

زبان شناخت

سیماوزیرنیا

تاریخ ایران

تواریخ
ایران



کتابخانه و اسناد ملی

۲

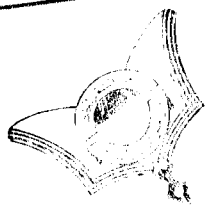
۱۰۰

۶

۱۰



۴۰۰۰



زبان‌شناخت

تأسیس ۱۳۷۶
مؤسسه تخصصی ادبیات

سیما وزیرنیا

برگه فهرست نویسی پیش از انتشار

وزیرنیا، سیما

زبان شناخت / سیما وزیرنیا - تهران: نشر قطره، ۱۳۷۹.

۳۳۳ ص. مصور. - (سلسله انتشارات نشر قطره؛ ۲۵۲: هنر و ادبیات

جهان؛ ۲۹)

۱. زبان شناسی. ۲. زبان. الف. عنوان.

۴۱۰ P ۱۰۶ / ۴۲ ز



زبان شناخت

سیما وزیرنیا

چاپ اول: ۱۳۷۹

چاپ: امینی

تیراژ: ۲۲۰۰ نسخه

بها: ۱۷۰۰ تومان

حق چاپ برای نشر قطره محفوظ است.

شابک: ۹-۰۸۸-۳۳۱-۹۶۴ ISBN: 964-341-088-9

نشر قطره

خیابان انقلاب، ابتدای وصال شیرازی، پلاک ۹، طبقه همکف

۶۴۶۶۳۹۴-۶۴۶۰۵۹۷

صندوق پستی ۳۸۳-۱۳۱۴۵

Printed in The Islamic Republic of Iran

فهرست مطالب

پیشگفتار	۱۵
فصل اول: زبان چیست؟	۱۹
۱-۱ تعریف زبان	۱۹
۲-۱ مهارت های زبان	۲۰
۱-۲-۱ مهارت گوش دادن	۲۱
۲-۲-۱ مهارت سخن گفتن	۲۲
۳-۲-۱ مهارت خواندن	۲۲
۴-۲-۱ مهارت نوشتن	۲۴
۳-۱ کارکردهای زبان	۲۴
۴-۱ ویژگی های زبان	۲۶
۱-۴-۱ جابه جایی	۲۶
۲-۴-۱ ویژگی قراردادی زبان	۲۷
۳-۴-۱ ویژگی تمایز	۲۸
۴-۴-۱ ویژگی دوگانگی	۲۹
۵-۴-۱ ویژگی خلاقیت	۲۹
۶-۴-۱ انتقال فرهنگی	۳۰
۵-۱ زبان و گفتار	۳۰
۶-۱ زبان و خط	۳۱
۷-۱ خاستگاه زبان	۳۲
۱-۷-۱ خاستگاه طبیعی زبان	۳۲
۲-۷-۱ خاستگاه قراردادی زبان	۳۳
چکیده گفتار	۳۶
فصل دوم: زمینه های زیست شناختی تکامل زبان	۴۱
۱-۲ تفاوت زبان انسان و حیوان	۴۱
۲-۲ قهرمانان عرصه سخنوری در عالم حیوانات	۴۳
۱-۲-۲ نیم چمپسکی در نبرد با چامسکی	۴۳
۲-۲-۲ برنامه ریزی چیست؟	۴۴

۴۶	۳-۲ زمینه‌های زیستی زبان
۴۷	۱-۳-۲ نظام صوتی یا اندام گفتار
۴۷	۱-۳-۲ دستگاه تنفس
۴۸	۲-۱-۳-۲ اندام تولید صوت
۴۸	۳-۱-۳-۲ ساخت کار تولید صوت
۵۱	۴-۱-۳-۲ ساخت کار تولید گفتار
۵۱	۵-۱-۳-۲ نقش ممیز عامل انسداد در تولید صوت
۵۳	۲-۳-۲ نظام عصبی
۵۵	۱-۲-۳-۲ زبان و نیمکره غالب
۵۷	۲-۲-۳-۲ ساخت کار قشر جدید مخ در تولید و درک گفتار
۵۸	۳-۲-۳-۲ موضع‌یابی کارکردها در قشر مخ
۵۸	۴-۲-۳-۲ این بار قهرمان داستان از مریخ و مشتری نیست
۶۰	۵-۲-۳-۲ طرح موضع‌یابی از نظر لنه‌برگ، هم آری، هم نه
۶۱	۶-۲-۳-۲ حاصل کلام، اصل هم‌توانی
۶۳	چکیده گفتار

۶۷	فصل سوم: سطوح زبان
۶۷	۱-۳ سطح آوایی زبان: واج
۶۸	۱-۱-۳ صافی واجی
۶۸	۲-۱-۳ واج، ممیز معنایی
۶۸	۳-۱-۳ واجگونه
۶۹	۴-۱-۳ عناصر زیرزنجیری زبان
۷۰	۲-۳ سطح صرفی زبان: واژک، واژه
۷۱	۱-۲-۳ واژک‌های آزاد و وابسته
۷۱	۲-۲-۳ انواع واژک‌های آزاد
۷۲	۳-۲-۳ انواع واژک‌های وابسته
۷۲	۴-۲-۳ توصیف واژه‌شناختی
۷۳	۳-۳ سطح نحوی زبان: دستور
۷۴	۱-۳-۳ الگوهای پایه
۷۵	۲-۳-۳ روابط ساختاری
۷۵	۳-۳-۳ پیام‌های واحدی که ظاهراً متفاوت‌اند
۷۶	۴-۳-۳ پیام‌های متفاوتی که ظاهراً یکی هستند
۷۷	۵-۳-۳ دستور گشتاری-زایشی
۷۸	۴-۳ سطح پیام‌رسانی زبان: معنی
۷۸	۱-۴-۳ معنی سیال است

۷۹	۲-۴-۳ واحد معنی
۸۰	۳-۴-۳ منظور و معنی
۸۰	۴-۴-۳ معنی و معنی درونی
۸۱	۵-۴-۳ معنی صریح و معنی ضمنی
۸۱	۶-۴-۳ حوزه معنایی
۸۲	۱-۶-۴-۳ هم معنایی (ترادف)
۸۲	میزان هم پوشی معنایی در مترادف ها
۸۴	۲-۶-۴-۳ تضاد معنایی
۸۵	۳-۶-۴-۳ چند معنایی
۸۵	۴-۶-۴-۳ هم آوایی
۸۵	۷-۴-۳ نشانه های معنایی
۸۶	۷-۴-۳ سطوح معنی
۸۶	۵-۳ سطح هنری زبان: ادبیات
۸۷	۱-۵-۳ تفاوت زبان و ادبیات
۸۹	۲-۵-۳ هنجارگریزی ادبیات
۹۲	۳-۵-۳ ادبیات، نقیضی در وحدت
۹۳	۴-۵-۳ منطق ستیزی ادبیات
۹۴	۵-۵-۳ کارکردهای خاص ادبیات
۹۴	۶-۵-۳ حرکت درون سیری ادبیات
۹۵	۷-۵-۳ جهان ادبیات، جهان نوشونده
۹۷	۸-۵-۳ مرز و بی مرزی، تمایز و اینهمانی
۹۸	۹-۵-۳ نقصی که حسن است
۱۰۰	چکیده گفتار

۱۰۵	فصل چهارم: جهان زبان
۱۰۵	۱-۴ زبان های گوناگون جهان
۱۰۵	۱-۱-۴ فرضیه زبان مادر (زبان فسیل شده)
۱۰۶	۲-۱-۴ گروه بندی سنخ شناختی زبان ها
۱۰۷	۳-۱-۴ گروه بندی وراثتی زبان ها
۱۰۸	۲-۴ تحول زبان
۱۰۹	۱-۲-۴ علل برونی و درونی تحول زبان
۱۱۰	۳-۴ زبان های خاموش
۱۱۱	۴-۴ گوناگونی در زبان واحد
۱۱۱	۱-۴-۴ زبان و لهجه
۱۱۲	۲-۴-۴ گونه ها و سبک های زبان

۱۱۲	۵-۴ زبان معیار
۱۱۴	۱-۵-۴ برنامه ریزی زبان
۱۱۵	۲-۵-۴ زبان، عامل همبستگی/جدایی
۱۱۶	۶-۴ زبان میانجی
۱۱۷	۴-۷ واقعیت جهانی های زبان
۱۱۸	۸-۴ رؤیای زبان جهانی
۱۲۱	چکیده گفتار

۱۲۵	فصل پنجم: رشد زبان
۱۲۵	۱-۵ از گریه اعتراض تا جمله های پیچیده
۱۲۶	۲-۵ رمز تکوین یا راز اکتساب؟
۱۲۸	۳-۵ آیا راه میانه ای وجود دارد؟
۱۳۰	۴-۵ جایگاه زبان در مراحل رشد شناخت
۱۳۰	۱-۴-۵ مرحله حسّی-حرکتی
۱۳۰	۲-۴-۵ مرحله پیش عملیاتی
۱۳۲	۳-۴-۵ مرحله عملیات عینی
۱۳۲	۴-۴-۵ مرحله عملیات صوری
۱۳۲	۵-۵ مفهوم رشد و روی کرد زبان شناختی به آن
۱۳۳	۱-۵-۵ پیوستگی فرایند رشد
۱۳۳	۲-۵-۵ همه جانبه گی فرایند رشد
۱۳۳	۳-۵-۵ تأثیر گذاری جنبه های رشد بر یکدیگر
۱۳۴	۴-۵-۵ جهانی بودن فرایند رشد
۱۳۴	۶-۵ فرایند انطباق واقعیت با بینش کودک
۱۳۵	۷-۵ انطباق فرایند درون سازی با دیدگاهی زبان شناختی
۱۳۵	۸-۵ آغاز رشد زبان
۱۳۶	۹-۵ رشد نظام های سه گانه زبان
۱۳۷	۱۰-۵ توالی منظم علایم زبان
۱۳۸	۱-۱۰-۵ مرحله چهار ماهگی (غان و غون)
۱۳۹	۲-۱۰-۵ مرحله دوم نه ماهگی
۱۴۰	۳-۱۰-۵ مرحله سوم یک سالگی به بعد
۱۴۱	۴-۱۰-۵ هجده ماهگی به بعد
۱۴۴	۵-۱۰-۵ دو سالگی به بعد: گفتار فرا دو واژه ای
۱۴۵	۶-۱۰-۵ کودک، فرضیه ساز و زبان شناس بزرگ
۱۴۷	۷-۱۰-۵ رشد زبان در سال های اولیه زندگی
۱۴۸	۸-۱۰-۵ رشد نظام معنایی

۱۵۰	۹-۱۰ گفتار خودمحور
۱۵۰	۱۰-۱۰ دوره حساس در رشد زبان و عوامل مؤثر بر آن
۱۵۱	۱۰-۱۰ نقش والدین در رشد زبان
۱۵۴	۱۰-۱۰ رشد زبان و محیط غنی زبانی
۱۵۶	۱۰-۱۰ ۳- تأثیر نظام خانواده بر رشد زبان
۱۵۷	۱۰-۱۰ ۴- تأثیر تماس عاطفی بر رشد زبان
۱۵۷	۱۰-۱۰ ۵- تأثیر حرکت بر رشد زبان
۱۶۰	چکیده گفتار

۱۶۵	فصل ششم: زبان و فرایندهای عالی ذهن
۱۶۵	۱-۶ ذهن و زبان
۱۶۵	۲-۶ تأثیر زبان در فرایندهای عالی ذهن
۱۶۷	۲-۶ ۱- رفتار زبانی و فرایندهای ذهنی دوقلوهای همسان
۱۶۷	۲-۶ ۱-۱ وضع دوقلوها در آغاز پژوهش
۱۶۸	۲-۶ ۲- روش کار با دوقلوها
۱۶۹	۲-۶ ۳- وضع ذهنی دوقلوها پس از پیشرفت زبان
۱۶۹	۳-۶ ۳- واژه و قدرت نمادسازی
۱۷۱	۳-۶ ۴- واژه، جادوی جهان مضاعف
۱۷۲	۳-۶ ۵- زبان و حافظه
۱۷۳	۳-۶ ۶- زبان و آگاهی
۱۷۴	۳-۶ ۷- زبان و حل مسئله
۱۷۵	۳-۶ ۸- نقش تنظیم‌گری زبان
۱۷۶	۳-۶ ۹- زبان و شناخت
۱۷۸	۳-۶ ۱-۹ زبان و سطوح حیطه شناخت
۱۷۹	۳-۶ ۲-۹ زبان و نگهداری ذهنی
۱۸۱	۳-۶ ۳-۹ گشتار و نگهداری ذهنی
۱۸۲	۳-۶ ۱۰-۹ زبان و تفکر
۱۸۳	۳-۶ ۱-۱۰ دوگانه واحد
۱۸۴	۳-۶ ۲-۱۰ تفکر در بند زبان، توهم یا واقعیت
۱۸۷	چکیده گفتار

۱۹۱	فصل هفتم: آسیب‌شناسی زبان
۱۹۱	۱-۷ زبان و تفاوت‌های فردی
۱۹۱	۲-۷ زبان درونی
۱۹۲	۳-۷ کودکان مدرسه اشتراوس

- ۴-۷ انواع اختلالات زبانی ۱۹۳
- ۱-۴-۷ اختلالات درک زبان ۱۹۴
- ۱-۴-۷ ۱- تأثیر نقص بینایی و شنوایی در اختلالات درک زبان ۱۹۵
- ۱-۴-۷ ۲- زبان پریشی حسی ۱۹۵
- ۱-۴-۷ ۳- گم‌گشتگی معنای کلمات ۱۹۶
- ۱-۴-۷ ۴- اختلال در درک جنبه‌های عاطفی زبان ۱۹۶
- ۱-۴-۷ ۵- زبان پریشی سمعی-حافظه‌ای ۱۹۷
- ۱-۴-۷ ۶- اختلال درک در سطح روابط منطقی-دستوری ۱۹۷
- ۱-۴-۷ ۷- اختلال مربوط به رشد در درک گفتار (زبان پریشی رشدی) ۱۹۷
- ۱-۴-۷ ۲- اختلال درک زبان در سطح خواندن ۱۹۸
- ۱-۴-۷ ۱-۲- نارساخوانی ۱۹۸
- ۱-۴-۷ ۲-۲- اختلال در عمق خوانش (درک مضمون) ۱۹۹
- ۱-۴-۷ ۳-۴- اختلالات تولید زبان (زبان بیانی) ۲۰۰
- ۱-۴-۷ ۱-۳- اختلال مربوط به فقدان انگیزه آغازین ۲۰۱
- ۱-۴-۷ ۲-۳- اختلال در سازمان‌یافتگی معنا ۲۰۱
- ۱-۴-۷ ۳-۳- اختلال در پویایی زبان ۲۰۱
- ۱-۴-۷ ۴-۳- زبان پریشی نحوی (سبک تلگرافی) ۲۰۲
- ۱-۴-۷ ۵-۳- زبان پریشی حرکتی ۲۰۳
- ۱-۴-۷ ۶-۳- زبان پریشی حسی-حرکتی ۲۰۳
- ۱-۴-۷ ۷-۳- زبان پریشی اسمی ۲۰۴
- ۱-۴-۷ ۸-۳- زبان پریشی معنایی ۲۰۴
- ۱-۴-۷ ۴-۴- اختلالات زبانی مربوط به دوره رشد ۲۰۵
- ۱-۴-۷ ۱-۴- گنگی انتخابی ۲۰۵
- ۱-۴-۷ ۲-۴- اختلال زبانی مربوط به رشد ۲۰۶
- ۱-۴-۷ ۳-۴- نارساگویی رشدی ۲۰۷
- ۱-۴-۷ ۴-۴- اختلالات حرکتی تکلم در کودکان ۲۰۷
- ۱-۴-۷ ۵-۴- اختلالات زبانی جنینی (مربوط به سایر بیماری‌ها) ۲۰۸
- ۱-۴-۷ ۱-۵- اختلال زبان و عقب‌ماندگی ذهنی ۲۰۸
- ۱-۴-۷ ۲-۵- اختلال تکلم در خودماندگی ۲۰۹
- ۱-۴-۷ ۳-۵- اختلال زبان در کودک بیش فعال (MBD) ۲۱۰
- ۱-۴-۷ ۴-۵- نشانه‌شناسی زبانی در بیماری‌های روانی ۲۱۰
- ۱-۴-۷ ۶-۴- اختلالات ناروانی گفتار ۲۱۲
- ۱-۴-۷ ۱-۶- لکنت زبان ۲۱۲
- ۱-۴-۷ ۲-۶- بریده‌گویی (اغتشاش تکلم) ۲۱۳
- ۱-۴-۷ ۷-۴- گیرهای همه‌گیر ۲۱۴

۲۱۵	۱-۷-۴-۷ نوک زبانی
۲۱۵	۲-۷-۴-۷ خطاهای زبان
۲۱۷	۵-۷ اختلال در نوشتن
۲۱۸	۱-۵-۷ نارسانویسی
۲۱۹	۲-۵-۷ اختلال مربوط به رشد در نگارش
۲۱۹	۶-۷ از زبان‌پریشی تا زبان‌پریشانی
۲۲۰	۱-۶-۷ آغازی برای یک پایان
۲۲۲	چکیده گفتار

۲۲۷	فصل هشتم: مبانی نظری آموزش زبان
۲۲۷	۱-۸ زبان و رشد ذهنی
۲۲۷	۲-۸ عناصر برنامه زبان‌آموزی
۲۲۸	۳-۸ الگوی مهارتی آموزش زبان
۲۲۸	۱-۳-۸ مهارت‌های اولیه زبان
۲۲۹	۱-۱-۳-۸ آموزش مهارت گوش دادن
۲۳۰	۱-۱-۳-۸ راهبردهای گوش دادن با هدف درک
۲۳۱	۲-۱-۳-۸ راهبردهای گوش دادن انتقادی
۲۳۲	۳-۱-۳-۸ راهبردهای فرایند کلی گوش دادن
۲۳۲	۴-۱-۳-۸ مهارت گوش ندادن
۲۳۳	۲-۱-۳-۸ آموزش مهارت سخن گفتن
۲۳۴	۱-۲-۳-۸ نقش گفتار خودمحور، نقاشی و نمایش در آموزش سخن گفتن
۲۳۵	۲-۳-۸ مهارت‌های ثانوی زبان
۲۳۶	۱-۲-۳-۸ آموزش مهارت خواندن
۲۳۷	۱-۱-۲-۳-۸ خواندن و راهبردهای ادراکی
۲۳۸	۲-۱-۲-۳-۸ سریع‌خوانی و عصر آشفشان اطلاعات
۲۳۸	۲-۲-۳-۸ آموزش مهارت نوشتن
۲۳۹	۱-۲-۲-۳-۸ از نقاشی اشیاء به نقاشی واژه
۲۴۰	۲-۲-۲-۳-۸ اصل وحدت حرکت و ادراک
۲۴۲	۴-۸ دیدگاه کارکردی، نقد دیدگاه مهارتی
۲۴۴	۵-۸ نقش تعاملی زبان و ادبیات
۲۴۶	۱-۵-۸ خاطره‌ای از سارتر (اهمیت داستان)
۲۴۷	۶-۸ عناصر برنامه زبان‌آموزی
۲۴۹	۷-۸ زبان‌آموزی و راهبردهای فراشناخت
۲۵۰	۱-۷-۸ زبان‌آموزی و فن‌آوری فکر
۲۵۲	۲-۷-۸ زبان‌آموزی و تفکر خلاق

۲۵۳	۸-۷-۳ درسی از ون گوگ (غنای درون داد)
۲۵۴	۸-۷-۴ استفاده از کارکردهای شَمّ زبان شناختی
۲۵۷	۸-۸ زبان آموزی و انگاره رشد
۲۵۸	چکیده گفتار
۲۶۳	فصل نهم: زبان و ارتباط
۲۶۳	۹-۱ زبان درون نظام ارتباط است
۲۶۳	۹-۲ زبان یک دستگاه ارتباطی است
۲۶۵	۹-۳ مؤلفه های ارتباط
۲۶۷	۹-۴ عناصر پیش تولیدی پیام
۲۶۷	۹-۵ زبان، دستگاه نشانه ای / نمادین
۲۶۸	۹-۶ ارتباط غیرکلامی
۲۶۹	۹-۶-۱ بدن نیز زبانی دارد
۲۷۲	۹-۷ فضای ارتباط
۲۷۲	۹-۸ پیرایان
۲۷۳	۹-۹ کدام یک راست می گویند؟
۲۷۵	۹-۱۰ تأثیر زبان بر هدفمندی ارتباط
۲۷۶	۹-۱۱ اصل تعاون و هدفمندی ارتباط
۲۷۶	۹-۱۲ چارچوب های استنباطی
۲۷۸	۹-۱۳ زبان و ان.ال.پی
۲۷۸	۹-۱۳-۱ ان.ال.پی و ارتباط مؤثر
۲۷۹	۹-۱۳-۲ نظام های تجسمی و ارتباط مؤثر
۲۸۰	۹-۱۳-۳ چشم ها چه می گویند؟
۲۸۱	۹-۱۳-۴ ان.ال.پی و راهبردهای گوش دادن انتقادی
۲۸۲	۹-۱۴ زبان و شخصیت
۲۸۵	۹-۱۴-۱ ارتباط و سایر عناصر شخصیت
۲۸۶	۹-۱۴-۲ زبان و هوش
۲۸۶	۹-۱۵ زبان و موقعیت ارتباط
۲۸۸	۹-۱۵-۱ زبان و نفوذ اجتماعی
۲۸۸	۹-۱۵-۲ ظرایف و لطایف زبان
۲۹۰	چکیده گفتار
۲۹۳	فهرست منابع
۲۹۹	واژه نامه (فارسی - انگلیسی)
۳۱۵	واژه نامه (انگلیسی - فارسی)
۳۳۱	نام نامه

انسان تنها به لحاظ زبان انسان است؛ اما برای
ابداع زبان، قبلاً باید انسان بوده باشد.

هومبولت^۱

پیشگفتار

زبان مهم‌ترین رفتار فرهنگی و پیچیده‌ترین رفتار شناختی است. وسیله بیان اندیشه و حفظ و انتقال ارزنده‌ترین دستاوردهای آن در جوامع انسانی است. ارتباط اجتماعی در کامل‌ترین شکل خود تنها از راه زبان صورت می‌گیرد. مجموع این ویژگی‌ها و همچنین توجه به دانش زبان‌شناسی در دهه‌های اخیر، زبان را موضوع پژوهش‌های متنوع کرده است. مسائل مربوط به زبان از نظرگاه‌های گوناگون، سالیانی نیز مشغول نگارنده بوده، «زبان‌شناخت» حاصل این اشتغال و علاقه است.

زبان‌شناخت حاوی اطلاعات متنوعی درباره زبان است که در آن‌ها از یافته‌های دانش‌هایی مانند زیست‌شناسی، ارتباط‌شناسی، روان‌شناسی بالینی، روان‌شناسی تربیتی و زبان‌شناسی استفاده شده است؛ بنابراین شناختی است چند وجهی از زبان که در آن میزان اطلاعات جنبی درباره زبان، هم‌سنگ اطلاعات زبان‌شناختی است. یعنی به همان میزان که از مهارت‌ها و کارکردهای زبان یا خاستگاه و سطوح آن بحث شده، به آسیب‌شناسی و آموزش زبان و نیز ارتباط آن با فرایندهای عالی ذهن توجه شده است.

در زبان‌شناخت برای پرهیز از مطلق‌گرایی، در هر باب نظرگاه‌های متفاوت و گاه متضاد مطرح شده است. مثلاً در تعریف زبان، نظر دیوبی و پیازه که اساساً زبان‌شناس نیستند اما رویکردی متأثر از مسائل زبان‌شناختی به ابعاد شخصیت انسانی دارند، در کنار دیدگاه زبان‌شناسی چون تئووان الس نشسته؛ یا در گفت و گو از ارتباط میان زبان و ادبیات، مبحثی که دربرگیرنده آرای صورت‌گرایان است، با عقیده باختین خاتمه یافته است. به گفته جین اچسون گاه پاسخ درست میان دو قطب متضاد است.

زبان‌شناخت شامل نه فصل است با آن که هر فصل بحثی مستقل را مطرح می‌کند در تعیین جایگاه فصل‌ها ارتباط منطقی مطالب حتی الامکان لحاظ شده است. در آغاز کار تصورم بر آن بوده است که متنوع بودن کل منابع و در نتیجه محدود بودن منابع مربوط به هر زمینه خاص، اثر را از ارجاع‌های دقیق در متن بی‌نیاز می‌کند امروز این ویژگی را کاستی کتاب می‌دانم. اما رفع آن نیازمند وقت و کوششی است که تا چاپ بعدی کتاب میسر نخواهد شد.

فصل ۱

زبان چیست؟

زبان مکاشفه‌ای است از درون به بیرون.

گوته^۱

زبان چیست؟

۱-۱ تعریف زبان مدال بارت^۱؛

از نظر نشانه‌شناسانی چون رولان بارت^۱، هر نظامی که بتوان اجزایی از آن را در یک ساخت و ترکیب جدید ارائه کرد، زبان است. بنابراین تعریف، لباس پوشیدن، شیوه پذیرایی و آراستن منزل نیز نوعی زبان است؛ زیرا هریک می‌توانند نشان‌دهنده شیوه تفکر، میزان صمیمیت و یا تکلفی باشند که هنگام برخورد با دیگران داریم. بنابراین پیامی در آن‌ها نهفته است. در معنایی وسیع‌تر از روابط انسانی، رقص زنبورهای عسل و آواز پرندگان نیز زبان است (← ۱-۲) اما آنچه در این مقوله بررسی می‌شود، زبان در معنای اخص آن یعنی زبانی است که مجموعه صداها و ویژه انسان است.)

تعاریف زیادی از زبان ارائه شده است. در هریک از این تعاریف، براساس دیدگاه حاکم، مؤلفه خاصی محور قرار گرفته است (دیویی^۲ زبان را ابزار^۳ ابزارها می‌نامد. پیازه^۴ معتقد است که زبان ابزار مراوده اجتماعی است. ویگوتسکی^۵ از زبان به ابزار اندیشه تعبیر می‌کند. در این سه تعریف جنبه ابزاری زبان بیش از سایر جنبه‌ها لحاظ شده است. در تعریفی دیگر، زبان مجموعه نامحدودی جمله است که با اعمال تعداد محدودی قاعده بر روی مجموعه محدودی از واژه تولید می‌شود. ثو وان الس^۶ در این تعریف بر جنبه خلاقیت (← ۵-۵۱) زبان تأکید ورزیده است. آندره مارتینه^۷ می‌گوید: زبان مجموعه‌ای از قراردادهاست که انتقال مفاهیم را در اثر یک عمل مضاعف رمزگذاری^۸ و رمزگشایی^۹ به کمک مجموعه‌ای از نشانه‌ها و نمادها^{۱۰} امکان‌پذیر می‌سازد. این تعریف بر جنبه دلالتی زبان تأکید دارد. دلالت^{۱۱} مفهوم قرارداد، نماد، ارتباط و ابزار را نیز در خود دارد. در کوتاه‌ترین تعریف، زبان مجموعه دلالت‌هاست.)

1- Roland Barthes 2- Deyoei 3- instrument 4- J. Piaget 5- Vigotsky
6- Teo van Else 7- A. Martinet 8- encoding 9- decoding 10- symbole
11- denotation

از جمله

۲-۱ مهارت‌های زبان^۱

زبان در جوامع انسانی به چهار شیوه ایجاد ارتباط^۲ می‌کند.^۳ این چهار حالت را مهارت‌های زبانی می‌نامند. مهارت‌های زبان عبارت‌اند از: گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن. مهارت‌های زبان از بعضی جهات به هم شبیه و در پاره‌ای ویژگی‌ها باهم متفاوت‌اند. در گوش دادن و خواندن رمزگشایی می‌کنیم؛ یعنی نمادهای آوایی (شنیداری) و خطی (دیداری) را به معناهای آن‌ها برمی‌گردانیم. در سخن گفتن و نوشتن رمزگذاری می‌کنیم؛ یعنی معناها را از راه تبدیل به رمزهای آوایی و خطی به مخاطب منتقل می‌کنیم. گوش دادن و خواندن مهارت‌های درک زبان‌اند. سخن گفتن و نوشتن مهارت‌های تولید زبان‌اند.

مهارت‌های زبان را به گونه‌ای دیگر نیز طبقه‌بندی می‌کنند. توانایی گوش دادن و سخن گفتن را که به طور طبیعی در خانه و بدون آموزش مستقیم و برنامه‌ریزی شده کسب می‌شود، زبان شفاهی و خواندن و نوشتن را که مستلزم آموزش توأم با برنامه است، زبان کتبی می‌نامند. زبان شفاهی زبان اولیه است؛ یعنی در نخستین مراحل رشد کودک و در خانه آموخته می‌شود. زبان کتبی را به دلیل این که بعد از آموزش زبان شفاهی کسب می‌شود، زبان ثانویه نیز می‌نامند. زبان ثانویه به طور تصنعی و با ایجاد شرایط و انگیزه‌های مناسب آموخته می‌شود.

این طبقه‌بندی قراردادی است، حال آن که از مهارت‌های زبان به گونه دوسویه و رابطه متقابل استفاده می‌شود. برای مثال یادداشت برداری که ظاهراً جزو مهارت‌های نوشتن است، به مهارت گوش دادن نیز مربوط می‌شود. براساس آنچه گفته شد، توالی یادگیری مهارت‌های زبان بدین گونه است.

گوش دادن ← سخن گفتن ← خواندن ← نوشتن

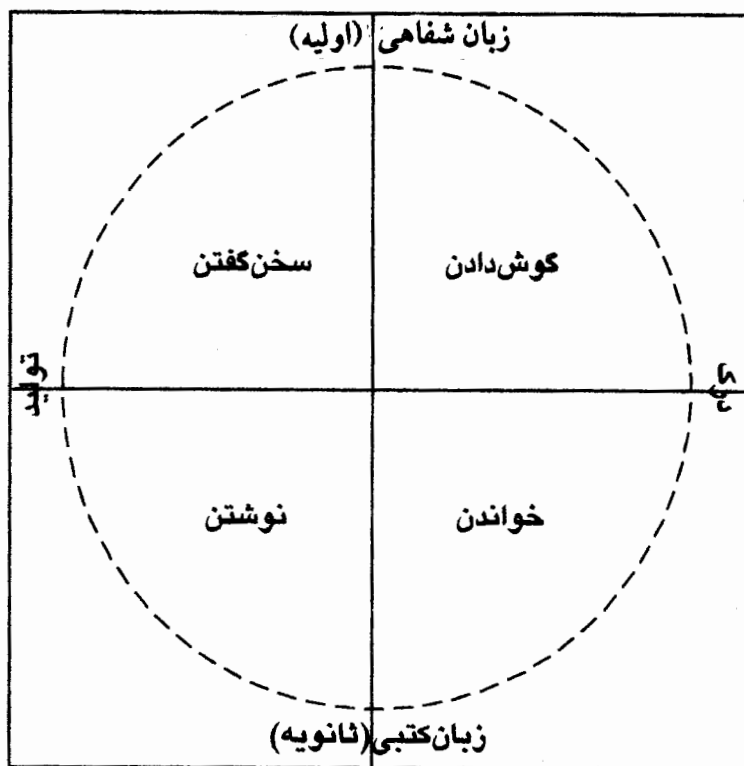
بعضی پژوهشگران زبان از جمله کارول چامسکی^۴ ثابت کرده‌اند که گاه توالی یادگیری مهارت‌های زبان صددرصد با این روال هم‌خوانی ندارد. در تأیید این نظر، باربارا وود^۵ وضعیت کودکانی را گزارش کرده که مهارت نوشتن پیش از مهارت خواندن در آنان رشد کرده است. دیدگاه‌های پیازه درباره مراحل رشد زبان نیز که نشان می‌دهد

1- skills of language 2- communication

۳- مهارت تفکر که بعضی آن را مهارت جداگانه‌ای می‌دانند، از مهارت‌های چهارگانه زبان جدا نیست و در بطن آنها دیده می‌شود.

4- Charol Chomsky 5- Barbara S. Wood

نقاشی مرحله‌ای از آموزش زبان نوشتار است، این نظر را تأیید می‌کند.
 شکل زیر ارتباط چهار مهارت زبان را با توجه به زمینه‌های سه‌گانه درک-تولید،
 کتبی-شفاهی و اولیه-ثانویه نشان می‌دهد.



۱-۲-۱ مهارت گوش دادن

بعضی مهارت گوش دادن را با سالم بودن عضو حس شنوایی یکی می‌دانند و تصور می‌کنند اگر کودک از حس شنوایی سالمی برخوردار باشد، به طور طبیعی صداهای پیرامون و سخن اطرافیان خود را می‌شنود. در نتیجه در مهارت گوش دادن مشکلی ندارد. حال آن‌که مهارت‌های شنیداری از سطح شنیدن انفعالی تا گوش دادن آگاهانه و توأم با دقت، مراحل و مراتب گوناگون دارد. رمزگردانی اطلاعات صوتی و دریافت پیام

و پردازش آن مهم‌ترین مهارت زبانی است. والتر لوبن^۱ معتقد است که انسان‌ها به طور متوسط روزی یک کتاب گوش می‌دهند، هفته‌ای یک کتاب سخن می‌گویند، ماهی یک کتاب می‌خوانند و سالی یک کتاب می‌نویسند. بنابراین با توجه به حجم اطلاعات زبانی که از راه گوش دادن دریافت می‌کنیم، این مهارت در زبان جای مهمی به خود اختصاص می‌دهد.

لوبن از گوش دادن به فرایند^۲ رازآمیز زبان تعبیر می‌کند و برای آن سه مرحله قایل است: (۱) دریافت، (۲) توجه، (۳) درک. گوش دادن کارکرد^۳هایی دارد که گاه با یکدیگر در تداخل و زمانی کاملاً از هم متمایزند. کارکردهای گوش دادن از این قرارند: تشخیصی^۴، درکی^۵، درمانی^۶، انتقادی^۷، تحسینی^۸ (۱-۳-۸-۱)

۲-۲-۱ مهارت سخن گفتن

بیشترین میزان ارتباط میان افراد جامعه از راه گوش دادن و سخن گفتن صورت می‌گیرد. شاید روزها بگذرد و بسیاری افراد نیازی به نوشتن پیدا نکنند. اما سخن گفتن نیاز روزمره است؛ از همین رو از بُعد تولید، زبان گفتار نسبت به زبان نوشتار، اهمیت بیشتری دارد. بعضی از دلایل ارجح بودن زبان گفتار نسبت به زبان نوشتار از این قرار است: (۱) مدت‌ها پیش از آن که خط اختراع شود و زبان به کتابت درآید، زبان گفتاری در جوامع انسانی وسیله ارتباط بوده است.

(۲) کودک مدت‌ها پیش از آن که زبان نوشتاری را بیاموزد زبان گفتاری را فرا می‌گیرد، یعنی در این زمینه تاریخ تطوّر فردی بر تاریخ تطوّر نوعی منطبق است. (۳) زبان نوشتاری را می‌توان با اندک تغییری به صورت زبان گفتاری درآورد. اما اگر بخواهیم زبان گفتاری را به صورت زبان نوشتاری درآوریم، قادر به ضبط همه مفاهیم آن نیستیم.

۳-۲-۱ مهارت خواندن

مهارت خواندن نیز مانند بُعد دیگر درک، یعنی مهارت گوش دادن، درجات گوناگونی دارد که با توجه به میزان دقت خواننده، به دریافت سطحی، درک مطلب و خواندن انتقادی تقسیم می‌شود. هریک از بخش‌ها نیز خود درجات و مراتبی دارند. (۱-۳-۸-۱) امروزه با توجه به الزامات عصر انفجار اطلاعات و میزان عرضه اطلاعات

چاپی در واحد زمانی مشخص، آموزش تندخوانی امری ضروری است. بنابراین مهارت خواندن را باید از دو بُعد ژرفای خوانش و سرعت خوانش مطالعه کرد. از جهت ژرفا، خواندن دو سطح عمده دارد: ۱) توانایی کُدخوانی و رمزگشایی، این توانایی در حد تشخیص معنی جمله‌ها و حتی گاهی پایین‌تر و در حد تشخیص کلمه‌ها باقی می‌ماند. افرادی که عمق خوانش آنان پیشرفتی نکرده از درک مطالب پیچیده فنی، علمی، هنری و ادبی عاجزند. گاه حتی برای دریافت پیام یک نوشته عادی ناچارند چندبار به عقب بازگردند و متن را مرور کنند. ۲) ژرف‌خوانی، این مهارت به خواننده توانایی آن را می‌دهد که همراه با رمزگشایی، معنای درونی^۱ (۳-۴-۴) معنای ضمنی^۲ (۳-۴-۵) و معنای هنری یا علمی نوشته را نیز دریابد. گفتنی است که مهارت خواندن در حقیقت به ژرف‌خوانی اطلاق می‌شود. زیرا ژرف‌خوانی است که با مهارت‌های ذهنی ارتباط دارد. روان‌شناسان زبان معتقدند خواندن در حد رمزگشایی سطحی چندان فراتر از توانایی بینایی نیست. در حالی که ژرف‌خوانی مهارتی است که با اندیشه و تفکر سروکار دارد. این نوع تقسیم‌بندی مهارت خواندن در واقع قراردادی است زیرا میان رمزگشایی و ژرف‌خوانی درجات متعدد دیگری می‌توان قایل شد. یعنی مهارت خواندن پیوستاری^۳ است که در افرادی با توانایی‌های گوناگون در نقطه خاصی از فاصله میان دو مهارت مذکور قرار می‌گیرد.

از نظر سرعت خوانش نیز، افراد توزیع می‌شوند میان مراتب کندخوانی که ویژگی کم‌سوادان است، تا تندخوانی که خاصه باسوادان ماهر در امر خواندن است. بنابراین سرعت خواندن از صد و پنجاه کلمه در دقیقه (و کمتر) شروع می‌شود و گاه تا هزار کلمه در دقیقه می‌رسد. کسانی که سرعت خواندنشان صد و پنجاه کلمه در دقیقه است در حد هجاخوانی متوقف شده‌اند یعنی کلمات را مستقل نمی‌خوانند بلکه آن‌ها را با ترکیب هجاها به دست می‌آورند. کسانی که سرعت خواندنشان متوسط است معمولاً در هر دقیقه حدود ۲۲۰ کلمه می‌خوانند و واحد خواندن این گروه کلمه است. آنان جمله را از ترکیب کلمات می‌خوانند. گروهی که ماهرترند ممکن است در هر دقیقه ۶۰۰ تا ۸۰۰ کلمه و یا بیشتر بخوانند. واحد خواندن این گروه، عبارات، جمله‌ها و یا بندهای کوتاه است. امروزه مهارت تندخوانی را به طور رسمی آموزش می‌دهند؛ اما باید گفت مهارت واقعی خواندن برابندی از درک ژرفای متن و سرعت مطلوب است. بدیهی است در

متون دشوار هرچه سرعت خواندن افزایش یابد، از ژرفای درک کاسته می‌شود. یعنی هر متن برای درک شدن نیازمند سرعتی مناسب است که میان عبارات فضایی ایجاد کند. این فضا را فضای پردازش^۱ می‌گویند. به عقیده روان‌شناسان زبان، اگر هنگام خواندن متون فضای پردازش مناسب و کافی نباشد، فرایند درک به خوبی صورت نمی‌گیرد.

۴-۲-۱ مهارت نوشتن

مهارت نوشتن پیچیده‌ترین و دشوارترین مهارت زبانی است. از یک سو رمزهای صوتی باید تبدیل به رمزهای دیداری یعنی خط شوند. بنابراین رمزگذاری مضاعف است؛ از سوی دیگر هماهنگی میان چشم و دست و حرکت ماهیچه‌های ریز کار، خود نیاز به مهارت ویژه‌ای دارد. به علاوه تصورات^۲ ذهنی ما، خصلت گزاره‌ای دارند و معمولاً در آن‌ها تعداد اندکی واژه بار معنایی بسیاری را به دوش می‌کشد تا به زبان نوشتار برسد و در این جریان بخشی از مفاهیم خود را از دست می‌دهند. از این رو ویگوتسکی برای مهارت نوشتن فرایندی ویژه قایل است و بر دشواری و پیچیدگی آن تأکید می‌ورزد.

مهارت نوشتن نیز سطوحی دارد که از حد رمزگذاری ساده یعنی رونویسی آغاز می‌شود. و حدّ نهایی آن نوشتن خلاق است که خود سطوح مختلفی دارد. زبان نوشتار از این جهت که سبب می‌شود محصول تولید زبانی در زمینه‌های ادبی، فرهنگی و علمی به ضبط درآید، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اگر زبان نوشتار نباشد، امکان حفظ و انتقال میراث فکری انسان‌ها در زمینه‌های گوناگون از نسلی به نسل دیگر فراهم نمی‌شود. زیرا زبان شفاهی و انتقال سینه به سینه قادر به حفظ تمامی دستاوردهای اندیشه آدمی نیست.

۳-۱ کارکردهای زبان

از زبان برای هدف‌های گوناگون استفاده می‌کنیم. گاه می‌خواهیم درباره چیزی دانشی کسب کنیم. گاه قصد داریم دیگران را متقاعد کنیم. گاه از راه زبان به آفرینش هنری دست می‌زنیم. هریک از این موارد کارکرد خاصی از زبان است. بنابراین زبان را براساس کارکردهای آن نیز مقوله‌بندی^۳ می‌کنند. در این روش، چگونگی ایجاد ارتباط اساس طبقه‌بندی است. تعیین کارکردهای زبان براساس دیدگاه‌های خاص به گونه‌های متفاوتی

صورت گرفته است. برای مثال جیمز فلاد^۱ بخش اعظم کارکردهای زبان را در سه مقوله خواهش کردن، فرمان دادن و آگاه کردن قرار می دهد. بعضی زبان شناسان برای زبان پنج کارکرد قایل اند: کارکردهای تنظیم گر^۲، احساسی^۳، اطلاع رسانی^۴، آداب و رسوم^۵، و تخیلی و خلاق^۶.

یکی از متنوع ترین تقسیم بندی هایی که براساس کارکردهای زبان صورت گرفته است، بردیدگاه های هالیدی^۷ استوار است. جدول صفحه بعد هریک از این کارکردها را با مصداق های آنها نشان می دهد.

براساس دیدگاه فرانک اسمیت^۸ کارکردهای زبان ویژگی هایی دارند که عمده آنها از این قرارند:

(۱) زبان به ندرت برای کارکردی خاص به کار برده می شود. به طور معمول دو یا سه کارکرد در یک گفتار یا نوشتار درهم ادغام می شوند؛

(۲) کارکردهای زبان مخاطب را در سخنی که می شنود و خواننده را در متنی که پیش رو دارد درگیر می کنند؛

(۳) کارکردهای زبان دوسویه و تناوبی اند؛^۹

(۴) مهارت در یکی از کارکردها به کارکرد دیگر تعمیم داده نمی شود؛

(۵) زبان در بستر طبیعی تجربه ارتباطی بیشتر و بهتر آموخته می شود تا فعالیت های تمرینی تصنعی فاقد کارکردهای مذکور.

همان گونه که از مقایسه اجزای جدول کارکردهای زبان برمی آید، وجود مشابهت و اشتراک میان کارکردهای گوناگون نشان می دهد که این گونه تقسیم بندی قراردادی و نسبی است. و مرز میان کارکردهای زبان چندان دقیق و قطعی نیست و اعمال این گونه روش ها در مقوله بندی کارکردهای زبان بیشتر در اتخاذ راهبرد^{۱۰} های آموزشی برای زبان آموزی کاربرد دارد. از این رو بعضی برای زبان دو زیر نقش بنیادی قایل اند: (۱) زبان به عنوان ابزار ارتباط در مرادۀ اجتماعی؛ (۲) زبان برای ایجاد زیبایی هنری. بدیهی است که هریک از این کارکردهای اصلی، کارکردهایی فرعی خواهند داشت. که آنها را می توان از جدول صفحه بعد استخراج کرد. برای مثال، کارکرد تعامل و کارکرد تنظیم گر زبان، هر دو زیر مجموعه کارکرد ابزاری زبان اند.

1- James Flood 2- regulatory language 3- emotional language

4- informative language 5- ceremonies language 6- imaginative language

7- M.A.K. Halliday 8- Frank Smith 9- alternative 10- strategy

کارکردهای زبان

کارکرد	تعریف و توصیف	بعضی از مصداق‌ها
(۱) زبان ابزاری ^۱	برای برآوردن نیازهای روزمره به کار می‌رود.	مکالمه؛ نامه‌های بازرگانی؛ آگهی‌ها؛ تسلیفات؛ بعضی یادداشت‌ها.
(۲) زبان تنظیم‌گر	نقش آن ایجاد نظم و قاعده در رفتار دیگران است.	راهنمایی‌ها؛ ایما و اشاره؛ دستورها؛ خواهش‌ها.
(۳) زبان تعامل ^۲	در روابط اجتماعی تفاهم ایجاد می‌کند.	گفت‌وگوها؛ نامه‌های دوستانه؛ ایما و اشاره؛ مباحثه‌ها.
(۴) زبان ابتکاری ^۳ (خصوصی)	برای بیان عقاید شخصی به کار می‌رود.	یادداشت‌های شخصی؛ بازگو کردن دیدگاه‌ها درباره مسائل از جمله ادبیات.
(۵) زبان تخیلی و خلاق	بیان تخیلات و بدیعه‌گویی را ممکن می‌سازد.	داستان‌نویسی؛ نمایشنامه‌نویسی؛ سرودن شعر؛ پانتومیم.
(۶) زبان پژوهش و تحقیق ^۴	نقش آن انجام تحقیق و کسب اطلاعات در زمینه‌های گوناگون است.	مباحثه؛ مباحثه؛ بحث‌ها و مقاله‌های تحقیقی.
(۷) زبان اطلاع‌رسانی	برای دادن اطلاعات در زمینه‌های گوناگون به کار می‌رود.	گزارش‌های شفاهی و کتبی؛ مباحثه؛ استفاده از مواد بصری در اطلاع‌رسانی.

۴-۱ ویژگی‌های زبان

زبان مهم‌ترین وسیله ارتباط در جوامع انسانی است. از سوی دیگر جانوران نیز نظام‌های ارتباطی دارند و غالباً از راه نشانه‌های صوتی، حرکتی، شیمیایی و... با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. اما نظام ارتباطی انسان با نظام ارتباطی حیوانات بسیار متفاوت است. از این رو زبان‌شناسان برای زبان انسان ویژگی‌هایی برشمرده‌اند.

۴-۱-۱ جابه‌جایی^۵

استفاده جانوران از نظام ارتباطی خود، برای خبر دادن از «اینجا» و «اکنون» است. نظام ارتباطی آنان فاقد وجود نشانه‌هایی برای اشاره به زمان و مکان‌های دور است؛ اما انسان

1- instrumental language 2- interaction language 3- personal language
4- heuristic language 5- displacement

می‌تواند به کمک زبان خاص خود از مرز زمان و مکان بگذرد، در گذشته و آینده سفر کند و به سرزمین‌های دور برود. خبر دادن از روی داده‌های گذشته و پیش‌بینی آینده چه به صورت واقع‌گرایی و چه در شکل داستان‌های تخیلی جز به مدد زبان ممکن نیست. بدون کمک زبان انسان قادر نخواهد بود به تعبیر رولان بارت بخشی از خیال‌پردازی‌های امروزش را در آینده متحقق ببیند. فقط به کمک زبان است که انسان می‌تواند «همه جا» و «همیشه» حضور داشته باشد. گفت‌وگو از چیزهایی که در زمان و مکانی که می‌شناسیم نمی‌گنجد، ابداع افسانه‌های رازآمیز و حدس و گمان درباره زندگی انسان در آینده‌های دور، محصول ویژگی جابه‌جایی زبان است.

بعضی زبان‌شناسان معتقدند نظام ارتباطی زنبور عسل که باعث می‌شود در آن زنبورهای عسل یکدیگر را از وجود گل‌های معطر در مکان‌های دور مطلع کنند تا حدودی دارای ویژگی جابه‌جایی است. اتو کلاین برگ^۱ نیز معتقد است باید در زمینه اختصاص ویژگی جابه‌جایی به زبان انسان قدری تردید کرد. وی می‌گوید چگونه می‌توان مطمئن شد که زمزمه گروهی از شپانزه‌ها که به نظر ما موضوع روشنی ندارد، واقعاً گفت‌وگویی درباره ماهیت جهان و یا آنچه یکی از آن‌ها مدعی است که روز پیش دیده، نیست؟

از نظر اسپر^۲ ناچیز بودن همکاری در راه تحقق هدف مشترک و اندک بودن و ضعف سنت اجتماعی و رفتارهای اکتشافی جانوران باعث می‌شود که تفاوت میان انسان و حیوان آنقدر عمیق باشد که جایی برای این‌گونه مقایسه‌ها باقی نگذارد.

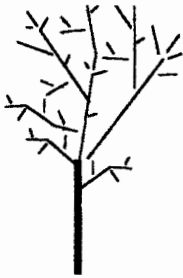
۱-۴-۲ ویژگی قراردادی^۳ زبان

می‌توان تعدادی واژه را به طور تصادفی انتخاب کرد سپس چندبار آن‌ها را به صدای بلند خواند و به شکل نوشتاری آن‌ها توجه کرد.

برای مثال به تلفظ و شکل نوشتاری واژه‌هایی مثل دست، لیوان یا درخت و... دقت کنید. آیا میان شیوه تلفظ این واژه‌ها که رمزهایی آوایی هستند یا شکل نوشتاری آن‌ها که رمزهایی دیداری‌اند، با ماهیت این اشیاء ارتباطی وجود دارد؟

آیا اگر به جای آن واژه‌ها، واژه‌های انگلیسی (یا هر زبان دیگری) را جانشین کنیم، شباهتی خواهیم یافت؟ بدیهی است که پاسخ منفی است. در هیچ زبانی چنین رابطه‌ای

میان دال^۱ و مدلول^۲ وجود ندارد. مگر در نام آواها یعنی کلماتی که صدایشان مستقیماً برخوردشان دلالت دارد: کلماتی مانند چک چک، تق تق، کوکو و... البته آن هم در رمزهای آوایی نه نوشتاری و دیداری. بنابراین نشانه‌های زبان انسان برای چیزهایی که بر آن‌ها دلالت دارند، از طریق قرارداد تعیین شده‌اند. ویژگی قراردادی زبان حاکی از آن است که میان نام^۳‌ها و واقعیت بیرونی که نام‌ها بر آن‌ها دلالت دارند، مناسبتی طبیعی وجود ندارد. و تنها راه ارتباط توافق جماعات انسانی است. اما نظام ارتباطی جانوران شامل تعداد مشخصی از نشانه‌های حرکتی یا صوتی است که هریک بر موقعیت و معنای خاصی دلالت دارند. جانوران به طور غریزی دارای این ارتباط میان نشانه و معنا هستند و استفاده از نظام ارتباطی آن‌ها حاصل توافق و قرارداد اجتماعات حیوانی نیست.)



درخت



لیوان



دست

۱-۴-۳ ویژگی تمایز^۴

هر زبان شامل تعدادی صداهای گوناگون است. بعضی از این صداها ظاهراً شبیه به هم هستند. مثلاً صداهای «ک و گ» یا «ب و پ» ممکن است به ظاهر خیلی متفاوت نباشند اما اگر یکی از آن‌ها را در یک واژه به جای دیگری قرار دهیم، معنای واژه عوض خواهد شد: گُل و کُل، بند و پند، باک و پاک (← ۳-۱-۲). این ویژگی را ویژگی تمایز زبان می‌گویند. تحقیقات اخیر نشان داده است که نه تنها نوزادان در پایان یک ماهگی نسبت به تفاوت این صداهای به ظاهر مشابه حساس‌اند و واکنش‌های متفاوتی در برابر آن‌ها از خود نشان می‌دهند، بلکه این حساسیت حتی در بعضی حشرات نیز وجود دارد.

1- signifiant 2- signifc

۳- نام اعم از مقوله دستوری اسم است و در اینجا منظور نام اشیاء، نام افعال، نام حالت‌ها و نام رابطه‌هاست بنابراین تمام اقسام کلمه را دربرمی‌گیرد.

4- distinction

زیست‌شناسان علاقه‌مند به مسئله زبان، با استفاده از وسایل فیزیکی تفاوت پاسخ‌های حشراتی چون جیرجیرک را در برابر دو صدای متفاوت ب و پ ثابت کرده‌اند.

۴-۴-۱ ویژگی دوگانگی^۱

هر جمله زبان قابل تجزیه به عناصر معنی‌داری است به نام واژه (۲-۳) هر واژه خود از تعدادی صدا درست شده است. مجموعه واژه‌های هر زبان، از جابه‌جایی و ترکیب‌های گوناگون این صداها پدید می‌آیند. مثلاً صداهایی مثل ج /-/ /ز/ گ در فارسی واژه «جنگ» را می‌سازند. بنابراین در یک سطح و لایه صداهای زبان مطالعه می‌شوند و در لایه دیگر واژه‌هایی که از آن صداها پدید می‌آیند. به همین دلیل با شیوه دیگری از چینش صدا و با استفاده از همان صداهای قبلی می‌توانیم واژه «گنج» را بسازیم که معنی دار است یا «نگج» را تولید کنیم که بی‌معنی است. زبان حیوانات فاقد این ویژگی است. مثلاً کلاغ تنها قادر است قارقار کند. نبود ویژگی دوگانگی در زبان کلاغ باعث می‌شود که نتواند به صورت‌های «راق» یا «آرق» با هم‌نوعان خود ارتباط برقرار کند.

۵-۴-۱ ویژگی خلاقیت^۲

در هر زبان تعداد محدودی واژه وجود دارد که از راه اعمال تعداد محدودی قاعده بر روی آن‌ها می‌توان تعداد نامحدودی جمله ساخت. بر مبنای استفاده از همین ویژگی زبان است که کودکان در حال رشد، می‌توانند جمله‌هایی تولید کنند که هرگز از بزرگ‌سالان نشنیده‌اند. بنابراین شمار جمله‌هایی که گویشوران هر زبان می‌توانند تولید کنند نامحدود است. چامسکی خلاقیت را قلب تپنده توانش زبانی می‌داند و معتقد است دریافت لب مطلب از ظاهر گفتار و انطباق آن با موقعیت‌های گوناگون در تولید و درک به آن وابسته است.

نظام‌های ارتباطی حیوانات فاقد این ویژگی است. جیرجیرک‌ها، میمون‌ها و زنبورهای عسل هر یک تعداد محدودی نشانه دارند که از آن‌ها برای خبر دادن به یکدیگر استفاده می‌کنند. هیچ‌یک از آن‌ها قادر به ابداع نشانه‌های جدید برای ایجاد ارتباط با هم‌نوعان خود نیستند. این ویژگی زبان حیوانات را زیست‌شناسان و زبان‌شناسان مرجع ثابت^۳ می‌نامند، یعنی تنها با استفاده از نشانه‌ای که برای آن با یک

رمز ژنتیکی برنامه‌ریزی شده‌اند، می‌توانند ارتباط برقرار کنند. ویژگی خلاقیت زبان را که باعث می‌شود انسان‌ها بتوانند میزان نامحدودی جمله تولید کنند، زایایی زبان نیز می‌گویند.

۱-۴-۶ انتقال فرهنگی^۱

انسان ذاتاً دارای استعدادی است که او را قادر به یادگیری زبان می‌سازد. جمع‌آمدن این استعداد و محیط فرهنگی ویژه، سبب می‌شود کودک نوع آن زبان رایج در جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کند بیاموزد. مثلاً کودکان ایرانی از بدو تولد در جامعه زبانی ژاپنی یا چینی یا هر زبان دیگری، همان زبان را خواهند آموخت و کودکان ژاپنی در صورت رشد در جامعه زبانی عربی یا انگلیسی، به زبان آن جامعه تکلم خواهند کرد. روند انتقال زبان از نسلی به نسل دیگر را انتقال فرهنگی می‌گویند.

ویژگی انتقال فرهنگی در روند حفظ میراث فرهنگی جوامع اهمیتی بسزا دارد. در واقع اگر مسئله خلاقیت زبان و انتقال فرهنگی آن نبود، جوامع انسانی قادر به دریافت پیشینه فرهنگی از نسل‌های قبل از خود نبودند و اگر خلاقیت زبان نبود انسان‌ها نمی‌توانستند به این پیشینه چیزی بیفزایند.

انتقال فرهنگی نیز ویژگی زبان انسان است. میمون‌ها، سگ‌ها یا گربه‌ها نوع خاصی صدا تولید می‌کنند که طبق یک الگوی غریزی، هنگام تولد آن را دارا هستند و آن الگو در هیچ شرایطی تغییر نخواهد کرد.

۱-۵-۱ زبان^۲ و گفتار^۳

زبان یا گفتار تفاوت دارد. نخستین بار فردینان دوسوسور^۴ به این نکته اشاره کرد. او توانایی زبانی سخنگویان را از پدیده‌های زبان‌شناسی یعنی پاره‌های گفتار بازشناخت. اصطلاحات فرانسوی لانگ و پارول که او پیشنهاد کرد بعدها بدون ترجمه و به همین صورت در همه زبان‌ها به کار رفت. گفتار نمود یا حالت بالفعل زبان و نوعی رفتار قابل مشاهده است؛ اما زبان مجموعه‌ای از قواعد است که ماهیت ذهنی دارد و در مغز سخنگویان نگه‌داری می‌شود.^۵ چگونگی این ثبت و ضبط هنوز کاملاً روشن نیست. زبان از آنجا که رفتار نیست، به مشاهده در نمی‌آید. قواعد زبان شامل واج‌شناسی، قواعد

1- cultural transmission 2- language, langue 3- speech, parole

4- F. du Saussure

۵- در این کتاب مانند همه متون پژوهش‌های زبانی، زبان با اندکی تسامح به جای گفتار به کار رفته، از این رو «رفتار» به آن اسناد داده شده است.

واژگانی و صرف و نحو است.

تعبیری که چامسکی^۱ از توانش^۲ و کنش^۳ زبانی دارد نیز معادل‌های مناسبی برای لانگ و پارولاند.

۱-۶ زبان و خط

خط در مقایسه با زبان تاریخچه‌ای بسیار جوان‌تر و جدیدتر دارد. انسان هزاران سال پس از ابداع زبان، برای ثبت اندیشه‌های خود خط را اختراع کرد. اختراع خط که پیشینه آن به نشانه‌ها و نقاشی‌های باقی مانده بردیواره غارها می‌رسد (حدود ۲۰۰۰۰ سال پیش) تدریجی صورت گرفته و سیری داشته از غارنگاری^۴ تا خط الفبایی که نخستین نشانه‌های پیدایش آن را پژوهشگران در کتیبه‌های باقی مانده از سه هزار سال پیش یافته‌اند. غارنگاری‌ها در ابتدا کارکردی جادویی داشته‌اند و به تدریج که انسان‌ها از نقش ارتباطی آن‌ها آگاه شده‌اند، آن‌ها را برای اطلاع‌رسانی به کار برده‌اند.

مطالعه تاریخ خط نشان می‌دهد که استفاده از نمادهای دیداری، حرکتی از عینیت^۵ به انتزاع^۶ داشته است. یعنی انسان ابتدا تصویری از عناصر طبیعت یا اجزای بدن یا اشیای پیرامون خود را رسم می‌کرده است. مثلاً احتمالاً چنین تصویری  معنای ابزار شکار داشته است. بعدها با ساده‌تر و همگانی‌تر شدن تصویر و استفاده از آن برای مفهومی دیگر از راه مجاورت در معنی، مثلاً اراده مفهوم شکار از این تصویر،  حرکت به سمت ابداع نشانه‌های خط ادامه یافته است. یعنی نشانه‌ای که بیانگر شیئی بوده، پس از ساده شدن بازنمون پدیده‌های مربوط به آن شیئی شده است. مرحله اول را خط تصویرنگار^۷ و مرحله دوم ابداع نشانه‌ها را خط اندیشه‌نگار^۸ می‌نامند. زمان میان استفاده از تصویرنگارها تا نشانه‌های نخستین واژه‌نگار^۹‌ها بیش از پانزده هزار سال طول کشیده است. خط هیروگلیف مصری از نوع اندیشه‌نگارهاست که بین بعضی نشانه‌های آن با شیئی مورد اشاره شباهتی نسبی وجود دارد و نیمه انتزاعی است. هیروگلیف ششصد نشانه دارد که بعضی دلالت بر واژه دارند و بعضی دارای کارکرد توصیفی‌اند یعنی ذهن را از نشانه به مفاهیم انتزاعی مربوط به آن رهنمون می‌شوند.

در سیر حرکت به سوی انتزاع، مرحله‌ای نیز مربوط به خط میخی است که کاملاً قراردادی است. خط میخی را ابتدا سومری‌ها در هزاره چهارم قبل از میلاد ابداع کردند.

از این مرحله به بعد نشانه‌های قراردادی برای تبدیل به الفبایی که در آن هر صدا نوعی نشانه جداگانه دارد، راه پریپ و خمی پیموده است. الفبا به رغم تصویر نگارها و اندیشه نگارها که در نقاط گوناگون جهان با اندکی تقدّم و تأخّر زمانی، به طور مستقیم پدید آمدند، در اواخر هزاره دوم قبل از میلاد و در ناحیه سوریه-فلسطین اختراع شد. شیوه نگارش این خط که بیست و دو نشانه داشته از راست به چپ بوده است. این نشانه‌های الفبایی را سامی شمالی می‌نامند. سامی شمالی دو شاخه اصلی داشت؛ یکی به شرق رفت و به عبری قدیم، آرامی و عربی متصل شد و دیگری از طریق فنیقی‌ها به غرب رفت و اساس الفبای یونانی قرارگرفت با این تفاوت که یونانی‌ها با ابداع خطی در مسیر عکس حرکت سامی شمالی، در آن تغییرات اساسی دادند. مادر الفبای کنونی غربی الفبای لاتین است که رومیان آن را با استفاده از الفبای یونانی ابداع کردند.

مطالعه سیر حرکت خط از تصویرنگار، اندیشه نگار، واژه نگار تا الفبا، همچنین وجود زبان‌هایی در دنیای امروز که فاقد خط‌اند و صورت مکتوب ندارند، استقلال زبان از خط را نشان می‌دهد.

۱-۷ خاستگاه زبان

افلاطون در رساله شصت صفحه‌ای کراتیلوس^۱ از طریق جدلی میان سقراط، هرموگنس^۲ و کراتیلوس، دیدگاه‌های زبان‌شناختی خود را درباره معنای واژه‌ها، ریشه‌شناسی لغات و منشأ زبان مطرح کرده است. در این گفت‌وگو هرموگنس با نظر کراتیلوس که برای زبان خاستگاهی طبیعی قایل است، مخالفت می‌ورزد. بخش عمده رساله حول این محور دور می‌زند. پیداست که دست‌کم از قرن چهارم پیش از میلاد، مسئله چگونگی پیدایش زبان ذهن فلاسفه و دانشمندان را به خود مشغول کرده بوده است. دیدگاه‌هایی که درباره خاستگاه زبان ابراز شده، بسیار متنوع است؛ در مجموع می‌توان آن‌ها را در دو مقوله خاستگاه طبیعی و خاستگاه قراردادی زبان بررسی کرد.

۱-۷-۱ خاستگاه طبیعی زبان

کسانی که خاستگاه طبیعی زبان را باور دارند، معتقدند هر چیز نامی خاص خود دارد. نام مناسب نامی است که آدم پس از آفرینش، هر ذی‌حیاتی را به آن خواند.^۳ حکایتی نقل

1- Cratylus 2- Hermognes

۳- آنچه آدم هر ذی‌حیاتی را به آن خواند، همان نام او شد. کتاب مقدس، سفر پیدایش، ۲، ۱۹.

می‌کنند از چوپانی ساده‌دل که گفته است: «این که ستاره‌شناسان عمر، فاصله ستاره‌ها از زمین و ویژگی‌های آن‌ها را کشف کرده‌اند، کار دشواری نیست. مهم این است که نام ستارگان را چگونه پیدا کرده‌اند». این چوپان بدون تحلیل‌های علمی، براین باور بوده است که نام و نامیده یکی است. اسکیموها معتقدند انسان از سه بخش تشکیل شده است: جسم، روح و نام. این باور نیز در اعتقاد به خاستگاه طبیعی زبان ریشه دارد. همچنین در بعضی فرهنگ‌های ابتدایی نام هر شخص را جزو دارایی او به حساب می‌آوردند. نام چیزی است که باید به دقت از آن مراقبت کرد. از نظر این مردم میان نام و نامیده رابطه‌ای رازآمیز وجود دارد. این رابطه از دیدگاه منشأ طبیعی زبان توجیه‌شدنی است. با توجه به این دیدگاه زبان اولیه‌ای وجود داشته است که در نخستین طلیعه‌های بامداد فرهنگ انسانی، آدیان به آن تکلم می‌کرده‌اند. پسماتیخوس^۱ یکی از فراعنه مصر، در حدود ششصد قبل از میلاد و جیمز چهارم، پادشاه اسکاتلند، در قرن پانزده میلادی، برای یافتن زبان اولیه فرضی آزمایش‌هایی انجام دادند؛ اما این دو آزمایش که در طی آن‌ها کودکانی را دور از ارتباط انسانی پرورش داده بودند تا معلوم کنند نخستین واژه‌های طبیعی چه هستند، شواهدی درباره خاستگاه طبیعی زبان به دست نداد.

هردوت^۲ مورخ یونانی حکایت می‌کند که پسماتیخوس دستور داد دو کودک خردسال را به جزیره‌ای دوردست ببرند و آدم‌کر و لالی را به مراقبت آنان بگمارزند. پس از چند سال نخستین لفظی که یکی از کودکان به محض دیدن شخصی تازه‌وارد به زبان راند، چیزی شبیه «بکوس»^۳ بود. چون این واژه در زبان فریژی^۴ به معنی نان است، آزمایش‌کنندگان به این نتیجه رسیدند که زبان فریژی قدیمی‌ترین زبان است. البته غیر علمی بودن آزمایش و نتیجه‌گیری غیرمنطقی از یک امر تصادفی در این روی داد کاملاً روشن است.

۱-۷-۲. خاستگاه قراردادی زبان

در برابر گروه اول، عده‌ای دیگر خاستگاه زبان را قرارداد می‌دانند. دریافت این نکته در تاریخ علم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. گرچه رد پای این نظر را در دیدگاه‌های افلاطون و از زبان هرموگنس درمی‌یابیم، مسئله به صورت جدی تا قرون اخیر مطرح نشده بود. هرموگنس در رساله کراتیلوس خطاب به وی می‌گوید «منشأ نام‌ها قرارداد و

1- Psametichus (پسماتیخوس) 2- Herodot 3- becos

۴- ناحیه مرکزی آسیای صغیر.

توافق یا عادت. کسانی است که واژه‌ها را به کار می‌برند». و این معنا در لباس الفاظ گوناگون در سرتاسر رساله تکرار می‌شود.

دیدگاه‌های مربوط به خاستگاه قراردادی زبان براساس زمینه‌ای که بستر ایجاد و تکامل تدریجی قرارداد است، با یکدیگر متفاوت‌اند. بعضی خاستگاه تکامل قراردادهای زبان را آواهای بازتابی مربوط به احساسات درد، خوشی و شگفتی می‌دانند. هررد^۱ معتقد است که نخستین واژه‌ها با استفاده از اصوات جهان ساخته شدند. در ابتدا تصوّر خود رخ داده هنوز میان فعل و فاعل آن معلق بوده است، درست همان‌گونه که رخ داده‌ها به وجود آورنده صوت بودند. صوت نیز می‌باید معرف شیئی و رخ داده باشد. به اعتقاد هررد براساس این اصل است که فعل اسم، و اسم فعلیت یافته است.

دیدگاهی دیگر که متکی بر نظریه قراردادی زبان است، برجسته‌های ارتباط اجتماعی و کار انسان تأکید می‌ورزد. براین اساس، زبان در اثنای کار و از راه تقلید از طبیعت به صورت دستگاهی از علائم که نشان‌دهنده اشیاء و کنش‌هاست، تکامل یافت. در واقع اعمال انعکاسی اندام‌های صوتی به طور تصادفی با کنش‌ها و کنش‌های عضلانی به هنگام کار توأم شده‌اند و به این ترتیب گفتار، به تدریج تکامل یافته است. طبق این نظر ممکن است افراد در اثنای کار گروهی مثلاً شکار یا قطع شاخه‌های درختان یا کنندن زمین در اثر احساس پیروزی یا شکست یا خستگی، آواهای هماهنگی برزبان آورده باشند و زمینه اجتماعی آواهای هماهنگ، بستر تکامل گفتار را برای ایجاد ارتباط هموار کرده باشد.

گروهی دیگر براین باورند که زبان از جنبه شاعرانه زندگی ریشه گرفته است، نه از جنبه معمولی آن؛ از این رو خاستگاه زبان را در احساس ذهنی^۲ می‌جویند نه در نگرش عینی^۳ چیزها و طبقه‌بندی آن‌ها برحسب اوصاف معین. وقتی گوته می‌گوید: «زبان مکاشفه‌ای است از درون به بیرون» به این فرایند در پیدایش زبان باور دارد.

دیدگاه دیگر را ارنست کاسیرر^۴، فیلسوف نئوکانتی، عرضه داشته است. وی زبان و اسطوره را در زمینه‌ای هم‌بافت بررسی می‌کند و فصل مشترک هر دو را ویژگی استعاره‌سازی ذهنی انسان می‌داند. کاسیرر ضمن تأکید بر نقش نام آواها، به عنوان نخستین واژگانی که با تقلید از اصوات طبیعت ساخته شدند، برای نخستین واژگان انسان

همزادانی اسطوره‌ای قایل است. وی نخستین صورت شناخت انسان را صورتی اسطوره‌ای - زبانی می‌داند و سیر تکامل زبان را در بستری از تطوّر اندیشه و ادراک شهودی - اسطوره‌ای می‌بیند. از این دیدگاه، استعاره حلقه اتصال زبان و اسطوره و خاستگاه هردوی آنها و به عبارت دیگر نخستین بازتاب برای نام‌گذاری هستی‌های پیرامون انسان است. شلینگ^۱ که می‌گوید زبان اسطوره رنگ‌باخته است، در زمینه پیدایش زبان با کاسیرر هم‌نواست.

استفاده زبان از نمادهای صوتی خنثی دیدگاه‌های مربوط به خاستگاه قراردادی زبان را تأیید می‌کند؛ یعنی همان ویژگی اختیاری زبان که باعث می‌شود برای چیزی واحد در زبان‌های گوناگون واژه‌های متفاوتی موجود باشد.

چکیده گفتار

زبان مجموعه‌ای از دلالت‌هاست که از راه دو فرایند رمزگذاری و رمزگشایی میان اعضای یک جامعه زبانی ارتباط ایجاد می‌کند. رمزگذاری که با سخن گفتن و نوشتن امکان‌پذیر می‌گردد، بُعد تولید زبان است. رمزگشایی که از راه گوش دادن و خواندن صورت می‌گیرد، بُعد درک زبان است. گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن را مهارت‌های زبان می‌گویند.

زبان را براساس کارکردهای آن نیز تقسیم می‌کنند. این نوع تقسیم‌بندی متکی بر نحوه استفاده روزمره از زبان در امور مختلف است. مهم‌ترین کارکردهای زبان عبارت‌اند از: ایجاد نظم، ایجاد تفاهم، بیان عقیده، خلاقیت، کسب اطلاعات و ارائه اطلاعات. این تقسیم‌بندی قراردادی است.

زبان انسان ویژگی‌هایی دارد که آن را از زبان حیوانات متمایز می‌کند. مهم‌ترین این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: جابه‌جایی، قراردادی، تمایز، دوگانگی، خلاقیت و انتقال فرهنگی. عده‌ای از روان‌شناسان زبان معتقدند بعضی از این ویژگی‌ها نظیر جابه‌جایی را در نظام ارتباطی جانورانی چون زنبور عسل نیز می‌توان یافت؛ اما اکثراً براین باورند که زبان حیوانات ماهیتاً با زبان انسان قابل مقایسه نیست و اختلاف میان انسان و حیوان آن قدر عمیق است که جایی برای این نوع مقایسه‌ها باقی نمی‌گذارد.

خط هزاران سال بعد از تکامل زبان ابداع شده و مسیری طولانی پیموده که آغاز آن غارنگاری‌های اولیه بوده است. میان غارنگاری تا رسیدن به اولین الفبای ابداعی مسیر پربل و خمی طی شده که از مراحل تصویرنگاری، اندیشه‌نگاری و واژه‌نگاری گذشته است. این فرایند پانزده هزار سال به طول انجامیده است. الفباهای کنونی آشکال تغییر شکل یافته سامی شمالی‌اند که حدود سه هزار سال پیش در سوریه و فلسطین ابداع شده است.

در مورد نحوه ابداع و گسترش زبان انسان دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد. عده‌ای که معتقد به منشأ طبیعی-ازلی زبان‌اند براین باورند که زبان اولیه‌ای وجود داشته که از دورترین زمان‌های پیدایش جماعات انسانی به آن تکلم می‌شده است. از دید این گروه میان اشیاء و نام آن‌ها رابطه‌ای رازآمیز وجود دارد. گروهی دیگر خاستگاه زبان را قرارداد

می‌دانند. قایلان به خاستگاه قراردادی زبان خود به گروه‌های کوچک‌تری تقسیم می‌شوند. به نظر جمعی از آنان زبان در بستر کار و تکامل اجتماعی و براساس بسط و گسترش نام آواها بالیده است. از نظر گروهی دیگر همان نام آواها که منشأ بسط قراردادهای در نظریه تکامل اجتماعی زبان‌اند، نقشی بسیار مهم دارند؛ اما بستر تکامل را احساسات و عواطف درونی جدایی از کار می‌دانند.

فصل ۲

زمینه‌های زیست‌شناختی تکامل زبان

زبان خاص انسان از راه توانایی‌هایی که ریشه در
زمینه‌های زیستی دارند تکامل یافته و در زمینه زندگی
روانی و اجتماعی بالیده است.

موریس کونفورث^۱

زمینه‌های زیست‌شناختی تکامل زبان

۲-۱ تفاوت زبان انسان و حیوان

حیوانات نیز با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. بنابراین هریک زبانی ویژه خود دارند. در بحث از زبان حیوانات باید زبان واکنشی^۱ یا فعل‌پذیر را از زبان فعال^۲ جدا کرد. زبان فعل‌پذیر واکنش جانور در پاسخ به بعضی صداها از جمله صدای انسان است. مثلاً سگ در اثر تربیت، بعضی از تأثرات شنیداری را که مربوط به صدای انسان است، از هم تمیز می‌دهد و براساس همین تشخیص، دستورهای کلامی را اجرا می‌کند. گاه زبان فعل‌پذیر حیوانات در درجه بسیار بالایی از پیچیدگی قرار دارد؛ اما زبان فعال صداهایی است که جانوران برای تفهیم و تفهم تولید می‌کنند. این صداها را بازتاب‌های علامتی^۳ می‌نامند. مثلاً وقتی شیری می‌غرد شیرهای دیگر نیز که در اطراف او هستند شروع به غریدن می‌کنند یا موش‌های کور وقتی به هم می‌رسند غالباً سر و صدا می‌کنند. به این ترتیب جانوران تأثرات حسی خود را از راه فریادهای ویژه به دیگر هم‌جنسان خود منتقل و آن‌ها را وادار به واکنش می‌نمایند. کارپنتر^۴ که مدت‌ها درباره نظام ارتباطی بوزینه‌ها مطالعه کرده است، معتقد است بوزینه‌های زوزه‌کش برای خود قاموسی دارند. در قاموس آن‌ها هر نوع فریاد با شدت و کشش خاص معنایی ویژه دارد. علامت‌هایی که کارپنتر از زوزه بوزینه‌ها برشمرده است از این قرارند:

- (۱) نوعی فریاد بم شبیه عوعو که بوزینه نر در مقابل بوزینه ماده سر می‌دهد و نشانه جفت‌خواهی است؛ (۲) فریادی زنگ‌دار شبیه قدقد که بوزینه راهنما هنگام حرکت گله سر می‌دهد؛ (۳) فریادی شبیه غرغر که بوزینه‌ها هنگام احساس خطر ادا می‌کنند؛ (۴) فریادی شبیه ناله که بوزینه ماده هنگام زمین خوردن و صدمه دیدن بچه‌اش سر می‌دهد؛ (۵) سه فریاد متوالی که بچه بوزینه هنگام جدا افتادن از مادر از دل بر می‌کشد؛ (۶)

صداهاى موج‌دار ظریف که مخصوص زمان بازی است و بچه بوزینه‌ها از آن استفاده می‌کنند؛ ۷) فریادی شبیه غرولند که بوزینه‌های پیر به علامت اخطار در مقابل بچه بوزینه‌های بازیگوش تولید می‌کنند؛ ۸) فریادی شبیه «هوهوهو» که بوزینه‌های بالغ در مقابل وضعیت عجیب و غریب سرمی‌دهند. نوعی میمون افریقایی^۱ نیز وجود دارد که در موقعیت‌های گوناگون فریادهایی با محتواهای معنایی متفاوت سرمی‌دهد؛ فریادی برای خبر دادن از حضور انسان؛ نوعی فریاد برای حضور مارهای سمی؛ فریاد اضطراب؛ فریاد ترس؛ فریاد خشم؛ فریاد تهدید و مبارزه‌طلبی؛ فریاد تضرع‌آمیز که دال بر نومیدی و ناکامی است و بالاخره صدایی شبیه به ملج‌ملج غذا خوردن که نشانه رضایت خاطر و خرسندی است.

هارلو^۲ که مدت‌ها درباره شیوه ارتباطی میمون‌ها تحقیق کرده است می‌گوید میمون‌هایی که در یک قفس نگاهداری می‌شوند به سطح قابل ملاحظه‌ای از تفهیم و تفهم می‌رسند. مثلاً وقتی یکی از آن‌ها فریاد طلب یاری سرمی‌دهد، دیگری که در اتاق آزمایش است دست از کار می‌کشد و از ادامه همکاری با آزمایشگر سرباز می‌زند. هارلو می‌گوید گاهی نجوای کمک میمونی که در قفس است آنقدر خفیف است که پژوهنده آن را نمی‌شنود. اما همین نجوا میان زوج آزمایشگاهی ارتباط برقرار می‌کند.

این نوع بازتاب‌های علامتی ویژه میمون‌ها نیست. زنبور عسل با رقص دایره‌وار سایر زنبورها را از محل گل‌های شهدآمیز آگاه می‌کند. پرندگان، دلفین‌ها و جیرجیرک‌ها هریک به شیوه‌ای خاص به مبادله پیام می‌پردازند. بعضی از این پیام‌ها صوتی‌اند مانند آواز پرندگان و صدای جیرجیرک‌ها؛ بعضی حرکتی‌اند مانند رقص زنبور عسل. بعضی از ماهیان برای ایجاد ارتباط از کنش الکتریکی یا شیمیایی استفاده می‌کنند، مانند تولید یک جریان برق ضعیف یا پراکندن ماده‌ای رنگی در آب. بو نیز در نظام ارتباطی حیوانات سهمی دارد. همه از حس بویایی قوی در مورچه‌ها آگاهند. آن‌ها به دنبال خود اثری از بو به جامی‌گذارند تا مورچه‌های دیگر را هدایت کنند. آهوی مشک‌دار با نشان کردن درختان به وسیله بوی مشک، قلمرو خود را مشخص می‌کند و دیگر جانوران را از ورود به آن باز می‌دارد.

زندگی محدود حیوانات و عدم نیاز برای ایجاد ارتباط درباره امور پیچیده و بیان کلیات، سبب می‌شود که آن‌ها چیزی بیش از دستگاه ارتباطی بسیار ساده نیاز نداشته

باشند. از این رو کلمات طوطی‌های سخنگو و مرغ مینا یا حتی جمله‌هایی را که شمپانزه‌های ابزار تحقیق به کار می‌برند^۱، نمی‌توان با ساده‌ترین جمله‌های زبان انسان که از ویژگی خلاقیت برخوردار است مقایسه کرد.

۲-۲ قهرمانان عرصه سخنوری در عالم حیوانات

کمتر کتابی درباره زبان نوشته شده است که در آن ولو مختصر، به شمپانزه‌های سخنگو اشاره‌ای نشده باشد. مطالعه جدی برای بررسی توانایی سخن گفتن حیوانات به شیوه انسان، از دهه ۱۹۳۰ آغاز شد «گوا» و «ویکی» نخستین برگزیدگان برای قدرت‌نمایی در زمینه یادگیری زبان انسانی بودند؛ اما هیچ‌یک موفقیت معنی‌داری به دست نیاوردند. گوا معنی هفتاد کلمه را آموخت اما هرگز نتوانست حرف بزند. یعنی تنها زبان فعل پذیرش به درجه‌ای از پیچیدگی رسید. ویکی کند ذهن‌تر بود و چهار کلمه بیشتر نیاموخت: papa, up, cup, mama.

شمپانزه‌های بعدی به ترتیب «واشو»، «سارا» و «لانا» بودند که در سال ۱۹۶۶ برای آزمایش انتخاب شدند. واشو با ایما و اشاره ارتباط برقرار می‌کرد و میزان یادگیری‌اش در زبان معنی‌دار بود. سارا و لانا نیز اندک موفقیتی کسب کردند آن‌ها قادر بودند بعضی از اجزای آموخته شده را در ترکیب جدید به کار ببرند. یعنی نحوه ارتباط از راه زبان اشاره‌ای سارا و لانا تا حدودی شبیه جمله‌سازی بود.

کوکو شمپانزه دیگری بود که پیشینه آموزش زبان را در میان حیوانات تا حد قابل ملاحظه‌ای بهبود بخشید او توانست ۶۴۵ کلمه بیاموزد یعنی گدخوانی کند و ۳۷ کلمه را به کار برد و در واقع گدگذاری کند. آموزش زبان به کوکو هم از راه ایما و اشاره بود. کوکو توانست از ترکیب کلمه‌ها، کلمه جدید بسازد و همچنین از چینش آن‌ها در کنار هم با استفاده از یک الگوی جدید جمله‌هایی ساخت.

۲-۲-۱ نیم‌چمیسکی در نبرد با چامسکی

«نیم‌چمیسکی» چند سال در دانشگاه کلمبیا تحت مراقبت بود. انتخاب این نام برای او در بردارنده مفهوم طنزآمیزی است که مدعی رد دیدگاه‌های چامسکی در باب انحصاری

۱- شمپانزه‌ها به سبب عدم تناسب دستگاه صوتی قادر به ادای کلمات نیستند. بلکه می‌آموزند که از نشانه‌های دیگری نظیر حرکات اشاره‌ای و حرکت دادن اشیاء استفاده کنند. در واقع رمزهای آوایی را به رمزهای حرکتی تبدیل می‌کنند.

بودن زبان برای انسان است. چمیسکی از سال ۱۹۷۳ تحت آموزش قرار گرفت. تعداد کلمات ایمایی که آموخت از تعداد کلمات کوکو هم فراتر رفت. همچنین چمیسکی تنها شمپانزه‌ای بود که در الگوهای ترکیبی ایماها که مبین خلاقیت‌اند، پیشرفت نشان داد اما آن پیشرفت‌ها چشمگیر نبود. در واقع تواناترین شمپانزه عرصه سخنوری نیز، در دایره زبان انسانی به معنای اخص آن گام نهاد و این عرصه همچنان در چیرگی انسان و تسخیرناپذیر باقی ماند.

به رغم این که بعضی، شمپانزه‌ها را دارای قدرت نمادسازی می‌دانند، آن‌ها قادر نیستند نظام پیچیده دستور زبان انسان را بیاموزند؛ در حالی که همه کودکان بهنجار به طور طبیعی آن را فرا می‌گیرند. شمپانزه‌ها را باید مدت‌ها آموزش داد و با پاداش‌های مادی برای آموختن کلماتی اندک تقویت کرد. حال آن که برای ممانعت از یادگیری کودکان و پرگویی‌های آنان به شدت عملی سخت نیاز داریم. آیا کودکان دارای نوعی گرایش و توانایی هستند که ویژه نوع انسان است؟ آیا شوق برای یادگیری بر تمام این عوامل تفوق دارد؟ پژوهشگران پاسخ می‌دهند که هردوی این مؤلفه‌ها عامل رشد زبان نوع آدمی هستند.

جین اچسون^۱، روان‌شناس زبان، ضمن رد اظهارات مربی‌های کوکو و لانا در باب انحصاری نبودن زبان برای انسان و با استناد به شیوه آوازخوانی پرندگان، به نوعی مایه ذاتی برای زبان اشاره می‌کند. او با توجه به بی‌ثمر ماندن کوشش‌ها برای زبان‌آموزی به شمپانزه، با ملاحظه این پدیده که پرندگانی که از یادگیری آواز انواع دیگر ناتوان‌اند آواز نوع خود را به سهولت یاد می‌گیرند، نتیجه می‌گیرد که انسان برای سخن گفتن برنامه‌ریزی شده است.

۲-۲-۲ برنامه‌ریزی چیست؟

مفهوم برنامه‌ریزی که اچسون به آن اشاره می‌کند نوعی الگوی مشخص زیستی است که رفتار در زمینه آن بارز می‌شود. فرایندهای رفتاری که زیر نظارت ویژگی‌های ژنتیکی هستند و توارث در آن‌ها نقش دارد، رفتارهای برنامه‌ریزی^۲ شده نام دارند. مثلاً انسان به این جهت قادر به سخن گفتن است که ژن‌های لازم برای رشد ماهیچه‌ها و سایر اعضای دهان و حلق را که در حرف زدن مؤثرند به ارث برده است، اما شمپانزه‌ها که فاقد این

ویژگی‌ها هستند، نمی‌توانند کلمات را ادا کنند و با زبان ایمایی با انسان ارتباط برقرار می‌کنند. در واقع عضو زبان آن‌ها به اندازه کافی تحرک ندارد و از سوی دیگر ساخت حنجره نیز اجازه سخن گفتن نمی‌دهد.

غالب رفتارها از عناصر برنامه‌ریزی شده و اکتسابی، هردو، بهره می‌برند؛ اما تأثیر نسبی این دو گروه عامل یعنی وراثت و اکتساب در رفتارهای گوناگون یکسان نیست. میزان این تأثیر از روی درجه انعطاف‌پذیری یک فرایند رفتاری تعیین می‌شود. زیست‌شناسان رفتارهای موجودات زنده را به سه گروه تقسیم می‌کنند: واکنشی^۱، فعال^۲، شناختی^۳.

جدول زیر میزان تأثیر توارث و اکتساب را در این رفتارها نشان می‌دهد.

نوع رفتار	برنامه‌ریزی شده	اکتسابی	تعریف	مصادق - از ساده به پیچیده
رفتار واکنشی	بسیار زیاد	خیلی کم	رفتار خود به خودی است. یادگیری در آن تأثیری ندارد و یا تأثیرش بسیار کم است. این رفتارهای روشن ابتدایی را، ذاتی، غریزی یا وراثتی نیز می‌گویند. پرواز زنبورهای عسل به سمت خورشید با زاویه معین لانه‌سازی موربانها	حرکت پروانه بید به سمت لامپ روشن
رفتار فعال	زیاد	قابل ملاحظه	وراثت در این نوع رفتار نقش مهمی ایفا می‌کند؛ اما نقش جهت‌دهنده محیط نیز کمتر از آن نیست. این رفتارها نیازمند دستگاه عصبی پیشرفته‌ای هستند.	جست‌وجوی غذا پاکیزه کردن بدن (در حیوانات) رفتارهای مربوط به دفاع و حمله
رفتار شناختی	ایجاد زمینه	بسیار زیاد	ژن‌ها زمینه عمومی وسیعی را آماده می‌کنند؛ اما کاربرد عملی توانایی‌ها بسیار به عوامل خارجی و محیطی بستگی دارد. رفتار شناختی الگوی رفتاری دقیقی است که به شکلی منبجیده از موجود زنده سر می‌زند.	رفتارهای اکتشافی حل مسئله زبان

در رفتارهای واکنشی، محرک‌های بصری، سمعی و بویایی بدون توجه به زمینه‌ای که محرک در آن واقع شده است، پاسخ‌های برنامه‌ریزی شده ایجاد می‌کنند. این نوع محرک‌ها را علائم رفتاری یا آزادکننده^۴ می‌گویند. مثلاً نور لامپ برای پروانه بید محرک بصری است. آوای سیرسیرک نر برای سیرسیرک ماده، صرفاً یک نوع آزادکننده صوتی است؛ یعنی پاسخ سیرسیرک ماده برای نزدیک شدن به سیرسیرک نر فقط برای صدایی

ویژه برنامه‌ریزی شده است که از به هم مالیدن بال‌های سیرسیرک نر تولید می‌شود و فاقد تنوع است؛ اما رفتار شناختی متنوع، انتخابی، قابل بررسی و تربیت‌پذیر است یعنی محرک واحد پاسخ‌های گوناگون برمی‌انگیزد. این پاسخ‌ها بستگی به شرایط خاصی دارند که رفتار در زمینه آن‌ها بروز می‌کند. برای مثال رفتارهای زبانی زیر می‌توانند در برابر محرک واحد «باران» بارز شوند:

چه خوب! چه بد! چه هوای لطیفی! امروز در اتاق زندانی شده‌ام. امروز برای قدم زدن خیلی مناسب است. هوا افتضاح است. عالی است، بهتر از این نمی‌شود. تنوع پاسخ‌ها معلول آن ویژگی زبان است که استوارت چیز^۱ آن را «بی‌رحمی کلمات» می‌نامد. هایا کاوا^۲ پژوهشگر دیگر زبان در این زمینه مثالی ذکر می‌کند: دو تن چندبار سعی می‌کنند مسئله‌ای را حل کنند اما موفق نمی‌شوند. یکی از آنان با خود می‌گوید: «من سه بار در این کار موفق نشده‌ام» و دیگری می‌گوید: «من آدمی و اخورده‌ام». دقیقاً به دلیل همین تنوع پاسخ‌هاست که زبان در روابط میان افراد با توجه به پدیده‌هایی مانند تلقین و تبلیغ اهمیت زیادی پیدا می‌کند.

اشاره شد که رفتارهای شناختی پاسخ‌های بسیار متنوع و گاه متناقض دارند که بستگی دارد به ارزیابی موقعیت از سوی پاسخ‌دهنده. بد نیست از این دیدگاه آوای سیرسیرک‌های افریقایی را با ترانه‌های عاشقانه‌ای که انسان‌ها می‌سازند در ذهن خود مقایسه کنیم!^۳

۲-۳ زمینه‌های زیستی زبان

کوکو و نیم چیمسکی قادر بودند معنای تعدادی کلمه را دریابند و از راه تبدیل به یک نشانه به کار برند. آن‌ها گاهی نیز جمله می‌ساختند اما نمی‌توانستند جمله‌ها را از راه ادای علایم صوتی بیان کنند. و این در حالی است که هر دو شمپانزه‌های باهوشی بودند. می‌توان گفت آنها برای این کار برنامه‌ریزی نشده‌اند، اما؛ انسان به عنوان موجودی که معانی را در زمینه‌های انتخابی^۴، انطباقی^۵، متنوع^۶، متناقض^۷ و خلاق^۸ به کار می‌برد، از نظر زیستی برای این رفتار پیچیده شناختی برنامه‌ریزی شده است. برنامه‌ریزی زبان را

1- Stuart Chase 2- Haya Kawa

۳- گونه‌ای سیرسیرک افریقایی هست که چهار نوع صدا تولید می‌کند: (۱) فریاد اضطراب؛ (۲) فریاد ترس؛ (۳) فریاد خشم؛ (۴) فریاد عشق و یا صدایی برای جلب توجه ماده.

4- elective 5- adaptable 6- various 7- contradictory 8- creative

در دو زمینه نظام صوتی^۱ و نظام عصبی^۲ می‌توان مطالعه کرد.

۲-۳-۱ نظام صوتی یا اندام گفتار^۳

استفاده از اصطلاح اندام گفتار قدری همراه با تسامح است؛ از این رو که اندام‌های صوتی هریک کارکرد اصلی دیگری دارند مانند تنفس و بلع، و گفتار کارکرد ویژه آن‌ها نیست. به همین سبب در تشریح ویژگی‌های دستگاه صوتی، نقش گفتار و تولید صوت نقشی جنبی است. اصالت نقش‌هایی که برشمردیم برای اندام‌هایی که از آن‌ها به اندام گفتار تعبیر خواهد شد، از آن روست که در زیست‌شناسی کارکردی که در بقا و ادامه حیات موجود زنده نقشی مهم‌تر بازی کند، کارکرد عمده است. از این دیدگاه البته تنفس و بلع مقدّم برگفتارند چون حیات بدون آن‌ها امکان‌پذیر نیست؛ در حالی که بدون زبان هم می‌توان زنده ماند. با این همه گفتنی است که اعمال حیاتی موجود پیچیده‌ای چون انسان در طرحی کلی و هماهنگ مطالعه می‌شود که ناشی از روابط متقابل اندام‌های گوناگون است.

هریک از اندام‌های مؤثر در تولید گفتار با کارکرد اصلی‌شان به ترتیب از انتهای ترین اندام نسبت به دهان، از این قرارند:

۲-۳-۱-۱ دستگاه تنفس

دیافراگم^۴ (حجاب حاجز)، پرده‌ای است ماهیچه‌ای که قفسه سینه را از شکم جدا می‌کند. دیافراگم اندامی انعطاف‌پذیر است. انقباض آن باعث خروج هوای شش یعنی جریان برون‌سوی^۵ تنفس یا بازدم می‌شود. هنگام انقباض دیافراگم، حجم قفسه سینه افزایش می‌یابد. خاصیت اسفنجی شش‌ها آن‌ها را به حالت اول بازمی‌گرداند و اختلاف فشار هوای شش با هوای بیرون، باعث جریان درون‌سوی^۶ تنفس یا بازدم می‌شود. شش‌ها، دو بافت اسفنجی‌اند که به وسیله دو لوله باریک به نام نایچه به نای متصل می‌شوند. جدار شش‌ها حالت کش‌سانی دارند. یعنی در اثر انقباض و انقباض دیافراگم باز و بسته می‌شوند و جریان تنفس را ایجاد می‌کنند. نای، لوله‌ای است در حدود یازده سانتیمتر، متشکل از حلقه‌های ناقص غضروفی که با بافت‌هایی ماهیچه‌ای به هم وصل شده‌اند. نای به وسیله نایچه‌ها به شش وصل است.

۲-۳-۱-۲ اندام تولید صوت

حنجره، آخرین حلقه غضروفی نای که از حلقه‌های دیگر بزرگ‌تر است کری‌کوئید^۱ نام دارد و قاعده حنجره را تشکیل می‌دهد.

تار آواها^۲، دو پرده ماهیچه‌ای نازک‌اند که درون حنجره قرار دارند. لبه خارجی آن‌ها به جدار کری‌کوئید وصل است. لبه داخلی تارها آزاد است و حرکت محوری دو غضروف مثلث شکل به نام آرتی‌نوئید^۳ باعث می‌شود که لبه تارهای صوتی به هم نزدیک یا از هم دور شوند. فضای میان تارهای صوتی را چاکنای^۴ می‌گویند. گلو، حد فاصل حنجره تا حفره‌های بینی را گلو تشکیل می‌دهد. گلو از پایین به حلقه کری‌کوئید و از بالا به زبان کوچک محدود است.

حفره‌های بینی، دو حفره‌اند که از جلو به بینی و از پشت به گلو راه دارند. زبان کوچک، زائیده‌ای است نرم در انتهای سقف دهان و به منزله دریچه حفره بینی است. کام، شامل سه بخش است: نرم کام یا بخش انتهایی کام که به زبان کوچک متصل است؛ سخت‌کام که بخش میانی کام است؛ لثه یا بخش جلویی کام که به دندان‌های بالایی متصل است.

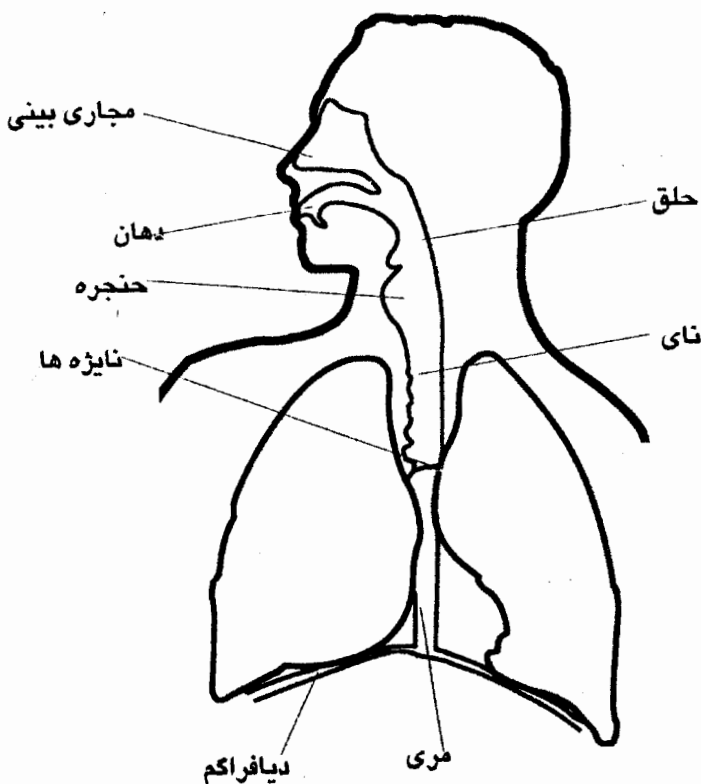
زبان، ماهیچه‌ای است بسیار انعطاف‌پذیر که می‌تواند در نقاط مختلف با سقف دهان تماس پیدا کند و خود شامل چهار بخش است: نوک زبان؛ تیغه زبان؛ بخش میانی؛ بخش انتهایی. این تقسیم‌بندی برای زبان و سقف دهان قراردادی است و این دو اندام می‌توانند در نقاط بی‌شماری با هم تماس داشته باشند. زبان در تولید گفتار نقشی بسیار مهم دارد. دندان، دندان‌های پیش که به بخش جلویی سقف دهان متصل‌اند.

لب‌ها، ماهیچه‌هایی گرد و بسیار انعطاف‌پذیرند و می‌توانند به جهات مختلف حرکت کنند. لب‌ها نیز مانند زبان در گفتار نقشی عمده دارند و بعد از نوک انگشتان از جهت لامسه، حساس‌ترین نقطه بدن‌اند.

۲-۳-۱-۳ ساخت کار^۵ تولید صوت

حرکت مولکول‌های هوا عامل ایجاد صوت است. انرژی لازم برای حرکت مولکول‌های هوا را دستگاه تنفس تولید می‌کند. شش‌ها منبع اصلی تولید انرژی برای ایجاد صوت‌اند؛ اما انقباض و انبساط آن‌ها خود از راه محرک دیگری به نام دیافراگم صورت

می‌گیرد. برای تولید بازدم^۱، دیافراگم منقبض می‌شود و به شش‌ها فشار می‌آورد. شش‌ها منقبض می‌شوند و هوا را به سمت نای می‌رانند. هوای نای وارد حنجره می‌شود. اگر لبه‌های درونی تار آواها از هم جدا باشند، صوت بدون لرزش از آن‌ها می‌گذرد. در این حالت صوت بی‌واک^۲ است. اما اگر تار آواها به هم چسبیده باشند، هوا به طور متناوب آن‌ها را از هم باز می‌کند و با ارتعاش از میان آن‌ها رد می‌شود؛ در این صورت صوت واک‌دار^۳ است. برای تشخیص واک می‌توان هنگام ادای دو صوت f و v دست را روی برآمدگی خارج گلو گذاشت. ارتعاش صوت در v کاملاً محسوس است.



۱- در زبان فارسی فقط دو صوت درونسو وجود دارد. یکی صوتی است که هنگام پاسخ منفی یا ابراز تأسف به صورت (نچ)، و دیگری صوتی که هنگام ابراز تعجب به صورت (هه) ادامی‌گردد. این‌ها در زنجیرهٔ آوایی برای تولید گفتار تأثیری ندارند؛ اما در بعضی زبان‌ها بعضی اصوات از راه دم یا جریان درونسوی تنفس ایجاد می‌شوند. در این زمینه رابرت هال از زبان «هاتن تات» نام می‌برد.

اندام‌هایی که در تولید گفتار نقش دارند

نام اندام	کارکرد اصلی	نقش اندام در تولید گفتار
دیافراگم	ایجاد فشار بر جدارهٔ شش‌ها از طریق انقباض و انبساط برای ایجاد جریان تنفس	—
شش‌ها	حرکات تنفسی دم و بازدم، رساندن اکسیژن به خون و دفع مواد زائد آن	به حرکت درآوردن هوا و تبدیل آن به اهرم تولید آوا
نای	راه عبور هوا از شش به حنجره	
حنجره، تار آواها، چاکنای	راه عبور هوا - اندام تولید صوت	تولید صوت واک‌دار و بی‌واک تولید صوت واک‌دار تقویت‌کنندهٔ صوت (آوا)
گلو	راه عبور هوا و غذا	
حفره‌های بینی	تنفس - بویایی، گرم کردن هوا قبل از ورود به شش، گرفتن ذرات غبار هوا	تقویت‌کنندهٔ صوت
حفرهٔ دهان زبان کوچک	بستن راه بینی هنگام بلع، جلوگیری از ورود غذا به بینی	مولد آوا - دریچهٔ بینی برای خیشومی و دهانی شدن آوا
نرم‌کام	ایجاد مرز میان دهان و بینی	مولد آوا
سخت‌کام	گوارش مکانیکی غذا از طریق جابه‌جایی غذا در دهان	مولد آوا
لثه	پرکردن فضای بین دندان‌ها	مولد آوا
حفرهٔ دهان نوک زبان تیغه میانه انتها	دریافت مزهٔ شیرین دریافت مزهٔ شور دریافت مزهٔ ترشی (کناره‌ها) گوارش مکانیکی	مولد آوا
دندان‌ها	دریافت مزهٔ تلخی غذا خرد کردن و جویدن غذا - گوارش	
لب‌ها	مکانیکی حفظ غذا در درون دهان هنگام جویدن و جلوگیری از ورود مواد زائد به دهان	مولد آوا مولد آوا

صوت (آوا) نخستین بار هنگام عبور از میان تار آواها شنیده می‌شود. بنابراین تار آواها و فضای میان آن‌ها (چاکنای) و در مجموع حنجره، اندام تولید صوت است.

نظام گفتار در زبان فارسی، در مجموع سی‌ویک آوا دارد هریک از این آواها را که کوچک‌ترین واحد زبان‌اند یک واج^۱ می‌گویند.

۲-۳-۱-۴ ساخت کار تولید گفتار

هوای برآمده از شش‌ها که هنگام عبور از چاکنای تولید آوا می‌کند، باید راه خروجی بیابد تا بازدم کامل شود. در این مسیر حرکتی هوا باید از گلو عبور کند. گلو چهارراهی است که از پایین به نای و مری و از بالا به حفره دهان و بینی منتهی می‌شود؛ بنابراین حرکت مولکول‌های هوا یا از راه حفره‌های بینی و یا از راه حفره دهان به سمت خارج ادامه می‌یابد.

آوا هنگام عبور از حفره‌های بینی بر سر راه با هیچ گرفت و مانعی برخورد نمی‌کند اما کیفیت می‌یابد که به آن خیشومی^۲ یا غنه‌ای می‌گویند. هنگام تولید واج‌های دهانی، زبان کوچک مجرای حفره‌های بینی را مسدود می‌کند تا هوا در آن‌ها جریان نیابد. گاهی آوا هنگام عبور از دهان با هیچ مانعی برخورد نمی‌کند و جریان هوا هنگام تولید آن آزاد است. واجی که در این حالت تولید می‌شود، مصوت یا واکه^۳ نام دارد. در زبان فارسی هشت مصوت وجود دارد.

(a) (o)' مصوت‌های کوتاه^۴؛ آ (a) - ای (i) - او (u): مصوت‌های بلند؛ آو (au) - آی (ei) مصوت‌های مرکب^۵. بقیه واج‌های دهانی، هریک براساس جایی از دهان که جلوی خروج هوا سد می‌شود، کیفیتی خاص می‌یابند. این واج‌ها را صامت یا هم‌خوان^۶ و محل انسداد یا تولید را واجگاه^۷ می‌نامند. در هر انسداد دو تا سه عضو از حفره دهان نقش دارند.^۸ عضو زبان جز در واج‌های چاکنایی، دولبی و لبی-دندانی، در تولید بقیه واج‌ها نقش عمده دارد. از این جهت زبان مهم‌ترین اندام گفتار است.

۲-۳-۱-۵ نقش ممیز عامل انسداد در تولید صوت

انسداد در تولید صوت دو گونه عمل می‌کند: کمی و کیفی. نقش کمی آن یا کامل است که

1- phoneme 2- nasal 3- vowel

۴- در نظام زنجیری خط فارسی برای مصوت‌های کوتاه علامتی وجود ندارد. مصوت‌های مرکب نیز برای تمیز از مصوت‌های بلند نشانه‌ای ندارند.

5- difhtong 6- consonant 7- place of articulation

۸- به استثنای دو واج چاکنایی h و ؟.

واج انسدادی^۱ تولید می‌کند، یا ناقص است که موجب ایجاد واج انسدادی-سایشی^۲ می‌شود. نقش کیفی انسداد یا حالت روان^۳ به صوت می‌دهد یا غلتان^۴ (لرزشی).

آواهای زبان فارسی^۵

بی‌واک: -v

واک‌دار: +v

محل تولید شیوه تولید	دوبلی		لی-دندانی		لثوی دندانی		لثوی		لثوی-کامی		کامی		ملازی		چاکتایی	
	-v	+v	-v	+v	-v	+v	-v	+v	-v	+v	-v	+v	-v	+v	-v	+v
انسدادی	p	b			T	d					k	g		q		ʔ
سایشی			f	v	s	z			ʃ	ʒ			x			h
انسدادی-سایشی									č	ǰ						
غلتان (لرزشی)							r									
روان							L				y					
خیشومی		m					n									
محل تولید شیوه تولید	پسین		پیشین													
افراشته (پسته)	u		ɪ													
میانه (نیم‌افراشته)	o		e													
افتاده (باز)	ɑ		a													

اگر هنگام ادای صوت جریان هوا کاملاً سد شود، هوا بعد از «گرفت» ی کوتاه به طور ناگهانی از دهان خارج می‌شود واج‌های /b/ و /p/ دارای این ویژگی‌اند. اگر جریان انسداد کامل نباشد و هوا برای عبور تدریجی مجرای داشته باشد، خروج هوا به صورت جریان مداومی از دهان خارج می‌شود که تا نفس هست می‌تواند ادامه یابد این نوع واج را سایشی^۶ می‌گویند. /s/ و /z/ از این گونه‌اند.

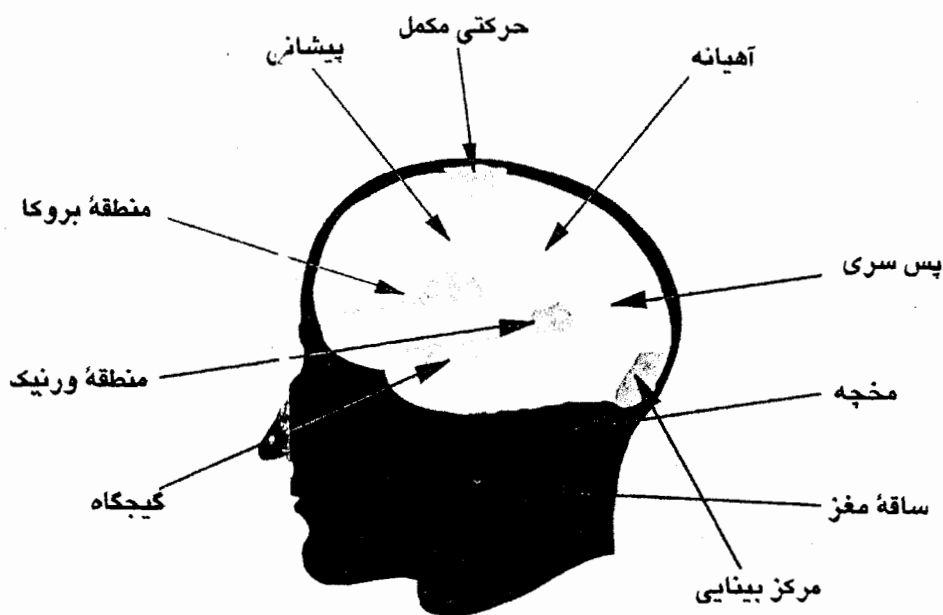
بعضی واج‌ها حد فاصل انسدادی و سایشی‌اند؛ یعنی در جریان خروج هوا انسدادی

1- plosive انفجاری/بندشی 2- africative 3- fluent 4- rolled

۵- آواهای مرکب در جدول قرار نگرفته‌اند.

6- fricative

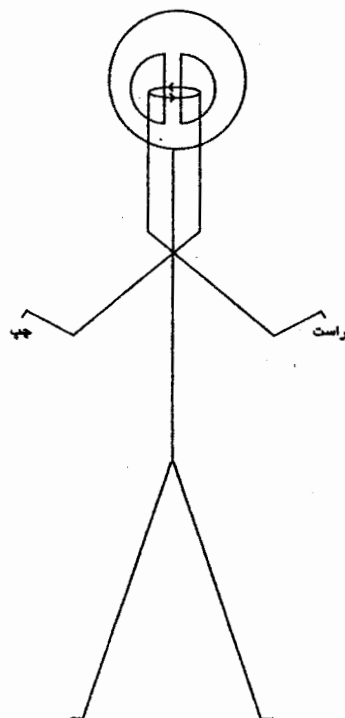
کوتاه ایجاد می‌شود سپس هوا با سایشی نسبی از دهان خارج می‌گردد. دو واج /j/ و /C/ (ج و چ) چنین‌اند. واج‌های /r/ و /L/ به ترتیب غلتان (لرزان) و روانند. در نوع اول خروج هوا از میان زبان و لثه با ارتعاش همراه است و جریان هوا به طریقی متناوب انسداد را باز می‌کند. در مصوّت‌ها (واکه‌ها) نوع قرارگرفتن زبان در دهان، یعنی افتان بودن^۱ و خیزان^۲ بودن نقشی مهم دارد.



۲-۳-۲ نظام عصبی

دستگاه عصبی نظام تنظیم‌گر بدن است. ساختار این دستگاه به گونه‌ای است که می‌تواند کنش دستگاه‌های دیگر بدن را از راه انتقال اطلاعات لازم به آن‌ها هماهنگ کند و با استفاده از این ارتباط، سرعت ضربان قلب و آهنگ تنفس را تنظیم کند. همچنین دستگاه

عصبی کنش ماهیچه‌های سخن گفتن و نوشتن را به عهده دارد و اطلاعات را برای آموختن و به خاطر سپردن پردازش^۱ می‌کند. دستگاه عصبی شامل بخش‌های زیر است: مغز، ساقه مغز، نخاع شوکی و اعصاب پیرامونی. بخشی از دستگاه عصبی که با کنش‌های زبانی ارتباط مستقیم دارد قشر جدید^۲ مخ است که اندازه آن در انسان در مقایسه با بیشتر جانوران به طور نسبی بزرگ‌تر است. قشر جدید مخ از نظر کنش به چند منطقه^۳ تقسیم می‌شود: آهیانه و پس‌سری؛ گیجگاهی؛ پیشانی.



یافته‌های دانش زیست‌شناسی و روان‌شناسی نشان داده است که بخشی از قشر جدید مخ در ناحیه پیشانی به نام بروکا^۴ و بخشی دیگر از آن در ناحیه گیجگاهی به نام ورنیک^۵ به ترتیب مسئول تولید و درک زبانند^۶. همچنین منطقه حرکتی مکمل^۷ نیز در

1- processing 2- neocortex 3- lobe برش، قطعه 4- broka 5- vernike

۶- این دو منطقه به اسم دانشمندانی نام‌گذاری شده است که نخستین بار رابطه بین کنش‌های زبانی و مناطق خاصی از قشر جدید مخ را کشف کرده‌اند.

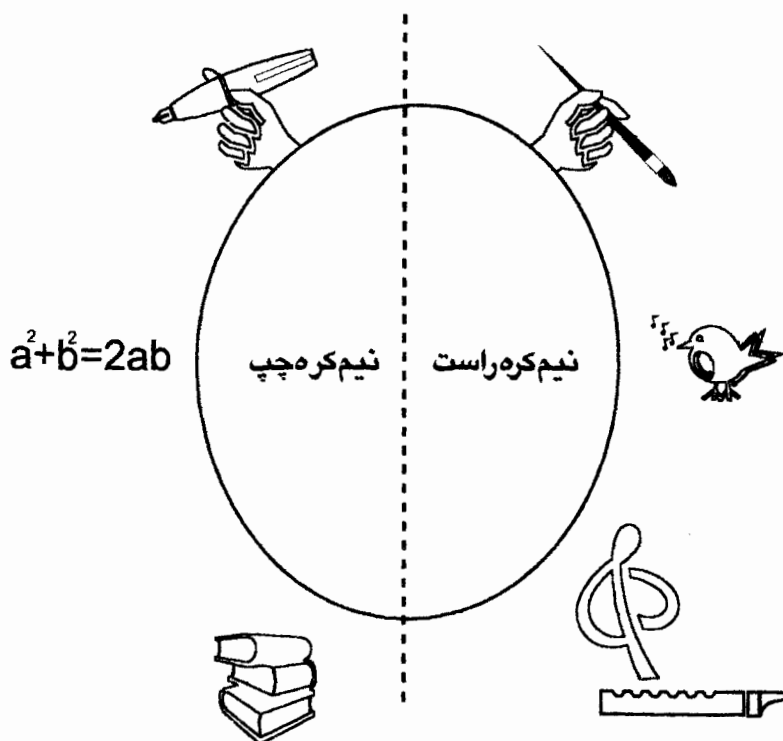
7- supplementary motor area

کنش‌های زبانی سهم دارد.

رشد سریع مغز در سال‌های اول و دوم کودکی هم‌زمان با رشد شناختی و رشد سریع زبان است به طوری که پیدایش نخستین واژه‌ها در یک سالگی یعنی زمانی آغاز می‌شود که وزن مغز تقریباً دوبرابر شده است. و این رشد و تکامل زبان به تدریج تا چهار سالگی به حد کمال می‌رسد و مغز در این سن ۸۰٪ اندازه نهایی خود را به دست می‌آورد. در سن بلوغ که مغز به نهایت رشد خود می‌رسد، انعطاف‌پذیری آن برای آموزش زبان به حداقل می‌رسد. از این رو باید گفت مطالعه رشد مغز با مطالعه رشد زبان ملازمت دارد.

۲-۳-۱ زبان و نیمکره غالب

مغز موجودات زنده به دو بخش تقسیم شده است. در انسان نیمکره‌ای که شامل مراکز زبانی ورنیک و بروکاست، نیمکره غالب نام دارد. نیمکره غیر غالب در جنبه‌های عاطفی زبان نقش دارد. یعنی نقاط متناظر با ورنیک و بروکا عهده‌دار پردازش حالات عاطفی کلام و زیر و بمی صداست. در مجموع می‌توان گفت نیمکره چپ مسئول لامسه دست



کارکرد نیمکره‌های مغز در مورد صداها و زبانی و غیر زبانی و تفکر منطقی و شهودی

راست، سخن گفتن، درک زبان، نوشتن، منطق، ریاضی و ادراک عملی است. و نیمکره راست لامسه دست چپ، حالات عاطفی زبان، موسیقی، خلاقیت، تخیل و ادراک فضایی را به عهده دارد. در غالب افراد چپ دست نیز نیمکره چپ عهده‌دار فعالیت‌هایی است که برای آن ذکر شد و عده معدودی چپ دست‌ها نیز نیمکره غالبشان نیمکره راست یا هر دو نیمکره است. اما دو دستی‌ها^۱ در هر دو نیمکره مغز مرکز تکلم دارند. جهت‌گیری و تمرکز زبان در نیمکره مغز از ویژگی‌های زیست‌شناختی نوع انسان است. معمولاً منطقه گفتار در نیمکره غالب بزرگ‌تر از همین منطقه و در نیمکره دیگر است. تفاوت وسعت این دو منطقه در جنین سی‌ویک هفته‌ای آشکار است. و حکایت از آن دارد که پدید آمدن زبان و گفتار فرایندی ذاتی است.

راجر اسپری^۲ با مطالعه رفتار موجوداتی که با قطع جسم پینه‌ای^۳ دو نیمکره مغزشان را از هم جدا کرده بود، ویژگی‌های هر یک از نیمکره‌ها را چنین بیان کرده است:

نیمکره راست	نیمکره چپ
فهم صورت‌های کلی ملموس	فهم اندیشه‌های تخیلی - انتزاعی
لحن، صدا، رنگ	تمرکز روی موضوع‌ها
درک	توضیح
تمرکز روی افراد	توالی زمانی
هم‌زمانی، ترکیب، علیت	درک حالات خطی / ردیف / تسلسل
جهت‌یابی در فضا	منطق و محاسبه
ارتباط روانی-احساسی	کنترل، تسلط اجتماعی
استعداد موسیقی	مردانگی
زنانگی	مهارت فنی و ریاضی
فرهنگ / آموزش شرق	فرهنگ / آموزش غرب

ادگار مورن^۴ شناخت‌شناس فرانسوی با توجه به ویژگی‌های نیمکره‌ها و با تأکید بر این امر که جدا کردن کامل کارکردهای آن دو مهر تأیید گذاشتن بر تضاد قدیمی میان عقل و عاطفه است، نتیجه می‌گیرد که: «دو نیمکره در عین مانند بودن متفاوت‌اند. غالباً یکی بر دیگری تسلط دارد. این تسلط بر حسب جنس تغییر می‌کند، بر حسب افراد هم متغیر

1- ambidextrous (دوسوتوان) 2- Roger Sperry 3- corpus callosum

4- Edgar Morin

است. و در فرد واحد هم برحسب شرایط تغییر می‌کند. مثلاً فردی واحد هنگام تمرکز برلحن و صدا و هنگام تمرکز برمعنی کلمات به ترتیب نیمکره‌های راست و چپش فعال است.»

زیست‌شناسان برای مطالعه کارکرد نیمکره غالب در فرایند رفتار آزمایش‌هایی انجام داده‌اند که به آن مغز دویاره یا مغز دونیمه^۱ می‌گویند. در این آزمایش‌ها رابطه میان دو نیمکره مغز را قطع می‌کنند. مطالعه آزمایشگاهی رفتار جانورانی که به این ترتیب رابطه میان دو نیمکره آن‌ها از بین رفته است، نشان می‌دهد که اطلاعاتی که به دو نیمکره مغز می‌رسد، در همه پستانداران به یک شیوه پردازش نمی‌شود. در میمون، آموختنی‌ها در یک نیمکره مغز اندوخته می‌شود و اگر ارتباط دو نیمکره قطع شود، نیمکره دیگر این آموختنی‌ها را در اختیار نخواهد داشت. اما در گربه اطلاعات در هر دو نیمکره اندوخته می‌شود و در صورت ازبین رفتن ارتباط نیمکره چپ و راست، هر دو نیمکره به اطلاعات دسترسی خواهند داشت.

۲-۲-۳-۲ ساخت کار قشر جدید مخ در تولید و درک گفتار

استخراج معنی از نمادهای صوتی و دیداری نشان‌دهنده فعالیت است که در بالاترین تراز تلفیق حسی^۲ انجام می‌گیرد. ابتدا اطلاعات شنیداری و دیداری (صوت و خط) به مراکز زبانی مغز می‌رسند. اطلاعات حسی مربوط به صدای حروف و کلمات و شکل آن‌ها به قشرهای اولیه و ثانویه بینایی منتقل می‌شوند و از آنجا به قشر ارتباطی موسوم به برآمدگی گوشه‌دار^۳ می‌رسند که عهده‌دار تلفیق احساسات بینایی، شنوایی و لمس است. از این ناحیه اطلاعاتی درباره نمادهای صوتی و نوشتاری واژه شنیده شده یا خوانده شده به منطقه ورنیک انتقال می‌یابد. اطلاعات در منطقه ورنیک پردازش می‌شود و سپس به منطقه بروکا می‌رسد که جایگاه برنامه‌های حرکتی گفتار است. منطقه بروکا دارای تارهای عصبی ویژه‌ای است. این تارها اطلاعات لازم را به منطقه قشر حرکتی مسئول تنظیم حرکات می‌فرستند. برای سخن گفتن فعالیت تار آواها، اندام‌های محفظه دهان، هماهنگی اندام‌های تنفس و برای نوشتن عضلات درشت‌کار و ریزکار دست و تنظیم حرکت عضلات چشم ضروری است. بنابراین نه تنها مناطق ورنیک، بروکا و قشر حرکتی تکمیلی، بلکه قشر اولیه شنوایی، قشر بینایی و برجستگی گوشه‌دار در کنش‌های

زبانی نقشی دارند.

رفتار پیچیده‌ای چون زبان که از آن به عالی‌ترین تراز تلفیق حسی تعبیر شد، رفتاری است شناختی و هدفمند. مناطق مؤثر در بروز این رفتار خود بخشی از نظام هماهنگ‌کننده مرکزی^۱ هستند که میان اطلاعات محیطی پردازش شده و تولید پاسخ از طریق حرکات ظریف هماهنگی برقرار می‌کنند. با توجه به این نکته می‌توان گفت حتی دستگاه عصبی خودمختار و ساقه مغز به علت تنظیم کنش دستگاه تنفس به طور غیرمستقیم در تولید گفتار مؤثرند.

۲-۳-۲-۳ موضع‌یابی کارکردها^۲ در قشر مخ

درباره اختصاص نواحی ویژه‌ای از مغز به فعالیت‌های زبانی، دیدگاه‌های متضادی ابراز شده است. به رغم این که آزمایش‌های بسیار نقش مناطقی از قطعه پیشانی و گیجگاهی را به ترتیب در تولید و درک زبان نشان داده است، برخی معتقدند در این زمینه باید با احتیاط سخن گفت زیرا برای رد آن شواهدی وجود دارد. صدمه وارد شده به یک ناحیه از مغز ظاهراً در نواحی دیگر نیز اثر می‌گذارد. الکساندر لوریا^۳ نیز معتقد است میان یافته‌های پی‌روان شناختی جدید و موضع‌یابی کارکردها تناقض دیده می‌شود. از این رو که گاه صدمه وارد شده به بخشی از مغز ضایعاتی رفتاری ایجاد می‌کند و وسیع‌تر از آنچه که به آن نواحی منسوب است، و از سوی دیگر بخش‌های مختلف مغز کارکردهای روانی مربوط به قسمت‌های آسیب دیده را براساس اصل هم‌توانی^۴ به عهده می‌گیرند.

۲-۳-۲-۴ این بار قهرمان داستان از مریخ و مشتری نیست

درباره سفر به کرات ناشناخته یا سفر ساکنان کرات دیگر به زمین برای حل معمای زبان و کوشش انسان‌هایی که از دو دنیای کاملاً متفاوت‌اند، کتاب‌هایی نوشته شده است؛ همچنین از دیرباز در مطالعات زبان‌شناسی متداول بوده است که برای ملموس کردن دیدگاه‌های زبان‌شناختی از تمثیل مسافر خیالی مریخی استفاده کنند و با قراردادن تعدادی مجهولات در برابر ذهن زبان‌شناس خیالی، گام به گام دیدگاه‌های خود را درباره ساخت زبان توضیح دهند. برای مثال رابرت ا. هال^۵ در کتاب زبان و زبان‌شناسی، برای توضیح درباره نظام زبان، از خواننده می‌خواهد فرض کند کسی از مریخ به زمین آمده

1- central integrative system 2- localization of functions 3- Alexandr R. Luria

4- principle of equipotentiality 5- Robert A. Hall

است و مایل است دربارهٔ زبان ساکنان زمین اطلاعاتی کسب کند.

جین اچسون نیز بعضی از دیدگاه‌های چامسکی را از راه تمثیلی جذاب شرح می‌دهد. وی در عالم خیال تعدادی انگلیسی زبان را با کشتی فضایی به گره مشتری می‌فرستد که در آن راه ارتباط اجتماعی، ایما و اشاره از طریق حرکت انگشتان است. امپراتور مشتری برای حلّ معمای زبان اهل زمین که او را شگفت‌زده کرده است، گام به میدان می‌نهد و بدین ترتیب جین اچسون دیدگاه‌های چامسکی را دربارهٔ نظام زبان به بیانی ساده بازمی‌گوید.

الکساندر لوریا مسافر دیگری را از دنیایی شگفت به ما معرفی می‌کند، با این تفاوت که او زبان‌شناس خیالی نیست. انسانی عادی و در عین حال واقعی است. اما با دقت علمی یک زبان‌شناس رفتار زبانی در هم ریخته خود را مطالعه می‌کند و در اختیار لوریا می‌گذارد. از سوی دیگر او در عین این که زمینی است، مسافری است از جهانی غریب و ناشناخته: جهان ذهن هزار پاره خود.

زازتسکی^۱ دانشجوی جوانی است که در سال ۱۹۴۳ در جنگ اسمولنسک^۲ از ناحیه مغز آسیب دیده است. او سه ماه بعد از آسیب مغزی با لوریا ملاقات می‌کند و این در حالی است که ارتباط کلامی‌اش به کلی مختل شده، مقطع صحبت می‌کند، حروف را نمی‌شناسد و نام اشیاء را فراموش کرده است. در واقع رفتار زبانی زازتسکی هم در زمینه درک و هم در زمینه تولید به کلی آسیب دیده است. بیمار با هدایت لوریا و زیرنظر او و با تلاش تحسین‌برانگیزی به بازسازی ذهن پاره پاره و بازیافتن خاطراتش همت می‌گمارد. گزارش این فرایند بیست و پنج ساله در تاریخ مطالعات بالینی کم سابقه است. و مطالعه آن حس تأسف به حال بیمار و در عین حال تحسین بیمار و پزشک را در خواننده برمی‌انگیزد. زازتسکی خود خاطراتش را نوشته و لوریا آن‌ها را سامان داده است و با مشاهدات کلینیکی و شرح مبانی نظری مربوط به زیرساخت عصب‌شناسی گفتار درآمیخته و از آن سرگذشتی جذاب پدید آورده است.

همان‌گونه که بحث شد ناحیهٔ آهیانه و پس‌سری که منطقهٔ ورنیک نیز در آن واقع است، مسئول کنش‌های نگه‌داری اطلاعات و درک و پردازش آن‌هاست. منطقهٔ پیشانی که بخش بروکا را نیز در خود دارد، هدف‌مندی رفتار و کنش‌های تولید زبان را عهده‌دار است. بخشی از مغز زازتسکی که آسیب دیده مربوط به ناحیهٔ آهیانه و پس‌سری است و

ناحیه پیشانی سالم مانده است. براساس دیدگاه موضع‌یابی کارکردها، بایستی تنها کنش‌های درک زبان در بیمار مختل شده باشد در حالی که مهارت‌های سخن گفتن و نوشتن او نیز آسیب دیده‌اند. و این در حالی است که هدف‌مندی رفتار حفظ شده است. همین امر نیز سبب شده که زازتسکی با اراده‌ای قوی در پی بازیافتن مهارت‌هایش برآید. آن‌طور که از گزارش زازتسکی برمی‌آید، او برای دریافت معنی باید کلمات را یکی یکی بخواند تا از حاصل جمع معنای آن‌ها معنای جمله را دریابد. برای خواندن هر کلمه نیز باید حروف را بخواند و معمولاً در حرف چهارم دچار مشکل می‌شود. اما تا حرف چهارم را دریابد، سه حرف قبلی را از یاد برده است. و در این حال دیگر حرف اول کلمه برایش محو شده است. او به یاری سالم ماندن کنش‌های هدف‌مندی رفتار توانایی‌هایش را بازیابی‌یابد. پس از شش ماه خواندن و نوشتن را از نو فرامی‌گیرد اما در خواندن از نوشتن کندتر است. از مطالعه سرگذشت زازتسکی چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟ لوریا خود معتقد است که موضع‌یابی کارکردهای روانی مغز به آن صراحت که مطالعات آزمایشگاهی زیر تأثیر داروها و شوک‌های الکتریکی نشان داده قطعی نیست. ثانیاً براساس اصل هم‌توانی ضایعه مربوط به درک و تولید زبان قابل جبران است. آیا این فرایند مؤید دیدگاه‌های لنه‌برگ^۱ درباره طرح موضع‌یابی کارکردها نیست؟

۲-۳-۵ طرح موضع‌یابی از نظر لنه‌برگ، هم‌آری، هم‌نه

لنه‌برگ ضمن تأکید بر نقش یک‌سوگی^۲ مغز در کنش‌های گفتار و منطقه‌بندی تقریبی نواحی ورنیک و بروکا، شالوده عصب‌شناختی گفتار را پیچیده‌تر، کلی‌تر و گروهی‌تر از آن می‌داند که بعضی کارکرد اختصاصی آن دو ناحیه می‌دانند و در این زمینه به اختلالات زبانی ناشی از آسیب این نواحی و تأثیر نواحی دیگری چون هیپوتالاموس^۳ برگفتار و اصل هم‌توانی استناد می‌کند. براساس دیدگاه‌های وی مغز از لحاظ کارکردهایی چون زبان و محاسبه سازمان‌بندی کلی و تفکیک نیافته‌ای دارد. هریک از این کارکردها نیز توانایی‌هایی فراگیرند و آسیب هریک از ساختارهایی که مربوط به یکی از جریانات تشکیل‌دهنده کارکردهای فراگیر مهارتی از زبان، توانایی سایر بخش‌ها را نیز مختل می‌کند و البته میزان اختلال تابعی از ساختار آسیب دیده و کارکرد مربوط به آن است. مهم‌ترین دیدگاه‌های لنه‌برگ در این زمینه به اختصار چنین است:

(۱) زبان با بعضی نواحی در قشر مخ همبستگی مثبت آماری دارد ولی شواهد مربوط به وجود یک ناحیه مستقل زبانی به علت پراکندگی و ناهمگونی مطالعات و آزمایش‌های انجام شده، وجود ندارد. به رغم این نکته آسیب بعضی نواحی در قشر مخ در کار تولید و درک زبان ایجاد اختلال می‌کنند در حالی که بعضی نواحی دیگر چنین نقشی ندارند.

(۲) اگر ناحیه ورنیک و بروکا آسیب ببینند در تولید و درک گفتار اختلال ایجاد می‌شود. اما بعضی نواحی دیگر چنین تأثیری بر فرایند زبان ندارند.

(۳) تأثیر نواحی ورنیک و بروکا بر زبان فقط با یافته‌های آماری تا حدودی تأیید شده است و این دو ناحیه از نظر یاخته‌آرایی و ویژگی‌های یاخته‌ای آن‌ها نسبت به سایر نواحی تمایزی ندارند.

(۴) ناحیه بروکا دارای یاخته‌هایی عصبی است که نسبت به یاخته‌های سایر قسمت‌ها تا حدودی درشتند اما شواهد قاطعی برای اثبات ارتباط این امر با مسئله زبان به دست نیامده است.

(۵) اختصاص مرکز کارکرد زبان و گفتار در قشر مخ تأیید شده است. آسیب رسیدن به بعضی نواحی زیر مخ نیز باعث اختلال در تولید و درک گفتار می‌شود.

اگر نتایج مربوط به مطالعه آسیب گفتار در زازتسکی را مجدداً از نظر بگذرانیم هر پنج مورد بالا را تأیید می‌کند به علاوه همان‌گونه که پیش از این دیدیم لوریا نیز صریحاً و با نتیجه‌گیری از بررسی بیست و پنج ساله فرایند گفتار زازتسکی براین دیدگاه صحه می‌گذارد.

۲-۳-۶ حاصل کلام، اصل هم‌توانی

هرچند درباره تقسیم نواحی مربوط به درک و تولید گفتار مرز مشخصی نمی‌توان قایل شد، نقش نیمکره مسلط مغز در کنش‌های زبانی انکارناپذیر است، اما این به معنی اثبات عدم کارایی نیمکره غیرمسلط در کنش‌های زبانی نیست. در کودکانی که به علل مختلف نیمکره چپ آنان آسیب می‌بیند و یا در عمل جراحی بخشی از نیمکره چپ آنان را برمی‌دارند نیمکره راست کنش‌های زبانی را به عهده می‌گیرد. بنابراین توانایی‌های مربوط به منطقه بندی قشر جدید در نیمکره مسلط، در مواردی که ضرورت‌های زیستی ایجاب می‌کند، به منطقه غیرمسلط منتقل می‌شود. امکان این جانشینی از هنگام تولد تا هفته چهاردهم بسیار زیاد است.

در مطالعه‌ای که روی آسیب‌دیدگان مغزی صورت گرفته است، نتیجه کارکرد اصل

هم‌توانی به این قرار است: در ۸۰٪ راست دست‌ها، دوباره نیمکرهٔ چپ مسئولیت زبان را به عهده گرفت و در ۱۳٪ نیمکرهٔ راست. در ۷٪ بقیه، هر دو نیمکره کارکرد زبان را به عهده گرفتند. در چپ دست‌ها در بیش از نیمی از تعداد مورد مطالعه نیمکرهٔ راست کارکرد زبان را به عهده گرفت و زبان ۳۰٪ در نیمکرهٔ چپ و ۱۹٪ در هر دو نیمکره پدیدار شد.

عباراتی از ادگار مورن می‌تواند دربردارندهٔ مفهوم ارایه شده در این گفتار باشد: در شناخت و به تبع آن در زبان دو حالت تسلط باهم وجود دارد که به آن دوگانگی یگانه می‌گویند. یعنی نیمکرهٔ تحت سلطه فعال و مکمل باقی می‌ماند ولی از نیمکرهٔ غالب پیروی می‌کند. از نظر مورن سازمان مغز خصیصهٔ تخصص و عدم تخصص، موضعی و عدم موضعی را باهم ترکیب کرده است. به این جهت در نوروها مراکز و حوزه‌های تخصصی وجود دارند ولی در عین حال مناطق وسیعی هم در قشر جدید مخ وجود دارد که کارکرد تخصصی ندارند. نارسایی در حوزه‌هایی که کارکردهای تخصصی دارند می‌تواند به وسیلهٔ بازسازی کارکردها در حوزهٔ غیرمتخصص جبران شود. این همان اصل هم‌توانی است. که تجربهٔ زازتسکی، آزمایش‌های مغز دونیمه و حاصل مطالعات لنه‌برگ بر آن مهر تأیید می‌زند.

چکیده گفتار

حیوانات نیز مانند انسان نظام‌های ارتباطی دارند. اما نظام ارتباطی آن‌ها با زبان انسان بسیار متفاوت است. در مجموع زیست‌شناسان زبان حیوانات را نوعی نظام علامتی می‌دانند که از راه صوت یا حرکت یا بازتاب شیمیایی و الکتریکی بارز می‌شود و در پیچیده‌ترین شکل خود فاقد خلاقیت است و با ساده‌ترین جمله‌های زبان انسان قابل مقایسه نیست. بی‌نتیجه ماندن کوشش‌هایی که برای آموزش زبان انسان به حیوانات به خصوص شمپانزه‌ها صورت گرفت این نظر را تأیید می‌کند.

زبان انسان نوعی رفتار شناختی است. تنها حیوانات عالی نظیر شمپانزه‌ها، آن هم به میزان بسیار محدودی رفتارهای شناختی دارند. رفتار شناختی در اشکال پیچیده خود ویژه انسان است. انسان برای رفتار شناختی زبان برنامه‌ریزی شده است. این برنامه‌ریزی زمینه تحقق زبان را در دو حوزه زیستی دستگاه گفتار و دستگاه عصبی فراهم آورده است.

دستگاه تنفس (دیافراگم، شش‌ها و نای) که کارکرد اصلی آن دم و بازدم است، همراه با اندام تولید صوت (حنجره، تارآواها، گلو، حفره‌های بینی، زبان کوچک، کام، لثه، زبان، لب‌ها و دندان‌ها) را با تسامح دستگاه گفتار می‌گویند.

عامل ایجاد صوت حرکت مولکول‌های هواست این حرکت از راه انقباض و انبساط شش‌ها ایجاد می‌شود و در نهایت صوت هنگام عبور هوا از میان تارآواها و چاکنای شنیده می‌شود. کوچک‌ترین واحد صوت واج است. واج‌های زبان فارسی شامل هشت مصوّت (واکه) و بیست‌وسه صامت (هم‌خوان)‌اند، در تولید غالب این واج‌ها دو تا سه عضو تولید صوت همکاری دارند. اگر هوای مولّد واج با ارتعاش از حنجره خارج شود واج واک‌دار و در غیر این صورت بی‌واک است.

زمینه‌زیستی دیگر تکامل زبان در انسان نظام عصبی است. قشر جدید مخ در این میان اهمیت ویژه‌ای دارد. دو منطقه زرنیک و بروکا به تدریج در فهم و تولید زبان نقشی اساسی دارند. منطقه حرکتی مکمل نیز از بخش‌های مؤثر در زبان است. در غالب افراد نیمکره چپ مخ مسئول تولید و درک زبان است. در این صورت مناطق متناظر با زرنیک و بروکا در نیمکره راست عهده‌دار پردازش جنبه‌های عاطفی زبان و صداها و غیرزبانی

مانند موسیقی و صداهاى طبیعى است. در گروهى از چپ دست‌ها نیز ساخت کار دریافت و تولید زبان به همین گونه است و در عده معدودی از آنان هم مناطق ورنیک و بروکا در نیمکره راست است. امروزه به مسئله موضع‌یابی کارکردهای قشر مخ با تردید می‌نگرند. آزمایش‌های متعدد زیست‌شناختی و آزمایش‌های مربوط به مغز دونیمه ثابت کرده است، که نیمکره تحت سلطه در عین حال فعال و مکمل نیمکره غالب است و در صورت آسیب دیدن نیمکره مسلط، کارکرد آن را به عهده می‌گیرد، روان‌شناسان و زیست‌شناسان از این پدیده به اصل هم‌توانی تعبیر می‌کنند.

فصل ۳

سطوح زبان

برای این که انسان بتواند کلمه‌ای را به درستی بفهمد و آن را نه تنها به صورت یک محرک حسی، بلکه به صورت چیزی که متضمن مفهوم است درک کند، باید قبلاً تمامی زبان در ذهنش موجود باشد. چیز مجزایی در زبان وجود ندارد.

هومبولت

سطوح زبان

توالی صداهای گفتار به یک الگوی آوایی شبیه موزائیک کاری می‌ماند. قطعات ریز یکی یکی کنار هم چیده می‌شوند اما طرح کلی باید در ذهن باشد.

لنه‌برگ

۱-۳ سطح آوایی زبان: واج

پیش از این درباره نحوه تولید صداهای زبان اطلاعاتی به دست آوردیم و دیدیم که چگونه اندام‌های صوتی آواهای زبان را تولید می‌کنند. واج‌ها همان آواهای زبان‌اند و زبان محصول اجتماع آواها یا واج‌هاست.

دانیل جونز^۱ واج را چنین تعریف می‌کند: خانواده‌ای از صداها در یک زبان شامل یک صدای مهم از آن زبان به اضافه دیگر صداهای وابسته که جای آن را در زنجیره صدای ویژه می‌گیرند. لاری ام. هایمن^۲ نیز می‌گوید: واج واحد صدایی کمینه‌ای^۳ است که قادر است واژه‌های دارای معنی متفاوت را از یکدیگر متمایز سازد. در کوتاه‌ترین تعریف، واج کوچک‌ترین واحد آوایی زبان است که تغییر معنایی ایجاد می‌کند.

هر واج براساس بسته بودن یا باز بودن تارآواها، محل فراگویی و این که هنگام ادای آن، هوا به تدریج خارج می‌شود یا به یک‌باره، ویژگی‌هایی دارد که آن‌ها را ویژگی‌ها یا مشخصه‌های واجی^۴ می‌گویند: مثلاً واج /b/ واکدار انفجاری (انسدادی) و دولبی است. (← جدول آواهای زبان فارسی)

1- Daniel Jones 2- Larry M. Hyman 3- minimal sound unit

4- phonological features

شماره واج‌های زبان‌های گوناگون میان ده تا هشتاد است و به طور متوسط غالب زبان‌ها تعداد اندکی بیشتر یا کمتر از سی و پنج واج دارند.

۳-۱-۱ صافی واجی^۱

در تجزیه زبان به عناصر سازنده آن از واج فراتر نمی‌توان رفت. بنابراین ماده اصلی زبان واج یا آواست. از همین رو سطح واجی زبان در درک و دریافت زبان نقش عمده دارد. از این نقش عمده به صافی زبان تعبیر می‌کنند. از این نظرگاه، نظام واجی هر زبان به منزله یک صافی است که همه گفته‌ها را از خود عبور می‌دهد. همه افراد هنگام شنیدن زبانی غیر از زبان مادری خود به طور غیرارادی «صافی واجی» آشنا را که متعلق به زبان مادری آنان است برای تحلیل شنیده‌ها به کار می‌گیرند و از آنجا که این صافی مناسب زبان بیگانه نیست، اشتباهات و بد فهمی‌های بیشماری روی می‌دهد و صداها را زبان بیگانه از لحاظ واجی نادرست تعبیر می‌شوند زیرا از «صافی واجی» زبان مادری شنونده بیرون کشیده می‌شوند.

۳-۱-۲ واج، ممیز معنایی

در تعریف واج اشاره شد که تمایز معنایی ایجاد می‌کند. منظور آن است که تغییر یک واج در یک واژه باعث تغییر معنا یا در پاره‌ای موارد بی‌معنایی واژه خواهد شد. در جفت واژه‌های: «سرد و زرد»، «بذر و بدر»، «بال و بام» به ترتیب هجاهای آغازین، میانی و پایانی باهم متفاوت‌اند. همین تفاوت باعث تغییر معنای واژه شده است. این ویژگی را کارکرد تقابلی^۲ واج می‌نامند. در جفت واژه اول عامل تقابل /s/ و /z/ و در جفت واژه‌های دیگر به ترتیب /d/ و /z/ و /d/ و /l/ است. این گونه جفت واژه‌ها را که تنها در یک واج اختلاف دارند و آن واج نیز در جای معینی از واژه واقع شده است، زوج‌های کمینه‌ای^۳ می‌نامند. اگر تعداد این نوع واژه‌ها از دو بیشتر باشد، یک مجموعه کمینه‌ای^۴ تشکیل خواهند داد مانند: «سرد، زرد، درد، مرد، فرد و...»

۳-۱-۳ واج‌گونه^۵

واژه‌های کاه، کوه، کلاه، کی، که، کم در واج نخستین /k/ مشترک‌اند؛ اما دقت در تکرار

1- phonological filter 2- contrastively function 3- minimaal pairs

4- minimal inventory 5- allophone (گونواج)

تلفظ آن‌ها آشکار می‌سازد که واج /k/ در سه واژه اول دارای ویژگی‌های انسدادی، نرم کامی و بی‌واک است و در دو واژه بعدی به رغم حفظ دو ویژگی انسدادی و بی‌واک، محل فراگویی از نرم کام به کام تغییر می‌کند؛ بنابراین می‌توان گفت واج /k/ در زبان فارسی حداقل نماینده دو صدای مختلف است. این گونه واج‌ها که به هم شبیه هستند دارای نقشی واحد هستند و در یک گروه قرار می‌گیرند. یعنی هر دو، گونه‌های متفاوت آوایی یک واج هستند. صداهایی را که به رغم تفاوت ظاهری، با یک واج نشان داده می‌شوند واجگونه می‌گویند. برای واج /k/ در زبان فارسی حداقل هشت واجگونه برشمرده‌اند.

واجگونه‌ها دو ویژگی مهم دارند: (۱) دارای رفتار واحدند، (۲) نسبت به هم توزیع تکمیلی^۱ دارند؛ یعنی هر کدام در جایی قرار می‌گیرند که دیگری نمی‌تواند قرار بگیرد.

۳-۱-۴ عناصر زیرزنجیری^۲ زبان

جای واج‌ها در زنجیره سخن است اما علاوه بر آن‌ها عناصر دیگری نیز بر زنجیره زبان سوارند که نقش تمایزدهنده معنایی دارند. این عناصر را عناصر فوق صدایی یا زیرزنجیری می‌گویند. عناصر فوق صدایی در سطح واجی زبان قابل مطالعه‌اند. میان زبان‌شناسان بر سر این عناصر اختلاف نظر وجود دارد. هایمن مهم‌ترین عناصر زیرزنجیری را تکیه^۳، نواخت^۴ و تداوم یا کشش^۵ می‌داند. فرانک پالمر^۶ نیز از آهنگ^۷ و تکیه نام می‌برد. این اختلاف نظر میان زبان‌شناسان ایرانی نیز وجود دارد، در مجموع با توجه به نظر اکثریت و با توجه به ویژگی‌ها و ساخت زبان فارسی از سه عنصر زیرزنجیری عمده می‌توان نام برد: تکیه، آهنگ و درنگ.

تکیه از ترکیب مختصه‌های تغییر در فشار هوا، اختلاف در درجهٔ زیر و بمی و تفاوت در کشش واکه‌ای^۸ به وجود می‌آید. هجایی را که تکیه روی آن قرار دارد هجای تکیه‌بر^۹ می‌گویند. جای تکیه در فارسی در هجای اول یا آخر کلمه است. تکیه در زبان فارسی تمایزدهنده معنایی است یعنی از راه نشان‌دار کردن یک هجا در هر واژه به عنوان عامل برجستگی، اوج برجستگی را روی یک هجا قرار می‌دهد. مثلاً در واژه‌های ولی (امّا) vali همچنین ولی (سرپرست و بزرگ) vali، تکیه از آنجاکه در واژه اول روی هجای اول و در واژه دوم روی هجای دوم است، تمایز معنایی ایجاد کرده است. همچنین است در واژه‌های:

1- complementary distribution 2- suprasegmental (فوق صدایی) 3- stress 4- tone
5- duration 6- Frank Palmer 7- melody 8- vowel length 9- accented syllable

xūbi	خوبی (خوب هستی)	
xubí	و خوبی (خوب بودن)	
márdi	مردی (یک مرد ناشناس)	یا
mardí	و مردی (مردانگی)	

زیر و بمی زنجیره گفتار اگر در محدوده جمله قرارگیرد آهنگ نام دارد. آهنگ در زبان فارسی نقش تعیین‌کننده دارد. مثلاً در جمله «علی به کتابخانه رفت» اگر پایان جمله آهنگ افتان داشته باشد معنی جمله خبری است؛ اما اگر پایان آن با آهنگ خیزان ادا شود، جمله پرسشی است.

علی به کتابخانه رفت. (خبری)

علی به کتابخانه رفت؟ (پرسشی)

درنگ که معادل سکوت کوتاه است، از عناصر ممیز معنایی است. نقش آن را می‌توان در جفت جمله‌های زیر مقایسه کرد:

- (۱) نه بابا، این طورها هم نیست. نه، بابا این طورها هم نیست.
 (۲) درنگ جایز نیست. حمله کنید. درنگ، جایز نیست حمله کنید.

اگر دامنه گسترده‌گی زیر و بمی در محدوده واژه باشد، زیر و بمی نواخت نام دارد. در زبان‌های نواختی مانند زبان چینی اگر واژه واحدی را افتان یا خیزان تلفظ کنند، معنی واژه متفاوت می‌شود. نواخت در زبان فارسی نقشی ندارد.

واژه عالم صغیر شعور انسانی است.
 ویگوتسکی

۲-۳ سطح صرفی زبان: واژک^۱، واژه^۲

برای آغاز بحث از سطح صرفی زبان، جمله‌ای را به اجزای آن تجزیه می‌کنیم:
 دانش آموز وظیفه‌شناس به موقع در کلاس خود حاضر می‌شود.

این جمله شامل هفت واژه است: دانش آموز وظیفه شناس به موقع در کلاس خود حاضر می شود. آیا می توان این هفت بخش را به عناصر کوچک تری تجزیه کرد؟ پاسخ این پرسش در مورد اجزای شماره ۱، ۲، ۳ و ۷ مثبت است. یعنی این عناصر قابل تجزیه به اجزای کوچک تری هستند.

(۱) «دانش» و «آموز»

(۲) «وظیفه» و «شناس»

(۳) «به» و «موقع»

(۷) «حاضر» و «می شود»

شماره های ۴، ۵ و ۶ جز به واج قابل تجزیه نیستند و چون می دانیم که واج معنی دار نیست، این تجزیه به کار ما نمی آید. اجزای سازنده شماره های ۲ و ۳ نیز خود به عناصر معنی دار دیگری قابل تجزیه نیستند. اما شماره های ۱ و ۸ را می توان بار دیگر به ترتیب زیر تجزیه کرد.

(۱) دان / تـ ش / آموز

(۸) حاضر / می / شو / د

اجزای به دست آمده چند ویژگی دارند: (۱) از یک یا چند واج درست شده اند، (۲) دارای معنی یا نقش دستوری اند، هریک از این عناصر زبانی را یک واژک می گویند.

۳-۲-۱ واژک های آزاد و وابسته

واژک کوچک ترین واحدی است که معنی یا نقش دستوری دارد. بنابراین واژه ای مثل کارمندی از سه جزو درست شده است: «کار، مند، ی» که از میان آن ها «کار» به تنهایی امکان وقوع دارد اما واژک های «مند» و «ی» به تنهایی امکان وقوع ندارند. نوع اول را واژک مستقل یا آزاد^۱ و نوع دوم را واژک الحاقی یا غیرمستقل یا وابسته^۲ می گویند. در ترکیب های کارگر، بیکار، کارمند، «کار» واژک آزاد و «بی، مند، و گر» واژک وابسته اند. «کار» را واژک پایه، یا ریشه یا ستاک^۳ می نامند.

۳-۲-۲ انواع واژک های آزاد

واژک های آزاد به دو دسته تقسیم می شوند. واژک هایی مثل دود، آهن، بزرگ، قشنگ، رفت، گرفت، همیشه و هنوز. واژک های آزاد از نوع قاموسی^۴ یا واژگانی اند. و پیداست که از مقوله اسم، صفت، و قیدند، گروه دیگر نظیر: و، در، از، من؛ یعنی حرف ربط،

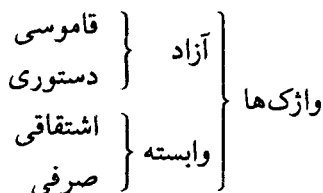
حرف اضافه و ضمایز واژک‌های دستوری^۱ یا نقش‌دار هستند. بنابراین واژک‌های آزاد یا واحدهای کمینه‌ای^۲ معنایی‌اند، یا واحدهای کمینه‌ای با نقش دستوری. از مجموعه اطلاعات مذکور چنین برمی‌آید که واژک‌های وابسته دارای مشخصه‌های زیر هستند:

(۱) به یک واژک پایه یا ستاک وصل می‌شوند. (۲) به تنهایی امکان وقوع ندارند. این دو ویژگی در وندها قابل مشاهده است.

حال واژک‌های وابسته را در مثال‌های دیگری بررسی می‌کنیم: (۱) علاقه‌مند، (۲) ناراست، (۳) درودگر، (۴) درختان، (۵) مردی (نکره). در شماره‌های ۱ و ۳ واژک‌های «مند» و «گر» مقوله دستوری ستاک را از اسم به صفت تغییر داده‌اند. در شماره ۲ واژک «نا» در مقوله دستوری ریشه تغییری نداده اما معنای آن را دگرگون کرده است. در شماره‌های ۴ و ۵ واژک‌های «ان» و «ی» نه در مقوله دستوری تصرف کرده‌اند نه در حوزه معنا.

۳-۲-۳ انواع واژک‌های وابسته

واژک‌های وابسته به دو دسته تقسیم می‌شوند: (۱) واژک‌هایی که مقوله دستوری یا معنای ستاک را تغییر می‌دهند و نقش اصلی‌شان واژه‌سازی است. آن‌ها را واژک‌های واژه‌سازی یا اشتقاقی^۳ می‌گویند. (۲) واژک‌هایی که نقش واژه‌سازی ندارند و بیشتر برای نشان دادن جنبه‌هایی از نقش‌های دستوری ستاک یا ریشه به کار می‌روند؛ مثل جمع در برابر افراد یا نکره در برابر معرفه یا برتری و تفضیل. این نوع واژک‌ها را واژک‌های صرفی^۴ می‌گویند.



۳-۲-۴ توصیف واژه‌شناختی^۵

تعیین هریک از عناصر کلام را در یک پیام کلامی در گروه واژک‌هایی که برشمردیم توصیف واژه‌شناختی می‌گویند. توصیف واژه‌شناختی برای تعیین عناصر یک پیام زبانی، همیشه به صراحت عمل نمی‌کند. گاه در بعضی واژه‌ها تعیین عنصر ستاک و عنصر اشتقاقی دشوار است. مثلاً در واژه «تنها» که محل اختلاف است، بعضی «تن» را ستاک و «ها» را واژک اشتقاقی می‌دانند و بعضی آن را یک واژک مستقل. اگر نظر اول را

بپذیریم، کارکرد «ها» در آن کارکردی است غیر از آنچه تاکنون شناخته‌ایم. این نوع واژک‌ها را واژک‌های گنگ می‌نامند.

واژک‌های کار، گر، ی را در نظر می‌گیریم. واژک «کار» به تنهایی احتمال وقوع دارد. پس واژک کاریک واژه است. کار+گر (کارگر) نیز بدون نیاز به جزوی دیگر احتمال وقوع دارد. همچنین کار+گر+ی (کارگری) نیز احتمال وقوع دارد. کارگر و کارگری نیز هریک واژه هستند. از بررسی واژک‌های مذکور می‌توان نتیجه گرفت که: (۱) واژه از یک یا چند واژک درست می‌شود، (۲) بعضی واژک‌ها واژه‌اند.

در زبان فارسی واژه به اعتبار واژک‌های تشکیل‌دهنده آن سه نوع است: بسیط^۱، مشتق^۲، مرکب^۳. واژه ساده یا بسیط از یک واژک آزاد به وجود می‌آید مانند: کار، خانه، سنگ، عشق. واژه مشتق از یک یا چند تک واژه مستقل و یک یا چند تک واژه وابسته تشکیل می‌شود: شکیبایی (شکیب + ا + ی)، گفتار (گفت + ار)، ماهی‌تابه (ماهی + تاب + ه).

از به هم پیوستن چند واژک مستقل واژه مرکب درست می‌شود: دل‌شاد، چهل چراغ، گل‌رخ، شیرآهن‌کوه، خوردو خواب.

مجموع واژه‌هایی که از یک ستاک یا ریشه ساخته می‌شود میدان واژگانی^۴ آن ستاک است؛ مثلاً در مورد واژه «کار» می‌توان از واژه‌های بی‌کار، پرکار، درستکار، کارگر، کارمند، کاری، کارگری و... نام برد. میدان واژگانی یک واژک اشتقاقی نیز مجموعه واژه‌هایی است که از آن واژک مشتق می‌شود. واژه‌های میدان واژگانی «مند» عبارت‌اند از: علاقه‌مند، کارمند، نظام‌مند، دردمند، عایله‌مند، ارجمند و...

دستور زبان نیز چون واژگان قراردادی است. اما مردم از راه یک روند ناآگاهانه به آن قراردادها ثبات بخشیده‌اند. موريس کونفورث

۳-۳ سطح نحوی^۵ زبان: دستور

هر ذهن سالم فارسی‌زبانی پس از خواندن دو جمله زیر، بلافاصله بردرستی جمله اول و نادرستی جمله دوم صحه می‌گذارد:

1- monomorphemic (ساده) 2- derived 3- compound 4- lexical field
5- syntactic

(۱) پسر خواهر من دانشجوی سال اول فلسفه است.

(۲) پسر خواهر دانشجوی سال من اول فلسفه است.

تشخیص این درستی و نادرستی نیازی به مطالعه رسمی دستور زبان ندارد. شممّ زبانی ناشی از کسب ناخودآگاه دستور زبان، هر بزرگ سالِ اهل زبان را به این تشخیص توانا می‌سازد؛ یعنی اهل هر زبان مجهّز به چنین شممّی هستند که از راه آموزش زبان مادری خود کسب کرده‌اند. در جمله شماره ۱ می‌توان واژه‌های دیگری را جانشین هریک از سازه‌ها^۱ کرد: «او دانشجو است» می‌توان سازه‌ها را بسط داد تا جمله طولانی شود: «پسر کوچک‌تر خواهر بزرگ من دانشجوی سال اول رشته فلسفه در دانشگاه تهران است.» در هر حال آرایش سازه‌های خلاصه شده یا بسط یافته در جمله اول از نظم خاصی پیروی می‌کند.

۳-۳-۱ الگوهای پایه^۲

بار دیگر به تعریف تئووان‌الس از زبان باز می‌گردیم: «اعمال تعداد محدودی قاعده بر روی تعداد محدودی واژه و خلق تعداد نامحدودی جمله.» تاکنون دریافتیم که تعداد واج‌ها و واژه‌ها در هر زبان محدود است. از سوی دیگر تعداد قاعده‌هایی که براساس آن‌ها برای ساختن پیام‌های زبان، آرایش واژه‌ای صورت می‌گیرد نیز محدود است. هریک از این قواعد را یک الگوی پایه می‌گویند. اهل هر زبان قادرند از راه ترکیب الگوهای محدود پایه با واژه‌های محدود آن زبان، بی‌نهایت پیام‌های زبانی تولید کنند. در زبان فارسی نیز تعداد محدودی از این الگوها وجود دارند که می‌توان آن‌ها را در یازده گروه کلی قرار داد.^۳

(۱) صوت: به‌به، آفرین. (۲) شبه جمله: آفرین، خاموش. (۳) شبه جمله دوگانه: یا مرگ یا آزادی. (۴) جمله قالبی غیر مشخص: گریه‌اش گرفت. (۵) جمله بی‌فعل: سفر به خیر، این گوی و این میدان. (۶) جمله‌های استادی: گل زیباست. (۷) جمله‌های ناگذر دویخشی و سه‌بخشی: بچه خوابید، او به کتابخانه رفت. (۸) جمله‌های متعدی سه‌بخشی، چهاربخشی و سببی: پروین کتاب را خواند، او همه چیز را به من گفت، مادر شیر را به کودک خوراند. (۹) مجهول هریک از جمله‌های زیر مجموعه شماره هشت. (۱۰)

1- constituent 2- base patterns

۳- با شمارش زیرمجموعه‌های هریک از شماره‌های کلی، در مجموع هیجده الگوی پایه در زبان فارسی به دست می‌آید. غلامرضا ارژنگ در این زمینه کامل‌ترین توصیف را به دست داده است.

جمله‌هایی با فعل تمیزگیر برای گمان و پندار، نامیدن، به نظر رسیدن: مردم او را قهرمان خواندند، او عاقل به نظر می‌رسد. (۱۱) مجهول هریک از جمله‌های زیر مجموعه شماره ۱۰. جمله شماره ۱ (۳-۳) بر اساس یکی از الگوهای مذکور و ساخته شده بر (الگوی شماره ۶) منطبق است. در زبان فارسی جمله‌هایی که از نظام این الگوها پیروی می‌کنند دستوری و جمله‌هایی که بر هیچ یک از این الگوها منطبق نباشند غیر دستوری^۱ اند. الگوهای مذکور با استفاده از روی کرد^۲ توصیفی زبان فارسی استخراج شده‌اند. تحلیلگر زبان بر اساس روی کرد توصیفی نحو نمونه‌هایی از ساخت‌های قاعده‌مند زبان را بعد از بررسی زبان مورد نظر استخراج می‌کند و سپس به توصیف قواعد می‌پردازد.

۳-۳-۲ روابط ساختاری^۳

میان سازه‌های موجود در یک جمله روابطی وجود دارد که آن را روابط ساختاری اصطلاح کرده‌اند. روابط ساختاری یا مربوط به رابطه هم‌نشینی^۴ سازه‌هاست یا رابطه جانشینی^۵ آن‌ها. رابطه هم‌نشینی رابطه‌ای است که میان سازه‌های حاضر در ساخت برقرار می‌شود. مثلاً در جمله: «پروین فردا به مسافرت خواهد رفت.» میان سازه‌های «پروین و می‌رود» از لحاظ شخص و شمار و «فردا و خواهد رفت» به لحاظ زمان رابطه هم‌نشینی وجود دارد. رعایت نکردن اصول این روابط جمله را بی معنا خواهد کرد. مثلاً جمله‌ای مانند: «تو دیروز به مسافرت خواهد رفت» فاقد رابطه ساختاری منطقی است. رابطه جانشینی میان سازه‌های حاضر در ساخت با واحدهای غایب در آن برقرار می‌گردد. در جمله‌ای که ذکر شد، میان سازه پروین و سازه‌های: «او، من، آنان، شما، ایشان و آن زن» رابطه جانشینی هست. اما میان همان واحد با واحدهای «تند، حالا، در، برای» رابطه‌ای وجود ندارد؛ زیرا هیچیک از این‌ها نمی‌توانند به هیچ عنوان و در هیچ شرایطی جانشین آن سازه شوند.

۳-۳-۳ پیام‌های واحدی که ظاهراً متفاوت‌اند

به الگوهای یازده‌گانه زبان فارسی بازمی‌گردیم و بر اساس الگوی جمله متعدی سه‌بخشی (شماره ۸) و شکل مجهول‌شده آن (شماره ۹) جمله‌هایی می‌نویسیم. الف) باد شاخه درخت را شکست.

ب) شاخه درخت به وسیله باد شکسته شد.

ج) بنا خانه را ساخت.

د) خانه به وسیله بنا ساخته شد.

جمله های الف و ب از الگوهای متفاوتی پیروی می کنند؛ اما محتوای پیامشان یکی است. این نکته در مورد جمله های ج و د نیز صادق است. آن چه هریک از جفت جمله ها را از هم متمایز می کند ساخت نحوی آن هاست در حالی که آن جمله ها در لایه های ژرف تری بسیار به هم شبیه و بلکه یکی هستند. سطحی که در آن دو جمله متفاوت اند و مربوط به نحوه آرایش سازه هاست، روستاخت^۱ نام دارد و سطح عمیق تر که همگونی دو جمله را ظاهر می کند ژرف ساخت^۲ آن جمله هاست.

۳-۳-۴ پیام های متفاوتی که ظاهراً یکی هستند

جمله زیر منطبق بر الگوی شماره ۸ است:

نکوهش او برادرش را اندوهگین کرد.

آیا کسی او را نکوهش کرده و برادرش از این مسئله اندوهگین شده است؟ آیا او

برادرش را نکوهش کرده و برادر از نکوهش او اندوهگین شده است؟

جمله زیر منطبق بر الگوی شماره ۶ است:

آرایش پروین خیلی تصنعی است.

آیا پروین آرایشگر است و گیسوی دیگران را تصنعی می آراید؟ آیا کسی گیسوی

پروین را آرایش کرده و شیوه اش تصنعی بوده است؟ مشابه چنین جمله هایی در زبان کم

نیست. طبیعتاً هریک از ما با تعداد زیادی از این گونه جمله ها برخورد کرده ایم. آنچه

کمک می کند که یکی از امکانات معنایی را برای پردازش هریک از این جمله ها برگزینیم

محیط زبانی^۳ است که پیام در آن واقع شده است. هریک از این جمله ها که به رغم ظاهر

واحدشان دو پیام متفاوت را می رسانند دارای ابهام ساختاری^۴ اند.

دستور زبانی که می تواند با اعمال شمار محدودی الگوی پایه شمار نامحدودی

جمله تولید کند و جمله های نادرست را با استفاده از الگوهای پایه باز شناسد، باید بتواند

چگونگی تبدیل ژرف ساخت به روستاخت های متفاوت را تبیین کند؛ همچنین تفاوت

ساختاری پیام دوگانه مستتر در الگوی نحوی واحد را نشان دهد. چنین دستور زبانی را

1- surface structure 2- deep structure 3- linguistic environmet

4- structural ambiguity

دستور زبان گشتاری-زایشی^۱ می‌گویند.

۳-۳-۵ دستور گشتاری-زایشی

اصول دستوری را که ابهام ساختاری یک جمله و همگونی ژرف ساختی دو جمله متفاوت براساس آن تبیین می‌شود، نخستین بار چامسکی در سال ۱۹۵۷ عنوان کرد. دیدگاه‌های چامسکی از آن هنگام تاکنون در معرض بسط و تحول بسیار قرار گرفته و در بوته نقد و بررسی پیاپی واقع شده است. دستور گشتاری-زایشی که این ابهام را توضیح می‌دهد، مفهومی است گسترده اما چکیده آن را می‌توان در قالب مفاهیمی اصلی و مفاهیمی نظری که زمینه آن مفاهیم اصلی‌اند بیان کرد.

مفاهیم اصلی دستور گشتاری-زایشی شامل چهار نوع قاعده است: قواعد ژرف ساختی^۲؛ قواعد گشتاری^۳؛ قواعد معنایی^۴؛ قواعد آوایی^۵. ابتدا ژرف ساخت هر جمله براساس قاعده شماره ۱ تعیین می‌شود. مثلاً برای جمله پرسشی: «آیا خانه به وسیله بنا ساخته شد؟» ابتدا ژرف ساخت بنا خانه را ساخت، تولید می‌شود؛ سپس در مرحله دوم قواعد گشتاری عمل می‌کنند و این ژرف ساخت را می‌گردانند (به همین دلیل دستور چامسکی گشتاری نام دارد). گشتار شماره ۱) خانه به وسیله بنا ساخته شد. گشتار شماره ۲) آیا خانه به وسیله بنا ساخته شد؟ در پایان این مرحله گروه سوم قواعد یعنی قواعد معنایی عمل می‌کنند و در آخرین مرحله جمله باگذر از صافی قواعد آوایی تولید می‌شود.

مفاهیم اصلی دستور گشتاری-زایشی بر زمینه چند مفهوم نظری قابل بررسی است. این اصول نظری دیدگاه‌های چامسکی را درباره ماهیت زبان، خاستگاه زبان، آموزش زبان و دانش زبانی دربرمی‌گیرد. از نظر ماهیت در این دیدگاه بر دو جنبه زبان تأکید می‌شود: محدودیت و بیکرانی. مفهوم محدودیت باز می‌گردد به بحث «اعمال قواعد محدود پروازه‌های محدود» در تعریف زبان. مفهوم بیکرانی راجع است به خلاقیت زبان و امکان زیایی بی‌نهایت جمله درست در زبان که با استفاده از آن می‌توان تمام جمله‌های ممکن در زبان را تولید کرد. (از این رو دستور چامسکی را زایشی نامیده‌اند.) از لحاظ خاستگاه زبان، چامسکی معتقد به ذاتی بودن خاستگاه اصول و ساخت است. از نظر آموزش براساس دیدگاه‌های وی، اصول کلی ساخت عمومی زبان که ذاتی

1- transformational generative grammar 2- deep structure rulls

3- transformation rulls 4- semantic rulls 5- vocalic rulls

کودک است، او را به یادگیری زبان هدایت می‌کند نه تقلید گفته‌های دیگران (۵-۲). و نکته آخر این که چامسکی دانش زبانی را متشکل از توانش و کنش زبانی می‌داند. جنبه اول ناآگاهانه، پنهان و پر رمز و راز و جنبه دوم آگاهانه و آشکار است.

قلب تپنده توانش زبانی خلاقیت در بیان معنی و درک معنی است. یعنی دریافت لب مطلب از صورت ظاهر گفتار و انطباق آن با موقعیت‌های گوناگون.

چامسکی

۴-۳ سطح پیام‌رسانی زبان: معنی

هر قطعه زبانی^۱ شبکه روابط و پیوندهایی میان اجزای خود دارد که شبکه روابط میان سازه‌ای^۲ است. مثلاً در جمله‌ای که در (۳-۲) بحث شد، «دانش آموز وظیفه‌شناس» نهاد و وابسته آن، «به موقع» قید، «در کلاس خود» متمم، وابسته و حروف اضافه آن و «حاضر می‌شود» فعل جمله است. از طرفی اجزای سازنده جمله را به سازه‌های کوچک‌تری به نام واژگ تجزیه کردیم. این واژگ‌ها یا واژه‌ها آزاد، وابسته، اشتقاقی یا دستوری‌اند. همه این اطلاعات مربوط به صورت زبان است. اهل هر زبان نظایر این جمله‌ها را تنها با این هدف نمی‌سازند که یک شبکه روابط میان سازه‌ای به دست دهند؛ بلکه قصد دارند از راه شبکه روابط درباره اشیاء و روی داده‌های جهان پیرامون خود پیامی بفرستند. بنابراین هر قطعه زبانی علاوه بر روابط درونی اجزایش، رابطه‌ای نیز با جهان پیرامون خود دارد؛ این رابطه معنی است. معنی همان محتوای پیام ارتباط زبانی است. به گفته اولمن^۳، معنی رابطه دوجانبه‌ای است که بین تصویر ذهنی^۴ و کلمه وجود دارد.

۴-۳-۱ معنی سیال است

ارتباط دوسویه میان نام اشیاء، حالات و روابط، و تصویری که از آن‌ها در ذهن ایجاد می‌شود معناست. معنا به رغم ثبات ظاهری این پدیده‌ها، براساس عواطف، تجارب، عمق احساسات، سن و نگرش‌ها نه تنها از فردی به فرد دیگر متفاوت است، بلکه

1- linguistic segment 2- interconstituent relations 3- Ullman

4- conceptual representation

براساس تجربه‌ای که افراد در هر دوره از زندگی دارند تغییر می‌کند و متحول می‌شود. بنابراین نوع تصویری که از رابطه پدیده‌ها و اشیاء از یک سو و کلمات از سوی دیگر در ذهن ایجاد می‌شود، تصویری از جهان خارج پدید می‌آورد که وسعت و ژرفایش را تجربیات فردی هریک از انسان‌ها تعیین می‌کند. از همین رو گفته‌اند. هر نوع گفت‌وگویی بین دو نفر از اهل یک زبان که به تفاهم بینجامد یک شاهکار ترجمه است.

۳-۴-۲ واحد معنی

بعضی زبان‌شناسان واژه را کوچک‌ترین واحد معنی می‌دانند، البته واژه به خودی خود دارای معنی است اما آیا همیشه دریافت معنی از واژه‌ها به سادگی میسر است؟ معمولاً فرهنگ‌ها برای اغلب واژه‌ها معانی گوناگونی ذکر می‌کنند. مثلاً فرهنگ‌های فارسی برای واژه گنبد معنایی ذکر کرده‌اند که بعضی از آن‌ها از این قرارند: قبه، غنچه گل، دسته گل و گیاه، طاق نصرت (خوازه)، آسمان، جهان، پیاله، خیمه، کلیسا، معبد، جای هسته در میوه‌های هسته‌دار، جست و خیز (آهو یا اسب)، حمله (جانوران). حال اگر واژه گنبد را به تنهایی و بدون ارتباط با هیچ بافت زبانی^۱ در اختیار داشته باشیم، معنی آن را چگونه درخواهیم یافت؟

پاسخی که زبان‌شناسان می‌دهند این است که بالا بودن بسامد وقوع^۲ واژه در یک معنی خاص تقریباً با معنی آن واژه هنگامی که تنها باشد، ملازمه دارد. حال در مورد واژه‌ای مانند «روان» چه؟ معنی آن چیست؟ جان؟ روح؟ جاری؟

روان را در دو جمله زیر در نظر می‌گیریم:

الف - آبی خوش در جوی‌ها روان بود.

ب - روان خود را از گزند بدی در امان بدار.

همیشه معنی جمله از جمع معنی واژه‌ها حاصل نمی‌شود، بلکه غالباً جمله معنی واژه را تعیین می‌کند. اگر معنی جمله‌ها حاصل جمع معنی کلمات بود. معنی ضرب‌المثل‌هایی نظیر موی دماغ کسی شدن یا با طناب کسی به چاه رفتن چگونه تعیین می‌شد؟ در واقع معنی کلمه را براساس محیط زبانی که واژه در آن به وقوع می‌پیوندد می‌توان تعیین کرد. این محیط زبانی را فحوای کلام^۳ می‌گویند. فحوای کلام در جمله الف با جمله ب متفاوت است. از این رو «روان» دو معنای متفاوت یافته است. با توجه به تأثیر

بافت یا فحوای کلام، بعضی زبان‌شناسان جمله را واحد معنی می‌دانند.

۳-۴-۳ منظور و معنی

جمله زیر چه پیامی در خود دارد؟

«ساعت ۹ است.» آیا پیام آن خبری است که بار معنایی اعلام ساعت را در خود نهفته است؟ می‌توانیم چند امکان متفاوت را در یک ارتباط زبانی در نظر بگیریم:

- جمله در پاسخ این پرسش ادا شده است: «ساعت چند است؟»

- از جانب معلمی خطاب به دانش‌آموزی ادا شده که یک ساعت بعد از شروع درس به کلاس رفته است.

- گفته شخصی است خطاب به مراجعی که یک ساعت قبل از قرار ملاقات تعیین شده به محل کار او وارد شده است.

با توجه به امکانات فوق معنی جمله‌ها به ترتیب چنین می‌شود:

۱) ساعت نه است. ۲) یک ساعت دیر آمده‌ای. ۳) یک ساعت زودتر آمده‌ای.

آنچه از جمله شماره ۱ برمی‌آید مربوط به حوزه معناشناسی^۱ است. آنچه از جمله‌های ۲ و ۳ استنباط می‌شود، مربوط به حوزه منظورشناسی^۲ است. معنی واقعی جمله یعنی منظور را محیط غیرزبانی که جمله در آن ادا می‌شود، تعیین می‌کند.

۳-۴-۴ معنی^۳ و معنی درونی^۴

ولودیا آندرووا^۵ می‌گوید: «کلمات نیز مانند واقعیت دو جنبه دارند. یک جنبه به دنیا و جنبه دیگر به انسانی که کلمه را درک می‌کند بستگی دارد.» معنی ثابت است. مضمون یا معنی درونی از فردی به فرد دیگر متفاوت است. معنی آنچه را جامعه در سیر تاریخی تحول بخشیده و برای همه گویندگان یک‌سان است مشخص می‌کند. معنای درونی به آن چیزی دلالت دارد که هر گوینده به معنای عام می‌افزاید یعنی معنی اولیه را پر بارتر می‌کند و تغییر می‌دهد.

اگر معنی ارجاعی^۶ را عنصر اساسی زبان بدانیم مضمون یا معنای درونی واحد اساسی ارتباط است. عشق را در فرهنگ‌های فارسی دوستی مفرط معنی کرده‌اند. در بعضی فرهنگ‌ها نیز برای آن ویژگی‌هایی برشمرده‌اند که «چندان مطلوب نیست و [به

1- semantics 2- pragmatics 3- sense 4- inner sense 5-Velodia Androva

6- anaphoric sense

زعم فرهنگ‌نویس] موجب کدورت خاطر می‌شود» (معین ج ۲). سپس ذیل مدخل اصلی از عشق در نزد صوفیه نیز نام برده و درباره آن توضیح داده‌اند. و این در حالی است که اریک فروم^۱ شش معنی درونی از عشق ارائه می‌دهد: (۱) عشق به خداوند (عشق عرفانی)؛ (۲) عشق فرزند به پدر و مادر؛ (۳) عشق مادر به فرزند؛ (۴) عشق پدر به فرزند؛ (۵) عشق برادرانه (همان عشقی که انگیزه از خود گذشتگی‌ها، فعالیت‌های مثبت اجتماعی و مبارزات سیاسی در راه آرمان‌های خاص است)؛ (۶) عشق میان زن و مرد که خود درجات و انواعی دارد از عشق افلاطونی تا نوعی که زیر تأثیر غلبه سائق‌های دیگر قدرت می‌گیرد. معنای واژه‌نامه‌ای «عشق» معنای ارجاعی آن است و هریک از کاربردهای آن که به نوبه خود می‌توانند کاربردهایی دیگر داشته باشند، مضمون یا معنی درونی آن است.

۳-۴-۵ معنی صریح^۲ و معنی ضمنی^۳

غالب واژه‌ها علاوه بر معنی ارجاعی معنی‌های دیگری نیز به ذهن می‌آورند. مثلاً از معنی «میز» مقام، و از معنی «دست» قدرت به ذهن متبادر می‌شود. کوه را در فرهنگ‌های فارسی چنین معنی کرده‌اند: هریک از برآمدگی‌های سطح زمین که از خاک و سنگ تشکیل شده و نسبت به زمین‌های اطراف بسیار بلند باشد، جَبَل. «فرهنگ معین» اما واژه کوه علاوه بر این معنی ارجاعی، معانی دیگری نیز به ذهن می‌آورد: صلابت، استواری، پابرجایی. گاه شاید کوهستان با معنی اندوه نیز همراه باشد. این نوع معناها را در مقابل معنای ارجاعی کلمه، معنای ضمنی می‌گویند.

کلمه از نظر معنی باز است و برای دریافت شدن و مورد استفاده قرار گرفتن امکانات نامحدودی دارد. این امکانات نامحدود بخشی برمی‌گردد به معنای درونی، بخشی به معنای ضمنی و بخشی به معنای استعاری^۴. در واقع معنای ضمنی بخشی از معنای درونی است که پی‌درپی هستی می‌یابد و محو می‌شود اما معنی پایدار است.

۳-۴-۶ حوزه معنایی^۵

فرانک پالمر زیر تأثیر دیدگاه‌های سوسور با عنوان «مقوله ارزش»^۶، نظریه حوزه معنایی را درباره معنی واژه بیان می‌کند. وی با استناد به دیدگاه‌های سوسور درباره تمثیل کارکرد مهره‌های شطرنج برای معنی واژه با توجه به این که شبکه روابط متقابل میان مهره‌ها

ارزش هریک را تعیین می‌کند نه کیفیت ذاتی خودشان، این نکته را به معنی واژه نیز انتقال می‌دهد. براین اساس، ارزش معنی واژه از مجموع روابطش با دیگر واژه‌ها مشخص می‌شود. مجموعه این روابط را در معنی‌شناسی زیر عنوان روابط معنایی^۱ یا واژگانی بررسی می‌کنند. روابط معنایی عبارت‌اند از: هم‌معنایی^۲ (ترادف)، تضاد^۳، چندمعنایی^۴، هم‌آوایی^۵.

۳-۴-۶-۱ هم‌معنایی (ترادف)

در هر زبان گاه به واژه‌هایی برمی‌خوریم که از نظر معنی با هم یکی هستند یا به هم نزدیک‌اند و در اغلب موارد می‌توانند به جای هم به کار روند. این واژه‌ها نسبت به هم مترادف یا هم معنی هستند. واژه‌های هریک از گروه‌های زیر با هم چنین رابطه‌ای دارند:

- بیم، ترس، باک؛

- شادی، شغف، سرور؛

- مرگ، هلاک، نابودی؛

- رنج، الم، درد.

هم معنایی رابطه‌ای است که غالباً فرهنگ‌نویسان از آن برای ارایه معنی واژه‌ها در فرهنگ‌ها استفاده می‌کنند.

میزان هم‌پوشی معنایی در مترادف‌ها

اصول زبان‌شناسی می‌گوید در زبان دو واژه هم‌معنی در کنار هم به حیات خود ادامه نمی‌دهند. از این رو هم معنایی واقعی وجود ندارد و میزان هم‌پوشی معنایی در مترادف‌ها یکسان نیست. برای سنجش میزان هم‌معنایی میان دو یا چند واژه می‌توان از روش جای‌گزینی استفاده کرد. برای مثال دو واژه درد و رنج را از گروه واژه‌هایی که قبلاً ذکر شد، در جمله به کار می‌بریم: درد پا او را عذاب می‌دهد.

او از بی‌مهری روزگار رنج می‌برد.

آیا می‌توان در این دو جمله واژه‌های انتخابی را جانشین یکدیگر کرد؟

رنج پا او را عذاب می‌دهد

او از بی‌مهری روزگار درد می‌کشد

وجود عنصری جسمانی در هسته معنایی درد و وجود عنصری روحی در هسته

معنایی رنج، امکان جانشینی آن دو واژه را در جمله‌های یاد شده متنفی می‌سازد. بنابراین، این دو واژه دقیقاً مترادف نیستند. میزان هم‌پوشی معنایی در مترادف‌ها از طریق این نوع مقایسه بررسی می‌شود.

فرانک پالمبر برای بعضی از جفت واژه‌های هم‌معنی یک معنی شناختی و یک معنی عاطفی قایل است. معنی شناختی معنی مشترک و هسته اصلی معنایی واژه‌های مترادف است. آنچه یک واژه نسبت به واژه دیگر زیاد می‌آورد، معنای عاطفی آن است. مثلاً در زبان فارسی «زیرک» نسبت به «هوشیار» بار عاطفی منفی دارد. اما هر دو در معنای «هوشمندی» که معنی شناختی آن‌هاست مشترک‌اند. همین کلمه درباره جفت واژه‌های «رایج و شایع» و «دولتمرد و سیاست‌باز» نیز صادق است. در هر جفت واژه، نخستین واژه بار عاطفی مثبت و دومین بار عاطفی منفی دارد.

گاه تفاوت بار عاطفی واژه‌های هم‌معنی به گونه‌ای است که باعث می‌شود کاربرد آن‌ها در یک بافت زبانی منجر به تفاوت سبکی شود و در واقع حوزه عاطفی واژه ممیز سبکی است. می‌توان از صفت‌های «بلند» و «دراز» برای قد، مثالی ذکر کرد. کاربرد صفت اول بار عاطفی نسبتاً خنثی دارد. استفاده از صفت دوم کلام را به گونه محاوره نزدیک می‌کند. به علاوه مفهومی توأم با تخفیف موصوف همراه با طنز دربردارد. می‌توان در دو قطب مثبت و منفی این دو واژه، واژه‌های دیگری به کار برد. در کاربرد واژه سرو (معنای استعاری) برای قد، فحوای کلام صبغه ادبی می‌باید و موصوف ستوده می‌شود. اما استفاده از واژه دیلاق حوزه معنایی طنز و تمسخر را پررنگ‌تر می‌کند.

همچنین در جفت واژه‌هایی نظیر «دروغزن و چاچول»، «باهوش و تیز»، «بی‌دست و پیا و پخمه»، توان ایجاد تنایز سبکی بالقوه در هریک از اعضای جفت واژه‌ها وجود دارد. تفاوت موجود در واژه‌های هم‌معنی را علاوه بر حوزه عاطفی و تفاوت سبکی به صورت‌های دیگری نیز می‌توان مطالعه کرد کامل‌ترین وجوه تمایز را در این زمینه محمدرضا باطنی در مقوله‌هایی به شرح زیر ارایه کرده است:

(۱) اختلاف در وسعت معنا: نوشیدنی و مشروب. نوشیدنی نسبت به مشروب کاربردی وسیع‌تر دارد.

(۲) اختلاف توزیعی در بافت زبان: وسیع و پهن. هریک از این دو می‌توانند صفت موصوف‌های جداگانه‌ای باشند. مثلاً وسیع برای جاده و پهن برای دماغ مناسب است. جاده وسیع، دماغ پهن.

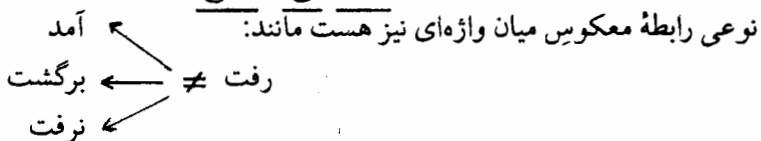
(۳) درجه شدت و ضعف معنی: محبت و عشق، بدجنس و خبیث.

- (۴) بار عاطفی متفاوت: شایع و رایج. معمولاً شایع را برای امور ناپسند مثل بیماری و رایج را برای امور مستحسن به کار می‌برند.
- (۵) وجود بار عاطفی اخلاقی یا مذهبی در برابر بار عاطفی خشنی: منکر، زشت.
- (۶) اختلاف در حوزه معنایی ادبی کلمه نسبت به معنای عادی: نکوهیده و زشت، وجیه و قشنگ.
- (۷) اختلاف در حوزه معنایی عامیانه نسبت به معنای عادی: تیکه و خوشگل، پخمه و بی‌دست‌وپا.
- (۸) اختلاف در حوزه علمی یا فنی کلمه در مقابل معنای عادی: حرارت و دما، خرجی و نفقه.
- (۹) محدودیت کاربرد به علت کلی بودن یک واژه در برابر عمومی بودن واژه دیگر: کالبد، جسد، جنازه.

۳-۴-۲ تضاد معنایی

هرگاه معنای دو واژه دقیقاً عکس یکدیگر باشد، رابطه بین آن دو واژه تضاد است؛ مانند جفت واژه‌های شب و روز، غم و شادی، لذت و الم. رابطه تضاد پیش از رابطه هم‌معنایی دریافت می‌شود. از این رو شاید بتوان گفت که از جهت تعیین ارزش معنایی یک واژه، تضاد بر سایر روابط مقدم است.

رابطه تضاد دو نوع است: (۱) مطلق، مانند نمونه‌های بالا؛ (۲) نسبی، مانند رابطه میان بزرگ و کوچک یا تیره و روشن. این تضاد از آن رو نسبی است که ممکن است یک شیئی که نسبت به شیئی دیگر روشن یا کوچک است، نسبت به شیئی دیگر تیره یا بزرگ باشد. این رابطه در جفت واژه‌هایی نظیر: دراز و کوتاه، پهن و باریک و کم و زیاد نیز صادق است. گاه یک واژه چند متضاد دارد. مثلاً درست به اعتبار این که ممکن است صفت دست یا خط یا حرف باشد، به ترتیب متضاد چپ، کج و دروغ است.



این نوع رابطه را فرانک پالمر «متقابل‌های رابطه‌ای»^۱ می‌نامد و از سایر روابط تضاد

متمايز می‌کند.

بعضی واژه‌ها با یک واژک اشتقاقی ترکیب می‌شوند و متضاد واژه اصلی را می‌سازند: راست و ناراست.

۳-۴-۶ چندمعنایی

پیش از این برای واژه گنبد دست‌کم ۱۴ معنی برشمردیم این‌گونه واژه‌ها را که در زبان تعدادشان کم نیست چندمعنایی می‌گویند. حداقل تعداد معنی در واژه‌ها دو معنی است. بعضی از این واژه‌های به ظاهر چند معنی در واقع واژه‌های متفاوتی هستند که از ریشه‌های مختلفی برآمده‌اند. مثلاً معلوم نیست آیا واژه روان یک واژه با دو معناست یا دو واژه «روان» با دو سرگذشت ریشه‌شناسی متفاوت در زبان فارسی در کنار هم به وجود آمده‌اند. پدیده اخیر را تشابه یا هم‌لفظی^۱ می‌گویند. برای تشخیص چندمعنایی از تشابه، می‌توان از ریشه‌شناسی یا تاریخ زبان کمک گرفت.

۳-۴-۶ هم‌آوایی

گاه در زبان دو واژه با املا و معنی متفاوت، تلفظ یک‌سان دارند. مثلاً در زبان فارسی «خوار و خار»، «حیات و حیاط»، «خویش و خیش» در این گروه واژه‌ها قرار می‌گیرند. چنین واژه‌هایی را نسبت به یکدیگر هم‌آوا می‌گویند. هم‌آوا را در دستورهای سنتی فارسی متشابه گفته‌اند. اما باید رابطه هم‌آوایی را از رابطه تشابه که پیش ازین ذکر کردیم متمایز نمود.

۳-۴-۷ نشانه‌های معنایی^۲

از محیط زبانی، فحوا و روابط معنایی به عنوان راه‌های تشخیص معنی نام بردیم. یکی دیگر از شیوه‌های تشخیص معنای واژه سنجش با مؤلفه‌های معنایی است. از طریق این نوع رابطه می‌توان مؤلفه‌هایی از قبیل مذکر و مؤنث، بالغ و نابالغ و انسان و حیوان را دریافت. مثلاً مؤلفه‌های معنایی که در واژه «عَرَب» خودبه‌خود موجود است، نشان می‌دهد که واژه برجسبی معنایی است برای یک جاندار، انسان، مذکر و بالغ. واژه‌هایی که معرف روابط خویشاوندی‌اند نیز زیر مقوله این نوع رابطه قرار می‌گیرند. مثلاً عمو:

جان‌دار، انسان و مذکر است. عمّه: جان‌دار، انسان و مؤنث است. مؤلفه‌های معنایی در تشخیص حالت‌های دستوری و ویژگی‌های صرفی واژه‌ها نیز اهل زبان را کمک می‌کنند. برای مثال واژه‌ای مثل «سنگ» می‌تواند موصوف باشد، علامت جمع بگیرد. می‌تواند مفعول یا متمم یا نهاد جمله باشد: اما نمی‌تواند نهاد فاعلی باشد.^۱

۳-۴-۷ سطوح معنی

در فرهنگ‌ها برای معنی واژه از شیوه‌های گوناگونی استفاده می‌شود. رایج‌ترین شیوه به دست دادن هم معنی (مترادف) است. برای معنی پنج سطح می‌توان در نظر گرفت که به ترتیب از مهم‌ترین سطح به کم اهمیت‌ترین آن به شرح زیر است:

مثال برای واژه‌گاری:

(۱) معنی مقوله‌بندی شده^۲: وسیله نقلیه است.

(۲) هم‌معنی: ارابه و گردونه.

(۳) یک توصیف اساسی^۳: وسیله است که قسمت اعظم آن از چوب ساخته شده است.

(۴) یک کارکرد اساسی^۴: وسیله‌ای است برای حمل بار یا نفر.

(۵) یک توصیف مبهم^۵: ممکن است در جاده‌ها به انسان بخورد.

وظیفه نهاد‌های آموزشی در سطح تربیت مهارت‌های واژگانی آن است که ذهن را برای رسیدن به سطح اول معنی، یعنی معنی مقوله‌بندی شده آماده کنند.

ادبیات جلوه یگانه نظام کلی واژه‌هاست.

نورتروپ فرای^۶

۳-۵ سطح هنری زبان: ادبیات

تاکنون برای زبان چهار سطح برشمردیم که آخرین آن معنی بود. معنی درونی‌ترین و منعطف‌ترین سطح زبان است که قابل گسترش، فردی، لغزان و قراردادی است. هر قطعه

۱- استثناء در شعر و نوشته‌های ادبی که یکی از معیزه‌های آن جاندارپنداری (animism) است، چنین چیزی اتفاق می‌افتد.

2- categoriset 3- an essential description 4- an essential function

5- a vague discription of function 6- Northrop Frye

زبانی یا ادبی طبیعتاً شامل کلماتی است. کلمه کوچک‌ترین واحد معنی است اما کلمات افزون بر معانی و مضامین دقیق می‌توانند معانی دیگری را که خارج از رابطه متعارف دال و مدلول است در ذهن برانگیزند، از این رو زبان استعداد آن را دارد که با هر چرخش عاطفی، خیالی و متوازن ذهن و با استفاده از انعطاف‌پذیری سطح معنایی، تبدیل به اثری ادبی شود. سطح هنری زبان تنها زاده انعطاف‌پذیری سطح معنایی نیست بلکه تغییر در سطوح دیگر با این پیش شرط که در رسانگی زبان ایجاد اختلال نکند و خلأ و زیبایی آفرین باشد، زبان را به سوی ادبیات سیر می‌دهد. به گفته آندره مارتینه ادبیات نقش زیبایی آفرین زبان است.

زیبایی ادبیات از رهگذر حرکت زبان به سوی خود ارجاعی^۱ حاصل می‌شود و آن هنگامی است که هدف زبان بیش از آن که متوجه موضوع و پیام باشد، به شیوه بیان موضوع پردازد. در این هنگام هدف از پیام‌رسانی فراتر می‌رود و شیوه ارسال پیام هم‌سنگ خود پیام یا حتی بیش از آن اهمیت می‌یابد.

از آنجا که هنرمند در آفرینش هنری چیزی از جان مایه خویش به واقعیت پیرامون خود می‌افزاید و به آن معنی فراتر از آنچه هست می‌دهد، ادبیات یعنی یک امر زبانی مربوط به واقعیت دنیای خارج به اضافه چیزی از هستی آفریننده آن که از لحاظ صورت و برونه قابل تجزیه به عناصری شناخته شده است. اما درونه آن به آسانی قابل تبیین نیست.

۳-۵-۱- تفاوت زبان و ادبیات

زبان بیش از هر چیز وسیله ایجاد ارتباط است. در ادبیات شیوه ارتباط اهمیت ارتباط را امری ثانوی می‌کند. در زبان، گوینده برای مخاطب پیامی می‌فرستد و گیرنده پیام با توجه به زمینه ارتباط، تجارب و استنباط‌های خود آن را دریافت می‌کند؛ در ادبیات، گوینده به مخاطب روزنی نشان می‌دهد و او را برای آن که چگونه به آن پیام بنگرد راه می‌نمایاند. ادبیات برای آفریده شدن نیاز به ابزار زبان دارد. زبان نماینده اشیاء، اشخاص، اعمال، احساسات و روابط میان آنها است. و خود به خود ارتباط برقرار می‌کند اما اثر ادبی را باید از راه همدلی با آن فهمید. یکی از راه‌های همدلی با اثر ادبی شناخت عناصر زیبایی و ارتباط آن عناصر با پیام است. وقتی کسی در یک پیام زبانی از طولانی بودن شب و دیر به

سر رسیدن آن سخن می‌گوید، درک سخن او به مراتب آسان‌تر از این دو بیت سعدی است که آن را با زیبایی هنری آمیخته است.

ای صبح شب‌نشینان جانم به طاقت آمد

از بس که دیر ماندی چون شام روزه‌داران

به چه دیر ماندی ای صبح که جان من برآمد

بِزِه کردی و نکردند مؤذنان ثوابی

برای دریافت پیام سعدی و درک زیبایی آن باید در احساس انتظار و درد با او شریک شد و سپس از راه هم‌حسی و همدلی، به عاطفه نهفته در آن و عمق زیبایی آن پی برد.

ادبیات غالباً به دنیایی تخیلی اشاره دارد. حتی در داستان‌های واقعگرا نویسنده با گذاشتن الفاظی در دهان شخصیت‌ها و پوشاندن لباس برتن آنان، آنان را خلق می‌کند؛ گرچه مایه‌های این آفرینش را از محیط واقعی پیرامون خود می‌گیرد. لباس‌های مجلل اشراف‌زاده‌های «جنگ و صلح» به دست خیاطان خیالی در کارگاه‌های خیالی ذهن تولستوی^۱ دوخته شده‌اند. کلاه‌های نخ نما و کت‌های رنگ و رو رفته کارگران «خوشه‌های خشم» را نیز جان‌آشتاین بک^۲ در عالم خیال برتن آنان پوشانده است؛ از این رو ادبیات حتی در واقعگراترین جلوه‌های خود از سویی با هستی‌های پیرامون ما ارتباط دارد و از سوی دیگر با هستی‌های تخیلی پیوند می‌خورد که زاده ذهن مبدع آن است. بنابراین در ادبیات گاه اموری خلق می‌شود که مرجع آن در دنیای واقع وجود ندارد. زیرا ادبیات اساساً مقید به این روابط نیست. مثلاً در شاهنامه گرز رستم یا رخس توصیف شده است، در دیوان حافظ بنفشه سرسودایی از خیال برسر زانو می‌نهد و سوگواری می‌کند؛ اما در دنیای واقع نه گریزی آنچنان که رستم دارد یافت می‌شود و نه رخسی. بنفشه نیز اساساً فاقد احساسات غم و اندوه و سوگواری است؛ از همین رو، زبان بازنمون^۳ دنیای واقعی است اما ادبیات علاوه بر بازنمون، تقلید و ابداع است. ابداع است چون چیزی می‌سازد که قبلاً وجود نداشته است. و تقلید است چون آفریده‌های خود را از روی چیزهایی می‌سازد که در جهان خارج وجود دارند.

رابطه زبان و ادبیات رابطه عموم و خصوص است. در واقع زبان ماده اولیه ادبیات است. همان‌گونه که صوت ماده موسیقی، سنگ و فلز ماده مجسمه‌سازی و رنگ ماده نقاشی است. اما به گفته رنه ولک^۴ با این تفاوت که زبان مانند سایر مواد خنثی نیست

بلکه خود آفریده انسان است و سرشار از ماده فرهنگی گروهی است که به آن صحبت می‌کنند. در اثر زبانی، واژه تنها یک نشانه است از همین رو یک متن علمی یا گزارش را به راحتی می‌توان به نشانه‌های زبانی دیگری ترجمه کرد اما در ادبیات غالباً واژه بیش از آنچه نشانه باشد نماد است. از این رو ترجمه آثار ادبی به زبان‌های دیگر دشوار است. البته این امر پیوستاری است میان دو قطب از واقع‌گرایان آثار تا واقع‌گرایان آن‌ها. گراهام هوف^۱ تفاوت زبان و ادبیات را در وظیفه آن دو می‌داند. از نظر او وظیفه زبان انتقال دانش است. دانش در مفهوم عام آن از ارسال یک پیام ساده گرفته تا بیان یافته‌ها و نظریه‌های علمی؛ اما ادبیات مخاطب را وامی‌دارد آنچه را که دیده است کشف کند یا آنچه را به عمل یا به انتزاع شناخته است در خیال آورد.

ادبیات تولیدی مرکب و چند لایه است. نه تنها لایه‌های چهارگانه واج، واژه، معنی و نحو در آن دخالت دارند، بلکه کارکرد آن در سطح پنجم یعنی سطح هنری زبان ظاهر می‌شود. همین یک سطح در سطوح دیگر تغییراتی می‌دهد از این رو پیچیدگی آن بیش از زبان است. علی محمد حق شناس این سطح پنجم را به تنهایی واجد امتیازی برای خلق جهانی همسنگ آن چهار سطح دیگر می‌داند و در بیان تفاوت میان زبان و ادبیات، برخورد زبان را با هستی تک‌نظامه^۲ و برخورد ادبیات را دونظامه^۳ به حساب می‌آورد. ویلیام گریس^۴ زبان را بیان زندگی و ادبیات را نقد زندگی می‌داند. از آنجا که هنرمند در گردآوری مواد لازم برای اثر خود نمی‌تواند به عامل تصادف اکتفا کند، در انتخاب از انبوه تجارب، از نظام ارزش‌ها تبعیت می‌کند و در این معنا یک اثر خلاق از لحاظ‌گزینش تجارب ویژه، به منزله نقد زندگی نیز به حساب می‌آید.

۳-۵-۲. هنجارگریزی^۵ ادبیات

همان‌طور که اشاره شد، مهم‌ترین وجه تمایز ادبیات از زبان ایجاد زیبایی است. زیبایی ادبیات از رهگذر حرکت زبان به سمت خودارجاعی به دست می‌آید. یعنی هدف زبان بیش از آن که متوجه موضوع باشد، متوجه شیوه بیان موضوع می‌شود. حافظ می‌گوید:

اشک من رنگ شفق یافت ز بی‌مهری یار

طالع بی‌شفقت بین که در این کار چه کرد

1- Graham Hough 2- monosystemic 3- bysystemic 4- W.C. Grace

5- deviation

پیام این بیت، مربوط به نالان بودن از بی‌مهری یار است؛ اما شیوهٔ ارسال پیام، استفاده از تصویر سرخی شفق و مناسبت آن با اشک خونین مبالغهٔ مربوط به توصیف اشک، جناس میان شفق و شفقت زنده‌پنداری طالع و نسبت دادن بی‌رحمی به او، زبان آهنگین و استفاده از آهنگ برونی (وزن عروضی) هدف را پیش از ارسال پیام متوجه شیوهٔ ارسال پیام کرده است. کاهش این پیام هنری به یک پیام زبانی عادی ممکن است آن را به این‌گونه درآورد:

از بی‌وفایی یار خون‌گریه می‌کنم.

پیام بالا فاقد زیبایی هنری بیت حافظ است. آیا آن زیبایی‌ها را می‌توان به شیوه‌ای قانونمند و به زبان علمی بیان کرد؟

به طور طبیعی جوهر زیبایی بیت چیزی بیش از آن عناصر تشبیه و قیاس و موسیقی است.

صورت‌گرایان برای زبان دو ویژگی خودکاری^۱ و برجسته‌سازی^۲ برشمرده‌اند. خودکاری زبان یعنی به کارگیری زبان به گونه‌ای که شیوهٔ بیان جلب توجه نکند. برجسته‌سازی یعنی انحراف از مؤلفه‌های هنجار زبان، نه به قصد ارتباط بلکه با هدف ارجاع به خود زبان. در ادبیات، زبان نثر با استفاده از هنجارگریزی برجسته می‌شود و زبان شعر با استفاده از هنجارگریزی و قاعده‌افزایی که بیشتر مربوط به حوزهٔ موسیقایی زبان است، از نهایت برجسته‌سازی برخوردار می‌گردد. زیبایی ادبیات محصول مجموعهٔ درهم‌تنیده‌ای از هنجارگریزی‌هاست.

کوروش صفوی زیر تأثیر دیدگاه‌های لیچ^۳ از هشت نوع هنجارگریزی نام می‌برد. واژگانی، نحوی، آوایی، نوشتاری، معنایی، گویشی، سبکی و زبانی. از این هشت نوع، گونه‌های آوایی و نوشتاری به اندازهٔ بقیه حایز اهمیت نیستند. از گونهٔ زبانی هنجارگریزی نیز به باستان‌گرایی^۴ می‌توان تعبیر کرد که خود ممکن است واژگانی، نحوی و معنایی باشد. در مجموع می‌توان مهم‌ترین هنجارگریزی‌های زبان را در دو گروه واژگانی و نحوی جای دارد. هنجارگریزی واژگانی نیز خود تقسیم می‌شود به هنجارگریزی ساختاری^۵ و هنجارگریزی معنایی. بیشترین بخش زیبایی ادبی از راه هنجارگریزی معنایی به دست می‌آید. آرایه‌هایی نظیر انواع استعاره، تشخیص^۶، پارادوکس^۷، مجاز و تشبیه مولود هنجارگریزی معنایی هستند.

1- automatisisation 2- foregrounding 3- Leach 4- archaism 5- structural
6- personification 7- paradox (ناسازه)

هنجارگریزی نحوی اگر زیبایی آفرین، خلّاق و بدیع نباشد ارزش هنری ندارد. جمله‌های زیر از شماره‌های ۲ تا ۴ نسبت به جمله ۱ هنجارگریزی نحوی دارند و درجه انحراف آن‌ها از هنجار نحو به تدریج از شماره ۲ تا شماره ۴ افزایش یافته است. اما نه تنها هیچ نوع زیبایی ندارند بلکه به نسبت میزان انحراف توان ایجاد ارتباط را نیز از دست داده‌اند.

(۱) دیروز به قصد گرفتن کتابی به کتابخانه رفتم.

(۲) دیروز رفتم به کتابخانه به قصد گرفتن کتابی.

(۳) دیروز به کتابخانه به گرفتن قصد کتابی رفتم.

(۴) رفتم به قصد دیروز گرفتن به کتابخانه کتابی.

اما در بیت زیر که از گلستان است جای اجزای جمله نسبت به هنجار نحو تغییر یافته و حاصل آن هنجارگریزی ادبی و ترکیبی هنرمندانه است.

نخورد از عبادت بر آن بی‌خرد که با حق نکو بود و با خلق بد

بیت سعدی را می‌توان پس از دستورمند کردن و تبدیل به یک پیام زبانی چنین نوشت: آن بی‌خرد که با حق نکو و با خلق بد بود، از عبادت برنخورد. بدیهی است که این پیام زبانی دیگر فاقد زیبایی هنری است. زیرا نه تنها نظام یگانه خود یعنی بهترین نظام ممکن در یک الگوی نحوی خارج از هنجار، بلکه موسیقی خود را نیز از دست داده است.

در هنجارگریزی ساختاری هنرمند ساخت‌هایی از زبان به کار می‌برد که در زبان معمول نیستند. مثلاً شاملو در ترکیب «شیر آهن‌کوه مرد» انسانی را مجسم می‌کند با دل شیر و صلابت آهن و استواری کوه؛ ترکیبی که ازین پیش در زبان فارسی وجود نداشته است.

و شیر آهن‌کوه مردی از این‌گونه عاشق

میدان خونین سرنوشت

به پاشنه آشیل

در نوشت (سرود ابراهیم در آتش)

نمونه‌های هنجارگریزی معنایی پربسامدترین نوع هنجارگریزی است؛ از آن رو که معنی انعطاف‌پذیرترین سطح زبان است. در این بیت حافظ: عیب دل کردم که وحشی وضع و هرجایی مباش / گفت چشم شیرگیر و غنچ آن آهو نگر، دل را مخاطب قرار دادن (آرایه تشخیص) استفاده از صفت «شیرگیر» برای موصوف چشم، استعاره «آهو» برای یار و

حسن تعلیلی که در آن شیء شکار آهو می‌شود، همه در حوزهٔ هنجارگریزی معنایی هستند.

باستان‌گرایی نیز شکلی از هنجارگریزی است که خود می‌تواند نحوی، صرفی و معنایی باشد با این تفاوت که در آن تمایلی هست به استفاده از ساخت‌های قدیمی زبان اما در هنجارگریزی معنایی ممکن است هنرمند خود مُبدع معنی و ساختی نو باشد.

۳-۵-۳ ادبیات، نقیضی^۱ در وحدت

ادبیات از هنجارهای زبان می‌گریزد ولی رو به سوی هنجارهای دیگر می‌نهد. به مایه‌های زبان روزمره سامان می‌دهد آن‌گاه آن‌ها را آشفته می‌سازد و قصدش از این آشفتگی نظمی نوین است. به گفتهٔ گریس ادبیات تنش و تعادل را باهم داراست. زیرا ادبیات هنر است و هر اثر هنری ملازم تنش و تعادل است. این کار از راه گردآوردن پویایی‌های گوناگون در کنار یکدیگر صورت می‌گیرد. مثلاً از راه جمع‌آمدِ معنای استعاره با معانی حقیقی، زبان رسمی با زبان غیررسمی، وزن با بی‌وزنی مفاهیم مجرد با مفاهیم عینی. کالریج^۲ این خصوصیت را «تلفیق عناصر ناسازگار»^۳ می‌نامد، که اگر چه در درون خود نقیضی نهفته دارد اما نقیض آن وحدت اثر ادبی را خدشه‌دار نمی‌کند.

ادبیات یک تخصیص وسیع است؛ یعنی زبان ادبی محدودتر از زبان ارتباط است، ضرب‌المثل‌های عامیانهٔ زبان روزمره و اصطلاحات فنی از آن حذف می‌شود؛ اما واژه‌های تاریخی، نماد، استفاده و مجاز دامنهٔ آن را وسیع می‌کند. اثر ادبی زادهٔ تفکر و اگر است^۴. اما خود محصولی همگرا^۵ است (۷-۸-۲). همگرایی آن در وحدت‌آفرینی آن است. زیرا خیال را با واقعیت، نماد را با نشانه، مجاز را با حقیقت، منطق را با شهود و آشفتگی را با نظم پیوند می‌زند و مهم‌ترین نقیض آن در هنجارگریزی و در عین حال هنجارآفرینی آن است. هنجارهای ادبیات زیبایی، تخیل و ابداع‌اند که خود از راه هنجارگریزی به دست آمده‌اند. جالب توجه این است که مُبدع اثر ادبی نیز (مانند هر اثر هنری دیگر) مادام که با هنجارهای جامعه سازگار باشد، مایه‌های هنجارآفرینی هنری و ابداع را از دست می‌دهد. زیرا اجبار برای زندگی بر حسب قواعد منطق زندگی روزمره، تفکر شهودی را به تفکر منطقی فرو می‌کاهد.

1- parody 2- Coleridge 3- reconciliation of discordant qualities 4- divergent
5- convergent

۳-۵-۴ منطق ستیزی ادبیات

زبان از آن رو که تجربیاتش را از زندگی واقعی می‌گیرد، تماسش با واقعیت خردگرایانه است. تماس خردگرایانه با واقعیت حکم می‌کند که منطق واسطه کار باشد بنابراین زبان با جهان منطق سروکار دارد. تماس ادبیات با واقعیت، شهودی، ابداعی و تخیلی است. از این رو با استفاده از نماد، تصاویر و تخیل مفاهیم ظریف بیان می‌کند که هنرمند مبدع آن است و در قالب منطق نمی‌گنجد.

صائب می‌گوید:

اگر برروضه حسن تو زنبور عسل افتد

گلاب از ابر می‌بارد ز دود شمع تا محشر^۱

پیام نهفته در این بازی‌های معنایی و لفظی و هنجارگریزی‌ها و منطق ستیزی‌های بغایت این است: «تو بسیار زیبایی». این میزان منطق ستیزی از راه تلفیق عناصری چون «حسن» با «روضه و زنبور عسل و گلاب و شمع و ابر» پدیدار شده است. در حالی که ظاهراً بعضی از این عناصر ارتباط منطقی باهم ندارند.

زبان بیشترین ارتباط را با منطق دارد؛ به علاوه خاستگاه زیست‌شناختی آن نیمکره چپ است که جایگاه تفکر منطقی و ریاضی است. چند منطق بر زبان حاکم‌اند: منطق معانی، منطق دستوری، منطق ساختاری واژه، و این امر به حدی جدی است که بعضی رشد دستور زبان را در کودک مقدم بر رشد منطق می‌دانند و البته محل انتقاد است. گفتیم که ادبیات از راه هنجارگریزی منطق دستور، معنی و دنیاهای واقعی را درهم می‌شکند. منطق زمان را از راه ابداع زمان‌های در پیش و بازآفرینی زمان‌های در پس، درهم می‌شکند. چون منطق بیش از هر چیز با عقل هم‌خوانی دارد، به نسبت منطق ستیزی اثر ادبی، درجه عقلانی بودن آن کم می‌شود. در واقع درجه عقلانی اثر ادبی پیوستاری است میان زبان و ادبیات، که در شعر و نثر شاعرانه به حداقل می‌رسد و در نظم و اشعار فلسفی و پندآموز به زبان نزدیک می‌گردد.

منطق‌گریزی ادبیات مبتنی زیست‌شناختی دارد، زیرا همان‌گونه که در (۲-۴-۱) اشاره شد، محل تولید و درک زبان نیمکره چپ مغز و محل تولید و درک محصول هنری و به تبع آن ادبیات، نیمکره راست است. اگر جز این بود، منطق و نظم حاکم بر نیمکره چپ اجازه ابداع، شهود، تخیل و الهام نمی‌داد؛ اما همکاری و یگانگی پیچیده میان دو نیمکره

۱- معنی بیت چنین است: حسن تو چون باغی است که اگر زنبور عسل از شهد گل‌های آن بمکد، بعد از موم عسل آن زنبور شمع درست کنند، دود آن شمع معطر خواهد بود!

باعث می‌شود که زبان با افزودگی‌ها و تغییراتی تبدیل به ادبیات شود و ادبیات با کاهش به اثر زبانی، تابع نظم و منطق گردد.

از نظر فروید^۱ روان‌نژندی^۲ وجه افتراق نویسندگان و شاعران از متفکران و دانشمندان است و نخستین ممیزه روان‌نژندی نیز گریز از منطق است، با این تفاوت که نویسندگان حالات روحی‌شان را انگیزه کارشان می‌کنند و نوشتن به آنان آرامش می‌بخشد.

۳-۵-۵ کارکردهای خاص ادبیات

اگر نظر فروید را درباره آفرینش اثر ادبی بپذیریم، نویسنده با ابداع خود از یک سو از پیش رفتن تا مرز جنون بازمی‌ماند و از سوی دیگر از درمان بی‌نیاز می‌شود. زیرا اگر درمان شود دیگر انگیزه‌ای برای آفرینش هنری نخواهد داشت. از این رو ادبیات مثل هر اثر هنری دیگر کارکرد درمان دارد. فروید رنج‌های ورترا را برای گونه نوعی درمان به حساب می‌آورد، زیرا وی با نگاشتن آن رنج‌ها برای ورترا خود از رنجی طاقت‌فرسا می‌رهد، همچنین وی کم‌دی الهی را مایه درمان افسردگی دانته^۳ می‌داند.

ادبیات از آنجا که هنر است مایه تلطیف ذوق است و این نتیجه را از راه آفرینش زیبایی حاصل می‌کند. تلطیف همان فرایند است که ارسطو با نام پالایش^۴ در بحث از کارکرد ادبیات عنوان کرده است. مفهوم ارسطویی پالایش بی‌شبهت به نظر فروید نیست. زیرا پالایش یا تزکیه در نهایت منجر می‌شود به تأمین سلامت روان، از راه بیان مؤثر عواطف، در قالب تجربه‌های زبانی مبتنی بر اصول زیبایی‌شناسی. این نتیجه به این دلیل حاصل می‌شود که واکنش عاطفی نسبت به اثر هنری موجب تعمق بیشتر درباره عناصر زیبایی می‌گردد؛ عناصری که در معرض ادراک قرار می‌گیرند و آن را دگرگون می‌سازند.

۳-۵-۶ حرکت درون‌سیری^۵ ادبیات

گونه می‌گوید: «زبان مکاشفه‌ای است از درون به بیرون». این تعریف ناظر به حرکت برون‌سیری^۶ کلمات است که در زبان متحقق می‌شود؛ در حالی که در ادبیات حرکت درون‌سیری کلمات راهنمای ارسال پیام است. در حرکت برون‌سیری، زبان از راه واژه به دنیای خارج راه می‌یابد و در حرکت درون‌سیری از طریق معناهای ضمنی و نمادین به سوی عمیق‌ترین لایه‌های ممکن واژه حرکت می‌کند یعنی از امور خارجی به عمق روان

خود و از عمق روان خود به عمق واژه پلی می‌زند. و محصول این حرکت درونی ادبیات است.

(۱) زبان درباره «دماوند» چنین توضیح می‌دهد: «دماوند کوهی است از سلسله جبال البرز در شمال شرقی تهران و با ۵۶۷۱ متر ارتفاع، بلندترین قله ایران است.» (فرهنگ معین ج ۵)

(۲) در قصیده دماوندیه ملک‌الشعرای بهار درباره دماوند چنین می‌خوانیم:

ای دیو سپید پای در بند	ای گنبد گیتی ای دماوند
از سیم به سر یکی کله‌خود	زاهن به میان یکی کمر بند
تا چشم بشر نبیندت روی	بنهفته به ابر چهر دل بند

در این قصیده بهار دماوند را دیوی سپید می‌پندارد که پایش در بند است. از آن با عنوان گنبد گیتی یاد می‌کند. در عالم خیال، کلاه‌خودی از نقره و کمر بندی از آهن بر کمرش می‌بیند. او را زنده می‌پندارد و با او گفت‌وگو می‌کند. آنچه در شماره ۱ آمده است با جهان پیرامون ما ارتباط دارد. در شماره ۲ پیوند دماوند با جهان درون هنرمند است. و این معنا از درون او به درون ما راه می‌یابد. مادام که جهانی درونی چنین ارتباطی را میان دماوند و دیو و گنبد گیتی و کلاه‌خود و... ایجاد نمی‌کرد و به بیان نمی‌آورد، این معنا موجود نمی‌بود.

ارتباط میان دال و مدلول در شماره ۱ خود به خود موجود است و از آنجا که ارتباط میان نشانه و مدلول تابع قرارداد است، و عقلانی و واقعی است، حرکت آن برون‌سیری است. به همین دلیل برخورد زبانی با جهان هستی برون‌گرایانه^۱ و برخورد ادبی با آن درون‌گرایانه^۲ است.

معناهای برون‌سیری روابط عادی میان نشانه و معنی‌اند؛ معناهای درون‌سیری بیشتر از نوع معناهای مجازی، استعاری و نمادین‌اند.

۳-۵-۷ جهان ادبیات، جهان نوشونده

هر اثر ادبی دارای تشخصی است که تماماً در بدو امر دریافت نمی‌شود و تنها بخشی از آن به دریافت می‌آید؛ اما همان بخش در هر بار قرائت، با توجه به زمینه فرهنگی،

عاطفی و احساسی مخاطب، ممکن است تغییر کند. چرا چنین می شود؟ علی محمد حق شناس گوشه‌ای از جهان را که اثر زبانی یا ادبی به آن می پردازد عالم مقال^۱ آن اثر می نامد. آن بخش از عالم مقال را که در اثر متجلی است پیام^۲، و بخش مکنون و پنهانی آن را پیشینه^۳ نام می نهد. به خاطر همین پیشینه پنهان، اثر ادبی ممکن است در زمان‌های متفاوت و در برخورد با مخاطب‌های گوناگون، حالات عاطفی خاصی ایجاد کند. بنا به تجارب، مفاهیم ذهنی و فضای فرهنگی، در هر قرائت چیزی از اثر ادبی کاسته یا به آن افزوده می شود. گاه کشف و شهود نیز به این عناصر اضافه می گردد و چنین مجموعه مرکبی کلید دریافت پیشینه ادبی می شود و در نتیجه مخاطب با آفرینشگر همداستان می گردد؛ گویی او را برای بازآفرینی پیشینه اثر ادبی یاری می کند. به تعبیر حق شناس، از آنجا که جهان ادبیات جهان هنر است و این خود جهانی خیالی است، می توان برای هر اثر ادبی پیشینه‌های بسیار ابداع کرد. هر اثر ادبی گامی است که مبدع آن برای نزدیک شدن به مخاطبان همدل برمی دارد، اما گامی دیگر در آن نهفته است که آن را مخاطب برای نزدیک شدن به اثر برمی دارد. این گام دوم همان بازآفرینی گوشه‌ای از عالم مقال اثر است و با توجه به خواننده به شناخت درمی آید، بنابراین منقطع، متغیر، متحول و نوشونده است.

جرج گریس معتقد است هر اثر ادبی جنبه‌ای رازآمیز دارد و این جنبه رازآمیز را «آن»^۴ یا ویژگی می نامد. «آن» چیزی است که اگر موجود نباشد، اثر قادر نخواهد بود مخاطب را در بازآفرینی خود یاری کند. آن یا ویژگی غیر از عناصر زیبایی است و همان است که آثار نظامی را از فردوسی، سعدی را از نظامی، حافظ را از سعدی و این‌ها همه را از خیام متمایز می کند؛ اما سبک نیز نیست. پیشینه اثر که حق شناس از آن نام می برد، درون «آن» جای دارد، هر قدر «آن» ترکیب یافته‌تر، پیچیده‌تر و رازآمیزتر باشد پیشینه وسیع‌تر و انعطاف پذیرتر است و همدلی مخاطب با آن به دفعات دنیاهای خیالی گوناگون خواهد ساخت. گراهام هوف این خصیصه اثر ادبی را ماهیت ویژه^۵ می نامد و معتقد است که تنها از راه ماهیت ویژه است که اثر ادبی به یک جهان کوچک و یک کل واحد تبدیل می گردد و سپس از راه تجسم یک صورت نوعی، اثر با جهان بزرگ و با تمام تجربه انسان مرتبط می شود.

1- unnerses of discours 2- message 3- background 4- itness

5- special essence

۳-۵-۸ مرز و بی مرزی، تمایز و اینهمانی^۱

ادبیات نیز به تبع زبان امری اجتماعی است؛ اما ارتباط در آن از راه آفرینش هنری صورت می‌گیرد. از دید گراهام هوف «حتی صدای شاعر که با خود صحبت می‌کند برای شنیدن دیگران است و اسرارآمیزترین و پیچیده‌ترین مطالب ادبی مستلزم وجود خواننده‌ای آشناست.» یک عنصر هم که صورت‌گرایان وجه تمایز زبان از ادبیات می‌دانند یعنی ارتباط، به طور قطع در ادبیات نیز وجود دارد. به علاوه بعضی فرم‌های ادبی در جوهرشان گرایشی دوگانه دارند: نیمی ادبی و نیمی زبانی. در این زمینه از نامه‌های خصوصی می‌توان نام برد که در شمار آثار ادبی آمده‌اند اما از ابتدا هدفشان ادبی نبوده است.

زبان نیز همیشه تنها، وسیله ارتباط نیست. گفتار خودمحور کودک (۵-۱۰-۹) که در آن کودک خود را مخاطب قرار می‌دهد و با خود سخن می‌گوید مرحله‌ای از رشد زبان کودک است اما ناظر به برآوردن نیاز ارتباط نیست.

در تمایز میان زبان و ادبیات بعضی به جنبه‌های بلاغی اشاره می‌کنند و خاطر نشان می‌سازند که ادبیات جنبه‌های بلاغی دارد در حالی که زبان پیوسته سعی دارد آن جنبه‌ها را به حداقل برساند. در این زمینه باید پرسید کدام گونه زبان؟ زبان اداری؟ زبان محاوره؟ زبان علمی؟ وجه تمایز زبان از ادبیات بیشتر به زبان علمی بازمی‌گردد، و این در حالی است که زبان محاوره نیز دارای عناصری بلاغی است. مجاز و استعاره که از عناصر هنجارگریزی ادبیات است در زبان محاوره به وفور یافت می‌شود. در مقابل استعاره زیباشناختی می‌توان از نوعی استعاره زبانی نام برد. بعضی مصداق‌های استعاره زبانی در زبان فارسی از این قرارند: سر کوه، پاشنه در، پای درخت، کله سحر، به علاوه زبان محاوره از سخنان خشک اداری تا گفته‌های عاطفی پرشور را دربرمی‌گیرد که در این نوع اخیر، مرز میان زبان و ادب گاه به کلی از میان می‌رود؛ همچنین بعضی هنجارگریزی‌ها که در زبان ادب از آن سخن می‌گویند مانند کنایه، مبالغه، تشبیه و استعاره در ضرب‌المثل‌های عامیانه نهفته است که غالباً بار معنایی غنی گفتارهای روزمره را به دوش می‌کشند؛ از آن جمله است: با طناب کسی به چاه رفتن، موی دماغ کسی شدن، دمار از روزگار کسی برآوردن، علف زیر پا سبز شدن، گردن کسی از مو باریک‌تر بودن، از هول

حلیم توی دیگ افتادن. در واقع ادبیات تنها، خصلت استعاره‌ی زبان را آشکار می‌کند و ما را از وجود آن آگاه می‌سازد.

آیا تاریخ بیهقی امروز از آن رو ادبیات است که جزو زبان تاریخی است و عناصر باستان‌گرایی دارد یا چون زبانی شاعرانه دارد که گاه به شعر پهلوی می‌زند؟ آیا جمهوریت افلاطون تنها یک اثر فلسفی است؟ ساده‌ترین پاسخ این است که آثار بینایی نیز وجود دارند. اگر چنین است آیا می‌توان میان زبان و ادبیات مرزی قطعی قایل شد؟ گاه بعضی متون نظم که آن‌ها را جزو ادبیات به حساب می‌آوریم فاقد سرزندگی عاطفه و تخیل هنری‌اند، به عکس گاه آثار زبانی بسیار به ادب نزدیک‌اند. از نظر یاکوبسون نقش شعری زبان را نمی‌توان محدود به شعر دانست، ساختار شعر نیز محدود به نقش شعری زبان نیست. میخیل باختین^۱ تمایز میان زبان و ادبیات را نمی‌پذیرد و این دیدگاه را ملهم از نظر صورت‌گرایان می‌داند. از دید او شکل هنری و امکانات و توانایی‌های آن پیشاپیش در سخنان روزمره و متداول نهفته است و کلید درک گفتارهای ادبی را باید در ساده‌ترین گفتارها جست‌وجو کرد. آیا میان این گفتار با آنچه ذیل (۳-۵-۲) آمد تناقض هست؟ بی‌تردید. اما گاه پاسخ صحیح میان دو قطب متضاد است.

می‌توان گفت ادبیات سطح هنری زبان است. هنگامی که تشکیلات زیبایی‌شناسی زبان پررنگ‌تر می‌شود ادبیات آغاز می‌گردد. ادبیات سرشتی دوگانه دارد: در عین متفاوت بودن از زبان، با آن یکی است و میان آن با زبان مرزی است که غالباً به بی‌مرزی می‌کشد.

۳-۵-۹- نقضی که حسن است

رنه ولک معتقد است که «زبان ادبی در مقایسه با زبان علمی از جهاتی نقص و ابهام دارد. زبان ادبیات پر از جناس‌ها و مقولات غیرعقلانی و آمیخته به خاطره‌ها و تداعی‌هاست. واژه‌هایش معانی متفاوتی دربردارد و دلالتی نیست. جنبه حدیث نفس دارد. قصدش آن است که در شیوه نگرش خواننده اثر بگذارد و او را اقتناع و سرانجام دگرگون کند. در این نوع زبان تکیه بر خود نشانه، یعنی نمادآوایی کلمه است و همه شگردهای زیباشناختی برای توجه دادن به آن ابداع شده است.» آیا منظور رنه ولک از نقص، واقعاً نقص است؟

نقصانی که رنه ولک از آن سخن می‌گوید مایهٔ آفرینش نوعی کمال است. در حقیقت رنه ولک نیز تلویحاً چنین نظری دارد. باختین نیز زبان را ذاتاً کمال‌پذیر می‌داند. کمال‌پذیری زبان آن را به سمت ادبیات سوق می‌دهد. همان‌گونه که رابطهٔ هنرمند با مادهٔ اولیه به واسطهٔ غلبهٔ درونی بر آن تعیین می‌شود، رابطهٔ نویسنده یا شاعر به واسطهٔ غلبهٔ بر زبان از راه کمال‌یافتگی زبان به وقوع می‌پیوندد. ادبیات زبان است در تمامیت آن و تمامی امکانات و توانایی‌های زبان را فرامی‌خواند، بنابراین، کمالِ زبان است.

تجربیات فردی است و معنی ضمنی بیشتر جنبه استعاری و کنایی دارد. بحث دیگری که در معنی‌شناسی مطرح است مربوط به روابط معنایی است. روابط معنایی عبارت‌اند از:

ترادف	تضاد	چند معنایی	هم‌آوایی
(شادی و شغف)	(شب و روز)	(روان با دو معنی متفاوت)	(حیات و حیات)

سطح هنری زبان محصول انعطاف‌پذیری سطح معنایی آن است. سطح هنری زبان به تولید ادبیات می‌انجامد. ادبیات نقش زیبایی‌آفرین زبان است. هدف اصلی در زبان پیام‌رسانی و ایجاد ارتباط است. در ادبیات وسیله مهم‌تر از پیام است. ادبیات بیش از آن که از واقعیت مایه بگیرد، از تخیل تغذیه می‌کند. ادبیات هنجارگیز است. هنجارگریزی ادبیات در دو مقوله کلی واژگانی و نحوی قابل مطالعه است. هریک از این دو نیز خود تقسیماتی دارند. ادبیات به رغم گریز از هنجارهای زبان، هنجارهایی می‌آفریند که عبارت‌اند از: زیبایی، تخیل و ابداع. ادبیات به خاطر همین ویژگی ابداعی و تخیلی خود، شهودی است. شهودی بودن ادبیات دال بر منطق‌ستیزی آن است. از دیگر ویژگی‌های اثر ادبی آن است که مثل هر اثر هنری دیگر کارکرد روان‌پالایی دارد: هم برای خالق اثر و هم برای خواننده آن. زبان از راه واژه به دنیای خارج می‌پیوندد از این رو حرکت آن برون‌سیری است در حالی که ادبیات با حرکت درون‌سیری خود به سوی ژرف‌ترین لایه‌های واژه حرکت می‌کند. این امر از طریق اراده معنای ضمنی و نمادین ممکن می‌گردد. ادبیات به رغم همه تفاوت‌هایی که با زبان دارد از آن جدا نیست. همان‌گونه که زبان در کاربردهای معمول خود از ابداع و تخیل تهی نیست، ادبیات نیز عنصر ارتباط را که کارکرد مهم زبان است در خود دارد. بنابراین نمی‌توان مرز دقیق و مشخصی بین زبان و ادبیات قایل شد.

فصل ۴

جهانِ زبان

زبان‌های جهان در حالی که از جهات گوناگون متفاوت هستند، جنبه‌های مشترک بسیار نیز دارند. این جنبه‌های مشترک مبنای تألیف دستوری جهانی است.

رنه دکارت^۱

جهان زبان

۴-۱ زبان‌های گوناگون جهان

تعداد زبان‌هایی که مردم جهان به آن‌ها سخن می‌گویند بسیار زیاد است: چیزی در حدود چهار هزار زبان برای شش میلیارد نفر. اگر نقش وحدت‌آفرینی بعضی از زبان‌های مهم‌تر در عصر حاضر نمی‌بود، این رقم بسیار بیش از چهار هزار برآورد می‌شد. از میان این زبان‌ها، حدود دویست زبان به جهت تعداد گویشوران و نیز به لحاظ جغرافیای زبان بیش از بقیه حایز اهمیت‌اند و جزو زبان‌های بین‌المللی محسوب می‌شوند.

بعضی زبان‌ها از نظر واژگان و نحو بسیار به هم شبیه و بعضی دیگر بسیار باهم متفاوت‌اند. پراکندگی زبان‌ها نیز به نسبت جمعیت جهان ناهمگون است. مثلاً از این رقم چهار هزارتایی، حدود سه هزار زبان متعلق به سرخپوستان، افریقا و گینه نو است و تنها هزار زبان به سایر ساکنان کره زمین تعلق دارد. ۹۵٪ جمعیت جهان تنها از راه صد زبان ارتباط برقرار می‌کنند و ۵٪ بقیه به ۹۸٪ زبان‌ها سخن می‌گویند. پیداست که شمار سخنگویان بعضی زبان‌ها بسیار کم است. طبق گزارش کنت کاتسندر^۱، بعضی زبان‌ها تنها وسیله ارتباط در روستایی کوچک‌اند و شمار سخنگویان بعضی دیگر حتی از ده نفر هم کمتر است. این‌گونه پراکندگی زبان‌ها باعث شده است که صدها زبان در مجموع پنج هزار سخنگو داشته باشند؛ حال آن‌که تعداد گویشوران زبان چینی به تنهایی حدود یک میلیارد، یعنی ۲۰٪ جمعیت جهان است.

۴-۱-۱ فرضیه زبان مادر^۲ (زبان فسیل شده^۳)

تنوع زبان‌ها و گوناگونی شمار آن‌ها واقعیتی حیرت‌انگیز است. به رغم این گوناگونی، از

دیرباز، ذهن فلاسفه و زبان‌شناسان متوجه زبانی فرضی بوده است که گویا روزی همه ساکنان زمین به آن سخن می‌گفته‌اند؛ اما آثار مکتوبی که از جوامع انسانی باقی مانده چنین وحدتی را در زبان تأیید نمی‌کند. تاکنون گروه‌های خویشاوندی متعدد برای زبان‌ها شناخته شده است که مبین انشعاب تعداد زبان‌هایی مشخص از زبانی واحد است، اما اثبات وجود زبانی یگانه برای نخستین انسان‌های هوشمند که تکلم در میان آنان تکامل یافته، بسیار دشوار است. شاید پاسخ قطعی این مطلب هرگز یافته نشود زیرا آمیختن زبان‌های نخستین و طبیعت تأثیرپذیری آن‌ها به سبب ویژگی انتقالی فرهنگ‌ها، امکان دستیابی به سرچشمه‌های چنین زبانی فرضی را فراهم نمی‌کند. و در نتیجه اثبات آن بسیار دشوار است. بنابراین به رغم همه کوشش‌هایی که از قرن نوزدهم، برای کشف ساختار آن زبان فرضی صورت گرفته است، زبان‌شناسان به این نتیجه رسیده‌اند که به فرض وجود زبان فسیل‌شده، ارایه شمای روشنی از آن غیر ممکن است.

۴-۱-۲ گروه‌بندی سنخ‌شناختی^۱ زبان‌ها

همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، به رغم ثابت نشدن فرضیه زبان فسیل‌شده، بعضی زبان‌ها را به لحاظ شباهت‌های میان آن‌ها می‌توان در گروهی واحد قرارداد. تا قبل از قرن هجدهم، گروه‌بندی زبان‌ها براساس ساختمان آن‌ها بسیار رایج بود. در این روش زبان‌ها را به سه گروه اصلی تک‌هجایی^۲، پیوندی^۳ و صرفی^۴ تقسیم می‌کردند. در زبان‌های تک‌هجایی، هر هجا مساوی با یک تک‌واژ است و نوع صرفی هجا را که صورت ثابتی دارد، نحوه قرارگرفتن آن بر روی محور هم‌نشینی در زنجیر گفتار تعیین می‌کند. زبان‌های چینی، تبتی و ژاپنی از این نوع‌اند.

ماده اصلی زبان‌های پیوندی ثابت است و برای افاده معنای جدید اجزای دیگری به کلمه می‌پیوندند. یعنی اجزایی که به صورت ثابت کلمه می‌پیوندند حاوی معنای جدید هستند. زبان اهالی جزایر فیلیپین، ترکی و ۱۲۰۰ زبانی که بومیان امریکا به آن‌ها سخن می‌گویند از نوع زبان‌های پیوندی هستند.

زبان‌های صرفی دو ویژگی عمده دارند، یکی این که صورت کلمه واحد برای بیان معانی ثانوی تغییر می‌کند. این تغییر صورت را صرف کلمه می‌گویند. صرف کلمه در افعال زبان‌های صرفی به خوبی نمایان است. مثلاً در زبان فارسی از بن «گفت»، کلمات

گفتم، گفتمی، گفتی، گفت، گفتیم، گفتید، گفتند صرف می‌شود اما کلماتی که به بن «گفت» چسبیده‌اند کاربرد جداگانه ندارند. ویژگی دیگر زبان‌های صرفی این است که در آن‌ها، کلمات خاصی که کارکرد آن‌ها ایجاد روابطی معین میان کلمات دیگر است و حرف نام دارند رابطه هر واژه را با واژه‌های دیگر جمله تعیین می‌کنند. زبان‌های خانواده هند و اروپایی نمونه مشخص زبان‌های صرفی‌اند. زبان‌های عربی و عبری که زیرمجموعه زبان‌های سامی و حامی‌اند نیز در این گروه قرار می‌گیرند.

از آنجا که نمی‌توان براساس گروه‌بندی سنخ‌شناختی مرز مشخصی بین زبان‌ها قایل شد و زبان صرفاً تک‌هجایی، پیوندی و صرفی وجود ندارد، بلکه براساس وجه غالب این ویژگی‌ها در زبان آن‌ها را گروه‌بندی می‌کند این روش متروک است. در روش علمی جداکردن زبان‌ها از یکدیگر که امروزه رایج است، گروه‌بندی زبان‌ها براساس رابطه خویشی میان آن‌ها صورت می‌گیرد. اصول این روش وجود شباهت‌های بنیادین در ویژگی‌های صرفی و نحوی است. در این نوع طبقه‌بندی می‌توان پذیرفت که همه زبان‌ها کم‌وبیش واجد همه ویژگی‌های سنخ‌شناختی‌اند.

۴-۱-۳ گروه‌بندی وراثتی زبان‌ها^۱

براساس گروه‌بندی وراثتی، شباهت‌های صرفی و نحوی میان زبان‌ها آن‌ها را در گروه‌های خویشاوندی قرار می‌دهد. به این ترتیب، اگر نه یک زبان واحد، دست‌کم چندین زبان مادر می‌توان برشمرد که از هریک تعدادی زبان منشعب شده است؛ اما از آنجا که گروه‌های خویشاوندی زیرمجموعه‌های فرعی‌تریافته‌اند، تغییرات آن‌ها بسیار زیاد است و در آخرین گروه‌ها از سلسله مراتب انشعاب و خویشی، وجوه اشتراک شباهت در واژگان و نحو آن‌ها بسیار کم شده است. به طور متوسط در طبقه‌بندی خویشاوندی می‌توان پانصد زبان را مشخص کرد. براساس طبقه‌بندی کاتسرنر، هر زبان اصلی تعدادی زیرگروه دارد. از هر زیرگروه چند شاخه منشعب می‌شود و هر شاخه شامل تعدادی زبان عمده و تعدادی زبان کم‌اهمیت‌تر با گویشوران اندک است. برای مثال زبان فارسی جزو زبان‌های عمده شاخه زبان‌های ایرانی، از زیرگروه هند و ایرانی و از خانواده زبان‌های هند و اروپایی است؛ یا زبان عربی از زبان‌های عمده شاخه عربی شمالی، زیرگروه سامی^۲ و از خانواده زبان‌های افریقایی و آسیایی (سامی و حامی)^۳

است. بزرگ‌ترین خانواده زبانی جهان هندواروپایی است که گویشوران آن نیمی از جمعیت جهان هستند. طبقه‌بندی کلی زبان‌ها علاوه بر خانواده‌های مهمی چون «هندواروپایی» و «آفریقایی و آسیایی» بیش از سی خانواده زبانی و زیرمجموعه‌ها و شاخه‌های آن را شامل می‌شود که بعضی از آن‌ها از این قراراند: زبان‌های اورالی^۱، آلتاییک^۲، چینی و تبتی، استرالیایی، آسیایی کهن و نیجروگنگویی.

در مقابل زبان‌های خویشاوند، زبان‌های دیگری نیز وجود دارند که بین آن‌ها با هیچ زبان دیگری پیوند خویشی نیست. این زبان‌ها را زبان مستقل یا منفرد^۳ می‌گویند. بعضی از این زبان‌ها عبارت‌اند از: ژاپنی، ویتنامی، کره‌ای و باسکی^۴. گفتنی است که زبان باسکی از لحاظ ویژگی پیوندهای عصبی-کلامی نیز با تمام زبان‌های دنیا تفاوت دارد. (← ۹-۱۳)

۴-۲- تحول زبان

هرچه از خانواده اصلی هر زبان به سمت شاخه‌های فرعی و سپس زبان‌های گروه عمده یا غیرعمده یک زبان مادر پیش می‌رویم، وجوه اشتراک و شباهت کمتر می‌شود تا جایی که برای افراد غیرمتخصص، تشخیص رابطه خویشی میان زبان‌ها غیرممکن می‌گردد. مثلاً دریافت وجود رابطه خویشی میان زبان فارسی با زبان‌های ایتالیایی و آلمانی که به ترتیب از زیرشاخه زبان‌های هندوایرانی، رومیایی و ژرمنی هستند، تنها کار یک متخصص زبان‌شناس است. چگونه چنین چیزی روی می‌دهد؟ زبان یک اندامگان^۵ است، به مثابه موجودی زنده است و مانند هر موجود زنده دیگر رشد می‌کند و برای تطابق رفتار خود با محیط اجتماعی که در آن می‌بالد، تغییر و تحول می‌یابد. قانون تغییر و تحول زبان قانونی عام است که نه تنها باعث پیدایش وجه تمایز میان زبان‌های خویشاوند می‌شود، بلکه تشخیص زبانی واحد را از زبان نیای خود نیز دشوار می‌سازد. به عنوان نمونه می‌توان از تفاوت‌های بسیار زیاد زبان فارسی امروز با زبان فارسی میانه و تفاوت فارسی میانه با فارسی باستان سخن گفت. حتی فارسی امروز نسبت به دوره‌های اول و دوم فارسی دری تغییرات چشمگیری پذیرفته است. بررسی قواعد حاکم بر تغییر و تحول زبان تشخیص رابطه خویشی زبان‌ها را در دوره‌های مختلف ممکن می‌سازد. این امر نشان می‌دهد که تغییر زبان تابع قوانینی است و تصادفی نیست.

1- Uralic 2- Altaic 3- isolated lanugage

4- Basque (زبان اهالی شمال شرقی اسپانیا و جنوب غربی فرانسه) 5- organism

۴-۲-۱ علل برونی و درونی تحوّل زبان

زبان پدیده‌ای اجتماعی است و مانند هر پدیده اجتماعی دیگر، از تغییر مصون نمی‌ماند. بخشی از تغییرات زبان‌ها تابعی از متغیرهای اجتماعی است. این نوع دگرگونی‌ها در قلمروی تغییرات برون زبانی^۱ قابل بررسی‌اند. مثلاً در زبان فارسی امروز برگستوان که نوعی پوشش زره مانند برای اسب در هنگام جنگ بوده است، جایی ندارد یا شولا، قبا و شلیته که انواع لباس در قدیم بوده‌اند، به علت از بین رفتن مفهوم و مصداقشان در زندگی امروزه، جزو واژگان زنده زبان نیستند. همچنین مشاغلی مانند کماندار، نقیب و جامه‌دار به سبب منسوخ شدن آن حرفه‌ها، متروک شده‌اند؛ و در مقابل واژه‌های دیگری بر اثر تحولات اجتماعی و ورود ابزار جدید به زندگی و تغییر در مناسبات اجتماعی، وارد زبان شده‌اند. واژه‌هایی مانند دورنگار، رایانه، ماهواره، سریع‌پز که نام ابزارهای مختلف‌اند و نام‌های مشاغلی چون نمونه‌خوان، ویراستار و خلبان که در قدیم وجود نداشته‌اند، از این دست محسوب می‌شوند. تغییرات برون زبانی را می‌توان در سه مقوله پیشرفت‌های علمی، دگرگونی شکل زندگی و مسائل مربوط به ارتباط فرهنگی با سایر ملل بررسی کرد.

گروه دیگر از علل تغییر زبان درون زبانی^۲‌اند، یعنی از ذات زبان سرچشمه می‌گیرند. برای مثال، قانون اقتصاد زبان‌شناسی براساس تمایل به اصل کم‌کوشی و صرف کم‌ترین انرژی که در نهاد انسان‌هاست، اهل زبان را به طور ناخودآگاه به سمت استفاده از ساخت‌های کوتاه‌تر و ساده‌تر سوق می‌دهد. مثلاً در زبان فارسی امروز دستگاه افعال به نسبت فارسی قدیم ساده‌تر شده و همچنین صرف اسم از بین رفته است. در سطح واجی زبان نیز تغییرات زیادی رخ داده به طوری که گاهی انتساب واژه‌ای را به واژه اصل معمول در قدیم دشوار می‌سازد. از این گونه‌اند واژه‌های هزار (hezâr) که در فارسی باستان (hazahra) بوده و مصدر نوشتن (neveštan) که در فارسی میانه (nipištan) و در فارسی باستان (ni-pištanaiy) تلفظ می‌شده است. دگرگونی‌های واجی در فارسی امروز حتی نسبت به دوره اول فارسی دری نیز مشهود است. این دگرگونی‌ها از قواعدی پیروی می‌کنند که مهم‌ترین آن‌ها همگونی^۳، قلب^۴، حذف^۵ و ابدال^۶ است. در فرایند همگونی، گاه دو واج مجاور براساس اصل کم‌کوشی از راه نزدیک شدن واجگاه متجانس می‌شوند. به این صورت که اگر واجگاه آن‌ها خیلی از هم دور باشد، تمایلی به نزدیک شدن واجگاه

1- extralinguistic 2- intralinguistic 3- assimilation 4- metathesis 5- elision

6- mutation

دیده می‌شود. مثلاً در فارسی محاوره کلمات شنبه و زنبیل به صورت شمبه و زمبیل تلفظ می‌شوند علت آن است که تلفظ دو صامت /n/ و /b/ در مجاورت یکدیگر ثقیل و نیازمند صرف نیروی زیادی است و طبق اصل تمایل به کم‌کوشی، واج /n/ که لبی-دندانی است با /b/ که دولبی است متجانس یا همگون می‌شود. فرایند قلب مربوط به جابه‌جایی واج‌های مجاور است. براساس این فرایند، واژه هگرز (hagrez) که در دوره اول فارسی دری رایج بوده، امروزه تبدیل به هرگز شده است. فرایند حذف همان‌گونه که از نامش پیداست، موجب از بین رفتن یک واج در زنجیره زبان می‌گردد. تبدیل اشتر به شتر یا امرداد به مرداد، با این فرایند قابل تبیین است. در فرایند ابدال بعضی واج‌ها تبدیل به واج‌های دیگری می‌شوند. در هزار ساله اخیر در زبان فارسی تمایلی برای تبدیل واج a به e دیده می‌شود که به ویژه در پایان کلمات عمومیت یافته است به طوری که در فارسی امروز جز قید نفی «نه» واژه دیگر که مختوم به واج a باشد دیده نمی‌شود مگر در بعضی لهجه‌های محلی.

تحول زبان‌ها در سطوح واجی، واژگانی، معنایی و نحوی قابل بررسی است. تحول در سطح نحوی بسیار کندتر و محدودتر از سطوح دیگر است. تحول زبان‌های گوناگون با یک وسعت و سرعت انجام نمی‌گیرد. بعضی کند و بعضی سریع‌تر تغییر می‌کنند علت آن است که در بعضی زبان‌ها میان فشار و نیروی مربوط به نظام زبان و نیروی مربوط در زنجیر گفتار راحت‌تر تعادل برقرار می‌شود. این امر موجب کندی تحول می‌شود. وجود خط نیز از عوامل کندکننده تغییر زبان است؛ زیرا زبان نوشتاری همیشه محافظه‌کارتر از زبان گفتاری است و تمایل به حفظ شکل نوشتاری قدیمی دارد. مثلاً در مورد کلمات شنبه و زنبیل که پیش از این ذکر شد، شکل‌های نوشتاری شمبه و زمبیل جز در نوشته‌های افراد کم‌سواد - آن هم به ندرت - دیده نمی‌شود؛ همچنین صورت‌های ساییده شده «می‌گم، می‌گی، می‌گه...» در زبان نوشتار جز در گفت‌وگوهای داستان به کار نمی‌رود. بنابراین در زبان‌هایی که دارای خط‌اند، زبان نوشتاری در نقش حافظ شکل‌های پیشین زبان، از سرعت تحول آن می‌کاهد.

۳-۴ زبان‌های خاموش

زبان‌ها همان‌گونه که برای هماهنگی با تحولات اجتماعی و حفظ کارکرد ارتباطی میان افراد جامعه، رفتار انطباقی دارند، اگر روزی به دلایلی نتوانند وظیفه ایجاد ارتباط میان گویشوران خود را به انجام برسانند، به سمت زوال تدریجی و نهایتاً مرگ خواهند رفت.

چنین زبان‌هایی را زبان‌های مرده^۱ یا خاموش می‌گویند. در هر خانوادهٔ زبانی تعدادی زبان خاموش وجود دارد. همچنین پیش‌بینی می‌شود بعضی زبان‌ها که تنها در روستاهایی کوچک با تعداد اندک گویشور رایج‌اند، با مرگ آخرین گویشوران خود بمیرند. یونانی قدیم، سانسکریت، فارسی باستان و لاتین زبان‌های خاموش خانوادهٔ زبان‌های هندواروپایی هستند.

۴-۴ گوناگونی در زبان واحد

ظاهراً چنین به نظر می‌رسد که شش میلیارد جمعیت کرهٔ زمین به بیش از چهار هزار زبان سخن می‌گویند. اگر فرض کنیم که تمامی زبان‌های گمنام و همهٔ زبان‌هایی که گویشوران آن بسیار اندک‌اند در این شمارش به حساب آمده‌اند، آیا رقم بیان شده به خوبی گوناگونی شیوه‌های ارتباط کلامی را نشان می‌دهد؟ آیا از هریک از زبان‌ها در سراسر مرزهای جغرافیایی آن‌ها به گونه‌ای واحد استفاده می‌شود؟ کاربرد یک زبان واحد در محدوده‌های جغرافیایی گوناگون، روابط اجتماعی متفاوت، سخن گفتن از موضوع‌های متنوع و... پاسخ این پرسش را منفی می‌کند.

۴-۱ زبان و لهجه^۲

غالباً زبان در محدوده‌های جغرافیایی گوناگون اندک تفاوتی در تلفظ، واژگان و حتی نحو نشان می‌دهد. هریک از این تفاوت‌ها باعث پیدایش شکل گفتاری خاصی می‌شود که لهجه نام دارد. زبان‌ها می‌توانند لهجه‌های متعدد داشته باشند. امریکایی، استرالیایی و اسکاتلندی لهجه‌های متفاوت از زبان انگلیسی‌اند یا گویش‌های خاص اصفهانی، یزدی و همدانی لهجه‌های گوناگونی از زبان فارسی‌اند. همچنین زبان کردی طیف وسیعی از لهجه‌های متفاوت دارد که تعداد آن‌ها بسیار بیش از آن چیزی است که در گروه‌بندی زبان‌های کردی گرمانجی، زازا، مگری، گورانی، سورانی و اورامانی (اورامی) می‌گنجد. گاه تفاوت بعضی لهجه‌ها به حدی است که گویشوران آن‌ها زبان یکدیگر را به دشواری درک می‌کنند. از این رو مرز میان زبان و لهجه گاهی چندان دقیق نیست ولی در بیان تفاوت میان آن دو، نظر غالب این است که لهجه‌ها به رغم تفاوت‌هایشان می‌توانند میان گویشوران ایجاد ارتباط کنند. از آنجا که ایجاد ارتباط و تفهیم و تفهم امری نسبی است

این تعریف جامع و مانع نیست.

۴-۲ گونه‌ها و سبک‌های زبان

آنچه زیر عنوان لهجه‌های زبان بحث شد، مربوط به شکل گفتاری زبان است؛ اما در درون هر زبان شکل‌های گوناگون دیگری نیز وجود دارد که زبان گفتاری و نوشتاری، هردو، را دربرمی‌گیرد. بعضی پژوهشگران زبان از جمله جیمز فلاد از این شکل‌های متفاوت زبان به سبک و گونه تعبیر می‌کنند و سبک‌های زبان را در سه مقولهٔ مربوط به موضوع، وسیلهٔ بیان و رابطهٔ اجتماعی (۱۵۹) مطالعه می‌کنند. در بحث از موضوع، می‌توان گفت که زبان هنگامی که وسیلهٔ ارتباط است با هنگامی که وسیلهٔ سخن گفتن یا نوشتن دربارهٔ مقوله‌ای چون فلسفه یا حقوق یا علوم پایه است، از جهات مختلف تفاوت دارد. این تفاوت گاه به حدی است که امروزه رشته‌ای از زبان‌شناسی به نام زبان‌شناسی حقوق از این علم منشعب شده است. این شیوه‌های متفاوت بیان را گونه‌های زبان می‌گویند. به این ترتیب در هر زبان می‌توان از گونه‌های زبان درسی، علمی، اداری و... نام برد که هریک سبک خاص خود را دارند.

زبان از جهت وسیلهٔ بیان نیز دو سبک متفاوت دارد. گفتاری و نوشتاری. این دو سبک از جهت سه سطح آوایی، واژگانی و نحوی باهم تفاوت‌هایی دارند. زبان گفتاری منعطف‌تر و از جهت رعایت قواعد نحوی غیردستوری‌تر است. دو سبک زبان گفتاری و نوشتاری در زبان فارسی نسبت به زبان‌های دیگر، تفاوت‌های بیشتری در سطوح زبان نشان می‌دهند.

۴-۵ زبان معیار

در جوامع زبانی وسیع با جمعیت زیاد و حدود جغرافیایی گسترده، زبان در میان گروه‌های اجتماعی و در موقعیت‌های گوناگون یکسان به کار نمی‌رود. این همان شرایطی است که موجب پیدایش گونه‌ها و سبک‌های زبان می‌شود. لهجه‌های محلی، اصطلاحات صنفی، شیوهٔ ارتباط زبانی مربوط به طبقهٔ خاص اجتماعی و سبک‌های زبانی وابسته به موقعیت‌های رسمی و غیررسمی در پیدایش گوناگونی زبان مؤثرند. در چنین شرایطی، گونه‌ای از زبان صرف‌نظر از تفاوت‌های لهجه‌ای، صنفی، طبقاتی و

موقعیتی، از درجه پذیرفتگی بیشتری برخوردار می‌شود و همه گروه‌ها و طبقات برسر کاربرد آن توافق می‌کنند و آن را در موقعیت‌های رسمی به کار می‌برند. چنین زبانی را زبان معیار می‌گویند.

رابرت هال زبانی را که از درجه پذیرفتگی مناسب برخوردار نباشد غیرمعیار^۱ می‌نامد و به این طریق دو گونه متضاد معیار و غیرمعیار را نام می‌برد. همچنین گونه زبانی مناسب برای موقعیت‌های رسمی را در مقابل گونه زبان مناسب با موقعیت‌های غیررسمی و خودمانی می‌نهد و از آمیختگی این دو نوع تضاد، چهار گونه زبانی ذکر می‌کند: خودمانی معیار، خودمانی غیرمعیار، رسمی معیار و رسمی غیرمعیار. پیداست که زبان معیار گونه‌های متعدد دارد؛ از جمله گونه درسی که مناسب تدوین متون آموزشی است و صراحت و سادگی و توجه به واژگان پایه هر گروه سنی، از ویژگی‌های آن است. گونه علمی در گزارش‌ها و تحقیقات علمی به کار می‌رود و باید دور از ابهام و عناصر ادبی و هنری زبان باشد. گونه رسانه‌ای در مطبوعات و رادیو تلویزیون به کار می‌رود، پختگی و سختگی زبان علمی را ندارد و تأثیرپذیری آن از تغییرات و تحولات سیاسی و اجتماعی زیاد است.

گونه دیگر زبان معیار زبان ویژه تدوین کتاب‌های کودکان است. در زبان معیار کودک باید به استفاده از گنجینه واژگانی مخاطب در دوره‌های سنی خاص توجه داشت (۸-۶) لحاظ کردن شیوه تفکر کودک که ممکن است با توجه به سن او انضمامی^۲ یا انتزاعی^۳ باشد، باعث می‌شود که دایره شمول واژگان به تناسب محدود یا وسیع شود و مفاهیم انتزاعی را در خود راه دهد یا ندهد.

علی‌اشرف صادقی زیر تأثیر دیدگاه‌های برنشتاین^۴ و دیگران از زبان معیار توصیفی به دست می‌دهد که مؤلفه‌های اصلی آن از این قرارند: (۱) وسیله ارتباط میان افرادی است که در شرایط دیگر به لهجه‌های محلی یا اجتماعی خود تکلم می‌کنند؛ (۲) زبان درس‌خوانندگان و غالباً منطبق بر زبان نوشتار است؛ (۳) در رسانه‌های همگانی و برای آموزش به کار می‌رود؛ (۴) تثبیت شده است؛ (۵) دارای هنجار است؛ (۶) مرجع صورت‌های درست و نادرست زبان است.

انتخاب زبان معیار به دو گونه صورت می‌گیرد: طبیعی و تصنعی. در جوامع زبانی با پیشینه فرهنگی غنی و طولانی، معمولاً شکلی از زبان به مرور زمان به دلایل سیاسی و

اجتماعی معیار می‌شود. فارسی معاصر که ادامهٔ مراحل اول و دوم تکوین و تثبیت فارسی دری است، به این ترتیب معیار شده است. فارسی دری که در آغاز مرحلهٔ رشد و تکوین یعنی نیمه قرن چهارم هجری، یکی از لهجه‌های متداول در شرق و شمال شرق ایران بوده است، بعدها به دلایل سیاسی و فرهنگی از آن جمله رواج آن در دربار و این که تفوق فرهنگی و برتری اجتماعی یافته و زبان معیار شده است. علت دیگر اهمیت فارسی دری آن است که بیشتر سخنوران ایرانی از مردم ناحیهٔ شرق و شمال شرقی بوده و به این زبان آثاری به جای گذاشته‌اند. در جریان این پذیرفتگی، ویژگی‌های محلی و عناصر کم استعمال آن نیز حذف شده است. این فرایند منطبق با انتخاب طبیعی زبان معیار است. بعضی کشورها در شرایط سیاسی و اجتماعی خاصی، یکی از زبان‌های رایج جامعه را به عنوان زبان معیار می‌پذیرند و نهادهای رسمی جامعه چون فرهنگستان‌ها از راه برنامه‌ریزی زبان و توصیه به کاربرد آن در رسانه‌ها و نهادهای آموزشی و موقعیت‌های رسمی، آن را تثبیت می‌کنند. این شیوه انتخاب تصنعی زبان معیار است.

۴-۵-۱ برنامه‌ریزی زبان

اگر تحول زبان به سرعت انجام گیرد، احتمال آن می‌رود که در زمانی کمتر از هزار سال چهرهٔ زبان به کلی دگرگون شود. یا در دوره‌های کوتاه زمانی، زیر تأثیر شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و مدهای اجتماعی به اندازه‌ای تغییر کند که اعضای جامعهٔ زبانی در زمینهٔ تفهیم و تفهم دچار مشکل شوند. از این رو نهادهای مسئول نظیر فرهنگستان‌ها معمولاً با هدایت زبان در مسیرهای مشخص در جهت سامان‌دهی آن گام برمی‌دارند و با تجویزهایی در زمینهٔ تلفظ، استفاده از الگوهای نحوی خاص، وضع معادل برای واژه‌های بیگانه و ارایهٔ پیشنهادهایی برای یکسان کردن رسم‌الخط، زبان را در مسیر خاصی هدایت می‌کنند. این فعالیت‌ها را برنامه‌ریزی می‌گویند. برنامه‌ریزی زبان علاوه بر هدف حفظ کارکرد ارتباطی زبان به هدف‌های سیاسی نیز نظر دارد.

انعطاف‌ناپذیری در راهبردهای برنامه‌ریزی زبان که غالباً مبتنی بر دیدگاه‌های سنتی است با توجه به ذات پویا و متحول زبان نتایج سودمندی دربر نخواهد داشت. به تعبیر رابرت هال حتی اگر برنامه‌ریزان زبان برای کاربرد واژه‌های خاص و تلفظ‌های مورد نظر بر مردم پلیس بگمارند تغییرات درون زبانی مسیر خود را طی خواهد کرد و تغییرات سطح واجی زبان را به سمت دگرگونی پیش خواهد برد و هیچ قانونی قادر نخواهد بود از

این دگرگونی پیشگیری کند. بسیاری از صورت‌های زبانی رایج امروز در اکثر زبان‌ها روزگاری شکل‌های دگرگون شده و تازه‌ای بوده‌اند که اهل زبان آن‌ها را برنمی‌تافته‌اند اما به مرور تثبیت شده و در زبان خوش نشسته‌اند برای نمونه علامت صفت عالی «ترین» که در فارسی امروز رایج است، در فارسی میانه سابقه‌ای نداشته است؛ همچنین در آن دوره، واژه‌های «بِه، مِه، کِه، کم، بیش» که پسوند تفضیل خود را از دست داده بودند به‌تنهایی در معنای مطلق و تفضیل به کار می‌رفتند و افزوده شدن «تر» به آن‌ها از تحولات زبان در دوره فارسی دری است. آیا نخستین بار که «بیش» همراه با پسوند «تر» به کار رفته به همان اندازه کاربرد «اولی‌تر»^۱ یا «ارجح‌تر» فارسی‌زبانان را به شگفتی و انداخته است؟ از این نمونه‌ها در تاریخ تحوّل زبان‌ها بسیار زیاد است. طبیعتاً هیچ نوع تجویز توأم با سخت‌گیری قادر به سد کردن راه تحوّل طبیعی و منطقی زبان نخواهد بود و برنامه‌ریزی زمانی موفق خواهد شد که برابندی باشد از دیدگاه‌های سنتی زبان از یک سو و توجه به مبانی زبان‌شناسیکِ ناظر بر قواعد تحوّل زبان از سوی دیگر.

۴-۵-۲ زبان، عامل همبستگی / جدایی

زبان قوی‌ترین عامل اتحاد جماعات انسانی است. این که افراد در درون یک زبان واحد نیز سعی می‌کنند با انتخاب گونه‌ها یا سبک‌های مناسب زبانی و متناسب با موقعیت خاص با طرف تعامل ارتباط بهتری برقرارکنند ناشی از آگاهی به همین نکته است. (← ۱۵۹) زبان عامل همبستگی است. گروه‌هایی که نمی‌توانند مفاهیم ذهنی یکدیگر را دریابند به تفاهم نمی‌رسند و در نتیجه متحد نمی‌گردند. تمثیلی در عهد عتیق (سفر پیدایش، باب یازدهم) دربارهٔ بنای برج بابل هست که به خوبی نقش دوگانه وحدت‌بخشی و تفرقه‌افکنی زبان را نشان می‌دهد. طبق این حکایت در آغاز همهٔ مردم جهان به یک زبان سخن می‌گفتند. «ابتدا تمام جهان را یک زبان و یک لغت بود». آنان از مشرق کوچیدند و در سرزمین شنعار ساکن شدند و تصمیم گرفتند شهری بسازند با برجی سر به فلک کشیده، اما خداوند از راه گوناگون کردن زبان‌شان آنان را متفرق کرد. «خداوند نزول نمود تا شهر و برجی را که بنی آدم بنا می‌کردند ملاحظه نماید. خداوند گفت: همانا قوم یکی است و جمیع ایشان را یک زبان و این کار را شروع کرده‌اند و الان هیچ کاری که قصد آن بکنند از ایشان ممتنع نخواهد شد. اکنون نازل شویم و زبان ایشان

۱- «اولی‌تر» را سعدی به کار برده است، از این رو اهل فن آن را پذیرفته‌اند.

را مشوش سازیم تا سخن یکدیگر را نفهمند.» سپس خداوند چنان کرد و آنان متفرق شدند و از بنای شهر بازماندند.

جنبه فرهنگی زبان نیز همراه با نقش همدل و هم‌آواکننده آن در کارکرد وحدت‌بخشی آن مؤثر است. گروه‌های اجتماعی با استفاده ناخودآگاه از همین ویژگی زبان، استفاده از زبان ملی و قومی خود را در برابر بیگانگان با نوعی تفاخر همراه می‌کنند. در واقع بخشی از مسائل مربوط به برنامه‌ریزی زبان در زمینه تعیین زبان ملی به عنوان زبان مشترک بین قومیت‌ها، به ویژه آن بخش که از جنگ اول به بعد با تشکیل کشورهای نو استقلال نضج گرفت، متأثر از همین نکته است. همچنین معادل‌یابی‌ها و سایر برنامه‌ریزی‌ها منبعث از نقش وحدت‌بخشی زبان در راه آرمان‌های ملی است.

همان‌گونه که از تمثیل برج بابل برمی‌آید، زبان در عین وحدت‌بخشی متمایزکننده است. هومبولت، فیلسوف آلمانی، می‌گوید: «هر زبان برگرداگرد مردمی که به آن سخن می‌گویند دایره‌ای جادویی می‌کشد، دایره‌ای که از آن گریزی نیست مگر آن که شخص از آن دایره به حلقه دیگری پای نهد.» گرچه این عبارت تا حدودی مؤید و یادآور دیدگاه‌های ادوارد سایپر درباب زبان است (۶-۱۰-۲)، مفهومی نمادین نیز از آن مستفاد می‌شود: هر زبان چون حلقه‌ای گویشوران خود را گرد هم جمع می‌آورد و از آنان که بیرون دایره‌اند جدا می‌کند، یعنی متحد می‌کند و تفرقه می‌افکند.

۴-۶ زبان میانجی

زبان‌های میانجی زبان‌هایی هستند که بین گروه‌های اجتماعی با زبان‌های متفاوت مشترک‌اند و کارکرد اصلی آن‌ها ایجاد ارتباط بین قومیت‌های گوناگون است. زبان لاتین در روزگاران قدیم از زبان‌های میانجی مهم بوده است. در خاورمیانه از سده ششم قبل از میلاد، به مدت چند قرن زبان آرامی زبان میانجی بوده است. یکی از لهجه‌های زبان مالایایی که هم اکنون با برنامه‌ریزی‌های زبانی زبان ملی اندونزی شده، پیش از آن زبان میانجی مالایا و اندونزی بوده است و در ایران زبان فارسی زبان میانجی مردمی است که به سایر زبان‌های ایرانی مثل کردی، ترکی، بلوچی و گیلکی سخن می‌گویند.

پیچین^۱ یا زبان آمیخته نوع دیگری از زبان میانجی است. در زبان آمیخته بخش عمده واژه‌ها کاهش می‌یابد و واژه‌های محلی به آن افزوده می‌شود. گاهی هم پیچین شکلی از

زبان محلی است به اضافه واژه‌های دیگر. بنابراین زبان آمیخته زبان ملی نیست بلکه زبان دومی است برای ایجاد ارتباط با غیر هم‌زبان. وقتی پیچین به صورت زبان مادری گروهی از مردم درمی‌آید آن را کریول^۱ (مادری آمیخته) می‌نامند. از میان زبان‌های آمیخته، انواع انگلیسی پیچین، اسپانیایی پیچین و فرانسوی کریول را می‌توان نام برد که از آن جمله‌اند: پاپامنتویی (اسپانیایی پیچین رایج در جزایر آنتیل هلند)، آمیخته انگلیسی و هلندی رایج در سورینام واقع در آمریکای جنوبی.

۴-۷ واقعیت جهانی‌های زبان^۲

پژوهشگران زبان در الگوهای واجی و دستوری و همچنین قواعد حاکم بر رشد و تحول زبان‌ها اصولی یافته‌اند که وجود یک ساختار فکری جهانی را در آن‌ها ثابت می‌کند. این ساختار از آن همه انسان‌هاست و بخشی از آن مبنای مطالعات رده‌شناختی زبان است و نه تنها بر رشد فردی و تحول تاریخی زبان ناظر است در بررسی انواع زبان‌پریشی نیز کاربرد دارد. جهانی‌های زبان از دوران رنسانس مورد توجه زبان‌شناسان بوده است. این دیدگاه هومبولت، فیلسوف آلمانی، مبنی بر وجود نظامی جهانی برای بیان خصلت‌های فکری و منحصر به فرد انسان در زیربنای تمام زبان‌های جهان، قدمتی سیصد ساله دارد؛ در حالی که در دهه‌های نخست قرن بیستم به علت بی‌توجهی رفتارگرایان و تأکید بیش از حد آنان بر جنبه‌های فردی زبان و گوناگونی زبان‌ها، جهانی‌های زبان به دست فراموشی سپرده شده است.

از نیمه دوم قرن بیستم به بعد، مجدداً مسئله جهانی‌های زبان مطرح شد به ویژه سوسور، چامسکی و یاکوبسن هریک به جنبه‌هایی از آن توجه کردند و در آن زمینه دیدگاه‌های نوی ارایه نمودند. براساس نظر چامسکی تأمل در زبان‌ها نشان می‌دهد که همه آن‌ها در سطحی ژرف‌تر از ساختار زبانی، در جنبه‌هایی از صورت‌های زبانی فصل مشترک‌هایی دارند و تفاوت زبان‌های گوناگون ناشی از نموده‌های متفاوت آن مشترکات زبان کلی انسانی است. از این رو زبان‌شناسان پیوسته درصدد نوشتن دستور زبانی جهانی بوده‌اند که از آن میان می‌توان دستور فلسفی پورت رویال را نام برد که متکی بر آرای دکارت است و دیگری دستور بوزه^۳ زبان‌شناس فرانسوی است که از بسیاری جهات به ویژه توجه به اصول جهانی برگرفته از طبیعت تفکر انسان، به دستور پیش‌گفته شباهت دارد.

جهانی‌های واجی^۱ بخش دیگری از جهانی‌های زبان است که یاکوبسن به آن توجه خاص داشته است. این مقوله بسیار گسترده است و بخش عمده‌ای از جهانی‌های تحول و جهانی‌های رشد زبان را در خود دارد (۵-۱۰-۱). براساس بخشی از جهانی‌های آوایی، وجود واج یا گروه واج‌هایی پیش شرط وجود واج یا گروه واج‌های دیگر است. به تعبیر هایمن^۲ X متضمن وجود Y است در حالی که عکس آن صادق نیست. مثلاً مجموعه واجی $/b, d, g/$ در همه زبان‌ها به معنی حضور الزامی مجموعه $/P, T, K/$ است؛ اما عکس آن صادق نیست.

در زمینه تحول زبان‌ها، بعضی تغییرات واجی از قواعد خاصی پیروی می‌کنند که مشترک همه زبان‌هاست. همچنین بعضی تغییرات پربسامدتر از بقیه‌اند و بعضی تغییرات هرگز رخ نمی‌دهند. این اصول در جهت تأیید یافته‌های یاکوبسن در زمینه جهانی‌های واجی، یعنی بستگی گروه $/P, T, K/$ به گروه $/b, d, g/$ است. براساس وجود این مشترکات واجی است که زبان‌شناسان به جهانی‌های تحول باور دارند و آن‌ها را قابل وقوع در تمام زبان‌ها می‌دانند.

مقوله دیگر جهانی‌های زبان مربوط به رشد زبان است. که بخش عمده آن تابع بعضی قواعد واجی است. مثلاً همان‌گونه که $/b, d, g/$ مشروط به وجود $/P, T, K/$ است، کودک ابتدا $/P, T, K/$ را می‌آموزد و سپس $/b, d, g/$ را. می‌توان نتیجه گرفت که آموزش انسدادی‌های بی‌واک مقدم بر انسدادی‌های واک دارند. این اصل تابع اصل کلی‌تری است با عنوان تقدّم آموزش واج‌های ساده بر واج‌های پیچیده.

جهانی‌های زبانی مربوط به رشد محدود به جهانی‌های واجی نیستند. کودکان در سراسر جهان، اعم از هر نوع محیط خانوادگی، فرهنگی و زبانی که در آن رشد می‌کنند، در رشد زبان الگوی ثابتی دارند که از غان و غون^۳ آغاز می‌شود، به تلفظ هجاها می‌رسد و پس از گذشتن از مرحله تک‌واژه‌ای^۴ و دوواژه‌ای^۵، به الگوی نظام‌دار زبان بسط یافته خاتمه می‌یابد.

۴-۸. رویای زبان جهانی

تکلم شش میلیارد جمعیت کره زمین به بیش از چهار هزار زبان گوناگون نشان از این واقعیت دارد که به رغم گسترش روابط کشورها و وسعت روابط بین‌المللی، ارتباط

1- phonemic universals 2- L. Hyman 3- babbling 4- one word stage
5- two word stage

کلامی در جامعه بزرگ جهانی چندان ساده نیست. از دیرباز پژوهشگران و فیلسوفان زبان رؤیای دست‌یابی به زبانی را در سرپرورده‌اند که همه افراد صرف‌نظر از زبان ملی خود بتوانند به آن سخن بگویند و زبان میانجی جامعه جهانی باشد. در این زمینه بیش از سیصد کوشش صورت گرفته و زبان‌های گوناگونی پیشنهاد شده است. زبان‌های پیشنهادی را می‌توان در چهار طبقه بررسی کرد:

(۱) زبان ابداعی فلسفی: زبان پیشنهادی دکارت از انواع این زبان است که ساختار آن براساس عدد بنیاد گذاشته شده است.

(۲) صورت باز ساخته یکی از زبان‌های قدیمی مانند لاتین: این فکر مبتنی است بر آرای فیلسوفانی که معتقد بودند قواعد لاتین ساخت‌های دستور جهانی را در خود دارد.

(۳) صورت ساده یکی از زبان‌های رایج: در این زمینه به زبان‌های فرانسوی، روسی، اسپانیولی و به ویژه انگلیسی بیشتر توجه شده است. فکر جهانی کردن یکی از زبان‌های رایج به سبب عدم موفقیت در زمینه زبان‌های ابداعی بیشتر قوت گرفته است.

(۴) استفاده از زبان ساختگی یا مصنوعی: نخستین کوششی که در این زمینه صورت گرفت، پیشنهاد زبان ولاپوک^۱ بود که آن را شلیپر^۲ دانشمند آلمانی ابداع کرد، اما به دلیل دشواری‌هایش موفق نشد. معروف‌ترین زبان ساختگی اسپرانتو (به معنی امیدوار) است که زامنهوف^۳ دانشمند لهستانی آن را ابداع کرده است. وی در ساختمان اسپرانتو از معمولی‌ترین ریشه‌های کلمات مربوط به زبان‌های رایج اروپا (فرانسه، انگلیسی، ایتالیایی، آلمانی و روسی) همراه با شانزده قاعده دقیق و دستوری بسیار ساده استفاده کرده است. وندها به خصوص پیشوندها در ساختمان واژه‌های اسپرانتو نقشی مهم دارند. اسپرانتو که امروزه بیش از هشت میلیون گویشور دارد به مجموعه قابل ملاحظه‌ای از ادبیات نیز دست یافته است و بسیاری از شاهکارهای ادبی جهان را به آن ترجمه کرده‌اند. تاکنون بیش از پنجاه کنگره جهانی برای اسپرانتو برگزار شده و فرهنگستان اسپرانتو نیز در سال ۱۹۰۸ تأسیس شده است. اسپرانتو از آکادمی علوم فرانسه عنوان «شاهکار منطق و سادگی» گرفته است.

اسپرانتو با همه پیشرفت‌هایش هنوز نتوانسته است رویای دیرینه انسان را در زمینه دست یافتن به زبانی واحد و در شرایطی فارغ از جدال‌های سیاسی، اختلافات فرهنگی

و تفاوت‌های عمیق نظام‌های اقتصادی متحقق سازد. در این زمینه می‌توان به عوامل متعددی اشاره کرد که از همه مهم‌تر حس تفاخر به میراث فرهنگی و حفظ آن براساس احساسات ملی‌گرایی است که مشترک همه ملت‌هاست. زبان که مهم‌ترین رفتار فرهنگی و آینه فرهنگ هر ملتی است، گوشه‌هایی نامکشوف و رازآمیز از عوالم روحی و معنوی و پیشینه فرهنگی در خود دارد و به سادگی ویژگی یکتایی و نقش تقابلی وحدت‌آفرین/ متمایزکننده خود را به سود زبانی ساده و ساختگی از دست نمی‌نهد. قوانین عام تحوّل زبان نیز فراگیرتر از آن‌اند که اجازه دهند زبان‌های ساختگی همیشه سادگی خود را حفظ کنند. در نتیجه چنین زبانی به علت پیچیدگی تدریجی دیگر برای ارتباط ابزاری ساده و سهل‌الوصول نخواهد ماند و در این صورت معلوم نیست که انسان‌ها برای تفهیم و تفهّم در دهکده بزرگ (کوچک؟) جهانی - به تعبیر مک لوهان^۱ - به چه ابزاری دست خواهند یافت. عده‌ای براین باورند که زبان انگلیسی با توجه به پیشینه آن زبان میانجی جهانی خواهد شد. آنچه مسلم است عصر انفجار اطلاعات این چاره‌اندیشی را ایجاب می‌کند، اگر رموز راز و جاذبه‌های حلقه جادویی که همبولت به آن اشاره کرده است، بگذارد.

چکیده گفتار

زبان‌پژوهان بیش از چهار هزار زبان برای شش میلیارد جمعیت جهان تخمین زده‌اند. این زبان‌ها در عین تفاوت‌های بسیار، شباهت‌های بنیادین نیز باهم دارند. توزیع زبان‌ها در جهان یک دست نیست؛ به طوری که ۹۵٪ جمعیت جهان تنها به صد زبان سخن می‌گویند. بعضی براین باورند که همه زبان‌های جهان از زبانی واحد منشعب شده‌اند و آن زبان فرضی را که هنوز وجودش اثبات نشده است زبان فسیل شده می‌نامند.

از دیرباز گروه‌بندی زبان‌ها در میان پژوهشگران زبان رایج بوده است. تا پیش از قرن هجدهم میلادی، زبان‌ها را براساس سه ویژگی تک‌هجایی، پیوندی و صرفی گروه‌بندی می‌کردند. در گروه‌بندی وراثتی که امروز رایج است، زبان‌ها از روی شباهت‌های صرفی و نحوی در خانواده‌های زبانی بزرگ قرار می‌گیرند. هندواروپایی بزرگ‌ترین خانواده زبانی جهان است و گویشوران آن نیمی از جمعیت کره زمین هستند. بعضی زبان‌ها مانند ویتنامی، کره‌ای و ژاپنی به هیچ خانواده زبانی تعلق ندارند و مستقل‌اند.

زبان‌ها ثابت نمی‌مانند و پیوسته در حال تغییرند. بعضی از تغییرات که ناشی از ذات زبان‌اند، تغییرات درون زبانی نام دارند. تغییرات واجی زبان از این نوع هستند. بعضی تغییرات دیگر زیر تأثیر شرایط اجتماعی، ورود ابزارهای علمی و تغییر در روابط اجتماعی صورت می‌گیرند. این تغییرات را متأثر از علل برون زبانی می‌دانند. تغییرات واژگانی غالباً مشمول این نوع دگرگونی‌های زبان‌اند. معمولاً تغییرات نحوی کندتر از تغییرات واژگانی و تحوّل واجی صورت می‌گیرد.

زبان‌ها صورت واحد ندارند. وجود لهجه‌های محلی و اجتماعی و گونه‌های متفاوت نوشتاری و گفتاری مؤید این نظر است. در جوامع زبانی، گونه‌ای از زبان که از درجه پذیرفتگی بیشتری برخوردار باشد، به عنوان زبان معیار و وسیله ارتباط گویشوران با لهجه‌های محلی و اجتماعی گوناگون می‌شود. روش انتخاب زبان معیار دو گونه است: طبیعی، تصنعی یا قراردادی. فرایند هدایت زبان‌ها در مسیری خاص که مسئولیت آن به عهده نهادهای رسمی چون فرهنگستان‌هاست، برنامه‌ریزی زبان نام دارد. بخشی از برنامه‌ریزی زبان شامل انتخاب برابر برای واژه‌های بیگانه، تجویز الگوهای نحوی خاص و پیشنهاد تلفظ‌های معین به اهل زبان است.

زبان واحدی که میان اقوام گوناگون با زبان‌های مختلف، ایجاد ارتباط می‌کند زبان میانجی نام دارد. هرگاه زبان میانجی بخشی از واژه‌هایش را از دست بدهد و واژه‌های محلی به آن اضافه شود پیچین نام می‌گیرد. وقتی پیچین زبان مادری گروهی از مردم شود آن را کریول می‌نامند.

زبان‌شناسان از دوران رنسانس به وجوه مشترک میان زبان‌های جهان توجه داشته‌اند. این وجوه مشترک را جهانی‌های زبان می‌گویند جهانی‌های زبان از نیمه دوم قرن بیستم نظر زبان‌شناسانی چون سوسور، چامسکی و یاکوبسن را به خود جلب کرده است. جهانی‌های زبان که بخش عمده آن مربوط به جهانی‌های رشد و جهانی‌های تحول زبان است، مبنای تدوین دستور جهانی قرار گرفته است.

انسان از دیرباز در فکر پیشنهاد زبانی به عنوان زبان میانجی برای مردم جهان بوده است. از میان زبان‌های ابداعی و پیشنهادی، اسپرانتو با شش میلیون گویشور، بیش از بقیه زبان‌ها مورد توجه قرار گرفته است. عده‌ای زبان انگلیسی را برای این منظور مناسب‌ترین زبان می‌دانند و پیش‌بینی می‌کنند که در آینده‌ای نه چندان دور، زبان میانجی جهان خواهد شد.

فصل ۵

رشد زبان

انسانِ رشد یابنده دریچه‌ای است گشوده به جهانِ عظیم، دور و ناشناخته.
ولودیا آندروا

رشد زبان

۵-۱ از گریه اعتراض تا جمله‌های پیچیده

کودکان طبیعی جنبه‌های اساسی زبان مادری خود را در مدتی کوتاه‌تر از چهار سال فرامی‌گیرند. بر تعداد قابل ملاحظه‌ای از واژه‌های آن مسلط می‌شوند. قواعد حاکم برمعدودی جمله را به جمله‌های دیگر تعمیم می‌دهند و جمله‌هایی تولید می‌کنند که هرگز قبلاً نشنیده‌اند. در مجموع می‌توان گفت براین رشد زبان و شناخت، موجود ناتوان تازه متولد شده را تبدیل به کارآمدترین موجود زنده می‌کند. این فرایند چگونه صورت می‌گیرد، در حالی که می‌دانیم نیازمند آموزش آگاهانه و مستقیم بزرگسالان نیست و یک محیط مناسب زبانی یعنی امکان تعامل برای تحقق آن کافی است. همان‌گونه که کودک در مراحل از رشد جسمی می‌نشیند یا راه می‌رود، آموزش زبان نیز جزو لاینفک مراحل رشد ذهنی اوست و قطعاً در موعد مناسب فرامی‌رسد؛ مگر آن که کودک مشکل ذهنی و هوشی حاد داشته باشد.

رشد زبان فرایندی است گسترده که از فهم کلام معنی‌دار آغاز می‌شود و به تولید کلام با معنی می‌انجامد. این فرایند چگونه پیش می‌رود؟ می‌توان بعضی از واکنش‌های اعتراض‌آمیز کودک را از یک ماهگی تا چهار سالگی بررسی کرد:

در یک ماهگی، دلش نمی‌خواهد حمامش کنند: و...نگ، ونگ.

در یک سال و نیمگی، دوست ندارد ناخنش را کوتاه کنند: نه!

در دو سالگی، نمی‌خواهد غذا بخورد: آه، نه!

در چهار سالگی، دلش نمی‌خواهد به مهد کودک برود: نه! من بلد نیستم آن شعرها را یاد بگیرم.

در تمام دنیا کودکان مسیر پیچیده‌ای را که از گریه اعتراض‌آمیز آغاز می‌شود و به ادای جمله‌های پیچیده می‌انجامد، یک سان طی می‌کنند. اما چگونه؟ آیا می‌توانیم از آنان

پرسیم؟ آیا می‌توانیم به تجربه خودمان مراجعه کنیم؟ مسلماً پاسخ منفی است. ولی تردیدی نیست که روند این تحوّل براساس نوعی توان تحلیلی ذهن صورت می‌گیرد و به آموزش زبان می‌انجامد.

تصور کنید شخصی به سرزمین غریبه‌ای گام نهاده است که ساکنان آن به زبانی که برای او ناآشناست، سخن می‌گویند؛ مثلاً زبان «الف» یا «ب». آن زبان شبیه هیچ‌یک از زبان‌هایی نیست که شخص خیالی شنیده است یا می‌داند، اما او وظیفه دارد آن را بیاموزد. باید معنی واژه‌ها را به خاطر بسپرد، جمله‌های ساده را یاد بگیرد، بتواند افراد و اشیاء را توصیف کند. درباره‌ی روی داده‌های گذشته، حال و آینده صحبت کند و در همه این امور قواعد زبان جدید را رعایت کند. به علاوه باید دست‌کم معنی ده هزار واژه را یاد بگیرد و با لهجه درست ادا کند. او نمی‌تواند چیزی بنویسد یا از نوار استفاده کند یا معلم بگیرد، پس چاره چیست؟ تنها راه شنیدن آن زبان و تلاش برای سخن گفتن از طریق آن است. انسان خیالی ما اگر بخواهد زبان یاد بگیرد، باید تمام وقت و انرژی خود را صرف این کار کند.

آیا وضع کودکان در بدو تولّد با قدری تسامح شبیه به وضع این انسان غریب بی‌زبان نیست؟ کودکان در مدتی اندک بر مشکلاتی که برشمرديم نایل می‌آیند. برای درک کامل پیچیدگی‌های دستوری که هر فرد در زبان مادری خود به کار می‌برد باید از نظریه زبان‌شناسی اطلاع جامعی داشت. شگفت آن است که کودک با سن کم خود تمام این پیچیدگی‌ها را کسب می‌کند. قواعد صرف را می‌آموزد، قواعد نحو را یاد می‌گیرد و بر میزان وسیعی از قلمرو معنی در زبان مادری خود مسلط می‌شود. فاول^۱ معتقد است نوع پاسخ‌دهی کودکان برای بزرگسالانی که می‌کوشند زبان مادری او را به عنوان زبان دوم بیاموزند، رشک‌برانگیز است. حال باید پرسید: کسب مهارتی به این پیچیدگی آن هم با سرعت و دقتی که رشک بزرگسالان را برمی‌انگیزد، از چه فرایندی پیروی می‌کند؟

۵-۲ رمز تکوین یا راز اکتساب؟

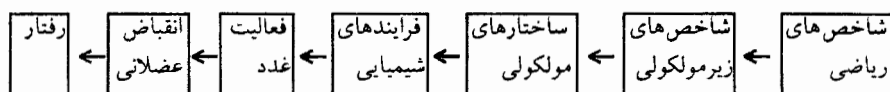
درباره این که پیچیده‌ترین رفتارشناختی انسان چگونه بارز می‌شود، دیدگاه‌های متناقضی ابراز شده است. جین اچسون با اشاره به مُد ۱۹۶۰ یعنی مد دیدگاه‌های

چامسکی دربارهٔ زبان و نیز مدهای ضد چامسکی، خاطرنشان می‌سازد که گاه پاسخ صحیح میان دو قطب متضاد است؛ بنابراین باید ذهن را باز نگه‌داشت و از مطلق‌گرایی پرهیز کرد.

پیش از ۱۹۶۰ چه چیز مد بود؟ مد امروز چیست؟ چگونه می‌توان برای پرهیز از جزم‌گرایی ذهن را باز نگه‌داشت؟ پیش از آن که چامسکی نظر خود را دربارهٔ رشد زبان بازگوید، دیدگاه حاکم در زمینهٔ زبان آموزی، در روان‌شناسی از آن رفتارگرایان^۱ و در فلسفه از آن تجربه‌گرایان^۲ بود. رفتارگرایان که سهم عمده را در زبان‌آموزی به محیط نسبت می‌دادند، معتقد بودند که آموزش زبان مادری زیر تأثیر جنبه‌های اجتماعی، ارتباط زیادی با آموزش از راه تقلید دارد. آنان زبان را سلسله‌ای از عادت‌ها می‌پنداشتند که از راه گوش دادن به سخنان والدین و دیگر بزرگ‌سالان آموخته می‌شود. کودک سخنان والدین را می‌شنود و آن‌ها را تکرار می‌کند. برای ادای سخن درست او را تشویق می‌کنند. تشویق بزرگ‌سالان الگوی صوتی، و در مراحل پیشرفته، رفتار زبانی را تثبیت می‌کند. در غیر این صورت بزرگ‌سالان الگوهای صوتی و رفتار زبانی او را اصلاح می‌کنند و در نتیجه رفتار زبانی نامناسب ضعیف می‌شود و از بین می‌رود. در این دیدگاه آموزش زبان مانند هر آموزش دیگری نتیجهٔ یک سلسله پیوند میان محرک و پاسخ است.

کوشش برای آموختن زبان به شمپانزه‌ها (۲-۲) در واقع کوششی بود برای اثبات نظریهٔ اکتسابی زبان. به این دلیل روان‌شناسان رفتارگرا برای جبران ناتوانی اندام‌های گفتار در شمپانزه‌ها که باعث می‌شد نتوانند کلمات را ادا کنند، آموزش زبان اشاره را آزمودند.

رفتارگرایان با تکیه بر نظر تقلیل‌گرایی^۳، همهٔ رفتارهای عالی انسانی را چنین تبیین می‌کردند: انقباض عضلانی و فعالیت غدد مبنای زیستی رفتار است که خود زیر تأثیر فرایندهای شیمیایی رخ می‌دهد. فرایندهای شیمیایی منبعت از تغییر ساختارهای مولکولی است. ساختارهای مولکولی در اثر تغییر ساختارهای زیرمولکولی ایجاد می‌شود. تغییر ساختارهای زیرمولکولی زیر تأثیر شاخص‌های ریاضی است.



رفتارگرایان که برجسته‌ترین چهرهٔ آنان اسکینر^۱ است، این طرح تقلیل‌گرایی را برای تبیین همهٔ رفتارهای موجود زنده به کار می‌گرفتند. در نتیجه، واکنش‌های سادهٔ آمیب و رفتارهای پیچیدهٔ انسان را به رغم تفاوت‌های بنیادین، زیر مجموعهٔ یک قانون علمی به حساب می‌آوردند.

طرفداران نظریهٔ تکوینی یا ذاتی زبان دیدگاهی متفاوت با رفتارگرایان دارند. چامسکی که فضای حاکم بر باورهای دههٔ شصت دربارهٔ زبان ملهم از نظریات اوست، چهرهٔ شاخص این مکتب در زبان‌شناسی است. لنه‌برگ و جورج میلر^۲ نیز به ترتیب از نظرگاه زیست‌شناسی و روان‌شناسی، در باب ذاتی بودن زبان با وی هم‌آوا هستند. براساس نظر چامسکی رشد و یادگیری زبان طبق الگویی تکوینی برنامه‌ریزی شده است. کودک مجهز به یک دستگاه فرضیه‌ساز^۳ ذاتی است و دانش درون سرشتهٔ وی یاری‌اش می‌دهد تا دربارهٔ قواعد ناظر برگفته‌های اطرافیان فرضیه‌هایی بسازد. طبق نظر چامسکی کودک نسبت به وجود دو سطح روساخت و ژرف‌ساخت دانشی ناخودآگاه دارد. و از این راه با قواعد گشتاری که این دو سطح را به هم مربوط می‌کند، آشناست. کودک از گفته‌های اطرافیان اطلاعاتی کسب می‌کند. آن‌ها را با معیار دانش ذاتی خود می‌سنجد و پس از آزمایش چند فرضیه، در هر مرحله قواعد زبان را کشف می‌کند. دستگاه فرضیه‌سازی که چامسکی از آن سخن می‌گوید، به مثابه ظرفی است که قواعد را از منظروف داده‌های زبانی استخراج می‌کند. چامسکی آن را ابزار کسب زبان می‌داند. ابزار کسب زبان را با اختصاری LAD^۴ نشان می‌دهند.

چامسکی پنج سال بعد از ابراز دیدگاه‌هایش دربارهٔ آموزش زبان، به نقد گفته‌های خود پرداخت و صراحت و غنای آن را برای توجیه واقعیات فراگیری زبان محلّ تردید دانست؛ اما جعبهٔ جادوی او دهه‌های متمادی، ذهن زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان را به خود مشغول داشت.

۵-۳ آیا راه میانه‌ای وجود دارد؟

بانگاهی انتقادی به دیدگاه تقلیل‌گرایی درمی‌یابیم که نظر اسکینر و سایر رفتارگرایان جای بحث بسیار دارد. تبیین تقلیل‌گرایی به انسان به مثابه موشی آزمایشگاهی می‌نگرد و شرایط زیستی و محیطی او را به منزلهٔ مازهایی بدون راز می‌پندارد که موش‌های غول

1- Skinner 2- Gorge Miller 3- innate hypothesis-making device

4- language aquisition device

پیکر برای گرفتن پاداش‌های اندک در پیچ و خم‌هایش می‌دوند و اهرم‌هایی را به حرکت درمی‌آورند. این اهرم‌ها کلیه رفتارهای انسانی‌اند. از ساده‌ترین رفتار تا پیچیده‌ترین رفتار شناختی-فرهنگی یعنی زبان. اچسون معتقد است رفتارگرایان زبان را تا حد ایجاد عادات و اعمال مکانیکی جانوران سیرک برای گرفتن پاداش پایین می‌آورند.

مطالعه مبانی زیست‌شناختی زبان نشان می‌دهد که تبیین رفتارگرایان از مسئله آموزش زبان بسیار ساده‌انگارانه است. البته تقلید در سخن گفتن بی‌تأثیر نیست ولی تبیین فرایند رشد زبان براساس تقلید، نشانه بی‌توجهی به پیچیدگی و چند وجهی بودن این رازآمیزترین رفتار شناختی است. از سوی دیگر چنان‌که خواهیم دید، آموزش زبان در سراسر دنیا از الگوی واحدی پیروی می‌کند که بخشی از همگانی‌های زبان است. بین این الگو با رشد جسمی و رشد شناختی نیز رابطه‌ای وجود دارد. جغرافیا و محیط فرهنگی در این الگو تغییری ایجاد نمی‌کند؛ همچنین تعداد جمله‌هایی که کودک به کار می‌برد و میان آن‌ها با جمله‌های غلط فرق می‌گذارد بسیار بیشتر از تعدادی است که از راه پیوند محرک-پاسخ از محیط زبانی می‌گیرد. با این حال حتی اگر یادگیری واژه از راه تقلید ممکن باشد، یادگیری دستور زبان به این شیوه بسیار دشوار است. طبق اظهارات مک‌نیل^۱ تجربه نشان می‌دهد که بزرگسالان بیشتر تمایل دارند محتوای منطقی گفتار کودک را تصحیح کنند تا دستور زبان او را. مثلاً اگر کودکی عروسک خود را که جوراب قرمز پوشیده به مادر نشان دهد و بگوید «جوراب زرد»، مادر پیش از آن که ساختار جمله را کامل کند و جمله‌ای بیان کند منطبق با یک الگوی نحوی درست، واژه مربوط به رنگ جوراب را تصحیح می‌کند. رشد تکوینی زبان نیز به تنهایی پاسخ‌گوی معمای آموزش زبان نیست. شواهد مربوط به کودکانی که دور از محیط مناسب زبانی و بی‌بهره از تعامل اجتماعی بزرگ شده‌اند و رشد زبان در آنان دچار وقفه شده، دال بر این مدعاست.

ویگوتسکی و پیازه^۲ از افراط و تفریط رفتارگرایان و طرفداران نظریه فطری بودن زبان پرهیز کردند. ویگوتسکی با آن که خود رفتارگرا بود، نظر تقلیل‌گرایی را نمی‌پذیرفت و بر تأثیر محیط مناسب زبانی در رشد زبان تأکید می‌ورزید ولی دیدگاهش مکانیکی نبود. وی از دیدگاه‌های پاولف^۳ در مورد انطباق جریان ساده روانی بر جریان‌های پیچیده عالی انتقاد نمود و رابطه محرک-پاسخ را به صورت: محرک-نشانه-پاسخ اصلاح کرد. یعنی رابطه پاسخ-محرک را وابسته به نظام نشانه‌ها و رشد نظام نشانه‌ها را وابسته به وضعیت فرهنگی و جریان رشد اجتماعی دانست. پیازه

نیز با مطالعهٔ مراحل رشد شناخت، در دیدگاه‌های مربوط به رشد و یادگیری به طور اعم و رشد زبان به طور اخص تغییری بنیادی ایجاد کرد. طبق نظر پیازه رشد زبان فرایندی منبعث از توارث است. یعنی طبق برنامهٔ خاصی پیش می‌رود. از این جهت نظر او به دیدگاه‌های چامسکی و دیگر طرفداران نظریهٔ ذاتی زبان نزدیک است. از سوی دیگر برای نقش محیط اجتماعی در آموزش زبان اهمیت بسیار قایل است. این بخش از دیدگاه‌هایش نیز او را به رفتارگرایان نزدیک می‌کند.

۴-۵ جایگاه زبان در مراحل رشد شناخت

پیشتر اشاره شد که تقسیم‌بندی پیازه از مراحل رشد شناخت انقلابی در دیدگاه‌های حاکم بر روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی کودک پدید آورد. از آنجا که پیازه و دیگر روان‌شناسان رشد نظیر برونر^۱ برای رشد زبان کودک به عنوان مؤلفه‌ای از رشد عمومی او اهمیت بسیار قایل‌اند، اشاره‌ای مختصر به رویکرد پیازه‌ای نسبت به رشد شناخت ضروری است.

۴-۵-۱ مرحلهٔ حسی-حرکتی^۲ (آغاز تولد تا هجده ماهگی). در این دوره که از نظر پیازه نخستین مرحلهٔ رشد شناخت است، تجربهٔ حسی محتوای شناخت را تعیین می‌کند. از این رو تجربهٔ حسی در دوره‌های بعدی و در تبیین هوش عملی نقشی تعیین‌کننده دارد. این دوره شامل بازتاب‌ها، حرکات خودبه‌خود و کسب عادت‌هاست. در دورهٔ حسی-حرکتی کودک همه چیز را دستکاری می‌کند. اشیاء از جهت وزن، شکل، طول انعطاف‌پذیری، رنگ و فایده برای او مطرح‌اند. باز و بسته کردن در، چنگ زدن و کوبیدن اشیاء روی یکدیگر به معنای دستکاری دنیا و مطالعهٔ آن است. پایان دورهٔ حسی-حرکتی در کودک هم‌زمان است با آغاز گفتار دو واژه‌ای^۳ و پیش از آن گفتار تک واژه‌ای^۴ کمال یافته است.

۴-۵-۲ مرحلهٔ پیش عملیاتی^۵ (۲ سالگی تا ۷ سالگی). در این مرحله هنوز عملیاتی که مربوط به نگه‌داری ذهنی^۶ وزن، حجم، طول و سطح است ایجاد نشده‌اند. مثلاً اگر ظرف آبی را به کودک نشان بدهند سپس همان آب را در ظرفی با حجم متفاوت بریزند. کودک قادر به تشخیص عدم تغییر حجم آب نیست. همچنین در دورهٔ پیش عملیاتی

1- Bruner 2- senso motoric 3- two word stage 4- one word stage

5- preoperational 6- conservation

مفاهیم ریاضی کامل نشده‌اند به علاوه کودک تا حدود زیادی خودمحور و خودمدار است. این دوره، خود، دارای دو مرحله کوچک‌تر است:

(۱) دوره پیش مفهوم^۱، بین دو تا سه سالگی. این دوره در انطباق با دیدگاه‌های ویگوتسکی نیز مرحله پیش از مفهوم یا شبه مفهوم سازی است که در آن کودک نامی واحد را بر اشیای گوناگون می‌نهد و گاه نیز واژه‌هایی ابداع می‌کند. (۲) دوره شهودی^۲، چهار و پنج سالگی که اوج شکوفایی زبان است و دستور زبان تقریباً کامل می‌شود.

بخشی از نخستین دوره پیش عملیاتی شامل رشد کارکردهای نمادین^۳ است. کارکردهای نمادین یا نشانه‌ای کارکردهایی هستند که موجب بروز تجسم می‌شوند و در نهایت به زبان می‌انجامند. این مرحله پنج کارکرد دارد که تقریباً هم‌زمان ظاهر می‌شوند اما از نظر پیچیدگی سلسله مراتبی دارند:

تقلید غیابی، در این مرحله کودک در غیاب یک الگو آن را با تجسم تقلید می‌کند؛ مثل تقلید رفتار خاصی از پدر یا مادر.

بازی نمادین، کودک از راه جانشینی چیزی به جای چیز دیگر دست به نمادسازی می‌زند؛ مثلاً یک شیئی را حیوانی خاص تصور می‌کند و صدای آن حیوان را تقلید می‌کند.

نقاشی، حد فاصل بازی نمادی و تصویر ذهنی است و تقریباً در دو سالگی یا دو سال و نیمگی ظاهر می‌شود. در آغاز این دوره کودک فقط خط‌هایی درهم می‌کشد یا به اصطلاح خط خطی می‌کند ولی پس از مدتی موضوعی می‌یابد و جزئیات آن را می‌کشد. تصویر ذهنی، در این دوره کودک به رغم مرحله حسی-حرکتی تصویر چیزی را که در مقابل چشمان او نیست در ذهن خود دارد. به همین دلیل می‌تواند چیزی را که در مقابل دیدگان او پنهان کرده‌اند، بیابد و به اصطلاح به دنبال شیئی پنهان شده بگردد.

چون یادگیری زبان و انتقال اجتماعی آن مستلزم شکل‌گیری کارکردهای نمادین است و از سوی دیگر این کارکردها و زبان هر دو از نظام نشانه‌ای^۴ استفاده می‌کنند، دوره رشد کارکردهای نمادین را می‌توان یکی از مهم‌ترین مراحل رشد زبان دانست. به اعتقاد پیازه کودک برای آن که وسیله بیان شخصی‌تری نسبت به زبان که جمعی و تحمیلی است بیابد، نظام نماینده‌ها را می‌سازد که خود از نوع زبان است. در این صورت می‌تواند به اختیار خود در نظام نماینده‌ها دخل و تصرف کند. مثلاً در بازی نمادین هنگامی که یک

قطعه چوب را اسب تصوّر می‌کند، واقعیت را مطابق نیازهای خود تغییر می‌دهد و آن را با بینش خود اندازه می‌کند. این فرایند با بازی نمادین که ساخته خود کودک است عملی می‌شود.

۳-۴-۵ مرحله عملیات عینی^۱ (۷ سالگی تا ۱۱-۱۲ سالگی). منظور از عملیات عینی یا عملیات ملموس عملیات درونی شده و بازگشت‌پذیر است؛ مثلاً کودک درمی‌یابد که جمع منطقی در برابر تجزیه و جمع در برابر تفریق قرار دارد. در این مرحله که مرحله گذر از عمل به ساخت‌های منطقی کلی‌تر است، عملیات نگه‌داری ذهنی یکی یکی پدیدار می‌شوند. نگه‌داری ذهنی، عملیات ملموس و مفهوم زمان و علّیت از ویژگی‌های این دوره‌اند. در این دوره زبان ثانویه (کتبی) یعنی خواندن و نوشتن آموخته می‌شود. و چون این دو فعالیت همراه با رمزگذاری و رمزگشایی مضاعف‌اند، توان نمادسازی به اوج خود می‌رسد. حالت خودمحوری که در دوره پیش عملیاتی برکودک غالب بود کاهش می‌یابد، او درک می‌کند که دیگران نیز نظریاتی دارند و روابط اجتماعی او پخته‌تر می‌شود.

۴-۴-۵ مرحله عملیات صوری یا گزاره‌ای^۲ (از ۱۱-۱۲ سالگی تا ۱۴-۱۵ سالگی). عملیات صوری به عکس عملیات ملموس که متکی به اشیاء هستند متوجه فرضیه‌های گفتاری‌اند. در این دوره توان فرضیه‌سازی و استدلال که از قید مشاهدات ملموس و کنونی رهاست، رشد می‌کند. این مرحله را ویگوتسکی نهایت رشد زبان و مرحله پختگی سبک زبان فردی می‌داند.

۵-۵ مفهوم رشد و روی‌کرد زبان‌شناختی به آن

تاکنون دانستیم که: (الف) زبان رفتاری شناختی است، (ب) زبان رفتاری منبعث از رشد است، (ج) شناخت که بستر رشد زبان است خود مراحل دارد. برآیند آن نتایج این گزاره است: رشد مراحل زبان در درون رشد مراحل شناخت متحقّق می‌شود.

اما آیا میان واقعیت زبان و مفهوم رشد همبستگی نظری ملموس‌تری می‌توان یافت؟ پاسخ این پرسش در بررسی ویژگی‌های مفهوم کلی رشد و مقایسه آن با رشد زبان نهفته است:

۵-۵-۱ پیوستگی فرایند رشد. بعضی چون ویگوتسکی پیوستگی رشد را نمی‌پذیرند. از دید ویگوتسکی رشد فرایندی است که ممکن است گاه دچار وقفه، انقطاع و بازگشت شود. در این نکته نیز جای تأمل است اما باید گفت مفهوم پیوستگی در رشد مفهومی نسبی است. اگر نقطه آغاز آن را «الف» فرض کنیم فرایند رشد به رغم نقاط وقفه، انقطاع و بازگشت، سیری تدریجی به سمت «ب» خواهد داشت. به هر حال پیوستگی نسبی رشد در زبان نیز صادق است. فرایند رشد زبان طیف وسیعی است که از درک گفتار با معنی آغاز می‌شود و به تولید گفته‌های معنی‌دار می‌رسد. آنچه میان این دو مرحله می‌گنجد، رفتارهای متنوعی است از تلفظ درست واج‌ها تا تلفظ درست واژه‌ها، ملکه شدن معنی، رشد معنی و رشد نحو.

۵-۵-۲ همه‌جانبگی فرایند رشد. رشد جنبه‌های گوناگون حیات کودک یعنی جنبه‌های زیستی، روانی و اجتماعی او را دربرمی‌گیرد. به استثنای کوددکانی که دارای عقب‌ماندگی شدید ذهنی هستند سایر کوددکان حتی آن‌ها که درجه‌ای از عقب‌ماندگی دارند، در جریان رشد از جهت روانی، زیستی و اجتماعی متحول می‌شوند. این ویژگی در مورد زبان نیز صادق است. رشد زبان مبنایی زیستی دارد با جنبه‌های روانی و ذهنی کوددک آمیخته است. و بر بستر زمینه‌های حیات اجتماعی او گسترش می‌یابد. از سوی دیگر زبان کوددک هم در زمینه تولید رشد می‌کند هم در زمینه درک؛ یعنی گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن هریک مراحل رشد دارند.

۵-۵-۳ تأثیرگذاری جنبه‌های رشد بر یکدیگر. به طور معمول جنبه‌های گوناگون رشد بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. غالباً کسانی که از رشد جسمی خوبی برخوردارند رشد ذهنی مناسبی نیز دارند. آزمایش‌های زیست‌شناختی نشان می‌دهد که قرارگرفتن کوددک در محیط‌های اجتماعی متنوع (رشد اجتماعی) باعث تغییری اندک در حجم مغز می‌شود (رشد زیست‌شناختی) همین میزان تغییر در واکنش‌های روانی-اجتماعی او در تعامل اثر می‌گذارد (رشد ذهنی). این نکته در مورد رشد زبان نیز صادق است. گوش دادن مهارت سخن گفتن را تقویت می‌کند و سخن گفتن و خواندن مهارت نوشتن را بسط می‌دهند. مهارت‌های چهارگانه زبان بر تفکر اثر می‌گذارند تفکر نیز بر مجموع مهارت‌های زبان اثر می‌گذارد و محتوای کارکردهای آن را تغییر می‌دهد.

۵-۴ جهانی بودن فرایند رشد. رشد در سراسر دنیا و در همه کودکان طبیعی از فرایندی ویژه پیروی می‌کند، اما بعضی جنبه‌های محیطی و زیستی سبب تفاوت‌های فردی می‌شود. مثلاً همه کودکان در سن خاصی می‌نشینند. در سن خاصی راه می‌روند و در سن خاصی به مرحله عملیات ملموس یا عملیات گزاره‌ای می‌رسند. تقدیم و تأخیر مراحل رشد با معیارهای زمانی دو یا سه ماه چندان حائز اهمیت نیست. اما تاکنون مشاهده نشده است که کودکان طبیعی مثلاً در سه ماهگی یا یک سالگی شروع به نشستن کنند. این نکته در مورد رشد زبان نیز صادق است. تفاوت‌های فردی از نظر جدول تقویمی در آن معنی‌دار نیست. مثلاً ممکن است بعضی کودکان اندکی دیرتر از بقیه به مرحله ادای کامل واج‌ها برسند یا کمی دیرتر از دیگران کلمات را ادا کنند. اما همه این مراحل حدی متوسط و حدی نهایی دارند، یعنی از جهانی‌های رشد زبان پیروی می‌کنند. بی‌پرویش^۱ با مشاهده و تأمل در شباهت‌های شگفت‌انگیز میان نتیجه زبان‌آموزی کودکان که از تجربه‌های گوناگون زبانی برخوردارند، به این نتیجه می‌رسد که چنین شباهت‌هایی را نمی‌توان توجیه کرد مگر این که بپذیریم این تجارب گوناگون همه از درون صافی واحدی عبور می‌کند که شبکه استعدادهای فطری کودک است.

۵-۶ فرایند انطباق واقعیت با بینش کودک

از نظر پیازه رشد ذهنی و روانی که از آغاز تولد شروع می‌شود در حدود شانزده سالگی به مرحله‌ای از کمال می‌رسد که می‌تواند ساخت‌های شناختی ارزشمندی تولید کند. ساخت‌های شناختی دو نوع کارکرد دارند: سازمان‌دهی^۲ و سازگاری^۳. سازمان‌دهی فرایندی است که در هر مرحله از رشد سازمان شناختی خاص آن دوره را به وجود می‌آورد و موجود زنده از راه آن، سازمان شناختی خود را با محیط سازگار می‌کند. سازگاری نیز از راه دو فرایند صورت می‌گیرد: درون‌سازی (جذب)^۴ و برون‌سازی (انطباق)^۵. در فرایند درون‌سازی فرد با سازمان شناختی خود روی داده‌ها و واقعیت‌های جهان خارج را درک و شناسایی می‌کند. درون‌سازی نخستین نشانه زندگی روانی پس از تولد است. درون‌سازی خود موجب تغییر در ساخت‌های شناختی و آغاز برون‌سازی می‌گردد. سپس سازمان شناختی در اثر تماس با محیط تغییر می‌کند و با خصوصیات آن هماهنگ می‌شود. انطباق واقعیت با بینش کودک در بازی نمادین که

1- M. Byerwish 2- organization 3- adaptation 4- assimilation

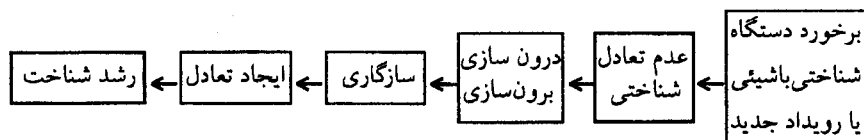
5- accommodation

نوعی زبان است از راه جذب یا درون‌سازی صورت می‌گیرد.

۵-۷ انطباق فرایند درون‌سازی با دیدگاهی زبان‌شناختی

مفاهیم و ساخت‌های زبانی به هیچ وجه مستقل از تجربه شکل نمی‌گیرند. محتوای توانش زبانی و ساخت فکری انسان خارج از استعدادهایی نیست که از راه تجربه و واکنش در برابر محیط برانگیخته شوند و به فعل درآیند. فرایند کسب تجارب عینی و تأثیر آن‌ها بر روی ذهن به گونه‌ای حک شدن نقش‌هایی بر روی صفحه‌ای سفید نیست، بلکه امکانات بالقوه ذهن در شکل‌هایی که در نهایت پدید می‌آیند مؤثرند.

منظور از مطلب بالا آن است که ذهن کودک در فرایند دریافت مفاهیم حالت فعال دارد یعنی مفاهیمی را ادراک می‌کند که با عناصر و روابط درون سرشته^۱ ذهن او سازگارند. این خود تعبیر دیگری از فرایند درون‌سازی است. پس از درون‌سازی ساختمان شناختی دگرگون می‌شود و آماده پذیرش روابط و مقولاتی می‌گردد که با روابط و مقولات پیشین متفاوت‌اند. در این مرحله، ساختمان شناختی خود را با مقولات جدید وفق می‌دهد. این فرایند برون‌سازی یا انطباق است. نیروی محرکه رشد عدم تعادل شناختی است که خود محصول برخورد دستگاه شناختی با شیئی یا روی داد جدید است. بنابراین تحقق هر مرحله از رشد شناخت منوط به ایجاد تعادل است. ایجاد تعادل محصول سازگاری است. سازگاری از راه دو فرایند درون‌سازی و برون‌سازی صورت می‌گیرد که از پی عدم تعادل شناختی می‌آیند.



۵-۸ آغاز رشد زبان

کودکان از نخستین ساعات حیات شروع می‌کنند به مقوله‌بندی تجربیات براساس سازمان دادن و کنترل محیط پیرامون خود. آنان تنها چند روز پس از تولد نسبت به گفتار و دیگر اصوات دارای زیربومی مشابه با صدای آدمی بسیار حساس می‌شوند. در حقیقت می‌توان گفت اصوات گفتار به گونه‌ای پاداش بخش‌اند ولی اصوات دیگر چنین خاصیتی

ندارند. گروهی از روان‌شناسان زبان برای تحقیق این مسئله دست به آزمایشی زدند. آنان از دو پستانک مختلف به گروه زیادی از نوزادان شیر دادند. پستانک اول متصل به کلیدی بود که بخشی از گفتار آدمی را پخش می‌کرد و از پستانک دوم موسیقی پخش می‌شد. نتایج آزمایش نشان داد که نوزادان از پستانک اول با ولع شیر می‌نوشیدند و تمایلی به شیر نوشیدن از پستانک دوم نداشتند.

می‌توان گفت که کودکان ساختمان شناختی حساس به گفتار آدمی دارند. آنان کم‌کم نام اشیاء را تمیز می‌دهند. از راه دو فرایند درون‌سازی و برون‌سازی با محیط خود ارتباط برقرار می‌کنند و به تدریج می‌آموزند به عنوان کسی که در خانواده، جامعه، کشور و دنیا نقشی به عهده گرفته است، با دیگران همکاری کنند.

طبقه‌بندی مفاهیم اولیه و کوشش برای تحت اختیار گرفتن تجربه‌ها از راه زبان انجام می‌گیرد. کودکان از راه واژه‌ها می‌توانند تجربه‌های خود را مقوله‌بندی کنند، با کسب اطلاعات جدید مقوله‌های پیچیده‌تر تشکیل دهند و میان مقوله‌ها شبکه‌های ارتباطی ایجاد کنند. آنان از راه واژه‌ها تجربه‌های خود را سازمان می‌دهند. از راه زبان جهان را می‌شناسند و آن را درک و کنترل می‌کنند.

۵-۹ رشد نظام‌های سه‌گانه زبان

کودک در طول یادگیری سخن گفتن، درباره نظام‌های سه‌گانه زبان دانشی کسب می‌کند: نظام آوایی (واجی)، نظام نحوی و نظام معنایی. یادگیری نظام آوایی هم‌زمان با آموختن صداهای زبان انجام می‌گیرد. این صداهای اختصاصی همان واج‌ها هستند. ظاهراً نخستین نشانه‌های واقعی رشد زبان کودک کاربرد نخستین واژه‌هاست اما زبان بسیار پیش‌تر از آن شروع به رشد می‌کند. حتی بعضی پژوهشگران مانند گازدن^۱ برای حرکات دست و پای کودک محتوای زبان‌شناختی قایل‌اند. مسلّم شده است که کودک در سال اول زندگی بسیاری از صداها را در معنای سخن گفتن به کار می‌برد. در این مرحله کودک هجاهایی تولید می‌کند که هریک شامل یک صامت و یک مصوت است. جالب توجه آن است که صداهای کودک در این مرحله در کودکان ایرانی، انگلیسی، ژاپنی و... یک‌سان است. این صداها را کودک در اثر دو عامل صدای گفت‌وگوی والدین و صداهایی که در محیط تولید می‌شود به تدریج به کار می‌برد. معمولاً کودکان واج‌ها را تا دو سال و نیمگی

می‌آموزند، اما این امر در بعضی از آنان به علت جنبه‌های ژنتیکی یا محیطی مدّتی به تعویق می‌افتد.

کودکان در دوره پیش‌دبستان ساختار نحوی زبان را از راه ترکیب واژه‌ها و تولید انواع جمله به صورت کاربردی فرامی‌گیرند. همچنین اطلاعاتی درباره ساخت‌شناسی واژگانی^۱ کسب می‌کنند. مثلاً به تدریج می‌آموزند که می‌توانند با افزودن اجزایی به واژه آن را تغییر دهند؛ برای مثال با افزودن «ی» به «شیرین» کلمه جدید بسازند. یا با اضافه کردن «ها» به «عروسک» جمع آن را به کار ببرند. در فرایند رشد زبان ابتدا تک واژه مستقل آموخته می‌شود. ترتیب آموختن تک واژه‌های مستقل نیز به این ترتیب است که ابتدا اسم بعد صفت بعد فعل و بعد حرف را می‌آموزند. آموختن اسم ذات براسم معنی و فعل فعّال مثل پریدن بر فعل منفعل مثل خوابیدن مقدم است. در مورد تک واژه‌های وابسته نیز کودک ابتدا پسوندها و سپس پیشوندها را می‌آموزد.

دستگاه واژگان مؤلفه کلیدی نظام معنایی است. کودکان تا دوره پیش‌دبستان واژگانی فرامی‌گیرند که پیوسته در حال تزاید است. معمولاً آنان هنگام ورود به دبستان پنج هزار واژه می‌دانند. در طول یادگیری این واژه‌ها می‌آموزند که چگونه آن‌ها را برای ساختن جمله‌ها جفت و جور کند (نظام نحوی). برای مثل می‌گویند: سگ استخوان را برد و نمی‌گویند: برد سگ استخوان را. نظام حاکم بر روابط میان واژه‌ها گرچه ظاهراً مربوط به ساختار نحوی است، برای دریافت معنی جمله اهمیت بسیاری دارد. کودک در طول یادگیری زبان براین سه نظام مسلط می‌شود.

۵-۱۰ توالی منظم علایم زبان

غالباً آموزش زبان را با ادای نخستین واژه‌ها و آغاز مرحله تک واژه‌ای مرادف می‌دانند. این که پیازه رشد زبان را جدا از مرحله حسی-حرکتی و هم‌زمان با رشد کارکردهای نمادین می‌داند، ناظر بر همین دیدگاه است؛ اما زبان‌شناسان آغاز منحنی رشد زبان را بسیار پیش‌تر از مرحله نخستین کلمات به حساب می‌آورند. بعضی حتی آن را به مرحله حرکات خودبه‌خودی نوزادان نسبت می‌دهند. تحقیقاتی که در این زمینه انجام شده نشان می‌دهد که واکنش حرکتی نوزاد به حرکات و گفته‌های مادر از توالی و نشانه‌های خاصی پیروی می‌کند که مفهوم پیام‌رسانی دارد. در مجموع می‌توان رشد زبان را به طور

خلاصه به ترتیب زیر بیان کرد:

- (۱) گریه - آغاز تولد
- (۲) غان‌وغون^۱ - چهار ماهگی
- (۳) ورور^۲ - شش ماهگی
- (۴) الگوهای آهنگین^۳ - هشت ماهگی
- (۵) گفتار یک کلمه‌ای - یک سالگی
- (۶) گفتار دو کلمه‌ای - هجده ماهگی
- (۷) صرف کلمات - دو سالگی
- (۸) ساخت سؤالی و منفی - ۲/۵ سالگی
- (۹) ساخت‌های پیچیده - ۵ سالگی
- (۱۰) گفتار پخته - ده سالگی

۵-۱۰-۱ مرحله چهار ماهگی: غان‌وغون - در این سن هم‌خوان‌های نرم کامی مثل /K/ و /a/ و واکه‌های افراشته مثل /i/ و /a/ تلفظ می‌شوند. بعضی معتقدند غان‌وغون در واقع نوعی تمرین دستگاه صوتی است برای تولید توالی صوت‌ها و افزودن آهنگ کلام بر توالی آن‌ها و بین غان‌وغون و سخن گفتن رابطه‌ای وجود ندارد. بعضی پژوهشگران براین باورند که کودک در دوره غان‌وغون همه واج‌های موجود در تمام زبان‌های جهان را تولید می‌کند، اما بعدها از راه تقویت اجتماعی، تولید بعضی واج‌ها را که در جامعه زبانی خود نمی‌شنود، متوقف می‌کند؛ اما پژوهش‌های دیگر به این نتیجه رسیده است که کودک هنگام سخن گفتن واج‌هایی را تولید می‌کند که هرگز در دوره غان‌وغون تولید نکرده بوده است. مثلاً واج‌های /s/ یا /š/ یا /z/ و /ž/. جالب توجه آن است که بعضی صامت‌های دوره غان‌وغون مثل /K/ یا /g/ زودتر از بعضی دیگر مثل /b/ و /p/ ظاهر می‌شوند اما در دوره ادای کلمات این نسبت معکوس می‌شود.

غان‌وغون ذاتی است یعنی کودکان تقریباً از سه ماهگی شروع به غان‌وغون می‌کنند حتی اگر کسی غان‌وغون و آواگری آنان را نشنود، مانند کودکانی که والدین ناشنوا دارند؛ یا خود ناشنوا باشند و آواگری خود را نشنوند. به همین دلیل آواگری و غان‌وغون اولین گام اساسی در رشد زبان است.

فلاول براساس آزمایش‌های آوایی و تقابل واجی که روی نوزادان یک ماهه صورت گرفته، معتقد است که کودکان یک ماهه قادر به تشخیص تقابل‌های واجی‌اند؛ مثلاً واکنش آنان نسبت به محرک *ba* و محرک *Pa* متفاوت است. همچنین نوزادان قادر به تمیز ادراکی اصوات بسیاری هستند که از نظر صوتی مشابهند. روان‌شناسان زبان می‌گویند این توانایی از همان بدو تولد وجود دارد.

۵-۱-۲ مرحله دوم، نه ماهگی: ورورکردن - این دوره را می‌توان به دو دوره دیگر تقسیم کرد: الف) تا شش الی هشت ماهگی دوره ورورکردن، ب) تا نه الی ده ماهگی دوره الگوهای آهنگین که مجموعاً هر دو دوره را زیرمجموعه ورورکردن به حساب می‌آورند. در نخستین دوره این مرحله واج‌های خیشومی */n/* و */m/* تلفظ می‌شوند و این دوره هم‌زمان با نشستن کودک است. در دوره دوم همین مرحله واج‌های بی‌مانند */b/* و */P/* ظاهر می‌شوند. اما ممکن است */P/* در بعضی کودکان تا چند ماه بعد نیز به تعویق بیفتد. حساسیت نسبت به تقابل واجی در این دوره شدیدتر می‌شود. به ویژه تفاوت میان واج‌های واک‌دار و بی‌واک مشخص می‌گردد. آزمایش‌های انجام شده نشان می‌دهد که احتمال دارد بزرگسالان در یک جامعه زبانی تقابل آوایی مربوط به دو واج مختلف را بنا برماهیت زبانی خود تشخیص ندهند. اما نوزادان آن را تمیز می‌دهند. در آزمایشی که ترهوب^۱ بر روی کودکان انگلیسی انجام داد به این نتیجه رسید که نوزادان انگلیسی قادرند یک نوع خاص تقابل آوایی را که در زبان چک وجود دارد و بزرگسالان انگلیسی زبان قادر به درک آن نیستند تشخیص دهند.

در تمام زبان‌ها کودکان صداها را به نسبت تقریباً ثابتی فرامی‌گیرند. مثلاً سایشی‌ها قبل از انفجاری‌ها آموخته می‌شوند. همان‌طور که در مرحله «غان‌وغون» و «ورور» ملاحظه شد. انسدادی‌های واک‌دار قبل از انسدادی‌های بی‌واک (مثلاً *b* و *P*) هم‌خوان‌های پیشین مثل */t/* قبل از هم‌خوان‌های پسین مثل */k/* ظاهر می‌شوند. همچنین در زبان انگلیسی */f/* قبل از */θ/* (*th*) آموخته می‌شود؛ از این رو ممکن است کودک انگلیسی زبان مثلاً *three* را *free* تلفظ کند. به این ترتیب میان ترتیب فراگیری صداها توسط کودک و جهانی‌های زبان که در مجموعه‌های واجی دیده می‌شود رابطه‌ای وجود دارد.

۵-۱-۳ مرحله سوم، یک سالگی به بعد: آغاز گفتار تک واژه‌ای - کودک ظاهراً در یک سالگی زبان می‌گشاید اما کارکردهای زبانی بسیار پیش از آن فعال می‌شوند. در این دوره کودک اولین واژه‌ها را به کار می‌برد. اما همان یک کلمه شبیه کلمات قصار است و مفاهیم زیادی در خود دارد. نخستین کلمات ممکن است نام اعضای خانواده (بابا، ماما)، حیوانات (هاپو، پیشی)، اسباب‌بازی (توپ)، یا خوراکی (قاقا، نان، به‌به) باشد. کودک در این دوره اشیاء را در سطحی میانی از انتزاع و کلیت بیان می‌کند. مثلاً «سگ» قبل از سگ پشمالو که کمتر کلی است و حیوان که بیشتر کلی است آموخته می‌شود. این تک واژه‌ها جانشین جمله‌اند و در واقع جمله‌های یک کلمه‌ای هستند و آن‌ها را به دلیل این که حاوی معانی زیادی هستند عبارت هاله‌ای^۱ می‌گویند. مثلاً وقتی کودک می‌گوید «شیر» یا «توپ» منظورش چیزی بیشتر از این واژه‌هاست. مک‌نیل معتقد است بدون شرکت در تجربه کودکان نمی‌توان معنی این جمله‌ها را دریافت کرد. برای مثال ممکن است عبارت هاله‌ای «توپ» این معانی را داشته باشد: من یک توپ می‌بینم، توپ را به من بده، آن توپ مال من است و یا توپ من افتاد و نمی‌توانم آن را بردارم.

نخستین واژه‌ها، اسم، صفت و یا واژه‌های ابداعی‌اند. واژه‌های ابداعی که پیازه آن‌ها را محصول کار با زبان می‌داند تجارب کودک را برای رشد زبان و رشد شناخت فراهم می‌کنند. واژه ابداعی هر کودک خاص خود اوست مثل باما، آبا، آبابا، دادا و...

کودک در این دوره از نظر رشد شناخت به مرحله‌ای می‌رسد که خود را مستقل از جهان خارج می‌داند. از اشیاء و اشخاص پیرامون خود به عنوان اجزایی غیر از خود مطلع می‌شود. بازتاب گرفتن تبدیل به مهارت‌هایی پیچیده می‌شود. راه می‌رود. شیئی پنهان شده را پیدا می‌کند. و دایره شمول مدلول را به دلخواه خود تغییر می‌دهد. مثلاً واژه «آب» را ابتدا به مایع آب اطلاق می‌کند سپس آن را برای هر نوشیدنی دیگری مانند شیر نیز به کار می‌برد. این دوره را ویگوتسکی از نظر رشد شناخت و تفکر دوره تفکر هم‌بافت^۲ و از نظر رشد زبان دوره نام‌گذاری می‌نامد. به اعتقاد او نام‌گذاری کارکرد اصلی گفتار کودک است. این کار او را قادر می‌سازد شیئی معینی را برگزیند و آن را از کل وضعیتی که ادراک می‌کند جدا سازد. همچنین برای جبران مشکلاتی که در بیان مقصود با زبان دارد، نخستین واژه‌های خود را با حرکات بیانگر تکمیل می‌کند.

به نظر بعضی پژوهشگران تک کلمه‌ای‌ها از نظر دستوری چندان اهمیتی ندارند،

بلکه تصویر ذهنی تجربیات کودک را بیان می‌کنند. کودکان همان‌طور که برای ایجاد ارتباط شروع می‌کنند به ادای گفتار تک واژه‌ای، ارتباط غیرزبانی را نیز به خوبی فرامی‌گیرند (۶-۹). میان زبان و رشد شناخت رابطه‌ای وجود دارد که کودکان را قادر می‌سازد از راه ترکیب واژه با عناصر ارتباط غیرکلامی ادای مقصود کنند. از سوی دیگر چون به زبان تسلط ندارند، از تمام ظرفیت هیجانی و حرکات بدنی برای رساندن پیام استفاده می‌کنند.

۵-۴-۱ هجده ماهگی به بعد: گفتار دو واژه‌ای - این مرحله در رشد گفتار و رشد شناخت بسیار مهم است. برونر می‌گوید تولد کودک از لحظه‌ای آغاز می‌شود که او برای اولین بار قادر می‌شود از ترکیب واژه‌ها و جمله‌های دستوری استفاده کند و به دنیای نوع انسان گام بگذارد. در این مرحله کودکان واژه‌ها را دوتا دوتا کنار هم می‌گذارند و مقصود خود را به اختیار بیان می‌کنند. گفتارهایی نظیر: بابا آب، من شیرینی، مامان روسری از کودکان شنیده می‌شود، با این تفاوت که ممکن است بعضی کلمات را کامل و درست ادا نکنند زیرا هنوز تلفظ تمام واج‌ها به حد نهایی رشد خود نرسیده است. به این نوع گفتار از آن جهت که اجزای غیراساسی آن حذف می‌شود و بسیار مختصر است، گفتار تلگرافی^۱ می‌گویند. حدود هجده ماهگی که سن ظهور گفتار دو واژه‌ای است همان سنی است که در تقسیم‌بندی مراحل رشد در رویکرد پیازه، دوره حسی-حرکتی پایان می‌یابد و رشد کارکردهای نمادین که زبان پیچیده‌ترین آن‌هاست آغاز می‌شود. از این رو باید گفت پیازه مرحله اساسی در رشد زبان را مرحله گفتار دو واژه‌ای می‌داند. الگوی گفتار دو کلمه‌ای نظریه تقلید رفتارگرایان را در آموزش زبان تأیید نمی‌کند زیرا آنان چیزهایی می‌گویند که در گفتار بزرگسالان نیست مثلاً «کفش رفته» یعنی کفش پایم نیست. «شیر نه» یا «آب نه» یعنی شیر یا آب نمی‌خورم.

در این مرحله ممکن است واژه‌های کودکان در دو مقوله کاربردی طبقه‌بندی شود: طبقه واژگان آزاد (قاموسی)^۲ و طبقه واژگان محوری (دستوری)^۳. غالب واژه‌ها که شامل اسم، فعل، صفت و قید هستند در طبقه اول قرار می‌گیرند. طبقه واژگان محوری شامل ضمیر، حرف اضافه و حرف رابط است (۲-۳-۳). مک‌نیل و مارتین برین^۴ در گفتار تلگرافی کودکان طرح‌واره‌های نحوی^۵ به دست آورده‌اند. براساس نظر آنان، کودکان در این دوره واژه‌ها را به روش‌های زیر ترکیب می‌کنند:

1- telegraphic speech 2- free vocabulary class 3- pivot vocabulary class

4- Martin Brain 5- syntactic pattern

ترکیب	نمونه گفتار
محوری + آزاد	با قاشق
آزاد + محوری	شیر من
آزاد + آزاد	بابا شیرینی
آزاد	کفش

این طرح واره نحوی را دستور محوری یا هسته‌ای^۱ می‌گویند. دستور محوری نشان می‌دهد که گفتار کودکان خردسال قاعده‌مند است و آنان برای بیان مقصود راه ویژه خود را ابداع می‌کنند که با تقلید ساده از گفتار بزرگ‌سالان متفاوت است. نقص عمده دستور محوری این است که نمی‌تواند بار معنایی بسیار غنی و پیچیده گفتار کودکان را از راه ترکیب واژه‌های محوری و باز تبیین کند.

راه دیگر تبیین زبان در کودکان خردسال مطالعه معنی یا روابط میان واژه‌ای در گفتار آنان است. مثلاً جمله «امان روسری» ممکن است دلالت بر رابطه مالکیت داشته باشد یا روابطی دیگر: امان روسری دارد، امان روسری پوشیده است. این روسری امان است. کلارک^۲ براساس نوع رابطه و محتوای گفتار تلگرافی از این نوع گفتار تقسیم‌بندی زیر را به دست داده است:

معنی احتمالی	مصادق	نوع رابطه
بابا رفته است یا بابا دارد می‌رود.	بابا رفتن	عامل-کنش ^۳
توپ را بینداز، توپ را بینداز طرف من.	بنداز توپ	کنش-شیئی ^۴
امان توپ را می‌اندازد، بیندازد.	امان توپ	عامل-شیئی ^۵
آن را بگذار کف اتاق.	بذار کف	کنش-مکان ^۶
بچه قشنگ است.	نی نی قشنگ	هستی-وصفی ^۷
آن توپ است.	اون توپ	هستی-اشاره‌ای ^۸
جوراب روی زمین است.	جوراب زمین	هستی-مکانی ^۹
ماشین مال باباست. بابا ماشین دارد.	ماشین بابا	مالک-ملک ^{۱۰}

- 1- privat grammar 2- Clark 3- agent-action 4- action-object 5- agent-object
6- action-location 7- entity-attributive 8- demonstrative-entity
9- entity-locative 10- possessor-possession

پیداست پژوهشگرانی که گفتار دو واژه‌ای کودکان را زیر عنوان روابط معنایی توصیف کرده‌اند، هنوز تا کشف کامل معناهای پیچیده در گفتار کودکان راهی طولانی در پیش دارند. و محتوای گفتار کودک در این دوره فرایندی پیچیده‌تر از آن دارد که تنها در این هشت مقوله خلاصه شود.

کلارک در زمینه معنای واژه در این مرحله نظری دارد که با اندک تفاوت‌هایی مشابه دیدگاه ویگوتسکی درباره دوره نام‌گذاری و تفکر هم‌بافت است. از نظر کلارک کودک غالباً کلمات را به اشیاء زیادی نسبت می‌دهد که با مدلول‌های درست کلمه از لحاظ ادراکی مشابهت دارند و گاه نیز آن‌ها را به اشیایی نسبت می‌دهد که مشابهت کارکردی دارند. برای مثال مدلول‌های کلمه «گره» ممکن است شامل جاندار، چهارپا، پوست لطیف، سیبل بلند، میومیو یا مانند آن‌ها باشد.

هالیدی تلاش کودک دو ساله را در برقراری ارتباط به سه مقوله اصلی تقسیم می‌کند: تعامل، قاعده و کنترل شخصی. از نظر او این مقوله‌ها خود هفت نوع کنش دارند. (مقایسه شود با دیدگاه‌های هالیدی درباره کارکرد زبان (۱-۴). خلاصه دیدگاه‌های وی را درباره گفتار دو واژه‌ای کودکان می‌توان در جدول زیر مشاهده کرد:

کارکرد زبان	توصیف کارکرد	مصادیق
ابزاری	زبانی که برای رفع بعضی نیازها به کار می‌رود.	من شیر. آن توپ (من شیر می‌خواهم). (توپ را بده به من.)
قاعده‌ای	برای کنترل یا نشان دادن رفتار فردی دیگر به کار می‌رود.	بابا آمد. مامان پاشو.
تعامل	برای برقراری یا حفظ ارتباط با دیگران به کار می‌رود	سلام بابا. لطفاً ماما
اکتشافی	برای جست و جو در محیط یا کشف آن کارایی دارد.	اون چیه؟ هاپو آنجا.
شخصی	ویژگی فردی کودک را بیان می‌کند.	من دختر. من قشنگ.
تخیلی	برای خلق دنیای خیالی یا القای یک فکر به دیگران به کار می‌رود.	من مامان من هاپو (من مامان هستم) (من هاپو هستم)
خبری - اطلاعی	انتقال اطلاعات خواه خیالی و خواه واقعی را به عهده دارد.	این خرس این خرس (این خرس است). (من یک خرس هستم).

آنچه مسلم است بعضی از کارکردهایی که هالیدی عنوان کرده است تداخل دارند و مرز مشخصی میان آن‌ها وجود ندارد. در این زمینه می‌توان دو ستون آخر را با هم مقایسه کرد.

۵-۱۰-۵ دو سالگی به بعد: گفتار فرا دو واژه‌ای^۱ - این مرحله در رشد زبان کودک اهمیت زیادی دارد و دوره حساس در رشد زبان است. به نظر ویگوتسکی ممکن است کودکان در آغاز این دوره یعنی در دو سالگی ذخیره واژگانی پنجاه کلمه‌ای داشته باشند. آنان که از حدود یک سال و نیمگی جفت‌وجور کردن کلمات را در الگوهای دو کلمه‌ای آغاز کرده‌اند، ممکن است در این دوره جمله‌هایی با تعداد کلمات بیشتر تولید کنند. جمله‌هایی مانند: «اونو می‌خوام» آن را می‌خواهم؛ یا «منم می‌خورم» من هم می‌خورم. در ساختار این جمله‌ها برای نخستین بار حرف نشانه و حرف ربط به شکل گفتاری خود نمایان شده است. هنگامی که کودک از گفتار سه یا چهار واژه‌ای استفاده می‌کند، نظام بین واژه‌ای که در نحو زبان بسیار مهم است اهمیت بیشتری می‌یابد. در این مرحله روابط نحوی مربوط به نقش‌هایی چون: فعل، فاعل و مفعول در یک ساختار نحوی پدیدار می‌شود. ساختار نحوی کودکان با گفتار بزرگسالان متفاوت است و برای خودش قواعد خاصی دارد. ساختار آوایی، نحوی و معنایی در طول جریان رشد سازمان می‌یابد و به شیوه گفتار بزرگسالان نزدیک می‌شود. استفاده کودکان از جمله منفی نشان می‌دهد که چگونه دریافت آنان از زبان تحول می‌یابد و به تدریج به ساختار نحوی بزرگسالان شبیه می‌شود.

در این مرحله کودک به درجه‌ای از رشد شناخت رسیده است که خود را کاملاً از هستی پیرامون خویش جدا می‌داند. این فرایند در زبان او تأثیر می‌گذارد غالباً یا با کلمه «من» یا با «نام خود» خود را از دیگران جدا می‌کند؛ اما پس از مدتی «من» را برای بیان تفاوت میان «من» و «تو» به کار می‌برد.

هنگامی که کودکان برای آزمایش یافته‌های خود درباره زبان، خارج از نحو خود عمل می‌کنند، فرایند جذب و انطباق فعال است (۵-۶). وقتی بعضی عناصر ساختار نحوی را برای نخستین بار می‌آموزند، آنچه را قادر به کاربردش هستند جذب می‌کنند سپس آن را با ساختار زبان خود انطباق می‌دهند. در اینجا انطباق یعنی عمل کردن فراتر از ساختاری که قبلاً درک می‌کرده‌اند. در طول یادگیری زبان همان‌طور که درک کودکان متحول

1- longer than two words

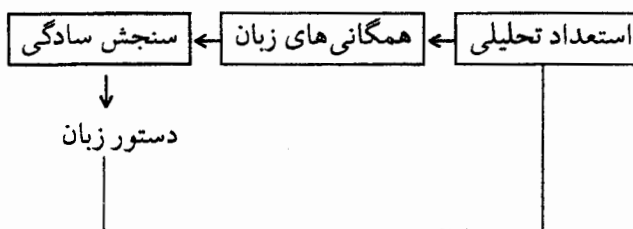
می‌شود، ساختاری که یک بار برای هماهنگی با اطلاعات جدید عمل کرده بود، اطلاعات زبانی را جذب و درونی می‌کند سپس درک کودک با واقعیت جدید انطباق می‌یابد تا آن که استفاده از شیوه ارتباط بزرگسالان در ساختار شناختی کودک جذب شود. مثلاً در زبان انگلیسی استفاده کودکان از زمان گذشته فعل از یک طرح مشابه پیروی می‌کند. آنان ابتدا همان‌گونه که از بزرگسالان می‌شنوند، فعل‌های بی‌قاعده مانند eat و run را بدون علامت فعلی ماضی (ed) به کار می‌برند؛ اما همین که دریافتند فعل در زمان گذشته ed می‌گیرد، تحت تأثیر فرایند «تعمیم افراطی»^۱ این اصل را برای همه افعال حتی بی‌قاعده‌ها نیز به کار می‌برند و پس از مدتی به قاعده درست بازمی‌گردند. در زبان فارسی نیز چنین موارد مشابهی وجود دارد. کودکان در مورد مصدرهایی که بن ماضی از تغییر واجی بن مضارع به وجود می‌آید، به پیروی از قاعده اضافه کردن «ید» به بن مضارع، از ساخت‌هایی مانند «سوزیدم» به جای سوختم و «زیدم» به جای زدم استفاده می‌کنند. تمایل به تعمیم افراطی تا سنین ورود به دبستان ادامه می‌یابد و مرحله‌ای از رشد زبان کودک است. در واقع در این دوره بی‌قاعدگی برای کودک قاعده است. سوزان اروین^۲ این فرایند را «نحو غلط» می‌نامد و معتقد است قاعده زبان آموختن، بی‌قاعدگی است.

در این دوره فرایند دیگری نیز فعال است و آن گسترش افراطی^۳ است. برای مثال کودک هر چیز گرد را سیب می‌نامد اما در فرایند درک دچار اشتباه نمی‌شود. مثلاً وقتی از او می‌خواهیم سیب یا سکه یا نعلبکی را به ما بدهد، درست انتخاب می‌کند. این فرایند با دوره‌ای هم‌خوانی دارد. که کودک شبه مفهوم^۴ می‌سازد و به گفته ویگوتسکی مجموعه‌ای از چیزهای نامتجانس را در یک گروه گرد می‌آورد (۶-۲).

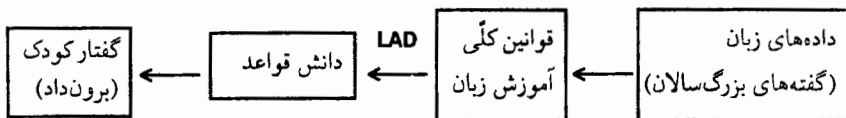
۵-۱۰-۶ کودک: فرضیه‌ساز و زبان‌شناس بزرگ - کودک قدرت خلاق خود را به وسیله ابزاری بسیار پیچیده در یک آزمایشگاه به نمایش می‌گذارد. آزمایشگاه او جهان زبان است. او قواعد زبانی خود را به سرعت کشف می‌کند. او پژوهنده‌ای پرکار است و کارش تجربه و کشف الگوهای زبانی است. کودکان زبان خود را آزمایش می‌کنند. غالباً

شب‌ها هنگام خواب دست به تمرین‌های زبان‌شناختی می‌زنند. بعضی دیگر هنگام بیداری و گروهی هنگام بازی چنین می‌کنند. چامسکی معتقد است کودکان در جریان رشد زبان پیوسته در حال آزمایش فرضیاتی دربارهٔ زبان‌اند.

براساس دیدگاه‌های بی‌پرویش، کودک مطابق همگانی‌های زبان که ذاتی ذهن اوست، فرضیه‌هایی می‌سازد که بتواند تجربهٔ زبانی او را که تا آن مرحله کسب کرده است، توجیه کند. این فرضیه‌ها از ساده به دشوار تنظیم می‌شوند. تعمیم افراطی به لحاظ ساده بودنِ قاعده محصول این دوره است؛ یعنی کودک قاعدهٔ سادهٔ (ed) را برای همهٔ افعال می‌پذیرد و آن را به محک تجربه می‌زند تا قاعدهٔ درست را که دشوارتر است استنتاج کند. این روند پیش می‌رود تا دستور زبان کامل شود. خودگونه‌های پیش از خواب کودک و بازی با کلمات جزئی از این تجربه و آزمایش است. بی‌پرویش برای رشد استعداد تحلیلی کودک نمودار زیر را پیشنهاد می‌دهد:



با توجه به نظر چامسکی دربارهٔ کسبِ مهارتِ زبانی نیز می‌توان نمودار دیگری رسم کرد که نشان‌دهندهٔ استخراج قواعد و در نتیجه برون‌دادِ زبانیِ کودک براساس داده‌های زبانی بزرگ‌سالان است.



معنی این نمودارها آن است که کودک حاصل تجربه‌های زبانی وسیع خود را به محک آزمایش می‌زند. جمله‌های او را از طریقِ دو فرایندِ بسط و گسترش اصلاح می‌کند (Chomsky, 1965). این‌ها در مجموع برای کودک یک درون‌داد زبانی است. داده‌ها از صافی استعداد تحلیلی و تجارب زبانی کودک می‌گذرد و از راه دو فرایند جذب و انطباق جزو سازمان شناختی کودک می‌شود. به این ترتیب دانش زبانی کودک طی

فرایندی که شبیه پژوهش زبان‌شناسی است شکل می‌گیرد.

پیاژه معتقد است کودکان مانند یک محقق کوچک رفتار می‌کنند. آنان همان‌گونه که اشیاء را لمس می‌کنند، تکان می‌دهند، زمین می‌زنند، نگاه می‌کنند و آن را با یکی از الگوهای موجود ارتباط می‌دهند و الگوی جدید می‌سازند، به کمک یک نیروی بسیار قوی فراشخصی، قواعد زبان را ناخودآگاه می‌آموزند و دنیای پیرامون خود را بهتر کشف و درک می‌کنند.

۵-۱۰-۷ رشد زبان در سال‌های اولیه زندگی

جین اچسون ضمن نقد دیدگاه محتوایی چامسکی مبنی بر مجهز بودن ذهن کودک به دانشی ذاتی برای استوار ساختن زبان برپایه ژرف‌ساخت و روساخت، نتیجه می‌گیرد که کودک به راه‌بردهایی برای آموزش زبان مجهز است که ماهیت آن‌ها دقیقاً روشن نیست. به هر تقدیر استفاده از این راه‌بردها با توجه به فرایندی از تقلید و تحلیل به ذهنی سازمان‌یافته و فعال نیاز دارد. و همین ذهن سازمان‌یافته است که امکان ادامه رشد زبان را در سال‌های پیش‌دبستان که دوره حساس یادگیری زبان است، فراهم می‌کند و باعث می‌شود رشد ساختار آوایی، نحوی و معنایی در طول دوره دبستان و بعد از آن ادامه یابد.

کودکان در سال‌های پیش‌دبستان طرح‌واره‌های بیشتری از جمله‌ها را فرامی‌گیرند و گنجینه واژگانشان رشدی فزاینده می‌یابد که هنگام ورود به مدرسه بالغ بر حدود پنج هزار واژه است؛ البته ممکن است بعضی صداها و واژه‌ها را تا پنج سالگی نیاموزند. واج‌هایی مثل /v/، /č/، /š/، /ž/، /w/، /θ/ (در انگلیسی) دیر آموخته می‌شوند. حتی ممکن است کودکان تا هفت یا هشت سالگی بعضی واج‌ها را جانشین واج‌های دیگر کنند مثلاً /l/ به جای /r/ یا /w/ به جای /r/ در این زمینه همه کودکان یک‌سان نیستند. اما حدّ نهایی برای یادگیری واج‌های گوناگون به این ترتیب است:

واج‌های /p/، /b/، /m/، /č/ سه سال و نیمگی

واج‌های /t/، /d/، /n/، /g/ چهار سال و نیمگی

واج /f/ پنج سال و نیمگی

واج‌های /s/، /z/، /N/، /l/ شش سال و نیمگی

واج‌های /š/، /ž/، /r/ هفت سال و نیمگی

در این مورد میان دخترها و پسرها اندکی تفاوت وجود دارد و معمولاً دخترها قدری

زودتر به حدّ نهایی می‌رسند.

در طول سال‌های نخستین مدرسه دانش‌آموزان تعداد زیادی از طرح‌واره‌های جمله‌ای را می‌آموزند و جمله‌های پیچیده می‌سازند. در سال‌های اوّل می‌توانند با استفاده از حروف ربط هم‌پایه یا درنگ که جانشین آن است چند جمله را به هم پیوند دهند: «من یک عروسک دارم، اسم عروسکم نازنین است، لباسش قرمز است.» در سال‌های بالاتر دوره ابتدایی جمله‌های مرکب و حروف ربط وابستگی به کار می‌برند. در این دوره ساختارهایی که به کار می‌برند در نوشته‌هایشان نیز ظاهر می‌شود مثلاً جمله‌های بالا را به این صورت می‌نویسند: «اسم عروسکم که لباس قرمز پوشیده نازنین است.»

همان‌گونه که اشاره شد رفتار منبعث از رشد الگوی خاصی دارد، اما تفاوت‌های فردی در این الگو اثر می‌گذارد. معمولاً کودک طبیعی در پایان چهار سالگی از شالوده زبان خود، آگاه است؛ اما در کودکان عقب‌مانده ذهنی این امر ممکن است تا شش سالگی به تعویق یفتد یا در کودکان عقب‌مانده شدید اساساً در جریان رشد، زبان ظاهر نشود.

۵-۱-۸ رشد نظام معنایی

لیندفورز^۱ معتقد است از میان سه نظام بنیادین زبان، نظام معنایی در دوره ابتدایی بیشترین رشد را دارد. رشد نظام معنایی نسبت به دو نظام پیشین آهنگ کندتری دارد اما دوره طولانی‌تری طی می‌کند. در دوره ابتدایی رشد گنجینه واژگان سریع می‌شود. تقریباً در هر سال بین هزار تا دو هزار واژه به گنجینه آنان اضافه می‌گردد. رشد واژه یکی از جنبه‌های رشد نظام معنایی است. روی دیگر سکه معنای واژه است.

معنای واژه در کودک وسعت معنای بزرگ‌سال را ندارد و به تدریج که بر سن کودک افزوده می‌شود، معنای واژه‌های او نیز رشد می‌کنند. و این رشد تا پایان عمر نیز ادامه می‌یابد. در نتیجه فرایندهای روان‌شناختی نیز تغییر می‌کنند و ظرفیت آگاهی برای انعکاس جهان خارج گسترش می‌یابد. در کودک مضمون عاطفی درون مایه معنی را تشکیل می‌دهد.

به دلیل چگونگی فرایند رشد معنا، گسترش معنای واژه را در ذهن کودک به شیوه تنظیم معنای مدخل در فرهنگ‌ها تشبیه کرده‌اند. مثلاً در یک فرهنگ آکسفورد معنای واژه از معنای تاریخی شروع می‌شود و به معنای معاصر می‌رسد. در گنجینه واژگان

کودک نیز که به منزله واژه‌نامه ذهنی اوست، معنی تجارب گذشته را دربرمی‌گیرد، به معنی «اکنون» می‌رسد. آنگاه در ذهن کودک ظرفیت‌های خود را برای برآوردن انتظارات آتی گسترش می‌دهد. بنابراین فرهنگ ذهنی کودک که همان گنجینه واژگان اوست رشد می‌کند و رشد آن سه جنبه دارد: (۱) در جهت دریافت واژه‌های جدید؛ (۲) در جهت جنبه‌های گوناگون معنی؛ (۳) در جهت نشانه‌های معنایی. (← ۳-۴-۷)

قبل از رشد نشانه‌های معنایی، این جنبه از معنی در زبان کودک مفقود است. مثلاً می‌پرسد «تو لدم کجاست؟» به این دلیل که تفاوت فضا و زمان را درست نمی‌داند و این مفاهیم طبق نظر پیازه در شش سالگی کامل می‌شود. وقتی یک کودک سه ساله می‌گوید: «چرخم را پیدا نمی‌کنم مثل این که قایم شده است.» یعنی این نشانه معنایی را نمی‌داند که شیئی قایم نمی‌شود.

رشد معنی در کودکی فرایندی ویژه دارد که باید آن را در ارتباط با کارکردهای نمادین مطالعه کرد. کودک در قراردادهای خود هنگام بازی برای اشیاء معناهای خاصی در نظر می‌گیرد. از نظر ویگوتسکی درک کودک با زبان وی و جایگاهی که معنی در آن دارد، دارای رابطه‌ای مشخص است. این رابطه به صورت کسری است که غالباً شیئی یا عمل صورت آن را تشکیل می‌دهد: شیئی یا عمل اما در سه سالگی معنی وضعیت شیئی و عمل را تعیین می‌کند و در صورت قرار می‌گیرد: معنی و آن هنگامی است که کودک در بازی‌های نمادین یک شیئی را در معنای خاصی به کار می‌برد مثلاً شیشه شیر خود را به حالت نوزاد بغل می‌گیرد و برایش لالایی می‌گوید؛ بنابراین در بازی، معنی عمل را هدایت می‌کند و به آن شکل می‌دهد.

یادگیری معنای واژه در کودکان فرایند اصلاح و تصحیح را طی می‌کند. آنان به تدریج لایه‌ها و اجزایی را به معنی واژه اضافه می‌کنند. در سال‌های اول ابتدایی این فرایند را برای تمایز میان جفت واژه‌هایی به کار می‌برند که ظاهراً شبیه هستند اما اختلاف معنی دارند. مثلاً در معنی «پرسیدن» و «گفتن» تأمل می‌کنند و به این ترتیب معنای بسیاری از واژه‌های خود را گسترش می‌دهند.

کودکان از خلال تجربه و درگیری فعال با محیط و تعامل معانی را کسب می‌کنند. نظام اجتماعی که کودک در آن رشد می‌کند، بستر رشد این اکتساب معنی است. معنی بخشی از کل یک نظام است که دربردارنده اشخاص، مکان‌ها و روی‌دادهاست اما معانی در افراد، روی‌داده‌ها و اشیاء نیستند بلکه در تعامل میان آنهایند. از این رو دو کودک متفاوت در محیط واحد دارای گنجینه معانی متفاوت‌اند.

۵-۱۰-۹ گفتار خودمحور

خودگویه‌های پیش از خواب کودک در مرحله گفتار تک واژه‌ای و دو واژه‌ای به مثابه دستکاری محیط پیرامون اوست. این بار نیز کودک دستکاری می‌کند اما جهان ذهن خود را. فرضیه‌ها را و ارسی می‌کند و فرضیه‌های جدیدی می‌سازد. در سال‌های بعد، یعنی حدود چهار سالگی کودک غالباً با خودش گفت‌وگو می‌کند. این نوع گفتار با خودگویه‌های شبانه یکی نیست در ضمن با گفتار اجتماعی نیز متفاوت است و تحت تأثیر مرحله‌ای از رشد پیش می‌آید که پیاژه آن را تفکر خودمدار^۱ می‌نامد. اما ویگوتسکی براین باور است که گفتار کودک تا قبل از سه سالگی به شدت اجتماعی و تحت تأثیر تعامل است. در واقع او گفتار خودمحور را در جریان رشد گفتار، مرحله‌ای بعد از مرحله گفتار اجتماعی^۲ می‌داند. گفتار خودمحور تجارب کودک را سازمان می‌دهد و باعث پختگی گفتار اجتماعی او می‌گردد. هرچه کودک بزرگ‌تر می‌شود، تفاوت گفتار خودمحور و گفتار اجتماعی از جهت ساختار و کارکرد بیشتر می‌شود. این تفاوت که در سه سالگی صفر است، در هفت سالگی به حداکثر می‌رسد.

زبان‌شناسان کارکرد گفتار خودمحور را حل مسئله می‌دانند. این مسائل یا مربوط به نظریه‌های زبان برای استخراج دستور زبان‌اند یا مربوط به درگیری ذهنی با امور ارتباطی و عاطفی و مسائل مربوط به حل یک مشکل عملی، زیرا گفتار خودمحور در جریان عمل مشکل فزونی می‌یابد. حدود ۴۲ تا ۴۷ درصد گفتار کودک هفت ساله خودمحور است. در مرحله‌ای از رشد ذهنی گفتار خودمحور ناپدید می‌شود و جای خود را به گفتار درونی^۳ می‌دهد. گفتار درونی مرحله پیشرفته گفتار خود محور است با این تفاوت که جنبه آوایی آن ناپدید شده است. ویگوتسکی درباره فرایند تبدیل گفتار خودمحور به گفتار درونی از تمثیل شمارش با انگشتان دست استفاده می‌کند. مانند آن است که کودک شمارش با انگشتانش را متوقف کند و این کار را بدون استفاده از انگشت در ذهنش انجام دهد. گفتار درونی تا بزرگسالی نیز ادامه پیدا می‌کند و باقی می‌ماند.

۵-۱۰-۱۰ دوره حساس^۴ در رشد زبان و عوامل مؤثر بر آن

تجربه نشان داده است که اگر کودکان هم‌زمان با زبان مادری زبان دیگری نیز بیاموزند، روند آموزش زبان دوم نیز شبیه زبان اول خواهد بود. اما آیا این سهولت آموزش زبان

دوم در سنین بالاتر نیز دیده می‌شود؟ اگر چنین بود، غالباً دانش آموزان در مورد آموزش زبان بیگانه دچار مشکل نمی‌شدند و بزرگ‌سالان نیز می‌توانستند به راحتی هر زبانی را بیاموزند؛ حال آن‌که می‌دانیم آهنگ آموزش زبان در سنین بالا بسیار کند است. از همین رو زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان بر این عقیده‌اند که آموزش زبان در روند کلی رشد، مرحله‌ای حساس دارد. بعضی پنج سالگی و بعضی دیگر سنین بلوغ را پایان مرحله حساس در رشد زبان می‌دانند. از آنجا که فرایند آموزش زبان با غلبه نیمکره مسلط مغز بر نیمکره دیگر ارتباط دارد و یافته‌های زیست‌شناختی اخیر نشان می‌دهد که این غلبه در سنین بلوغ به کمال می‌رسد، نظر دوم بیشتر پذیرفتنی است. این دوره حساس رشد حتی در پرندگان نیز وجود دارد. نتیجه مطالعه در زمینه روان‌شناسی حیوانات مشخص کرده است اگر سهره تا قبل از پانزده ماهگی که آوازش کامل می‌شود، در کنار سهره‌های دیگر نباشد و آواز آن‌ها را نشنود، در خواندنش اختلالاتی پدید می‌آید. لنه‌برگ سن حساس را در آموزش زبان بین سه سالگی تا نوجوانی می‌داند. حساسیت نوجوان در برابر محرک‌ها به اضافه انعطاف‌پذیری وی در زمینه تنظیم اعمال مغزی با اعمال فرعی دیگر برای دست‌یابی به یک هماهنگی پیچیده، زمینه چنین اظهار نظری را فراهم می‌کند. پس از دوره بلوغ سازگاری با مقتضیات زیست‌شناختی رفتار زبانی به شدت رو به کاستی می‌رود. مغز شکل نسبتاً ثابتی پیدا می‌کند و مهارت‌هایی که تا این سن آموخته نشده‌اند تا پایان عمر نیز کامل نخواهند شد. عوامل گوناگونی در دوره حساس رشد زبان بر فرایند رشد اثر می‌گذارند که حذف هر یک از آن‌ها می‌تواند جریان رشد را کند و یا در آن وقفه ایجاد کند.

۵-۱-۱۰ نقش والدین در رشد زبان

والدین در رشد زبان کودک نقشی بسیار حساس دارند به طوری که زبان کودک را در مراحل اولیه رشد زیر تأثیر ارتباط کلامی با مادر یا کسی که نقش مادر را به عهده دارد، زبان مادرانه^۱ یا زبان پرستار می‌گویند. این تأثیر از همان دوره نوزادی آغاز می‌شود. والدین علاوه بر آن که منبع وازه‌آموزی کودک‌اند، در بسط و گسترش گفتار کودک نقشی عمده دارند و زمینه تجاربی را فراهم می‌کنند که شناخت کودک بریستر آن می‌بالد. زبان و ارتباط در کودک ترکیبی است از نگاه، صدا، حالات چهره و حرکات بیانی، به

همین دلیل رفتار درست مادرانه در اجتماعی کردن کودک، ایجاد امنیت روانی و اعتماد به نفس در او و فراهم نمودن زمینه رشد شناختی و در نهایت رشد زبان او بسیار مؤثر است. در مرحله غان‌وغون هرچه این ارتباط بیشتر اوج می‌گیرد، حرکات بدن کودک و آوازی‌های او بیشتر می‌شود. در این حالت اگر به علامت‌های ارتباطی کودک پاسخ داده شود، به حدّ نهایی مربوط به مرحله خاصّ خود نزدیک‌تر می‌شود.

نقش والدین در آغاز مرحله گفتار تک واژه‌ای در رشد زبان بسیار حسّاس است. اجرای درست این نقش در سیر تحوّل دانش زبانی خام کودکان به سوی مهارت سخن گفتن اهمیتی بسزا دارد. هنگامی که کودک ادای جمله‌های دو واژه‌ای را آغاز می‌کند، غالباً والدین گفتار آنان را بسط^۱ می‌دهند. راجر براون^۲ معتقد است وقتی کودک یک جمله دو کلمه‌ای می‌گوید، والدین از راه فرایند بسط، با حرف اضافه، حرف ربط، یا ضمیر و افعال ربطی جمله او را کامل می‌کنند. در این فرایند نظام دستور زبان کودک حفظ می‌شود اما کارکردهایی که از آن حذف شده است به آن الحاق می‌گردد. مثلاً کودک می‌گوید: «بابا اتاق» و مادر سخن او را چنین اصلاح می‌کند: «بله، بابا در اتاق است.» به این ترتیب کودک با اجزای دیگر سخن که در کلام او محذوف است، آشنا می‌شود.

نقش دیگر والدین در رشد زبان کودک گسترش^۳ گفتار اوست. از نظر گازدن، در این فرایند والدین تنها الگوی گفتار کودک را همراه با دستور زبان او تکرار نمی‌کنند، بلکه فرایند گسترش پیچده‌تر از فرایند بسط است. مثلاً در برابر «بابا اتاق» می‌گویند: «بله بابا در اتاق است. او دارد کتاب می‌خواند.» این نوع اصلاح گفتار کودک به او امکان پردازش واژه‌های کارکردی را می‌دهد و اطلاعات دستوری و محیطی را هم‌زمان به او عرضه می‌کند. تمرین نکردن از راه فرایند گسترش، مانعی در رسیدن کودک به ساخت‌های پیچیده زبان است. مادرانی که از این فرایند استفاده می‌کنند، چیزی بیش از نحو به کودک خود می‌آموزند. آنان پنجره‌ای به سوی دنیا به روی کودکانشان می‌گشایند.

در تحقیقی که گازدن انجام داد، دو گروه کودک سه ساله انتخاب کردند. در گروه اول جملات کودکان را بسط می‌دادند مثلاً در برابر «مامان گاگا» می‌گفتند: «بله مامان قاقا خورد. اما برای گروه دوم از فرایند گسترش استفاده کردند. مثلاً می‌گفتند: «مامان گرسنه بود، همه‌شو خورد. برای تو چیزی نمانده.» پژوهشگران پیشرفت گروه دوم را بسیار بیشتر از گروه اول گزارش کردند.

جدول رشد زبان کودک

سن	شش ماهگی	یک سالگی	یک سال و نیمگی	دو سالگی	سه سالگی
میزان درک	لبخند زدن به آشنایان، خندیدن	درک بسیاری مفاهیم و بیان آنها	شناخت اعضای بدن	شناخت اجزای اعضای بدن	بیان نام آشنایان، گیاهان و حیوانات از روی تصویر
رشد واج‌ها	واکه‌ها: /a/ u/ i/ a/ e/ o/ o/ همخوان‌ها: /k/ g/ m/ n/	واج‌های پیشین + همخوان‌های: /b/ p/ d/	واج‌های پیشین + /m/ s/ +	واج‌های پیشین + /R/ s/ T/ +	واج‌های پیشین + /f/ l/ z/ +
استفاده از حافظه شنوایی	—	تکرار هجاها می‌مانند na - ba - ma - da	تقلید کلمه‌های ساده مانند آب، باب، ماما، دَد	تقلید جمله‌های دو کلمه‌ای مانند بابا داد، ماما آب	تکرار عدد سه رقمی شمارش تا پنج و بیشتر
تعداد واژه‌ها	—	یک تا دو واژه	ده تا بیست کلمه	پنج تا دو بیست واژه	حدود هشتصد کلمه
نوع واژه	—	اسم، واژه‌های ابداعی مانند: یاما، آبا	اسم، واژه‌های ابداعی	اسم، صفت، ضمیر، واژه‌های ابداعی مانند: هاپو	اسم، صفت، فعل، ضمیر، حرف اضافه
طول جمله	—	—	دو کلمه	دو کلمه مانند: گاگا بد، من	چهار کلمه
هدف زبان	آواگری ایجاد ارتباط	دستکاری زبان ایجاد ارتباط	خودگویی، دستکاری زبان، ایجاد ارتباط، کنترل	نکات پیش گفته در سطحی وسیع‌تر	ارتباط، کنترل، گفتار خودمحمور، خود نظم‌یابی
کارکرد زبان	ابراز احساسات شادی، رضایت و ترس	ابراز احساساتی چون درخواست، پذیرش، روی گردانی	نکات پیش گفته، ابراز تشنگی و گرسنگی، فرمان‌های کلامی کوتاه مانند: بده	ابراز رضایت، خشم، تعجب، موافقت، مخالفت، فرمان‌های کلامی	بیان روی داد، کسب اطلاعات، استدلال

در آزمایش دیگری به دو گروه کودک خردسال تعدادی عروسک نشان دادند. برای یک گروه فقط سه جمله را تکرار کردند: «این عروسک است. عروسک را بگیر. عروسک را به من بده.» برای گروه دوم جملات بیشتری تکرار کردند. تعداد کلمات جمله‌ها مساوی بود. مثلاً: «عروسک را تکان بده عروسک را بردار. عروسک قشنگ است. عروسک را پیدا کن.» بعد از مدتی به هر دو گروه عروسک دادند. گروه دوم عروسک را زودتر شناختند و در مقابل عروسک واکنش نشان دادند. از این آزمایش‌ها می‌توان نتیجه گرفت که زبان فاقد تنوع دشوارتر است چون به کودک امکان استخراج دستور زبان را نمی‌دهد. اساساً تنوع هم در محیط زبانی هم در محیط غیرزبانی بر رشد زبان کودک اثر مثبت دارد. پژوهش‌های آزمایشگاهی آشکار ساخته است که قرارگرفتن جانوران در محیط‌های پرتنوع می‌تواند ساختار مغز و شیمی آن را تغییر دهد. قشر جدید مخ موش‌هایی که در محیط‌هایی با اشیای برانگیزنده و اسباب‌بازی، همراه با موش‌های دیگر پرورش می‌یابند، ضخامت بیشتری پیدا می‌کند. علاوه بر آن، جسم سلولی و هسته نوروں‌ها بزرگتر و منطقه سیناپسی^۱ وسیع‌تر می‌شود. هرچه تنوع محیط بیشتر و مدت ماندن موش در آن محیط طولانی‌تر باشد، مدت دوام ابعاد گسترش‌یافته مغز پس از انتقال به محیط‌های کم‌تنوع طولانی‌تر خواهد بود. همچنین، از آنجا که مرکز درک و تولید زبان در قشر جدید مخ است، در کودک انسان، تغییر در شیمی مغز به تبع قرارگرفتن در محیط‌های پرتنوع منجر به رشد بهتر زبان خواهد شد.

برونر برای توصیف فرایند بسط و گسترش اصطلاح مجازی داربست یا سکوی پرش^۳ را به کار می‌برد. از نظر او این دو فرایند به مثابه سکوی پرتاب عمل می‌کنند که گفتار کودک را در جریان رشد به سطح پیچیده‌تری سوق می‌دهند. همچنین برونر معتقد است این فرایند گفتار کودکان را از بازگشت به عقب بازمی‌دارد. بازگشت به عقب غالباً در جریان رشد پیش می‌آید و باعث می‌شود دست یافتن به شکل‌های پیچیده بسیار دشوار به نظر بیاید.

۵-۱-۰-۲ رشد زبان و محیط غنی زبانی

لنه‌برگ شرایطی را که در آن امکان تعامل و تبادل اطلاعات برای کودک فراهم نیست، «محرومیت زبانی» می‌نامد. فرامکین^۴ از دختری به نام جنی^۵ سخن می‌گوید که در سال

۱۹۵۷ او را در زیرزمین خانه‌ای در یکی از ایالات امریکا یافتند. والدینش مشکلات روانی و رفتاری داشتند و او را از بیست ماهگی به حالت بسته به طوری که قادر نبود دست و پای خود را نیز به خوبی تکان دهد، دور از هر نوع تماس و رابطه اجتماعی زندانی کرده بودند. جنی چیزی نمی‌دید، صدایی نمی‌شنید. پدرش به محض شنیدن کوچک‌ترین صدایی او را کتک می‌زد. هنگامی که در سیزده سالگی او را یافتند از نظر رشد جسمی نیز مشکلات زیادی داشت. و شیوه ارتباطی او چیزی بیش از ناله‌های ضعیف نبود، از نظر مهارت‌های حرکتی نیز بسیار کم‌توان بود. به سختی قادر بود چند گام بردارد. ابتدا او را در بیمارستان بستری کردند سپس خانواده‌ای که سه فرزند داشتند او را به فرزندپذیری پذیرفتند. کم‌کم در اثر ارتباط با اطرافیان بعضی واژه‌ها را آموخت و بعد از چهار سال تا حدی ارتباط کلامی برای او ممکن شد؛ اما به حد رشد طبیعی بزرگسال نرسید. در واقع تحقق برنامه ژنتیک زبانی او که به دلیل محرومیت زبانی متوقف مانده بود، تا حدودی جبران شد. از نظر شناخت نیز در مرحله تفکر انضمامی باقی ماند. مرحله گفتار دو واژه که در کودکان عادی چند ماه طول می‌کشد، در جنی دو سال طول کشید.

مورد مشابه دیگر دختر بچه‌ای شش سال و نیمه به نام ایزابل^۱ بود. ایزابل را در اوهایو نزد مادری کرولال یافتند. او تنها می‌توانست صدایی شبیه صدای قورباغه درآورد ولی در هشت سال و نیمگی با کودکان معمولی فرقی نداشت؛ یعنی شش سال و نیم عقب‌ماندگی را در دو سال جبران کرد.

جنی و ایزابل مثال‌هایی از حد نهایی محرومیت زبانی‌اند. از محیط غنی زبانی که در آن امکان ارتباط و تعامل بسیار زیاد است، تا محرومیت زبانی شدید طیف وسیعی است که می‌تواند در بردارنده نمونه‌های محرومیت زبانی به درجات نسبی نیز باشد.

لوریا و یودویچ^۲ وضعیت دو کودک دوقلوی همسان را گزارش می‌کنند که در پنج سالگی از نظر مهارت‌های زبانی در حد کودکان دو ساله بودند (۶-۲-۱). عقب‌ماندگی آنان بخشی به خاطر آن بود که به سبب تفاهم بیش از حد از تعامل بازمانده بودند، و بخشی دیگر نیز علل اجتماعی دیگری داشت. بازی‌هایشان بسیار ابتدایی بود. غالباً از کنجی به کنج دیگر می‌خزیدند و به ندرت با کودکان دیگر بازی می‌کردند. نقاشی نمی‌کردند. وقتی بعد از هفت ماه نخستین نقاشی خود را کشیدند. محصول کار بسیار ضعیف و در

حدّ کودکان سه ساله بود. طیّ یک کار ده ماهه لوریا توانست مهارت زبانی آنان را به سطح کودکان هفت ساله برساند. لوریا و یودویچ نتیجه گرفتند که نه تنها محیط زبانی غنی باعث رشد و گسترش مهارت‌های زبانی می‌شود، بلکه زبان مناسب به کودکان امکان سازمان‌دهی روانی می‌دهد و کارکرد تنظیم‌گری رفتار را به عهده دارد.

۵-۱۰-۱-۳ تأثیر نظام خانواده بر رشد زبان

روان‌شناسان اجتماعی نظام خانواده را براساس نوع و میزان تعامل میان اعضای آن به خانواده باز^۱ و خانواده بسته^۲ تقسیم می‌کنند. محیط خانواده باز محیط زبانی بسیار غنی برای کودکان فراهم می‌کند و نظام خانواده بسته نوعی محرومیت زبانی نسبی ایجاد می‌کند. پژوهش‌گران زبان به این نتیجه رسیده‌اند که در نظام خانواده بسته هرچند امکانات فرهنگی بیشتری در اختیار کودک باشد، امکان رشد در حدّ نظام خانواده باز نیست. هریک از این دو نظام ویژگی‌هایی دارد و هریک از آن ویژگی‌ها خود دارای درجاتی متفاوت است.

ویژگی‌های نظام خانواده باز:

- (۱) خانواده به عنوان یک کلّ واحد عمل می‌کند نه مجموعه‌ای از افراد گوناگون. بین افراد خانواده تعامل هست و اوقات زیادی را به گفت‌وگو می‌گذرانند.
 - (۲) مشکلات هریک از اعضا مشکلات همه افراد خانواده است.
 - (۳) هر تصمیمی دسته‌جمعی اتخاذ می‌شود و جوّ حاکم جوّ مشورت و نظرخواهی است.
 - (۴) پس‌زمینه بازخوردها در خانواده باز غالباً مثبت است. تشویق، تحسین و تأیید بر روابط متقابل سایه‌گستر است.
 - (۵) ارسال پیام‌هایی با بار عاطفی مثبت میان والدین و فرزندان روابط اجتماعی درون خانواده را از سلامت کافی برخوردار می‌کند.
- ویژگی‌های نظام خانواده بسته:
- (۱) تعامل میان افراد خانواده اندک است.
 - (۲) افراد خانواده نه به عنوان یک کلّ واحد، بلکه به صورت اجزایی جدا و با هدف‌های جدا عمل می‌کنند.

۳) والدین خودرأی هستند و بیشتر تصمیم‌گیری‌ها با آنان یا با افراد مقتدر خانواده است.

۴) بحث درباره مسائل خانواده و وظیفه هر فرد، براساس معیارهای از پیش تعیین شده از سوی والدین است.

۵) پس‌زمینه بازخوردها در روابط میان افراد منفی است. سرزنش و انتقاد، تلقین و رد کردند ویژگی‌های غالب پیام‌هایی است که بین افراد مبادله می‌شود و غالباً از جانب والدین به کودکان. در چنین شرایطی که احساسات منفی افراد در روابط کلامی خودنمایی می‌کند، رشد و گسترش مهارت‌های زبانی بسیار دشوار است.

با توجه به ویژگی‌هایی که برای دو نوع نظام خانواده برشمردیم، کوشش در راه ایجاد شرایط نوع اول نظام خانواده، به مثابه ایجاد امکانات مناسب برای از قوه به فعل درآمدن توانش زبانی کودک در دوره حساس رشد زبان اوست.

۵-۱۰-۱-۴ تأثیر تماس عاطفی بر رشد زبان

تماس عاطفی مناسب و برخورداری از روابط عاطفی با اطرافیان به ویژه والدین، از عوامل مؤثر بر رشد زبان است. بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد کودکانی که در پرورشگاه‌ها بزرگ می‌شوند و از نظر تماس عاطفی محیط مناسبی ندارند، در رشد زبان کند هستند. در این زمینه تحقیقات متعددی نیز صورت گرفته است. در تحقیقی که زیر نظر ساموئل کرک^۱ در امریکا انجام گرفت، بیست و چهار کودک پرورشگاهی را انتخاب کردند که سن آنان بین یک سال و نیم تا دو سال بود. همه کودکان توان زبانی اندکی داشتند. آنان را به دو گروه تقسیم کردند. گروه اول در همان پرورشگاه باقی ماندند و گروه دوم را به خانواده‌هایی سپردند. پس از گذشت دو سال کودکان گروه دوم که در خانواده‌ها و در شرایط نسبتاً خوبی پرورش یافته بودند و از اعضای خانواده مهر و محبت می‌دیدند، مهارت‌های زبانی قابل توجهی کسب کردند در حالی که کودکان گروه اول پیشرفت چندانی نشان ندادند.

۵-۱۰-۱-۵ تأثیر حرکت بر رشد زبان

والون^۲ می‌گوید: «دست‌ها و کلمات هر دو وسیله‌ای برای اکتشاف عینی حقایق و معانی

خارجی هستند؛ زبان هنگامی رشد می‌کند که فعالیت دست‌ها کامل شده باشد». منظور والون از کامل شدن حرکت دست‌ها، فرایند رشد این حرکت از بازتاب چنگ زدن تا حرکت‌های حساب شده و دقیق است. چرا والون حرکت دست را مرادف کارکرد کلمات به حساب می‌آورد؟

در بحث از مبانی زیست‌شناختی زبان به بخشی از قشر خاکستری مخ اشاره شد به نام منطقه حرکتی مکمل. این قسمت مغز نه تنها در حرکت دست‌ها و پاها نقش دارد، در فرایند درک و تولید زبان نیز مؤثر است. از سوی دیگر در روی‌کرد ویگوتسکیایی به مسئله رشد، گفتار و عمل بخشی از یک کارکرد روان‌شناختی واحد و پیچیده برای حل مسئله‌اند. هرچه عمل پیچیده‌تر باشد، گفتار بیشتر می‌شود. این امر در کودکان سه تا هفت ساله که گفتار خودمحور دارند کاملاً مشهود است. در این مرحله، کودک از گفتار که می‌توان گفت همزاد کارکرد روان‌شناختی عمل است بهره می‌گیرد. این فرایند شکل معکوس نیز دارد. اغلب کودکان هنگام انجام دادن کارهای ذهنی که هنوز ملکه آن‌ها نشده است، حرکات بدن را به یاری می‌طلبند. مثلاً در آغاز آموزش مهارت نوشتن سرشان را کج می‌کنند، تنه خود را می‌چرخانند. بازوهای خود را حرکت می‌دهند و حتی زبانشان را درمی‌آورند. این نکته نشان از تأثیر متقابل زبان و حرکت در دوره‌ای از رشد دارد.

کehler^۱ در این زمینه آزمایش‌هایی انجام داده است. در این آزمایش‌ها کودکان را برای رسیدن به هدفی مثل خوراکی یا اسباب‌بازی تشویق می‌کردند و معمولاً هدف را قدری دور از دست‌رس کودک قرار می‌دادند. کودکان هنگام عدم موفقیت سعی می‌کردند با استفاده از چوب‌دستی هدف را در اختیار بگیرند. در این مرحله که مرحله دشوار حل مسئله عملی بود، گفتار خودمحور افزایش می‌یافت و جمله‌هایی مانند: «آهان پیدااش کردم، گرفتمش. حالا می‌تونم بخورمش. حالا این شیرینی خوشمزه مال منه.» از آنان شنیده می‌شد.

روان‌شناسان حرکت خودبه‌خود ماهیچه‌ها را در کودک مساوی با ارزش اشتیاق به سخن گفتن می‌دانند. میتل‌من^۲ روان‌شناس کودک معتقد است که در بدن کودک تمایلی برای پاسخ خودبه‌خود و فوری به احساس، از راه حرکت وجود دارد. در طول دو تا سه سال اول زندگی، تجربیات زندگی کودک با مهارت‌های حرکتی انطباق پیدا می‌کند. این

حرکت‌ها تا ۶ سالگی و سپس تا ده سالگی به تدریج کاهش می‌یابند. میتل من این کاهش فعالیت‌های حرکتی را با افزایش مهارت‌های کلامی مربوط می‌داند. حرکت‌های بدنی نوزادان با رفتارهای کلامی بزرگسالان هم‌خوانی دارند. بنابراین در فرایند رشد زبان، هم در دوره نوزادی هم در سال‌های بالاتر حرکت کودک و امکان فعالیت‌های عضلات دست و پا بر جریان رشد مؤثر خواهد بود. از همین رو ویگوتسکی معتقد است که مهم‌ترین لحظه در جریان رشد عقلانی که موجب پیدایش شکل‌های انسانی هوش عملی و انتزاعی است، زمانی است که گفتار و فعالیت عملی، این دو جریان رشد که قبلاً از هم جدا بودند، به هم می‌رسند.

چکیده گفتار

رشد زبان فرایندی گسترده و پیچیده است که از فهم کلام معنی‌دار آغاز می‌شود و به تولید کلام با معنی می‌انجامد. چگونگی فرایند رشد زبان دهه‌های متمادی محل اختلاف بوده است. تا دهه ۶۰ میلادی تفکر غالب، با الهام از دیدگاه رفتارگرایان، بر بنیاد عمده کردن نقش تقلید استوار بود. اما با نشر عقاید چامسکی مبنی بر ذاتی بودن رشد زبان این عقاید به کلی دگرگون شد. امروزه روان‌شناسان زبان نقش تقلید را در این زمینه به کلی رد نمی‌کنند اما برای جنبه‌های ذاتی رشد زبان اهمیت بسیار قایل‌اند.

رشد زبان کودک از الگویی جهانی پیروی می‌کند که جزو جهانی‌های زبانی است و مؤلفه‌های فرهنگ و جغرافیا در آن تأثیر معنی‌دار و جهت‌دهنده ندارد. این فرایند را می‌توان در سه نظام آوایی، نحوی و معنایی بررسی کرد. در تمام دنیا واج‌های انسدادی پیش از سایشی‌ها و بی‌واک‌ها پیش از واج‌های واک‌دار ظاهر می‌شوند. بنابراین مجموعه /P/T/K/ پیش از /b/d/g/ در الگوی زبان کودک وارد می‌شود.

کودک فرضیه‌ساز و دستوردان بزرگی است. او در مراحل اولیه از رشد جمله‌هایی را به کار می‌برد که هرگز از کسی نشنیده، این توانایی متأثر از ویژگی خلاقیت زبان است و تبیین آن بدین گونه است که کودک با استفاده از توانایی ذاتی استخراج دستور زبان، الگوهای نحوی زبان مادری خود را از درون‌دادها می‌گیرد. و در جمله‌هایی دیگر که جزو درون‌دادهای او نیست به کار می‌برد. خودگونه‌های پیش از خواب به منزله آزمون این نوع فرضیه است.

واژه و معنی برای کودک دوروی یک سکه‌اند. به تدریج که برگنجینه واژگان او افزوده می‌شود، معنی واژه نیز رشد می‌کند. واژه در زبان کودک اهمیت خاص دارد. از همین رو کارکرد آن فراواژه‌ای یعنی جمله‌ای است. مثلاً واژه‌ای مانند «توپ» ممکن است معنی جمله «آن توپ من است» داشته باشد.

در مرحله گفتار دو واژه‌ای نیز می‌توان با استفاده از روابط میان دو واژه به کار برده شده محتوای زبانی گسترده‌ای برای گفتار کودک در نظر گرفت. این محتوا از راه انتساب به مفاهیم کنشی، اشاره‌ای، وصفی، مکانی و مفاهیم متنوع دیگری قابل تبیین است. برای درک منظور کودک شرکت در تجربه ذهنی و عاطفی او ضروری است.

کودکان در طول سال‌های نخست مدرسه تعداد زیادی از الگوهای پیچیده زبان مادری را می‌آموزند و به راحتی جمله‌هایی را که پیشتر با حروف پیوند به هم ربط می‌دادند، تبدیل به جمله‌های مرکب و وابسته می‌کنند. این توان ویژه زیر تأثیر رشد ذهنی آنان صورت می‌گیرد. در مجموع رشد زبان با پیروی از رشد ذهن، از انضمامی به انتزاعی حرکتی خاص دارد. یعنی مفاهیم ملموس پیش از مفاهیم انتزاعی آموخته می‌شوند بنابراین جای گزاره‌های مربوط عملیات صوری بعد از گزاره‌های مربوط به تجارب عینی است.

کودک از سه سالگی به بعد دارای گفتار خودمحور است. گفتار خودمحور که تا هفت سالگی ادامه می‌یابد و از آن پس به گفتار درونی تبدیل می‌شود دارای کارکرد ارتباطی بسیار قوی است. به علاوه نقش تنظیم‌گر فعالیت‌های کودک را نیز به عهده دارد. به همین دلیل در جریان عمل دشوار فزونی می‌گیرد و نقش اهرم حل مسئله را بازی می‌کند.

رشد زبان کودک دوره‌ای حساس دارد. در این زمینه نظرهای گوناگونی ابراز شده است. در مجموع می‌توان گفت دوره حساس رشد زبان از سه سالگی تا دوران بلوغ ادامه دارد. دوره حساس رشد زبان از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد. نقش والدین، محیط غنی زبانی، نوع نظام خانواده، تماس عاطفی و تحرک و پویایی مهم‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر رشد زبان‌اند. والدین می‌توانند از راه دو فرایند بسط و گسترش در غنای زبان کودک خود نقشی عمده به عهده بگیرند. محیط غنی زبانی از آن جهت که باعث غنای درون‌داد می‌شود و شیمی مغز را تغییر می‌دهد در رشد زبان کودک بسیار مؤثر است.

کودکانی که در نظام خانواده باز پرورش می‌یابند، نیز به علت بودن در محیط تعامل و امکان ابراز وجود، نسبت به کودکانی که در نظام خانواده بسته بزرگ می‌شوند، زودتر به پختگی زبانی می‌رسند و در اظهار نظر و سخن گفتن اعتماد به نفس بیشتری دارند. رشد ناکافی زبان در کودکان پرورشگاهی تأثیر تماس عاطفی را در رشد زبان کودک مدلل می‌سازد. این کودکان به محض قرارگرفتن در خانواده و بهره‌مند شدن از محبت و نوازش عقب‌افتادگی زبانی خود را جبران می‌کنند. عامل دیگر مؤثر بر رشد زبان حرکت و تکاپوست. همان‌گونه که در جریان حل مسئله عملی، گفتار خودمحور فزونی می‌گیرد، در جریان حل مسئله زبانی حرکت به یاری کودک می‌آید. سال‌های حساس رشد زبان اگر همراه با حرکت، تکاپو و بازی باشد، در غنای زبان کودک مؤثر است.

فصل ۶

زبان و فرایندهای عالی ذهن

زبان عبارت است از نظام پایدار فرایندهای زیربنایی
ذهن برای تحقق نشانه‌های سازمان‌یافته به منظور بیان
اندیشه.

هومبولت

زبان و فرایندهای عالی ذهن^۱

۱-۶ ذهن و زبان

ذهن تا در قالب زبان عینیت نیابد قابل دست‌رسی نیست. زبان نیز جدا از نمود ذهنی‌اش تحقق‌ی بسامان نمی‌یابد؛ بنابراین وجود نوعی رابطه میان ویژگی‌های ذاتی ذهنی با زبان کاملاً بدیهی است. ویگوتسکی بر نقش روابط اجتماعی در اعتلای فرایندهای عالی ذهن تأکید می‌ورزد و می‌دانیم که زبان پیچیده‌ترین شکل ارتباط اجتماعی است. لوریا نیز نظری مشابه ویگوتسکی دارد. او ریشه فرایندهای پیچیده ذهن را در اعماق روح آدمی جست‌وجو نمی‌کند، بلکه خاستگاه آن‌ها را در صور پیچیده زندگی اجتماعی می‌داند. از یک طرف زبان صور پیچیده زندگی اجتماعی را فراهم می‌آورد و از طرف دیگر این صورت‌ها که محصول زبان‌اند، فرایندهای عالی ذهن را غنی می‌سازند.

از دیرباز پرسش‌های زیادی در زمینه ارتباط زبان و فرایندهای عالی ذهن مطرح بوده است: رابطه زبان و تفکر چیست؟ زبان در حافظه چه نقشی دارد؟ انتزاع، تعمیم و استدلال چه تأثیری از زبان می‌پذیرند یا بر آن می‌نهند؟ ... امروزه بسیاری از این پرسش‌ها پاسخ دارند. مثلاً ارتباط فرایندهای ذهنی انتزاع و تعمیم با زبان ثابت شده و در زمینه‌های دیگر نیز اطلاعات مهمی به دست آمده است که مجموعاً رابطه میان زبان و فرایندهای ذهنی را مستحکم و معنی‌دار می‌کند.

۲-۶ تأثیر زبان در فرایندهای عالی ذهن

برای مطالعه تأثیر زبان در فرایندهای عالی ذهن روش‌های متفاوتی پیشنهاد شده است که از آن میان، روش‌های پیشنهادی لوریا و یودویچ از همه کامل‌تر است. مجموع این روش‌ها را می‌توان در نظامی متشکل از دو گونه روش مقوله‌بندی کرد:
الف) روش مقایسه‌ای طولی، ب) روش مقایسه‌ای عرضی.

در روش مقایسه‌ای طولی تغییر در فرایندهای ذهنی کودک در طول دوران رشد بررسی می‌شود. در این روش ممکن است تأثیر بعضی مؤلفه‌های مربوط به فرایند عمومی رشد، از رشد زبان کودک قابل تفکیک نباشد. بنابراین زمینه مطالعه بسیار دشوار می‌شود. مطالعات ویگوتسکی در زمینه رشد زبان کودک و تأثیر آن بر تفکر و بررسی زمینه‌های مختلف تفکر هم‌بافت، بخش مهمی از روش مقایسه طولی است. محور تحقیقات ویگوتسکی در این زمینه توجه به تفکر هم‌بافت است که خود وی برای آن مراحل قابل است. فصل مشترک همه مراحل آن است که کودک اشیاء متفاوتی را براساس ویژگی‌هایی چون رنگ، شکل یا کارکرد یا مجاورت در یک طبقه قرار می‌دهد و نوعی شبه مفهوم می‌سازد. مثلاً این که کودکان دو ساله همه مردها را عمو خطاب می‌کنند متأثر از تفکر هم‌بافت است. وجود تضاد در زبان‌ها، یعنی واژه‌هایی که بر دو مفهوم متضاد دلالت دارند^۱، دال بر گذر اندیشه از مرحله تفکر هم‌بافت تاریخی در تاریخ تحول زبان‌هاست.

در مطالعه عرضی می‌توان از روش کنترل متغیر رشد زبان به شیوه‌های گوناگون استفاده کرد. از آن جمله است: (۱) مطالعه وضعیت زبان پریشی‌ها و مطالعه آسیب‌شناسی مغز؛ (۲) مطالعه فرایندهای ذهنی کرولال‌ها؛ (۳) مطالعه رفتار کودکان هنگام بازداشتن آنان از گفتار در جریان بازی یا حل مسئله؛ (۴) مطالعه فرایندهای ذهنی دوقلوهای همسان.

مطالعه فرایندهای ذهنی کرولال‌ها نشان می‌دهد که آنان به نوعی نارسایی ادراک دچار می‌شوند و در نتیجه نمی‌توانند در حد کودکان طبیعی از ظرفیت‌های اولیه ذهنی خود استفاده کنند. این کودکان از جهت ساختن مفاهیم انتزاعی از همسالان خود عقب‌ترند و هم‌چنین فاقد کارکرد نظم‌بخشی گفتارند. با آن که بینایی نقش مهمی در رشد شناخت دارد و محروم بودن از آن در محتوای شناخت اثر می‌گذارد، نابینایان در مقایسه با ناشنوایان از رشد ادراک و شناخت بسیار غنی برخوردارند. ادراک شنیداری از نظر مبانی عصب‌شناختی بعد از ادراک دیداری کامل می‌شود و سن نضج آن ۳ تا ۳/۵ سالگی است و ذهن کودک را از پختگی و سختگی بیشتری بهره‌مند می‌سازد. بی‌بهره بودن از مهارت شنیدن و در نتیجه رشد نیافتگی زبان بر فرایندهای عالی ذهنی آسیبی جبران‌ناپذیر وارد می‌سازد.

۱- در زبان فارسی واژه «فراز» که به معنی بازوبسته و پیش‌پس است همچنین «خمار» که خماری و مستی، هر دو، معنی می‌دهد، از تضاد محسوب می‌شوند.

اگر کودکان را هنگام بازی، به ویژه بازی‌های نمادین و بازی‌های قاعده‌دار از سخن گفتن بازداریم، جریان بازی آنان مختل می‌شود؛ زیرا این بازی‌ها زیر تأثیر کارکرد نظم بخشی و فرمان‌های زبان سامان می‌یابند. مطالعات کهلر نشان داده است که اگر در رفتارهای عملی مربوط به حل مسئله مانع ایجاد شود، گفتار خودمحور کودک فزونی می‌گیرد و این تأثیر زبان را در فرایندهای عالی ذهن ثابت می‌کند. این نوع مطالعه در مورد کودکان زیر هفت سال به راحتی صورت می‌گیرد، اما در مورد کودکان بالای هفت سال به علت آن که گفتار خودمحورشان به گفتار درونی تبدیل می‌شود، کنترل شرایط بسیار دشوار است.

۱-۲-۶ رفتار زبانی و فرایندهای ذهنی دوقلوهای همسان

لوریا و همکارش یودویچ این روش را که جزو روش‌های مطالعه عرضی است بسیار کامل و دقیق آزموده‌اند. آنان در جریان دو مسیر مطالعاتی سه و شش ماهه که بین آن‌ها دو ماه فاصله بود، وضع زبانی و ذهنی دوقلوهای همسان به نام یورا و لیوشا را بررسی کردند: تفاهم عمیق میان یورا و لیوشا از ایجاد ارتباط زبانی غنی بازشان داشته بود در نتیجه رشد زبان آنان تا حدی که باید پیش نرفته بود. لوریا و یودویچ آنان را در محیط‌های زبانی متفاوتی به تعامل واداشتند و توانستند تجدید سازمان فعالیت ذهنی کودکان را که با پیشرفت رشد زبان تغییر می‌کرد مطالعه کنند.

۱-۱-۲-۶ وضع دوقلوها در آغاز پژوهش

یورا و لیوشا در پنج سالگی به میزان زیادی از همسالان خود عقب بودند. زبان آنان تنها شامل تعداد بسیار محدودی واژه تحریف‌شده^۱ بود. بازی‌هایشان بسیار ابتدایی بود و جنبه‌های ابتکاری در آن‌ها به چشم نمی‌خورد. قادر نبودند با وسایل بازی شیئی مورد نظر را بسازند. آنان قادر به انجام بازی‌هایی نبودند که در آن از راه زبان با قرارداد موقعیتی تخیلی نقشی ابداع می‌شود و کودک تا پایان بازی آن نقش را به عهده می‌گیرد. همچنین قادر نبودند معنایی شرطی به شیئی منتسب کنند یعنی چیزی را به جای چیزی دیگر بگیرند. بنابراین بازی‌های نمادین در فهرست بازی‌هایشان نبود. واژه‌هایی که به کار می‌بردند معنی ثابتی نداشت؛ از سوی دیگر اشیاء آشنا را گاه با

۱- واژه‌ای که شیوه ادای آن با شیوه ادای اصل واژه متفاوت باشد. مثلاً کودکان ممکن است قند را «دنگ»، آمدی را «آیمی» یا بغل را «بِلگ» تلفظ کنند.

واژه‌های متعدد می‌نامیدند و اصولاً برای نامیدن هیچ چیز واژه معینی نداشتند. معنای بیشتر واژه‌هایی که به کار می‌بردند تنها در موقعیت خاص قابل درک بود. عبارات و جمله‌هایشان غیر دقیق و نامنظم بود؛ حال آن‌که زبان نامنظم که همراه با فعالیت مستقیم به کار می‌رود از ویژگی‌های هجده ماهگی است که طبق تقسیم‌بندی پیاژه به مرحله حسی-حرکتی رشد شناخت تعلق دارد. در مجموع زبانشان بسیار عمل وابسته^۱ و غیردستوری بود.

کودکان در پنج سالگی خط‌خطی‌های تصادفی و نقاشی‌های خود را نامگذاری می‌کنند. یورا و لیوشا به هیچ یک از این کارها رغبتی نشان نمی‌دادند. ادراک بصری بر ادراک شنوایی آنان غالب بود. حال آن‌که قاعدتاً باید ادراک شنوایی نهایتاً در سه سال ونیمگی کامل شده باشد. هنگامی که از آنان می‌خواستند با وسایل بازی چیزی درست کنند، آنچه در دیدرسشان بود حواسشان را به خود معطوف می‌کرد و از انجام دادن دستورهای شفاهی سرباز می‌زدند. زیرا قادر نبودند از صورت‌بندی زبانی به عنوان عامل تقویت‌کننده فعالیت استفاده کنند.

۶-۲-۱-۲ روش کار با دوقلوها

آموزش یورا و لیوشا در دو دوره سه ماهه و شش ماهه که بین آن‌ها دو ماه فاصله بود، ادامه یافت. ابتدا آن دو را از هم جدا کردند. و اولی را در گروهی که امکان تعامل در آن زیاد بود قرار دادند. قصد لوریا و یودویچ آن بود که تأثیر تعامل و محیط غنی زبانی را بر زبان یکی بستجند آنگاه دیگری را به تمرین وادارند. تمرین شامل تکرار جمله‌ها، پاسخ به پرسش‌ها و ادای واژه‌های درست بود. کودکی که محیط زبانی او تغییر کرده بود، کم‌کم از نظر مهارت‌های گفتاری رو به رشد نهاد و در ماه سوم پیشرفت چشمگیری در این زمینه حاصل کرد. بعد از مدتی دو کودک را کنار یکدیگر تمرین دادند. تأثیر هم‌زبانی آن دو نیز نظرگیر بود. تعداد واژه‌های متداول در زبان آنان فزونی گرفت و زبان به تدریج از حالت عمل وابسته خارج شد. زبان طراحی^۲ و شناخت موقعیت درصد بیشتری از جمله‌های آنان را دربرگرفت. نه تنها آموزش باعث رشد جنبه‌های تولید زبان شد از بعد درک نیز نتایج قابل ملاحظه‌ای به دست آمد.

1- sympractical

2- planning language

منظور کاربرد زبان است برای طرح‌ریزی کلامی به جهت کسب موفقیت در موقعیتی کلامی یا غیر کلامی.

۶-۲-۱-۳ وضع ذهنی دوقلوها پس از پیشرفت زبان

آن طور که از گزارش لوریا برمی آید، کودکان در پایان آزمایش که رشد زبانشان روندی طبیعی یافت و از موقعیت عمل وابسته رها شد، در زمینه های گوناگون ذهنی نیز پیشرفت هایی کردند که بعضی از آن ها در رفتارهایی مثل بازی، نمود داشتند. مثلاً می توانستند براساس طرح هایی که در تخیل خلق می کردند نقش هایی به عهده بگیرند و روابطی را که براساس خط داستانی بود تا آخر ادامه دهند. در طول بازی به جای این که هریک به کار خود مشغول شوند، با یکدیگر گفت و گو می کردند، و از کار خود گزارش شفاهی می دادند و فعالیت های بعدی را از راه طرح های کلامی پیش بینی می کردند. همچنین می توانستند معانی جدیدی به اشیاء نسبت دهند و آن معنا را تا پایان بازی حفظ کنند. در مجموع بازی هایشان با معنی و هدف دار بود.

در فعالیت های نقاشی یورا و لیوشا پیشرفت چشمگیری حاصل شد. برنقاشی های خود نام می نهادند. در ضمن آنان قادر بودند طرحی را آگاهانه تحقق بخشند یعنی از راه زبان در ذهن صورت بندند و با متابعت از آن، طرح را اجرا کنند. بعد از پایان دوره آموزش توانستند اشیاء را طبقه بندی کنند. تعمیم^۱، قیاس^۲ و تفکر استدلالی زیر تأثیر آموزش خاص زبان در شیوه اندیشه آنان نمودار گشت.

۶-۳ واژه و قدرت نمادسازی^۳

صبح یک روز بهاری، معلم هلن کلر^۴ به او خبر می دهد که باهم ساعتی به گردش و قدم زدن خواهند رفت. هلن کلر با خوشحالی کلاهش را بر سر می گذارد و همراه معلمش راهی می شود. در طول مسیر که از عطر پیچ های یاس سرشار است گام می زنند. در میان راه کسی با تلبه از چاه آب می کشد. معلم دست هلن کلر را زیر آب می گیرد. خنکای آب دستش را نوازش می کند و به جانش شادی می ریزد. توصیف هلن کلر از آن لحظات چنین است: «وقتی جریان آب به دستم خورد، معلم واژه آب را ادا کرد؛ ابتدا آهسته و بعد به سرعت. من هنوز ایستاده بودم. تمام توجهم معطوف به حرکت انگشتانش بود. ناگهان احساس مبهمی از یک آگاهی فراموش شده به من دست داد. گویی راز زبان را دریافتم. می دانستم که آب چیز خنکی است که روی دستم می ریزد. واژه زنده روان خفته مرا بیدار کرد.» واژه به روان هلن کلر به تعبیر خود او نور، شمع و امید می بخشد و

آزادش می‌کند. تصمیم می‌گیرد زبان بیاموزد. حالا دیگر کشف کرده است که هر چیز برای خود نامی دارد، و هر نام یعنی تولد یک فکر. خود او در خاطراتش چنین می‌افزاید: «هنگام بازگشت به خانه هر چیز را لمس می‌کردم احساس می‌کردم زنده است. احساس می‌کردم همه چیز از زاویه‌ای غریب به سوی من می‌آید.» در واقع هلن کلر کشف می‌کند که هر چیز نامی دارد. او زبان را کشف می‌کند. هنگام کشف رابطه آب که بردستش می‌ریزد و نشانه‌هایی که معلم بردست دیگرش رسم می‌کند. به مرحله‌ای از رشد کارکردهای نمادین نایل می‌آید که کودکان عادی در نیمه‌های سال دوم زندگی به آن می‌رسند. در نتیجه، شور و شعفی زایدالوصف به او دست می‌دهد: شور کشف. این که اشترن^۱ معتقد است تشخیص معنادار بودن نشانه‌های زبانی، بزرگ‌ترین کشف حیات کودک است، ناظر به همین مرحله از رشد زبان است. در واقع هلن کلر پیش از آن که در صبح یک روز بهاری در اثر روی‌دادی معجزه‌آسا قدرت نمادین واژه‌ها را دریابد، به جهان ویژه انسان راه نیافته بود.

ادوارد ساپیر^۲ می‌گوید: «زبان وسیله‌ای است برای نمادین کردن تجربه‌های زندگی.» انسان‌شناسان و زیست‌شناسان تفاوت میان انسان و حیوان را در بسیاری از رفتارها درجه‌ای می‌دانند، اما استفاده از نماد را تنها زمینه‌ای برشمرده‌اند که در آن اختلاف میان انسان و حیوان کیفی است. همین قدرت نمادسازی است که به انسان توانایی سخن گفتن می‌دهد. انسان بی آن که خود بداند در جهان نمادها زندگی می‌کند و این امکان را زبان برایش فراهم می‌آورد. کاسیرر نیز زبان را استعداد مطلق نوع انسان می‌داند که در اسطوره، ارتباط، هنر و علم به کار گرفته می‌شود. او برای انسان معتقد به صورت‌های نمادین ویژه‌ای است که به میانجیگری زبان شکل می‌گیرند.

در روی‌کرد پیاژه‌ای به مسئله رشد نیز دوره خاصی در نظر گرفته شده که ویژه رشد کارکردهای نمادین است. از نظر پیاژه پیچیده‌ترین کارکرد نمادین زبان است که در میانه دوره پیش عملیاتی به اوج شکوفایی می‌رسد (۲-۴-۵).

ویگوتسکی وحدت دیالکتیکی هوش عملی و نظام نشانه‌ها یعنی توان نمادسازی را اساس رفتار پیچیده انسان می‌داند. همو ابداع نظام نشانه‌ها را به عنوان وسیله‌ای به منظور حل مسائل روان‌شناختی، شبیه اختراع ابزار می‌داند. و از سوی دیگر از زبان به ابزار اندیشه تعبیر می‌کند. از آنجا که کارکردهای نمادین همیشه نیازمند پیوندی بین

محرك و پاسخ‌اند و رابطه‌ای نوین میان محرك و پاسخ به وجود می‌آورند، ویگوتسکی سازمان‌بندی نمادین^۱ را اساس کلیه فرایندهای روان‌شناختی عالی می‌داند. لوریا نیز تأثیر نمادسازی ذهن انسان را برای ضابطه‌بندی^۲ تعمیم‌ها و مقوله‌های خاص از نظر دور نمی‌دارد. این ضابطه‌بندی در تبدیل زبان به ابزاری مهم برای کمک به فرایند گذر از مرز تجربه حسی و رسیدن به مرحله عقلی و انتزاعی نقشی اساسی دارد.

۴-۶. واژه، جادوی جهان مضاعف^۳

واژه‌ها برچسب‌هایی برای اشیاء، روابط و اعمال‌اند. وقتی کسی برای نخستین بار با چیزی مواجه می‌شود و نام آن را نمی‌داند، مناسب‌ترین کاری که به نظرش می‌رسد آن است که نامی بر آن بگذارد. مثلاً گلی پرورش می‌دهد، تابلویی می‌کشد، یک دنباله‌دار جدید کشف می‌کند، کتابی می‌نویسد؛ ممکن است بر هریک از این‌ها نامی بگذارد یا حتی به آن‌ها شماره‌ای بدهد: نازپرک، ظهر عاشورا، هالی، سووشون، اپوس B_{۱۲}، ویجرا و... و به این ترتیب آن را به ثبت می‌رساند. در این صورت آن نام نشانه‌ای از وجود آن چیز را در جامعه او یا جهان، با خود دارد. این کار بدون نقش میانجیگری زبان ممکن نیست.

ما در کودکی، تجارب خود را با زبان مادرانه (۵-۱۰-۱۰-۱۰) طبقه‌بندی می‌کنیم و هنگامی که نیازهایمان افزایش می‌یابد، طبقه‌بندی را از نو سازمان می‌دهیم و مؤلفه‌های جدید می‌یابیم. برخورداری از این نوع رفتار مقوله‌بندی شده^۴ تنها منوط به اکتساب واژه است. واژه تجارب نسل‌های پیشین را به انسان منتقل می‌کند. عصب‌شناسان دریافته‌اند که کاربرد واژه نظام پیچیده‌ای از پیوندها در قشر خاکستری مخ ایجاد می‌کند. تغییراتی که واژه در فرایندهای عصبی به وجود می‌آورد با آزمایش‌های گوناگون به اثبات رسیده است. تحقیقات پنفیلد^۵ عصب‌شناس کانادایی نیز نشان داده است که واژه در سازمان عملکرد پیچیده ذهن، نقشی حساس دارد و فقدان آن زبان بزرگی از نظر ذهنی، متوجه انسان می‌کند. آزمایش‌های ویژه پاولف و شاگردانش درباره جانشینی واژه در تقویت شرطی^۶ نیز دیدگاه مذکور را مدلل می‌سازد. در آزمایشی که بارها زیر نظر پاولف برای اثبات تأثیر واژه در بازتاب شرطی^۷ انجام شد، ابتدا جریان الکتریسته ضعیفی را به انگشت کودکی آشنا می‌کردند. کودک دستش را پس می‌کشید. پس از چند بار تکرار،

1- symbolic organization 2- formulation 3- doubled universe

4- catagorized behavior 5- Penfield 6- conditioned reflex 7- conditional reflex

پیش از اتصال جریان الکتریسته، زنگی را به صدا درمی‌آوردند. پس از آن که کودک به صدای زنگ شرطی می‌شد، ابتدا واژه زنگ (شکل تلفظی) و پس از مدتی شکل نوشتاری آن را جانشین صدای زنگ می‌کردند و در مراحل آخر، کاری می‌کردند که کودک تنها با فکر کردن به «زنگ» دستش را پس بکشد؛ یعنی کودک در برابر صدا، نمود و فکر واژه «زنگ» واکنش نشان می‌داد. پاولف از این آزمایش‌ها نتیجه گرفت که واژه با تمام تحریکات درونی و بیرونی که برقشر مغز تأثیر می‌گذارند، پیوند دارد. تمام این‌ها را علامت می‌نهد و جای آن‌ها را می‌گیرد. از این رو واژه را «علامت علامت‌ها» می‌نامید. وی واژه را در ایجاد اصل تازه فعالیت عصبی، یعنی انتزاع^۱ و تعمیم مؤثر می‌دانست و توانایی بی‌پایان انسان را برای تعیین موقعیت خود در محیط و عالی‌ترین صورت سازگاری یعنی کسب دانش را وابسته به این اصل به حساب می‌آورد.

از نظر عصب‌شناسانی چون لوریا نیز واژه در فعالیت ذهنی بسیار تأثیرگذار است؛ زیرا حافظه، تخیل و تفکر را به وجود می‌آورد و انعکاس واقعیت را ممکن می‌سازد. لوریا واژه را عنصر اساسی زبان و عامل انتزاع و تعمیم ویژگی‌های جهان و اساس تفکر کلامی-منطقی می‌داند. همچنین از نظر او واژه کلید تبدیل تجربه‌ها به رمز است. از همین رو معتقد است که واژه‌ها بعدی دیگر به جهان انسان می‌افزایند. انسان‌ها به کمک واژه از چیزهایی سخن می‌گویند که مربوط به جهان آنان نیست یا در دست‌رسشان نیست و متعلق به گذشته یا آینده است. به تعبیر لوریا جهان انسان به کمک واژه جهانی مضاعف است.

۶-۵ زبان و حافظه

تأثیر زبان بر فرایندهای ذهنی دقت و حافظه از دیرباز مطالعه شده است. در طول جریان رشد، واژه امکانات جدید و گسترده‌ای در جهت رشد حافظه در اختیار کودک می‌نهد. پژوهش‌های ویگوتسکی درباره ارتباط زبان و دقت و تأثیر آمارانه واژه بردقت، به این نتیجه‌گیری انجامید که دقت و حافظه به وسیله واژه سازمان می‌یابند؛ همچنین پیشرفت حافظه با میانجیگری واژه، به یادسپاری فعال تبدیل می‌شود. ویگوتسکی بر این عقیده است که کودک با صورت‌بندی‌های زبانی، فعالیت‌های گذشته و حال را مناسب با هدف‌های خود ترکیب می‌کند و حافظه زبانی او امکان دست‌یابی به گذشته را برایش

فراهم می‌آورد. همین حافظهٔ زبانی موجب می‌شود که تجارب گذشته و حال به شیوه‌ای نو در طرحی واحد تداخل یابند.

پنفلد برای پیدا کردن کانون صرع و پیدا کردن منطقه‌ای که با تحریک آن بتوان حالت پیش‌آگهی حمله را ایجاد کرد، روی بیماران صرعی آزمایش‌های متعددی انجام داد. او در این آزمایش‌ها سطح مغز بیمار را با جریان الکتریکی ضعیفی آشنا می‌کرد، آزمایش‌های پنفلد نه تنها برای ردیابی کانون صرع نتیجه‌بخش بود، کشف نکات جنبی متعددی نیز به همراه داشت. از جمله وی کشف کرد که تحریک الکتریکی هیپوکامب^۱ در منطقهٔ گیجگاهی، باعث تحریک حافظه و خاطره‌های گذشته می‌شود. همچنین دریافت خاطره‌ها غالباً به صورت الگوهای زبانی به یاد سپرده می‌شوند. این یافته ارتباط میان زبان و حافظه را تأیید کرد.

از بر کردن که از یک طرف با حافظه ارتباط دارد و از طرف دیگر جزو صورت‌های اولیهٔ رفتار ارادی کودک است، با پیشرفت زبان او همبستگی دارد. ما غالباً برای به خاطر آوردن امور از فرایند یادگیری^۲ کمک می‌گیریم. ابزارهای یادگیری یا واژه‌اند یا تجسم ذهنی موقعیتی ملموس‌اند که آن نیز خود غالباً به کمک واژه پدید می‌آید. یادآوری واژه مستلزم انتخاب عنصری از شبکهٔ معانی است. لوریا با طرح این نکته که اشکال در زمینهٔ یادآوری واژه، بیشتر با ازدیاد هم‌خوان^۳ها ارتباط دارند تا حافظهٔ ضعیف، بر ارتباط زبان و حافظه تأکید می‌ورزد. در مجموع ارتباط میان زبان و حافظه به قدری معنی‌دار است که می‌توان گفت دقت ارادی، یادآوری، بازشناسی و جایگزینی در حافظه به کمک پیوندهای زبانی ممکن می‌گردد.

۶-۶ زبان و آگاهی

زبان در شکل‌گیری آگاهی نقشی تعیین‌کننده دارد. نقش زبان در شکل‌گیری آگاهی کمک می‌کند از جهان عینی تصویری ذهنی به وجود آید. هستی ذهنی انسان را از محدودهٔ تأثرات مستقیم مربوط به جهانی که در آن می‌زید فراتر می‌برد و موجب گذر از انضمامی به انتزاعی می‌شود. لوریا معتقد است منشأ آگاهی انسان را نباید در اعماق روح یا ساخت کارهای مغزی یا عملکردهای جداگانه جست‌وجو کرد، بلکه باید آن را در ارتباط عملی انسان‌ها با واقعیت و در تاریخ اجتماعی آنان پی‌گرفت که ارتباطی نزدیک با کار و زبان دارد.

زبان ما را به انتزاع و تعمیم قادر می‌سازد و نظامی است که به تنهایی می‌تواند از عهده بیان هر رابطه انتزاعی یا هر اندیشه‌ای برآید.

ویگوتسکی نیز منشأ فعالیت‌های آگاهانه و رفتار مقوله‌ای را در فرایندهای حیات اجتماعی و پیچیده‌ترین شکل آن یعنی زبان جست‌وجو می‌کند. از نظر وی واژه ابزاری است که روابط و هم‌خوان‌های پیچیده جهان خارج را منعکس می‌کند و چون تکوین فردی واژه مستلزم تغییراتی در معنی آن است، فرایندهایی که ساختار آگاهی را تعیین می‌کنند نیز تغییر می‌یابند. وی خاطر نشان می‌سازد که هر نوع ادعایی درباره رشد نظام‌دار معنی واژه، رشد نظام‌دار آگاهی را نیز دربر خواهد گرفت.

در گسترش مفهوم پیازه‌ای جذب و انطباق به حوزه زبان، هنگام فراتر رفتن از محدوده محرک‌های مادی، شکل‌های پیچیده حیات آگاهانه ظاهر می‌شود. در این صورت نقش زبان هم‌پای حواس، به عنوان صافی پردازشی و ادراکی مشخص می‌گردد.

۶-۷ زبان و حل مسئله

مشاهداتی که در شرایط آزمایشگاهی بر روی کودکان صورت گرفته است، نشان می‌دهد که کودکان برای رسیدن به هدفی که همراه با حل مسئله‌ای عملی است، هم‌زمان باهم از گفتار و عمل استفاده می‌کنند. وقتی دست‌یابی به هدف دشوار می‌شود و شرایط عملی کودک را پیچیده می‌کند، گفتار کودک افزایش می‌یابد. در یکی از این آزمایش‌ها لوینا^۱ مقداری شیرینی را در جایی قرار می‌داد که دست یافتن به آن دشوار و نیازمند تفکر حل مسئله‌ای و استفاده از ابزار بود، سپس از کودکی می‌خواست که آن را بردارد. لوینا به این نتیجه رسید که در مرحله دشوار حل مسئله ابتدا گفتار خودمحور که هدفش تحلیل وضعیت موجود است فزونی می‌گیرد، سپس گفتار نقش طراحی برای چیره شدن بر وضعیت دشوار را عهده‌دار می‌شود.

گفتار دستکاری مؤثر اشیاء را برای کودک آسان می‌سازد و رفتار خود کودک را نیز کنترل می‌کند یعنی کودک از راه گفتار در آن واحد فاعل و مفعول رفتار خود است. در جریان حل مسئله وقتی گفتار به کمک عمل می‌آید، کودک به جای دستکاری مستقیم، فرایند روانی پیچیده‌ای را به کار می‌گیرد. این فرایند پیچیده باعث می‌شود انگیزش‌های متوقف شده درونی مجال رشد یابند و متحقق شوند.

نه تنها کودکان زیر هفت سال هنگام حل مسئله از گفتار خودمحور استفاده می‌کنند، کودکان بزرگ‌تر نیز دست به چنین کاری می‌زنند اما گفتار آنان درونی است. این امر با نصب الکترودهایی برحنجره و لب کودکان هنگام قرارگرفتن در وضعیت‌های دشوار ثابت شده است.

بوهلر^۱ دوره‌ای از رشد کودک را که در آن هنوز زبان چندان تکامل نیافته است «سن شپانزه» می‌نامد. در این مرحله موفقیت کودک در حل مسئله عملی مستقل از زبان و شبیه رفتار شپانزه است.

ارتباط زبان با فرایندهای ذهنی حل مسئله و ادراک به قدری است که روان‌شناسان زبان معتقدند عمل ارادی بدون زبان ممکن نیست. ویگوتسکی می‌گوید کودکان مسئله عملی را به کمک چشم‌ها و دست‌ها به اضافه گفتارشان حل می‌کنند.

۸-۶ نقش تنظیم‌گری زبان

همان‌گونه که پیش از این بحث شد، کودک هنگام انجام دادن کارهای عملی با خود گفت‌وگو می‌کند. این نوع گفت‌وگو تا هفت سالگی به صورت گفتار خودمحور و از آن پس به شکل گفتار درونی نقش بازی می‌کند. زبان در این فرایند از راه نقش تنظیم‌گر خود حل مسئله را آسان می‌کند. فرایند تنظیم‌گری زبان نیرویی است که دیگر صورت‌های رفتار آدمی را نیز هماهنگ و تثبیت می‌کند.

تأثیر زبان در هدفمندی و نظم‌بخشی رفتار، بعد از قدرت نمادسازی مهم‌ترین وجه تمایز انسان از حیوان است. رفتار غریزی از راه زبان زیر تأثیر رفتار مرکب و پیچیده‌ای قرار می‌گیرد که با رفتار دیگر موجودات متفاوت است. استفاده از زبان برای تنظیم فعالیت خود، نشان از فرایندی پیچیده و رشد‌یابنده دارد.

نقش تنظیم‌گری زبان نخست از رابطه کلامی میان کودک و بزرگ‌سال آغاز می‌شود. بزرگ‌سال با دستورهای کلامی، عمل ارادی کودک را تنظیم می‌کند: بگیر، بنشین، بخور... آزمایش‌های لوریا نشان داده است که اعمال ارادی زیر تأثیر فرمان بزرگ‌سال رشدی تدریجی دارند. بعدها نقشی که براساس کاربرد زبان میان کودک و بزرگ‌سال برقرار شده است، وسیله تنظیم رفتار خودبه‌خود کودک می‌گردد و در واقع کودک به خود فرمان‌های کلامی می‌دهد. مرحله جدید استفاده از نقش تنظیم‌گر زبان را پاولف «نظام

متعالی واحد خود تنظیمی^۱ نام می‌نهد. به تعبیر ویگوتسکی کودک توانایی خود نظم‌بخشی را از راه ابزار میانجی‌گفتار، از سطح کارکرد برون فردی^۲ به سطح کارکرد درون فردی^۳ ارتقا می‌دهد.

پژوهشگرانی که در زمینه نقش تنظیم‌گری زبان مطالعه کرده‌اند، گفتار کودکان را هنگام کامل کردن پازل مثال می‌زنند. کودک هنگام قراردادن هر بخش از شکل مورد نظر در کل سطح پازل با خود گفت‌وگو می‌کند. مثلاً می‌گوید: جای این تکه آن بالاست؛ این یکی را باید اینجا بگذارم؛ آهان! این سرش است. همان‌گونه که پیداست نقش تنظیم‌گری زبان در اعمال حل مسئله بیشترین نمود را دارد. ویگوتسکی بر نقش تنظیم‌گری گفتار در بزرگسالان نیز تأکید می‌ورزد و در این زمینه به گفتار درونی یا گفتار خاموش اشاره می‌کند؛ وی همچنین خاطر نشان می‌سازد که در حالات عصبی نیز گفتار بیرونی بسط یافته این نقش را به عهده می‌گیرد.

۹-۶ زبان و شناخت

زبان مهم‌ترین ابزار شناخت است و با آن ارتباطی دوسویه دارد. انسان شناخت جهان را پس از حواس با زبان آغاز می‌کند، از این رو زبان نیز چون حواس، به منزله یک صافی ادراکی^۴ قوی است. زبان در شکل‌گیری فرایندهای شناختی نقشی مهم دارد. رشد زبان وسیله‌گذار از حوزه تجزیه و تحلیل حسی به حوزه تجزیه و تحلیل عقلانی و انتزاعی است. انسان از راه زبان در ذات اشیاء نفوذ می‌کند و از محدوده تأثرات مستقیم فراتر می‌رود؛ همچنین سازمان‌دهی رفتار هدفمند و شناسایی روابط پیچیده و مرکب که خارج از محدوده ادراک مستقیم است از راه زبان ممکن می‌گردد و همه این عرصه‌ها که اشاره شد در حوزه شناخت آدمی‌اند.

کلارک^۵ برای اثبات ارتباط دوسویه زبان و شناخت از گنجینه واژگان کودک مثالی می‌زند، او تأکید می‌کند که یادگیری واژه‌های جدید و گسترش حوزه واژگان به کودک امکان می‌دهد تا به عرصه‌های جدیدی از دانش و آگاهی پا بگذارد؛ کسب آگاهی‌های جدید نیز او را در گسترش گنجینه واژگانش توانا می‌سازد. ادامه این فرایند می‌تواند به مرحله‌ای بینجامد که محصول آن فراهم شدن گنجینه واژگان تخصصی برای کودک است که به نوبه خود در زمان مناسب امکان پژوهش‌های علمی را فراهم می‌کند.

1- exalted order of self regulation unit 2- interpsychological 3- intrapsychological

4- perceptual filter 5- Cklark

از سوی دیگر بعضی جنبه‌های شناختی زمینه‌ساز کسب زبان‌اند. پیازه مهم‌ترین پیش‌نیاز شناختی کسب زبان را رشد کارکردهای نمادین می‌داند. به نظر پیازه این امر توانایی استفاده از واژه را برای بیان معنی و درک آن ممکن می‌سازد؛ به ویژه در مورد تجاربی که خارج از محدوده ادراک مستقیم‌اند.

مطالعه زبان در دوره‌های گوناگون رشد شناخت در روی‌کرد پیازه‌ای، ارتباط میان زبان و شناخت را بیشتر روشن می‌کند. تا پایان دوره حسی-حرکتی یعنی حدود هجده تا بیست ماهگی، توانایی‌های زبانی کودک در حد بیان جمله‌های تک واژه‌ای و دو واژه‌ای است که غالباً از مقوله اسم و بعضاً فعل‌اند. اساساً اصالت قایل شدن برای اسم تا حدود پنج سالگی جزو ویژگی‌های شناختی کودک است.

بین دو تا شش سالگی که بخش اعظم مرحله پیش‌عملیاتی است زبان پیوسته در حال رشد است و دو تا سه سالگی مرحله رشد انفجاری زبان است. در پایان ۶ سالگی کودک عملاً بر ساخت‌های دستوری زبان مادری خود احاطه می‌یابد؛ یعنی از زبان دانشی ناخودآگاه کسب می‌کند اما منطق حاکم بر زبان را نمی‌داند. استفاده از گزاره‌های منطقی و ساخت‌هایی که مبتنی بر تفکر انتزاعی است نیز بعد از سیزده سالگی ظاهر می‌شود و این همزمان با پشت سر نهادن تفکر انضمامی و گام نهادن در مرحله تفکر انتزاعی است.

برونر که چون پیازه شناخت‌گراست به شش نکته در جریان رشد شناخت اشاره می‌کند که یکی از آن‌ها زبان است و پنج نکته دیگر نیز هریک به گونه‌ای با زبان مرتبط‌اند. ذکر این شش نکته توصیف رابطه زبان و شناخت از دید برونر است:

استقلال پاسخ از محرک - در فرایند رشد، نخست پاسخ‌های هر محرک قابل پیش‌بینی‌اند اما کودک به تدریج در جریان رشد شناختی از تأثیر محرک‌ها رها می‌شود و پاسخ‌هایش در برابر محرک‌های ثابت تغییر می‌یابد.

بازنمون ذهنی^۱ - کودک پدیده‌ها را در نظامی هماهنگ با جهان پیرامون خود درونی می‌کند. این پدیده شبیه فرایند جذب در دستگاه شناختی پیازه است. بازنمون ذهنی او را از محدوده «اینجا و اکنون» فراتر می‌برد و پیش‌گویی آینده و فرضیه‌سازی را برایش ممکن می‌سازد. فراتر رفتن از «اینجا و اکنون» جز به مدد زبان ممکن نیست.

خودآگاهی^۲ - این فرایند نشان از توانایی گفت‌وشنود کودک با خود و دیگران دارد. نقش زبان در این فرایند بسیار مهم است. زبان به کمک واژه کودک را به توصیف

روی داده‌های گذشته و پیش‌بینی آینده و گام برداشتن به سوی رفتار منطقی توانا می‌سازد. تعامل میان کودک و مربی - تعامل میان کودک و مربی در رشد شناختی تأثیری بسزا دارد. از آنجا که بخش عمده تعامل کلامی است نقش زبان در این فرایند نیز مشخص است.

زبان - زبان نه تنها تعامل با مربی و دیگر بزرگسالان را تحقق می‌بخشد، ایجاد شبکه روابط مفهومی^۱ را نیز ممکن می‌سازد. کودک به کمک زبان پدیده‌ها و روی داده‌ها را به هم مربوط می‌کند. مثلاً در یکی دو سال اول زندگی ممکن است همه حشرات را با یک نام (جوجو) بشناسد؛ اما هرچه رشد شناختی پیش می‌رود، پشه را از عنکبوت و آن دو را از مورچه متمایز می‌کند و هنگامی که به دبستان می‌رود می‌تواند هر سه را در یک شبکه ارتباط مفهومی به طبقه حشرات پیوند دهد. اشیاء جهان خود را به صورت مقوله‌بندی شده به کودک معرفی نمی‌کنند. کودک راه مقوله‌بندی کردن را می‌آموزد و ابزار این آموزش زبان است. کودک به کمک زبان از حال به گذشته و آینده می‌رود و روی داده‌ها را در ذهنش دستکاری می‌کند.

بررسی متناوب‌های^۲ هم‌زمان - این فرایند نوعی تحلیل است که کودک را قادر می‌سازد مسائل و امور را در لحظه‌ای معین از جهات گوناگون بررسی کند. این توانایی او را به نظرگاه‌های گوناگون مجهز می‌سازد و با سطح ششم حیطه شناخت یعنی داوری، ارتباطی نزدیک دارد. بررسی هم‌زمان جنبه‌های متفاوت یک امر در پایان دوره دبستان ظاهر می‌گردد که مطابق است با پایان دوره عملیاتی یعنی گذر از انضمامی به انتزاعی و حرکت به سوی ساخت‌های منطقی-کلامی.

برونر می‌گوید «برای افراد ارزشی ندارد که بدانند در تجارب گذشته آنان، روی داد الف قبل از روی داد ب پیش آمده است، اگر الف دیگر هرگز تکرار نشود؛ اما این که بدانند روی دادهایی از نوع الف روی دادهایی از نوع ب به دنبال خواهند داشت مهم است.» این یعنی آموختن از تجربه، به کمک تعمیم و انتزاع، آموختن از تجربه یعنی استفاده از خزانه شناخت و تعمیم و انتزاع جز با کمک زبان صورت نخواهد گرفت.

۹-۶-۱ زبان و سطوح حیطه شناخت

ارتباط میان زبان و شناخت را می‌توان از راه بررسی سطوح شناخت نیز مطالعه کرد.

بلوم^۱ با روی‌کردی آموزشی، برای شناخت شش سطح قایل است: دانش؛ کاربرد؛ درک؛ تحلیل؛ ترکیب (خلاقیت)؛ داوری. در دو سطح اول، عملیات شناختی یا از راه زبان صورت می‌گیرند یا به وسیله زبان صورت‌بندی می‌شوند و یا کنش تنظیم‌گری زبان در آن‌ها دخیل است. اساساً هر شناخت نظری کارش را با جهانی که زبان برایش ساخته است آغاز می‌کند.

ارتباط سطح سوم شناخت، یعنی درک نیز با زبان امری واضح است. پژوهش‌های متعدد نشان داده است که حتی در مراحل نخستین رشد، زبان و ادراک باهم پیوند دارند. در انجام تکالیف غیرزبانی، حتی اگر مسئله بدون جاری شدن لفظی بر زبان، حل شود، زبان در آن نقشی مؤثر دارد. لوریا ضمن مطالعات خود دریافت که در صدمات مغزی نه تنها ادراک زبان می‌بیند، بلکه زبان توصیف اشیاء نیز مختل می‌شود. مثلاً شخص آسیب دیده ممکن است درباره ساعت بدون استفاده از لفظ «ساعت» و فرایند ادراکی یک پارچه^۲، با استفاده از فرایندهای ذهنی تجزیه‌گر^۳ سخن بگوید: «صفحه‌ای است سفید با دو عقربه سیاه». یعنی ادراک مقوله‌بندی^۴ شده را تبدیل به ادراک‌های مجزا کند.

تحلیل و ترکیب که سطوح چهارم و پنجم حیطه شناخت‌اند نیز با زبان ارتباطی نزدیک دارند. به ویژه خلاقیت خود از ویژگی‌های اصلی زبان است. لوریا معتقد است که انگیزه هر عمل خلاق که در آن امور عادی ذهن درهم می‌ریزد، گفتار درونی یا گفتار بسط یافته است. ویگوتسکی نیز براین عقیده است که خلاقیت بدون سازمان‌دهی مجدد پیوندهای گذشته ممکن نیست و سازمان‌دهی پیوندها جز با میانجیگری زبان صورت نمی‌گیرد.

میان سطح ششم حیطه شناخت یعنی داوری نیز با زبان ارتباطی معنی‌دار وجود دارد. هیچ نوع داوری بدون استفاده از زبان صورت نمی‌گیرد و داوری تنها در صورتی که در قالب زبان شکل گرفته باشد، قابل انتقال به دیگران است.

۶-۹-۲ زبان و نگه‌داری ذهنی

کودک در مرحله‌ای خاص از رشد که مرحله عملیاتی است قادر به تشخیص ثبات طول، اندازه، درجه یا وزن چیزی به رغم تغییر ظاهری آن خواهد بود. سینکلر زوارت^۵ که در دیدگاه‌های پیازه به ویژه مسئله نگه‌داری ذهنی (۴-۵-۲) مطالعات ارزنده‌ای دارد.

1- Bloom 2- concret perceptual process 3- analytic mental process

4- categorized perception 5- Sinclair de Zwart

درباره رابطه میان زبان و نگهداری ذهنی تحقیقات مفصلی انجام داده است. تحقیق زوارت به دو جنبه نظر دارد: الف - تفاوت میان زبان توصیفی کودکانی که به مرحله نگهداری ذهنی نرسیده‌اند با کودکانی که توانایی نگهداری ذهنی دارند؛ ب- تأثیر تمرین بر زبان توصیفی این دو گروه کودک. در این تحقیق دو گروه کودک انتخاب شدند. گروه اول قادر به نگهداری ذهنی بودند و گروه دوم به این مرحله نرسیده بودند. زوارت از کودکان خواست درباره دو مداد «کوتاه و نازک» و «بلند و ضخیم» توضیح دهند و همچنین دو دسته تیلۀ شیشه‌ای را باهم مقایسه کنند و پاسخ‌های دو گروه را باهم سنجید. زبان دو گروه بسیار باهم متفاوت بود. بعضی از این تفاوت‌ها در جدول زیر نشان داده شده است.

گروه الف (به مرحله نگهداری ذهنی رسیده‌اند)	گروه ب (به مرحله نگهداری ذهنی نرسیده‌اند)
(۱) تفاوت‌های بیشتری مانند: بلندی و کوتاهی؛ پهنی و نازکی؛ زیادی و کمی بین مدادها و تیله‌ها بیان می‌کنند.	(۱) تنها به یک تفاوت اشاره می‌کنند مانند: کوچکی به جای بلندی و کوتاهی و پهنی و نازکی
(۲) روابط میان اشیاء را می‌دانند؛ مثلاً می‌گویند یکی از دیگری بلندتر یا کوتاه‌تر است.	(۲) به جای اشاره به روابط میان اشیاء، از جمله‌های مجزأ استفاده می‌کنند: این کوتاه است. آن بلند است.
(۳) با استفاده از حروف ربط جمله‌ها را به هم پیوند می‌دهند و توصیف همپایگی به کار می‌برند: اینجا تیله‌های بیشتری هست اما کوچک‌اند. در اینجا تیله‌های کمتری هست اما بزرگ‌ترند.	(۳) به جای استفاده از توصیف همپایگی، گزاره‌های جداگانه به کار می‌برند: این طرف دو تیله هست، آن طرف سه تیله.

زوارت دریافت که تفاوت دو گروه بیشتر مربوط به جنبه تولید زبان است تا درک آن و کودکان گروه ب با توضیح معلم، مقصود او را می‌فهمند. وی سعی کرد گروه ب را آموزش دهد و نتیجه گرفت که بیان تفاوت‌های بیشتر (بند ۱) ساده‌تر است. بیان رابطه و مقایسه (بند ۲) دشوار و توصیف همپایگی^۱ (بند ۳) بسیار دشوارتر است. سینکلر زوارت با تأکید بر این نکته که زبان بخشی از نظام شناختی انسان است، می‌گوید: هرچه

بیشتر زبان و دربارهٔ زبان می‌آموزیم، با جنبه‌های تازه‌ای از شناخت آشنا می‌شویم و غنای گنجینهٔ شناخت یعنی افزایش توانایی در مهارت‌های زبان.

۶-۹-۳- گشتار^۱ و نگه‌داری ذهنی

گشتار در زبان یعنی تغییر و تبدیل و منظور از آن در زبان‌شناسی، ادراک ثبات پنهان در جوهر چیزی به رغم تفاوت‌های ظاهری آن است.

(۱) علی کتاب را خواند.

(۲) کتاب خوانده شد.

(۳) آیا علی کتاب را خواند؟

در جمله‌های ۱ و ۲ به رغم تفاوت در نقش‌های نحوی که «کتاب» پذیرفته است، جوهر اصلی پنهان در جمله‌ها «خوانده شدن کتاب» است. در واقع با تبدیل فعل معلوم به فعل مجهول، کتاب که در جملهٔ اول مفعول بوده، نهاد جملهٔ دوم شده است و جملهٔ ۲ زیر تأثیر یک اشتقاق گشتاری از جملهٔ اول منتج شده است. همین‌طور جملهٔ ۳ نیز با گشتاری دیگر از همان جملهٔ اصلی مشتق شده است.

یکی از ویژگی‌های رشد شناختی در دورهٔ عملیات ذهنی، رسیدن به نگه‌داری ذهنی است و براساس تحقیقات بلین^۲ و اسپونتاک^۳، تشخیص ثبات پنهان در جوهر اشیاء با مرحلهٔ نگه‌داری ذهنی ارتباط می‌یابد. آنان این توانایی را به زبان ریاضی نشان می‌دهند و معتقدند کودکان بعد از رسیدن به مرحلهٔ نگه‌داری ذهنی، قادر به درک روابط توزیعی^۴ و برگشتی^۵ اند.

مثالِ رابطهٔ توزیعی: $3A + 3B = C$

یعنی $3(A + B) = C$

مثالِ رابطهٔ برگشتی: $3 + 5 = 5 + 3$

تشخیص قواعد توزیعی و برگشتی ذهن را قادر به درک گشتار در ریاضی و همراه با آن، تشخیص گشتارهای زبان می‌کند. مثلاً وقتی از دانش‌آموز می‌خواهیم با استفاده از یک کل و یک زیرمجموعه، زیرمجموعهٔ مجهول را پیدا کند، غالباً جمله‌های ریاضی با جمله‌های زبانی تناظر و انطباق دارند و این به معنی توان تشخیص ژرف ساخت واحد به رغم روساخت‌های متفاوت است.

گشتارهای ریاضی	گشتارهای زبان
$۸ = ۵ + \dots$	هشت مساوی است با پنج به اضافه ۳
$۸ = ۳ + \dots$	هشت مساوی است با سه به اضافه پنج
$۵ = ۸ - \dots$	پنج مساوی است با هشت منهای ۳
$۳ = ۸ - \dots$	سه مساوی است با هشت منهای پنج
$۵ + ۳ = \dots$	پنج به اضافه سه مساوی است با هشت
$۳ + ۵ = \dots$	سه به اضافه پنج مساوی است با هشت
$۸ - ۳ = \dots$	هشت منهای سه مساوی است با پنج
$۸ - ۵ = \dots$	هشت منهای پنج مساوی است با سه

باربل اینهلدر^۱ دربارهٔ زبان و ارتباط آن با شناخت دیدگاهی دارد که با نتایج حاصل از این‌گونه پژوهش‌ها هم‌سوست. از نظر او زبان یک شبکهٔ از پیش ساخته در اختیار کودک نمی‌نهد تا براساس آن دنیای ادراکش را سازمان دهد، بلکه شبکه‌ای که دنیای ادراکی را سازمان می‌دهد، براساس جریان رشد ذهنی ساخته می‌شود؛ یعنی از راه عمل کودک در محیط پیرامون خود و درونی کردن این عمل برای ساخت‌های عملیاتی.^۲

۶-۱۰ زبان و تفکر

آیا وقتی از فرایندهایی سخن گفته باشیم که هریک بخشی از فرایندهای پیچیده و مرکب تفکرند، گفت‌وگو از تفکر به طور جداگانه ضروری است؟ اگر بتوان تفکر را به آگاهی، حافظه، انتزاع، تعمیم و... تقلیل داد و تجزیه کرد، پاسخ منفی است. حال آن که می‌دانیم عملاً چنین تجزیه‌ای نیز بسیار دشوار است. برشی از تفکر با همهٔ اجزا و عناصرش - اگر بتوان چنین برشی در اختیار گرفت - چیزی بیش از آن به ما نمی‌گوید که خانه‌های سفید و سیاه صفحهٔ شطرنج در نگاهی گذرا دربارهٔ بازی شطرنج به مشاهده‌گری بی‌تجربه می‌گویند. از همین رو از دیرباز مطالعهٔ رابطهٔ میان زبان و تفکر بسیار دشوار بوده است. زبان و تفکر هر دو بر فرایند پیچیده‌ای متکی هستند که محصول شبکهٔ ظریف پیوندهای عصبی قشر خاکستری مغز است. در این شبکهٔ ظریف پیوندها، حدود پانزده

1- Barble Inhelder

۲- operational structure منظور از ساخت‌های عملیاتی، ساخت‌های ذهنی دورهٔ عملیاتی در سازمان شناختی پیازه است.

میلیارد سلول عصبی مشارکت دارند. نظامی که پیچیده‌ترین رایانه‌ها نیز از نظر کارکرد به پای آن نمی‌رسند. آن نظام با آن پانزده میلیارد سلول و میلیارد‌ها روابط عصبی‌اش منشأ زبان و تفکر است؛ اما هنوز در تبیین کامل رابطه میان این دو و حکم کردن درباره تقدم و تأخر آن‌ها، راهی دراز و پرپیچ‌وخم پیش رو دارد. آنچه مسلم است زبان و تفکر در همکاری با یکدیگر، امکان شکل‌گیری فرایندهای عالی ذهنی را فراهم می‌آورند و محصول این فرایندها علم، فلسفه، هنر و هر نوع اندیشه قابل انتقال به نسل‌های بعدی جماعات انسانی است.

۶-۱۰-۱ دوگانه واحد (وحدت در عین دوگانگی)

ساموئل جانسن^۱ می‌گوید: «زبان لباس تفکر است» این جمله بازنمون روی‌کردی به رابطه زبان و تفکر است که براساس آن، اندیشه قالبی از پیش آماده دارد و زبان باید آن را عینیت بخشد. ویگوتسکی فرایند انتقال از اندیشه به گفتار را بسیار پیچیده‌تر از آن می‌داند که این‌گونه بتوان آن را تبیین کرد. از نظر او اندیشه در گفتار کامل می‌شود. دیدگاه اچسون نیز نزدیک به نظر ویگوتسکی است. طبق نظر او هنگام رمزگردانی، لغات و الگوهای نحوی هم‌زمان انتخاب می‌شوند و این که به زعم بعضی ابتدا تصورات جور می‌شوند و سپس قالب زبانی مناسب با آن انتخاب می‌گردد، در بیان رابطه زبان و تفکر مردود است.

ویگوتسکی درباره گذار از مضمون‌های ذهنی که هسته اصلی تفکرند، به سمت نظامی از معانی ضابطه‌بندی شده در قالب کلام مطالعه کرده است. او برای این گذار دو مرحله قایل است که عبارت‌اند از: (۱) نمودار آغازین معنایی یعنی اندیشه‌ای که بعداً به گفتار بسط یافته تبدیل می‌شود؛ (۲) تبدیل نمودار آغازین معنایی به طرح‌واره گفتاری سازمان‌یافته. ویگوتسکی گفتار درونی را میانجی تبدیل نمودار آغازین معنایی به گفتار بسط یافته می‌داند.

بعضی معتقدند در پاره‌ای موارد تفکر بدون استفاده از زبان امکان‌پذیر است و برای این استقلال نسبی تفکر، کارهای خلاقه‌ای چون موسیقی و مجسمه‌سازی را مثال می‌زنند که زبان در آفرینش آن‌ها نقشی ندارد.^۲ همچنین مواردی را مثال می‌زنند که انسان فکری در سر دارد اما قادر نیست آن را در قالب گزاره‌ای مرکب از واژه‌ها بیان

1- S. Johnson

۲- عده‌ای دیگر معتقدند که کارکرد تنظیم‌گر زبان از راه زبان درونی برای چنین ابداعاتی نقش میانجی دارد.

کند.^۱ روان‌شناسان زبان برای اثبات امکان اندیشیدن بدون استفاده از زبان، وضعیت کرولال‌ها و رفتار اکتشافی میمون‌ها را مطرح می‌کنند. کرهای مادرزاد که طبیعتاً لال هم می‌شوند، مقصود خود را با زبان اشاره به دیگران می‌فهماند اما از مفاهیم ذهنی محروم نیستند. بلیک مور^۲ از میمون سخن می‌گوید که کاملاً نشانه‌های رفتار اکتشافی و حل مسئله را از خود بروز می‌دهد. بلیک مور این رفتارها را مستقل از زبان می‌داند و نتیجه می‌گیرد که زبان تنها عامل مؤثر در تفکر نیست و تفکر بدون زبان نیز امکان دارد.

واتسن^۳، طرفدار مکتب اصالت رفتار، زبان و اندیشه را یک چیز می‌داند. دیدگاه‌های او مقدمه مطالعات گوناگونی در زمینه تفکر و زبان شد. برای مثال پژوهشگران زبان به این نتیجه رسیدند که هنگام فکر کردن، زبان، حنجره و قسمت‌های دیگر دستگاه صوتی حرکت می‌کند و این حرکت‌ها را از راه نصب الکترودهایی ثبت کردند.

آنچه مسلم است، مبنای زیست‌شناختی زبان در مراکز معین از قشر خاکستری مغز است، این مراکز با تفکر نیز ارتباط دارند. زیرا اگر زبان آسیب ببیند تفکر و عناصر مهم آن مانند اکتشاف، استدلال و قیاس آسیب خواهند دید. از نظر کونفورث، واژه‌ها از راه پیوندهای زبانی نقش مهمی در روابط دقیق میان انسان و جهان پیرامون او بازی می‌کنند و فعالیت فکری که قشر خاکستری مغز عهده‌دار آن است، چیزی نیست جز این دقت و پرداختگی در روابط انسان با جهان خارج، و این نه مقدم بر زبان است و نه جدا از زبان، بلکه تنها از راه زبان ممکن می‌گردد.

۶-۱-۲- تفکر در بند زبان، توهم یا واقعیت

شلی^۴ شاعر قرن هفدهم می‌گوید: خدا نطق را به بشر داد و نطق تفکر را آفرید. این جمله جدای از رنگ و بوی شاعرانه‌اش حاکی از دیدگاهی است که در آن تفکر وابسته به زبان و زاده زبان است. افراطی‌ترین دیدگاه‌ها را در این زمینه سایپر عنوان کرده است. بعد از او شاگردش ورف^۵ آرایش را بسط داد و دیدگاه‌های آن دو با عنوان فرضیه سایپر-ورف شهرت یافت. سایپر نه تنها اندیشه بدون زبان را توهمی بیش نمی‌داند، معتقد است تفکر انسان در تاروپود زبان وی به بند کشیده شده. بنابراین تصویری که هر کس از دنیای خارج دارد، تابع زبانی است که به آن سخن می‌گوید.

۱- مخالفان این عقیده با تأکید بر اینهمانی زبان و تفکر می‌گویند در چنین حالتی در واقع انسان در جست‌وجوی اندیشه است. زیرا اگر اندیشه‌ای موجود می‌بود، کلامی مناسب برای آن یافت می‌شد.

2- Blake More 3- Watson 4- Shelly 5- B. Worf

ورف برای اثبات تأثیرپذیری تفکر از زبان، تفاوت نمادها برای رنگ‌های طیف نور را در زبان‌های گوناگون مثال می‌زند. مثلاً در یکی از قبایل لیبریا رنگ‌ها را تنها با دو واژه می‌نامند. یکی برای نامیدن رنگ‌های گرم مانند زرد، قرمز، نارنجی، بنفش گرم و یکی برای رنگ‌های سرد مانند سفید، خاکستری، آبی و بنفش سرد. در بعضی زبان‌ها برای نامیدن رنگ‌ها سه یا چهار واژه وجود دارد. برونر نیز با اشاره به همین نکته از زبان‌هایی سخن می‌گوید که در آن‌ها سبز و آبی با یک واژه و قرمز و قهوه‌ای با یک واژه نامیده می‌شوند.

ورف برای اثبات وابستگی تفکر به زبان، تنها به مقوله نام‌گذاری رنگ استناد نمی‌کند، بلکه به نام‌های خویشاوندی و تفاوت مفاهیم مربوط به زمان در فرهنگ‌های مختلف نیز اشاره دارد. از نظر او انسان در جهان زبان مادری خود زندگی می‌کند. این زبان دربارهٔ امور گوناگون به او پیشداوری می‌دهد و شیوهٔ نگرش و تفکر او را تعیین می‌کند. از دید ورف هر زبان فلسفه‌ای درون خود دارد که وی آن را «فلسفهٔ پنهان زبان» می‌نامد و معتقد است فلسفهٔ پنهان زبان بر تفکر اهل آن زبان تأثیری ژرف دارد.

بعضی معتقدند که مقولات مربوط به نظام فلسفی ارسطو را نباید مستقل از ویژگی‌های زبان یونانی مطالعه کرد. موتنر^۱ بر این عقیده است که اگر ارسطو به زبان دیگری مانند چینی یا داکوتی سخن می‌گفت، نظریهٔ مقولات و نظام منطقی‌اش چیز دیگری می‌شد.

در این تردیدی نیست که واژه‌ها فرایند تفکر را آسان می‌کنند، به ویژه نمادهایی که به مفاهیم انتزاعی مانند: گذشت، عشق و آزادی مربوط‌اند، از آن رو که مدلول آن‌ها امور ملموس و عینی نیستند در جریان تفکر بسیار مهم‌اند. به همین دلیل تفکر از امکانات زبان تأثیر می‌پذیرد. همچنین تفکر دربارهٔ چیزهایی که در زبان برای آن‌ها نامی تعیین شده از تفکر دربارهٔ چیزهایی که نامی ندارند ساده‌تر است. اما تفکر دربارهٔ این گروه دوم نیز غیرممکن نیست. مثلاً اگر ما یک گل بنفشه یا نرگس ببینیم به سادگی با ادای جملهٔ «آه... بنفشه!» یا «چه نرگس زیبایی!» احساس و اندیشهٔ خود را بیان می‌کنیم. اما اگر گلی عجیب و ناشناخته ببینیم با سه گلبرگ آبی و برگ‌های سوزنی، ممکن است در ذهن خود به آن «گل آبی کم پر برگ سوزنی» نام بدهیم؛ از آن پس با این نام دربارهٔ آن گل قادر به اندیشه خواهیم بود یعنی بازنمون هیچ دو زبانی از گستره و ژرفای جهان پیرامون

گویندگان آن زبان یک‌سان نیست اما این به آن معنا نیست که زبان‌ها از بازنمون چیزهایی که در زبان‌های دیگر نمادهایی دارند، ناتوان باشند. و هر زبانی استعداد این را دارد که اهل آن به محض دیدن مقولات ناآشنا بر آن برچسبی بزنند. این کار با اندکی دستکاری در واژگان هر زبان و انطباق توانایی‌های آن زبان برای انتخاب نام چیزی ناشناخته میسر می‌شود.

حال باید خاستگاه توهم را جست‌وجو کرد. به رغم سایپر در «اندیشه بدون زبان» یا در دیدگاه سایپر؟ آیا آن نظام پانزده میلیارد سلولی در آینده به کمک زبان پاسخ این پرسش را خواهد یافت؟

چکیده گفتار

مطالعه رابطه میان زبان و فرایندهای عالی ذهن از دیرباز مورد علاقه زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان بوده است. مطالعاتی را که تاکنون در این زمینه صورت گرفته است می‌توان در دو گروه روش مقایسه طولی و روش مقایسه عرضی جای داد. در روش اول تغییر فرایندهای ذهنی کودک در طول دوران رشد بررسی می‌شود. یافته‌های ویگوتسکی در زمینه تفکر هم‌بافت و تفکر شبه مفهومی کودک محصول جستارهایی در این عرصه است. در روش دوم مبنای کار کنترل متغیر رشد زبان به شیوه‌های گوناگون است. مطالعات لوریا در زمینه رشد زبان دوقلوهای همسان، از تحقیقات مربوط به روش مقایسه‌ای عرضی است.

زبان که خود یکی از مراحل رشد کارکردهای نمادین در رشد شناخت است متکی بر توان نمادسازی انسان است که فصل‌میز انسان و حیوان محسوب می‌شود. زبان وسیله نمادین کردن تجربه‌های زندگی است. نمادسازی در ضابطه‌بندی امور و تقسیم آنها به مقوله‌های خاص نقشی تعیین‌کننده دارد. و انسان را در تبدیل زبان به ابزاری برای کمک به فرایند گذر از تجربه حسی و رسیدن به مرحله عقلی و انتزاعی یاری می‌کند. برخورداری از رفتار مقوله‌بندی شده تنها منوط به اکتساب زبان است. از سوی دیگر واژه عنصر اساسی زبان و عامل انتزاع و تعمیم است. انسان را از قید اینجا و اکنون می‌رهاند و به انسان جهانی مضاعف می‌دهد.

زبان با فرایندهایی چون حافظه، آگاهی و حل مسئله نیز ارتباطی بسیار نزدیک دارد. دقت و حافظه به وسیله واژه سازمان می‌یابند. حافظه نیز با میانجیگری واژه تبدیل به یادسپاری فعال می‌شود. به طوری که یادآوری، بازشناسی و جایگزینی در حافظه بدون پیوندهای زبانی ممکن نمی‌گردد. رشد نظام‌دار معنای واژه، با رشد نظام‌دار آگاهی مرتبط است. زبان از آنجا که دستکاری مؤثر اشیاء را برای کودک آسان می‌سازد، در رفتار حل مسئله نقشی میانجیگرانه دارد. نه تنها در جریان حل مسئله عملی گفتار خودمحور فزونی می‌گیرد، بلکه بزرگسالان نیز در موارد مشابه از گفتار درونی و حتی گاهی گفتار بسط یافته استفاده می‌کنند. دستورهای کلامی که کودک در روند حل مسئله به خود می‌دهد نقش تنظیم‌گری زبان را نیز مدلل می‌سازد.

شناخت جهان پس از حواس از طریق زبان برای انسان ممکن می‌گردد. از این رو زبان و شناخت ارتباطی دوسویه دارند. در این زمینه گنجینه‌هاژگان کودک مثال مناسبی است. واژگان متنوع و گسترده کودک را به عرصه‌های جدیدی از دانش رهنمون می‌گردد و آن عرصه‌های جدید به نوبه خود حوزه‌هاژگان را گسترده‌تر می‌کنند. در گفت‌وگو از ارتباط دوسویه زبان و شناخت، بحث از تأثیر متقابل زبان و سطوح ششگانه شناخت، تأثیر نگه‌داری ذهنی در غنای زبان کودک و رابطه معنی‌دار نگه‌داری ذهنی که مفهومی شناختی است با گشتار که مفهومی زبان‌شناختی است ضروری می‌نماید.

بحث درباره ارتباط زبان و تفکر دامنه‌دار، قدیمی و پیچیده است در واقع فرایندهایی چون نمادسازی، حافظه، آگاهی و حل مسئله که تاکنون برشمردیم خود به نوعی فرایندهای دخیل در تفکرند. بنابراین تأثیر متقابل تفکر و زبان از پیش مدلل است.

فصل ۷

آسیب‌شناسی زبان

از مطالعه آسیب‌شناسی^۱ زبان درمی‌یابیم که بسیاری از دانش‌آموزان مبتلا به نوعی نابسامانی زبانی‌اند. بعضی از این نابسامانی‌ها مربوط به رمزگردانی اطلاعات نمادین شنیداری یا دیداری است و بعضی دیگر مربوط به رمزگردانی اطلاعات.

جان آیزنسون^۲

آسیب‌شناسی زبان

۱-۷ زبان و تفاوت‌های فردی

انسان‌ها در جنبه‌های گوناگون زبان نیز مانند سایر ابعاد شخصیتی باهم متفاوت‌اند. بعضی در مهارت‌های زبانی بسیار ورزیده‌اند و بعضی رشد چندانی ندارند. عده‌ای فصیح و بلیغ سخن می‌گویند و گروهی دیگر هنگام ادای مطلب در معنی کم می‌آورند. گاه نیز لفظ مناسب برای معنی نمی‌یابند از این رو درک سخنانشان دشوار و شنیدن آن ملال‌آور است. غالب مردم در درک مفاهیمی که می‌شنوند یا می‌خوانند، به شرط دقت و توجه مشکلی ندارند اما عمق خوانش برخی دیگر کم است. معانی درونی، معانی ضمنی و کنایات را در نمی‌یابند. عده معدودی نیز حتی معنی گفته‌ها و نوشته‌های معمولی را به سختی درک می‌کنند. این تفاوت‌ها در مهارت نوشتن افراد نیز به چشم می‌خورد از این رو در جامعه با دامنه وسیعی از نوشته‌هایی با مهارت‌های متفاوت زبانی روبه‌رو هستیم. در مجموع محصول تفاوت‌های فردی در سطوح چهارگانه مهارتی طیفی وسیع است از عادت‌های نامطلوب مربوط به آموزش ناکافی تا بیماری و از عدم ورزیدگی در کاربرد زبان تا عارضه‌هایی که جنبه زیست‌شناختی و عضوی دارند.

کودک سه ساله‌ای که معنای دستورهای ساده را درک نمی‌کند، کودک چهار ساله‌ای که در مرحله گفتار تک واژه‌ای باقی مانده است، دانش‌آموزی که در املاي کلمات مشکلات حادّی دارد و بزرگ‌سالی که دچار لکنت زبان است، همه به یک یا چند نوع از اختلالات زبانی دچارند. مطالعه اختلالات زبانی در حیطه آسیب‌شناسی زبان است.

۲-۷ زبان درونی

مک‌کارتی^۱ و شیفل بوش^۲ برای زبان علاوه بر درک یا دریافت و بیان یا تولید، جنبه

دیگری نیز قایل‌اند که خود وظیفه آماده‌سازی تولید زبان را به عهده دارد. آنان این مرحله را زبان درونی می‌نامند. زبان درونی که در جریان رشد زبان در مرحله پیش‌زبانی نضج می‌یابد، در روی‌کرد پیازه‌ای به مسئله رشد، کودک را در فرایند درون‌سازی و برون‌سازی و درونی کردن تجارب یاری می‌کند (۵-۶) و پیازه خود نام تفکر بی‌کلام بر آن می‌نهد. تفکر بی‌کلام از نظر فلاول نوعی «دستکاری نمادین واقعیت در درون»^۱ است. زبان درونی را زبان محوری^۲ نیز می‌نامند.

کودک پیش از آن که زبان بگشاید میزان قابل توجهی از ساخت‌های زبانی را درک می‌کند. در این دوره هر نوع اختلال در جذب «درون‌سازی» و انطباق «برون‌سازی» به اختلال در فرایند «دستکاری نمادین واقعیت در درون» منجر می‌شود و زبان درونی را ناتوان می‌سازد از آنجا که زبان ابزار رفتار مقوله‌ای است، رفتار ذهنی کودک با اشیاء و طبقه‌بندی کردن آن‌ها در مرحله پیش‌زبانی متأثر از زبان درونی اوست. اگر کودک بتواند امور گوناگون را در نظام معنی‌داری بچیند، مثلاً صدای میو را به گربه ربط دهد و به محض شنیدن آن تصویر گربه را روی کتاب نشان دهد یا با دیدن قوطی شیر خشک شیشه‌اش را تکان دهد، از کارکرد درست زبان درونی بهره‌مند است. کارآ نبودن کودک در زمینه‌های مشابه آنچه ذکر شد، به اختلال در زبان درونی یا زبان محوری بازمی‌گردد و ادامه این نوع اختلال زبان‌دریافتی و زبان‌بیانی را آسیب‌پذیر و مختل می‌کند. متأسفانه آسیب‌شناسان زبان به علت جنبه‌های ناپیدای زبان درونی وقت زیادی صرف مطالعه آن نکرده‌اند و در طول مطالعات آسیب‌شناسی زبان در این فصل، جز یکی دو مورد به زبان درونی اشاره نمی‌شود؛ از این رو مبنای مطالعه نوعی تقسیم‌بندی دوارزشی است که به آن خواهیم پرداخت.

۷-۳ کودکان مدرسه اشتراوس

در نیمه اول دهه چهل میلادی هاینز ورنر^۳ روان‌شناس آلمانی به کمک آلفرد اشتراوس^۴ دستیار خود، براساس آزمون‌های پیشرفت تحصیلی تعدادی از کودکان را که پیش از آن در گروه کودکان استثنایی و عقب‌مانده ذهنی قرار گرفته بودند، برای رفتار درمانی

1- inner symbolic manipulation of reality

2- pivot language

باید توجه داشت که زبان محوری با زبان خود محور یکی نیست.

3- Heinz Werner 4- Alfred Straws

برگزید. این کودکان غالباً به نوعی ضایعه مغزی دچار بودند که الزاماً جنبه ژنتیکی نداشت و مربوط به زندگی قبل از تولد، ضایعات مربوط به تولد یا بعد از تولد مانند ضربه مغزی و تب شدید بود. اشتراوس برای کار با کودکان، آنان را در گروه‌های متفاوت کودکان با مداومت بی‌اختیار^۱، اختلالات رفتاری، اختلالات ادراکی^۲ و اختلالات مفهومی^۳ طبقه‌بندی کرد. دو گروه آخر از این کودکان (اختلالات مفهومی و ادراکی) در جنبه پذیرا یا درک زبان ناتوانی‌های ویژه‌ای داشتند. گروه اول قادر نبودند از اجزای به هم پیوسته به یک کل واحد برسند. از همین رو در فرایند رمزبرگردانی در خواندن و ارتباط برقرارکردن میان حروف برای رسیدن به واژه‌ای خاص دچار اشکال بودند. گروه دوم نیز در سازمان‌دهی افکار برای تبدیل آن‌ها به معنی و رمزبرگردانی مشکلات زیادی داشتند، به علاوه اختلال در زبان درونی آنان باعث می‌شد رفتار مقوله‌ای مربوط به نظم‌بخشی به اشیاء در آنان مختل شود. به این ترتیب یکی از نخستین کوشش‌ها برای مطالعه اختلالات زبان دریافتی از راه آسیب‌شناسی درک، به وسیله اشتراوس صورت گرفت.

۴-۷ انواع اختلالات زبانی

اختلالات زبانی را به روش‌های گوناگون می‌توان گروه‌بندی کرد؛ از جمله اختلال زبان شفاهی (سخن گفتن و گوش دادن) و اختلال زبان کتبی (خواندن و نوشتن). براساس نوعی تقسیم‌بندی دیگر که اساس آن توجه به فیزیولوژی مغز و نواحی خاص زبانی است، از اختلالات حسی مربوط به آسیب در ناحیه ورنیک (مرکز حسی کلمه) و اختلالات حرکتی مربوط به منطقه بروکا (مرکز حرکتی کلمه) می‌توان نام برد (۲-۲-۲). پیداست که این تقسیم‌بندی‌ها تا حد زیادی در هم تداخل می‌یابند و فصول مشترک دارند. لوریا زیر تأثیر دیدگاه‌های یاکوبسون و با مطالعه اختلالات گفتاری براساس محور زنجیری و انتخابی، نوعی تقسیم‌بندی دو ارزشی پیشنهاد می‌کند که در آن اختلالات درک زبان در مقابل اختلالات تولید زبان قرار می‌گیرند. با توجه به دیدگاه‌های لوریا و با استفاده از پیشنهادها آسیب‌شناسان زبان و روان آسیب‌شناسان

1- Perseveration

مداومت بی‌اختیار یعنی تکرار کاری بدون کنترل برآن. مثلاً ممکن است کودک شیشه شیر را ده بار به زمین بکوبد.

2- perceptual disorders 3- conceptual disorders

می‌توان همین تقسیم‌بندی دو ارزشی را پذیرفت و آن‌گاه برای هریک زیرمقوله‌هایی در نظر گرفت، اما ذکر این نکته ضروری است که دقیقاً مرز مشخصی میان اختلالات تولید و درک گفتار نمی‌توان تعیین کرد. نه تنها دو جنبه زبان کتبی (خواندن و نوشتن) و دو جنبه زبان شفاهی (گوش دادن و سخن گفتن) بر هم اثر می‌گذارند، بلکه اساساً جنبه‌های درک زبان و جنبه‌های تولید زبان نیز از یکدیگر متأثر می‌شوند. به گفته لوریا در هر فرایند درک، «گفتار فعال» شنونده نقشی مهم دارد؛ بنابراین اگر تولید گفتار مختل شود، به احتمال زیاد درک گفتار نیز آسیب می‌بیند.

از سوی دیگر پیداست کسی که در گوش دادن مشکلاتی دارد در خواندن نیز از درک سالم بی‌بهره است یا اختلالات زبانی کسی که در سخن گفتن با دشواری‌هایی مواجه است طبیعتاً بر نوشتن او تأثیر می‌گذارد. اما از آرایه نوعی تقسیم‌بندی در اختلالات زبان گریزی نیست؛ نخست به این سبب که اختلالات زبانی به رغم آنچه گفته شد؛ از لحاظ آسیب‌شناسی، و ماهیت استقلال نسبی دارند. دیگر این که مطالعه منظم در هر موضوعی به هر حال مستلزم آرایه نوعی طبقه‌بندی است.

۷-۴-۱ اختلالات درک زبان

اختلالات درک زبان را آسیب‌شناسان زبان، اختلالات زبان دریافتی یا اختلالات زبان‌پذیرا نیز می‌گویند. دریافت اطلاعات از دیگران از راه دو جنبه‌پذیرای زبان یعنی گوش دادن و خواندن ممکن می‌گردد. گوش دادن و خواندن از راه رمزبرگردانی صورت می‌گیرد از این رو به رغم بعضی تفاوت‌ها مشترکات بسیار دارند. در هر دو محرک‌های حسی شنوایی (آواهای زبان) یا بینایی (نظام خط) پس از فرایند پیچیده سازمان یافتن تبدیل به معنی می‌شوند و ذهن شنونده یا خواننده را به قصد آغازین کلام هدایت می‌کنند. گنجینه واژگان و در نتیجه ساختار حافظه پشتوانه این فرایند تبدیل تحریک حسی به سازماندهی و معنی‌یابی است. هر دوازده راهبردهای تفکر مانند استنتاج و قیاس مدد می‌گیرند. هر دو برای سازماندهی متکی بر کارافزارهایی هستند: آهنگ، درنگ و لحن در گوش دادن و نشانه‌های فصل و وصل در خواندن.

لوریا که تحلیل نسبتاً مفصلی از سازمان‌بندی اختلال درک گفتار در قشر مخ آرایه داده است، در توصیف فرایند گفتار، آغاز کار را درک علامت‌گفتاری می‌داند. علامت‌گفتاری

خود به وسیله ساختار واجی، واژگانی، ساخت واژگانی و منطقی - دستوری مشخص می‌گردد. از نظر او مرحله بعد از درک علامت گفتاری رمزگشایی علامت‌ها براساس رمزهای زبانی است. آن‌گاه مرحله جداسازی اندیشه کلی کلام و مرحله آخر مربوط به تشخیص مضمون اصلی پیام است. توصیف لوریا از فرایند درک گفتار را با اندک تفاوتی می‌توان برای فرایند درک در خواندن و در مجموع فرایند درک زبان به کار برد و اختلال در هریک از مراحل این فرایند نوع خاصی از اختلال زبان را باعث می‌شود. روی هم رفته اختلالات درک زبان به اندازه اختلالات تولید زبان بررسی نشده است. یکی از علل این امر شاید جنبه‌های ملموس و آسان‌یاب اختلالات تولید زبان به نسبت درک زبان است.

۷-۴-۱- تأثیر نقص بینایی و شنوایی در اختلالات درک زبان

گوش دادن و خواندن هر دو مستلزم گذر از مرحله تحریک حسی از راه چشم یا گوش است. بنابراین هر نوع نقص شدید در عضو شنوایی یا بینایی از آنجا که تحریک حسی را مختل می‌کند و در فرایند رمزگردانی تأثیر می‌گذارد، درک شنیداری و خوانداری را کاهش می‌دهد؛ اما نقص بینایی و شنوایی اختلال ویژه زبان محسوب نمی‌شود.

بدون تردید کودکان سنگین گوش در پردازش اطلاعات شنیداری مشکل خواهند داشت. کودکان ناشنوای مادرزاد نیز قطعاً کر خواهند شد، اما اگر نظام ادراکی آنان سالم باشد می‌توانند با استفاده از زبان اشاره، تعاملی سالم و مفید داشته باشند. خطاهای انکساری چشم نیز (نزدیک‌بینی، دوربینی، آستیگماتیسم) با اختلال خواندن ارتباط مستقیم ندارد؛ اما می‌تواند اختلال خواندن را تشدید کند. در هر حال به این سبب که با استفاده از عدسی‌ها و عینک‌های مناسب اختلال دید زایل می‌شود، قابل طرح نیست. اما لرنر^۱ فرایندهای تمیز^۲ بینایی و ادراک^۳ بینایی را که به ترتیب به درک اختصاصی تفاوت‌های بین حروف و اشیاء می‌انجامند و محرک‌های بینایی را در پیوند با خاطرات بینایی پیشین تفسیر می‌کنند، از عناصر مهم در اختلال خواندن به حساب می‌آورد.

۷-۴-۲- زبان‌پریشی حسی^۴

آواهای زبان تنها از راه قرارگرفتن در واحدی از نظام واجی زبان معنی‌دار می‌شوند. تشخیص نظام واجی و رمزگشایی واجی به عهده منطقه گیجگاهی نیمکره چپ است، بنابراین هر نوع آسیب که به این منطقه وارد شود، به ناتوانی در تمیز آوایی منجر

می‌گردد. آسیب‌دیدگان منطقه گنجگاهی نیمکره چپ تنها تشخیص ویژگی‌های واجی معنی‌دار را از دست می‌دهند، اما توان تشخیص صداهای دیگر مانند صدای موسیقی، آوای پرندگان و صدای به هم خوردن اشیاء را حفظ می‌کنند و حساسیت آنان به صداهای گوناگون آسیب نمی‌بیند. در این نوع بیماران گاه واج‌های مشابه مانند /b/ و /p/ یا واج‌های کاملاً متفاوت مانند /b/ و /d/ باهم اشتباه می‌شوند.

۷-۴-۱-۳ گم‌گشتگی معنای کلمات

گم‌گشتگی معنای کلمات ادامه منطقی اختلال در سطح واجی و در واقع از نوع زبان‌پریشی حسی است. چون بیماران منطقه گنجگاهی قادر به درک واج‌های جدا نیستند، کلماتی را که از لحاظ ساختار آوایی مشابه هستند باهم اشتباه می‌کنند. مثلاً در زبان فارسی ممکن است، احتضار با اهتزاز و هر دو با احتراز یا اختصار اشتباه شوند. این‌گونه بیماران در قبال اشتباهات خود موضع انفعالی ندارند و غالباً در صدد جست‌وجوی درست‌ترین واژه برمی‌آیند، چون به رغم اختلال در سطح واجی و واژگانی، ساختار تشخیص آهنگ گفتار در آنان سالم می‌ماند و تفاوت آهنگ‌های خیزان، افتان و جنبه‌های زیروبمی‌کلام را درک می‌کنند. به عبارت دیگر اختلال در رمزگشایی اجزای واژگانی، تعامل را در آنان کاملاً مختل نمی‌کند.

۷-۴-۱-۴ اختلال در درک جنبه‌های عاطفی^۱ زبان

منطقه‌های متناظر با ورنیک و بروکا در نیمکره غیر غالب (اکثراً نیمکره راست) مسئول جنبه‌های عاطفی زبان هستند (۲-۳-۱). و این جنبه‌ها ریشه در خلق‌وخو و هیجان گوینده یا شنونده دارد، از این رو شنونده می‌تواند گفته‌ها را از روی هیجان و حالات عاطفی همراه با آن به گونه‌های مختلف تفسیر کند. منطقه‌ای که در نیمکره غیر غالب، متناظر با ورنیک است، شنونده را در دریافت و تفسیر حالت صدا یاری می‌کند، حال آن که منطقه متناظر با بروکا عهده‌دار کاربرد حالات عاطفی زبان است. آسیب وارد بر این مناطق منشأ صدا، اپروسودیا یعنی ناتوانی درک یا تولید آهنگ یا نوای گفتار است. در این‌گونه اختلال سایر جنبه‌های گفتار در سطح واجی، واژگانی و منطقی-دستوری سالم می‌ماند مگر آن که این نوع اختلال با آسیب در نواحی دیگر قشر مخ همراه باشد.

1- aprosodia

چون غالباً ناتوانی درک و کاربرد آهنگ و نوای گفتار باهم مشاهده می‌شوند، اپروسودیا در بخش اختلالات تولید گفتار تکرار نخواهد شد.

۷-۴-۱-۵ زبان‌پریشی سمعی-حافظه‌ای

در این نوع اختلال درک گفتار، تشخیص واجی و ساخت واژه‌ای نسبتاً سالم می‌ماند اما حافظه قادر به نگه‌داری سمعی ردهای کلمات نیست و معمولاً هر کلمه رد حافظه‌ای کلمه قبلی را از بین می‌برد و خود نیز به وسیله کلمه بعدی ناپدید می‌شود؛ این اختلال نیز ناشی از ایجاد ضایعه در منطقه چپ گیجگاهی است. اختلال در رمزگشایی گفتار در این‌گونه بیماران زمانی حادث می‌شود که گفتار مفصل یا پیچیده باشد. در این صورت هر بخش به سرعت رد بخش‌های قبلی را محو می‌کند. به دلیل موضع فعالی که این‌گونه بیماران در قبال شنیده‌های خود دارند و از سوی دیگر به سبب ساخت‌های سالم درک آهنگ و نوای گفتار، تا حدی قادر به درک محتوای کلی پیام هستند، اما از به یادآوری تک‌تک اجزای آن ناتوان‌اند.

۷-۴-۱-۶ اختلال درک در سطح روابط منطقی-دستوری

تحلیل و تفسیر جنبه‌های منطقی-دستوری کلام و درک معنا از طریق روابط دستوری به عهده مناطق سوم آهیانه-گیجگاهی-پس‌سری نیمکره چپ است. اگر این مناطق سالم نباشند، درک ساخت واجی و معنای واژگانی زبان به تنهایی برای دریافت معنی کافی نیست. اختلال در سطح روابط دستوری-منطقی غالباً توأم با اختلال در جهت‌یابی فضایی است. بیماران اختلال درک دستور زبان همچنین از درک روابط بین اجزای یک کل و انجام اعمال ریاضی فراتر از مجموعه دهگان عاجزند. مشکلات این اختلال در درک معنای قطعات زبانی هنگامی حادث خواهد شد که حروف اضافه مربوط به روابط مکانی در جمله‌ها نقش داشته باشند. اساساً این افراد در دریافت معنای روی داده‌ها به ویژه آن‌ها که ساختاری ساده و افعالی پر کاربرد دارند نسبت به دریافت معنای روابط تواناترند. همچنین آنان مانند بیماران قطعه گیجگاهی به دلیل سالم ماندن هدفمندی رفتار و اتخاذ موضعی فعال در قبال درک پیام و از سوی دیگر سالم ماندن توان تشخیص آهنگ و نوای گفتار، تا حدودی قادرند مضمون کلی پیام را درک کنند.

۷-۴-۱-۷ اختلال مربوط به رشد در درک گفتار (زبان‌پریشی رشدی)^۱

این عارضه بدون آن که ربطی به عقب‌ماندگی ذهنی یا آموزش ناکافی یا عیب شنوایی داشته باشد، درک زبان را مختل می‌کند. شکل خفیف زبان‌پریشی رشدی با ناتوانی در

فهم بعضی کلمات یا جمله‌های طولانی و پیچیده، و شکل شدید آن با ناتوانی در فهم کلمات یا جمله‌های ساده بروز می‌کند. علت اختلال دقیقاً معلوم نیست. آسیب‌های مغزی ظریف، کُندی تکاملی مغز و عوامل ژنتیک می‌توانند مؤثر باشند. کودکان مبتلا به اختلال در درک گفتار به صداها یا غیرزبانی بیش از صداها یا زبانی واکنش نشان می‌دهند. آستانه تحریک شنوایی آنان بالاست و در تشخیص منبع صدا ناتوانی نشان می‌دهند از این رو ناشنوا به نظر می‌رسند.

کودکان مبتلا به زبان‌پریشی رشد در مراحل رشد زبان بسیار کند هستند. بعد از شروع گفتار در تلفظ اشتباه‌های بیشمار دارند، واج‌ها را حذف یا دگرگون می‌کنند، یعنی اختلال درک زبان در آنان همراه با اختلال تولید نیز هست. در حالی که به عکس، در کودکان مبتلا به اختلال در رشد زبان بیانی (تولید زبان)، توانایی درک زبان متناسب با سن باقی می‌ماند. بین ۳ تا ۱۰ درصد کودکان دبستانی به این عارضه مبتلا هستند و تعداد پسران مبتلا دو تا سه برابر دختران است.

۷-۴-۲ اختلال درک زبان در سطح خواندن

اختلال درک زبان در سطح گوش دادن با اختلال آن در سطح خواندن از بسیاری جهات تداخل دارد زیرا هر دو فرایند مستلزم نوعی پردازش ذهنی واحدند و تنها نظام رمزبرگردانی در آن‌ها متفاوت است که یکی متأثر از تحریک شنوایی (واج‌ها) و دیگری مربوط به تحریک بینایی (نظام خط) است. مثلاً اختلال عمق خوانش را می‌توان با اندک تفاوتی برای هر دو بُعد گوش دادن و خواندن بیان کرد، با این حال، در هریک از این مهارت‌های زبانی اختلالات خاصی هست که در درک زبان جایگاه واحدی دارد.

۷-۴-۱ نارساخوانی^۱

نارساخوانی یا دایسلکسیا که در واقع ناشی از اختلال مربوط به رشد در خواندن است، با اصطلاحات گوناگونی مانند ناتوانی خواندن و کوری کلمه معرفی شده است. کودکان مبتلا به نارساخوانی به رغم بهره‌مندی از توانایی ذهنی طبیعی و آموزش مناسب، از توان طبیعی خواندن بی‌نصیب‌اند. نمی‌توانند صداها را به شکل دیداری آن‌ها (حروف) ربط دهند. به همین دلیل هنگام خواندن بسیار اشتباه می‌کنند به خصوص حروفی را که مشابهند یا از لحاظ جهت‌یابی فضایی و طول خطوط یا تعداد نقطه تفاوت دارند، باهم

اشتباه می‌گیرند. مثلاً در فارسی «ب» را از «پ»، «س» را از «ش»، «د» را از «ر» یا «ل» را از «م» تمیز نمی‌دهند. گاه حروف را پس‌وپیش می‌خوانند که علت آن عدم تثبیت کامل حرکات تعقیبی چشم (در فارسی از راست به چپ) است.

به رغم تحقیقات بسیار مفید در زمینه نارساخوانی هنوز هم در سبب‌شناسی، ماهیت و نحوه درمان آن اختلاف نظر وجود دارد. در این زمینه به دو روی‌کرد عمده می‌توان اشاره کرد: ۱) دیدگاه طبّی که نارساخوانی را معلول ضایعه مغزی و اختلال در کارکرد نظام اعصاب مرکزی می‌داند. این دیدگاه در اروپا بیشتر رایج است. ۲) دیدگاه تربیتی که بیشتر مربوط به پژوهشگران امریکایی است که جنبه‌های اختلال را معلول آموزش نادرست می‌دانند. این گروه به جای جست‌وجوی علت واحد مرضی، به مجموعه‌ای از علل توجه می‌کنند و روی مراحل رشد مهارت‌های خواندن تأکید می‌ورزند.

دایسلکسیا مشتق از آلكسیا است. طرفداران دیدگاه طبّی این دو اصطلاح را در یک معنی به کار می‌برند؛ اما از نظر آنان که بیشتر از اصول دیدگاه‌های تربیتی دفاع می‌کنند، آلكسیا به معنی از دست دادن مهارت خواندن در بزرگسالان است حال آن که دایسلکسیا به اختلال در رشد مربوط است از این رو آن را آلكسیای رشدی نیز می‌گویند. به این ترتیب آنان بین اختلال در رشد و اختلال در کارکرد نظام اعصاب، یعنی دو علت متفاوت نارساخوانی تفاوت قایل می‌شوند.

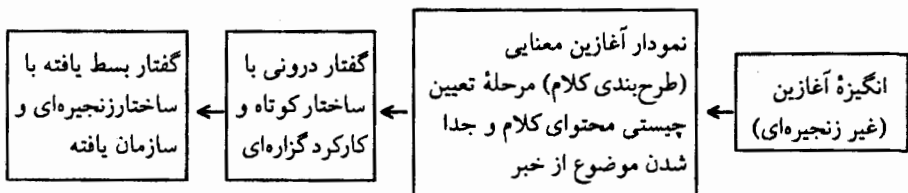
۷-۴-۲ اختلال در عمق خوانش (درک مضمون)

ویژگی بیمارانی که در سطح واجی-واژگانی و دستوری-منطقی زبان مشکل دارند، پیش از این بررسی شد. در مقابل این افراد گروه دیگری هستند که ساخت‌های واژگانی و منطقی-دستوری آنان سالم است اما فاقد قدرت پردازش فعالانه و عمیقی هستند تا به آن وسیله از معنای ظاهری به معنای درونی یا از متن به زیر متن منتقل شوند. لوریا از این افراد با عنوان بیماران ضایعه قطعه پیشانی یاد می‌کند. در این بیماران مناطق پس‌سری و گیجگاهی قشر مخ سالم است. چون در بیشتر قطعات زبانی زیر متن بیش از متن بار پیام را به عهده دارد، این بیماران عمق خوانش بسیار کمی دارند. به خصوص درک مضمون پیام‌های پیچیده که مستلزم تجزیه و تحلیل فعالانه و مقایسه اجزا باهم و مراجعه مکرر به قطعات پیشین است، در آنان به کندی صورت می‌گیرد.

بیماران ناتوان از عمق خوانش، معناهای ملموس قطعات زبانی را درمی‌یابند. اما وقتی سخن دارای مجاز، کنایه یا استعاره باشد، چون قادر نیستند از معنای ظاهری به معنای مجازی منتقل شوند تفسیرهای عجیب می‌کنند. در مورد ضرب‌المثل‌ها نیز که مربوط به ژرف‌ترین لایه‌های زبان‌اند، وضع به همین منوال است. مثلاً ممکن است در تفسیر ضرب‌المثل: «دو پادشاه در اقلیمی نگنجند» از دو گزینه «شاه خفته‌ست فتنه بیدار.» و «دو شمشیر در نیامی نگنجند.» اولی را به خاطر اشتراک در واژه «شاه» برگزینند. آنان همچنین در استنتاج ضعیف‌اند، به همین دلیل پس از خواندن داستان‌هایی که در آن‌ها یک نتیجه اخلاقی هسته مضمونی متن را تشکیل می‌دهد، بدون نتیجه‌گیری، تنها به ذکر اجزای داستان و جنبه‌های ظاهری آن اکتفا می‌کنند. ناتوانی در عمق خوانش ویژه بُعد درک زبان است بنابراین نه تنها خواندن، بلکه مهارت‌های گوش دادن بیمار را نیز مختل می‌کند.

۷-۴-۳ اختلالات تولید زبان (زبان بیانی)

لوریا فرایند هر بیان گفتاری را در سه مرحله انگیزه، نمودار آغازین معنایی^۱ و طرح کلامی^۲ بررسی می‌کند. از گفتار درونی نیز به عنوان «میانجی تبدیل نمودار آغازین معنایی به کلام بسط یافته» نام می‌برد. براین اساس می‌توان تولید گفتار^۳ بسط یافته را در نمودار زیر نشان داد.



انگیزه آغازین نیاز برای تماس یا تبادل اطلاعات یا ضابطه‌بندی اندیشه است. انگیزه آغازین به نمودار آغازین معنایی می‌انجامد که در آن گوینده برچستی کلام خود واقف می‌شود. گفتار درونی با واژگان محدود، بار معنایی وسیع گفتار بسط یافته را به دوش می‌کشد و گفتار بسط یافته همان کلام تحقق یافته است. بدیهی است که اختلال در هریک از این مراحل، گفتار بسط یافته را نابسامان می‌کند. در بخش‌هایی که در پی می‌آید ابتدا

1- inicial semantic graph 2- verbal scheme

۳ در این مورد خاص گفتار اعم از گفته است و نوشته را نیز دربرمی‌گیرد.

اختلالات زبان گفتاری (تولید شفاهی) و سپس اختلالات زبان نوشتاری بررسی می‌شود.

۷-۴-۳-۱ اختلال مربوط به فقدان انگیزه آغازین

چون بدون انگیزه آغازین یعنی بدون احساس نیاز برای تماس یا تبادل اطلاعات یا ضابطه‌بندی اندیشه، در واقع گفتاری وجود نخواهد داشت. اگر این مرحله از تولید زبان دچار آسیب شود، گفتار به کلی محو خواهد شد. لوریا در توضیح محو کامل گفتار از دانشمند برجسته‌ای سخن می‌گوید که به علت آسیب شدید و عمقی در ساقه مغز به فعل‌پذیری کامل دچار شده و هیچ‌گونه انگیزه برای گفتار در او باقی نمانده است. آنچه مسلم است چنین بیماری در فعالیت نظام نمادین مشکلی ندارد بلکه گفتار او برای مدتی و به کلی حذف شده و پس از بهبود نیز توانایی ارتباط کلامی را حفظ کرده است. این‌گونه بیماران برای رفتار و فعالیت هدفمند انگیزش و برنامه‌ریزی ندارند. از این رو ساکت و بدون مخابره هیچ پیام کلامی در گوشه‌ای می‌نشینند. تنها ممکن است به تقلید کلیشه‌ای سخنان دیگران بپردازند. آن هم در صورتی که خودشان مخاطب باشند. در این حال بعضی بخش‌های کلام گریخته را بدون هیچ هدف و خلاقیت زبانی چند بار تکرار می‌کنند.

۷-۴-۳-۲ اختلال در سازمان‌یافتگی معنا

بیماران قطعه‌پیشانی که در عمق خوانش مشکل دارند در تولید کلام هدفمند و سازمان‌یافته نیز با دشواری‌هایی روبه‌رو خواهند شد. این بیماران در عین این که گفتارشان از حیث واج‌شناسی، واجی و منطقی-دستوری سالم باقی می‌ماند، قادر به ضابطه‌بندی درست روی داده‌ها یا خوانده‌ها یا شنیده‌ها از راه کلام بسط یافته نیستند. و به میزان زیادی دچار پرت و پلاگویی می‌شوند. اما همان گفته‌ها را در قالب جمله‌های درست با ساختار واژگانی و نحوی درست ادا می‌کنند. مثلاً اگر بخواهند داستانی را که شنیده‌اند بازگو کنند، عناصری از داستان را در ساختاری نو و کاملاً بی‌ارتباط با اصل داستان، با شاخ و برگ بسیار بازسازی می‌کنند بدون این که ساختار کلام از جهت نحوی اختلالی داشته باشد. این بیماران از تولید شکل‌های پیچیده گفتاری ناتوان‌اند و بخش اعظم گفتارشان شامل تکرار قالبی سخنان مخاطب است.

۷-۴-۳-۳ اختلال در پویایی زبان

همان‌گونه که پیشتر ذکر شد، گفتار درونی میانجی تبدیل نمودار آغازین معنایی به گفتار

بسط یافته است. بنابراین هر نوع ضابطه‌بندی طرح‌واره کلام و تبدیل آن به گفتار مفهوم، بدون کمک کارکرد گزاره‌ای و ساختار خلاصه شده گفتار درونی ممکن نیست. زیرا رمزگردانی انگیزه و نمودار آغازین معنایی به عهده گفتار درونی است. این اختلال در اثر آسیب قسمت‌های خلفی قطعه چپ پیشانی ایجاد می‌شود. تکرارهای غیرارادی گفته‌های قالبی دیگران که در بیماران قطعه پیشانی مشاهده می‌شود، در این افراد وجود ندارد. این بیماران گفته‌های ساده را به خوبی ادامی‌کنند اما از تولید کلام پیچیده عاجزند. در واقع بیماران اختلال در پویایی زبان از جهت انگیزش آغازین کلام مشکلی ندارند و مشکل آنان مربوط به فرایند تولید زبان است. آنان از توصیف منسجم موضوعی معین در قالب گفتار عاجزند و تنها به ذکر نکات و عناصری از یک سازمان کلی توصیف یا بیان و توصیف کوتاه قالبی اکتفا می‌کنند. به تعبیر لوریا این ناتوانی در ضابطه‌بندی کلام، مربوط به نوعی خلأ در ذهن آنان است که ناشی از فقدان گفتار درونی است. این بیماران به رغم سلامت ساختار واجی، واژگانی و نحوی، از سخن گفتن ناتوان‌اند.

۷-۴-۳- زبان‌پریشی نحوی^۱ (سبک تلگرافی)

این اختلال ساختار هم‌نشینی (زنجیره‌ای) زبان را فرومی‌پاشد و مربوط به آسیب در نواحی پیش حرکتی قشر مخ در نیمکره چپ است. که موجب اختلال در کارکرد گزاره‌ای زبان می‌شود. از این رو حرکت از یک سازه و عنصر زبان به سازه دیگر مشکل است و سخن گفتن همراه با فشار و تقلأ و گسستگی زنجیره سخن است زیرا بیمار مبتلا به زبان‌پریشی نحوی فاقد مهارت‌های پیچیده حرکتی است.

در زبان‌پریشی نحوی کارکرد نهادی و نام‌گذاری زبان سالم می‌ماند اما اجزایی که باید زنجیروار از پی هم بیایند تا یک گفتار بسط یافته را کامل کنند حذف می‌شود؛ به همین دلیل بیماران در تشخیص برجسته‌ها برای اشیاء، روی داده‌ها و روابط ناتوان هستند. اما به سبب پریشانی نظام کارکردهای نحوی نمی‌توانند آن عناصر زبانی جداگانه را باهم تلفیق کنند و به صورت گفتاری منسجم درآورند، از این رو گفتار آنان را سبک تلگرافی نامیده‌اند. چون ساختار آهنگین و ریتمی کلام زنجیره‌ای بسط یافته است، در سبک تلگرافی، جنبه‌های آهنگین کلام که بیان‌کننده ویژگی‌های عاطفی گوینده است محو می‌شود. و تنها تکیه و درنگ جای سایر بخش‌های نظام آهنگین زبان را می‌گیرد.

۷-۴-۵- زبان‌پریشی حرکتی^۱

این اختلال که به نام زبان‌پریشی بروکا نیز از آن یاد می‌کنند، جزو اختلالات حادّ زبان‌بیانی است. زبان‌پریشی حرکتی همان‌گونه که از نامش پیداست مربوط به آسیب در ناحیه بروکا یعنی منطقه تکلم در نیمکره چپ است. در زبان‌پریشی بروکا توان تولید متوالی صداها طبق ساخت واجی زبان مختل می‌شود. این بیماری ناشی از اختلال مرکز تصویر حرکتی کلمه در بروکاست و تأثیر آن عکس زبان‌پریشی حسی است که تصویر حسی کلمه و در نتیجه درک گفتار را مختل می‌کند. چون زبان‌پریش حرکتی در روند بهبود از سبک تلگرافی عبور می‌کند. زبان‌پریشی نحوی می‌تواند مرحله‌ای از بهبود زبان‌پریشی حرکتی باشد، عده‌ای این دو زبان‌پریشی را اختلال واحدی به حساب می‌آورند و زیر عنوان زبان‌پریشی بروکا طبقه‌بندی می‌کنند.

ناتوانی در تولید متوالی صداها و ناتوانی در بازداری صدای قبلی باعث می‌شود که گفتار بیمار از صدایی به صدای دیگر یا از هجایی به هجای دیگر حرکت نکند مثلاً ممکن است واژه «دارا» به صورت «دادا» یا «رارا» و «رویارو» به صورت «رورورو» بر زبان آید. علت این تکرارها آن است که زبان‌پریش‌ها فاقد فرایند پاک‌سازی ذهنی‌اند. این فرایند به افراد طبیعی کمک می‌کند که پس از تولید یک واژه، صورت آوایی آن را از ذهن خود پاک کنند تا تولید واژه بعد به اندازه کافی در ذهن فضای خالی داشته باشد؛ اما به علت انجام نشدن این فرایند همان واژه یا هجای آن تکرار می‌شود.

۷-۴-۶- زبان‌پریشی حسی-حرکتی^۲

هرگاه فرایندهای انتخاب در سطح تولید واژه مختل شود، به عکس آنچه در زبان‌پریشی حرکتی بررسی شد، توان تولید صداها متوالی آسیبی نمی‌بیند اما فرایند انتخاب صدای مورد نیاز برای واژه‌ای خاص مختل می‌شود، در نتیجه تلفظ آواهای جداگانه آسیب می‌بینند. گاه زبان‌پریشی حسی-حرکتی با زبان‌پریشی حرکتی مشتبه می‌شود. اما این دو باهم متفاوت‌اند. در زبان‌پریشی حسی-حرکتی امکان تلفظ صداها مشابه به جای صداها مورد نیاز در یک واژه افزایش می‌یابد و در نتیجه سخن نامفهوم می‌گردد. مثلاً ممکن است واج // به جای /r/ یا /n/ به جای /m/ و /b/ تلفظ شود. گاه نه تنها واج‌های

مشابه، بلکه واج‌های کاملاً متفاوت به جای یکدیگر قرار می‌گیرند. مثلاً /m/ و /p/ جایشان را باهم عوض می‌کنند. این اختلال نظام انتخاب را در سطح واژه به کلی دگرگون می‌کند و باعث تولید واژه‌هایی کاملاً متفاوت با هدف گوینده می‌شود. مثلاً ممکن است «کلم» به جای «قلم» یا «خُل» به جای «گل» به کار رود.

زبان‌پریشی حسی-حرکتی مربوط به صدمه دیدن منطقه پس مرکزی بروکاست و یکی از تفاوت‌های عمده آن با زبان‌پریشی حرکتی آن است که در زبان‌پریشی حسی-حرکتی، فرایند بهبود مستلزم گذر از مرحله گفتار تلگرافی نیست؛ چون اساساً در ماهیت با زبان‌پریشی‌های مربوط به اختلال در زنجیره سخن یا محور هم‌نشینی سخن متفاوت است.

۷-۴-۳ زبان‌پریشی اسمی^۱

گاه اختلال در فرایند انتخاب، از سطح تولید واج برای تولید واژه فراتر می‌رود و به سطح انتخاب واژه برای تولید جمله می‌رسد. در این اختلال که مربوط به آسیب در قطعه گیجگاهی چپ است، بیمار از نام بردن اشیاء ناتوان است و برای آنها برچسب‌های مناسب نمی‌یابد. گفتار نسبتاً روان است اما مکث‌هایی پی‌درپی برای یافتن واژه‌های مناسب گفتار را متوقف می‌کند و بیمار جانشینی برای آن انتخاب می‌کند که لفظاً با اسم مورد نظر شبیه یا مربوط و گاه نیز نامربوط است، مثلاً ممکن است به جای «هلو»، «آلو» و یا در شرایط حادثر «گلو» بگوید. گاه نیز ممکن است به جای هر کلمه‌ای که به یاد نیاورد واژه «این» یا «چیز» به کار برد. این افراد در رویارویی با شیئی نیز قادر به یادآوری نام آن نخواهند بود. گاهی هم به جای واژه‌هایی که به یاد نمی‌آورند توصیف‌های عجیب و طولانی به کار می‌برند.

۷-۴-۳ زبان‌پریشی معنایی^۲

زبان‌پریشی معنایی یکی دیگر از اختلالات زبان مربوط به ساخت انتخابی یا جانشینی زبان است. در این اختلال به عکس زبان‌پریشی اسمی که بیمار معنی را در ذهن دارد و لفظ را فراموش می‌کند، فرایند یادآوری معنی مناسب مختل است. سخن گفتن محصول دو فرایند ساخت زنجیره‌ای یعنی حرکت از عنصری به عنصر

دیگر زبان و ساخت جانشینی یعنی انتخاب عنصری از میان روابط مفهومی، واژگانی و در نهایت معنایی است (← ۳-۳-۲). مسئول این انتخاب در مغز، ناحیه سوم منطقه آهیانه-پس‌سری چپ است که فرایند شگفت انتخاب معنی مناسب از میان شبکه روابط مفهومی و بازداری معانی بی‌ارتباط یا شبیه را به عهده دارد و استفاده از رمزهای معنایی را برای گوینده ممکن می‌سازد. پیشتر از این چون این زبان‌پریشی را مربوط به کارکرد نامناسب حافظه و محو شدن ردهای آن می‌دانستند، به آن زبان‌پریشی آمتریک^۱ نام داده بودند. حال آن که بیش از فراموشی، اختلال در کارکرد انتخاب در مناطق آهیانه پس‌سری مطرح است. در این بیماران انگیزه تولید کلام سالم است. ساخت هم‌نشینی و ساخت آهنگین نیز مختل نیست اما در محور جانشینی انتخاب‌ها درست صورت نمی‌گیرد و تداخل معنایی مشابه و گاه متباین سخن گوینده را نامفهوم می‌سازد. مثلاً ممکن است هنگام انتخاب نام یک گل یا میوه، نام گل یا میوه‌ای که از لحاظ تلفظ، شکل، اندازه و رنگ متفاوت باشد، به صرف گل یا میوه بودن در زنجیره سخن قرار بگیرد.

۷-۴-۴ اختلالات زبانی مربوط به دوره رشد

گروهی از اختلالات زبان ویژه دوران کودکی اند یا بیشتر در دوران کودکی ظاهر می‌شوند و بعضی از آنها تا سن بلوغ از بین می‌روند. اختلالات زبان که در دوره رشد ظاهر می‌شوند اعم از اختلالات رشد زبان‌اند زیرا در میان آن‌ها اختلالاتی وجود دارد که ربطی به فرایند رشد زبان ندارند.

۷-۴-۴-۱ گنگی انتخابی^۲

در این نوع اختلال، کودک به رغم تسلط بر زبان شفاهی و توانایی درک و تولید آن، از سخن گفتن در یک یا چند موقعیت اجتماعی ویژه خودداری می‌کند. آمار این اختلال بسیار پایین است و به رغم سایر اختلالات گفتاری، در دخترها اندکی از پسرها بیشتر است. کودکان مبتلا به گنگی انتخابی معمولاً کج خلق، وسواسی و پرخاشگرند. با بزرگ‌سالان روابط درستی ندارند. ممکن است از گنگی خود مانند ابزاری برای مبارزه با آنان و آزار آنان استفاده کنند. این کودکان غالباً در مسائل تحصیلی و روابط اجتماعی مشکلات حادّی پیدا می‌کنند. بعضی از آنان ممکن است با اشارات مختصری مثل

تکان دادن سر یا ادای اصوات محدود یا کلمات ساده‌ای مثل «نه» با دیگران رابطه برقرار کنند. گنگی انتخابی منشأ روان‌شناختی دارد نه عضوی. بهبود گنگی انتخابی ممکن است از چند ماه تا چند سال طول بکشد.

گنگی انتخابی از ناتوانی‌های عضوی مربوط به رشد و روان‌پریشی‌های^۱ مربوط به رشد که در آن‌ها ناتوانی سخن گفتن وجود دارد نه پرهیز از آن، متمایز است. همچنین خودداری کودک را از سخن گفتن به زبان بیگانه در محیط جدید، نباید با گنگی انتخابی اشتباه گرفت.

۷-۴-۲ اختلال زبانی مربوط به رشد

این نوع زبان‌پریشی مربوط به عقب‌ماندگی ذهنی، عیب شنوایی، اختلال عصبی یا آموزش ناکافی نیست. بین سه تا ده درصد کودکان دبستانی به آن مبتلا هستند و شیوع آن در دخترها دو تا سه برابر پسرهاست. علت زبان‌پریشی رشد ممکن است آسیب‌های خفیف مغزی یا کندی تکاملی مغز باشد. نوع شدید آن تا قبل از سه سالگی قابل تشخیص است. اما نوع خفیف آن را ممکن است نتوان تا دوره نوجوانی تشخیص داد. این کودکان در فهم زبان مشکلی ندارند، اما گفتارشان تا حدود قابل توجهی از هوش عملی آنان ضعیف‌تر است.

زبان‌پریشی رشدی در هجده ماهگی با ناتوانی کودک در ور کردن و ادای هجاهایی مثل «بابا» و «ماما» تشخیص داده می‌شود، در حالی که کودک در برقراری رابطه عاطفی و ارتباط چشمی با مادر و اطرافیان طبیعی است. تلفظ او حاوی اشتباهات متعددی است که کیفیت ثابتی ندارند. معمولاً واج‌های /r/، /s/، /v/، /l/ و در انگلیسی /θ/ بیشتر آسیب‌پذیرند. این واج‌ها یا حذف می‌شوند یا جای خود را به واج‌های دیگری می‌دهند. این کودکان در چهار سالگی جمله‌های ساده را ادامی‌کنند اما گنجینه واژگانشان محدود است و ساختارهای دستوری‌شان پایین‌تر از حد کودکان طبیعی است.

کودکان مبتلا به زبان‌پریشی رشدی به رغم نداشتن اختلال هوشی، در یادگیری مشکل دارند. منزوی، کج خلق و نافرمان‌اند و میدان توجهشان به نسبت کودکان طبیعی محدودتر است. مبتلایان به نوع خفیف این اختلال خودبه‌خود بهبود می‌یابند؛ اما نوع شدید اختلال حتی در صورت بهبود، نشانه‌هایی در زبان کودک مبتلا باقی می‌گذارد.

۷-۴-۳-۴-۳ نارساگویی رشدی^۱

کودکان مبتلا به نارساگویی رشدی از نظر تسلط بر ساختارهای نحوی و گنجینه واژگان رشد طبیعی دارند، اما تلفظ آنان بسیار نابهنجار است. نوع خفیف نارساگویی رشد خودبه‌خود بهبود می‌یابد ولی نوع شدید نیازمند درمان طولانی است. نارساگویی رشدی مربوط به عقب‌ماندگی ذهنی، اختلال عصبی، اختلال در ساخت کار دهانی تکلم و نقص شنوایی نیست و مبتلایان به آن از هوش کافی بهره‌مند هستند. بیماری طیف وسیعی است از اختلال خفیف، با تلفظ مفهوم و یک یا دو واج آسیب‌دیده تا تلفظ نامفهوم با واج‌های آسیب‌دیده بسیار. تقریباً ده درصد کودکان زیر هشت سال و پنج درصد کودکان بالای هشت سال دچار این اختلال هستند. پسران دو تا سه برابر دختران مبتلا می‌شوند. علت اصلی آن نوعی تأخیر در رشد است تا اختلال کنشی عضوی.

شیوع نارساگویی رشدی با طبقه اجتماعی ارتباط مستقیم دارد و کودکان خانواده‌های مرفه که با محیط زبانی غنی‌تری روبه‌رو هستند کمتر به آن مبتلا می‌شوند. متخصصان وجود عامل ژنتیک را نیز در آن محتمل می‌دانند. نوع شدید آن در حدود سه سالگی و نوع خفیف آن در شش سالگی بارز می‌شود. واج‌هایی که در مراحل رشد زبان دیرتر ظاهر می‌شوند مانند /r/، /s/، /z/، /j/ بیشتر در معرض آسیب‌اند؛ اما تلفظ واج‌هایی مانند /b/، /d/، /n/ نیز در انواع شدیدتر مختل می‌شود.

ساده‌ترین اختلال در نارساگویی قلب است، پس از آن جانشینی و سپس حذف واج به ترتیب اختلالات حادث‌تری هستند. در قلب واج خاصی با تغییر ادا می‌شود مثلاً واج /s/ با حرکت زبان به سمت بالای لثه نزدیک به /ʃ/ تلفظ می‌شود. در جانشینی واج دشوار جایش را به واجی با تلفظ آسان‌تر می‌دهد مانند «بخوی» به جای «بخور». در حذف یک یا دو واج به کلی از تلفظ ساقط می‌گردد مثلاً «دس» به جای دست یا «أل» به جای گل. قلب، جانشینی و حذف از ویژگی‌های زبان کودک در حال رشد است؛ اما کودکانی که رشد طبیعی دارند برآن فایق می‌آیند در حالی که نشانه‌های آن در زبان کودکانی که اختلال نارساگویی دارند باقی می‌ماند.

۷-۴-۴-۴ اختلالات حرکتی تکلم^۲ در کودکان

اختلالات حرکتی در بُعد تولید زبان جزو اختلالات رشدی دوره کودکی نیستند و

مادرزادی‌اند اما چون اساس تقسیم‌بندی آسیب‌های زبان در این فصل به گونه‌ای است که قرارداد آن‌ها را در طبقه‌ای دیگر دشوار می‌کند و نظم مطالعه را به هم می‌زند، در همین جا به آن‌ها اشاره‌ای مختصر خواهد شد.

ممکن است در صد کمی از کودکانی که مبتلا به زبان‌پریشی رشدی هستند و در درک زبان پیشرفت قابل ملاحظه‌ای داشته‌اند دچار نارسایی‌های تولید زبان شفاهی باشند. کودکان مبتلا به اختلالات حرکتی زبان به آسیب‌هایی در توانایی ساخت حرکات ارادی ماهیچه‌های گلو، حنجره، زبان، لب‌ها، کام یا گونه‌ها مبتلا هستند که سلامت آن‌ها برای توالی گفتار لازم است. باید میان آسیب‌های زبان‌پریشی مادرزادی که موجب بروز اختلال اولیه در رمزگشایی زبان می‌گردد و آسیب‌های مولد حرکتی که ممکن است با زبان‌پریشی همراه باشند یا خود نوع مستقلی از اختلال باشند، تمایز قایل شد.

۷-۴-۵ اختلالات زبانی جنبی (مربوط به سایر بیماری‌ها)

در اختلالات زبانی که تاکنون بر شمرديم نابهنجاری‌های زبان مستقل از اختلالات دیگرند. در اختلالات رشدی زبان پیوسته تأکید می‌شود که هوش بیمار طبیعی است یا اختلال جنبه عصبی ندارد؛ از سوی دیگر تعدادی از اختلالات روانی یا رفتاری کودکان پیوسته همراه با اختلالات زبانی‌اند. مثلاً کودکان عقب‌مانده ذهنی شدید همواره اختلال زبان دریافتی و تولیدی نیز دارند؛ همچنین در روان‌پریشی‌های کودکی، هنجارهای زبان به ویژه از جنبه معنایی و منطقی به هم می‌ریزد. این نوع اختلالات زبانی به رغم مشابهت با بعضی زبان‌پریشی‌های اولیه طبقه واحدی را در آسیب‌شناسی زبان به وجود می‌آورند.

۷-۴-۱ اختلال زبان و عقب‌ماندگی ذهنی

عقب‌ماندگی ذهنی یکی از علل عمده تأخیر در رشد زبان است. با این حال همه کودکانی که تأخیر زبانی دارند، جز عقب‌مانده‌های ذهنی شدید، تا حدی گفتار را فرا می‌گیرند. به طور کلی درجه اختلال زبان به میزان عقب‌ماندگی بستگی دارد. آسیب در رشد دامنه وسیعی دارد که از نقص جزئی و دیرآغازی تا آسیب‌ها و اختلالات شدید را دربرمی‌گیرد. کودکان عقب‌مانده خفیف ذهنی تا حدود هشت سالگی خطاهای نحوی کمتری دارند حال آن‌که گنجینه واژگانشان محدود است و ساختار واجی آسیب‌پذیر دارند. آنان به نسبت کودکان طبیعی ساخت‌های نحوی ساده‌تری را به کار می‌برند. این کودکان از کاربرد جمله‌های مرکب یا جمله‌های ساده‌ای که قابل تأویل به ژرف ساختی

چندبخشی باشد ناتوان‌اند مثلاً ممکن است به جای جمله «خواهر بزرگم نسرين اين عروسک را برايم خريده است.» بگویند: «نسرين خواهر بزرگم است. او عروسک خريده است. عروسک را براي من خريده است. نسرين خواهرم.»

نقص زبان در عقب‌مانده‌های ذهنی تنها محدود به تولید نیست بلکه درک زبان را نیز دربرمی‌گیرد. نقص شنوایی این‌گونه کودکان اختلال در فرایند درک آنان را شدت می‌بخشد. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر که سنین مدرسه را می‌گذرانند دو تا سه برابر بیش از افراد طبیعی به نقص شنوایی مبتلا هستند. رشد زبان کودکان عقب‌مانده که قادر به سخن گفتن هستند فرایندی چون رشد کودکان طبیعی دارد اما پیشرفت آن به مراتب کندتر است.

۷-۴-۵-۲ اختلال تکلم در خودماندگی^۱

در خودماندگی نشانگانی^۲ مربوط به رشد و رفتار است با علل چندگانه روانی و عضوی و الگوهای خاص در ارتباط، رفتار، بازی و زبان. کودکان در خودمانده غالباً به احساسات دیگران بی‌توجهند و با آنان به گونه شیئی رفتار می‌کنند. بازی با اشیاء را به بازی با دیگران ترجیح می‌دهند. از بازی‌های خلاق و اجتماعی ناتوان‌اند. از ایجاد رابطه غیرکلامی مثل تماس چشمی یا لبخند زدن پرهیز می‌کنند و در موقعیت‌های اجتماعی نگاهی خیره دارند. حرکات کلیشه‌ای بدنی مثل چرخش‌ها یا پیچش‌های مداوم و کوبش سر را بسیار تکرار می‌کنند.

کودکان در خودمانده را به علت ناتوانی شدید در ایجاد ارتباط عاطفی و کلامی با عبارت «زندانی باغ شیشه‌ای» توصیف کرده‌اند. و وضعیت آنان را «نهایت تنهایی» نام داده‌اند. اختلال شدید در ارتباط عاطفی و اجتماعی بیشترین تأثیر را بر ناتوانی‌های زبانی این کودکان می‌نهد؛ از این رو بعضی این نشانگان را با زبان‌پریشی رشد یکی انگاشته‌اند. شیوع بیماری ۵ درصد و ابتلای پسران چهار تا پنج برابر دختران است. کودکان در خودمانده غالباً در جنبه‌های انگیزش زبان برای آغاز تعامل اختلال دارند، در رشد زبان تأخیر دارند. الگوی رشد واجی آنان در سال اول تولد معیوب است. در نظام آهنگین گفتار مشکل دارند یعنی زیروبمی، تأکید و درک در گفتارشان مختل است. گفتار کلیشه‌ای مانند تکرار جمله‌های آگهی‌های تلویزیونی را بسیار به کار می‌برند. از ویژگی‌های گفتار آنان وارونگی ضمیری است. مثلاً به جای این که بگویند. «من شیرینی می‌خواهم»

می‌گویند: «تو شیرینی می‌خواهی» بعضی از کودکان در خودمانده در خواندن استعداد بسیار خوبی از خود نشان می‌دهند اما به شیوه‌ای مکانیکی و بدون درک کافی. در کودکی چون نسبت به صداهای زبانی بی‌توجهند ممکن است کر انگاشته شوند.

۷-۴-۳ اختلال زبان در کودک بیش فعال^۱ (MBD)

درصد کمی از کودکان به سبب آسیب ضعیفی در ناحیه پیشانی مغز، در جریان رشد ویژگی‌هایی از خود بروز می‌دهند که ممکن است بزرگسالان ناآگاه آن‌ها را حمل بر کم‌هوشی یا عقب‌ماندگی ذهنی کنند. حال آن‌که این‌گونه کودکان غالباً از نظر هوشی در سطح متوسط یا بالای متوسط قرار دارند. چون این کودکان تحریک‌پذیری و فعالیت بیش از حد طبیعی دارند، آنان را کودک بیش فعال نیز می‌گویند. بعضی پژوهشگران نظیر آیزنسون تنها ۳۰ درصد کودکان بیش فعال را دارای آسیب مغزی می‌دانند و بین این دو گروه تفاوت قایل می‌شوند.

ویژگی عمده کودک MBD محدودیت دامنه توجه، کمی تمرکز، بی‌قراری، حواس‌پرتی و تفاوت در یادگیری زبان به نسبت کودکان طبیعی است. آنان تا حدودی در رشد زبان تأخیر دارند. تحقق برنامه زبانی این کودکان در مقایسه با کودکان عادی به درستی صورت نمی‌گیرد. تأخیر در رشد گونه‌ای کندی برزبان‌شان به جای می‌گذارد که نه تنها جنبه تولید زبان مثل گفتن و نوشتن، بلکه خواندن را نیز دربرمی‌گیرد. به ویژه نسبت به صداهای زبانی بسیار بی‌توجهند، حال آن‌که به صداهای محیطی واکنش نشان می‌دهند. کودکان بیش فعال غالباً در مهارت‌های نوشتن ضعیف‌اند و در املا نمره کم می‌گیرند. کودکان MBD توأم با اختلال زبانی، حدود یک درصد از کل کودکان را تشکیل می‌دهند. آنان به علت اختلال در درک و تولید زبان و کمی توجه و تمرکز افت تحصیلی نیز پیدا می‌کنند. اما غالباً به علت بهره‌مندی از هوش کافی و گاه تیزهوشی، توانایی‌های خود را توسعه می‌دهند و معمولاً در حدود ده سالگی و نهایتاً چهارده سالگی تفاوت‌های خود را با کودکان طبیعی جبران می‌کنند.

۷-۴-۵ نشانه‌شناسی زبانی در بیماری‌های روانی

بعضی علائم ویژه گفتار از مشخصه‌های بسیاری از بیماری‌های روانی است. مثلاً در بیماران مبتلا به شیدایی^۳ غالباً فشار تکلم دیده می‌شود. ممکن است شکل خفیف فشار

تکلم در محدوده مکالمات طبیعی نیز دیده شود. و اصطلاحاً پرحرفی مرضی^۱ نامیده می‌شود. نشانه دیگر زبانی در بیماران روانی پرش افکار^۲ است که نمود آن در زبان قابل بررسی است. در این اختلال بیمار پیوسته از موضوعی به موضوع دیگر می‌پردازد و هرگز به هدف خود نمی‌رسد. در اختلال زبانی حاشیه‌پردازی^۳، بیماران به شیوه داستان در داستان به شرح جزئیات می‌پردازند و توان تشخیص ضروری از غیرضروری را ندارند. تکرار^۴ که بیشتر در ضایعات عضوی مغز دیده می‌شود، عبارت است از تکرار بیمار گونه یک جمله و ارایه پاسخ واحد و نامربوط در برابر پرسش‌های متعدد و متفاوت. بیماران اسکیزوفرنی^۵ عمق خوانش را در لایه‌های ژرف و انتزاعی زبان از دست می‌دهند. یکی از نشانه‌های این اختلال دشواری در تفسیر ضرب‌المثل‌هاست. مثلاً ممکن است در تفسیر ضرب‌المثل «مار گزیده از ریسمان سفید و سیاه می‌ترسد.» به جای آن که بگویند شخص زبان دیده به هیچ چیز اعتماد نمی‌کند، پاسخ دهند: «خوب معلوم است چون ریسمان سیاه و سفید شبیه مار است و آدم را می‌ترساند.» از دیگر علائم زبانی که بیشتر در بیماران اسکیزوفرنی دیده می‌شود، کلام کلیشه‌ای^۶ است. این اختلال با تکرار آهنگین عبارت یا جمله‌ای واحد، از تکرار متمایز می‌شود. نوعی از رفتار کلامی کلیشه‌ای سالاد کلمات^۷ نام دارد که در آن کلام هیچ انسجامی ندارد و کلمات به طور تصادفی به دنبال هم ردیف می‌شوند مثلاً ممکن است بیمار عباراتی چنین بر زبان بیاورد: «شوخی در زمستان، خرسواری با قورمه‌سبزی آفرین.» اختلال زبانی دیگر در بیماران اسکیزوفرنی واژه‌سازی است. در این فرایند، بیمار برای مقاصد خود که در برابر آن‌ها واژه‌ای نمی‌یابد واژه‌های ترکیبی می‌سازد. مثلاً بیماری به جای تخت‌خوابی که خوابیدن روی آن دشوار است واژه «سخت-خواب» را به کار برده است.

تداعی صوتی^۸ یکی دیگر از نشانه‌های بیماری‌های روانی است. در این اختلال بیمار با نوعی قافیه‌سازی ناقص یا کامل از کلمه‌ای به کلمه دیگر هدایت می‌شود و سخنان بی‌ارتباط بر زبان می‌آورد. مثلاً ممکن است پس از شنیدن کلمه آجیل درباره‌ی آژیر صحبت کند یا از گفت‌وگو درباره‌ی چراغ به موضوع دماغ بپردازد.

در انسداد تکلم^۹ بیمار جمله خود را ناتمام رها می‌کند و پس از مدتی درباره‌ی موضوعی که هیچ ارتباطی به موضوع اول ندارد صحبت می‌کند. علت انسداد تکلم

1- logorrhea 2- flight of ideas 3- circumstantialy 4- perseveration
5- Schizophrenia 6- verbigeration 7- word salad 8- clang association
9- blocking

ممکن است درد آور بودن موضوع گفتار و یا ناتوانی بیمار در بیان یک رشته کلام منسجم باشد. استدلال‌پریشی^۱ اختلالی است که در آن گفتار بیمار محتوی استدلال‌های بی‌ربط است. مثلاً ممکن است بیمار بگوید: احساس می‌کنم بیمارم چون در کودکی به اندازه کافی شکلات نخورده‌ام.

در اختلال کلام بارنگ فلسفی^۲ بیمار تمایل به بحث‌های بی‌حاصل و بی‌مورد دارد. و حجم کلمات و جمله‌ها از مفهوم کلام بسیار بیشتر است. بیماری می‌گفت: «خوب، ملاحظه می‌کنید که موضوع چقدر مهم است؟ من مایل‌م که براهمیت آن تأکید کنم، چون اهمیت یک اصل است و مبادا که تصور کنید که این امر ساده و بی‌اهمیت است.» انواع هذیان‌ها یا توهم‌ها نیز می‌توانند کلام را مختل کنند، مثلاً در توهم کلامی خاص بیماران سوءظنی، بیمار از گفته‌های دیگران تفسیر غلط می‌کند و گاه کلام آنان را توطئه‌ای درباره خود تلقی می‌نماید.

۷-۴-۶ اختلالات ناروانی گفتار^۳

اختلالات ناروانی گفتار به طور عمده به سلامت گفتار صدمه می‌زنند گرچه اختلالات مربوط به رشد زبان‌اند اما چون نوعاً با زبان‌پریشی‌های رشد متفاوت‌اند غالباً جداگانه آن‌ها را بررسی می‌کنند. علت اختلالات ناروانی گفتار دقیقاً معلوم نیست معمولاً گفتار فرد مبتلا توأم با مکث، گیر، انقطاع و بی‌نظمی در سرعت و آهنگ گفتار است. همه این نشانه‌ها را می‌توان مربوط به ضعف سازمان زبان و نوعی اغتشاش در زبان دانست.

۷-۴-۱ لکنت زبان^۴

لکنت زبان نوعی اختلال مربوط به رشد تکلم است که با تکرار صداها و هجاها یا کشش آن‌ها و انسداد هجاهای آغازین واژه و قطع و گیرهای متعدد، سلامت کلام را مختل می‌کند و در آن درنگ‌ها و سکوت‌های پی‌درپی، جریان موزون سخن گفتن را به هم می‌ریزد.

تقریباً ۵ درصد کودکان مبتلا به لکنت زبان هستند و شیوع آن میان پسرها سه برابر دخترهاست. لکنت زبان معمولاً بین ۲ تا ۹ سالگی ظاهر می‌شود و افزایش ناگهانی علایم آن بین ۲ تا ۳/۵ سالگی که دوره رشد سریع زبان است، یا بین ۵ تا ۷ سالگی بروز

می‌کند. در تاریخچه افراد لکنتی تأخیر در رشد زبان دیده می‌شود. میزان شیوع لکنت زبان در فرهنگ‌های گوناگون متفاوت است. و در فرهنگ‌هایی که فشار رقابت بیشتر است، شیوع بیشتری دارد.

آیزنسون با مطالعه تطبیقی بر روی تعدادی کودک طبیعی و لکنتی به این نتیجه رسیده است که کودکان مبتلا به لکنت زبان سعی دارند از گفته‌های تک واژه‌ای استفاده کنند، ساختارهای ساده دستوری را به کار می‌برند، اشتباهات دستوری بیشتری دارند و اشتباهاتشان در تولید اصوات بیشتر از کودکان طبیعی است. استفاده این کودکان از ساختارهای ساده دستوری مؤید نظری در باب افزایش گیرها زیر تأثیر افزایش پیچیدگی زبانی است. اطلاع این کودکان از ناروانی‌های زبان خود، آنان را به اضطراب، بیم از صحبت کردن و افسردگی دچار می‌کند.

علت لکنت زبان کاملاً شناخته نیست؛ اما تعدادی فرضیه در این زمینه پیشنهاد شده است که بعضی از آن‌ها انسداد لکنت را تبیین کرده‌اند، بعضی دیگر شرایط شروع و عامل یادگیری و تعدادی نیز نقش کارکرد مغزی را عمده می‌دانند.

کودکان مبتلا به لکنت حتی پس از کامل شدن شکل بالینی، در روخوانی، آوازخوانی و گفت‌وگو با حیوانات کلامشان روان می‌شود و این امر تأثیر اضطراب ناشی از ارتباط را بر لکنت مدلل می‌سازد. ویژگی‌های بالینی فرعی افراد مبتلا به لکنت عبارت‌اند از: اجتناب از کاربرد کلمات به علت هراس از لکنت، تیک‌هایی مانند چشم‌ک‌زدن، لرزش لب و آرواره، اضطراب و افسردگی.

۷-۴-۲ بریده‌گویی^۱ (اغتشاش تکلم)

بریده‌گویی نوعی اغتشاش زبان است به صورت سخن گفتن ناموزون همراه با جریان ناگهانی و سریع کلمات و توأم با الگوی جمله‌بندی اشتباه به طوری که گاهی سرعت زیاد سخن گفتن و فوران کلمات سخن را نامفهوم می‌کند. بین اجزای کلام درنگ‌هایی پیش می‌آید که ارتباطی به اتمام جمله ندارد؛ به همین دلیل سخن گفتن کاملاً دور از سلاست و روانی است. سخن گفتن کودک مبتلا به بریده‌گویی به گونه‌ای است که پیداست از آنچه می‌خواهد بگوید تصویری کلی و مبهم دارد؛ اما برای گفتن آن شتابان و مضطرب است. شمار مبتلایان به بریده‌گویی کمتر از لکنت زبان است و شیوع آن در دخترها کمتر از پسرهاست. شروع اختلال بین ۲ تا ۸ سالگی است.

بعضی از روان‌شناسان و آسیب‌شناسان گفتار بریده‌گویی و لکنت را یکی می‌دانند. اما نخستین بار پزشکان امریکایی بریده‌گویی را به عنوان طبقه‌ای جدید در اختلال گفتار معرفی کردند و بعدها این اصطلاح در اروپا نیز رایج شد. علت یکی انگاشتن بریده‌گویی و لکنت، وجوه تشابه متعدد میان این دو اختلال است. هر دو مربوط به ناروانی در سازمان زبان و اختلال در سرعت ادای کلمات‌اند، هر دو از بقایای نارسایی‌های رشد زبان‌اند؛ اما در عین حال تفاوت‌هایی نیز دارند: تأخیر در آغاز سخن گفتن (در رشد زبان) در بریده‌گویی بیش از لکنت زبان است. در لکنت به رغم بریده‌گویی سخنگو از اختلال زبان خود آگاه است و همین امر او را مضطرب می‌کند. در بریده‌گویی، اگر سخنگو از اهمیت موقعیت مطلع باشد نسبتاً تکلمی روان و بی‌عیب خواهد داشت؛ به عکس، کسی که لکنت زبان دارد، در موقعیت مشابه وضع بدتری پیدا خواهد کرد.

بریده‌گویی در مقایسه با لکنت با اختلالات فرعی کمتری مثل اضطراب، تیک، انزوای اجتماعی و افسردگی همراه است. علت بریده‌گویی چندان مشخص نیست. معمولاً در میان اعضای خانواده کودکان مبتلا، به نسبت کل جمعیت شیوع بیشتری دارد. این مسئله امکان جنبه‌های ارثی اختلال را مطرح می‌کند. بعضی پژوهشگران نیز نقش یادگیری غلط را در آن خاطر نشان ساخته‌اند. مبتلایان به بریده‌گویی در مجموع افرادی گیج، نامطمئن و دست‌وپا چلفتی‌اند و حدود دو سوم آنان با رسیدن به سن بلوغ خود به خود بهبود می‌یابند.

۷-۴-۷ گیرهای همه‌گیر

سخن گفتن محصول هماهنگی ظریف و پیچیده‌ای میان «سازمان‌دهی حرکت» از نمودار آغازین معنایی به سوی «گفتار بسط یافته» و «کار مغز» است. گاه در فرایند این هماهنگی اشکالی ایجاد می‌شود. یک گیر، یک لغزش، یک فراموشی، جریان گفتار را از نظم طبیعی خارج می‌کند؛ اما این گیرها و لغزش‌ها به حدی نیستند که گفتار بیمارگونه باشد. بیش از ۹۹ درصد افراد اعم از کودکان و بزرگسالان هنگام سخن گفتن دچار گیر یا لغزش می‌شوند، به ویژه در موقعیت‌های مهم و هنگام روبه‌رو شدن با افرادی که از نظر سن، موقعیت و رتبه اجتماعی برترند. این گیرها و تکرارها طبیعی هستند اما چون گفتار را از نظم و سلاست خارج می‌کنند می‌توان در کنار اختلالات جدی زبان، بخش کوچکی نیز به آن‌ها اختصاص داد؛ از انواع این گیرها و لغزش‌ها علاوه بر جنبه‌های شبه لکنت مثل تکرار یک کلمه در جمله یا تکرار هجا در کلمه، می‌توان از پدیده نوک زبانی و لغزش‌های زبانی نام برد.

۷-۴-۱ نوک زبانی

لوریا برای توضیح پدیده نوک زبانی، از یکی از داستان‌های چخوف با عنوان «یک نام مربوط به اسب» مثالی می‌آورد. در این داستان مردی نزد دوستش از درد دندان شکایت می‌کند. دوستش ضمن راهنمایی او پیشنهاد می‌کند به کسی که در معالجه بیماری‌های دندان تجربه دارد، مراجعه کند، اما نام آن مرد را به یاد نمی‌آورد. بیمار همه نام‌هایی را که در زبان روسی به کلمه اسب شبیه هستند یا با آن ارتباط دارند برمی‌شمرد اما موفق نمی‌شود دوستش را در یادآوری آن نام خاص کمک کند. طنز چخوف، با پدیده نوک زبانی برخوردی جذاب دارد که در ظرافت شباهت‌های لفظی و معنایی واژه در زبان روسی قابل دریافت است. چرا قهرمان داستان به رغم ناتوانی در یادآوری نام، می‌داند که نام آن مرد شبیه نام اسب است؟ آیا صداها یا واژه‌های آن را به خاطر می‌آورد؟ برای همه ما پیش آمده است که هنگام به یاد آوردن نام یا واژه‌ای احساس ناتوانی کنیم. گویی واژه در نیمه راه ذهن و زبان حرکتی رفت و برگشتی دارد. در اختیار ما هست و نیست. آن را می‌دانیم و نمی‌دانیم. براون از این وضعیت به نوعی «حضور فانی از جسم یا لبخندی بدون حضور صاحب آن» تعبیر می‌کند.

روان‌شناسی زبان می‌گوید در پدیده نوک زبانی، شمایی از نظام واجی واژه در ذهن سخنگو هست، همین مسئله به اضافه آگاهی از تعداد هجاهای واژه، او را به جست‌وجو در حول و حوش واژه‌هایی شبیه واژه اصلی وامی‌دارد. حتی نخستین واج آن را به یاد می‌آورد.

عامل پدیده نوک زبانی علاوه بر خستگی یا پریشانی یا مسائل مربوط به ناخودآگاه، می‌تواند مربوط به تنظیم ناقص گنجینه واژگان نیز باشد که سبب می‌شود به خاطر آوردن بعضی واژه‌ها سهل‌تر و سریع‌تر صورت بگیرد و شباهت در نظام واجی و تعداد هجاها یا وزن واژه، آن‌ها را هنگام آمدن به سطح حافظه به جای یکدیگر بنشانند. دو عامل بافت و بسامد وقوع در به یاد آوردن واژه مؤثرند. این دو عامل باعث می‌شوند که فرایند پیچیده یادآوری واژه از راه انتخاب آن واژه از میان شبکه پیچیده هم‌خوان‌ها صورت بگیرد.

۷-۴-۲ خطاهای زبان^۱

ضرب‌المثل معروفی است که می‌گوید: فلانی آن قدر هنگام سخن گفتن دست‌پاچه

می‌شود که اگر قرار باشد در مقابل جمعی ترکیب «نان و پنیر و انگور» را تکرار کند، حتماً خواهد گفت «آن و تنیر و پنگور». این شوخی ریشه در پدیده‌ای جدی دارد. یک بار یکی از گویندگان رادیو در پایان برنامه خطاب به شنوندگان گفت: «خدا را به شما می‌سپارم». چنین برون‌دادهایی را خطای لغزش زبان می‌گویند.

خطاهای زبان یا در محور جانشینی زبان رخ می‌دهند یا در محور هم‌نشینی (۳-۲-۳). نوع اول را خطاهای انتخاب^۱ و نوع دوم را خطاهای برنامه‌ریزی^۲ می‌نامند. اچسون با استفاده از دیدگاه‌های سایر روان‌شناسان زبان، از این تقسیم‌بندی کلی خطاهای زبانی، شش گونه خطای فرعی به دست می‌دهد: خطاهای انتخاب شامل خطای معنایی^۳، خطای لفظی^۴ و خطای ترکیبی^۵ است و در خطاهای برنامه‌ریزی، خطای جابه‌جایی^۶، خطای انتظاری^۷ و خطای تکراری^۸ قابل بررسی است.

در خطای معنایی به سبب اختلال در فرایند انتخاب، واژه‌ای جایش را با واژه دیگر عوض می‌کند. علت این اختلال را می‌توان در یکی از حوزه‌های معنی‌شناسی یعنی تضاد، ترادف یا اشتراک در حوزه معنایی جست‌وجو کرد.

مثال تضاد: او تمام شب را کار می‌کند. (به جای او تمام روز را کار می‌کند).

مثال ترادف: دریای گودی است. (به جای دریای ژرفی است).

مثال تشابه در حوزه معنایی: کلاه بچه را پایش کن. (به جای کفش بچه را پایش کن؛ از آن رو که کفش و کلاه از نوع پوشاک‌اند و غالباً همراه یکدیگر می‌آیند).

- در خطاهای لفظی (تشابهی) هم‌خوان‌های لفظی به جای یکدیگر قرار می‌گیرند یعنی سخنگو واژه‌ای را به جای واژه دیگری به کار می‌برد که از نظر لفظ با آن شباهت نسبی دارد:

خواهرش تحت تکلف اوست (خواهرش تحت تکفل اوست)

- در خطای ترکیبی بخشی از یک واژه با بخشی از واژه دیگر ترکیب می‌شود و غالباً محصول این ترکیب کلمات بی‌معنی خنده‌دار است:

کارش رفت. (کامییز با آرش رفت).

ترکیب طنزآلود خرمیش (به جای خرما و کشمش) به معنای انتخاب هر دو امکان در موردی خاص، براساس همین فرایند ذهنی ساخته شده است.

1- selection error 2- programing errors 3- semantic error

4- malapropism error 5- blend error 6- transposition error

7- anticipation error 8- repetition error

- در خطای جابه‌جایی، به علت اختلال در سازمان زنجیره‌ای گفتار، جای دو واژه باهم عوض می‌شود:

هرکه برفش بیش بامش بیشتر. (هرکه بامش بیش برفش بیشتر.)

- خطای انتظاری مربوط به آمدن بخشی از گفتار پیش از زمان خاص آن است:

همیشه ناهار را باهم می‌خورند (همیشه ناهار را باهم می‌خورند. در این مثال نخستین واج «ناهار» به جای نخستین واج «همیشه» نشسته است).

- در خطای تکراری به عکس خطای انتظاری، جزیی از گفتار به جای واج یا هجایی از واژه بعدی تکرار می‌شود.

صبر و صفر هر دو دوستان قدیم‌اند. (صبر و ظفر هر دو دوستان قدیم‌اند.)

در خطاهای زبان یک یا چند عامل خستگی، بی‌حوصلگی، عصبی بودن، استفاده از داروهای آرام‌بخش، حالت‌های فازی (تأثیر همانند محرک‌های ضعیف و قوی) یا عوامل ناخودآگاه باعث می‌شود که: (۱) فرایند بازداری به خوبی در مغز صورت نگیرد و تداخل هم‌خوان‌های مشابه مجاور یا متضاد نظام انتخاب را مختل کند. (۲) فرایند پاک‌سازی ذهنی عمل نکند. رد صدا یا واژه قبلی باقی بماند و فضای خالی در ذهن برای تلفظ واج یا واژه جدید وجود نداشته باشد. (۳) تداخل عملیاتی جمله‌ها نظم خود را در تولید از دست بدهد. (منظور از تداخل عملیاتی این است که فرایند تولید گفتار خطی نیست یعنی ذهن هنگام ادای بخش پایانی یک جمله بخش آغازین جمله بعدی را نیز برنامه‌ریزی می‌کند.)

۷-۵ اختلال در نوشتن

نارسایی در بیان افکار از راه نوشتن، یک اختلال شایع زبانی است. برای این مسئله دو علت عمده می‌توان ذکر کرد. (۱) نوشتن آخرین مهارت زبانی است که آموخته می‌شود و عالی‌ترین، پیچیده‌ترین و دشوارترین آن‌هاست. کاربرد نوشتن علاوه بر تسلط در سه مهارت دیگر زبانی مستلزم توانایی‌های دیگری نیز هست. از آن جمله فعالیت‌ها و فرایندهای زیر را می‌توان نام برد: حفظ اندیشه‌ای در مغز از راه نمودار آغازین معنایی و تبدیل آن به گفتار بسط یافته با طرح‌واره‌های نحوی مناسب، طراحی شکل صحیح حروف و کلمات در ذهن با استفاده از حافظه توالی بینایی، تبدیل اشکال ذهنی آن‌ها به اشکال ترسیمی با استفاده مناسب از ابزار نوشتن، هماهنگی پیچیده چشم و دست و استفاده از حافظه بصری و حرکتی برای تحقیق این هماهنگی. (۲) به رغم تقسیم‌بندی

اختلالات زبان به جنبه‌های درکی و تولیدی یا گفتاری و نوشتاری، مهارت نوشتن را نمی‌توان کاملاً از سایر مهارت‌ها جدا کرد؛ از این رو نابسامانی جنبه‌های دیگر زبان به سادگی در آن راه می‌یابد. و منطقاً ضعف در مهارت‌های درکی گوش دادن و خواندن یا مهارت تولیدی سخن گفتن بر نوشتن تأثیر می‌نهند. به عبارت دیگر بدون زمینه درون‌داد وسیع و سالم، برون‌داد محدود و آشفته خواهد بود: از سوی دیگر می‌توان گفت اختلال در گفتن و نوشتن دو روی یک سکه‌اند. مثلاً بریده‌گویی نه تنها گفتار، بلکه خواندن و نوشتن را نیز مختل می‌کند. نوشته‌های افراد بریده‌گو، خوانا و بدخط و مثل گفتارشان غیرمنسجم، نامنظم و نامفهوم است. واژه‌ها را در جای نامناسب به کار می‌برند، گاه آن‌ها را حذف می‌کنند یا جمله‌ها را ناتمام رها می‌کنند. در املا هم مشکلاتی دارند یعنی اغتشاش از ساختار جمله در می‌گذرد و به ساختار واژه نیز سرایت می‌کند؛ همچنین بعضی از ویژگی‌های زبان‌پریشی‌هایی که در آن فرایند انتخاب واژه و الگوهای نحوی مختل می‌شود مستقیماً به نوشتن منتقل می‌شوند. به علاوه گاهی زبان‌پریشی‌های سطح واجی زبان نیز در نوشتن خود را می‌نمایانند.

با تمام مشکلات و اختلالات در زمینه نوشتن، یافته‌های پژوهشگران درباره اختلالات زبان نوشتاری به اندازه دیگر جنبه‌های زبان نیست. برای این امر می‌توان دو دلیل ذکر کرد. نخست این که آسیب‌شناسان و روان‌شناسان زبان بیشتر توجه خود را به همگانی‌ترین و پرکاربردترین شکل زبان در ارتباط، یعنی زبان گفتاری معطوف داشته‌اند. دیگر این که در اختلالات حادّ زبانی اساساً بیمار در شرایطی نیست که به نوشتن و تولید زبان کتبی اقدام کند و در نتیجه اختلالات زبان کتبی خودبه‌خود آن‌طور که باید به حوزه آسیب‌شناسی زبان راه نیافته‌اند.

۷-۵-۱ نارسانویسی^۱

شایع‌ترین اختلال نوشتن نارسانویسی است. این اختلال ممکن است ترکیبی از نارسایی‌های حرکتی، عصبی، بینایی یا درکی باشد. نوشتن فرایندی روانی-حرکتی است و نیازمند مهارت‌های متعدد مرکبی است که اختلال در آن‌ها نوشته را ناخوانا، نامرتب، بی‌تناسب و نامفهوم می‌کند. اگر کودک برای ادراک دقیق نمادهای دیداری رشد کافی نیافته باشد، و در هماهنگی بازو، انگشتان و چشم، کند و ناتوان باشد یا نتواند تجربیات بینایی و حسی-حرکتی را در حافظه بصری ثبت کند، در نوشتن دچار مشکل خواهد

شد. عواملی که می‌توانند کودک را دچار نارسا نویسی کنند از این قرارند: ضعف در مهارت‌های حرکتی؛ بیش‌فعالی؛ خطا در ادراک بصری؛ ضعف در حافظه بصری؛ ضعف در تبدیل و انتقال حس به حس (از بینایی به حرکتی). به مجموعه این عوامل بریده‌گویی را نیز می‌توان اضافه کرد.

۷-۵-۲ اختلال مربوط به رشد در نگارش^۱

این اختلال در دوره دبستان که کودک برای نوشتن آموزش می‌بیند، ظاهر می‌شود و با عملکرد ضعیف در نگارش و املا مشخص می‌گردد. غالباً همراه با اختلال در درک زبان، یعنی گوش دادن و خواندن و اختلال در جنبه دیگر تولید زبان، یعنی سخن گفتن است. در این اختلال برخلاف سایر نارسایی‌های زبان، اختلافی بین دو جنس نیست. پرونده بالینی غالباً ابتلای دیگر افراد خانواده را نیز نشان می‌دهد و این مسئله امکان جنبه‌های ارثی اختلال را مطرح می‌کند. عواملی مانند میدان تمرکز محدود و حواس‌پرتی آن را تشدید می‌کند.

کودکان نارسا نویس در سازمان‌بندی جمله و بند، مشکلات بسیار دارند. این نارسایی با رفتن به کلاس‌های بالاتر، بیشتر در جمله‌بندی‌های بسیار ابتدایی و گاه عجیب خود را نشان می‌دهد. کودکان نارسا نویس غالباً واژه‌های نامناسب انتخاب می‌کنند، نوشته‌هایشان فاقد توالی منطقی است و سطح توان نگارشی آنان در مقایسه با آزمون میزان شده انفرادی، پایین‌تر از ظرفیت هوش کلی آنان است. این کودکان به علت احساس ناتوانی و بی‌کفایتی دچار احساس جدایی، اضطراب، نومیدی و افسردگی می‌شوند و تمایل به مدرسه رفتن را از دست می‌دهند. این احساس در صورت بهبود نیافتن در بزرگسالی نیز با آنان می‌ماند. بزرگسالان مبتلا به اختلال در نگارش، از بیم آشکار شدن بی‌کفایتی‌شان از نوشتن خودداری می‌کنند و اکثر آنان مشاغلی انتخاب می‌کنند که به حداقل مهارت‌های نگارشی نیاز داشته باشد. در شکل‌های خفیف اختلال، دانش‌آموزان مدارج دانشگاهی را نیز طی می‌کنند اما اگر درمان کمکی دریافت نکنند همیشه در نوشتن دچار مشکل خواهند بود.

۷-۶ از زبان‌پریشی تا زبان‌پریشانی

کودکان مبتلا به انواع اختلالات زبانی که تعدادشان نیز قابل ملاحظه است و بهبود نسبی

می‌یابند یا اصلاً بهبود نمی‌یابند به کجا می‌روند؟ آنان که وضعیتی حاد دارند و در جنبه‌های درک و تولید زبان معلول زبانی محسوب می‌شوند، حسابشان جداست. غالباً قادر به ادامه تحصیل نیستند و همیشه با انتخاب مشاغلی که نیازمند کفایت‌های زبانی نیستند، تکلیف خود را روشن می‌کنند اما گروه دیگر چه؟ از این گذشته آیا نظام آموزشی ما برای آنان که رشد زبان را در محیطی طبیعی و با شرایطی طبیعی آغاز کرده‌اند و هیچ نوع مشکل خاص زبانی نداشته‌اند، برنامه تفصیلی مناسب در جهت رشد مهارت‌های زبانی دارد؟ آیا کسانی که آموزش این کودکان را به عهده دارند خود در مهارت‌های زبانی توانمند هستند؟

۷-۶-۱ آغازی برای یک پایان

در آغاز این پایان نوشته‌ای را باهم مرور می‌کنیم:

خواندن اخیر سرنوشت موریکه توسط من برای خواهرانم خیلی خوب آغاز شد، اما همین‌طور که ادامه می‌دادم بهتر شد، و سرانجام نوک انگشتانم همگی، با آرامش بدون وقفه صدایم بر موانع درونی‌ام پیروز شدند، دورنمای رو به گسترشی را برای صدایم پدید آوردند، و نهایتاً تمامی فضای پیرامونم جرات نکرد چیزی را به غیر از صدای من پذیرا شود. تا اینکه پدر و مادرم که از کار برگشته بودند، زنگ را به صدا درآوردند.

بندی دیگر از همان کتاب:

پرحرفی دکتر کا. به مدت دو ساعت پشت ایستگاه قطار فرانتس-جوزف با او پرسه زدم، بارها از او خواهش کردم بگذارد بروم، دستهایم را با بی‌صبری به هم قلاب کرده بودم و تا سرحد امکان به حرفهایش گوش ندادم. به نظرم می‌آید شخصی که در کارش موفق است، هنگامی که سرش گرم صحبت درباره شغلش می‌شود، باید فاقد حس مسوولیت باشد؛ برکارایی خود آگاهی دارد، در مورد هر داستان تداعی‌هایی صورت می‌گیرد، در حقیقت چندین، و او همه‌اش را بررسی می‌کند چون آنها را تجربه کرده است، باید با عجله و به خاطر رعایت حال من بسیاری از آنها را تعدیل کند، برخی از آنها را هم با سؤال کردن خراب می‌کنم ولی به وسیله این‌ها او را به یاد چند تای دیگر می‌اندازم.

کدام اهل مطالعه و کتاب است که با نمونه‌های فراوان از این دست برخورد نکرده باشد؟ این گفتار از این نمونه، صدها و بلکه بیشتر در تقدیر دارد. بوی شامه آزار تفت ترجمه، ناسازی، بی‌دستوری و در نهایت نامفهومی در ترجمه‌های ماکم نیست و در بیان علل آن به نکات متعددی می‌توان اشاره کرد که فرصتی دیگر را می‌طلبد؛ اما در کارهای تألیفی مشکلات از نوع دیگرند: بی‌بهرگی از همگونی سیکی؛ سازمان نیافتگی محتوا؛ شلختگی در واژه‌یابی؛ ناتوانی در مفهوم‌رسانی؛ بندها و گفتارهای مطول؛ تکرارهای بسیار؛ ضعف تألیف؛ ضعف تعلیل و عدم انسجام. کتاب‌هایی که می‌توانند در حد یک مقاله تقلیل یابند. مقاله‌هایی که می‌توانند اساساً نوشته نشوند. در همه این موارد اشکالات از آن گونه‌ای نیست که بتوان آن‌ها را محصول زبان‌پریشی‌هایی دانست که آسیب‌شناسی کلاسیک زبان طبقه‌بندی کرده است. از لونی دیگر است آیا بقایای بهبودنیافته زبان‌پریشی‌های کودکی است؟ آیا محصول آموزش‌های ناکافی و بی‌نظام است؟ آیا محصول کار معلمانی است که خود در زمینه مهارت‌های زبان ناتوان‌اند؟ آیا محصول رشد نیافتگی و عدم حساسیت زبانی به علت ناچیز انگاشتن نقش زبان در نظام آموزشی است؟ هرچه هست از نوع زبان‌پریشانی است و از زبان‌پریشی دل‌آزاتر است. زیرا زبان‌پریش‌ها غالباً ناتوان‌تر از آن‌اند که دست به قلم ببرند یا حرفه‌های مرتبط با مهارت‌های زبانی برگزینند؛ اما زبان‌پریشانی در آثار قلمی بسیاری از افراد جامعه و در مراتب گوناگون شغلی حتی کارهای فرهنگی و آموزشی (از جمله ترجمه و تألیف) فراوان است.

زبان‌پریشی‌ها زود کشف می‌شوند مبتلا به معدودی از افرادند و راه مبارزه با آن‌ها گفتار درمانی و گاه خانواده درمانی و روان درمانی است؛ اما زبان‌پریشانی‌ها همگانی‌تر و غالباً مخفی‌اند و بیش از زبان‌پریشی زبان را به سُخره می‌گیرند. آیا برای این عوارض زبان هم راه‌های چاره‌ای هست؟ آیا می‌توان با برنامه‌ریزی مناسب برای آموزش زبان با این کژمزی‌های زبانی مبارزه کرد؟

چکیده گفتار

تقسیم دوارزشی رایج‌ترین شیوه گروه‌بندی اختلالات زبانی است؛ اما به رغم تقسیم‌بندی این اختلالات به جنبه‌های گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن، میان آن‌ها تداخل وجود دارد و گاه مرزبندی دقیقی نمی‌توان برایشان قایل شد.

انواع اختلالات درک زبان در سطح گوش دادن عبارت‌اند از: زبان‌پریشی حسی که در آن به علت آسیب‌دیدگی منطقه گنجگاهی تمیز نظام واجی مختل می‌شود اما توان تشخیص صداها و غیرزبانی سالم باقی می‌ماند. نوع دیگر اختلال درک زبان به ناتوانی در تمیز جنبه‌های عاطفی سخن‌گوینده بازمی‌گردد. در این بیماران پردازش جنبه‌های واجی، واژگانی و منطقی-دستوری مختل نمی‌شود. در زبان‌پریشی سمعی-حافظه‌ای که مربوط به آسیب‌دیدگی منطقه چپ گنجگاهی است، حافظه کار نگه‌داری سمعی ردّ کلمات را از دست می‌دهد از این رو درک قطعات زبانی پیچیده، دشوار و گاه غیرممکن می‌گردد. اختلال درک در سطح روابط منطقی-دستوری باعث می‌شود که بیماران به رغم توانایی نسبی در دریافت مضمون کلی پیام، روابط اجزای میان جمله را درنیابند.

مهم‌ترین اختلالات درک زبان در سطح خواندن از این قرارند: نارساخوانی که در آن واج‌های مشابه مانند /P/ و /b/ در خواندن تداخل می‌یابند، اختلال در عمق خوانش که مربوط به ضعف در دریافت مضمون و معنی درونی است. این بیماران از درک پیام ضرب‌المثل‌ها که نیاز به پردازش لایه‌های عمیق زبان دارند، عاجزند.

اختلالات تولید زبان مربوط به سخن گفتن و نوشتن است. اگر فرایند انگیزه آغازین مختل شود، نه تنها گفتار آسیب می‌بیند بلکه ممکن است به محو کامل گفتار و سکوت کامل بینجامد. اختلال در سازمان‌یافتگی مربوط به بیمارانی است که اجزای پیش‌پا افتاده از روی داد را با شاخ و برگ بسیار و بدون اشتباهات دستوری بیان می‌کنند اما به علت پرت و پلاگویی قادر به بیان مقصود نیستند. اختلال در پویایی زبان به علت درک زبان درونی و زیر تأثیر آسیب‌دیدگی قسمت‌های خلفی قطعه چپ پیشانی پدید می‌آید و نشانه‌های آن تکرارهای قالبی و ناتوانی در تولید کلام پیچیده است. زبان‌پریشی نحوی محصول اختلال در سازمان‌بندی محور هم‌نشینی یا زنجیره‌ای زبان است و به علت گسستگی در زنجیره سخن و حذف عناصری از آن به سبک تلگرافی معروف است.

زبان‌پریشی حرکتی، حسی-حرکتی، اسمی و معنایی انواع دیگری از اختلالات تولید زبان‌اند که نشانه‌های آن‌ها به ترتیب عبارت است از: ناتوانی در تولید صداها، متوالی و بازداري صدای قبلی، تلفظ واج‌ها به جای یکدیگر و در نتیجه دگرگون کردن تلفظ کلمات، اشکال در یافتن نام اشیاء و برچسب‌های مناسب برای اشیاء، روابط و افعال، و در نهایت انتخاب برچسب‌های نامناسب و بی‌ربط برای اشیاء و امور.

در گنگی انتخابی کودک به رغم تسلط بر زبان زیر تأثیر انگیزه‌های منفی که بیشتر جنبه روانی دارند از سخن گفتن سرباز می‌زند. کودکان مبتلا به زبان‌پریشی رشدی بعضی واج‌ها را دیر می‌آموزند منزوی و کج خلق‌اند و اختلال در یادگیری آن‌ها ربطی به اختلال هوشی ندارد.

عقب‌ماندگی ذهنی، درخودماندگی و بیش فعالی اختلالاتی هستند که در زبان تولیدی کودکان ایجاد اختلال می‌کنند. لکنت زبان و بریده‌گویی نیز جزو اختلالات تکلم‌اند که غالباً از بقایای نارسایی رشدی هستند.

نوک زبانی و خطاهای زبان از اختلالات کم اهمیت‌تر و همه‌گیر زبان‌بیانی‌اند. خطاهای زبان هشت نوع‌اند که می‌توان آن‌ها را در دو مقوله کلی خطاهای انتخاب و خطاهای برنامه‌ریزی گروه‌بندی کرد.

مهم‌ترین اختلال نوشتاری نارسانویسی و اختلال مربوط به رشد نگارش است. نارسانویسی ممکن است ترکیبی از نارسایی‌های حرکتی، عصبی، بینایی یا درکی باشد و در آن نوشته ناخوانا، نامرتب، نامفهوم و بی‌تناسب است. نارسانویسی و اختلال در رشد نگارش غالباً با جنبه‌های دیگر اختلال زبانی همراهند.

بقایای زبان‌پریشی‌های رشدی و آموزش ناکافی به تولید نوشته‌هایی با ویژگی‌های دل‌آزار منجر می‌گردد که می‌توان نام زبان‌پریشانی بر آن‌ها نهاد. زبان‌پریشانی‌ها که غالباً با عنوان کژ سلیقگی و بی‌ذوقی و ضعف در زبان مشخص می‌شوند مبتلا به بخش قابل ملاحظه‌ای از آثار نوشتاری تألیفی و ترجمه‌ای هستند. تشخیص این که آیا میان آن‌ها با زبان‌پریشی‌ها رابطه‌ای وجود دارد یا نه، پژوهشی مبسوط را می‌طلبد.

فصل ۸

مبانی نظری آموزش زبان

ما غالباً نیاز پدیده‌های آشنا را به توجیه فراموش می‌کنیم. چون از راه فراگیری زبان مادری اطلاعات وسیعی دربارهٔ زبان کسب می‌کنیم، در دام این پندار گرفتار می‌آییم که دیگر چیزی برای توجیه و آموزش وجود ندارد، در حالی که هیچ چیز به اندازهٔ این پندار از حقیقت دور نیست.

چامسکی

مبانی نظری آموزش زبان

۸-۱ زبان و رشد ذهنی

آموزش در تمام زمینه‌ها از سه راه ممکن می‌گردد: مشاهده، تجربه و زبان. آموزش بعضی مقوله‌ها ممکن است با یکی دوش هماهنگی بیشتری داشته باشد؛ با این حال حتی محصول مشاهده و تجربه نیز به کمک زبان در ذهن صورت‌بندی و سازمان‌دهی می‌شود. از این رو زبان یکی از ابزارهای مهم ذخیره‌شناخت^۱ و غنای آن است. زبان مخزن نیروی عقلی و انبار تجربه بشری است. زبان محدود دنیای محدود در اختیار آدمی می‌نهد. اگر زبان را ابزار اندیشه بدانیم نه فقط وسیله‌ای برای رفع نیازهای روزمره، دقیقاً رفتاری است که باید آموزش داده شود.

بنابراین کودک از راه برنامه زبان‌آموزی نه تنها زبان می‌آموزد، بلکه گنجینه شناختش را سامان می‌دهد و به سطوح بالاتری از رشد ذهنی و عقلی می‌رسد.

۸-۲ عناصر برنامه زبان‌آموزی

هالیدی برای برنامه درسی زبان‌آموزی سه بخش برشمرده است: یادگیری زبان؛ یادگیری از راه زبان؛ یادگیری درباره زبان. بدیهی است که یادگیری زبان در برنامه باید وجهه نظر باشد اما جنبه‌های دیگر نیز نیاز به توجه بسیار دارند. یادگیری از طریق زبان را هالیدی چنین تعبیر می‌کند: «به کارگیری زبان در آفریدن تصویری از دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم.» این نگرش مربوط می‌شود به کاربرد زبان در برنامه درسی مطالعات اجتماعی، علوم، هنر، تاریخ و... یعنی هنگامی که دانش‌آموز گزارشی از درس علوم می‌دهد یا نتیجه بررسی‌های خود را در مطالعات اجتماعی بیان می‌کند در واقع زبان را

در یکی از نقش‌های خود به کار می‌برد و غیرمستقیم بخشی از برنامه زبان‌آموزی را متحقق می‌کند.

سومین بخش، یادگیری درباره زبان، بحث‌انگیز و محل اختلاف است. هالیدی درباره آن چنین می‌گوید: «درک طبیعت و کارکرد خودِ زبان» براین اساس، ششم زبانی^۱ دانش آموز و درک شهودی^۲ او از زبان، از راه تجاربی که در مدرسه می‌اندوزد رشد می‌کند. دانش آموز بردانش زبانی خود مسلط می‌شود یعنی درک ناآگاهش آگاهانه می‌شود می‌تواند درباره آن گفت‌وگو کند. خودآگاهی نسبت به زبان فرازبان^۳ است.

بعضی از متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که دانش آموزان دوره ابتدایی برای یادگیری فرازبان یعنی آموزش در سطحی انتزاعی آمادگی ندارند. و آموزش چنین تحلیل‌هایی را مناسب سال‌های بالاتر می‌دانند در حالی که گروهی دیگر بردانش شهودی کودکان از زبان تأکید می‌ورزند و فرازبان را یکی از راه‌های تقویت این دانش شهودی می‌دانند. در مجموع جای فرازبان یعنی یادگیری درباره زبان در سال‌های آخر دبستان و آغاز دوره تفکر انتزاعی است.

۸-۳ الگوی مهارتی آموزش زبان

طبق یک روش سنتی آموزش زبان را می‌توان در چارچوب مهارت‌های چهارگانه زبان برنامه‌ریزی کرد. در این روش که از دیرباز مرسوم بوده است، می‌توان از راه تقویت مهارت‌های گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن به تحقق برنامه‌های زبان‌آموزی دست یافت. بعضی مهارت پنجم یعنی مهارت تفکر را نیز در این مجموعه قرار می‌دهند؛ اما شیوه غالب آن است که مهارت تفکر همراه چهار مهارت دیگر دیده شود. به این ترتیب هریک از مهارت‌ها هرچه به لایه‌های ژرف‌تر می‌روند و پیچیده‌تر می‌شوند، بیشتر با تفکر همراه می‌گردند؛ زیرا به طور کلی مهارت‌های زبان جدای از تفکر، مکانیکی، تکراری و بی‌نظام‌اند و مهارت تفکر را نیز جدا از مهارت‌های زبان اصولاً نمی‌توان آموزش داد.

۸-۳-۱ مهارت‌های اولیه زبان (مهارت‌های شفاهی)

نخستین جنبه زبان که کودک در خانه می‌آموزد مهارت گوش دادن است. به رغم این که

گوش دادن در محیطی طبیعی و به دور از آموزش تصنعی آموخته می‌شود، نیازمند برنامه‌های تقویتی بعدی در نظام آموزش مدرسه‌ای است. پس از آن هنگام سخن گفتن فرامی‌رسد بنابراین کودک در بدو ورود به مدرسه در زمینه مهارت‌های شفاهی، توانایی‌های قابل ملاحظه‌ای دارد. اما آنچه کسب کرده براساس تمرین و استنتاج خود او و برابند محیط و خلاقیت زبانی اوست. اگر بخواهیم کودکان زبان را علاوه بر رفع نیازهای روزمره، برای خلاقیت در معنایی غیر از کاربرد معمول زبان در اختیار داشته باشند، باید گام اول را در زمینه پرورش مهارت‌های شفاهی برداریم. در این زمینه برای زیرمجموعه‌های مهارت شفاهی زبان یعنی گوش دادن و سخن گفتن برنامه‌های جداگانه‌ای تدوین می‌شود.

۸-۳-۱- آموزش مهارت گوش دادن

گوش دادن که بعضی پژوهشگران آن را مهارت رازآمیز زبان نام داده‌اند، ۵۰ درصد ارتباط روزمره را در تعامل به خود اختصاص می‌دهد. غالباً برنامه‌ریزان و مربیان با این پیش‌انگاشت^۱ که کودکان گوش دادن را در خانه فراگرفته‌اند، از این مهارت بنیادین و پیچیده غفلت می‌ورزند. در حالی که آنچه کودکان در خانه می‌آموزند بخشی از مهارت گوش دادن است که بیشتر با شنیدن انطباق دارد. شنیدن خود در درون مهارت گوش دادن جای دارد و مراحل مقدماتی آن است. در زمینه مهارت گوش دادن برای تدوین برنامه‌های آموزشی، توجه به مفاهیم کلیدی زیر ضروری است:

- شنیدن تنها بخشی از مهارت گوش دادن است؛
- هدف‌های متعددی برای گوش دادن شناخته شده است؛
- دانش‌آموزان هریک به شیوه خاص خود گوش می‌دهند که متناسب با هدف‌های آنان است؛
- دانش‌آموزان برای رسیدن به هدف‌های گوش دادن نیاز به آموزش راهبردهایی دارند.

مهارت گوش دادن شامل سه مرحله است: (۱) دریافت (شنیدن)؛ (۲) توجه (جدا کردن محرکی خاص از سایر محرک‌ها)؛ (۳) جذب (جذب و انطباق در مفهوم پیازه‌ای) (۵-۶) و تشکیل الگوهای جدید یا رشد الگوی قدیم.

هدف اصلی در تدوین برنامه آموزشی باید مبتنی برنیل به مرحله سوم و تقویت مراحل اول و دوم باشد، گوش دادن به لحاظ هدف آن انواعی دارد که عبارت‌اند از گوش دادن تشخیصی^۱، درکی^۲، تحسینی^۳، ارزشیابی^۴ یا انتقادی و درمانی^۵. گوش دادن با هدف درمان جزو محتوای برنامه‌های روانپزشکی است و ارتباط چندانی با برنامه آموزش ندارد؛ اما چهار نوع دیگر هریک به گونه‌ای می‌توانند زیرساخت تعیین هدف‌های آموزش برنامه درسی در زبان‌آموزی باشند.

گوش دادن تشخیصی تقریباً با مرحله دوم گوش دادن یعنی «توجه» منطبق است. از این فرایند در سال‌های اول آموزش رسمی به ویژه در دوره پیش دبستان، برای آموزش واج‌هایی که کامل نشده‌اند و در دوره دبستان برای صداآموزی می‌توان استفاده کرد. مثلاً واج /s/ در پیش دبستان با /s/ تداخل می‌یابد و در بعضی کودکان هنوز از آن متمایز نشده است. می‌توان از راه پخش نوارهایی که در آن‌ها صدای این واج‌ها در کلمه کشیده می‌شود، توجه دانش‌آموز را به صدا و تفاوت و تمیز آن معطوف نمود.

گوش دادن با هدف درک در برنامه زبان‌آموزی اهمیت ویژه‌ای دارد و تقریباً بخش اعظم محتوای برنامه را از آن خود می‌کند. درک مربوط به حیطه شناخت و سطح سوم آن است. گوش دادن با هدف لذت بردن و تحسین کردن بیشتر مربوط به آن بخش از محتوای برنامه می‌شود که مایه‌های ادبی دارند یا منظوم‌اند. محتوای برنامه آموزشی باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز به مرحله لذت بردن از متن و تحسین آن برسد. در این صورت محتوا درونی می‌شود که منجر می‌شود به رشد الگوهای قدیم یا ایجاد الگوی جدید. این سطح از گوش دادن از نظر حیطه‌هایی که بلوم برای ذهن دانش‌آموز در نظر گرفته است، با حیطه عاطفی انطباق دارد.

گوش دادن انتقادی بالاترین سطح گوش دادن و مطابق با آخرین سطح حیطه شناخت است. اگر دانش‌آموز در گوش دادن به این مرحله برسد، هدف برنامه آموزشی به کامل‌ترین وجه تحقق می‌یابد.

۸-۳-۱-۱ راهبردهای گوش دادن با هدف درک

گوش دادن با هدف درک (بخش شفاهی درک مطلب) از طریق راهبردهایی می‌تواند تحقق یابد که مهم‌ترین آن‌ها از این قرارند:

- (۱) خلق تصویر ذهنی، یعنی زنده و پویا کردن شنیده‌ها با تصاویر ذهنی؛
- (۲) مقوله‌بندی شنیده‌ها، طبقه‌بندی و سامان‌دهی شنیده‌ها طبق الگوی خاصی در ذهن؛
- (۳) طرح پرسش‌هایی از خود (مثال: چرا گوش می‌دهم؟ آیا معنی... را می‌دانم؟ آیا دیدگاه‌های من با گوینده یکی است؟ آیا گوینده درست استدلال می‌کند؟)؛
- (۴) استفاده از انگاره‌های ویژه برای سازمان‌دهی از راه توصیف، توالی^۱، تشبیه، روابط علی^۲، طرح مسئله و حل مسئله براساس مواد شنیده شده؛
- (۵) یادداشت‌برداری (این بند جزو مواردی است که در آن مهارت شنیدن و نوشتن تداخل می‌یابند)؛
- (۶) توجه به نشانه‌های راهنما (← ۹-۶) در این مورد توجه به واژه‌های خاص از راه تکیه، لحن و حرکات بدنی گوینده ضروری است. نشانه‌های راهنما ممکن است در جهت تقویت گفتار یا تضعیف آن باشد و شنونده براساس آن‌ها می‌تواند نیت درونی گوینده را دریابد.

۸-۳-۱-۲- راهبردهای گوش دادن انتقادی

گوش دادن انتقادی بالاترین و پیچیده‌ترین سطح تعامل از موضع شنونده است. این نوع گوش دادن راهبردهایی دارد که وقوف و احاطه بر آن‌ها در مهارت خواندن نیز کاربرد می‌یابد و دستیابی به درک^۳ درک^۳ را ممکن می‌سازد. مهم‌ترین این راهبردها از این قرارند:

- (۱) تمیز واقعیت از رؤیا؛ (۲) تمیز جمله‌های صریح و روشن از جمله‌های نامربوط؛ (۳) داوری در مورد نظرگاه‌های اصلی؛ (۴) بررسی و مقایسه شنیده‌ها؛ (۵) تشخیص تناقض‌ها؛ (۶) تشخیص قیاس‌های نادرست و تعمیم‌های شتاب‌زده؛ (۷) تشخیص واژه‌های باردار^۴؛ (۸) تشخیص تبلیغ در کلام گوینده؛ (۹) تشخیص تعصب گوینده؛ (۱۰) ارزیابی صلاحیت گوینده؛ (۱۱) پیدا کردن راهی که بتوان دیدگاه‌های گوینده را در موقعیت جدیدی به کار برد.

با توجه به برنامه درسی، از پیش‌دبستان تا دبیرستان موادی شامل کاربرد این راهبردها در برنامه گنجانده خواهد شد. یعنی متونی باید تهیه شود که این راهبردها در

آن‌ها کارآیی داشته باشند. برنامه از راه پیش‌بینی تعامل بین مربی و دانش‌آموزان یا دانش‌آموزان با یکدیگر در زمینه خاصی تنظیم خواهد شد یا متن در نوار ضبط خواهد شد. مسلماً برنامه درسی تنها منحصر به کتاب نیست بلکه تدوین بسته آموزشی مناسب برنامه‌ای است که کتاب یکی از اجزای آن است.

۸-۳-۱-۳-۱ راهبردهای فرایند کلی گوش دادن

فرایند کلی گوش دادن را می‌توان در سه مرحله بررسی کرد: (۱) قبل از گوش دادن؛ (۲) هنگام گوش دادن؛ (۳) بعد از گوش دادن. در مرحله اول دانش‌آموز باید برای انتخاب روش‌های عمومی گوش دادن آماده شود. این مرحله مرادف است با طرح پرسش‌هایی در ذهن و مرور پاسخ‌های آن‌ها؛ پرسش‌هایی نظیر: قصد من از گوش دادن به این سخنان چیست؟ قصد او از گفتن این سخنان چیست؟ آیا باید یادداشت بردارم؟ کدام راهبردها را می‌توانم برای فعال کردن ارتباط به کار ببرم؟ در مرحله دوم که بدنه تعامل است در فضای ذهنی مربوط به تفاضل سرعت تفکر و سرعت گوش دادن (۹-۱۳-۴) می‌توان پرسش‌هایی مطرح کرد: آیا روشی که انتخاب کرده‌ام کارآیی دارد؟ آیا مطالب را درست به هم ربط می‌دهم؟ آیا درست طبقه‌بندی می‌کنم؟ آیا در سخنان گوینده کلمه‌های کلیدی^۱ هست که ارزش معنایی ویژه داشته باشد؟ آیا حرکات بدن گوینده با سخنان هماهنگ است؟ آیا زبان بدن زبان سخن را تکذیب می‌کند؟ (۹-۶-۱)

راهبردهای بعد از گوش دادن شامل مجموعه پرسش‌هایی است که دانش‌آموز باید در ذهن خود مرور کند تا با یافتن پاسخ‌های آن‌ها و اتخاذ تصمیم‌های مناسب در قبال پاسخ‌ها، فرایند گوش دادن کامل شود: آیا از گوینده پرسش‌هایی دارم؟ آیا بخشی از پیام مهم بود؟ آیا یادداشت من کامل است؟ آیا راهبرد را درست انتخاب کرده بودم؟ چرا؟ و چرا نه؟

۸-۳-۱-۴ مهارت گوش ندادن

اگر روش‌های شنونده برای تحلیل گفتار گوینده درست اتخاذ شود، و به سطح گوش دادن انتقادی برسد، علاوه بردریافت تناقض‌ها، استدلال‌های ضعیف، تعمیم‌های شتاب‌زده و قیاس‌های نادرست می‌تواند میزان حسو، مطالب نامربوط و درازگویی را نیز

تشخیص دهد. در واقع گوش ندادن به مطالب نامربوط و بخش اعظم درازگویی‌ها مهارتی است که شاید بتوان به طنز از آن به مهارت گوش ندادن تعبیر کرد. در این مهارت که متناظر با مهارت سرعت در خواندن است، دانش‌آموز باید آموزشی ببیند که از مطالب غیرضروری بگذرد و از این طریق فضای پردازش ذهن را که برای پرسش و پاسخ‌های درونی مربوط به راهبردهای گوش دادن نیاز دارد، وسعت بخشد. میان مهارت گوش ندادن و مهارت گوش دادن انتقادی رابطه‌ای دوسویه وجود دارد. از یک سو رد شدن از مطالب تکراری، بی‌ارتباط با بحث و مطوّل، فضای ذهنی را برای پرداختن به گوش دادن انتقادی باز و آماده نگه‌می‌دارد و از سوی دیگر، گوش دادن انتقادی سرخ‌هایی برای رد شدن از مطالب بیهوده در اختیار شنونده قرار می‌دهد.

۸-۳-۱-۲ آموزش مهارت سخن گفتن

سخن گفتن نیز مانند گوش دادن غالباً در کلاس‌های ابتدایی به دست فراموشی سپرده می‌شود؛ زیرا برنامه‌ریزان و معلمان بر این باورند که دانش‌آموزان قبلاً در خانه سخن گفتن را آموخته‌اند. به همین دلیل فعالیت‌های برنامه‌ریزی و آموزشی خود را روی مهارت‌های کتبی متمرکز می‌کنند، در حالی که دانش‌آموزان به کسب مهارت در بُعد شفاهی زبان بسیار نیازمندند. در این زمینه باید به چند مفهوم کلیدی توجه داشت:

- آموزش سخن گفتن بخش بنیادین آموزش زبان در برنامه درسی است؛
- مهارت سخن گفتن برای موفقیت در تمام زمینه‌های درسی ضروری است؛
- سخن گفتن از گفت‌وگوهای روزمره تا بحث کردن، گزارش‌های رسمی، شرکت در میزگرد و سخنرانی را دربرمی‌گیرد.

سخن گفتن جنبه بارز و قابل مشاهده مهارت‌های زبانی است و همان‌طور که ذکر شد مهارت در آن متضمن موفقیت در دیگر زمینه‌های درسی و اجتماعی است. مهارت سخن گفتن بدون ایجاد فرصت‌های مناسب تعامل تقویت نخواهد شد. نه تنها باید در مدرسه زمینه بحث میان دانش‌آموزان فراهم شود، بلکه باید امکان گفت‌وگوی هدف‌دار میان آنان و مربیان نیز پیش‌بینی گردد؛ به خصوص مورد اخیر اهمیت بسیار دارد. ویگوتسکی رشد و تکامل ذهنی را به عنوان شکلی متمایز از انواع دیگر رشد، منوط به کنش متقابل میان اشکال عالی و ابتدایی می‌داند و در توضیح، سخن‌گویی بزرگ‌سال را نوع عالی و سخن‌گویی کودک را نوع ابتدایی به حساب می‌آورد و تأکید می‌ورزد که اگر فرصتی برای کنش متقابل پیش نیاید، رشد و تکامل کند و در نهایت متوقف خواهد شد.

پیاژه برای رشد ذهنی کودک دو فرایند قایل است که باهم در تعامل‌اند. یکی از خود به‌درآمدن یا تمرکززدایی^۱ و دیگری سازگاری^۲ با واقعیت. برای از خود به‌درآمدن کودک باید این دیدگاه را رها کند که او مرکز و محور همه چیز است و همه هستی‌های پیرامونش فرع بر اوست. از نظر پیاژه برای تحقق این امر، او باید دیدگاه دیگران را درباره خودش دریابد و برای این کار نیاز به تعامل و ارتباط کلامی با بزرگ‌سالان دارد. از سوی دیگر همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، کلام در حل مسئله کلامی نقش بازی می‌کند (۷-۶) از این رو مهارت سخن گفتن باید در صدر برنامه‌های زبان‌آموزی قرار گیرد، به ویژه کارکرد ارتباطی زبان در پنج شش سالگی بیشترین رشد را دارد؛ یعنی دوره پیش‌دبستان و سال اول مدرسه دوره سریع رشد در زبان است و از این رو باید به درستی هدایت شود.

۸-۳-۱-۲-۱ نقش گفتار خودمحور، نقاشی و نمایش در آموزش سخن گفتن
کودک تا هفت سالگی دارای گفتار خودمحور است (۵-۱۰-۹). گفتار خودمحور امکان رشد ذهنی او را فراهم می‌آورد، به رفتار او نظم می‌دهد، باعث می‌شود راه تجزیه و تحلیل امور را بیاموزد و بعدها در فرایند تبدیل به گفتار درونی (۵-۱۰-۹) در انسجام فکری و در نهایت گفتار بارز و بیرونی نقشی عمده ایفا می‌کند. برای کودکان پیش‌دبستان و سال‌های اول مدرسه باید امکان بسط گفتار خودمحور فراهم گردد. پژوهشگرانی که در این زمینه مطالعه کرده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که گفتار خودمحور به علت کارکرد اجتماعی‌اش در جمع و در میان همسالان فزونی می‌گیرد، بنابراین ساعاتی از کلاس زبان‌آموزی باید اختصاص داده شود به برنامه‌هایی که کودکان در آن مجال یابند ضمن فعالیت‌های غیرکلامی مانند نقاشی و کار دستی با خود گفت‌وگو کنند. این کار به تدریج جریان ارتباط کلامی و تعامل را تقویت خواهد کرد.

نقاشی از دیگر فعالیت‌های مؤثر در سخن گفتن است. نقاشی مانند سخن گفتن نوعی وسیله بیان است. همچنین در جریان رشد شناختی در رویکرد پیاژه‌ای، مرحله‌ای از رشد کارکردهای نمادین است (۵-۴-۲)؛ یعنی با سخن گفتن همزاد است یا به تعبیری روی دیگر سکه سخن گفتن است. نقاشی از آنجا که تمرین کارکردهای نمادین یعنی توانایی ویژه انسان است، زیربنای کلام کودک است و در سخن گفتن نقشی مثبت دارد. اهمیت اجرای نمایش نیز از سخن گفتن کمتر نیست. ویگوتسکی معتقد است که

مهم‌ترین لحظه در جریان رشد عقلانی، که موجب پیدایش شکل‌های انسانی هوش عملی و انتزاعی می‌گردد، زمانی است که گفتار و فعالیت عملی، این دو جریان رشد که قبلاً از هم جدا بودند، به هم می‌رسند. از سوی دیگر همان‌گونه که در فصل ۵ ملاحظه شد، در جریان رشد گفتار و عمل بخشی از یک کارکرد روان‌شناختی واحد و پیچیده‌اند که برای حل مسئله صورت می‌گیرند و دیدیم در کودکان هرچه عمل پیچیده‌تر باشد، گفتار بیشتر می‌شود. این نکته باعث می‌شود که اجرای نمایش که مستلزم حرکت و پویایی است در جریان رشد مهارت سخن گفتن نقشی عمده داشته باشد. اصل «وحدت گفتار و عمل» که باعث می‌شود گفتار خودمحور در جریان عمل مشکل فزونی بگیرد، براین دیدگاه ویگوتسکیایی مبتنی است که «کودکان کارهای عملی را به کمک گفتار، چشم‌ها و دست‌ها حل می‌کنند».

فعالیت‌های دیگری که در برنامه‌های آموزشی سخن گفتن باید مورد توجه قرارگیرند عبارت‌اند از: انجام تک‌گویی^۱ به صورت گزارش یا سخنرانی، بازگویی خلاصه داستان، خلاصه درس، نقد نوشته‌ها و دیدگاه‌های دیگران، شرکت در گفت‌وگوهای دو نفره، شرکت در مصاحبه‌ها، شرکت در بحث‌های جمعی، طرح معما در کلاس و پاسخ به معماهای طرح شده در کلاس.

۸-۳-۲ مهارت‌های ثانوی زبان

در مقابل گوش دادن و سخن گفتن که مهارت‌های اولیه یا شفاهی زبان‌اند و به طور طبیعی در خانه آموخته می‌شوند، خواندن و نوشتن مهارت‌های ثانوی یا تصنعی زبان‌اند. خواندن و نوشتن هر دو نمادپردازی^۲ درجه دو هستند یعنی در جریان آن‌ها نمادی از یک نماد دیگر به کار برده می‌شود. (پردازش شکل خط در خواندن و آرایه شکل خط در نوشتن به عنوان نمادی از اصوات که خود نمادی از اندیشه‌اند). اهمیت این دو مهارت به آن جهت است که آموزش رسمی مدرسه‌ای بیشترین نمود خود را در موفقیت در این دو زمینه بارز می‌کند. خواندن و نوشتن از بُعد وسیع‌تری نیز قابل بررسی‌اند؛ یعنی اهمیت آن‌ها به عنوان دو فعالیت زبانی که تاریخ تمدن بشر را وارد مرحله نوینی کرده است، مضاعف می‌شود. خوشبختانه این دو فعالیت در نظام آموزش مدرسه‌ای بخش مهمی از برنامه زبان‌آموزی را به خود اختصاص می‌دهند؛ اما آنچه نیاز

به بازنگری و بازاندیشی دارد شیوه تدوین برنامه و تعیین محتوای آن با توجه به مبانی نظری متکی بر اصول علمی است که از شناخت‌شناسی^۱، روان‌شناسی آموزشی، روان‌شناسی زبان و زبان‌شناسی کمک می‌گیرد.

۸-۳-۱ آموزش مهارت خواندن

خواندن نخستین فعالیتی است که در بدو ورود به مدرسه آموخته می‌شود، از این رو در نظام آموزش رسمی اهمیت زیادی دارد. معلمان آن را وجهه نظر خود می‌کنند و برای پرکردن ساعات کلاس نیز مواد خواندنی بسیاری در دسترس آنان است. توانایی کاربرد این نماد درجه دو بسیار پیش از سن رسمی دبستان در کودکان وجود دارد. حتی در سنین سه چهار سالگی می‌توان با استفاده از روش کل‌نگر^۲، خواندن را به کودکان آموخت که البته چون سن آغاز مدرسه در بیشتر کشورها شش سالگی است، خانواده‌ها می‌توانند آن را به عهده بگیرند. مفاهیم کلیدی مربوط به مهارت خواندن از این قرارند:

- مهارت خواندن را می‌توان به صامت‌خوانی و خواندن به صدای بلند تقسیم کرد؛
- صامت‌خوانی در سال‌های آخر مدرسه کاربرد دارد؛
- غالب راهبردهای مهم در مهارت خواندن مربوط به درک مطلب است؛
- کتاب‌های گوناگون با محتوای متنوع از جمله داستان، منابعی برای درک مطلب‌اند؛

- دانش‌آموزان از راه مهارت خواندن با ادبیات آشنا می‌شوند، بنابراین خواندن آنان را با جنبه‌های هنری زبان آشنا می‌کند و هدف‌های مربوط به حیطه عاطفی سازمان شخصیت را متحقق می‌سازد.

فرایند خواندن بسیار به گوش دادن شبیه است. هر دو مستلزم تحریک حسی اند اما مجرای دریافت در یکی گوش و در دیگری چشم است؛ در هر دو مهارت توانایی درک، معنی بخشیدن و سازمان دادن مواد اولیه نقشی بسیار عمده دارد؛ استفاده از خزانه حافظه در هر دو فعالیت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و هیچ‌یک بدون بسیج نیروهای ذهنی و توجه و دقت به خوبی انجام نخواهند شد. از سوی دیگر کاربست

1- cognitive science

2- holistic

در این روش بدون توجه به آموزش حروف، بخواندن جمله و متن آغاز می‌شود و کودک شکل کلمه را یاد می‌گیرد نه شکل حرف را.

مهارت تفکر که پیش از این اشاره شد بعضی از آن به نام مهارت پنجم زبان یاد می‌کنند، مهارت همراه و جدایی‌ناپذیر خواندن و گوش دادن است و بدون استفاده از آن این دو مهارت به سطح ششم حیطه شناخت، یعنی داوری نمی‌رسند. همه مراحل که برای سطوح گوش دادن ذکر شد، در خواندن با اندک تفاوتی کاربرد دارد؛ بنابراین خواندن از رمزگردانی شروع می‌شود، به درک، تحلیل و در نهایت به خواندن انتقادی می‌رسد. منظور آن است که برنامه آموزشی باید براساس چنین فرایندی تدوین گردد.

۸-۳-۱-۱ خواندن و راهبردهای ادراکی^۱

در نظام آموزش کنونی متن بیشتر با تکیه بر جزئیات مواد خواندنی تعبیر و تفسیر می‌شود. این شیوه‌ای است در جهت تقویت تفکر جزء‌گرا. تفکر جزء‌گرا به همان اندازه که دقیق و خرده‌گیر است، از خلاقیت و نو اندیشی فاصله دارد. به عکس در تفکر کل‌گرا، دستیابی به محتوا و مضمون و ابراز دیدگاه‌های انتقادی در کوتاه‌ترین زمان ممکن، اهمیت ویژه‌ای دارد. طبعاً هدف نهایی آموزش امروزی تعادل میان این دو شیوه تفکر است. به‌ور^۲ معتقد است ذهن انسان بیشتر متکی بر راهبردها یا میان‌برهای ادراکی^۳ است تا کاربردهای کامل ساخت‌های عالمانه^۴. یافته‌های روان‌شناسی ادراک نیز حقایث آموزش این شیوه خواندن و درک مطلب را تأیید می‌کند؛ بدین‌گونه که افراد چستی‌اشیای جدید را بیشتر بر مبنای معیارهای کامل و کلی‌گرا تعیین می‌کنند تا از راه ساخت‌کار بررسی نکته به نکته و اجزای اشیاء. شیوه دوم ادراک را به تأخیر می‌اندازد و از سرعت خواندن می‌کاهد. توجه به این نکته در تدوین محتوای مواد خواندنی و انتظارات معلمان از دانش‌آموزان در هنگام خواندن بسیار ضروری است. استفاده از راهبردهای ادراکی با هدف تربیت نیروهای کل‌اندیش و خلاق ذهن هماهنگ است. به همین دلیل درک مضمون درونی متن در تنظیم برنامه‌های خواندن، باید از هدف‌های اصلی برنامه‌ریزی درس زبان باشد. و برای رسیدن به این هدف یعنی تربیت عمق خوانش دانش‌آموز، یکی از اصول، توجه به این نکته است که درک مطلب الزاماً درک تک‌تک واژه‌ها و درک ساخت نحوی نیست، حاصل جمع همه واژه‌های درون متن نیست؛ بلکه رمزگشایی کل پیام است و رمزگشایی کل پیام ویژگی ذهن کل‌گرایی است که مجهز به راهبردهای ادراکی باشد.

۸-۳-۲-۱-۲ سریع خوانی و عصر آتشفشان اطلاعات

در عصر آتشفشان اطلاعات که یافته‌های علمی هر ده سال دو برابر می‌شود و به تبع آن، اطلاعات مربوط به یافته‌های علمی هشت تا ده برابر و کل میزان اطلاعات نیز هر سه سال دو برابر می‌گردد، برنامه‌ریزی برای مهارت خواندن نیاز به تدابیر ویژه‌ای دارد که مبتنی است بر هدف کسب اطلاعات در کم‌ترین زمان ممکن.

با توجه به این نکته، پیش‌بینی راهبردهای سریع‌خوانی در برنامه‌درسی از وظایف عمده نظام‌های آموزشی است. کودکان باید از دوره ابتدایی با سریع‌خوانی آشنا شوند. متأسفانه شیوه آموزش در کلاس اول با تکیه بر جداسازی صداها و سپس به هم پیوستن زنجیره‌وار آن‌ها، از عوامل مؤثر در کندخوانی است؛ حال آن‌که خواندن فرایندی پیوسته است نه فرایندی مرگب از دنبال هم قراردادن صداهای تشکیل‌دهنده کلمه. زیرا ادراک دیداری به رغم ادراک شنیداری که زنجیره‌ای است، یک‌پارچه است و کودک باید بیاموزد کلمه را پیش از درک اجزای آن با چشمانش بگیرد؛ حال آن‌که امروزه عکس این روش رایج است.

از دوره دبستان باید عادت غلطِ هجی کردن کنار نهاده شود و این امر نیازمند تجدید نظر در اصول برنامه‌های زبان‌آموزی در کلاس اول دبستان است. پیش از ورود به مدرسه در خانه یا مراکز پیش‌دبستان هم می‌توان سریع‌خوانی را آموزش داد؛ به این ترتیب که هنگام کتاب‌خوانی برای کودک باید به او آموزش داد آنچه را برایش می‌خوانند با چشم‌اش تعقیب کند و از آن سبقت نگیرد.

در سریع خوانی باید مراقب بود که درک و دقت فدای سرعت نشود زیرا ذهن برای پردازش اطلاعات، به فضای مناسب نیاز دارد و اگر سرعت بیش از حد باشد، اصولاً درک عمیق صورت نمی‌گیرد، از این رو باید میزان سرعت با میزان فضای تفکر مناسب باشد تا متن پردازش و جذب شود.

۸-۳-۲ آموزش مهارت نوشتن

به رغم مهارت سخن گفتن که به طور طبیعی در تعامل اجتماعی و در محیط خانه رشد می‌کند، مهارت نوشتن به طور تصنعی و با اعمال روش‌های ویژه آموخته می‌شود. از این رو روان‌شناسان منشأ این دو مهارت را متفاوت می‌دانند. سخن گفتن نمادسازی درجه یک است در حالی که نوشتن نمادسازی درجه دو است. یعنی نظامی از نشانه‌هاست که به واژه‌ها و آواهای زبان گفتاری دلالت می‌کند و این واژه‌ها و آواها به نوبه خود نشانه‌هایی برای مدلول‌ها و رابطه‌هاست. بعدها به تدریج این پیوند میان‌ی یعنی زبان

گفتاری ناپدید می‌شود و زبان نوشتاری با تبدیل به نظامی از نشانه‌های بی‌واسطه، به مجموعه‌ای از نمادهای درجه یک تبدیل می‌گردد.

نوشتن مهارتی است بسیار پیچیده به همین دلیل رشد آن کندتر از رشد سخن گفتن صورت می‌گیرد. ویگوتسکی علت این اختلاف را چیرگی فعالیت‌های خودبه‌خودی بر فعالیت‌های حساب شده انتزاعی می‌داند. کاربرد نوشتن مستلزم تسلط در سه مهارت دیگر نیز هست؛ علاوه بر آن به ویژگی‌ها و خرده مهارت‌هایی نیاز دارد که بعضی از آن‌ها عبارت‌اند از: ثبت تجربیات بینایی و حسی-حرکتی در حافظه بصری، ادراک بصری قوی، توانایی انتقال حس به حس (از بینایی به حرکتی) و توانایی در به کارگیری ماهیچه‌های ریزکار و درشت‌کار انگشتان و بازو. به علت همین دشواری فرایند نوشتن است که ویگوتسکی آن را فرایندی می‌داند متشکل از رشد، امحاء، توقف و رشد معکوس، و نه تراکم تدریجی تغییرات کوچک. بنابراین باید در مقابل مراحل توقف کودکان در جریان آموزش زبان نوشتاری بردبار بود و آن را طبیعی تلقی کرد.

در بحث از مهارت نوشتن باید سه مرحله بررسی شود: (۱) آغاز نوشتن یا رونویسی؛ (۲) املا؛ (۳) نگارش. نگارش عالی‌ترین مرحله از مهارت‌های تولید زبانی است. موته سوری^۱ که برای هریک از فعالیت‌های ویژه آموزشی دوره حساس تکوین فردی برمی‌شمارد، ۴/۵ تا ۵ سالگی را سن «نگارش انفجاری»^۲ می‌نامد؛ اما تأکید می‌ورزد که نه تنها در آموزش، نوشتن باید مربوط به زندگی باشد، بلکه باید خواندن و نوشتن را در حال بازی آموزش داد. بنابراین، اتخاذ زبان‌های تصنعی بدون کاربرد، با جمله‌های نامأنوس برای جفت‌وجور کردن غیرعلمی زبان با روش‌های معمول در آغاز نوشتن از نظر وی مردود است.

براساس دیدگاه‌های روان‌شناسانی چون موته سوری است که در ایتالیا سن آموزش نوشتن را چهار سالگی انتخاب کرده و موفق نیز شده‌اند. می‌توان گفت در کشورهایمانند ایران به شرط وجود برنامه منظم، حساب شده و علمی، آغاز آموزش نوشتن از پیش دبستان هیچ‌گونه مشکلی ایجاد نخواهد کرد.

۸-۲-۲-۳-۱ از نقاشی اشیاء به نقاشی واژه

در آغاز نوشتن باید کودک عضلات چشم را با عضلات دست هماهنگ کند. این کار به آسانی صورت نمی‌گیرد. همان‌طور که اشاره شد، نوشتن مهارتی جدید، تصنعی و

مرکب است؛ از این رو باید تا مدتی کودکان را آزاد گذاشت تا هر طور که می‌خواهند خط‌خطی کنند.

این خط‌خطی‌های دل‌بخواهی مقدمه مهارت در زبان نوشتاری خواهد بود. روان‌شناسانی که در زمینه آموزش زبان کودک کار کرده‌اند، برای نقاشی اهمیت ویژه‌ای قایل‌اند. از آن میان می‌توان پیازه، ویگوتسکی و مونتسوری را نام برد. از نظر پیازه رشد زبان و نقاشی هر دو منبعث از کارکردهای ویژه نمادین است. بوهلر نیز بر ارتباط میان این دو مهارت تأکید می‌ورزد؛ بنابراین برای آموزش زبان نوشتاری، آغاز کردن از نقاشی اهمیت ویژه دارد. ویگوتسکی معتقد است کودک از نقاشی اشیاء به نقاشی واژه می‌رسد. او راز آموزش زبان نوشتار را در سازمان‌دهی این گذر طبیعی می‌داند. با این مقدمات و با توجه به یافته‌های علمی در زمینه‌های روان‌شناسی کودک، روان‌شناسی زبان و زبان‌شناسی، آغاز نوشتن با شکل‌های نمادین صداهای منفرد؛ یعنی حروف الفبا، شیوه مناسبی نیست و نه تنها خواندن، بلکه نوشتن را نیز باید با روش ترکیبی متمایل به کل‌گرایی آغاز کرد نه روش متکی بر آموزش اجزای کوچک‌تر زبان مانند صدا و حروف. پژوهش‌های پرود همو^۱ نیز این دیدگاه را تأیید می‌کند. او معتقد است که کودک در همان سنی که به کشیدن شکل‌های هندسی تمایل نشان می‌دهد، می‌تواند شکل کلمات را بکشد؛ بنابراین باید کلمه را به صورت یک کل واحد بیاموزد نه شکلی مرکب از حروف، سپس از کل به جزء یعنی از شکل کلمه به شکل صدا و حرف برسد.

در جهان ذهنی کودک، هرچیز می‌تواند نماد چیز دیگر باشد. او در دنیای نمادها زندگی می‌کند. از این رو به راحتی می‌پذیرد که بعضی شکل‌های دیداری (حروف) نماد اصوات یا کلمات (نمادهای شنیداری) هستند؛ یعنی پذیرفتن این نکته از سوی کودک دشوار نیست، تنها فرایند آموختن و به کار بردن آن به دلایلی که پیشتر ذکر شد دشوار است. بعد از مرحله آموختن نمادها، هنگام املانویسی فرامی‌رسد. در این مرحله اگر دانش‌آموز در تمرکز، مهارت‌های حرکتی، هوش و سایر جنبه‌های رشد مشکلی نداشته باشد، با کوشش خود و هدایت مربیان بردشواری‌ها فایز خواهد آمد.

۸-۳-۲-۲- اصل وحدت حرکت و ادراک

حرکت و ادراک به مثابه مجموعه‌ای واحدند و فعالیت‌های ذهنی و ادراکی همیشه توأم

با یادگیری رفتارهای حرکتی است. برونر و پیازه به خوبی از این واقعیت آگاه بودند. این دیدگاه پیازه در زمینه رشد شناخت، که در آن دستکاری محیط بسیار اهمیت دارد، ناظر بر همین اصل است. مادام که هماهنگی حسی- حرکتی- ادراکی به خوبی صورت نگیرد، رشد فرایندهای ادراکی متحقق نخواهد شد. می‌توان از ادراک بینایی در این زمینه مثالی آورد. حرکت ماهیچه‌های محرک چشم دیدن را پدید می‌آورد. از سوی دیگر نوشتن که محصول حرکت ماهیچه‌های ریزکار انگشتان است بدون هماهنگی میان ادراک بینایی، حافظه بینایی و حرکت ماهیچه‌های انگشتان صورت نخواهد گرفت. به همین دلیل آغاز نوشتن نیازمند تلاش برای هماهنگی عضلانی ویژه است. نمایش حروف (نشانه‌های دیداری برای صداها) حاصل همین کوشش و هماهنگی است.

برونر مراحل رشد شناخت را به گونه‌ای تبیین می‌کند که دربردارنده این وحدت و یگانگی میان ادراک و حرکت است. او برای رشد شناخت سه مرحله قایل است؛ بازنمون حرکتی^۱، بازنمون تصور حسی^۲ و مرحله نمادین که همان مرحله استفاده از زبان است. در مرحله اول حرکت و در مرحله دوم حافظه و ادراک نقشی اساسی دارند. کودک در مرحله سوم از راه نشانه‌های زبانی با جهان خارج ارتباط برقرار می‌کند. اما رسیدن به هر مرحله به منزله حذف مرحله پیشین نیست. از این رو در بزرگسالی که نظام نمادین مسلط است رمزگذاری تجربه‌ها در ذهن از راه عملی و مفهومی صورت می‌گیرد. در مرحله بازنمون حرکتی که مقارن با یک سالگی است یک شیئ مثل توپ چیزی است که کودک می‌تواند آن را بردارد و پرتاب کند. در یک سال و نیمگی یعنی مرحله بازنمون تصور حسی، تصویر توپ نیز مفهوم توپ را در ذهن او برمی‌انگیزد. واژه توپ با تصویر آن و خود توپ یکی می‌شود. برونر معتقد است که سه مرحله رشد باید در شبکه درهم تنیده روابط متقابل در آموزش لحاظ شود. یعنی حرکت همراه با مفهوم و تصویر و زبان باشد.

پس از مهارت در رونویسی و املا و خودکارشدگی زبان نوشتار که طی آن نوشتن که نمادبندی درجه دو بود، پس از تمرین، تبدیل به نمادبندی درجه یک می‌شود، مرحله نگارش فرامی‌رسد که عالی‌ترین و پیچیده‌ترین مرحله در مهارت نوشتن و کل مهارت‌های زبانی است. نگارش در دوره دبستان فعالیت‌های گسترده‌ای را دربرمی‌گیرد که از جمله‌نویسی آغاز می‌شود. فاصله میان این مرحله تا نوشته‌های مفصل‌تر را باید با

راهبردهای عملی گوناگون از جمله تمرین‌های ساخت واژگانی و معنی‌شناسی و نحوی و تدابیری برای انگیزش نیروی تخیل و استدلال پرکرد. در مجموع فعالیت‌های متنوع نگارشی در دو گروه نگارش خلاق و نگارش الگویی طبقه‌بندی می‌شوند. نگارش الگویی مبتنی است برارایه نمونه‌هایی که جنبه آموزشی دارند اما نگارش خلاق خودجوش است و در آن انتخاب موضوع جایگاهی ویژه دارد. در هدایت دانش‌آموزان برای نگارش الگویی و خلاق، توجه به مفاهیم کلیدی زیر ضروری است:

- نوشتن مهارتی است که در آن مراحل زیر با چرخه‌ای حرکتی، پیوسته مرور می‌شود: مرحله پیش‌نوشتاری، مرحله نوشتاری، بررسی و تجدید نظر؛ بخش‌بندی، ویرایش.

- دانش‌آموزان دبستانی باید روش‌های گوناگون نوشتن را تجربه کنند.

- دانش‌آموزان در کلاس‌های نگارش می‌توانند نوشتن شعر، داستان و انواع نوشته‌های دیگر را که در درس زبان به عنوان شکل و قالب کاربرد دارد تجربه کنند.

- دانش‌آموزان می‌توانند ویژگی‌های سبکی و واژگانی را که در آثار نویسندگان خوانده‌اند، در نوشته‌های خود به کار ببرند.

- دستور زبان، املا و نشانه‌گذاری از ابزارهای نوشتن است.

نوشتن فعالیتی شناختی است که در آن نویسنده اطلاعات را کسب می‌کند، نظام می‌بخشد، بازبینی می‌کند و ارایه می‌دهد. این فرایند انتخابی و پویاست و سراسر همراه است با یادگیری، تولید و کشف اطلاعات؛ بنابراین برخورد با مسئله نگارش به مثابه قالبی آماده که فقط باید دانش‌آموز لباس الفاظ بر آن بپوشاند و مقدمه و مؤخره برایش بگذارد، روشی کهنه و متروک است و بیشتر متکی بر روش‌های محصول محور است؛ حال آن‌که در روش‌های فرایند محور معلم به کل جریان فعالیت نگارشی از ابتدا تا پایان، توجه می‌کند و فرایند را ارزشیابی می‌کند نه محصول کار را. از ویژگی‌های این روش همراهی دانش‌آموزان در طول فعالیت نگارشی، گفت‌وگو با آنان در طول نوشتن و مشارکت در امر نوشتن است. بدین ترتیب نظام شناختی دانش‌آموز برای تحلیل نوشته‌های خود و دیگران تا سطح ششم، یعنی داوری، فعال خواهد شد.

۸-۴ دیدگاه کارکردی، نقد دیدگاه مهارتی

تقسیم‌بندی زبان به مهارت‌های چهارگانه و تدوین برنامه آموزشی براساس آن‌ها، برخاسته از نوعی مرزبندی میان مهارت‌هاست؛ حال آن‌که اغلب اوقات، مهارت‌ها

همراه با هم و به گونه‌ای دوسویه به کار می‌روند و در بیشتر فعالیت‌های مربوط به زبان، بیش از یک مهارت فعال می‌شود. مثلاً در فعالیت‌های مربوط به آموزش داستان هر چهار مهارت در کار خواهند بود: کودکان به برنامه‌های مربوط به داستان‌خوانی والدین و مربیان گوش می‌دهند، سپس خودشان داستان می‌خوانند گاه خلاصه داستان را باز می‌گویند و در نهایت خودشان نیز داستان می‌نویسند.

فرانک اسمیت^۱ معتقد است تقسیم‌بندی سنتی مهارت‌های چهارگانه زبان برای توصیف تمامی آن کلیتی که زبان نام دارد، روش چندان مناسبی نیست. زبان چیزی بیش از آن است که این تقسیم‌بندی به ما می‌گوید. از نظری این طبقه‌بندی زمانی مفید است که بخواهیم برنامه درسی مدارس را سازمان دهیم؛ اما واکنش طبیعی از یک مقوله‌بندی در ذهن دانش‌آموزان نیست. برای کودک، زبان او و جهانی که می‌شناسد پشت و روی یک سکه و انفکاک‌ناپذیرند. فرانک اسمیت روش الگوی مهارتی را روشی سنتی و کهنه می‌داند. در واقع این دیدگاه تا حد زیادی منطقی است. روش الگوی مهارتی تجویزی و خشک و مکانیکی است. در آن به زبان به گونه پیکری مرده نگریسته می‌شود که باید تشریح شود. در این روش جان زبان به دست فراموشی سپرده می‌شود.

در کلاس‌های زبان آموزشی مبتنی بر الگوی مهارتی، اغلب اوقات با معلمانی روبه‌رو می‌شویم که نقش رهبری آموزش را با روشی سنتی ایفا می‌کنند. روش معمول آنان آرایه اطلاعات است. گاه نیز طرح درس دارند و جدول زمان‌بندی روز یا ساعت را روی تخته کلاس می‌نویسند، مهارت‌های زبان، ادبیات، املا و دستور زبان را جداگانه و در ساعت‌های متفاوت تدریس می‌کنند؛ اما کلیت انفکاک‌ناپذیر زبان را نادیده می‌گیرند و آن را به نفع تحقق الگوی مهارتی تکه‌تکه می‌کنند. جان همپایل^۲ از این گونه کلاس‌ها با عنوان کلاس «تکه پاره‌های متن محور» نام می‌برد و برآن بسیار انتقاد دارد؛ اما آیا روش‌های مناسب‌تری نیز وجود دارند؟

محققانی که آموزش زبان مادری را موضوع مطالعه خود قرار داده‌اند، از روش‌های مبتنی بر شناخت کارکردهای زبان نام می‌برند. در این روش نوع خاصی از کارکردهای زبان (۱-۴) محور تنظیم برنامه‌های آموزش، تدوین کتاب و هدایت کلاس است. بدون تردید روش کارکردی در درون خود روش مهارتی را نیز دارد. از سوی دیگر می‌توان برای اطمینان از لحاظ کردن الگوی مهارتی، از ادغام این دو روش نیز استفاده

کرد. مثلاً در برنامه کارکردی مبتنی بر دیدگاه هالیدی که برای زبان ۷ کارکرد قابل است، تقویت هریک از کارکردهای ابزاری، تنظیم‌گر، تعامل، خصوصی، هنری، پژوهش و اطلاع‌رسانی، غالباً مهارت‌های چهارگانه زبان را نیز در خود دارد؛ تنها کارکرد تنظیم‌گر زبان مبتنی بر مهارت‌های شفاهی یا اولیه است و کارکرد هنری بیشتر مهارت‌های تولید را دربرمی‌گیرد. بنابراین تنظیم برنامه درسی با توجه به کارکردهای زبان، بی‌بهره از تربیت و هدایت مهارت‌ها نیز نخواهد بود.

از آنجا که توانایی دانش‌آموزان در یکی از کارکردهای زبان به سایر کارکردها تعمیم داده نمی‌شود، لازم است برای پرورش هریک، فرصت‌های جداگانه‌ای پیش‌بینی شود. نتیجه تحقیقات پی‌نل^۱ بر روی مهارت‌های سخن گفتن دانش‌آموزان نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در سال‌های اول دبستان، بیشتر از کارکرد تعامل و ارتباط زبان استفاده می‌کنند و کمتر زبان را برای استفاده‌های علمی و کسب علم به کار می‌برند. همچنین نتایج تحقیقات وی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان به تجربه درباره هر هفت کارکرد زبان نیاز دارند. بعضی از این کارکردها خود به خود در زبان کودک ظاهر نمی‌شوند و برای بروز آن‌ها، باید در مدرسه زمینه‌های مناسبی فراهم گردد.

مناسب‌ترین برنامه آموزش زبان تلفیقی است از روش مهارتی و روش کارکردی. پی‌نل معتقد است که وقتی کودکان از کارکردهای زبان استفاده می‌کنند، در واقع زبان را در بستر ارتباط طبیعی به کار می‌گیرند و به تعامل می‌پردازند. این دو ویژگی زبان هنگام استفاده از زبان شفاهی یا کتبی ظاهر می‌شود. به علاوه نمایش و دیگر شکل‌های غیرزبانی ارتباط نیز جنبه کارکردی دارند. پی‌نل همچنین تأکید می‌ورزد که معلمان زبان مادری نقشی دوگانه به عهده دارند: پرورش زبان در محیط زبانی طبیعی و یافتن روش‌هایی برای بسط زبان دانش‌آموز در بستر طبیعی تجربه و در زندگی روزمره.

۸-۵ نقش تعاملی زبان و ادبیات

یکی از دیدگاه‌های رایج در زمینه زبان‌آموزی در سال‌های اخیر، بر جداسازی زبان از ادبیات و نادیده گرفتن آموزش ادبیات در سال‌های اولیه آموزش تأکید دارد. در این دیدگاه که بیشتر ریشه در اندیشه ساختگرایان دارد، نقش بنیادین ادبیات به ویژه شعر و داستان در آموزش زبان نادیده انگاشته می‌شود. حال آن‌که کودک به شهادت نوع

ساخت‌های شناختی، ویژگی‌های ذهنی-روانی، و ویژگی‌های مراحل رشد ذهنی، کاملاً مستعد استفاده از کارکرد هنری زبان است. این ویژگی می‌تواند به مثابه سکوی پرش، او را به سمت استفاده از ساخت‌های پیچیده زبان سوق دهد. حقیقت آن است که میان زبان و ادبیات که کارکرد هنری زبان است، مرزبندی دقیقی وجود ندارد. کارکردهایی بسیار عادی و روزمره زبان سرشار از عناصر هنری و ادبی چون تشبیه، استعاره و کنایه است که سرشار از تخیل‌اند و زبان کودک از این حیث بسیار غنی است. (۵۳-۸)

طبیعی است که افراط در ارائه نمونه‌های ادبی به ویژه از نوع زبان تاریخی در سال‌های اول آموزش زبان، امکان پرورش کارکردهای ارتباطی و اطلاع‌رسانی زبان را محدود می‌کند؛ اما سعی در حذف این روش معمول به آن معنا نیست که نقش ادبیات در زبان‌آموزی نادیده گرفته شود.

روانشناسی کودک در این زمینه اطلاعات جالب توجهی در اختیار مربیان قرار می‌دهد. الگوهای آهنگین که بر حرکات بدنی کودکان تأثیر دارد، ساخت‌های ذهنی و از جمله زبان آنان را نیز متأثر می‌سازد. از این رو کودکان به راحتی وزن را به کار می‌گیرند و پاره‌های موزون و مقفی می‌سازند. مثلاً کودکی سه ساله به راحتی بدون این که از کسی آموخته باشد می‌گوید: «ای مامان عزیزم، تو رو نبینم مریضم.» (طبیعی است که کودکان در قافیه‌سازی به نظام صوتی توجه دارند نه نظام خطی). تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که وزن در سخن گفتن کودکان، بسیار غنی‌تر از بزرگسالان است؛ همچنین آنان به علت مسلط نبودن بر زبان، تمام وسعت هیجان، شگفتی، شادمانی و نارضایتی را با استفاده از آهنگ و واژه‌ها و تغییر دامنه ادای آن‌ها بیان می‌کنند.

تخیل کودک نیز بسیار قوی است. پیاژه و فروید هر دو معتقدند که طفل پیش از آن که سخن بگوید خیال‌بافی واقعی است و ذهنش قادر به خلق تصاویر بی‌پایان است. این تخیل قوی او را برای جریان زندگی روانی، از محیط بی‌نیاز می‌کند، یعنی او را وامی‌دارد تا محیط‌های خیالین بی‌شمار بسازد. از سوی دیگر، تخیل متکی بر عاطفه و حافظه خلّاق قوی و توانمند او را در کاربرد ساخت‌های زبانی سرشار از مایه‌های ادبی کمک می‌کند. کودک نمادسازی بسیار قوی است. این ویژگی برخاسته از مرحله رشد کارکردهای نمادین است که در حدود دو سالگی همراه رشد زبان در ساختمان شناختی او ظاهر می‌شود. (۴-۵-۲)

از دیگر ویژگی‌های ذهنی کودک، گرایش بسیار به زنده‌پنداری^۱ و انسان‌انگاری است. او همه چیز را زنده می‌بیند. خورشید از نظر او موجود زنده‌ای است که هر صبح با قدم‌هایش پهنه آسمان را می‌پیماید. ماه صورتی گرد خواستنی است که چارقد سر می‌کند و مثل مادر بزرگ قصه می‌گوید. قطعه‌ای چوب به راحتی تبدیل به اسبی می‌شود که می‌توان بر آن سوار شد و تا دوردست‌های خیال رفت. این که در قصه‌های کودکان، جانوران به زبان انسان‌ها سخن می‌گویند و اشیاء بی‌جان حس و حرکت دارند، متکی بر همین اصول نظری است. بی‌استفاده گذاشتن این ویژگی‌های ذهنی، شناختی و عاطفی کودکان در آموزش زبان، جریان زبان‌آموزی را خشک و بی‌روح می‌کند. بنابراین استفاده از شعر و قصه در آموزش زبان امری ضروری است؛ مشروط بر این که مواد انتخابی به زبان کودک باشد و مخاطب آن‌ها خود کودک باشد، نه مجموعه‌ای از زبان تاریخی و ادبیات کلاسیک مملو از پند و اندرز و نکات اخلاقی مربوط به سده‌های گذشته.

۸-۵-۱ خاطره‌ای از سارتر (اهمیت داستان)

کودکان داستان‌سرایانی قوی‌اند. غالباً شرح روی داده‌های جزئی را با شاخ‌وبرگ بازی می‌گویند؛ به علاوه از گوش دادن به داستان لذت می‌برند. هنگام داستان خواندن برای کودکان، ذهن آنان را می‌پرورانیم و روی آنان را به سوی جهان برمی‌گردانیم. در برنامه زبان‌آموزی، داستان‌خوانی و داستان‌نویسی کودک نقشی تعیین‌کننده دارد. ژان پل سارتر^۲ در خاطراتی از کودکی‌اش، تجربه‌های مربوط به داستان‌خوانی مادرش را چنین بیان می‌کند:

«مادر مرا در مقابل خود روی صندلی می‌نشاند و برایم داستان می‌خواند. کم‌کم خم می‌شد، پلک‌هایش فرومی‌افتاد و خوابش می‌برد. من گیج می‌شدم. چه کسی سخن می‌گفت؟ درباره چه و با چه کسی؟ مادرم به خواب فرورفته بود. گویی من به عالمی دیگر پا نهاده بودم. پس از چند لحظه احساس می‌کردم کتاب با من سخن می‌گوید. جمله‌ها می‌خواستند مرا بترسانند آن‌ها شبیه هزار پاهای واقعی بودند. با حروف خود به من هجوم می‌آوردند. مصوت‌های مرکب‌شان چون دهانی گشوده بودند. صامت‌هایشان گویی زمزمه می‌کردند. خیشومی‌ها را درنگ‌ها و آه‌ها می‌شکستند. در محاصره کلمات ناشناخته بودم. کلمات یکدیگر را دوست داشتند. گاه پیش از آن که آن‌ها را دریابم ناپدید

می شدند. هنگامی که آن‌ها را درمی‌یافتم می‌غلطیدند و ناپدید می‌شدند. حتی یک کاما از خود باقی نمی‌گذاشتند. این واژه‌ها معنی آشکاری برایم نداشتند. خود داستان خوب بود. هیزم‌شکن و دخترش به مال و منال رسیده بودند. فرش اتاقشان باشکوه توصیف شده بود. واژه‌ها نشانه‌هایشان را روی اشیاء به جا می‌گذاشتند. اعمال عادی را به آیین‌های ویژه و روی داده‌ها را به جشن و پای‌کوبی بدل می‌کردند.»

تجربه سارتر بیان‌کننده اهمیت داستان‌خوانی برای کودکان پیش‌دبستان است. همان‌گونه که از توصیف سارتر پیداست، کودک در این دوره به روح داستان و پیام آن بیش از رابطه شکل کلمه و صدای مربوط به آن توجه دارد. و همین امر موجبات رشد ذهنی او را فراهم می‌آورد.

برنامه زبان‌آموزی از پیش‌دبستان تا دوره راهنمایی، باید دربردارنده مواد داستانی گوناگون باشد. بدین ترتیب بخشی از آموزش کودکان از راه تحلیل عناصر، بافت، فضا و شخصیت‌های داستان به ژرف‌ترین لایه‌های زبان می‌رود. مهارت پنجم زبان یعنی تفکر را نیز دربرمی‌گیرد. و کودک را از راه آمادگی برای گفتن و نوشتن داستان، در مهارت‌های تولید زبان یاری می‌کند.

۸-۶ عناصر برنامه زبان‌آموزی

آنچه درباره مهارت‌ها و کارکردهای زبان عنوان شد بیشتر ناظر برهدف‌های کلان آموزش زبان است. عناصر دیگری در درون این هدف‌ها هستند که آن‌ها را شکل می‌دهند. از آن جمله می‌توان به دستور زبان اشاره کرد. کودک هنگام ورود به مدرسه بر قسمت اعظم ساخت‌های دستوری زبان مادری خود دانشی ناخودآگاه دارد. این دانش ناخودآگاه به تعبیر چامسکی از راه دستگاه فرضیه‌ساز ذاتی^۱ (۵-۲) برای او فراهم آمده است. نقش آموزش رسمی آن است که این دانش ناخودآگاه را به سطح خود آگاهی بیاورد و با روش‌های غیرمستقیم و استقرایی و یا به کارگرفتن شِمّ زبان‌شناختی او (۷-۴-۸) کنش زبانی‌اش را بسط دهد و زیرساخت‌های منطقی آن کنش‌ها را برایش توضیح دهد. بنابراین، آموزش سنتی دستور زبان و آرایه قواعد مفصل همراه با جزئیات، در روش‌های نوین آموزش جایی ندارند. روش مناسب آن است که دانش آموز بتواند قواعد را از تمرین‌های مناسب استخراج کند.

شناخت دستور زبان به خودی خود هدف نیست و اکثر پژوهشگران که در زمینه تدوین راهبردهای آموزش زبان کار کرده‌اند، آن را وسیله‌ای برای گسترش حوزه شناخت و غنای ذهنی به حساب می‌آورند نه هدف اصلی آموزش زبان. بنابراین آموزش دستور زبان در دوره ابتدایی و راهنمایی باید بسیار ساده، کاربردی و مختصر باشد، از سوی دیگر آموزش زبان از نوع «دریازه زبان» و در نتیجه فرازبان است. یعنی کاربرد زبان برای تعریف زبان که فرایندی انتزاعی و پیچیده است. فرازبان سطحی دشوار از زبان است و با رشد تفکر کودک ارتباط دارد. کودک در دوره دبستان تفکر انضمامی دارد؛ از این رو دریافت مفاهیم دستوری برای او بسیار دشوار است.

از دیگر عناصر برنامه زبان‌آموزی واژگان کودک است. توجه به غنای گنجینه واژگان بسیار مهم است. ویگوتسکی و گازدن واژه را فشرده و چکیده تجربه‌های کودک می‌دانند. آنان واژه‌ها را از حیث آموزش به دو دسته کلی تقسیم می‌کنند: (۱) مفاهیم خودجوش مانند: غذا، برادر و دوست داشتن. این مفاهیم را کودک در بستر تجربه عادی زندگی می‌آموزد. در واقع معنای واژه‌ها همراه با رشد کودک رشد می‌کند و از نخستین تجربه‌های زندگی کودک اشباع است. (۲) مفاهیم علمی. این عنوان را ویگوتسکی برای واژه‌هایی برگزیده است که آگاهانه و طبق برنامه از پیش تعیین شده به کودک آموزش می‌دهیم. وی این نوع آموزش واژه را تصنعی و فرایندی پیچیده و دشوار می‌داند. برنامه آموزش سال‌های نخست مدرسه باید با واژه‌های خودجوش آغاز گردد. یعنی واژه‌هایی که در گنجینه واژگان او موجودند. استفاده از مفاهیم علمی یعنی وارد کردن عنصری از خارج به سازمان شناخت کودک، در نتیجه باید تدریجی و با احتیاط صورت بگیرد و آغاز کار برنیاد ارایه واژه‌هایی با مفاهیم عینی و ملموس استوار باشد. این مفاهیم نیز به نوبه خود در رشد سازمان شناخت کودک نقشی ویژه دارند؛ و به رغم واژه‌های خودجوش، برای رسیدن به غنای معنایی به زمان زیادی نیاز دارند. واژه‌هایی چون جنگ، بردگی و آزادی از این نوع هستند. رشد معنی واژه در ذهن کودک بی‌شباهت به سیر تنظیم معنی در واژه‌نامه‌ها نیست. معنی واژه در واژه‌نامه‌ها از معنی تاریخی به سمت معنی معاصر حرکت می‌کند و در ذهن کودک مراحل زیر را دربرمی‌گیرد: (۱) ارتباط با تجربه‌های گذشته؛ (۲) ارتباط با مسائل مربوط به «اکنون»؛ (۳) برآوردن نیازهای آینده. تنظیم برنامه رشد گنجینه واژگان باید با چنین سیری هماهنگی داشته باشد.

ارایه معنای واژه به کودک باید با توجه به نکات زیر صورت گیرد: (۱) معنای واژه در ذهن کودک الزاماً با معنای واژه در ذهن بزرگسال انطباق ندارد. مثلاً از نظر او واژه‌ای

مثل «بدجنس» یعنی کسی که خوراکی‌ها را به تنهایی می‌خورد یا کمی نامهربان است. اما این مفهوم در بزرگ‌سال طیف وسیعی از معنی را دربرمی‌گیرد که امکان دارد اصلاً شامل عناصر معنایی ذهن کودک نباشد؛ (۲) هرچه کودک بزرگ‌تر می‌شود معنای واژه در ذهن او تغییر می‌کند. کودک دیدگاه‌های تازه‌ای دربارهٔ واژه کسب می‌کند که در بعضی از حوزه‌های معنی عام دیدگاه او را به دیدگاه بزرگ‌سالان نزدیک می‌کند.

در آموزش واژه به کودک باید چهار جنبه لحاظ شود: (۱) رایج و واژه‌های جدید؛ (۲) بحث دربارهٔ ویژگی‌های دستوری واژه؛ (۳) گسترش معنای واژه؛ (۴) ارتباط واژه با واژه‌های دیگر مانند رابطه از نوع هم‌خانواده، مترادف و متضاد. کورتنی گازدن به اهمیت آموزش واژه در مدرسه اشاره‌ای استعاری دارد. او می‌گوید: تصور کنید که دانش زبانی کودکان با جوهری جادویی در ذهن آنان نوشته شده یا روی نواری جادویی ضبط شده است. هر قدر افزوده‌ها بیشتر باشد، یعنی ویژگی‌های دستوری، مترادف، متضاد و هم‌خانواده بیشتر ارایه گردد، آن جوهر نوشته‌ها از حالت نامرئی به درمی‌آید و بیشتر برای کودک قابل رؤیت و قابل استماع می‌گردد.

در فاصله ۲ تا ۵ سالگی توان ترکیب عناصر سازندهٔ واژه و دستیابی به واژه‌های جدید در کودک بسیار زیاد است در واقع کودک واژه‌سازی قوی است. او این توان را از شَم زبانی خود که از رشد زبان مادری تغذیه کرده است، می‌گیرد. مثلاً واژه‌هایی را به کار می‌برد که از لحاظ ساخت صرفی و دستوری غلط نیستند، اما در زبان کاربرد ندارند. او واژه‌هایی مانند دامنی (صفت برای لباس) مورچه‌کش (صفت برای کفش!) خاک‌بَر (نامی برای لودر) می‌سازد که گاه موجب خنده و شگفتی بزرگ‌سالان می‌شود. این ویژگی ناشی از نگرش خلاق کودک نسبت به زبان است. می‌توان از این فرصت استفاده کرد و برای پرورش نیروی خلاق او در استفاده از واژه بهره گرفت.

۸-۷ زبان‌آموزی و راهبردهای فراشناخت^۱

فراشناخت را نخستین بار کانت^۲ فیلسوف آلمانی مطرح کرد. وی با طرح این مسئله که خود شناخت نیز به عنوان برون‌ذات^۳ می‌تواند موضوع شناخت باشد، ابعاد جدیدی از شناخت را مطالعه کرد؛ اما طرح مسئله در قالب شیوهٔ نگرش جدیدی در آموزش و ابداع روش‌های نو برای آموزش بهتر و عمیق‌تر، از دههٔ هفتاد میلادی مورد بحث بوده است.

اگر شناخت را مترادف با دانش بدانیم، فراشناخت به معنای دانشی دربارهٔ دانش یا آگاه بودن از آگاهی خواهد بود. به گفتهٔ جان فلاول در فراشناخت دانش‌آموز هم عملیات شناختی انجام می‌دهد، هم پیشرفت آن را ملاحظه می‌کند و هم دربارهٔ آن داوری می‌کند. در روش‌های فراشناختی پرورش استعداد طرح مسئله جای روش مبتنی بر حل مسئله را می‌گیرد و آموزش از فرایند محوری به سمت شناخت راهبردهای شناخت در حرکت است.

توجه به سه زمینه برای دخالت دادن راهبردهای فراشناخت در آموزش همهٔ مواد درسی از جمله زبان ضروری است:

(۱) در زمینهٔ بسته‌بندی برنامهٔ آموزشی، همراه کردن راهبردها با الگوی ارایهٔ اطلاعات به جای ارایهٔ اطلاعات صرف؛

(۲) در زمینهٔ تدریس، استفاده از روش کنش متقابل و تدریس دوسویه^۱ به جای روش عرضهٔ اطلاعات؛

(۳) در زمینهٔ ارزشیابی، سنجش استعداد حل مسئله و طرح مسئله و سنجش خلاقیت و نیروی داوری به جای سنجش میزان دانسته‌ها و اطلاعات.

این سه نکته مربوط به سیاست‌گذاری‌های بسیار فراگیر و کلی فراشناخت است. برای تبدیل آن‌ها به شیوه‌های ویژه در آموزش زبان نیز باید تدابیری اندیشید از جمله: (۱) ادغام روش کارکردی و مهارتی؛ (۲) استفاده از فن آوری فکر؛ (۳) پرورش تفکر خلاق؛ (۴) توجه به غنای درون‌داد؛ (۵) استفاده از شَم زبان شناختی.

۸-۷-۱ زبان‌آموزی و فن آوری فکر

فن آوری از مواد آموختنی و روش‌ها معنی تازه‌ای به دست می‌دهد. اگر مواد آموختنی را به صورت مجموعه‌ای حاضر و آماده و در الگوهایی ثابت به ذهن‌های کنج‌کاو تحویل دهیم، زیانمند خواهد بود و در مراحل رشد و فقه ایجاد خواهد کرد. این مفهوم در بازاندیشی تدابیر فراشناخت ابعادی وسیع‌تر می‌یابد، از مظلوف محتوای برنامه می‌گذرد و به ظرف اندیشه می‌رسد. فن آوری فکر را در امر آموزش می‌توان زیر عنوان دو دسته راهبردهای عمدهٔ پردازش نقد و تفکر خلاق مطالعه کرد. در این روش‌ها دانش‌آموز یاد می‌گیرد که میزان درک خود را بررسی کند، مقایسه کند، ارزشیابی کند و

راهبردهای انتخابی درک را تغییر دهد یا تثبیت کند.

جریان پردازش نقاد به طور کلی شامل چهار مرحله است: (۱) فکر کردن؛ (۲) استفاده از راهبردهای شناخت؛ (۳) داوری؛ (۴) تثبیت یا تغییر راهبرد. می توان در زمینه استخراج معنای واژه جدید از ذهن خود، با استفاده از دانسته ها و بدون مراجعه به واژه نامه مثالی ذکر کرد. مرحله ای که روش های فراشناختی پیشنهاد می کند از این قرارند: (۱) فکر کردن و مرور متن؛ (۲) انتخاب یک یا چند واژه کلیدی در همان متن برای ایجاد ارتباط با واژه جدید؛ (۳) انتخاب یک معنی برای واژه و قضاوت درباره صحت و سقم آن با توجه به بافت؛ (۴) تثبیت راهبرد در صورت هماهنگی معنا با متن یا تغییر آن در صورت عدم تجانس معنای واژه و متن، و در غیر این صورت انتخاب راهبرد دیگری مانند انتخاب یک واژه کلیدی دیگر، استفاده از شم زبانی، حدس و گمان ...

رازل استافر^۱ در زمینه فن آوری فکر از راهبرد عمده درک خلاق گفت وگو می کند. درک خلاق خود شامل دو راهبرد مهم دیگر است: گوش دادن هدایت شده از راه فکر Directed Learning Thinking Activity و خواندن هدایت شده از راه فکر Directing Reading Thinking Activity این دو راهبرد را استافر با حروف اختصاری DLTA و DRTA مشخص می کند. این دو راهبرد فرایند جذب و انطباق (۵-۶) را تصویر می کنند و به دانش آموز کمک می کنند برای درک خلاق و درک درک فرضیه هایی پیشنهاد دهد و صحت و سقم آنها را در ذهن خود جست و جو کند. درک خلاق سه مرحله دارد: پیش گویی؛ ارائه دلیل و برهان؛ اثبات. اگر فرضیه ها رد شوند، جذب صورت می گیرد و الگوی جدید ساخته می شود؛ در غیر این صورت عدم تعادل شناختی پیش می آید و سازمان شناخت به سمت انطباق می رود. DLTA و DRTA شامل یک سلسله گفت وگوست که دانش آموز باید راه آفریدن آنها را در ذهن خود بیابد. آموزش این مهارت کار نظام آموزشی و کلاس های زبان آموزی است. پرسش هایی مانند: «این متن یا داستان درباره چیست؟»، «چه اتفاقی خواهد افتاد؟»، «آیا تصویرها به من ایده می دهند؟»، «برای این پیش گویی چه دلایلی دارم؟»، «آیا دلایل من محکم اند؟»، «چه چیز باعث شد که چنین فکر کنم؟». DLTA و DRTA نقطه عطفی در رویکرد فراشناخت به آموزش زبان است. با پیروی از راهبردهای آنها، گفته جان فلاول درباره فراشناخت تحقق می یابد؛ زیرا دانش آموز هم عملیات شناختی انجام می دهد، هم پیشرفت آن را ملاحظه می کند و هم

در باره فرایند آن و محصول آن داوری می‌کند.

۸-۷-۲ زبان‌آموزی و تفکر خلاق

در فراشناخت، شیوه غالب در آموزش مهارت‌های زبان مبتنی بر تفکر خلاق است و تفکر خلاق رو به سوی واگرایی دارد. متأسفانه آنچه تاکنون بیشتر رایج بوده است - به ویژه در کشور ما - برگرفته از قالب‌های سنتی در معنای کلیشه‌ای آن است. قالب‌های سنتی بیشتر متأثر از شیوه‌های همگرا هستند. در شیوه‌های همگرا، در جریان درک الگوهای واحدی به فکر تحمیل می‌شوند و در جریان تولید نیز الگوهای همانندی آموزش داده می‌شوند. هر پرسشی پاسخی واحد دارد. نوآوری، گوناگونی دیدگاه‌ها، خلاقیت و داوری سهم زیادی به خود اختصاص نمی‌دهند به عکس در تفکر خلاق که بیشتر مبتنی بر تفکر واگرا است، همیشه در گفت‌وگو، نقد، نوآوری، حرکت خلاف معمول و قالب‌شکنی باز است. می‌توان برای پرسشی، پاسخ‌های متنوع ارائه داد. می‌توان از متنی واحد برداشت‌های گوناگون داشت. می‌توان موضوعی را به گونه‌های متفاوت پروراند و درباره آن نوشت. تفکر واگرا در مهارت‌های زبانی به ویژه در عرصه تولید زبان، آن هم در حوزه زبان نوشتاری بیشترین کاربرد را دارد. نوشته‌ها به شرط وجود زمینه ارتباطی احساسی، منطقی، واژگانی، زیبایی‌شناختی یا طنزآمیز، همه نوع آغاز و انجामी می‌توانند داشته باشند. در این شیوه، مسیر تفکر که منجر به تولید می‌شود، می‌تواند مارپیچی، معکوس، رفت‌وبرگشتی و خطی باشد. مثلاً می‌توان حکایتی را از پایان آن آغاز کرد. در تفکر واگرا معنای درونی واژه اهمیت بسیار دارد. واژه در متن بررسی می‌شود. دانش‌آموز باید دریابد که میان هر واژه و سایر واژه‌ها و تمامی متن رابطه‌ای دوسویه وجود دارد که باید آن را حس کند و بیان نماید. در آموزش مبتنی بر تفکر خلاق، رشد معنای واژه به اندازه گسترش حوزه واژگان اهمیت دارد و از شاخص‌های مهم پیشرفت مهارت‌های زبان محسوب می‌شود.

در روش‌های برگرفته از واگرایی اندیشه، گاه دانش‌آموز کشف می‌کند و ارایه می‌دهد و معلم می‌آموزد و به این ترتیب هدف‌های مربوط به روش‌های فراشناختی، از راه تحقق تدریس دوسویه و کنش متقابل میان دانش‌آموز و معلم برآورده می‌شود؛ روشی که ویگوتسکی بسیار بر آن تأکید می‌ورزید.

۸-۷-۳ درسی از ون‌گوگ^۱ (غنای درون‌داد^۲)

تأکید بر غنای تجارب کودک از اصول روش‌های مبتنی بر فراشناخت است. همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، هر نوع آموزشی از سه راه صورت می‌گیرد. مشاهده، تجربه، زبان. بعضی تصور می‌کنند که آموزش زبان تنها از راه زبان ممکن است؛ در حالی که اهمیت دو روش دیگر کمتر از زبان نیست به ویژه در کودکی و در سال‌های اوّل مدرسه، هر قدر تجربه و مشاهده بیشتر باشد در بزرگ‌سالی برون‌داد غنی‌تر و بارورتر است.

ون‌گوگ نقاش معروف هلندی، تابلویی دارد به نام سیب‌زمینی خورها. این تابلو که از آثار برجسته اوست، عده‌ای از افراد طبقه فرودست را در یک قهوه‌خانه زیرزمینی در حال خوردن سیب‌زمینی نشان می‌دهد. رنج و درد ناشی از شیوه زندگی شخصیت‌ها به طرز عجیبی در چهره آنان منعکس شده است. به طوری که گویی هر عضوی جداگانه با بیننده سخن می‌گوید. آن‌گونه که از یادداشت‌های ون‌گوگ برمی‌آید، او پیش از شروع کار، حدود سه ماه هر روز به محل تجمع افراد فرودست جامعه می‌رفته، ساعت‌ها در آنجا می‌نشسته، آنان را زیر نظر می‌گرفته، با آنان سخن می‌گفته و در واقع در شیوه زندگی با آنان سهیم می‌شده است. زندگی سه ماهه ون‌گوگ در این گونه مکان‌ها مشاهده‌گری صرف نبوده، بلکه در رنج‌ها و دردهای آن افراد با آنان شریک می‌شده و در تخیل بهروزی آنان را می‌آفریده است. حاصل این آشنایی، مشاهده و تجربه، پس از ماه‌ها در تابلوی سیب‌زمینی خورها متبلور شده است. محصول کار ون‌گوگ محصول تجربه‌ای عمیق و چندجانبه است. این تجربه که مشابهنش در عالم هنر بسیار است نشان می‌دهد که هرچه محصول ذهنی انسان از مجراهای تجارب غنی‌تر و قوی‌تر بگذرد، پربارتر و ارزشمندتر خواهد بود. محصول زبانی نیز چنین است، به ویژه از بعد تولید و از نوع زبان نوشتاری. برون‌داد^۳ زبانی هنگامی غنی و خلاق خواهد بود که از زمینه درون‌داد وسیع تغذیه کرده باشد. در اینجا منظور از زمینه درون‌داد، تنها غنای مواد خواندنی نیست، بلکه تجربه و مشاهده مانند سایر امور در آن سهمی دارد؛ زیرا زبان محصول تفکر است و تفکر از دریافت حسی تغذیه می‌کند. بنابراین هیچ اندیشه‌ای بدون دریافت شکل نمی‌گیرد و تفکر بارور و خلاق تنها از راه رابطه فعال با جهان بیرون سامان می‌یابد. منظور از دریافت حسی آن گونه‌ای نیست که گیرنده در آن نقشی انفعالی داشته باشد زیرا در این صورت کودک نقش «تماشاچی» را به عهده خواهد داشت. تماشاچی با جهان پیرامون خود رابطه فعال ایجاد نمی‌کند. نقش دیگری که کودکان در نظام آموزش به عهده

می‌گیرند از نوع «شرکت‌کننده است»، این نوع آموزش نیز افراد ماشینی تربیت می‌کند. «شرکت‌کننده» تنها در «حال» حضور دارد؛ حال آن که نقش دانش‌آموز باید به گونه‌ای باشد که دنیا را در سایه تجربه‌های پیشین تفسیر کند، آینده را پیش‌بینی کند و تغییر دهد و این هنگامی متحقق خواهد شد که شرکت‌کننده در نقش خود دخل و تصرف کند و رابطه‌اش با جهان پیرامون خود فعال و پیچیده باشد. برای نیل به این هدف در آموزش زبان، زمینه تجربه غنی بسیار ضروری است، و تجربه غنی یعنی مشاهده (نقش تماشاگر) به اضافه تجربه (نقش شرکت‌کننده فعال)، به اضافه زبان، به اضافه زبان از طریق زبان (فرازبان). یعنی کودک باید آنچه را فرامی‌گیرد، ببیند، بسنجد، لمس کند و نظام اعصاب او به طور کامل درگیر شود. از این رو در روش‌های فراشناخت، برای آموزش زبان، پرورش حواس بویایی، چشایی، بینایی و حتی لامسه اهمیت بسزا دارد و در نظام‌های آموزش مترقی در کلاس‌های نگارش تمرین‌هایی در نظر می‌گیرند که به این امور پردازد و آن‌ها را پرورش دهد.

فضای ادراک حسی^۱ که در شیوه‌های سنتی، در تجربه نوشتن اهمیت زیادی دارد، در فراشناخت به میزان قابل ملاحظه‌ای جای خود را به فضای نمایش ذهنی می‌دهد؛ یعنی دانش‌آموز یاد می‌گیرد که داده‌های حسی را به صورت ذهنی بازسازی کند، تصویر ساده داده‌ها را تبدیل به عمل درونی شده کند و در واقع در تجربه‌ها و مشاهدات خود دخل و تصرف نماید. از این رو نقش تخیل به ویژه تخیل خلاق در نگارش اهمیت زیادی می‌یابد. از آنجا که فضای نمایش ذهنی مستلزم دقت، تمرکز و عمل هدفمند است، زمینه برای تولید زبانی غنی فراهم می‌گردد؛ از همین رو در روش‌های فراشناخت، نگارش فرایند محور جای نگارش محصول محور را می‌گیرد. نگارش فرایند محور یعنی نگارشی که در جریان آن دانش‌آموز و معلم تعامل دارند. دانش‌آموز پیش از شروع آن اندیشه می‌کند، دیدگاه‌هایش را واری می‌کند، در طول نوشتن از خود پرسش‌هایی مطرح می‌کند و با معلم در میان می‌گذارد و معلم و حتی سایر دانش‌آموزان در تجربه نوشتن با او سهیم می‌شوند.

۸-۷-۴ استفاده از کارکردهای شَم زبان‌شناختی^۲

اهل هر زبانی مجهز به دانشی ناآگاهانه که از راه آن بر بخش قابل ملاحظه‌ای از ساخت کارهای زبان خویش بدون آگاهی از منطق تفسیرکننده آن، مسلط می‌شوند و

درست را از نادرست تمیز می‌دهند. روش‌های فراشناخت زمینه به کارگیری این دانش ناآگاه را که می‌توان از آن به شَمّ زبان شناختی تعبیر کرد، فراهم می‌آورد؛ بنابراین در آموزش زبان تا جایی که مربوط به این حوزه می‌شود، می‌توان بدون طرح قواعد و استفاده از دستور زبان، زمینه بهره‌وری از درون‌دادی غنی و به تبع آن خلاقیت و داوری را فراهم کرد. چهار شَمّ عمده که گازدن برمی‌شمارد از این قراراند: شَمّ شماره ۱: اهل هر زبان ناسازی مجموعه‌ای از واژه‌ها را که بدون نظم منطقی ردیف شده باشند و به عبارت دیگر غیردستوری باشند، تشخیص می‌دهند؛ یعنی بدون خواندن قواعد، دانشی درباره آن زبان دارند که براساس آن، چیزی را که در زبانشناسی درجه انحراف^۱ نامیده می‌شود، درمی‌یابند. در جمله‌های زیر درجه انحراف از شماره ۱ تا ۳ افزایش یافته است.

«علی توپ را به درون تور پرتاب کرد.»

(۱) علی توپ را پرتاب کرد به درون تور.

(۲) پرتاب کرد علی توپ را به درون تور.

(۳) به درون تور کرد پرتاب تور را علی.

تشخیص این تمایز براساس شَمّی دستوری صورت می‌گیرد که در سال اول مدرسه کاملاً شکل گرفته است.

شَمّ شماره ۲: توان تمیز تفاوت معنایی در جمله. این شَمّ زبان شناختی کودک را یاری می‌دهد که رابطه بین فعل و اسم را تشخیص دهد و دریابد که کدام اسم مفعول و کدام فاعل است:

جوجه‌ها برای خوردن آماده‌اند.

آیا جوجه‌ها آماده‌اند تا دانه‌ها را بخورند یا آماده‌اند تا کسی آن‌ها را بخورد، بافت زبانی و بافت موقعیتی در این زمینه بسیار مؤثر است.

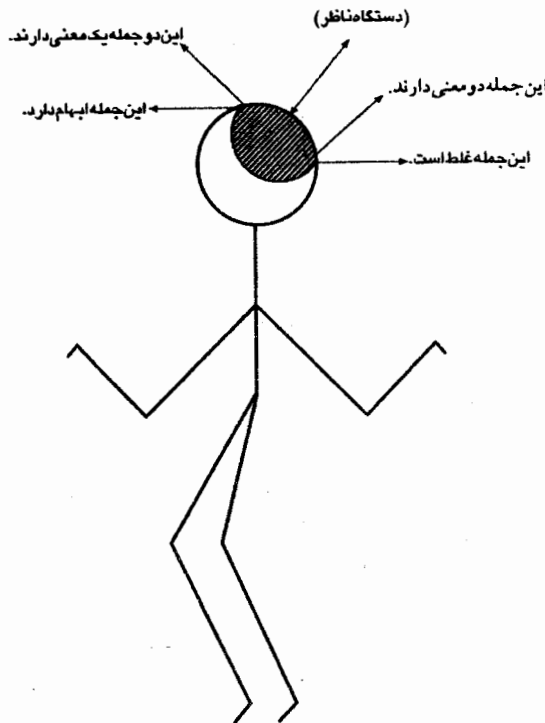
شَمّ شماره ۳: تشخیص ابهام

بعضی جمله‌ها دو معنی دارند. این دو پهلویی ناشی از ابهام ساختاری است (← ۳-۴). اهل هر زبان مجهز به نوعی شَمّ زبان شناختی‌اند که از راه آن منظور گوینده یا نویسنده را با وجود این نوع ابهام درمی‌یابند. کودکان به راحتی شَمّ تشخیص این دوگانگی و تمیز شَقّ مورد نظر را کسب می‌کنند.

مثال: او از سرزنش دوستش رنجید.

(آیا کسی دوستش را سرزنش کرده است یا دوستش او را سرزنش کرده است؟) ابهام

ساختاری نیز مانند تفاوت معنایی متأثر از بافت زبانی و بافت موقعیتی است. شمّ شماره ۴: توان تشخیص اینهمانی معنا. گاه دو جمله در ظاهر متفاوت‌اند اما ژرف ساخت آن‌ها یکی است (← ۳-۳-۳). شمّ تشخیص اینهمانی معنا، راه تمیز این وحدت در عین دوگانگی را هموار می‌کند. بنا خانه را ساخت. خانه به وسیله بنا ساخته شد.



شمّ شماره ۴ می‌گوید که این دو جمله به رغم تفاوت ظاهری، معنایی واحد دارند؛ تنها جمله اول ساختاری فعال با فعل معلوم، و جمله دوم ساختاری منفعل با فعل مجهول دارد. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که کودک در سال‌های دبستان هنوز شمّ اینهمانی معنا را کسب نکرده است. توجه به این نکته در تدوین برنامه آموزشی اهمیت بسیار دارد. جایگاه طرح این ساخت‌ها در دوره راهنمایی است که هم زمان است با تشکیل ساخت‌های انتزاعی و گذر از مرحله تفکر انضمامی.

در مجموع می‌توان گفت که زبان کودک را برای تمیز درجه انحراف، تفاوت معنایی، ابهام معنایی و اینهمانی معنایی مجهز به دستگاه ناظر^۱ می‌کند. روش‌های فرا شناخت زمینه تعامل میان آموزش دستور زبان به شیوه‌ای ساده و کاربردی با شَم زبان‌شناختی را فراهم می‌آورد. با این پیش‌انگاشت که دستور زبان زمینه شَم زبانی را گسترش می‌دهد و شَم زبانی راه درک دستور زبان را هموار می‌کنند.

۸-۸ زبان‌آموزی و انگاره رشد^۲

غالب پژوهشگرانی که در زمینه زبان آموزی کار کرده‌اند، تأکید می‌ورزند که الگوی رشد زبان در سال‌های اولیه زندگی کودک سرمشق برنامه‌های آموزشی قرارگیرد. آموزش مهارت زبان باید مبتنی بر آگاهی از فرایند یادگیری کودکان به ویژه یادگیری زبان باشد. همان‌گونه که کارل لفرور^۳ پیشنهاد کرده است، معلم باید فرصت‌های «کشف» را فراهم آورد. کودکان را به استفاده از شکل‌های ویژه گفتاری و نوشتاری وادارد و شرایطی ایجاد کند که دانش آموز بتواند از راه تقلید همراه با دستکاری متونی را بازسازی کند. کشف توأم با دستکاری و بازسازی یعنی تبعیت از انگاره رشد زبان.

روش دیگر استفاده از الگوی رشد، استفاده از بازی و هنر است. کودک در دوران اولیه رشد زبان، با زبان و از راه زبان، بازی می‌کند (۵-۱۰-۶)، زبان را در راهی کاملاً هنری، تخیلی و ابداعی به کار می‌گیرد. و می‌دانیم که رشد کارکردهای نمادین این امکان را در اختیار او می‌نهد. استفاده از این ویژگی‌ها به‌خصوص در دوره پیش‌دبستان و سال‌های اولیه مدرسه بسیار مفید و ضروری است و مریان بزرگی چون مونتسوری بر آن تأکید می‌ورزند. در مجموع آموزش زبان در مدارس باید براساس انگاره رشد زبان مادری در دوران کودکی باشد؛ یعنی تکرار، تقلید همراه با دستکاری در جریان آزمون و خطا، همراه با روش ملاطفت‌آمیز و اصلاح و تصحیح از سوی مریان.

چکیده گفتار

آموزش زبان را می‌توان در سه حیطه مطالعه کرد: یادگیری زبان، یادگیری از راه زبان و یادگیری دربارهٔ زبان. مقولهٔ اول بخش اعظم محتوای برنامهٔ درسی را از آن خود می‌کند. یادگیری از راه زبان مربوط به ایجاد ارتباط میان درس زبان و درس‌های دیگری چون هنر، مطالعات اجتماعی، علوم و تاریخ است. یادگیری دربارهٔ زبان نیز شامل موادی است که درک طبیعت و کارکرد خود زبان را برای دانش‌آموز ممکن می‌سازد.

در الگوی مهارتی آموزش زبان چهار مهارت: گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن محور برنامه‌ریزی است. دو مهارت اول به رغم آن که به طور طبیعی و در خانه آموخته می‌شوند، در برنامه‌ریزی زبان‌آموزی بسیار حایز اهمیت‌اند. هدف‌های گوش دادن عبارت‌اند از: گوش دادن تشخیصی، درکی، تحسینی، ارزشیابی یا انتقادی و درمانی. نوع اخیر بیشتر در خدمات روان درمانی کاربرد دارد. گوش دادن انتقادی بالاترین سطح گوش دادن و مطابق با آخرین سطح حیطهٔ شناخت است.

برای تحقق هدف‌های مهارت سخن گفتن، برنامه باید امکان تعامل را میان دانش‌آموزان با یکدیگر و میان آنان و مربیان فراهم آورد. تک‌گویی، سخنرانی، گزارش و بحث‌های دو یا چند نفره بخشی از این برنامه است. نقاشی به دلیل این که در مراحل رشد شناخت از کارکردهای نمادین است و بروز تمایل نسبت به آن همراه کارکرد دیگر نمادین یعنی سخن گفتن است، اهمیت بسیار دارد و در نهایت اجرای نمایش براساس اصل وحدت حرکت و ادراک کودک را در تولید مهارت‌های زبانی کمک می‌کند.

خواندن نخستین مهارتی است که در مدرسه آموخته می‌شود. فرایند آن از بسیاری جهات شبیه مهارت گوش دادن است، زیرا هر دو مستلزم تحریک حسی‌اند و در هر دو توانایی درک، معنی بخشیدن و سازمان دادن مواد اولیه نقشی عمده دارد. نکته‌ای که در آموزش مهارت خواندن باید مد نظر قرارگیرد توجه به سریع خوانی است. در مدرسه باید با عادات غلط هجی کردن و خواندن حرف به حرف مبارزه شود و بخش اعظم این هدف تنها از راه اجرای روش‌های کل‌گرا در آموزش خواندن تحقق خواهد یافت.

آخرین مهارت زبانی که در ضمن پیچیده‌ترین آن نیز هست مهارت نوشتن است. نوشتن را می‌توان در رونویسی، املانویسی و نگارش خلاصه کرد. از سوی دیگر مهارت نگارش خود از راه دو مهارت نگارش الگویی و نگارش خلاق بسط می‌یابد. اهمیت نقاشی واصل وحدت حرکت و ادراک که در مهارت سخن گفتن از آن بحث شد در مهارت نگارش نیز نقشی عمده دارند.

در مقابل روش مهارتی آموزش زبان می‌توان از روش کارکردی نیز نام برد. طرفداران روش کارکردی معتقدند که تقسیم‌بندی سنتی زبان به چهار مهارت به مثابه تکه‌تکه کردن کلیتی است که اجزایش انفکاک‌ناپذیر و در تداخل دایم با یکدیگرند. در این روش توجه به کارکردهایی از زبان چون تعامل، اطلاع‌رسانی، پژوهشی و هنری محور برنامه‌ریزی قرار می‌گیرد. این اصل که مهارت در یک کارکرد به کارکرد دیگر منتقل نمی‌شود، باید پیوسته در برنامه‌ریزی مد نظر قرار گیرد.

از آنجا که کودک ذهنی واژه‌ساز، تخیلی قوی و افسانه‌ساز و زبانی آهنگین دارد و معمولاً به استفاده از قافیه تمایل نشان می‌دهد، ادبیات نیز می‌تواند در آموزش زبان به عنوان اهرمی قومی عمل کند. ویژگی جاندارپنداری و علاقه کودک به شعر خواندن و شعر سرودن نیز این نظر را تأیید می‌کند اما در تدوین برنامه و در انتخاب موادی که مایه‌های ادبی دارند باید توجه به ذهن، زبان و دنیای کودک محور باشد. در این زمینه از نقش آموزشی بسیار قوی داستان نباید غافل شد.

واژگان و دستور زبان عناصر مهم برنامه زبان‌آموزی‌اند. منظور از دستور زبان ارایه مستقیم قواعد دستوری در برنامه نیست بلکه باید محتوا به گونه‌ای تدوین شود که کودک بتواند خود قواعدی را که از آن‌ها شناختی ناخودآگاه دارد، استخراج کند و به سطح آگاهی بیاورد. آموزش واژه به کودک باید شامل این چهار جنبه باشد: آموزش واژه‌های جدید، ویژگی‌های دستوری واژه، گسترش معنای واژه و ارتباط واژه با واژه‌های دیگر از طریق روابط معنایی.

توجه به راهبردهای فراشناخت که در آن دانش آموز هم عملیات شناختی انجام می‌دهد هم پیشرفت آن را ملاحظه می‌کند و هم درباره آن داوری می‌کند، از اصول مهم برنامه زبان‌آموزی است، همچنین راهبردهای فن‌آوری فکر که می‌توان آن را در راهبرد عمده درک خلاق خلاصه کرد یعنی گوش دادن و خواندن همراه با تفکر در زبان‌آموزی اهمیتی خاص دارد. در توجه به راهبردهای فراشناخت، تفکر خلاق که رو به سوی واگرایی دارد و غنای درون‌داد که از مرز زبان می‌گذرد به مشاهده و تجربه می‌رسد بسیار حایز اهمیت‌اند.

دو نکته عمده دیگر در زبان‌آموزی استفاده از کارکردهای شَم زبان‌شناختی و مبنا قراردادن الگوی رشد زبان است. چهار شَم زبان‌شناختی عبارت‌اند از: تمیز انحراف دستوری، تمیز تفاوت معنایی، تمیز ابهام معنایی و تشخیص اینهمانی معنا، نوع چهارم در ساخت‌های انتزاعی ذهن ظاهر می‌شود، بنابراین جای آن در سال‌های اول دوره راهنمایی است.

فصل ۹

زبان و ارتباط

زبان در عین این که صریح ترین نوع رفتار ارتباطی است، با نظام های ارتباطی دیگر روابطی چند وجهی دارد.

ادوارد ساپیر

زبان و ارتباط

۹-۱ زبان درون نظام ارتباط است

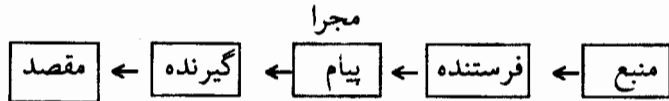
مهم‌ترین نقشی که برای زبان برشمرده‌اند ایجاد ارتباط در جوامع زبانی است. ارتباط مفهومی بسیار گسترده‌تر از زبان دارد و در حیطه مهارت‌های اجتماعی است. میان زبان و مهارت‌های اجتماعی رابطه‌ای دوسویه برقرار است، از سوی دیگر آن دو باهم شباهت‌هایی نیز دارند: مهارت ارتباط نیز مانند زبان آموختنی است. ماهیتی تعاملی دارد. از عواملی چون سن و جنس تأثیر می‌پذیرد و شامل مجموعه‌ای از رفتارهای کلامی^۱ و غیرکلامی^۲ است؛ یعنی زبان را نیز درون خود دارد.

هیچ نوع تماس میان فردی و ادامه‌داری بدون فرایند ارتباط ممکن نیست. ارتباط از ویژگی‌های مهم موجودات اجتماعی است. هیث^۳ ارتباط را چنین تعریف می‌کند: «فرایندی که به وسیله آن اطلاعات، معانی و احساسات را از طریق پیام‌های کلامی و غیرکلامی با دیگران در میان می‌گذاریم.»

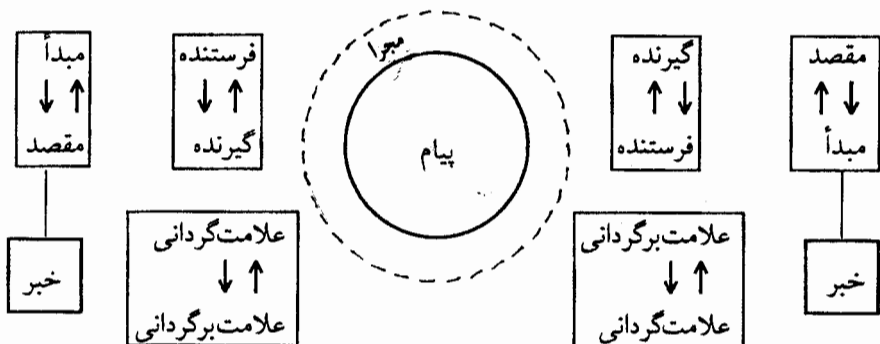
۹-۲ زبان یک دستگاه ارتباطی است

پژوهشگران علم اطلاعات، معانی و احساساتی را که در یک تعامل ردوبدل می‌شود، خبر می‌نامند. بنابراین ارتباط یعنی انتقال خبر از نقطه‌ای به نقطه دیگر. این تعریف در مورد زبان نیز صادق است. نظریه پردازان ارتباط مانند ویور^۴ و شنون^۵ برای هر دستگاه ارتباطی عناصری ذکر کرده‌اند. براین اساس، هر دستگاه ارتباطی دارای یک مبدأ و یک مقصد یا یک فرستنده و یک گیرنده است. همچنین پیامی دارد که از فرستنده به گیرنده منتقل می‌شود. برای این که خبر بتواند منتقل شود باید به شکل خاصی درآید، این تغییر خبر را رمزگردانی یا رمزگذاری می‌گویند. خبر پس از رسیدن به مقصد باید به صورت اول خود درآید یعنی رمزبرگردانی یا رمزگشایی شود.

مدل‌های ارتباطی ویور و شنون را با تعبیه مجرا و پیام در آن می‌توان به شکل زیر نشان داد.



این مدل ارتباطی در دهه هشتاد میلادی با دیدگاه‌های دویتو^۱ دگرگون شد. او فرایند ارتباط را محدود به ارسال پیام از فرستنده به گیرنده نمی‌داند بلکه به ارتباط به عنوان یک تبادل می‌نگرد که در آن فرایند ارتباط ماهیتی دوسویه و پویا دارد. طرفین ارتباط در آن واحد هم فرستنده پیام و هم گیرنده آن هستند. بنابراین نمودار خطی پیشنهادی شنون شکل دیگری به خود می‌گیرد.



در یک پیام شفاهی یا کتبی، شخص سخن‌گو یا نویسنده: مبدأ، اندام‌های صوتی یا ماهیچه‌های ریزکار و درشت‌کار دست: فرستنده، مجرای ارتباط: هوا یا کاغذ که امواج صوتی یا نشانه‌های دیداری را به شنونده یا خواننده منتقل می‌کنند، گیرنده: گوش یا چشم شنونده یا خواننده که امواج صوتی یا نشانه‌های دیداری را به کمک پردازش آن‌ها در نواحی خاصی از مغز، به مدلول‌های آن‌ها برمی‌گرداند و مقصد: خواننده یا شنونده است.

برای مثال شخص الف با شخص ب گفت‌وگو می‌کند. الف مقداری خبر ارسال می‌کند. چهره ب از شنیدن سخنان او درهم یا شاد می‌شود. و کلماتی مانند «هوم» یا «که این‌طور» ادا می‌کند. الف همان‌طور که به سخنانش ادامه می‌دهد واکنش صوتی و

حرکات چهره ب را رمزبرگردانی می‌کند. یعنی انعکاس مثبت یا منفی سخنان خود را می‌بیند بنابراین در عین این که فرستنده پیام است گیرنده آن نیز هست. ب نیز در عین گیرنده بودن فرستنده است زیرا پیش از اتمام سخنان الف انعکاس سخن او را با حرکات چهره و کلام برایش مخابره کرده است. حتی اگر واکنش ب بی‌اعتنایی و سکوت بوده باشد حاوی مقداری خبر است این فرایند از دید دوستو مفهومی مضاعف به فرستنده-گیرنده می‌دهد.

۳-۹ مؤلفه‌های ارتباط

آیا در فرایند ارتباط میان الف و ب، علاوه بر طرفین ارتباط و پیام و مجرا مؤلفه‌های دیگری نیز وجود دارد؟ گادی کانست^۱ مؤلفه‌های فرایند ارتباط را چنین برمی‌شمارد: طرفین ارتباط؛ پیام^۲، رسانه^۳، مجرا^۴؛ اختلال^۵؛ بازخورد^۶؛ بافت ارتباط. طرفین ارتباط: فرستنده و گیرنده طرفین ارتباط هستند. در گفت‌وگوی فرضی که ذکر شد، الف و ب طرفین ارتباط‌اند و هریک در عین این که اطلاعی مخابره می‌کنند، انعکاسی از آن را نیز دریافت می‌کنند.

پیام: پیام همان محتوای ارتباط است که منظور فرستنده را دربردارد و در واقع افکار و احساسات فرستنده در آن نهفته است. برای آن که افکار و احساسات منتقل شود باید آن‌ها را به صورت رمزهای فیزیکی قابل انتقال درآورد و سازمان داد. پیام‌ها از نظر صراحت یکی نیستند گاه پیام بسیار صریح است مثلاً ممکن است یک جمله کامل از طریق مرس مخابره شود. اما گاه در مخابره پیام‌ها آن‌ها را پنهان می‌کنند. برای پنهان کردن پیام‌ها راه‌های متعددی وجود دارد که از همه رایج‌تر به کار بردن حروف یا نشانه‌های دیگر در اجزای پیام اصلی است. مثلاً اگر در قرارداد رمز در مقابل حروف الفبا حروف دیگری قرارگیرد که در نظام آن ص = د، ب = ل و ح = و باشد، کلمه صبح به صورت دلو مخابره می‌شود که در مقصد معنی دار است.

پیام‌های زبانی نیز گاهی صریح‌اند مانند: «خیلی خسته‌ام»، گاه ضمنی و تلویحی‌اند: «توان هیچ‌کاری ندارم باید استراحت کنم» که پیام نهفته در آن ارسال خبر خستگی است. گاه استنباطی‌اند یعنی باید پیام را از نشانه‌هایی مثل حالات چهره و لحن صدا و حالت چشم‌ها تشخیص داد. پیام‌های زبانی انواع تمثیلی و استعاری نیز دارند.

رسانه: از نظر هارجی^۱ شیوه خاص ارسال پیام است. و دستگاهی از رمزهاست که می‌تواند به صورت مُرس، حرکات بدن، شیوه خاص لباس پوشیدن یا مثلاً زبان سواحیلی یا زبان فارسی باشد.

مجرا: محل عبور رسانه است و دوتو آن را پل بین فرستنده و گیرنده می‌نامد. مثلاً مجرای صوتی هواست که رمزها و نمادهای صوتی یعنی گفتار را از خود عبور می‌دهد. اختلال: عبارت است از هر نوع مزاحمت که باعث شود عمل ارتباط به روشنی صورت نگیرد یا تحریف شود. مبدأ، فرستنده، مجرا، گیرنده، و مقصد یا بافت می‌توانند منشأ اختلال باشند. در ارتباط زبانی نیز مانند هر ارتباط دیگری (مثلاً رادیویی) ممکن است اختلال ایجاد شود. مثلاً جویده صحبت کردن (فرستنده) سروصدای محیط (مجرا) سنگینی گوش (گیرنده) اختلالات یک ارتباط کلامی شفاهی‌اند. در یک ارتباط کتبی، لرزش دست یا اختلال در منطقه بروکا (فرستنده) ناخوانا بودن خط (مجرا) و ضعف چشم خواننده (گیرنده) عناصر اختلال‌اند. هر قدر میزان اختلال بیشتر باشد، فرایند ارتباط وضوح کمتری خواهد داشت. دستگاه شنوایی انسان در زمینه پردازش صداهای گفتار بسیار منعطف است. مطالعات آزمایشگاهی ثابت کرده است که اگر انرژی مربوط به اختلال صوتی با انرژی موجود در گفتار مساوی باشد، در ارتباط کلامی مشکلی پیش نخواهد آمد. حتی اگر انرژی موجود در اختلال صوتی بیش از انرژی موجود در گفتار باشد باز هم پیام کلام قابل درک است. اما اگر انرژی صداهای مُخِل چهار برابر انرژی صدای گفتار باشد. پردازش گفتار دچار اشکال خواهد شد.

بازخورد: بازخوردها به فرستنده می‌گویند که پیام او چگونه دریافت شده و چه تأثیری برگیرنده نهاده است. در روابط اجتماعی و ارتباط کلامی مهارت در پردازش بازخوردها می‌تواند زمینه‌ساز بهبود ارتباط باشد. کانست معتقد است درک متقابل و رسیدن به مفاهیم مشترک بستگی به استفاده از بازخورد دارد. تولید یا دریافت بازخورد ناقص یا ناکافی بودن آن باعث بروز سوء تفاهم‌هاست.

بافت ارتباط: هیچ ارتباطی خارج از بافت صورت نمی‌گیرد. بافت‌ها ممکن است زبانی، مکانی، روی دادی و یا جنسیتی باشند. مثلاً در یک جلسه رسمی شیوه سخن گفتن طرفین ارتباط نسبت به زمانی که آن دو در یک مهمانی دوستانه شرکت دارند، متفاوت است. در ساعاتی از روز مثل بعد از ناهار یا غروب ممکن است اشتیاق به ارتباط

کلامی چندان زیاد نباشد. یا سخن گفتن طرفین ارتباط در میانه دعوا یا هنگام عقد یک قرارداد یا هنگام پیشنهاد ازدواج کاملاً باهم تفاوت دارد. همچنین سخن گفتن دو مرد با یکدیگر با هنگامی که طرف گفت‌وگوی آنان یک خانم است، فرق می‌کند و در صورت دوم لحن قدری رسمی‌تر و مؤدبانه‌تر می‌شود.

۹-۴ عناصر پیش‌تولیدی پیام

هر ارتباط کلامی برای تولید پیام به دو عنصر مهم نیاز دارد: الف) انگیزه، ب) طرح‌بندی کلام یا نمودار آغازین معنایی. وجه غالب در انگیزه، وجود عناصر ارتباطی-اجتماعی و در طرح‌بندی کلام وجود عناصر ذهنی-روانی است. نیازی که هر ارتباط کلامی به ضابطه‌بندی چیزی در قالب گفتار دارد، انگیزه است. بدون وجود انگیزه آغازین هیچ ارتباط کلامی روی نخواهد داد. لوری با مقایسه گفتارهای تک‌نفری و دونفری، انگیزه‌های ارتباط کلامی را به واکنشی و فعال تقسیم می‌کند. در گفتارهای تک‌نفری (تک‌گویی) انگیزه درونی یا فعال است. در حالی که در گفتارهای دونفری غالباً انگیزه کلامی یکی، پرسشی است که از جانب دیگری مطرح می‌شود و پاسخ‌دهنده برای ارتباط کلامی نیاز به انگیزه درونی ندارد. در این نوع ارتباط ممکن است بخشی از پرسش در پاسخ بازآفرینی شود یا پاسخ ابداعی و خلاق باشد و محتوای تازه‌ای به موضوع ارتباط اضافه کند.

در تک‌گویی، گفتار با تحقق اندیشه‌گوینده پدید می‌آید و انگیزه آن نیازمند پرسشی از جانب دیگری نیست. انگیزه برای تبدیل به کلام بسط یافته باید از مرحله طرح‌بندی کلام بگذرد. در این مرحله مضمون کلی شکل می‌گیرد و گوینده بر این امر آگاهی می‌یابد که چه چیز قرار است به صورت کلام درآید.

۹-۵ زبان، دستگاه نشانه‌ای/نمادین

زبان مانند هر دستگاه ارتباطی دیگر شامل مجموعه رمزان است. بنابراین ابزاری است ساخته شده از نشانه. تعریفی که آندره مارتینه از زبان به دست داده است، با این جنبه از زبان هماهنگی دارد. او می‌گوید: «زبان دستگاهی است قراردادی، شامل نشانه‌های آوایی که نیاز ارتباط را در یک جامعه زبانی برمی‌آورد.» آنچه انتقال مفاهیم را از راه رمزگذاری و رمزگشایی مضاعف ممکن می‌سازد مجموعه‌ای از قرارداد یا رمزان است که شامل دستگاه نشانه‌هاست. رمزان زبان را از این رو مضاعف می‌نامند که در بیشتر

زبان‌ها شامل یک شکل گفتاری و یک شکل نوشتاری است. یعنی پدیده‌های جهان خارج یک بار با رمزهای صوتی نامی و ویژه خود می‌یابند، سپس هریک از آن‌ها که خود رمزی یا نشانه‌اند، در زبان نوشتاری تبدیل به رمزهای دیداری می‌شوند.

انسان‌شناسان تفاوت میان انسان و حیوان را از بسیاری جهات درجه‌ای می‌دانند. اما از لحاظ استفاده از نماد و نشانه این تفاوت را نوعی به حساب می‌آورند و این از آن روست که حیوان اساساً فاقد کارکردهای نمادین است (۳-۶). آنان همچنین میان نماد و نشانه تفاوتی قایل نمی‌شوند، زیرا نماد و نشانه هریک نوعی نماینده هستند. نماد نماینده‌ای است که به نموده شبیه است در حالی که نشانه قراردادی و جزوی از یک نظام جمعی است. اریک فروم نیز زبان را دستگاهی نمادین می‌داند. او نمادها را تقسیم می‌کند به نمادهای متعارف، تصادفی و جهانی. دو نوع آخر پدیده‌ها و تجربیات را به شکل ادراکات حسی بیان می‌کنند. از نظر فروم زبان جزو متداول‌ترین نوع نمادهای متعارف است. نمادهای تصادفی با کارکرد تداعی به ذهن می‌آیند. مثل خانه‌ای که پیوسته ملازم با یک خاطره خوش می‌شود. مهم‌ترین نوع نمادهای جهانی از نظر فروم رؤیاست.

زبان‌شناسان با دقت خاصی میان نشانه و نماد تمایز قایل می‌شوند و در مورد زبان تنها لفظ نشانه را به کار می‌گیرند. استفاده از نشانه قوه‌ای است خلّاق که انسان‌ها را قادر می‌سازد بر روی پدیده‌ها برچسب ارزش بزنند. نشانه‌های زبانی روانی-اجتماعی، قراردادی و حامل معنی‌اند، به کمک آن‌ها گذشته، حال و آینده تصور می‌شود، قوه تجرید و خلاقیت ممکن می‌گردد، علم و هنر پدید می‌آید. انسان بدون نشانه‌های زبانی سازمان اجتماعی نخواهد داشت؛ بنابراین نماد/نشانه کلید ورود به جهان فرهنگ و شرکت در آن است.

۹-۶ ارتباط غیرکلامی^۱

ارتباط چیزی بیش از واژه‌ها و اصوات است. ما با بدن و لحن خود نیز سخن می‌گوییم. می‌توان فضایی را تصور کرد که در آن الف و ب مشغول گفت‌وگو هستند. الف سخن می‌گوید. ب گاه در میانه سخنان او سرش را تکان می‌دهد. الف معنی تصدیق و تأکید را درمی‌یابد، برای تأثیرگذاری بیشتر خیره به ب نگاه می‌کند و ادامه می‌دهد. ب تنه‌اش را

اندکی به سمت الف می چرخاند. الف نشانه توجه و همدلی را درمی یابد و با اطمینان خاطر بیشتری ادامه می دهد و ثن صدایش را بالا می برد. ب کمی روی صندلی جابه جا می شود. الف درمی یابد که او نیز حرفی دارد، حرکت دستانش را متوقف می کند و ثن صدایش را پایین می آورد. ب خیره به الف نگاه می کند و سخن را آغاز می کند. الف قدری تنه اش را به سمت ب متمایل می کند. تکان دادن سر، نگاه خیره، چرخاندن تنه، جابه جا شدن روی صندلی، پایین آوردن یا بالا بردن ثن صدا و متوقف کردن حرکات دست حامل بخش مهمی از پیام های مبالغه شده بین الف و ب است. بنابراین سهم قابل ملاحظه ای از تعامل میان آنان را به خود اختصاص می دهد. مجموعه این عناصر ارتباط غیرکلامی است. ارتباط غیرکلامی هم مکمل گفتار است هم برحالات عاطفی تأثیر می گذارد و با ایجاد باز خود به حفظ ارتباط کمک می کند. همان گونه که در زبان نوشتار با استفاده از حروف سیاه یا حروف ایرانیک یا گیومه بخشی از نوشته برجسته می شود و نشانه گذاری حالات عاطفی کلام را مشخص می کند، ارتباط غیرکلامی نیز نقش های تأکیدی، عاطفی، برجسته سازی و تکمیلی ارتباط کلامی را به عهده دارد. و همان گونه که کلام از ابزارهای صدا، واژه و الگوهای نحوی استفاده می کند، ارتباط غیرکلامی نیز عناصری دارد که عبارت اند از: زبان بدن^۱، پیرازبان^۲ و فضای ارتباط^۳. در یک تعامل مثبت، ارتباط کلامی و غیرکلامی پایه پای هم پیش می روند و هماهنگ عمل می کنند. وقتی بالحن خشک به کسی می گوئیم کاری را خوب انجام داده است، او سردرگم می شود. اگر عبارت ما همراه با لبخند یا سر تکان دادن باشد، ارتباط غیرکلامی نیز ارتباط کلامی را تأیید خواهد کرد.

۹-۶-۱ بدن نیز زبانی دارد

دبلیو. اچ. اودن^۴ می گوید: «هرگفت وگویی میان دو هم زبان که به تفاهم بینجامد یک شاهکار ترجمه است.» باید گفت که درک زبان تن و دریافت ارتباط آن با زبان نیز به همان اندازه نیاز به ظرافت دارد. یک اخم، یک لبخند، یک گشادگی چشم به نشان تعجب، یک حرکت دست به نشان تأیید، همه عناصری ارتباطی اند که باید آن ها را دریافت. بعضی از این حرکات ارادی و بعضی غیرارادی اند. مثلاً نقاشی یک کودک را با گفتن این جمله تحسین می کنیم: چه نقاشی قشنگی کشیده ای! گل و خانه ای که کشیده ای خیلی قشنگ

است. گاه نیز از علائم غیرکلامی مانند لبخند یا سر تکان دادن استفاده می‌کنیم این دو نیز به معنای تحسین است. اریک فروم می‌گوید: «ما با وضع عاطفی خویش، افکار و احساسات خود را با حالات قیافه و حرکات چنان نشان می‌دهیم که دیگران بهتر از گوش دادن به کلمات ما مقصودمان را درک می‌کنند.»

مهم‌ترین کارکرد زبان بدن فرستادن پیام، تنظیم ارتباط، تأکید بر ارتباط کلامی، ابراز حالات عاطفی و نوبت‌گیری در بحث است. زبان بدن خود انواعی دارد که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: حرکات بدن، حرکات سر، حالات چهره و نگاه. مهم‌ترین انواع حرکات بدن معرف‌ها^۱، نشانگرها^۲ و سازگارکننده‌ها^۳ هستند. معرف‌ها حرکاتی هستند که به طور کامل جانشین گفتار می‌شوند و معادل کلامی دارند. مانند دست برسینه نهادن و خم شدن به نشان احترام و دست بلند کردن به نشانه سلام. بعضی از معرف‌ها در فرهنگ‌های متفاوت با یکدیگر فرق دارند. مثلاً بالا بردن شست به نشان موفقیت و حلقه کردن انگشتان اشاره و شست به معنای بله، خوب (OK) خاص فرهنگ غربی است. سازگارکننده‌ها بیشتر از کلمات بار عاطفی دارند و باقیمانده مکانیسم تخلیه غریزی^۴ هستند که خاص دوران کودکی است. مثل گره کردن مشت هنگام ترس، این پا و آن پا کردن هنگام بی‌قراری، تکان دادن دست برای خداحافظی و بالا انداختن شانه به علامت بی‌اطلاعی.

نشانگرها گاه برای نشان دادن روابط اندازه یا مکان به کار می‌روند، گاه معنای توقف یا تأکید دارند و گاه معنای اشاره به چیزی را می‌رسانند. همان‌گونه که زبان‌شناسان زبان را تحلیل می‌کنند، دانش جنبش‌شناسی^۵ نیز به مطالعه حرکات بدن می‌پردازد و آن را تحلیل و تفسیر می‌کند.

حرکات سر نیز در ارتباط غیرکلامی نقشی مهم دارد. افراد غالباً برای تأیید سخنان دیگران سر تکان می‌دهند. معناهای متفاوتی که در فرهنگ ما برای سر تکان دادن هست از این قرارند: حرکت به سمت بالا (نه) حرکت به سمت پایین (بله) حرکت به سمت شانه (خوب، باشد) چند بار حرکت آهسته (نمی‌دانم، متأسفم). کج کردن سر نشان علاقه‌مندی به سخنان طرف ارتباط است. بعضی حالات عاطفی نیز در حرکات سر هست، مثلاً کج کردن (نشان مظلومیت)، پایین افتادن (نشان شرمندگی) بالا گرفتن (اعتماد به نفس).

1- emblems 2- illustrators 3- adaptators 4- innate releaser mechanism

5- Kenetics

یک ضرب‌المثل فارسی می‌گوید: رنگ رخساره خبر می‌دهد از سر درون. نه تنها رنگ رخسار که حالات اعضای رخسار نیز خبر از عوالم درون دارند. امروزه چهره‌شناسی دارای اصولی پذیرفته شده است و مبانی آن را برای دانشجویان هنرهای نمایشی تدریس می‌کنند تا دانشجویان براساس آن اصول بتوانند احساسات و عواطف خاصی را از درون به چهره بیاورند و ارتباط کلامی را در نمایش کامل کنند. نظریه پردازان بعد از زبان، حالات چهره را مهم‌ترین منبع اطلاعات می‌دانند.

جای هر نوع هیجانی در ناحیه خاصی از چهره است. مثلاً بالا بردن ابرو نشانه تعجب است (به هم فشردن لب‌ها نشانه خشم، گشادگی چشم‌ها نشان تعجب، جمع شدن دهان نشانه اندوه، فروافتادن گوشه‌های لب نشان اندوه و خشم و لبخند نشانه شادمانی است. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که با مشاهده حالات چهره می‌توان محتوای گفت‌وگو را حدس زد.

از آنجا که زبان‌ها به رغم وجوه مشترک بسیار از نظر عناصر صوتی که در ساختمان کلمات به کار می‌رود یکی نیستند، حرکات قیافه کسی که سخن می‌گوید تا حدودی از تکرار دایم کلمات تأثیر می‌پذیرد. وقتی عضلات صورت به طور دایم و به نحو خاصی به کار می‌افتند، حتی هنگام استراحت نیز تا حدودی انقباض خود را حفظ می‌کنند. به طوری که می‌توان با توجه به آن، اعضای گروه زبانی معینی را از اعضای گروه‌های دیگر تمیز داد. بلوم‌فیلد^۱ معتقد است که زبان انگلیسی برعکس زبان فرانسوی و آلمانی، آرواره‌ها را پس می‌کشد در صورتی که زبان آلمانی و فرانسوی آرواره را به سوی جلو می‌رانند و عضلات را با قوت بیشتری به تحرک وامی‌دارند. در زبان آلمانی حرکت آرواره با عضلات بزرگ‌تر و در زبان فرانسوی با حرکات کوچک‌تر صورت می‌گیرد. این عادات زبانی به تدریج و در طول زمان در خطوط چهره اثر می‌گذارد. البته اگر کسی جز زبان مادری به زبان دیگری نیز صحبت کند، اثر این خطوط در چهره‌اش نمایان نمی‌شود.

میان نگاه کردن و ارتباط کلامی نیز رابطه‌ای وجود دارد که کارکردهایی را به نگاه واگذار می‌کند. کنترل جریان گفت‌وگو هنگام نوبت‌گیری برای سخن گفتن از آن جمله است. معمولاً شنونده بیشتر از سخن‌گو به طرف مقابل خود نگاه می‌کند. علت کوتاهی نگاه سخن‌گو آن است که برای پیشگیری از تقسیم حواس و تمرکز بر روی مطالب باید

کانال بصری را ببندد.

معمولاً حداکثر زمان برای نگاه خیره به طور متوسط ۷ ثانیه است که در گفت‌وگوهای دوفره به چهار ثانیه و کمتر می‌رسد. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که در گفت‌وگوها سخن‌گو در پایان سخن از نگاه خیره استفاده می‌کند. هر قدر سخن‌گو پایگاه اجتماعی بالاتر و نفوذ بیشتری داشته باشد، نگاهش طولانی‌تر است. به طور کلی شیوه استفاده از نگاه خیره و نگاه‌های سریع از نشانه‌های تسلط در بحث است.

۹-۷ فضای ارتباط

منظور از فضای ارتباط فاصله میان فردی طرفین تعامل است. غالباً افراد عُرِف فاصله‌های میان فردی رایج در جامعه را رعایت می‌کنند؛ مگر این که با آداب اجتماعی آشنا نباشند. در این صورت ممکن است هنگام گفت‌وگو خیلی به طرف مقابل نزدیک شوند و احساس دوستی و صمیمیت بیش از حدی القا کنند یا بسیار دور بنشینند که نشان سردی و بیگانگی است. معمولاً فضای ارتباط هنگام گفت‌وگوهای ایستاده از گفت‌وگوهای نشسته کمتر است. فضای ارتباط در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. فضای ارتباط ایرانی‌ها کمتر از سایر ملل است این ویژگی با خوی صمیمیت و خون‌گرمی ایرانی‌ها بی‌ارتباط نیست. معمولاً در کشورهای غربی فضای ارتباط حدود دو متر و در ایران در حدود یک متر است.

فضای ارتباط در مکان‌های مختلف باهم متفاوت است. فاصله طرفین تعامل در یک جلسه رسمی بیشتر از یک مهمانی دوستانه است. وقتی کسی هنگام صحبت کردن با دیگری به سمت او متمایل می‌شود، در واقع معنی‌اش این است که می‌خواهد فاصله‌اش را با او کم کند و این نشان از ابراز صمیمیت دارد. هر چه گفت‌وگو صمیمانه‌تر باشد، فضای ارتباط کمتر خواهد بود.

۹-۸ پیرازبان

هرگاه محتوای پیام را در یک ارتباط کلامی کنار بگذاریم، آنچه باقی می‌ماند پیرازبان است. معمولاً معنی اصلی یک قطعه زبانی را پیرازبان تعیین می‌کند. تأثیری که جای قرارگرفتن عنصر پیرازبانی در نگ بر عبارت زیر می‌نهد این مفهوم را آشکار می‌سازد:

سکوت جایز نیست. سخن بگویید.

سکوت! جایز نیست سخن بگویید.

جمله اول به «سخن گفتن» دعوت می‌کند و جمله دوم به «سکوت». در بیت: «تن آدمی شریف است به جان آدمیت / نه همین لباس زیباست نشان آدمیت». می‌توان با اضافه کردن یک درنگ و یک لحن خاکی از پرسش، معنی را به کلی دگرگون کرد به گونه‌ای که محتوای پیام به ضد خود تبدیل شود:

تن آدمی شریف است به جان آدمیت؟ نه، همین لباس زیباست نشان آدمیت
می‌توان عنصر پیرایه‌بانی تأکید را در جمله: «دیروز با زهرا به خرید رفتیم» برای ایجاد معنای احتمالی به کار گرفت:

دیروز با زهرا به خرید رفتیم. (دیروز رفته‌ام نه روز دیگری)
دیروز با زهرا به خرید رفتیم. (با زهرا رفتیم نه با کس دیگری)
دیروز با زهرا به خرید رفتیم. (به خرید رفتیم نه جای دیگری)
دیروز با زهرا به خرید رفتیم. (قطعاً و بدون تردید با زهرا به خرید رفتیم)
عناصر پیرایه‌بانی درنگ، تأکید و سرعت گفتار نه تنها اطلاعات هیجانی را منتقل می‌کنند بلکه چیزی به معنای گفتار می‌افزایند. پژوهشگران میان سرعت گفتار و عصبانیت رابطه‌ای یافته‌اند. هرچه سخن‌گو عصبی‌تر باشد، سریع‌تر سخن می‌گوید. طمأنینه و کندی آهنگ گفتار نیز نشان آرامش درونی است. تپق زدن و خطاهای مکرر زبانی ممکن است نشان بیم از محیط ناآشنا باشد. اوج و حسیض در آهنگ گفتار نیز نه تنها محتوای پیام را دقیق‌تر می‌کند، بلکه باعث می‌شود که شنونده کمتر احساس خستگی کند.
تسلط بر عناصر پیرایه‌بانی بر کار گویندگان صداوسیما، سخنرانان و بازیگران سینما و تأثر تأثیر چشمگیری دارد. معروف است که استانیسلاوسکی^۱ کارگردان روسی از دانشجویان خود می‌خواست که کلمه «امشب» را با ۵۰ لحن مختلف تکرار کنند: با لحن خاکی از تعجب، درخواست، حسد، شرم، تردید، خشم، ترس، هیجان و... این نشان می‌دهد که تسلط بر پیرایه‌بانی در ارتباط تا حد زیادی آموختنی است.

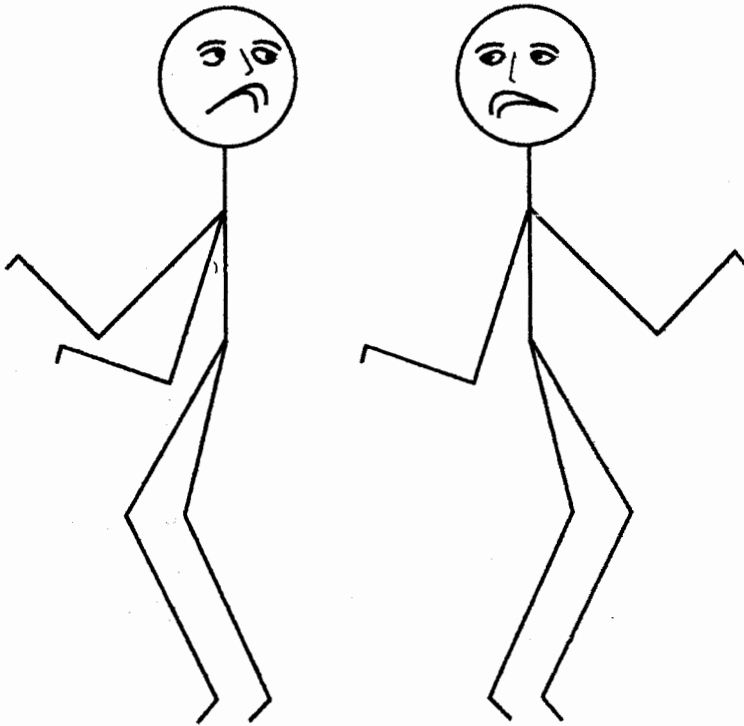
۹-۹ کدام یک راست می‌گویند؟

مکالمه‌ای فرضی میان الف و ب در جریان است.

الف - (بالحنی خشک و نگاهی متمایل به پایین در حالی که تنه‌اش را عقب می‌کشد):

متشکرم، خوب است. سعی خودتان را کرده‌اید.

به زبان اعتماد کنیم یا به زبان بدن؟



من هم همینطور

از دیدنت خوشحالم

ب - (با صدایی آهسته) باید متن را باز نویسی کنم؟
الف - (با نگاهی خیره در حالی که به سمت ب خم می شود) یک بار دیگر؟ زحمتتان می شود.

ب - بسیار خوب یک بار دیگر آن‌ها را خواهم نوشت.
ب از سخنان الف دریافت که کار را درست انجام نداده است. اما این معنی در محتوای کلام الف نبود. ب از عناصر پیرایه‌بانی مثل خشکی لحن و عناصر مربوط به زبان بدن و نگاه الف، آن را دریافت. آیا زبان بدن و عناصر پیرایه‌بانی از زبان صادق‌ترند؟ پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که غالباً عناصر غیرکلامی ارتباط با واقعیت پیام

هماهنگ‌اند و ارتباط کلامی سطحی و ساختگی است. هنگامی که زبان و زبان بدن در یک جهت هستند، پیام سریع‌تر درک می‌شود؛ اما وقتی این دو یکدیگر را نقض می‌کنند باید به زبان تن اعتماد کرد. زیرا زبان بدن و پیرایان تا حد زیادی غیرارادی است و از عمق ذهن و روان برمی‌آید، در حالی که واژه‌ها را می‌توان به عمد و برخلاف میل باطنی انتخاب کرد. هرگاه کلام با زبان بدن منافات داشته باشد، آنچه به حساب می‌آید زبان بدن است. در یک ارتباط مؤثر معمولاً حالت چهره ۵۵٪، لحن صدا ۳۸٪ و کلمات تنها ۷٪ بار پیام را به دوش می‌کشند. بنابراین برای دریافت بازخورد مناسب و تنظیم پاسخ‌ها با آن، طرفین ارتباط به همان اندازه که به سخنان یکدیگر گوش می‌سپارند، باید زبان بدن را نیز رمزگشایی کنند.

۹-۱۰ تأثیر زبان بر هدفمندی ارتباط

ارتباط فرایندی بی‌هدف نیست. طرفین ارتباط از برقراری آن مقصود و منظوری دارند. کلرمن^۱ تبدیل ارتباط را به فعالیت تنظیم‌شده از نشانه‌های هدفمندی ارتباط می‌داند. هدفمندی ارتباط را تبدیل به مسئله‌ای راهبردی می‌کند، بنابراین ضروری است که هشيارانه و یا آگاهی صورت بگیرد. در این نکته که آیا هشياری از عناصر اصلی ارتباط است یا نه، میان متخصصان اختلاف نظر وجود دارد. بعضی معتقدند منشأ رفتار هدفمند هشياری است. بعضی دیگر با تأکید بر این که منشأ آگاهانه برای اهداف، روال زندگی را از نظم حاکم بر آن دور می‌کند، چنین تحلیل می‌کنند که هدف‌ها خاستگاه آگاهانه دارند اما انگیزه‌های آن‌ها ممکن است ناهشيار باشد. در جریان ارتباط اگر طرفین گفت‌وگو دیدگاه‌ها و روی‌کردی مشترک داشته باشند، به زبانی روشن نیاز دارند تا فصول مشترک خود را بیابند و اگر دیدگاه‌هایشان یکی نباشد، هریک می‌کوشند دیگری را مجاب کنند. عدم آگاهی کامل در مورد نخست باعث می‌شود که دیر به زبان مشترک دست یابند و در مورد دوم سبب می‌گردد برای اتخاذ دیدگاه درست زمان بیشتری صرف کنند.

لنگر^۲ در زمینه تأثیر زبان بر ارتباط آگاهانه معتقد است که عدم آگاهی از چگونگی انتخاب کلمات در ارتباط کلامی، ما را از جریانی که می‌تواند در گفت‌وگو به سود ما تمام شود، دور می‌کند. آگاه نبودن از انتخاب درست هنگام گوش دادن به صحبت‌های دیگران نیز می‌تواند برایمان گران تمام شود، در نتیجه اگر آگاهانه عمل کنیم به جریان

ارتباط مسلط‌تر خواهیم بود.

۹-۱۱ اصل تعاون^۱ و هدفمندی ارتباط

اگر هدف از ارتباط کلامی دست یافتن به تفاهم، رسیدن به اصول مشترک و تشخیص درست‌ترین دیدگاه‌ها باشد، قاعدتاً افراد شرکت‌کننده در ارتباط کلامی باید مسیر بحث را برای رسیدن به چنین هدفی هموار کنند. گرایس^۲ معتقد است برای تحقق هدفمندی ارتباط هریک از طرفین باید «در هر مرحله و با هدفی که انتظار دارند به آن برسند، به سهم خود، به نحو شایسته همکاری کنند». او برای نیل به این هدف رعایت چهار اصل را ضروری می‌داند: کمیت، کیفیت، ارتباط، حالت.

منظور از کمیت آن است که هرکس به تناسب سهم خود در ارتباط شرکت کند و اطلاعاتی را که ضرورت دارد ارایه نماید نه کمتر و نه بیشتر. احاطه بر اصل کمیت مستلزم توانایی رعایت ایجاز در بحث، اجتناب از تکرار، پرجویی و تکرار سخنان دیگران است. اصل کیفیت افراد شرکت‌کننده در ارتباط را ملزم می‌سازد که گفته‌های خود را با دقت علمی بیان کنند و آنچه را فکر می‌کنند اشتباه است یا شاهی برایش ندارند، بر زبان نیاورند. گفتن عباراتی نظیر: تصور می‌کنم که... یا، مثل این که جایی خوانده‌ام... یا، اگر اشتباه نکرده باشم... نشانه رعایت نکردن اصل کیفیت است، اصل ارتباط به معنای طرح گفته‌های مناسب با بحث است. رعایت این اصل از کشاندن گفت‌وگو به مسیری نامربوط و طرح دیدگاه‌های بی‌ارتباط با موضوع جلوگیری می‌کند. اطلاع از اصل چهارم تعاون یعنی حالت به سخنگو امکان می‌دهد که واضح و مختصر صحبت کند و کلامش انسجام و نظم داشته باشد.

۹-۱۲ چارچوب‌های استنباطی^۳

مردم مقاصد و دیدگاه‌هایشان را از راه ارتباط کلامی و غیرکلامی بیان می‌کنند و غالباً برای این کار از چند منبع ارتباط مدد می‌گیرند. منابع ارتباط عبارت‌اند از:

- واژگان که منبع اصلی ارتباط کلامی‌اند.
- الگوی نحوی که اطلاعات را در یک طرح منسجم گردمی‌آورد.
- لحن، درباره احساسات و شیوه نگرش اطلاعات می‌دهد.

- کارافزار^۱های گفتار نظیر، درنگ و سرعت بخش مهمی از محتوای عاطفی و فکر پیام ما را به دوش می‌کشند. بخشی از کارافزارهای گفتار همان پیرایان است.

- فضای ارتباط نیز همان گونه که بحث شد در ارتباط سهم مهمی دارد.

در ارتباط همیشه میان منابع ارتباط و پیام تناظر یک به یک وجود ندارد. به خصوص این مسئله در مورد دو منبع اول ارتباط که ذکر شد، صادق است. اگر همیشه تناظر یک به یک بین این دو موجود باشد، بخش اعظم مکالمات افراد توضیح واضحات و حشو خواهد بود. آنچه رمزگشایی پیام‌ها را ممکن می‌سازد، مهارت ارتباطی است که براساس آگاهی‌های ضمنی و بدون اتکا به منابع ارتباط عمل می‌کند. به عنوان مثال آنچه در پی می‌آید بخشی از گفت‌وگوی میان الف و ب است:

الف: آن نوشته‌ها را ویرایش کردی؟

ب: نمی‌دانستی که تمام پنج‌شنبه و جمعه گرفتار بودم؟

الف: تو واقعاً بدقولی.

ب: فردا نظرت عوض می‌شود دوست عزیز.

الف: خیلی متشکرم.

گاه ممکن است مضمون گفتار با معنای ظاهری آن متفاوت باشد. بنابراین معنای کلمات و درک روابط دستوری برای درک پیام کلامی لازم است اما کافی نیست. آنچه در این میان به رمز برگردانی کمک می‌کند، مجموعه‌ای از بافت زبانی، بافت موقعیتی، پیش‌انگاشت‌ها و ژرف‌ساخت نحوی است که منتهی به دست‌یابی به ژرف‌ساخت معنایی یا زیر متن می‌گردد. همچنین در گفت‌وگوهای دونفری استفاده بیشتر از کارافزارهای کلام و عناصر غیرزبانی مانند معرف‌ها و نشانگرها ضرورت استفاده از نظام‌های دستوری کامل را منتفی می‌سازد. بنابراین در گفت‌وگوهای دونفری تا حد زیادی نقص دستوری جایز است و این همان است که در اصطلاح زبان‌شناسی حذف^۲ نامیده می‌شود. گفتار دونفری به رغم حذف‌ها و نقص‌های دستوری در ارتباط بسیار تواناست.

می‌توان نتیجه گرفت که ارتباط علاوه بر بخش آشکار پیام بخش‌هایی پنهان نیز دارد که باعث می‌شود طرفین ارتباط از رمز پیام مخایره شده فراتر روند و به اصطلاح شکاف‌های موجود در پیام را پرکنند. بخش‌های پنهان در پیام را چارچوب استنباطی می‌گویند.

۹-۱۳ زبان و ان.ال.پی (N.L.P)

ان.ال.پی یا برنامه‌ریزی عصبی-کلامی^۱ مجموعه‌ای از الگوها و مهارت‌هاست که برای درست اندیشیدن، درست ارتباط برقرار کردن، درست رفتار کردن و استفاده درست از زبان به کار می‌آید. اصول این دانش در اوایل دهه هفتاد میلادی با همکاری جان گریندر^۲ استادیار رشته زبان‌شناسی دانشگاه کالیفرنیا و ریچارد بندلر^۳ استاد روان‌شناسی همان دانشگاه تدوین شد. ان.ال.پی نشان می‌دهد که چگونه ساختار تجربه ذهنی مهارت زبان و ارتباط را سازمان می‌دهد و چگونه می‌توان برای نیل به هدف، از صافی ادراکی زبان در فرایند این سازمان‌دهی استفاده کرد.

۹-۱۳-۱ ان.ال.پی و ارتباط مؤثر

متخصصان برنامه‌ریزی عصبی-کلامی می‌گویند که ارتباط با دیگران در قالب حالت و نقش آن‌ها موجب هم‌آوایی می‌شود. و هم‌آوایی فضای تفاهم را مساعدتر می‌کند. هم‌آوایی ممکن است در شیوه قرار گرفتن بدن، هماهنگی در تنفس، استفاده از لحن و بلندی صدا و آهنگ کلام مخاطب یا استفاده از بعضی واژه‌های خاص او باشد. اکونور^۴ معتقد است که استفاده از این هماهنگی‌ها مانند آن است که کسی با دیگری هم‌آواز شود یا به موسیقی خاص او پیوندد. عکس این فن نیز در قطع ارتباط به کار می‌رود. کافی است هماهنگی کنار نهاده شود و سرعت و لحن کلام مغایر با کلام مخاطب باشد، گفت‌وگو خودبه‌خود پایان می‌یابد. از این رو می‌گویند با کسی که عصبانی است خیلی به آرامی صحبت نکنید بلکه باید لحن کلام تا حدودی شبیه به لحن او و فقط کمی ملایم‌تر باشد.

وقتی از راه هم‌آوایی در ارتباط کلامی و غیرکلامی ارتباط مؤثر ایجاد شد، می‌توان با تغییر لحن کلام مخاطب را تحت تأثیر خود قرارداد. در ان.ال.پی. هماهنگی با مخاطب را «همگام شدن» و تغییر دادن او را «راهنمایی کردن» می‌گویند. در ارتباط اجتماعی به طور ناخودآگاه همگام شدن روی می‌دهد. این پدیده را «تأثیر متقابل هم‌زمان»^۵ می‌گویند. همگام شدن ویژه پیرایان و زبان بدن است و در همه نشانه‌های ارتباطی از جمله لباس پوشیدن و رعایت آداب و مناسک روی می‌دهد. غالباً افراد برای هماهنگی با دیگران

1- neuro linguistic programming 2- John Grinder 3- Richard Bendler

4- J. Oconor 5- simultaneous reciprocal impression

سعی می‌کنند سلیقه آنان را در آراستن ظاهر خود نیز رعایت کنند. مثلاً اگر به دیدن دوستی می‌روند که عزیزی را از دست داده است، لباس تیره می‌پوشند و حالتی اندوهگین به خود می‌گیرند.

۹-۱۳-۲ نظام‌های تجسمی^۱ و ارتباط مؤثر

روش دریافت، انباشت و رمزگذاری اطلاعات را در ذهن از راه حواس پنجگانه نظام تجسمی می‌گویند. حواس نیز چون زبان یک صافی ادراکی قوی است. هرکس، بسته به این که نظام تجسمی ترجیحی‌اش کدام یک از حواس باشد اطلاعات را به شیوه‌ای خاص به ذهن می‌سپرد و از راه زبان به دیگران باز می‌گرداند. همه افراد واجد هر سه نظام هستند: نظام تجسمی دیدن (برای دیدن جهان برون و دریافت امور درون خویش) و شنیدن (برای شنیدن صداها و بیرون و صدای درون^۲ خود) و نظام جنبشی (مربک از لمس، بویایی و چشایی برای احساس جنبش بیرونی و جنبش درونی و آگاهی از تعادل جسمانی)، ما غالباً از این هر سه نظام استفاده می‌کنیم اما افراد با توجه به تفاوت‌هایی که دارند در رمزگذاری اطلاعات یکی را بیشتر به کار می‌گیرند. ممکن است دو نفر باهم مشغول شنیدن سمفونی شماره پنج بتهوون باشند و یکی به دیگری بگوید: «می‌بینی ضربه‌هایی را که سرنوشت به در می‌کوبد چقدر قوی تدوین کرده است؟» حال آن که درک قدرت آن ضربه‌ها با شنیدن ممکن است نه دیدن.^۳

اکنون در توضیح تأثیر نظام‌های تجسمی ترجیحی بر زبان مثالی می‌زنند. او می‌گوید سه نفر رمانی را می‌خوانند و دیدگاه‌های خود را درباره آن بیان می‌کنند. کسی که حس ترجیحی‌اش بینایی است به ظن قوی از تصویرپردازی‌های زیبای کتاب و توصیف چهره‌ها و مناظر و مریا سخن می‌گوید. فردی که حس ترجیحی شنوایی دارد، چگونگی لحن کتاب و توصیف صداها و گفت‌وگوهای را که بین شخصیت‌ها ردوبدل شده معیار قضاوت قرار می‌دهد و نفر سوم با حس ترجیحی جنبشی درباره برخورد متعادل نویسنده و این که چگونه مسائل جامعه خود را درک و لمس کرده، گفت‌وگو می‌کند. از

1- visul system

۲- ما غالباً صدایی درونی داریم که پیوسته با آن در حال گفت‌وگویم. حافظ می‌گوید: در اندرون من خسته دل ندانم کیست / که من خموشم و او در فغان و در غوغاست.

۳- پدیده حس آمیزی که در ادبیات به ویژه شعر مطرح است، علاوه بر آن که معلول فعالیت شهودی نیمکره راست مغز و قرارگرفتن احساس شاعر زیر آستانه هشیاری است، تا حدودی به همین حس ترجیحی شاعر وابسته است.

نظر متخصصان ان.ال.پی. می‌توان در ارتباط کلامی به سادگی نظام ترجیحی طرف مقابل را تشخیص داد و از راه انتخاب روش و کلمات مناسب بر او اثر گذارد. برای نمونه، افرادی که نظام تجسمی دیداری دارند چون می‌خواهند تصاویری را که در ذهنشان نقش بسته دنبال کنند، سریع و بلند سخن می‌گویند صدای افراد شنیداری واضح و روشن است گویی آنچه را می‌گویند کسی در گوششان می‌خواند. افراد جنبشی با طمأنینه سخن می‌گویند. منظم و عمیق نفس می‌کشند. پیرازبان در این گروه قوی است، به ویژه در رنگ‌های طولانی بسیار دارند.

با همه تفاوت‌ها، میان این سه گروه مرز قطعی و مشخصی وجود ندارد. این تفاوت‌ها نسبی‌اند. اصولاً ان.ال.پی. هر نوع طبقه‌بندی و تفاوتی را نسبی می‌بیند.

۹-۱۳-۳ چشم‌ها چه می‌گویند؟

ان.ال.پی. زبان ویژه‌ای از بدن را شناسایی و کشف کرده است و آن جهت حرکت چشم‌ها هنگام سخن گفتن یا تفکر است. این زبان در همه افراد به استثنای ساکنان باسک یکسان است. بعضی از مشخصه‌های مربوط به زبان جهت حرکت چشم‌ها که حاصل بررسی‌های عصب‌شناختی است از این قرار است:

هنگامی که از کلمات تصویر می‌سازیم و یا سعی بر تصوّر کردن چیزی داریم که آن را ندیده و توصیفش را شنیده‌ایم، چشم‌ها به سمت بالا و راست خیره می‌شوند. هنگام تجسم تصویری با استفاده از تجارب گذشته به سمت بالا و چپ خیره می‌شویم. برای به تصور درآوردن صداها، زبان‌های مثل گفته‌های یکی از اطرافیان حرکت چشم به سمت چپ و برای صداهایی مثل موسیقی و صداها، طبیعت حرکت آن به سمت راست است.^۱ حرکت چشم‌ها به سمت پایین و راست متناسب با مرور خاطرات عاطفی است و سمت پایین و چپ خاص سخن گفتن با خود است. هنگام تصور و تصویر کردن نیز چشم‌ها به جلو خیره می‌شوند.

ارتباط میان حرکت چشم‌ها به جهات مختلف و بخش‌های مختلف مغز در حیطه دانشی است به نام ال.ای.ام.^۲ الگوهایی که ال.ای.ام. ارائه می‌دهد خاص راست دست‌هاست و این الگو در چپ دست‌ها معکوس است. توجه به جهت نگاه طرف

۱- در فصل ۲ درباره این که صداها، زبانی در نیمکره چپ و صداها، غیرزبانی در نیمکره راست پردازش می‌شوند، بحث شد.

مقابل در ارتباط کلامی، امکان آگاه شدن از زمینه اندیشه و در نتیجه اثرگذاران بر او را فراهم می‌آورد.

۹-۱۳-۴. ان. ال. پی. و راهبردهای گوش دادن انتقادی

گوش دادن در جریان ارتباط کلامی نقشی مهم دارد و با ویژگی‌های توجه، دقت و تمرکز از شنیدن متمایز می‌شود. گوش دادن انواع گوناگون دارد که از آن میان گوش دادن انتقادی مناسب‌ترین شیوه برای شرکت در یک تعامل مثبت است (۸-۳-۱-۲-۱) کارکردهای گوش دادن انتقادی عبارت‌اند از: درک سخنان طرف مقابل؛ برجسته‌سازی نکته‌های مثبت، کشف جنبه‌های اغواگرانه، کشف طفره رفتن‌ها و انتخاب روی‌کردی «دیگری مدار» در گفت‌وگو.

هارجی^۱ سرعت تفکر را براساس تعداد واژه‌ها، چهار برابر سرعت سخن گفتن بیان کرده است. بر همین اساس طرفین تعامل فرصت دارند گفته‌های طرف مقابل را ارزیابی کنند، پاسخ‌های مناسب را طرح‌ریزی کنند و پاسخ‌ها را در ذهن مرور کنند. همچنین فضای اضافی ناشی از تفاضل سرعت شنیدن و سرعت تفکر امکان بروز تخیل و توجه به مسائل پیرامونی و در نتیجه دور شدن از جریان گفت‌وگو را پیش می‌آورد. از سوی دیگر ذهن خودبه‌خود دارای ویژگی‌های گزینشی است که بر طبق آن همه اطلاعات شنیده شده را جذب نمی‌کند. بلکه زیر تأثیر فرایند «صافی ادراک انتخابی»^۲ دست به انتخاب اطلاعات می‌زند.

در جریان تعامل طبیعی مثلاً در یک سخنرانی مفید شنیده‌ها در قسمت هشیار و صداهای پیرامونی مانند صدای رفت و آمد اتومبیل‌ها در خارج از سالن یا صداهای دیگر در نیمه ناهشیار ذهن ذخیره می‌شوند. اما اگر سخنان گوینده برای شنونده جذاب نباشد جریان ذخیره‌سازی اطلاعات معکوس می‌شود. همه این عوامل یعنی خیال‌بافی‌های ناشی از سرعت تفکر فرایند انتخاب اطلاعات و جریان معکوس ذخیره‌سازی اطلاعات در ضمیر هشیار و ناهشیار سبب می‌شوند که ذهن در جریان گوش دادن تمایل به «کاهش‌گرایی» داشته باشد. کاهش‌گرایی فرایند ذاتی ذهنی و امری طبیعی است اما اگر بیش از اندازه باشد، مُخَلّ جریان جذب اطلاعات می‌شود. برای پیش‌گیری از حضور عناصر مخل در فرایند گوش دادن و حرکت ذهن به سوی کاهش‌گرایی افراطی می‌توان از

این فنون استفاده کرد: الف) راهبردهای حافظه‌ای، ب) تشکیل پرونده‌های ادراکی، ج) راهبردهای فراشناختی.

راهبردهای حافظه‌ای یعنی استفاده از یادیارهایی نظیر حروف اول واژه‌ها، هم‌خوان‌های آوایی، هم‌خوان‌های مجاورتی و ساختن تصویر ذهنی. تشکیل پرونده ادراکی در ذهن شامل سازمان‌دهی اطلاعات شنیداری است که از راه مقوله‌بندی اطلاعات، و رعایت مراتب آن‌ها برای دستیابی آسان‌تر به اطلاعات انجام می‌گیرد. راهبردهای فراشناختی شامل تعدادی پرسش است که شنونده به علت سریع‌تر بودن آهنگ تفکر از آهنگ شنیدن فرصت دارد آن‌ها را در ذهن خود مرور کند. بعضی از پرسش‌ها از این قرارند: آیا درست فهمیده‌ام؟ آیا قصد او همین است؟ درست می‌گوید؟ طفره نمی‌رود؟ آیا این استدلال محکم است؟ آیا پاسخی که آماده کرده‌ام مناسب است؟ به این ترتیب در یک ارتباط کلامی پویا طرفین گفت‌وگو نه تنها شنونده سخنان طرف مقابل اند، بلکه شنونده و منتقد گفته‌های درونی خود نیز هستند.

۹-۱۴ زبان و شخصیت

میان شیوه‌های ارتباط اجتماعی از جمله زبان افراد و خصوصیات و تیپ‌های روانی آنان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد، تا آنجا که جنبه‌های کم‌ویش ثابت گفتار افراد مؤلفه‌ای از شخصیت آنان است. مثلاً بعضی هنگام صحبت کردن از تکیه کلام^۱‌هایی استفاده می‌کنند که محل ارتباط کلامی است. گفتار این افراد تأثیر مطلوبی بر شنونده نمی‌نهد. واقع جریان سخن آنان به دلایل متفاوت دچار وقفه می‌شود و برای این که بتوانند فضای خالی ذهن و در نتیجه شکاف سخن را پرکنند تا در آن فاصله بقیه گفتار را در ذهنشان سامان دهند از تکیه‌گاه‌های سخن استفاده می‌کنند. تکیه کلام‌هایی مانند: متوجه که هستید؟ منظورم را می‌فهمی؟ هیچی دیگه، آره دیگه، عرض شود به حضور شما که ... بعضی افراد به جای تکیه کلام از تکیه‌های ژستی^۲ استفاده می‌کنند که به منزله واژه‌های زبان بدن است. و در واقع تکیه‌گاه سخن را به زبان بدن منتقل می‌کنند. بعضی دیگر به سختی می‌توانند سر جمله‌ای را که آغاز کرده‌اند بر بالینی بنهند و جمله‌ای را تمام نکرده، جمله دیگر را آغاز می‌کنند. در مقابل، گروهی دیگر گفتاری سلیس و روان دارند و احساسی از وقار و طمأنینه به مخاطب القا می‌کنند. طبیعتاً این افراد تا آنجا که به ارتباط

کلامی مربوط است، شخصیت‌های مثبت و اثرگذاری هستند. این تفاوت‌ها محتوای کلام را نیز دربرمی‌گیرد این که عوام می‌گویند فلانی زبانش نیش‌دار است یا نرم است یا فلانی خیلی منم منم می‌زند، از همین رابطه میان زبان و شخصیت سرچشمه می‌گیرد. در این زمینه می‌توان جمله‌های زیر را باهم مقایسه کرد.

(۱) آخرین کتابی که نوشته‌ام رمانی روان‌شناختی است. تاکنون در این زمینه کار مشابهی انجام نشده است. به گمانم نقطه عطفی در ادبیات خواهد بود.

(۲) آخرین کتابم رمانی است روان‌شناختی که دوستان از سر لطف از آن تعریف می‌کنند. امیدوارم که تعارف نکرده باشند، به هر حال خودم خیلی به آن علاقه‌مندم.

(۳) حرف‌هایی است مثلاً در قالب رمان روان‌شناختی. کاری است که کرده‌ام دیگر، امیدوارم خوانندگان هم آن را پسندند.

از شماره ۱ تا ۳ به ترتیب مایه‌های خودشیفتگی کم شده و تواضع و فروتنی افزایش یافته است. خشم، نفرت، خودستایی، نوع دوستی و... ویژگی‌هایی از شخصیت‌اند که به خوبی در گفتار افراد منعکس می‌شوند. این که می‌گویند یکی از هنرهای نویسنده رمان شخصیت‌پردازی است منظور نمایاندن بخشی از خوی و منش شخصیت رمان از راه گفته‌ها و اعمال اوست.

الگوی شخصیتی کودک^۱، بالغ^۲، والد^۳ نیز که امروزه در تفسیر اریک برن^۴ از شخصیت مطرح است، بر زبان تأثیر می‌گذارد و بازنمون آن در زبان منعکس می‌گردد. آنان که هنوز کودک درون را حفظ کرده‌اند گفتاری شوخ و سرزننده دارند. کسانی که عنصر بالغ بر شخصیت‌شان غلبه دارد، کلامی منطقی دارند و آنان که عنصر والدشان قوی‌تر است پند دادن، فرمان دادن و نگاه کردن از بالا در کلامشان خودنمایی می‌کند. جمع‌آمد عنصر والد و نفوذ اجتماعی تسلط کلامی بر دیگران است.

در مجموع می‌توان گفت که زبان بازنمون لایه‌های ژرف شخصیت است تا جایی که تودوروف^۵ می‌گوید: تفاوت میان خودآگاه و ناخودآگاه و درون‌گرایی^۶ و برون‌گرایی^۷ چیزی نیست مگر تفاوت میان دو الگوی سخن. غالباً افراد برون‌گرا^۸ پر حرف‌تر از درون‌گرا^۹ها هستند. این دو گروه از نظر مسائل پیرایه‌ای نیز بایکدیگر متفاوت‌اند. درون‌گراها هنگام سخن گفتن بیشتر مکث می‌کنند، کمتر خیره و مستقیم نگاه می‌کنند. در رمزگشایی هیجان‌ات دقت بیشتری دارند و فاصله میان فردی بیشتری برمی‌گزینند.

درون‌گراها که کمتر صحبت می‌کنند در تعامل دست به خودافشایی‌های عمیق‌تر می‌زنند. اما خودافشایی برون‌گراها به رغم ارتباط کلامی وسیع آنان، عمق کمتری دارد. مثلاً ممکن است دربارهٔ عواطف و احساسات خود چیزی نگویند اما دربارهٔ عادات روزمره و تقریحات خود پرچانگی کنند. پژوهشگران میان استفاده از ضمیر اول شخص «من» و دو ویژگی خودافشایی و خودشیفتگی ارتباط معنی‌دار یافته‌اند.

افراد مضطرب شنونده‌های خوبی نیستند. کمتر به حدّ مهارت گوش دادن انتقادی می‌رسند. سخن گفتن آنان نیز گاه توأم با سرعت زیاد، تپ زدن و خطاهای زبانی است. به عکس این گروه شخصیت‌های سوءظنی شنونده‌های دقیقی هستند. حساسیت هیجانی آنان باعث می‌شود که مقاصد نهفته و پنهان‌گوینده را دریابند. مهارت گوش دادن انتقادی در آنان بسیار قوی است. گاه نیز دست به تفسیرهایی می‌زنند که روح‌گوینده از آن خبر ندارد. افراد مبتلا به افسردگی^۱ معمولاً کمتر سخن می‌گویند^۲ و به علت کندی آهنگ حرکات، سرعت سخن گفتن آنان نیز از افراد عادی کمتر است.

افراد پرخاشگر هم در تن صدا هم در زبان بدن و هم در محتوای ارتباط کلامی با دیگران متفاوت‌اند. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که پرخاشگری با ویژگی ابراز وجود کلامی ارتباط مستقیم دارد در واقع ابراز وجود (خوی مثبت) پیوستاری است میان عدم ابراز وجود و پرخاشگری (خوی منفی)، هرچه این پیوستار به سمت پرخاشگری و ابراز وجود افراطی می‌رود، واژگان، تن صدا، افت و خیزهای لحن، زبان بدن و میزان فضای ارتباط تغییر می‌کند. افراد پرخاشگر فضای ارتباط کمتری اختیار می‌کنند و در حالات حاد به سمت مخاطب خم می‌شوند یا خیز برمی‌دارند. صدایی به بلندی هشتاد و پنج دسی‌بل^۳ نشان پرخاشگری است در حالی که هفتاد و شش دسی‌بل نشان ابراز وجود و شصت و هشت دسی‌بل نشان عدم ابراز وجود است.

استفاده از نشانه‌های زبان بدن با ملایمت و هدفمند، همراه با نشانه‌های پیرایه‌زانی و نگاه خیره در حد معقول از علایم ابراز وجود در ارتباط کلامی است. در عدم ابراز وجود، نشانه‌های زبان بدن تصادفی، بی‌هدف و لرزشی‌اند و نگاه خیره تقریباً وجود ندارد. نگاه خیره طولانی، علایم پیرایه‌زانی شدید، زبان بدن توأم با حرکات تند و فضای

1- depression

۲. در بعضی از انواع افسردگی به عکس، بیمار بسیار پرحرف و شوخ طبع است. در واقع می‌توان گفت که افسردگی همیشه با اندوه‌گینی همراه نیست.

3- decibel (واحد شدت صوت)

ارتباط کم از علایم ابراز وجود افراطی و پر خاشگری است. مثال زیر یک پیام زبانی است که از شماره ۱ تا ۳ به ترتیب عدم ابراز وجود تا خشونت را در خود نهفته دارد:

(۱) اگر موافق باشید جلسه آینده درس می‌پرسم. خواهش می‌کنم آن را یاد بگیرید. تکرار این مبحث وقت ما را خواهد گرفت.

(۲) جلسه آینده درس می‌پرسم. انتظار دارم که همه یاد بگیرید چون دیگر فرصت تکرار نداریم.

(۳) جلسه آینده درس می‌پرسم. اگر بلد نبودید به کلاس نیاید. تکراری هم در کار نیست.

۹-۱۴-۱ ارتباط و سایر عناصر شخصیت

پژوهشگران زبان میان زبان زنان و مردان تفاوت‌هایی یافته‌اند. معمولاً زنان در سخن گفتن محتاط‌تر و مردان بی‌پروا ترند. زنان بیشتر تمایل به ارسال پیام‌های ضمنی و استعاری دارند. در اصطلاح فارسی حرف را لای بقچه ترمه می‌پیچند. در زبان نوشتار نیز با مردان تفاوت‌هایی دارند. از همین رو می‌گویند فلانی نثرش زنانه است. نثر زنانه غالباً مربوط به مردانی است که شخصیت زنانه دارند و از ویژگی‌های آن مایه‌های احساساتی رقیق است. از سوی دیگر آثار نیش و کنایه در زبان زنان آشکارتر است. آنان هنگام سخن گفتن بیشتر از نگاه خیره استفاده می‌کنند، علت آن است که این کار را کمتر تهدیدکننده می‌یابند. زبان بدن آنان نیز ظریف‌تر از مردان است و فضای ارتباط بیشتری برمی‌گزیند اما هر قدر ویژگی شخصیت مردانه در زن قوی‌تر باشد و احساس اقتدار، خشونت و برتری بیشتری داشته باشند، زبان او به سمت ویژگی‌های مردانه تمایل خواهد داشت.

هرچه سن بالاتر برود زبان به سمت پختگی سیر می‌کند و آهنگ این حرکت در میان افراد تحصیل کرده سریع‌تر است. جوانان معمولاً زیر تأثیر مدهای فرهنگی از ساخت‌هایی استفاده می‌کنند که افراد میان سال آن‌ها را خوش نمی‌دارند. بعضی از واژه‌ها که اخیراً میان جوانان فارسی زبان رایج شده است از این دست‌اند: حال (خوب، زیبا لذیذ، مطبوع)، حال کردن (حظ بردن)، حد (بسیار عالی)، خلاف (ناسازگار).

تحصیل کرده‌ها که به طبقات اجتماعی بالاتر تعلق دارند خود را بیشتر موظف به رعایت آداب زبانی می‌دانند. و تا حدودی تمایل به لفظ قلم دارند اما افراد کم سوادتر به راحتی اصطلاحات کوچ و بازار را به کار می‌برند. غالباً از ضمیر مخاطب «تو» در جای نامناسب استفاده می‌کنند. کاربرد افعال مفرد را برای مخاطبان با رتبه اجتماعی بالا

ناپسند نمی‌دانند. در زمینه‌هایی که ذکر شد علاوه بر سواد، طبقه اجتماعی نیز نقش دارد. حرفه افراد نیز بر زبان آنان تأثیر می‌گذارد. برای مثال زبان معلمان و استادان دانشگاه مؤدبانه، قدری پندآمیز و مشحون از دیدگاه‌های تربیتی است. وکلا و قضات نیز اصطلاحات خاصی را به کار می‌برند که نشان‌دهنده مواضع قانون‌گرایی آنان است. پزشکان اوضاع نابسامان اقتصادی و اجتماعی را «بد خیم» یا «خوش خیم» می‌بینند و توصیف می‌کنند. روحانیون تعبیرات و اصطلاحاتی خاص خودشان دارند، پیرازبان در آنان بسیار قوی است. در زبان بدن و فضای ارتباط نیز تا حد زیادی با دیگران متفاوت‌اند و در نهایت زبان‌کسبه از زبان تمامی این گروه‌های اجتماعی متمایز است.

۹-۱۴-۲ زبان و هوش

میان هوش و زبان رابطه‌ای دوسویه وجود دارد. بعضی هوش را استعداد حل مسئله و بعضی دیگر آن را توانایی کاربرد نشانه تعریف کرده‌اند. زبان نیز مانند ریاضی از نظام نشانه‌ها استفاده می‌کند. به همین دلیل در آزمون‌های سنجش هوش درک روابط و ازگانی هم‌پای درک روابط عددی کاربرد دارد. کودکان زیر شش سال در حل مسئله عملی هنگام روبه‌رو شدن با دشواری، عمل را به سطح کلام می‌کشانند و از راه ضابطه‌بندی دستورالعمل در طرح کلامی، اقدام به حل مسئله می‌کنند. از این روست که غالباً توانش زبانی را مؤلفه‌ای از هوش می‌دانند. از میان دو نفر با بهره هوشی متفاوت به شرط استفاده از امکانات آموزش زبانی مساوی، فرد با هوش‌تر از ارتباط کلامی کارآرتر بهره‌مند خواهد بود. معمولاً گفتار سلیس، دستورمند و سازمان‌یافته با بهره هوشی بالا ارتباط مستقیم دارد؛ البته عامل مهارت و آموزش این ارتباط را نسبی می‌کند.

افراد کم‌هوش قادر به انتزاع خصوصیات مشترک اشیاء و پدیده‌ها و گنجاندن آن‌ها در سلسله مراتب مقوله‌ها نیستند و به جای پاسخ‌های مبتنی بر تجرید و تعمیم، اشیاء را در موقعیت عملی قرار می‌دهند. مثلاً در پاسخ این پرسش که «وجه مشترک موش و گربه چیست؟» به جای این که بگویند هر دو حیوان‌اند ممکن است بگویند گربه می‌تواند موش را بگیرد؛ اما موش نمی‌تواند گربه را بگیرد. اثر اختلالات عمیق هوشی بر زبان مربوط به آسیب‌شناسی زبان است. (← ۷-۴-۵۱)

۹-۱۵-۱ زبان و موقعیت ارتباط

زبان از موقعیت‌های ارتباطی که در آن به کار می‌رود تأثیر می‌پذیرد؛ در ارتباط زبانی،

همیشه طرفین ارتباط شرایط اجتماعی مشابه ندارند. بعضی به لحاظ شغل، تحصیلات، سن و سایر مؤلفه‌های منزلت اجتماعی برتر و بعضی پایین‌ترند. مرتبه و نفوذ اجتماعی از عناصر اثرگذار بر ارتباط کلامی است. شَمّ زبانی و مهارت‌های اجتماعی اعضای جامعه زبانی به آنان می‌آموزد که در موقعیت‌های اجتماعی گوناگون با یافت موقعیتی ویژه، چه زبانی به کار ببرند. رعایت نکردن این هنجارها سبب می‌شود که فرد بی‌توجه را بی‌ادب، و دارای رفتاری زننده به حساب آورند. شخصیت کسی نیز که در موقعیت‌های دوستانه از زبان رسمی استفاده کند خشک و عصا غورت داده تلقی خواهد شد. در واقع ما غالباً عادت داریم که برحسب رفتار زبانی افراد به آنان برحسب شخصیتی بزنیم و آنان را به خاطر نوع زبانی که به کار می‌گیرند، رُک، چاپلوس، متکبر، مؤدب، خشک یا انعطاف‌پذیر بنامیم.

یک پیام زبانی مربوط به احوال‌پرسی ممکن است به صورت‌های گوناگون مخابره شود:

(۱) چطوری موشی؟

(۲) خوبی عزیزم؟

(۳) حال؟ احوال؟

(۴) حالتون چطوره؟

(۵) متشکرم جناب عالی خوب هستید؟

گوینده این پنج جمله می‌تواند یک نفر باشد اما هر جمله نشان‌دهنده ارسال پیام در سطح خاصی از ارتباط است. مخاطب در شماره ۱ به احتمال قوی کودک است. در شماره ۲ می‌تواند همسرگوینده باشد. سومی با یک دوست صمیمی قابل انطباق است. مخاطب جمله چهارم کسی است که با گوینده رابطه نزدیکی ندارد اما به احتمال قوی هم‌پراز اوست مثلاً می‌تواند همکار باشد و بالاخره در شماره ۵ مخاطب می‌تواند فردی برتر مثلاً رئیس یا کارفرمای گوینده باشد. پیداست که عناصر پیرا زبانی و زبان بدن از شماره ۱ تا ۵ متفاوت است. شماره ۵ اگر همراه با لبخند نباشد اشکالی در ارتباط ایجاد نمی‌کند اما نبودن لبخند همراه پیام شماره ۱ آن را خشک و تصنعی جلوه می‌دهد. طبیعتاً فضای ارتباط از شماره ۱ تا شماره ۵ می‌تواند بیشتر شود، به علاوه پیداست که در شماره ۵ گوینده آغازگر سخن نبوده است.

در مثالی که ذکر شد، جابه‌جایی پیام‌ها در موقعیت‌های مختلف نشان رعایت نکردن هنجارهای موقعیتی ارتباط زبانی است. اگر شماره ۵ به جای شماره ۱ (یعنی در برخورد

با یک کودک) به کار رود مضحک خواهد بود. - مگر در مقام شوخی و طنز - کم‌ترین پیامد کاربرد شماره ۱ به جای شماره ۵ (یعنی در برخورد با کارفرما) نیز ممکن است توییخ یا عکس‌العملی مشابه باشد. از این رو غالباً از روی زبانی که گوینده به کار می‌برد می‌توان رابطه او را با مخاطبش شناخت. یکی از پیش شرط‌های ادامه ارتباط کلامی با دیگران رعایت هنجارهای موقعیتی زبان است. به همین سبب لحن افراد هنگام سخن گفتن با بستگان، دوستان، همکاران، کارمندان، رؤسا و... متفاوت خواهد بود.

۹-۱۵-۱ زبان و نفوذ اجتماعی

در ارتباط کلامی، طرفی که از نفوذ اجتماعی بیشتر بهره‌مند است غالباً آغازگر سخن است، فضای ارتباط کمتری اتخاذ می‌کند، بیشتر لب‌خند می‌زند، بیشتر سؤال می‌کند، گاهی لحن غیررسمی به کار می‌گیرد، نگاه خیره بیشتری دارد؛ اما او نیز در ارتباط با فرزند، همسر یا فرد بالاتر از شیوه‌های متفاوت استفاده می‌کند. سطح رابطه اجتماعی طبیعتاً برواژگان نیز اثر می‌گذارد. یکی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده در این زمینه استفاده از ضمیر مخاطب مفرد (تو) و جمع (شما) است. محمدرضا باطنی پیچیدگی کاربرد این ضمایر را در موقعیت‌های مختلف مطالعه کرده و زیر عنوان دو مؤلفه اجتماعی-روانی و «تفوق و یگانگی» بیان کرده است. همچنین وی اموری نظیر سن، دانش، ثروت، مقام اجتماعی، حرفه، جنسیت و تلفیقی از این عوامل را در چگونگی کاربرد این ضمایر اثر گذار دانسته است. براساس این پژوهش شکل‌گیری حالت‌های روانی تفوق و یگانگی با وجود شرایط ثابت در افراد مختلف یکسان نیست. مثلاً ممکن است در یک ارتباط کلامی، یکی از طرفین به ایجاد ارتباط صمیمی و کاربرد ضمیر «تو» تمایل داشته باشد اما دیگری از آن اجتناب کند. در حالی که افراد در نیل به یگانگی و کاربرد ضمیر «تو» تردید داشته باشند، ضمیر میان «تو» و «شما» نوسان خواهد داشت. زبان فارسی جزو زبان‌هایی است که در آن نفوذ و قدرت اجتماعی و میزان منزلت اجتماعی در لحن گفتار بسیار اثر می‌گذارد.

۹-۱۵-۲ ظرایف و لطایف زبان

حکایت می‌کنند که شبی هارون‌الرشید به خواب دید تمامی دندان‌هایش فرو ریخته است. آن را با خواب‌گزاران در میان نهاد. یکی از آنان گفت تمام کسان خلیفه پیش از او می‌میرند و دیگری چنین تعبیر کرد که عمر خلیفه از تمام بستگانش طولانی‌تر است.

هارون دستور داد خوابگزار اول را صد تازیانه بزنند و به خوابگزار دوم صله‌ای بدهند. این حکایت حتی اگر حقیقت نداشته باشد، حقیقتی دربارهٔ نقش تلطیف‌کنندهٔ زیان در خود نهفته دارد که بیان‌کنندهٔ لطافت‌ها و ظرافت‌های زیان است. عامهٔ مردم از این قدرت اثرگذاری جنبه‌های لطیف گونهٔ زیان آگاهند. از این رو برای مقبولیت در روابط اجتماعی آنچه را می‌خواهند بگویند به اصطلاح هفت و نه می‌کنند. غالبِ حسن تعبیرها در واقع ترفندهایی زبانی هستند برای فرار از جنبه‌های مذموم، تهدیدکننده یا بدشگون واژه‌ها یا تعابیر. مثلاً «فلانی به رحمت ایزدی پیوست» یا «اگر اتفاقی برای من افتاد» حسن تعبیرهایی هستند برای صله‌هایی نظیر «فلانی مرد» یا «اگر من مردم» در واقع اعتقادی ضمنی هست که بر زیان نیاوردن واژه‌ای که بار عاطفی منفی دارد، به نوعی گریز از موقعیت وابسته به مدلول خطرناک و مرگ‌آور واز سوی دیگر اجتناب از اثرگذاری منفی در ذهن مخاطب است.

فروید در سال ۱۹۱۰ دربارهٔ لئوناردو داوینچی^۲ کتابی نوشت و در آن ضمن تحلیل روانکاوانهٔ شخصیت این هنرمند بزرگ، از او با عنوان هموسکسوال^۳ (هم‌جنس‌باز) نام برد. کتاب تقریباً با تحریم هندوستان و کتاب‌خوانان روبه‌رو شد و جز نسخه‌هایی اندک به فروش نرفت. فروید که خود در مقام یک روان‌شناس و روان‌کاو از قدرت اثرگذاری واژه‌ها آگاه بود، چند سال بعد در تجدید چاپ واژهٔ inversion را که در فارسی وارونگی معنی می‌دهد و اشاره‌ای کنایی و پوشیده به اختلال شخصیت و رفتار داوینچی دارد، جانشین هموسکسوال کرد. تأثیر تعبیر نامناسب و قبیح بر کتاب از میان رفت و سرانجام اثر بازار خود را یافت. واقعیت حسن تعبیر فروید و داستان لطف بیان خوابگزار هارون هر دو مبین یک اصل‌اند و آن تأثیر انکارناپذیر نقش ظرافت‌ها و لطافت‌های زبانی در تعامل اجتماعی است. این نقش از انعطاف‌پذیری زبان سرچشمه می‌گیرد. یعنی همان انعطاف‌پذیری معنی که موجب پیدایش سطح هنری زبان است، از جهتی دیگر می‌تواند موجد آفرینش حسن تعبیرها، ظرافت‌ها و لطافت‌هایی شود که مهم‌ترین نقش زبان یعنی ارتباط را استحکام می‌بخشد و دوام آن را در تعاملات اجتماعی تضمین می‌کند و این خود نیز هنری ظریف است.

چکیده گفتار

کارکرد ارتباطی زبان مهم‌ترین نقش آن است؛ بنابراین زبان به عنوان یک دستگاه ارتباطی دارای عناصری است از این قرار: طرفین ارتباط، پیام، مجرا، رسانه، اختلال، بازخورد و بافت ارتباط. زبان دستگاهی نشانه‌ای نمادین است. به رغم بعضی دیدگاه‌ها که از کاربرد نماد برای زبان پرهیز دارد. کاربرد نماد برای زبان از آن رو که فصل‌میز انسان و حیوان است، کاملاً بجاست.

ارتباط محدود به زبان نیست بلکه شامل ارتباط غیرکلامی نیز می‌شود. ارتباط غیرکلامی یعنی مجموعه زبان بدن، پیرازبان و فضای ارتباط. در زبان بدن از حرکت سر و دست و اعضای چهره و حالت نگاه، در پیرازبان از لحن و آهنگ سخن و در فضای ارتباط از فاصله‌ای که افراد هنگام سخن گفتن برمی‌گزینند، بحث می‌شود. اگر میان زبان بدن یا پیرازبان با ارتباط کلامی تضاد وجود داشته باشد، اصالت با زبان بدن و پیرازبان است زیرا زبان بدن به رغم زبان که می‌تواند تصنعی باشد، از عمق وجود گوینده برمی‌خیزد.

در هر ارتباط کلامی رعایت چهار اصل عمده تعاون هدفمندی ارتباط را تضمین می‌کند، این اصول عبارت‌اند از: کمیت، کیفیت، ارتباط و حالت. رعایت این اصول باعث می‌شود که طرفین ارتباط ضمن رعایت اختصار از موضوع ارتباط خارج نشوند و کلامی مستدل و منسجم داشته باشند.

مجموعه‌ای از بافت زبانی، بافت موقعیتی و پیش‌انگاشت‌ها که باعث می‌شود سخنی به رغم ساخت ظاهری‌اش به گونه دیگری رمزبرگردانی شود چارچوب استنباطی نام دارد. چارچوب‌های استنباطی در غالب ارتباط‌های کلامی دخیل‌اند.

برنامه‌ریزی عصبی-کلامی یعنی مجموعه‌ای از الگوها برای درست اندیشیدن، درست رفتار کردن و استفاده درست از زبان، اطلاعاتی به دست می‌دهد که می‌توان نگرش ما را نسبت به ارتباط کلامی به کلی دگرگون سازد. براساس این اطلاعات می‌توان با استفاده از اصول مرتبط به سرنخ‌های چشمی و نظام‌های تجسمی ترجیحی، در ارتباط کلامی و غیرکلامی مؤثرتر رفتار کرد و با استفاده از راهبردهای ویژه حافظه، دقت و تفکر، به سطح گوش دادن انتقادی رسید.

میان زبان و شخصیت رابطه‌ای دوسویه وجود دارد. معمولاً افراد را براساس شیوه ارتباط کلامی برچسب شخصیتی می‌زنند و آنان را مثلاً مهربان، خشن، متواضع یا متکبر می‌نامند. در مجموع می‌توان گفت که زبان بازنمون لایه‌های ژرف شخصیت است. و از الگوهای شخصیتی گوناگون تا حالات حادث‌تر نزدیک به روان‌پریشی تأثیر می‌پذیرد و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد همچنین میان هوش، جنسیت، سن، تحصیلات، طبقه اجتماعی و منزلت اجتماعی با زبان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد.

یکی از عوامل مؤثر بر ارتباط اجتماعی استفاده از جنبه‌های لطیف‌گونه و ظریف زبان است. استفاده از حسن تعبیرها برای فرار از جنبه‌های مذموم و تهدیدکننده واژه‌ها ناشی از شرم زبانی و دانش ناخودآگاه عامه مردم از این تأثیر مطلوب برای استحکام و دوام ارتباط کلامی و غیرکلامی است.

فهرست منابع

- آذرنگ، عبدالحسین. اطلاعات و ارتباطات، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۷۱، تهران.
- آندروا، ولودیا. رشد و آموزش زبان در کودکان دبستانی، دکتر محمدجعفر مدبّرnia، دنیای نو، ۱۳۷۳، تهران.
- آیزنسون، جان. اختلالات زبان و گفتار در کودکان، حمید علی زاده، انتشارات رشد، ۱۳۷۳، تهران.
- اچسون، جین. روان‌شناسی زبان، عبد‌الخلیل حاجتی، امیرکبیر، ۱۳۶۴، تهران.
- _____ زبان‌شناسی همگانی، حسین وثوقی، کتاب سرا، ۱۳۶۳، تهران.
- ارژنگ، غلامرضا. دستور زبان فارسی امروز، نشر قطره، ۱۳۷۴، تهران.
- اسمیت، دیردري ویلسون. زبان‌شناسی نوین (نتایج انقلاب چامسکی)، علی اشرف صادقی و دیگران، نشر آگاه، ۱۳۷۶، تهران.
- اوریل واین‌ریش. برخورد زبان‌ها، ناصر بقایی و حمید سرهنگیان، دانشگاه آذر آبادگان، ۱۳۵۵، تبریز.
- باطنی، محمدرضا. زبان و تفکر، فرهنگ معاصر، ۱۳۶۹، تهران.
- _____ مسائل زبان‌شناسی نوین، نشر آگاه، ۱۳۷۴، تهران.
- باقری، مهری. تاریخ زبان فارسی، نشر قطره، ۱۳۷۳، تهران.
- بلیک مور، کالین. ساخت و کار ذهن، محمدرضا باطنی، فرهنگ معاصر، ۱۳۶۶، تهران.
- بی‌برویش، مانفرد. زبان‌شناسی جدید، محمدرضا باطنی، نشر آگاه، ۱۳۷۴، تهران.
- پارسا، محمد. روان‌شناسی رشد.
- پالمر، فرانک ر. نگاهی تازه به معنی‌شناسی، کورش صفوی، انتشارات پنگوئن، ۱۳۶۶، تهران.
- پورافکاری، نصرت‌الله. نشانه‌شناسی بیماری‌های روانی، انتشارات رسالت، ۱۳۶۹، تبریز.

پیاژه، ژان و باربل اینهلدر. روان‌شناسی کودک، دکتر زینت توفیق، نشر نی، ۱۳۷۳، تهران. تودوروف، تزوتان. منطق گفت‌وگویی میخائیل باختین، داریوش کریمی، نشر مرکز، ۱۳۷۷، تهران.

ثمره، یدالله. آشناسی زبان فارسی، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۴، تهران. جنکینز، جیمز ج. «زبان و حافظه» بهروز عزب‌دفتری، مجله زبان‌شناسی، سال پنجم شماره دوم، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۷، تهران. چامسکی، نوآم. زبان‌شناسی دکارتی: فصلی از تاریخ تفکر عقل‌گرا، احمد طاهریان، هرمس، ۱۳۷۷، تهران.

_____ زبان و ذهن، کورش صفوی، هرمس، ۱۳۷۷، تهران. حق‌شناس، علی محمد. «عوالم مقال در زبان و ادبیات فارسی» نقد آگاه، انتشارات آگاه، ۱۳۶۱، تهران.

خانلری، پرویز. تاریخ زبان فارسی، ج ۲، بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۴۸، تهران. دهقان هشتجین، یاور. اختلال در زبان و گفتار، انتشارات راد، ۱۳۷۰، تهران. دونالدسون، مارگارت. ذهن کودک، دکتر حسین نائلی، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۰، مشهد.

روبینز، آر. اچ. تاریخ مختصر زبان‌شناسی، علی محمد حق‌شناس، نشر مرکز، ۱۳۷۰، تهران.

صادقی، علی اشرف. «تحول زبان و تثبیت یا معیارسازی آن»، مجله زبان‌شناسی، سال پنجم شماره اول، تهران.

_____ «زبان معیار» نشر دانش، سال سوم شماره چهارم، ۱۳۶۱، تهران. صفوی، کورش. از زبان‌شناسی به ادبیات (جلد اول نظم)، نشر چشمه، ۱۳۷۳، تهران. فرای، دی. پی. فیزیک گفتار، نادر جهانگیری، دانشگاه فردوسی، ۱۳۶۹، مشهد. فریدریش، یوهانس. زبان‌های خاموش، یدالله ثمره و بدرالزمان قریب، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۶۵، تهران.

فلاد، جیمز و پیترو سالس. زبان و مهارت‌های زبانی، علی آخشینی، آستان قدس رضوی، ۱۳۶۹، مشهد.

فلاول، جان اچ. رشد شناختی، دکتر فرهاد ماهر، انتشارات رشد، ۱۳۷۷، تهران. کاپلان، هارولد و بنیامین سادوک. خلاصه روان‌پزشکی، دکتر نصرت‌الله پورافکاری، مؤسسه تحقیقاتی و انتشاراتی ذوقی، ۱۳۶۹، تبریز.

کاتسرنر، کنت. زبان‌های جهان، رضی هیرمندی (خدادادی) مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۶، تهران.

کاسیرر، ارنست. زبان و اسطوره، محسن ثلاثی، نشر نقره، ۱۳۶۶، تهران.

کشانی، خسرو. اشتقاق پسوندی در زبان فارسی امروز، ویراسته علی صلحجو، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱، تهران.

کونفورث، موریس و دیگران. زبان، تفکر و شناخت؛ فیروز شیروانلو، انتشارات توس، ۱۳۵۸، تهران.

گریس، ویلیام ج. ادبیات و بازتاب آن، بهروز عزب‌دفتری، انتشارات آگاه، ۱۳۶۳، تهران.
لرنر، جی دلیو. ناتوانی‌های یادگیری، اکبر فریار و فریدون رخشا، نشر میترا، ۱۳۶۳، تهران.

لوریا، آ. آر. رومانویچ. جهان گم شده و جهان بازیافته (تاریخچه یک جراحی مغزی)، دکتر حبیب‌الله قاسم‌زاده و دکتر رامین مجتبابی، انتشارات فرهنگان، ۱۳۷۵، تهران.

لوریا، آ. آر. رومانویچ، واف یودوویچ. زبان و ذهن کودک، بهروز عزب‌دفتری، نیما، ۱۳۶۸، تهران.

_____ زبان و شناخت، حبیب‌الله قاسم‌زاده، انتشارات فرهنگان، ۱۳۷۶، تهران.

محمدی‌فر، محمدرضا. «زبان و اطلاعات» مجله زبان‌شناسی، سال ششم شماره اول، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۸، تهران.

مدرسی، یحیی. «برنامه‌ریزی زبان»، مجله زبان‌شناسی، سال سوم شماره اول، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۵، تهران.

مک‌کین، د.ج. زیست‌شناسی مقدماتی، علی محمد شمیم، ویراستار حسین دانشفر، دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۶۷، تهران.

مورن، ادگار. روش ۳. شناخت شناخت، دکتر علی اسدی، انتشارات سروش، ۱۳۷۴، تهران.

نجفی، ابوالحسن. مبانی زبان‌شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی، انتشارات نیلوفر، ۱۳۷۱، تهران.

والاس، جرالد و جیمز مک‌لافلین. ناتوانی‌های یادگیری، م. تقی منشی‌طوسی، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۱، مشهد.

وزیرنیا، سیما، «کاربست راهبردهای فراشناخت در آموزش زبان فارسی»، در قلمرو

آموزش زبان، مجمع علمی آموزش زبان فارسی، تهران، ۱۳۷۷.
ولک، رنه و آوستن وارن. نظریه ادبیات، ترجمه ضیاء موحد و پرویز مهاجر، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۳، تهران.
ویگوتسکی، لوسیمونوویچ. تفکر و زبان، بهروز عزب‌دفتری، انتشارات نیما، ۱۳۶۷، تبریز.

_____ ذهن و جامعه، بهروز عزب‌دفتری، انتشارات فاطمی، ۱۳۶۷،

تهران

হারجی، اون، کریستین ساندروز و دیوید دیکسون، مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی، خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت، انتشارات رشد، ۱۳۷۷، تهران.
هال، رابرت ا. زبان و زبان‌شناسی، محمدرضا باطنی، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی ایران، ۱۳۵۰، تهران.
هایمن، لاری ام. نظام آوایی زبان (نظریه و تحلیل) یدالله ثمره، فرهنگ معاصر، ۱۳۶۸، تهران.

همایون، همدخت. واژه‌نامه زبان‌شناسی و علوم وابسته، ویراستار دکتر علی محمد حق‌شناس، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۷۲، تهران.
هورن، کیبی م. طبقه‌بندی زبان‌ها: نظریه‌های قرن نوزدهم و بیستم، ابوالقاسم سهیلی، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۱، تهران.

هوف، گراهام. گفتاری درباره نقد، نسرین پروینی، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۵، تهران.
یاکوبسن، رومن. روندهای بنیادین در دانش زبان، کورش صفوی، انتشارات هرس، ۱۳۷۶، تهران.

یودوویچ، ف. ی و لوریا ا. د. زبان و ذهن کودک، بهروز عزب‌دفتری، انتشارات نیما، ۱۳۶۵، تبریز.

یول، جورج. نگاهی به زبان، اسماعیل جاویدان و دکتر حسین وثوقی، مرکز ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۷۳، تهران.

Akmajian, Richard A...[et al] *Linguistics: An introduction to language and communication*, (1997) The Mit Press, Cambridge.

Argyle M. *Bodily Communication*. (1975), Methuen, London.

Bloom, L.M. *One Word at a Time: The use of single word utterances before syntax* (1973), The Hague: Mouton.

Britton, James. *Language and Learning*, (1982), Pelikan Books.

Brown, R. and C. Gazden and U.Bellugi, *The child's grammar from I. to III.* (1989), University of Minnesota Press.

Burns, Paul C. and Betty L. Broman. *The language arts in childhood education*, (1975), Chicago, Rand McNally College.

Colinrie, Bernard. *language universals and linguistics typology*, (1989) Basil Black Well.

Cook V. J. and M. Newson. *Chomsky's universal grammar*, (1998), Black Well.

Cristal, David. *Dictionary of linguistics and phonetics*, (1998), Black Well.

Flavell, J.H. *Cognitive development*, (1999), Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Frye, Northrop. *The educated imagination*, (1963), Toronto: Canadian broadcasting corporation.

Halliday, M.A.K. *Learnig how to mean*, (1975), London, Edward Arnold.

Hellman, Arthur W. *Principle and Practices of Teaching Reading*, (1967), Ohio, Charles E. Merrill.

Hoskinson, K. and E. Tomkins. *Language Arts: content and teaching strategies*, (1989), Merrill, Ohio.

Peter A. Rlech. *Language development*, (1986), Prentice Hall, New Jersey.

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

Raberi J. *Strategie interaction*, (1992), Di Pietri.

Riley, Jeni. *The teaching of reading: The development of literacy in the early years of school*, (1996), Paul Chapman, London.

Rivers, Wilgan M. *interaction language teaching*, (1990) Paul Chapman, London.

Smith, Frank. *To think in language, learnig and education*, (1997), Routledge, London.

Stilwell, Jean. *Child language*, (1994), Pastow, Cornwall.

Wilkinson, D.A. *linguistics in learing and teaching*, (1990), Cambridge University Press.

واژه‌نامه

(فارسی-انگلیسی)

Artinoid	آرتی‌نویید
releaser	آزادکننده
Heuristic	آزمایش و تحقیق (زبان)
Minimally brain damaged	آسیب‌دیدهٔ خفیف مغزی
Pathology	آسیب‌شناسی
Altaic	آلتایی
itness	آن
melody	آهنگ
personal	ابتنکاری، شخصی (زبان)
mutation	ابدال
instrument	ابزار
language aquisition device	ابزار کسب زبان
instrumental	ابزاری
structural ambiguity	ابهام ساختاری
emotional	احساسی
disorder	اختلال
dyspraxia aphazia	اختلال حرکتی تکلم
perceptual disorder	اختلالات ادراکی
aprosodia	اختلال در درک جنبه‌های عاطفی زبان
Conceptual critical	اختلالات مفهومی
disfluency disorders of speech	اختلالات ناروانی گفتار
developmental disorders of speech	اختلال مربوط به رشد در نگارش

visual perception	ادراک بینایی
sensory grasp	ادراک حسی
categorized perception	ادراک مقوله‌بندی شده
nonverbal communication	ارتباط غیرکلامی
paralogia	استدلال‌پریشی
myth	اسطوره
schizophrenia	اسکیزوفرنی
derivational	اشتقاقی
principle of cooperation	اصل تعاون
principle of equipotentiality	اصل هم‌توانی
informative	اطلاع‌دهنده
falling	افتان
depression	افسردگی
larul aye movement	ال.ای.ام
development pattern	الگوی رشد
intonation patterns	الگوهای آهنگین
base patterns	الگوهای پایه
elective	انتخابی
abstraction	انتزاع
abstract	انتزاعی
critical	انتقادی
organism	اندامگان
vocal organ	اندام گفتار
closure	انسداد
plosive	انسدادی (انفجاری/بندشی)
affricate	انسدادی-سایشی (انسایشی)
concret	انضمامی
adaptable	انطباقی
uralic	اورالی
identity	اینهمانی
conditioned reflex	بازتاب شرطی

signific reflex	بازتاب علامتی
feed back	بازخورد
representation	بازنمون
representation of sensory notion	بازنمون تصور حسی
enactive representation	بازنمون حرکتی
mental representation	بازنمون ذهنی
archaism	باستان‌گرایی
Basque	باسکی
linguistic context	بافت زبانی
surrounding context	بافت موقعیتی
adalt	بالغ
angular jytus	برآمدگی گوشه‌دار
foregrounding	برجسته‌سازی
genetically programmed	برنامه‌ریزی ذاتی
neuro linguistic programming	برنامه‌ریزی عصبی-کلامی
broka	بروکا
output	برونداد
object	بروندات
extralinguistic	برون زبانی
accomodation	برون‌سازی/انطباق
egressive	برونسو
centrifugal	برونسیری
interpsychological	برون فردی
extrovert	برون‌گرا
objective	برون‌گرایانه
extroversion	برون‌گرایی
clattering	بریده‌گویی
frequency of accurance	بسامد وقوع
monomorphemic	بسط
hyperactive	بیش فعال
voiceless	بی‌واک

paradox	پارادوکس/نقیضه‌سازی
conditioned response	پاسخ شرطی
catharsis	پالایش/تزکیه
logorrhea	پر حرفی مرضی
processing	پردازش
flight of ideas	پرش افکار
message	پیام
pidgin	پیجین
para language	پیرازبان
presupposition	پیش‌انگاشت
Preoperational	پیش‌عملیاتی
preconcept	پیش‌مفهوم
background	پیشینه
continuum	پیوستار
synthetic	پیوندی/ترکیبی
vocal cords	تار آوا/تارهای صوتی
simultaneous reciprocal impression	تأثیر متقابل هم‌زمان
empiricist	تجربه‌گرا
appreciative	تحسینی (در گوش دادن)
imaginative	تخیلی
clang association	تداعی صوتی
reciprocal teaching	تدریس دوسویه
duration	تداوم
synonymy	ترادف
level of sensory putting	تراز تلفیق حسی
personification	تشخیص (آرایه)
discriminative	تشخیصی
conception	تصور
conceptual representation	تصویر ذهنی
antonymy	تضاد
interaction	تعامل

generalization	تعمیم
overgeneralization	تعمیم افراطی
abstract thinking	تفکر انتزاعی
egocentric thinking	تفکر خود محور
cotext thinking	تفکر هم‌بافت
reductionism	تقلیل‌گرایی
conditioned reinforcement	تقویت شرطی
perseveration	تکرار (اختلال گفتار)
monologue	تک‌گویی
monosystem	تک‌نظامه
monosyllabic	تک‌هجایی
stress	تکیه
motional accent	تکیه ژستی
key word	تکیه کلام
reconsilation of discordant	تلفیق عناصر ناسازگار
qualities	
decentralization	تمرکززدایی / از خود به درآمدن
distinction	تمایز
visual discrimination	تمیز بینایی
alternative	تناوبی
sequence	توالی
competence	توانش
complimentary distribution	توزیع تکمیلی
an essential description	توصیفی اساسی
a vegue description of function	توصیفی مبهم از کارکرد
morphological description	توصیف واژه‌شناختی
speech community	جامعه زبانی
assimilation	جذب / درون‌سازی
corpus callosum	جسم پینه‌ای
doubled universe	جهان مضاعف
language universals	جهانی‌های زبان

phonemic universals	جهانی‌های واجی
comprehensive frames	چارچوب‌های استنباطی
glottis	چاکنای
glottal	چاکنایی
polysemy	چندمعنایی
circumstantialy	حاشیه‌پردازی
ellipsis(elision)	حذف
euphemism	حسن تعبیر
sensomotoric	حسی-حرکتی
redundancy	حشو
semantic field	حوزه معنایی
open family	خانواده باز
closed family	خانواده بسته
selection errors	خطاهای انتخاب
anticipation errors	خطاهای انتظاری
programming errors	خطاهای برنامه‌ریزی
blend errors	خطاهای ترکیبی
repetition errors	خطاهای تکراری
transposition errors	خطاهای جابه‌جایی
errors of language	خطاهای زبان
malapropism errors	خطاهای لفظی
semantic errors	خطاهای معنایی
creativity	خلاقیت
self-consciousness	خودآگاهی
self-referential	خودارجاعی
automatisation	خودکاری
raised	خیزان
nasal	خیشومی/غنه‌ای
nasalization	خیشومی‌شدگی
signifiant	دال
autism	درخودماندگی

understanding understanding	درکِ درک
intuitive perception	درکِ شهودی
comprehensive/conceptual	درکی
therapeutic	درمانی
input	درون‌داد
intralinguistic	درون‌زبانی
inbuilt	درون‌سرشته
ingressive	درون‌سو
centripetal	درون‌سیری
intrapsychological	درون‌فردی
introvert	درون‌گرا
subjective	درون‌گرایانه
introversion	درون‌گرایی
inner symbolic manipulation of reality	دستکاری نمادین واقعیت در درون
innate hypothesis making device	دستگاه فرضیه‌ساز ذاتی
monitoring device	دستگاه ناظر
transformational-generative grammar	دستورگشتاری-زایشی
pivot grammar	دستور محوری/هسته‌ای
decible	دسی‌بل (واحد شدت صوت)
denotation	دلالت
ambidextrous	دودستی
critical period	دورهٔ حساس
duality	دوگانگی
byssystem	دونظامه
diaphragm	دیاфраگم
cognition treasure	ذخیرهٔ شناخت
subjective	ذهنی
strategy	راهبرد
conceptual strategies	راهبردهای ادراکی
medium	رسانه

programming behaviour	رفتار برنامه‌ریزی شده
behaviourist	رفتارگرا
categorized behaviour	رفتار مقوله‌بندی شده
encoding	رمزگذاری
decoding	رمزگشایی
retrograde relations	روابط برگشتی
distributive relations	روابط توزیعی
causal relations	روابط علی
sense relations	روابط معنایی
conceptual relations	روابط مفهومی
interconstituential relations	روابط میان‌سازه‌ای
fluent	روان
neuresis	روان‌نژندی
surface structure	روساخت
aproach	روی‌کرد
langue-language	زبان
body language	زبان بدن
anomic aphazia	زبان‌پریشی اسمی
kinetic aphazia	زبان‌پریشی حرکتی
sensory aphazia	زبان‌پریشی حسی
kinesthetic aphazia	زبان‌پریشی حسی - حرکتی
developmental aphozia	زبان‌پریشی رشدی
semantic aphazia	زبان‌پریشی معنایی
syntactic aphazia	زبان‌پریشی نحوی
planning language	زبان طراحی
fossilized language	زبان فسیل شده
parent language	زبان مادر
maternal language	زبان مادراته
pivat language	زبان محوری
dead language	زبان‌های مرده
standard language	زبان معیار

isolated language	زبان منفرد
suprasegmental	زیرزنجیری/فوق صدایی
animism	زنده‌پنداری
minimal pairs	زوج‌های کمینه‌ای
subtext	زیرمتن
mechanism	ساخت‌کار
operational structures	ساخت‌های عملیاتی
adaptators	سازگارکننده‌ها
adaptation	سازگاری
organization	سازمان‌دهی
symbolic organization	سازمان‌دهی نمادین
constituent	سازه
word salad	سالاد کلمات
Semitic	سامی
Hamito Semitic	سامی و حامی
fricative	سایشی
style	سبک
stem	ستاک
scaffold	سکوی پرش/داربست
pseudo-concept	شبه مفهوم
linguistic intuition	شمّ زبان‌شناختی
hyponymy	شمول معنایی
intuitive	شمّی
cognitive science	شناخت‌شناسی
lexical morphology	شناخت‌شناسی واژگانی
congitive	شناختی
mania	شیدایی
perceptual filter	صافی ادراکی
phonological filter	صافی واجی
consonant	صامت/هم‌خوان
morphological	صرفی

formulation	ضابطه‌بندی / صورت‌بندی
free vocabulary class	طبقه واژگان آزاد
pivat vocabulary class	طبقه واژگان محوری
verbal scheme	طرح کلامی
schema	طرح‌واره
epistemologic	عالمانه
agent-object	عامل-شیئی
agent-action	عامل-کنش
halo phrase	عبارت هاله‌ای
neurolinguistics	عصب‌شناسی زبان
sympractical	عمل وابسته
formal operations	عملیات صوری
concret operations	عملیات عینی
universes of discourse	عوالم مقال
objective	عینی
cooing	غان‌وغون
rolled	غلطان
ungramatical	غیردستوری
nonverbal	غیرکلامی
substandard	غیرمعیار
Surrounding context	فحوای کلام
metalanguage	فرازبان
metacognition	فراشناخت
process	فرایند
concret perceptual process	فرایند ادراکی یک پارچه
refinement process	فرایند اصلاح و تصحیح
mental analytic process	فرایند ذهنی تجزیه‌گر
higher mental process	فرایندهای عالی ذهن
presser of speech	فشار تکلم
communication space	فضای ارتباط
processing space	فضای پردازش

active	فعال
lexical	قاموسی
neocortex	قشر جدید مخ
lobe	قطعه
linguistic segment	قطعهٔ زبانی
methatesis	قلب
vocalic rulls	قواعد آوایی
deep structure rulls	قواعد ژرف‌ساختی
transformational rulls	قواعد گشتاری
semantic rulls	قواعد معنایی
analogy	قیاس
divice	کارافزار
function	کارکرد
contratively function	کارکرد تقابلی
symbolic functions	کارکردهای نمادین
an essential function	کارکردی اساسی
cricoid	کری‌کویید
creol	کریول
vowel lenght	کشش واکه‌ای
verbigeration	کلام کلیشه‌ای
verbal	کلامی
key word	کلمه کلید
holistic	کُل‌نگر
action-object	کنش-شیئ
action-location	کنش-مکان
child	کودک
typological grouping	گروه‌بندی سنخ‌شناختی
genetic grouping	گروه‌بندی وراثتی
extention	گسترش
overextention	گسترش افراطی
transformation	گشتار

parole/speech	گفتار
social speech	گفتار اجتماعی
telegraphic speech	گفتار تلگرافی
egocentric speech	گفتار خودمحور
inner speech	گفتار درونی
longer than two word speech	گفتار فرا دوواژه‌ای
elective mutism	گنگی انتخابی
type	گونه
stuttering	لکنت زبان
dialect	لهجه
possessor-possession	مالک-ملک
special essence	ماهیت ویژه
relational opposites	متقابل‌های رابطه‌ای
simultaneous alternatives	متناوب‌های هم‌زمان
channel	مجرا
minimal inventory	مجموعه کمینه‌ای
linguistic environment	محیط زبانی
perseveration	مداومت بی‌اختیار
signific	مدلول
basic source	مرجع ثابت
one word stage/holophrastic	مرحله تک‌واژه‌ای
two word stage	مرحله دوواژه‌ای
compound	مرکب
derived	مشتق
phonological features	مشخصه‌های واجی
emblems	معرف‌ها
sense	معنی
anaphoric sense	معنی ارجاعی
metaphoric sense	معنی استعاری
inner sense	معنی درونی
semantic	معنی‌شناسی

explicit sense	معنی صریح
implicit sense	معنی ضمنی
split brain	مغز دو نیمه
category of value	مقوله ارزش
categorisation	مقوله بندی
innate releaser mechanism	مکانیسم تخلیه غریزی
lob	منطقه/قطعه
pragmatics	منظورشناسی
localization of function	موضع یابی کارکردها
semantic componants	مؤلفه های معنایی
skill	مهارت
conceptual short cuts	میان برهای ادراکی
visual field	میدان بینایی
lexical field	میدان واژگانی
dyslexia	نارساخوانی
developmental dysalia	نارساگویی رشدی
dysgraphia	نارسا نویسی
syntacitic	نحوی
lingusitic relativity	نسبیت زبانی
syndrome	نشانگان
illustrators	نشانگرها
parody	نقیض
explosive writing	نگارش انفجاری
conservation	نگهداری ذهنی
symbolize	نمادپردازی
mental presentation	نمایش ذهنی
visual system	نظام تجسمی
vocal system	نظام صوتی
nervous system	نظام عصبی
exalted order of self	نظام متعالی واحد خود تنظیمی
regulation unit	

signal system	نظام نشانه‌ای
central integrative system	نظام هماهنگ‌کننده مرکزی
regularity	نظم‌بخشی
inicial semantic graph	نمودار نماد آغازین معنایی
tone	نواخت
common ancestor	نیای مشترک
phoneme	واج
place of articulation	واجگاه
allophone	واجگونه/گونواج
minimal sound unit	واحد صدایی کمینه
minimal unit	واحد کمینه‌ای
inversion	وارونگی
morph	واژک
free morph	واژک آزاد
grammatical unit	واژک دستوری
bound morph	واژک وابسته
word	واژه
loaded words	واژه‌های باردار
voiced	واک‌دار
reactive	واکنشی
vowel	واکه/مصوت
divergent	واگرا
divergence	واگرایی
parent	والد
vernike	ورنیک
babbling	ورور
volapuk	ولاپوک
accented syllable	هجای تکیه‌بر
demonstrative entity	هستی-اشاره‌ای
entity locative	هستی-مکانی
entity attributive	هستی-وصفی

homonymy

هم‌آوایی

vowel harmony

هماهنگی واکه‌ای

congruent

هم‌خوان/متداعی

convergent

همگرا

convergence

همگرایی

assimilation

همگونی

homonymy

هم‌لفظی

deviation

هنجارگریزی

homosexual

هموسکسوئل/هم‌جنس‌باز

hypokamb

هیپوکامب

mnemonic device

یادیار

mnemonic

یادیاری

latrality

یک‌سویگی/برتری جانبی

واژه‌نامه

(انگلیسی-فارسی)

abstract	انتزاعی
abstraction	انتزاع
abstract thinking	تفکر انتزاعی
accented syllable	هجای تکیه بر
accomodation	برون‌سازی، انطباق
action-location	کنش-مکان
action-object	کنش-شیئی
active	فعال
adaptable	انطباقی
adaptation	سازگاری
adaptators	سازگارکننده‌ها
adalt	بالغ
affricate	انسدادی-سایشی / انسایشی
agent-action	عامل-کنش
agent-object	عامل-شیئی
allophon	واجگونه، گونواج
Altaic	آلتایی
alternative	تناوبی
ambidextrous	دودستی، دوسو توان
analytic mental process	فرایند ذهنی تجزیه‌گر

analoge	قیاس
anaphoric sense	معنی ارجاعی
an essential description	توصیفی اساسی
an essential function	کارکردی اساسی
angular jytus	برآمدگی گوشه‌دار
animism	زنده‌پنداری
anomic aphazia	زبان‌پریشی اسمی
appreciative	تحسینی
aproach	روی‌کرد
aprosodida	اختلال در جنبه‌های درک زبان
anticipation errors	خطاهای انتظاری
antonymy	تضاد
archaism	باستان‌گرایی
artinoid	آرتی‌نوئید
assimilation	درون‌سازی، جذب / همگونی
autism	درخودماندگی
automotisation	خودکاری
a vegue description of function	توصیفی مبهم از کارکرد
babbling	ورور
background	پیشینه
base patterns	الگوهای پایه
basic source	مرجع ثابت
Basque	باسکی
behaviorist	رفتارگرا
blend errors	خطاهای ترکیبی
body language	زبان بدن
bound morph	واژک وابسته
broka	بروکا
bysistem	دونظامه
categorization	مقوله‌بندی
categorized behaviour	رفتار مقوله‌بندی شده

categorized perception	ادراک مقوله‌بندی شده
category of value	مقوله ارزش
catharsis	پالایش، تزکیه
causal relations	روابط علی
central integrative system	نظام هماهنگ‌کننده مرکزی
centrifugal	برون‌سیری
centripetal	درون‌سیری
chanal	مجرا
child	کودک
circumstantialy	حاشیه‌پردازی
clang association	تداعی صوتی
closure	انسداد
closed family	خانواده بسته
clattering	بریده‌گویی
cognition treasure	ذخیره شناخت
cognitive	شناختی
cognitive sience	شناخت‌شناسی
common ancestor	نیای مشترک
communication space	فضای ارتباط
competence	توانش
complimentary distribution	توزیع تکمیلی
compound	مرکب
comprehensive	درکی
comprehensive frames	چارچوب‌های استنباطی
conception	تصور
conceptual disorders	اختلالات مفهومی
conceptual relations	روابط مفهومی
conceptual representation	تصویر ذهنی
conceptual short cuts	میان‌برهای ادراکی
conceptual strategies	راهبردهای ادراکی
concret	انضمامی

concret operations	عملیات عینی
concret perceptual process	فرایند ادراکی یک پارچه
conditioned reflex	بازتاب شرطی
conditioned response	پاسخ شرطی
congruent	هم‌خوان، متداعی
conservation	نگه‌داری ذهنی
consonant	صامت، هم‌خوان
constituent	سازه
continuum	پیوستار
contrastively function	کارکرد تقابلی
convergent	همگرا
cotext thinking	تفکر هم‌بافت
cooing	غان‌وغون
corpus callosum	جسم پینه‌ای
creativity	خلاقیت
creol	کریول
cricoid	کری‌کویید
critical	انتقادی
critical period	دوره حساس
dead languages	زبان‌های مرده
decentralization	تمرکززدایی، از خود به درآمدن
decibel	دسی‌بل (واحد شدت صوت)
decoding	رمزگشایی
deep structure	ژرف ساخت
deep structure rulls	قواعد ژرف‌ساختی
demonstrative-entity	هستی-اشاره‌ای
denotation	دلالت
depresion	افسردگی
dirivational	اشتقاقی
derived	مشتق
developmental aphazia	زبان‌پریشی رشدی

developmental dyslalia	نارساگویی رشدی
developmental writing disorder	اختلال مربوط به رشد در نگارش
development pattern	الگوی رشد
deviation	هنجارگریزی
device	کارافزار
dialect	لهجه
diaphragm	دیاфраگم
discriminative	تشخیصی
disfluency disorders of speech	اختلالات ناروانی گفتار
disorder	اختلال
distinction	تمایز
distributive relations	روابط توزیعی
divergence	واگرایی
divergent	واگرا
doubled universe	جهان مضاعف
duality	دوگانگی
duration	تداوم
dysgraphia	نارسا نویسی
dyslexia	نارسا خوانی
dyspraxia aphazia	اختلال حرکتی تکلم
egocentric speech	گفتار خودمحور
egocentric thinking	تفکر خودمحور
egressive	برون سو
elision	حذف
elective	انتخابی
elective mutism	گنگی انتخابی
emblems	معرف‌ها
emotional	احساسی
empricist	تجربه‌گرا
enactive representation	بازنمون حرکتی
encoding	رمزگذاری

entity attributive	هستی-وصفی
entity-locative	هستی-مکانی
epistemologic	عالمانه
errors of language (speech)	خطاهای زبانی
exalted order of self	نظام متعالی واحد خودتنظیمی
regulation unit	
expantion	بسط
explicit sense	معنی صریح
explosive writing	نگارش انفجاری
extention	گسترش
extralingusitic	برون زبانی
extrovert	برون‌گرا
extroversion	برون‌گرایی
falling	افتان
feed back	بازخورد
flexional	صرفی
flight of ideas	پرش افکار
fluent	روان
foregrounding	برجسته‌سازی
formal operations	عملیات صوری
formulation	ضابطه‌بندی / صورت‌بندی
fossilized language	زبان فسیل‌شده
free morph	واژک آزاد
free vocabulary class	طبقه واژگان آزاد
fricative	سایشی
frequency of accurance	بسامد وقوع
function	کارکرد
generalization	تعمیم
genetically programming	برنامه‌ریزی ذاتی
genetic grouping	گروه‌بندی وراثتی
glottal	چاکنایی

glottis	چاکنای
grammatical morph	واژک دستوری
halo phrase	عبارت هاله‌ای
Hamito Semitic	سامی و حامی
heuristic	آزمایشی، تحقیقی
higher mental process	فرایندهای عالی ذهن
holistic	کُل‌نگر
holophrastic	مرحله تک‌واژه‌ای
homonymy	هم‌آوایی، هم‌لفظی
homosexual	هموسکسوال، هم‌جنس‌باز
hyperactive	بیش‌فعال
hypokamb	هیپوکامب
hyponymy	شمول معنایی
identity	اینهمانی
illustrators	نشانگرها
imaginative	تخیلی
implicit sense	معنی ضمنی
inbuilt	درون‌سرشته
informative	اطلاع‌دهنده
ingressive	درون‌سو
inicial semantic graph	نمودار آغازین معنایی
input	درون‌داد
instrument	ابزار
instrumental	ابزاری
innate hypothesis making device	دستگاه فرضیه‌ساز ذاتی
innate releaser mechanism	مکانیسم تخلیه درونی
inner sense	معنای درونی
inner speech	گفتار درونی
inner symbolic manipulation	دستکاری نمادین واقعیت در درون
of reality	
inner-time clock	زمان‌سنج درونی

interaction	تعامل
interconstituential relations	روابط میان‌سازه‌ای
interpsychological	بیرون فردی
intonation patterns	الگوهای آهنگین
intralinguistic	درون زبانی
intrapyschological	درون فردی
introversion	درون‌گرایی
introvert	درون‌گرا
intuitive	شمی، شهودی
intuitive perception	درک شهودی
inversion	وارونگی
isolated language	زبان منفرد
itness	آن
kinetics	جنبش‌شناسی
key word	کلمه کلید/تکیه کلام
kinesthetic aphazia	زبان‌پریشی حسی-حرکتی
kinetic aphazia	زبان‌پریشی حرکتی
Langer than two word speech	گفتار فرا دو واژه‌ای
language	زبان
language aquisition device (LAD)	ابزار کسب زبان
language universals	جهانی‌های زبان
lateral eye movement	حرکات جانبی چشم، ال‌ای‌ام
laterality	یک‌سوییگی، برتری جانبی
level of sensory putting	تراز تلفیق حسی
lexical	قاموسی
lexical field	میدان واژگانی
lexical morphology	شناخت‌شناسی واژگانی
linguistic context, linguistic environment	محیط زبانی
linguistic intuition	شم زبان‌شناختی
linguistic segment	قطعه زبانی
loaded words	واژه‌های باردار

lobe	منطقه، قطعه
localization of function	موضع‌یابی کارکردها
logorrhea	پرحرفی مرضی
malaprapism errors	خطاهای لفظی
mania	شیدایی
maternal language	زبان مادرانه، زبان پرستار
mechanism	ساخت کار
medium	رسانه
melody	آهنگ
mental presentation	نمایش ذهنی
mental representation	بازنمون ذهنی
message	پیام
metacognition	فراشناخت
metalanguage	فرازبان
metathesis	قلب
methaphoric sense	معنی استعاری
minimal inventory	مجموعه کمینه‌ای
minimal pairs	زوج‌های کمینه‌ای
minimal sound unit	واحد صدایی کمینه
minimal unit	واحد کمینه‌ای
minimally brain damaged	آسیب‌دیده خفیف مغزی
mnemonic	یادگیری
mnemonic device	یادیار
monologue	تک‌گویی
monitoring device	دستگاه ناظر
monomorphemic	بسیط
monosyllabic	تک‌هجایی
monosystem	تک‌نظامه
morph	واژک
morphological	صرفی
morphological description	توصیف واژه‌شناختی

motional accent	تکیه ژستی
mutation	ابدال
myth	اسطوره
nasal	خیشومی، غنه‌ای
nasalization	خیشومی‌شدگی
neocortex	قشر جدید مخ
neurolinguistic programming	برنامه‌ریزی عصبی-کلامی
neurolinguistics	عصب‌شناسی زبان
neorosis	روان‌نژندی
nervous system	نظام عصبی
nonverbal	غیرکلامی
nonverbal communication	ارتباط غیرکلامی
object	پرونده‌ذات
objective	عینی / پرونده‌گرایانه
open family	خانواده باز
operational structures	ساخت‌های عملیاتی
one word stage	مرحله تک‌واژه‌ای
organism	اندامگان
organization	سازمان‌دهی
output	پرونده‌داد
overextention	گسترش افراطی
overgeneralization	تعمیم افراطی
Paradox	پارادوکس، نقیضه‌سازی
paralanguage	پیرازبان
paralogia	استدلال‌پریشی
parent	والد
parent language	زبان مادر
parody	نقیض
parole	گفتار
pathology	آسیب‌شناسی
perceptual filter	صافی ادراکی

perceptual disorders	اختلالات ادراکی
performance	کنش
perseveration	مداومت بی‌اختیار، تکرار (اختلال گفتار)
personal	شخصی، ابتکاری
personification	تشخیص‌ص (آرایه)
phonemic	واج
phonemic universals	جهانی‌های واجی
phonological features	مشخصه‌های واجی
phonological filter	صافی واجی
pidgin	پیجین
pivot grammar	دستور محوری (هسته‌ای)
pivot language	زبان محوری
pivot vocabulary class	طبقه واژگان محوری
place of articulation	واجگاه
planning language	زبان طراحی
plosive	انسدادی، انفجاری، بندشی
polysemy	چندمعنایی
possessor-possession	مالک-ملک
pragmatics	منظورشناسی
preconcept	پیش مفهوم
preoperational	پیش عملیاتی
presupposition	پیش انگاشت
presser of speech	فشار تکلم
principle of cooperation	اصل تعاون
principle of equipotentiality	اصل هم‌توانی
process	فرایند
processing	پردازش
processing space	فضای پردازش
programming behaviour	رفتار برنامه‌ریزی شده
programming errors	خطاهای برنامه‌ریزی
pseudo-concept	شبه مفهوم

raised	خیزان
relational opposits	متقابل‌های رابطه‌ای
reciprocal teaching	تدریس دوسویه
reconciliation of discordant qualities	تلفیق عناصر ناسازگار
reductionism	تقلیل‌گرایی
redundancy	حشو
refinement process	فرایند اصطلاح و تصحیح
regularity	نظم‌بخشی
releaser	آزادکننده
repetition errors	خطاهای تکراری
representation	بازنمون
representation of sensory notion	بازنمون تصور حسی
retrograde relations	روابط برگشتی
rolled	غلطان
scaffold	سکوی پرش، داربست
schema	طرح‌واره
Schizophrenia	اسکیزوفرنی
selection errors	خطاهای انتخاب
self consciousness	خودآگاهی
self referential	خودارجاعی
semantic	معنی‌شناسی
semantic componants	زبان‌پریشی معنایی
semantic errors	مؤلفه‌های معنایی
semantic field	خطاهای معنایی
semantic rulls	قواعد معنایی
Semitic	سامی
sense	معنی
sense relations	روابط معنایی
sensomotoric	حسی-حرکتی
sensory aphazia	زبان‌پریشی حسی
sensory grasp	ادراک حسی

signal system	نظام نشانه‌ای
signific reflex	بازتاب علامتی
signific	مدلول
signifiant	دال
simultaneous alternatives	متناوهای هم‌زمان
simultaneous reciprocal impression	تأثیر متقابل هم‌زمان
skill	مهارت
social speech	گفتار اجتماعی
special essence	ماهیت ویژه
speech	گفتار
speech community	جامعهٔ زبانی
split brain	مغز دو نیمه
standard language	زبان معیار
stuttering	لکنت زبان
stem	ستاک
strategy	راهبرد
stress	تکیه
structural	ساختاری
structural ambiguity	ابهام ساختاری
style	سبک
subjective	ذهنی، درون‌گرایانه
sequence	توالی
substandard	غیرمعیار
subtext	زیرمتن
supersegmental	زبرزنجیری، فوق صدایی
surface structure	روساخت
surrounding context	بافت موقعیتی (فحوای کلام)
symbole	نماد
symbolic function	کارکردهای نمادین
symbolic organization	سازمان‌دهی نمادین
symbolization	نمادپردازی

sympactical	عمل وابسته
syndrome	نشانگان
synonymy	ترادف
syntactic	نحوی
syntactic aphazia	زیان‌پریشی نحوی
synthetic	پیوندی، ترکیبی
telegraphic speech	گفتار تلگرامی
therapeatic	درمانی
tone	نواخت
transformation	گشتار
transformational-generative grammer	دستور گشتاری-زایشی
transformational rulls	قواعد گشتاری
transposition errors	خطاهای جابه‌جایی
two word stage	مرحله دوواژه‌ای
type	گونه
typological grouping	گروه‌بندی سنخ‌شناختی
understanding undersdanting	درکِ درک
ungramatical	غیردستوری
universes of discours	عوالم مقال
euphemism	حسن‌تعبیر
uralic	اورالی
verbal	کلامی
verbal scheme	طرح کلامی
verbigeration	کلام کلیشه‌ای
vernike	ورنیک
visual field	تمیز بینایی
visual perception	ادراک بینایی
visual system	نظام تجسمی
vocal cords	تارآوا، تارهای صوتی
vocalic rulls	قواعد آوایی
vocal organ	اندام گفتار

vocal system

نظام صوتی

voiced

واک‌دار

voiceless

بی‌واک

volapuk

وُلاپوک (زبان)

vowel

واکه، مصوَّت

vowel harmony

هماهنگی واکه‌ای

vowel lenght

کشش واکه‌ای

word

واژه

word salad

سالاد کلمات

نام نامہ

آندروا، ولودیا ۸۰، ۱۲۳	براون، راجر ۱۵۲
آیزنسون، جان ۱۸۹، ۲۱۳	برن، اریک ۲۸۳
اچسون، جین ۴۴، ۵۹، ۱۲۶، ۲۱۶	برنشتاین ۱۱۳
ارژنگ، غلامرضا ۷۴	برونر، جی ۱۵۴، ۱۷۷، ۲۴۱
ارسطو ۹۴، ۱۸۵	برین، مارتین ۱۴۱
اروین، سوزان ۱۴۵	بلوجی، اورسولا
اسپر ۲۷	بلوم ۱۷۹
اسپری، راجر ۵۶	بلوم فلید ۲۷۱
اسپونٹاک ۱۸۱	بلین ۱۸۱
استافر، رازل ۲۵۱	بندلر، ریچارد ۲۷۸
استانیسلاوسکی، کنستانتین ۲۷۳	بوزہ ۱۱۷
اسکینر ۱۲۸	بوش، شیفل ۱۹۱
اسمیت، فرانک ۲۵، ۲۴۳	بوہلر ۱۷۵
اشتاین بک، جان ۸۸	بہار، ملک الشعراء ۹۵
اشتراوس، آلفرد ۱۹۲	بہور، ۲۳۷
اشترن ۱۷۰	بی پرویش، مانفرد ۱۳۴، ۱۴۶
افلاطون ۳۲	پالمر، فرانک ۶۹، ۸۱، ۸۳، ۸۴
اکونور، جی ۲۷۸	پاولف، ایوان ۱۲۹، ۱۷۱
اودن، دبلیو. اچ. ۲۶۹	پرودھمو ۲۴۰
اولمن ۷۸	پسامتیکوس ۳۳
اینہلدر، باربل ۱۸۲	پنفیلڈ ۱۷۱، ۱۷۳
باختین، میخائیل ۹۸	پیازہ، ژان ۱۹، ۱۲۹، ۱۳۴، ۱۴۱، ۱۷۰، ۱۷۷
بارت، رولان ۱۹، ۲۷	۱۹۲
باطنی، محمد رضا ۸۳، ۲۸۸	پی نل ۲۴۴

- تری هوب ۱۳۹
تودورف ۲۸۳
تولستوی، لئو ۸۸
جانسن، ساموئل ۱۸۳
جونز، دانیل ۶۷
- شاملو، احمد ۹۱
شلی ۱۸۴
شلیبر، جی.ام. ۱۱۹
شلینگ ۳۵
شنون ۲۶۳
- صائب ۹۳
صادقی، علی اشرف ۱۱۳
صفوی، کورش ۹۰
- فرامکین ۱۵۴
فرای، نورترپ ۸۶
فروم، اریک ۸۱
فروید، زیگموند ۲۸۹، ۹۴
فلاد، جیمز ۲۵، ۱۱۲
فلاول، جان ۱۲۶، ۱۹۲، ۲۵۰
- دانت، آلیگری ۹۴
دویتو
دکارت ۱۰۳، ۱۱۷، ۱۱۹
داوینچی، لئونارد ۲۸۹
دیویی، جان ۱۹
- کاتسندر، کنت ۱۰۵
کارپنتر ۴۱
کاسیرر، ارنست ۳۴، ۱۷۰
کالریج ۹۲
کانت، امانوئل ۲۴۹
کانست، گادی ۲۶۵
کاوا، هایا ۴۶
کراتیلوس ۳۲
کرک، ساموئل ۱۵۷
کلارک ۱۴۲، ۱۴۳، ۱۷۶
کلاین برگ، اتو ۲۷
کلر، هلن ۱۶۹
کلرمن ۲۷۵
کونفورث، موریس ۳۹، ۷۳
- چامسکی، کارول ۲۰
چامسکی، نوآم ۳۱، ۴۳، ۵۹، ۷۷، ۷۸، ۱۱۷،
۱۲۷، ۱۲۸، ۱۴۶، ۲۲۵، ۲۴۷
چیز، استوارت ۴۶
- حافظ ۸۹
حق شناس، علی محمد ۸۹، ۹۶
دانت، آلیگری ۹۴
دویتو
دکارت ۱۰۳، ۱۱۷، ۱۱۹
داوینچی، لئونارد ۲۸۹
دیویی، جان ۱۹
- زازتسکی ۵۹، ۶۰، ۶۱، ۶۲
زامنهوف، لودویک، لازاروس ۱۱۹
زوارت، سینکлер ۱۷۹
- سایپر، ادوارد ۱۷۰، ۱۸۶، ۲۶۱
سارتر، ژان، پل ۲۴۶
سعدی ۸۸
سقراط ۳۲
سوسور، فردینان ۳۰، ۸۲، ۱۱۷

واتسن ۱۸۴	کهلر ۱۵۸
والون ۱۵۷	
وان الس، تئو ۷۴، ۱۹	گازدن، کورتنی ۲۵۵، ۱۵۲، ۱۳۶
ورف، بنجامین ۱۸۵، ۱۸۴	گرایس ۲۷۶
ورنر، هاینز ۱۹۲	گریس، ویلیام، ج. ۹۶، ۸۹
ولک، رنه ۹۸، ۸۸، ۹۹	گریندر، جان ۲۷۸
ون گوگ، ونسان ۲۵۳	گوته ۱۷، ۳۴
وود، باریارا ۲۰	
ویگوتسکی، ل. ۱۹، ۲۴، ۷۰، ۱۲۹، ۱۳۳، ۱۴۰، ۱۴۳، ۱۴۴، ۱۴۵، ۱۴۹، ۱۶۶، ۱۷۰، ۱۷۲، ۱۷۴، ۱۷۵، ۱۷۶، ۱۸۳، ۲۳۴، ۲۴۰	لرنر، جی، دبلیو ۱۹۵
ویور ۲۶۳	لفور، کارل ۲۵۷
	لنگر، سوزان ۲۷۵
	لنه برگ ۶۰، ۶۲، ۶۷، ۱۲۸، ۱۵۴
	لوین، والتر ۲۲
هارجی ۲۶۶، ۲۸۱	لوریا، الکساندر رمانویچ ۵۸، ۵۹، ۱۵۵
هارلو ۴۲	۱۶۵، ۱۶۷، ۱۶۸، ۱۶۹، ۱۷۲، ۱۷۹، ۱۹۳
هارون الرشید ۲۸۸، ۲۸۹	۱۹۴، ۲۰۰، ۲۱۵
هال، رابرت، ا. ۵۸، ۱۱۳	لویتا، ار، ای. ۱۷۴
هالیدی ۲۵، ۱۴۳، ۲۲۷	لیچ ۹۰
هایمن، لاری، ام. ۶۷	لیندفورز ۱۴۸
هردر ۳۴	
هردوت ۳۳	مارتینه، آندره ۱۹
هرموگنس ۳۲	مک کارتی ۱۹۱
همپایل، جان ۲۴۳	مک لوهان، مارشال ۱۲۰
هوف، گراهام ۸۹، ۹۶	مکنیل ۱۲۹، ۱۴۱
هومبولت، الکساندر ۱۳، ۶۵، ۱۱۷، ۱۲۰، ۱۶۳	موتر ۱۸۵
هیث ۲۶۳	مور، بلیک ۱۸۴
	مورن، ادگار ۵۶، ۶۲
	مونتسوری، ماریا ۲۳۹
یاکوبسن ۱۱۷، ۱۹۳	میتل من، بلا ۱۵۸
یودوویچ ۱۵۵، ۱۶۵، ۱۶۷، ۱۶۸	میلر، جورج ۱۲۸