمال اللغوي ، كالتمييز بين المذكر والمؤنث (ذهب/ذهبت) ، وبين العاقل وغير العاقل (أولاد طوال/أقلام طويلة) ، وبين الحي وغير الحي (يقال : مات الكلب ولا يقال : مات الكرسي) ، وبين المتحرك ذاتياً وغير المتحرك (يقال هرب الكلب ولا يقال هربت الشجرة) وبين المحسوس والمجرد (يقال : كرسي أحمر ، ولا يقال : حرية حمراء إلاّ على سبيل المجاز) . ويمكن القول أن معنى كل كلمة من الكلمات التي ذكرناها تتألف من مجموعة من الملامح الدلالية المميزة ، بحيث يختلف معنى كل كلمة عن معنى غيرها بلمح دلالي مميّز واحد على الأقل ، كما يتضح من الجدول التالي ، حيث تشير علامة (+) الى وجود الملمح وعلامة (-) الى عدم وجوده ، وعلامة (.) الى عدم أهميته في تحديد المعنى .

الملاح الدلالي	رجل	امرأة	صي	بنت	حصان	مهر	شجرة	كرسي	حرية
مذكر	+	-	+	-	+	+	-	+	-
راشد (كبير)	+	+	+	-	+	-	.	.	.
انسان (عاقل)	+	+	+	+	-	-	-	-	-
ذاتي الحركة	+	+	+	+	+	+	-	-	.
حي	+	+	+	+	+	+	+	-	-
محسوس الخ.	+	+	+	+	+	+	+	+	-

أي أن معنى كلمة رجل يتألف من مجموعة من الملامح الدلالية [+ مذكر، راشد، + إنسان، + ذاتي الحركة، + حي، + محسوس الخ.]. ومعنى كلمة كرسي يتألف من [+ مذكر، - إنسان، - ذاتي الحركة، - حي، + محسوس الخ.]. وواضح أن هناك ملامح كثيرة أخرى لم نذكرها. فمن ملامح الكرسي الدلالية المهمة: «له أربع أرجل» (عادة)، «له سطح»، «يجلس عليه» الخ. وواضح من المثال السابق أن بعض الملامح الدلالية وظيفية، كـ «يُجلَس عليه» (الكرسي) أو «يؤكل به» (الملقعة)، أو يُنام عليه (السرير) الخ (كاتس، ١٩٧٢، وكميسن، ١٩٧٧: ٨٣ - ١١٠).

نظرية كلارك في اكتساب الملامح الدلالية

خرجت ايف كلارك كما ذكرنا بنظرية تقوم على الملامح الدلالية حاولت فيها تفسير اختلاف معنى الكلمة عند الأطفال عنه عند الكبار، في البداية، ثم تطور هذا المعنى تدريجياً إلى أن يصبح مطابقاً لمعناها عند الكبار.

وقد سميت هذه النظرية «فرضية اكتساب الملامح الدلالية» (Semantic feature acquisition hypothesis). فمعنى كلمة كلب مثلا، عند الكبار تتألف من مجموعة من الملامح أو الخصائص الدلالية متعلقة بحجم الكلب وشكله وصوته الخ: من هذه الملامح: ١ - له أربع قوائم، ٢ - ليس له قرنان، ٣ - حجمه ليس ضخماً (ليس في

ضخامة البقرة، مثلاً)، ٤ - يعوي، ٥ - ليس له حافر أو ظلف الخ.

ولكن الطفل عندما يتعلم الكلمة، فإنه يكتسب في البداية بعض هذه الملامح فقط. وقد يقتصر أوّل الأمر على الملمح الأوّل، له أربع قوائم». ولذا فهو يطلق كلمة كلب على الحروف والقطّ والبقرة والحصان، لا لأنه لا يرى فروقاً بينها، بل لأن هذه الفروق ليست ذات أهمية تمييزية بالنسبة له (كلارك، ١٩٧٣: ٧٤) فكما أن الكرسيّ تختلف في الحجم والشكل واللون والمادة، ولكنها تظلّ كلها تنتمي الى فئة «الكرسيّ» بالنسبة للكبار، فكذلك الحروف والقطّ والبقرة والحصان تنتمي الى فئة «ذوات الأربع» التي يطلق الطفل عليها جميعاً كلمة كلب. ثم قد يكتسب بعد ذلك كلمة بقرة، بناءً على خوارها المميّز أو حجمها أو قرنيها أو غير ذلك من خصائصها البارزة، فيستبعد البقرة من فئة ذوات القوائم الأربع التي كان يسمّيها جميعاً «كلب». ثم قد يكتسب بعد ذلك كلمة حصان بناءً على خصائص الحصان المميزة من حجم أو ذيل أو عرف أو سهيل، فتصبح كلمة كلب مرتبطة بالقط والحروف والكلب فقط. وهكذا تزداد الملامح الدلالية لكلمة كلب تدريجياً، فيزداد معناها تحديداً، الى أن تقتصر على الكلب دون بقية ذوات الاربع. فبعد أن كان المعنى يقتصر على ملمح دلاليّ واحد، هو [+ اربع قوائم]، فإنه يصبح [+ اربع قوائم، - حجم ضخّم - خوار. - قرنان، - عرف، - مواء، + عواء الخ]، كما هو الحال عند الكبار.

وقد أشارت كلارك الى أن الملامح الأولى التي يكتسبها الطفل هي الأعمّ ثم الخاص فالأخصّ. فالطفل يكتسب أولاً ملمح [+ اربع قوائم] الذي يشترك فيه الكلب مع كثير من الحيوانات قبل أن يكتسب الملامح الخاصة التي تميّزه عن تلك الحيوانات (كلارك، ١٩٧٣: ٧٦).

وقد استنتجت الباحثة نظريتها في اكتساب المعنى، من مظاهر التعميم الزائد عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من سنة وشهر، الى سنتين وستة أشهر. واستندت في ذلك على عدد من الأمثلة، التي أشار اليها بعض الدارسين في لغات مختلفة، منها الإنجليزية والفرنسية والألمانية والروسية والجورجية والهنغارية والدنركية وغيرها. فقد لاحظت أن تعميم الأطفال الزائد كان يُبنى على واحد أو أكثر من الملامح التالية

(كلارك، ١٩٧٣ : ٧٧ - ٨٣) :

- ١ - الحركة: كإطلاق الكلمة الإنجليزية bird «عصفور» - وقد ارتبطت في البداية بالعصفور - على البقرة والكلب والقطّ وكل حيوان أو طير يتحرك .
- ٢ - الشَّكل: كإطلاق كلمة moooi (من الكلمة الانجليزية moon «قمر») على الكعك المستدير والأشكال المستديرة في الكتب وحرف ه . الخ، أو إطلاق كلمة buti (من الكلمة الجورجية burti «كرة») على الفجل والحجر الصغير المستدير .
- ٣ - الحجم: كإطلاق الكلمة الإنجليزية fly «ذبابة» على جميع الحشرات الصغيرة وفنات الخبز وبقع الوسخ .
- ٤ - الصَّوت: كإطلاق كلمة كوكو، وكانت مرتبطة أصلاً بصوت الديك، على الحان الكمان والبيانو وغيرها من الآلات الموسيقية. أو إطلاق كلمة fafer (من العبارة الفرنسية chemin de fer «سكة الحديد») - وهي مرتبطة أصلاً بصوت القطار - على صوت البخار الصاعد من إبريق القهوة وهي تغلي، وأي صوت يشبه الحفيف .
- ٥ - الطَّعم: كإطلاق الكلمة الإنجليزية candy «حلوى» - وهي مرتبطة أصلاً بأنواع معينة من الحلوى كالكراميل والشوكلاته - على الكرز وكل شيء حلوى. أو إطلاق كلمة cola (من الكلمة الفرنسية chocolat «شوكلاته») على السكر والعنب والتين . الخ .
- ٦ - المادّة: كإطلاق كلمة sizo (من الكلمة الفرنسية ciseaux «مقصّ») على كلّ الأشياء المعدنية. أو إطلاق كلمة kiki المرتبطة أصلاً بالقطّ على القطن وأية مادة ناعمة الملمس .
- ٧ - الفعل: كإطلاق كلمة out (من الكلمة الفرنسية ouvrir «يفتح») - وكانت مرتبطة أصلاً بفتح الباب - على تقشير حب البازلاء وفكّ رباط الحذاء . وقد أشارت كلارك الى غياب ملمح مهمّ هو اللون، فليس من الأطفال الذين أخذت الأمثلة السابقة من كلامهم من عمّم على أساس ملمح اللون (كلارك، ١٩٧٣ : ٨٣) .

ومن أمثلة التعميم في كلام طفلينا مروان وديمة؛ استعمال مروان لكلمة توته « افتح » لفتح الباب وفكّ ازرار المعطف ونزع مكعب استعصى عليه نزع الخ . واستعمال ديمة لكلمة أكل للأكل والشرب في البداية . وواضح من المثال السابق أن ديمة اكتسبت الملمح الأعم للأكل أولاً ، وهو وضع مادة ما في الفم وبلعها ، وهو الملمح الذي يشترك فيه الأكل والشرب ، ولم تكتسب ، إلا فيما بعد ، الملمح المميز للأكل [-سائل].

ومن أمثلة اكتساب بعض الملامح الدلالية للكلمة دون بعضها الآخر استعمال ديمه لكلمة نُصَّ (نصف). فمن ملامح كلمة نُصَّ أنها جزء من شيء ، وهو الملمح الأعم الذي يشترك فيه نصف مع ثلث وربع .. الخ . وهذا هو الملمح الذي اكتسبته في البداية ، فقد كانت تقول ، مثلاً ، « نُصَّ لمروان ونُصَّ لك ونُصَّ الي » ، ثم اكتسبت ملمحاً دلاليّاً ثانياً ، هو أن النصّ جزء من اثنين ، قبل أن تكتسب ملمحاً أساسياً ثالثاً هو أن الجزأين متساويان ، فكانت تقول عندما تقسم قطعة من الحلوى بينها وبين مروان « نصّ مروان أكثر من نصّي »!

الهوامش:

- (١) ورد مجموع كلمات الطفل الأولى ٤٩ كلمة بدلاً من ٥٠
- (٢) سنتناول التطور الصوتي في دراسة مستقلة .
- (٣) بعد أن دخلت كلمة هات أخذ يستعملها بمعنى خذ وهات متوقفاً عن استعمال خذ .
- (٤) وقد اكتسب بدّيش قبل بدّي . وكذلك فعلت ديمه .
- (٥) استعمالها بمعنى كمان ، أي أريد المزيد .
- (٦) وقد اكتسبها لأننا كنا نقول له كثيراً « تعال نلعب على السجادة » .
- (٧) تعلم أسماء الحيوانات التي ورد ذكرها من الصور .
- (٨) يقولها مسكاً بالتليفون أو طالباً استعمال التليفون .
- (٩) كانت تقصد بها في البداية كل السوائل من ماء وحليب وعصير الخ .
- (١٠) تقصد « ارفعي فوق » .
- (١١) أخذت تستعملها بدلاً من بحّ .
- (١٢) وتشمل : بابا ، ماما ، جدّو ، تيتا ، عمّو ، بالإضافة الى أسماء العلم .
- (١٣) وتشمل : بدّي ، بدّيش ، واوا ، كمان ، تاني (أريد المزيد) ، بسّ (يكفي) ، طيّب (اوافق) ،

- فوق (ارفعني)، يحَ (لم يبق شيء)، بالإضافة إلى الأفعال .
(١٤) وتشمل: اسم الإشارة والظرف، بالإضافة إلى الصفة .
(١٥) وتشمل: آه (نعم)، لا (وكان من الممكن أن تعتبرنا من الكلمات الفعلية باعتبار أنهما تعنيان «أوافق» و«لا أوافق» على التوالي)، هالو، براهو، باي .

المراجع العربية:

وافي، علي عبدالواحد. علم اللغة، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، ١٩٦٢

المراجع الاجنبية:

- Benedict, H. «Language Comprehension in 9-15 Month Old Children», in R.N. Campbell and P.T. Smith (Eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language: Formal and Experimental Approaches*, Vol. 4A, N.Y.: Plenum Press, 1978.
- Bloom, L. *One Word at a Time: The Use of Single-Word Utterances Before Syntax*. The Hague: Mouton, 1973.
- Bloom, L. and Lahey, M. *Language Development and Language Disorders*. N.Y.: John Wiley, 1978.
- Clark, E.V. «How Young Children Describe Events in Time», in G.B. Flores d'Arcais and W.J.M. Levelt (Eds), *Advances in Psycholinguistics*, Amsterdam: North-Holland, 1970.
- Clark, E.V. «What's in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in His First Language», in T.E. Moore (Ed.). *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, N.Y.: Academic Press, 1973.
- Clark, H.H. and Clark, E.V. *Psychology of Language: An Introduction to Psycholinguistics*. N.Y: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Cooper, J., Moodley, M. and Reynell, J. *Helping Language Development*. London: Edward Arnold, 1978.
- Cromer, R, F. «The Cognitive Hypothesis of Language Acquisition and Its Implications for Child Language Deficiency», in D.M. Morehead and A.A. Morehead (Eds.), *Normal and Deficient Child Language*, Baltimore: University Park Press, 1976.
- Cruttenden, A. *Language in Infancy and Childhood*. Manchester: Manchester University Press, 1979.
- Dale, P.S. *Language Development: Structure and Function* (Second

- Edition). N.Y.: Holt Rinehart and Winston, 1976.
- Foss, D.I. and Hakes, D.T. *Psycholinguistics: An Introduction to the Psychology of Language*. N.J.: Prentice-Hall, 1978.
- Katz, J.J. *Semantic Theory*. N.Y. Harper and Row, 1972.
- Kempson, R.M. *Semantic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Lenneberg, E.H. *Biological Foundations of Language*. N.Y.: John Wiley, 1967.
- Sinclair, H. «Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax», In R. Huxley and E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*, London: Academic Press, 1971.
- Smith, F. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.