المقالات

نظريات اكتساب معنى الكلمة

ناجح عبد الرحيم
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجديدة المغرب- المملكة المغربية
najihabderrahim111975@gmail.com

مقدمة:

يشكل اكتساب معنى الكلمة اليوم أحد أهم الرهانات التي ينبغي أن يضطلع بها البحث التربوي والديداكتيكي. وتجدر الإشارة إلى أن الأعمال المعرفية حققت أبحاثاً متقدمة في مجال اكتساب معنى الكلمة، ينبغي أن تشكل منطلقات نظرية لتقديم بدائل من أجل تدقيق النظر في تعلم اللغات وتعليمها. ويقتضي التطرق إلى اكتساب معنى الكلمة طرح السؤالين: ماذا يكتسب المتعلم عندما يكتسب الكلمة؟ وكيف يتم ذلك؟ يتصل السؤال الأول بمحتوى معجم الفرد، بينما يرتبط السؤال الثاني بالسيرورات التي يتم بها اكتساب المداخل المعجمية للكلمة أو تعديلها.

تتجلى أهمية نظريات اكتساب معنى الكلمة في تسليط الضوء على اكتساب اللغة، وفي إمكانية استثمارها في صناعة قواميس الأطفال، وفي توظيفها في اختيار نصوص الكتاب المدرسي. وفي إعادة قراءة مختلف الظواهر اللغوية (الترادف، الاشتراك اللفظي، الاستعارة، المجاز،...) من منظور جديد؛ لأن العودة إلى الطفل هي عودة إلى الجذور الأولى لفهم تطور القضايا اللغوية الدلالية والذريعية والصواتية والصرفية والتركيبية.

لقد شكل رصد اكتساب معنى الكلمات الجديدة من قبل الطفل محط اهتمام العديد من الباحثين. ويتعلق الأمر بثلاث نظريات: نظرية التعلم التي تفترض أن تعلم معنى الكلمة لا يختلف عن تعلم الأشياء الأخرى. وتقرن تعلم معنى الكلمة من خلال ربطه. وتفترض النظرية الثانية أن تعلم معنى الكلمة يختلف عن تعلم الأشياء الأخرى. وترى أن تعلم معنى الكلمة متصل بقيود ومبادئ. وتعتبر النظرية الثالثة أن تعلم معنى الكلمة مقرون بعوامل ذريعية واجتماعية أكثر من ارتباطه بالقيود والمبادئ.

الفقرة منظمة كالتالي: نتناول في البداية نظرية التعلم. ونسلط الضوء على نظرية القيود من خلال رصد مقومات الفرضيات التالية: الفرضية التقابلية وفرضية السمات الدلالية، وفرضية بناء النواة الوظيفية والفرضية الاصطلاحية، وفرضية الشيء الكلي وفرضية التصنيف، وفرضية المستوى القاعدي وفرضية الإقصاء المتبادل. ثم نرصد النظرية الذريعية الاجتماعية في علاقتها باكتساب معنى الكلمة، من خلال تناول مقومات نظرية الذهن، وإبراز حدودها.

1- نظرية التعلم.

تفترض سميث (Smith, 2000) أن تعلم معنى الكلمة قائم على ربط الأصوات بالمظاهر البارزة للتجربة الإدراكية. وقد بينت أن الطفل يفترض أن معنى الكلمة الجديدة هو المظهر «البارز» (Salient) للسياق غير اللساني. في هذا الصدد، قامت سميث بالتجربة التالية: قدمت ثلاثة أشياء إلى مجموعة من الأطفال يبلغون من العمر سنتين. ثم وضعت شيئاً رابعاً بعيداً عن الأشياء الثلاثة الأولى. وطفقت تلعب مع الأطفال تارة بالأشياء الثلاثة، وتارة بالشيء الرابع. ثم قالت: هناك «غازر» (Gazzer) (كلمة تم اختلاقها لغرض تجريبي). ولاحظت أن جل الأطفال

انتبهوا إلى الشيء الرابع باعتباره «الشيء البارز» في التجربة الإدراكية، وتم ربط كلمة «غازر» به.

ومع ذلك، يمكن أن نفترض أن الطفل انتبه إلى الشيء البارز بفعل العوامل الذريعية والاجتماعية، أي من خلال قراءة ما يجول في ذهن المختبِر كما سنرى في الفقرة الأخيرة. ولا يمكن قبول التأويل المقدم إلا إذا تم الإقصاء الفعلي لقراءة الأطفال لما يجول في ذهن المختبِر، أو اتجاه ملاحظته وغيرها من السياقات التي تسعف الطفل في ربط المعنى بالكلمة الجديدة. لذلك، نعتبر أن ربط الكلمة بالمظاهر البارزة للتجربة الإدراكية كما اقترح من قبل سميث يفتقر إلى التدقيق.

2 . نظرية المبادئ والقيود:

1.2. الفرضية التقابلية:

تنطلق الفرضية التقابلية من الملاحظة التالية: كل كلمة في القاموس يختلف معناها بالضرورة عن معاني الكلمات الأخرى. وتقوم على الافتراض الذي مؤداه أن الكلمات تختلف في المعنى، وأن الطفل يفترض أن كل كلمتين في معجمه الذهني لهما معنيان مختلفان، وأن معنى الكلمة التي يكتسبه يختلف عن معاني الكلمات الموجودة لديه مسبقاً. «إن اكتساب المعجم وتطوره يشبه تقريباً بناء القاموس. فما ينضاف إليه باستمرار هي معان اصطلاحية تختلف عن المعاني المتاحة مسبقاً» (كلارك، 67:1983). وعليه، «فإذا كان مبدأ التقابل ملازماً لطبيعة اللغة، فإن الأطفال يمكنهم أن يفترضوه في أول اكتساب» (كلارك، 10:1987).

وقد استندت كلارك على الفرضية التقابلية للتأكيد على ثلاثة أمور: أولاً: لا وجود للترادف في اللغات الطبيعية؛ ثانياً: الكلمات الجديدة تملأ الثغرات المعجمية الموجودة. ومن ثم، لا يمكن أن تكون بديلاً للكلمات الموجودة سابقاً؛ وثالثاً: تعبر الكلمات الجديدة عن معان في المقام الأول.

وتفيد الفرضية التقابلية أن الطفل يربط الاسم غير المألوف بالشيء غير المألوف. وللتدليل على ذلك نفترض التجربة التالية: نقدم للطفل أشياء يعرفها وشيئاً واحداً لا يعرفه. ثم نقدم له أسماء يعرفها واسماً واحداً لا يعرفه. ونطلب منه أن يربط الاسماء بالأشياء. نتوقع أن يربط الأشياء المألوفة بالاسماء المألوفة لديه، والشيء غير المألوف بالاسم غير المألوف.

لذا، يُتوقع أن يتبع الطفل السيرورة التالية:

1. تحدث الناطق عن مجال 'س'.
2. واستعمل كلمة غير مألوفة 'ي'.
3. وفي الحالة التي يتضمن فيها المجال 'س' عنصراً غير مألوف.
4. وبما أن الناطق لم يستعمل 'م' أو 'ن' أو 'د'، وجميع الكلمات التي أعرفها في المجال 'س'.
5. فإن الناطق يقصد شيئاً آخر غير الأشياء التي يمكن التعبير عنها ب 'م' أو 'ن' أو 'د' أو غيرها.
6. وبالتالي فإنه يجب على الناطق أن ينتقي الكلمة 'ي' للتعبير عن شيء غير معروف ينتمي إلى 'س'، والتي لا أتوفر على كلمة تخصها.
7. وعليه، فإن 'ي' تختلف عن 'م' و'ن' و'د' كل الكلمات المتصلة بالمجال 'س'.

2.2. فرضية السمات الدلالية:

تؤكد كلارك أن اكتساب الكلمة مرتبط باكتساب السمات الدلالية. وقد اقترحت هذه

الفرضية لتفسير الإفراط في التوسيع (overextention). وأكدت كلارك أن الطفل يبدأ في اكتساب معنى الكلمة من خلال اكتساب سمة أو سمتين فقط. الشيء الذي يمكننا من تفسير استعمال الطفل لاسم واحد في عنونة شيئين أو أكثر. وتعتبر كلارك أن السمات الأولى التي يكتسبها الطفل هي السمات المحسوسة. وينطلق الطفل من اكتساب السمات المحسوسة إلى السمات المجردة، ومن السمات العامة إلى السمات الخاصة. وتقترح أن السمات الدلالية يمكن تقسيمها إلى سمات إيجابية وأخرى سلبية. وتفترض أن اكتساب السمات الإيجابية يتم قبل السمات السلبية. في هذا الإطار، لاحظت أن كلاً من «قبل» و»بعد» تشتركان في السمة [+زمن]، وبالتالي يعتبر الطفل الكلمتين تدلان على نفس المعنى في المرحلة الأولى. وفي مرحلة لاحقة يكتسب السمة [+-تزامن]؛ أي أن الكلمتين تدلان على مرحلتين زمنيتين مختلفتين، دون أن يعرف أن أحدهما يدل على مرحلة سابقة على الأخرى. وفي المرحلة الأخيرة يعرف أن «قبل» تمتلك السمة [+قبلي]، في حين تتوفر «بعد» على السمة [-قبلي].

وإذا صح أن فرضية اكتساب السمات الدلالية تفسر كيفية اكتساب معنى الكلمات من قبل الطفل، فإن اكتساب السمات لا يقف عند حدود سن معين، بل يمتد إلى سن متقدم.

وتفترض كلارك أن الطفل يكتسب السمات أولاً؛ ف"كيتي" (قطة) لدى الطفل شيء له أربعة أرجل. لذا، يصح أن يطلق الطفل 'كيتي' على كل شيء له أربعة أرجل. ويظهر الأفراط في التوسيع أيضاً عند استعمال زوج من قبيل (أقل/أكثر) أو (سأل/قال)، حيث يفترض الطفل أن هناك تشابهاً في المعنى. وإذا كانت كلارك قد حاولت أن تجد تفسيراً لظاهرة الافراط في التوسيع الذي يلجأ إليه الطفل عند بداية اكتساب الكلمات، فإنه من الناحية المنطقية، يتعين أن ننظر في جميع العلاقات التي تربط معنى الكلمة التي يستعملها الطفل في علاقتها بمعنى الكلمة التي يستعملها الراشد. بعبارة أخرى، يفترض لتفسير عملية اكتساب الطفل للكلمات أن نرصد جميع العلاقات التي تربط معنى الكلمة عند الطفل ومعنى الكلمة عند الراشد؛ أي: الافراط في التوسيع والتطابق وعدم التطابق والتفريط في التوسيع والتداخل.

3.2. فرضية السمات العامة قبل السمات الخاصة:

تؤكد كلارك أن سيرورة إضافة السمة يتأثر بكل من التطور الإدراكي/ المعرفي للطفل والدخل اللساني. ويؤثر التطور الإدراكي/ المعرفي على السمات الدلالية الجديدة الأكثر تعقيداً ويجعلها متاحة وقابلة للإضافة إلى مفاهيم جديدة. ويزود الدخل اللساني الطفل بمعلومات حول صحة المفاهيم الجديدة.

ويفترض الطفل ما يلي: إذا كانت هناك كلمة جديدة يمكن ربطها بأشياء تتوافر على كلماتها الخاصة، فإنه ينبغي وضع سمة تقابلية تمكنه من التمييز بين المفاهيم الجديدة والقديمة.

وقد لاحظت كلارك أن مراجع الكلمة مفرطة المفهوم (overextended) تشترك فقط في سمات الشكل والحركة. الشيء الذي يتيح التأكيد على أن المفاهيم الأولية للكلمات تتضمن فقط السمات المشتقة مباشرة من إدراك الطفل. ويتطور المفهوم من خلال إضافة السمات العامة قبل السمات الخاصة. فالطفل يتعلم أن كلاً من «قبل» و»بعد» مرتبطتان بالزمن. ثم يتعلم أن كلاً منهما مرتبط بمقطع زمني مختلف عن الآخر. وبعد ذلك، يتعلم أن ترتيب «قبل» قبل «بعد» زمنياً.

ويترتب عن فرضية السمات الخاصة قبل السمات العامة أن الطفل يتعامل مع الكلمات التي تشترك في بعض السمات على أنها مترادفات قبل إضافة السمات التي تميز أحداها عن الأخرى.

4.2. فرضية بناء النواة الوظيفية:

يقترح نيلسون (Nelson,1974) فرضية بناء النواة الوظيفية(Functional-Core-Construction-hypothesis) التي تؤكد أن الطفل لا يكون في المراحل الأولى من عمره مفهوماً لشيء لا وظيفة بارزة له. ويتوافر الشيء على وظيفة بارزة إذا كان شيئاً متاحاً في المجال الحسحركي للطفل.وبالتالي، فإن الأسماء الأولى التي يكتسبها الطفل هي الأسماء التي تطلق على الأشياء التي يتوافر الطفل على مفاهيم لها. ويقترح نيلسون أن تكوين التصورات من قبل الأطفال البالغين من العمر 12 شهراً يستدعي ربط تمثيلات الأشياء التي تشترك في نفس العلاقات الوظيفية، أو ربط تمثيلات العديد من العلاقات الوظيفية للشيء الواحد.

فرضية النواة الوظيفية:

يمكن أن نصوغ فرضية بناء النواة الوظيفية كما يلي: يلاحظ الطفل الشيء، ويقوم بتجريد جميع الوظائف. ويميز بين الوظائف التي تشترك فيها أشياء أخرى، والوظائف التي لا تشترك فيها. ثم يربط العنونة بالوظيفة النواة.

لذا، يمكن أن يعتبر الطفل أن السمتين الأساسيتين اللتين تميزان مفهوم «الكرة» هما:»الاستدارة» و «القابلية للدحرجة». ويمكن أن يعتبر خاصية «الاستدارة» أفضل من خاصية « القابلية للدحرجة». وبالتالي، فإنه عندما يرى شيئاً مستديراً غير قابل للدحرجة، فإنه يعتبره «كرة»، وأن أي شيء قابل للدحرجة، وغير مستدير لا يمثل كرة.

5.2. الفرضية الاصطلاحية:

تقترح كلارك إلى جانب الفرضية التقابلية الفرضية الاصطلاحية التي تؤكد أن معاني الكلمات اصطلاحية سواء عند الطفل أو الراشد. ويقصد بالاصطلاحية هنا، اتفاق شخصين أو أكثر حول كيفية فعل شيء ما. ويمكن صياغة الفرضية كما يلي: ف"بالنسبة لبعض المعاني هناك صيغ اصطلاحية يتوقع الناطقون توظيفها من قبل الجماعة اللغوية" (كلارك، 2:1987). يفترض الطفل، تبعاً للفرضية الاصطلاحية، أن الكلمة التي ينبغي توظيفها لتسمية شيء ما، يتعين أن تكون مستعملة من قبل الجماعة اللغوية، حتى وإن كان قادراً على إعطاء تسمية خاصة به. لذا، يتفادى الطفل توليد كلمات جديدة يعلم أنها موجودة مسبقاً في المعجم. وعندما يقوم بتوليد كلمات جديدة، فإنه يفترض أنها مختلفة عن الكلمات الموجودة في معجم الجماعة اللغوية.

وتقوم فائدة مبدأ الاصطلاحية عند الطفل على الافتراض الذي مؤداه أنه ينبغي ضمان التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية، وضمان ثبات نفس الكلمة بالنسبة لنفس الشيء. فـ «الكرسي» له نفس المعنى عند الجماعة اللغوية. وتحافظ الجماعة على نفس الاسم في كل الاستعمالات المستقبلية. ويساعد الراشد على ذلك من خلال السؤال الذي يتردد تكراره على مسامع الطفل" ما هذا؟" حيث يفترض الطفل أن المطلوب هو إعطاء اسم متوفر لدى الجماعة اللغوية.

وتفسر كلارك اكتساب الطفل لمعنى الكلمة اعتماداً على مبدئي الاصطلاحية ومبدأ التقابلية؛ لأنهما المبدآن اللذان بإمكانهما تفسير كيف أن الطفل يسمع كلمات قد تدل على حدث أو شيء أو علاقة أوحالة أو أي جزء منها، ثم ينتقي الربط المناسب بناء على إلغاء الإمكانيات المحتملة.

6.2. فرضية الشيء -الكلي:

اقترحت ما ركمان(Markman, 1989) فرضية الشيء-الكلي التي تسعى إلى الإجابة عن السؤال التالي: كيف يقوم الطفل بتوسيع معنى الكلمة لتشمل أشياء أخرى؟ ولماذا؟

فعندما يشير الراشد إلى شيء ما ثم يسميه، فإن الاسم يمكن أن يدل على الشيء بأكمله. وقد يدل على بعض أجزائه، أو إلى مادته أو خاصياته. ويتعلم الطفل في البداية أسماء الأشياء والأنشطة والأحداث. ويربطها بالشيء كله. فوفقاً لفرضية الشيء-الكلي (object whole)، يسمي الطفل الشيء كله في البداية حتى وإن كان مكوناً من أجزاء، أويتوافر على مادة، أو له عدة خاصيات. فإذا قدمنا للطفل مجموعة أشياء يعرفها، وشيئاً واحداً لا يعرفه مكون من عدة أجزاء، ومجموعة من الأسماء يعرفها، واسم واحد لا يعرفه، فإننا نتوقع أن يربط الاسم الذي لا يعرفه بالشيء غير المعروف كله، حتى وإن كان الاسم يرتبط بجزء واحد فقط، أو خاصية واحدة.

وعندما يطلق الطفل الاسم على الشيء بأكمله، فإنه يفكر في الكيفية التي بمقتضاها يمكن أن يوسع الاسم ليشمل أشياء أخرى. وبالتالي يمكن أن يشمل الأشياء التي تنتمي إلى نفس المقولة. ولا يمكن أن تنسحب على الأشياء التي ترتبطها العلاقات المحورية (thematic relations)؛ أي أنه يتحول من التنظيم المحوري (يطارد القط الفأر، يأكل الولد الموز،...) إلى التنظيم الصنافي (taxonomic organisation) (حصان، بغل، حمار،...) (ماركمان،1989). في هذا الإطار، يمكن أن نفترض تقديم مجموعة من الأشياء لأطفال (4-3) سنوات. ونطلب منهم أن يعينوا شيئاً اسمه (س). ثم نطلب منهم أن يعينوا شيئا آخر اسمه (س). نتوقع أن يلجأ الأطفال إلى التنظيم الصنافي لإيجاد شيء آخر، واستبعاد التنظيم المحوري. ويرتد هذا الأمر في نظرنا إلى أن الأشياء التي تنتمي إلى نفس المقولة الصنافية تشترك في سمات دلالية أكثر من الأشياء التي تربطها علاقات محورية، وأنه لا تكون أية علاقة محورية بارزة عند تسمية الشيء لأول مرة.

7.2. فرضية التصنيف:

تقوم فرضية التصنيف على عمل بالدوين وماركمان (Baldwin et Markman, 1989) وماركمان وهوتشينسون (Markman et Hutchinson, 1984) فيما يمكن أن يكون افتراضاً تمهيدياً لفرضية الصنافة من خلال الجواب عن السؤال التالي: هل ينتبه الطفل إلى الأشياء إذا تمت تسميتها أكثر من الأشياء التي لم تتم تسميتها؟.

لاختبار هذه المسألة تم إجراء دراستين. تمحورت الدراسة الأولى حول مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 10 و14 شهراً. قدمت لهم مجموعة من اللُّعب غير مألوفة. ثم تمت تسميتها. وقدمت لهم مجموعة من اللعب غير مألوفة، ولم تتم تسميتها. وخلصت الدراسة إلى أن انتباه الأطفال للعب التي تمت تسميتها مقارنة باللعب التي لم تتم تسميتها. وبالتالي، فإن التسمية أو العنونة ترفع من انتباه الأطفال.

وقد بينت التجربة التي قام بها ماركمان وهوتشينسون حيث قدمت ثلاث صور (بقرة، خنزير، حليب)، لأطفال يبلغون من العمر أربع سنوات. بحيث توجد علاقة صنافية بين 'البقرة' و'الخنزير'، وعلاقة محورية بين 'البقرة' و'الحليب'. واُشترط في التجربة عدم معرفة الأطفال لأسماء هذه الصور. قدمت لهم كلمة لا معنى لها (dax). وطلب منهم أن يجدوا (dax) آخر ضمن الصور المقدمة إليهم (بقرة، خنزير، حليب). وخلصت التجربة إلى أن الأطفال أعربوا عن ميل واضح إلى العلاقة الصنافية. لذا، افترض الباحثان أن هناك قيداً يهم تطور المعاني لدى الطفل؛ أي أن الطفل يفترض ضمنياً أن المعاني تنتظم في إطار علاقات صنافية.

ويُفترض حسب فرضية الصنافة أن الطفل يوسع معنى الكلمة ليشمل نفس الأنواع المنضوية تحت نفس المقولة. ولا يمكن أن يقوم بتوسيع معنى الكلمة ليشمل أنواعاً تنضوى تحت مقولة مختلفة.لذا، يمكن أن يوسع الطفل معنى 'عمي' ليشمل فئة من الرجال لهم مواصفات معية (سن، شكل،...). ولا يمكن أن نتوقع أن يوسع المعنى ليشمل فئة الحيوانات أو غيرها.

وعليه، تقوم فرضية الصنافة على الفكرة التي مؤداها أن الطفل يؤول العنونة الجديدة

بوصفها عنونة الأشياء التي تنضوي تحت نفس النوع، ولا يمكن أن تكون عنونة لأشياء مرتبطة محورياً.

ويقصد بالعلاقة المحورية اشتراك شيئين في محور أو حدث. واشتراك شيئين في علاقة محورية لا يعني أنهما ينتميان إلى نفس النوع. وتقوم العلاقة المقولية على الاشتراك في السمات الضرورية والكافية التي تمثل النوع.ويمكن أن تكون هناك علاقة محورية بين عناصر نفس المقولة، لكن العلاقات المحورية لاتنتظم العلاقات المقولية القائمة بين العناصر.

ويفضل الطفل التصنيف المقولي على التصنيف المحوري. فإذا وضعنا صور ثلاثة أشياء على الأقل (كلب، خنزير، عظم)، اثنان منهما تجسرهما علاقة مقولية (كلب، خنزير)؛ ينتميان إلى نفس المقولة، والشيء الثالث يختلف عنهما، وتربطه علاقة محورية مع أحدهما (كلب، عظم). وطلبنا من الطفل أن يصنف حسب ما يراه. نتوقع أن يجمع الأشياء التي تنتظم في إطار العلاقات المقولية.

8.2. فرضية المستوى القاعدي:

نطرح السؤال التالي: هل هناك علاقة بين اكتساب المقولة واكتساب المعجم؟ فإذا كان بالإمكان أن نسمي الشيء بأسماء مختلفة (كلب، جيري، ثدي، حيوان....) فما الاسم الذي يميل الطفل إلى اكتسابه أولاً؟ ولماذا؟.

طبقاً لفرضية المستوى القاعدي (basic-level hypothesis)، يقوم الطفل باكتساب كلمات أو مقولات المستويات القاعدية قبل المستويات الأخرى. وأن الآباء يخاطبون الأطفال الصغار بكلمات المستويات القاعدية. لاحظ أنه عندما يخاطب الآباء أطفالهم بكلمات لا تنتمي إلى المستويات القاعدية يلجأون إلى قرائن لسانية سواء تعلق الأمر بالجزء (هذه أذن الكلب)، أو بالمستوى التابع (جيري نوع من الكلاب)، أو المستوى الفوقي (هذه حيوانات: الكلب والقط حيوانان). بلوم (Bloom, 2000).

وهذا يعني أن الطفل عندما يسمع كلمة/ عنونة ما فإن ذهنه ينصرف إلى المستوى القاعدي قبل انصرافه إلى المستويات غير القاعدية. وإذا افترضنا أن الطفل سمع لأول مرة كلمة 'جيري' (اسم كلب)، فإن ذهنه ينصرف إلى معنى (كلب) بوصفه مستوى قاعدياً، قبل أن ينصرف إلى نوع من الكلاب.

نفترض أن الطفل يطلق الاسم الذي يمقول الشيء بأفضل الطرق. في هذا الإطار، ميزت روش وآخرون (Rosh, et al., 1976) مستويات المقولة إلى: المستوى القاعدي (basic level)، والمستوى التابع (subordinate level)، والمستوى الفوقي (superordinate level).

ويقصد بالمستوى القاعدي المستوى الذي يسمح بمقْولة الأشياء طبيعياً ضمن مقولات. وبالتالي، يعتبر المستوى الذي يعكس التشابه بين الأشياء أكثر من المستويات الأخرى؛ أي إنه المستوى الذي يجمع أكبر عدد من السمات المتشابهة. لذا، اعتبرته روش المستوى الذي يتضمن صلاحية القرينة. ويقصد بصلاحية القرينة مجموع السمات الدلالية التي تسمح بمقْولة الشيء. فتصور»الكلب» مثلا يتضمن مجموعة من السمات الدلالية نحو (ينبح، يتنفس، ثدي، حيوان، حي، يمشي، طوق أحمر...). ويعتبر «النباح» قرينة صالحة لمقولة «س» ضمن مقولة «الكلاب»؛ لأنها متضمنة في المستوى القاعدي «الكلب» والمستوى التابع «جيري»، وغير متضمنة في المستوى الفوقي»الحيوان»؛ لأن هناك حيوانات لا تنبح، ولا يعتبر «المشي» قرينة صالحة لمقولة «س» ضمن مقولة الكلاب؛ لأنها متضمنة في المستوى الفوقي «الحيوان»، وفي المستوى التابع «جيري». ويعتبر الطوق الأحمر قرينة صالحة فقط لمقولة «جيري» ضمن مقولة «الكلاب»، ولا تصلح لمقولة أي «كلب».

ويعتبر المستوى التابع أكثر تخصيصاً من المستوى القاعدي، ويتضمن الأشياء المتشابهة. ويعتبر «الكرسي المتحرك» نموذجاً للمستوى التابع. ويتضمن جميع أنواع الكراسي المتحركة .

ويسعى المستوى القاعدي إلى التقريب بين هدفين مختلفين للمَقْولة. ويتعلق الأمر أولاً: بالرفع من درجة التشابه بين عناصر نفس المقولة. وثانياً: التقليص من التشابه مع عناصر مقولات أخرى. (ماركمان، 1989).

يبدو أن المستوى القاعدي هو المستوى الطبيعي لتسمية الأشياء. فإذا قدمنا مجموعة من الأشياء للأفراد، وطلبنا منهم أن يقدموا أسماء لها، فإن معظمهم سيلجأ إلى المستوى القاعدي. إن الأفراد يميلون إلى تسمية شيء «كلب» عوض تسميته بـ«جيري» أو «حيوان» أو «ثدي». وثانياً: يبدو أن المستوى القاعدي هو أعلى مستوى يكوِّن فيه الأفراد صوراً ملموسة عن الشيء. وثالثاً: سرعة الأفراد التي تسم اتخاذ القرار بشأن انتماء الشيء إلى المستوى القاعدي أكثر من المستويات الأخرى، حيث نقرر بشأن انتماء «الكرسي المتحرك» إلى مقولة الكراسي بسرعة مقارنة من انتمائه إلى فئة التجهيزات المنزلية. ويرتد هذا الأمر إلى أن أشياء المستوى القاعدي تشترك في العديد من الأشياء. لاحظ أن المستوى الفوقي «الفواكه»مثلاً، يتضمن العديد من الأنواع نحو «رمان» و«برتقال» و«موز» و«تفاح» ونحوها. ولا تتوافر هذه الأشياء على قواسم مشتركة، بخلاف المستوى القاعدي «البرتقال» الذي يتضمن جميع أنواع البرتقال، حيث تجمعها قواسم مشتركة عديدة، وتقوم بينها فروقات. كما أن المستوى التابع، وليكن نوع من أنواع البرتقال، لا يتضمن فروقات.

يبدو أن الطفل يكتسب المستوى القاعدي قبل المستويين الآخرين، وذلك لأن المستوى القاعدي هو المستوى الذي يتضمن صلاحية القرينة (Cue validity) باعتبارها الخاصية التي يمكن من خلالها توقع انتماء العنصر للمقولة أولاً. فالخاصية « طار» تمكن من توقع انتماء «س» إلى مقولة الطيور، وذلك بخلاف «الحيوان» التي لا يمكن من خلالها التنبؤ بانتماء «س» إلى فئة الطيور.

وقد فسر بارسالو (Barsalou,1983)صعوبة اكتساب المقولة الفوقية من خلال اقتراح نوعين من المقولات التي تنضوي تحتها. ويتعلق الأمر بالمقولة العارضة(ad-hoc) والمقولة المشتق-الهدف (goal-derived). ويقصد بمقولة المشتق-الهدف المقولة التي يستعملها الأفراد لتحقيق ما. فالأشياء من قبيل «مظلة» و«حقيبة» و«نظارات شمسية» و«ثلاجة صغيرة» و«مرهم مضاد لأشعة الشمس» تنضوي تحت نفس مقولة المشتق-الهدف؛ لأنها تسهم مجتمعة في تحقيق هدف الاصطياف. أما بالنسبة للمقولة العارضة، فإنها المقولات التي يتم خلقها لتحقيق أهداف عارضة. وترتد صعوبة تعلم المقولات الفوقية إلى كونها مقولات لا تحضر الذاكرة إلا في مناسبات معينة. فالكرسي مثلاً ينتمي إلى مقولة عارضة تتضمن «المصباح»؛ لأننا قد نحتاج الكرسي لاستبدال المصباح، وبالتالي فإن هذه المقولة لا تحضر إلى الذاكرة إلا في مناسبة محددة، بخلاف «الكرسي» و«الكنبة» و«الوثاب» وغيرها التي تحضر إلى الذاكرة بصرف النظر عن المناسبة. لذا، يصعب تعلم المقولات الفوقية؛ لأنها مقولات عارضة كما أنها تخرق مبدأ الإقصاء المتبادل، لأن المقولات الفوقية تتيح إطلاق اسمين على نفس الشيء. فتسمية «س» ب «س» وب«د» بوصفها المقولة التابعة و«ج» باعتبارها المقولة الفوقية يخرق مبدأ الإقصاء المتبادل من جهة، ويخلق لدى الطفل ارتباكاً وخلطاً على مستوى العنونة.

9.2. فرضية الأقصاء المتبادل:

تعتبر فرضية الإقصاء المتبادل من الوسائل المهمة التي تسعف في تمييز المقولات عن بعضها البعض، خاصة مقولات المستوى القاعدي.وبالتالي لا يمكن مقوْلة الشيء ضمن مقولتين مختلفتين في الآن ذاته تنتميان إلى المستوى القاعدي. فالشيء لا يمكن أن يكون «برتقالة»

و»تفاحة» في نفس الوقت. وبالتالي، فكون الشيء «تفاحة» يقضي بالضرورة كونه «برتقالة».

إن ارتباط فرضية الإقصاء المتبادل بمقولات المستوى القاعدي يفسر ميل الطفل إلى اكتساب الكلمات التي تعنون مقولات المستوى القاعدي «كلب» قبل مقولات المستوى الفوقي « حيوان»، ومقولات المستوى التابع» جيري». ويرتد هذا الأمر إلى أن مقولات المستوى الفوقي والتابع تخرقان مبدأ الإقصاء المتبادل؛ لأن الشيء عندما يعنون بـ «فاكهة»، فإنه يمكن أن يكون «تفاحة» أو برتقالة» أو نحوهما.

يستفاد من هذا أن النواة الأولية التي تشكل المعجم قائمة على عنونات المقولات القاعدية. وإذا كانت فرضية الشيء-الكلي تُقْدِر الطفل على معاملة الاسم الجديد باعتباره عنواناً للشيء بأكمله، وليس عنواناً لأحد أجزائه أو خاصياته أومادته، فإن الطفل يحتاج إلى الكيفية التي بمقتضاها يمكن عنونة الأجزاء أو الخاصيات ونحوهما. وقد تم اقتراح فرضية الإقصاء المتبادل (Mutual exclusivity assumption) بوصفها آلية تمكن الطفل من اكتساب عنونات أخرى غير عنونة الشيء بأكمله.

وترتبط فرضية الإقصاء المتبادل بالتعلم عموماً وبتعلم اللغة على وجه الخصوص. ويفترض المتعلم مثل الراشد أن الشيء له هوية واحدة ووحيدة. ويتفادى الطفل، طبقاً لهذه الفرضية، عنونتين لنفس الشيء؛ أي أن الطفل إذا كان يتوافر على عنونة لشيء ما فإن عنونة، أو عنونات أخرى يتم إقصاؤها آلياً.

وتستند فرضية الإقصاء المتبادل إلى مجموعة من الحجج. تقوم الحجة الأولى على أن الطفل يتعلم علاقة الكل - الجزء (Part-whole) في السنوات الأولى، ويجد صعوبة في تعلم علاقات تضمن - الطبقات (class-inclusion)؛ لأن علاقة الكل-الجزء لاتخرق قيد الإقصاء المتبادل بخلاف علاقات تضمن-الطبقات؛ لأن توافر الطفل على لفظة «كلب» و»جيري» اسم كلب الأسرة يخرق قيد الإقصاء المتبادل. في هذا الإطار، طُلب من 14 أُماً أن تجمع مائة كلمة الأولى التي أنتجها أطفالهن. وخلصت الدراسة عدم وجود كلمات تنتمي إلى مقولات تابعة، وأن تسعة منها أجزاء الجسد (عين، أذن، فم، شعر، يد، أنف أسنان، ركبة أصبع القدم)، وأن بعضها يعود إلى أشياء بأكملها (غلام، أب). وهناك أشياء أخرى يمكن اعتبارها أجزاء المنزل أو أشياء أخرى (باب، زر، بوابة، ...) والأشياء الكلية الموافقة لها (منزل، معطف،...)، ولا توجد أسماء مقولات تابعة كأن يتوافر الطفل على كلمة «كلب»، وكلمة «جيري» ماركمان وواشتل (Markman et wachtel, 1988).

وتستند فرضية الإقصاء المتبادل إلى التجربة التي قام بها كلارك، حيث بين أن الأطفال ثنائيي اللغة بالرغم من تعرضهم للغتين في نفس الوقت، فإن الكلمات الأولى (50-100) تتوافر على عنونة واحدة رغم وجود عنونة خاصة بكل لغة.

وفي إطار اختبار العلاقة بين الشيء والعنونة، قدم غولينكوف وآخرون (Golinkoff et al., 1992) في الجزء الأول ثلاثة أشياء مألوفة (فرشاة، شوكة،قلم) وآخر غير مألوف. وطرح السؤالين: «أين الشوكة؟» و»أين الداكس (dax) كلمة غير حقيقية؟». وفي الجزء الثاني، تم تقديم شيئين مألوفين «كرة» و»وردة»، وشيئين غير مألوفين «مكنسة» و»لعبة الحيوان الأنبوب» (animal tube). وُطلب من الأطفال أن يحددوا «الكرة» و» الداكس». وقد بلغت نسبة الأطفال الذين ربطوا الشيء الأول غير المألوف بالكلمة غير المألوفة «الداكس» 78% في الجزء الأول من التجربة. في حين بلغت نسبة الأطفال الذين ربطوا الكلمة غير المألوفة «الداكس» بـــ «المكنسة» 69% فقط. ويرتد ربط الأطفال «الداكس» بالمكنسة في التجربة الثانية إلى التشابه الموجود بين «الشوكة» في الجزء الأول و»المكنسة» في الجزء الثاني من التجربة. وقد أسعفت نتائج هذه التجربة غولينكوف وزملاءه في اقتراح فرضية مقولة مجهول الاسم الجديد "(N3C)"(novel-name-namless-category)

التي تشبه فرضية الإقصاء المتبادل في كون الطفل يربط العنونةغير المألوفة بالشيء غير المألوف. وتختلف عنها في كونها تفترض أن العنونة غير المألوفة لا ترتبط فقط بشيء واحد غير مألوف.

وتمكن فرضية الإقصاء المتبادل من تقليص أثر الإفراط في توسيع المعنى، ومن تجاوز فرضية الشيء الكلي. وتسعفهم من اكتساب الكلمات المتصلة بالأجزاء والمادة والخاصيات.

لنفترض التجربة التالية: لدينا شكلان هندسيان مربع ودائرة. نطلب من الطفل أن يرفع الدائرة عندما نرفع الورقة الحمراء. ماذا نتوقع عندما نرفع الورقة الزرقاء؟

يقتضي الجواب تتبع السيرورة الذهنية التي يقوم بها الطفل. ويمكن ترجمتها بالمراحل التالية:

1. أعرف أن رفع الورقة الحمراء يقتضي رفع الدائرة.
2. وإذا أشير إليَّ أن أرفع الدائرة، فإنني أتوقع رفع الورقة الحمراء.
3. ولكنه لم يفعل، وتم رفع الورقة الزرقاء.
4. وإذن يفترض أن أرفع شيئاً آخر غير الدائرة.
5. وبما أن المرشح الأكبر الذي يمكن أن يعنيه رفع الورقة الزرقاء هو رفع المربع،
6. فإن رفع الورقة الزرقاء تعني رفع المربع.

3. النظرية الذريعية الاجتماعية:

تعتبر النظرية الذريعية الاجتماعية أن التعلم القائم على ربط الكلمة بمعناها غير كاف لتفسير تعلم الرموز اللسانية من قبل الطفل؛ لأن سيرورة الاكتساب ينبغي أن تكون خاضعة لقيود. وتعتبر أن القيود المعرفية بدورها غير كافية لتعلم معنى الكلمة، طالما أنها يمكن أن تؤدي إلى تعلم معان خاطئة منذ البداية. وبدل ذلك، تركز على جانبين يقيدان تعلم معاني الكلمات: أولاً، العالم المحيط بالطفل. وثانياً، القدرات المعرفية التي تعمل على ضبط المشاركة في هذا المحيط. توماشيللو (Tomasello, 2003).

وتعتبر النظرية الذريعية الاجتماعية أن الطفل يكتسب الرموز اللسانية من خلال التفاعلات الاجتماعية. نطرح السؤال التالي: كيف يكتسب الطفل معاني الكلمات من خلال تفاعلاته مع محيطه الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال نقوم باستجلاء مقومات نظرية الذهن بوصفها النظرية التي تحاول تفسير الكيفية التي يفهم بها الطفل ما يجول في ذهن الراشد عند تلفظه بكلمة لا يألف الطفل معناها.

1.3. تعلم الكلمة ونظرية الذهن:

يعتبر تعلم معنى الكلمة فعلاً اجتماعياً. فعندما يتعلم الطفل أن «الأرنب تأكل العشب»، فإنه يتعلم شيئاً موجوداً في العالم الخارجي. لكنه عندما يتعلم «أرنب»، فإنه يتعلم شيئاً اصطلاحياً اعتباطياً تشترك فيه الجماعة اللغوية. ومن ثم، فإن الطفل عندما يتعلم معنى الكلمة يتعلم شيئاً حول أفكار الآخرين.

وبما أن العلاقة بين الكلمة ومعناها اصطلاحية اعتباطية، فإن تعلم معنى الكلمة قائمة على قدرة اجتماعية؛ لأن تعلمه متصل بفهم أفكار الآخرين.

وإذا كانت فرضية «غافغاي» كوين(Quine,1960) تبين الصعوبات التي يطرحها تعلم معنى الكلمة من خلال تعداد كل الاحتمالات الممكنة، وترجيح أقواها، فإن الطفل يبدو مختلفاً عما هو عليه الراشد؛ لأن الطفل لا يتعلم من الكلمات إلا التي لها صلة بما هو موجود في ذهنه؛ لأن تعلم معنى الكلمة لايقتضي فقط ربط الكلمة بمرجعها بدليل وجود كلمات لا تشير إلى أي شيء في الواقع الخارجي، نحو» من» و» إن» وغيرهما، ووجود كلمات لا تشير إلى أشياء شأن «صبر» و»فرح»، لذا؛ يبدو من الصعب الاقتصار على فرضية «غافغاي» لتفسير تعلم معنى الكلمة.

لقد شكلت الارتباطية اتجاهاً حاول تفسير الميكانيزم الذي يفسر تعلم معنى الكلمة. واقترحت ما يصطلح عليه بالحساسية للبديل المتناظر (sensitivity to covariation) بوصفه مبدأً يفسر التعلم بشكل عام. ويفيد أن أي شيئين وردا في نفس الوقت يصبحان مرتبطين، ويبعث أحدهما على الآخر.لذا؛ فإن الطفل يتعلم معنى «أرنب»؛ لأن الكلمة تم استعمالها عند مشاهدة «الأرنب» أو التفكير فيها. بذلك يتعلم الطفل أن الكلمة «أرنب» مرتبطة بالمعنى «أرنب».

ويؤكد جون لوك (Lock, 1964) أن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال اللغة تستند إلى تدخل الراشد عندما يكرر الإشارة إلى الأشياء ويقوم بتسميتها. وهو نفس الأمر الذي استند إليه سكينر عندما اعتبر أن تعلم معنى الكلمة قائم على الربط بين المثير والاستجابة

وتستند الارتباطية على حجج قوية. من بينها أن الطفل يتعلم أولاً الكلمات التي تعنون الأشياء الموجود في محيطه، والأشياء الموجودة في مجال رؤيته ولمسه. كما أنك إذا أردت أن تعلم راشداً معنى كلمة «كلب»، فإنه يكفي أن تشير إلى «الكلب»، وتقول:»هذا كلب». وإذا لم يكن هناك «كلب» في محيطك، وخاطبت أحداً «كلب»، فإن الشخص لا يمكنه أن يتعلم معنى «كلب».

ومع ذلك، يمكن إرجاع تعلم معنى الكلمة استناداً إلى ربط الكلمة بمعناها في نفس الوقت وتعزيز الربط من خلال التكرار؛ لأن الارتباطية تقصر التعلم على المحيط الخارجي، ولا تولي أية أهمية للعوامل الداخلية. والسؤال المطروح: هل يمكن أن يتعلم «الجرذ» معنى «الحلوى» انطلاقاً من ربطه بتجربة قاسية؟ ينضاف إلى ذلك، أننا لا نتوافر على تفسير معقول للكيفية التي يتم من خلالها ربط الكلمة بمعناها، ما عدا أننا نكتفي بقولنا إن الطفل عندما يشاهد «الشيء» يسميه.

زد على ذلك، أننا نبالغ عندما نعتقد طبقاً لمبدأ الحساسية للبديل المتناظر أنه يتم استعمال الكلمة في نفس الوقت الذي نشير فيه إلى الشيء أو نفكر فيه؛ لأن الآباء يمكنهم أن يعنونوا أشياء أمام أطفالهم دون أن يتوقع الطفل رؤيتها. لاحظ أن الأباء يسمون أشياء غير موجودة البتة، نحو «الغول» و«الأعداد» و«الأشكال الهندسية»، وغيرها من الكلمات التي تفتقر إلى المرجع الواقعي في المراحل الأولى من عمر الطفل، ومع ذلك يربط الطفل الكلمة بالمعنى.

إضافة إلى هذا أن الارتباطية تستند إلى عنونة الأشياء من قبل المحيط (الآباء) للطفل (المتعلم). وتعتبر هذه المسألة غير كونية؛ لأن هذا النوع من العنونة المظهرية (ostensive labeling) غير واردة في بعض الثقافات. ومع ذلك، يتعلم الأطفال عنونة الأشياء (بلوم،2000)

وأوضحت التجربة التي قام بها (نيلسون، 1974) حيث رصدوا الكلمات المستعملة من قبل الأطفال البالغين من العمر ما بين 20 و45 شهراً. ووجدوا أن نصف عدد الكلمات المستعملة فقط تعود إلى المستوى القاعدي؛ أي الأشياء نحو (كلب، كأس...)، وأن الباقي يعود إلى مقولات تصورية، نحو المكان (شاطئ، مطبخ) وأدوار اجتماعية (طبيب، أب)، أو ظواهر طبيعية (سماء، مطر)، أو الزمن (صباح، اليوم).

ينضاف إلى هذا أن الأطفال المصابين بالعمى يتعلمون معنى الكلمات بنفس الإيقاع، رغم الاعتقاد السائد الذي يؤكد أن معجم الأطفال المبصرين متطور على معجم الأطفال غير المبصرين. لاندو وغليتمان (Landou et Gleitman,1985).

استناداً إلى ما سلف، يقترح بلوم أن تعلم معنى الكلمة متصل اتصالاً وثيقاً بنظرية الذهن أكثر من اتصالها بالارتباطية؛ أي أن تعلم معنى الكلمة يرتبط بالعوامل الداخلية، ولا يرتبط بالعوامل الخارجية.

وعليه، يمتلك الطفل قدرة تمكنه من اتخاذ القرار بشأن معنى الكلمة، حيث يتوافر على ملكة داخلية يستطيع بموجبها الحكم أن معنى الكلمة هو «س» وليس «د» عندما يوظفها الراشد في سياق من السياقات.

في هذا الإطار، بينت الدراسات أن الطفل البالغ من العمر 9 أشهر يراقب نظرات أمه. ويلاحظ ردة فعل أبويه إزاء وضعية خطيرة، ويستجيب بردة فعل خاصة به (بكاء،...). وبإمكانه أيضاً عندما يكون متردداً، أن يتحقق من ذلك من خلال مراقبة نظرات أمه أو محيطه. فعندما يلاحظ الطفل حشرة مثلاً، فإن احتمال الاقتراب منها يضعف إذا أبدت الأم تخوفاً منها (بلوم،2000).

والسؤال المطروح: ما ذا يحصل في ذهن الطفل عندما يتتبع ملاحظة (gaze) الراشد؟

يستفاد من هذه التجارب أن الطفل يمتلك فرضية ذهنية. ويستعملها ليستنتج ما يقصده الراشد عندما يوظف كلمة ما. لذا؛ يمكن أن نعتبر أن تعلم معنى الكلمة نوع من الاستنتاج القصدي. وتعتمد الفرضية الذهنية للطفل على تتبع الملاحظة (gaze following)؛ أي أن الطفل يمتلك فرضية ضمنية حول ما ينوي الراشد القيام به أو يفكر فيه أو ردة فعله إزاء موضوع ما، والتي يمكن اعتبارها منتوجاً لإجراء موجه آلي يفترض أن يكون فطرياً أو مكتسباً. وتتم استثارتها من قبل بعض المثيرات من قبيل العين والوجه. والسؤال المطروح: ما نوع المثيرات التي تثير تتبع الملاحظة لدى الطفل؟

ويستفاد من التجربة التي قام بها جونسون (Johnson, et al., 1998)وآخرون أن الطفل يتتبع الإشارات التي توحي بالقصدية، وتترجم التفاعل بين الراشد والطفل، حيث تم عرض إنسان آلي (robot) لا وجه له على أطفال يبلغون من العمر 12 شهراً. وتفاعل معهم من خلال صفير أو إشارات ضوئية. ولوحظ أنهم يتتبعون «ملاحظاته» (اتجاه الأمام، الجزء النشيط من الرجل الآلي)، ويتعاملون معه بوصفه شخص. ثم انصرفوا عنه عندما لم يبد أي تفاعل له معنى معهم. يستنتج من هذا أن تطبيق «تتبع الملاحظة» يتم على الكيانات التي تعطي إشارات تمتلك قصدية بصرف النظر عن مظهرها.

إذن، لا يعتبر الطفل ملاحظاً سلبياً، بل يقوم بتتبع ملاحظة الراشد ليخمن ما هو بصدد فعله. ولا تعنيه إلا الإشارات التي تسعفه في قراءة قصدية الراشد. فالطفل يتنبأ بنية الراشد. وعندما يفشل في ذلك، نجده تارة يلاحظ الشيء، والراشد تارة أخرى حتى ينجح في فهم نية الراشد.

يتبين من خلال ما سبق أن الطفل يوظف هذه القدرة لتخمين ما يقصده الراشد عندما يستعمل كلمة ما. وتعتبر قراءة قصدية الراشد مدخلاً لفهم ما يعنيه بالكلمة. والدليل على ذلك يتمثل فيما خلصت إليه التجارب التالية:

تم عرض شيئين على مجموعة من الأطفال. وضع لهم الأول ليلعبوا به، والثاني تم وضعه في سطل. عندما يقوم الطفل بملاحظة الشيء الموجود أمامه، ينظر المختبِر إلى الشيء الموجود في السطل، ثم يقول كلمة جديدة « هذا مودي !(It's a modi!)». يقوم الأطفال بمراقبة ملاحظة

المختبِر، ويوجهون ملاحظتهم للشيء الذي يراقبه. بعد ذلك يتم إخراج الشيء الموجود بالسطل ويضعه جانب الشيء الذي كان الطفل يلعب به، ثم يردد «هذا مودي!». ينظر الطفل إلى الشيء الذي كان بالسطل .

وفي تجربة مماثلة قام بالدوفين بإخفاء شيئين داخل علبتين. فتح المختبِر العلبة الأولى. نظر ثم قال: «هذا مودي!». وفتح العلبة الثانية. وأخذ منها لعبة ناولها للطفل لينظر إليها ويلعب بها. وبعد مرور 10ثوان، تم إخراج ما بالعلبة الأولى، وقدمها للطفل. تبين أن الطفل ربط الكلمة بالشيء الأول رغم مرور 10ثوان، ورغم توفر الطفل على شيء (الشيء الثاني) (بلوم، 2000).

وفي تجربة أخرى، تم وضع مجموعة من الأطفال يبلغون من العمر ما بين 15 و20شهراً بمفردهم داخل غرفة. وتم وضع شيء غير مألوف بجانبهم. وأصدر شخص مختبئ صوتاً: «داونو!» (Dawnoo). وبينت التجربة أن الأطفال لم يتعلموا معنى الكلمة رغم وجود ربط بين السمع والشيء؛ لأن الأطفال لا يتعلمون معنى الكلمة إلا إذا اعتقدوا أن الأمر يتعلق بتسمية شيء ما، وأن الناطق ينبغي أن يكون حاضراً.

وبينت تجربة أخرى قام بها توماشيللو ومرفيس (Tomasello et Mervis, 1994) أن الأطفال الأكبر سناً (24 شهراً) بدورهم يعربون عن ميل للقرائن القصدية؛ حيث نظر المختبر إلى الأطفال، وقال: « دعنا نجد توما!». ثم وضع خمس علب، ووضع بها خمسة أشياء.أخذ الشيء من العلبة الأولى، نظر إليه، وقال: «آه!» ثم ناوله لطفل. بعد ذلك، أخرج الشيء الثاني من العلبة الثانية، ووضعه جانباً. ثم أخرج ما هو موجود بالعلبة الثالثة، رفعه إلى الأعلى، قلبه بين يديه ثم قال:» آه!»، وناوله لطفل. ثم أخرج ما في العلبتين المتبقيتين قائلاً: «دعنا ننظر إلى ما هو موجود بالعلبتين». بعد ذلك، تم عرض جميع الأشياء. وطلب من الأطفال أن يعينوا «توما». وتبين أن جميع الأطفال توجهوا إلى الشيء الذي أعرب حياله المختبر فرحة مقارنة مع الأشياء الأخرى.

تبين التجارب السابقة أن الطفل لم يربط الاسم بالشيء الذي كان في متناوله، بل بالشيء الذي كان يقصده الراشد. وهذا يتعارض مع التسمية المظهرية التي تفترض أن الطفل يعتمد على الإدراك الحسي لتسمية الأشياء، لذا؛ يفترض أن الطفل يتعلم معنى الكلمات من خلال محاولته فهم قصد الراشد بواسطة تجميع القرائن التي تتيحها السياقات.

1.1.3. حدود نظرة الذهن:

هل يمكن أن نعزو تعلم معنى الكلمات لنظرية الذهن فقط؟ وهل يصح تقليص تعلمه إلى فهم قصد الراشد؟

صحيح أن تعلم معنى الكلمة متصل اتصالاً وثيقاً بفهم ما يجول في ذهن الراشد. ومع ذلك، لا يمكن أن يتعلم الطفل كلمات لا يمتلك مفهومها بعد. لنفترض وجود أطفال يبلغون من العمر سنتين لهم نفس نظرية الذهن؛ أي لهم نفس القدرة على قراءة قصدية الراشد. لا يمكن أن يتعلموا معنى كلمات من قبيل «بورصة» أو «عملة» أو نحوهما ولو كان سهلاً الإشارة إليها؛ لأن الطفل لا يعرف مقولات هذه الأشياء بعد؛ لذا، فإن نظرية الذهن التي تسعف المتعلم في تعلم معنى الكلمات من خلال ربط الكلمة بالمفهوم، تستدعي وجود المفهوم بالضرورة.

لنفترض التجربة التالية: نضع شيئاً ما أمام الطفل»أرنب» مثلاً. ونشترط أن الطفل يعرف أن الأمر يتعلق بـ «أرنب». ونتلفظ بكلمة لم يسبق للمتعلم أن سمعها «سومي». ونجعل جميع العوامل القصدية تسير باتجاه «الأرنب». ونطرح السؤال: ما ردة فعل الطفل إزاء هذه الوضعية؟

تناولنا في هذه الورقة نظرية تعلم الكلمة بوصفها اللبنة الأولى في تعلم اللغة. وسلطنا الضوء على نظرية التعلم ونظرية القيود من خلال رصد مقومات الفرضيات التالية: الفرضية التقابلية،

وفرضية السمات الدلالية، وفرضية بناء النواة الوظيفية والفرضية الاصطلاحية، وفرضية الشيء الكلي وفرضية التصنيف، وفرضية المستوى القاعدي وفرضية الإقصاء المتبادل. وأبرزنا أن تعلم معنى الكلمة يرتهن إلى مجموعة من السيرورات الذهنية التي ينبغي أن تشكل مدار اهتمام كل المهتمين بحقل اكتساب اللغات. وختمنا بالنظرية الذريعية الاجتماعية من خلال تسليط الضوء على مبادئ نظرية الذهن وحدودها.

المراجع

Baldwin, A. & Markman, E. (1989). Establishing word-object relations: A first step, *Child Development,* 60, (2), 381-398.

Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory & Cognition,* 11, 211-227.

Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words.* Cambridge, MA. MIT Press.

Clark, E. V. (1983). Meanings and concepts. In P. H. Müssen (ed), *Handbook of child psychology,* (Vol 3)Cognitive development. New York: John Wiley & Sons.

Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on acquisition, in B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition: The 20th annual Carnegie symposium on cognition.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Clark, E. V. (2000). Coining new words: Old and new forms for new meanings. In L. Menn & N. Bernstein-Ratner (Eds.), *Methods for studying language production.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 53-67.

Golinkoff, R. (1992). Children and *a*dults *u*se *l*exical *p*rinciples *t*o *l*earn *ne*w *n*ouns. *Developmental Psychology*, 1,(28), 99-108.

Johnson, S., Slaughter, V., & Carey, S. (1998). Whose gaze will infants follow? The elicitation of-gaze following in twelve-month-olds. *Developmental Science,* 1,(2), 233-238.

Landau, B., & Gleitman, L. R. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Locke, J. (1690/1964). *An essay concerning human understanding.* Cleveland: Meridian Books.

Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction.*Cambridge: MIT.

Markman, E. & Hutchinson, J. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology*, 16, l-27.

Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology,* 20, 121–157.

Markman, E & al. (2003). Use of the mutual exclusivity assumption by young word learners. *Cognitive Psychology*, 47, 241–275.

Nelson, K. (1974). Concept, *W*ord, and *S*entence*: I*nterrelations in *Ac*quisition and *D*evelopment, *Psychological Review,* 81, 267-285.

Quine, W.V.O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.

Rosh, A. & al. (1976). Basic object in natural categories, *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.

Smith, L. B. (2000). Learning how to learn words: An associative crane. In R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek, eds*., Becoming a word learner*. Oxford: Oxford University Press.

Tomasello, M. & Mervis, C.B. (1994). The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem. *Monographs of the Society for Research in Child Developmen*t, 59 (2), 242, 174–179.

Tomasello, M. (2003). constructing a *l*anguage: A *us*age-*ba*sed *th*eory of *l*anguage *ac*quisition. Cambridge: Harvard University Press.