

روانشناسی رشد زبان

دکتر حسین لطف آبادی
استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

بنیاد پژوهش های اسلامی
گروه زبانشناسی کاربرده و آموزش زبان ها

روانشناسی و رشد زبان

دکتر حسین لطیف آبادی

۱۰۰

۱۰



آستان قدس

معاونت فرهنگی

1. . . 0. .

روانشناسی رشد زبان

دکتر حسین لطف آبادی

استادیار دانشکده علوم تربیتی

دانشگاه فردوسی مشهد



عنوان : روانشناسی رشد زبان

مؤلف : حسین لطف آبادی

ناشر : معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی

تاریخ انتشار : شهریور ۱۳۶۵

تیراژ : ... نسخه

امور فنی و چاپ : مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی (مشهد)

حق چاپ محفوظ است

فهرست مطالب

پنج	پیشگفتار
نه	مقدمه مؤلف
۱	سر آغاز
۵	گفتار اول : قلمرو روانشناسی
۴۱	گفتار دوم : تعلیم و تربیت و روانشناسی رشد زبان
۷۵	گفتار سوم : پایه‌های روانشناختی و فیزیولوژیک رشد زبان
۱۱۵	گفتار چهارم : یادگیری و رشد زبان آموزی
۱۷۳	گفتار پنجم : تئوریهای رشد زبان

بسمه تعالی

پیشگفتار

کتاب **روانشناسی رشد زبان** سومین مجموعه از گنجینه پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربرسته و آموزش زبان‌ها به‌شمار می‌رود که شامل یک مقدمه و پنج گفتار است. در این کتاب از قلمرو روانشناسی رشد زبان و نظریه‌های آن و روانشناسی کاربرسته در آموزش زبان‌ها بحث شده است. مطالب این کتاب در نخستین دوره کارآموزی و کارورزی ۱۵۰ ساعته در تابستان ۱۳۶۴ به معلمان زبان شرکت‌کننده، ارائه گردید و شرکت‌کنندگان در این دوره آزمایشی از بحث‌های جدید این درس استقبال شایانی کردند و خود نیز در پایان دوره با راهنمایی چند تن از استادان زبان‌شناسی، زبان‌شناسی کاربرسته، آواشناسی همگانی و تعلیم و تربیت به ترجمه و تألیف بیش از هفتاد مقاله و چند کتاب * علمی دست زدند که از آن میان هفت مقاله در کتاب

* در قلمرو یادگیری و آموزش زبان‌ها، عنوان چند کتاب و مجموعه به شرح زیر انتخاب شده است :

الف : روش‌های سمعی و بصری و یادگیری زبان‌ها

ب : دو زبانی و پژوهش‌های علم زبان‌آموزی

ج : زبان‌شناسی کاربرسته و زبان‌شناسی همگانی

د : آموزش و علوم زبان

ه : زبان‌شناسی و مسایل ترجمه

و : یادگیری و آموزش زبان‌های اول و دوم

فلمرو زبان فارسی و آموزش زبان‌های بیگانه و نه مقاله دیگر نیز در کتاب روش‌های آموزش زبان و مسایل زبان‌شناسی انتشار یافت و بقیه نیز ان شاء الله به تدریج در چند مجموعه دیگر در دسترس علاقه‌مندان قرار خواهد گرفت .

با آن که تنها معلمان زبان مخاطبان اصلی این کتاب‌ها می‌باشند و هر کدام از آنان با روش خاص خود در گوشه و کنار مملکت افتخار تدریس زبان‌های فارسی، عربی، فرانسه، آلمانی، انگلیسی و اردو را بر عهده دارند و با کوشش‌های پیگیر خود در صدد علمی و پربار ساختن روش‌های تدریس خود می‌باشند و نیز به شدت علاقه‌مندند تا هر چه بیشتر از دستاوردهای جدید زبان‌شناسی، مسائل فراگیری تکلم، رشد و اژگان کودک و روش‌شناسی آموزش زبان‌ها بهره‌جویند، اما مطالعه این کتاب برای دانشجویان رشته‌های دبیری آموزش زبان‌ها، دانشجویان روانشناسی و علوم تربیتی و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش و مخصوصاً برای مؤلفان کتاب‌های زبان می‌تواند مفید و آموزنده باشد .

مایه بسی شادمانی است که در سایه عنایت پروردگار بزرگ و در

→

ز : ارزشیابی و آزمون در کلاس‌های زبان

ح : شالوده‌ها و مسایل روانی روش‌های سمعی و بصری

ط : روش‌شناسی ساخت یکپارچه سمعی و بصری آموزش زبان‌ها

ی : تجزیه و تحلیل آموزش زبان‌ها

ه : گذشته و حال آموزشکاری همگانی زبان‌های زنده

ل : مقدمه‌ای بر روانشناسی زبان

م : مباحثی در فقه‌اللفظ، زبان عربی

ن : زبان‌شناسی یا علم‌اللفظ ،

س : مشکلات آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان

جوار مرقد مطهر امام هشتم (ع)، بر اثر برنامه‌ریزی‌های اساسی و دقیق مسؤولان آستان قدس رضوی و بنیاد پژوهش‌های اسلامی شاهد رشد سریع و همه‌جانبه تحقیقات فرهنگی و علمی در زمینه‌های گوناگون هستیم و خوشحالیم که امکانات لازم در زمینه پژوهش‌های اسلامی و علمی برای پژوهشگران بنیاد فراهم آمده است. امید است با زحمات برگزاری مجدد این‌گونه دوره‌ها و نیز تشکیل کنگره‌های علمی موجبات تقویت بنیه علمی مسلمانان و پژوهشگران را فراهم آورد و نتایج تحقیقات آنان مقبول درگاه حق تعالی قرار گیرد و پژوهشگران، معلمان و مترجمان مؤمن و متعهد شاغل در بنیاد بتوانند در قُرب بارگاه ملکوتی هشتمین اختر تابناک آسمان امامت و ولایت، حضرت امام رضا (ع)، اندکی از دین خود را نسبت به اسلام و مسلمانان ادا کنند.

در این‌جا لازم می‌دانیم از مؤلف محترم و استاد گرانمایه آقای دکتر لطف‌آبادی، استادیار دانشگاه مشهد سپاسگزاری کنیم، زیرا با علاقه و صفا ناپذیر و صمیمیت و گشاده‌رویی دعوت بنیاد پژوهش‌های اسلامی را پذیرفتند و با ایراد یک سلسله سخنرانی مفید در طول دو هفته تدریس درس روانشناسی رشد زبان علاقه‌مندان را با مسایل تعلیم و تربیت و نظریه‌های رشد زبان آشنا ساختند و سرانجام با بازنویسی و تکمیل بخشی از سخنرانی‌های خود، مباحث این کتاب را آماده چاپ کردند.

در خاتمه، لازم است از زحمات مدیران و کارکنان مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه مشهد که به نحو مطلوب امور فنی و چاپ این کتاب را به پایان رسانیدند، قدردانی شود.

من الله التوفیق

بنیاد پژوهش‌های اسلامی

گروه زبان‌شناسی کاربرده و آموزش زبان‌ها

مقدمه مؤلف

به نام خداوند جان و خرد کزین برتر اندیشه برنگذرد

کشور پهناور و عزیز ما، که صاحب تمدن و فرهنگ دیرینی است و در طول حیات پر نشیب و فراز خود خدمات فکری و علمی فراوانی به جهان انسانی کرده و بویژه از بابت غنای ادبیات و شعر و دانش‌ها و آثار زبانی دارای سوابق درخشانی است، اکنون از نظر زبان و زبان‌آموزی دچار مشکلات و نارسائی‌های بزرگی است. زبان گفتاری اتبوه و سیمی از مردم ما مبتلا به کمبودهای جدی است و در حدود نیمی از مردان و زنان میهن ما زبان نوشتاری نمی‌دانند. درک و دریافتهای منطقی و چگونگی استدلال و تبیین زبانی مسائل در بین عامه مردم از قوت و صحت کافی برخوردار نیست و زبان انتشاراتی و ارتباط جمعی نیز چنان کیفیتی ندارد که بتواند کمک مؤثری به رفع این مشکلات نماید. در مدارس و آموزشگاههای رسمی کشور نیز محتوا و روش و امکانات تدریس زبان فارسی به گونه‌ای نیست که تفکر و توانائی‌های زبانی چندین میلیون دانش‌آموز ما را به نحو مطلوبی رشد و شکوفائی بخشد. اینها و سایر مشکلات مربوط به زبان و زبان‌آموزی، ما را وامی‌دارد تا با مطالعه علم روان‌شناسی رشد زبان و با استفاده از نتایج پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی و زبان‌شناسی در صدد شناخت مسائل و کشف دلائل مشکلات زبانی و یافتن راه‌حل‌های مناسب

برای رفع کمبودها برآئیم. علاوه بر این، اهمیت و ضرورت آشنائی با علم روان‌شناسی رشد زبان از این جهت نیز هست که زبان یکی از فعالیت‌های اساسی ذهن و یک وسیله فوق‌العاده مهم برای رشد آدمی است. نه تنها کارکردهای عالی‌ذهن بلکه حتی تحول عواطف و رشد شخصیت و چگونگی زندگی اجتماعی و فرهنگی ما نیز در ارتباط نزدیک با رشد زبانمان است. بی‌تردید مباحث نظری دربارهٔ مسائل روان‌شناسی رشد زبان، بویژه در شرائطی که با دشواری‌ها و مشکلات بزرگ زبانی مواجه هستیم، باید با تکیه بر جوانب تعلیم و تربیتی و کاربردی آن طرح شود. حل مشکلات ما در زمینه‌های گوناگون مربوط به مهارت‌های زبانی و زبان‌آموزی، از یک سو نیازمند شناخت علمی آنها و از سوی دیگر مستلزم برنامه‌ریزی دقیق و عملی برای رفع آنهاست تا به این وسیله شرائط بهتری نیز برای اعتلای تفکر و زبان و کسب علوم و فرهنگ و تأمین رشد همه‌جانبهٔ مردم کشور ما فراهم آید و برای زندگی سعادت‌مندان آنان نیز زمینه‌سازی شود. سرنوشت فکری و فرهنگی و اجتماعی و پیشرفت ما در گرو حل مسائل زبان و زبان‌آموزی ما نیز هست. هرگاه خواهان اعتلای اندیشه و شخصیت فرهنگی خود باشیم بناچار باید مسائل زبان‌آموزی و تعلیم و تربیت و روان‌شناسی رشد زبان را بسیار بیشتر از آنچه معمول است اهمیت بدهیم و از ضرورت شناخت و کاربرد وسیع این رشته علمی دفاع کنیم و آن را اشاعه دهیم. گفتارهای مندرج در این کتاب در جهت پاسخگویی به همین ضرورت‌ها تهیه و ارائه شده و، علاوه بر آنچه گفته شد، تفصیل مباحثی از نوع مسائل زیر را دربر دارد.

یکی از بزرگترین گرفتاری‌ها در کشور ما آن بوده است که علم و کار علمی - اقلاً در این رشته - به‌جَد گرفته نشده است. ما هنوز هم مفهوم این پیام ارجمند امام علی بن ابیطالب (ع) را که فرمود «العلم اصل کُلِّ

خیر* « (علم، اساس همه خوبی‌هاست) به‌درستی درك نکرده‌ایم . به‌ما
 نیاموخته‌اند که مسائل جهان اطراف و مشکلات پیشرفت خویش را بر اساس
 موازین علمی بشناسیم و حل کنیم و یا چیزی را به‌گونه‌ای علمی تغییر
 دهیم و اصلاح کنیم . به‌همین جهت برخورد علمی با مسائل رشد زبان و
 تفکر نیز چه‌بسا مقبول نظر همگان نباشد . اما به‌هر صورت، هرگاه
 دلسوزانه با مسائل زبان و زبان‌آموزی کودکان و جوانان و بزرگسالان
 کشور خود روبرو شویم، همان راه و روش علمی تنها مسیر مطلوبی است
 که پیش‌روی ما قرار دارد . درچنین برخورد علمی، ما نیازمند آئیم که
 هدف‌های عینی و مشخص آموزش زبان مادری را بشناسیم و نقش‌عظیم
 ارتباطی و تأثیر زبان در بهبود زندگی معنوی و انسانی و همدلی با هم‌زبانان
 خود و لزوم ساده و صحیح و روان صحبت کردن و ضرورت استفاده از
 امکانات زبانی برای شناخت جهان و دنیای پیرامون خویش را مورد توجه
 کامل قرار دهیم . ازچنین دیدگاهی، ضرورت شکل‌گیری صحیح و رشد
 توانائی‌های زبانی کودکان ازسنین خردسالی، ضرورت پرورش فکری
 و فرهنگی کودکان با کمک زبان و ادبیات مخصوص آنان، لزوم سوادآموزی
 واقعی همگانی، و ضرورت خلق آثار زبانی ارزشمند برای بزرگسالان و
 استفاده همه‌جانبه از ادبیات، بر ما بیشتر روشن خواهد شد . درچنین
 صورتی ما، به‌عنوان معلّم و مربّی و والدین، با شناخت ظرفیت‌ها و
 درجه رشد شناختی و زبانی دانش‌آموزان و فرزندان خود، راجع به‌چگونگی
 ارتقاء دادن توانائی‌های زبانی آنان، و درباره‌ی اینکه بچه‌های ما چگونه
 خواهند توانست وضعیت خود و تحولات پیرامونشان را به‌تدریج با کمک
 زبان تحت تأثیر قرار دهند، دانش بیشتری به‌دست خواهیم آورد . خواهیم
 آموخت که آموزش زبان و محاوره صحیح و خواندن و نوشتن باید
 به‌گونه‌ای باشد که مارا در يك ارتباط انسانی با هم‌زبانان خود قرار دهد

و بتوانیم وضع و حال و نظر و خواست آنان را بفهمیم و از آن خود را نیز به آنان بفهمانیم. تلاش ما آن خواهد شد که تدریس زبان فارسی معنای واقعی خود را پیدا کند و زبان را، که یکی از عالیترین فعالیت‌های شناختی است، با سایر جریان‌های عالی ذهن نظیر تفکر و استدلال و حل مسئله و خلاقیت در ارتباط مطلوب قرار دهد. با چنین دریافت‌ها و کاربرد این شناخت‌ها در جریان آموزش است که دستیابی به هدف غائی تعلیم و تربیت، که رشد همه‌جانبه آدمی است، تسهیل خواهد شد.

زبان، واسطه‌ای بین فکر و عمل ماست. به بیان دیگر، زبان گذرگاهی است که فکر آدمی را به عمل او ارتباط می‌دهد. لیکن ارتباط زبانی ما فقط به همین فکر و عمل خودمان مربوط نمی‌شود بلکه زبان، یک وسیله مهم ارتباطی با دیگران، با گذشتگان، و با آیندگان نیز هست. زبان، آشکال گوناگون دارد و منحصر به انسان نیز نیست. اما فقط انسان است که از زبان به صورت یک دستگاه ارتباطی پیچیده در جریان فکر و عمل خود استفاده می‌کند. این نظام ارتباطی پیچیده دارای ساخت واحدی است که بخشی از آن را روساخت و بخش دیگر را ژرف ساخت زبان می‌گویند. هر چند این دو بخش در ارتباط متقابل و تعامل با یکدیگرند اما معنا و محتوای زبان، یعنی اندیشه، است که اهمیت درجه اول دارد. در همین رابطه می‌توان گفت که در یادگیری و آموزش هم ممکن است بر یکی از این دو ویژگی تأکید بیشتری بشود - که در صورت اول یادگیری‌ها سطحی و طوطی‌وار و حفظی و تقلیدی است و در حالت دوم، یادگیری‌ها معنی‌دار است و بر انتقال و بازسازی معانی و بر رشد شناختی یادگیرنده تأکید دارد. درک صحیح از روان‌شناسی رشد زبان ما را بر آن می‌دازد که برای یادگیری نوع دوم تکیه کنیم که منجر به تحول کیفی محتوای ذهن یادگیرنده و رشد شناختی و تفکر انتقادی و خلاقیت و توانائی کاربرد

آموخته‌ها می‌شود .

پژوهش‌های روان‌شناسی حاکی از آنست که ظرفیت‌ها و استعداد های گوناگون آدمی همراه با رشد جسمی او معمولاً تغییر پیدا می‌کند و رشد ژنتیکی و جسمی ، پایه و زمینه سایر جوانب رشد آدمی ، و از جمله رشد تفکر و زبان او ، است . به همین جهت هرگاه بخواهیم رشد زبان کودک را تأمین کنیم و تحقق حداکثر ظرفیت‌های زبانی را ممکن سازیم باید هم اصول رشد عمومی و رشد حواس و مغز و اعصاب و سیستم عصبی مرکزی و هم رشد فعالیت‌های عالی ذهن و چگونگی شکل‌گیری طرح‌های رشد زبانی را دقیقاً بشناسیم و آنگاه اقدامات آموزشی و پرورشی لازم را برای وصول به مقصود انجام دهیم . دلیل این امر آنست که مکانیسم پیچیده زبان از یک طرف ریشه در فیزیولوژی مغز و اعصاب ما دارد و از طرف دیگر در رابطه با فعالیت‌های ما و یادگیری و سایر کارکردهای عالی ذهن ماست . همراه با رشد مغز کودک نوزاد و پیش از آنکه او زبان باز کند ، اولین ارتباط‌های اجتماعی وی شکل می‌گیرد . گریه نوزاد و آرامشی که پس از توجه مادر به دست می‌آورد اولین نمونه این ارتباط‌های اجتماعی است . نگاه چشم در چشم و خنده مادر و کودک که معمولاً از ماه سوم تولد فرزند آغاز می‌شود و بالاخره بروز صدا های نرم و مبهم کودک و پاسخ اطرافیان به این صداها ، مقدمات ارتباط اجتماعی او و مقدمه زبان‌آموزی هستند .

رشد ارتباطی کودک منجر به تعلّق وی به والدین می‌شود و این احساس تعلّق باعث تحکیم ارتباط اجتماعی و رشد شناختی و یادگیری زبان کودک می‌گردد . سخن گفتن و یادگیری زبان مستلزم مجهز شدن به توانائی‌های اساسی دیگری از قبیل شناختن خود ، رشد مهارت‌های حسی و حرکتی و شناخت معنی از جهان خارج است . همین توانائی‌های اساسی اولیه

است که بر زمینه رشد مغز و هوش و تخیل و قدرت جانشین‌سازی و با کمک یادگیری و ارتباط اجتماعی کودک موجب رشد زبان يك کلمه‌ای و دو کلمه‌ای و جمله‌سازی و رشد بیشتر زبان و تفکر می‌شود. این رشد تفکر و زبان، همراه با رشد بیشتر مغز افزایش می‌یابد و پیچیدگی توانائی‌های مغزی در تعامل با محرک‌های خارجی و یادگیری، همچنان گسترده‌تر می‌شود. البته هرگاه کسی، بخصوص در دوره‌های بحرانی رشد زبان، از این تأثیرات محیط محروم شود، علیرغم تحول فیزیولوژیک مغز، جریان رشد توانائی‌های نیمکره‌های مغز و مراکز زبانی گریبکس مغزی او به‌صورتی نخواهد بود که در افراد عادی، که از محیط اجتماعی مناسبی برخوردارند، دیده می‌شود. مطالعات و پژوهش‌های گوناگونی هست که نشان می‌دهد محیط زندگی خانوادگی و فرهنگی و اجتماعی و مناسبات فرد با این محیط، دارای نقش بسیار مهم در رشد فعالیت‌های عالی مغز و مهارت‌های زبانی است. حتی یادگیری زبان دوم نیز در رابطه با چگونگی محیط فرهنگی کودک و یادگیری زبان مادری اوست. یعنی هرگاه کسی زبان مادری را بخوبی فرا نگرفته و ساخت‌های زبانی در ذهن او استحکام نیافته باشد شرائط مساعدی برای یادگیری زبان دوم نیز نخواهد داشت. به این ترتیب در آموزش زبان دوم مسائل مهمی از قبیل استحکام قبلی زبان مادری، زمان مناسب شروع آموختن زبان دوم، و نحوه یادگیری این زبان دارای اهمیت ویژه‌ای است.

موضوع جالب توجه دیگر در روان‌شناسی رشد زبان، تئوری‌های رشد زبان است که در کتاب‌های فارسی ما معمولاً تنها از دیدگاه زبان‌شناسی به بحث گذاشته شده حال آنکه این مبحث اساساً در قلمرو مطالعات روان‌شناسی جای می‌گیرد. ضرورت آشنائی با نظریه‌های رشد زبان از آنجاست که شناخت علمی از چگونگی شکل‌گیری و رشد زبان،

زمینه مناسبی برای برنامه‌ریزی و تعیین محتوای تعلیم و تربیتی زبان آموزی است. تئوری‌های رشد زبان فراوان است لیکن مهمترین آنها از آن اسکینر، چامسکی، برونر، ویگوتسکی، و پیازه است.

تئوری رفتارگرایانه اسکیز حاکی از آنست که رشد زبان بر اثر تقویت پاسخ‌های زبانی کودک توسط اطرافیان او صورت می‌گیرد. زبان از نظر وی نوعی رفتار است که مشمول همان قوانین شناخته شده بروز سایر رفتارهای آدمی، نظیر قانون تقویت و خاموشی و انتقال یادگیری و کنترل نتایج رفتار و غیره، است. اما نظر اسکینر درباره زبان با آنچه چامسکی در این خصوص گفته است تفاوت زیادی دارد. چامسکی معتقد است که مغز آدمی دارای توانائی‌های ذاتی درونی درباره جوانب عمومی زبان است. مثلاً پیش از آنکه کودک زبان را از اطرافیان خود فراگیرد دارای ژرف ساخت‌های زبانی است. او به‌طور طبیعی و مادرزادی متمایل به آنست که قواعد زبانی را جستجو و روساخت زبانی را کشف کند یا، به عبارت دیگر، ساخت‌های عمقی زبان را در قالب روساخت‌های زبان مادری خود بریزد. چامسکی می‌گوید به همین دلیل است که رشد زبان در تمام کودکان جهان با الگو و برنامه واحدی جریان می‌یابد. تقریباً همین نظر را لنه برگ نیز اظهار داشته و معتقد است که استعداد فراگیری زبان ذاتی و یک ویژگی خاص خاصر انسانی است. در عین حال، برخی از روان‌شناسان در تحقیقات خود نشان داده‌اند که درجات بسیار ضعیفی از این استعداد زبانی در شپانزه نیز وجود دارد. آنان حتی موفق شده‌اند زبان علامتی مخصوصی را به این حیوان بیاموزند.

زمینه‌های دیگر تئوری‌های روان‌شناسی رشد زبان را باید در نظریه‌های روان‌شناسی رشد شناختی جستجو کرد. این نظریه‌ها ضمن تأکید بر سطح

رشد و ظرفیت‌های فرد، به مسائل دیگری از قبیل فعال بودن و سازندگی و تحول جریان‌های ذهنی فرد نیز توجه دارند و رشد انسان را در زمینه‌های مختلف، حاصل تعامل پویای دو عامل می‌دانند که یکی ظرفیت‌های درونی و فعالیت خود فرد است و دیگری اقتضای شرائط محیط. برونر، که از نظریه پردازان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان رشد شناختی است، زبان را کلید رشد تفکر و واسطه ارتباط آدمی با وقایع جهان اطراف او می‌داند. برونر معتقد است که عالیت‌ترین مرحله رشد شناختی انسان از وقتی آغاز می‌شود که اعمال حسی-حرکتی و دریافت‌های مفهومی از جهان به دستگاه‌های علامتی مبدل می‌شوند و زبان وارد میدان شناختی کودک می‌شود. به این ترتیب، رشد زبان در محور رشد فکری قرار می‌گیرد. افراد به‌طور طبیعی و ذاتی میل به یادگیری دارند و معلم باید این میل طبیعی کودک را تحقق بخشد و کاری کند که او تدریجاً یادگیری را به‌خاطر خود یادگیری دنبال کند. برونر همچنین تأکید می‌کند که معنا و ساخت درونی مواد یادگیری باید مورد توجه باشد.

در حالی که برونر قدرت تفکر و شناخت آدمی را وابسته به قدرت زبانی او می‌داند و یگوتسکی، که یکی دیگر از صاحب‌نظران روان‌شناسی رشد زبان و تفکر است، بر مفهوم دیگری که آن را «آگاهی انسان از جهان واقعی» می‌نامد تأکید دارد. او می‌گوید رشد زبان نه به‌صورت تحول يك نیروی درونی بلکه نتیجه مناسبات کودک با محیط پیرامون اوست. وی رابطه «محرک - پاسخ» را به‌صورت رابطه «محرک - علامت - پاسخ» در نظر می‌گیرد که در آن، زبان نقش اساسی را در تحول روانی انسان و رشد تفکر و آگاهی او برعهده دارد. به نظر او، تفکر و زبان معنای یکسانی ندارند بلکه تفکر در زبان جریان می‌یابد که در آن، معانی زبانی - و نه صرفاً صورت‌های زبانی - است که اهمیت دارد. و یگوتسکی می‌گوید زبان آدمی

سازنده آگاهی وی از جهان كوچك اوست . در كلام است كه آگاهی انسان تجلی می‌یابد؛ به همان گونه كه خورشید در قطره آبی بازتاب می‌نماید .

نام بزرگ دیگری را كه در بحث تئوری‌های رشد زبان حتماً باید ذكر كرد ژان پیاژه ، یعنی بزرگترین و بانفوذترین چهره روان‌شناسی در پنجاه ساله اخیر، است . وی كه در شصت و دو سال قبل اولین اثر عملی خود درباره «زبان و تفكر كودك» را منتشر كرد تا همین اواخر كه از دیارفت مطالعات و پژوهش‌های عمیقی در خصوص رشد تفكر و زبان كودك انجام داد . پیاژه را می‌توان ادامه‌دهنده راه ارسطو و دكارت دانست كه منطق و عقل را نیروی سازمان‌دهنده و وحدت‌بخش تمام جهان هستی دانسته بودند . پیاژه نیز هوش انسان و كاركردها و تحول آن را به‌عنوان اساس موجودیت انسان تلقی کرده است . وی درائر پژوهش‌های خود به‌تئوری «مراحل رشد شناختی» دست یافته و گنجینه عظیمی از دانش تحول فكر آدمی را برای مربیان تعلیم و تربیت به‌جای گذاشته است . او مراحل رشد كودك را در زمینه شكل‌گیری مفاهیم مختلف شناختی و چگونگی تخیل و زبان‌آموزی و رفتار و اخلاق او جمع‌بندی کرده است .

پیاژه می‌گوید هوش یا تفكر و عمل‌سازگارانه كودك در جریان يك رشته تحولات در مراحل سنی مختلف رشد می‌كند . در هر مرحله از رشد، آمادگی‌های جدیدی پیدا می‌شود كه مشخص‌كننده امكانات و محدودیت‌های ذهنی كودك است و در برخورد با او یا در تهیه محتوا و انتخاب روش و وسائل آموزشی نیز باید همین امكانات و محدودیت‌های ذهنی را در نظر داشت . پیاژه معتقد است كه رشد كاركردهای علامتی و زبانی كودك ، برپایه رشد حسی - حرکتی دوره شیرخوارگی، از سن نوپائی به‌بعد، در ذهن كودك شكل می‌گیرد . در سنین دو تا پنج سالگی است كه كودك با درونی‌کردن جهان خارج در ذهن خود از علائم استفاده می‌كند، چیزی را

جانشین و علامت چیز دیگر قرار می‌دهد، به تدریج زبان را یاد می‌گیرد، و در دوره بعد به دستکاری ذهنی نشانه‌ها و علائم زبانی می‌پردازد و حل مسئله می‌کند و قادر به استنتاج منطقی عینی می‌شود. ظرفیت‌های رشد یافته‌تر شناختی سنین دبستانی به کودک اجازه می‌دهد تا واقعیت امور را با کمک دستگاه علامتی تنظیم و تعبیر و تفسیر کند و بالاخره در مرحله نوجوانی و پس از آن به استفاده از زبان در تفکر انتزاعی خویش دست یابد. پیاژه معتقد است که رشد زبان در پی رشد جوانب دیگر هوش پیدا می‌شود و زبان، عالیترین و پیچیده‌ترین دستگاه علامتی است که کودک فرا می‌گیرد. او نیز بر این باور است که فکر بر زبان مقدم است و رشد ساخت‌های عمقی بر رشد ساخت‌های سطحی زبان تقدم دارد. زبان، همانند سایر فعالیت‌های عالی ذهن، نمی‌تواند بدون اتکاء دائمی بر ویژگی‌های ساختمان هوش آدمی رشد یابد و سازمان پیدا کند.

مباحث مذکور در فوق به تفصیل در پنج گفتار این کتاب (موضوع و قلمرو روان‌شناسی رشد زبان، تعلیم و تربیت و روان‌شناسی رشد زبان، پایه‌های روان‌شناختی و فیزیولوژیک رشد زبان، یادگیری و رشد در زبان‌آموزی، و تئوری‌های رشد زبان) ارائه شده است. این گفتارها در واقع بازسازی و تدوین مجدد مباحثی است که در جریان تدریس درس «روان‌شناسی رشد زبان» در بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی به پیشنهاد گروه زبان‌شناسی کار بسته این بنیاد طرح شده بود. بجز آخرین گفتار که حالت نوشتاری دارد، چهار گفتار اول هرچند از نظر محتوا باز نویسی و گاه زیر و رو شده‌اند اما از نظر شکل به همان حالت ساده بیان درسی باقی گذاشته شده‌اند. ضمناً از آنجا که این گفتارها با بهره‌گیری از مفاهیم مختلف روان‌شناسی و علوم تربیتی و زبان‌شناسی تهیه شده و همراه با حواشی و اشارات بسیار در زمینه‌های گوناگون

مربوط به این علوم است طبعاً حالت بحث‌های آزادانه‌تری را پیدا کرده که نویسنده امیدوار است آن حواشی و توضیحات باعث سهولت دریافت مطالب توسط آن دسته از خوانندگانی بشود که آشنائی کمتری با مفاهیم دشوارتر این رشته دارند. به همین جهت، ترجیح داده شد که سئوالات شرکت‌کنندگان در کلاس و پاسخ بدانها نیز در پایان هر گفتار به همان صورتی که طرح و بحث شده بود به چاپ برسد تا توضیح بیشتری بر مطالب آن گفتار باشد.

یادآوری این نکته نیز ضروری است که چون آموخته‌ها و تجارب نویسنده عمدتاً در زمینه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی است، مباحث زبان‌شناسی در این کتاب نیز باتکیه بر همان علوم ارائه شده است. به همین دلیل، نقد و بررسی مطالب نیز بهتر است با توجه به اصول و یافته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی انجام گیرد. اینجانب آرزو دارم که اساتید و محققان و دانش‌پژوهان زبان‌شناسی و تعلیم و تربیت و روان‌شناسی، راه‌های نارفته این حوزه وسیع علمی را پیمایند و با دستاوردها و رهنمودهای خود، ما و همه علاقمندان به مسائل رشد زبان و تفکر را راهنما باشند.

در خاتمه لازم است از کوشش‌های مسئولان محترم بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی در فراهم آوردن امکان چاپ این کتاب، صمیمانه قدردانی شود. با شکرگزاری از رحمت الهی، برای همه خدمتگزاران علوم و فرهنگ و معارف از خداوند متعال تقاضای توفیق روزافزون دارم.

حسین لطف‌آبادی

مشهد - ۱۳۶۵/۵/۱۵

سر آغاز

رب اشرح لی صدری، ویسر لی امری، واحلل عقدۀ من
لسانی، یفقهوا قولی .

با عرض سلام به شما برادران محترم که همگی استاد و محقق
و مترجم و معلم زبان و زبان شناسی هستید، درس روان شناسی
رشد زبان را، که قرار است طی ده ساعت در ادامه آن سی ساعت
درس گذشته در این کلاس داشته باشیم، شروع می کنیم و از
خداوند متعال می خواهیم که توفیق نصیبمان کند . امیدوارم در
این کار دشواری که گروه زبان شناسی کار بسته و بنیاد پژوهشهای
اسلامی آستان قدس رضوی بر عهده اینجانب گذاشته اند نزد شما
برادران و دوستانی که همگی صاحب نظر و اهل فن هستید خجالت
زده نباشم . البته لطف و مرحمت و استقبالی که از این کلاس
فرمودید به نظر من نشانه فروتنی یکایک شما و به دلیل سعه صدری
است که به عنوان محقق دارید و اینجانب با احترام عمیقی که
برای شخصیت علمی شما قائل هستم سعی می کنم یک سلسله مطالب
ناقابلی را طرح کنم . انشاء الله که مفید باشد .

حقیقت اینست که مشوق من در این درس، همدلی و پیوند قلبی است که بین همه ما در این مؤسسه شریف پژوهشی وجود دارد و اگر اجازه بدهید کلام مولانا را که بیانگر همین همدلی و همزبانی و در رابطه با موضوع بحث این کلاس نیز هست به عنوان شروع مطلب طرح می‌کنم :

همزبانی خویشی و پیوندی است

مرد با نامحرمان چون بندی است

ای بسا هندو و ترک همزبان

ای بسا دوترک چون بیگانگان

پس زبان محرمی خود دیگر است

همدلی از همزبانی بهتر است

غیر نطق و غیر ایما و سجل

صد هزاران ترجمان خیزد ز دل

و اما روان‌شناسی رشد زبان، اگر این عنوان را مقبول بدانیم،

رشته‌ای است علمی که روان‌شناسی، زبان‌شناسی، و علوم تربیتی را با یکدیگر پیوند می‌دهد.

بحث روان‌شناسی رشد زبان، وقتی که کاربرد آن مطرح

باشد موضوع علوم تربیتی است؛ هنگامی که ویژگی‌های روانی

زبان در رابطه با مغز و رشد شناختی و ارتباط انسانی مورد توجه

باشد، مسئله روان‌شناسی است؛ و موقعی که به جنبه‌های ساختمانی

و علامتی و گفتاری و نوشتاری آن تأکید کنیم، موضوع زبان-

شناسی است. پس در اینجا ما حداقل با این سه علم که ذکر شد نزدیک هستیم و به دستاوردهای آنها نیازمندیم و مفاهیم این سه علم را بیش از سایر علوم در کار روان‌شناسی رشد زبان مورد استفاده قرار می‌دهیم.

این مبحث علمی اگرچه سابقه قدیم و ممتدی دارد و در طول تاریخ توسط فلاسفه و به وسیله علمای تعلیم و تربیت، و از جانب ادبا و حتی عرفا و شعرا گاه و بیگاه اینجا و آنجا طرح شده اما به معنای امروزی کلمه، علم کاملاً نوری است و از عمر آن هم زمان درازی نمی‌گذرد. شاید مثلاً بتوانیم از عمر ۴۰ یا ۵۰ ساله آن صحبت کنیم و محققانی که در این زمینه کار کرده‌اند عمده‌تاً روان‌شناسانی هستند که با استفاده از روشهای تحقیق روان‌شناسی و مطالعه رشد زبان کودکان و زبان‌آموزی بزرگسالان، دستاوردهای گرانقدری را برای ما فراهم آورده‌اند که می‌تواند کمک بزرگی باشد برای مطالعه رشد زبان، برای تدریس زبان، و برای حل مسائل زبانی افراد عادی و همچنین رفع مشکلات کسانی که اختلالات زبانی دارند.

توجه ما به روان‌شناسی رشد زبان بیشتر از این جهت است که زبان یکی از فعالیت‌های اساسی ذهن آدمی است و یک وسیله فوق‌العاده مهم ارتباطی برای انسان و برای رشد اوست. از این دیدگاه است که علوم تربیتی و روان‌شناسی به مسئله زبان نگاه می‌کند. فعالیت‌های عالی ذهن نظیر ادراک، تشکیل مفهوم، شناخت، تفکر،

استدلال، قضاوت، تخیل، حل مسئله و مشکل‌گشائی، همگی از جمله مسائل روان‌شناسی و تعلیم و تربیت هستند که با رشد زبان ارتباط تنگاتنگ دارند. حتی عواطف و رشد شخصیت آدمی در رابطه نزدیک با رشد زبان اوست. شاید ما به این مسائل توجه کمتر داشته‌ایم لیکن اینها واقعیت‌های جدی و انکارناپذیری است که بررسی و نتیجه‌گیری علمی از آنها برای ما ضرورت دارد. نه تنها رشد عواطف و رشد شخصیت با رشد زبان مربوط است بلکه چگونگی زندگی اجتماعی ما، چگونگی برخورد ما با مسائل، و چگونگی پیشرفت و تعالی ما با رشد زبان ما در رابطه است. به این مسائل باز هم خواهیم پرداخت.

گفتار اول

قلمرو روان‌شناسی رشد زبان

موضوع روان‌شناسی رشد زبان را طی این گفتارها به صورتی آزاد، که طبعاً با حاشیه‌ها و اشاراتی در زمینه‌های دیگر روان‌شناسی و تعلیم و تربیت نیز همراه خواهد بود، به تدریج دنبال می‌کنیم. اولین بحث ما را جمع به قلمرو روان‌شناسی رشد زبان است تا ببینیم این علم از کدام مسائل مشخص گفتگو می‌کند و حوزه پژوهشهای آن از کجا شروع می‌شود و به کجا ختم می‌شود. البته این مسائل گوناگون است و زبان‌شناسان و روان‌شناسان خودی و بیگانه درباره آنها صحبت کرده‌اند که در آن میان می‌توانیم چند حوزه مهمتر را بشرح زیر اسم ببریم :

یکی از مسائل اصلی روان‌شناسی رشد زبان، مطالعه چگونگی رشد زبان در کودکان است. در این زمینه، ما یادگیری زبان مادری در بچه‌ها را مطالعه وسیعی می‌کنیم به یک سلسله قوانین و اصول دست پیدا کنیم که این رشد چطوری صورت می‌گیرد. اولین سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود اینست که ما چرا در پی یافتن قوانین و اصول یادگیری زبان هستیم؟ دلیل مسئله اینست

که علم اساساً به دنبال کشف قوانین و کشف اصول حاکم بر وضعیت و تغییر پدیده‌ها و روابط میان آنهاست و علم روان‌شناسی رشد زبان هم از این خصیصه مستثنی نیست. همین قوانین و اصول است که ویژگی نظام هستی یعنی ویژگی مخلوقاتی است که در عالم هستی وجود دارند و در حال تغییرند و با یکدیگر ارتباط دارند و علم هم در واقع به دنبال کشف همین قاعده‌ها و رابطه‌هاست. در زمینه‌های مختلف علمی اعم از علوم طبیعی یا علوم محض یا علوم تجربی همین موضوع را دنبال می‌کنیم و در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و زبان‌شناسی و سایر علوم انسانی نیز کارما همین است. ما می‌خواهیم بدانیم که طبق کدام اصول و قوانین زیستی و شناختی و روانی، بچه‌های ما زبان را فرا می‌گیرند. این جنبه علمی محض مسئله است. اما کارما يك جنبه کاربردی هم دارد و از آنجا که نیازمندیم کار خودمان را کنترل و تغییرات زبانی کودک را آگاهانه پیگیری کنیم و به آن جهت بدهیم، باز هم مطالعه علمی روان‌شناسی رشد زبان و پیدا کردن قوانین حاکم بر آن برای ما ضروری است. ما در این کلاس قبلاً صحبت کرده‌ایم که این قوانین و اصولی که ما پیدا می‌کنیم چه در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و زبان‌شناسی و چه در علوم محض یعنی فیزیک و شیمی و زمین‌شناسی و زیست‌شناسی و غیره، قوانین و اصولی نسبی است. در واقع، این یکی از ویژگیهای علم است که اصول و قوانین آن نسبی است. چرا نسبی است؟ چون اولاً جهان هستی لایتناهی

است و شناخت انسان علیرغم پیشرفت مداوم آن محدود است و ازسوی دیگر اگر قوانین و اصولی که ما انسانها کشف می‌کنیم مطلق باشد، علم معنا و پویائی و ضرورت خود را از دست می‌دهد و آنگاه به جستجوی تازه‌ای نیازی نیست. نه تنها قوانین علوم انسانی بلکه قوانینی هم که فیزیک و شیمی و علوم تجربی و غیره در اختیار ما می‌گذارند، اینها هم نسبی است. مثلاً قانونی که نیوتون در رابطه با جاذبه کشف کرده يك قانون نسبی است برای اینکه ما می‌بینیم فیزیک جدید و دانشمندان دیگر نظیر اینشتین آنرا تکمیل کرده‌اند. مطمئناً پنجاه سال دیگر و صدسال دیگر و هزار سال دیگر هم همین دستاوردهای فیزیک جدید دگرگون خواهد شد. این عیب کار نیست که چنین است. این حسن علم است. نسبی بودن قوانین علمی به هیچ وجه نباید ما را نگران و از کار علمی دل‌سرد کند. حسن کار و رمز خلقت ما در همین است که ما همیشه در پی شناخت بهتر خود و جهان هستی هستیم. جهانی که بی‌انتهاست می‌طلبد که برای شناخت و تبیین آن عطش سیری‌ناپذیری داشته باشیم و همه این کوشش‌ها و شناخت‌های نسبی افرون‌شونده ما در جهت علم مطلق است، علمی که نمی‌دانیم آدمی کی و چگونه بدان دست خواهد یافت. این مطالب را از این بابت عرض کردم که وقتی اینهمه از علم و اهمیت و ارزش آن صحبت می‌کنیم در عین حال این تصور هم در ذهن ما باشد که همه علوم علیرغم اهمیت و ضرورت و مقبولیت انکارناپذیر آنها نسبی است و علوم

افسافی، منجمله روانشناسی و تعلیم و تربیت و زبان‌شناسی نیز، نسبی است و نسبت آن بیشتر از علوم محض و علوم تجربی است. دلیل این مسئله اخیر هم آنست که موضوع مطالعه علوم انسانی پیچیده‌تر از علوم دیگر است. کار فیزیک یا شیمی، از بابت میزان پیچیدگی مسائل مورد مطالعه آنها، خیلی آسان‌تر از کار روانشناسی و علوم تربیتی است. قانون جاذبه و تعداد و نحوه ارتباط متغیرهای آن خیلی ساده‌تر است. یعنی می‌گوئیم دو جرم به نسبت سنگینی‌شان و به نسبت فاصله‌ای که باهم دارند یکدیگر را جذب می‌کنند. هرچه این جرم‌ها سنگین‌تر و فاصله آنها کمتر باشد قوه جاذبه بیشتر است و با کمک آن می‌توان مثلاً قدرت لازم برای ممانعت از سرفکونی و به زمین کشیده شدن یک هواپیما با جرم و فاصله معین را محاسبه کرد. اما اینکه چطور می‌توان مسئله آموزش مؤثر زبانهای بیگانه به کودکان مختلف را حل کرد، طبعاً پیچیدگی بیشتری دارد زیرا بده‌ها و بلکه صدها عامل شناخته و ناشناخته مربوط می‌شود و کار علمی ما در کشف و شناخت و حل مسائل مربوط به آن دشوارتر می‌گردد. به همین جهت است که نسبت به اصول و قدرت تعمیم قوانینی هم که در این زمینه پیدا می‌کنیم، اطمینان کمتری داریم که البته این امر بخودی خود عیب کوشش علمی ما برای شناخت چگونگی آموزش بهتر و ثمر بخش زبان دوم نیست. این مطلب را فعلاً تمام کنیم و به اصل موضوع برگردیم. دومین حوزه مطالعه روانشناسی رشد زبان، موضوع چگونگی

زبان‌آموزی در بزرگسالان و یادگیری زبان دوم و سوم و غیره است. مطالعه و پژوهش‌ها و امکانات بزرگسالان در استفاده بیشتر از زبان مادری (مثلاً مسئله سوادآموزی)، در یادگیری زبانهای بیگانه، و راههای افزایش بازده این یادگیری از جمله مسائلی است که در روان‌شناسی رشد زبان برای ما مطرح است.

سومین حوزه، موضوع اختلافات فردی در زبان‌آموزی و بکاربردن زبان است. اساس کار براین است که افراد با یکدیگر متفاوتند و توجه به این تفاوتها از نظر روان‌شناسی و تعلیم و تربیت دارای اهمیت زیاد است. ما همه انسان هستیم و از یک نوع هستیم ولی این بدان معنا نیست که تفاوتهای جدی با یکدیگر نداریم. هم از نظر ژنتیک و ساختمان بدنی و چگونگی رشد و شکل‌گیری شخصیت و هم از نظر پایه‌های زندگی خانوادگی و فرهنگی و اجتماعی، تفاوتهای ما فراوان است. اگر تفاوتی بین انسانها و حتی در لحظات مختلف زندگی فرد نبود، و اگر تغییر و رشد و کمال در کار نبود و همه چیز به حالت مطلق رسیده بود، طبعاً زندگی آدمی هم راکد و بی‌معنا می‌شد. حسن مسئله وجود، در همین تفاوتها و اختلافات و تلاش و تکاپویی است که در جهت رشد و در جهت کمال صورت می‌گیرد. این تفاوتها و اختلافها، ایجاد‌کننده حرکت و تغییر و عامل زندگی رو به رشد انسان است.

تفاوت و اختلافات فردی در همه جا وجود دارد و کاری که روان‌شناسی رشد زبان می‌کند اینست که با تکیه بر پژوهشهای

علمی، سعی می کند استعدادها و امکانات افراد را آنطور که واقعاً هست بشناسد و علیرغم تفاوت‌هایی که این افراد با یکدیگر و با گذشته و حال خود دارند، رشد این استعدادها و امکانات را محقق و بارور کند. مثلاً ما برخورد می کنیم به بچه‌هایی که مطالب را خیلی زودتر یاد می گیرند یا اشعار را بهتر به ذهن می سپارند یا نسبت به دروس علوم تجربی و دنیای حیوانات و گیاهان علاقمندی بیشتری نشان می دهند. باز برخی دیگر از بچه‌ها در ریاضیات و شناخت روابط سطوح و حجم‌ها قوی ترند. اینها و دیگر تفاوت‌های فردی در یادگیری و غیره، مسائل مهمی برای پژوهش‌های آموزشی است. مثلاً تحقیقات نشان می دهد که معمولاً دختران در یادگیری مفاهیم ریاضی و منطقی يك مقدار ضعیفتر از پسرها هستند اما در زمینه استعدادهای کلامی معمولاً از پسران قوی ترند. علم تعلیم و تربیت که عمدتاً جنبه کاربردی دارد می کوشد تا کار خود را با توجه به این و هزاران واقعیت دیگر در زمینه تفاوت‌های فردی پیش ببرد. در مسائل روانشناسی رشد زبان هم ما باید دقیقاً بررسی کنیم که تفاوت‌های افراد در کجاست و چگونه می توان استعدادهای مختلف افراد را تا حداکثر ممکن به گونه‌ای رشد داد که در بهبود زندگی فرد و رشد فکر و شخصیت او مؤثر باشد. ما حتی می دانیم که افراد در بخش‌های گوناگون یادگیری زبان نیز باهم متفاوتند. یکی ممکن است از نظر درك مطلب قوی تر باشد و دیگری مثلاً به دلیل داشتن حافظه قوی یا

تماس گسترده‌تر اجتماعی ذخیره لغات بیشتری داشته باشد. یکی در فهم و ارائه معانی دشوار دارای خلاقیت بیشتر و قدرت حل و طرح مسائل پیچیده است یا ساختهای دستوری را بهتر می‌تواند از درون جملات کشف کند و آن دیگری در یادگیری حفظی و کاربرد تقلیدی ساختهای دستوری توانائی بیشتری دارد. برای ما ضروری است که مسائل را با توجه به تفاوت‌های فردی بررسی کنیم تا بهتر قادر به حل مشکلات افراد در زبان‌آموزی باشیم.

چهارمین قلمرو روان‌شناسی رشد زبان را می‌توانیم زیر عنوان مطالعه توانائیهای زبانی افراد در رابطه با موقعیت‌شغلی و فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی آنان نام ببریم. یعنی اینکه می‌خواهیم بدانیم مثلاً کدام رابطه‌های زبانی وجود دارد هنگامی که شغل معینی را يك نفر می‌تواند به دست آورد و در کار خود موفق هم باشد اما فرد دیگری به آن شغل دسترسی پیدا نمی‌کند یا در آن توفیقی نصیبش نمی‌شود. از خودمان پرسیم چرا بعضی‌ها در کار معلّمی، که توانائی‌های زبانی در آن مؤثر است، خیلی موفّق‌ترند؟ چرا به دبیرانی برمی‌خوریم که مثلاً تحصیلات عالی ریاضی کرده‌اند و در کار تدریس ریاضی هم صاحب تجربه‌ای هستند اما دانش‌آموزانشان معتقدند که هر چند دبیرشان ریاضی را خوب می‌داند اما، به اصطلاح، قوّه بیان خوبی ندارد؟ بین دانش‌آموزان دبیرستان گاه و بیگاه به اینگونه قضاوت‌ها برمی‌خوریم. این بدان معناست که توانائی‌های زبانی رابطه دارد با چگونگی

انجام خوب یا متوسط یا بد يك شغل . برای ما ضرورت دارد که اینگونه رابطه‌ها را بطور علمی و واقع‌بینانه بشناسیم . علاوه بر وضعیت شغلی، توانائی‌های زبانی در رابطه است با موقعیت اجتماعی افراد . رشد توانائی‌های زبانی همچنین در رابطه است با سطح رشد فرهنگی افراد . هر قدر زبان ما و دیگر استعداد های عالی ذهن ما شکوفا شده‌تر و رشد یافته‌تر باشد درك ما از فرهنگ خودمان، که بخش عمده‌ای از آن جنبهٔ زبانی دارد، در مقایسه با افراد مشابهی که از این نظر توانا نیستند بیشتر و عمیق‌تر است . خیلی از دانشجویان ما و دانش‌آموزان ما از فرهنگ غنی ملت خودشان کم بهره‌اند . و یکی از دلایل این امر آنست که زبانشان ضعیف است . اینها مثلاً نمی‌توانند زبان حافظ را بفهمند، نمی‌توانند زبان مولانا یا ناصرخسرو را بفهمند، و یا قادر به استفاده از آثار خوب نثری زبان فارسی مثل تاریخ بیهقی و تاریخ سیستان و رسائل شیخ شهاب‌الدین نیستند و نتیجتاً از این آثار پرارزش فرهنگی استفاده‌ای نمی‌کنند . به هر صورت، می‌خواهیم بگوئیم میزان رشد فکری و فرهنگی تك تك ما رابطه دارد با رشد توانائی‌های زبانی ما . و این مسئله را در علم روان‌شناسی رشد زبان می‌توانیم مطالعه کنیم . با كمك این علم است که مثلاً در انتخاب معلمان، البته اگر قرار باشد این کار با موازین علمی انجام گیرد، باید از آنان ارزیابی دقیق زبانی هم به عمل آورد .

در مورد رابطهٔ توانائیهای زبانی با موقعیت فرهنگی افراد ،

پژوهش‌های فراوانی شده است. یکی از دانشمندانی که در این مسائل کار کرده پروفیسور برنشتین^۱ استاد دانشگاه لندن و از محققان شناخته شده‌ای است که رابطه زبان را با موقعیت اجتماعی افراد بررسی کرده و اساس تئوری خودش را، که ریشه در دیدگاه‌های امیل دورکیم دارد، بر نقش فرهنگ و باز تولید فرهنگی در مناسبات اجتماعی گذاشته و مسئله زبان را مهمترین عامل فرهنگی و اجتماعی دانسته است. باسیل برنشتین که متخصص جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت است دیدگاه‌های خود را جمع به اجتماعی شدن کودکان و نحوه رشد زبانی آنها را ارائه کرده و ساخت زبانی و کدها یا نشانه‌های زبانی را در چگونگی افکار و رفتار فرد فوق‌العاده مهم شمرده است. او کار را به آنجا رسانده که اهمیت تأثیر کدهای زبانی در اجتماعی شدن فرد را با تأثیر ژن‌ها در تکوین ارگانیسم انسان قابل مقایسه و همانند دانسته است. برنشتین حتی ادعا می‌کند که فقط رمزهای ژنتیک نیست که تعیین‌کننده سرنوشت فرد است بلکه کدها و نشانه‌های زبانی هم در انسان شدن فرد به همان اندازه اهمیت دارد. او می‌گوید زندگی اجتماعی و فرهنگی طوری است که عده‌ای را با قالبها و مفاهیم زبانی رشد یافته و ترکیبی پرورش می‌دهد و به همین جهت در طبقات بالای اجتماعی قرار می‌گیرند و عده‌ای

دیگر از این توانائی‌های زبانی بهره کمتری به دست می‌آورند و چون زبانشان حالت پراکنده و ضعیف دارد نمی‌توانند به سطوح بالای اجتماعی راه پیدا کنند. به این ترتیب، او از دو مفهوم متضاد زبانی یعنی کُد زبانی وسیع و کُد زبانی محدود صحبت می‌کند که وجه تمایز دو گروه بزرگ اجتماعی مسلط و زیرسلطه است. البته نظریهٔ برنشتین یک نظریهٔ افراطی است و عمده بودن تأثیر عوامل اساسی خانوادگی و اجتماعی و اقتصادی در احراز موقعیت شغلی فرد را مورد کم‌توجهی قرار داده لیکن از این جهت که رابطهٔ بین زبان و موقعیت اجتماعی را طرح و بررسی کرده، بخشی از واقعیت را با خود دارد. بحث بیشتر راجع به نظریات او را، با توجه به فرصت اندک این کلاس، باید به موقع دیگری موکول کرد.

پنجمین حوزه‌ای که روان‌شناسی رشد زبان با آن سروکار دارد و در آن پژوهش می‌کند مسائل مربوط به تعیین استعداد های زبانی افراد، مسئلهٔ سنجش و اندازه‌گیری پیشرفت زبانی، و مسئلهٔ بهبود زبان‌آموزی در مدارس و سایر مسائل مربوط به ارزشیابی جنبه‌های مختلف تدریس زبان است. مادر مدارس خود توانائی‌های زبانی را در خواندن، دیکته، انشاء، و دستور زبان خلاصه می‌کنیم و بطور هفتگی یا در امتحانات ثلث اول و دوم و سوم، ارزیابی‌های خاصی از پیشرفت زبانی شاگردان به عمل می‌آوریم و نمره‌ای هم به آنان می‌دهیم. این دو مسئلهٔ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و

نمره‌گذاری، از لحاظ تعلیم و تربیت دارای اهمیت فراوان است و باید به هدف و محتوا و معیارها و روش‌های معمول در این زمینه توجه کافی بشود. استعدادهای زبانی را براساس نتایج پژوهشهای روان‌شناسی رشد زبان باید سنجید و در ارزشیابی پیشرفت زبانی و نمره‌گذاری نیز باید خود را از نظریات جزمی قدیمی و اطمینان بی‌قید و شرط به عادات مربوط به نمره‌گذاری که مانع تغییر و بهبود مسائل پیشرفت تحصیلی است، رها کنید. غالباً تصور می‌شود که نمره دادن به میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز کار ساده‌ای است و متأسفانه بسیاری از معلمان نیز چنین نظری دارند و برطبق همین نظر هم به سادگی و بایک امتحان ساده و ارائه چند سؤال، نمره‌ای به عنوان شاخص پیشرفت درسی به دانش‌آموز می‌دهند. تصور عمومی بر این است که نمره قبولی عبارتست از پاسخ درست گفتن به یک حداقل از سؤالات امتحانی، مثلاً پنج‌ده درصد سؤالات، که نمره ده را درسیستم بیست نمره‌ای به همراه می‌آورد. و مسئله به همین سادگی حل می‌شود! اما از خود پرسیم که اگر معلّمی سطح قبولی را تا حد پاسخگوئی درست به هفتاد و پنج یا هشتاد درصد همان سؤالات بالا ببرد یا بجای این کار سؤالات دشوارتری را در مقابل دانش‌آموز قرار دهد آیا باز هم نتیجه مثل مورد قبل خواهد شد؟ یعنی همه آنها که قبلاً قبول شده بودند باز هم قبول خواهند شد؟ پس می‌بینیم که مسئله به آن سادگی هم که غالباً تصور می‌شود نیست. حال از خود پرسیم اگر معلّمی

بهبتر از معلّم دیگر تدریس کرده باشد و یا اهمیت بیشتری به توانائی حل مسئله و خلاقیت و فهم معانی داده و بر همین مبنا هم از دانش آموزان خود ارزیابی پیشرفت تحصیلی کرده باشد آیا باز هم نتیجه امتحانات در مقایسه با معلّمی که خوب تدریس نکرده یا یادگیری حفظی را اساس کار قرار داده، یکی خواهد بود؟ از این قرار آیا لازم نیست که تمام جریان تدریس مورد ارزیابی قرار گیرد؟ آیا در مدارس ما اینگونه ارزیابی از پیشرفت تحصیلی به عمل می‌آید؟ هرگاه قبول کنیم که امر تعلیم باید مبتنی بر آموزش معنی‌دار باشد، فکر و حالت و رفتار شاگردان را تغییر دهد و موجب رشد شخصیت آنان گردد یا به عبارت دیگر، هرگاه بپذیریم که تعلیم و تربیت باید بر اساس موازین علمی و انسانی باشد و شاگردان نیز، بخصوص در سطوح بالاتر، به همراه معلّم خویش مسئول دستیابی به هدفهای تدریس، محتوا، روش ارائه، نحوه کار، و بالأخره معیارهای ارزشیابی از پیشرفت خود باشند طبیعی است که در چنین صورتی مسئله نمره گذاری نیز از حالت معمول خود خارج شده و تبدیل به يك مسئله مطلوب برای شاگردان نیز خواهد شد. مسئله سنجش پیشرفت‌های زبانی دانش آموزان می‌باید بر چنین اساسی به بحث و بررسی گذاشته شود.

شمین قلمرو روانشناسی رشد زبان را می‌توانیم مطالعه رشد زبانی و روانی کودکان در خانواده‌هایی بدانیم که دو زبانه هستند. مثلاً وقتی پدری فارسی زبان و مادری ترك زبان باشد طبعاً با يك سلسله

مسائل قابل مطالعه در رشد زبان کودکان مواجهه هستیم. همینطور است خانواده‌های غیر فارسی زبان ایرانی که فرزندان با دو زبان، یکی زبان والدین و دیگری زبان فارسی، پرورش می‌یابند. مثلاً يك خانواده ترك زبان ایرانی که فرزندان خود را به مدرسه رسمی دولتی می‌فرستند و این بچه‌ها خواندن و نوشتن و ریاضی و علوم و بقیه درسها را به زبان فارسی می‌آموزند طبعاً از این بابت مواجه با دشواری‌های زبانی هستند. در چنین مواردی، که میلیون‌ها نمونه آن در کشور ما وجود دارد، مسائل بسیاری مطرح می‌شود که هم آموزشی و هم روانی و اجتماعی و فرهنگی است و حل این مسائل نیازمند توجه جدی والدین و معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی است. همچنین مطالعه رشد زبانی و روانی بچه‌هایی که در شرایط چندزبانی بزرگ می‌شوند، مثلاً در شهرها یا محله‌هایی که هم زبان فارسی و هم زبان ترکی و کردی معمول و مورد استفاده است، برای روان‌شناسی رشد زبان و برای تعلیم و تربیت ضرورت دارد. مسئله چندزبانی منحصر به کشور ما نیست. در کانادا دو زبان و در سوئیس چهار زبان و در هندوستان به چندین زبان تکلم می‌شود و مشکلات آموزشی زبان شاید در هندوستان بیشتر از جاهای دیگر باشد. صرف نظر از نقشه‌های شوم استعمارگران انگلیسی، یکی از دلائلی که زبان انگلیسی در همه جای هندوستان و در مدارس و دانشگاههای آن معمول شده همین تنوع زبانها در این کشور بوده است.

بنابراین، مسئله‌ای که در حوزه روان‌شناسی رشد زبان در کشور ما جای توجه دارد اینست که دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان ما از نظر میزان تسلط و آشنائی با زبان مادری خود و با زبان رسمی فارسی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. اهمیت توجه به تمام این مسائل از آن جهت است که آموزش و پرورش در اساس خود يك مسئله شناختی است و شناخت انسان در رابطه جدائی-ناپذیر با مسئله زبان است. به این ترتیب، مطالعه رشد زبانی کودکان دو یا چند زبانه و همچنین بررسی مسائل سوادآموزی در میان ملیت‌های مختلف ایرانی که زبان مادری غیرفارسی دارند و رقم بسیار بزرگی، یعنی حدود چهل درصد، از جمعیت کشور ما را تشکیل می‌دهند همه و همه در رابطه بسیار نزدیک با روان‌شناسی رشد زبان است. ما باید تأثیرات جدی گوناگونی را که دوزبانی یا چند زبانی در نحوه رشد شناختی و عاطفی و اجتماعی این بچه‌ها دارد بررسی کنیم. اینها از جمله مسائل بسیار مهمی هستند که آموزش و پرورش و حتی دانشگاه‌های ما توجه کافی بدان نکرده‌اند اما به هر صورت طرح و بررسی آنها از جمله وظائف روان‌شناسی رشد زبان است و باید راه‌حل‌های مناسبی برای این مشکلات جدی و بزرگ پیدا شود.

هفتمین حوزه مربوط به روان‌شناسی رشد زبان را می‌توانیم مطالعه اختلالاتی بدانیم که به علت بیماری یا ضایعات مغزی یا نقص اندام‌های گویائی و حواس و یا به دلیل کمبودهای حرکتی در

یادگیری زبان و در خواندن و نوشتن و سوادآموزی و در سایر فعالیت‌های زبانی به وجود می‌آید. مثلاً این يك مسئله مهم است که بسیاری از دانش‌آموزان مدارس ما کلاس و مدرسه را از سال پنجم یا چهارم وحتى سوم دبستان رها می‌کنند. این موضوع البته دلائل گوناگون اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی دارد اما در عین حال یکی از دلائل آنهم ممکن است مربوط به اختلالات زبانی باشد. چه بسا دانش‌آموزانی که در سالهای اول دبستان وادار به ترك تحصیل می‌شوند زیرا دارای اختلالات حرکتی یا سایر مشکلاتی هستند که زبان‌آموزی و موفقیت آنان در ادامه تحصیلشان را دشوار می‌سازد. مثلاً ممکن است دانش‌آموز شدیداً چپ‌دستی، که در سنین دبستانی او را مجبور کرده‌اند بادیست راستش بنویسد، به همین دلیل دچار مشکلات خواندن و نوشتن و فهم مطالب و در نتیجه، رفتار احساس کمبود و ناچار به ترك تحصیل شده باشد. در مورد بزرگسالان هم اختلالات مشابهی ممکن است وجود داشته باشد.

ما در مسئله خواندن و نوشتن می‌بینیم که میلیون‌ها نفر از مردم کشور ما دچار بیسوادی هستند. میلیون‌ها نفر دیگر هم هستند که روزی کورسوادى داشته‌اند و مثلاً در گذشته‌ها سه یا چهار کلاسی خوانده‌اند اما بتدریج همان خواننده‌ها را هم از یاد برده و به بیسوادى رجعت کرده‌اند. این دشواری تا آنجا که به روان‌شناسی رشد زبان مربوط می‌شود باید، علاوه بر حل مسئله بیسوادى، در

دبستانهای ما نیز سرچشمه‌اش که همان ضعف تحصیل و ترك تحصیل است، خشکانیده شود. اگر دانش‌آموز ما پس از دوسه کلاس تحصیل، مدرسه را ترك می‌کند این فقط بدان دلیل نیست که می‌خواهد مثلاً به کار قالی‌بافی مشغول شود. یا مسئله را صرفاً نباید اینگونه توجیه کرد که چون بچه‌ای می‌خواهد بدیدرش کمک کند و گوسفندها را بچرانند ترك تحصیل می‌کند. این امر بسیاری دلائل دیگر نیز می‌تواند داشته باشد. و یکی از دلائل هم اینست که ممکن است او اختلالات زبانی داشته است. یا ممکن است مشکل او، مشکل حرکتی یا مشکلات شناختی تشکیل مفهوم و غیره بوده است. درخصوص این گونه مسائل کارها و پژوهشهای فراوانی در دنیا شده است. شاید بدون هیچ مبالغه‌ای بتوان گفت که حداقل پانصد و بلکه هزار کتاب و مقاله علمی خوب در این زمینه‌ها وجود دارد. محققان و دانشمندان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی و زبان‌شناسی کشورهای مختلف در این موارد زحمتهای کشیده و کتابها و رساله‌ها و مقالات متعدد نوشته‌اند تا نشان دهند کدام عوامل باعث می‌شود که کودکی نتواند زبان را بدرستی بیاموزد یا کدام مشکلات باعث می‌شود که دانش‌آموزی در خواندن و نوشتن و فهم مطالب ضعیف باشد یا فی‌المثل رابطه کلمات با یکدیگر را نفهمد. گاهی بعضی از بچه‌ها بجای اینکه کلمات جمله یا عبارتی را از راست به‌چپ ببینند موقع خواندن، اول قسمت چپ عبارت را می‌بینند و بعد از قسمت راست به‌چپ و.... به این

ترتیب چندبار این عمل را تکرار می‌کنند تا تمام جمله را بخوانند و بفهمند. این قبیل بچه‌ها ممکن است دارای اختلالات بینائی-حرکتی باشند که گاهی هم با چپ‌دستی همراه است. چنین عواملی است که باعث دشواری در خواندن و نوشتن و فهمیدن می‌شود. معلّم ناآگاهی که خدای نخواستہ بچه‌ها را به دلیل اینگونه دشواری‌های درسی تحقیر یا تنبیه کند یا فکر کند این بچه‌ها بی‌استعداد یا به اصطلاح خرفت و تنبل هستند، در واقع نشان می‌دهد که خود او ساده‌نگر و عاجز از شناخت مشکلات کودکان است. بسیاری از اصطلاحات توهین‌آمیزی که متأسفانه در مدارس ما خیلی معمول است و بکار می‌برند غالباً نابجاست. بچه‌هایی که مورد تحقیر قرار می‌گیرند چنان نیستند که معلّمان و یا دیگر بزرگسالان فکر می‌کنند. اینها خرفت و بی‌استعداد نیستند. اینها تنبل و کودن نیستند. اینها هم مثل سایر کودکان، بچه‌های خوبی هستند منتہی يك سلسله مشکلات بینائی یا حرکتی و زبانی ممکن است داشته باشند. بچه‌های ما اگر مشکلات زبانی دارند باید این مشکلات را از طریق علمی شناخت و مسئله‌شان را حل کرد. ما حق نداریم به علت ناآگاهی خودمان برچسب‌های کودن و تنبل و غیره، به آنها بزنیم. قضاوت در این موارد باید توسط افرادی صورت گیرد که دانا و مجرب و صاحب نظر هستند و قادرند دلائل واقعی مشکلات بچه‌ها را بشناسند و راه حل صحیح رفع مشکلات را پیدا کنند. تمام این مسائل در حوزه روان‌شناسی

رشد زبان قرار می گیرد .

هشتمین حوزه پژوهش‌های روان‌شناسی رشد زبان را می‌توانیم مطالعه رابطه فکر و زبان در نظر بگیریم و اینکه تفکر انسان تا چه اندازه در زبان تأثیر دارد و بالعکس ساختمان یک زبان معین تا چه اندازه در نحوه تفکر افرادی که به آن زبان صحبت می‌کنند تأثیر می‌گذارد . بعضی از محققان و بخصوص برخی از فلاسفه کفه ترازوی این رابطه را صرفاً به سود تفکر پائین می‌آورند و ذهن آدمی را بعنوان يك قوه مستقل از عمل و مستقل از زبان و تعیین‌کننده عمل و زبان ارزیابی می‌کنند . عده دیگری که غالباً زبان‌شناس هستند این دیدگاه غیر واقع‌بینانه را ارائه می‌دهند که زبان و قالبها و ساختهای زبانی منشاء تمام افکار آدمی است . غالباً این‌طور است که هر کس سعی می‌کند مسائل را به اصطلاح از پشت عینک رشته تخصصی خودش نگاه بکند . اگر يك کسی زبان‌شناس است می‌خواهد همه مسائل را فقط با کمک زبان‌شناسی تعبیر کند . و شخص دیگری که روان‌شناس است سعی می‌کند همه مسائل را صرفاً با کمک روان‌شناسی تفسیر و تبیین کند . ما این بحث را قبلاً در این کلاس کرده‌ایم که مسئله هستی‌شناسی را نباید تحت الشعاع تئوری‌های يك علم واحد قرار داد بلکه برعکس ، مسائل يك علم واحد را باید در پرتو همه جانبه‌نگری علمی ملاحظه کرد . موضوع پژوهش علوم مختلف، در واقع، جوانب متنوع واقعیت‌های یگانه هستی است . هیچ يك از علوم، بدون رابطه با علوم دیگر

نیست. مثلاً نمی‌توان مسائل فیزیولوژی بدن انسان را بدون توجه به دستاوردهای علم فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی و غیره بطور کامل تبیین کرد. راه کار اینست که مسائل را با دید وسیع نگاه کنیم و روان‌شناسی رشد زبان و رابطه فکر و زبان را هم با کمک علوم گوناگونی که ریشه و بدنه و شاخه‌های آن هستند بررسی کنیم. بعداً به برخی از تئوری‌هایی که تفکر انسان را معلول مفاهیم و قالب‌ها و ساخت‌های زبانی می‌داند اشاره و از آنها انتقاد خواهیم کرد.

نهمین مبحثی که در روان‌شناسی رشد زبان می‌توانیم اسم ببریم عبارت است از مطالعه پایه‌های موجودیت زبان، که با موضوع هشتم نیز رابطه دارد، و اینکه آیا مکانیسم زبان يك امر ژنتیک و ذاتی انسان است و مثلاً در اثر تکامل زیستی بشر در طول هزاره‌های متمادی به وجود آمده و به تدریج ذاتی نوع انسان شده، یا اینکه فراگیری زبان عمدتاً و صرفاً ناشی از تأثیرات محیط اجتماعی فرد و حاصل یادگیری است، یا اینکه نتیجه تعامل هر دو عامل فوق است؟ به این معنی که آیا موجودیت و مکانیسم زبان را باید با کمک دانش ژنتیک و فیزیولوژی مغز تبیین کرد یا به کمک دانش روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و یادگیری و یا با کمک تمام این علوم؟ تئوری‌های مختلف زبان‌شناسی معمولاً کار خود را با طرح همین مسئله شروع می‌کنند. یعنی فلسفه زبان‌شناسی از اینجا شروع می‌شود و بعد به مسائل دیگر آن می‌رسد.

مقولات دیگری هم هست که در حوزه پژوهش روان‌شناسی رشد زبان قرار می‌گیرد. در واقع بهتر است بگوئیم تمام این نه حوزه‌ای که ذکر شد و سایر مسائل این رشته علمی در رابطه تنگاتنگ و جدائی‌ناپذیر از یکدیگر است که ما بد جهت سهولت مطالعه، آنها را جداگانه طرح کرده‌ایم. اما در هر صورت آنچه بیشتر به هدف کلاس ما مربوط می‌شود مسائل کاربردی روان‌شناسی رشد زبان یعنی مسائل تعلیم و تربیتی این رشته است که باید توجه بیشتری به آن بشود. طبعاً ما در این کلاس ده ساعته هرگز قادر نخواهیم بود حتی رئوس مسائل حوزه‌های گوناگون بالا را به دقت باز کنیم و به همین جهت ناچاریم از آنهمه مسائل متنوع روان‌شناسی رشد زبان فقط به بخش بسیار کوچکی اکتفا کنیم.

آب دریا را اگر نتوان کشید هم به قدر جرعه‌ای باید چشید
لذا آن قدر که می‌توانیم در این فرصت اندک و با توجه به امکان ضعیفی که در این زمینه دشوار علمی داریم بحث خواهیم کرد. حالا پیش از آنکه مبحث دوم را شروع کنیم سؤالاتی اگر هست مطرح بفرمائید.

* سؤال: شما فرمودید بسیاری از معلمان عادت دارند به علت ناآگاهی از مسائل علوم تربیتی، به دانش‌آموزانی که مشکلات خواندن و نوشتن و فهمیدن دارند برچسب «کودن» بزنند. البته در کشور ما تحقیقات علمی در این زمینه‌ها نشده اما سؤال اینست که پژوهش‌های محققان کشورهای دیگر در این

خصوص کدام نتایج را داشته است؟ آیا آن مشکلات علت روانی دارند؟

پاسخ: مسئله‌ای که من خدمتتان گفتم این بود که آن بچه‌هایی که به دلیل مشکلات بینائی یا چپ‌دستی و یا اختلالات حرکتی نمی‌توانند بدرستی بخوانند و بنویسند و بفهمند، ما حق نداریم آنها را تحقیر کنیم. ما با برچسب‌زدنهای غیر واقع‌بینانه، هر چند خود را از بررسی و کار جدی روی مسائل معینی خلاص می‌کنیم اما، حقایق را نمی‌توانیم منکر شویم. بسیاری از اوقات وقتی کار ما غیر علمی و غیر منطقی است به دنبال توجیه اشتباهات خود هستیم غافل از آنکه چشم‌های بینا و مغزهای واقع‌اندیش این مسائل را توجه می‌کنند و بهانه‌جوئی‌ها و کوتاه‌نگری‌های ما را معلول ضعف شخصیت علمی ما می‌دانند. این نکته را هم باید یاد داشته باشیم که البته هستند کودکانی که از همان ابتدای تولد، عقب‌ماندگیهای ذهنی و هوشی دارند که دلائل ژنتیک دارد یا حاصل اختلالات و صدمات مغزی و غیره است اما مسئله این افراد با آن بچه‌هایی که در طول رشد خود به علت کمبودهای حرکتی یا زبانی یا شناختی دچار مشکلاتی از نظر گفتار و نوشتار و فهم معانی می‌شوند، خیلی تفاوت دارد. پژوهشهای مختلف نشان داده است که این اختلالات، در معنای خاص کلمه، اختلالات روانی نیست بلکه ناشی از مشکلات حسی - حرکتی - ادراکی است.

* سؤال : منظور از رشد حرکتی که ضمن این مباحث طرح فرمودید چیست ؟ لطفاً توضیح دقیقتری بدهید .

پاسخ : عرض می‌کنم که رفتارهای حرکتی، مثلاً بالارفتن از پله یا دویدن و پریدن و گرفتن اشیاء و غیره ، که توسط سیستم عصبی مرکزی کنترل می‌شود نیازمند دارا بودن ظرفیت لازم حرکتی و کسب اطلاعات حسی از محیط و تمرین و تجربه است . یادگیری رفتارهای حرکتی همراه با فعالیت‌های ذهنی و ادراکی است . بهتر است بگوئیم که رفتار حرکتی و ادراک به‌صورت يك مجموعه واحد است و به‌همین جهت است که بسیاری از روان‌شناسان به‌جای صحبت از رشد حرکتی، اصطلاح رشد حسی - حرکتی و رشد حسی - حرکتی - ادراکی را به‌کار می‌برند. رشد حرکتی اولیه کودک در رابطه با جستجوی دائمی او برای شناخت محیط اطرافش صورت می‌گیرد . مثلاً از سه‌ماهگی یاد می‌گیرد که حرکات دست را با حرکات چشم و وضعیت جسم هماهنگ سازد و آن را با دست خود بگیرد. این هماهنگی چشم و دست با جسم، يك حالت ساده رشد حرکتی است. رشد حرکتی در عین حال به‌معنای تسلط یافتن در مهارت‌های ماهیچه‌ای است . هر يك از ما در حدود پانصد ماهیچه بزرگ و کوچک در بدن خود داریم که می‌توان آنها را به دو دسته تقسیم کرد یکی ماهیچه‌های بزرگ و دیگری ماهیچه‌های کوچک. بعضی از حرکات ما عمدتاً توسط ماهیچه‌های بزرگ و بعضی به وسیله ماهیچه‌های کوچک انجام می‌شود . مثلاً

شما توپ فوتبال را با پا می‌زنید . یعنی بزرگترین ماهیچه‌های بدن شما بایکدیگر همکاری می‌کنند و این توپ را شما به جلو یا به بالا پرتاب می‌کنید . البته ماهیچه‌های کوچکتر شما هم، مثلاً در حرکاتی که عضلات چشم شما می‌کند، همکاری دارند ولی عمل زدن توپ مستقیماً توسط باز و بسته شدن یعنی حرکت ماهیچه‌های بزرگ ران و ساق پا انجام می‌شود . یا ممکن است سنگی را پرتاب کنیم که در این صورت ماهیچه‌های بزرگ شانه و بازو و ساق دست کمک اصلی را به ما می‌کنند . اما يك سلسله حرکات هستند که حرکات‌های كوچك نام دارند مثلاً حرکات عضلات چشم وقتی که ما در حین راه رفتن به پیش پا و جلو خود نگاه می‌کنیم . یا هماهنگی حرکات میچ دست و انگشتان با حرکات چشم بهنگام نوشتن که از جمله حرکات كوچك به حساب می‌آید . حرکات اندام‌های گویائی در سخن گفتن نیز از همین دسته است . در روان‌شناسی رشد حرکاتی تحقیقات فراوانی شده است که همگی حاکی از اهمیت حرکات مختلف دریادگیری زبان و گفتار و نوشتار است . بطور مثال، يك كودك دبستانی که نتواند حرکت موزون بالابردن پای چپ با دست راست و سپس پای راست با دست چپ را، که رقص سرخ‌پوستی نامیده می‌شود، انجام دهد معمولاً دارای ضعف‌هایی در خواندن و نوشتن نیز هست . به همین ترتیب سایر مهارت‌های حرکاتی كودك مثل طناب‌بازی یا راه رفتن روی دیوارهای کوتاه و غیره رابطه دارد با قدرت شناختی او . مثال

دیگر اینست که وقتی يك كودك دبستانی نتواند به درستی سینه‌خیز برود یعنی نتواند هنگامی که روی سینه خود دراز کشیده است حرکت موزون به جلو به كمك آرنج دست راست با زانوی پای چپ و آرنج دست چپ با زانوی پای راست خود را انجام دهد این كودك معمولاً دارای اختلالات خواندن و نوشتن نیز هست . ضعف مهارت كودك در این گونه حرکات، وسیله خوبی برای تشخیص دلائل حرکتی ضعف‌های او در خواندن و نوشتن است . يك مثال دیگر هم عرض می‌کنم . يك كودك با چپ‌دستی شدید که مثلاً ده سال سن اوست ولی از سال اول مدرسه او را وادار کرده‌اند با دست راست خود بنویسد قادر نیست با همین دست راست روی دو خط ضربدری را مثلاً پنجاه بار (فرضاً با سرعت صدبار در دقیقه) پررنگ کند و درعین حال از محل اصلی این خطوط انحراف چشمگیر نداشته باشد یعنی خطوط تکراری او بر روی دو خط اصلی قرار گیرند . این مورد هم یکی دیگر از آزمایش‌هایی است که برای تشخیص اختلالات حرکتی و تأثیر آنها در خواندن و نوشتن می‌توان انجام داد .

راه‌های مطالعه دشواری‌های حسی - حرکتی و اختلالات حسی - حرکتی - ادراکی، فراوان است . مثلاً برای آزمایش هماهنگی حس بینائی با حرکات دست و ادراك مطالب می‌توان این آزمایش را از كودك به عمل آورد که از او بخواهیم در ضمن تصویر کردن دایره‌های بزرگ تکراری در فضا با كمك انگشت

خود، مسیر این حرکت را نیز با چشم خویش دنبال کند و در همان حال به سؤالات ساده ادراکی (مثلاً از این نوع که «بعد از شماره ۲۲ چه عددی است؟» یا «چهارشنبه قبل از چه روزی است؟» و غیره) پاسخ دهد. تحقیقات نشان داده است که ضعف بعضی از کودکان دبستانی در خواندن و نوشتن مربوط به همین اختلالات حسی - حرکتی - ادراکی است. يك معلم ورزیده دبستان وقتی ببیند شاگرد او دارای مشکلات خواندن و نوشتن است به جای پیشداوری‌های ناآگاهانه و برچسب‌زدن و تنبیه و تحقیر کردن او، سعی می‌کند با استفاده از نتایج پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، دلایل واقعی مشکلات شاگرد خود را پیدا و راه حل مناسبی برای آن جستجو کند. ما در کلاسهای مدرسه گاهی به کودکانی برمی‌خوریم که به اصطلاح «ناآرام» هستند و هر دم و لحظه به خودشان یا به یکی از اعضای بدنشان تکانی می‌دهند. یا اگر مثلاً مشغول نوشتن مطلبی از روی کتاب هستند هوش و حواسشان به کار نیست و چشمانشان از این نقطه به نقطه دیگر می‌رود یا حرکات اضافی از خود نشان می‌دهند. بسیاری از معلمین ما در مقابل این بچه‌ها ابتدا واکنش نشان نمی‌دهند. بعد که این رفتار از جانب شاگرد تکرار شد به او «تذکر» می‌دهند که به اصطلاح «وول» ترند. . . . و معلمینی که ناآگاه‌تر هستند ممکن است به تحقیر کردن و حتی تنبیه بدنی نیز متوسل شوند. ولی این راه حل‌ها نتیجه مثبتی نمی‌دهد و در برخی موارد که واکنش معلم

شدید باشد بسیار خطرناک هم هست و ممکن است احساس ناتوانی در کنترل خویش نیز به کودک دست دهد یا به کلّی مدرسه را ترک کند. دلیل این گونه «ناآرامی» های کودک غالباً چیزی جز مشکلات حسی - حرکتی نیست و راه حلّ آنهم نه تذکر و تحقیر و تنبیه بلکه استفاده از نتایج پژوهشهای روان‌شناسی و علوم تربیتی و بازپروری های معینی است که در این زمینه‌ها باید صورت گیرد. به همین جهات است که عرض کردم رشد حرکتی را بطه جدی دارد با رشد زبان و رشد شناختی.

* سؤال : ضمن بحث راجع به حوزه های روان‌شناسی رشد زبان فرمودید که رشد و تعالی و موقعیّت های اجتماعی که انسان در بزرگسالی کسب می کند با سطح رشد زبان او در سنین قبلی ارتباط دارد. آیا این يك واقعیت مسلم است یا هنوز در حدّ فرضیه باقی مانده و قطعی نیست ؟

پاسخ : آنچه مسلم است و تحقیقات فراوانی هم در تأیید آن وجود دارد اینست که موقعیّت اجتماعی و پیشرفت افراد با میزان رشد و توانائی های زبانی آنان رابطه دارد یعنی در مجموع و غالباً کسانی که به موقعیّت های اجتماعی بالاتری دست می یابند از نظر توانائی های زبان هم رشد یافته ترند. البته باید در اینجا به دو معنای متفاوت از اصطلاح رابطه یا همبستگی توجه داشت که یکی صرفاً وجود رابطه ای را می رساند و دیگری به علّیت اشاره دارد. در بین بسیاری از پدیده ها رابطه ای وجود دارد اما این رابطه

ضرورتاً جنبه علیّیت ندارد. در اصطلاح آماری می‌گوئیم يك رابطه همبستگی ممکن است حاکی از علیّیت باشد ولی ضرورتاً چنین نیست. یعنی ممکن است وجود رابطه بین دو متغیّر معلول تأثیر متغیّر سوم یا چهارم یا متغیّرهای دیگر باشد. روش‌های آماری پیشرفته‌ای وجود دارد که با کمک آنها می‌توان رابطه علیّی را از رابطه همبستگی استنتاج کرد. مثلاً اگر اندازه‌های ریاضی قابل اعتمادی از متغیّرهای روانی و تربیتی و همبستگی آنها با یکدیگر درست داشته باشیم می‌توانیم با کمک روش آماری همبستگی «پارشال» یا تحلیل «پاث»، حجم رابطه علیّی نهفته در همبستگی بین متغیرها را محاسبه کنیم. البته این يك بحث پیچیده آماری و پژوهشی است که خارج از حوزه درس ماست ولی به هر صورت علیرغم دشواری قضاوت درباره مفهوم علیّیت در علوم انسانی، معمول اینست که بگوئیم هر جا رابطه همبستگی وجود داشته باشد ممکن است علیّیت هم (غالباً بطور غیرمستقیم یعنی با واسطه متغیرهای دیگر) در کار بوده باشد. حالا مسئله رابطه رشد و تعالی و موقعیّت اجتماعی با سطح رشد زبان هم يك رابطه همبستگی مثبت است که درصد معینی از علیّیت هم پشت آن نهفته است. یعنی تردیدی نیست که در شرائط مساوی، آنانکه دارای رشد زبانی بیشتری هستند بهتر می‌توانند به موقعیّت اجتماعی یا فرهنگی بالاتری هم دست یابند. چون عوامل فوقیّت اجتماعی، متعدد و پیچیده است نقش رشد زبان در این پیشرفت‌ها

همیشه روشن به چشم نمی آید، هر چند وجود همبستگی مثبت بین آن دورا نمی توان انکار کرد. این يك فرضیه نیست بلکه يك حقیقت مسلم است منتها از وجود این رابطه، ما نباید بطور مکانیکی و مبالغه آمیز همان نتیجه ای را بگیریم که مثلاً پُروفسور برنشتین (که قبلاً صحبت او را کردیم) مطرح کرده است. یعنی ما نباید رشد زبان را دلیل اصلی و دلیل عمده پیشرفت اجتماعی بدانیم. رشد و تعالی و ترقی انسان معلول عوامل گوناگون است که زبان مهمترین آنها نیست هر چند یکی از اسباب مهم رشد هست.

* سؤال: مشهور است که می گویند دانش لغوی یا گنجینه لغوی افراد با سطح فکرشان رابطه مستقیم دارد. این هر چند که منطقی بنظر می رسد اما من دلم می خواهد بدانم که تعبیر دقیقتر آن چیست؟ آیا اطلاعات عمومی فرد مهمتر است؟ آیا قدرت استدلال مهمتر است؟ توضیح بفرمائید.

پاسخ: به نظر می آید که صرف دارا بودن ذخیره لغات، تعیین کننده این رابطه نیست بلکه چگونگی شکل گیری مفاهیمی که این لغات علامت آنهاست و سیستمی که مفاهیم و لغات در ذهن انسان جای گرفته دارای اهمیت بیشتری است. بعلاوه، توانائی های شناختی انسان در رابطه با فهم همه جوانب مسائل و در رابطه با خلاقانه فکر کردن و عمل کردن است که نقش تعیین کننده دارد. ولی طبیعی است که هر چند ذخیره لغات شخص بیشتر باشد، در شرایطی که سایر عوامل را یکسان فرض کنیم، این شخص از نظر

فکری هم موفق‌تر است. در عین حال باید بدانیم که سایر عوامل شناختی نقش مهمتری دارند. یکبار درجائی خواندم که از نظامی عروضی نقل قول شده بود برای آنکه بتوان شاعر شد باید شصت هزار بیت شعر را از حفظ دانست. برای من این سؤال پیش آمد که آیا کافی است فردی شصت هزار بیت شعر را حفظ کند و بعد هم شاعر بشود؟ و به نظر من رسید که خیر. مسلماً کافی نیست. البته در شرایط مشابه، آن کسی که شصت هزار بیت شعر در حافظه دارد بهتری تواند شعر بگوید تا آن کسی که ذخیره شعری حافظه او ضعیف است یا قبلاً اشعار بزرگان شعر را به خوبی نخوانده است. در وضعیتی که توانائی‌های دو یا چند نفر مساوی باشد یعنی درجه خلاقیت آنان به یک اندازه باشد، قدرت انگیزه‌های درونی آنان مساوی باشد، هر دو به یک اندازه از محیط پیرامون خود تأثیر بگیرند، لطافت احساس و رشد عواطف عالیّه آنان همانند باشد، و سایر امکاناتی که برای این کار دشوار و پیچیده هنری لازم است در آنان به یک مقدار باشد، البته آن شخصی که اشعار خوب بیشتری خوانده و فهمیده و حفظ کرده است بهتری تواند شعر بسراید. این نمونه را می‌توانیم با مسئله رابطه ذخیره لغوی و سطح فکر که مطرح فرمودید همانند بدانیم. یعنی مسائل مهم دیگر نظیر یادگیری معنی‌دار مفاهیم و لغات و ارتباط سیستماتیک مفاهیم در ذهن ما و قدرت خلاقیت و حتی وضعیت عاطفی و شخصیتی و نوع زندگی روزمره و ارزش‌ها و آرزوهای ما نیز

در چگونگی سطح فکر ما، دارای اهمیت بیشتری است. یعنی ذخیره لغوی به خودی خود عامل رشد فکری نیست.

* سؤال: آیا ممکن است رابطه‌ای بین دومتغیر باشد ولی هیچگونه علیتی در کار نباشد؟

پاسخ: قبلاً هم عرض کردم که بله، چنین چیزی ممکن است. در بسیاری از موارد، ما رابطه‌هایی بین پدیده‌ها و حوادث مشاهده می‌کنیم ولی علیتی در کار نیست. مثلاً شما هر روز که به این مؤسسه پژوهشی تشریف می‌آورید هوا روشن است. در این مورد رابطه‌ای هست بین دومتغیر آمدن به مؤسسه و روشن بودن هوا. چنین رابطه‌ای وجود دارد و همبستگی هم در اینجا مثبت و صد درصد است. شما هر روز ساعت ۸ صبح که به مؤسسه می‌رسید هوا هم روشن است ولی روشنی هوا دلیل آمدن شما به مؤسسه نیست و آمدن شما به مؤسسه هم علت روشن بودن هوا نیست. دلیل واقعی را باید در جای دیگری جستجو کرد. روشن بودن هوا دلائل مشخص جغرافیائی و نجومی دارد. آمدن شما هم به مؤسسه به علت آنست که محقق و عضو این بنیاد هستید و یا انگیزه‌های معین شخصی و علمی شما را واداشته است که در این مؤسسه کار کنید. دلائل دیگری هم ممکن است در کار باشد و همبستگی‌های گوناگونی وجود دارد بین متغیر آمدن به مؤسسه و متغیرهایی از قبیل روحیه علمی، سوابق تحصیلی و تجربی، شرائط شغلی مؤسسه و غیره. اما هیچ‌یک از این همبستگی‌ها کامل و به اصطلاح صد درصد

نیست و چه بسا در يك مورد ده درصد، در مورد ديگر سی یا چهل درصد یا بیشتر و کمتر باشد. وقتی دو متغیر در يك جهت معین و یا در خلاف جهت یکدیگر تغییر پیدا کنند می‌گوئیم که رابطه همبستگی مثبت یا منفی وجود دارد اما این تغییرات به خودی خود به معنای وجود رابطه علی بین آن دو متغیر نیست. برای قضاوت در مورد علت مسائل، همچنین باید بر پایه تجربه و تحقیق (اعم از تجارب گذشته که در نظریات علمی تبلور یافته است یا تحقیقات مستقیمی که ما خود به عمل می‌آوریم) و با تکیه بر يك تئوری جامع و قابل قبول به‌داوری واقع‌بینانه دست پیدا کنیم.

* سؤال: در ارتباط با زبان و موقعیت اجتماعی فرمودید که کار معلّمی با توانائی‌های زبانی رابطه دارد. لطفاً مشخص کنید که مفهوم زبان در اینجا چیست؟ آیا منظور قدرت نطق و بیان معلّم است یا قدرت درك و فهم او؟ ما می‌بینیم حتی بعضی از فلاسفه که قدرت درك معانی و مفاهیم پیچیده را دارند گاهی صحبت کردن برایشان دشوار است و نطق و بیانشان ضعیف است.

پاسخ: البته خودتان می‌دانید که وقتی ما مثالی می‌زنیم آن مثال تا اندازه‌ای محدود می‌کند آن معنای کلی‌تری را که مثال را برای فهم بهتر آن ارائه می‌کنیم. مثلاً فقط برای کمک به فهم مطلب اصلی است و برای همین هم هست که می‌گویند درمَثَل مناقشه نیست. صحبت اصلی ما بر سر این بود که بین توانائی‌های زبانی با موقعیت شغلی يك فرد و با نحوه ارائه شغل از جانب وی رابطه

و همبستگی وجود دارد. حال وقتی از توانائی‌های زبانی صحبت می‌کنیم این توانائی‌ها متعدد و متنوعند که یکی از آنها قدرت فهم مطالب است؛ یکی همان ذخیره لغوی است که قبلاً صحبت آن را کردیم؛ یکی دیگر اینست که بتوان سلیس و آرام صحبت کرد؛ ویژگی دیگر اینکه بتوان موقعیت و سطح رشد زبانی و شناختی و اجتماعی شنوندگان را در نظر گرفت و به زبان آنها صحبت کرد، و ده‌ها مسئله دیگر که بیش و کم در شمار توانائی‌های زبانی است. و به این ترتیب، طبیعی است که منظور از زبان در بحث‌های ما فقط قدرت بیان و نطق کردن نیست بلکه خیلی از توانائی‌های دیگر هم مورد نظر است. حتی چگونگی احساسات و لحن کلام معلّم هم دارای اهمیت است مثلاً يك معلّم خشن و عصبی اگر بخواهد شاگردان متعادل و خوش اخلاقی تربیت کند موفق نخواهد بود. در اینجا شخصیت معلّم است که در شغل او تأثیر می‌گذارد هر چند که آن حالات شخصیتی او از مجرای کلمات و زبان نیز می‌گذرد یعنی عصبانیت و خشونت او در کلماتش تجلی می‌کند و تأثیر نامطلوب می‌گذارد و معنا و حالت ویژه‌ای به موقعیت شغلی او می‌بخشد. به این جهات است که می‌گوئیم زبان يك انسان، مجموعه‌ای از توانائی‌هاست که در رابطه با ویژگی‌های دیگر روانی او نظیر توانائی‌های حسی و حرکتی و شناختی و شخصیتی است.

* سؤال: می‌خواستم آقای دکتر در اینجا در روانشناسی

زبان بدانیم که شما زبان را درچه مفهوم اروپائی به کار می‌برید. برای اینکه ما درفرانسه برای زبان دوتا کلمه به کار می‌بریم: «لانگاژ» و «لانگ» . من می‌خواستم ببینم کلمهٔ زبان را درمعنای تکلم به کار می‌برید یا در معنای دیگر .

پاسخ: عرض کردم که منظور ما در روان‌شناسی رشد زبان، تمام توانائی‌های زبانی اعم از گفتار و نوشتار و صورت و معنای زبان است. در اصطلاحات زبان فرانسه که فرمودید، من آشنائی لازم را ندارم و اظهارنظری هم نمی‌توانم بکنم لیکن آن مقدار مختصری که از زبانهای دیگر می‌دانم، اصطلاح زبان درانگلیسی «لانگویج» و در آلمانی «اشپراخه» و درسوئدی و دانمارکی و نروژی «اسپروک» و غیره، همه دارای همان معنائی است که ما درفارسی به «زبان» اطلاق می‌کنیم و درعربی به «لسان» . و کلمات دیگری نظیر «گفتار» و «قول» فقط یکی از جنبه‌های زبان را بازگو می‌کند. واقعیت اینست که تصور مفهوم زبان، اعم از گفتار و نوشتار و علائم دیگر، بدون فکر و بدون احساس و بدون عمل و تجربه و غیره ممکن نیست. من در ابتدای شروع این کلاس، آیهٔ شریفهٔ «رب اشرح لی صدری و یسر لی امری و احلل عقدة من لسانی یفقهوا قولی» را قرائت کردم که در آنجا هم مسئله زبان در کنار کار و تجربه و فکر و فهم و دل انسان قرار داده شده است و ارتباط موجود میان آنها و درعین حال وحدتی که این مفاهیم با یکدیگر دارند می‌تواند پایهٔ درك ما از مسئلهٔ زبان باشد.

به هر صورت، این را هم باید گفت که مفهوم زبان در نزد صاحب نظران مختلف بستگی به تعریفی دارد که آنها از زبان ارائه می‌دهند. مثلاً مفهوم زبان در تحقیقات بیست یا سی سال قبل چامسکی به همان معنا نیست که امروز در نزد صاحب نظران دیگر (مثلاً در نوشته‌های نلسون که از سال ۱۹۷۵ به بعد منتشر شده) معمول است. همچنین اصطلاح زبان در نزد چامسکی به همان معنا نیست که پیاز و ویگوتسکی و برونر و یا کسان دیگر مطرح می‌کنند. همین‌طور در علوم مختلف، تعاریف گوناگونی از زبان می‌شود. در زبان‌شناسی، از یک سیستم علامتی خاص انسان صحبت به میان می‌آید. در روان‌شناسی، چگونگی شکل‌گیری زبان و مفاهیم آن بیشتر مورد توجه است و در علوم تربیتی به مسائل یادگیری و کاربرد شناختی و عملی زبان اهمیت بیشتری می‌دهیم.

* سؤال : در مورد رابطه زبان و تفکر و اینکه بعضی ادعا می‌کنند یک زبان معین بهتر می‌تواند اندیشه‌های بشری را قالب‌گیری کند چه تحقیقاتی شده ؟ زبان‌شناسان تفاوتی بین زبانها قائل نیستند اما از جانب دیگران گاهی ادعا شده که بعضی از زبانها بر زبانهای دیگر برتری دارد. به هر صورت اصل رابطه فکر و زبان چیست ؟

پاسخ : راجع به مسئله رابطه زبان و تفکر بعداً بیشتر صحبت خواهیم کرد ولی فعلاً به طور مختصر عرض می‌کنم که تحقیقات روان‌شناسی رشد زبان حاکی از آنست که زبان آدمی به مثابه

گذرگاهی است بین فکر و عمل، و در عین حال، زبان و فکر و عمل ما يك کلتیت واحد را تشکیل می‌دهند. معنای این مسئله آنست که نباید زبان به معنای همان سیستم علامتی را، تعیین کنندۀ فکر دانست. فکر بدون زبان و زبان بدون فکر، معنا و واقعیتی ندارد. از سوی دیگر، فکر و زبان بدون عمل و بدون تجربه و بدون زندگی اجتماعی و بدون رشد روانی نیز معنائی پیدانمی‌کند. یعنی اینکه مسئله فکر و زبان و عمل، در رابطه تنگاتنگ و پیچیده و همه‌جانبه بایکدیگر است و به نظر من یکی بدون دیگری معنائی ندارد. اما در مورد اینکه گفته‌اند بعضی زبان‌ها بهتر می‌تواند اندیشه‌های بشری را قالب‌گیری کند بهتر است بگوئیم در بعضی از زبانهای متعلق به فرهنگ‌های غنی‌تر جهان، اندیشه‌های بشری بهتر عرضه شده است. اگر منظور از برتری بعضی از زبانها بر سایرین همین غنای فرهنگی و ادبی آنهاست که ادعای بی‌موردی نیست ولی اگر منظور مدعیانی که اشاره فرمودید برتری ملتی بر دیگر ملتها باشد که البته ادعایشان نابجاست.

گفتار دوم

تعلیم و تربیت و روان‌شناسی رشد زبان

دومین مطلبی که در رابطه با روان‌شناسی رشد زبان باید در اینجا مطرح کنیم، جوانب تعلیم و تربیتی و کاربردی زبان است که مسئله‌ای مهم و قابل توجه جدی ماست. در این ابتدای کار و پس از توضیح قلمرو موضوع درس، چه بسا بهتر باشد که ضرورت‌های تعلیم و تربیتی روان‌شناسی رشد زبان و زبان‌آموزی را بحث کنیم. تردیدی نیست که همه ما البته به حل مشکلات عظیم تعلیم و تربیت در کشور خودمان علاقمند هستیم. این دو کلمه «مشکلات عظیم» را یک بار دیگر تکرار می‌کنم و به عنوان معلّم ساده‌ای که نزدیک به بیست و پنج سال از عمر خود را در کار تحصیل و تدریس و تحقیق تعلیم و تربیت صرف کرده عرض می‌کنم که مشکلات ما در این زمینه واقعاً عظیم است و برای حل آنها به تلاشی واقعاً گسترده و پیگیر، به یک برنامه‌ریزی دقیق و همه‌جانبه علمی، به صداقت و شور و شوقی پایان‌ناپذیر، و به یک نیروی انسانی چندین صد هزار

نفری دانا و کارداران و شریف و دلسوز و با ایمان، نیازمندیم .
 در کشور پهنای ما، نزدیک به ۲۵ میلیون نفر کودکان و نوجوان
 و جوان هست که حدود ده میلیون نفر از آنها در دوره های دبستانی
 و راهنمایی و دبیرستانی مشغول تحصیلند . اگر چه بسیاری از این
 دانش آموزان تحصیلاتشان در همان دوره دبستان متوقف می شود
 ولی به هر صورت، اینها و سایرین، سالهای مهم و ارجمندی از عمر
 عزیز خود را در این مدارس می گذرانند و می توان گفت که هر یک
 از آنان بطور متوسط چندین هزار ساعت، و رویهمرفته نزدیک به
 صد میلیارد ساعت از زندگی پرارزششان را که باید برای رشد
 همه جانبه و زمینه سازی یک زندگی شریف و سعادت‌مندانه و کسب
 فضائل توحیدی و انسانی و اجتماعی و علمی و فرهنگی و هنری
 و فنی صرف گردد، در اختیار مدارس ما می گذارند و جا دارد که
 ما با هشیاری و همه جانبه نگری، این سؤال اساسی را مطرح کنیم
 که واقعاً حاصل صرف این همه مدت از عمر گرانقیمت این انبوه
 عظیم فرزندان ما چیست و نظام تحصیلی ما چگونه آدم‌هائی را و
 با کدام ویژگی‌ها از این چرخ و پیر پیچیده و پُرسر و صدای خود
 بیرون می دهد ؟

مادر اینجا، فقط از یکی از صدها مسئله مهم‌تر آموزشی یعنی از
 مسئله آموزش زبان صحبت می کنیم ولی لازم است که صاحب نظران
 و دانش پژوهان و دلسوزان تعلیم و تربیت کشور ما، به همه جوانب
 موضوع، صادقانه بیندیشند و برای حل آن راه‌هائی را پیشنهاد

کنند و خود نیز در انجام دیگر مسئولیت‌ها و تکالیف خویش همت نمایند.

مسئله آموزش زبان و خواندن و نوشتن زبان برای فهمیدن دیگران و فهماندن خود، يك ضرورت حیاتی و مهم است. اما واقعیت آنست که بسیاری از معلمان ما و اکثریت دانش‌آموزان ما، این ضرورت حیاتی و مهم را به درستی نمی‌شناسند. حتی والدین و گاهی برنامه‌ریزان آموزشی نیز دقیقاً متوجه نیستند که مدرسه و معلم تا چه اندازه در سرنوشت فکری و فرهنگی و اخلاقی و عاطفی و اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان، مؤثرند. و ما به دلیل رشته کار خود و به سبب علاقه‌ای که به حل مسائل تعلیم و تربیتی و به ویژه مسائل روان‌شناسی رشد زبان داریم، باید يك نگاه همه‌جانبه به مسئله زبان آموزی و نحوه عمل خود در این رشته بیفکنیم و در صورت لزوم، که تردیدی در لزوم آن نباید کرد، راه حل علمی و عملی مناسبی برای آن پیدا کنیم.

اولین وظیفه‌ای که در این خصوص پیش روی ما قرار دارد اینست که مسئله زبان آموزی و خواندن و نوشتن و فهمیدن و صحبت کردن را با دید علمی بررسی کنیم. ما باید این مسائل را به طور مشخص به بحث بگذاریم و ببینیم در حال حاضر وضع مدارس و مؤسسات گوناگون آموزشی ما از این بابت چگونه هست و چگونه باید باشد. توضیح وضعیت فعلی زبان آموزی در سطوح مختلف آموزشی را ما در کلاس قبلی گفتگو کرده‌ایم و همه ما

نسبت به آن اطلاعاتی داریم. اگرچه این اطلاعات حالت سیستماتیک ندارد و با پژوهش‌های علمی بدست نیامده اما به هر حال ارزشمند است چون از تجربه مستقیم ما نسبت به کار دبستان‌ها و مدارس راهنمایی و دبیرستانها نشأت می‌گیرد. مطلبی را که در اینجا باید به بحث بگذاریم اینست که آموزش زبان چگونه باید باشد و تجربه علوم تربیتی و ارزش‌های مطلوب در زمینه توانائی‌های زبانی از چه قرار است.

همه ما می‌دانیم که در دبستان‌ها و مدارس راهنمایی و دبیرستانها و دانشگاهها و در ادارات گوناگونی که عهده‌دار وظائف مربوط به تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان و جوانان کشور ما هستند چقدر وقت و انرژی و سرمایه علمی و سرمایه‌های ثابت و متغیر صرف می‌شود تا نظام آموزشی کشور به کار خود ادامه دهد. حال اگر مصرف وقت و انرژی و بودجه و سایر امکاناتی را که در این راه صرف می‌شود در نظر بگیریم بهتر می‌توانیم بدانیم که اگر این کارهای ما اصولی و حساب شده و منظم و علمی باشد و اگر واقعاً بنای کارها را بر اساس پایه‌های استوار و پیراسته‌ای بگذاریم، هم به هدفهای عالی تعلیم و تربیتی خواهیم رسید و هم مقدار زیادی از وقت و انرژی و سرمایه خود را ذخیره خواهیم کرد. و در این صورت، نیرو و امکانات بسیار بزرگی برای انجام سایر وظائف فرهنگی و اجتماعی ما آزاد خواهد شد. انرژی ما لایتنه‌ای که نیست. محدود است. تعداد افراد بزرگسال و بالاتر از بیست و پنج

سال در کشور ما رقمی در حدود سی درصد جمعیت کشور است و در ازای این نیروی انسانی، صدهزار کار مختلف پیش روی خود داریم. اگر قرار باشد این انرژی محدود خود را اینطرف و آنطرف هدر بدهیم مقدار زیادی از کارهای واجبمان انجام نشده باقی خواهد ماند و همان می شود که بودیم و هستیم. یعنی در واقع رشد ما، اگر متوقف نشود، دست کم خیلی کند خواهد شد.

ما در کشوری زندگی می کنیم که حدود نصف جمعیت ما از نعمت سواد بی بهره است و یا اگر قبلاً کوره سواد را خوانده است به مرور زمان به دنیای بیسواد رجعت کرده است. آمارهای روشنی هم وجود دارد که حاکی از این مسئله است. من نقل می کنم از مدیر عامل نهضت سوادآموزی خراسان که مدتی قبل در سمیناری که برای حل مسائل سوادآموزی تشکیل شده بود فرمودند در زمان انقلاب تعداد بیسوادان کشور ما چهارده میلیون نفر بوده و اکنون به هجده میلیون نفر رسیده است. و این رقم کوچکی نیست بلکه فوق العاده زیاد و نگران کننده است. بخصوص اگر مفهوم بیسواد را دقیقتر در نظر بگیریم و آنرا علاوه بر عدم توانائی خواندن و نوشتن، با توجه به جوانب دیگر مسئله یعنی کمبود یا عدم آگاهی لازم در زمینه های اجتماعی و فرهنگی هم بخواهیم تعریف کنیم آنوقت می بینیم که مشکل ما از آنچه گفته شد نیز بزرگتر است.

در کشوری که ما، به زبان آمار رسمی، هجده میلیون بیسواد

داریم، و در کشوری که حدود چهل درصد جمعیت آن را مردمی تشکیل می‌دهند که زبان مادری آنان فارسی نیست، طبیعتاً مسائل زبان‌آموزی آن خیلی فراوان و فوق‌العاده حاد است. از طرف دیگر، ضرورت رفع نیازهای علمی و فنی و فرهنگی و اقتصادی و ارتباطی کشور، مارا ناگزیر می‌کند که مسئله زبان‌آموزی و سوادآموزی را، که اولین قدم در راه رفع این نیازهاست، يك مسئله اساسی تلقی کنیم. این مسئله، يك بخش مهم از مسائل بزرگ تعلیم و تربیت در میهن ماست.

همه ما می‌دانیم که در زمینه آموزش زبان‌های بیگانه هم دچار کمبودها و مشکلات هستیم. شما بخوبی می‌دانید که اکثر ماها که زبان دومی، مثلاً انگلیسی یا عربی، را در مدرسه می‌خوانیم وقتی که از دبیرستان فارغ‌التحصیل می‌شویم معمولاً چیز زیادی از این زبان‌ها نمی‌دانیم. این مشکلات بر همه روشن است و حل آنها هم يك امر غیرقابل وصول یا اسرارآمیزی نیست. دانش پیشرفته تعلیم و تربیت، راه‌های حل این مشکلات را می‌تواند به ما نشان دهد. حال اگر کسی بگوید مدارس ما در زمینه تدریس زبان‌ها، خوب کار می‌کنند و چنین و چنانند، واضح است که این حرف با واقعیات جور در نمی‌آید. مثلاً کافی است در وضع دانشجویان دانشگاهها، که علی‌القاعده باید برگزیده‌ای از بهترین و باسوادترین دانش‌آموزان دبیرستان‌ها بوده باشند، مطالعه ساده‌ای بکنیم تا ببینیم دانشجویان هر يك از رشته‌های مختلف تا چه اندازه قادرند

از متون علمی که به زبان‌های بیگانه وجود دارد، استفاده کنند. اطلاع مستقیم من از دانشجویان خودمان در رشته علوم تربیتی و روان‌شناسی حاکی از آنست که حتی پس از گذراندن چند واحد عمومی درس زبان خارجه و چند واحد اختصاصی متون زبان خارجه، باز هم تقریباً هیچ‌یک از آنان قادر به استفاده از منابع غیر فارسی در رشته تحصیلی خودشان نیستند. و این یک واقعیت تلخ است. یعنی دانشجوی جغرافیا یا دانشجوی روان‌شناسی و زیست‌شناسی و غیره غالباً نمی‌تواند از متون علمی زبان‌های بیگانه به‌درستی استفاده کند. می‌بینید که در مسئله تدریس زبان خارجه هم عدم موفقیت ما کم نیست. مسئله محروم بودن اکثریت مردم از نعمت سواد را هم که عرض کردم. مسائل جانبی مربوط به توانائی‌های زبان نظیر مشکلات روانی و شناختی ناشی از ضعف زبانی، عدم اتکاء بدنفس به‌هنگام بیان نظر خود، و بسیاری از مسائل دیگر نیز، از جمله نکاتی است که در امر زبان‌آموزی باید بد آنها توجه شود.

این واقعیت‌ها ما را ناگزیر می‌کند که اگر واقعاً خواهان حل مسائل زبان‌آموزی خودمان هستیم موضوع روان‌شناسی رشد زبان را با اهمیت تلقی کنیم و در کار تعلیم و تربیت از آن استفاده نماییم. اهمیت این رشته علمی و کاربرد وسیع آن را همه‌جا شاعه دهیم و ضرورت کسب این دانش را برای کسانی که دست‌اندر کار مسائل آموزش و پرورش و سوادآموزی و زبان‌آموزی هستند

و احتمالاً آگاهی کافی از آن ندارند، توضیح دهیم و تبیین کنیم. به نظر من وظیفه گروه زبان‌شناسی این مؤسسه هم هست که مسئله را به طور بنیادی و هم از نظر کاربردی، مورد مطالعه همه‌جانبه قرار دهد و اهمیت آن را در تعلیم و تربیت و فرهنگ کشور ما در سطوح مختلف توضیح دهد. و بخصوص از آنجا که نام این گروه، «زبان‌شناسی کاربرده» است، همانطور که در صحبت‌های خودتان هم همیشه اشاره فرموده‌اید، وظیفه اصلی ما تبیین تئوری‌های زبان‌شناسی نیست بلکه تکلیف عمده‌تر ما اینست که در حل مشکلات سوادآموزی و زبان‌آموزی در مدارس، قدمی برداریم. در اینجا و آنجای کشور ما فراوانند کارشناسان و معلمان دیپلمه یا لیسانسیه و بالاتر که هم به حل مشکلات علاقه دارند و هم دلسوزند اما گره‌های مسئله و زیر و بم علمی مسائل و راه رفع آنها را نمی‌شناسند و ما موظفیم مسائل را با انتشار کتب و مقالات و نتیجه پژوهش‌های علمی که در این مورد وجود دارد یا تهیه می‌شود به آنان هم توضیح دهیم.

یکی از گرفتاری‌های بزرگی که یکبار قبلاً هم عرض کردم اینست که ما متأسفانه در کشور خودمان و در خیلی از موارد، اصولاً علم را و کار علمی را به‌شوخی می‌گیریم و این باعث مشکلات و ندانم کاری‌های فراوان می‌شود. از اینکه عرض می‌کنم علم به‌شوخی گرفته می‌شود منظورم اینست که ما عادت نداریم بر اساس کار اصولی و علمی مشکلی را بشناسیم و حل کنیم و یا چیزی را

تغییر دهیم یا اصلاح کنیم و این درد بزرگی است. به این جهت، وظیفه همه آنان که عالم هستند و دلسوز به حال کشورند اینست که اهمیت این مسئله را، هم به آنان که دست‌اندر کار تعلیم و تربیت هستند و هم به آنان که مورد تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند، توضیح دهند. ما اگر بخواهیم به گونه‌ای عمل کنیم که فعلاً می‌کنیم و همچنان دنبال راه‌های غیر اساسی و غیر علمی و روزمره و اداری برای مسائل سنگین و پیچیده آموزش و پرورش و سوادآموزی و زبان‌آموزی باشیم و همین راهی را برویم که رفته‌ایم، این راه ما را به همان نقطه‌ای باز خواهد گرداند که در آن بوده و هستیم.

حالا وقت آنست که چند نکته مهم‌تر درباره آموزش زبان مادری را عرض کنم تا ببینیم چه هدف‌هایی را از این بابت باید پیش‌روی خود قرار دهیم. توجه به این نکته ضروری است که تا وقتی به درستی ندانیم کدام هدف‌های عینی و مشخص را باید در تدریس زبان مادری دنبال کنیم، تا وقتی که يك برنامه‌ریزی جامع و مبتنی بر پژوهش همه‌جانبه علمی در مورد آموزش زبان مادری نداشته باشیم، تا موقعی که در کار تعلیم و تربیت معلمان کاردان و متعهد و دلسوز زبان مادری به‌طور جدی اقدام نکنیم و تا هنگامی که امکانات لازم برای جریان آموزش صحیح زبان مادری را در مدارس فراهم نکنیم، هرگز قادر به حل مشکلات عظیمی که اشاره شد نخواهیم بود. این کارها را باید همراه با

یکدیگر و بطور سیستماتیک و طبق برنامه انجام دهیم تا مسائل ما در این زمینه حل شود.

در جریان آموزش زبان مادری، دانش آموز ما در طول سالهای تحصیل خود باید آگاهی پیدا کند که زبان، مهمترین ابزار ارتباطی او با بقیه افراد است - چه افرادی که نزدیک به او هستند مثل پدر و مادر و برادر و خواهر و اقوام و دوستان و مریبان و دیگر مخاطبین او، و چه مردمانی که دور از او هستند مثل اهالی محل زندگی خودش و شهرهای دیگر این مملکت و همه آنان که در جهان به زبان مادری او تکلم می کنند. او باید بفهمد که زبان، وسیله اصلی ارتباطی او هم با انسانهایی است که در گذشته زندگی کرده اند و هم با آدمهایی که در آینده خواهند آمد. یعنی دانش آموزان ما باید به این نقش بزرگ ارتباطی زبان، عمیقاً و به طور همه جانبه آگاهی پیدا کنند.

هدف دیگر زبان آموزی آنست که دانش آموز ما باید یاد بگیرد که، به مفهوم وسیع کلمه، گوش بدهد. ما غالباً از این هدف مهم غفلت می کنیم حال آنکه رشد فکری و فرهنگی انسان بدون این یادگیری، میسر نیست. در آموزش مسائل ارتباطی زبان، گوش دادن و فهم گفتار و نوشتار و علائمی که از جانب دیگران ارائه می شود، یکی از وظائف مهم ماست. منظور ما، فقط توجه به علائم یا توانائی خواندن یا گوش دادن به اصوات نیست بلکه می خواهیم بگوئیم که دانش آموز ما باید نشانه ها را بفهمد، نوشته ها

را و معنا و روابط مفاهيم و جملات را بشناسد. منظور ما شنيدن و نيوشنيدن معناست. منظور، گوش دادن به مفهوم همدردی کردن و همدلی کردن و جذب معانی است - کاری که ما را رشد خواهد داد.

اجازه بدهيد بارديگر آن شعری را که قبلاً خواندم مجدداً تکرار کنم و توجه بیشتری بکنیم به يك نکته بسیار مهم که در این شعر هست و یکی از مسائل اصلی تعليم و تربيت و آموزش زبان است و در این اواخر، هفتصد سال پس از مولانا، هم یکی از صاحب نظران جديد تعليم و تربيت بنام پائولو فریره^۱ و هم قدری پیش تر از او فردريك هگل، که او را مولانای غرب نامیده اند، باز گوئی و برجسته کرده اند. جوهر این شعر، علاوه بر جنبه عرفانی آن، دریان اهمیت گوش دادن و نيوشنيدن و اهمیت فهم معنا و ضرورت همدلی در ایجاد ارتباط انسانی است.

همزبانی خویشی و پیوندی است

مرد با نامحرمان چون بندی است

ای بسا هندو و ترك همزبان

ای بسا دو ترك چون بیگانگان

پی زبان محرمی خود دیگر است

همدلی از همزبانی بهتر است

غیر نطق و غیر ایماء و سجل^۲

صد هزاران ترجمان خیزد ز دل

لَب مطلب اینست که ما بتوانیم گوش بدهیم و بفهمیم و دیگران را درك کنیم و سخن مردم و اهل علم و اهل عمل و اهل صدق و اهل تقوی و اهل فرهنگ و اهل هنر را بفهمیم و با آنان همدلی کنیم و به این وسیله خود را و هم مخاطبمان را رشد دهیم . « برای اینکه بتوانیم اعتبار انسانی خود را به کف آوریم باید پیش از آن بتوانیم ارزش متعالی و همانندی انسانی دیگران با خود را قبول کنیم . » - این حرف هگل است . « برای اینکه بتوانیم با دیگران رابطه برقرار کنیم باید آنان را همسنگ و همدل خود قرار دهیم و تنها در این صورت است که امکان تعلیم و تربیت فراهم می آید . » - اینهم حرف پائولو فریره است . نتایج تعلیم و تربیتی این اظهارات هگل و فریره و دیدگاههای آنان را باید به موقع دیگری موکول کرد .

گفتیم آموزش گوش دادن، یکی از وظائف ما در تدریس زبان مادری است. اهمیت مسئله در این نیز هست که هر چه قدرت شنیدن و نیوشیدن دانش آموز ما بیشتر باشد امکان رشد فرهنگی و رشد شخصیت و تعالی او زیادتر است . شنیدن دیگران در رابطه با درك و قبول حقوق دیگران نیز هست . یادگیری این توانائی باعث می شود که دانش آموز ما از جهت اجتماعی نیز رشد کند و شرح صدری پیدا کند که دیگران را آنطور که هستند بپذیرد .

هدف دیگر سوادآموزی و زبان‌آموزی اینست که دانش‌آموز ما یاد بگیرد که بخواند. این هدف صرفاً به معنای «روخوانی» و «قرائت» نیست. مثلاً ما به سوادآموز بزرگسال خود باید قرائت این بیت جاودانه فردوسی را بیاموزیم که: «توانا بود هر که دانا بود به دانش دل‌پیر برنا بود»، اما قرائت این بیت برای بزرگسالان سوادآموز ما که غالباً در سطوح پائین‌تر رشد فرهنگی هستند کافی نیست. همراه این بیت باید معنای بلند آن را و رابطه محکم آن را با مسائل بیشمار زندگی و سعادت آنان نیز آموخت. و چنین است که سوادآموزی را باید با وظیفه فرهنگی و آگاهی‌بخش آن هماهنگ و آموزش لفظ را با معنا همراه کرد. حتی کافی نیست که خواننده بیت، فقط معنای به اصطلاح تحت‌اللفظی آن را یاد بگیرد. بلکه او باید بفهمد که دانائی و خرد یعنی چه، و توانائی و قدرت تغییر خویش و زندگی خویش و محیط پیرامون خویش به چه معناست و ابزار این کار کدام است؟ این روش تدریس «قرائت فارسی» که در مدارس ما معمول است باید اصلاح شود و بهبود پیدا کند. اگر واقعاً خواهان تعالی شخصیت دانش‌آموز و دانائی و خردمندی آنان هستیم باید وظیفه تدریس «خواندن» را با گزینش دقیق مطالب و فهم عمیق معنا و رابطه محتوای دروس فارسی با زندگی واقعی آنان همراه کنیم و درس را به گونه‌ای بیاموزیم که معانی و محتوای آن در سیستم فکری و روانی او جای گیرد و در شخصیت و رفتارش تغییری مثبت بوجود

آورد. درگزینش مطالب کتب «فارسی» مخصوصاً باید سطح رشد فکری دانش‌آموزان سالهای مختلف و حدود ادراک معانی گوناگون توسط آنان را مدّ نظر قرار دهیم.

هدف دیگر زبان‌آموزی اینست که دانش‌آموز بتواند ساده و روان و صحیح صحبت کند. او باید یاد بگیرد طوری حرف بزند و بنویسد که بتواند منظور خود را به گونه‌ای که دیگران بفهمند به راحتی به آنان منتقل کند. شخصی که نتواند مقصود خویش را به خوبی بر زبان بیاورد در کار خود نیز توفیق کمتری خواهد داشت. به این جهت، دانش‌آموز ما باید خواندن و نوشتن فارسی و سخن گفتن به این زبان را به مفهوم درست کلمه، یاد بگیرد، بتواند به سخن دیگران گوش دهد، پیرامون سخنان آنان فکر کند و خود نیز به درستی سخن بگوید، و این توانائی‌ها را رشد دهد. فقط در صورتی که ما در کار آموزش و پرورش خود، شرائط لازم برای تحقق این هدف را فراهم کنیم، آنگاه وظائف خود را با موفقیت انجام داده‌ایم.

علاوه بر هدفهای فوق، دانش‌آموز ما باید یاد بگیرد که از ادبیات استفاده کند. او باید بفهمد که ادبیات يك منبع مهم برای کسب دانش و تجربه اجتماعی و فرهنگی و وسیله مناسبی برای کسب شادمانی و لذت معنوی است. برای کسب سرزندگی است. برای کسب انگیزه فعالیت بهتر و زنده بودن و خلاق بودن و سازندگی است. اگر قبول داشته باشیم که فهم ادبیات و هنر و کسب

شادمانی و لذت‌معنوی هنری نیازمند تربیت‌شدن برای این منظور است. آنگاه می‌توانیم از خود پرسیم که چه کسی باید این امکان تربیتی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. پاسخ ما اینست که چنین وظیفه‌ای بیش از همه بر عهدهٔ معلّم زبان مادری است. این وظیفهٔ مهمّ، از همان ابتدای کار، از همان کلاس‌های آمادگی پیش دبستانی و از کلاس اول دبستان تا آخرین سالهائی که دانش‌آموزان و دانشجویان، بخشی از اوقات خود را در کلاسهای زبان فارسی و هنرها و ادبیّات می‌گذرانند، باید به‌انجام برسد. در این صورت، فارغ‌التحصیلان ما بعداً نیز در طول زندگی‌شان از منابع غنی ادبیّات کشور خود بهرهٔ بیشتری خواهند گرفت.

منظور اصلی از تدریس ادبیّات طبعاً نباید این باشد که مثلاً رودکی و مسعود سعد سلمان و یا این و آن شاعر و ادیب بزرگ دیگر به کدام وزن و قافیه‌ای شعر سروده یا کدام صنایع لفظی را به کار گرفته‌اند. منظور اصلی از تدریس ادبیّات نباید این باشد که دانش‌آموز ما این یا آن قطعهٔ ادبی و شعری را از حفظ بخواند. بلکه در تدریس ادبیّات هدف‌های مهم‌تر و اساسی‌تری برای ما مطرح است که باید پایه‌هایش را از همان خردسالی در بچه‌ها ایجاد و تقویت کنیم تا موقعی که بزرگ‌تر می‌شوند و در جوانب دیگر زندگی علمی و تجربی و شناختی و اجتماعی و فرهنگی نیز رشد می‌کنند بتوانند عمق و معنای آثار و قطعات ادبی را بفهمند و لذّت ببرند و نکات مثبت آنها را در زندگی خود به کار گیرند.

هدف‌های تدریس زبان مادری، به‌این نکاتی که عرض شد محدود نمی‌شود. چندین مورد دیگر را نیز می‌توان ذکر کرد. از جمله اینکه دانش‌آموز ما باید بتواند نه فقط از زبان بلکه از تمام امکانات ارتباطی نظیر تصاویر و حرکات و لحن کلام و ظرافت‌های گوناگون دیگری که لازمه ارتباط صحیح و مؤثر است استفاده و با آن وسائل نیز ادای منظور نماید. دانش‌آموز باید بتواند هماهنگی لازم را در استفاده از علائم گوناگون و زبان ایجاد نماید. او باید بفهمد که فارسی خوب صحبت کردن چگونه است تا شخصاً و آگاهانه برای بهبود توانائی‌های زبانی خویش تلاش کند. یعنی به‌حدی برسد که لازم نباشد از جانب معلمین و مربیان و ادار به ادامه کارشود بلکه با علاقه و انگیزه شخصی برای رشد توانائی‌های خود در زبان مادری و استفاده صحیح از آن، مستقلاً تلاش کند تا از نعمت‌های بزرگی که این زبان در اختیار او قرار داده است بهره گیرد.

ما آثار ارجمندی به زبان مادری خود داریم ولی خیلی کم از آنها استفاده می‌کنیم. در کشور ما زیاد نیستند کسانی که به مفهوم علمی کلمه کتابخوان و درپی کسب دانش سیستماتیک راجع به یک مسئله علمی یا فرهنگی باشند. اکثر کتابهای خوب ما درسه تا پنج هزار نسخه به چاپ می‌رسد و کتابخانه‌هایمان نیز بقدر کافی فعال نیست. از جمعیت کثیر کشور، فقط افراد خاصی هستند که کتاب می‌خوانند. بچه‌های ما نیز اکثراً از همان مختصر کتب

ادبیات کودکان که داریم استفاده‌ای نمی‌کنند و یا غالباً آنها را نمی‌شناسند. کمتر والدینی را می‌توان یافت که به‌طور منظم و به‌منظور رشد شناختی و روانی و اجتماعی فرزندان خود، برای آنان کتاب بخوانند. اکثر بچه‌های دبستانی و راهنمایی ما ادبیات و هنر کودکان را چیزی در حد قصه موشها و «مدرسه موشها» می‌دانند. در گذشته هم ادبیات کودکان ما چیزی بیشتر از قصه موش و گربه عبیدزاکانی نبود که آن‌را هم بزرگسالان می‌خواندند. منظور ما این نیست که ارزش اجتماعی و ادبی این کتاب موش و گربه یا کتابها و آثار مشابه کنونی را انکار کنیم. منظور اینست که رویهم‌رفته و اساساً اهمیت ادبیات کودکان در کارهای تعلیم و تربیتی و در رشد زبان، آن‌طور که باید، شناخته شده نیست. تو گوئی منظور از ادبیات کودکان همین معدود کتاب مصور و ترجمه شده‌ایست که آنهم به‌دست بچه‌های خانواده‌های مرفه می‌رسد. یعنی درك عمومی ما از ادبیات کودکان به آن حدی نرسیده است که آن‌را به عنوان يك ابزار مهم رشد شناختی و روانی و فرهنگی و هنری برای تمام فرزندان این مرز و بوم به حساب آوریم. در توضیح و تبیین این مسئله، مسئولیت بزرگی بردوش آموزش و پرورش و معلمان ماست. همچنین، یکی از وظائف مهم معلمان آموزش زبان مادری است که اهمیت مسئله را تا این حدی که گفته شد بر شاگردان خود آشکار سازند و لزوم استفاده از ادبیات کودکان را بین آنان اشاعه دهند تا امکان تهیه و عرضه

بیشتر این آثار توسط نویسندگان و ناشران نیز فراهم آید .
 ضروری است که معلّمان ما دربارهٔ چگونگی رشد فرهنگی کودکان، که ادبیات کودک هم يك بخش از آنست، دوره‌های تخصصی ضمن خدمت را بگذرانند و در کلاسهای پربار و سازنده‌ای ویژگیهای مسئله و روش‌های کار را توسط صاحب‌نظران و افرادی که در کارهای فرهنگی کودکان و نوجوانان و در ادبیات و هنر کودکان دارای دانش و تجربهٔ کافی هستند، فرا گیرند . در دوره‌های تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی نیز می‌باید دروس نظری و عملی در زمینهٔ رشد فرهنگی کودکان پیش‌بینی شود . معلّمین ما می‌باید نه فقط به این جنبه از رشد کودکان بلکه به جوانب دیگری از رشد نیز که با زبان‌آموزی در رابطه است آشنائی کافی پیدا کنند . بطور مثال همهٔ ما که معلم هستیم باید بدانیم که روش صحیح تدریس زبان مادری هم در میزان پیشرفت دانش‌آموزان و هم در رشد شخصیت آنان، دارای تأثیرات بسیار است . اجازه بدهید فقط یکی از مسائل مربوط به روش تدریس و رابطهٔ آن را با زبان‌آموزی و با رشد شخصیت کودکان در نظر بگیریم تا موضوع روشن‌تر شود .

منظور ما در این جا، فضای کلاس و رابطهٔ معلّم و شاگرد است، رابطه‌ای که هر گاه حالت احترام متقابل و توجه به امکانات و خواسته‌های شاگرد داشته باشد علاوه بر ارتقاء دانش زبانی او ، منجر به تقویت حس اعتماد به نفس و روحیهٔ سالم و سرزنده و مستقل

او نیز خواهد شد. دانش‌آموزی که زبان مادری را درچنین فضائی فراگیرد، اطمینان به‌خویش در گفتار و در بیان مقصود و دفاع از حقوق خود را نیز خواهد یافت. این مسئله اعتماد به‌نفس در سخن گفتن و در ارتباطات انسانی، مسئله‌ای است که معلم زبان باید شرائط تقویت آنرا فراهم آورد. متأسفانه فضای کلاس‌ها و مدارس ما غالباً چنین نیست. شاید درست‌تر آن باشد که بگوئیم روابط معلم و شاگرد در کلاسهای ما عمدتاً حالت ارباب دارد. رابطه‌ای است یک‌جانبه و از بالا به‌پائین به‌طوری که شاگرد اعتماد به‌نفس را از دست می‌دهد و خود را در مقابل معلم، بسیار ناتوان و حقیر حس می‌کند. دانش‌آموز و حتی دانشجوی ما غالباً به‌این بسنده می‌کند که گفته‌های معلم را تکرار کند تا مقبول باشد و معلم‌ان نیز توقعشان همین است و در ارزشیابی خود همین شاگردان مقلد و مطیع را مورد قبول و تشویق قرار می‌دهند. شما به‌هریک از کلاسهای درسی دبستانهای مثلاً مشهد یا شهرهای دیگر همین خراسان خودمان که تشریف ببرید، پس از چند مورد مشاهده کارها و روابط معلم و شاگرد، متوجه خواهید شد که دانش‌آموزان ما چگونه منفعل و مطیع و غیرمتکّی به‌خود بار می‌آیند. مثلاً دقت کنیم که بسیاری از شاگردان به‌هنگام حرف‌زدن یا جواب دادن درس یا هر مورد دیگری که می‌خواهند اظهار وجودی کنند یا حتی مطلب ساده‌ای را توضیح دهند، کلمه «اجازه» را بارها و بارها تکرار می‌کنند. البته معلم‌ان دلسوز و کاردان و متعهد

ما به عواقب این روش‌های نامطلوب آگاهی دارند ولی ما و همهٔ معلمین باید بکوشیم تا عملاً فضائی سالم و انسانی را در رابطهٔ معلّم و شاگرد ایجاد کنیم که در این صورت، دانش‌آموز هم به ما اعتماد خواهد کرد و هم به خودش. مقصود اینست که با عمل صحیح تعلیم و تربیتی خود، دانش‌آموزان را متوجه این نکته کنیم که برای خودشان ارزش و احترام قائل باشند و به معلّمان دلسوز و وظیفه‌شناس خود نیز احترام بگذارند.

مقصود این است که اعتماد به نفس شاگرد، لازمهٔ تعلیم و تربیت صحیح است و بچه‌های ما احتیاجی ندارند که حتی موقع درس پس دادن هم اینهمه در وسط جملات خود کلمهٔ «اجازه» را، که حاکی از نحوهٔ رابطهٔ ارباب‌آمیز معلّم و شاگرد است، مرتباً تکرار کنند. مگر معلّم کیست که اینهمه باید از او ترسید؟ معلّم کسی است که باید دانش و مهارتها و الگوهای رفتاری را به نحو مطلوبی که رشد دانش‌آموز را تأمین کند به او منتقل یا بازسازی نماید. نباید اینطور باشد که دانش‌آموز، معلّم خود را موجود قدرتمندی بداند که فقط اِعمال سلطه می‌کند. چندی پیش در دفتر دبستانی با معلّمین صحبت می‌کردیم. بعضی از آنها در دفاع از این روش ارباب‌آمیز رابطهٔ معلّم و شاگرد، استدلالشان این بود که ما اگر بچه‌ها را تترسانیم و تنبیهشان نکنیم حرف ما را نمی‌خرند! ببینید اینها چه اصطلاحاتی را به کار می‌گیرند و چه روش‌هایی را بعنوان راه‌حل مشکلات دانش‌آموزان ارائه می‌دهند؟ می‌گویند

اگر بچه‌های «تنبل» را تنبیه نکنیم، حرف مارا «نمی‌خرند» و ما در کار خود «بُرو» نیستیم! می‌گویند معلّم آرام و متین و مهربان حرفش «بُرو» ندارد! درپس این اصطلاحات، همان طرز تلقی غلطی از روابط معلّم و شاگرد نهفته است که قبلاً عرض کردم. گوئی ما عادت کرده‌ایم همه کارهای خود را با ارباب و فشار و تنبیه همراه کنیم و تعلیم و تربیت را هم به همین خطاها آلوده کنیم. ما که معلّم هستیم باید باشاگرد خود مهربان و درعین حال جدی باشیم. دانش‌آموز باید مارا مثل پدر یا مادر خوب خود و مثل برادر یا خواهر بزرگ صمیمی خویش بداند نه مثل آدمی که باید «بُرو» باشد یا حرفش را «بخرند» یا «دستور» او را اجرا کنند یا از او «کتک» بخورند تا «تنبل» نشوند. سربازخانه که نیست کلاس درس. اگرچه مناسبات افسر و سربازان یا فرمانده و افراد نیز در حالت مطلوب خود باید اصولی و بر روابط سالم و انسانی پایه‌گذاری شده باشد. آنچه اصل است اینست که اگر هم قرار باشد تسلّطی بر افراد وجود داشته باشد باید تسلّط بر دل‌ها و اندیشه‌های سالم آنان باشد.

وقتی دیدگاه يك معلّم از روابط خود با شاگردانش آنطور باشد که نمونه آن ذکر شد، طبیعی است که در شاگردان او ضعف و ترس و عدم اعتماد به نفس ایجاد می‌شود. و چنین دانش‌آموزانی چگونه خواهند توانست دانش و اندیشه و احساسشان را به نحو شایسته‌ای بر زبان آورند؟ دانش‌آموزی که در جریان آموزش زبان

مادری، اتکاء به نفس و توانائی اظهار نظر و قدرت سخن گفتن و ایجاد ارتباط مطمئن انسانی با دیگران را آموخته باشد چگونه ممکن است حتی برای توضیح ساده‌ترین مطالب درسی از خود ترس و لرز نشان دهد؟ از سوی دیگر، معلمی که شخصیت انسانی دانش‌آموز خود و پشتوانه‌های روانی رشد توانائیهای زبانی را در دانش‌آموز خود پرورانده باشد، چه نیازی به ایجاد فضای ارباب برای تدریس خود خواهد داشت؟ قبلاً نیز توضیح داده‌ایم که رشد شخصیت و رشد فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان ما با رشد همه‌جانبه توانائیهای زبانی آنان رابطه نزدیکی دارد. از این بابت نیز مدرسه باید کار تعلیم و تربیت را به مفهوم علمی کلمه با یکدیگر همراه کند و در جریان آموزش نیز شرائطی را فراهم آورد که به دانش‌آموز شخصیت و اعتماد به نفس بدهد به گونه‌ای که او در زندگی خانوادگی، در معاشرت با دوستان، در مراجعه به مؤسسات مختلف دولتی و غیردولتی، و در زندگی تحصیلی و دانشگاهی بعدی خودش بتواند به خوبی از پس مشکلات زبانی خویش برآید.

برای رسیدن به چنین مقصودی، ما باید از همان دوره خرد سالی در زمینه شکل‌گیری و رشد توانائیهای زبانی بچه‌های خودمان کار کنیم. در سایر مسائل تعلیم و تربیت نیز راه حل مشکلات، همین است. چندی قبل، یکی از دانشجویان ما که دارای فرزند شانزده ساله‌ای است درباره یک مشکل جدی و انحراف

اخلاقی او مسائلی را مطرح می‌کرد و در پی راه‌حلی برای رفع آنها بود و می‌پرسید که چگونه آن انحراف را می‌شود بطور ریشه‌ای رفع کرد. به ایشان عرض کردم چنین و چنان می‌توان کرد لیکن حقیقت امر این است که «ریشه» آن مشکل در سنین پائین‌تر، و در سن چهار و پنج و شش و هفت سالگی است که هویت اخلاقی کودک شکل می‌گیرد. یعنی اینکه در سن شانزده سالگی نمی‌توان يك انحراف جدی اخلاقی را «از ریشه» درآورد و فقط می‌توان آن انحراف را تضعیف کرد تا مگر بتدریج در سنین بالاتر از بین برود. اگر والدینی بخواهند فرزندشان صاحب اخلاق نیکو بشود باید به جوانب پیچیده رشد اخلاقی کودک آشنا باشند و با رفتار خود، بذریع این اخلاق را در سنین خردسالی در روحیه بچه بکارند و بعداً در سنین دبستانی و دوره نوجوانی آن را آبیاری و مراقبت کنند تا در جوانی و بزرگسالی شاخه و گل و میوه بدهد و خود او و والدین و دیگران از آن بهره‌مند شوند. می‌خواهیم بگوئیم که هر يك از امکانات رشد کودک باید در زمان و موقع خودش تدارك دیده شود. و برای رشد زبان هم برخی دوره‌های بحرانی وجود دارد که کار را باید در همان زمان انجام داد و بعداً نیز شرائط رشد بیشتر آن را فراهم آورد. و ما اگر بخواهیم فرزندانمان شخصیت متکمی به خود داشته باشند و رشد شناختی و زبانی پیدا کنند باید از همان خردسالی، يك برنامه دقیق و علمی تعلیم و تربیتی برای آنان داشته باشیم و بدان عمل کنیم. این برنامه باید

با موازین بینشی، با موازین فرهنگی، و با موازین علمی روان-شناسی رشد زبان هماهنگی داشته باشد.

به هر صورت، بچه‌های ما باید فرصت پیدا کنند زبان مادری را هم در صحبت کردن و هم در نوشتن به درستی به کار گیرند. چنین امکانی هم برای دانش‌آموزان مدارس و هم در آموزش بزرگسالان باید فراهم آید. معنی زبان‌آموزی فقط این نیست که مثلاً سوادآموز ما بتواند تابلو مغازه‌های خیابان و نام ادارات و مؤسسات را بخواند. کسانی که فکر می‌کنند گویا زبان‌آموزی برای این است که بیسوادان را توانا سازند که مثلاً نامه‌ای را بخوانند یا بنویسند، بسیار سطحی فکر می‌کنند. زبان‌آموزی، يك وظیفه بزرگ فرهنگی برای رشد مهارت‌های زبانی و شناختی و یکی از پایه‌های رشد شخصیت آدمی است. در مورد دانش‌آموزان نیز باید کاری کنیم که آنان بتوانند زبان مادری را چنان یاد بگیرند که به كمك آن قادر به كسب اطلاعات و دانش باشند. یعنی ذخائر مفهومی تفکر آنان را وسیعاً و به‌طور کیفی تقویت کنیم تا بتوانند شخصیت خودشان را از نظر فکری و فرهنگی رشد دهند و روابط عالی‌تر انسانی را با هم‌زبانان خود برقرار نمایند. آنان همچنین باید بتوانند از روزنامه‌ها و مجلات و کتب اختصاصی و آثار ادبی استفاده کنند.

دانش‌آموز ما باید بتواند از طریق مشاهدات و بررسی‌های مستقیم نسبت به جهان پیرامون خویش، از طریق فهمیدن مسائل و

موضوعات درسی مختلف و کار خلاقانه روی مواد درسی، با استفاده از وسائل ارتباط جمعی، و با استفاده از آثار ادبی و هنری، دائماً دانش‌ها و تجارب تازه‌ای از زندگی کسب کند. هرگاه بپذیریم که رشد توانائی‌های زبان بر پایه استعداد های ژنتیک و به تبع تجربه و یادگیری صورت می‌گیرد، باید از این ظرفیت‌های ذاتی و ژنتیک به حد اکثر ممکن استفاده کنیم و برای بچه‌های خودمان امکانات وسیع تجربی و یادگیری فراهم آوریم تا از نظر فعالیت‌های عالی ذهنی که با رشد توانائی‌های زبانی ارتباط دارد به سطوح بالاتری ارتقاء یابند.

کودکان ما باید با دنیای پیرامونشان تماس و ارتباط همه‌جانبه داشته باشند. مثلاً اگر قرار است در زمینه یادگیری مفاهیم علوم محض و علوم تجربی و طبیعی رشد کنند باید هم در زندگی آموزشی خود با این علوم سروکار داشته باشند و هم با زمینه‌های عینی علوم مورد نظر عملاً رابطه برقرار کنند. یعنی اگر دانش‌آموز ما باید فرضاً با زبان گیاه‌شناسی آشنا شود علاوه بر مطالعه کتب مربوط به این رشته، لازم است که پیچیدگی‌های حیات گیاهان و نمو و ویژگی‌های آن‌را نیز عملاً بشناسد. خواندن و حفظ کردن کتاب علوم و یا از بر کردن چند صد سئوالی که معلم علوم از کتاب استخراج کرده و به دانش‌آموزان ارائه داده است تا با حفظ کردن آنها بتوانند در امتحانات خود نمره زیادتری بگیرند، پاسخگوی نیازهای علمی و تجربی دانش‌آموز

ما در این درس نیست. دريك آموزش علمی و ثمر بخش، ما باید زمینه‌های لازم را فراهم کنیم تا او نسبت به پدیده‌ها و جریان‌ها و مفاهیم و اصول آن علم، شناسائی عینی و کاربردی پیدا کند. و تنها از این طریق است که می‌توانیم استعداد های عالی ذهن او و توانائی‌های زبانی او را دريك شعبه معین علمی تقویت کنیم. روخوانی کردن کتاب‌ها و مشق نوشتن از روی آنها، چندان کمکی به ایجاد و گسترش مفاهیم و بالابردن توانائی‌های زبانی نمی‌کند. تشکیل مفهوم و توسعه آن، يك پدیده مهم تجربی - شناختی است که از طریق برخورد با واقعیات، جذب و هضم آنها، و سازگار کردن ذهنیات قبلی با آموخته‌های جدید صورت می‌گیرد و زبان و فکر آدمی هم در این جریان رشد بیشتری می‌کند و قدرت ذهن را در افزایش ذخیره مفهومی و لغوی و فهم مطالبی که به کمک سیستم علامتی زبانی ارائه می‌شود بالا می‌برد و هر سطح از رشد زبان، مقدمه و زمینه‌ای برای رسیدن به سطوح عالی‌تر می‌شود.

از این دیدگاه، ما بعنوان معلم و مربی رشد زبان، با توجه به ظرفیت و درجه رشد شناختی و نحوه گفتار و نوشتار خود دانش‌آموزان، باید راجع به چگونگی ارتقاء دادن توانائی‌های زبانی آنان، که بر حسب هدف معین و محتوای موضوع و شرایط مشخص اجتماعی کودک و ویژگی‌های خاصی خواهد یافت، و همچنین راجع به اینکه دانش‌آموز ما چگونه خواهد توانست وضعیت خود و تحولات پیرامونش را با کمک زبان تحت تأثیر

قرار دهد، دانش همه‌جانبه به دست آوریم. برای حصول این مطلوب، از سوئی نیازمند يك دانش عمومی دربارهٔ رشد توانائی‌های زبانی هستیم و از سوی دیگر باید هدف‌های متنوع و ویژگی‌های گوناگون اجتماعی و سطوح مختلف فرهنگی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را به گونه‌ای علمی، مورد توجه قرار دهیم. بطور مثال، نباید همیشه يك وضعيت سخن گفتن و يك درجهٔ معین از دشواری یا سهولت زبانی و مفاهیم واحدی را در همه جا و برای همهٔ دانش‌آموزان خود به کار گیریم. هر گاه که ما همیشه يك حالت زبانی معین را به خود بگیریم، یعنی مثلاً سخن ما همیشه حالت نطق و خطابه و تدریس داشته باشد و برای مخاطبین مختلف خود بایك درجهٔ معین از پیچیدگی مفاهیم و ساخت‌های زبانی سخن بگوئیم، معلوم نیست که بتوانیم تأثیرات مطلوب را بر همگان به جای گذاریم. وقتی که این طور باشد حوزهٔ تأثیر تعلیم و تربیتی و ارتباط زبانی ما بسیار محدود خواهد شد.

به همین ترتیب، دانش‌آموز ما هم باید به تدریج یاد بگیرد که سخن خود را با توجه به امکانات و انتظارات مخاطبین خود بیان کند. مثلاً کودکان دبستانی ما لازم است بیاموزند که هنگام سخن گفتن با بچه‌های کم‌سن و سال‌تر از خود با زبان خود آنان حرف بزنند، مفاهیم و لغات ساده را به کار برند، و جملاتشان کوتاه و روشن باشد. آنان همچنین باید یاد بگیرند که با دوستان و همبازی‌هایشان متناسب با احوال خود آنان و با بزرگسالان و

معلمان و مربیان نیز درخور وضعیت آنان سخن بگویند و به این وسیله باهمگان ارتباط صحیح و مؤثری برقرار کنند. با چنین عادات زبانی است که افراد کوچکتر از خود را رشد و ارتقاء خواهند داد و از بزرگترها چیزی یاد خواهند گرفت. در چنین صورتی، آموزش صحیح و مؤثر زبان مادری باعث خواهد شد که دانش آموز ما رشد و اطمینان زبانی پیدا کند، زبان محاوره عادی با کودکان و همسالان و والدین خود را یاد بگیرد، زبان رسمی را نیز بفهمد و با آن زبان در محیط آموزشی با دیگران رابطه برقرار کند.

نکته دیگری که قبلاً بدان اشاره شد و توضیح بیشتری لازم دارد اینست که مدارس ما و بویژه معلمان زبان فارسی می باید ضمن تدریس زبان مادری، به دانش آموزان کمک کنند تا فرهنگ مناسب کودکان و نوجوانان را به گونه ای که متناسب با موازین عقیدتی مردم کشور ما باشد به تدریج به وجود آورند و آن را در جریان زندگی تعلیم و تربیتی خود رشد دهند. وظیفه معلمان زبان فارسی است که با کمک سایر معلمان و اولیای مدرسه و مربیان علوم تربیتی، بچه ها را طوری تربیت کنند که در معاشرت ها و ارتباطات و عادات و ارزشهای خودشان يك فرهنگ منسجم و مشخص و مطلوب داشته باشند. اما از خود پیرسیم که فرهنگ غالب در میان کودکان و نوجوانان مدرسه ای ما کدام است؟ واقعیت اینست که نه سازمان آموزشی و پرورشی ما و نه انجمن های اولیاء و مربیان

در این زمینه برنامه روشنی ندارند و نیز کمتر می‌توان معلّّمین را یافت که چنین وظیفه‌ای را برای خود بشناسند. مدیر و ناظم مدرسه هم معمولاً در این خصوص احساس وظیفه‌ای نمی‌کنند. مسئولان آموزش ابتدائی و راهنمائی و متوسطه و برنامه‌ریزان ما هم شاید توجهی به این مسئله حیاتی نداشته باشند.

گوئی وظیفه ما فقط این است که بچه‌ها را در مدرسه آرام نگه داریم تا معلّّمین ما بتوانند خواندن و نوشتن و ریاضی و تعلیمات دیگر را به شیوه خشک‌دیرین و غالباً طوطی‌وار به بچه‌ها بیاموزند. ما از مدیر مدرسه يك مفهوم «اداری» و از ناظم مدرسه يك معنای «انضباطی» در ذهن خود داریم. وقتی به عنوان يك ناظر غیر-رسمی به مدرسه‌ای وارد می‌شویم برایمان طبیعی است که بینیم مدیر و ناظم مدرسه، که می‌باید زبان و اخلاق و فرهنگ و ارزشهای الهی و انسانی را در روح و رفتار کودکان و نوجوانان جای دهند، بیشتر وقتشان صرف این می‌شود که معلّّمان به موقع سر کلاس‌ها حاضر شوند و دانش‌آموزان «مشکلاتی» ایجاد نکنند و کمتر «بدوند» و کمتر «سروصدا» کنند، و بدتر از همه این که گاهی ناظم یا احیاناً مدیر مدرسه و حتی معلّّمین ما به خود حق می‌دهند که بچه‌ها را با چوب و خط‌کش و ابزارهای دیگری «تنبیه» کنند. وقتی که بچه‌های ما تصورشان از مدیر و ناظم این است که یا صرف «سخنرانی» می‌کنند یا «انضباط» را برقرار می‌سازند، طبیعی است که چگونه واکنشی درمورد رشد زبانی و

فکری و رشد فرهنگی، از خود بروز خواهند داد. و طبیعی است در این گونه فضاهای آموزشی که ما داریم صحبت از فرهنگ مناسب کودکان و نوجوانان چندان جدی گرفته نخواهد شد. در چنین محیطی چه بسا فرزندان ما به صورت زائده‌هائی از بزرگسالان و موجوداتی که خود صاحب شخصیت و فرهنگی نمی‌توانند بود، تلقی می‌شوند. اما اگر اصول تعلیم و تربیت و فراهم آوردن رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهیم ناچاریم بگوئیم که سازمان‌های آموزشی و پرورشی ما و مسئولان و مدیران و معلمان ما باید این مسائل را مهم بدانند و در ایجاد فضای زنده و شاداب و سازنده تعلیم و تربیتی بکوشند. آموزش صحیح زبان فارسی، به گونه‌ای که توانائی‌های زبانی و شناختی و فرهنگی کودکان را عمیقاً ارتقاء دهد، نقش اساسی و مؤثری در انجام این وظیفه انسانی و فرهنگی ایفا خواهد کرد. در چنین صورتی است که تدریس فارسی معنای واقعی خود را خواهد یافت و زبان را که یکی از عالی‌ترین فعالیت‌های شناختی است با سایر جریان‌های عالی ذهن در ارتباط مطلوب قرار خواهد داد.

رشد فعالیت‌های عالی ذهن، که رشد زبان هم یکی از آنهاست، از جمله هدف‌های عمده تعلیم و تربیت است. به‌طور کلی باید گفت که هدف محوری تعلیم و تربیت عبارت از پرورش آدم‌هائی است که رشد همه‌جانبه یافته باشند و تمام استعدادهای بالقوه خدادادی آنان به‌تمام و کمال شکوفا شده باشد. مهمترین این

استعدادها هم مربوط به فعاليت‌های عالی ذهنی است و لازمه تحقق چنان هدف والائی، آموزش صحیح توانائی‌های زبانی نیز هست. دريك تعليم و تربيت تعالى جوی، ما خواهان آنیم که فرزندان ما و دانش‌آموزان ما بتوانند استعدادهای عظیم خدادادی خود را ظاهر سازند. وصول به این هدف مستلزم آنست که فرزندان ما از امکانات گوناگون علمی، صنعتی، بهداشتی، اجتماعی، فرهنگی، هنری، و ادبی برخوردار شوند. در شرایط ایده‌آل، رشد همه‌جانبه انسان منوط به این است که همه افراد به تمام زمینه‌های علمی و فرهنگی وقوف کامل داشته باشند لیکن از نظر تاریخی تا تحقق چنین ایده‌آلی فاصله بسیار داریم. در عین حال، بعنوان کسانی که با تعليم و تربيت سروکار داریم، می‌توانیم از این آرمان دفاع کنیم تا مگر شرائطی فراهم آید که فرزندان و دانش‌آموزان و دانشجویان ما اصول و پایه‌های تمام علوم و فرهنگ را بیاموزند و هر يك از آنان در زمینه معینی صاحب توانائی‌های ویژه و تخصصی نیز بشوند.

تحقق چنین آرمانی، شاید از جهاتی غیر عملی و یا دشوار به نظر آید. اما به عنوان يك هدف درازمدت تعليم و تربيتی ناچار به طرح آن هستیم. در چنین مواردی، قاعدتاً سه مسئله را باید در نظر گرفت که یکی وضع موجود است. دیگری وضع مطلوب، و سوم چگونگی برنامه‌ریزی درازمدت و تدارك امکانات تعليم و تربيتی برای پیمودن مسیر موجود تا مطلوب. واقعیت‌ها ناگزیر مان

می‌سازد که بپذیریم این مسیر طولانی نیازمند تلاش و زمان است. این زمان شاید بیست سال و پنجاه سال و بلکه بیشتر طول بکشد اما تجربه نشان می‌دهد که انسان جوهری دارد که همه مشکلات این راه را زودتر یا دیرتر پشت سر خواهد گذاشت. برای تاریخ تحول انسانی، بیست سال و پنجاه سال و صد سال زمان درازی نیست. و آنچه زندگی ما را معنی‌دار می‌کند پیمودن این مسیر است خواه نسل ما بتواند این آرمانها را تحقق بخشد یا فقط به بخشی از آن دست یابد.

هرگاه امکان رسیدن انسان به رشد همه‌جانبه را انکار کنیم، در واقع برخلاف قوانین زندگی و نوامیس خلقت اندیشیده و به کفر گرفتار شده‌ایم. دریک معنا می‌توان گفت که اعتقاد به کمال مطلق و ایمان به خداوند و فهم توحید نیز از جمله مستلزم چنین آرمان تعالی‌جویانه‌ای است. در این معنا، توحید به مفهوم رشد انسان در جهت کمال مطلق است. مسیر این رشد مسیر الی‌الله است، یا ایشا الإنسان، إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ، هرچند که راهی است دراز و دشوار. اگر مشیت الهی اینست و قاعده و رمز خلقت در رشد و تکامل است می‌باید بپذیریم که نوع انسان رشد همه‌جانبه خواهد یافت و این راه را خواهد پیمود. هرگاه رشد و کمال مقدّری در کار نبود، انسان کنونی نیز می‌باید هنوز در عهد پارینه‌سنگی و ماقبل آن زمینگیر مانده بود. و حال که چنان نمانده است در آینده نیز چنین که هست نخواهد

ماند . چگونه این رشد صورت خواهد گرفت و کدام مسیر را خواهد پیمود و چه مدت به‌درازا خواهد کشید ؟ این سؤال است که از سوئی منوط به شکوفاشدن ظرفیت‌های بی‌حد و حصر انسان است، از سوی دیگر به شرائط مشخصی بستگی دارد که هر فرد و گروه و اجتماع و جامعه بشری با آنها احاطه شده است، و بالاخره در ارتباط با آگاهی و انگیزه‌ها و آرمانها و درجه تعالی‌جوئی و تلاش ما برای رسیدن به رشد همه‌جانبه است . از این مطالب می‌توان چنین نتیجه گرفت که صرف نظر از ظرفیت‌های انسانی و شرائط مشخص زندگی ما ، راه رشد ما و فرزندان ما با کمک تعلیم و تربیت پیموده خواهد شد . مشکل اساسی رشد ما کم‌آگاهی و تربیت ناکافی ماست . و این کم‌آگاهی و ضعف تربیت، با کمک کار آگاهانه و تعلیم و تربیت نسل جدید و کار فرهنگی از میان برداشته خواهد شد . چنین کاری وظیفه معلمان و مربیان ماست . وظیفه ما و شما همه ماست .

گفتار سوم

پایه‌های روان‌شناختی و فیزیولوژیک رشد زبان

مسائلی که در گفتارهای قبل مطرح کردیم در چند زمینه بود: یکی راجع به مفهوم روان‌شناسی رشد زبان که گفتیم این رشته در واقع سه علم روان‌شناسی و زبان‌شناسی و تعلیم و تربیت را به هم پیوند می‌زند. ضمناً توضیح داده شد که علوم مختلف در واقع اجزاء يك وحدت عمومی و کلی هستند. یعنی وقتی مثلاً از انسان صحبت می‌کنیم، این انسان هم جنبه فیزیکی دارد، هم خصوصیات شیمیائی، هم جوانب مردم‌شناسی، هم ویژگی‌های تاریخی، هم جوانب جامعه‌شناسی، هم درك و دریافت‌های فلسفی، هم خصوصیات روان‌شناسی، هم زبان‌شناسی و به عبارت جامع‌تر، نه تنها در مورد انسان بلکه در کل هستی هم يك وحدت عام مطرح است و علوم گوناگون هم که جوانب مختلف هستی را مطالعه می‌کنند در اساس خودشان واحد هستند و وجوه اشتراك و وحدت و توحید دارند. فهم ما از مسئله علم در معنای فلسفی

آن چنین است. اما برای سهولت کار، هستی را با كمك علوم مختلف مطالعه می‌کنیم و در صحبت از روان‌شناسی رشد زبان هم می‌گوئیم که این رشته علمی، پیوندی است میان روان‌شناسی و زبان‌شناسی و تعلیم و تربیت.

به دلیل همان وحدت پایه‌ای علوم است که هر يك از آنها از جهات معینی با دانش‌های دیگر مرزهای مشترکی دارد. مثلاً علم روان‌شناسی از يك طرف با علوم زیستی و ازسوی دیگر با علوم اجتماعی رابطه پیدا می‌کند. یعنی رشد روانی فرد از يك سو با وضعیت عمومی رشد جسمی و حواس و حرکات و سلسله اعصاب و مغز و دیگر جریان‌های زیستی و ازسوی دیگر با وضعیت پدیده‌های اجتماعی نظیر خانواده و مدرسه و غیره رابطه دارد. درمورد سایر علوم نیز چنین مرزهایی وجود دارد. مثلاً علوم تربیتی با روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و فلسفه و تکنولوژی و فرهنگ و هنرها رابطه و مرزهای مشترکی دارد. این بدان معناست که ما مثلاً نمی‌توانیم علوم تربیتی را از جامعه‌شناسی جدا کنیم. درعین حال تعلیم و تربیت امری است هدفدار و در تعیین این هدف‌ها، ارزش‌های معین اجتماعی و فلسفی و اخلاقی را اساس کار خود قرار می‌دهیم. درمورد سایر علوم نیز چنین است. یعنی يك رشته علمی در واقع يك علم مجزا نیست بلکه دارای روابطی پیچیده و تنگاتنگ با برخی علوم دیگر است.

به این دلیل در مسائل رشد زبان به روان‌شناسی و زبان‌شناسی

و تعلیم و تربیت توجه می‌کنیم. توجه روان‌شناسی به مسئله زبان از این بابت است که رشد زبان در عین حال یک فعالیت عالی و پیچیده ذهن است که در طول عمر آدمی به‌ویژه در سال‌های کودکی جریان می‌یابد. رشد و تحول زبان با تغییرات و دگرگونی‌هایی که در حواس و حرکات و ادراکات و عواطف و روحیات فرد نیز صورت می‌گیرد در ارتباط است و ناچاریم این روابط را با کمک روان‌شناسی مطالعه کنیم.

زمینه دیگر بحث این بود که ببینیم آموزش زبان مادری و هدف‌های مهم‌تری که در این مورد پیش روی خود داریم چیست و در بررسی این هدف‌ها، به رابطه یادگیری زبان با رشد همه‌جانبه انسان و با زندگی اجتماعی و فرهنگی و آموزشی نیز اشاره شد. در جریان این مباحث، به برخی از مسائل و مشکلات آموزش زبان هم اشاره شد تا اهمیت موضوع و دشواری‌های مسئله روشن‌تر گردد و تنور بحث گرم‌تر شود تا بهتر بتوانیم پیچیدگی کار را حس کنیم.

در امر آموزش، معنی دار و ثمر بخش زبان با مشکلات دانش-آموزان و خانواده‌ها و معلمان و مدارس، دشواری‌های مربوط به ابزارها و روش تدریس، مشکلات و کمبودهای فرهنگی و همچنین محدودیت‌های کار آموزش و پرورش مواجه هستیم. در این راه می‌باید تمام امکانات موجود بکار گرفته شود تا دشواری‌ها کاهش یابد و راه رشد و تعالی گشوده گردد. هدف،

هدف بزرگی است و در راه رسیدن به هدف‌های بزرگ، دشواری‌های بزرگ نیز هست و برای وصول به مطلوب، کارهای بزرگ باید کرد. اگر قرار بود که بتوان هدف‌های بزرگ را با کارهای کوچک به دست آورد دیگر صحبت از هدف‌های بزرگ نمی‌توانستیم کرد. به دلیل همین بزرگی هدف است که مسئولیت‌های ما نیز، اعم از آنکه دانش‌آموز و دانشجو باشیم یا معلم و استاد، محقق زبان‌شناسی باشیم یا روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، پدر و مادر و ولی دانش‌آموز باشیم یا مدیر و برنامه‌ریز و مسئول آموزش و پرورش، بزرگتر خواهد بود و حل دشواری‌ها نیز تلاش گسترده و پیگیری را طلب خواهد کرد. در تدریس زبان حتی اگر فقط یک جنبه از آن را با دقت نگاه کنیم خواهیم دید که دشواری و پیچیدگی مسئله تا چه اندازه است. مثلاً کافی است مسئله خواندن و نوشتن و امور مربوط به محتوای کتابهای درسی فارسی و روش تدریس آنها و نتایج بدست آمده از تدریس این درس را عمیقاً در نظر بگیریم تا ببینیم که با تمام مسائل تعلیم و تربیت و پرورش شخصیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی و روانی و شناختی و اجتماعی و اخلاقی و اعتقادی در رابطه است.

حال برگردیم به خود روان‌شناسی رشد زبان به معنای محدودتر کلمه و مقداری از جوانب عمومی تعلیم و تربیتی آن فاصله بگیریم. قبلاً عرض شد که زبان را می‌توان گذرگاهی یا دروازه‌ای دانست که فکر آدمی را به عمل او ارتباط می‌دهد. در این رابطه،

دیدگاه‌های دیگری هم وجود دارد. مثلاً بعضی از دانشمندان، ریشهٔ زبان را در فکر می‌دانند و برخی در عمل. اینجا در واقع دو تفکر قدیمی فلسفی، روبروی یکدیگر قرار می‌گیرند و در تبیین زبان دو نظر متفاوت ارائه می‌دهند. یکی از اینها فلسفهٔ ذهنی و ایدآلیستی است و دیگری فلسفهٔ رفتاری و مادی. اما اگر دیدگاه واقع‌بینانه و رآلیستی را اساس قرار دهیم و تحقیقات دانشمندان روان‌شناسی رشد (واز جمله پیازِه) در زمینهٔ زبان را مورد نظر قرار دهیم باید بگوئیم که زبان آدمی واسطه‌ای بین فکر و عمل است.

در تأیید این نظر می‌شود چگونگی جریان فکر را که مدام در حال فعالیت است و وسیلهٔ این کار هم زبان آدمی یعنی مفاهیم و کلمات و عبارات و جملات و ساخت‌های زبانی است، مثال آورد. هر وقت که ما بیداریم ذهن ما یکسره مشغول پس و پیش کردن افکاری است که در قالب کلمات و عبارات و جملات جریان پیدا می‌کند. در جریان عمل هم همین‌طور است یعنی ضمن اعمال ارادی که انجام می‌دهیم باز هم زبان بصورت یک عامل واسطه‌ای عمل می‌کند. مثلاً وقتی که مشغول بستن وسایل‌مان برای مسافرت هستیم اگر چه ممکن است ظاهراً ساکت باشیم اما یک زمزمهٔ نسبتاً خاموش در ذهن ما جریان دارد و همراه با آن به انجام کاری می‌پردازیم. یا وقتی که مشغول انجام عملی هستیم که جنبهٔ عادی ندارد باز هم چنین زمزمهٔ خاموشی بصورت واسطه‌ای بین فکر و

عمل، در کار است. یعنی هم در جریان فکر کردن و هم در انجام اعمال ارادی، بطور مدام از زبان استفاده می‌کنیم و تجارب گذشته و حالات و طرز تلقی خود از مسائل را با استفاده از زبان، بطور خاموش و پنهان یا بصورت آشکار، مرور می‌کنیم. بررسی این مسائل نیز از وظائف روان‌شناسی رشد زبان است. این مسائل ظاهراً ساده به نظر می‌آید اما در واقع همین جریانی که ما به هنگام فکر کردن و عمل کردن از زبان استفاده می‌کنیم، يك مسئله بسیار پیچیده روان‌شناسی و زیست‌شناسی و زبان‌شناسی و تعلیم و تربیت است.

مسئله دیگری که بطور مشخص در این حوزه علمی مطرح می‌شود اینست که ارتباط زبانی ما، به خودمان محدود نمی‌شود. یعنی اینطور نیست که ما با کمک زبان فقط فکر می‌کنیم و عمل می‌کنیم. بلکه زبان ما يك وسیله ارتباطی مهم با دیگران نیز هست و این زبان ارتباطی اشکال گوناگون دارد. در این ارتباط، هم از زبان گفتاری و نوشتاری، هم از زبان حرکات و اشارات، و هم از زبان حالات استفاده می‌کنیم.

مسئله ارتباط، از این هم گسترده‌تر است. یعنی موجودات دیگری غیر از انسان نیز با یکدیگر رابطه برقرار می‌کنند. حیوانات مختلف به اشکال گوناگون با یکدیگر ارتباط می‌گیرند. همه حیواناتی که دستگاه تولید صدا و دستگاه حسی شنوایی دارند، ارتباطاتی هم دارند. انسان نیز با زبان معینی با برخی حیوانات

يك نوع از ارتباط را ایجاد می‌کند. مثلاً يك درشکه‌چی را در نظر بگیریم که چگونه وقتی اول صبح می‌خواهد مقداری جو یا آب به اسب خود بدهد با سوتی که می‌زند یا با کلمات معین یا صدای مخصوص دیگری او را به خوردن یا آشامیدن فرا می‌خواند. در اینجا يك طرف ارتباط که همان صاحب اسب باشد آگاهانه از زبان استفاده می‌کند اما طرف دیگر یعنی اسب که مورد یادگیری شرطی قرار گرفته است، زبان صاحب خود را متوجه می‌شود. این درشکه‌چی ممکن است ساعتی بعد بخواهد اسب را به درشکه ببندد یا دهنه‌اش را بگذارد و او را راه بیندازد. در هر يك از این موارد زبان و علامتی را همراه با عمل خود بکار می‌گیرد و اسب او هم واکنش‌های لازم را نشان می‌دهد. به هنگام راه بردن اسب وتند و آهسته بردن یا متوقف کردن او هم علائم خاصی را بکار می‌گیرد و اسب هم به خواسته‌های او پاسخ می‌دهد. بدین ترتیب يك رابطه دوجانبه بین آنان برقرار است. این رابطه علامتی گاه تا حد مناسباتی که شاید بشود اسم آن را روابط عاطفی گذاشت نیز پیش می‌رود. مثلاً صاحب اسب به هنگام شستن یا قشو کشیدن او بصورتی عواطف مثبت خویش را نسبت به اسب ابراز می‌کند و نوعی پاسخ حرکتی عاطفی هم (مثل مالیدن سر و پوزه خود به تن صاحبش) ممکن است از اسب ظاهر شود. همچنین اگر پس از کار روزانه، دستی به ران و پشت اسب کشیده شود یا پیشانی و یالش را نوازش کنند باز هم واکنش معینی از اسب دیده خواهد

شد. مثلاً ممکن است سر را به جانب صاحبش بیاورد و رضایت طبیعی خود را به این طریق ابراز کند. ارتباط چوپان و سگ هم از همین قبیل است. هرچه حیوانی در سطوح بالاتر تکامل باشد رابطه انسان با او بیشتر است. انسان حتی با حیوانات پائین تر هم رابطه می گیرد. مثلاً مارگیری را در نظر آورید که بامارهای خود رابطه دارد و اگر فی المثل نوای معینی را بانی بزندمارهای او حرکات موزون از خود نشان می دهند. یا مثلاً فالگیری که با سوت زدن و کشاندن پرنده به کنار قفس، فال حافظ درمی آورد. البته در مورد اینگونه حیوانات که در مراحل تکاملی پائین تری هستند، پیچیدگی شرطی شدن رفتار و برقراری ارتباط خیلی کمتر است. علاوه بر ارتباط انسان با انسان و انسان با حیوان، حیوانات نیز با افراد نوع خود رابطه دارند. مثلاً می توانیم ارتباط های ساده علامتی کلاغ ها با یکدیگر یا ارتباط زنبورها و مورچه ها و صدها نوع دیگر را در تأیید این مطلب ذکر کنیم.

اما يك تفاوت بسیار مهم و اساسی بین رابطه انسان با انسان و انسان با حیوان وجود دارد. در حقیقت بهتر است رابطه انسان را با سایر جانداران، ارتباط بنامیم ولی رابطه انسان با انسان را که از مقوله دیگری است، زبان بگوئیم. البته برخی تحقیقات که روی حیوانات رشد یافته تر به عمل آمده حاکی از آنست که مثلاً شپاژ می تواند تا حداکثر ۲۵۰ علامت زبان را یاد بگیرد و با کمک آنها ارتباط زبانی بسیار ساده ای با انسان برقرار کند.

به هر صورت، مقصود آن است که بگوئیم زبان يك سیستم ارتباطی پیچیده خاص آدمی است.

زبان، يك سیستم ارتباطی ویژه برای بیان افکار و تصورات راجع به زندگی عملی و تجارب و واقعیتهای و آرزوها و نظریات است. و از آنجا که تصورات و افکار و آرزوها هم پایه در تجارب و زندگی شخص دارند می‌توان گفت که زبان واسطه‌ای و گذر گاهی بین فکر و عمل است. به عبارت دیگر، زبان يك سیستم ارتباطی پیچیده در جریان فکر و عمل انسانی است و ما تنها موجودی هستیم که چنین سیستم پیچیده‌ای داریم. به همین جهت است که بعضی گفته‌اند انسان حیوان ناطق است و زبان را وجه تمایز انسان و حیوان دانسته‌اند. زبان ما، يك سیستم ارتباطی قابل انعطاف و ذخیره پایان‌ناپذیر موجودیت انسانی ماست. مثلاً ما در زبان فارسی بیست و نه آوا یا صدا داریم و با کمک آنها میلیونها جمله می‌سازیم. چهارچوب فیزیکی و فرکانسهای صدا خیلی محدود است اما همین صداها محدود برپایه ظرفیت‌های دستگاه عصبی مرکزی و ساخت فکری و کار و تجربه ما عالمی بزرگ را خلق می‌کند و ما را از حیوان متمایز می‌سازد. به کمک همین توانائی‌های زبانی می‌توانیم دانش و اطلاعات گسترده‌ای در طول زمان کسب کنیم.

مکانیسم پیچیده زبان، از يك طرف ریشه در فیزیولوژی مغز و اعصاب دارد و از طرف دیگر در رابطه با فعالیت‌های ما و یادگیری

وسایر مکانیسم‌های عالی ذهنی است. به همین جهت ما باید در این بحث‌ها رابطه زبان را با ویژگی‌ها و کارکردهای مراکز مغزی بشناسیم تا بهتر بتوانیم مسئله یادگیری و رشد زبان و برخی از نظریات روان‌شناسی رشد زبان را مورد بحث قرار دهیم.

میلیاردها سلول عصبی انسان در دو گروه بزرگ سازمان یافته است که یکی را دستگاه عصبی مرکزی و دیگری رادستگاه عصبی جانبی می‌نامند. دستگاه عصبی مرکزی شامل مغز و نخاع است و تمام ارتباطات پیچیده مربوط به تعبیر و تفسیری که از جهان داریم و اعمالی که انجام می‌دهیم توسط همین دستگاه صورت می‌گیرد. دستگاه عصبی مرکزی، در عین حال، رابطه مستقیمی با جهان خارج ندارد بلکه اطلاعات را از دستگاه عصبی جانبی می‌گیرد و تعبیر و تفسیر می‌کند و دستور واکنش‌های معینی را به آن صادر می‌نماید. دستگاه عصبی جانبی شامل سایر اجزاء عصبی بدن ما، بغیر از مغز و نخاع، است و اطلاعات را از حواس می‌گیرد و به دستگاه عصبی مرکزی می‌رساند و سپس دستورات آن را به اعضاء بدن انتقال می‌دهد.

البته علاوه بر این دو دستگاه ارتباطی (سیستم عصبی مرکزی و سیستم عصبی جانبی) می‌توان از دستگاه ارتباطی دیگری نیز در بدن صحبت کرد که همان دستگاه غدد مترشحه داخلی است که تراوش خود را در خون می‌ریزند. از جمله این غدد می‌توان هیپوفیز، تیروئید، پاراتیروئید و غدد فوق کلیوی را نام برد. در

ترشح این غدد، هیپوتالاموس مغز نقش مهمی دارد. برخلاف ارتباطات الکتروشیمیایی دستگاههای عصبی، ارتباطات مربوط به دستگاه غدد مترشحه داخلی توسط هورمون‌ها و با کمک جریان خون صورت می‌گیرد. جریان خون، هورمون‌های مترشحه از غدد داخلی را به‌اعضاء مختلف بدن، و از جمله به مغز، می‌برند.

سوالی که مطرح می‌شود اینست که چرا ما به دو جریان ارتباطی (یکی ارتباط عصبی و دیگری ارتباط هورمونی) نیازمندیم؟ دلیل این امر آنست که این دو جریان ارتباطی، دو کار مختلف انجام می‌دهند. جریان عصبی بسیار سریع است و واکنش‌های خیلی فوری را ایجاد می‌کند اما جریان هورمونی کند است و واکنش‌های نوع دیگری، مثلاً در هیجان‌ها، را به وجود می‌آورد. در عین حال، تأثیر هر دو جریان کاملاً به یکدیگر شباهت دارد و مکمل هم و در ارتباط متقابل هستند. وقتی در معرض خطر تصادف اتومبیل قرار می‌گیریم، قبل از همه چشم ما واکنش نشان می‌دهد و پیامی را به مغز می‌رساند. این پیام در مغز سریعاً تعبیر و تفسیر و دستور لازم به بدن و پا‌های ما صادر می‌شود و خود را فوراً کنار می‌کشیم. سرعت این اعمال عصبی به اندازه یک چشم‌برهم‌زدن است. اما پس از رفع خطر نیز تا مدتی بعد حالت هیجانی داریم و این حالت هیجانی مربوط به ترشحات هورمونی است. در واقع، ترشحات هورمونی است که تا مدتی در خون ما جریان دارد و تا هنگامی که این هورمون‌ها جذب نشده و بصورت

عناصر شیمیائی دیگری در نیامده اند حالت هیجانی ما همچنان ادامه دارد. به این ترتیب می بینیم که دستگاه عصبی ما که شامل سیستم عصبی مرکزی و سیستم عصبی جانبی است به اتفاق سیستم ارتباطی دیگری که همان ارتباط هورمونی است عمل می کند. عملکرد سیستم ارتباطی هورمونی، در عین حال، در ارتباط متقابل با مغز است.

گفتگوی بیشتر راجع به دستگاههای ارتباطی ارگانسیم انسان به درازا خواهد کشید و برای اجتناب از طولانی شدن کلام در بحث رشد توانائی های زبانی، می باید توجه عمده خود را به دستگاه عصبی مرکزی و بویژه غشاء نیمکره چپ مغز و کر تکس ارتباطی معطوف داریم. در این رابطه، توضیح کارکردهای نخاع هم دارای اهمیت زیادی برای ما نیست زیرا نخاع واسطه ای بین گیرنده های ارگانسیم و مغز است و اطلاعاتی را که از حواس مختلف می گیرد به ناحیه های گوناگونی در مغز ارسال می دارد و دستورات لازم را به اعضاء مختلف بدن می رساند.

مغز ما نیز خود شامل ساقه مغز که بدنخاع وصل است، مخچه مغز قدامی، و غشاء یا کر تکس مغز است. مراکز اعمال انعکاسی نظیر انعکاس زیر زانو در نخاع است. ساقه مغز هم دارای مراکز اعمال انعکاسی مهم و حیاتی نظیر کنترل تنفس است. مخچه آدمی در حرکات و هم آهنگی و تعادل بدن دارای نقش اساسی است. مغز قدامی که دارای اهمیتی بیش از اجزاء قبلی است شامل

هیپوتالاموس و تالاموس و اجزاء دیگری است. مرکز بسیاری از وظائف حیاتی و بیولوژیک ما نظیر کنترل درجه حرارت بدن و احتیاج به غذا و آب در هیپوتالاموس است. تالاموس نیز که خود دارای اجزائی است به صورت یک پروژکتور عمل می‌کند که اطلاعات حسی رسیده از جهان خارج را بر نقاط گوناگون کرتکس مغزی منعکس می‌سازد. قسمت‌های دیگر مغز قدامی، که خاکستری رنگ و در رابطه با کرتکس مغزی است، عهده‌دار کنترل پاسخهای حرکتی است و هرگاه صدماتی بر آن وارد آید باعث بروز مشکلاتی در راه رفتن و سخن گفتن و حافظه و هیجانات و تخیلات می‌شود. عالیترین و رشد یافته‌ترین قسمت مغز، غشاء روئی است که کرتکس نامیده می‌شود و دارای چین‌ها و شیارهای فراوانی است بگونه‌ای که سطح بسیار وسیعی را بوجود می‌آورد. کرتکس مغزی دارای دو نیمکره است و هر یک از این نیمکره‌ها به چهار سطح کوچکتر تقسیم می‌شود. نیمکره چپ مغز انسان مسئولیت اعمال حرکتی و ادراکی و توانائی‌های زبانی را بر عهده دارد. اما نیمکره راست مغز انسان دارای عملکردهائی است که ماهیتاً غیر کلامی هستند. منظور اینست که مهارت‌های زبانی عمدتاً در نیمکره چپ مغز متمرکز می‌شوند. البته همانطور که قبلاً گفتیم نیمکره راست نیز در شرائط معینی که نیمکره چپ دچار صدماتی شود می‌تواند تا حدودی وظائف زبانی را انجام دهد. وقتی که ما به صفحه کتابی نگاه می‌کنیم با کمک نیمکره چپ مغز است که

می‌توانیم علائم تصویر شده بر آن را بخوانیم. در همین حال اگر يك فنجان چای و يك شیشه جوهر روی میز باشد با كمك نیمكره راست است که آنها را تشخیص می‌دهیم و اگر فرضاً فاقد نیمكره چپ باشیم هر چند قادر به خواندن مطالب کتاب نیستیم اما می‌توانیم فنجان چای را از شیشه جوهر تمیز دهیم.

دو نیمكره كر تكس مغزی به كمك رشته‌های پیوندی به یکدیگر متصل می‌شوند و به این وسیله اطلاعات موجود بین نیمكره‌ها مبادله می‌گردند. مثلاً تصویری که چشم راست از نوشته‌های صفحه کتاب می‌گیرد از نیمكره راست عبور کرده و سپس در حوزه بینائی مربوط به خود در نیمكره چپ منعكس می‌گردد. تصویری را هم که چشم چپ می‌گیرد در نیمكره راست منعكس می‌شود. یعنی گذر گاههای حسی بینائی بصورت تقاطعی به نیمكره‌های مغز می‌رسند. همان‌طور که گفتیم دو نیمكره مغز توسط رشته‌های پیوندی به یکدیگر متصلند و چون مرکز توانائی‌های زبانی معمولاً در نیمكره چپ مغز قرار دارد تعبیر و تفسیر و فهم معانی مطالب کتابی که می‌خوانیم در مرکز زبانی نیمكره چپ مغز صورت می‌گیرد. و باز از آنجا که مثلاً مرکز استدلال معمولاً در نیمكره راست مغز قرار دارد هر گاه در حین خواندن مطالبی به استدلال پردازیم، دو نیمكره در ارتباط و همکاری با یکدیگر عمل می‌کنند.

پژوهش‌هایی که در سالهای اخیر انجام شده نشان داده‌است

که نیمکرهٔ چپ کرتکس مغز مرکز توانائی‌های زیراست: لامسهٔ دست راست، سخن گفتن، فهمیدن زبان، نوشتن، منطق، ریاضی، و ادراک عملی. حال آنکه نیمکرهٔ راست مرکز این توانائی‌هاست: لامسهٔ دست چپ، ادراک فضا و فاصله، مهارت‌های ساختی، خلاقیت، استدلال، تخیل، احساس هنری و غیره. کرتکس مغزی ما در برگیرندهٔ هفتاد درصد نورون‌های دستگاه عصبی مرکزی است و هر بخشی از آن دارای عملکرد مشخصی است. از بخش‌های عمدهٔ کرتکس مغزی می‌توان کرتکس حرکتی، کرتکس حسی، و کرتکس ارتباطی را نام برد.

کرتکس حرکتی عهده‌دار کنترل حرکات آدمی است و محل آن در بالاترین ناحیهٔ مغز است. قسمت‌های راست آن، طرف چپ بدن و قسمت‌های چپ آن، طرف راست بدن را کنترل می‌کند. دلیل این امر آنست که آکسون‌های نورون‌های کرتکس حرکتی وقتی به قسمت‌های پائین بدن و به‌سوی نخاع کشیده می‌شوند بصورت تقاطعی پائین می‌آیند. وضعیت کرتکس حسی نیز که مرکز آن در کنار کرتکس حرکتی است به همین گونه است. یعنی هریک از دو نیمهٔ مغز عموماً اطلاعات خود را از نیمهٔ مقابل بدن دریافت می‌دارند و آنرا کنترل می‌کنند. ضمناً بیشترین تعداد سلول‌های عصبی نیمکره‌های مغز در رابطه با دست‌ها و چهره هستند که مهارت‌های دست و حواس و توانائی‌های زبانی ما توسط آنها انجام می‌گیرد. کرتکس حسی، اطلاعات بینائی، شنوائی، و بساوائی

را به جریان می‌اندازد. هریک از این حواس دارای مرکز خاصی در کرتکس حسی هستند که به ترتیب یکی را کرتکس بینائی، دیگری را کرتکس شنوائی، و سومی را کرتکس حسی - بدنی (یا بساوائی) می‌نامند. اطلاعات مربوط به هریک از این مراکز از دستگاه حسی مربوطه (یعنی چشم و گوش و پوست) از طریق تالاموس گرفته می‌شود.

علاوه بر اینها، یک کرتکس ارتباطی نیز در مغز ما وجود دارد که بخشی از آن عهده‌دار ارتباط دادن و به جریان انداختن مجدد اطلاعاتی است که از حواس مختلف می‌رسد. سایر بخشهای کرتکس ارتباطی در اجرای امور حرکتی و فعالیت‌های پیچیده‌تر ذهنی نظیر وظائف پیچیده ادراکی (مثلاً بازشناسی اشیاء و چهره‌ها) و برنامه‌ریزی و اجرای رفتارهای دشواری چون سخن - گفتن نقش‌هایی را بر عهده دارد.

برای ما، که علاقمند به مطالعه رشد زبان هستیم، همین کرتکس ارتباطی است که دارای اهمیت ویژه است. همانطور که قبلاً گفته شد مرکز توانائی‌های زبانی اکثر افراد راست‌دست (یعنی حدود ۹۵ درصد آنان) در نیمکره چپ مغزشان قرار دارد. اما مراکز توانائی‌های زبانی بخشی از افراد چپ‌دست در نیمکره راست مغز آنان قرار دارد. معذالک در مورد بیش از ۷۰ درصد از افراد چپ‌دست، همان نیمکره چپ مغزشان است که توانائی‌های کلامی آنها را کنترل می‌کند. بخش‌های مختلف کرتکس ارتباطی

است که در امور مربوط به جنبه‌های حرکتی و ادراکی زبان سهم دارد. لازمهٔ فعالیت طبیعی زبان ما، هماهنگی چند ناحیهٔ مختلف مغز است. چگونگی این هماهنگی بر ما روشن نیست و شاید سَر فیزیولوژیکی رابطهٔ مغز و زبان و فعالیت‌های عالی ذهن در همین جا باشد. جالب‌تر اینست که اطلاعات فعلی ما در مورد کارکردهای دونیمکرهٔ مغز و مسئله توانائی‌های زبان نیز عمدتاً اطلاعات توصیفی است. مثلاً بعضی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در ۳۰ درصد افراد چپ‌دست، نیمکرهٔ راست مغز آنان است که مسلط است. همچنین گاهی به‌مواردی بر می‌خوریم که کارکردهای زبان توسط هر دو نیمکرهٔ راست و چپ مغز صورت می‌گیرد (پدیدهٔ دوجانبگی)، ولی دلائل این ویژگی‌های مغزی را نمی‌دانیم. از سوی دیگر نتایج تحقیقات ده‌سالهٔ اخیر حاکی از آنست که هر دو نیمکرهٔ مغز قابلیت کارکردهای زبانی را دارد اگر چه نیمکرهٔ چپ مغز اکثر مردم از نظر زبانی بر نیمکرهٔ راست مسلط است و ناحیهٔ زبانی در آن قرار دارد. چگونگی این امور بر ما روشن است ولی چرائی آن را نمی‌دانیم.

پژوهش‌های مربوط به کارکردهای مغز و زبان نشان می‌دهد که در کر تکس مغزی ما دو ناحیه است: یکی گرد و کوچک بنام ناحیهٔ بُروکا و دیگری مثلثی شکل و کمی بزرگ‌تر بنام ناحیهٔ ورنیک. این دو ناحیه، مراکز زبانی مغز ما هستند. چنانچه صدمه‌ای به این نواحی وارد آید انواع مختلف مشکلات زبانی

برای انسان پیدا می‌شود. نوع عمومی این مشکلات زبانی را آفازی می‌نامند. در این بیماری زبانی، فرد استعداد خود را برای فهمیدن و بکاربردن کلمات گفتار یا نوشتار از دست می‌دهد و نمی‌تواند رابطه کلمات جمله را بایکدیگر بفهمد و همچنین قادر نیست کلمات را در قالبهای زبانی بریزد و جمله‌های معنی‌داری بسازد. اختلالات زبانی دیگری نظیر آگنوزی، آمتری، و مشکلات خواندن و نوشتن و غیره نیز وجود دارد. در بیماری آگنوزی، استعداد فهم ژست‌ها و حرکات و کلمات مخاطب از بین می‌رود و قدرت بکاربردن آنها نیز ناممکن می‌شود و فرد نمی‌تواند افراد و موقعیتها را بازشناسی کند. در بیماری آمتری، استعداد حافظه از بین می‌رود و در یادگیری و بخاطر سپردن مسائل اختلالاتی بوجود می‌آید. این بیماری گاهی علل ارگانیک دارد و گاهی علل روانی که در هر دو صورت موضوع مطالعه اختلالات یادگیری است. صدماتی که به ناحیه بروکا وارد شود معمولاً منجر به مشکلات مربوط به تولید گفتار می‌شود. اما صدماتی که به ناحیه ورنیک وارد شود باعث مشکلاتی در فهم زبان دیگران می‌گردد. افرادی که ضربه مغزی می‌خورند و در نتیجه صدماتی هم به یک یا هر دو ناحیه زبانی مغز آنان وارد می‌شود، در گفتار و فهم زبان دچار اختلال می‌شوند.

از این جنبه‌های بیولوژیک زبان و رابطه آن با مغز که بگذریم، زبان انسان دارای ساخت معینی است و گفته می‌شود که ساختمان

زبانهای مختلف بایکدیگر شباهت دارد. گرین برگ^۱ و همکاران او معتقدند که زبان يك قبیله دورافتاده جنگلی به همان اندازه پیچیده است که زبان ساکنان يك شهر کاملاً صنعتی و مدرن. گرین برگ، همانند بسیاری از زبان‌شناسان، معتقد است که تمام زبانهای انسانی دارای قواعد پایه‌ای مشابهی هستند. این قواعد که «گرامر» یا دستور زبان نامیده می‌شود به ما امکان می‌دهد تعداد بیشمار و نامحدودی از جملات را بسازیم. چامسکی^۲ نیز معتقد است که زبان انسانها در اساس قواعد مشابهی دارد. وی می‌گوید زبان را می‌توان به دو بخش مجزا تقسیم کرد. اولین بخش را او «ساخت سطحی» یا «روساخت» Surface structure می‌نامد که مربوط به ساخت کلمات و پشت‌هم‌آئی آنهاست. ما می‌توانیم با کمک کلمات معینی، اشکال مختلفی از جملات را بسازیم که فکر و معنای واحدی را القاء کنند. بخش دیگر زبان از نظر چامسکی عبارتست از همان معنایی که در ورای کلمات و عبارات وجود دارد. به این مثال دقت کنید:

- معلم به دانش‌آموز خود نصایحی گفت.
- دانش‌آموز نصایحی از معلم خود گرفت.
- نصایحی از جانب معلم به دانش‌آموز داده شد.

1— Greenberg

2— Chomsky

— معلّم نصایحی چند به دانش آموز خود داد .

— به دانش آموز از جانب معلّم او نصایحی شد .

این جملات، پنج نوع مختلف از «رو ساخت» جمله یا گونه های مختلف ترکیب کلمات در جمله را نشان می دهد اما همه آنها دارای معنای واحدی است که چامسکی آن را «ساخت عمقی» یا «ژرف ساخت» Deep structure می نامد . در مثال بالا، يك معنای واحد است که در پنج قالب گوناگون زبانی ریخته شده است. جای کلمات و ترتیب قرار گرفتن آنها در معنای واحد فوق تغییری نمی دهد . چامسکی معتقد است که «ژرف ساخت» جملات، همان چیزی است که همه ما بوسیله قوانین مادرزادی گرامری که از قبل در ذهن خود داریم از آن آگاه هستیم . این نظر چامسکی را که در بیست و پنج سال پیش گفته شده است مقایسه کنیم با آنچه مولانا جلال الدین ما در حدود هفتصد و پنجاه سال پیش از این به ما گفته است . البته واقعیت اینست که اعماق دریای عرفان و فلسفه مولانا را نباید با متر کوتاه نظریات غربی اخیر درباره انسان که مناسب اندازه گیری استخر کم عمق شناخت فلسفی خود اینان است اندازه گیری کرد . اما این مقایسه به ما که اهل مشرق زمین و متعلق به فرهنگ غنی خویش هستیم کمک می کند تا قدر هویت ارجمند و تعالی جوی خود را بهتر بدانیم .

آری، مولانا در ایات ۶۷۲ تا ۶۸۳ از دفتر اول مثنوی خود چنین می گوید :

چونکه گل بگذشت و گلشن شد خراب
 بوی گل را از که یابیم از گلاب
 ده چراغ ار حاضر آید در مکان
 هر یکی باشد بصورت غیر آن
 فرق نتوان کرد نور هریکی
 چون به نورش روی آری بی‌شکی
 گر تو صد سبب و صد آبی بشمری
 صد نماند يك شود چون بفشری
 در معانی قسمت و اعداد نیست
 در معانی تجزیه و افراد نیست
 اتحاد یار با یاران خوشست
 پای معنی گیر صورت سرکش است
 صورت سرکش گدازان کن بهرنج
 تا بینی زیر او وحدت چو گنج
 قدری دورتر، در ابیات ۲۱۰۷ تا ۲۱۰۹ باز چنین می‌خوانیم :
 آن ندائی کاصل هر بانگ و نواست
 خود ندا آنست و این باقی صداست
 ترك و كرد و پارسی گو و عرب
 فهم کرده آن ندا بی‌گوش و لب
 خود چه جای ترك و تاجيك است وزنگ
 فهم کرده‌ست آن ندار را چوب و سنگ

زبان ما از تبیین این معانی بلند عاجز می ماند و در این عجز،
از هم او کمک می گیریم و می گوئیم :

این مباحث تا بدینجا گفتنی است

هرچه آید زین سپس بنهفتنی است

باقی این گفته آید بی زبان

در دل آن کس که دارد نور جان

باری، چامسکی در ادامه بحث خود می گوید قواعدی را که ساخت سطحی زبان را به ساخت عمقی آن مربوط می سازد می توان «قواعد انتقالی» نامید. این قواعد انتقالی به ما کمک می کند که فکر خود را به زبان بیاوریم. موقعی که فکری یا نظری در ذهن ما هست، از نظر زبانی دارای ویژگی و ساخت عمقی است و ما با تلاش مختصری آن فکر را در ساخت سطحی جملات وارد می کنیم و ابرازش می داریم. یعنی با کمک دانشی که از گرامر و لغت زبان و ترکیب آنها داریم مطلبی را به صورت یک ساخت سطحی معین، تولید و بازگو می کنیم. منظور او اینست که ما در ساخت زبان و دانش مربوط به آن را از خانواده و مدرسه و جامعه به دست می آوریم اگرچه پایه و ریشه اش در ذهن ما از قبل وجود داشته است. یعنی ساخت سطحی زبان در حقیقت برگردان نوشتاری و گفتاری ژرف ساخت آن است. این نظریه را در گفتاری دیگر باید بیشتر توضیح دهیم و بررسی کنیم ولی عجالتاً لازم است اشاره کنیم که در ساخت و زیرساخت یا صورت و معنای زبان را در یک وحدت کلی و

لاینفک از یکدیگر بهتر می‌توان درک و تبیین کرد و آن‌دور را باید در ارتباط و تعامل با یکدیگر دانست اگر چه در هر صورت معنا و محتوای زبان است که اهمیت درجه اول را دارد.

حال اگر بخواهیم برخی جوانب زبان‌شناسی رشد زبان را بازگو کنیم می‌باید به ویژگی‌های فیزیکی زبان نیز اشاره‌ای داشته باشیم. اینجا صحبت از آنست که قدرت و گستردگی روستاخی زبان يك فرد تا چه اندازه است و چگونه می‌توان آن را با هم اعتلا بخشید. ضرورت زبان‌آموزی صحیح نیز در همین است که زبان‌آموز بتواند منظور خودش را در کلمات و عبارات و جملاتی چنان بیان کند و بنویسد که دیگران بتوانند به تمام معانی مورد نظر او دست پیدا کنند. علاوه بر این به زبان‌آموز باید چنان آموزش داده شود که با شنیدن و خواندن معانی ابراز شده دیگران بد تمام آن معانی واقف شود. طبعاً فردی که زبانش ضعیف است نمی‌تواند ساخت عمقی مفاهیم و عبارات و جملات دیگران را بخوبی دریابد. گاهی شما احساس می‌کنید چیزی برای گفتن در درون خود دارید ولی از بیان آن عاجزید. در اینگونه موارد شاید فکر یا حالت و احساسی دارید که جنبه عاطفی یا هنری یا فلسفی یا عرفانی دارد و بیان آن دشوار است و شاید هم اساساً جز يك هیجان خام و نارس و غیر قابل بیان، امر قابل توجهی در کار نباشد. خیلی از مواقع این‌طور است که مطلب و احساس مذکور در ذهن ما شکل روشنی بخود نگرفته است و خیلی مواقع هم این

اتفاقات به دلیل اینست که زبان ما و جنبه‌های فیزیکی و روستاختی آن در ما ضعیف است. وضع و حال افرادی که مشمول آموزش و پرورش کافی نشده‌اند و زبان را به درستی نیاموخته‌اند چنین است. در این افراد، نه تنها مفاهیم و معانی، بلکه همچنین روستاخت زبانشان ضعیف است.

از نظر فیزیکی، هر جمله‌ای که به کار می‌بریم دارای پیچیدگی مخصوص به خود است و اجزائی دارد که در یک ترکیب پیچیده ظاهر می‌شوند. جملات، در تمام زبانها متشکل و مرکب از صداهای پایه‌ای گفتار هستند که آنها را فونم یا آوا می‌گویند. از ترکیب این آواها می‌توانیم هزاران صداها هزار و بلکه میلیونها جمله بسازیم - جملاتی که از نظر فیزیکی دامنه نسبتاً محدودی دارد ولی از نظر معانی دارای وسعت بی‌کرانی است. ما در زبان فارسی ۲۹ آوا داریم و کلماتی که در زبان خود به کار می‌گیریم از این صداها تشکیل می‌شوند. این صداها به نوبه خود فرکانس‌های صوتی (یا فراوانی ارتعاش‌های) گوناگونی هستند که توسط دستگاه شنوایی ما شنیده می‌شوند. یعنی گوش ما فرکانس‌های مختلف صوتی و دامنه صدایا میدان نوسان amplitude امواج صوتی را به مراکز شنوایی مغز می‌فرستد و این صداها در مغز تشخیص داده می‌شوند. مانیز به هنگام سخن گفتن با کمک دهان خود صداهای گوناگونی را که فرکانس و دامنه خاصی دارند تولید می‌کنیم. دهان ما قادر است فرکانس‌های بیشماری از صداها را

تولید کند و ساختمان فیزیکی يك جمله نیز چیزی جز بالاوپائین رفتن همین فرکانس‌های صدا و دامنه نوسان صوتی نیست. واقعیت اینست که از نظر فیزیکی هیچگونه تفاوت ارزشی و معنایی بین صداها و کلمات و عبارات و جملات مختلف وجود ندارد. برای آنکه ما بتوانیم تعبیر معنی‌داری از این صداها فیزیکی داشته باشیم نیازمند يك زمینه یا مرجع هستیم. وقتی که يك زبان‌بیگانه کاملاً ناآشنا را می‌شنویم چیزی جز بالا و پائین رفتن فرکانس و دامنه اصوات به گوش ما نمی‌رسد و هیچ گونه معنایی از این صداها ادراک نمی‌کنیم. فقط در صورتی که از قبل با زبانی آشنا باشیم می‌توانیم معنای گفتار به آن زبان را بفهمیم. این فهم ما ربطی به اطلاع یا عدم اطلاع از ویژگیهای فیزیکی آن گفتار ندارد و تنها در صورتی که معانی کلمات و قواعد سخن گفتن بازبان معینی را بدانیم می‌توانیم گفتار به آن زبان را ادراک کنیم. یعنی در فهمیدن يك زبان بیگانه، دانش ما از قواعد، لغات، و زمینه گفتار است که به ما کمک می‌کند.

برخی از دانشمندان با مطالعاتی که کرده‌اند تخمین زده‌اند که ما افراد بزرگسالی که دارای تحصیلات و سطح معینی از تجربه زندگی و شناخت و فرهنگ هستیم به‌طور متوسط در حدود صد هزار کلمه ذخیره لغات از زبان مادری خود داریم. این لغات در لغتنامه ذهن ما محفوظ است. چه بسا بزرگسالانی که بیسواد هستند و در نقاط دور افتاده روستائی یا کوهستانی و جنگلی مملکت ما زندگی

می‌کنند و ذخیره لغات ذهنشان به ده هزار کلمه هم نمی‌رسد. در چنین مواردی طبعاً، اگر سایر جوانب را یکسان فرض کنیم، توانائی‌های شناختی این دسته از مردم نیز خیلی کمتر خواهد بود. همان‌طور که قبلاً اشاره کرده‌ایم، بهترین راه کاهش این مشکل برنامه‌ریزی علمی و همه‌جانبه و اجرای کامل سوادآموزی و ارتقاء زبانی و شناختی و فرهنگی آنان است.

باری، بیشتر وقتها که می‌خواهیم معنائی را انتقال دهیم با مختصری کوشش ذهنی به این کار توفیق می‌یابیم. گاهی هم در این انتقال معنا یا اطلاعات دچار دشواری هستیم و کلام «درس‌زبانمان» است ولی قادر به ادای آن نیستیم. در این مواقع غالباً کلمه‌تریکی به کلام مورد نظر که احتمالاً معنای متفاوتی نیز دارد به ذهنمان می‌آید و بالاخره آنقدر به جستجوی ذهنی خود ادامه می‌دهیم تا موفق شویم. این گونه اشتباهات در استفاده از کلمات بستگی دارد به اینکه آنها قبلاً چگونه در ذهن ما جای گرفته باشند. احتمال دارد که شکل کلمه بدون رابطه یا با رابطه ضعیف نسبت به معنای آن در ذهن ما جایگزین شده و این بدان دلیل است که کدگذاری معانی در حافظه ما به شکلهای مختلفی صورت می‌گیرد. این کدگذاری‌های حافظه‌ای گاهی بنابه ساختمان کلمه و گاهی بر حسب معنای آن در ذهن ما جا داده می‌شود و دشواری فوق در انتقال معنا نیز به همین علت است. اشاراتی که به صورت معنائی در ذهن جا گرفته‌اند به همان صورت معنائی در زبان ما جاری

می‌شوند و اشاراتی که به‌صورت ساختی (نظیر صداها و سیلابها) درحافظه ما قرار گرفته‌اند براساس خصوصیات فیزیکی کلمات در ذهن ما یادآوری و بر زبانمان جاری می‌شوند.

فرض کنید معلّمی در کلاس درس مطلبی را برای شاگردان می‌خواند که در یکی از جمله‌های اول آن، کلمهٔ صندلی و در یکی از جمله‌های بعدی، کلمهٔ صندل به‌مناسبتی به‌کار رفته است. حال اگر دانش‌آموزان معنای این دو کلمه و تفاوت آنها را ندانسته باشند و معلّم هم در این خصوص توضیحی ندهد طبیعی است که دانش‌آموزان حالت ساختی این دو کلمه را به‌ذهن خواهند سپرد و بعداً نیز یکی را با دیگری اشتباه خواهند کرد. یعنی ممکن است فکر کنند که صندل همان صندلی است و بالعکس. همین‌طور است وقتی که دانش‌آموزی کلمات صلاح و سلاح را به‌یک‌معنا می‌گیرد. باز این امکان هم هست که دانش‌آموز، معنا و تفاوت مفهومی صلاح و سلاح را بداند ولی نتواند قالبها را از یکدیگر تمیز دهد و یکی را به‌جای دیگری بگیرد. این اشتباهات، چه در ساخت و قالب کلمات باشد یا در معنا و مفهوم آنها، بستگی دارد به‌اینکه کلمات را چگونه در ذهن خود کُدگذاری کرده باشیم. علاوه بر این، درجهٔ صراحت و، به‌اصطلاح، جاافتادگی کلمات در ذهن نیز باعث کم‌ویشی این‌گونه اشتباهات می‌شود. از این گذشته، غنای مفاهیم و درجهٔ رشد شناختی و نظم فکری و قدرت خلاقه نیز، که به‌نوبهٔ خود منوط به‌رشد زبان است، در چگونگی بیان

مطالب کاملاً دخیل است. هرگاه مفاهیم و معانی موجود در ذهن ما از غنای بیشتری برخوردار باشند، و این مفاهیم و معانی دارای ارتباطی منظم و منطقی در ذهن ما باشند در آن صورت سخن گفتن و ارائه مؤثر و قابل فهم مطالب نیز برای ما آسان تر خواهد بود. مثلاً درسی را که می خوانیم اگر به طور معنی دار و سیستماتیک یاد بگیریم و اجزاء آن در یک رابطه پویای منطقی با کلیت آن در ذهن ما جای بگیرند هم یادآوری و بازگوئی و هم کاربرد آن ساده تر و بهتر خواهد بود.

برعکس، اگر آنچه را یاد می گیریم، صرفاً جنبه حفظی و مکانیکی داشته باشد و بخواهیم آموخته های خود را عیناً بازسازی کنیم در ارائه مؤثر و مفهوم مطالب توفیقی نخواهیم داشت. گاه برمی خوریم به افرادی که از نظر تحصیلی مدرک بالائی دارند لیکن در بیان آموخته های خود واقعاً عاجزند به طوری که گوئی اختلالی در گفتار خود دارند. دلائل این گونه مشکلات، ممکن است گوناگون باشد: گاهی یادگیری مکانیکی و طوطی وار، گاهی شرم و خجالت و احساس حقارتی که از خردسالی در فرد باقی مانده، گاهی کمبود تمرین و تجربه و یا دلائل دیگر. به هر حال چگونگی رشد زبانی و شناختی و عاطفی، در این مشکلات سهم عمده را دارد.

اما دشواریهای گفتاری و اشتباهات زبانی، دلائل دیگری نیز دارد. از آن جمله است اختلالات زبانی که خود موضوع بحث جداگانه ای است. اگر بخواهیم اشاره ای به این موضوع داشته

باشیم به‌اختصار باید بگوئیم که این اختلالات را، که غالباً ریشه در رشد زبان در دورهٔ کودکی دارد، ازسه نوع دانسته‌اند. یکی اختلالات زبان درونی است که به‌مرحلهٔ پیش‌از سخن گفتن یعنی به‌مرحلهٔ درونی کردن و سازمان‌دادن تجربه‌ها به‌عنوان مقدمات فراگیری تکلم مربوط می‌شود. این جریان را ویگوتسکی، «تکلم درونی» و پیازه، «تفکر پیش عملیاتی» نامیده‌اند. نوع دیگر از اختلالات تکلم را اختلالات فهمیدن زبان یا آفازی دریافتی نامیده‌اند. نوع سوم، اختلالات زبان گفتاری است که درحالت شدید آن، شخص قادر به بیان مطلبی نیست و درحالت‌های ساده مثلاً ممکن است واژه‌های مناسب را برای بیان خود نتواند پیدا کند. بعضی از افراد ضمن صحبت‌های خود به‌جای استفاده از کلمات معین، مدام واژهٔ «چیز» را به‌زبان می‌آورند. برخی دیگر به‌جای کلماتی که به‌یاد نمی‌آورند، توضیحات و مطالب اضافی را جایگزین کلمه می‌کنند. مثلاً از کودکی پرسید چه خورده‌ای و او بگوید: «یک‌چیز گرد و قرمز که اسم آن به‌جوجه شباهت دارد» و منظورش گوجه‌فرنگی باشد. این گونه مشکلات زبانی ازجمله اختلالات بسیار ساده‌ای است که اگر زیاد تکرار شود و حالت دائمی به‌خود بگیرد، اختلال گفتاری زبان به‌حساب می‌آید.

درانتقال معنا، گاهی هم دچار دشواری دیگری هستیم یعنی کلمه‌ای را که دارای معانی گوناگونی است نمی‌توانیم درجای

خود استفاده کنیم. کلماتی را که دارای معانی گوناگونند کلمات «چند معنائی» می‌گویند. فهم مشخص يك کلمه چند معنائی در رابطه با زمینه عبارت یا جمله یا موضوع گفتگو، امکان‌پذیر می‌گردد. زمینه یا چهارچوب مرجع يك جمله برای فهم آن فوق‌العاده مهم است. مثلاً جمله «من راه افتاده‌ام» وقتی در مقابل این سؤال دوستان گفته شود که می‌پرسد «برای رفتن حاضر هستید؟» يك معنا دارد، اما اگر همان جمله در پاسخ این سؤال معلم زبان خارجه باشد که می‌پرسد «آیا احساس پیشرفتی در آموزش زبان می‌کنید؟» معنای کاملاً متفاوتی دارد. در حقیقت، مفهوم «راه افتادن» بستگی به آن زمینه‌ای پیدا می‌کند که موضوع گفتگو است. حال اگر مادری که فرزند خردسالی دارد بگوید فرزندش «راه افتاده است» مفهوم «راه افتادن»، کاملاً متفاوت از دو معنای قبلی خواهد بود. به این جهت ما در صحبت‌های خود باید زمینه لازم را به‌شونده بدهیم و کلمات مناسبی را در رابطه با موضوع گفتگو انتخاب کنیم تا امکان ارتباط مؤثر و معنی‌دار ایجاد شود. اهمیت مسئله در زبان‌آموزی آنست که اگر بخواهیم معنائی را انتقال دهیم، به دلیل آنکه بسیاری از کلمات چند معنائی هستند، طبعاً باید زمینه‌های ذهنی و زبانی لازم را برای انتقال آن معانی فراهم کنیم. علاوه بر این، وقتی جمله‌ای را بر زبان می‌آوریم معمولاً معنای جمله است که دارای اهمیت درجه اول است و این معنا باید به‌درستی و با دقت انتقال

داده شود. ساخت سطحی جمله تا جایی اهمیت و اعتبار دارد که فهم جمله ما برای شنونده حاصل شود. به محض آنکه جمله ما فهمیده شد، شنونده ساخت سطحی آن را از یاد می‌برد و معنا را در ذهن خود نگه می‌دارد. البته مواردی که شنونده قرار است ساخت سطحی جمله را در حافظه نگهدارد یا به دلایل خاص دیگری باید عین جمله را به خاطر بسپارد، از این قاعده مستثنی است. از آنچه گفتیم برمی‌آید که آنچه اساساً در ذهن ما نگهداری و یادگیری می‌شود، معنای جملات و ساخت عمقی آنهاست. این کُدگذاری معنایی، علاوه بر اهمیتی که در یادگیری معنی دار و پویایی فکری دارد، برای به یاد سپردن مطالب و برای حافظه نیز مهم است. از این بابت، زبان و حافظه نیز در رابطه تنگاتنگ با یکدیگرند.

این بحث را فعلاً به همین جا تمام می‌کنیم. حالا اگر سؤالی هست مطرح بفرمائید.

سؤال: در صحبت‌هایی که راجع به فهم معنا و انتقال معنا شد، به یادگیری سطحی و حفظی نیز اشاره شد. ممکن است این موضوع را، با توجه به نحوه یادگیری دانش‌آموزان در کلاسهای درس، قدری بیشتر توضیح بدهید؟ همچنین بفرمائید چرا ما در مدارس خود به یادگیری حفظی مطالب اینقدر اهمیت می‌دهیم؟ آیا این مسئله ریشه در فرهنگ غرب دارد و به مدارس جدید ما هم منتقل شده است؟

پاسخ: سؤالی که فرمودید دارای چند جزء مهم است و بحث

هریک از آنها وقت زیادی می‌خواهد که فعلاً میسر نیست. مع‌ذالک اشارات مختصری را خدمتتان عرض می‌کنم. در روان‌شناسی غربی مکتبی هست به نام «همخوانی» یا «تداعی» و براین فرض مبتنی است که تمام زندگی روانی انسان عبارتست از ارتباط میان ادراکات. پدر این مکتب در قرن هفدهم، هابز^۱ و در قرن هجدهم، هارتلی^۲ بود. آنان می‌خواستند به این سؤال پاسخ بگویند که شخص اطلاعات خود را چگونه جمع‌آوری می‌کند و چگونه چیزی را می‌آموزد. از آنجا که زمان، زمان گاليله و دکارت و نیوتون بود که همه‌چیز را با قوانین مکانیک توضیح می‌دادند، هابز و هارتلی هم ارگانیسم انسان را به صورت یک ماشین مصرف‌کننده انرژی در نظر گرفتند. الگوی اینان در مطالعه یادگیری نیز، قوانین فیزیکی- شیمیائی- فیزیولوژیک بود. پس از این دونفر، بعضی از دانشمندان آلمانی قرن نوزدهم تفکر آنان را دنبال کردند. از جمله، فخنر^۳ در کتاب موسوم به «عنصر روان-تنی»^۴ کوشش کرد پدیده‌های روانی را به تحلیل کمی بکشانند و قوانین عمومی مربوط به واکنش‌های حسی- حرکتی را کشف کند.

1— Hobbes

2— Hartley

3— Fechner

4— Element der Psychophysic

دانشمند دیگر آلمانی به نام ایبنگهاوس^۱ (۱۸۵۰-۱۹۰۹) که با کارهای رفخر آشنا شده بود در صدد کشف قوانین یادگیری براساس همین مکتب مکانیکی روان‌شناسی برآمد. او می‌خواست ضمن یادگیری هجاهای بی‌معنی، به مطالعه تداعی‌ها و همخوانی‌های «خالص» پردازد. جداول و منحنی‌های یادگیری او از جمله کارهای کلاسیک در روان‌شناسی یادگیری است. وی مطالعاتش را روی شخص خودش انجام می‌داد و از دوهزار دسته هجاهای بی‌معنی، هزار و دویست تا را حفظ کرد و حاصل این یادگیری‌های طوطی‌وار را در جداول و منحنی‌هایی نشان داد و به نتیجه گیری‌هایی رسید. می‌گویند این کار طاقت‌فرسای طولانی وی باعث شد که فرزند ارشدش، که شاهد حفظ کردن‌های مکرر و مداوم هجاهای بی‌معنی توسط پدر روان‌شناس خود بود، در تمام طول عمرش از هرچه روان‌شناسی است بیزار شده بود!

این گونه از روان‌شناسی یادگیری، در شصت‌ساله اول قرن حاضر نیز بگونه پیچیده‌تر و ظاهراً اصلاح‌تری دنبال شد و پس از مطالعات ثرندایک^۲ و گاتری^۳ و دیگران، اوج خود را در کارهای

1— Ebbinghaus

1— Thorndike

3— Guthrie

اسکینر^۱ پیدا کرد. به این مکتب، روان‌شناسی رفتاری^۲ هم می‌گویند که برجسته‌های کمی علم تأکید می‌کند و در یادگیری نیز مشق و تمرین و پاداش و تکنیک‌های مطالعه برای به‌خاطر سپردن مطالب و ... را اساس کار قرار می‌دهد. اینهاست آن ریشه‌هایی که یادگیری سطحی و حفظی دانش‌آموزان و دانشجویان ما، در روان‌شناسی رفتاری غرب دارد. این روان‌شناسی رفتاری در طول نیم قرن گذشته به‌شکل غیرانتقادی و غالباً به‌صورت مبالغه‌آمیز در بین دانشجویان روان‌شناسی و علوم تربیتی و تربیت معلّم و جامعه دانشگاهی اشاعه شده است و نظام آموزشی ما هم با درکی که از مفهوم تحصیل و پیشرفت تحصیلی و مدرک تحصیلی و امتحان و قبولی و مردودی دارد (و راجع به امتحان و ارزشیابی تحصیلی و نمره، قبلاً توضیح مختصری در گفتار پیشین داده شده است)، عملاً برای روان‌شناسی رفتاری و یادگیری حفظی صحّه گذاشته است و زمینه‌های فراگیر شدن آن را فراهم آورده و می‌آورد. نظام آموزشی ما از این بابت عملاً رفتارگرا، آنهم از نوع سطحی‌تر آن، است اما در حرف، خود را در مقابل روان‌شناسی رفتارگرای غربی قلمداد می‌کند. نظام آموزشی ما می‌باید به‌جای یادگیری سطحی و حفظی، بر انتقال و بازسازی معانی و

1— Skinner

2— Behaviorism

بر رشد شناختی شاگردان تکیه کند. بحث بیشتر راجع به‌این مسئله بزرگ آموزشی را، که موضوع آن، نه روان‌شناسی رشد زبان، بلکه «روان‌شناسی یادگیری و رشد شناختی» خواهد بود، باید به‌درس دیگری موکول کرد.

سؤال: البته حق دارید که کمی وقت و موضوع درس روان‌شناسی زبان اقتضای کند تا راجع به‌مسائل تکنیکی یادگیری صحبت شود اما آیا این امکان هم نیست که اقلأً بطور خلاصه توضیح فشرده‌ای راجع به‌این «انتقال و بازسازی معانی و رشد شناختی» بفرمائید؟

پاسخ: شاید هم چنین امکانی هست. مخصوصاً که این کلاس ما، همان‌طور که در آغاز گفته شد، حالت باز و انعطاف‌پذیری دارد و هر جا لازم آید می‌توان موضوع درس را تا حوزه‌های مربوط دیگر در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی بسط داد. از سوی دیگر، دوستان محترمی که در این کلاس شرکت دارند دارای سوابق تحصیلی و شغلی گوناگونی هستند و چه‌بسا از شرکت در این گونه کلاسها نیز اهداف علمی کاملاً یکسانی نداشته باشند. برخی از این دوستان و همکاران، تحصیلاتشان در رشته زبان انگلیسی است و مترجم کتب علمی گوناگون از این زبان هستند. برخی دیگر کارشناس و متخصص و دکترای زبان فارسی و بعضی معلم و مدرس زبان عربی و چند نفر دیگر هم که متخصص و نویسنده و محقق در رشته زبان‌شناسی هستند. تعداد معدودی هم

تخصصشان در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی است. بدین ترتیب ملاحظه می‌فرمائید که انتخاب مضامین درس و حدود بسط دادن مسائل و تعیین مرزها و معیار وارد شدن یا نشدن به حوزه‌های گوناگون علوم تربیتی و روان‌شناسی و زبان‌شناسی، امری دشوار است. چه بسا که بخشی از مطالب حاشیه‌ای ارائه شده در این گفتارها، خارج از موضوع درس بنماید. اما از سوی دیگر، چه بسا که اگر چنین اشارات و حواشی در کار نباشد، اهمیت مباحث اصلی درس نسبتاً پوشیده بماند و یا حتی به دلیل فراهم نیامدن زمینه‌های لازم، کاملاً مفهوم نگردد. به این جهات نه تنها امکان، بلکه تا حدودی ضرورت هم دارد که به‌طور فشرده اشاره‌ای به این مسئله «انتقال و بازسازی معانی و رشد شناختی» بشود.

در مقابل آن نظریه رفتاری یادگیری، می‌توان از نظریه دیگری سخن گفت که نامش را «یادگیری مبتنی بر انتقال و بازسازی معانی و رشد شناختی» می‌گذاریم. زمینه‌های این نظریه را، هم در میان حکمای مشرق‌زمین و ایرانیان و هم در بین فلاسفه یونانی و اروپائی می‌توان یافت. فلسفه تعقلی حکمای قدیم ما و اندیشه سقراط و کانت و شکل علمی شده آنها در افکار پیازه رانیز می‌توان دارای قرابتی با این نظریه بازسازی معانی و رشد شناختی دانست. این نظریه از یک سو، یک جانبگی روان‌شناسی یادگیری رفتاری-گرایانه را، که ادراک آدمی را صرفاً حاصل آزمایش و خطا و شرطی شدن می‌پندارد، انتقاد می‌کند و از سوی دیگر، روش

فنومنولوژیستی فلسفه‌وروان‌شناسی گشتالتی هوسرل^۱، ورتهایمر^۲ کوفکا^۳ و کوهرل^۴ را که طبق آن گویا ادراک انسان مستقل از تجارب شخصی است، نیز مورد انتقاد قرار می‌دهد. جریان یادگیری در اساس خود، جریان دیگری غیر از اصول سطحی کوشش - و خطا است. و نیز، این جریان را نمی‌توان معادل روش پدیدار-شناسانه^۵ روان‌شناسی گشتالت از آگاهی انسان دانست. عیب اساسی این دو مکتب روان‌شناسی اینست که هیچ‌یک نتوانسته‌اند وحدت دو مقوله اصلی یادگیری (یعنی ذهن و عین) را بایکدیگر در نظر گیرند و طرح واحدی از واقعیت روانی انسان و تفکیک ناپذیری درونی ابعاد گوناگون آن به دست دهند. فهم همه‌جانبه یادگیری انسان، و بر اساس آن، طرح‌ریزی آموزش و پرورش، به گونه‌ای که شاگردان بر مفاهیم پایه‌ای و معانی و اصول دانش‌ها دست‌یابند و شناخت و آگاهی خود را رشد دهند، با روش دیگری جدا از دریافتهای مکانیکی - بیولوژیکی - پراگماتیستی از رفتار آدمی و بدور از روش درون‌نگری و کلی‌گرائی محض گشتالتی باید

1— Husserl (۱۸۵۹-۱۹۳۸)

2— Wertheimer (۱۸۸۰-۱۹۴۳)

3— Koffka (۱۸۸۶-۱۹۴۱)

4— Köhler (۱۸۸۷-۱۹۶۷)

5— Phenomenological Method

به دست آید. در این روش، مثلاً، یادگیری عبارتست از خواندن يك متن، فهم محتوا و معانی آن، توانائی پاسخگوئی به سؤالات مربوط به آن محتوا و معنا، و بالاخره شناخت امکانات کاربردی متن آموخته شده. در این روش، هدف اصلی این است که ساخت درونی و منطق ارتباطی اجزاء مواد مورد مطالعه با کمک دانش و تجربه قبلی فهمیده، و ساخت ذهنی را به سطح عالیتري از فهم معنا و کلیت آن موضوع ارتقاء دهد. بدین ترتیب، یادگیری موجب تکمیل سازمان، تجدید سازمان، و تغییر سازمان شناختی می شود. برای فهمیدن معنا، کاملاً ضروری است که به جای تأکید بر حافظه و بازشناسی و امتحانات معمول درسی، بر یادگیری مفاهیم و معانی و ارتباطها و اصول و بر تفکر انتقادی و خلاقیت و حل مسئله و توانائی کاربرد آموخته ها تأکید کنیم.

در یادگیری حافظه ای معمول در مدارس ما، تأکید بر اینست که شاگردان :

– بتوانند آنچه را می خوانند بدخاطر بسپارند و بدین گام امتحان عیناً یادآوری نمایند؛

– توجه و دقتشان معطوف به خود موضوع باشد نه محتوای موضوع و مفاهیم و معانی و اصول و ریشه های مسئله مورد مطالعه؛

– باید جزئیات مطالب را بیاموزند و در پاسخ سؤالات، همه این اجزاء را ارائه نمایند؛

– ضرورتی ندارد که موضوع مورد مطالعه را بدزمیندهای

دیگر مربوط سازند ؛

— می‌باید از تکنیکهای مختلف یادگیری بهره گیرند تا مطالب بیشتری را به‌خاطر سپارند . نتیجه این نوع یادگیری آنست که ساخت ذهنی و رشد شناختی شاگرد، تغییر معنی‌داری پیدا نمی‌کند و آموخته‌های او نیز سطحی، مکانیکی، جزئی، غیر — انتقادی، غیر خلاق و غیر کاربردی خواهد بود .

و اما در یادگیری مبتنی بر انتقال و بازسازی معنا و رشد شناختی، تأکید بر این باید باشد که شاگردان :

— بتوانند آنچه را می‌خوانند بفهمند و مقاصد نهفته در متن را دریابند ؛

— به‌صورت آزادانه و با فکر باز و انتقادی با متن برخورد کنند ؛

— توجه عمده‌شان به‌جوانب کلی‌تر و به‌مفاهیم کلیدی متن باشد ؛

— در جریان مطالعه متن، گاه به‌عقب باز نگرند و مطالبی را که در قسمتهای مختلف متن هست بایکدیگر مقایسه کنند و به‌هم ربط دهند ؛

— به‌جای مبالغه در اهمیت تکنیکهای مطالعه، ویژگیهای فردی و علائق و تواناییها و زمینه‌های شناختی خود را مورد توجه جدی قرار دهند .

این نوع یادگیری منجر به تحول کیفی ذهن شاگرد و رشد

شناختی و تفکر انتقادی و خلاقیت و توانائی کاربرد آموخته‌ها خواهد شد. و چنین است که دانش آموز و دانشجو به تدریج خواهند آموخت که هر موضوع علمی مبتنی بر هسته‌ای از مفاهیم و معانی و اصول پایه‌ای است که ارتباطات قانونمند با مسائل نزدیک و دور خود دارد. در پیگیری این زنجیره معانی است که نهایتاً ادراک وحدت علوم و، هر گاه این ادراک با دریافت همه‌جانبه از فرهنگ و هنرها و فلسفه و بصیرت و ایمان همراه گردد، آگاهی توحیدی حاصل خواهد شد.

گفتار چهارم

یادگیری و رشد در زبان آموزی

نتایج پژوهش‌های روان‌شناسی رشد حاکی از آنست که ظرفیت‌ها و استعداد‌های گوناگون انسان همراه با رشد جسمی او معمولاً تغییر پیدا می‌کند. رشد ژنتیکی و جسمی پایه و زمینه سایر جوانب رشد آدمی است. در طول سال‌های متمادی شیرخوارگی، نوپائی، کودکستانی، دبستانی، راهنمائی، و دبیرستانی است که بر اساس رشد حواس و حرکات و دستگاه عصبی مرکزی و سیستم ارتباطی و انگیزشی هورمونی به تدریج ظرفیت‌های گوناگونی در فرد پیدا می‌شود و این ظرفیت‌های گوناگون، امکانات اولیه را فراهم می‌آورد تا او بتواند در تعامل اجتماعی و در رابطه با خانواده و نزدیکان و آشنایان و بچه‌ها و بزرگسالان کودکان و کوچه و خیابان و مدرسه و دیگر گروه‌های اجتماعی، زندگی روانی-شناختی-اجتماعی خود را شکوفا کند. رشد و تغییرات آدمی از زمان انعقاد نطفه او تا پایان عمر در جوانب گوناگون

ادامه می‌یابد. این جوانب گوناگون، هرچند که تحت نامهای مستقلی چون رشد حسی- حرکتی، رشد عاطفی، رشد شناختی، رشد اجتماعی، رشد زبان و غیره مورد مطالعه قرار می‌گیرند اما بایکدیگر در ارتباط متقابلند و يك کلیت واحد را تشکیل می‌دهند. ازجمله به‌همین دلیل است که نمی‌توان رشد زبان را بدون بررسی رابطه آن با سایر جوانب رشد آدمی مطالعه کرد. ازسوی دیگر، عالیت‌ترین خصوصیات رشد آدمی، برتارك کلیه جوانب پایه‌ای‌تر رشد بنا می‌شود. مثلاً رشد زبان، براساس رشد اندامهای شنوایی و گویایی و رشد کثرتکس مغزی و رشد حسی- حرکتی- ادراکی و همراه با رشد شناختی، شکل می‌گیرد.

مراحل رشد هريك از عملکردها و خصوصیات جسمی و روانی و شناختی و زبانی، بایك نظم رتبیك ازپیش تعیین‌شده و درپی یکدیگر صورت می‌گیرد. این اصل را در صحبت‌های عادی خود نیز درنظر داریم وقتی مثلاً می‌گوئیم «تا چهار دست و پا نکنی و تا بارها به‌زمین نخوری، راه رفتن را یاد نمی‌گیری». این نظم و پشت‌هم‌آئی مراحل رشد، البته، بدان معنا نیست که طول هر مرحله از رشد در تمام افراد یکسان باشد و یا آغاز و پایان هر مرحله در افراد گوناگون همزمانی داشته باشد. علاوه برنظم و تداوم ازپیش تعیین‌شده، جوانب گوناگون رشد آدمی، وازجمله زبان او، ابتدا از جنبه‌های عمومی و ساده آغاز می‌شود و به‌تدریج حالت اختصاصی و پیچیده به‌خود می‌گیرد. مثلاً اگر مهارت

«گرفتن» را در نظر بگیریم می بینیم در ابتدای تولد به صورت بازتابی است و کودک می تواند انگشتان کوچک خود را روی کف دست تا کند و شیئی را که با دست او تماس حاصل کرده است بگیرد. به تدریج که کُرتکس مغزی و مهارت های حسی- حرکتی کودک رشد می کند، جنبه بازتابی «گرفتن شیئی» از بین می رود و جای خود را به مهارت اختصاصی «گرفتن» می سپارد. این حرکت کم کم به صورت مشخص تری در می آید به گونه ای که کودک می تواند دست خود را متناسب با شیئی که قصد گرفتن آن را دارد به حرکت در آورد. هر چه رشد کودک بیشتر می شود، حرکات او برای گرفتن شیئی نیز ماهرانه تر می شود و اجزاء مشخصی پیدا می کند و این اجزاء در ترکیب بایکدیگر و در یک کُل واحد قرار می گیرند و باز مجدداً جنبه تخصصی تر و ماهرانه تر به خود می گیرند و اجزاء بیشتر و پیچیده تری را شامل می شوند که در یک ترکیب عالی تر و تکامل یافته تر ظاهر می شوند. نمونه این رشد را می توان در حرکات انگشتان و ماهیچه های دست، و در گرفتن بازتابی زمان تولد تا به دست گرفتن مداد برای نوشتن در سنین بالاتر، مشاهده کرد. همین طرح یا شمای تکامل یابنده در تمام جریان های رشد دیده می شود که خود حاصل تعامل دینامیک میان ظرفیت ها و توانائی های ژنتیک و خدادادی با محیط فیزیکی و معنوی فرد است. به همین جهت، هر گاه بخواهیم مثلاً رشد زبان کودک را تأمین کنیم و او را در تحقق حداکثر ظرفیت های زبانش کمک

کنیم باید اصول رشد عمومی و رشد فعالیت‌های عالی ذهن و چگونگی شکل‌گیری طرح‌های رشد زبانی را دقیقاً بشناسیم و آنگاه اقدامات آموزشی لازم برای وصول به مقصود را انجام دهیم.

پیش از آنکه رشد زبان کودک آغاز شود، اولین ارتباط‌های اجتماعی او شکل می‌گیرد. کودک تازه متولد شده را نمی‌توان يك موجود اجتماعی دانست. در این زمان، او فقط مدت کوتاهی بیدار است و در این مدت نیز غالباً یا گریه می‌کند یا شیر می‌خورد. اگر کودک گریه نمی‌کرد، برای مادر واقعاً مشکل بود که با وی ارتباطی برقرار کند. واکنش طبیعی مادر در قبال گریه کودک، کوششی است که برای آرام نگهداشتن او به عمل می‌آورد و ارتباطی با او ایجاد می‌کند. در دوسه هفته اول ملاحظه می‌شود که کودک چشم خود را به جهتی می‌دوزد. هرگاه این جهت معین به سوی مادر باشد اولین رابطه چشم - در - چشم مادر و کودک ظاهر می‌شود. لیکن وقتی مادر سر خود را به سوی دیگری برمی‌گرداند فرزند او باز هم به همان نقطه اول چشم دوخته است و نمی‌تواند حرکت چشم خود را با حرکت مادر هماهنگ سازد. تدریجاً در هفته سوم، ممکن است حالت جالب و ظریفی از خنده به هنگامی که نوزاد خواب است یا حالت خواب‌آلوده‌ای دارد در چهره او مشاهده شود. در ابتدای هفته چهارم، هرگاه مادر صداهای محبت‌آمیزی از خود ظاهر سازد، کودک واکنش خنده از خود بروز می‌دهد. در هفته پنجم، کودک به چهره مادر خیره

می شود و ارتباط واقعی چشم - در - چشم به وجود می آید . در هفته ششم و هفتم، کودک مستقیماً به چهره مادر نگاه می کند و می خندد و گاهی صدای نرم و مبهمی نیز از خود بروز می دهد . بدین گونه است که ارتباط اجتماعی شکل می گیرد . خنده کودک، يك واقعه مهم در رشد کودک است و والدین نسبت به آن توجه زیادی نشان می دهند . اما نگاه و صدای کودک و ارتباطی که بدین گونه ایجاد می شود، از خنده کودک هم مهمتر است . از لحظه ایجاد ارتباط نگاهی است که والدین به فرزند خود به چشم يك «شخص» می نگرند . چه بسا از لحظه شروع این ارتباط است که عملاً عشق والدین نسبت به فرزندشان ظاهر می شود و علاوه بر مراقبت از کودک، با او بازی هم می کنند .

نوع ارتباطی که مادران با فرزندان خود می گیرند متفاوت از ارتباطی است که آنان با بزرگسالان دارند . آنان در جریان ارتباط کلامی با فرزند ، صدای خود را به حالت فوق العاده ای تغییر می دهند و درجه بلندی و کوتاهی و کشش صدایشان متفاوت از اوقات دیگر است . گوئی این لحن شادمانه و عاشقانه که همراه با تغییر حالت محبت آمیز و مداوم چهره است، تناسب بیشتری با تواناییهای ادراکی نوزاد دارد . چون اگر بخواهیم با این کودکان رابطه عادی کلامی، از نوع مخصوص بزرگسالان، بگیریم موفقیتی در جلب نظر و واکنش گرم آنان نخواهیم داشت . برعکس، وقتی مادری ارتباط شیفته وار و کود کانه کلامی با فرزند خود می گیرد

حالات چهره‌اش را یکسره تغییر می‌دهد، چشمانش را به‌شدت گشاد می‌کند، دهانش را بی‌محابا باز می‌کند، و سر خود را به آرامی بالامی برد و بازپائین می‌آورد یا صورتش را تا چهار، پنج سانتیمتری صورت کودک نزدیک می‌کند، به این طریق می‌تواند ارتباط موفقیت آمیزی را با فرزند خود سازمان دهد. اگر قرار بود با شخص بزرگسالی چنین ارتباطی برقرار شود واقعاً ناراحت کننده می‌شد! نگاه چشم - در - چشم مادر و فرزند، گاه خیلی طولانی می‌شود و تا حدود سی ثانیه یا بیشتر به طول می‌انجامد. چنین نگاههای طولانی را در بین بزرگسالان به ندرت (مثلاً در روابط عاطفی شدید جوانی یا به هنگام شروع دعوی سرسختانه بین دودشمن) می‌توان دید.

رفتار ارتباطی مادر و کودک، که ترکیبی است از نگاه و صدا و حالات چهره، از هر دو جانب ادامه می‌یابد. فقط هنگامی که کودک مشغول شیر خوردن است این رفتار به صورت یک جانبه و از مادر به فرزند است. البته وقتی کودک بزرگتر می‌شود در حین شیر خوردن نیز ممکن است در پاسخ خنده یا صدا و حالت چهره مادر، برای یک لحظه خوردن را قطع کند و متقابلاً خنده و صدا یا حالت رضایت آمیزی از خود بروز دهد. ضمناً از حدود هفته چهارم یا پنجم که اولین ارتباط اجتماعی کودک شکل می‌گیرد، واکنش او در مقابل چهره یک انسان متفاوت از واکنشی است که در مقابل موجودات بی‌جان از خود نشان می‌دهد. در همین زمان

اگر يك اسباب بازی جالبی را که مثلاً به شکل حیوان ساخته شده است در مقابل كودك قرار دهیم برای مدتی طولانی مثلاً دودقیقه بدآن خیره می شود و سپس متوجه چیز دیگری می گردد. اما نگاه كودك به شخصی که روبه روی او قرار می گیرد، به جای خیره شدن، به يك حالت باقی نمی ماند بلکه معمولاً بالا و پائین می رود. یعنی لحظاتی حالت ارتباط رو-دررو به خود می گیرد و لحظاتی دیگر این ارتباط قطع می شود. شاید بتوان چنین فرض کرد که ارتباط اجتماعی به قدری برای كودك جالب است که باید گهگاه این ارتباط را قطع و، پس از يك استراحت کوتاه، خود را برای بروز هیجان تازه ناشی از ارتباط مجدد آماده نماید.

رفتار مادرانه، در اجتماعی کردن، ایجاد امنیت و اعتماد به نفس، و رشد شناختی و زبان آموزی كودك، واجد اهمیت بسیار است. محبت و هیجان و صداها و زبان مادر باعث تقویت كودك در برابر و تداوم و پیچیده تر شدن ارتباط اجتماعی اوست. هرچه روزها و هفته های بیشتری از عمر نوزاد می گذرد، به رفتار مادر و پدر و حرکات و صداها و زبان آنان توجه بیشتری نشان می دهد و این توجه كودك در عین حال باعث نشاط و تقویت بیشتر والدین نیز می شود. در نتیجه، واکنش كودك نیز بیشتر می شود و هنگامی که مادر و پدر در بازیهای خود با كودك ساکت می مانند، صداهائی از خود در می آورد. هرچه این ارتباط اوج می گیرد صداها و حرکات بدن كودك نیز بیشتر می شود. آنگاه خستگی بر او عارض

می‌شود و آرام می‌ماند و توجه خود را از اطرافیان باز می‌گیرد. گوئی کودک نیازمند آنست که برای لحظه‌ای فارغ از ارتباط چشم - در - چشم باشد. پس از این استراحت کوتاه مدت، او آماده ارتباط مجدد است. میزان لذت و تحرک و به صدا درآمدن کودک، بستگی دارد به اینکه مادر یا پدر و سایر نزدیکان تا چه اندازه نسبت به علائمی که از جانب او ظاهر می‌شود واکنش و حساسیت نشان دهند. رشد ارتباطی موقعی حاصل می‌شود که به علامتهای ارتباطی کودک پاسخ داده شود، پس از لحظه‌ای واکنش به او نیز فرصت عمل بدهیم، عملی را که از او سر می‌زند باز واکنش متقابل خود به گرمی تقویت کنیم، ریتم و فرود و فراز حرکات و صداها را با حرکات و حالات و صدای او تناسب داشته باشد، و به موقع امکان استراحت به کودک بدهیم و او را آرام بگذاریم.

رشد ارتباطی کودک منجر به تعلّق وی به والدین می‌شود. این احساس تعلّق معمولاً در فاصله شش تا نه ماهگی ظاهر می‌شود و در حدود یک سالگی کاملاً مشهود و مشخص است. کودکان در این سن معمولاً هم به مادر و هم به پدر وابسته می‌شوند. در اکثر خانواده‌ها، که نگهداری کودک صرفاً توسط مادر انجام می‌شود، تعلّق کودک به مادر بیشتر است. لیکن وابستگی و تعلّق کودک نسبت به پدر یا هر شخص دیگری نیز که مراقبت از او را بر عهده دارد به وجود می‌آید. مفهوم پدر و مادر و برادر و خواهر و اقوام و نزدیکان، چیزی است که بعداً، و در جریان ارتباط با آنان، حاصل

می شود . احساس تعلق در تمام کودکان جهان به صورت تقریباً همانندی ظاهر می گردد. آنان در سن هشت یا نه ماهگی ابتدا به افراد غریبه با تعجب می نگرند و سپس از آنان فاصله می گیرند. در حدود يك سالگی از افراد بیگانه می ترسند و اگر شخص ناآشنائی بخواهد کودک را در آغوش بگیرد امتناع می کند و گریه را سر می دهد. ترس از بیگانه که تا اواسط سال دوم زندگی کودک همچنان شدید است و بعد به تدریج کاهش پیدا می کند، پشت سکه تعلق کودک به والدین است. این احساس تعلق شدید به والدین و ترس از بیگانه، که به ویژه در فاصله نه تا هجده ماهگی حالت شدیدی دارد، باعث تحکیم ارتباط اجتماعی و رشد شناختی و یادگیری زبان می شود .

کودک نوزاد، اگر چه ظرفیت های گوناگونی برای رشد دارد و ممکن است روزی، معلم، پزشک، حقوق دان، نویسنده، ریاضی دان و مانند اینها بشود، هنوز چیزی از خود و از این دنیا نمی داند. اگر از او پرسید يك به اضافه يك چند می شود فقط ممکن است لبان خود را به هم بکشد ! اگر به او بگوئیم که صدای بزغاله ای را در آورد، اعتنائی به ما نخواهد کرد ! هرگاه از او تقاضا کنیم عقیده خود را در خصوص تساوی حقوق افراد بیان کند، چه بسا چشمان خود را ببندد ! او نه قادر به خواندن است، نه نوشتن، و حتی دو کلمه فارسی هم نمی تواند صحبت کند ! او راه درازی برای پیمودن دارد . لیکن بیش از آنکه این کودک یاد بگیرد که

بخواند یا بنویسد یا حساب کند یا حتی همان «دو کلمه فارسی» را به زبان آورد، نیازمند فراگیری بسیاری از مهارت‌های اساسی دیگر است. او باید از وجود خود اطلاع حاصل کند و تفاوت خود با جهان خارج از خود را بداند. او باید بدن خود را بشناسد و یاد بگیرد که چگونه می‌تواند اجزاء مختلف آن را به دلخواه به حرکت درآورد. او باید بیاموزد که مردم و اشیاء، «آنجا» و خارج از او قرار دارند و حتی هنگامی که او به آنها نگاه نمی‌کند، آنها هنوز هم وجود دارند. او می‌باید برخی از قوانین بسیار ساده علت و معلولی (مثلاً رها کردن جفجغه باعث افتادن آن می‌شود) و قواعد ساده‌ای راجع به مایعات و جامدات (از این قبیل که انگشت در آب فرو می‌رود نه بر دیوار) را بفهمد. او همچنین باید روابطی مانند «زیر»، «روی»، «پشت»، «توی» و امثال آن را بشناسد. این کودک نوزاد که هنوز زبان بسته است، کارآمدترین دستگاه یادگیری جهان است. توانائی‌های بالفعل يك بزغاله تازه به دنیا آمده بسیار بیشتر از توانائی‌های بالفعل این نوزاد آدمی است، اما در مدتی کمتر از دو سال توانائی انجام کارهایی را خواهد یافت که هیچ حیوانی هرگز قادر به آنها نشده است و خود انسان نیز نتوانسته است کامپیوتری بسازد که از عهده آن کارها برآید. منظور ما از ذکر این ویژگی‌ها آنست که بگوئیم آنچه باعث تغییر این نوزاد ناتوان به يك انسان هشیار می‌شود، رشد شناختی و رشد زبانی اوست که از جمله شامل بروز و رشد هوش، تفکر، تخیل،

استدلال، خلاقیت، دانش، و فهم است.

رشد کودک در سال اول زندگی او همراه با تحولات حرکتی مهمی است. او یاد می گیرد که سروسینه خود را بالا نگهدارد، بدنش را بچرخاند، اشیاء را بادت خود بگیرد، بنشیند، چهار دست و پا کند، روی پای خود بایستد، و راه برود. گرفتن شیئی در دست، که در ابتدا به صورت يك بازتاب غریزی در کودک وجود دارد به تدریج که رشد حسی- حرکتی- ادراکی او پیشتر می شود حالت يك مهارت حرکتی آگاهانه را به خود می گیرد. این زمینه های رشد حسی- حرکتی- ادراکی سال اول زندگی کودک باعث می شود که او در دومین سال زندگی خود از نظر رشد شناختی به مراحل بالاتری برسد. و چنین است که پیشرفت او در یادگیری و فهم امور پیشتر می شود و رشد زبان او، در ادامه ارتباط اجتماعی که در سال اول زندگی خود آموخته است، آغاز می گردد. رشد زبان کودک، یکی از جالبترین خصوصیات رشد آدمی است.

کودک نوزاد، در ابتدا فقط از طریق گریستن است که بادیگران ارتباط برقرار می کند. کودک هنگامی گریه می کند که ناراضی است و موقعی که نارضایتی ندارد گریه نمی کند. این يك سیستم ارتباطی بسیار ساده در کودک نوزاد است اما همین سیستم ساده، کارآئی دارد. به تدریج این سیستم ارتباطی پیچیده تر می شود. او کم کم صداهای بیشتری از خود ظاهر می سازد. در فاصله دو تا سه ماهگی صدای خود را کشف می کند، علاقمند به بازی با آن

می‌شود، و انواع گوناگون صداهای مبهم را تکرار می‌کند. این دوره يك تا چهار ماهگی را پیاژه تحت عنوان «واکنش‌های چرخشی»^۱ معرفی کرده و گفته است که کودک در این دوره اولین سازگاریها را به‌دست می‌آورد. مثلاً تصادفاً می‌فهمد که مکیدن انگشت خود لذت‌بخش است و مکرراً این عمل را تکرار می‌کند. به‌همین ترتیب، ابتدا صدائی از خود در می‌آورد و بعد این کار را بارها انجام می‌دهد. در برخورد و بازی با والدین هم همین صداها را در می‌آورد. این صداها، هم به‌خودی‌خود برای کودک لذت‌بخش است و هم از جانب والدین تقویت می‌شود.

در شش ماهه دوم اولین سال زندگی خود، کودک موفق به ایجاد صداهای بسیار متنوعی می‌شود. گاهی ادعا شده است که تنوع این صداها به اندازه گوناگونی تمام صداهائی است که در کلیه زبانهای مختلف مردم دنیا وجود دارد! این دوره را «دوره صداهای نامفهوم»^۲ می‌گویند که کودک بارها و بارها دهان می‌گشاید و مثلاً درحالی که بزاق دهانش سرازیر شده می‌گوید: با-با-با، با-با، ما-ما-ما-ما، دا-دا-دا-دا، دا-دا، و... در همین دوره است که کودک سعی می‌کند صداهای خود را با آنچه از نزدیکان می‌شنود هماهنگ سازد. مثلاً اگر

1— Circular reactions stage

2— Babbling stage

او بگوید: ب - ب - ب - ب و مادرش بگوید: بابا - بابا، کودک نیز تلاش می کند تا گفته مادر را تکرار کند. او همچنین هنگامی که تنهاست و در گهواره خود دراز کشیده است همین صداهای خود را تکرار و تمرین می کند.

وقتی که کودک به سن يك سالگی می رسد، معمولاً یاد گرفته است که یکی دو کلامی را به طور معنی دار بر زبان آورد (مثلاً: بابا، آب، یا چیزهایی از این قبیل). برخی از کودکان، از این بابت قدری جلوتر هستند و در هشت یا نه ماهگی به زبان می آیند. اما این احتمال هم هست که چند کلمه ای که اینان آموخته اند تا سه چهارمایی دیگر از زبانشان محو شود. وضع بسیاری از بچه ها طوری است که در چهارده و پانزده ماهگی آغاز به صحبت می کنند برخی از کودکان نوپا، در صحبت های خود کلمات نامفهوم را به کار می برند اما حالت صحبتشان به گونه ای است که شبیه جمله است و شاید بتوان آنرا نوعی «زبان زرگری» نامید که افادۀ معنا می کند. استفاده از این نوع زبان گاهی تا چند ماه ادامه می یابد. در هر صورت، این سؤال باقی است که چه اندازه از رشد زبانی را باید به عنوان شروع تکلم در کودک به حساب آورد؟ غالباً بچه ها از هشت نه ماهگی کمابیش قادر به فهم جملات ساده ای که والدین خطاب به آنان می گویند هستند. و در حدود یکسالگی مثلاً وقتی تشنه اند و لیوان آب را دست والدین می بینند ممکن است دست خود را بدسوی لیوان دراز کنند و جمله ای يك کلمه ای به کار برند و

بگویند: «آب»، یعنی «من آب می‌خواهم» یا «به‌من آب بدهید» به‌هر صورت در پاسخ سؤال فوق، اتفاق نظر کاملی وجود ندارد. شاید بتوان چنین گفت که آغاز حقیقی سخن گفتن کودک وقتی است که او بتواند حدود ده کلمه را به‌صورتی که قابل فهم باشد به‌کاربرد. این حد از توانائی معمولاً قبل از پانزده‌ماهگی ظاهر می‌شود. در هجده ماهگی، تحول بزرگتری در قدرت زبان آموزی کودک پیدا می‌شود و او کلمات جدید را با سرعت بیشتری فرا می‌گیرد. در این هنگام کودک حدود پنجاه کلمه را که از قبیل بابا، ماما، آب، در، سگ، پیشی، کفش، جوجو، خورد، رفت و غیره هستند، به‌کار می‌برد. این کلمات مربوط به چیزها و وقایعی است که در اطراف کودک هست و برای او اهمیت دارد یا توجه او را جلب می‌کند. ویژگی زبان کودک در این سن و سال آنست که کلمات او به احساسش مربوط می‌شوند. شمول کلمات او نیز مبالغه‌آمیز است. مثلاً در ابتدا ممکن است کلمه «سگ» یا «هایو» را برای حیوانات مشابه دیگری غیر از سگ نیز به‌کاربرد. یا کلمه «توپ» را به اشیاء گرد دیگر هم نسبت دهد. این مبالغه‌گری در شمول مصادیق یک کلمه به تدریج که زبان کودک رشد پیدا می‌کند و مفاهیم به‌صورت دقیقتری در ذهن او جای می‌گیرد، از بین می‌رود. همه ما با سؤالات مکرر بچه‌های دو، سه‌ساله آشنا هستیم که مدام می‌پرسند: «اون چیه؟»، و به این ترتیب کم‌کم اسم همه چیز را یاد می‌گیرند. ضمناً توانائی شنیداری زبان کودک

در تمام مراحل رشد بسیار بیشتر از توانائی گفتاری زبان اوست. یعنی خیلی پیش از آن مقدار کلمه و عبارت که شخصاً به کار می برد، قادر به فهمیدن کلمات و جملات بزرگترهاست. به عبارت دیگر، زبان دریافتی او غنی تر از زبان تولیدی اوست. این امر، در سالهای بعد و حتی در بزرگسالی نیز به همین صورت باقی می ماند. طبیعی است که امکانات محیط، نقش مهمی در غنای زبان کودک دارد. ظرفیت های ژنتیک و بالقوه زبانی در همگان یکسان نیست و در این مورد هم، مانند هوش و استعداد، تفاوت های فردی وجود دارد. اما توانائی بالفعل زبانی، یعنی میزان تحقق یافته ظرفیت های ژنتیک زبانی، تحت تأثیر محیط زبان آموزی کودک، یادگیری های قبلی، دقت، حافظه، حالت روانی و بسیاری عوامل دیگر است.

از هجده ماهگی بد بعد، زبان کودک با شدت بیشتری توسعه می یابد. برخی از روان شناسان می گویند که در ابتدا کودک نمی داند که هر کلمه بیانگر نام چیزی است ولی بعد که متوجه این مسئله می شود کلمات را به سرعت یاد می گیرد. بهتر آنست که بگوئیم از هجده ماهگی بد بعد، هم به دلیل رشد مغز و تحول ظرفیت های شناختی و هم به سبب به کارگیری حواس و گسترش تجارب و شناخت محیط، به تدریج نیروهای تازه ای در او روبه رشد می گذارد. به کارگیری اشیاء و آزمایش و خطاهای مکرر نیز باعث رشد ذهنی او می گردد. بد همه این دلایل است که کم کم علاوه بر دنیای خارجی که آن را مستقیماً احساس می کرد، در درون خود نیز

دنیای دیگری را می‌یابد و می‌تواند برخلاف گذشته اشخاص و اشیاء و وقایع را درغیاب آنها تصور کند. او همچنین می‌تواند جریان اعمال خود را نیز تصور کند و نتایج آنها را پیش‌بینی نماید. این فعالیت‌های عالم درونی کودک به همان اندازه در رشد ذهنی و زبانی کودک مؤثر است که فعالیت‌های مربوط به عالم بیرون. همراه با تشکیل این دنیای درونی است که گسترش زبان‌آموزی ممکن می‌شود. یعنی کودک می‌تواند علامتی را جانشین واقعیتی سازد. وقتی او کلمه «توپ» را جانشین واقعیت توپ می‌سازد، این عمل تقریباً شبیه آنست که روی متکا بنشیند و خود را بدجلو و عقب تکان دهد و به اصطلاح «اسب‌سواری» کند. استفاده از علائم و توانائی جانشین‌سازی در سایر بازیهای کودک نیز تجلّی می‌کند. مثلاً او ممکن است شیئی بی‌جانی را جاندار تصور کند و آنرا مخاطب قرار دهد. استفاده از علائم زبانی نیز مبتنی بر همین جریان تخیلی جانشین‌سازی است اگرچه علائم زبانی از قبل وضع شده و توسط بزرگسالان در اختیار کودک قرار می‌گیرد و او هم با تکیه بر همان ظرفیت ذهنی تازه بارور شده جانشین‌سازی، آن علائم را می‌آموزد و به تقلید از بزرگسالان به کار می‌برد. یادگیری کلمات جدید، هم موجب رضایت درونی کودک می‌شود و هم از جانب بزرگسالان تقویت می‌گردد و لذا او مدام نام اشخاص و اشیاء را می‌پرسد و می‌خواهد اسم همه چیز را بداند.

این را که دقیقاً چه اتفاقی در ذهن کودک هجده‌ماهه و

دو ساله رخ می دهد که زبان آموزی او آنهمه تسریع می شود، ما مستقیماً نمی دانیم چون خود کودک قادر به توضیح مسئله نیست و بعداً هم که شش هفت ساله یا بزرگتر می شود، مسائل مربوط به آن دوره را به یاد ندارد. البته مواردی را می توان یافت که آغاز زبان آموزی در سنین اولیه دبستانی بوده است. توصیفی که خود این افراد از چگونگی زبان آموزی خویش ارائه می دهند تاحدی فهم بهتر مسئله را ساده تر می کند. چگونگی زبان آموزی هلن کلر^۱ و توضیحی که او در این خصوص نوشته است از همین قبیل است.

هلن کلر، بینائی و شنوائی خود را در دوره شیرخوارگی از دست داد و تا وقتی هفت ساله شد زبان نمی دانست و فقط از طریق علائم بدنی، رفع احتیاج می کرد. در این هنگام خانم آن سالیوان^۲ معلم او شد و کوشید زبان تازه ای را به وی بیاموزد. خانم سالیوان با انگشت خود کلمات را، حرف به حرف، بر کف دست هلن می نوشت. هلن کلر چگونگی آموختن زبان را شخصاً در کتاب «داستان زندگی من»، که به سال ۱۹۰۵ نوشته است، چنین توضیح می دهد:

«صبح اولین روز، معلم من (خانم سالیوان) مرا

1— Helen Keller

2— Anne Sullivan

به اطاقش هدایت کرد و يك عروسك به من داد ... پس از آنکه چند لحظه‌ای با آن بازی کردم ، خانم سالیوان به آهستگی حروف کلمه « عَ ر و سَ ك » را به کف دست من نوشت . من به این بازی انگشتان او بر کف دستم ، علاقمند شدم و سعی کردم آن را تقلید کنم . وقتی که در این کار موفق شدم لبریز از شادی کود کانه‌ای بودم و احساس غرور می کردم . سپس به سرعت از پله‌ها پائین رفتم و هنگامی که نزد مادرم رسیدم دستم را بالا گرفتم و کلمه عروسك را آن طور که یاد گرفته بودم برای او نوشتم . من نمی دانستم که حروف کلمه‌ای را می نویسم و بی خبر از وجود کلمات بودم . حرکات انگشت من نوعی تقلید میمون وار بود . روزهای بعد با همین روش ناشناخته یاد گرفتم که کلمات فراوان دیگری از قبیل سنجاق ، کلاه ، و فنجان و همچنین برخی از افعال مانند نشستن ، ایستادن ، و راه رفتن را نیز بنویسم . چند هفته پس از آنکه خانم سالیوان به من آموزش می داد فهمیدم که هر چیزی اسمی دارد . «

این حادثه زمانی اتفاق افتاد که هان هفت سال داشت . اما لذت آن ، تا سالها بعد ، یعنی تا زمان نوشتن کتاب داستان زندگی من نیز ، همچنان بر جای مانده بود . وی در ادامه مطالب قبلی می نویسد :

« هنگامی که مسیر رسیدن به چاه آب را ، که آکنده

از عطر پیچك‌های خوشبو بود، طی کردیم، به شخصی برخوردیم که آب می کشید. معلّم من، دستم را زیر مجرای آب گرفت و موقعی که جریان سرد آب بر يك دستم می ریخت او بردست دیگرم کلمه «آب» را، ابتدا به آهستگی و سپس به سرعت، نوشت. من آرام ایستاده بودم و تمام توجّهم معطوف به حرکات انگشتان او بر کف دستم بود. ناگهان ... رمز و راز زبان بر من مکشوف شد و دانستم که کلمه «آب» به معنای مایع سرد لذت بخشی بود که بردست من می ریخت. این کلمه حیات بخش، روح مرا بیدار کرد و به آن روشنی و امید و شادی و آزادی بخشید! ... من محل چاه آب را ترك کردم و این درحالی بود که اشتیاق بیشتری برای آموختن یافته بودم. دانسته بودم که هرچیز اسمی دارد و هر اسم باعث به وجود آمدن فکر تازه ای می شود و همان روز بسیاری کلمات تازه تر یاد گرفتم.

این سخنان هلن کلر بیانگر این معنا است که آدمی در ابتدا کلمات را از روی تقلید فرا می گیرد اما بعداً در لحظه معینی از روی بصیرت به نقش کلمات و علائم، که جانشین اشیاء و اشخاص و وقایع شده اند، پی می برد. اما آیا می توان مسئله زبان آموزی را با اینگونه توصیف های کلی و کمابیش ادیبانه واقعاً و به گونه ای علمی حل کرد؟ آیا برای کودکان هجده ماهه

و دو ساله هم بصیرتی از قبیل آنچه برای هلم کلد در هفت سالگی حاصل شده است، رخ می دهد و آیا زبان آموزی آنان راهم می توان به همین سادگی تبیین کرد؟ آیا این «تعبیر بصیرتی» از چگونگی رشد زبان به همان اندازه مبهم و کلی نیست که «فهم ناگهانی» مسائل در روان شناسی یادگیری گشتالتی؟ آیا ما حق داریم به این سؤالات دشوار به طور «نظری» و مطابق «سلیقه شخصی» پاسخ دهیم؟ آیا بهتر نیست پاسخ دقیقتر را موکول به نتایج مطالعات دقیق علمی نمایم؟

در مرحله زبان يك کلمه ای كودك، نکته دیگری را نیز باید توجه کرد: کلمه ای که كودك نوپا به کار می برد دقیقاً به همان معنائی نیست که بزرگسالان به کار می برند. کلمات كودکان نوپا معمولاً حوزه شمول بیشتری دارد و مبالغه آمیز است. مثلاً گفتیم که آنان در ابتدا به همه حیوانات چهارپا «سگ» می گویند، یا هر چیزی که گرد باشد «توپ» یا «ماه» نامیده می شود. علاوه بر این، همان طور که قبلاً نیز اشاره کردیم، کلماتی که كودك نوپا به کار می برد هريك جای يك جمله را می گیرند. وقتی كودك می گوید «پیشی»، ممکن است مقاصد گوناگونی داشته باشد: «من يك گربه می بینم»، «می خواهم گربه را ناز کنم»، «من از گربه می ترسم»، و مقاصد دیگری از این قبیل. با استفاده از شناختی که نسبت به كودك داریم و با توجه به زمینه های موضوع، می توانیم مقصود كودك را به هنگام ادای يك کلمه بفهمیم.

به کار بردن اولین کلمات، باعث احساس قدرت و اهمیت اجتماعی کودک می شود و ضمناً به نقش مهم سیستم علامتی و کارکرد آن، یعنی به نقش زبان، پی می برد. به تدریج، و معمولاً در فاصله هجده تا بیست و چهار ماهگی، کلمات را در ترکیب با یکدیگر به کار می گیرد. در این سن، او در حدود پنجاه تا صد کلمه و گاهی بیشتر را یاد گرفته است. ترکیب کلمات، ابتدا به صورت جمله های دو کلمه ای است. کودک ممکن است در فاصله ادای دو کلمه، لحظه ای هم ساکت بماند و مثلاً بگوید «سگ بین» یا «ماشین برو». برخی از جملات را، که برای بزرگسالان هم در واقع دو کلمه ای است، کودک زودتر یاد می گیرد، مثلاً «بابا رفت»، «آن چیه» و غیره. ظاهراً وقتی کودک از امکان ترکیب کلمات مطلع می شود باید بتواند بیش از دو کلمه را نیز بایکدیگر در یک جمله طولانی تر ترکیب کند. اما مسئله به این سادگی نیست. زیرا توانائی آنان در استفاده از جملات چند کلمه ای هنوز خیلی محدود است. مثلاً اگر از کودک بخواهید جمله «آقا از ماشین بیرون می آمد.» را تکرار کند در پاسخ شما احتمالاً خواهد گفت «آگا ... ماسی»، یا «آگا ... آمد». در این گونه موارد، کودک غالباً دو اسم یا یک اسم و یک فعل را به زبان می آورد و بقیه جمله را حذف می کند. او هم اسامی را به صورت ساده تری به کار می برد (مثلاً به جای ماشین می گوید «ماسی») و هم زمان های پیچیده تر افعال را به صورت ساده تر

(مثلاً زمان «گذشته» یا فعل «امری») درمی آورد. به این جهات است که زبان کودک نوپا را می توان «زبان تلگرافی» نامید زیرا شبیه زبانی است که در متون تلگرام به کار می گیریم: «سریعاً مراجعت»، «پدر مریض»، «پول ارسال» و

زبان کودک همچنان رشد می کند و به تدریج، هم تعداد کلمات جمله های او افزایش می یابد، هم معانی کلمات دقیقتر می شود، و نیز هم آهنگی کلمات و ساختمان جمله هائی که او به کار می برد کاملتر می شود. هنگامی که جمله های دو، سه، و چهار کلمه ای در زبان کودک شکل می گیرد، مرحله جدیدی در رشد شناختی و رشد زبانی اوست. در این مرحله او به «تصریف» کلمات نیز می پردازد، یعنی سعی می کند مشتقات کلمه و اشکال گوناگون افعال ساده تر را در صحبت های خود به کار گیرد. کودک دو ساله ای که تازه یاد می گیرند جملات سه کلمه ای را بر زبان آورند از ترکیبات عجیب و غریبی استفاده می کنند. مهسا، فرزند یکی از دوستان من، که دو ساله بود وقتی غذا می خواست می گفت «بابا-مهسا-خور» یعنی «بابا به مهسا هم غذا بدهید»، یا «بابا به من هم غذا بدهید بخورم».

یکی از مشکلات کودک در فاصله دو تا پنج سالگی، رعایت قواعد زبان مادری و به کار بردن کلمات تازه ای که یاد می گیرد در این قالبهای دستوری است. بر زبان آوردن معانی تازه در جملات صحیح کار دشواری است که به انجام رسیدن آن تا پایان دومین

مرحله رشد شناختی كودك (مرحله پیش عملیاتی) طول می کشد. در این دوسه سال (که از دو تا چهار - پنج سالگی طول می کشد) كودك گرفتار آنست که با استفاده از زبان بتواند مفاهیم را در ذهن خود ایجاد کند. مفاهیم ذهن او در این مرحله بسیار ابتدائی و غالباً نادرست است و لذا ضرورت دارد که بارها و بارها با سنگ واقعیت محك بخورد و مورد تجدید نظر قرار گیرد. آنچه بیش از همه برای رشد زبان كودك در این مرحله اهمیت دارد تجربه کردن واقعیت ها و تمرین زبان و تصحیح خطاهای زبانی است. اگر به كودك دوساله ای که پیاله پرآبی را برداشته است بگوئید «پیاله خیلی پرآب است. آن را خواهی ریخت»، احتمال زیاد دارد که او آب را بریزد. علت این مسئله از يك سو ناتوانی او در حمل يك پیاله آب است و از سوی دیگر ناتوانی او در فهمیدن زبان شما. برای كودك خردسال دشوار است که اصطلاحات پیچیده ای نظیر «خیلی پرآب» را بفهمد. او باید تجارب بیشتری از زندگی کسب کند تا بتواند مفهوم «خیلی پر» را در ذهن خود ایجاد کند. ما غالباً مرتکب این اشتباه می شویم که گویا كودك هم با اینگونه مفاهیم به قدر کافی آشنائی پیدا کرده است و مقصود ما را می فهمد. علاوه بر این مسئله معنائی، مسئله صرف صحیح کلمات نیز برای كودكان و جادادن آنها در قالبهای دستوری، از جمله دشواریهایی است که رفع آن نیازمند آموزش و تمرین است. وقتی كودك يك قاعده زبانی را یاد

می گیرد آن قاعده را به موارد مشابه و حتی به موارد استثناء نیز تعمیم می دهد. وقتی پسر دوم من، بامشاد، نزدیک به سه سال داشت فعل «کاشتن» و زمان گذشته آن را یاد گرفته بود در جمله های سه یا چهار کلمه ای به کار ببرد. در آن زمان او به کاربردن زمان حال استمراری بعضی افعال نظیر «می پاشد» و «می خارد» را نیز یاد داشت. یک روز که برادر بزرگترش از او پرسید بابا چه می کند به او جواب داد «بابا گل می کاشد»! این گونه اشتباهات معمولاً تا چهار و پنج سالگی نیز مکرراً رخ می دهد و والدین و مربیان باید آنها را اصلاح کنند. این اشتباهات درسین بالاتر نیز، به مقدار کمتری، گاه پیش می آید.

ویژگیهای یادگیری و رشد در زبان آموزی کودکان، یک امر جهان - شمول است. شیوه صحبت کودکان و موضوع صحبت آنان به یکدیگر شبیه است. دشواریهای تلفظ کودکان جهان نیز تقریباً یکسان است. مثلاً اکثر کودکان نوپا صدای «ل» یا «و» را جانشین «ر» می سازند یا صدای «گ» را به جای صدای «ق» و «ج» به کار می برند. ترکیب دو صامت نیز برای آنان دشوار است و در اینگونه موارد یکی از آنها را حذف می کنند، مثلاً به جای کلمه «دست» می گویند «دس». همچنین برای یک کودک نوپا ساده تر آنست که صدای واحدی را در یک کلمه دوبار تکرار کند تا اینکه در وسط یک کلمه از صدائی به صدای دیگر برود. مثلاً گفتن کلمه «جوجو» برای او آسان تر از کلمه «جوجه»

است، یا ادای کلمه «ته‌گیگ» ساده‌تر از تلفظ «ته‌دیگ» است. همهٔ کودکان دو تا پنج ساله زبان مادری را به‌نحو خلاقانه‌ای به کار می‌گیرند و در آن تغییرات زیادی می‌دهند. آنان علاقهٔ عجیبی به عبارات بی‌معنی نشان می‌دهند. قدرت تخیل آنان در این مرحلهٔ شناختی در زبانشان نیز جلوه می‌کند. استفاده از کلمات و عبارات بی‌معنی، نوعی بازی کودکان برای آنان محسوب می‌شود. ژان پیاژه گفته است که این بازی در واقع «کار» کودکان است زیرا تجارب لازم را برای رشد بیشتر زبانی و شناختی آنان فراهم می‌آورد. در سن پنج و شش سالگی، این خلاقیت زبانی کودک تضعیف می‌شود چون او قادر شده است معانی و ساختمان جمله‌ای زبان بزرگسالان را بفهمد. در همین زمان، اکثر کودکان یاد گرفته‌اند که گفتگویشان با بزرگسالان متفاوت از سخن گفتن با کودکان خردسالی باشد که تازه شروع به حرف زدن کرده‌اند. در عین حال، همین کودکان در گفتگو با بزرگسالان از جملات طولانی‌تر و، از نظر گرامری، پیچیده‌تر استفاده می‌کنند اما در گفتگو با کودکان نوپا جملات کوتاه و ساده را به کار می‌برند. این استفادهٔ متفاوت از زبان نشانهٔ آن است که کودک پنج شش ساله آنقدر مهارت زبانی یافته است که آنرا متناسب با زمینه و محیط اجتماعی معین به کار گیرد. در این سن، خزانه لغات کودک هم‌چنین اجازه‌ای به او می‌دهد. کودکانی که از محیط خانوادگی مناسبی برخوردار باشند در پنج سالگی تقریباً دوهزار

کلمه را می‌توانند به کار برند. کودک که در دوسالگی حدود صد کلمه، در سه‌سالگی نزدیک به هزار کلمه و در چهار سالگی تقریباً هزار و پانصد کلمه را می‌داندست وقتی به سن شش‌سالگی می‌رسد در حدود سه هزار کلمه را می‌داند. تحول بزرگی که در فاصله پنج تا شش سالگی در ظرفیتهای شناختی کودک رخ می‌دهد در رشد زبانی کودک نیز تأثیر مهمی می‌گذارد. جروم برونر^۱ این دوره را «مرحله نشانه‌ای»^۲ می‌نامد و معتقد است که فعالیت‌های ناآگاهانه دوره شیرخوارگی و دریافتهای مفهومی دوره ذهنی-گرائی محض دوره نوپائی، زمینه را برای بروز این مرحله مهم زبانی فراهم می‌آورند و کودک می‌تواند با کمک سیستم علائم زبانی خود فکر کند.

در رشد زبانی کودک (همانند سایر جنبه‌های رشد)، یکی از مفاهیم اساسی که جریان رشد فیزیولوژیک را با رشد توانائیهای مشخص روانی و شناختی و زبانی مربوط می‌سازد مفهوم «دوره‌های بحرانی» یا مفهوم «مراحل» است. این مفهوم به معنای آنست که دوره‌هایی از رشد دارای اهمیت بیشتری برای ظهور برخی توانائیها و خصوصیات است. در مورد رشد زبان هم این مسئله صادق است. شاهد پژوهشی این امر، یکی نتایج زبانی حاصل از صدماتی است که در سنین مختلف به مغز افراد گوناگون وارد شده

1— Jerome Bruner

2— Symbolic stage

است، و دیگری تحقیقات علمی دربارهٔ افرادی است که تجارب غیرعادی رشد در زمانها یا دوره‌های خاصی برایشان پیش آمده است.

درمورد صدمات وارده به مغز، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این صدمات تأثیراتی را در چگونگی رشد بعدی یا اختلالات زبانی برجای می‌گذارند. می‌دانیم که صدمهٔ وارده به يك سلول عصبی جبران‌ناپذیر است. اما آیا این بدان معناست که اگر مثلاً آسیبی به نیمکرهٔ چپ مغز بخورد، صرف‌نظر از آنکه در چه دوره‌ای این آسیب وارد شود، نتیجهٔ آن یکی خواهد بود؟ نه! واقعیت اینست که درمورد صدمات مغزی که منجر به نقص زبانی می‌شود می‌توان سه دورهٔ مختلف را نام برد. اولین دوره از زمان تولد تا چهار سالگی است. دورهٔ دوم چهار تا یازده و دوازده سالگی. و دورهٔ سوم از دوازده سالگی تا بزرگسالی. (توضیحات بیشتر را می‌توان در پژوهشهای لندهیرگ^۱ و دیگر محققان یافت). اگر صدمه‌ای در اولین دوره به مغز کودک وارد شود سریعاً بهبود پیدا می‌کند و پس از بهبود مغز، پیشرفت زبانی هم از همان سطحی که متوقف شده بود دوباره شروع به رشد می‌کند. هرچه این صدمهٔ مغزی در سنین پائین‌تر به کودک وارد شود احتمال بهبود کامل آن بیشتر است. اما اگر این آسیب مغزی در دورهٔ دوم (چهار تا یازده

1— Lenneberg, 1967 : Biological foundations of language

سالگی) اتفاق افتد، بهبود آن به حدی نخواهد بود که تمام آسیب مغزی را جبران کند و سرعت این بهبود نسبی هم کندتر خواهد بود. و اما اگر صدمه مغزی در سومین یا آخرین دوره (پس از دوازده سالگی) رخ دهد، بهبود آن تقریباً نامقدور خواهد بود. مقدار جزئی بهبودی هم فقط تا حدی است که تورم و عفونت و سایر مشکلات ثانوی ناشی از صدمه مغزی از بین برود ولی ساخته نشدن سلولهای مغزی جدید به جای سلولهای از بین رفته است که مانع رفع دشواری زبانی است.

تبیین مسئله بهبود صدمات مغزی به خصوص در سنین اولیه کودکی و رفع مشکل زبانی چنین است: به هنگام تولد، هر دو نیمکره مغزی قادر به کارکردهای زبانی است. احتمال دارد که نیمکره چپ مغز به تدریج کنترل زبانی را به دست می آورد و نیمکره راست کم کم قدرت بالقوه اولیه زبانی خود را از دست می دهد. اگر این فرض درست باشد می توان گفت که هر چه سن کودک بالاتر می رود امکان جایگزین شدن کارکردهای نیمکره چپ در نیمکره راست مغز کاهش بیشتری پیدا می کند به حدی که در سنین بالا تقریباً به کلی غیر ممکن می گردد. و به این ترتیب توانایی بالقوه زبانی نیمکره راست از بین می رود. این، یک تبیین معقول از اطلاعات حاصله از صدمات مغزی وارده به افراد سنین متفاوت است. این تبیین، همچنین با دانشی که تا زمان حاضر نسبت به ساختمان و کارکردهای مغز داریم جور در می آید. بدیهی است

درمورد آن دسته از افراد چپ دست که کارکردهای زبانی آنان در نیمکره راست مغزشان متمرکز است، همین تبیین را بصورت دیگر می توان به عمل آورد. ضمناً از آنجا که ساختمان هردو نیمکره مغزی از نظر آناتومیک (تشریحی) به یکدیگر شباهت دارند، بیجا نیست اگر معتقد باشیم هردو نیمکره باید بتوانند کارکردهای مشابهی نیز داشته باشند اگرچه این شباهت کارکردی شامل تمام دوره های رشد نمی شود.

به هر صورت، هرچه مغز رشد بیشتری می کند سازمان بندی دقیقتری هم پیدا می کند. یعنی ارتباطهای جدیدتری، که بطور ژنتیک از قبل برنامهریزی شده است، در مغز به وجود می آید و ما قادر به مهارتهائی می شویم که قبلاً فاقد آنها بودیم. از سوی دیگر، رشد این مهارتها و بدفع در آمدن استعداد های مغزی منوط به تأثیر محرک های بیرونی و تعامل با محیط است.

اگر فرد از تأثیرات محیط در دوره های بحرانی رشد زبان محروم شود، علیرغم رشد فیزیولوژیک مغز، باز هم جریانهای رشد دو نیمکره مغزی و مراکز زبانی مغز به صورتی نخواهد بود که درمورد افراد بهنجار، که از محیط اجتماعی مناسبی برخوردارند، دیده می شود. یکی از نمونه های استثنائی، که از محیط اجتماعی مناسب به کلی محروم بوده و وضعیّت او دقیقاً توسط محققان مطالعه شده دختری است که او را «ژنی» نامیده اند. این مطالعات

توسط «فرامکین»^۱ و چهار نفر از همکارانش صورت گرفته و در سال ۱۹۷۴ منتشر شده است و بعداً نیز تا سال ۱۹۷۷ توسط «کورتیس» و تا سال ۱۹۸۴ به وسیله «لاندی» پیگیری شده است: «ژنی» هرگز به صدمه مغزی دچار نشده بود و مشکل ژنتیک و فیزیولوژیک نیز نداشت اما برای مدت‌ها از تجربه اجتماعی و یادگیری زبان، که سایر کودکان برای رشد و سازمان‌یابی‌های مراکز نیمکره‌های مغزی خود از آن برخوردارند، محروم شده بود. زندگی ژنی، از نظر حضور والدین و برخورد با سایرین و یادگیری زبان، تا سن چهارده ماهگی حالت طبیعی داشت و جدائی او از جامعه و اطرافیان در فاصله بیست ماهگی تا سن دوازده و نیم سالگی به حد کمال بود.

از بیست ماهگی ژنی را به تسمه‌ای بسته و در اتاقکی زندانی کرده بودند بی آنکه حتی کمترین لباسی به تن داشته باشد. او فقط می‌توانست دست‌ها و پاها و سر خود را تکان بدهد. هنگام شب نیز فقط اجازه می‌دادند در کیسه خوابی که درون یک قفس آهنی قرار می‌گرفت بخوابد. از سوراخ اتاقکی که در آن محبوس بود فقط می‌توانست قسمتی از آسمان و پنجره اتاق همسایه را ببیند. او

1— Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler D, and Rigler M : the Development of Language in Genie, A case of language acquisition beyond the "critical period", 1974

تقریباً قادر به شنیدن صداهای بیرون نیز نبود. به او غذای کودکان را می دادند و پدر پیر دیوانه و برادرش این غذا را به او می خوراندند. فقط گاهی اجازه می یافت بایک قوطی خالی پنیر، چندتا قرقره بدون نخ و یک بارانی کهنه بازی کند. هرگاه او از خود صدائی در می آورد پدرش به شدت وی را کتک می زد و نگاههای غضب آلودی به او می افکند و حرکاتی از خود بروز می داد یا دندانهایش را طوری به نمایش می گذاشت و بر او چنگ می زد و غریو بر می آورد که درست شبیه یک حیوان وحشی بود. پدر غالباً طوری وانمود می کرد که همیشه پشت در اطاقک ژنی نگهبانی می دهد و با شنیدن کوچکترین صدائی دخترک را کتک می زد. پسر این پیرمرد هم از کارهای او تقلید می کرد و رفتار خشنی با خواهر محبوس خود داشت. مادر پنجاه ساله ژنی، تقریباً کور بود و چنان وحشت زده که جرأت ابراز وجودی نمی یافت. او مدام از شوهر دیوانه وضع خود کتک می خورد و در طول شبانه روز فقط چند لحظه کوتاه می توانست دخترش را ببیند.

در سال ۱۹۷۰ وقتی که دخترک به سن سیزده و نیم سالگی رسیده بود به اتفاق مادرش نزد والدین و اقوام مادری گریختند و سپس در یک خانواده خیر خواه پذیرفته شدند تا به آنها کمک شود. ژنی که بیست و پنج کیلو وزن و صد و چهل سانتیمتر قدش بود به بیمارستانی فرستاده شد تا او را تحت رژیم غذایی استثنائی قرار دهند. وضع جسمی او رضایت بخش نبود. او نمی توانست دستها،

پاها، و بدن خود را کاملاً بکشد و راست نگهدارد و از هم باز کند. ژنی به سختی می‌توانست چند قدم راه برود یا خود را به این سو و آن سو بکشانند. وی همچنین قادر به بیرون آوردن صدائی از خود نبود و فقط ناله‌ای سر می‌داد و از نظر بینائی هم کاملاً تردید بین شده بود. به هر چیزی که نزدیکش بود آب دهان می‌انداخت و به سختی می‌توانست غذا را بجود یا بلع کند. به آهستگی و کنجکاوی به اطراف خویش می‌نگریست و همیشه حالت مبهوتی داشت. وقتی که عصبانی می‌شد با به زمین کشیدن پاها و اینطرف و آنطرف کردن صندلی، ایجاد صدائی می‌کرد. فقط با کمک حرکات می‌شد با او ارتباطی برقرار کرد یا، متقابلاً، او می‌توانست رابطه‌ای با مخاطب خود ایجاد کند.

پس از یکسال که به ژنی آموزش داده شد یاد گرفت که نسبت به گفته‌های دیگران واکنش نشان دهد. او به تدریج یاد گرفت که نام اشیاء را به زبان آورد و مقاطع زمانی را هم بازگو کند. او همچنین اهمیت و قدرت زبان را برای توصیف امور و ایجاد ارتباط نیز فهمیده بود. «فرامکین»، یکی از محققانی که مطالعهٔ رشد زبانی و چگونگی بازپروری ژنی را زیر نظر داشته است، می‌نویسد: یکبار، ژنی سه تا بادکنک، و کودک خردسالی دو بادکنک درستشان بود. آن کودک از ژنی خواست که یک بادکنک به او بدهد و ژنی هم یکی از بادکنکهای خود را به او داد. ایجاد اینگونه ارتباطها برای ژنی ممکن شده بود.

در سن هفده سالگی پس از آنکه سه سال در خانواده‌ای که دو پسر هم‌سن و سال ژنی، یک دختر، و یک سگ و یک گربه داشتند زندگی کرد به تدریج می‌توانست تا اندازه‌ای به زبان قابل فهم صحبت کند. ژنی بر ترس فوق‌العاده خود از سگ غالب آمده بود و زبان را هم به‌حدی یاد گرفته بود که می‌توانست چیزهایی راجع به زندگی دوران کودکی خود بگوید. اما در صحبت‌های خود از حداقل کلمات استفاده می‌کرد. مطابق نوشته «کورتیس»، یکی دیگر از محققین مطالعه‌کننده رشد زبان ژنی، وقتی می‌خواست از گذشته خود صحبت کند چنین می‌گفت: «پدر می‌زند، ژنی داد می‌زند، خیلی وقت پیش»^۱. او غالباً حرکات را با سخن خود آمیخته می‌کرد. مثلاً وقتی از خانمی تقاضا داشت برایش آوازی بخواند تا گوش بدهد، ژنی اشاره‌ای به گوشش کرد و گفت «خانم، آواز»^۲. او راه‌هایی برای خود یافته بود که قصد خویش را برای گفتگو راجع به چیزی و اینکه عنوان موضوع چه باشد، بیان کند مثلاً می‌گفت «من می‌خواهم از سگ حرف بزنم».

بعداً نیز ژنی مهارت‌های زبانی بیشتری را، از نوع خیلی ابتدائی آن، کسب کرد و تا سال ۱۹۸۴ که از او اطلاع داریم، در سن بیست

1— Father hit, Genie cry, long time ago .

2— Lady, song .

وهفت سالگی، تا این حد پیش رفته بود که بگوید مثلاً چه کسی چه کاری را نسبت به شخص دیگر، انجام دهد. آنطور که «لاندی» نوشته است، او یاد گرفته بود که برای انکار چیزی، برای سؤال کردن، و برای بیان مقصود خود از زبان استفاده کند. او یاد گرفته بود زبان را تا آن اندازه به کار گیرد که کمک دیگران را برای بیان مقصودی که دارد به دست آورد، و راجع به گذشته و حال و تخیلات و افکار خود مختصری صحبت کند. معذالك، مهارت‌های زبانی او با همسالانش بسیار متفاوت بود و از نظر رفتار اجتماعی هم اختلاف زیادی با آنان داشت. او گاهی معنای ارتباط زبانی را که دیگران با او برقرار می‌کردند نمی‌فهمید و به ندرت و به دشواری می‌توانست از زبانی برای ابراز رفتارهای اجتماعی، نظیر خوشحال کردن یا ناراحت کردن دیگران یا نشان دادن نارضایتی خود، استفاده کند. فهم زبان (زبان شنیداری) از تولید گفتار (زبان گفتاری) برای او خیلی آسانتر بود. او نتوانسته بود یاد بگیرد که چگونه و در کجا باید از کلماتی مثل که، کجا، چه، کی، این، و آن به درستی استفاده کند و یا چگونه می‌توان اجزاء جمله را تجدید سازمان کرد. او همچنین نتوانست خواندن و نوشتن را یاد بگیرد.

با همه تلاش‌هایی که به عمل آمد، استعداد زبانی ژنی آنقدر شکوفا نشد که بتواند ترکیبات زبانی را که دیگر بچه‌ها قادر به استفاده از آنها هستند به کار گیرد. شاید بتوان گفت برنامه‌های

ژنتیک و امکانات بیولوژیک نیمکره چپ مغز او در زمینه همه ویژگیهای گوناگون مهارت زبانی فعال نبودند. با استفاده از روشهای «آزمون کارکرد نیمکره مغزی»^۱، تحقیقات نشان داد که کارکردهای نیمکره راست مغز او در تمام فعالیتهای ذهنی انسان، و از جمله زبان، بسیار قوی تر بود. اگرچه او راست دست است اما دست چپ او در ساختن الگوهای فضائی که بیانگر کنترل نیمکره راست است، مسلط بود. فهم او از مسائل مختلف، به جای آنکه مبتنی بر مفاهیم انتزاعی باشد، با استفاده از تصورات عینی و تفکر انضمامی صورت می گرفت. وقتی آزمایشی در مورد فهم اعداد يك تا هفت از او به عمل آوردند دیده شد که می تواند تشخیص تعداد را خیلی سریعتر از سرعت تشخیص خود محققان داشته باشد. مثلاً وقتی از او می خواستند که پنج عدد دستمال را از جعبه دستمال بردارد با سرعت و بدون شمردن آنها قادر به این کار بود. یعنی بدون یکی یکی شمردن دستمالها، بایک نگاه به سرعت می توانست تعداد دستمال مورد نظر را بردارد. آزمایش نشان داد که کمبودهای عمده وی در تجارب دوران کودکی ناشی از فقدان رشد کافی نیمکره چپ مغز اوست. آزمایش ها همچنین بیانگر آنست که نیمکره راست مغز او احتمالاً رشدی بیشتر از حد طبیعی یافته است.

قبلاً توضیح داده ایم که همراه با رشد زبان، توانائی کنترل

نیمکره چپ افزایش می‌یابد و این نیمکره، با تبدیل بسیاری از فعالیت‌های غیر زبانی به عملکردهای زبانی، اعمال کنترل خود را بر نیمکره راست مغز به دست می‌آورد. اما از آنجا که نیمکره چپ مغز ژنی از دریافت محرک‌های زبانی محروم بوده نتوانسته است توانائی خود را در کنترل مناسباتی که افراد عادی از آن برخوردارند به دست آورد.

مطالعه چگونگی رشد ژنی و تحولات مهارت‌های زبانی او نشان می‌دهد که محیط زندگی خانوادگی و اجتماعی و مناسبات فرد با این محیط، دارای نقش بسیار مهمی در رشد فعالیت‌های عالی مغز و مهارت‌های زبانی است. شاید اگر در همان بیست ماهه اول زندگی، روابط نسبتاً عادی خانوادگی را، که ذکر شد، نمی‌داشت و تمام طول سیزده ساله اول زندگی خود را محروم از روابط اجتماعی می‌بود، رشد زبانی بعدی او باز هم کمتر از مقداری بود که دیدیم.

خوب، وقت آنست که «ژنی» را به حال خود بگذاریم و به مسائل دیگری بپردازیم. این را هم بگوئیم که از اینگونه موارد، ما هم می‌توانیم در کشور خودمان پیدا کنیم و وضعیت آنها را با روش علمی مطالعه نمائیم. یکی از دوستان ما در همین مشهد نمونه‌ای را ذکر می‌کردند که وضعیتی تقریباً مشابه ژنی داشته است و حالا هجده سال دارد ولی به جای آنکه او و موارد مشابه او مورد مطالعه قرار گیرند در کوچه و خیابان سرگردانند و این

و آن، دیوانه خطابشان می‌کند یا بچه‌های معمولی دنبالشان راه می‌افتند و با سنگ و چوب و دشنام اذیتشان می‌کنند. دوست دیگری باز از يك نمونه جالب توجه صحبت می‌کردند که او هم از نظر زبانی دارای برخی اختلالات است ولی از نظر تفکر ریاضی فوق‌العاده قوی است. او مثلاً می‌تواند سن و سال شمارا، که فرضاً سی و هشت است، به فوریت بر حسب ساعت و دقیقه و ثانیه دقیقاً محاسبه کند. چقدر خوب بود اگر دانش‌پژوهان و دانشجویان ما به یافتن و مطالعه کردن مسائل رشد زبانی اینگونه افراد علاقه بیشتری نشان می‌دادند و تحقیقات علمی سیستماتیک و ثمر بخشی را آغاز می‌کردند و راههای نارفته‌ای را در این زمینه‌های گشودند.

مباحث این گفتار قدری طولانی شد. معذالك حداقل يك مبحث دیگر را هم باید اجمالاً طرح کنیم و آن یادگیری زبان دوم است. ما تا به حال در این باره صحبت کرده‌ایم که زبان مادری (یا اولین زبان كودك) چگونه رشد پیدا می‌کند. رشد زبان اول، یکی از مهمترین جوانب رشد شناختی و رشد عمومی كودك است. از آنجا که یادگیری زبان اول به‌طور اتوماتیک و در چهار پنج سال اول زندگی ما انجام می‌گیرد ما هرگز به‌خاطر نداریم که این زبان را به‌هنگام کودکی خود چگونه آموخته‌ایم. اما، برای ما که زبان فارسی را از پدر و مادر فارسی‌زبان خود در خردسالی آموخته‌ایم، یادگیری زبان دوم مقوله‌ی جداگانه‌ای است. ما غالباً آموختن زبان دوم را از دوره‌ی اول متوسطه (یا

از دورهٔ راهنمائی (به‌بعد آغاز کرده‌ایم و به‌همین جهت مواجه با مشکلات دیگری در یادگیری آن بوده و هستیم. بچه‌های خردسال در آموختن زبان، احساس مشکلی نمی‌کنند و اگر محیط خانوادگی مناسبی داشته باشند، که معمولاً دارند، زبان مادری را به‌راحتی یاد می‌گیرند. آنان ظرفیتهای ژنتیکی خود را در محیط خانواده از قوهٔ به‌فعل درمی‌آورند و هنگامی که دست چپ و راست خود را می‌شناسند به‌زبان مادری نیز می‌توانند تکلم کنند.

مسئله‌ای که مطرح است اینست که اگر تمام قوانین و جریانهای رشد زبان از قبل به‌طور بالقوه در مغز انسان برنامه‌ریزی شده و در سالهای اول زندگی و در ارتباط با والدین و دیگران به‌فعل درمی‌آید، پس چرا یادگیری زبان دوم اینهمه دشوار است؟ پاسخ این سؤال، دریک کلام، اینست که دشواری یادگیری زبان دوم بستگی به این دارد که ما چه موقع، با کدام انگیزه، با چه روش و با کدام امکانات آن را آغاز می‌کنیم و چگونه ادامه‌اش می‌دهیم. از این میان، مسئلهٔ «موقع» یادگیری زبان دوم است که بیشتر به‌مسئلهٔ روان‌شناسی رشد زبان مربوط می‌شود. و حل مسئلهٔ اهمیت زمانی یادگیری زبان دوم، با مطالعهٔ تأثیر صدمات مغزی سنین مختلف در چگونگی رشد زبان، ساده‌تر می‌شود. به بیان دیگر، فهم مشکلات یادگیری زبان دوم در نوجوانی و جوانی و بزرگسالی وقتی ساده‌تر خواهد شد که بدانیم بهبود صدمه‌های وارده به مغز

درسین مختلف با کدام دشواریها همراه است .

همان طور که قبلاً راجع به مشکل بهبودی بیماری آفازی توضیح داده ایم و با توجه به اختلالات زبانی که در نمونه «ژنی» نقل کردیم، به نظر می رسد که برای رشد مهارتهای يك زبان (اعم از زبان مادری یا زبان دوم و سوم ...) دوره های بحرانی و مهم معینی وجود دارد . زمان بروز و ادامه این دوره های بحرانی بستگی دارد به سایر جوانب رشد و آمادگیهای مغزی . در مورد اختلال تکلمی آفازی گفتیم که هرچه صدمه وارده به مغز درسین بالاتر رخ دهد، مشکل بهبود مهارتهای زبانی بیشتر می شود . و کاهش در امکان کسب مهارتهای زبانی، پس از سنین دوره نوجوانی بسیار بیشتر است . همین مسئله زمان رشد و بروز مشکلات زبانی، در یادگیری زبان دوم نیز به نحوی صدق می کند . علاوه بر این موانع بیولوژیکی، امکانات و روشهای فراگیری زبان اول با یادگیری زبان دوم کاملاً متفاوت است . این دو روش، از جهاتی حتی متضاد یکدیگر است . واقعیت اینست که تجربه زبانی کودکان در یادگیری زبان اول، دربرگیرنده مناسبات اجتماعی نیز هست . رابطه دوجانبه والدین و فرزند، نمونه این گونه مناسبات است . بین والدین و فرزند، نوعی مبادله اجتماعی برقرار است و دنیائی که کودک در آن زبان مادری یا زبان اول خود را یاد می گیرد، يك دنیای واقعی و طبیعی است . درعین حال، نوع گفتگوی والدین با فرزند به گونه ای متفاوت از

گفتگوی بزرگسالان با یکدیگر است. نه تنها مادر و پدر، بلکه سایر نزدیکان و حتی بچه‌های بیشتر از پنج سال نیز در محاوره با کودک نوپا نحوه صحبت خود را تغییر می‌دهند به گونه‌ای که جملاتشان کوتاه، روشن، و ساده و کلماتشان واضح و با تأکید بیشتر و لحن مهربانانه‌تری است. بسیاری از جملات والدین و بزرگسالان، تکرار همه یا قسمتی از جمله قبلی است و یا شکل تصحیح شده جملات خود کودک. علاوه بر این، در محاوره با کودکان، معمولاً از جملات سئوالی بیشتر استفاده می‌شود و محتوای صحبت نیز متفاوت از مسائلی است که در گفتگو با بزرگسالان به کار می‌رود. اما یادگیری زبان دوم معمولاً در سنین بالاتر و با هدف و محتوا و روش و امکانات دیگری آموخته می‌شود. نوجوان یا جوانی که آغاز به یادگیری زبان دوم می‌کند، کار او به گونه‌ای تصنعی شروع می‌شود و همراه با تمرین‌های گوناگون و غالباً اجباری در کلاس درس است. ساعات آموزش و تحصیل زبان دوم، در مقایسه با زبان مادری، اندک است و معمولاً از هفته‌ای یکی دو ساعت تجاوز نمی‌کند. حتی در شرائطی که به‌وسائل پیشرفته‌تری نظیر آزمایشگاه زبان دسترسی باشد باز هم روش کار تصنعی و همراه با تمرین و تکرارهای اجباری است. دانش‌آموزان ما به‌هنگام زبان‌آموزی، کلمات را حفظ می‌کنند و معانی آنها را با استفاده از معادلهای کلمات در زبان مادری خودشان فرا می‌گیرند نه در یک مبادله اجتماعی در دنیای واقعی

و زندگی طبیعی . برای ترکیب کلمات و جمله سازی نیز آنان معمولاً قواعدی را حفظ می کنند و بالأخره موقعی که تحصیل زبان دوم در دبیرستان را به پایان می رسانند، در بهترین حالات، ممکن است تاحدی از نظر زبان نوشتاری چیزهایی یاد گرفته باشند نه در زمینه زبان گفتاری و مهارت های مربوط به رشد ارتباط زبانی . مشکلات مربوط به یادگیری زبان دوم، در رابطه با میزان «انگیزه یادگیری» آن نیز هست . یکی از اختلافات دیگر بین کودکانی که زبان مادری خود را یاد می گیرند با دانش آموزان دوره راهنمائی و دبیرستان و با سایر بزرگسالان که به تحصیل زبان دوم می پردازند عبارت از طرز تلقی این گروه از زبان خارجه و قدرت انگیزش آنان است . در کودکان، این انگیزه هست که در مورد خواستها، آرزوها، و افکار خود از طریق سیستم زبانی ارتباط برقرار سازند. آنان زبان دیگری غیر از آنچه آموخته اند ندارند که زبان خود را با آن مقایسه کنند و بدانند تا چه اندازه می توانند مطالب خود را به خوبی بیان کنند . آنان غالباً کمتر از بزرگسالان می دانند معذالك خود را دچار سردرگمی و مانع نمی بینند . لیکن بزرگسالان، توانائیهای خود از زبان مادری را با کوششهایی که در آموزش زبان دوم به کار می برند مقایسه می کنند و احتمالاً به دلیل اشتباهات خود در زبان دوم دچار اغتشاش ذهنی و دشواری می شوند . واقعیت دیگر اینست که بزرگسالان نیز از نظر انگیزه یادگیری زبان دوم با یکدیگر متفاوتند. برخی

از آنان به آموزش زبان دوم روی می آورند تا با اهل آن زبان اُلفت و ارتباط برقرار سازند و احتمالاً از جهتی عضو گروه آنها بشوند یا اینکه عمل و تفکرشان را به آنان نزدیک سازند. برخی از محققین، این انگیزه را انگیزه کمال اجتماعی نامیده اند. دسته دیگر از زبان آموزان، زبان دوم را از این جهت می آموزند که آنرا در حرفه خود به کار گیرند و یا به کمک آن به يك مدرک تحصیلی بالاتر دست یابند. این افراد دارای انگیزه ابزاری هستند. طبیعی است که برخی از افراد دیگر دارای انگیزه های متفاوتی هستند و یا انگیزه شان ترکیب معیّنی از دو انگیزه فوق است. برخی از تحقیقات حاکی از آنست که آنانکه انگیزه کمال جوئی دارند در یادگیری زبان دوم موفق تر از کسانی هستند که انگیزه ابزاری دارند. و کوشش آنان نیز در افزایش مهارت های زبانی برای ارتباط با اهل آن زبان و ایجاد سایر زمینه های لازم برای استفاده روزمره زبان دوم در گفتارشان، بیشتر است.

صرف نظر از این انگیزه ها، گاهی شرائط اجتماعی و فرهنگی به گونه ای است که افراد اجباراً بیش از يك زبان را در خردسالی فرا می گیرند. بسیاری از مردمی که در کشورهای چند زبانه زندگی می کنند به بیش از يك زبان تکلم می کنند. مثلاً در کانادا دو زبان انگلیسی و فرانسه معمول است و در سويس به زبان های فرانسه و آلمانی و سويسی و ایتالیائی صحبت می کنند. در کشور هندوستان، تعداد زبان های رایج، بسیار بیشتر است. از اینها

گذشته، وقتی در کشوری يك زبان جنبه رسمی داشته باشد طبعاً اهل زبانهای دیگر برای بقای خود ناچارند زبان رسمی را که برای آنان زبان دوم محسوب می شود، نیز اجباراً بیاموزند. این قبیل مردم غالباً زبان رسمی را حتی بهتر از زبان مادری خود یاد می گیرند. نتیجه ای که از این بحث راجع به یادگیری زبان دوم می توان گرفت اینست که موفقیت در آن وقتی بیشتر خواهد بود که اولاً این زبان آموزی در سنین پائین تر شروع شود، ثانیاً انگیزه کمال جویانه داشته باشد تا انگیزه ابزاری، ثالثاً احساس نیاز یا اجبار بیشتری برای یادگیری آن بشود، و رابعاً از روش های بهتر و امکانات بیشتر در زبان آموزی استفاده گردد.

در یادگیری زبان دوم گاهی بر حضور و زندگی در میان اهل آن زبان نیز تأکید می شود. تردیدی نیست که زندگی در يك کشور بیگانه، برای یادگیری زبان مردم آن کشور، فوق العاده مؤثر است. شاید دلیل این امر آنست که در آن حالت برای ما راهی جز این وجود ندارد که تمام نیازهای خود را باید با کمک زبان آنان برطرف کنیم. وقتی یکی از ما قرار باشد چندین سال مثلاً در مجارستان زندگی کنیم طبعاً هیچ گونه حق انتخابی در بین نخواهد بود و از آنجا که کسی از مردم مجارستان با ما به زبان فارسی صحبت نخواهد کرد. علیرغم دشواری فوق العاده زبان مجاری، ناگزیر از آموختن این زبان هستیم تا بتوانیم در میان مردم آن کشور زندگی کنیم. حال اگر آموختن زبان دوم در

هر شرائط دیگری نیز برای ما اهمیت جدی داشته باشد، تلاش لازم را به عمل خواهیم آورد. میزان موفقیت ما، صرف نظر از نیازی که به آموختن زبان دوم داریم، به امکانات و روش زبان-آموزی نیز مربوط خواهد بود.

و اما، مفهوم زبان دوم در کشور ما و برای گروههای مختلف مردم، معانی متفاوتی دارد. کسانی که زبان مادری آنان فارسی است، زبان دیگری که می آموزند، مثلاً عربی یا انگلیسی یا آلمانی و غیره، زبان دوم آنان است. ولی برای ایرانیانی که زبان مادری آنان ترکی یا کردی یا ترکمنی یا عربی یا بلوچی و ارمنی است، زبان فارسی زبان دوم آنان محسوب می شود. در مورد این دسته اخیر در گفتارهای قبلی اشاراتی داشته ایم. آموختن زبان عربی برای فارسی زبانان نیز، به دلیل روابط دیرین این دو زبان و در هم آمیختگی زبان فارسی با زبان عربی، مقوله ویژه ای است که بحث آن فرصت بیشتری می خواهد. لیکن ما فارسی زبانان، وقتی از زبان دوم صحبت می کنیم غالباً زبان انگلیسی در ذهنمان تداعی می شود. از نیمه دوم دهه ۱۳۳۰ که اکثر مدارس متوسطه ما کلاسهای زبان خارجه را از فرانسه به انگلیسی تبدیل کردند و تا حال حاضر که سی سال از آن زمان می گذرد، آموختن زبان انگلیسی در کشور ما در بین دانش آموزان دوره اول و دوم متوسطه (یا دوره راهنمایی و دبیرستانی) و دانشجویان دانشگاهها معمول بوده است. بررسی این مسئله فرهنگی - اجتماعی - سیاسی و

دلائل کم توجهی به سایر زبانهای خارجی، البته کار جالب توجهی است و جا دارد که فرهنگ شناسان و جامعه شناسان ما پژوهش هایی در این زمینه به انجام رسانند. لیکن آنچه برای ما در این بحث روان شناسی رشد زبان اهمیت بیشتری دارد جوانب آموزشی و امکانات و روش ها و نتایج حاصل از تدریس زبان انگلیسی در مدارس و دانشگاهها و بررسی مشکلات و راه حل های این مسئله است.

قبلاً نیز گفته ایم که امکانات و روش تدریس زبان انگلیسی در مدارس ما به گونه ای است که دانش آموزان ما، پس از سالها تحصیل این زبان، چیز قابل توجهی یاد نمی گیرند. دلائل این امر فراوان است. از جمله آنکه: اغلب دانش آموزان ما، پیش از شروع زبان خارجه، تسلط کافی به زبان مادری خود ندارند؛ تدریس این زبان دوسه سال دیرتر از موقع آغاز می شود (یعنی در زمانی که از نظر رشد مغزی و دوره های بحرانی زبان آموزی، ذهن دانش آموز انعطاف پذیری کافی ندارد)؛ انگیزه لازم در دانش آموزان برای آموختن زبان خارجه وجود ندارد؛ معلمان کاردان و امکانات و وسائل مناسب آموزشی به قدر کافی در دسترس نیست؛ و بالأخره روش تدریس زبان خارجه با موازین تعلیم و تربیتی همخوانی لازم را ندارد. به طور مثال، دانش آموز ما در کلاسهای دوره راهنمائی و دبیرستانی وادار می شود زبان خارجه را از طریق مقداری قرائت و املاء و دستور زبان و بالأخره

نوشتن جملاتی تحت عنوان انشاء انگلیسی، که آنهم با کمک دستور زبان صورت می گیرد، بیاموزد. طبیعی است که نتیجه این زبان آموزی کم حاصل، عبارتست از ضعف شدید دانش آموزان در درس زبان خارجه، یأس دبیران، هدر رفتن سرمایه و نیروی انسانی، و نهایتاً فقدان مهارت کافی در زبان خارجه به هنگام تحصیلات دانشگاهی که نتیجه آن عدم دستیابی مستقیم به علوم و تکنولوژی پیشرفته است - علوم و تکنولوژی که نیاز جدی دانشجویان ما و لازمه رشد علمی و صنعتی و اجتماعی کشور ماست.

برای اینکه مشکل آموزش زبان خارجه در مدارس ما حل شود راههای گوناگونی وجود دارد که شرح و تفصیل آن از حوصله بحث این گفتارها خارج است. در این خصوص برخی از زبان شناسان، از جمله آقای دکتر باطنی و آقای آذری، مطالب باارزشی نوشته اند. اگر بخواهیم به طور خلاصه چند موردی را یادآوری کنیم باید بگوئیم که برای حل این مشکل، از جمله، باید نکات زیر را مورد توجه قرار داد،

۱- تدریس زبان خارجه باید بر اساس دستاوردهای علم روان شناسی یادگیری و روان شناسی زبان و زبان شناسی انجام گیرد.

۲- معلم زبان خارجه باید خود به زبان بیگانه تسلط داشته باشد و از وجوه اختلاف و اتفاق زبان مادری شاگرد با زبان بیگانه

کاملاً آگاه باشد و در تدریس خود روشی را پیشه کند که تداخل دو زبان در ذهن دانش آموز را تدریجاً به حداقل برساند.

۳- بهتر است آموزش زبان خارجه را زودتر از سنی که فعلاً آغاز می کنیم، مثلاً از کلاس سوم ابتدائی، شروع کنیم و در ابتدا فقط به جنبه شفاهی و محاوره ای زبان توجه کنیم. شروع زودتر آموزش زبان خارجه موقعی مجاز خواهد بود که دانش آموزان ما در خانواده و کودکان و سه ساله اول دبستان به زبان مادری خود کاملاً تسلط یافته باشند. سنین پائین تر برای آموزش زبان خارجه این مزیت را دارد که از يك طرف انعطاف پذیری ذهن در این سالها بیشتر است و از سوی دیگر، دانش آموز هنوز به مرحله نوجوانی، که همراه با خستگی و سرآسیمگی و جدی نگرفتن مسائل آموزشی است، نرسیده است.

۴- برای آنکه تدریس زبان خارجه مؤثر واقع شود، ساعات تعلیم هفتگی آن باید زیادتر باشد و در این صورت در سالهای کمتری به نتایج بسیار بیشتر خواهیم رسید خاصه اگر سن شروع را نیز از ده سالگی قرار دهیم.

۵- تعداد شاگردان هر کلاس باید به نصف تعداد فعلی کاهش داده شود و از وسائل کمک آموزشی و لابراتوار زبان نیز به حداکثر ممکن استفاده شود.

۶- مطالب تدریس باید در رابطه با مسائل ساده و روزمره

زندگی باشد و به تدریج به سطوح پیچیده و علمی و فنی و ادبی ارتقاء یابد. منظور از زبان روزمره زندگی، زبان به صورتی است که واقعاً صحبت می شود نه زبانی با قالبهای ساختگی ادبی یا تلفظ کتابی که نماینده خط ولی دور از واقعیت صوتی زبان است.

۷- دانش آموز باید زبان خارجه را از همان ابتدا بدصورت عبارات و جملات کامل یاد بگیرد نه در قالب کلمات جدا جدا یا صورتهای صرف شده دستوری.

این گونه یادگیری زبان با حالت تفکر طبیعی ما نیز هماهنگی دارد که در قالب جملات و عبارات فکر می کنیم نه در قالب کلمات مجزا یا صیغه های صرفی. تدریس گرامر زبان خارجه نیز، به جای آنکه تجویزی و صرف و نحوی باشد، باید بر جهات کارکردی تکیه کند.

۸- نوشتن کلمات باید با توجه بد تحلیل صداها و بدطور سیستماتیک و پس از یادگیری محاورات اولیه باشد، خواندن مطالب به زبان خارجه نیز، به جای آنکه از آغاز بد عنوان «قرائت» آغاز شود، باید ابتدا از طریق حرف زدن و توانائی در محاوره آموخته شود.

۹- به هنگام تدریس محاوره زبان خارجه، دانش آموز بهتر است موقتاً زبان خود را فراموش کند و بکوشد زبان خارجه را به صورت مطالب حفظی یاد بگیرد و همانند زبان مادری خود،

آن را به عنوان يك دسته انعكاس‌های شرطی و واكنش‌های عادی بدون تفكّر یاد بگیرد و تدریجاً گرامر آن را كشف كند .

اگر دانش‌آموز امکان پیدا كند گروهی از جملات متداول زبان خارجه (مثلاً یکی دوهزار جمله) را حتی المقدور به‌طور كامل حفظ كند و این جملات از ساده به‌مشكل و مشتمل بر واژه‌های بسیار مصطلح زبان و تمام صورتها و ساختهای اساسی و معمول در زبان روزمره باشد ، این زمینه بسیار خوبی برای یادگیری طبیعی و ثمربخش زبان خواهد بود . پس از این مرحله ، دانش‌آموز باید گام دیگری بردارد و تمرین كند تا بتواند الگوهای آموخته شده خود را تغییر دهد . در این کار ، ابتدا باید از الگوهای ثابت استفاده كند یعنی عناصر مختلفی را در هر الگوی دستوری ثابت كه قبلاً به‌صورت جمله‌های گوناگون حفظ شده‌است ، بگذارد . سپس باید جمله‌هایی را به کار گیرد كه در نتیجه تغییر الگوهای جدید ساخته می‌شود . برخی از زبان‌شناسان معتقدند كه تمرین قرائت را باید پس از این مقدمات آغاز كرد . زمان شروع قرائت زبان خارجه ، به‌درجه دشواری خط آن زبان نیز بستگی خواهد داشت . به‌هر صورت ، تمرین خواندن باید از روی مواد نسبتاً آسان صورت گیرد و با آنچه از طریق شنیدن آموخته شده ارتباط داشته باشد . وقتی دانش‌آموز این مراحل را طی كرد می‌تواند مطالبی را بخواند كه واژه‌های ناآشنائی نیز دارد زیرا زمینه‌های لازم برای فهم لغات تازه آن را قبلاً فراهم آورده است . سرانجام ،

موقعی که در این نوع از قرائت به قدر کافی تمرین شد، دانش آموز می تواند به خواندن موادی بپردازد که اصولاً درجه بندی نشده و باهم ارتباطی ندارند. آخرین مرحله، ترجمه از زبان خارجه به زبان مادری و بالآخره، ترجمه از زبان مادری به زبان خارجه و نوشتن به زبان خارجه است که مشکلترین درجه آموختن زبان دوم است.

خوب، اجازه بدهید بحث یادگیری زبان را تمام کنیم و موضوع را در گفتار بعدی به تئوریهای رشد زبان اختصاص دهیم. بنابراین اگر مسائلی هست که نیازمند توضیحاتی است مطرح بفرمائید.

سؤال: درجائی خواندم که فراگیری تکلم در بچه ها اگر تا چهار پنج سالگی به تأخیر بیفتد جای نگرانی نیست و یادگیریهای بعدی این مشکل را رفع می کند. نظر شما در این باره چیست؟

پاسخ: برعکس، اگر زبان کودک تا چهار پنج سالگی بسته باشد جای نگرانی هست. چنین کودک از جهت رشد شناختی و رشد روانی - اجتماعی نیز دچار مشکلاتی خواهد شد. البته اگر کسی در این سنین آغاز به تکلم کند زبان را تا حدودی خواهد آموخت ولی در جریان زندگی فکری و روانی و اجتماعی خود مشکلاتی خواهد داشت و رشد او به حد کمال نخواهد رسید. چنین شخصی نخواهد توانست که مانند افراد نورمال به رشد فکری

و اجتماعی و شغلی برسد، بلکه برعکس دچار نوعی عقب ماندگی خواهد بود که هیچگاه به طور کامل جبران نخواهد شد زیرا پایه های رشد شناختی و رشد روانی - اجتماعی تمام افراد در همان سنین خردسالی ریخته می شود. و یکی از شرائط رشد طبیعی شناختی آنست که کودک در پنج ساله اول زندگی خود به حد معینی از مهارت های پایه ای زبانی رسیده و قادر به تفهیم و تفاهم از طریق ارتباط زبانی باشد.

سؤال: باتوجه به تجربه ای که من درمورد یادگیری زبان بچه های خودم و اطراف خودم دارم گمان می کنم تعداد لغاتی را که به عنوان حد وسط ذخیره لغوی کودکان يك تا شش ساله ذکر کردید خیلی کمتر از آن چیزی است که ما درمورد بچه های خودمان می بینیم. آیا می توانیم بچه هایی را که خزانه لغات غنی تری دارند، تیزهوش نیز بدانیم.

جواب: اولین نکته کمایش تلخی را که باید خدمتتان بگویم اینست که ما، به عنوان والدین، غالباً دربر آوردن هوش و استعداد و توانائی های زبانی فرزندانمان مبالغه می کنیم. نکته دومی که باید عرض کنم اینست که ارزیابی هوش و استعداد بچه ها، يك کار تکنیکی و پیچیده روان شناسی است و به این جهت ارزیابی های والدین درمورد بچه ها غالباً چندان درست نیست. نکته سوم اینست که وقتی از «اندازه متوسط یا میانگین ذخیره لغوی کودکان» صحبت می کنیم، این اندازه میانگین، برآوردی

است که از يك نمونه دقیق آماری نسبت به وضعیت کلی يك جمعیت به دست می‌دهیم. چنین اندازه‌ای طبعاً مربوط به تمام بچه‌هاست، چه آنهایی که ذخیره لغوی کم یا متوسطی دارند و چه آنان که لغات بیشتری را آموخته‌اند. نکته چهارم اینست که طبعاً بچه‌های شما، به دلیل سطح بالای تحصیلی والدین و نوع ارتباط زبانی يك خانواده تحصیل کرده با فرزند خود، قاعدتاً باید از ذخیره لغوی بیشتری، در مقایسه با خانواده‌هایی که شرائط شمارا ندارند، برخوردار باشند. آماری که ضمن بحث داده شد تا اندازه‌ای فراگیرنده نیز هست چون با ارقام ارائه شده توسط محققین کشورهای دیگر نیز تفاوت فاحشی ندارد. برای نمونه باید با اطلاعات برسانم که ارقام ارائه شده در سال ۱۹۲۶ توسط «اسمیت»^۱ و ارقامی که در سال ۱۹۶۷ به وسیله «لننه برگ»^۲ داده شده، و همچنین اطلاعاتی که در سال ۱۹۸۴ توسط «هاریس» و «لیبرت»^۳ عرضه شده است، همگی نزدیک به همان ارقامی است که خدمتان گفته شد. همه این دانشمندان متفق القولند که پس از دو سالگی، ذخیره لغات کودکان به شدت افزایش می‌یابد و در سن شش سالگی به رقمی در حدود دوهزار و پانصد کلمه می‌رسد. و آخرین و پنجمین نکته‌ای که در پاسخ سؤال شما باید عرض کنم اینست که

1— Smith

2— Lenneberg

3— Harris & Liebert

دارا بودن خزانه لغوی غنی تر ضرورتاً به معنای داشتن هوش بیشتر نیست. البته اگر کلیه شرائط دیگر را یکسان فرض کنیم، شاید بتوانیم احتمال چنین امری را بدهیم. هوش آدمی، فقط تا حدود معینی به مهارت‌های زبانی او، که ذخیره لغوی فقط يك جزء آنست، بستگی دارد. سایر عوامل، نظیر عامل ریاضی و عامل فضائی و عامل مهارتی و عامل کلی نیز در میزان هوش مؤثرند. همه این عوامل، و همراه با عامل زبانی، در تعامل با یکدیگر است که کم و زیادی هوش فرد را مشخص می‌کنند. بنابراین، نمی‌توان بچه‌هایی را که خزانه لغات غنی‌تری دارند حتماً تیزهوش دانست. سؤال: شاید این يك مسئله خصوصى باشد ولی اگر اشکالی ندارد بفرمائید فرزندان خود شما که باتفاق شما سالها در سوئد و مآنوس با زبانی بیگانه بوده‌اند از نظر زبان فارسی و سوئدی چه وضعی دارند و تجربه شما از این بابت چیست؟

پاسخ: اتفاقاً این سؤال شما کمک می‌کند که یکی از مباحث درس را به این وسیله قدری روشن‌تر بیان کنیم. عرض کرده بودم که در یادگیری زبان، برخی دوره‌های بحرانی و مهم وجود دارد و بخصوص چهارپنج سال اول از نظر زبان آموزی فوق‌العاده اهمیت دارد. به همین جهت است که ما زبان مادری را در خردسالی به راحتی فرا می‌گیریم ولی یادگیری زبان دوم که معمولاً در سنین دبیرستانی و پس از آن است اینهمه دشوار است. این، آمادگیهای مغزی ما در سنین نوپائی است که چنان کمکی به یادگیری زبان

مادری می‌کند. برعکس، سفت‌وسخت‌شدن و کمی آمادگی مغز در سنین بالاست که از جمله دلایل اصلی دشواری یادگیری زبان بیگانه است. تجربه‌ای که من در مورد فرزندان خودم دارم نیز مؤید همین مطلب است. وقتی من برای ادامه تحصیل به سوئد رفتم فرزند بزرگ یازده ساله کنونی من، رامتین، چند ماهی بیشتر از عمرش نمی‌گذشت. در مدت ده‌سالی که ما در خارج از ایران بودیم او در کودکستان و مدرسه، زبان سوئدی را به‌خوبی یاد گرفت و چون در خانه با او فقط به زبان فارسی صحبت می‌شد، این زبان را هم آموخت. در ابتدای کار زبان فارسی او قوی‌تر بود اما به تدریج و مخصوصاً پس از ورود به دبستان، تعادل توانایی‌های زبانی به سود زبان سوئدی و به زیان زبان فارسی به هم خورد. اما مجدداً در این یکسال و نیم گذشته که در میهن خودمان زندگی کرده‌ایم و رامتین هم مواجه با ارتباطات گسترده‌تر زبان فارسی بوده است تدریجاً به این زبان تسلط بیشتری یافته است. او البته زبان سوئدی را هم همچنان به یاد دارد و هر چند برخی از لغات را پس از مقداری تأمل و گاه به سختی به ذهن می‌آورد اما ساخت زبان سوئدی در ذهن او جا افتاده است و طبعاً یا هرگز از بین نخواهد رفت یا اگر هیچ‌گونه استفاده‌ای از آن نکند در آینده‌های خیلی دور از میان خواهد رفت. اما پسر دوم من که حالا پنج سال دارد، هنگامی که در یکسال و نیم قبل به ایران آمدم زبان فارسی و سوئدی را به یک اندازه می‌دانست و شاید بتوان گفت که سوئدی

را قدری بهتر از فارسی یاد گرفته بود. در این مدت یکسال و نیم اخیر هیچگاه با او به زبان سوئدی صحبت نکردیم و نتیجه این شد که او در همین مدت کوتاه می‌توانم بگویم مطلقاً آن زبان را فراموش کرده است. حتی وقتی جملات ساده‌ای از قبیل «حالت چطور است؟» یا «بلندشو، برویم بیرون» را به او به سوئدی می‌گویم به زبان فارسی می‌پرسد «چی گفتید؟». دلیل این امر آنست که حدوداً در سن چهارپنج سالگی، مغز بچه رشد تازه‌ای می‌کند و تحولاتی می‌یابد که در گذشته نداشته است. حالا این احتمال وجود دارد که اگر بامشاد بخواند سوئدی، یا زبان اروپائی دیگری، را بعداً بیاموزد برایش قدری ساده‌تر خواهد بود. و این مسئله‌ای است که باید در آینده آزمایش شود. تحقیقاتی هم در این زمینه‌ها شده است که طبق آن گویا اگر به کودک شیرخواره و نوپائی زبان بیگانه‌ای را آموزش بدهند و سپس آن را قطع کنند، بعداً در بزرگسالی یادگیری آن زبان ساده‌تر خواهد بود.

سؤال: در صحبت‌های خود، در ابتدای این بحث، تفاوتی را بین «ارتباط» و «زبان» مطرح فرمودید. موضوع زبان به قدر کافی روشن شده است اما مسئله «ارتباط» و ویژگی‌های آن در مورد انسان، هنوز برای ما کاملاً روشن نیست. ممکن است در این باره هم توضیحات دقیق‌تری داده شود؟

جواب: البته که ممکن است. در این باره قبلاً هم مختصری توضیح داده‌ایم. گفتیم که «ارتباط» شامل همه یا اکثر حیوانات

و هم‌چنین شامل انسان می‌شود اما زبان صرفاً ویژگی انسان است. زبان، گذرگاهی بین تفکر و عمل و وسیله‌ای است ارتباطی که به کمک آن می‌توان طرز فکر، نظریات، چگونگی حل مشکلات و ... مقاصد خود را با دیگران مبادله کرد. اما ارتباط بادیگران همیشه به معنای محاوره یا خواندن و نوشتن و شنیدن سخن دیگران نیست. یکی دیگر از جنبه‌های ارتباط عبارتست از به کار بردن حرکات و ژست‌ها، لحن‌ها، حالت‌های چهره، و سایر وسائلی که در انتقال اطلاعات و افکار و حالات خود از آنها استفاده می‌کنیم و آنها را «ارتباطات غیر کلامی» می‌نامیم.

یکی از محققان بنام «یرد ویسل»^۱ ضمن پژوهش‌های خود، که به سال ۱۹۷۴ انتشار داده، حساب کرده است که ما بیش از شصت و پنج درصد از معانی را با کمک علائم غیر کلامی انتقال می‌دهیم. حالت عمومی بدن، گرفتگی یا بازبودن چهره، وضع دست‌ها، حرکت اعضاء بدن در فضا، و غیره، همگی در معنای کلماتی که به کار می‌بریم مؤثرند. فرض کنید شخصی که در حال صحبت با شماست می‌گوید، «من که عصبانی نیستم» اما ضمن صحبت‌های خود، دست‌ها و مفاصل او می‌لرزد، دهانش کف کرده و عرق بر پشت لب بالائیش جمع شده، چین و خم بر پیشانی‌اش نقش بسته، دندان‌هایش به هم فشرده می‌شوند، صورتش سرخ شده و چشمانش

حالت غیرعادی دارد، و آرام نمی گیرد. طبیعی است که بین واقعیت احوال او با آنچه بر زبان می آورد فاصله زیادی است. در این گونه موارد، و بلکه در همه موارد، واضح است که اگر «زمینه های ارتباطی» را در نظر نگیریم در تعبیر گفتار دیگران خطا خواهیم کرد. مثلاً وقتی کسی دستهای خود را روی سینه اش به صورت ضربدر گره زده است این ممکن است به دلیل حالت ترس شدید و حفاظت از خود باشد و هم ممکن است چنین حالتی به دلیل سرمای شدید در فرد به وجود آمده باشد تا سطوح کمتری از بدن خود را در معرض سرما قرار دهد. زمینه های بروز این حالت به ما کمک می کند تا تعبیر درستی از رفتار فرد به عمل آوریم.

ناآشنائی با تفاوت های فرهنگی نیز ممکن است باعث فهم نادرست ارتباط کلامی، و به خصوص ارتباط غیر کلامی، مردم سایر فرهنگ ها بشود. ما عادت داریم که وقتی با کسی صحبت می کنیم از او انتظار داشته باشیم به ما نگاه کند و با حرکات چشم و به هم زدن آن، حرفمان را تصدیق کند اما در فرهنگ ژاپنی ها، به چهره گوینده نگاه کردن در بسیاری از موارد نشانه بی ادبی است. امریکائی ها ضمن صحبت کردن با یکدیگر خیره خیره به هم می نگرند و این را حاکی از توجه به هم می دانند اما در فرهنگ مردم ما، گوش کردن همراه با آرامش و تأیید و تصدیق با سراست که بیانگر توجه ما به مطالب گوینده است. اعراب عادت ندارند که به هنگام صحبت، سوی چشم خود را به این طرف و آن طرف

بگردانند چون آن را گستاخی و بی احترامی می دانند اما اروپائیان چنین نیستند، ما بدون آگاهی داشتن از این ویژگیهای ارتباط غیر کلامی، نخواهیم توانست بدراحتی با ژاپنی ها و امریکائی ها و اعراب و اروپائیان، رابطه محکم برقرار کنیم .

دامنه بحث «ارتباط غیر کلامی» در روانشناسی رشد زبان، بسیار وسیعتر از اشارات مختصری است که شد ولی فعلاً به همین مقدار اکتفا می کنیم .

تئوری‌های رشد زبان

موضوع تئوری‌های رشد زبان، بحث تکنیکی و پیچیده‌ای است که آشنائی با آن، هم به‌منظور پژوهش دربارهٔ روان‌شناسی رشد زبان و هم برای برنامه‌ریزی و تعیین محتوای تعلیم و تربیتی زبان‌آموزی، کاملاً ضرورت دارد. متأسفانه در زبان فارسی مطالب مهمی دربارهٔ این موضوع نوشته نشده است و ناآشنائی عمومی با زمینه‌های نظریات رشد زبان باعث دشواری فهم مسائل اختصاصی این رشته می‌شود. به این جهت، هرگاه بخواهیم تئوری‌های رشد زبان در سطح وسیع‌تری مفهوم باشد به ناچار باید آنها را بر زمینه تئوری‌های روان‌شناسی رشد تفکر کودک به بحث بگذاریم که طبعاً حجم این گفتار را نیز قدری افزایش خواهد داد. با توجه به آنچه گفته شد بحث تئوری‌های رشد زبان را، پس از اشاره به نظر اسکینر^۱ و چامسکی^۲ در مورد الگوهای زبان —

1— Skinner

2— Chomsky

آموزی، و بعد از بیان پاره‌ای پژوهش‌های جدید روان‌شناسی در بارهٔ فراگیری زبان در کودکان و در برخی از حیوانات متکامل‌تر، با ارائه نظریات برونر^۱، ویگوتسکی^۲، و پیاژه^۳ دنبال خواهیم کرد.

اسکینر، که از جمله شناخته‌شده‌ترین روان‌شناسان رفتارگرا است، در کتاب «رفتار کلامی» که به سال ۱۹۵۷ انتشار داده است، زبان را به عنوان یک سلسله پاسخ‌های تقویت شده به حساب می‌آورد و می‌گوید از همان اوان کودکی پاسخ‌های زبانی کودک توسط اطرافیان او تقویت می‌شود. مثلاً وقتی کودک صدای «مَم» یا «ماما» را از خود در می‌آورد و مواجه با شادمانی و توجه مادر می‌شود یا احیاناً مادهٔ غذائی دریافت می‌دارد، تقویت می‌شود. بعداً مادر همان صدای کودک را به شکل اصلاح شده‌ای به کار می‌برد و به تدریج کودک را برای ادای کلمهٔ «مامان» تقویت می‌کند. قدری دیرتر، کودک جمله‌های سادهٔ دو کلمه‌ای را نیز به تقلید از اطرافیان و بر حسب تقویتی که صورت می‌گیرد به کار می‌برد و مثلاً می‌گوید «مامان، شیر» که باز هم با واکنش مثبت روبرو می‌گردد و یادگیری زبانش تقویت می‌شود.

1— Bruner

2— Vygotskiy

3— Piaget

به این ترتیب، زبان برای اسکینر نوعی رفتار است که مشمول همان قوانین شناخته شدهٔ بروز سایر رفتارهای انسان، نظیر قانون تقویت و خاموشی و انتقال یادگیری و کنترل نتایج رفتار و غیره است. گفتار کودکان در جریان رشدشان مرتباً از نظر دستور بهبود می‌یابد زیرا والدین و نزدیکان دائماً به تقویت جملاتی می‌پردازند که دارای دستور صحیح است و آنچه را که غلط است تقویت نمی‌کنند.

البته در همهٔ این موارد به اسکینر ایرادهای کوچک و بزرگ گرفته‌اند. برخی مطالعات هم مثلاً حاکی از آنست که والدین گفتار دستوری کودکان را تقویت نمی‌کنند. به این معنا که قبول یا عدم قبول سخن کودکان توسط والدین بر اساس حقیقی بودن و درستی اظهارات فرزندانشان است نه بر اساس چگونگی دستور زبانی که به کار می‌گیرند.

براون^۱ و هانلون^۲ در پژوهشی که به سال ۱۹۷۰ نتایج آن را انتشار داده‌اند مثال‌های فراوانی که خلاف نظر اسکینر را تأیید می‌کند ذکر کرده‌اند. مثلاً در یک مورد دختری گفته بود:

«مادر من یک پسر نیست، او یک دختر.»

و مادر در پاسخ فرزندش جواب داده بود:

1--- Brown

2--- Hanlon

«همینطور است» .

اما در موردی دیگر که كودك این جمله درست دستوری را به زبان آورده و گفته بود :

«کارتون والت دیسنی روز سه‌شنبه خواهد بود» .

مادر در پاسخ او اظهار داشته بود :

«نه، اینطور نیست» .

بنابراین، مسئله را چنین نیز می‌توان در نظر گرفت که بدلیل تصدیق اظهارات حقیقی و درست كودك از جانب والدین و بی‌توجهی آنان نسبت به دستور زبان، كودك در زبان خود به معنای و محتوای مطالب می‌اندیشد نه صحت دستوری آن .
در همین رابطه، مك‌نیل^۱ گفته است حتی والدینی که به دستور زبان و تلفظ كودك خیلی اهمیت می‌دهند چندان موفقیتی در این امر ندارند . وی این مثال را از محاوره يك فرزند و مادرش نقل می‌کند :

كودك : هیچ كس مرا دوست دارد .

مادر : نه، بگو : «هیچ كس مرا دوست ندارد» .

كودك : هیچ كس مرا دوست دارد .

[این گفتگو چند لحظه دیگر هم ادامه می‌یابد .]

مادر : نه، خوب به‌دقت گوش کن : «هیچ کس مرا دوست ندارد» .

کودک : آها ! هیچ کس مرا دوست دارد .
منظور اینست که تصحیح تلفظ و جملات کودک، نتیجه‌ای به‌بار نمی‌آورد . در این مورد مثال زیر را هم دو ویلیرز^۱ ارائه می‌دهد :

پدر : بگو : «لاک»^۲ .

نیکلا : لاک .

پدر : بگو : «پشت» .

نیکلا : پشت .

پدر : حالا بگو : «لاک پشت» .

نیکلا : لاپوش .

تئوری اسکینر دربارهٔ زبان توسط روان‌شناسان دیگری نیز مورد انتقاد قرار گرفته است . این تئوری، با نظریات برونر و پیازنه نیز مغایر است . نظریهٔ چامسکی دربارهٔ ذاتی بودن توانائی‌های زبانی نیز در نقطهٔ مقابل تئوری اسکینر است .

برای بسیاری از روان‌شناسان از مدتها پیش این سؤال مطرح

1— De Villers

۲- مثالی را که دو ویلیرز ارائه کرده است در ترجمه به فارسی ، مفهوم نبود لذا نمونه‌ای را که در کودکان فارسی زبان به‌کرات مشاهده می‌شود، آورده‌ایم .

بوده است که آیا زبان يك امر ذاتی است یا اکتسابی . چه می شود که نام حیوان چهارپائی مثل سگ در میان عربها « کلب » ، در بین فرانسویان « un chien » ، نزد مردم مکزیک « un perro » ، در میان مردم اطریش « ein hund » ، و در میان انگلیسی زبانها « a dog » است ؟ اگر این تفاوتها را در نظر بگیریم قبول نظر رفتارگرایان ساده تر خواهد بود و در چنان صورتی عجیب است که بتوان زبان را امری ذاتی دانست . با اینهمه، نائوم چامسکی، که قبلاً هم صحبت او را کرده ایم ، معتقد است که نوعی از دانش که مربوط به جنبه های عمومی زبان است به صورتی درونی در مغز انسان به ودیعت گذاشته شده است . به اعتقاد چامسکی، بی آنکه به کودک بیاموزند می داند که مثلاً معنای واحدی را می توان به صورت های مختلف بر زبان آورد . نمونه این توانائی ذاتی کودک اینست که او می داند در ورای دو جمله « پسر جعبه را برد » و « جعبه توسط پسر برده شد » معنای یکسانی نهفته است . این ، همان چیزی است که قبلاً نیز در گفتار سوم و تحت عنوان « ژرف ساخت » و « روساخت » از آن به تفصیل صحبت کرده ایم . چامسکی همچنین معتقد است که کودک دارای این دانش ذاتی است که زبان او صرفاً مجموعه ای از لغات مضبوط در حافظه اش نیست بلکه این لغات بصورت قاعده داری باید در کنار هم قرار گیرند تا معنی دار شوند . کودک بطور طبیعی و مادرزادی متمایل بد آنست که در جستجوی قواعد زبانی باشد که می شنود . خود او نیز درباره

اصول حاکم بر این قواعد حدس‌هائی می‌زند .

راجع به رابطه «صورت» و «معنا» قبلاً صحبت کرده‌ایم و در مورد بخش دیگر تئوری چامسکی که حاکی از تمایل ذاتی کودک برای کشف قواعد زبان است باید بگوئیم که بدون تردید چیزی در زبان‌آموزی کودک هست که ذاتی است . کودکان از همان ماه‌های اول تولد علاقمند به شنیدن صدای انسان هستند . هم صدای والدین و هم صداهای انسانی که آواز گونه ادا می‌شود مورد توجه فوق‌العاده کودکان شیرخواره است . آنان به تدریج ظرفیت‌های عظیم خود را برای زبان‌آموزی و کشف معانی و عرضۀ مفاهیم و تشخیص ظرائف زبانی نشان می‌دهند. مطالعات آی‌چیسون^۱ و باترفیلد^۲ نیز مؤید این حقایق است .

رشد زبان در تمام کودکان جهان با الگو و برنامه واحدی جریان می‌یابد . مثلاً همه کودکان از آغاز زندگی می‌گیرند و بعداً در گهواره به تولید صداهای نامفهوم ، و به اصطلاح «آغون و اغون» ، می‌پردازند . حتی کودکان ناشنوا در زمان مشابهی همان صداهای نامفهوم را تولید می‌کنند . تقریباً تمام کودکان در دومین سال زندگی خود کلماتی را به زبان می‌آورند و به تدریج زبانشان پیچیده‌تر می‌شود . ضرورتی ندارد که آموزش زبان به‌طور

1— Aitchison

2— Butterfield

رسمی به کودک کان داده شود و کسی هم چنین کاری نمی کند. کودک کان برای سخن گفتن به هوش فوق العاده ای نیاز ندارند. فقط کودک کانی که عقب ماندگی خیلی شدید دارند یا دچار صدمات معین مغزی شده اند قادر به استفاده از زبان نیستند. یادگیری طبیعی زبان به همان گونه ای است که یادگیری راه رفتن. یعنی وقتی کودک در خانواده و به همراه دیگران زندگی و رشد می کند و به سن معینی می رسد، رفتار زبانی نیز در او ظاهر می شود. در این مورد هم مثل سایر موارد رشد شاهد تفاوت های فردی کودکان هستیم ولی این تفاوتها تغییری در اصل مسئله زبان آموزی ایجاد نمی کند. رفتارهای زبانی در دوره های بحرانی معینی ظاهر می شود. مثلاً کسی که زبان دومی را در بزرگسالی بیاموزد هرگز نخواهد توانست همانند اهل آن زبان به روانی صحبت کند. همچنین، همانطور که لینه برگ گفته است، کودک عقب مانده ای که زبان مادری را در سالهای کودکی و تا اوایل بلوغ نیاموخته باشد بعداً هیچ وقت قادر به آموختن آن نخواهد بود. استعداد طبیعی انسان برای یادگیری زبان همراه با سایر جوانب رشد او به تدریج بارز و گسترده می شود و بعداً نیز به تدریج کاهش می یابد.

نمونه «ژنی» را قبلاً در صحبت های خود به تفصیل ارائه کرده و گفته ایم که در سال ۱۹۷۰ وقتی سیزده و نیم سال داشت از خانه پدر دیوانه خود، که تمام عمر در اطاقکی او را محبوس نگه داشته و مانع ارتباط اجتماعی و رشد زبان او شده بود، فراری داده شد.

وقتی دانشمندان و متخصصان وضعیت ژنی را مورد مطالعه قرار دادند ملاحظه کردند که نه قادر به صحبت کردن است، نه می‌تواند راست بایستد، و نه توانائی کنترل ادرار و مدفوع خود را دارد، و نه قادر به خوردن غذاهای غیر نرم است. وزن او در آن سن کمتر از ۳۰ کیلو گرم بود. او در تمام عمر قبلی خود روزها بديك صندلی بسته شده و شبها در کیسه‌خوابی که درون يك قفسه‌مانند آهنی قرار می‌گرفت محبوس می‌شد. هرگاه که او صدائی از خود درمی‌آورد مواجه با چهره وحشیانه پدر و فریادهای حیوانی او و دندانهای بود که وی را به سختی گاز می‌گرفت. وقتی مقامات دولتی به رفتارهای پدر ژنی پی بردند او را در دادگاه به‌محاکمه کشاندند لیکن وی خود را با اسلحه‌ای کشت.

اگرچه بعداً ژنی را چندسالی تحت مراقبت ویژه و آموزش و پرورش قرار دادند لیکن او هرگز نتوانست زبان را تا حد قابل‌قبولی بیاموزد. او البته یاد گرفت که جملات دو - سه کلمه‌ای بر زبان آورد لیکن هیچ‌وقت نتوانست از ضمائر «من» و «شما» و امثال آن استفاده کند یا جمله‌ای سؤالی بر زبان آورد. با اینهمه، رشد زبانی او مورد تعجب روان‌شناسانی نظیر پاینس^۱ و لین^۲ قرار گرفته است. آنان تصور نمی‌کردند کودکی

1— Pines

2— Lane

که تا سنین بلوغ زبان یاد نگرفته است بتواند بعداً آموزش مؤثری داده شود. تنها مورد مشابهی که روان‌شناسان قبلاً شناخته بودند «ویکتور، پسرک وحشی آویرون»^۱ بود که توسط شکارچیان در سال ۱۷۹۹ در جنگلهای فرانسه پیدا شده بود. ژان ایتار^۲، دکتر جوان فرانسوی، آموزش زبان را به ویکتور که دوازده سال داشت آغاز کرد. آنچه ویکتور یاد گرفت صرفاً چند کلمه ساده بود و همین باعث شد که روان‌شناسان تصور کنند زبان آموزی برای اینگونه افراد نتیجه‌ای ندارد. در کتابی که ده سال پیش، یعنی نزدیک به دو قرن پس از پیداشدن ویکتور، توسط لین نوشته شده گفته می‌شود که احتمال دارد ویکتور دچار عقب‌ماندگی بوده است.

به هر حال، اگر تمام اطلاعات به دست آمده از پژوهش‌های روان‌شناسان و زبان‌شناسان و زیست‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت را کنار هم بگذاریم به این نتیجه می‌رسیم که استعداد فراگیری زبان امری ذاتی است که به قول لَنبِرگ^۳ یک ویژگی خاص خاص است. این استعداد که در انسان اینهمه عظیم و حیاتی است در برخی از حیوانات نیز به مقدار اندکی وجود دارد. مثلاً

1— Victor, the wildboy of Aveyron

2— Jean Itard

3— Lenneberg

سگ می‌تواند یاد بگیرد که به ده‌ها جمله متفاوت پاسخ مناسب بدهد و استعداد زبان‌آموزی شمپانزه ده‌ها برابر سگ است. البته نه سگ و نه شمپانزه نمی‌توانند کلمه‌ای را بر زبان آورند چون علاوه بر ناتوانی مغزی، ساختمان دهان و تارهای صوتی آنان به گونه‌ای نیست که قادر به ادای کلمات و تولید گفتار باشند.

دونفر از روان‌شناسان به اسامی آقا و خانم گاردنر^۱ سعی کردند نوعی زبان علامتی را که در میان ناشنویان امریکائی معمول است به شمپانزه‌ای که «واشو»^۲ نام داشت و یک‌ساله بود بیاموزند. واشو توانست در طول سه‌سالی که مورد آموزش قرار گرفت یکصد و سی کلمه علامتی، از جمله میوه و مسواک و غلغلک...، را یاد بگیرد. او همچنین آموخت که ترکیب علائم، مثلاً «میوه زیاد»، را به کار ببرد. با اینهمه، یک مشکل وجود داشت و آن اینکه معلوم نبود آیا واشو می‌تواند مثل کودکان دوساله جملات دو کلمه‌ای را با نظم و قاعده معینی به کار ببرد، مثلاً دانسته‌نشده که آیا او در ترکیب مذکور، «میوه زیاد» یا «زیاد میوه» را ترجیح می‌دهد.

برای پاسخگوئی به این سؤال، روان‌شناس دیگری از دانشگاه کولومبیا به نام خانم تریس^۳، که نتایج مطالعات خود را در سال

1— Gardner

2— Washoe

3— Terrace

۱۹۷۹ منتشر کرده است، همان زبان علامتی ناشنویان را به شپانزۀ دیگری به نام «نیم»^۱ آموخت اولین کلمه‌ای را که نیم آموخت علامت «آب» بود و در این زمان فقط چهار ماه داشت. سه سال و شش ماه بعد که این آزمایش به آخر رسید، نیم توانسته بود یکصد و بیست و پنج کلمۀ علامتی را فرا گیرد و قادر به ترکیب دو، سه، چهار کلمه و بلکه بیشتر شده بود.

یادگیری زبان در نیم شباهت بیشتری به زبان آموزی انسان داشت. او می‌توانست امور و موجودات بسیاری را به نامشان مشخص سازد مثلاً یاد گرفته بود علامت کلمات سگ و گربه و پرندۀ وسیب و سرخ و بازی را در مواقع مناسب ابراز کند. مثلاً وقتی تصویر گربه‌ای به او نشان داده می‌شد کلمۀ علامتی گربه را به کار می‌برد. اما جملاتی که او به کار می‌برد شباهتی به جملات فرزند آدمی نداشت. جملات او از قبیل موارد زیر بود:

جملات چهار کلمه‌ای

جملات سه کلمه‌ای

جملات دو کلمه‌ای

play me Nim play	بازی مرا	Play me	بازی مرا
me Nim eat me	مرا نیم خوردن مرا	me Nim	مرا نیم
Nim eat Nim eat	نیم خوردن نیم خوردن	eat Nim	خوردن نیم
banana me eat banana	موز مرا خوردن موز	Nim eat	نیم خوردن
banana eat me Nim	موز خوردن مرا نیم	drink Nim	نوشیدن نیم
eat drink eat drink	خوردن نوشیدن خوردن نوشیدن	tickle me	غلتک مرا
tickle me Nim play	غلتک مرا نیم بازی	more tickle	بیشتر غلتک

همانطور که از جدول فوق برمی آید ، عبارات دو کلمه‌ای نیم معقول‌تر می‌نماید لیکن عبارات سه و چهار کلمه‌ای او چندان شباهتی به عبارات و جملات کودک‌کان ندارد . این عبارات بیشتر حالت مجموعه‌ای از کلمات را دارد و در آنها تکرار زیاد است . خانم تریس می‌نویسد طولانی‌ترین عبارتی که نیم به کار برد دارای شانزده کلمه علامتی به شرح زیر بود :

« دادن پرتقال مرا دادن خوردن پرتقال مرا خوردن پرتقال دادن مرا خوردن پرتقال دادن مرا شما » .

(Give orange me give eat orange me eat orange give me eat orange give me you .)

البته به ندرت مشاهده شد که نیم بتواند کلمات زیادی را پشت سرهم ردیف کند . علاوه بر این ، برخلاف کودک انسان که رشد زبانی او پس از دوسالگی سرعت و شدت می‌گیرد ، زبان نیم پس از دوسالگی رشد قابل توجهی را نشان نداد .

از آنچه گفته شد می‌توان دانست که شمایزه هم می‌تواند کلمات را یاد بگیرد و به کار ببرد اما به نظر نمی‌رسد که قادر به ساختن جمله ، از نوع جملات زبان انسان ، بشود . همچنین ، برخلاف کودک‌کان ، ناممکن است که شمایزه بتواند قواعد دستوری را از زبانی که یاد می‌گیرد بفهمد و استخراج کند . از اینجا نیز می‌توان نتیجه گرفت که بدون داشتن يك استعداد ذاتی ، کودک انسان نیز قادر به فهم قواعد زبان نمی‌شد .

شاید باز هم گفته شود که به کار بردن زبان دستوری در کودک صرفاً از طریق تقلید صورت می‌گیرد. اما هم مقایسه یادگیری زبان در شمپانزه و انسان و هم مطالعات دیگر نشان می‌دهد که چنین نیست. مثلاً، آنطور که دو ویلیرز^۱ می‌نویسد، اگر کودک را فقط در معرض رادیو و تلویزیون قرار دهیم تا زبان یاد بگیرد موفقیتی نخواهد داشت. از سوی دیگر کودکان گاهی عبارات و ترکیبات و جملاتی را به کار می‌گیرند که هرگز از دیگران نشنیده‌اند و از نظر دستوری هم درست نیست. آنان در واقع حدس می‌زنند که اگر ترکیب معینی را به کار برند، از نظر دستوری درست است حال آنکه ممکن است حدس آنان صحیح نباشد. مشکل کار اینجاست که کودکان نسبت به آنچه می‌گویند خود آگاهی ندارند و چگونگی استخراج قواعد دستوری زبان و یا کیفیت حدس و گمانهای خود در عرضه ترکیب‌های جدید کلمات و عبارات را نمی‌توانند برای ما توضیح دهند و بگویند که در این جریان کدام تئوری‌ها را به مرحله آزمایش می‌گذارند و چگونه به نتیجه می‌رسند.

اگر کودکان قادر به بیان تئوری رشد زبان خود نیستند، روان‌شناسان در این باب پژوهش‌ها کرده و نظریه پردازی‌ها کرده‌اند که اگر بخواهیم تمام آنها را به تفصیل بحث کنیم فرصت

بسیار می‌خواهد. بنابراین با توجه به وقت کمی که در این درس باقی است در ادامه بحث فقط سه تئوری معروف دیگر را که یکی از آن جروم برونر، دیگری از ویگوتسکی، و سومی ساخته و پرداخته ژان پیاژه است توضیح خواهیم داد. همانطور که قبلاً نیز اشاره شد این موضوع تئوری‌های رشد زبان يك مبحث تکنیکی است که دریافت کامل آراء صاحب نظران آن مستلزم آشنائی با زمینه‌ها و ساختهای مفهومی برخی از رشته‌های روان‌شناسی و تعلیم و تربیت نظیر روان‌شناسی رشد است.

نظریه برونر درباره رشد زبان: قبلاً گفته‌ایم که در دو-سه دهه اخیر توجه زیادی به تئوری‌های شناختی در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی شده است. در این تئوری‌ها بر تشکیل مفهوم، تفکر، کارکرد زبان، هوش، خلاقیت، و رفتارهای غیرانعکاسی تأکید بیشتری می‌شود. در این رابطه، سعی می‌شود رشد شناختی کودک از جهات مختلف مطالعه شود تا بتوان در آموزش و پرورش و تدریس مطابق با ویژگی‌های رشد عمل کرد. این تئوری‌ها از آن جهت نیز ارزشمند هستند که اولاً با کمک آنها معیاری به دست می‌آوریم که در ارزیابی انواع مختلف مواد و وسائل آموزشی قابل استفاده است، و ثانیاً امکان پیدا می‌کنیم تا کودک معینی را از نظر رشد شناختی با سایر کودکان مقایسه کنیم. توجه به تئوری‌های رشد شناختی ما را وامید دارد تا محتوا و روش تعلیم و

تربیت را با سطح رشد فکری کودک در مرحله سنی معینی متناسب کنیم.

نکته شروع تئوری‌های شناختی در مطالعه ظرفیت ذهن انسان برای رشد اوست، و این چیزی است که در تئوری‌های رفتاری مورد توجه نیست. در واقع، تأکید تئوری‌های رفتاری به اهمیت تقویت و شکل‌دهی رفتار فرد است. مطابق این تئوری‌ها می‌توان با ایجاد شرایط معینی هر شکل دلخواهی را به رفتار آدمی داد. برعکس، تئوری شناختی، ضمن تأکید بر سطح رشد و ظرفیت‌های فرد، به مسائل دیگری از قبیل فعال بودن و سازندگی و تحول جریانهای ذهنی فرد توجه دارد. از این دیدگاه، رشد روانی عبارتست از جریانی که حاصل تعامل پویای دو عامل است: یکی ظرفیت و فعالیت خود فرد، و دیگری اقتضاء و شرایط محیط. معمولاً در کتابهای تعلیم و تربیت و روان‌شناسی جدید، وقتی صحبت از تئوری‌های شناختی می‌شود، ابتدا نام ژان پیاژه^۱ و سپس نام جروم برونر^۲ را ذکر می‌کنند. دیدگاه این دو وجوه اشتراکی با یکدیگر دارد.

برونر از اواسط سالهای ۱۹۴۰ جریانهای شناختی و مفهومی و رشد آنها را مطالعه کرده است. وی در کتاب «به سوی يك

1— Jean Piaget

2— Jerome Bruner

نظریهٔ تدریس»، که مجموعه‌ای از سخنرانی‌های او در سالهای ۱۹۶۳ تا ۱۹۶۵ در دانشگاهها و مؤسسات پژوهشی است و در سالهای اخیر چند بار به چاپ رسیده و به زبانهای مختلف نیز ترجمه شده، موضوع رشد شناختی و رشد زبان را مورد بحث قرار داده است. وی در کتاب خود این مسئله را به بحث می‌گذارد که یک نظریهٔ تدریس، نظریه‌ای است دربارهٔ اینکه چگونه می‌توان ابزارهای مختلف را در خدمت رشد و نمو فرد قرارداد. او قدم را فراتر می‌گذارد و مسئلهٔ مورد بحث را تا حد «علم‌رشد» طرح می‌کند - علمی که می‌تواند کودک را از موقعیت ناتوانی اولیهٔ او تا حد کنترل‌کنندهٔ خود و محیط پیرامونش ارتقاء دهد.

برونر معتقد است که نظریهٔ مربوط به جریانهای رشد باید به شش نکته توجه کند و از این شش نکته بویژه پنجمین آن به نقش مهم زبان در رشد شناختی تأکید بیشتری دارد. این نکات عبارتند از:

۱- استقلال پاسخ از محرک^۱: خصوصیت اصلی رشد عبارتست از افزایش استقلال پاسخهای فرد نسبت به طبیعت لحظه‌ای و آنی محرکها. بسیاری از پاسخهای کودک در ابتدای زندگی او را می‌توان با توجه به محرکی که او را تحت تأثیر قرار می‌دهد پیش‌بینی کرد. بخش بزرگی از رشد عبارتست از: الف) توانایی

یافتن كودك در ایجاد پاسخ‌های ثابت در مواجهه با وضعیت‌های متغیر محیطی، ب) یادگیری كودك برای تغییر این پاسخ‌ها در مواجهه با تحریك‌های ثابت محیطی. چنین رشدی با كمك يك سلسله جریان‌های واسطه‌ای حاصل می‌شود و كودك از دست محرك‌های آنی خلاص می‌شود و به رشد شناختی می‌رسد. نظریه رشد باید این جریان‌های واسطه‌ای و ماهیت تغییراتی را که امکان پذیر می‌سازند بشناسد.

۲- نمونه‌ها یا تصاویر ذهنی^۱: رشد فرد مربوط است به درونی کردن واقع‌ها در يك سیستم ذخیره‌ای به گونه‌ای که باوقایع محیط پیرامون همانندی داشته باشد. این سیستم ذخیره‌ای به صورت دستگاه به جریان‌اندازی اطلاعات عمل می‌کند و به توصیف واقعیت‌ها می‌پردازد. این سیستم همچنین موجب می‌شود که توانائی افزون‌شونده كودك برای فراتر رفتن از محدوده اطلاعات آنی امکان‌پذیر و محقق گردد. بدون یادگیری سیستم علامتی، که كودك به كمك آن می‌تواند دنیای پیرامونش را درونی کند، او هرگز قادر به پیش‌بینی، قیاس کردن، و فرضیه ساختن راجع به واقع‌های آتی نخواهد بود. برای آنکه بتوان از محدوده اطلاعات حسی و آنی فراتر رفت باید قبلاً جهان اطراف در ذهن فرد به صورت نمود و تصویر درونی درآمده باشد و به این

1--- mental representations

وسیله اطلاعات جدید براساس آن نموده‌ها فهمیده شود .

۳- خود آگاهی^۱ : رشد شناختی در عین حال مستلزم ظرفیت افزایش یابنده سخن گفتن با خود و با دیگران، به کمک کلمات و علائم، راجع به چیزهایی است که فرد انجام داده یا خواهد داد . بدون رشد توانائی توصیف اعمال گذشته و حال هیچ گونه برخورد تحلیلی که متوجه خود یا محیط اطراف خود باشد روی نخواهد داد . این خود آگاهی، امکان انتقال از رفتار و برخورد منظم به رفتار منطقی را فراهم می آورد . همین جریان است که انسان را از سازگاری تجربی فراتر می برد و به شناخت ضرورت های منطقی رهنمون می سازد .

۴- تأثیر و تأثر متقابل مربی و شاگرد^۲ : رشد شناختی به تعامل و تأثیر و تأثر دوجانبه منظم و به ارتباط بسیار نزدیک معلم و شاگرد بستگی دارد . اگرچه درست است که بگوئیم کودک که در یک فرهنگ معین زاده می شود ویژگی های همان فرهنگ را می گیرد، اما این اظهار به خودی خود بیانگر این مسئله نیست که شکل گیری فرهنگی چگونه صورت می گیرد . به این جهت ضروری است که روابط منظم و مشخص کودک با فرهنگ یا چگونگی تأثیر پدر و مادر و معلم و اشخاص دیگر در رشد شناختی

1-- Self - consciousness

2-- Tutor - learner interactions

اورا بشناسیم .

۵- زبان به‌عنوان کلید رشد شناختی^۱ : به کمک زبان است که می‌توان آموزش را کاملاً تسهیل کرد . زبان نه تنها وسیله تبادل بین معلم و شاگرد بلکه همچنین ابزاری است که استفاده از امکانات یادگیرنده برای به‌نظم درآوردن محیط اطراف را نیز ممکن می‌سازد . در یک تئوری شناختی، ضرورتاً باید ماهیت زبان و کارکرد آن را به‌عنوان یک بخش مهم در نظر آوریم . علاوه بر ویژگی‌های ارتباطی زبان، هرچه کودک بزرگتر می‌شود یاد می‌گیرد که زبان را به‌عنوان واسطه ارتباط وقایع جهان اطراف خود به کار گیرد . زبان باعث به هم پیوستن وقایع به یکدیگر به صورت علّی است یعنی وقایع جدید را به وقایع آشنا مربوط می‌سازد و به فرد اجازه می‌دهد واقعه‌ها را در ذهن خود به گونه‌ای کدگذاری کند که امکان جابجا کردن و دستکاری آن وجود داشته باشد .

۶- بررسی همزمان شقوق گوناگون^۲ : ویژگی دیگر رشد شناختی عبارتست از ظرفیت افزایش یابنده ذهن از نظر بررسی همزمان مسائل گوناگون و عطف توجه به وضعیت‌های مختلف در لحظه معین به گونه‌ای که متناسب با این وضعیت‌ها باشد . ذهن

1— Language as key

2— Simultaneous alternatives

كودك تا پایان دوره دبستانی هنوز در برخورد با پیچیدگی‌های جهان خیلی ناتوان است و حالت يك راهه دارد. پس از آغاز بلوغ است که دریافت پیچیدگی‌ها و شقوق گوناگون مسائل برای فرد امکان‌پذیر می‌گردد.

برونر، که از متخصصان تعلیم و تربیت است، معتقد است که رشد تفکر و شناخت كودك باید بر اساس ویژگی‌های فوق باشد. وی می‌گوید تفاوت افراد در چگونگی رشد شناختی آنان یعنی چگونگی تشکیل مفاهیم و کیفیت تجاربشان از زندگی است. همین ویژگی‌هاست که علت اصلی رشد متفاوت فردی و اجتماعی آنان است. بدین جهت، هر تئوری تعلیم و تربیت و تدریس باید از يك طرف بر اساس چگونگی رشد مفاهیم باشد و از سوی دیگر ویژگی‌های فردی را رعایت کند.

در مورد تشکیل مفاهیم و درونی کردن و ایجاد نمود و تصاویر ذهنی، برونر معتقد است که این الگوی رشد بدین طریق تحقق پیدا می‌کند: یکی از طریق عمل، دوم از طریق سازماندهی حسی و تلخیص تصورات، و سوم از طریق علامتی‌وزبانی. این الگوهای رشد در واقع سه مرحله رشد نیز هستند که در طی آن كودك موفق می‌شود جهان اطراف خود را ذهنی نماید. به عبارت دیگر، دریافت جهان و احساسی که كودك از محیط اطراف خود دارد بسته به نحوه برخورد او با جهان پیرامون وی می‌باشد. این برخوردها در ابتدا جنبه حرکتی و عملی دارد.

در اولین مرحله رشد شناختی، که برونر آن را مرحله اهمیت عمل^۱ نامیده است و از تولد تا يك سالگی طول می کشد، با كمك عمل و فعالیت‌های حرکتی است كه كودك قادر به فهم دنیای اطراف خود می شود. اهمیت عمل در رشد شناختی به اندازه‌ای است كه حتی اگر بعداً در سنین بالاتر بخواهیم مثلاً دوچرخه سواری را به كودك بیاموزیم بجای استفاده از تصورات ذهنی و كلمات باید از عمل و فعالیت و از روان‌شناسی حرکتی - روانی كمك بگیریم تا او موفق شود. این مرحله‌ای است كه در آن بیشترین اهمیت از آن اشیاء و اعمال است. مثلاً از همان ماه‌های اول تولد، مكیدن، گرفتن، لمس كردن، حرکت دادن، و پس و پیش كردن است كه تجارب لازم درباره جهان خارج را برای كودك فراهم می آورد. این مرحله رشد شناختی برونر تقریباً با مرحله شناختی حسی - حرکتی پیاژه همزمان و همانند است.

دومین سطح شناختی، مربوط به اصول سازماندهی ادراکی است كه در آن اطلاعات وارده از محیط به تدریج در ذهن كودك به صورت درونی در می آید. این مرحله را برونر، مرحله اهمیت مفهوم^۲ نامیده است. در این دوره، بخصوص حافظه بینائی بر حیات ذهنی كودك تسلط دارد. در این مرحله از رشد، كه در فاصله يك تا دو سالگی واقع می شود، كودك به كمك تصاویر و

1— Enactive stage

2— Iconic stage

نمودهای ذهنی همراه با عملیات جهان اطراف خود را می‌شناسد و اولین جانشین سازی‌ها یا استفاده از علائم را به کار می‌گیرد. و به این ترتیب، ادراک کودک دارای نقش تعیین کننده‌ای در رشد اوست. توصیفی را که پیازه از اولین دوره در مرحله پیش عملیاتی^۱ ارائه کرده است با این مرحله مفهومی رشد شناختی برونر تقریباً همزمان و همانند است.

سومین مرحله رشد شناختی کودک را برونر مرحله علامتی^۲ نامیده است که در آن اعمال غیر آگاهانه و دریافتهای مفهومی جای خود را به سیستم‌های علامتی می‌دهند و زبان و منطق و ریاضیات وارد میدان شناختی کودک می‌شوند. با فرارسیدن این مرحله کودک می‌تواند جهان خارجی را در ذهن خود درونی نماید و با استفاده از ذخایر اطلاعاتی و تصورات خود و با کمک علائم زبانی و منطقی و ریاضی، ایجاد ارتباط نماید. البته این بدان معنا نیست که وقتی کودک به سطح شناختی سوم رسید رشد فکر او دیگر در ارتباط با ویژگی‌های مراحل اول و دوم نباشد، همانطور که با بروز مرحله دوم نیز ویژگی‌های مرحله اول بکلی حذف نمی‌شود. برونر معتقد است که حتی در بزرگسالی نیز، هر چند سیستم علامتی مسلط است، اما باز هم ما تجارب خود را به طریق عملی و مفهومی

1— Pre - operational .

2— Symbolic stage

در ذهن خویش کُد گذاری می‌کنیم .

در آغاز مرحله سوم رشد یعنی از دوسالگی که کودک شروع به سخن گفتن می‌کند، او سعی دارد که بتواند واقعه‌ها و بخش‌هایی از جهان اطراف خود را نامگذاری کند . در حدود ده سالگی است که این مرحله سمبلیک یا نشانه‌ای در ذهن کودک کاملاً ریشه پیدا می‌کند و بعد در سنین بالاتر باز هم کاملتر و همه‌جانبه‌تر می‌شود . به عنوان مثال در تبیین سه مرحله رشد شناختی مذکور ، می‌توانیم ذهنیتی را که کودک در سنین مختلف از «توپ» دارد در نظر بگیریم . مفهوم کودک ده ماهه از توپ عبارتست از اعمالی که می‌تواند با آن انجام دهد، مثلاً آنرا بردارد و قِل بدهد یا بیندازد . در این سن او هنوز در مرحله اهمیت عمل است . اما مفهومی که کودک بیست ماهه از توپ دارد به توپ واقعی محدود نمی‌شود بلکه تصویر توپ هم همان مفهوم ذهنی را در کودک القاء می‌کند و به همین جهت برونر صحبت از مرحله اهمیت مفهوم یا مرحله تصویری به میان می‌آورد . لیکن مفهومی که يك کودک پنج ساله از توپ دارد در ذهن اوست و علامت یا سمبل آن، که همان کلمه «توپ» است، مفهوم توپ را در او زنده می‌کند . در این مرحله علامتی است که زبان نقش عمده را در شناخت کودک ایفا می‌کند .

برونر، با توجه به این تئوری خود، بر اهمیت زبان آموزی کودک - هم به منظور ارتباط درونی فردی او (زبان درونی و

تفکّر کودک) و هم در رابطه با افراد دیگر (زبان بیرونی برای تماس با دیگران) - تأکید می‌کند. از نظر برونر، رشد زبان در محور رشد فکری قرار دارد. افراد به‌طور طبیعی و درونی و ذاتی میل به یادگیری دارند و معلّم باید از این میل طبیعی کودک حداکثر استفاده را بکند و تمایل درونی او را تحقّق بخشد. معلّم باید به‌طور مدام کودک را از زیر کنترل که محرک‌های خارجی آنی بر او دارند خارج کند و تسلّط او را بر خودش تأمین نماید. معلّم باید کاری کند که کودک تدریجاً یادگیری را به‌خاطر خود یادگیری دنبال کند. این دو نکته (یعنی آزاد شدن از تأثیر محرک‌های آنی خارجی و یادگیری به‌خاطر یادگیری) اساس پداگوژی عملی برونر است. وی همچنین تأکید می‌کند که مواد یادگیری باید دارای معنا و یک ساخت درونی باشد. دستورالعمل پداگوژیکی برونر که در موارد عام، و صرف نظر از سطح رشد، قابل استفاده است به‌شرح زیر است:

۱- انگیزه درونی برای یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد.

۲- تعامل ویژگی‌های هر سه مرحله رشد باید در امر یادگیری مورد توجه باشد یعنی عمل همراه با تصویر و همراه با مفاهیم ذهنی و زبان باشد.

۳- ساخت معنی‌دار مسائل یادگیری باید مورد توجه قرار

گیرد و مفاهیم درسی همراه با مثال‌های قابل فهم و عملی و مرتبط به یکدیگر ارائه شود.

۴- یادگیرنده باید از زیر کنترل انگیزه‌های خارجی (و تقویت و پاداش) رها شود لیکن این رهائی باید به تدریج صورت گیرد و بخصوص در مرحله سوم رشد شناختی، یعنی در مرحله علامتی، جداً مورد توجه قرار گیرد.

از نظر برونر، سیستم آموزشی غرب به انگیزه‌های درونی اهمیت لازم را نمی‌دهد و کلیت و معنای مطالب را مورد نظر قرار نمی‌دهد. او می‌گوید برانگیختن انگیزه‌های درونی، کار معلم است. معلم است که باید طوری عمل کند که شاگردانش او را نمونه قرار دهند و خود را با وی همانند سازند. با اینهمه، مسئله زبان هسته تئوری برونر را تشکیل می‌دهد. و مسئله اصلی در زبان، فهم رابطه زبان و تفکر است یا به عبارت دیگر فهم این مسئله که تأثیر زبان در به کارگیری ذهن به چه صورتی است. برونر می‌گوید زبان اصلی‌ترین وسیله تفکر است. یعنی وقتی فکر می‌کنیم این کار با کمک زبان و کلمات صورت می‌گیرد.

او معتقد است شروع تکلم در کودک مقدمه‌ای است بر مرحله علامتی یا جانشین‌سازی که از یک و نیم یا دو سالگی آغاز می‌شود و کودک سعی می‌کند در حد ساده‌ای جهان اطراف خود را با کمک زبان نامگذاری کند. رشد شناختی در این مرحله اخیر چندسالی به طول می‌انجامد و در ده سالگی است که نظام علامتی یا زبانی

کودک گسترش قابل توجهی پیدا می کند. برونر برای تبیین نظر خود چگونگی ظهور جملات ترکیبی در کودک تازه به زبان آمده را شاهد مثال می آورد و می گوید در جریان دومین سال زندگی خود، کودک ساختهای عجیب و غریب ولی قدرتمند زبانی را مورد استفاده قرار می دهد و کلماتی چون دادا، بابا، ماما، نه، و رفت را در ترکیب با یکدیگر به کار می برد. هرگاه چگونگی تحول زبانی کودک را مورد پژوهش قرار دهیم می بینیم که این ساختهای ترکیبی جمله سال به سال پیچیده تر می شود.

رشد زبان نه تنها لازمه بیان مطالب پیچیده تر بلکه همچنین یک ابزار قدرتمند برای ترکیب و ارتباط یافتن تجارب کودک است - یعنی ترکیب و ارتباطهایی که وسیله سازمان دادن افکار درباره امور و اشیاء است. در جریان رشد زبان است که کودک کم کم متوجه می گردد که استفاده از کلمات باعث شکل گیری مفاهیم می شود. به این ترتیب، می توان گفت ویژگی ترکیبی و مولد زبان است که باعث جداگانه در نظر گرفتن تجارب و موجب ادغام کردن آنها به صورتی جدید است.

اصرار برونر بر آنست که بگوید قدرت تفکر بستگی به قدرت کلمات دارد. یعنی شکل و سبک تفکر تا حد زیادی مشروط به چگونگی درونی کردن واقعها و کارکردهای ذاتی زبان ماست. زبان باعث ایجاد یک تکنیک درونی برای برنامه ریزی تشخیص ها و رفتارها و شکل های آگاهی ما می شود. فقط در صورتی که

مجهز به تکنیک درونی شده مناسب زبانی باشیم از پس انجام این وظائف خطیر شناختی برخوردار خواهیم آمد. منظور برونر البته این نیست که زبان به معنای تمام توانائی‌های فکری است بلکه او معتقد است برای دانستن چیزی، زبان است که قدرتمندترین وسیله انتقال امور جهان به ذهن و ابزار تغییر شکل آن در حوزه ممکنات مورد علاقه فرد به شمار می‌آید. از چنین دیدگاهی است که برونر می‌گوید تولد کودک در واقع از لحظه‌ای آغاز می‌شود که برای اولین بار قادر به استفاده از جملات دستوری و ترکیبی می‌شود و به‌نیای نوع انسان قدم می‌گذارد.

درحالی که برونر به استقلال از جهان واقعی حضوری و بر اهمیت زبان و سیستم علامتی درونی چنین تأکید بی‌چون و چرایی دارد، دانشمند دیگر روان‌شناسی و روان‌شناسی زبان و تفکر، ویگوتسکی، بر مفهوم دیگری که نام آن را «آگاهی» می‌گذارد تأکید می‌کند. از این بابت دیدگاه‌های ویگوتسکی و برونر در مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند چون یکی جهان واقعی را و آگاهی انسان از این جهان را عمده می‌کند، و دیگری اهمیت درونی کردن و استفاده از زبان را اساس نظر خود قرار می‌دهد.

آراء ویگوتسکی درباره روان‌شناسی رشد تفکر و زبان :
لئو ویگوتسکی^۱ متولد سال ۱۸۹۶، تحصیلات خود را در رشته

علوم انسانی به پایان رساند و از همان ابتدا به ادبیات و تئوری هنر علاقه نشان می‌داد. مدتی معلم دانش‌آموزان کرولال بود و در سن نوزده سالگی به روان‌شناسی به‌خصوص روان‌شناسی هنر روی آورد و معتقد بود که تمام تئوری‌های هنر، آگاهانه یا ناآگاهانه، بر اساس اصول روان‌شناسی استوار است. وقتی که به‌یست ونه سالگی رسید، یعنی در سال ۱۹۲۴، الکساندر لوریا روان‌شناس مشهور از ویگوتسکی دعوت کرد که در انستیتوی روان‌شناسی دانشگاه مسکو با یکدیگر همکاری کنند. این دعوت از جانب وی مورد قبول واقع شد و بزودی بعنوان يك چهره برجسته در روان‌شناسی روسیه شناخته شد. فعالیت‌های بعدی او چندسالی بیشتر نکشید زیرا عمر وی کوتاه بود و در سال ۱۹۳۴ در سن سی و نه سالگی از دنیا رفت. دو سال بعد، نشر آثار او در شوروی ممنوع شد و این ممنوعیت به مدت بیست سال، یعنی تا ۱۹۵۶، ادامه یافت. وقتی که یخ‌های سرد سیاسی قدری آب شد آن‌انکه از زمستان ایدئولوژیک جان سالم بدر برده بودند، یعنی لوریا و لئوتیف همکار و شاگرد ویگوتسکی، به معرفی آثار او پرداختند البته برخی از اروپائیان از سال‌های ۱۹۳۰ با تحقیقات او آشنائی یافته بودند لیکن بعدها و در سال ۱۹۶۲ بود که برای اولین بار کتاب «تفکر و زبان» او ترجمه شد و در دسترس همگان قرار گرفت.

ویگوتسکی هم نقش زبان را در رشد تفکر آدمی مهم می‌داند

و معتقد است که زبان نه تنها کمک به رشد شناختی کودک می‌کند بلکه شرط قبلی لازم برای رشد فکر نیز هست. اما به نظر او رشد زبان نه بصورت تحول یک نیروی درونی بلکه نتیجه مناسبات کودک با محیط پیرامون اوست. مفهوم اساسی در تئوری ویگوتسکی، «آگاهی» است. و آگاهی در نظر او، کلید تفکر و زبان درونی فرد است.

در سال ۱۹۲۷ که ویگوتسکی سی و یک سال داشت آراء ناتورالیستی پاولف در مورد انطباق مکانیکی جریان‌های ساده روانی بر جریان‌های پیچیده و عالی روانی را مورد انتقاد قرار داد. وی همچنین روان‌شناسی سوپراکتیویستی را نقادی کرد. به این ترتیب بود که وی تئوری تاریخی - فرهنگی خود درباره روان‌شناسی را در مقاله‌ای با عنوان «مسئله رشد فرهنگی کودک» عرضه کرد و آن را در کتاب معروف «تفکر و زبان» وسعت بخشید.

ویگوتسکی معتقد است که دستگاه روانی انسان در جریان رشد تاریخی او و در نتیجه کار و مبارزه‌اش با طبیعت تحول می‌یابد. در جریان چنین تحولی است که زبان و کارکردهای شناختی ظهور و رشد پیدا می‌کند. رشد زبان و تفکر انسان موجب جدا شدن او از طبیعت و ایجاد جامعه خاص انسانی می‌گردد. کودک نیز در جریان تحول فکر خود از تمام مراحل رشد تاریخی تفکر انسان می‌گذرد. ویگوتسکی می‌گوید تحول روانی انسان همانند عالم

طبیعت دارای قوانین معینی است که باید شناخته شود تا امکان تسلط انسان بر خود او فراهم آید. او نیز، همانند رفتار گرایان، رابطه محرك و پاسخ و انعکاس شرطی و غیر شرطی را اساس رفتار می‌داند لیکن مفهوم تازه‌ای را به آنها اضافه می‌کند و می‌گوید این رابطه منوط به یک سیستم علامتی است که به نوبه خود در رابطه با وضعیت فرهنگی و جریان رشد اجتماعی است. به این ترتیب، ویگوتسکی رابطه «محرك - پاسخ» را به صورت رابطه «محرك - علامت - پاسخ» در نظر می‌گیرد که در آن، زبان نقش اساسی را عهده دار است. همانطور که ابزارها واسطه‌ای بین انسان و طبیعت هستند، سیستم علامتی نیز واسطه‌ای برای جریان‌های روانی انسان است. همین سیستم علامتی است که کارکردهای عالی روانی را ممکن می‌سازد و اهمیت اصلی را در رشد تفکر و آگاهی دارد.

ویگوتسکی به روانشناسی رشد نیز توجه کرده و می‌گوید کودک تحت تأثیر امور فیزیکی خارجی و در اثر شرائط مشخص زندگی خود و با کمک زبان رشد می‌کند و نسبت به خود و رفتار خود و امکان تصمیم‌گیری در جریان کارکردهای روانی خویش آگاهی به دست می‌آورد. این جریان موجب می‌گردد که فرد از سلطه ادراکات و وضعیت‌های آنی به در آید و در پس هر وضعیت یا ادراک آن، معانی و پیچیدگی‌های مربوطه را دریابد.

مطالب مربوط به رشد کودک را ویگوتسکی در مقاله «روان-

شناسی بازی» توضیح داده است. به نظر او، بازی وسیله‌ای است که کودک را از تسلط اشیاء رهائی می‌دهد و به قلمرو معانی می‌رساند. به این ترتیب، دورهٔ بازیهای کودک به صورت يك مرحلهٔ انتقالی در می‌آید که «حامل» معناست، مثلاً يك چوب در بازی کودک به عنوان حامل معنای اسب عمل می‌کند.

ویگوتسکی می‌گوید رشد فکری کودک از مراحل مختلفی می‌گذرد و چگونگی شکل‌گیری تفکر بستگی دارد به اینکه مفاهیم و ارتباط مفاهیم با یکدیگر، که در واقع تعیین‌کنندهٔ ساخت فکری است، چگونه در ذهن کودک تشکیل می‌گردد. به این جهت است که مراحل تحول فکر، بیانگر مراحل رشد است. او معتقد است شکل‌گیری مفهوم چیزی جز «تعمیم» نیست، و ایجاد مفهوم مستلزم وقوع يك جریان انتزاعی است که در آن محسوسات آنی به یکدیگر پیوند خورده و ارتباط‌های انتزاعی پیچیده‌تری در ذهن می‌یابند. بدین گونه است که ما می‌توانیم به واقعیت‌ها بعد عمیق‌تری بدهیم و با كمك ادراك و فکر خود روابطی را که مستقیماً قادر به دریافت آنها نیستیم در ذهن منعکس کنیم. و این همه، در معانی کلمات زبانی و ارتباط کلمات با یکدیگر جلوه می‌کند. مثلاً وقتی می‌گوئیم «می‌توانم با تبر چوب را بشکنم» از يك سو هريك از کلمات این جمله معنایی دارند و از سوی دیگر ارتباطی بین این کلمات هست که بیانگر يك عمل عینی است. رشد ذهنی کودک در رابطه با ایجاد و گسترش همین مفاهیم

و ارتباط آنها با یکدیگر است. رشد زبان در انسان نیز به معنای کسب تجربه و دانش حاصله از تاریخ زندگی آدمی است که در مفاهیم و ارتباطهای زبانی متبلور شده و کودک نیز در جریان رشد خود از آن بهره می گیرد. بنابراین، رشد کودک در برگیرنده کسب ارتباطهای گوناگون مفاهیم مختلف است. این ارتباطها را ویگوتسکی ارتباطهای تعمیمی می نامد که انواع مختلفی دارد، مثلاً دریافت روابط منطقی میان کلمات مختلف مربوط است به ساخت تعمیمی ذهن.

ساختهای تعمیمی ذهن کودک در مراحل مختلف رشد او با یکدیگر متفاوت است. ویگوتسکی این مراحل را به سه مرحله اصلی و تعدادی مراحل فرعی تقسیم می کند. این سه مرحله اصلی رشد تفکر عبارتند از: مرحله همزمانی، مرحله پیچیدگی، و مرحله تفکر مفهومی.

۱- مرحله همزمانی^۱، به این معناست که فهم روابط بین اشیاء توسط کودک دارای حالت بازتابی است و مفهوم ایجاد شده در کودک با وضعیت آنی یک شیئی تقارن دارد. این مرحله به سه دوره کوچکتر تقسیم می شود. در دوره اول، ایجاد مفهوم و روابط مفهومی در اثر تجارب عینی کودک و با «آزمایش و خطا»

حاصل می‌شود. در دوره دوم، کودک سعی می‌کند وضعیت آنی شیئی را با اموری که از نظر زمانی و مکانی به آن «نزدیک» هستند هماهنگ سازد. در دوره سوم، مفهوم ذهنی کودک از یک شیئی پیچیده‌تر می‌شود اما هنوز هم واقع‌بینانه نیست چون بقدر کافی در رابطه با سایر اشیاء قرار نگرفته و سازماندهی نشده است.

۲- مرحله پیچیدگی^۱، وقتی آغاز می‌شود که مفهوم ذهنی کودک در رابطه با سایر اشیاء قرار می‌گیرد و سازماندهی پیچیده‌ای پیدا می‌کند. ویگوتسکی این مرحله را «پیچیدگی امور یا اشیاء منفرد عینی» که براساس ارتباط‌های عینی و واقعی آن امور یا اشیاء به وجود آمده، معرفی کرده است. یعنی این پیچیدگی مفهوم، پایه در ارتباط‌های میان اشیاء، بگونه‌ای که خود را می‌نمایند، دارد. ضروری نیست که این ارتباط‌ها با روابط واقعی بین اشیاء همانندی کامل داشته باشند. ویگوتسکی در این مرحله، پنج دوره را مجزا می‌کند. ویژگی دوره اول، «تداعی» میان ویژگی‌های اختیاری ارتباط یا امور است. در دوره دوم، که جنبه «تکمیلی» دارد کودک قادر به تشخیص اشیاء کاملاً متفاوت از یکدیگر است. یعنی اگر در دوره قبل تداعی امور بود که اهمیت داشت اینک ضد تداعی است که در ذهن کودک جریان می‌یابد. سومین دوره، «زنجیره پیچیدگی» نامیده می‌شود و

کودک می‌تواند براساس تداعی‌های آنی به‌زنجیر کردن و اتصال امور مربوط به یکدیگر بپردازد. مثلاً اگر کودک از مشاهدهٔ مثلث زردرنگی آغاز کند در ادامهٔ این انتخاب نیز مثلی را که دارای رنگ دیگری، مثلاً آبی، است برمی‌دارد. حال اگر از این رنگ آبی آغاز کند، نارنگی مثلاً مربعی را انتخاب خواهد کرد که رنگش آبی است. دورهٔ چهارم دوره‌ای است که زنجیرهٔ پیچیدگی جای خود را به «گسترش پیچیدگی» می‌دهد که در آن امور عینی و مشهود ارتباط گسترده‌تری با یکدیگر پیدا می‌کنند. مثلاً کودک در این دوره می‌تواند یک مثلث را بایک ذوزنقه در کنار هم قرار دهد و نوعی وابستگی بین آنها پیدا کند. و بالاخره پنجمین دوره عبارتست از دورهٔ «تفکر شبه مفهومی» که کودک می‌تواند مفاهیم مختلف را به‌صورت نسبتاً منطقی به یکدیگر پیوند دهد. همین دوره است که نقش میانجی را برای خروج از مرحلهٔ دوم و ورود به مرحلهٔ سوم ایفا می‌کند.

۳- مرحلهٔ تفکر مفهومی^۱ که در سنین بلوغ حاصل می‌شود و امکان رشد کامل شناخت و شخصیت کودک را فراهم می‌آورد. در این مرحله است که نوجوان قادر به استدلال انتزاعی و ارتباط دادن مفاهیم مختلف به‌طریق صوری و منطقی است و می‌تواند تا ورای اشکال ظاهری پدیده‌ها نفوذ کند.

به نظر ویگوتسکی، این مرحله از رشد تفکر دارای نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد شخصیت است. این موضوع را وی در مقاله «شیزوفرنی و تفکر» روشن کرده است. منظور او اینست که رشد تفکر مفهومی نه فقط به رشد شناختی بلکه همچنین به روابط جدید میان کارکردهای روانی مختلف می‌انجامد. ویگوتسکی می‌گوید شخصیت انسان عبارت از یک سیستم پیچیده‌ای از ارتباط‌های کارکردهای روانی است اما این سیستم در هر فردی به گونه‌ای است زیرا متأثر از شرایط خاص رشد است و به تجارب ویژه فرد بستگی دارد. مثلاً بازگشت‌های فکری شخص شیزوفرن بر تمام کارکردهای روانی او تأثیر می‌گذارد.

ویگوتسکی در مقاله «یادگیری و رشد روانی در سنین دبستانی» نظر هسته‌ای خود در روان‌شناسی را که به مسئله رشد برمی‌گردد ارائه کرده است. او در این مقاله، هم نظریه رفتارگرایان و هم نظریه گشتالتی یادگیری و رشد را انتقاد می‌کند - اگرچه نتیجه‌گیری او باز هم به نظریه رفتارگرائی، از نوع رفتارگرائی اجتماعی، نزدیکتر است. وی می‌گوید نظریه رفتارگرائی یک علامت تساوی بین رشد و یادگیری می‌گذارد و آن را چیزی جز افزایش ارتباط‌های «محرك - پاسخ» نمی‌داند. از سوی دیگر روش گشتالتی مسئله رشد را کاملاً از یادگیری جدا می‌کند و یادگیری را در رشد فرد دخالتی نمی‌دهد. نظر او آنست که رشد فرد در شرایط معین یادگیری حاصل می‌شود و مشروط بدان است.

یعنی رشد فرد عبارتست از فراهم آمدن ساختهای گوناگونی که از طریق یادگیری حاصل می شود . به این ترتیب، یادگیری مقدم بر رشد است و به صورت پتانسیل رشد در نظر گرفته می شود . یادگیری کودک در ارتباط متقابل با بزرگسالان صورت می گیرد و همین ارتباط متقابل است که پتانسیل رشد محسوب می شود و مرتباً کودک را به درجات عالی تری می رساند . بنابراین، نظریه رشد ویگوتسکی که بر یادگیری اجتماعی مبتنی است منشأ کارکردهای روانی کودک را در خارج از وجود او و بویژه در تفکر و مفاهیم و زبان جامعه می داند .

به نظر ویگوتسکی، تفکر و زبان معنای یکسانی ندارد بلکه تفکر در زبان جریان می یابد و در این جریان، معانی زبانی، و نه صرفاً صورتهای زبانی، است که اهمیت دارد . وی از تولستوی نقل قول می کند و می گوید به همین جهت است که وقتی دونفر که یکدیگر را به خوبی می شناسند باهم گفتگو می کنند، بدخوبی می توانند افکار و احساس و معانی جملات و کلمات یکدیگر را بفهمند و به جریانهای درونی ذهن یکدیگر پی ببرند . از اینجا برمی آید که زبان گفتاری به ساخت معانی آن برمی گردد. و تفکر انسان که از یک سو به معانی زبان مربوط است از سوی دیگر به واقعیت ها بستگی دارد . هر کلمه ای که ما به کار می بریم با کلمات دیگری ارتباط دارد و این ارتباط مشروط به درجه رشد شناختی و آگاهی ما از واقعیت ها است . و چنین است که ویگوتسکی

در اواخر مقاله «تفکر و زبان» می‌گوید: زبان آدمی سازندهٔ آگاهی وی از جهان کوچک اوست. در کلام است که آگاهی آدمی تجلّی می‌یابد، به‌همان گونه که خورشید در قطره آبی بازتاب می‌نماید.

به‌نظر ویگوتسکی، واقعیت ذهنی صرف وجود ندارد. انسان واقعیتی است که يك خصوصیت استثنائی دارد و آنهم ذهن اوست. دیدگاه‌های عمومی افراد، تصورها و تفکرهای افراد، در این یا آن فرد واقعی دیده می‌شود. اصل بر اینست که انسان يك موجود اجتماعی است و رفتار او توسط ساختمان روابط اجتماعی تعیین می‌شود. در جریان زندگی و فعالیت‌های اجتماعی و به‌وسیلهٔ درهم شکستن بنیادی شرائط اجتماعی است که آگاهی و رفتار نوی در انسان به‌ظهور می‌رسد.

ویگوتسکی، و همکار او لوریا^۱، تئوری یادگیری زبان را براساس این اصل که «انسان يك موجود اجتماعی است، که رشد او نتیجهٔ مناسباتش با جهان خارج است»، فورموله کرده‌اند. اصول عمومی مورد نظر این دو در تحلیل رشد زبان چنین است:

۱- برای فهم هر مرحلهٔ سنی رشد باید به‌مراحل قبلی توجه کرد، به‌این معنا که هر مرحلهٔ رشد نتیجهٔ رشد مراحل قبلی است و درعین حال کیفیت جدیدی را باخود دارد و این خودمقدمه‌ای

برای رشد مرحله بعدی است .

۲- ویژگیهای ذهنی کودک در هر مرحله از رشد حالتی «پویا»^۱ و «غیرایستا»^۲ دارد . در یک مرحله رشدی، کودک دارای یک انرژی ذخیره‌ای برای تحول ذهنی است و چگونگی این تحول بستگی به وضعیت محیط اطراف و فعالیتهای کودک دارد .

۳- رشد ذهنی هر مرحله منوط به فعالیتهای اصلی کودک است و تغییر از یک مرحله به مرحله بعد در واقع عبارت از تحولاتی است که در این فعالیتهای پدید می‌آید . این فعالیتهای اصلی که به نوبه خود رابطه نزدیکی با شکل‌گیری شخصیت کودک دارند دونوعند :

الف : فعالیتهای کودک در رابطه با «اشیاء» که عبارتست از استراتژی‌های مختلف او برای به کار بردن اشیاء جهان اطراف .
ب : فعالیتهای کودک در رابطه با «افراد» که موجب کسب تجارب در مورد مناسبات اجتماعی کودک می‌شود .

به نظر ویگوتسکی، مرحله سنی پیش دبستانی را باید مرحله رشد زبان کودک نامید . در این مرحله است که عملکردهای منظم کودک و طرحهای زبانی او رشد می‌کند . زبان اجتماعی کودک عمدتاً در سالهای چهارم تا هفتم زندگی پیدا می‌شود . در این

1— Dynamic

2— non - static

سالها زبان کودک حالت خودمحورانه دارد و به تدریج به صورت يك ابزار درونی یا يك گفتار درونی درمی آید که سهم عمده‌ای در تشکیل ساختهای شناختی و رفتار انسان دارد. پیازنه نیز معتقد است که کودک در سالهای اول زندگی (یعنی تا حدود هفت سالگی) طبیعتاً خودمحورین است، لیکن ویگوتسکی اساس را بر روابط اجتماعی کودک و تحول رفتار و زبان او می‌گذارد و می‌گوید که هم زبان درونی و هم زبان ارتباطی که بعداً در کودک پیدا می‌شود پایه در روابط اجتماعی کودک دارد.

ویگوتسکی می‌گوید در سنین پیش دبستانی، گفتار تك گویانه^۱ که همراه با تفکر درونی کودک است عمومیت دارد. گفتار تك گویانه در واقع مقدمه‌ای بر گفتار واقعی یا زمینه‌دار^۲ است. در عین حال، همراه با ظهور گفتار تك گویانه، گفتار محاوره‌ای^۳ نیز پیدا می‌شود. در سالهای آخر دوره پیش دبستانی، منولوگ و دیالوگ (تك گوئی و محاوره) بطور متناوب به کار گرفته می‌شود یعنی کودک زبان را به گونه تازهای به کار می‌گیرد و گفتار او به وضعیت و زمینه واقعی معینی مربوط می‌شود. بر طبق نظر ویگوتسکی، رشد عملکرد تعمیمی^۴ در سالهای اول دبستان آغاز

1— Monological speech

2— Contextual speech

3— Dialogical speech

4— Generalizing function

می‌شود. علاوه بر این، عملکرد ارتباطی زبان^۱ نیز در همین دوره رشد می‌کند. این کارکرد ارتباطی زبان، درست در شروع دوره دبستان درشش هفت سالگی آغاز می‌شود که يك مرحله سریع در پیشرفت زبان است.

روابط اجتماعی کودک و گروه‌های سنی و نقش مدرسه در این مرحله اهمیت زیادی پیدا می‌کند. عملکردهای زبانی فوق در این سن تأثیر و تأثر متقابل پیچیده‌ای بر یکدیگر دارند. به دلیل همین تعامل پیچیده گفتار ارتباطی با سایر انواع زبان است که گفتار ارتباطی در دنیای درونی و فکری کودک جا می‌گیرد و هر کودک ویژگی‌های خاص زبانی پیدا می‌کند.

کودک پیش دبستانی هنوز در مرحله صورت زبان است اما کودک دبستانی از کارکرد زبان آگاه می‌شود. برای رسیدن به این مرحله، توانائی‌های زبانی قبلی کودک باید به حد معینی رسیده باشد. به نظر می‌رسد که تحول زبان کودک در سالهای بعدی دبستان کند می‌شود اگرچه این تحول هنوز به پایان نرسیده است. در صورتی که تدریس زبان مادری در مدرسه به خوبی انجام گیرد، تشخیص معانی^۲ و انتقال از صورت به معنا^۳ با موفقیت همراه

1— Communicative function

2— Semantic differentiation

3— Transformation within the relation between form and meaning

خواهد بود . تحقیقات نشان می‌دهد که در سالهای میانی دبستان، ظرفیت فهم رابطه میان کارکرد زبانی و صورت زبانی پیدا می‌شود .

علاوه بر ویگوتسکی، لوریا و مارکوا^۱ نیز، که ادامه‌دهنده مطالعات او در زمینه رشد زبان و تفکر هستند، بر اهمیت آموزش زبان مادری تأکید می‌کنند . تحقیقاتی که مارکوا در این زمینه به عمل آورده است با نظریات پروسور برنشتین درباره اهمیت آموزش زبان مادری همانندی دارد . این آموزش‌ها چنانچه با ویژگی‌های مراحل رشد زبانی کودک تناسب داشته باشد نتایج خوبی به بار خواهد آورد .

مراحل رشد زبان در کودک را، با استفاده از نظر ویگوتسکی و مارکوا، می‌توان در جدول زیر نشان داد :

این جدول درعین آنکه بیانگر وضعیت تحولی رشد زبان کودک است، ادراک ما را از نیازهای طبیعی کودک در سالهای پیش دبستانی و سالهای مدرسه نیز بالا می‌برد . استعدادهای زبانی کودک در این مراحل فوق‌العاده وسیع است لیکن این استعدادها به دلیل نقص‌های جدی تدریس و یادگیری به قدر ممکن شکوفا نمی‌شود .

مرحله سنی	شکل فعالیت کودک	عملکردهای زبانی	شکل‌های زبانی
سأهای پیش دبستانی	بازی	تماس‌های اجتماعی (لامده‌سازی شخصی و تأثیرات مجتراً که از محیط اجتماعی گرفته می‌شود) تنظیم فعالیت‌های زبانی توسط خود کودک و برنامه‌ریزی فعالیت‌های ساده زبانی	مواجهه با وضعیت زبان معاوره‌ای تغیّر مفهومی - معاوره‌ای ، شکل‌های زبانی درونی
۳ تا ۷ سالگی			رشد شکل‌های زبانی (ساخت آوایی، صرف لغات، جمله‌سازی) به‌گونه‌ای بهیترتی
سأهای اول مدرسه	فعالیت‌های آموزشی	تعمیم (کسب مقدمات معانی و معانی مختلف) تشخیص و قدرت بیان وضعیت خویش	
۷ تا ۱۰ سالگی			
سأهای میانی مدرسه	فعالیت‌های آموزشی	تعمیم‌های هدف‌دار ، تعمیم‌های لامده‌سازی شخصی، و تعمیم‌های تشخیصی	معانی زبانی سبک عملکردی، سبک زبانی فردی
۱۰ تا ۱۵ سالگی			
سأهای بالای مدرسه	فعالیت‌های درسی و حرفه‌ای	تعمیم هدف‌دار و از روی نظم شخصی	فرهنگ زبان شفاهی و کتبی
۱۵ تا ۱۷ سالگی			

این نظریات ویگوتسکی و مارکوا ضمناً در توافق با نظر بسیاری از دانشمندان غربی نظیر هانت^۱ نیز هست که ضرورت فعالیت‌های اجتماعی را برای رشد زبان کودک مورد توجه قرار می‌دهند. هانت معتقد است که هنجارهای کودکانی فعلی مانع رشد زبان کودک است، زیرا ظرفیت زبانی کودک بسیار بیشتر از آن چیزی است که روان‌شناسان می‌گویند. بنابراین، اگر قرار باشد دیدگاه‌های مارکوا و هانت مورد توجه قرار گیرد، باید فعالیت‌های شناختی و زبانی هم در دوره پیش‌دبستانی و هم در دوره دبستانی خیلی بیشتر و بلکه از اساس دگرگون شود.

یادآوری این نکته هم لازم است که نظر هانت و مارکوا تا اندازه‌ای مغایر با دیدگاه‌های گزل^۲ در مورد آموزش پیش‌دبستانی است. گزل معتقد است که رشد حرکتی و شناختی کودک باید در زمان طولانی‌تری صورت گیرد تا کودک آمادگی بیشتری برای ورود به مرحله بعدی را داشته باشد. طبق نظر گزل، در دوره پیش‌دبستانی باید به کودک امکان رشد داده شود و در این دوره نباید بر آموزش تکیه کرد. لیکن ویگوتسکی و همفکران او معتقدند که افزایش مناسبات اجتماعی کودک باعث تسریع در بروز استعداد زبانی می‌شود. شاید بتوان نظر پیازه درباره میزان تأکید

1— Hunt

2— Gesell

برآموزش و رشد را درحد فاصل دیدگاه ویگوتسکی و گزل قرارداد. اما برای قضاوت بهتر درباره آراء پیاژه بهتر آنست که مروری بر نتایج پژوهش‌های او درباره رشد شناختی و رشد زبان داشته باشیم.

دیدگاه پیاژه درباره رشد شناختی و رشد زبان : ژان پیاژه را به احتمال قوی می‌توان برجسته‌ترین و با نفوذترین چهره روان‌شناسی غرب در پنجاه ساله اخیر دانست. پژوهش‌ها و آراء او در تمام کتابهای مهم روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و زبان‌شناسی نقل می‌شود. هزاران دانشمند و متخصص روان‌شناسی و تعلیم و تربیت جهان در زمینه‌های رشد شناختی کودک، که وی راهگشای آن بوده است، پژوهش و فعالیت می‌کنند. مؤسسات علمی ژان پیاژه در بسیاری از کشورهای جهان و در جوار دانشگاه‌های بزرگ دنیا تحقیقات پرارزش او را ادامه می‌دهند. مؤسسه موسوم به «مرکز هستی‌شناسی ژنتیکی پیاژه»^۱ که در سال ۱۹۶۰ توسط خود او در ژنو بنیانگذاری شده است همچنان فعال است. آشکارا می‌توان گفت که در عصر حاضر هیچ روان‌شناس و متخصص تعلیم و تربیت نمی‌تواند بی آنکه با کارهای پیاژه آشنا باشد خود را کاملاً آموزش‌دیده و مطلع از علوم تربیتی و روان‌شناسی بداند.

پژوهش‌های پیاژه عمدتاً به توصیف و تبیین این مسئله پرداخته است که رشد شناختی کودک چگونه حاصل می‌شود یعنی اینکه کودک چگونه فکر می‌کند و چگونه است که دانش‌هایی از جهان خارج کسب می‌کند. جستجوی پاسخ به این سؤالات مدت شصت سال از عمر گرانبهای این نابغه عالم روان‌شناسی و تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است. هنگامی که پیاژه فقط سی سال داشت اولین اثر علمی خود درباره «زبان و تفکر کودک»^۲ را در سال ۱۹۲۴ منتشر کرد. در همان دهه بیستم از قرن حاضر، چند اثر مهم دیگر پیاژه درباره جوانب گوناگون رشد شناختی انتشار یافت و روزبه‌روز بر شهرت او افزود. روش پژوهشی پیاژه را می‌توان از نمونه‌های پرارزش مطالعه موردی دانست که او در جریان مطالعات عمقی و مداوم خود از چگونگی رشد فکری کودکان، و از جمله سه فرزند خود ژاکلین و لوران و مونیک، به عمل آورده است.

از بابت فلسفی، پیاژه را می‌توان ادامه‌دهنده راه ارسطو و دکارت دانست که منطق و عقل را نیروی سازمان‌دهنده و وحدت بخش تمام جهان هستی دانسته بودند. پیاژه نیز هوش انسان و عملکردها و تحول آن را به عنوان اساس موجودیت انسان تلقی کرده است. وی اساس تئوری خود را بر ساختهای بیولوژیک

(ژنتیک) قرار داده و از این دیدگاه است که هوش کودک را مطالعه کرده است.

از نظر پیازه، سرچشمه هوش را باید در ساختهای ژنتیکی جستجو کرد. پایه‌های هوش عبارتند از: الف) یک سازمان از بازتابها؛ ب) یک فعالیت موزون ارثی و جهان‌شمول؛ ج) یک استعداد سازگاری ذاتی برای تطبیق دادن خود با مقتضیات محیط و بالعکس. پیازه می‌گوید، رشد آدمی از ابتدای تولد تا بزرگسالی دارای دوجریان موازی است که بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند: یکی «از خود بدرآمدن»^۱ و دیگری «سازگاری با واقعیت»^۲ و جستجوی تعادل.

کودک نوزاد دارای ویژگی عمیق خود مرکزینانه است و در ابتدا نمی‌تواند از خود بدرآید اما به تدریج یاد می‌گیرد که از محدوده خویش فراتر رود و واقعیت‌ها را در سطح وسیعتری بفهمد. بنابراین، جریان از خود بدرآمدن کودک عبارتست از توجه تدریجی به ابعاد مختلف مسائل و پیدا کردن راه‌حل‌های گوناگون مسائل. این تحول امری است درونی، لیکن برای تحقق آن وجود شرائط بیرونی ضروری است. برای اینکه کودک بتواند از خود بدرآید باید این توانائی را پیدا کند که تغییرات

1— Decentralizing

2— Reality adaptatian

پدیده‌های محیط را بفهمد و درعین حال جنبه‌های ثابت این پدیده‌ها را دریابد و به‌توانائی «ابقاء»^۱ دست پیدا کند. مفهوم ابقاء عبارتست از «تغییر پدیده، و درعین حال وجود همان پدیده». مثلاً پنج‌تن‌شن، همان پنج‌تن‌شن است چه در یک ماشین کمپرسی و چه گسترده بر یک مزرعه سیب‌زمینی. پاسخ مثبت به این مسئله، که به‌نظر ما خیلی ابتدائی و بدیهی می‌رسد، برای یک کودک خردسال مسئله دیگری است. یک کودک چهار - پنج‌ساله هرگز نمی‌تواند نظر ما را قبول کند زیرا استدلال او طوری نیست که ما از مسئله داریم.

پیاژه دریکی از آزمایش‌های خود دو عصا را درحالت‌های مختلف به‌کودکان چهار، پنج، شش، و هفت‌ساله نشان داد:

(۱) وقتی دو عصا به‌حالت موازی بودند همه این‌بچه‌ها جواب دادند که اندازه عصاها یکسان است. (۲) وقتی یکی از عصاها را جابه‌جا کرد (به‌طوری که یکی راست و دیگری اریب شد) بچه‌های چهار و پنج‌ساله جواب دادند که اندازه عصاها یکی نیست، درحالی که پاسخ کودکان شش و هفت‌ساله حاکی از یکسان بودن اندازه عصاها بود. (۳) وقتی عصاها به‌حالت اول برگردانده شد همان بچه‌های چهار و پنج‌ساله گفتند که حالا اندازه عصاها یکسان است.

نظیر این آزمایش را می‌توان با لیوان‌های غیر هم‌شکل که

حاوی اندازه یکسانی شیر یا شربت رنگی باشند؛ با چیدن دو ردیف سکه به تعداد مساوی ولی با فاصله‌های نامساوی؛ با استوانه‌ای کردن یا چند تکه کردن یکی از دو گلوله خمیر متساوی الحجم و غیره انجام داد و دید که ادراك وقضاوت بچه‌های چهار - پنج ساله با بچه‌های شش - هفت ساله متفاوت است. یعنی این آزمایش‌های مربوط به پدیده ابقاء را می‌توان در رابطه با طول، تعداد، شکل، وحجم انجام داد و تفاوت ساختمان ذهنی کودکانی را که در مراحل مختلف رشد شناختی کودکی هستند مطالعه کرد.

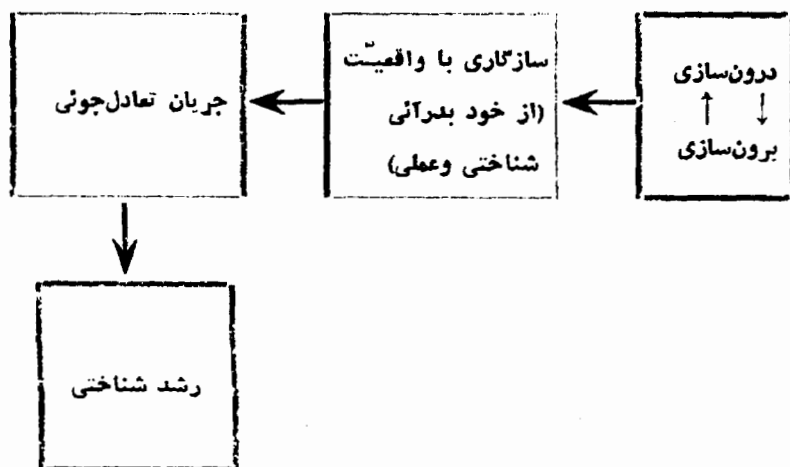
برای فهم بهتر دیدگاه پیاژه درباره زبان، باید برخی دیگر از مفاهیم پایه‌ای تئوری رشد شناختی او را توضیح داد. از این میان سه مفهوم را انتخاب کرده‌ایم: سازگاری، تعادل جوئی، و مراحل رشد شناختی. کودک در جریان رشد خود از یک سو تحت تأثیر محیط است و از سوی دیگر عملکردهائی روی محیط دارد تا هم خود را با محیط سازگار کند و هم محیط را با احوال خویش سازگار نماید.

سازگاری با محیط دارای دو جنبه است یعنی در جریان آن، دو استعداد ذاتی در تعامل با یکدیگر قرار می‌گیرند و یکی بر دیگری تأثیر می‌گذارد. این دو جریان عبارتند از درون‌سازی^۱

و برون‌سازی^۱ که در تمام سنین و در کلیهٔ مراحل رشد ذهنی وجود دارد. منظور از درون‌سازی اینست که اطلاعات حاصل از دنیای خارج مجدداً در ذهن کودک بازسازی می‌شود به گونه‌ای که این اطلاعات تازه با ذهنیات قبلی هماهنگ و سازگار شود. به عبارت دیگر، در جریان درون‌سازی با کمک ساختهای قبلی ذهن و شیوه‌ای که در شناخت جهان واقعی داریم اطلاعات تازه را وارد ذهن خود می‌کنیم. مثلاً وقتی کودک مفهوم صندلی را به عنوان چهارپایهٔ پشتی‌داری که روی آن می‌نشینند در ساخت ذهن خود دارد هر شیئی مشابهی را هم در این ساخت ذهنی وارد می‌کند و مشمول مفهوم و نام صندلی قرار می‌دهد.

عمل دیگری که همزمان با درون‌سازی در ذهن کودک انجام می‌شود هماهنگ کردن ساخت شناختی خود با واقعیتی است که با آن برخورد کرده است. این عمل را برون‌سازی می‌نامند و به این معناست که ساخت ذهنی خود را به منظور جذب و درونی کردن واقعیتی که با آن برخورد کرده است تغییر می‌دهد. چنین تغییری باعث می‌شود که او بتواند واقعیت‌های جهان اطراف را به صورت تازه‌تری بشناسد. مثلاً مفهوم ذهنی کودک از سگ عبارتست از «یک حیوان چهارپای شمالی که پارس می‌کند» و هر گاه که او برای اولین بار به یک «تازی» برخورد که پشیمی روی بدن ندارد

ممکن است آن را در ساخت ذهنی خود از سگ درون سازی نکند . اما برای آنکه کودک بتواند «تازی» را هم در مفهوم خود از سگ جا بدهد باید ساخت قبلی مفهومی خود را عوض کند . او قبلاً می گفت : «همه سگها بدنشان پشم دارد و عوعو می کنند» ، اما حالا باید این ویژگی را هم به مفهوم خود از سگ وارد کند که : «بعضی از سگها هم هستند که عوعو می کنند ولی بدنشان پشم ندارد» . در چنین صورتی است که او ساخت ذهنی خود درباره سگ را عوض می کند و به یک «تعادل»^۱ جدید می رسد . مدل این تغییر مفهومی و کسب تعادل جدید را می توانیم به صورت زیر تصویر کنیم :



در این مدل، جریان تعادل جوئی است که به صورت نیروی محرکه رشد عمل می‌کند و ابزار آن نیز درون‌سازی و برون‌سازی است که منجر به سازگاری با واقعیت و از خود بدرآئی می‌گردد. این جریان تعادل جوئی همراه با تحول کیفی و مداوم و رسیدن به تعادل‌های جدید است. تعادل جدیدی که در پی درون‌سازی و برون‌سازی حاصل می‌شود، رسیدن به همان موازنه ذهنی قبلی نیست، بلکه يك درجه بالاتر از آن و زمینه و پایه‌ای است برای تعادل و رشد بعدی. تعادل واقعی و کامل هرگز برای ذهن انسان حاصل نمی‌شود بلکه چون محیط و محرك‌های خارجی مرتباً در تغییر و تحولند، تعادل ذهنی نیز امری موقتی است. جریان تعادل جوئی را می‌توان به صورت يك نیروی پویا و تحرك بخش دانست که تعارض‌های میان درون‌سازی و برون‌سازی را رفع می‌کند و ذهن را برای پذیرش و درونی کردن و شناخت‌های جدید مهیا می‌سازد.

پیاژه در جریان مطالعات خود درباره رفتار کودکان در جستجوی چگونگی رشد شناختی و تفاوت‌های ساخت ذهنی کودکان سنین مختلف بود. آنچه برای پیاژه اهمیت بیشتری داشت همین ساخت ذهنی یا فکری کودکان بود نه محتوای فکر آنان. وی در اثر پژوهش‌های خود به تئوری «مراحل رشد شناختی» و ریزه کاری‌های آن دست یافت و گنجینه عظیمی از دانش تحول فکر آدمی را برای مرییان تعلیم و تربیت به جای گذاشت. او مراحل رشد کودک را با توجه به پژوهش‌های گسترده خود در زمینه

شکل‌گیری مفاهیم مختلف شناختی (فضا، مکان، زمان، علیّت، عدد، قانون،) و چگونگی تخیّل و زبان‌آموزی و رفتار و اخلاق کودک جمع‌بندی کرده است. پیاتره معتقد است که هر يك از مراحل رشد شناختی دارای ویژگی‌های کیفی متفاوت از مراحل دیگر است. او می‌گوید که هوش یا تفکّر و عمل‌سازگارانه کودک در جریان يك رشته تحولات در مراحل سنّی مختلف رشد می‌کند. در هر مرحله از رشد، آمادگی‌های جدیدی پیدا می‌شود که مشخص‌کننده امکانات و محدودیت‌های ذهنی کودک است و در برخورد با او یا در تهیه وسایل آموزشی باید این امکانات و محدودیت‌های ذهنی را در نظر داشت. بروز پی‌درپی این مراحل رشد شناختی و ساختمان ذهنی فرد در این مراحل امری است جهانشمول که برای همه کودکان یکسان است.

اولین مرحله رشد شناختی که «مرحله حسی - حرکتی» نامیده می‌شود تا حدود دوسالگی طول می‌کشد و کودک توانائی دریافت ساده‌ای از جهان خارج را به‌دست می‌آورد. در ابتدا اشیاء جهان خارج حالت دائمی برای او دارند. مثلاً اگر سکه‌ای را که در دست دارید زیر ملافه رختخواب او بگذارید، کودک يك ساله نمی‌تواند آن را پیدا کند اما اگر بدین یکسال و نیم رسیده باشد اول به‌دست شما نگاه می‌کند و اگر سکه را در دست شما ندید اطراف خود و از جمله زیر ملافه را نگاه می‌کند تا سکه را پیدا کند. این يك حالت ساده فکری نتیجه‌بخش است. مسیر فکر کودک

با استفاده از تصاویر ذهنی زیر به‌هدف می‌رسد :

(۱) سکه در دست بود، (۲) دست به‌زیر ملافه رفت، (۳) حالا سکه در دست نیست، (۴) پس سکه باید زیر ملافه باشد .

چنین استدلالی هنوز با کمک تصاویر ذهنی صورت می‌گیرد و زبان کودک نقشی در آن ندارد . در دوساله اول زندگی، کودک خیلی فعال است و سعی می‌کند با کمک دهان و چشم و دست و گوش خود يك مجموعه دریافت از جهان خارج به‌دست آورد . از این طریق است که طرح‌های شناختی اولیه از جهان خارج در ذهن کودک شکل می‌گیرد که جنبه حسی - حرکتی دارد . او همه چیز را دستکاری می‌کند و پدیده‌های جهان اطراف خود را دسته‌بندی و سازماندهی می‌کند . ساختهای رفتاری که کودک در اولین مرحله رشد خود پیدا می‌کند در مرحله بعدی با کمک علائم زبانی ساخت مجددی به‌خود می‌گیرد .

مرحله دوم رشد شناختی کودک که از حدود دو تا شش سالگی طول می‌کشد « مرحله پیش عملیاتی » نامیده می‌شود و مشخصه اصلی آن عبارت از رشد کارکردهای علامتی و زبان است . منظور از رشد علامتی اینست که کودک چیزی را علامت و جانشین چیز دیگری می‌کند . در این مرحله است که با درونی‌شدن جهان خارج در ذهن، کودک به‌خیالپردازی مشغول می‌شود، در بازیهای خود از علائم و سمبل‌ها استفاده می‌کند، و به‌تدریج زبان را یاد

می گیرد .

قدرت تخیل و جانشین سازی علامتی است که باعث می شود تا او بتواند مثلاً دوتا چوب را به صورت تقاطعی روی هم بگذارد و بگوید که این هواپیماست . همین قدرت جانشین سازی است که باعث می شود علائم ساده زبانی جای اشیاء و مفاهیم واقعی را می گیرد . در ابتدا کودک نمی تواند تفاوت علائم زبانی با مصداق های آنها را بداند یعنی او کلمات و علائم را با اشیاء و مفاهیم مربوط به آنها یکسان می شمارد . اما در اواخر این دوره او می تواند بین اشیاء و کلمات تفاوت قائل بشود یعنی می فهمد که انسان کلمات را برای بیان مقصود خود اختیار کرده است .

بدین گونه است که کودک یاد می گیرد واقعیتهای را با کمک علائم نشان دهد . شیوه استفاده از علائم به صورتهای گوناگون دیده می شود :

(۱) تقلید نمونه وار، مثلاً موقعی که کودک به عروسکهای خود غذا می دهد ؛

(۲) بازی نمایشی، مثلاً وقتی که کودک روی رختخواب می نشیند و اسب سواری می کند ؛

(۳) نقاشی، که در ابتدا حالت خط خط کردن دارد و به تدریج کودک سعی می کند واقعیتهای را با کمک تخیل خود تصویر کند و کم کم جزئیات مسئله و زمینه را نیز نقاشی می کند ؛

۴) تخیل یا تصاویر درونی، که فرد از اشیاء غائب ایجاد می‌کند. خیالات و توهمات کودک نیز از این قبیل است؛

۵) زبان، که برخلاف چهار مورد قبلی يك امر اجتماعی است و از قبل وجود دارد و در اختیار کودک قرار می‌گیرد. کلمات و علائم زبانی شباهتی با موضوع خود ندارند و زبان عالی‌ترین و پیچیده‌ترین سیستم علامتی است که کودک فرا می‌گیرد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در همین مرحله دوم رشد شناختی است که کودک صداها و علائمی را ایجاد می‌کند و از دیگران نیز سیستم علائم زبانی را فرا می‌گیرد و با توجه به ساخت ذهنی خود زبان را به کار می‌برد. با پایان گرفتن این مرحله و با آغاز مرحله سوم رشد شناختی است که کودک به دستکاری نشانه‌ها و علائم می‌پردازد و مسئله حل می‌کند و قادر به استنتاج منطقی عینی می‌گردد.

مرحله سوم رشد شناختی، که همزمان با دوره دبستانی است، از هفت سالگی شروع می‌شود و تا یازده یا دوازده سالگی ادامه می‌یابد. در این مرحله کودک می‌تواند عملیات منطقی عینی را انجام دهد و یا به عبارت دیگر ارتباط امور ملموس و عینی را درونی و در ذهن خود استنتاج نماید. او همچنین می‌تواند تفاوت میان گروه‌های اشیاء را دریابد و آنها را طبقه‌بندی کند. ظرفیت‌های رشد یافته شناختی این مرحله به‌ویژه اجازه می‌دهد تا

واقعیت امور را با كمك سیستم علائم تنظیم و تعبیر و تفسیر کند، مثلاً می‌تواند مردم را به مردان و زنان و کودکان و بزرگسالان و جوانان و پیران و غیره تقسیم کند. او همچنین قادر به ادراك ابقاء محتوا علی‌رغم تغییر شکل است یعنی می‌فهمد که بسیاری از تغییراتی که در محیط خارج از او رخ می‌دهد تغییراتی سطحی است. مثلاً درك می‌کند که سیب روی درخت یا سیب میوه فروشی یا سیب پخته‌شدهٔ مربّا همگی سیب هستند.

چون استعداد استفاده از علائم در كودك به قدر کافی رشد یافته است می‌تواند از همان شش هفت سالگی به بعد خواندن و نوشتن و حساب کردن را، که همگی مستلزم استفاده از سیستم علامتی است یاد بگیرد. میزان توانائی كودك در استفاده از سیستم‌های علامتی کلامی و ریاضی به سطح هوش او نیز بستگی دارد. یعنی هوش كودك در رابطه است با چگونگی و کیفیت استفاده از این سیستم‌ها و نه صرفاً توانائی او در به کار بردن علائم زبانی و ریاضی.

تحول ظرفیت‌های شناختی كودك در این مرحلهٔ سوم همچنین به او اجازه می‌دهد که ارتباط خود با دیگران را نیز بهتر تنظیم کند و اجتماعی‌تر شود. خود مرکزینی دورهٔ قبلی او کاهش می‌یابد و می‌فهمد که او یکی در میان بسیاری است. می‌فهمد که دیگران اعتقادات و علائق و زمینه‌های ذهنی متفاوتی دارند. او می‌تواند خود را به جای دیگران بگذارد و می‌تواند حالت و احساس دیگران را بفهمد. در این مرحله است که اولین محاوره‌های مستقل

خود با دیگران را سازمان می‌دهد. این ظرفیت‌های جدید همراه با انواع تفکرات فلسفی و اسرارآمیز است. او برای خود راجع به واقعیت‌ها فرضیات گوناگون می‌سازد و به راحتی تصور می‌کند که در جنگل‌ها و کوه‌ها گنج‌های زیادی مخفی هستند. به آسانی می‌پذیرد که در کوه‌های بلند و پر برف آدم‌بری وجود دارد. او به قبول این اعتقادات می‌رسد که در دور دست‌ها نیز موجودات برتری زندگی می‌کنند. فقط در مرحله بعدی است که با تحولات جدیدی که در ذهنش پیدا می‌شود آمادگی آن را می‌یابد تا این فرض‌ها را آزمایش کند.

مرحله چهارم رشد شناختی که قاعدتاً در سنین دوازده تا پانزده سالگی به رشد نهائی خود می‌رسد مرحله انجام عملیات منطقی ذهنی یا مرحله تفکر انتزاعی است. فردی که به مرحله نوجوانی می‌رسد قادر به تفکر درباره افکار و ذهنیات خویش می‌شود، آرمان‌هایی برای خود و آینده خود می‌سازد و می‌تواند در مقابل افکار و اظهاراتی که مغایر با واقعیت‌هاست مخالفت و استدلال نماید. یک کودک ده‌ساله را شاید بتوان قانع کرد که «ذغال سفید است» اما نوجوان در مقابل این ادعا به راحتی خواهد گفت: «اما ذغال که فقط سیاه است».

در این مرحله چهارم رشد شناختی است که ظرفیت تفکر فرضیه‌ای - قیاسی^۱ در نوجوان پیدا می‌شود. در عین حال، همین

نوجوانی که به شناخت منطق واقعیّات قادر شده است در این توانائی شناختی، که هنوز عمق کافی نیافته است، مبالغه می کند و به یک حالت خود محوری جدید فکری دچار می شود. به همین دلیل است که پیازه می گوید همراه بابلوغ، نوع روشنفکرانه ای از خود مرکزینی در نوجوان پیدا می شود. این شکل از خود محور گرائی، در اعتقاد نوجوان به «توانائی نامحدود فکر»^۱ ظاهر می شود. وضع طوری می شود که گویا واقعیّت ها باید خود را با سیستم های فکری نوجوان هماهنگ سازند نه برعکس. به همین دلیل این مرحله را باید سن متافیزیکی در تفکر نوجوان نامید. جهان روانی و «خود» نوجوان آنقدر قوی است که دنیای خاص خود را می سازد و واقعیّت ها را از نظر دور می دارد. لیکن نباید فراموش کرد که به برکت همین تفکر انتزاعی یا صوری^۲ و دست و پنجه نرم کردن با واقعیّت های سخت و سهمگین زندگی است که نوجوان، هر گاه محیط مساعد رشد داشته باشد، به تدریج جوانی می شود که با واقعیّت ها کنار می آید.

پیاژه معتقد است که ظرفیّت های شناختی انسان پس از مرحله چهارم، تغییر کیفی پیدا نمی کند بلکه فقط محتوای فکر است که گسترش و عمق می یابد نه ساخت های ذهنی. او همچنین معتقد است

1— The omnipotence of thought

2— Formal thinking

که در جریان هر چهار مرحله رشد شناختی، انتقال از یک مرحله به مرحله دیگر حاصل یک جریان پیچیده تعاملی است. در این انتقال از یک مرحله به مرحله دیگر، چهار عامل اصلی وجود دارد که در کیفیت و درجه رشد شناختی تأثیر می‌گذارند. این چهار عامل اصلی عبارتند از:

الف - عوامل بیولوژیکی یا ساخت ژنتیک^۱ که تعیین‌کننده توالی ثابت مراحل مختلف و زمینه‌ساز رشد شناختی هستند؛

ب - عواملی که مربوط به تعادل جوئی و تعدیل خود^۲ است. یعنی برای رشد الگوهای جدید شناختی یا ایجاد «شماها» و طرح‌های مختلف و ارتقاء آنها به طرح‌های پیچیده‌تر، لازم است که دوجریان تکمیلی درون‌سازی و برون‌سازی به یک حالت تعادل بینجامد.

ج - عوامل عمومی که در رابطه با اجتماعی‌شدن است. منظور پیازه در این مورد تعاملی است که بین کودک و بزرگسالان برقرار می‌شود. این عامل اجتماعی شدن به صورت‌های مختلف در جوامع و گروه‌های گوناگون اجتماعی و خانواده و مدرسه و غیره وجود دارد.

1— Genetic structure

2— Equilibration and self regulation .

د - عواملی که مربوط به انتقال^۱ فرهنگی و آموزشی است .
این عوامل نیز در جوامع گوناگون متفاوتند و تأثیرات مختلفی
را بر کیفیت رشد شناختی کودک بر جای می گذارند .

در رشد زبان کودک نیز هر چهار عامل فوق مؤثرند هر چند
که پایه و زمینه رشد زبان همانند سایر کارکردهای ذهنی بر اصول
ژنتیک و مکانیسم های بیولوژیکی استوار است . به همین جهت است
که پیازه بر رابطه میان نمو^۲ و رشد^۲ تأکید می کند . او درباره
کارکردهای ذهنی می نویسد :

« کارکردهای ذهنی در واقع تظاهر جریان های عصبی است
که همراه با جریانهای نمو^۳ ارگانیک انسان رشد می کند . نمو^۳
سیستم عصبی تاسنین پائزده و شائزده سالگی ادامه می یابد و طبیعی
است که جریان این نمو^۳ نقشی انکارناپذیر در شکل گیری ساختهای
ذهنی برعهده دارد، لیکن دانش ما در این باره هنوز خیلی اندک
است . البته این شرط لازم رشد کودک را نباید تنها عامل در
رشد عملیات ذهنی دانست . نمو^۳ سیستم عصبی در هر مرحله از رشد
امکاناتی را فراهم می آورد و این امکانات موقعی شکوفا می شود
که شرائط دیگری برای آن ایجاد شود و اولین شرط عبارتست
از تمرین کارکردی که در رابطه با اعمال کودک است . »

1— Transmission

2— Maturation and development

طبق تحقیقات پیاژه، رشد زبان در پی رشد جوانب دیگر هوش صورت می‌گیرد. او هوش را به‌عنوان شکلی از سازگاری رفتاری می‌داند یعنی رفتاری که توانائی تطبیق فرد را با محیط اطراف او افزایش می‌دهد. و سازگاری فرد دارای درجات متفاوتی از بازتابهای نامعین و خودبخودی نوزاد تا مراحل عالی تفکر منطقی و انتزاعی است، و این سازگاری طی مراحل مختلف شکل می‌گیرد.

پیاژه مرحله پیش عملیاتی^۱ دو تا شش سالگی را بدو دوره تقسیم کرده است: یکی دوره ماقبل مفهومی^۲ (دو و سه سالگی) و دیگری دوره شهودی^۳ (چهار و پنج و شش سالگی). در این دوره شهودی است که زبان کودک به‌حدی از رشد می‌رسد که به‌هنگام تفکر آن را به کار می‌گیرد. در این دوره، به کارگیری علائم زبانی، معنای بیشتری از دوره قبل پیدا می‌کند. با رشد کارکردهای علامتی^۴ کودک می‌تواند بین معنی دار بودن و عناصر معنی دار تشخیص بدهد. در این دوره زبان کودک هنوز هم خود محورانه است یعنی هنوز زبان کودک تا حد زیادی جنبه درون سازی دارد لیکن جریان برون سازی هم از طریق تماس های

1— Pre - operational stage

2— Pre - conceptual

3— Intuitive

4— Symbolic functions .

روزافزون کودک با محیط رشد می کند .

چه اتفاقی می افتد که کارکرد زبانی این دوره به درون فکر کودک راه می یابد؟ در پاسخ این سؤال پیازنه می گوید که فکر بر زبان مقدم است . در این خصوص نظر او بانظر چامسکی مطابقت دارد که معتقد است رشد ساختهای عمقی بر رشد ساختهای سطحی زبان تقدم دارد . رشد زبان در جهت تعمیق محاوره ، استفاده از جملات طولانی تر، و میزان پیچیدگی آن مربوط به تحول عملیات ترکیبی^۱ یعنی ظرفیت به هم مربوط کردن عناصر است که به این وسیله واحدهای منطقی زبان^۲ شکل می گیرد . در مرحله بعدی، یعنی مرحله عملیات عینی (هفت تا دوازده سالگی) این سیستم ترکیبی باز هم رشد می کند و این امر در رابطه با رفتارهای اجتماعی است . تحول ظرفیت های شناختی کودک و گسترش روابط او با محیط اطراف باعث می شود که او بتواند مفاهیم را از پدیده های عینی استخراج کند و آنها را به گونه ای مجرد به کار گیرد . و این به معنای رشد کارکردهای علامتی یا رشد زبان است .

به منظور تعمیق مباحثی که ارائه شد، خلاصه نظر پیازنه درباره رشد زبان را از زبان خود او، هر چند مطلبی دشوار و تکنیکی است، برای حسن ختام این گفتار و با احترام به شخصیت علمی

1— Combinational Operations

2— Logical entities

او، عیناً نقل می‌کنیم * :

« ظهور زبان در کودکان عادی تقریباً همزمان با سایر شکل‌های تفکر مبتنی بر علائم^۱ است. اما زبان کودکان کر و لال در پی اعمال تقلیدی و بازی‌های نشانه‌ای و ایجاد تصاویر ذهنی ظاهر می‌شود. این بدان معناست که اساس زبان يك امر ژنتيك است زیرا انتقال آموزشی و اجتماعی آن مشروط به رشد مقدماتی همان شکل‌های علامتی است. بنابراین، رشد تفکر مبتنی بر علائم همان‌طور که در مورد افراد کر و لال نیز دیده می‌شود، مستقل از زبان صورت می‌گیرد. همچنین می‌دانیم که افراد کر و لال به‌منظور ایجاد ارتباط‌های اجتماعی، زبان اشاره‌ای خاص خود را به وجود می‌آورند. هم به علت عوامل اجتماعی و هم از طریق تقلید است که شبیه‌سازی‌ها و بازی‌های علامتی و تصورات ذهنی کودک شکل می‌گیرد. به دلیل ویژگی‌های سازگاری در کودک است که این زبان اشاره‌ای به ایجاد و شکل‌های اساسی کارکردهای مبتنی بر علائم منجر می‌شود. ایجاد این کارکردهای زبانی در افراد عادی با کمک انتقال سیستم جمعی علائم کلامی که همراه با زبان محاوره‌ای است انجام می‌گیرد.

(۱) رشد زبان: پس از يك دوره از صداها و دلبخواه که

1— Semiotic thought

* Piaget, J. The psychology of the child.

کودکان متعلق به تمام فرهنگ‌های جهان در سنین شش تا ده ماهگی از خود درمی‌آورند و پس از يك دوره دیگر که همراه با آواهای تقلیدی مشخص‌تری است و در سن یازده و دوازده ماهگی از كودك صادر می‌شود، بالاخره در پایان مرحله حسی-حرکتی است که زبان محاوره‌ای به صورت «جملات يك کلمه‌ای» ظاهر می‌گردد. این کلمات ساده ممکن است برای بیان خواسته‌ها و حالات و مشاهدات كودك به کار رود، یعنی طرح کلامی به صورت ابزاری برای درون‌سازی و تعمیم مبتنی بر طرح‌های حسی-حرکتی در می‌آید.

كودك در پایان سال دوم زندگی جملات دو کلمه‌ای را به کار می‌برد و سپس جملات کوتاه کامل را که فاقد ویژگی‌های صرفی دستوری است، بیان می‌کند و بعداً به تدریج ساختهای دستوری زبان را فرا می‌گیرد. مطالعات جالبی که در دانشگاه هاروارد شده و در کتاب «فراگیری زبان» به چاپ رسیده حاکی از آنست که ساخت نحوی جملات در کودکان دو تا چهار ساله مشاهده می‌شود. این مطالعات که ملهم از فرضیات نوآم چامسکی درباره ساخت قواعد دستوری است نشان می‌دهد که ساخت نحوی زبان كودك را نمی‌توان تا حد تقلید منفعل كودك از بزرگسالان تنزل داد. این ساختهای نحوی نه تنها بخش مهمی از تعمیم درون‌سازی‌ها بلکه همچنین بیانگر برخی ساختهای اساسی ذهن است. این پژوهش‌ها مبین آنست که تنزل دادن جملات بزرگسالان به الگوهای

اساسی زبان خردسالی نیز به معنای قبول برخی الزامات کارکردی نظیر ابقاء حداقلی از اطلاعات لازم و تمایل به گسترش این حداقل است.

۴) زبان و تفکر : علاوه بر مسئله ارتباط زبان خردسالی با تئوری زبان و تئوری اطلاعاتی، ما بایک مشکل بزرگ رتئیکی نیز در خصوص رشد زبان کودک و رابطه آن با تفکر، و به ویژه با عملیات منطقی، مواجه هستیم. زبان باعث افزایش قدرت تفکر هم از نظر وسعت و هم از نظر سرعت می شود لیکن جای بحث است که آیا خود ساختهای منطقی - ریاضی ماهیتاً زبانی هستند یا غیر زبانی.

در رابطه با تأثیر زبان در افزایش وسعت و سرعت تفکر، شاهد سه تفاوت میان رفتار کلامی و رفتار حسی - حرکتی هستیم:

الف - در حالی که الگوهای حسی - حرکتی ملزم به متابعت از واقعهای خارجی هستند و نمیتوانند از سرعت جریان اعمال پیشی گیرند، الگوهای زبانی در جریان محاوره و یادآوری‌های حافظه‌ای به صورت یک رشته طولانی از عملیات بسیار سریع ظاهر می شوند. ب - سازگاری‌های حسی - حرکتی محدود به زمان و مکان در یک لحظه معین هستند در حالی که زبان موجب می شود که حیطه تفکر به ماورای زمان و مکان معین کشیده شود و تفکر را از حصار لحظه معین رها سازد. ج - سومین تفاوت رفتار زبانی با رفتار حسی - حرکتی، نتیجه دو تفاوت قبلی است. یعنی

در حالی که هوش حسی - حرکتی ناشی از بروز وقایع متوالی است، تفکر انسان، قدم به قدم و بدویژه با کمک زبان، قادر به نمایش همزمان تمام عناصر يك ساخت ذهنی سازمان یافته است .

این مزایائی که تفکر بر طرح های حسی - حرکتی دارد در واقع و در کلیت خود ناشی از کارکردهای علامتی است . و این کارکردهای علامتی موجب جدا کردن تفکر از عمل می شوند و سرچشمه توانائی جانشین سازی هستند . در این جریان ترکیبی یا خالقه^۱، زبان است که نقش کاملاً مهمی را ایفا می کند، برخلاف تصورات و سایر ابزارهای علامتی، که توسط فرد و بر حسب نیازهای او ایجاد می شوند، زبان از قبل توسط جامعه ساخته شده و دارای نشانه های يك سیستم کامل از ابزارهای شناختی (از قبیل ارتباطها، طبقه بندی ها و غیره) به منظور استفاده در دستگاه تفکر است . این سیستم توسط فرد آموخته و سپس به کار گرفته می شود و غنی می گردد .

۳- زبان و منطق : آن طور که برخی گفته اند، آیا ما باید چنین نتیجه گیری کنیم که چون زبان موجب ایجاد منطق خام خود می شود پس این منطق، زبانی نه تنها به تشکیل يك واقعۀ اصلی یا يك عامل بی همتا در یادگیری منطق (در محدوده تأثراتی که

گروه زبانی و جامعه عمومی بر کودک می‌گذارد) منجر می‌شود بلکه در واقع منشأ هر گونه منطق بشری است؟ چنین نظریاتی مأخوذ از ویژگی متعارف پداگوژی مکتب جامعه‌شناسی دورکیم و همچنین منطق فلسفه تحقیقی است که هنوز هم بسیاری از حوزه‌های علمی بدان چسبیده‌اند. بنابه منطق تحقیقی، منطق منطقیون چیزی جز معانی و بیان تعمیم یافته نیست.

در این خصوص ما به دو منبع مهم اطلاعاتی دسترسی داریم: اول - مقایسه کودکان عادی با کودکان کرولال که دسترسی به زبان محاوره‌ای نداشته‌اند و در شرائط کامل طرح‌های حسی - حرکتی هستند و همچنین مقایسه کودکان عادی با افراد نابینائی که وضع معکوسی دارند. دوم - مقایسه سیستماتیک پیشرفتهای زبانی کودکان عادی با پیشرفت آنان در عملیات فکری.

منطق افراد کرولال توسط وِنسان^۱ و اولهرون^۲، در پاریس، با استفاده از آزمونهای اجرایی مکتب ژنو مطالعه شده است. چنین مطالعاتی در ژنو نیز انجام شده است. نتایج این پژوهش‌ها يك تأخیر سیستماتیک را در ظهور منطق در افراد کرولال نشان می‌دهد. البته در اینجا نمی‌توان از نقص توانائی‌های ذهنی کرو-لالان صحبت کرد زیرا آنان نیز همان مراحل رشد افراد عادی

1— Vincent

2— Oléron

را، منتها با یکی دو سال تأخیر، طی می کنند. همچنین از نظر ردیف کردن و عملیات فضائی نیز کرولالان حالت طبیعی دارند (اگرچه در مورد اول تأخیر مختصری نشان می دهند). عملیات طبقه بندی توسط آنان همان ویژگی ساخت عادی را دارد و فقط در پاسخ به تغییرات پیشنهادی دارای تحرّك کمتری از طبقه بندی هائی است که توسط کودکان شنا به عمل می آید. برای کرولالان، یادگیری حساب کار نسبتاً آسانی است. مسائل مربوط به ابقاء (یا شاخص بازگشت پذیری) با تأخیری در حدود يك تا دو سال، نسبت به کودکان عادی، انجام می گیرد. تنها مورد استثناء، ابقاء مایع است که ناشی از مشکلات تکنیکی ویژه در بیان مسئله است زیرا افراد کرولال مورد آزمایش باید بفهمند که مسئله مربوط به محتوای ظروف آزمایشی است نه خود ظرف ها.

این تفاوتها در مورد افراد نابینا هنوز هم بیشتر است. در پژوهش هائی که توسط هاتول^۱ شده همین نتایج با تأخیر چهار سال و بیشتر نسبت به کودکان عادی، حتی در سؤالات ساده مربوط به نظم و توالی و غیره، در کودکان نابینا به دست آمده است. با اینهمه، اعمال کلامی مربوط به ردیف کردن (مثلاً الف کوچکتز از ب است و ب کوچکتز از جیم، پس الف کوچکتز از جیم است) در کودکان نابینا حالت عادی دارد. اما اختلالات

حسی در کسانی که نایینا به دنیا آمده اند از همان ابتدا باعث جلوگیری از رشد طرح‌های حسی - حرکتی و کندی هماهنگی‌های عمومی آنان شده است. هماهنگی‌های کلامی در آنان به اندازه‌ای نیست که این تأخیر را جبران نماید، و پیش از آنکه این کودکان بتوانند ظرفیت عملیات ذهنی خود را به اندازه کودکان عادی یا کودکان کرولال گسترش دهند نیازمند یادگیری‌های عملی هستند.

۴- زبان و عملیات ذهنی: مقایسه رشد زبانی با رشد عملیات ذهنی مستلزم دو نوع توانائی است که یکی زبانی و دیگری روان شناختی است. یکی از کسانی که در این زمینه مطالعه کرده است راج سینکلر^۱ است. در این مطالعه دو گروه کودکان انتخاب شدند که گروه اولی در مرحله شناختی پیش عملیاتی بودند و لذا هنوز به درك ابقاء محتوای در شرائط تغییر شکل، نرسیده بودند. کودکان گروه دوم در مرحله شناختی پیش عملیاتی را پشت سر گذاشته و قادر به ادراك بازگشت پذیری^۲ و جبران^۳ بودند. به هر دو گروه تعدادی اشیاء جور شده (مثلاً يك شیئی بزرگ و يك نمونه كوچکتر آن، يك دسته مهره چهار تائی و يك دسته دوتائی، يك شیئی کوتاه و پهن و يك شیئی بلندتر و نازکتر، و غیره) نشان داده و از آنان خواسته

1— H. Sinclair

2— Reversibility

3— Compensation

شد که هر گاه يك نمونه از اشیاء جور شده به يك نفر و نمونه مقابل به شخص دیگری داده می شد توصیفی از آنها ارائه نمایند .

همان طور که ملاحظه می شود در این آزمایش با مسئله ابقاء روبرو نیستیم . از طرف دیگر گفتیم که زبان دو گروه با یکدیگر تفاوت سیستماتیک دارد . در توصیف اشیاء جور شده ، افراد گروه اول بلااستثناء از مقیاس زبانی سنجش مقدار استفاده می کنند و مثلاً می گویند : « این شخص شیئی بزرگ را برداشته اما دیگری شیئی کوچک را ، این شخص مقدار زیادی دارد اما آن دیگری مقدار کمی » . اما گروه دوم از مقیاس درجه بندی استفاده می کنند و مثلاً می گویند : « این مرد شیئی بزرگتری از دیگری دارد ، آن شخص مقدار بیشتری دارد ، و غیره » . در حالی که گروه اول فقط به توصیف يك بُعد مسئله می پردازد گروه دوم از بیش و کمی و بزرگی و کوچکی صحبت می کند . به طور خلاصه باید گفت که همبستگی کاملاً قابل توجهی بین زبان مورد استفاده کودک و شیوه استدلال او وجود دارد . مطالعه مشابه دیگری هم که در این خصوص شده بیانگر يك همبستگی نزدیک میان مراحل رشد توانائی ردیف کردن اشیاء و ساخت کلمات مورد استفاده کودک است .

سؤال اینست که این رابطه را چگونه باید تبیین کرد؟ کودکی که در مرحله پیش عملیاتی است وقتی که مورد خطاب قرار گیرد قادر به فهم اظهاراتی است که در سطح مرحله شناختی بالاتری است

(مثلاً او معنای گفته‌هائی از این قبیل را می‌فهمد که «مداد بزرگتر را به او بده» اما خود او توانائی به کار بردن ارادی چنین جملاتی را ندارد، یعنی چنین حالتی يك بار در هر ده بار اتفاق خواهد افتاد). از سوی دیگر، توانائی ردیف‌سازی اشیاء تا اندازه‌ای در اثر آموزش کلامی بهبود می‌یابد زیرا جریان‌زبانی با عمل مقایسه و نتیجتاً با خود مفهوم ردیف‌سازی ارتباط دارد.

هر گاه این اطلاعات را با آنچه در قسمت سوم (زبان و منطق) گفته شد مربوط سازیم چنین نتیجه می‌شود که زبان را نمی‌توان منشأ منطق دانست بلکه برعکس تفکر و منطق کودک است که زبان او را می‌سازد. ریشه‌های منطق را باید در هماهنگی عمومی اعمال (واز جمله اعمال زبانی) جستجو کرد که از سطح عمل حسی - حرکتی آغاز می‌شود و این طرح‌های حسی - حرکتی دارای اهمیت پایه‌ای برای بروز سایر اعمال هستند. این طرح‌های حسی - حرکتی، رشد و تداوم می‌یابند و در جریان رشد اعمال باعث ایجاد تفکر و موجب ساخت زبان می‌شوند و در ادامه خود به عملیات منطقی - ریاضی می‌انجامند. هر گاه این اعمال به صورت درونی در آیند و در ساختهای واحدی سازمان یابند با یکدیگر هماهنگ می‌شوند و این اوج بروز منطق است. در نتیجه‌گیری از این بحث، همین مطلب را توضیح می‌دهیم.

۵- نتیجه‌گیری: کارکرد مبتنی بر علامت، علیرغم گوناگونی

عجیب در چگونگی بروز آن، نشان دهنده يك وحدت قابل توجه است. صرف نظر از آنکه مسئله را در رابطه با تقلید، بازی نمایشی، نقاشی، تصورات ذهنی، و امور تصویری - حافظه‌ای بدانیم یا در رابطه با زبان، این کار کرد علامتی باعث بازسازی ذهنی اشیاء و وقایعی می‌شود که در لحظه مربوط حضور عینی ندارند. برخلاف مرزهای محدود عمل و ادراك حسی - حرکتی، کارکردهای مبتنی بر علائم با تدارك يك حوزه شمول بی‌حد موجب امکان بروز تفکر می‌شوند. متقابلاً، این کارکردهای علامتی تحت هدایت تفکر و زیر تأثیر نمودهای هوش تحول می‌یابند. نه تقلید، نه بازی، نه نقاشی، نه تصور ذهنی، نه زبان، و نه حتی حافظه (که ظرفیت باز تولید خود به خودی همانند با ادراك را به آن نسبت می‌دهیم) هیچ يك نمی‌توانند بدون كمك دائمی ویژگی‌های ساختی هوش رشد یابند یا سازمان پیدا کنند. »

فهرست منابع

- Aitchison, J. (1977) : The articulate mammal : An introduction to Psycholinguistics, New York : Univers Books
- Arnberg, L. (1981) : Early Childhood bilingualism in the mixed - lingual family . Sweden : Linköping University Press
- Bain, B. (1975) : Toward an integration of Piaget and Vygotsky : Bilingual considerations . Linguistics, 160, 5-20
- Bellugi, U. and Brown, R. ,eds. (1964) : The Acquisition of language , Monographs of the Society for Research in Child Development , No 92
- Bernstein, B. (1979) : Class, codes, and control, vol. I, II,III, London : Routledge & Kegan Paul
- Bernstein, B. and Henderson, B. (1969) : Social class difference in the relevance of language to socialisation . Sociology, 3
- Bernstein, B. and Young, D. (1967) : Social class differences in conception of the use of toys . Sociology, 1 .
- Bernstein, B. (1961) : Social class and linguistic development . in Halsey et al (eds.) : Education, economy and society, Free Press of

Glencoe .

- Bresnan, J. and Miller, G. A. , eds. (1978) : Linguistic theory and psychological reality, MIT Press .
- Brown, R. and Hanlon, C. (1970) : Derivational complexity and order of acquisition in child speech . in Hayes, J. R. (ed.) : Cognition and the development of language . New York : John Wiley .
- Bruner, J. (1965) : Toward a theory of instruction, Harward University Press .
- Butterfield, E. C. and Siperstein, G. N. (1974) : Influence of contingent auditory stimulation upon non - nutritional suckle . Proceedings of the third Symposium on Oral Sensation and Perception : The mouth of the infant . Springfield, III
- Carroll, J. (1963) : Research on teaching foreign languages . in Gage, N. L. (ed.) : Handbook of research on teaching, Chicago : Rand Mc Nally, 1963 .
- Chomsky, N. (1971) : Language and mind . in Bar - Adon, A. and Leopold, W. F. eds. : Child language, New Jersey : Prentice-Hall 1971
- Chomsky, N. (1965) : Aspects of the theory of syntax, MIT Press .
- Chomsky, N. (1959) : Review of verbal behavior by B. F. Skinner . Language Vol. 35 PP. 26-58
- Chomsky, N. (1951) : Syntactic structures . Manton
- Clark, H. H. and Clark, E. V. (1977) : Psychology and language, An introduction to psycholinguistics, New York .

- Curtiss, S. R. (1977) : *Genie : A linguistic study of a modern day " wild child "* . New york : Academic Press .
- De Villiers, P. A. and De Villiers, J.G. (1979) : *Early language*. Cambridge : Harward University Press .
- Donovan, B. T. (1985) : *Hormones and human behavior*, Cambridge University Press .
- Erasmie , T . (1975) : *Language development and social influence* , Sweden : LinköPing University Press .
- Fishman, J. (1970) : *Sociolinguistics, A brief introduction* . Mass. : Rowley .
- Fishman, J. (1972) : *The sociology of language*, Mass. : Rowley
- Foder, J. A. , Beuer, T. G. and Garrett, M. F. (1974): *The psychology of language*, New York : McGraw Hill .
- Freire, P. (1972) : *Pedagogik för förtrykta*, stockholm : Greenberg .
- Fromkin, V. A. , Krashen, S. , Curtiss, S. , Rigler, D. and Rigler; M. (1974) : *The development of language in Genie, A case of language acquisition beyond the " critical period "* , *Brain and language* , 1, 81-108 .
- Gage, N. L. and Berliner, D. (1979) : *Educational psychology*, Chicago : Rand Mc Nally .
- Gardner, B. T. and Gardner, R. A. (1971) : *Two - way communication with an infant chimpanzee* . in A. M. Schrier & F. Stollnitz (eds.) : *Behavior of nonhuman primates*, vol. 4, New York :Academic Press.
- Greene, J. P. (1973) : *Psycholinguistics* . London : Penguin .

- Harris, J. R. and Liebert, R. M. (1984): The child, New Jersey : Prentice Hall .
- Hilgard, E. and Atkinson, R. (1975) : Introduction to Psychology, New York : Harcourt .
- Hilgard, E. and Bower, G. (1966) : Theories of learning, New York : Appleton .
- Holm, U. (1975) : Criterion information and principle information , Studies of verbal learning, Sweden : Linköping University Press .
- Hunt, J. (1961): Intelligence and experience, New York : The Ronald Press .
- Hydén, L. (1982) : Sovjetisk barnpsykologi, en antologi, Stockholm : Natur och kultur .
- Jarotjevskij, M. (1979): 1900 - talets psykologi, Stockholm: Wahlström & Widstrand .
- Kamiensky, A. (1973) : Insyn i sovjetisk pedagogik, Sweden : Student-litteratur, Lund .
- Keller, H. (1905): The story of my life, New York .
- Landy, F. (1984): Psychology, the science of people, New Jersey : Prentice Hall .
- Lane, H. (1976): The wild boy of Aveyron, Harward University Press
- Lenneberg, E. H. (1967): Biological foundations of language, Cambridge : M. I. T. Press .
- Lenneberg, E. H. (1964) : New directions in the study of language , Cambridge : M. I. T. Press .

- Levin, L. et al . (1977) : Kunskap - insikt - frigörelse, Stockholm : Wahlström & Widstrand .
- Liebert, R. M. and Wicks - Nelson, R. (1981) : Developmental psychology, New Jersey : Prentice Hall .
- Loman, B. (1974) : Barnspråk i Klassamhälle, Sweden : Liber Lärö - medel, Lund .
- Loman, B. (1972) : Språk och samhälle, Sweden : Gleerup, Lund .
- Lotfabadi, H. (1983) : Pedagogy for the good of mankind, Sweden : Faculty of Teacher Training, Kalmar .
- Markova, A. K. (1975) : Periode - indelning of sprogudviklingen, i F. Gregersen m.fl. Børnsprog og undervisning, Copenhagen : Gyldendalske Boghandel .
- Marton F. et al (1979) : Inläarning och omvärldsuppfattning, Stockholm : Almqvist & Wiksell .
- Mc Neill, D. (1966) : Developmental psycholinguistics , in F. Smith and G. A. Miller (eds.) , The genesis of language, A psycholing - uistic approach, Cambridge, M. I. T. Press .
- Morris, R. and Kratochwill , T. R. (1983) : The practice of child therapy, New York : Pergamon Press .
- Mussen, P. (1970) : Carmichael's Manual of child psychology, Berkeley : Wiley .
- Nash , J . (1973) : Developmental psychology , a psycho - biological approach, New Jersey : Prentice Hall .
- Oléron, P . (1961) : L' acquisition des conservations et le langage ,

Enfance .

Perry, D. G. and Bussey, K. (1984) : Social development, New Jersey :
Prentice Hall .

Piaget, J. (1969) : The psychology of the child, London

Piaget, J. and Inhelder, B. (1958) : The growth of logical thinking from
childhood to adolescence, New York .

Piaget, J. (1952) : The language and thought of the child, London .

Pines, M. (1981) : The civilizing of Genie, Psychology Today, Septem -
ber, PP. 28-34 .

Rahmani, L . (1973) : Sovjetisk psykologi , Stockholm : Natur och
Kultur .

Skinner, B. F. (1957) : Verbal behavior, New Jersey : Prentice Hall .

Terrace, H. S. (1979) : Nim, New York : : Knopf .

Vincent , M . and Borelli, M . (1956) : La Naissance des operations
logiques chez des sourd - muets, Enfance, 1951 & 1956 .

Vygotskiy, L. S. (1980) : Psykologi och dialektik, Stockholm : Norstedts
Fackböcker .

Vygotskiy, L. S. (1962) : Thought and language, Cambridge, Mass .

آستان قدس رضوی منتشر می‌کند

- ۱- روش‌های سمی و بصری و یادگیری زبان‌ها ، ۹مقاله به‌کوشش گروه زبانشناسی کاربرده و آموزش زبان‌ها .
- ۲- تجزیه و تحلیل روش‌های آموزش زبان (جلد دوم کتاب تجزیه و تحلیل آموزش زبان‌ها اثر ویلیام فرانسیس‌مکی) ترجمه حسین مریدی .
- ۳- یادگیری و آموزش زبان‌های اول و دوم، ۸ مقاله به‌کوشش گروه زبانشناسی کاربرده و آموزش زبان‌ها .
- ۴- فرهنگ مصور بافت جمله ۲۰۰۰ واژه‌ای (برای کودکان کلاس‌های اول و دوم دبستان ، شامل بیش از ۶۰۰۰ جمله ساده فارسی معاصر و ۲۰۰۰ تصویر) تألیف. الله‌وردی آذری نجف‌آباد و علی منصوری .
- ۵- زبانشناسی و مسایل ترجمه، ۷مقاله به‌کوشش گروه زبانشناسی کاربرده و آموزش زبان‌ها.
- ۶- آموزش و علوم زبان، ۸مقاله به‌کوشش گروه زبانشناسی کاربرده و آموزش زبان‌ها .
- ۷- السلام علیکم یا اخی و ۱ و ۲ (روش یکپارچه سمی و بصری آموزش عربی پایه، روش گفتگویی و مکالمه شامل کتاب استاد، کتاب شاگرد، دفترچه تمرین، دفترچه تصویر، نوار، فیلم ثابت، اسلاید، قصه‌های مصور، آموزش فشرده عربی محاوره در ۳۰۰ ساعت) مؤلفان الله‌وردی آذری نجف‌آباد، مرضی اپروانی، محمد حسین ساکت ، ناصر میرزا علی، ناصر نجفی، علی‌اصغر مولوی و نقاش و صحنه‌پرداز، بیواره .
- ۸- هَيَّا نَتَعَلَّمِ الْعَرَبِيَّةَ (کتاب مطالعه ۱ و ۲ و ۳) به‌کوشش محققان گروه زبانشناسی کاربرده و آموزش زبان‌ها .
- ۹- هَيَّا اِلَى لَفِّ الْقُرْآن، گروه مؤلفان .
- ۱۰- هَيَّا اِلَى لَفِّ تَهْجِ الْبَلَاغَةِ، گروه مؤلفان .
- ۱۱- مستمره هندوستان، مسلمانان و هندوها، تألیف بشیرالحسن، مترجم حسن لاهوتی .

- ۱۲- گلرگاه، تالیف ویلم دبیل مترجم محسن محسنیان .
- ۱۳- بختیاری‌ها، ایلات کوه‌نشین دویوه تاریخ، تالیف دبیراهمان، مترجم محسن محسنیان.
- ۱۴- آموزش و پرورش کودکان عقب‌مانده ذهنی، تالیف جانسون کرک، ترجمه مجیدمهدیزاده و زاهد حسینی .
- ۱۵- هرکتهای اسلامی در مصر، پاکستان، و ایران، تالیف آصف حسین، مترجم فرهادناصری.
- ۱۶- گسترش اسلام در غرب آفریقا، تالیف مروین، هبکت مترجم احمد نمایی .
- ۱۷- آموزش دوران کودکی، تالیف برنارد اسپاوک، مترجم محمد حسین نظری نژاد.
- ۱۸- گرفتگی‌های ماه و خورشید، تالیف برایان برومر، مترجم محسن مدیر شانه‌چی .
- ۱۹- آموزش و پرورش فلسطینیان، تالیف ساراگراهام بران، مترجم محمدتقی اکبری .
- ۲۰- تولید مثل وراثت، تالیف چارلز هیلر، مترجم رحیم رحیم‌زاده.
- ۲۱- مفاهیم فیزیک نوین، تالیف آرتور بیسه، مترجم علی‌اصغر تکالو .
- ۲۲- جغرافیا در خدمت جنگ، تالیف ایولاکت، مترجم ابوالحسن سروقد مقدم.
- ۲۳- خاورمیانه، تالیف بری‌مونت بلک، مترجم محمود رمضان‌زاده - محسن مدیرشانه‌چی - علی خادمیان.
- ۲۴- ستاره شناسی اصول و عمل، مترجم احمد سیدی.
- ۲۵- استنباط آماری چند متغیره، تالیف ان‌سی‌گرل، مترجم دکتر ابوالقاسم بزرگ‌نیا.
- ۲۶- حکومت مسکو و مساله مسلمانان، تالیف مایکل ریوین، مترجم محمود رمضان‌زاده.
- ۲۷- جنگ افغانستان، دخالت شوروی و نهضت مقاومت ما، تالیف آندره بریکوت. والیووی، مترجم: ابوالحسن سروقد مقدم .
- ۲۸- علوم اسلامی و نقش آن در تحول علمی جهان، تالیف آلدومیلی، مترجم: محمدرضا شجاع رضوی، محمد علوی.
- ۲۹- ظهور مسلمانان در سیاست هند، تالیف رفیق‌ذکریا، مترجم سید محمد حسینی ابریشمی.
- ۳۰- تاریخ سودان از نفوذ اسلام به آن‌کشور تاکنون، تالیف پی - ام‌هالت - امدیلیو دالی، مترجم محمدتقی اکبری.
- ۳۱- مسلمانان چین، تالیف رالف ایزرالیلی، مترجم حسن‌تقی‌زاده طوسی.

۲۲- مسلمانان اتحاد جماهیر شوروی، مترجم خرامی فر.

۲۳- رسالت اسلام، تألیف شیخ محمد اقبال، مترجم فرشته ناصری.

۲۴- سهم مسلمانان در پیشبرد جغرافیا، تألیف دکتر نفیس احمد، مترجم حسن لاهوتی.

۲۵- رصدخانه‌های دنیا، تألیف ربگفردماری، و وارنرفاو، مترجم ملك عبدالی.

۳۶- آموزش کودکان تیزهوش، تألیف جیمز کالاتر، مترجم مجید مهدیزاده - احمدرضوانی.

۳۷- تربیت بدنی و بازیپروزی، تألیف هالیس اف فایت، مترجم محمدتقی منشی طوسی.

۳۸- چگونه کتاب بخوانیم؟، تألیف ادلروان دورن، مترجم محمدصراف تهرانی.

۳۹- بیزاری از مدرسه، تألیف جک اچ کان - هواردام. گارول، مترجم حسن سلطانی فر.

۴۰- ستاره شناسی علمی با ماشین حساب، تألیف پیتز دافت اسمیت، مترجم احمدسیدی.

۴۱- آموزش علوم در مدارس ابتدایی، تألیف ادوارد ویکتور، مترجم گروه مترجمان بنیاد

پژوهشهای اسلامی.

۴۲- بازنتاب اعلام قرآن درشعر فارسی، تألیف غلامحسین ده‌بزرگی.

۴۳- ریاض‌العلماء و حیاض‌الفضلاء، تألیف میرزا عبدالله افندی اصفهانی ترجمه محمدباقر

ساعدی .

۴۴- آثار ایران، تألیف آندره گدار ترجمه ابوالحسن سروقد مقدم

۴۵- تاریخ اسلام، تألیف محمدتقی مدرسی، مترجم حمیدرضا آذرب

۴۶- جغرافیای شهری در افغانستان، تألیف اروین گروش‌باخ، مترجم محسن محسنیان

۴۷- تذکره علمای امامیه پاکستان، تألیف سیدحسین عارف نقوی، مترجم محمدهاشم

۴۸- مباحثی در فقه‌الفقه عربی، تألیف رمضان عبدالتوآب، مترجم حمیدرضا شیخی

۴۹- تاریخ و بررسی زندگانی امام‌رضا علیه‌السلام، تألیف محمدجواد فاضل‌الله،

مترجم سید محمدصادق عارف .

۵۰- قرآن و روان‌شناسی، تألیف دکتر محمد عثمان نجانی، مترجم عباس عرب

۵۱- شرح ابن‌میش بر نهج‌البلاغه، مترجم سید محمدصادق عارف

۵۲- مبانی فیزیولوژی گیاهی، تألیف جی. بی. نوگل - جورج جی. فولیز،

مترجم محمدرحیم رحیم‌زاده

۵۲- پیلهای خورشیدی ، تألیف چنمینگ هو - ریچارد ام وایت ، مترجم سیداحمد سیدی

۵۳- اختلالاتهای رفتاری دوران کودکی ، تألیف ریتا ویکر - فلسون، النسی . ایرائیل ،

مترجم محمدتقی منشی طوسی

۵۴- مسلمانان هند بریتانیا ، تألیف پی هاروی ، مترجم حسن لاهوتی

۵۵- هیجانات، تپوهای و یک طرح جدید ، تألیف رابرت پلاچیک، مترجم محمود رمضانزاده

۵۶- انگیزه و شخصیت ، تألیف ابراهام مازلو ، مترجم احمد رضوانی

۵۷- کاوش در ستاره شناسی ، تألیف ژاکلین سیمون میتون ، مترجم محسن مدیر شانه چی

۵۸- مفاهیم جهان ، تألیف پل. دبلیو. ماج ، مترجم ملک عبدالی

۵۹- مقدمه ای بر کاربرد تریستورها ، تألیف ام. راما موادتی ، مترجم بهزاد قهرمان

۶۰- جهان ، تألیف جاسب کلزک ، مترجم بهزاد قهرمان

۶۱- آمار پایه ای ، تألیف دبیرد ملکول ، مترجم سید مجتبی حسینیون

۶۲- سیاره پلوتو ، تألیف ای، جی وایت ، مترجم محمدحسینی ابریشمی

« بنیاد پژوهشهای اسلامی منتشر کرده است »

۱- قلمرو زبان فارسی و آموزش زبانهای بیگانه

۲- روش های آموزش زبان و مسایل زبان شناسی

۳- امالی شیخ مفید ، تألیف محمدبن محمدبن نعمان عکبری بغدادی ، مترجم استاد ولی

۴- مجموعه مقالات سمینار جغرافیا شماره ۱ به کوشش محمدحسین پاپلی یزدی

۵- مدایح رضوی دوشهر فارسی به کوشش احمد احمدی، سیدعلی نقوی زاده

۶- خصایص الاثمه دکتر محمد هادی امینی

۷- منجله مشکوة شماره ۱۰

۸- مجله نوسواد ۲۱

۹- موش بازیکوش ، گروه ادبیات کودک

۱۰- پیرمرد و دهقان

۱۱- سه ماهی