

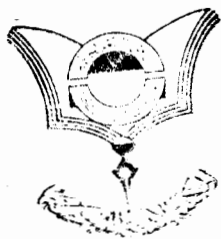


مہنت معاصم

زبان و تفکر

محمد رضا باطنی





زبان و تفکر

مجموعه مقالات زبانشناسی

محمد رضا باطنی

فرهنگ معاصر

تهران ۱۳۷۳



فرهنگ معاصر: ۱۴۶ خیابان دانشگاه، تهران ۱۳۱۵۶، تلفن: ۶۴۶۵۵۲۰ - ۶۴۶۵۷۵۶

زبان و تفکر

باطنی، محمدرضا

چاپ پنجم

تیراژ: ۳۳۰۰ نسخه

چاپ: مهدی

حق چاپ محفوظ است

۴۱۰

باطنی، محمدرضا، ۱۳۱۳ -

ز ۲۲۹ ب زبان و تفکر: مجموعه مقالات زبانشناسی / محمدرضا

باطنی. - تهران: فرهنگ معاصر، ۱۳۷۳.

۲۰۳ ص.

۱. زبانشناسی - مقاله‌ها و خطابه‌ها. الف. عنوان.

۷	پیشگفتار
۹	۱ زبان شناسی نوین
۲۳	۲ زبان و زبان شناسی
۳۱	۳ پیشنهادهایی درباره تقویت و گسترش زبان فارسی
۶۵	۴ رابطه خط و زبان
۷۳	۵ پدیده‌های قرصی در زبان فارسی
۸۹	۶ زبان به‌عنوان دستگاهی از علائم
۱۰۳	۷ روان شناسی زبان
۱۱۵	۸ رابطه زبان و تفکر
۱۲۳	۹ یادگیری و رشد زبان در کودک
۱۳۱	۱۰ زبان شناسی و تدریس زبانهای خارجی
۱۳۹	۱۱ مقایسه بعضی از خصوصیات ساختمانی زبان فارسی و انگلیسی
۱۵۱	۱۲ مقایسه اجمالی دستگاه صوتی فارسی و انگلیسی
۱۶۳	۱۳ نسبت در زبان
۱۸۱	۱۴ رادیو و تلویزیون ، دو قیم زبان فارسی !
۱۸۵	۱۵ آموزش زبان خارجه در سطح دانشگاه
۱۹۵	۱۶ هم‌معنایی و چندمعنایی در واژه‌های فارسی

پیشگفتار

این کتاب مجموعه‌ایست از مقالاتی که نگارنده در دو سه سال اخیر در زمینه زبان‌شناسی نگاشته است. به غیر از مقاله سوم «پیشنهادهایی درباره تقویت و گسترش زبان فارسی» و مقاله آخر «هم‌معنائی و چندمعنائی در واژه‌های فارسی» بقیه مقالات قبلاً در مجلات مختلف به چاپ رسیده و با تغییرات جزئی در این کتاب تجدید چاپ شده است. «پیشنهادهایی درباره تقویت و گسترش زبان فارسی» نخست به صورت طرحی برای وزارت فرهنگ و هنر نوشته شد و سپس قطعاتی از آن در روزنامه‌آیندگان انتشار یافت و اینک یکپارچه در این مجموعه به چاپ می‌رسد. «هم‌معنائی و چندمعنائی در واژه‌های فارسی» مقاله‌ایست که بوسیله نگارنده در کنفرانس ایران‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی در شهریور ماه ۱۳۴۹ قرائت گردید. عنوان این کتاب از نام مقاله‌ای تحت عنوان «رابطه زبان و تفکر» گرفته شده است. هر یک از مقالات واحد مستقلی است که می‌تواند بدون توجه به مقاله قبل و بعد آن مطالعه شود، ولی در تنظیم آنها سعی شده مباحث کلی‌تر حتی‌المقدور زودتر مطرح شود. این مقالات جنبه فنی زبان‌شناسی ندارد و در نوشتن آنها خواننده غیر زبان‌شناس ولی علاقمند به مباحث زبان‌شناسی مورد نظر بوده‌است.

زبان‌شناسی نوین

زبان‌شناسی نوین از شاخه‌های علمی تازه‌ایست که در سال‌های اخیر با سرعتی بی‌سابقه رشد کرده‌است. در نتیجهٔ این جهش سریع، خارج از جرگهٔ زبان‌شناسان اهل فن، تقریباً در هیچ کشوری برای مردم عادی مجال پیدا نشده که با این علم تازه آشنا شوند و این خود موجب سوء تفاهات زیادی شده است. جای شگفتی است که مشاهده می‌شود قبل‌ازاینکه زبان‌شناسی در اذهان عموم به‌عنوان یک علم شناخته شود، به‌شبهه‌هایی تقسیم شده است که هر یک راه جداگانه‌ای را در پیش گرفته‌اند و بتدریج از یکدیگر فاصله می‌گیرند بطوریکه گاهی بجای علم زبان‌شناسی از «علوم زبان‌شناسی» سخن به‌میان می‌آید.

قبل‌ازاینکه ما سعی کنیم زبان‌شناسی نوین را تعریف کنیم، بهتر است ببینیم مردم معمولاً از زبان‌شناسی چه تصویری دارند. اگر شما از یک فرد تحصیل‌کرده سؤال کنید «زبان‌شناسی یعنی چه؟» اگر او اصلاً از زبان‌شناسی تصویری داشته باشد، معمولاً یکی از این دو جواب را خواهد داد:

(الف) زبان‌شناسی یعنی مطالعهٔ ریشهٔ لغات، یعنی لغات چگونه بوجود آمده‌اند، چطور صورت و معنی آنها تغییر کرده است، چطور از یکدیگر مشتق شده‌اند و مانند آن. به‌زبان فنی میتوان گفت که او زبان‌شناسی را با ریشه‌شناسی (etymology) معادل میدانند.

(ب) زبان‌شناسی یعنی دانستن چند زبان و زبان‌شناس کسی است که لااقل بتواند به‌چندین زبان سخن بگوید. به‌زبان فنی میتوان گفت که او زبان‌شناسی را با چند زبانی (multilingualism) معادل میدانند.

ناگفته نماند که اگر این شخص گرفتار کتابهای فنی زبانشناسی به زبانهای اروپائی شده باشد، بعید نیست در پاسخ شما بگوید «زبانشناسی چیز مزخرفی است، زبانشناسان درباره چیزهای عادی زبان که همه کس میدانند طوری حرف میزنند که هیچکس جز خودشان سردر نمیآورد.»

اجازه بدهید قبل از اینکه درباره پاسخهای «الف» و «ب» اظهار نظر کنیم، نخست پاسخ اخیر را توجیه کنیم. به علت پیشرفت برق آسای زبانشناسی در سالهای اخیر، حتی برای زبانشناسان حرفه‌ای نیز کارمشکلی شده که پایای آخرین پیشرفت‌های این علم گام بردارند. هر روز مکتب‌های تازه‌ای ظاهر میشود که اصطلاحات و مفاهیم خاص خود دارد و آموختن و تسلط یافتن به همه آنها اگر غیرممکن نباشد، لاقلاً طاقت فرسا شده است. در نتیجه این پیشرفت سریع اکثر زبانشناسان سخت سرگرم آن بوده‌اند که خود را با تحولات جدید حرفه خویش آشنا کنند و در نتیجه فرصت آنرا نداشته‌اند که برای مردم عادی و غیر حرفه‌ای کتاب یا مقاله بنویسند. در نتیجه اصول علم زبانشناسی به زبان ساده تدوین نشده است بطوریکه اگر کسی بخواهد درباره این علم تصویری کلی پیدا کند به سختی میتواند حتی به زبانهای اروپائی کتابی پیدا کند که این خدمت را باو بنماید. این وضع زبانشناسی و کتابهای زبانشناسی در اروپا و امریکا است و از این وضع میتوان قیاس کرد که زبانشناسی نوین در کشور ما تا چه حد تازه، ناشناخته و از دسترس مردم عادی بدور است. اگر کتابهای زبانشناسی، لاقلاً به صورت فنی، در زبانهای اروپائی یافت میشود، متأسفانه این کتابها نه به صورت فنی و نه به صورت عادی در زبان فارسی یافت نمیشوند. بهر حال علت اینکه عده معدودی ممکن است زبانشناسی نوین را «مبهم» بنامند و از آن بگریزند، همان جنبه فنی بودن آنست.

در مورد پاسخ اول، یعنی تعبیر زبانشناسی به ریشه‌شناسی لغات، باید توجه داشت که این دو بهیچوجه معادل یکدیگر نیستند: ریشه‌شناسی بخشی است از زبانشناسی تاریخی و زبانشناسی تاریخی خود شاخه کوچکی است از زبان شناسی عمومی. برای کسانی که تصور زبان‌شناسی در ذهن آنها به همین تصور محدود میشود و دانش آنها در این زمینه از این فراتر نمیرود، اگر به مطالعات تاریخی علاقه نداشته باشند، همین تصور کافی خواهد بود که در آنها نسبت به زبانشناسی نوعی بدبینی و مخالفت برانگیزد. اینان معمولاً استدلال میکنند که زبانشناسی، یعنی به نظر آنها ریشه‌شناسی، چیزی است مرده و بیفایده که در

زندگی عملی به هیچ کار نمی‌آید ، درحقیقت «مته به‌خشخاش گذاشتن است» و جز تضييع وقت ثمری ندارد . چنانکه گفته شد ، اینان از زبانشناسی تصور نادرستی دارند و نتیجه‌گیریهای آنان نیز بر بنیاد همین تصور نادرست قرار داد .

درمورد پاسخ دوم ، یعنی تعبیر زبانشناسی به چند زبانی ، باید توجه داشت که این دو نیز معادل یکدیگر نیستند . زبانشناس نباید الزاماً چند زبانه باشد ، و کسی که چند زبان میداند نیز خودبخود زبانشناس نیست . البته اگر زبانشناس چندزبانه باشد ، نیکوتر است . درحقیقت هرچه آشنائی او با زبانهای مختلف بیشتر باشد ، بینش او نسبت به زبان بطور کلی عمیق‌تر و موفقیت او در کارش بیشتر است . ولی غیرممکن نیست که کسی زبانشناس درجه اولی باشد و فقط يك زبان بداند . در واقع چم‌سکی (N. Chomsky) که شاید معروفترین زبانشناس معاصر باشد ، نمونه‌ی بارزی از يك زبانشناس يك زبانه است .

از طرف دیگر کودکانی هستند که به مقتضای محیط خانواده یا محیط اجتماعی خود دوزبان یا بیشتر آموخته‌اند . یا افراد بالغی هستند که میتوانند با موفقیت و فصاحت کامل چندین زبان را بر حسب موقعیت‌های گوناگون بکار برند و درحقیقت از این طریق ، یعنی با بکار بردن توانائی عملی خود دراستعمال چند زبان ، امرار معاش میکنند . ولی اینان هیچکدام زبانشناس نیستند . در اروپا ، مخصوصاً در سوئیس ، مدارس هست که مترجمین طراز اول تربیت میکنند . فارغ‌التحصیلان این مدارس از نظر تسلط به دو یا چند زبانی که بکار می‌برند در سطح بسیار بالائی قرار دارند . باینان مترجم هم‌زمان گفته میشود زیرا در هنگام ترجمه معمولاً بیش از چند تائیه از گوینده عقب‌نیستند و کم و بیش هم‌زمان با او ترجمه میکنند . اکثر این مترجمین در مؤسسات بزرگ بین‌المللی ، چون سازمان ملل متحد ، بکار مشغولند و وظیفه‌ای که بعهده دارند بسیار خطیر و پر مسئولیت است . ولی حتی این مترجمین خبره و ورزیده نیز زبانشناس نیستند . شاید با مثالی بتوان فرق بین زبانشناس و شخص چند زبانه را روشن کرد . اگر رادیو منزل شما خراب شود ، شما آنرا نزد رادیوساز سرگذر می‌برید و او نقص رادیو شما را برطرف میکند و آنرا به شما بازمیگرداند . ولی اوممکن است درباره‌ی قوانین پیچیده فیزیک الکترونی که حاکم بر کار دستگاه است اطلاعی نداشته باشد و یا اطلاع اوناچیز باشد . او فقط میداند چگونه این

دستگاه را بکارند اذد. از طرف دیگر، فیزیک دانی که در آزمایشگاه کار میکند میتواند با دقت کامل توجیه کند که در جهان خارج چه میگذرد که منجر به تولید صدا در دستگاه رادیو منزل شما میشود و این پدیده تابع چه قوانینی است، ولی ممکن است این شخص هرگز رادیو تعمیر نکند و به خوبی آن رادیو ساز حرفه‌ای هم از عهده بر نیاید. همین تفاوت نیز بین زبان شناس و شخص چندزبانه وجود دارد: زبان شناس در حکم آن فیزیک دان آزمایشگاهی است و شخص چند زبانه مانند آن رادیو ساز عملی.

اکنون این سؤال مطرح میشود که اگر زبان شناسی این چیزهایی نیست که مردم معمولاً تصور میکنند، پس چیست؟ برای اینکه بهتر بتوانیم باین سؤال پاسخ گوئیم، لازم است قبلاً بطور خلاصه بحث کنیم که ما زبان مادری خود را چگونه میآموزیم. ما زبان خود را در او ان کودکی یعنی در هنگامی که بسیار پذیرا هستیم، یاد میگیریم. کودکی که به سن شش سالگی میرسد از نظر زبانی، فردی بالغ است، باین معنی که او تا این سن بدستگاه صوتی زبان خود تسلط یافته است، الگوی‌های اصلی و فعال دستوری آنرا آموخته و با آسانی بکار میبرد، واژه‌هایی که فرا گرفته مناسب با تجارب او از محیط است و برای رفع نیازمندیهای او کاملاً تکافو میکند. البته هر چه بزرگتر شود، استعمال الگوهای دستوری و صوتی در او تلطیف میشود و در باره آنها نکات تازه‌ای یاد میگیرد و بکار میبرد. همچنین واژگان او در آغاز به سرعت گسترش مییابد و بعداً از سرعت آن کاسته میشود ولی تا پایان عمر به توسعه خود ادامه میدهد. لیکن علیرغم این تغییرات بعدی، میتوان گفت که يك كودك شش ساله طبیعی به زبان مادری خود مجهز شده است زیرا، چنانکه گفتیم، در این سن هسته اصلی زبان خود را فرا گرفته است.

از آنجائیکه ما زبان خود را هنگام خریدی یاد میگیریم و این یادگیری بطور نا آگاه صورت میگیرد، و از آنجائیکه زبان به سختی در تار و پود زندگی فردی و اجتماعی ماتنیده شده است، ما وجود زبان و کار آنرا بدیهی فرض می‌کنیم و هرگز زحمت این سؤال را به خود نمیدهیم که چرا و چگونه زبان نقش ارتباطی خود را بدینگونه بازی می‌کند.

چگونه است که من می‌توانم با گذاشتن نشانه‌هایی در روی این کاغذ، از راه دور در ذهن شما تصوراتی برانگیزم؟ چگونه است که ما می‌توانیم با کمک صداهایی که از حنجره خود بیرون میدهیم دیگران را به کاری که منظور

ما است برانگیزیم ، مثلاً راننده تاکسی را بر آن داریم که ما را به نقطه‌ای که منظور ما است ببرد ؟ ما با کمک این صداها می‌توانیم دیگران را بخندانیم ، بگریانیم، و در آنها عشق یا کینه برانگیزیم ، آنان را به کارهای شگفت و غیر عادی واداریم و یا صداها واکنش دیگر در آنها بوجود آوریم .

ما خود در مقابل همین صداها که از حلقوم دیگران خارج میشود، واکنش می‌کنیم : دیگران میتوانند با کمک این صداها ما را خرسند یا غمگین کنند ، ما را از شدت عصبانیت دیوانه کنند و یا صداها نوع واکنش دیگر در درون ما برانگیزند . چرا و چگونه زبان میتواند چنین نقشی را در ارتباط ما انسانها بازی کند ؟ پاسخ ساده‌ای که ممکن است فوراً در ذهن ما نقش ببندد از این نوع خواهد بود: «خوب، ما می‌توانیم دریكدیگر این واکنش‌ها را برانگیزیم برای اینکه به يك زبان واحد صحبت می‌کنیم». ما به يك زبان واحد سخن می‌گوئیم، ولی این پاسخ در واقع عین سؤال است. صحبت کردن به يك زبان واحد مستلزم چیست ؟ چطور زبان میتواند به عنوان يك وسیله ارتباط در میان ما بدینگونه عمل کند ؟ اگر شما زبان‌شناس حرفه‌ای نباشید ، یا لاقلاً آگاهانه درباره زبان مطالعه نکرده باشید ، در اینجا باید صادقانه اعتراف کنید که به سؤالات بالا لاقلاً پاسخ دقیق نمیتوانید بدهید. علت اینکه اکثر ما واقماً نمی‌دانیم و نمیتوانیم توجیه کنیم چرا زبانی که روزانه بکار می‌بریم می‌تواند اینگونه عمل کند، اینست که ما پدیده زبان را بدلالی که گفتیم ، بدیهی فرض می‌کنیم و در شرایط عادی واقماً کمتر موجبی پیش می‌آید که درباره چرایی این امر اندیشه کنیم .

زبان‌شناسی علمی است که برای پاسخ دادن باینگونه سؤالات بوجود آمده است . زبان‌شناسی بطور علمی توجیه میکند که زبان چگونه کار میکند . زبان دستگاهی است نظام یافته از علائم آوایی که ارزش آنها بوسیله اجتماع تعیین شده است و گوینده و شنونده برای ایجاد ارتباط بین خود از ارزش قراردادی این علائم استفاده مینمایند . زبان ، امواج انرژی صوتی را که متعلق به جهان خارج است در قالب‌های معینی تنظیم میکند و از آن برای گزارش دادن راجع به اشیاء ، وقایع و تجارب انسان از جهان خارج استفاده میکند. زبان‌شناسی با شیوه‌های علمی توجیه میکند که این دستگاه چگونه نظام یافته است و چگونه کار میکند. زبان‌شناسی، زبان را به عنوان پدیده‌ای مستقل مورد مطالعه قرار میدهد. بعضی از زبان‌شناسان زبان را چنین تعریف کرده‌اند : «زبان دستگاهی است نظام یافته از صداهاى حنجره‌ای و توالی این صداها که برای ایجاد ارتباط

بین افراد يك اجتماع بکار برده میشود و از اشیاء ، وقایع و انواع تجارب تقریباً فهرست کاملی بدست میدهد. ، اگرما این تعریف را برای زبان پذیریم در این صورت کار زبان‌شناسی توصیف ساختمان و نحوه کار این دستگاه است .

وقتی میگوئیم زبان‌شناسی علمی است تازه ، مقصودمان این نیست که علاقه به مطالعهٔ زبان چیزی است کاملاً تازه . برعکس بشر از دیرباز به کار زبان علاقه‌مند بوده و مطالعهٔ زبان از مسائل اولیه‌ایست که توجه او را به خود جلب کرده است . ولی زبان‌شناسی نوین بر بنیادی کاملاً متفاوت قرار دارد. ما چون در مقالهٔ دیگر وجوه اختلاف زبان‌شناسی نوین و مطالعات قدیم زبان را تشریح کرده‌ایم ، در اینجا فقط به دو اختلاف اساسی اشاره میکنیم .

یکی از تفاوت‌های زبان‌شناسی نوین با مطالعات قدیم زبان در اینست که زبان‌شناسی نوین در تحقیقات خود از روش‌های تجربی علوم استفاده میکند . مواد اولیه‌ای که زبان‌شناس مورد بررسی قرار میدهد همان زبانی است که هر روز عملاً برای ایجاد ارتباط بین افراد اجتماع بکار برده میشود. احکام زبان‌شناسی نوین دربارهٔ زبان بر بنیاد اطلاعاتی قرار دارد که از مشاهدات عینی زبان بدست میآید در حالیکه اکثر مطالعات قدیمی زبان فاقد يك بنیان علمی بوده و بیشتر بر حدس و گمان و تصورات فردی اتکا داشته است .

یکی دیگر از تفاوت‌های زبان‌شناسی نوین با مطالعات قدیم در اینست که زبان‌شناسی زبان را به عنوان يك پدیدهٔ مستقل و محقق مورد مطالعه قرار میدهد در حالیکه در گذشته زبان تا آنجا مورد بررسی قرار میگرفت که روشنگر مسائل دیگری چون فلسفه ، منطق ، دین ، ادبیات و امثال آن باشد. عصر جدید باین حقیقت پی برده که زبان در زندگی فردی و اجتماعی ما لا اقل تا این اندازه اهمیت دارد که موضوع يك علم مستقل باشد و از اینرو زبان‌شناسی نوین با شیوه‌های علمی تازه بوجود آمده و به سرعت رشد کرده است .

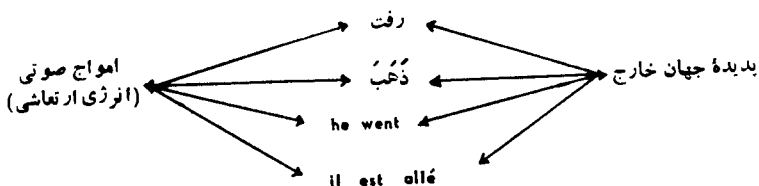
زبان‌شناسی در درون خود به شعبه‌هایی تقسیم میشود. مطالعات زبان‌شناسی را از نظر زمان میتوان به دو شاخهٔ اصلی تقسیم کرد . آن شعبه‌ای که میکوشد زبان را به عنوان يك دستگاه مورد مطالعه قرار دهد و ساختمان و نحوهٔ کار آنرا در زمانی معین ، بدون توجه به منشاء و تحول تاریخی آن، توصیف کند، زبان‌شناسی «هم‌زمان» نام دارد. این شاخه از زبان‌شناسی را زبان‌شناسی توصیفی نیز مینامند. در مقابل ، آن شاخهٔ زبان‌شناسی که میکوشد تحول زبان را در طول زمان مورد بررسی قرار دهد ، زبان‌شناسی «در زمان» یا زبان‌شناسی تاریخی نام دارد . به

عبارت دیگر زبانشناسی هم‌زمان یا توصیفی به تشریح ساختمان و کار زبان می‌پردازد ، درحالی‌که زبانشناسی در زمان یا تاریخی تغییرات زبان را در طول زمان توجیه میکند .

درسالهای اخیر کانون توجه از زبانشناسی تاریخی به زبانشناسی توصیفی گردانده شده‌است. زبانشناسی قرن نوزدهم، تحت تأثیر توجیه تکاملی داروین از حیات ، به تاریخ و منشاء زبان دلبستگی شدید داشت. درحقیقت قرن نوزدهم دوران زبانشناسی تاریخی بود . این گرایش شدید به تاریخ ، تا اوایل قرن بیستم همچنان ادامه یافت ، ولی زبانشناسی نوین توجه خود را روی تحقیقات توصیفی زبان متمرکز کرده و متقابلاً از توجه به مطالعات تاریخی کاسته است زیرا معلوم شده که از تحقیقات توصیفی زبان در زندگی عملی بهره‌برداری بیشتری میتوان کرد .

قلمرو زبانشناسی را از نظر آن جنبه‌ای از زبان که مورد مطالعه قرار می‌گیرد ، میتوان به نحو دیگری تقسیم کرد . برای اینکه بفهمیم این تقسیمات بر چه اساسی صورت می‌گیرد و چگونه به یکدیگر مربوطند، باید به نکته زیر در باره زبان توجه کنیم . تمام زبانهای جهان، علیرغم اختلافات خود، در دو چیز مشترکند : کلیه زبانها از امواج صوتی ، یعنی انتقال انرژی از طریق هوا ، به‌عنوان ماده اولیه استفاده میکنند؛ همچنین همه آنها این امواج صوتی را در ارتباط باوقایع ، اشیاء و تجارب انسان از جهان بیرون، یا به عبارت دیگر برای گزارش دادن درباره پدیده‌های جهان بیرون، بکار می‌برند. بنابراین هر زبانی از دو طرف بادیای خارج بستگی دارد : از نظر ماده ، یعنی صوت، و موقعیت‌های محیط خارج که امواج صوتی در ارتباط با آنها بکار برده میشوند . این دو خصوصیت در تمام زبانهای بشری وجود دارد .

ولی زبانها از نظر نظام درونی خود بایکدیگر فرق دارند . زبانها از امکانات اندامهای تولیدکننده صوت در انسان ، بطور متفاوت بهره‌برداری میکنند ؛ از طرف دیگر، امواج صوتی را در قالب الگوهای متفاوت میریزند و بین این الگوها و پدیده‌های جهان خارج بطور متفاوت رابطه برقرار میکنند.



بطوریکه در نمودار صفحه قبل مشاهده میشود، چهار زبان فارسی، عربی، انگلیسی و فرانسه که به عنوان مثال در نمودار گنجانده شده اند، همه از ماده صوتی استفاده میکنند تا درباره پدیده جهان خارج، که در این مثال رفتن شخصی است، گزارش بدهند. از این لحاظ هر چهار زبان یکسان هستند. ولی این زبانها صورتهای متفاوتی دارند، یعنی امواج صوتی را در قالب الگوهای متفاوتی ریخته اند، یا به عبارت دیگر نظام درونی متفاوتی که خاص آنهاست دارند.

آن رشته زبان شناسی که جوهر یا ماده خام زبان، یعنی اصوات حنجره ای انسان را مطالعه میکند «فونیتیک» یا «آوا شناسی» (یا سخن شناسی) نام دارد. نظامی که بین اجزاء صوتی زبان وجود دارد دستگاه صوتی یا فونولوژی زبان را به وجود می آورد. در مطالعه دستگاه صوتی زبان بیشتر به کارکرد یا وظیفه اصوات و ارتباط آنها با الگوهای دستوری و واژگانی زبان توجه میشود. مطالعه دستگاه صوتی زبان را نیز «فونولوژی» میگویند و ما آنرا در فارسی «واجشناسی» می نامیم. شخصی که به مطالعات اصوات زبان و نظام حاکم بر آنها میپردازد، «آواشناس» (Phonetician) نام دارد.

اگر به جانب دیگر نمودار نگاه کنیم، متوجه میشویم که الگوهای صوتی زبان برای بیان واقعه ای در جهان خارج بکار رفته اند. رابطه بین الگوهای صوتی زبان، و رویدادها و پدیده های جهان بیرون همانست که ما در زبان روزمره بآن «معنی» میگوئیم. آن شاخه زبان شناسی که بیشتر به مطالعه معنی الگوهای زبان میپردازد «معنا شناسی» (Semantics) نام دارد و محققانی که در این زمینه تخصص پیدا میکنند «معنا شناس» نامیده میشوند.

قسمت مرکزی نمودار، یعنی صورت، که بین جوهر یا ماده و پدیده های جهان بیرون قرار دارد، هسته اصلی زبان و در نتیجه هسته اصلی زبان شناسی را بوجود می آورد. در اینجا است که دستور، واژگان و نظام صوتی زبان با هم برخورد میکنند. برای نامیدن این شاخه زبان شناسی نامهای متفاوتی بکار برده شده است. بعضی آنرا «زبان شناسی صوتی» و بعضی دیگر «زبان شناسی ساختمانی» نامیده اند. اصطلاح «زبان شناسی» بطور عام هر سه شاخه، یعنی آوا شناسی، معنا شناسی و زبان شناسی ساختمانی را در بر میگیرد، ولی بالاخص برای نامیدن این هسته مرکزی که محل برخورد جنبه های مختلف زبانست بکار برده میشود.

این سه شعبه اصلی، یعنی آوا شناسی، معنا شناسی و زبان شناسی ساختمانی،

خود به شعباتی تقسیم میشوند. مثلاً آواشناسی به سه شعبه کوچکتر تقسیم میشود که میتوان آنها را «آواشناسی تولیدی»، «آواشناسی فیزیکی» و «آواشناسی ادراکی» نام نهاد. آواشناسی تولیدی نحوه تولید یا فراگویی صداهای زبان را بوسیله اندامهای گویائی بررسی میکند. این قدیمی‌ترین شعبه آواشناسی است و روشها و ملاکهای آن بیشتر از زیست‌شناسی منشاء میگیرد. آواشناسی فیزیکی خصوصیات صوت را به عنوان یک پدیده فیزیکی مورد مطالعه قرار میدهد. این شعبه جدیدتر از شعبه آواشناسی تولیدی است و روشها و ملاکهای آن از علم فیزیک سرچشمه میگیرد. در نتیجه اختراع ماشین‌های الکترونی که ضبط و تجزیه و تحلیل دقیق صداهای زبان را از دیدگاه فیزیک میسر گردانیده، این شعبه در سالهای اخیر به شدت گسترش یافته است و بر آن میکوشد که جانشین شعبه‌های دیگر آواشناسی نیز بشود. شعبه سوم، آواشناسی ادراکی است که قلمرو مطالعه آن، ادراک صداهای زبان بوسیله شنونده است. این جدیدترین شعبه آواشناسی است. این شعبه با روانشناسی وجه اشتراک زیادی دارد زیرا توجیه علمی اینکه دردستگاه عصبی شنونده و بویژه در مغز او، چه میگذرد که منجر به ادراک صداهای زبان میشود و کدام خصوصیت یا خصوصیات صوت در ادراک پیام‌های زبان نقش اساسی‌تری دارد، موضوعی است هم مربوط به روانشناسی و هم مربوط به آواشناسی ادراکی.

در زمینه زبانشناسی‌صوری یا ساختمانی که هسته مرکزی علم زبانشناسی است انشعابات و گوناگونیهای زیادی مشاهده میشود. در اینجاست که درباره ساختمان و نحوه کار زبان با مکتب‌ها و نظریه‌های فراوانی برخورد میشود. هر مکتب زبانشناسی روشها و شیوه‌های خاصی عرضه میکند که باروشها و شیوه‌های مکتب‌های دیگر وجوه اشتراک و وجوه اختلافی دارد. ما نمی‌توانیم در اینجا به بیان جزئیات این مکتب‌ها پردازیم ولی باختصار به یکی دو نکته اشاره می‌کنیم.

بطور کلی میتوان گفت که مکتب زبانشناسی انگلستان بیشتر دارای بنیادی اجتماعی است. مکتب‌های زبانشناسی امریکا بسیار متنوعند، ولی جدیدترین، معروفترین و با نفوذترین آنها بنام ترانس‌فورمیشن (transformation) یا تاویل بنیاد ریاضی دارد که بوسیله چم‌سکی (N. Chomsky) ریاضی‌دان برجسته و استاد مؤسسه تکنولوژی ماساچوست (Massachusetts Institute of Technology) عرضه شده است.

گرایش ریاضی‌دانان به‌زبان‌شناسی موجب تحولی شده است. زبان‌شناسان قبلی همه در وهله اول آواشناس بودند. تقریباً همه زبان‌شناسان اروپایی در درجه اول آواشناس بوده هستند. اما این روزها زبان‌شناسان ریاضی‌اندیشی یافت می‌شوند که گرچه در زمینه زبان‌شناسی صوری طراز اولند، در زمینه آواشناسی چندان ورزیده نیستند. از طرف دیگر در نتیجه پیشرفت سریع آواشناسی فیزیکی که خود نتیجه اختراع ابزارهای دقیق صوت‌نگار الکترونی است، آواشناسان فیزیکی درجه اولی یافت می‌شوند که متقابلاً اطلاعات آنها در زمینه زبان‌شناسی ساختمانی ناچیز است. به همین دلیل بود که در آغاز گفتیم قبل از اینکه زبان‌شناسی در اذهان عموم به‌عنوان یک علم شناخته شود، به رشته‌هایی تقسیم شده که هر یک راه خود را در پیش گرفته و کم و بیش به صورت رشته علمی جداگانه‌ای درآمده‌اند و باز به همین دلیل بود که گفتیم حتی برای زبان‌شناسان حرفه‌ای نیز کاری طاقت‌فرسا شده که خود را پیوسته در جریان آخرین تحقیقات و پیشرفت‌های فنی قرار دهند که در رشته‌های مختلف این علم هر روز صورت می‌گیرد.

زبان‌شناسی در چهارچوب مسائل نظری محض محدود نشده است. زبان‌شناسی جنبه‌های عملی بسیار دارد. اگر زبان‌شناسی توانسته در سالهای اخیر قدمهای بلندی به پیش بردارد، باین دلیل است که معلوم شده استفاده عملی دارد. در بعضی کشورها، مخصوصاً در آمریکا، روسیه، انگلستان و فرانسه، دولت‌ها و پاره‌ای‌مؤسسات دیگر به جنبه عملی زبان‌شناسی پی برده و در نتیجه مبالغ هنگفتی در اختیار زبان‌شناسان گذارده تا در راه تحقیق و تهیه ابزارهای آزمایشگاهی به‌مصرف برسانند.

شما هر کاری بخواهید با خود زبان انجام دهید، ناچارید از ساختمان و نحوه کار آن آگاهی پیدا کنید و این زبان‌شناسی است که میتواند چنین اطلاعی را در اختیار شما بگذارد. یکی از شاخه‌های زبان‌شناسی «زبان‌شناسی کار بسته» است که نشان میدهد نتیجه تحقیقات زبان‌شناسی چگونه و در چه زمینه‌هایی عملاً به کار گرفته میشود.

یکی از کاربردهای عملی و بلند پروازانه زبان‌شناسی، استفاده از نتایج تحقیقات آن در کار ماشین ترجمه است. غرض از این کار اینست که برای حسابگر الکترونی برنامه یا «پروگرامی» تهیه شود که براساس آن بتواند از یک زبان به زبان دیگر ترجمه کند. حسابگر الکترونی که برای این کار مورد استفاده قرار می‌گیرد، دستگاه خاصی نیست که فقط برای کار ترجمه ساخته شده

باشد، بلکه حسابگری است عمومی که علاوه بر کار ترجمه صدها نوع عملیات دیگر نیز، برحسب برنامه‌ای که باو داده میشود، انجام میدهد. کاراساسی در ترجمه ماشینی تهیه برنامه یا پروگرامی است که باید نخست به ماشین داده شود تا ترجمه براساس آن صورت گیرد و این کار صرفاً به‌عده زبانشناس گذارده میشود.

تصور اینکه يك حسابگر الكترونی چگونه ممکن است ترجمه‌کننده کار دشواری نیست اگر ما به‌نحوه کار يك مترجم زنده توجه کنیم. مترجمی که از زبان «الف» به «ب» یا بالعکس ترجمه میکند، هر دو زبان را میداند و به ساختمان آنها آگاهی دارد. وقتی باو قطعه‌ای از زبان «الف» داده میشود که به زبان «ب» ترجمه کند او به دانش خود درباره زبان «الف» مراجعه میکند و اطلاعی را که در این قطعه زبان نهفته است استخراج مینماید. سپس به دانش خود درباره زبان «ب» مراجعه میکند و این اطلاع استنتاج شده را در قالب زبان «ب» میریزد و بما تحویل میدهد. البته مترجم در ترجمه کتبی یا شفاهی خود این مراحل را بطور ناآگاه طی میکند ولی بدون گذر از این مراحل ترجمه صورت نمیگیرد.

همین تجزیه و تحلیل نیز درباره ماشین ترجمه صادق است. باید برای ماشین برنامه‌ای تهیه شود، یعنی اطلاعات لازم درباره ساختمان و نحوه کار هر يك از دوزبانی که در ترجمه وارد میشوند به زبان خاص ریاضی تهیه و به ماشین داده شود، تا درحفاظت خود ضبط کند و در هنگام عمل از آن بهره‌برداری نماید. اطلاعاتی که درباره ساختمان و کارکرد دوزبان در این برنامه گنجانده میشود باید آنقدر دقیق، کامل، عینی و صریح باشد که بتواند ماشین «بی‌شعور» را به استخراج معنی از يك زبان و ریختن آن در قالب زبان دیگری کند.

زبانشناسان در نتیجه مقایسه ساختمان زبانها با یکدیگر، در تهیه این اطلاعات موفقیت‌های چشمگیری بدست آورده‌اند. هم‌اکنون در بعضی کشورها، مخصوصاً در امریکا و روسیه شوروی، زبانشناسان سخت میکوشند تا درباره ساختمان و نحوه کار دوزبان انگلیسی و روسی از يك طرف، و انگلیسی و چینی از طرف دیگر، اطلاعات لازم را برای استفاده ماشین ترجمه تهیه کنند. براساس اطلاعاتی که هم‌اکنون در دسترس است، حسابگر الكترونی میتواند نوشته‌های علمی را از روسی به انگلیسی و بالعکس ترجمه کند، ولی ترجمه‌ای که بدست میدهد هنوز به‌جرح و تعدیل زیادی احتیاج دارد. روزی که حسابگر الكترونی

بتواند لااقل نوشته‌های علمی را باموقفیت کامل و مقرون به‌صرفه از زبانی به زبان دیگر ترجمه کند دور نیست. درحقیقت طلوع چنین روزی در افق‌پدیدار شده است. این موفقیت بزرگ که بزودی در روابط بین‌المللی و در زندگی فردی و اجتماعی همه مردم جهان کم و بیش تأثیر خواهد گذاشت فقط یکی از کاربردهای عملی علم جوان زبان‌شناسی است.

زبان و زبانشناسی

تاریخ پیدایش زبان را در زندگی انسان بدقت نمیتوان تعیین کرد . ولی مردم شناسان آنرا بین پانصد هزار تا یک میلیون سال پیش حدس میزنند. بنابراین زبان پدیده ایست بسیار کهن. ولی نقش زبان در حیات انسان در این مدت طولانی هیچگاه باندازه نقش آن در ده هزار سال گذشته نبوده است . برای توجیه این نکته و برای نتایجی که بعداً میخواهیم از آن بدست آوریم به طرح مقدمه ای نیازمندیم. مردم شناسان معتقدند که تکامل زیستی یا بیولوژیک انسان در ظرف ده هزار سال گذشته بسیار کند و حتی ناچیز بوده است ، ولی در عوض تکامل اجتماعی او در این دوره روز بروز سریع تر شده تا جائیکه امروز سرعتی برق آسا بخود گرفته است . تکامل سریع اجتماعی انسان به میزان وسیعی جانشین تکامل زیستی یا بیولوژیک او شده است. ولی این جانشینی چگونه رخ داده است؟ باید بیاد داشته باشیم که بقاء هر موجود، از جمله انسان، مستلزم سازگاری او با شرایط محیط است . این سازگاری از دوراه میتواند حاصل شود: یا ساختمان زیستی موجود باید تغییر کند و متناسب با شرایط محیط شود و یا شرایط محیط آن چنان دگرگون گردد که با ساختمان زیستی موجود هماهنگ گردد. قبل از اینکه تکامل سریع اجتماعی انسان آغاز شود ، این سازگاری فقط از راه تغییر ساختمان زیستی موجود حاصل میشد. در این نوع سازگاری، محیط باعث اشاعه و گسترش آن نوع تغییراتی میشود که از طریق موتاسیون یا جهش ژنتیک ایجاد میشود و موجب انطباق بهتر موجود با محیط میگردد . بنابراین ، محیط پیوسته افراد انسانی را از نظر تناسب آنها با

مقتضیات خود غربال میکند، آنهایی را که نامتناسبند نابود میکند و آنهایی را که متناسب هستند می‌پرورد و تکثیر مینماید. این همان اصلی است که بنام بقاء نسب معروف شده است.

ولی پس از تکامل سریع اجتماعی، دیگر بقاء انسان الزاما وابسته به تغییرات ساختمان زیستی او نیست. انسان می‌آموزد بجای تغییر ساختمان خود، شرایط محیط را آنچنان تغییر دهد که بامقتضیات بدن او سازگار گردد. مثلا قبل از تکامل سریع اجتماعی انسان، فقط انسان‌هایی می‌توانستند در نقاط استوایی زندگی کنند که ساختمان بدن آنها ویژگی‌هایی داشته باشد. مثلا پوستی سیاه‌داشته باشد که تن آنها و غدد عرق‌زای آنها را از آسیب آفتابزدگی محفوظ نگاه دارد، موی معددی داشته باشد که خروج حرارت از ناحیه سر را تسریع کند، اندام کشیده‌ای داشته باشد که سطح بدن را نسبت به وزن آن افزایش دهد و حرارت بدن را بیشتر به خارج بفرستد و مانند آن. ولی امروز بایکار انداختن وسائل سردکننده که محصول تکامل اجتماعی انسان است، نه تنها بومیان نواحی استوایی می‌توانند آسوده‌تر زندگی کنند، بلکه سفید پوستان نواحی سردسیر، مثلاً اهالی شمال اسکاتلند یا سوئد و نروژ، نیز می‌توانند در مناطق استوایی زنده بمانند و زندگی کنند. (چنانکه میدانیم تعداد اروپائینی که امروز در کشورهای استوایی آفریقا زندگی میکنند بسیار زیاد است.) همچنین قبل از تکامل سریع اجتماعی، فقط مردمی می‌توانستند در شرایط سرد سیری زنده بمانند که بدن آنها ویژگی‌هایی داشته باشد. ولی امروز باکمک وسائل گرم‌کننده که محصول تکامل اجتماعی انسان است بومیان نواحی استوایی می‌توانند در سردسیرترین نقاط جهان زنده بمانند و تولید مثل کنند. یا قبلا فقط انسان‌هایی می‌توانستند زنده بمانند که بدنشان بتواند درمقابل میکربها مقاومت کند، ولی امروز باکمک داروهای گند زدا، انسان می‌تواند تا حدی محیط خود را از آلودگیهای میکربی پاک کند و بدون تغییری در ساختمان زیستی خود زنده بماند. آنچه می‌خواهیم نتیجه بگیریم اینست که تکامل سریع اجتماعی انسان به میزان وسیعی جانشین تکامل زیستی او شده و از سرعت آن کاسته است.

ولی این بحث چگونه به زبان مربوط میشود؟ پاسخ این سؤال در اینجاست: تکامل زیستی انسان از طریق وراثت به نسل‌های آینده منتقل میشود، یعنی تغییرات زیستی ساختمان بدن انسان که برای بقاء او متناسب‌تر

باشد از طریق ژنها و از طریق مکانیسم تولید مثل از پدر و مادر به آیندگان منتقل میشود. ولی تکامل اجتماعی انسان از طریق جامعه منتقل میشود و تنها وسیله‌ای که جامعه برای این انتقال در اختیار دارد زبان است. آنچه ما امروز بنام تمدن و فرهنگ از آن برخورداریم، در نتیجه هزارها قرن مبارزه انسان با طبیعت انباشته شده و یکجا در اختیار ما قرار گرفته است. جامعه این سرمایه بزرگ انسانی را از طریق تعلیم و تربیت رسمی و یا غیر رسمی بمان منتقل کرده است و ما به نوبه خود بر آن میافزائیم و به آیندگان منتقل می‌کنیم. اندکی تأمل آشکار میکند که تعلیم و تربیت به صورت رسمی و غیر رسمی، بدون زبان غیر ممکن است. اگر زبان از جامعه انسانی گرفته شود، چرخ اجتماع از حرکت باز می‌ایستد، جامعه انسانی از هم گسیخته میشود، تمدن و فرهنگ بشر نابود میشود، جامعه پرتکاپو و جوش و خروش ما از هم متلاشی میشود و افراد آن به زندگی میلیونها سال قبل خود برمیگردند. زبان بقدری در تاروپود زندگی اجتماعی ما تنیده شده است که تصور اجتماع بدون زبان غیر ممکن است، و همین تنیدگی باعث شده که ما وجود زبان را بدیهی فرض کنیم و آن طور که شایسته است به اهمیت آن در زندگی فردی و اجتماعی خود پی نبریم. به قول یکی از فلاسفه، بشر اغلب مسائل را به نسبت عکس اهمیتی که در زندگی دارد مورد مطالعه قرار میدهد و زبان یکی از این مسائل است. ولی از این جمله آخر نباید نتیجه گرفت که بشر اصلاً به اهمیت زبان پی نبرده و به مطالعه آن نپرداخته است. برعکس بشر از دیرباز در مقابل پدیده زبان ابراز شگفتی کرده و سعی کرده است آنرا بشناسد و اسرار آنرا بکشاید، ولی برویهم توجهی که به زبان شده متناسب با اهمیت حیاتی آن نبوده است. زبان‌شناسی، یعنی مطالعه زبان، نیز پدیده‌ای است کهن. محققین قدیم هندی، ایرانی، عرب، یونانی و رومی درباره زبانهای سانسکریت، عربی، یونانی و لاتین مطالعاتی کرده و توصیف‌هایی بدست داده‌اند که بعضی از آنها بسیار دقیق و علمی است و از توجه آنها به زبان حکایت میکند.

در اینجا میخواهیم باختصار به چند اختلاف اساسی که بین زبان‌شناسی نوین و مطالعه زبان به مفهوم قدیم آن وجود دارد اشاره کنیم.

۱ - زبان‌شناسی قدیم بیشتر زبان را به علت ملاحظاتی ادبی، فرهنگی و مذهبی آن مورد مطالعه قرار میداد و به خود زبان فی‌نفسه بعنوان یک دستگاه ارتباطی اجتماعی توجهی نداشت. به عبارت دیگر در مطالعات قدیم، بین آثار

ادبی، فرهنگی و مذهبی که وسیله انتقال آنها زبان است، و خود زبان بعنوان وسیله انتقال، فرقی نگذاشته است و فقط زبانی درخور مطالعه دانسته شده که دارای آثار ادبی و فرهنگی باشد. همچنین روشهایی که برای مطالعه زبان برگزیده می‌شد، روشهایی بود که برای ارزیابی ادبی و فرهنگی مفید بود و بهیچوجه برای مطالعه زبان مناسب نبود، ولی زبان‌شناسی نوین زبان را دستگاهی نظام یافته از علائم صوتی میدانند که برای ارتباط بین افراد يك اجتماع یا گروه بکار برده میشود. بدین ترتیب زبان‌شناسی نوین بین زبان بعنوان يك دستگاه ارتباطی، و ادبیات و دیگر آثار فرهنگی که زبان را وسیله انتقال قرار میدهند فرق میگذارد. از این دیدگاه، یعنی تصور زبان بعنوان يك دستگاه ارتباطی، همه زبانهای جهان دارای ارزش مساوی هستند زیرا همه آنها دستگاه‌هایی صوتی هستند که برای ایجاد ارتباط بین کسانی که با آنها تکلم میکنند بکار برده می‌شوند. بنابراین، این حقیقت که زبانی دارای خط و نوشته باشد یا نباشد، ادبیات داشته باشد یا نباشد، متعلق به فرهنگ پیشرفته‌ای باشد یا نباشد در ماهیت زبان بعنوان يك دستگاه ارتباطی تغییری نمیدهد، نه بر ارزش آن میافزاید و نه از آن میکاهد. زبانی که متعلق به عقب مانده‌ترین قبیله آدم خوار افریقائی باشد و زبانی که متعلق به پیشرفته‌ترین جوامع انسانی باشد، بصراف اینکه هر دو وسیله ارتباط بین افراد اجتماع خود قرار میگیرند، زبان شناخته میشوند و از نظر زبان‌شناسی دارای ارزش مساوی هستند. پیشرفتگی یا عقب ماندگی این جوامع مربوط به فرهنگ و تمدن آنهاست نه مربوط به زبان آنها. مطالعه و ارزیابی فرهنگ و تمدن جوامع کاری است در قلمرو مردم شناسی و جامعه شناسی که زبان‌شناسی بآن نمی‌پردازد. خلاصه اینکه زبان‌شناسی نوین بین زبان بعنوان وسیله ارتباط، و آثار ادبی و فرهنگی که در جامعه وجود دارد و بوسیله زبان منتقل میشود تمایز میگذارد و این تمایز به پیشرفت زبان‌شناسی در شناختن ساختمان و نحوه کار زبان بعنوان يك دستگاه ارتباطی بسیار کمک کرده است.

۲- در زبان‌شناسی قدیم این مفهوم کاملاً درک نشده بود که زبان شبکه‌بهم بافته‌ای است که باید بعنوان يك کل مورد مطالعه قرار گیرد. در نتیجه توصیف‌های قدیمی زبان اغلب بریده بریده و جزئی است و تابع يك نظام کلی نیست. برعکس زبان‌شناسی جدید نه تنها به مفهوم دستگاهی بودن زبان پی برده، بلکه در اثر مطالعات فراوان نظریه‌هایی کلی درباره ساختمان و کار دستگاه زبان تدوین

کرده که امروز مورد استفاده کسانی قرار میگیرد که بخواهند زبانی را از پایه و بدون سابقه قبلی توصیف کنند.

۳- در بیشتر تعاریف قدیم که از ساختمان زبان ارائه شد، صورت و معنا مخلوط شده و معنا خود از دیدگاه فلسفی تعبیر و تفسیر شده است. ولی زبان‌شناسی نوین باین نتیجه رسیده است که آمیختن صورت و معنا باعث گمراهی است و اگر محقق بخواهد درباره زبان تصور درستی پیدا کند، باید نخست ساختمان صوری زبان را مورد مطالعه قرار دهد و سپس به بررسی رابطه صورت و معنا بپردازد. از آنجائی که این مطلب یکی از اهم مسائل است، بدنیست برای روشن شدن مطلب مثالی خارج از زبان ذکر کنیم. به عنوان مثال رادار را در نظر بگیرید. رادار دستگاهی است که ساختمان داخلی آن موجب میشود امواجی با فرکانس یا تواتر بسیار زیاد از خود ساطع کند. برخورد این امواج با مانع موجب انعکاس آنها میشود. امواج منعکس شده مجدداً بوسیله گیرنده رادار جذب میشود و به صورت نقطه روشنی در روی پرده آن ظاهر میگردد. این دستگاه را از دو جهت میتوان مطالعه کرد: یکی از نظر ساختمان داخلی دستگاه که موجب تولید و پخش امواج و گرفتن مجدد آنها میشود و دیگری از نظر رابطه‌ای که رفت و برگشت این امواج با جهان بیرون دارد، یعنی رابطه نقطه نورانی در روی صفحه رادار و مانعی که در دنیای خارج قرار گرفته است. میتوان مطالعه ساختمان داخلی رادار را مطالعه صوری و رابطه خارجی آنرا مطالعه معنایی دانست. همین تفاوت نیز بین صورت و معنی زبان وجود دارد. زبانی که ما بکار میبریم از یکطرف دارای ساختمانی داخلی است، یعنی شبکه روابطی که اجزاء آنها را بهم متصل کرده است و از طرف دیگر دارای معنایی است، یعنی ارتباطی که بین صورت زبان و جهان بیرون وجود دارد. در آمیختن این دو باعث آن میشود که نه به ساختمان زبان بدرستی واقف شویم و نه به ارتباطی که زبان با پدیده‌های جهان بیرون دارد آگاهی کامل یابیم.

البته استفاده عملی از زبان مستلزم آگاهی تئوریک از ساختمان آن نیست، همانطور که استفاده عملی از رادار مستلزم آن نیست که بکار برنده از ساختمان آن آگاهی داشته باشد. میلیونها مردم در سراسر جهان زبان خود را به عنوان یک وسیله عملی ارتباطی بکار میبرند بدون اینکه از ساختمان آن اطلاع تئوریک داشته باشند و احتیاجی نیز به چنین آگاهی ندارند. ولی برای کسی که بخواهد ورای گفتگوی روزمره از زبان استفاده کند، اطلاع از ساختمان

زبان ضرورت‌پیدا میکند: یعنی آگاهی باینکه دستگاه زبان چگونه نظام یافته است و چگونه کار میکند. باین نوع مطالعه زبان، زبان‌شناسی توصیفی گفته میشود و دستور زبانی که باین نحو عرضه شود، دستوری صوری یا ساختمانی خواهد بود.

وقتی سخن از زبان‌شناسی بمیان می‌آید، بسیاری گمان میکنند مقصود مطالعه تاریخی زبان است: یعنی اینکه ریشه لغات در گذشته چه بوده است، کلمات چگونه از هم مشتق شده و لهجه‌ها و زبانهای مختلف چطور از هم منشعب شده‌اند. این نوع مطالعه زبان، زبان‌شناسی تاریخی نام دارد. امروز زبان‌شناسی تاریخی شاخه کوچک و کم‌اهمیتی از علم زبان‌شناسی را تشکیل میدهد. شاخه اصلی و مهم زبان‌شناسی همان زبان‌شناسی توصیفی است. زبان‌شناسی توصیفی زبان را به‌عنوان یک دستگاه ارتباطی در یک نقطه ثابت زمان، قطع نظر از تحولات و سابقه تاریخی آن، مورد مطالعه قرار میدهد و چنانکه از نامش پیداست، بر توصیف واقعیت تکیه میکند، یعنی زبان را آنچنانکه هست و آنچنانکه مردم واقعاً بکار می‌برند توصیف میکند و از خیال پردازی و قانون سازی‌های «من در آوردی» اجتناب می‌ورزد. مواد اولیه‌ای که زبان‌شناسی برای تحقیق خود مورد استفاده قرار میدهد پدیده‌های قابل مشاهده است: یعنی زبان زنده‌ای که مردم جامعه عملاً برای رفع نیازمندیهای خود در تکاپوی زندگی روزمره بکار می‌برند. زبان‌شناسی توصیفی هرگز تجویز نمی‌کند که مردم باید چگونه صحبت کنند بلکه به توصیف این حقیقت می‌پردازد که مردم واقعاً زبان را چگونه بکار می‌برند و همین توصیفی بودن زبان‌شناسی است که به آن ارزش علمی بخشیده و آنرا در ردیف علوم تجربی، به‌معنی اعم، قرار داده است.

پیشنهادہائی دربارہ
تقویت و گسترش زبان فارسی

از آنجائی که زبان یکی از نهادهای بنیادی جامعه و از عنصرهای بسیار مهم در فرهنگ اجتماع است، ناگزیر هر وقت سخن از حفظ و تقویت و گسترش فرهنگ يك جامعه بمیان میآید، بحث زبان نیز به عنوان يك عامل اساسی مطرح میگردد. اکنون که گستردن و نیرومند کردن فرهنگ ایرانی يك بار دیگر مورد توجه قرار گرفته است، باید زبان فارسی را نیز مورد بررسی عمیقی قرارداد تا امکانات آن بهتر شناخته شود و از این امکانات در این نهضت فرهنگی هر چه بیشتر بهره برداری گردد.

از آنجائی که زبان در تار و پود زندگی فردی و اجتماعی ماتنیده شده است و از آنجائی که همچون رشته ای فرهنگ گذشته و حال ما را بهم می پیوندد، بحث درباره آن، مسائل زیادی را بمیان میکشد که تجزیه و تحلیل همه آنها از حوزه چنین گزارشی فراتر می رود. در این گزارش سعی شده بعضی مسائل مهم زبان فارسی مطرح گردد و برای حل آنها تا آنجا که ممکن است پیشنهاداتی عرضه شود. این گزارش در سه فصل بدین ترتیب تنظیم شده است:

- ۱- آموزش زبان فارسی ۲- طرح ریزی و نوسازی زبان فارسی ۳- گسترش جغرافیائی زبان فارسی.

فصل اول

آموزش زبان فارسی

بدون تردید یکی از هدفهای مهم گسترش زبان فارسی (گسترش در

مفهوم کمی و کیفی)، افزایش تسلط فارسی زبانان به‌زبانی است که بکارمیرند: تسلط بیشتر، یعنی توانایی بکاربردن زبان در موقعیت‌های اجتماعی پیچیده‌تر و متنوع‌تر. هرچه تسلط به زبان مادری بیشتر باشد، موفقیت فرد در زندگی اجتماعی بیشتر و در مجموع، کارآئی و تحرك جامعه بیشتر میگردد. بدیهی است مستقیم‌ترین و موثرترین راهی که برای افزایش تسلط به زبان مادری وجود دارد، بهبود آموزش آن در مؤسسات آموزشی در سطح‌های مختلف است. برای اینکه روشن شود آموزش زبان فارسی در مؤسسات آموزشی مافلا چه وضعی دارد و از چه راه به بهبود آن میتوان کمک کرد، ناچاریم بطور اختصار به چند نکته کلی اشاره کنیم و بعداً از مجموع آنها نتیجه‌گیری نماییم. آنچه ما در طول حیات خود یاد میگیریم از طریق دو نوع یادگیری اصلی فراگرفته میشود: یادگیری مسائل خبری و یادگیری مهارت. در یادگیری نوع اول، مسائلی را در حافظه خود انبار میکنیم. مثلاً وقتی یاد میگیریم که پایتخت عراق بغداد است یا جمعیت بریتانیای کبیر ۵۲ میلیون است یا حاصلضرب هفت ضرب در هشت، پنجاه و شش است، در همه این موارد یادگیری ما از نوع خبری است. در این نوع یادگیری فعالیت حافظه بیش از دیگر نیروهای ذهنی دخالت دارد.

در یادگیری مهارت دستگاه‌های عصبی و عضلانی ما با هم وارد فعالیت میشوند و دستخوش تغییراتی میگردند. رانندگی، اسکی، شنا، و مانند آن نمونه‌هایی از این یادگیری هستند. یادگیری مهارت ممکن است با یادگیری خبری همراه باشد، ولی هرگز بآن محدود نمیشود. مثلاً برای اینکه کسی راننده شود، لازم است آئین‌نامه رانندگی را مطالعه کند و درباره نحوه کار اتومبیل نیز اطلاعاتی پیدا کند (یادگیری خبری) ولی هیچوقت با کمک کتاب راننده نخواهد شد. رانندگی مهارتی است که یادگیری آن مستلزم کار عضلانی دست، پا، چشم و دیگر اندامها و همچنین فعالیت تمام دستگاه عصبی و از همه بالاتر همکاری و هم‌آهنگی سریع و منظم این دستگاهها بایکدیگر است.

یادگیری زبان از نوع یادگیری مهارت است. برای اینکه ما بتوانیم در مقابل يك جمله که به صورت پیام بمانیرسد واکنش لازم را از خود نشان دهیم، باید دارای گوش و مغز رزیده‌ای باشیم: گوش و مغزی که با این الگوهای صوتی آنچنان آشنا باشد که بتواند بلافاصله آنها را تعبیر کند و واکنش لازم را بروز دهد. برای اینکه ما بتوانیم سخن بگوئیم باید عضلات ریه، دیافراگم، زبان،

حنجره و دیگر اندامها صوتی ماعادات تازه یاد گرفته باشند. برای اینکه بتوانیم بخوانیم عضلات چشم ما باید عادت‌های تازه‌ای فرا گرفته و مغز ما به واکنش‌های لازم در مقابل نشانه‌های دیداری در روی کاغذ عادت کرده باشد. همچنین نوشتن مستلزم سازگاریهای عضلانی و عصبی فراوانی بین دست و چشم و دیگر اندامهاست. بنابراین هر چهار جنبهٔ زبان - یعنی گفتن، شنیدن، خواندن، نوشتن - مهارت هستند و تازمانی که تغییرات فیزیولوژیائی لازم در بدن آموزنده بوجود نیاید، این مهارتها کسب نخواهد شد.

نکتهٔ مهمی که باید بدان توجه داشت اینست که، چنانچه اشاره شده، اطلاعات نظری میتواند در یادگیری مهارت مفید واقع شود، ولی یادگیری مهارت میتواند بدون اطلاعات مزبور نیز صورت گیرد، چنانکه میلیونها نفر در سرتاسر جهان میدوند یا شنا میکنند بدون اینکه از لحاظ نظری بتوانند فعالیت خود را توجیه کنند. یادگیری هر نوع مهارتی مستلزم تمرین، اشتباه و اصلاح آن اشتباهات است. مثلاً مهارت یافتن در شنا مستلزم اینست که آموزنده ساعتها عملاً شنا کند، باو عملاً راهنمایی شود، صدها بار اشتباه کند، زیر آب برود، آب بخورد، نفسش بسوزد تا بتدریج اشتباهات او برطرف شود و برای او مهارت حاصل شود. مهارت پس از يك مرحلهٔ طولانی، در نتیجهٔ تمرین، اشتباه و اصلاح بدست میآید.

همین اصول نیز دربارهٔ زبان صادق است: آگاهی از ساختمان و نحوهٔ کار زبان، اگر منطبق بر واقعیت زبان باشد، می تواند در یادگیری زبان مؤثر واقع شود ولی یادگیری زبان نمیتواند باین اطلاعات نظری محدود شود. علاوه بر این، یادگیری زبان بدون استفاده از اطلاعات نظری نیز ممکن است، چنانکه میلیونها نفر در سرتاسر جهان زبان مادری خود را با موفقیت بکار میبرند بدون اینکه دربارهٔ ساختمان آن آگاهی داشته باشند.

اکثر اشتباهاتی که در شیوهٔ آموزش زبان در کشور ما وجود دارد، اعم از آموزش زبان فارسی یا زبان خارجه، شاید از اینجا ناشی شود که ما این حقیقت را درک نکرده‌ایم که یادگیری زبان از نوع یادگیری مهارت است، نه از نوع یادگیری خبری محض.

با توجه به نکات بالا، در اینجا پرسش‌هایی مطرح میشود که باید به تفصیل به هر يك پاسخ گفت:

۱- اگر زبان آموزی يك مهارت عملی است، این مهارت را چه کسی به

کودکان مایاد میدهد و یا چه کسی باید یاد بدهد؟

۲- اگر یادگیری زبان بدون اطلاعات نظری درباره ساختمان آن نیز میسر است آیا بازم ضرورت دارد که ما به جوانان خود «دستور زبان» یاد بدهیم؟

۳- اگر آموزش نظری ضرورت دارد، توجیه آن چیست و در اینصورت ما چه نوع اطلاعات نظری باید به دانش آموزان خود بدهیم؟ آیا دستور زبانی که فعلا در سطحهای مختلف درس می‌دهیم جوابگوی این نیازمندی هست یا نه؟ اگر نیست چرا و معایب آن کدام است؟ چگونه میتوان این معایب را برطرف کرد؟ آیا غرض از آموزش نظری زبان فارسی فقط تدریس دستور زبان است؟ اگر نه، غیر از دستور زبان چه مسائلی تحت این عنوان قرار میگیرد؟

۴- اگر ثابت شود که اطلاعات نظری درباره ساختمان زبان به اکتساب این مهارت کمک میکند یا بدلیل دیگری ضرورت دارد، تعلیمات نظری و عملی زبان با چه نسبتی باید ترکیب شوند؟ ترکیب این دو فعلا در آموزش زبان فارسی چگونه است و آیا این ترکیب درستی است یا نه؟

ما میکوشیم در بقیه این فصل باین پرسش‌ها پاسخ بدهیم، ولی قبالا باید يك نکته کلی دیگر را نیز روشن کنیم.

زبانی که ما از صبح تا شب برای رفع نیازمندیهای خود در جامعه بکار می‌بریم يك چیز واحد و متحد الشكل نیست، بلکه مجموعه ایست از گونه‌های (Variants) مختلف که برویهم زبان ما را بوجود می‌آورد. اگر از گونه‌های زمانی و مکانی- یعنی گونه‌هایی که در تسلسل تاریخی از دیر باز تا کنون ادامه دارند و گونه‌های جغرافیائی یا لهجه‌های محلی - صرف نظر کنیم و در يك محیط جغرافیائی محدود و در يك زمان معین زبان فارسی را مطالعه کنیم، بازمی بینیم که حتی در این چهار چوب محدود نیز فارسی قابل تقسیم به گونه‌هایی است. این گونه‌های زبان همه دارای يك هسته مشترك هستند ولی در بسیاری خصوصیات متفاوتند. مثلا وقتی شما به يك نفر می‌گوئید «امروز باید حتما این کار را بکنی» و بدیگری می‌گوئید «میخواستم از جنابعالی خواهش کنم اگر ممکن است لطف فرمائید و دستور بدهید این کار را امروز انجام بدهند، خیلی متشکرم» شما دو الگوی متفاوت از دو گونه متفاوت زبان فارسی را بکار برده اید که منعکس کننده رابطه اجتماعی متفاوتی است که بین شما به عنوان گوینده و شنونده شما وجود دارد. این دو الگو از نظر معنا کم و بیش یکسان هستند، ولی اولی منعکس

کننده این واقعیت اجتماعی است که مخاطب از نظر موقعیت اجتماعی یا زیر دست شما است و یا هم طراز شما، درحالیکه دومی منعکس کننده این واقعیت اجتماعی است که مخاطب شما از لحاظ اجتماعی بر شما برتر است. این دو موقعیت اجتماعی ایجاب کرده است که شما به عنوان يك فارسی زبان این دو گونه مختلف زبان فارسی را یاد بگیرید و بکار ببرید تا بتوانید در اجتماعی که دارای قشر بندیهای متفاوتی است زندگی کنید و در نمانید.

شما در گفتار ممکن است بشنوید «بمن تو پید»، «تو ذوقم زد»، «کشکی گفت»، «الم شنکه راه انداحت»، «دختر تپلی است»، «اون منو خیت کرد»، ولی شما این صورتها را در نوشته نمی بینید. اینها متعلق به گونه گفتاری زبان است که با گونه نوشتاری تفاوت دارد. در نوشتار شاید بنویسیم «او بمن پر خاش کرد»، «مرا دلسرد کرد»، «بی مطالعه گفت یا دروغ گفت»، «سرو صدا راه انداخت یا دعوا راه انداخت»، «دختر چاقی است»، «او آبروی مرا برد» یا جملات دیگری از این قبیل. باید توجه داشت که هیچکدام از این جملات معادل دقیق الگوهای گفتاری نیستند و از نظر معنا و واکنش عاطفی که بر میانگیزند با آنها یکسان نمیباشند. چون ما اگر از بعضی از الگوهای گفتاری را بنویسیم، برای اجتناب از آنها اغلب مجبوریم در موقع نوشتن تأمل کنیم و برای الگوهای روان گفتاری معادل هائی «کتابی» پیدا کنیم. چه بسیار اتفاق می افتد که عبارتی بسیار رسا و وافی به مقصود است ولی چون متعلق به گونه محاوره یا گونه گفتار است ما از نوشتن آن پرهیز می کنیم و با قرار دادن الگوئی «کتابی» بجای آن مفهوم را فدای لفظ می کنیم. بهمین دلیل است که گونه نوشتار خشک تری روح تر از گفتار است و اغلب تصنی جلوه میکند. خلاصه اینکه نوشتار و گفتار دو گونه متفاوت زبان فارسی هستند که با وجود وجوه مشترکی که دارند بین آنها شکاف وسیعی وجود دارد.

مثالهایی که ذکر شد برای روشن کردن این نکته بود که زبان فارسی، مثل هر زبان دیگر، یک پدیده يك دست و یکنواخت نیست، بلکه از گونه های بسیار زیادی ترکیب شده که هر کدام در جامعه نقش خاصی را به عهده دارند و هر چه روابط اجتماعی ظریف تر و گروه بندیهای جامعه پیچیده تر باشد، این گونه ها نیز تنوع و پیچیدگی بیشتری پیدا میکنند.

با توجه با آنچه گذشت، اکنون میخواهیم به پرسش هایی که در بالا مطرح

کردیم به تدریج پاسخ بدهیم. برای این منظور بهتر است ببینیم کودک قبل از اینکه به دبستان برود از نظر یادگیری زبان مادری در چه مرحله‌ای قرار دارد.

کودکی که به سن پنج شش سالگی میرسد هسته اصلی زبان مادری خود را بطور طبیعی از پدر و مادر، از همبازیها و از اطرافیان خود یاد گرفته است. این یادگیری بر بنیاد تقلید و پیوندهای شرطی صورت میگیرد. (درباره یادگیری زبان بوسیلهٔ کودک در سالهای نخستین زندگی مطالعات زیادی شده و اصول آن کم و بیش دانسته شده است، ولی ما زوارد شدن در جزئیات این بحث در اینجا خود داری میکنیم.) کودک در این سن بدستگاه صوتی زبان خود مسلط شده است. ممکن است هنوز در تلفظ بعضی صداها یا ترکیب آنها اشکالاتی داشته باشد، ولی این اشکالات جزئی است و بزودی برطرف میشود. بسیاری از الگوهای فعال دستوری را یاد گرفته و درست بکار میبرد و تا آنجا که محیط اجتماعی ورشد ذهنی او ایجاب میکند، واژه آموخته است. بنابراین تا این سن، پدر و مادر، همبازیها و اطرافیان کودک بطور ناآگاه و عملی عهده‌دار آموزش زبان به کودک هستند و او بر طبق اصول یادگیری مهارت، متناسب با نیازمندیهای خود زبان مادری خویش را یاد میگیرد.

اگر این کودک بمدرسه نرود، چنانکه بسیاری نمیروند، چه اتفاق میافتد؟ این کودک به تدریج از اجتماع پیرامون خود الگوهای دستوری دیگری یاد خواهد گرفت و به مقتضای محیط اجتماعی و گسترش قلمرو تجربی خود واژه‌های تازه‌ای نیز خواهد آموخت. او محققا خواهد توانست زبان را به عنوان یک وسیله ارتباط اجتماعی بکار برد، ولی کاربرد زبانی او در حیطهٔ احتیاجات روزمره او متوقف خواهد ماند بطوریکه ماوراء محیط اجتماعی محدود خود نمیتواند، یا بخوبی نمیتواند، زبان را بکاربرد. به عبارت دیگر، او به گونه‌های محدودی از گونه‌های فراوان زبان مادری خود تسلط مییابد و چون هر یک از گونه‌های مختلف زبان در جامعه نقش ویژه‌ای به عهده دارند، بنابراین امکانات اجتماعی و زبانی چنین فردی بهمان نسبت محدودتر میگردد.

مثلا یک کارگر کوره پزی را در نظر بگیرید که بمدرسه نرفته است. این شخص میتواند بازن و فرزند خود حرف بزند، با همکارانش گفتگو کند، و بالاخره تمام نیازمندیهای خود را با همین زبانی که بطور طبیعی و عملی از اجتماع آموخته است بر آورده کند. ولی او ماوراء این حلقهٔ محدود اجتماعی درمانده خواهد

شد: بسیاری از برنامه‌های رادیو، مثلاً مرزهای دانش را نمی‌فهمد، نمیتواند کتاب و مجله و روزنامه بخواند و در نتیجه از وقایعی که در جهان و کشور خودش میگذرد بی‌خبر میماند، از تماس و معاشرت با قشرها و طبقات مختلفی در اجتماع خود محروم میماند و غیره. خلاصه اینکه مقدار زبانی که این شخص خارج از مدرسه و به صرف احتیاج از محیط خود یاد میگیرد برای زیستن و تماس او در یک حلقه اجتماعی محدود کافی است ولی برای زیستن در یک اجتماع پیچیده و پرتکاپو کافی نیست.

مطلب را میتوان به صورت این سؤال و جواب خلاصه کرد: اگر افراد اجتماع، اعم از اینکه بمدرسه بروند یا نروند، زبان مادری خود را به مقتضای ضرورت از اجتماع پیرامون خود یاد میگیرند، پس وظیفهٔ مدرسه در یاد دادن زبان مادری چیست؟ وظیفهٔ مدرسه در آموختن زبان مادری اینست که آن گونه‌های زبان را که ماوراء احتیاجات آنی و فوری کودک است و احتیاج به آموزش آگاهانه دارد باو یاد بدهد و متناسباً امکانات او را از نظر زبان برای برخورداری از امکانات جامعه افزایش دهد.

آموزش خواندن و نوشتن:

کودک شش یا هفت ساله‌ای که بدبستان پا میگذارد، جنبهٔ گفتاری زبان مادری خود را میداند: میتواند بگوید و بشنود. مهمترین گونه‌های زبان که دبستان میکوشد به صورت مهارت‌های تازه به کودک بیاموزد خواندن و نوشتن است. خواندن و نوشتن یعنی آموختن یک دستگاه ارتباطی تازه که در شرایطی جانشین شنیدن و گفتن میشود. امروز خواندن و نوشتن، یعنی دستگاه ارتباطی نوشتاری، بقدری در جوامع بشری، از جمله جامعهٔ ما، اهمیت یافته که کسانی که از این نعمت محرومند از نظر اجتماعی موجوداتی ناقص محسوب میشوند. این افراد اگرچه ممکن است از نظر جسمی و هوشی نیرومند و سالم باشند، ولی بعلمت این نقص اجتماعی نمیتوانند از بسیاری مزایای اجتماعی برخوردار شوند. بنابراین اولین کار مدرسه این است که این دستگاه ارتباطی تازه را به کودک یاد بدهد.

در اینجا این سؤال مطرح میشود که در دبستان با چه روشی باید دستگاه نوشتاری را به دانش‌آموزان یاد داد که سریع، مؤثر و کم‌زحمت باشد؟ افراد مطلعی که در زمینهٔ آموزش خواندن و نوشتن فارسی به کودکان بررسی کرده‌اند،

روشهای متفاوتی پیشنهاد کرده اند ولی فعلا در انتخاب روش خط مشی روشنی وجود ندارد و اغلب آموزگاران از روی ذوق و سلیقه شخصی روشی را برمیگزینند و یا مخلوطی از روشهای گوناگون را بکار می بندند. اتخاذ تصمیم در این باره احتیاج به مطالعه تجربی و ارزیابی روشهای مختلف دارد.

بنابراین پیشنهاد میشود که گروهی از افراد مطلع با کمک آموزگاران ورزیده مامور شوند که روشهای گوناگون را با رعایت شرایط علمی در کلاسهای اول بیازمایند و نتیجه کار خود را به صورت گزارش منتشر کنند. سپس روشی که از همه سریع تر و مؤثرتر است انتخاب و در تمام دبستانهای ایران بکار بسته شود. بدون شك مسأله بهترین روش آموزش خواندن و نوشتن با نوع خط بستگی دارد و باید توأماً مورد مطالعه قرار گیرد. این گروه باید با شیوه تجربی باینگونه سئوالات پاسخ گوید: بهترین روش برای آموختن خط فعلی فارسی چیست؟ خط فعلی باین صورت که هست از نظر آموزشی چه اشکالاتی ایجاد میکند؟ آیا با وارد کردن اصلاحاتی در خط فعلی این اشکالات بر طرف میشود؟ خطهای تازه ای که پیشنهاد شده اند از نظر آموزشی چه معایب و محاسنی دارند؟ آیا میتوان خواندن و نوشتن را با خط ساده تری آغاز کرد و پس از یادگیری به خط فعلی برگشت؟ آیا این کار از نظر آموزشی چه فواید و چه مضاری دارد؟ آیا همان روشی که برای آموزش کودکان مناسب است برای آموزش نوآموزان بزرگ سال نیز مناسب است یا باید روشهای دیگری بکار برد؟ و پرسشهای دیگری از این قبیل که پاسخ دادن به آنها به سنجش و بررسی علمی در شرایط عملی کلاس درس احتیاج دارد و بهیچوجه اظهار نظرهای شخصی را نمیتوان پاسخ قطعی آنها دانست. چنانکه گفته شد، این تحقیق به همکاری یک گروه نیازمند است و باید طرح و نقشه روشنی داشته باشد.

آموزش دستور زبان :

اغلب کسانی که در کار آموزش زبان فارسی دست دارند، تصور میکنند آموختن زبان فارسی در مدارس یعنی یاد دادن خواندن و نوشتن و بس. بعضی یک قدم فراتر میروند و معتقدند که باید «دستور زبان فارسی» را هم به کودک یاد داد. بنابراین سعی میکنند برای دانش آموزان خود تعریف کنند که، مثلاً، مبتدا چیست و خبر کدام است، فعل کدام است و صیغه های آن از چه

قرار است، مبهمات کدامند و صدها شعر کهنه نیز به عنوان شاهد برای آنها نقل میکنند. دانش آموزان نیز این تعریفها را حفظ میکنند، شعرها را نیز مثل بلبل از بر میکنند و جواب میدهند، ولی عملاً از آنها طرفی نمی‌بندند. این «دستور زبان» فقط باری بر حافظه است و هیچ کمکی به «درست گفتن و درست نوشتن» به عنوان یک مهارت عملی نمیکند. از آنجائیکه این تعریفها اغلب غلط و ناراساست و از واقعیات زبان فارسی الهام نمیگیرد، بلکه تقلیدی است کورکورانه از مقولات ساختمانی زبان عربی (و در بعضی موارد از زبان فرانسه که خود کورکورانه از زبان لاتین تقلید شده است) و در نتیجه حقایق زبان فارسی را تحریف میکند و ساختمان آنرا پیچ خورده و ناموزون نمایش میدهد، نه تنها آموختن آنها مفید نیست بلکه بسیار زیانمند است و همان بهتر که آموزش آن بکلی موقوف شود. ما بعداً در همین فصل توضیح خواهیم داد که آموزش جنبه نظری زبان چگونه باید باشد و نشان خواهیم داد که این آموزش تا چه حد ضروری است ولی آنچه باید همواره مورد تأکید قرار گیرد اینست که آگاهی نظری بر ساختمان زبان، حتی وقتی درست و منطبق بر واقعیات باشد، هرگز نمیتواند جانشین جنبه عملی زبان گردد، چه رسد باینکه این آگاهی نادرست و تحریف شده نیز باشد. آگاهی نظری بر ساختمان زبان از نوع یادگیری خبری است در حالی که نوشتن یک نامه یا گزارش علمی که روشن و دارای نظامی منطقی باشد و رابطه درستی بین اجزاء دستوری آن بر قرار باشد، مهارتی است عملی که یادگیری آن مستلزم تمرین، اشتباه و اصلاح اشتباه است. اگر دانش آموزی از راه یادگیری خبری پیاموزد که، مثلاً «مسند» و «مسندالیه» را چگونه تعریف کند، بهیچوجه معنی آن این نیست که از این پس باسانی میتواند دو عنصر «مسند» و «مسندالیه» را مانند پیچ و مهره بهم ببیوندد و جمله درستی بسازد. عملاً دیده میشود که حتی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در سطح دانشگاه که «دستور زبان فارسی» معمول را میدانند و در بیان جزئیات و استثناءها و آوردن شاهد از شعرای قدیم شنونده را حیران میکنند، اغلب در کاربرد عملی زبان بسیار ناتوانند: انشاءها، مقاله‌ها و برگه‌های امتحانی اینان گواه صادقی بر این گفته است. ما بعداً در همین فصل در باره آموزش عملی زبان بحث خواهیم کرد و پیشنهادهایی عرضه خواهیم نمود.

آموزش ادبیات :

بعضی دیگر فکر میکنند، پس از آموختن خواندن و نوشتن و «دستور زبان فارسی» نوبت آموختن ادبیات است. به نظر اینان نوبت آنست که از شعرائی چون حنظله بادغیسی سخن به میان آید، موقع آنست که اشعار و لغات خاك خورده و تار عنكبوت گرفته از میان کتاب‌های موش جویدهٔ قدیمی بیرون کشیده شود و در کتابهای درسی برای آموختن زبان فارسی گنجانده شود. چه بسیار کسانی که کتابهای درسی دبستانی و دبیرستانی نوشته و می‌نویسند و از این روند در گزینش مواد خود پیروی میکنند.

به نظر نگارنده آموزش ادبیات فارسی در برنامهٔ تحصیلی مدارس باید گنجانده شود، ولی روشی که ما فعلاً برای آموزش ادبیات بکار می‌بریم نادرست است و نه تنها نتیجه‌ای که از آن انتظار داریم بیار نمی‌آورد، بلکه چون به ذوق ادبی آموزندگان لطمه می‌زند، زیانمند نیز هست. دربارهٔ کمبودهای شیوهٔ فعلی جای سخن بسیار است ولی ما به عنوان نمونه به چند نکته در اینجا اشاره می‌کنیم.

در آموزش ادبیات، بطور آگاه یا نا آگاه، فرض ما بر اینست که ادبیات باید حتماً کهنه و قدیمی باشد. برای اینکه چیزی ارزش ادبی داشته باشد باید مثل اشیاء عتیقه گرد گرفته و خاك زمان خورده باشد و چیزی که متعلق به زمان معاصر باشد نمیتواند ارزش ادبی داشته باشد. بهمین دلیل شعر یا نثری را که کمتر از دو سه قرن زمان بر آن گذشته باشد در خور آن نمیدانیم که در کتابهای درسی وارد کنیم. به نظر نگارنده این فرضی نادرست است. اگر ما بخواهیم در دبستان و بعد در دبیرستان ادبیات درس بدهیم، باید از زمان معاصر شروع کنیم. باید از نظم و نثر امروز آغاز کنیم و بعد هرچه سن دانش آموز بیشتر و نیروهای ذهنی او پرورده تر میشود از نظر زمان به عقب برگردیم و نوشته‌های ادبی کهنه‌تر را باو یاد بدهیم، نه اینکه از قدیمی‌ترین آثار شروع کنیم و بجلو بیائیم. ما نه تنها در آموختن ادبیات این اشتباه را می‌کنیم بلکه در آموختن جغرافیا و دیگر موضوع‌ها نیز همین اشتباه تربیتی را مرتکب می‌شویم. مثلاً در کلاس پنجم تمام پنج قاره جهان را درس میدهم: کوه کلیمانجارو، رود آمازون، دریاچه آرال و دریای اتلانتیک را اول یاد میدهم و بعداً در کلاس ششم، وقتی کودک بزرگتر و ذهنش پرورده تر شد، کوه دماوند، رود زاینده رود، دریای خزر و غیره

را با و میآموزیم! این روشی نادرست است. برای کودک باید از محیط نزدیک او شروع کرد، ام از اینکه موضوع تدریس ادبیات، جغرافیا یا هر چیز دیگر باشد.

مثلاً در کتاب فارسی کلاس ششم ابتدائی که امروز در دبستانها تدریس میشود داستان کاوه آهنگر و ضحاک ماردوش در قالب اشعار فردوسی همراه با مقداری نثر و تعبیر آورده شده است. این داستان به عنوان يك قطعه ادبی انتخاب شده است و بر آن دو ایراد مهم وارد است. اولاً داستان ضحاک ماردوش افسانه‌ای ساختگی است: چنین چیزی مخالف نظام طبیعت است که روی شانه‌های کسی مار دریابد. ما باید بکوشیم و از همان اوان کودکی در دانش آموزان خود تفکری علمی و علت و معلولی خلق کنیم. آوردن چنین افسانه‌هایی که خارج از نظام علمی طبیعت است مانع خلق چنین تفکر علمی و منطقی میگردد که قرن ما بآن نیازمند است. البته بعدها در سطح دانشگاه اگر ما بخواهیم افسانه‌های قدیمی ایرانی را تدریس کنیم، ذکر و تجزیه و تحلیل این نوع داستانها اشکالی ندارد زیرا ذهن آموزنده باندازه کافی پرورده شده است، ولی گنجاندن چنین داستانهایی در کتاب ششم ابتدائی از نظر تربیتی نامناسب است. ثانیاً اشعار و تعبیرات فردوسی برای کودکی که ادبیات معاصر خود را نمیداند قابل فهم نیست و چون ارزش ادبی آنرا حس نمیکند، شاید برای همیشه از ادبیات بیزار شود.

فرض نادرست دیگری که ما در تدریس ادبیات داریم اینست که تصور میکنیم باید زبان فارسی را از راه ادبیات یاد داد و در واقع تسلط به زبان فارسی را بدون تسلط به ادبیات قدیم غیرممکن میدانیم.

اولاً ما در تدریس ادبیات بیشتر بآموختن چیزهایی در باره ادبیات میپردازیم و کمتر به خود ادبیات توجه میکنیم. بحث اینکه مثنوی چند بیت دارد، فردوسی در چه قرنی شاهنامه را به نظم کشیده است و مانند آن، گفتگو درباره ادبیات است نه خود ادبیات، و چنانچه قبلاً بحث کرده‌ایم، آموختن اینگونه اطلاعات از نوع یادگیری خبری است و بهیچوجه نمیتواند جانشین کاربردهای عملی زبان فارسی گردد.

ثانیاً تدریس خود آثار ادبی نیز نمیتواند جانشین آموزش زبان فارسی گردد. آنچه معمولاً «آثار ادبی» خوانده میشود، نوشته‌های نظم و نثر قدیمی است که اکثراً، مخصوصاً آثار منظوم آنها، دارای دستور و واژگانی است که

با دستور و واژگان زبان فارسی امروز تفاوت بسیار دارد و بکار بردن آن الگوهای دستوری و عنصرهای واژگانی در فارسی امروز عموماً ناروا تلقی میشود. زبان ادبیات، مخصوصاً اگر آثار ادبی کهنه باشد، زبانی عادی و عملی نیست که مردم در موقعیت‌های مختلف زندگی اجتماعی برای رفع نیازمندیهای خود بکار میبرند. ادبیات محصول کاربرد زبان برای رفع نیازمندیهای عملی زندگی نیست، بلکه نتیجه استعمال زبان برای منظورهای ذوقی و تفننی است و اگر جز این باشد، ادبیات بحساب نمیآید. بنابراین از ادبیات نباید انتظار داشت که به ما کاربردهای عملی زبان را بیاموزد، مثلاً درما این توانائی را خلق کند که چگونه یک گزارشی علمی تهیه کنیم یا مقاله‌ای بنویسیم، زیرا نه برای این منظور خلق شده و نه از عهده چنین کاری برمیآید. زبان بطور کلی برای رفع نیازمندیهای اجتماعی بوجود آمده است و در درجه اول یک ابزار عملی است و با همین دید نیز باید آموخته شود و نتیجه آموزش آن‌هم با همین ملاک سنجیده شود، ولی ادبیات جنبه تزئینی زبان است، ادبیات مخلوق ذوق و تفنن است و با کاربردهای عملی زبان تفاوت‌های بسیار آشکاری دارد. ادبیات را بخاطر ارزش هنری و زیبایی آن باید مطالعه کرد نه به منظور یاد دادن و یاد گرفتن زبان فارسی.

البته مراد این نیست که مطالعه ادبیات قدیم هیچ تأثیری روی آموختن و کاربرد فارسی امروز ندارد، بلکه مقصود این است که این تأثیر غیرمستقیم و در بسیاری موارد بسیار ناچیز است بطوریکه مانمی‌توانیم آموزش آن‌را جانشین آموزش مستقیم زبان فارسی گردانیم. همچنین مقصود این نیست که در دبستان و دبیرستان نباید ادبیات فارسی تدریس شود، بلکه مقصود این است که ادبیات باید بخاطر ادبیات تدریس شود و نه بمنظور آموزش زبان فارسی. برای درک ارزش یک قطعه ادبی، خواننده باید قبلاً به زبان تسلط داشته باشد و الا از احساس زیبایی آن ناتوان میماند. کوشش برای آموختن زبان از طریق ادبیات به شکستی دو جانبه خواهد انجامید: نه زبان آموخته میشود و نه ارزش هنری آثار ادبی به نحو شایسته احساس میشود.

قبل از اینکه نوشته‌ای به عنوان «اثر ادبی» انتخاب و در کتابهای درسی گنجانده شود باید جواب این پرسش‌ها برای مؤلف کتاب روشن باشد:

ملاک ما برای اینکه اثری را جزو ادبیات بشناسیم چیست؟ آیا ملاک ما زمان، زبان محتوی، یا چیز دیگری است؟ تعریف دقیق برای شناسایی

هریک از این ملاکها چیست؟ اگر به نظر مؤلف يك اثر ادبی باید ترکیبی از این خصوصیات باشد، نسبت این خصوصیات در ترکیب چگونه باید باشد؟ آیا نوشته‌های معاصر به عنوان ادبیات درخور درج در کتاب‌های درسی هست یا نه؟ اگر نیست، چرا؟ اگر هست، با چه ملاک‌هایی ارزش ادبی آنها را تشخیص میدهم؟ آثار ادبی انتخاب شده را چگونه طبقه‌بندی می‌کنیم که متناسب با سن و رشد ذهنی دانش‌آموزان باشد؟ ملاک‌های این طبقه‌بندی چیست؟

از آنجائی که پاسخ دادن باین پرسش‌ها ساده نیست و احتیاج به پژوهش دارد و از طرف دیگر تا زمانی که پاسخ آنها برای ما روشن نشود، در کار تدریس ادبیات، و بطور غیر مستقیم در تدریس زبان فارسی، نابسامانی و شوریدگی وجود خواهد داشت، بنابراین پیشنهاد میشود گروهی مأمور شوند دربارهٔ «تدریس ادبیات فارسی در سطح‌های مختلف» مطالعه کنند و نتیجهٔ مطالعات آنان برای روشن شدن زمینهٔ کار منتشر گردد.

آموزش عربی :

از آنجائی که درواژگان زبان فارسی مقداری واژه‌های عربی وجود دارد، عده‌ای بطور آگاه یا ناآگاه فکر میکنند که هر چه دانش‌آموزان بیشتر به زبان عربی تسلط پیدا کنند، تسلط آنها به زبان فارسی نیز بیشتر میشود، و بعضی در این نظر تا آنجا افراط میکنند که در واقع بین تدریس عربی و فارسی مرزی قائل نمیشوند. اینان فکر میکنند کتاب‌هایی مانند کلیده و دمنه برای آموختن زبان فارسی ارزشی ابدی دارند و هرگز نباید از آنها دست برداشت. اینان از اینکه می‌بینند کتاب‌های دبستانی و دبیرستانی تا حدی بسادگی گرائیده و جوانان لغات مهجور عربی را کمتر بکار می‌برند ناخرسند می‌شوند و آنرا دلیل پائین آمدن سطح دانش طبقهٔ جوان می‌دانند. هر وقت سخن از افزایش تسلط دانش‌آموزان به زبان فارسی به میان می‌آید، اینان به عربی یا فارسی عربی نما می‌اندیشند. هم اکنون در دبستان‌ها و دبیرستانها، ساعت‌ها از عمر دانش‌آموزان صرف نوشتن املاء میشود و قطعاتی که برای املاء عرضه میشود معمولا از کتاب‌هایی برگزیده میشود که نه تنها از نظر ساختمان دستوری کهنه و فرسوده است، بلکه پر است از واژه‌های عربی پوسیده‌ای که آنها را نه ما فارسی زبان‌ها دیگر بکار می‌بریم و نه خود عربها.

البته نمیتوان وجود واژه‌های فراوان عربی را در واژگان زبان فارسی نادیده گرفت (ما در این بحث وارد نمیشویم که چه مقدار از این واژه‌ها از اصل

زبانهای ایرانی به عربی راه یافته‌اند)، و تا زمانی که این واژه‌ها در فارسی وجود دارند، دانش آموزان باید درباره ساختمان عربی آنها اطلاعاتی کلی داشته باشند. ولی وجود این واژه‌ها نباید دید ما را نسبت به ساختمان زبان فارسی تیره کند. زبان فارسی و زبان عربی دارای دو ساختمان بسیار متفاوت هستند و از نظر تقسیمات زبان‌شناسی به دو شاخه کاملاً متمایز وابسته‌اند. چنانکه قبلاً گفته شد، یکی از علل نبودن دستور زبانهای خوب در فارسی اینست که دستور نویسان اکثراً تحت تأثیر ساختمان زبان عربی بوده‌اند و خواسته‌اند زبان فارسی را در قالب مقولات نامتناسب زبان عربی توصیف نمایند. علاوه بر این، واژه‌هایی را که ما از عربی گرفته‌ایم به صورت اصیل آنها بکار نمی‌بریم بلکه آنها را در درون ساختمان زبان خود جذب کرده‌ایم و داغ زبان خود را بر آنها زده‌ایم: تلفظ آنها به کلی فارسی و تابع قوانین صوتی زبان فارسی شده‌است بطوریکه یک عرب زبان ممکن است از شناختن آنها ناتوان بماند، معنی اکثر آنها تغییر کرده و بعضی واژه‌ها به کلی معنی عربی خود را از دست داده و محتوی تازه‌ای بخود گرفته‌است، و از همه مهمتر اینکه ما این واژه‌ها را در قالب‌های صرفی و نحوی زبان فارسی می‌ریزیم و با آنها مانند واژه‌های اصیل فارسی رفتار می‌کنیم: یعنی مطابق روال‌های زبان فارسی از آنها صفت، قید، مصدر، اسم‌های ترکیبی و مانند آن می‌سازیم و مطابق قوانین جمله‌بندی زبان فارسی آنها را بکار می‌بریم. بنابراین باید نتیجه گرفت که آشنائی به ساختمان زبان عربی تا زمانی که واژگان زبان فارسی دارای واژه‌های عربی است خالی از فایده نیست ولی درباره اهمیت آن بهیچوجه نباید مبالغه کرد. این تصور که چون در واژگان زبان فارسی مقداری واژه‌های عربی وجود دارد، پس تسلط یافتن به فارسی مستلزم تسلط به زبان عربی است و باید کوشید فارسی را از طریق عربی آموخت، تصوری نادرست است. اهمیت واژه‌های عربی در فارسی و تأثیر آنها روی ساختمان این زبان بسیار کمتر از آنست که معمولاً تصور شده است.

درباره واژه‌های عربی در فارسی نظریات مختلفی وجود دارد که اغلب در لفافه‌های عاطفی پیچیده شده است. عده‌ای معتقدند وجود واژه‌های عربی در فارسی نه تنها زیانی در بر ندارد، بلکه به غناء زبان فارسی نیز می‌افزاید. اینان معتقدند واژگان هیچ زبانی خالص نیست و نمیتواند خالص باشد و از فارسی نیز چنین انتظاری نباید داشت. البته دین اسلام و پیوند آن با زبان عربی نیز در این استدلال مؤثر می‌افتد و به موضوع رنگی عاطفی و گاهی تعصب آمیز میدهد.

عده‌ای دیگر تحت تأثیر احساسات ملی یا مخالفت با اسلام و نفوذ عرب، معتقدند که زبان فارسی باید بکلی از واژه‌های عربی زدوده شود و فارسی سره متداول گردد. عده‌ای دیگر استدلال میکنند که واژه‌های بسیط عربی، یعنی مصدرهای ثلاثی مجرد، را باید در فارسی حفظ کرد زیرا این واژه‌ها اکثراً از زبانهای ایرانی به عربی راه یافته‌اند ولی از بکار بردن مصدرهای دیگر و صورتهای مصرف شده عربی باید بکلی پرهیز کرد.

ما در فصل دوم که درباره نوسازی زبان فارسی بحث میکنیم، باز در این باره گفتگو خواهیم کرد و پیشنهادهائی عرضه خواهیم نمود ولی در اینجا باید تأکید کنیم که درباره اهمیت واژه‌های عربی در فارسی و تأثیر آن روی ساختمان این زبان مبالغه شده است و این تصور که با آموختن زبان عربی میتوان تسلط فارسی زبانان را در بکار بستن زبان مادری افزایش داد، کاملاً نادرست است.

آموزش عملی زبان فارسی :

در صفحات گذشته بحث کردیم که تدریس «دستور زبان فارسی»، ادبیات فارسی و زبان عربی هیچکدام نمی‌توانند جانشین آموزش زبان فارسی به عنوان یک ابزار عملی برای رفع نیازمندیهای اجتماعی گردند. در اینجا این سؤال مطرح میشود که آموزش عملی زبان یعنی چه و چگونه میتوان کاربردهای عملی زبان را به دانش‌آموزان یاد داد؟

قبل از اینکه باین سؤال پاسخ گوئیم باید بیاد داشته باشیم که نقش اصلی زبان ایجاد ارتباط بین افراد اجتماعی است که بآن زبان گفتگو میکنند. البته زبان کاربردهای دیگری نیز دارد ولی آنها در مقابل وظیفه ارتباطی زبان فرعی هستند. همچنین باید بیاد داشته باشیم که اگر کسی بمدرسه نرود، باندازه کافی به زبان مادری خود تسلط خواهد داشت که بتواند در اجتماع زندگی کند، ولی چون به گونه‌های زبانی محدودی تسلط دارد، امکانات اجتماعی او نیز در جامعه محدود خواهد بود. و باز گفتیم که غرض از آموزش زبان مادری در مدارس یاد دادن کاربردهائی است که کودک خود بخود از اجتماعی یاد نمی‌گیرد و تسلط بر آنها به آموزش آگاهانه نیاز دارد. همچنین یاد آور شدیم که مهمترین گونه‌های زبان که در وهله اول دبستان میکوشد به صورت مهارت‌های تازه به کودک بیاموزد خواندن و نوشتن است. ولی کار آموزش زبان مادری به شناختن و بکار بردن حروف یا باصطلاح «سواد» محدود

نمیشود: خواندن و نوشتن گونه‌های متفاوت و کاربردهای متنوعی دارد که باید آگاهانه به دانش آموزان آموخته شود. اکنون با توجه به نکات بالا می‌کوشیم باختصار توضیح دهیم غرض از آموزش عملی زبان چیست و این غرض چگونه حاصل میشود.

ورزیدگی در خواندن:

به علت پیچیدگی خاصی که جوامع امروز پیدا کرده‌اند، یک فرد مؤثر اجتماع مجبور است هر روز مقدار زیادی نوشته بخواند. این نوشته‌ها بسته به حرفه و علایق افراد ممکن است نامه‌های اداری، گزارش‌های شغلی، طرح‌های تازه، کتاب، مجله، روزنامه‌های داخلی و خارجی، مقالات علمی و هنری و صدها موضوع دیگر باشد. تراکم مواد خواندنی در مقابل تنگی وقت موجب شده که ورزیدگی در خواندن به صورت یک فن یا مهارت درآید. فن یا مهارتی که افراد اجتماع باید آگاهانه یاد بگیرند. (باید تأکید کرد که مقصود از خواندن فقط شناختن حروف و کلمات نیست بلکه ورزیدگی در خواندن است). همه ما کتابهای زیادی داریم که منتظریم روزی وقت پیدا کنیم و آنها را بخوانیم ولی شاید هیچوقت این فرصت را بدست نیاوریم. بنا بر این، یکی از جنبه‌های آموزش زبان مادری به عنوان یک ابزار عملی آموختن شیوه‌هایی است که با بکار بستن آنها دانش آموز در طول تحصیل خود و همچنین بعدها در اجتماع بتواند حداکثر مطلب را در حداقل وقت بخواند بدون اینکه از نکات مهم آن نفهمیده بگذرد. امروز در بعضی از مدارس اروپا و امریکا این شیوه‌ها را آگاهانه به دانش آموزان یاد میدهند. تراکم مواد خواندنی و تنگی وقت در اجتماع امروز آنچنان فشاری بوجود آورده که در بعضی کشورها کلاس‌هایی برای بزرگسالان نیز دایر گردیده است و برخی سازمانهای اداری و تجاری اجباراً مأمورین خود را برای کسب مهارت در خواندن باین کلاسها میفرستند.

خواندن، انواع مختلفی دارد که شیوه‌های آن بسته به نوع نوشته و هدف خواننده فرق میکند؛ خواندن یک مقاله یا کتاب علمی، خواندن روزنامه، خواندن داستان به منظور تفریح و وقت گذرانی، خواندن برای یادداشت برداری و تهیه گزارش، خواندن و ورق زدن برای یافتن مطلبی، خواندن برای گرفتن یک تصویر کلی، خواندن برای انتقاد و ارزیابی و انواع فراوان دیگر. این انواع مختلف خواندن احتیاج به شیوه‌های مختلفی دارد که برای

صرفه‌جویی در وقت و نیروی انسانی باید آنها را آگاهانه یاد گرفت. اگر کسی در همه موارد و برای همه منظورها از شیوه واحدی در خواندن استفاده کند، وقت و نیروی خود را بیهوده تلف کرده است.

یکی از شیوه‌های مهم در خواندن مربوط به حرکات چشم است: یعنی اینکه چشم چگونه جهش کند، در هر جهش چقدر مکث کند، چقدر پیش‌رود و مسائل دیگری از این قبیل. اینها مهارت‌هایی است که باید آگاهانه یاد گرفت. وقتی این مهارت‌ها آگاهانه به کودک یاد داده نشود، چشم او ممکن است عادات نادرستی در خواندن پیدا کند که موجب اتلاف وقت و انرژی بصری و کاهش بازده کار او گردد. البته هستند کسانی که شیوه‌های درست خواندن را تصادفی یاد گرفته‌اند، ولی وجود این عده این اصل کلی را بهم نمی‌زند که ایجاد عادات صحیح در خواندن احتیاج به تربیت عملی و آگاهانه دارد.

اصولا تحصیل کرده‌های ماکم مطالعه میکنند ولی از این بدتر اینکه در مقابل مقدار وقت و انرژی بصری که مصرف میکنند نتیجه متناسب بدست نمی‌آورند. به عبارت دیگر بازده کار آنها کم است. اکثر ما نمیدانیم چطور کتاب بخوانیم و شاید برای بسیاری تازگی داشته باشد که بشنوند خواندن گذشته از شناختن حروف، مهارتی است که باید یاد گرفت. چشم اکثر ما از بچگی عادات بدی پیدا میکند، خیلی کند حرکت میکند، بیش از حد نیرو مصرف میکند و بدین ترتیب نتیجه مطالعه در مقابل صرف نیروی عصبی و وقت مقرون به صرفه نیست. بنابراین یکی از جنبه‌های آموزش زبان فارسی به عنوان یک ابراز عملی که باید مدرسه بما یاد بدهد مهارت در خواندن است: یعنی آموختن شیوه‌های مناسبی که بما امکان بدهد از صرف وقت و انرژی خود در خواندن حداکثر استفاده را ببریم.

ورزیدگی در نوشتن:

یکی از جنبه‌های عملی زبان، بکار بردن آن به صورت نوشته است. چنانکه قبلا گفته شد، زبان گفتار با زبان نوشتار روالها و هنجارهای خاص خود دارد. زبان نوشتار خود به گونه‌های زیادی تقسیم میشود که هر کدام در شرایط اجتماعی خاصی بکار برده میشود. مثلا همه کس میدانند که سبک يك نامه دوستانه با سبک يك نامه اداری فرق میکند زیرا رابطه اجتماعی متفاوتی بین نویسنده و خواننده وجود دارد. نوشتار بر حسب رابطه اجتماعی که بین نویسنده و خواننده وجود

دارد و برحسب هدفی که از نوشته مراد میشود گونه‌های متفاوتی پیدا میکند. ما موقعی میتوانیم از دانش‌آموزان توقع داشته باشیم که در موقعیت‌های مختلف اجتماعی گونه‌های نوشتاری متناسب با آنها را بکار برند که در مدرسه رابطه این گونه‌های نوشتاری و موقعیت‌های اجتماعی را با آنها یاد داده باشیم ولی فعلاً در هیچ يك از مدارس ما و در هیچ سطحی به دانش‌آموزان یاد داده نمیشود که زبان فارسی را چگونه در برخورد با موقعیت‌های اجتماعی متفاوت بکار برند. نتیجه این فارسی‌آموزی اینست که اگر یکی از این درس‌خواندگان بخواهد نامه‌ای به دادستان بنویسد از عهده بر نمی‌آید و باید به محررکنار در دادگستری متوسل شود. این شخص با آنکه «دستور زبان» و «ادبیات» خوانده نمیداند چگونه زبان مادری خود را به عنوان يك ابزار عملی در دادگستری بکار برد زیرا کسی این کار را با او نیاموخته است. ممکن است گفته شود این وظیفه مدرسه نیست که زبان معمول در دادگستری یا دیگر گونه‌های خاص زبان را بدانش‌آموزان بیاموزد. کسانیکه چنین ادعائی میکنند باید باین دو سؤال جواب بدهند: ۱- اگر یاد دادن این کاربردهای عملی زبان که مردم از صبح تا شب در اجتماع با آنها سروکار دارند وظیفه مدرسه نیست، پس وظیفه مدرسه در آموختن زبان مادری کدام است؟ ۲- اگر مدرسه یاد دادن این کاربردهای عملی زبان را وظیفه خود نمیداند، پس دانش‌آموزان ما باید آنها را از چه کسی و در کجا یاد بگیرند؟ ممکن است گفته شود وظیفه مدرسه آموختن «زبان فارسی ادبی» است. در اینصورت باید باین سؤال‌ها پاسخ روشن داده شود:

۱- مقصود از «فارسی ادبی» چیست؟ آیا مقصود فارسی عادی و پذیرفته‌ایست که اکثر مردم تحصیل کرده حرف‌میزند و مینویسند یا مقصود زبان کتابهای کهنه ادبی است؟ اگر مقصود زبان کتابهای کهنه ادبی است، فایده عملی آموختن آنها چیست؟ آیا کسی که یاد گرفت مثلاً تاریخ بیهقی را بخواند و بفهمد میتواند بیمه‌نامه یا اجاره‌نامه‌ای را که در يك دفترخانه تنظیم میشود بخواند و بفهمد؟

به نظر نگارنده آموزش کاربردهای عملی زبان برای زندگی در يك جامعه پرتکاپو بر آموزش کاربرد ادبی آن برتری دارد. اگر ما جنبه‌های عملی زبان را نادیده بگیریم و آموزش گونه ادبی را در خور تدریس در مدارس بدانیم، اشتباه بزرگی کرده‌ایم؛ زیرا آن گونه‌های زبان را که دانش‌آموزان بدون آنها نمیتوانند در جامعه زندگی کنند قربانی گونه دیگری کرده‌ایم که در زندگی عملی اونقشی

ندارد و بدون آن میتواند فرد مؤثری باشد و زندگی سودمندی داشته باشد .

ما در مدارس خود انشاء می نویسیم ولی موضوعات همه تصنعی و مسخره است : «وظیفه يك دانش آموز خوب نسبت به معلم ، «چرا تابستان را دوست دارید ؟» و موضوعات دیگری از این قبیل . ولی هرگز بدانش آموزان یاد داده نمیشود که اگر خواستید به شهرداری نامه ای بنویسید ، آنرا چگونه بنویسید . هیچوقت با آنها یاد داده نمیشود که چطور گزارشی بر اساس واقعیات بنویسند که خالی از مجامله و چرب زبانی و دعا و ندبه و یا خیال پردازی و فلسفه بافی باشد ، گزارشی که منعکس کننده احساسات درونی آنها نباشد ، بلکه يك پارچه بر اساس واقعیات عینی باشد ، منعکس کننده رابطه شخصی آنها با افراد نباشد ، بلکه بر اساس مسائل عمومی قرار داشته باشد . حیرت آور است که اکثر دانشجویان دانشگاه ، حتی در سالهای آخر تحصیل خود نیز نمیتوانند يك چنین گزارش غیر شخصی و عینی تهیه کنند ! بنظر نگارنده اینان درخور سرزنش نیستند زیرا هیچکس در هیچ جا با آنها یاد نداده که این کار را چگونه انجام دهند ، بلکه در هر سطح تحصیلی بدیهی فرض شده که آنها باید این مهارت را کسب کرده باشند در حالی که این توقعی کاملاً نابجا بوده است . ما پیشنهاداتی را که در این مورد داریم در آخرین فصل مطرح خواهیم کرد .

ورزیدگی در گفتن :

یکی دیگر از مهارتهای زبانی که جامعه امروز از افراد خود توقع دارد اینست که آنها بتوانند بپا بایستند و عقاید و نظریات خود را بیان کنند . روابط اجتماعی امروز ایجاب می کند که افراد بتوانند در محافل رسمی ، در سرمیز غذا ، در سرمیز کنفرانس ، در انجمنهای محلی و در محیطهای اجتماعی مختلف صحبت کنند . ولی کدام مدرسه است که بما یاد داده باشد چطور عقاید خود را با نظمی منطقی در قالب جملات درستی بریزیم و عرضه کنیم ؟ درست است که بعضی بدون اینکه رسماً تعلیم گرفته باشند ، میتوانند خوب صحبت کنند ، ولی اصولاً اینکه کسی بتواند مطالب خود را با نظمی منطقی و در قالب الگوهای روان دستوری بیان کند ، قابلیت است که بمیزان وسیعی اکتسابی میباشد و آنچه اکتسابی باشد ، به تعلیم احتیاج دارد . امروز تحصیل کرده هائی را می بینیم که وقتی در شرایطی قرار میگیرند که باید چند جمله عادی بگویند ، به لکننت زبان میافتند و خود را میبازند . این به میزان وسیعی ناشی از نقص نحوه آموزش

و پرورش ما است. ما باین فرد تحصیل کرده در دبستان، دبیرستان و شاید دانشگاه «دستور زبان» و مقداری هم «ادبیات» آموخته‌ایم ولی این قابلیت را در او خلق نکرده‌ایم که وقتی محیط اجتماعی او ایجاب کرد، بتواند زبان را به عنوان یک ابزار عملی بکاربرد. پروراندن این قابلیت محتاج تمرین عملی در این زمینه بوده است که مدرسه از دادن آن کوتاهی کرده است.

ورزیدگی در گوش دادن :

یکی دیگر از جنبه‌های آموزش زبان مادری خلق مهارت برای گوش دادن است. شاید بسیاری تصور کنند که گوش دادن یادگرفتنی نیست. ولی باید توجه داشت که شنیدن به عنوان یک توانائی فیزیولوژیائی یادگرفتنی نیست ولی گوش دادن و مخصوصاً چگونه گوش دادن یادگرفتنی است. یکی از توانائی‌های ذهنی که با گوش دادن رابطه نزدیک دارد، حافظه سمعی است: یعنی اینکه ما بتوانیم نکاتی را که می‌شنویم در حافظه خود نگاه داریم تا وقتی به پایان مطلب رسیدیم، از همه آنچه شنیده‌ایم یک جا نتیجه گیری کنیم. حافظه سمعی در نتیجه پرورش و تمرین توسعه مییابد و نیرومند میشود. کسانی که حافظه سمعی در آنها پرورش نیافته، وقتی گوینده باخر جمله خود میرسد، آغاز آنرا فراموش میکنند و بنا بر این زود رشته مطلب را ازدست میدهند، حوصله‌شان سر میرود و از سخنان گوینده جز مشتی مطالب گسیخته چیزی در ذهنشان نمیماند. یکی دیگر از عاداتی که باید یادگرفت و احتیاج به تمرین دارد، تمرکز حواس در موقع گوش دادن است. چه بسیارند کسانی که پس از شنیدن چند جمله از یک سخنرانی دچار تشتت حواس میشوند و بکلی از مطلب دور میافتند. بعضی دیگر از ما عادت نکرده‌ایم که در گفتگوی حضوری به گفته طرف خود توجه کنیم و پیوسته در این اندیشه‌ایم که چه وقت سخن او تمام میشود تا مطلب خود را شروع کنیم. یک نکته بسیار مهم در گوش دادن اینست که ما بتوانیم بین نکات مهم و شاخ و برگ گفتار یک سخنگو فرق بگذاریم. ما موقمی میتوانیم از سخنان کسی یادداشت برداریم که بتوانیم نظم منطقی مطالب گوینده را درک کنیم. بسیاری از ما پرورش نیافته‌ایم که مطالب گوینده را در ذهن خود تجزیه و تحلیل کنیم و بین نکات اصلی و فرعی فرق بگذاریم. کدام مدرسه است که این مهارتهای عملی را بما یاد داده باشد؟ کدام مدرسه است که به کودکان ما یاد بدهد چطور خوب گوش بدهند؟ چطور یادداشت بردارند؟ در اینجا نیز ممکن است بعضی از ما بطور تصادفی یاد

گرفته باشیم که خوب گوش بدهیم و مطالب را تجزیه و تحلیل کنیم ولی این ، در این حقیقت تنفیری نمیدهد که مدرسه باید توانائی گوش دادن را به عنوان یکی از جنبه‌های زبان مادری در ما پروراند .

با توجه با آنچه گذشت باید نتیجه بگیریم که شیوه آموزش زبان فارسی در مدارس ما بهیچ وجه جنبه‌های عملی زبان را در دانش آموزان پرورش نمیدهد و تنها کوششی که در این راه میشود انشاء نویسی است که آنهم بسیار نارسا و تصنعی است. برای اینکه ما بتوانیم آموزش زبان مادری را از صورتی که هست خارج کنیم و بر پایه درستی قرار دهیم ، ناچار باید از خود معلمان زبان فارسی شروع کنیم . فارغ التحصیلان رشته ادبیات فارسی که از دانشکده‌های ادبیات و دانشسراهای کشور خارج میشوند و بعداً به استخدام وزارت آموزش و پرورش درمیآیند و بکار آموزش زبان فارسی میپردازند، بهیچ وجه برای آموزش جنبه‌های عملی زبان مجهز نیستند . اینان در دوره تحصیل خود در دانشکده یا در دانشسرای عالی چیزهایی درباره دستور زبان و ادبیات و عربی یاد میگیرند ولی مهارتهای عملی زبان در آنها پرورش داده نمیشود و بدیهی است نخواهند توانست آن مهارتها را در شاگردان خود بوجود آورند .

بنابراین برای جبران این نقص باید کسانی که به کار آموزش زبان مادری مشغول میشوند کاملاً تعلیم یافته باشند. از اینرو لازم است که در برنامه تعلیماتی تربیت معلم برای دوره ابتدائی و تربیت دبیر برای دوره متوسطه تا آنجاکه به آموزش زبان فارسی مربوط میشود ، تجدید نظر کلی بشود . نباید تصور کرد که هر دیپلمه‌ای میتواند در سطح ابتدائی فارسی درس بدهد و یا هر کس که دوره ادبیات فارسی را در دانشکده ادبیات تمام کرد خود بخود برای تدریس زبان فارسی در سطح متوسطه مجهز شده است . تجزیه و تحلیل برنامه تعلیماتی تربیت دبیر و آموزگار زبان فارسی به بحث مفصل و جداگانه‌ای نیازمند است ولی بطور کلی میتوان گفت که سه اصل زیر باید در تنظیم این برنامه‌ها در نظر گرفته شود :

۱- هدف و فلسفه تدریس زبان فارسی باید برای معلمان روشن گردد . از آنجائیکه فعلاً هدف از تدریس زبان فارسی برای دستگاههای آموزشی ما کاملاً روشن نیست ، بالطبع معلمان زبان فارسی نیز از هدف و فلسفه آن تصور روشنی ندارند و ناگزیر به فعالیتی کورکورانه دست میزنند و بدیهی است که از این نوع فعالیت نتیجه مطلوبی بدست نیآید . باید برای معلمان زبان فارسی کاملاً

توجیه شود که غرض اصلی از آموزش زبان مادری پرورش جنبه‌های عملی آن است .

۲- نخست باید معلمان زبان فارسی خود به این مهارت‌های عملی مجهز گردند . به عبارت دیگر ، در دوره تعلیماتی بجای تدریس ادبیات فارسی و عربی و مواد دیگری از این قبیل، باید آنها را با کاربردهای عملی زبان فارسی آشنا کرد و این مهارت‌ها را در آنان پرورش داد .

۳- در مرحله بعد باید بآنها یاد داد که با چه روشهایی این مهارت‌ها را در دانش‌آموزان خود بوجود آورند .

آموزش جنبه نظری زبان

در بخش گذشته درباره جنبه‌های عملی زبان مادری و اهمیت آموزش آن در مدارس گفتگو کردیم . ولی از این بحث نباید نتیجه گرفت که آموزش جنبه نظری زبان حائز اهمیت نیست و نباید مورد توجه قرار گیرد. مقصود از آموزش جنبه نظری زبان اینست که به دانش‌آموزان آموخته شود که زبان مادری آنها چگونه ساخته شده ، چگونه کار میکند و در زندگی فردی و اجتماعی آنها چه نقشی بازی میکند . آموزش جنبه نظری زبان از سه لحاظ ضروری است :

۱- هر کس به عنوان بخشی از آموزش و پرورش عمومی خود باید در باره پدیده زبان اطلاعاتی داشته باشد . همانطور که ما در مدارس خود درباره سازمانهای اجتماعی ، نحوه حکومت ، تاریخ ، جغرافیا و دیگر پدیده‌های محیط خود اطلاعاتی به دانش‌آموزان میدهم همانطور هم باید درباره ساختمان و نحوه کار زبان آگاهی‌هایی در اختیار آنها بگذاریم. البته اگر ما این اطلاعات را بطور دقیق و منظم به دانش‌آموزان ندهیم ، تجربه عملی آنها از زبان خود بخود تصوراتی درباره ساختمان و نحوه کار زبان در آنها بوجود می‌آورد. ولی این تصورات اغلب نادرست و نارسا خواهد بود و ماهیت زبان را آنچنان که باید ترسیم نمیکند و بهمین دلیل زیانمند واقع میشود .

سوء تفاهمات زیادی که اکنون در جامعه مادر باره ساختمان زبان و نحوه کار آن وجود دارد از اینجا ناشی شده که ما بجای اینکه اطلاعات دقیق و درستی

در این مورد به دانش‌آموزان بدهیم اجازه داده‌ایم اطلاعات نادرست کتابهای دستوری و یا برداشت شخصی آنها تصویری نادرست از ساختمان زبان در ذهن آنها بوجود آورد. این سوء تفاهمات بقدری ریشه‌دار است که حتی دید بسیاری از تحصیل کرده‌ها را تیره کرده تا آنجا که نمیتوانند واقعیات بدیهی زبان را درک کنند. یکی از زمینه‌های بسیار گمراه کننده مربوط به رابطه خط و زبان است. از آنجائیکه خط فارسی نماینده واقعی صداهای زبان نیست و از آنجائیکه ما به خط بیش از گفتار اهمیت میدهم، اکثر قضاوتها و اظهار نظرهای ما درباره زبان از خط الهام میگیرد و بهمین دلیل اغلب گمراه کننده است. یکی از افراد سرشناس که درباره تغییر خط اظهار نظر می‌کرد، میگفت «اگر خط فارسی عوض شود زبان فارسی از بین میرود»، غافل از اینکه اگر زبان فارسی خطی هم نداشته باشد، تا زمانی که کسانی باشند که بآن گفتگو کنند، از بین نخواهد رفت. شما اگر از تحصیل کرده‌ها و دانشگاه دیده‌ها، حتی از دبیران زبان فارسی پرسید «در زبان فارسی چند صدا وجود دارد؟» به احتمال قوی بسیاری از آنان خواهند گفت ۳۲ صدا و بدین ترتیب شماره حروف الفباء فارسی را بازگو میکنند، غافل از اینکه حروف الفباء نماینده صداهای زبان فارسی نیست. اگر بگوئید چهار حرف «ز، ذ، ظ، ض» در فارسی نماینده یک صدا است و یا اگر بگوئید کلمه «او» از یک صدا تشکیل شده است، سخت به شگفتی می‌افتند و گاهی به کشمکش می‌پردازند تا خلاف آنرا ثابت کنند. اگر از آنها پرسید مثلاً کلمه «پروانه» از چند صدا تشکیل شده، اکثراً خواهند گفت از شش صدا زیرا در آن شش حرف می‌بینند. روی تابلوی اغلب مغازه‌ها و خیابانها که اسمها را به الفبای لاتین نوشته‌اند می‌بینید که مثلاً تلفظ «کاوه» را بر قیاس خط به صورت «kavoh» برگردانده‌اند و حتی بعضی «ه» آخر را تلفظ میکنند زیرا تصور میکنند تلفظ درست کلمه همانی است که نوشته شده است. این سوء تفاهمات همه ناشی از نداشتن آگاهی درست درباره ساختمان و نحوه کار زبان است و تا زمانی که آموزش نظری زبان در مدارس بر بنیاد درستی قرار نگیرد، جز این انتظاری نباید داشته باشیم.

۲- نه تنها به عنوان اطلاعات عمومی لازم است یک فرد تحصیل کرده درباره ساختمان و نحوه کار زبان اطلاعاتی داشته باشد، بلکه این آگاهی در عمل نیز برای او مؤثر واقع میشود قبلاً بحث کرده‌ایم که اطلاعات نظری درباره زبان نمیتواند جانشین مهارت‌های عملی زبان گردد. البته تعبیر این مطلب این

نیست که اطلاعات نظری صحیح درباره زبان، در آموختن مهارت‌های عملی آن مؤثر واقع نمی‌شود. همانطور که در آموختن فن رانندگی علاوه بر تمرین عملی فراگرفتن آئین نامه و اطلاع از تئوری این فن نیز ضرورت دارد، در زبان آموزی هم آگاهی نظری درباره ساختمان زبان، بشرط اینکه صحیح و منطبق بر ماهیت زبان باشد، به آموختن و پرورش مهارت‌های عملی آن کمک میکند. البته بدون این آگاهی نظری نیز میتوان زبان را یاد گرفت و بکار برد، ولی برای کسانی که حرفه آنها به نحوی با زبان ارتباط دارد، مانند مترجمان، معلمان زبان، نویسندگان حرفه‌ای و غیره، آگاهی نظری درباره ساختمان زبان اجتناب‌ناپذیر میگردد. علاوه بر این، هر تحصیل‌کرده‌ای باید به مکانیسم سازنده زبان مادری خود آگاه باشد تا چنانچه ضرورت ایجاب کرد از آن بهره‌برداری نماید و باینش کافی در زبان خود به نوسازی دست بزند، مثلاً بر حسب ضرورت واژه‌های تازه بسازد و بکار ببرد.

۳- آگاهی نظری درباره ساختمان و نحوه کار زبان مادری آموختن زبانهای خارجی را برای آموزندگان آسانتر میکند. از آنجائیکه مدرسه در باره ساختمان زبان مادری به ما اطلاعات درستی نمی‌دهد، اکثر ما به ساختمان زبان مادری خود از طریق زبانهای خارجی پی می‌بریم، یعنی وقتی با آموختن زبان دومی آغاز کردیم، از طریق مقایسه با آن زبان درباره ساختمان زبان خود نیز اطلاعاتی پیدا میکنیم، در حالیکه این باید برعکس باشد. امروز اکثر کسانی که درباره ساختمان زبان فارسی میتوانند به شما اطلاعاتی بدهند کسانی هستند که یک یا چند زبان خارجی میدانند. اگر ساختمان و نحوه کار زبان مادری در مدارس بتدریج برای دانش‌آموزان تشریح شود، نه تنها یادگیری زبانهای خارجه آسانتر میشود، بلکه چون این اطلاعات مستقیماً در اختیار آنان قرار میگیرد، عاری از پیچیدگی و انحراف‌های گمراه‌کننده فعلی خواهد بود.

در اینجا این سؤال مطرح میشود که چه اطلاعاتی باید در آموزش جنبه نظری زبان به دانش‌آموزان داده شود؟ البته تشریح جزئیات این برنامه در اینجا مقدور نیست ولی باختصار میتوان گفت که باید درباره ساختمان صوتی، دستوری و واژگانی زبان فارسی اطلاعاتی به دانش‌آموزان داده شود. در این آموزش، بهیچوجه لازم نیست که از اصطلاحات فنی زبانشناسی استفاده شود، بلکه واقعیات زبان را میتوان متناسب با سن و تجربه کودکان

با زبانی ساده بیان داشت. دانش آموزان باید علاوه بر اطلاعات دستوری درباره ساختمان صوتی و واژگانی زبان مادری خود نیز آگاهی پیدا کنند. سپس باید نقش زبان در زندگی فردی و اجتماعی با توجه به تجارب روزمره برای آنان توصیف شود. پس از اینکه دانش آموزان درباره زبان مادری خود تاحدی آگاهی یافتند، میتوان پاره‌ای از اطلاعات آنان را تعمیم داد و بآنها نشان داد که زبانهای مختلف علیرغم اختلافات خود دارای وجوه اشتراکی نیز هستند. آگاهی از این وجوه اشتراک میتواند بنیادی برای یادگیری زبانهای خارجی باشد.

ما فعلا در مدارس خود «دستور زبان» تدریس میکنیم ولی مقصود ما از دستور زبان دربالاآن دستور زبانی نیست که ما خود خوانده‌ایم و هنوز هم تدریس میشود (ناگفته نماند که دستور زبانی که فعلا در دبستانها و دبیرستانها تدریس میشود نسبت به گذشته بسیار بهتر شده است ولی از معایب گذشته بکلی بری نیست). اکثر دستور زبانهایی که در سطح‌های مختلف تدریس میشوند نمودار الگوهای امروزی زبان فارسی نیستند: اینان اغلب از روی قالب زبان عربی نوشته شده‌اند، شعر و نثر را مخلوط کرده‌اند، فارسی قدیم و جدید را درهم آمیخته‌اند، صورت و معنی و رابطه آنها را درهم ریخته‌اند و دارای معایب بسیار دیگری هستند که ذکر همه آنها در اینجا ممکن نیست. از آنجائیکه این دستور زبانها بیان‌کننده ساختمان واقعی زبان فارسی امروز نیستند و در نتیجه تدریس آنها موجب گمراهی آموزندگان میگردد، حذف آنها از برنامه مؤسسات آموزشی، بنظر نگارنده، شاید فایده بیشتری در بر داشته باشد. در این مورد پیشنهادهای زیر عرضه میشود:

۱- باید گروهی مامور مطالعه درباره دستور زبان فارسی گردند. این عده قبل از اینکه دستور زبانی تهیه کنند باید باین سؤال بطور صریح و دقیق جواب بدهند: آیا ما میخواهیم ساختمان کدام یک از گونه‌های فارسی را توصیف کنیم: شعر، نثر، فارسی قدیم، جدید...؟ آمیختن اینگونه‌ها با یکدیگر اشتباه بزرگی است که دستورنویسان قدیم کرده‌اند و این اشتباه، ارزش کار آنان را بسیار ناچیز کرده است. پس از اینکه گونه خاصی انتخاب شد، این عده باید با شیوه‌های علمی و تجربی آنها را مورد مطالعه قرار دهند و الگوهای آنها را توصیف نمایند. توصیف و تشریح این الگوها برای دانش آموزان بطوریکه متناسب با سن و تجربه آنها باشد خود کار است دقیق

و تخصصی که باید به دست اهل فن سپرده شود .

۲- پیشنهاد دیگر اینست که در دوره‌های تربیت معلم و تربیت دبیر فارسی در دانشسراهای عالی کشور و همچنین در رشته‌های زبان و ادبیات فارسی لااقل در يك نیمسال يك یا دو ساعت زبانشناسی توصیفی گنجانده شود . مقصود از زبانشناسی توصیفی این نیست که به آنها زبانهای قدیمی و یا ریشه لغات آموخته شود، بلکه غرض اینست که معلمین زبان فارسی با اساسی‌ترین مفاهیم و حقایق مربوط به ساختمان و نحوه کار زبان آشنا گردند تا بنوبه خود بتوانند دانش‌آموزان خود را در سطح‌های پائین‌تر راهنمایی کنند .

فصل دوم

طرح ریزی و نوسازی زبان فارسی

دستکاری و مداخله در سیر طبیعی زبان کار بسیار مشکل و ظریفی است. در گذشته بسیاری از زبان‌شناسان مخالف مداخله عمدی در کار زبان بودند، ولی امروز بسیاری از آنان به طرح‌ریزی و رهبری زبان در جهت نیازمندیهای اجتماعی معتقدند . لغت‌سازی یا تحریم و تشویق واژه‌ها یا وضع قاعده یا برهم زدن روال‌های گذشتهٔ زبان يك کار فردی نیست ، بلکه وظیفهٔ دستگاه مطلق است که از پشتیبانی دولت نیز برخوردار باشد و تصمیمات آن ضمانت اجرایی داشته باشد . به نظر نگارنده تازمانی که از طرف دولت رسماً در این باره تصمیمی گرفته نشود و اصلاحات لازم‌جنبهٔ عمومی بخود نگیرد، باید از روال‌های عادی زبان پیروی کرد زیرا تك روی و اصلاحات فردی نه تنها باموفقیت مواجه نخواهد شد ، بلکه به آشفتگی و نابسامانی زبان میانجامد و بیش از آنکه مفید باشد مضر واقع میشود . بنابراین باید فرهنگستانی مرکب از افراد مطلع تشکیل شود و خط مشی زبان را در قبال مسائل بسیاری که فعلاً مورد بحث و گفتگو است روشن نماید .

یکی از مسائل مهمی که باید مورد توجه فرهنگستان قرار گیرد، مشکل خط فارسی است. خط فعلی فارسی بعلت اینکه مصوت‌های کوتاه را نشان نمیدهد برای کارهای دقیق علمی نامناسب است بطوریکه ما مجبوریم برای جلوگیری از اشتباه اغلب تلفظ کلمات ناآشنا را علاوه بر خط فارسی به خط لاتین نیز بنویسیم.

فرهنگستان باید با توجه به عوامل مختلف راجع به تغییر یا اصلاح خط فعلی تصمیم بگیرد. به نظر نگارنده تغییر خط بطور کلی ممکن است اشکالات زیادی ایجاد کند، درحالیکه اصلاح خط فعلی ساده تر و عملی تر بنظر میرسد. مهمترین اصلاحی که باید در خط فارسی بشود وارد کردن علائمی است که نمایشگر مصوت های a, e, o باشد.

یکی دیگر از اصلاحات لازم مربوط به یکنواخت کردن املای کلمات عربی است. هم اکنون مقدار زیادی از عمر دانش آموزان ما صرف این میشود که فلان کلمه را با «ص» یا با «س» بنویسند. تنوع صورتهای نوشتاری گذشته از آنکه موجب اتلاف وقت و کندی یادگیری خواندن و نوشتن است، باعث تزلزل و تردید نویسندگان و کندی یادگیری و وسیله فضل فروشی و ایرادگیری برای مثنوی ادیب مآب میباشد. حروف مختلف، مثلاً، «س، ص، ث» در عربی دارای تمایز صوتی هستند، ولی این تمایز در فارسی وجود ندارد و این سه حرف نماینده صدای واحد /s/ میباشد. همچنین حروف «ذ، ظ، ض، ز» برخلاف عربی، نماینده صدای منفرد /z/ میباشد. بنابراین اختلاف صورت نوشتاری بین کلماتی که با این حروف نوشته میشوند در عربی لازم ولی در فارسی بی مورد و از لحاظ زبانشناسی غیر موجه است. بنابراین پیشنهاد میشود که فرهنگستان توصیه کند که املاء این کلمات یکنواخت شود، مثلاً «مصطفی» را «مستفا» بنویسند. این کار اشکالات اساسی تغییر خط را دربر ندارد و در چهارچوب خط فعلی نیز امکان پذیر است ولی نتیجه ای که از نظر آموزشی از آن بدست می آید بسیار بزرگ و قابل توجه است. ممکن است گفته شود بعضی کلمات که تلفظ یکسان ولی معنی متفاوت دارند فقط از اختلاف املائی آنها شناخته میشوند، مانند «صفر» و «سفر». در پاسخ باید گفت تعداد این کلمات آنقدر کم است که بهیچ وجه نمیتواند مانعی برای این اصلاح کم زحمت ولی بسیار مفید واقع شود. همچنین پیشنهاد میشود که فرهنگستان در خصوص نحوه املائی همزه و حروف عله و دیگر مواردی که اختلاف نظر وجود دارد روالهائی را تصویب و عرضه نماید.

یکی دیگر از مواردی که فرهنگستان باید راجع بآن تصمیم بگیرد تلفظ کلمات عربی است. تلفظ بسیاری از کلمات عربی در فارسی تغییر کرده و این يك امر طبیعی است. ولی بسیاری از عربی دانان و ادیب مآبها تصور میکنند که ما باید این کلمات را همانطور تلفظ کنیم که در اصل عربی تلفظ میشده

و یا تلفظ میشود. بنابراین در مورد تلفظ بسیاری از کلمات اختلاف نظر و تردید وجود دارد، مانند: شجاعت، متهم، مستقل و غیره. فرهنگستان باید در این مورد توصیه کند که تلفظ درست این کلمات همان است که در فارسی معمول شده و تلفظ عربی آنها دیگر نمیتواند ملاک قرار گیرد.

یکی دیگر از مواردی که فرهنگستان باید درباره آن تصمیم بگیرد وضع کلماتی است که فارسی‌زبانان بر قیاس عربی ساخته‌اند و در زبان عربی بکار برده نمی‌شود. مثلاً کلماتی مانند «وضعیت»، «موقعیت»، «موفقیت» و بسیاری دیگر ساخته فارسی‌زبانان است و بهمین دلیل بسیاری از عربی‌دانان و ادیب‌مآب‌ها آنها را غلط میدانند و به استعمال آنها ایراد میگیرند. فرهنگستان باید توصیه کند که این کلمات باستناد اینکه در فارسی رایج شده‌اند درست و استعمال آنها بدون ایراد است.

ولی مسأله اساسی‌تری که فرهنگستان باید بآن پاسخ گوید اصولاً وجود کلمات عربی در فارسی است. در این مورد سه نظر وجود دارد: عده‌ای معتقدند که کلیه کلمات خارجی از جمله واژه‌های عربی باید از زبان فارسی بیرون ریخته شود و در واقع زبان فارسی، خالص و «سره» گردد. عده‌ای دیگر معتقدند واژگان هیچ زبانی خالص نیست و از فارسی نیز نباید چنین انتظاری داشت. اینان معتقدند که وجود واژه‌های عربی در فارسی به غناء زبان فارسی کمک میکند و نباید آنها را مطرود کرد. عده‌ای دیگر معتقدند باید کلمات بسیط عربی را - که اغلب از طریق فارسی به عربی رفته‌اند - در فارسی حفظ کرد ولی صورتهای صرف شده عربی را از زبان بیرون ریخت، مثلاً «فرق» را پذیرفت ولی «تفریق» یا «تفرقه» و مانند آنرا نپذیرفت.

به عقیده نگارنده نظر اول که همه واژه‌های عربی را از زبان خارج کنیم اشکالات فراوانی ایجاد میکند. فعلاً در فارسی امروز برای بسیاری از مفاهیم جز کلمات عربی کلمه‌ای وجود ندارد (مانند: زمان، درس، ساعت، کتاب و غیره). اگر ما بخواهیم این کلمات را از فارسی خارج کنیم، باید ببینیم در فارسی باستان یا پهلوی برای این مفاهیم چه کلماتی بکار میرفته است و آنها را از نو زنده کنیم و به جریان اندازیم. از آنجائیکه این کلمات در گفتگوی روزمره مردم فراوان بکار برده میشود، تغییر آنها و ملزم کردن مردم باینکه معادل‌های ساختگی فارسی آنها را بکار ببرند کاری بسیار مشکل است. با وجود این غیر ممکن نیست. ولی دولت و دستگاههای فرهنگی باید

قبل از شروع باین کار خود را برای يك نبرد طولانی آماده کنند . نگارنده مشکوک است که چنین اقدامی نتیجه موفقیت آمیز داشته باشد و برفرض اینکه بامبارزه‌ای طولانی موفقیتی نسبی بدست آید ، گمان میکند که این کار به فقر واژگان زبان فارسی میانجامد .

عقیده دوم نیز که ما اجازه بدهیم کلمات عربی همچنان در زبان ما باقی باشد ، درست نیست . یکی از معایب بزرگ‌از اینجا ناشی میشود که چون زبان عربی و فارسی دو ساختمان متفاوت دارند ، به علت آمیختگی واژگان زبان فارسی باواژه‌های عربی ، برای یاد گرفتن فارسی نه تنها باید ساختمان زبان فارسی را یاد گرفت ، بلکه باید ساختمان زبان عربی را نیز تاحدی یاد گرفت ، و این مانع بزرگی برای یاد گیری زبان فارسی است ، نه تنها برای خود فارسی زبانان بلکه برای خارجیانی که بآموختن زبان مارغبث دارند . مثلاً در فارسی اسم با پسوند «ها» یا «ان» جمع بسته میشود ، ولی در عربی دهه‌انواع جمع باقاعده و بی‌قاعده وجود دارد که بسیاری از آنها در فارسی نیز معمول شده‌اند . بنابراین اگر کسی بخواهد بداند در فارسی اسم چگونه جمع بسته میشود کافی نیست که دو پسوند «ها» و «ان» را یاد بگیرد ، بلکه باید روالها و صیغه‌های جمع باقاعده و بی‌قاعده عربی را نیز بداند .

باتوجه به این اشکالات ، نظر سوم که معتقد است صورتهای ساده عربی در فارسی حفظ شود ولی صورتهای صرف شده از زبان فارسی خارج گردد ، منطقی تر بنظر میرسد . ولی پیدا کردن ضابطه‌ها و ملاک‌هاییکه بتواند این کار را انجام دهد ساده نیست و این کار نیز بسیاری از اشکالات نظر اول را بدنبال خواهد داشت . باوجود این اشکالات ، پیشنهاد نگارنده اینست که فرهنگستان نظر سوم را ملاک کار قرار دهد و سعی کند اشکالات آنرا به حداقل برساند و عملی گرداند . کمترین اقدامی که فرهنگستان باید در این زمینه انجام دهد منع کردن استعمال جمع‌های عربی است . این کاریست که اشکال آن از همه کارهای دیگر نسبتاً کمتر و نتیجه آموزشی و زبانی آن از همه بزرگتر و پر ارج تراست .

توصیه دیگری که باید به فرهنگستان بشود اینست که این سازمان نباید کار خود را در اطاقهای دربسته انجام دهد و تصمیمات خود را بصورت فرمان صادر کند . البته فرهنگستان باید از پشتیبانی دولت برخوردار باشد و تصمیمات آن بموقع اجرا گذارده شود ، ولی فرهنگستان باید دلایل و اشکالاتی را

که منجر به تصمیمات خاصی میشود برای مردم توجه کند و در واقع منطق کار خود را روشن نماید تا توصیه‌های آن موثر واقع شود.

یکی دیگر از مواردی که فرهنگستان باید تصمیم بگیرد، تعیین خط مشی زبان فارسی در قبال واژه‌هایی است که از زبانهای اروپائی به زبان فارسی سرازیر شده و میشود. هم اکنون مقدار زیادی از این واژه‌ها در زبان فارسی وجود دارد و بیرون ریختن برخی از آنها که به زبان مردم افتاده و قرینۀ فارسی نیز ندارد (مانند: اتوبوس، ماشین، تلفن و غیره) همان اشکالاتی را بوجود می‌آورد که بیرون ریختن واژه‌های عربی رایج (مانند: زمان، ساعت، کتاب و غیره). ولی البته همه واژه‌های قرضی اروپائی از این نوع نیستند و برای بسیاری از آنها میتوان معادل‌های فارسی یافت یا ساخت و بجز این انداخت.

ولی نباید پنداشت که این کاری آسان است. هم اکنون در زمینه‌های مختلف علمی، بازرگانی و فنی هر روز واژه‌هایی وارد زبان فارسی میشود. آیا این ممکن است که ما همه این واژه‌ها را به فارسی برگردانیم یا برای آنها معادل فارسی بسازیم؟ آیا ما میتوانیم برای واژه‌های تجارتي و جهانی مانند «نایلون»، «داکرون»، «ترگال» و غیره فارسی بسازیم و آیا این کار اصولاً درست و منطقی است؟ آیا فرهنگستان میتواند و یا باید همه بازرگانان را مجبور کند قبل از اینکه اجناس تازه خارجی را آگهی کنند به فرهنگستان مراجعه کنند و برای آنها شناسنامه فارسی بگیرند؟ ممکن است گفته شود فرهنگستان واژه سازی را به زمینه‌های علمی محدود میکند تا زبان فارسی را برای بیان مفاهیم علمی مجهز گرداند. ولی در اینجا نیز مشکلات فراوانی وجود خواهد داشت. اولاً زمینه‌های علمی آنچنان متنوع و تعداد واژه‌های فنی خارجی در هر يك از این رشته‌ها آنقدر زیاد است که اگر فرهنگستان شبانه روز هم کار کند شاید نتواند جوابگوی همه آنها باشد. ثانیاً ایراد کسانی که میگویند علم يك پدیده جهانی است و اصطلاحات علمی نیز باید در همه جهان یکسان باشد، سخن پوچی نیست و باید برای آن جواب قانع کننده‌ای پیدا کرد. بهر حال در این باره مشکلات فراوانی وجود دارد که فرهنگستان قبل از هر کار باید آنها را دقیقاً مورد مطالعه قرار دهد و خط مشی خود را با بصیرت برگزیند و دلایل خود را برای انتخاب راهی که در پیش میگیرد برای مردم تشریح و توجیه کند.

در مورد روشی که فرهنگستان برای واژه سازی در پیش میگیرد نیز

اختلاف نظر خواهد بود . عده‌ای معتقدند که عناصر سازنده واژه باید زنده باشد بطوریکه مردم از ترکیب آنها بتوانند معنی آنرا حدس بزنند. عده دیگر معتقدند که این روش اگر چه منطقی بنظر میرسد ، در عمل نارسا است و قدرت سازندگی آن کم است . بنا براین ترجیح میدهند که هم ریشه واژه‌های اروپائی را در زبانهای قدیمی ایرانی پیداکنند و با افزودن پیشوند و پسوند واژه‌های تازه بسازند . این روش بارورتر است ولی لغاتی که تولید میکند ناآشنا و گاهی بکلی بیگانه جلوه‌میکند . مزایا و مضار این روشها باید بدقت سنجیده شود و شاید بهتر باشد که هر دو روش توأمأ مورد استفاده قرار گیرد .

در پایان این بخش به دو نکته دیگر نیز باید اشاره کرد که به نحوی با کار فرهنگستان مربوط میشود. یکی توجه بامر ترجمه است . زبان فارسی از ترجمه‌هایی که هر روز از زبانهای اروپائی به فارسی میشود سخت متأثر گردیده است . بعضی از این تأثیرات در جهت مثبت ولی بسیاری از آنها در جهت منفی است . فرهنگستان باید شیوه‌ای اتخاذ کند که روی ترجمه‌های تازه کنترل داشته باشد .

نکته دوم مربوط به شیوه نامه نگاری در دستگاههای اداری است که وضع بسیار ناهنجاری دارد . نامه نگاری در دستگاههای اداری در قالب‌هایی کهنه و تصنعی صورت میگیرد و گاهی سبک نامه‌ها بقدری ازروالهای عادی زبان بدور است که يك خواننده تیزبین و منطقی نیز نمیتواند مفهوم نامه را درك کند مگر اینکه به آن سبک خاص آشنائی داشته باشد . فرهنگستان باید روالها و شیوه‌هایی برای نامه نگاری در ادارات برگزیند و توصیه نماید .

فصل سوم

گسترش جغرافیائی زبان فارسی

مقصود از گسترش جغرافیائی زبان فارسی اشاعه آن در داخل و خارج قلمرو جغرافیائی کشور ایران است . اگرچه فعلاً زبان فارسی زبان رسمی کشور ایران است ولی در بسیاری نقاط ایران زبان مادری مردم نیست . بدیهی است اگرما بتوانیم شیوه‌ای اتخاذکنیم که بتدریج وبانرمش زبان فارسی زبان مادری

همه کسانی گردد که در قلمرو جغرافیائی ایران بدنیا می‌آیند و زندگی میکنند، قدم مهمی در راه وحدت ملی خود برداشته‌ایم زیرا وحدت زبان عامل بسیار مهمی در پیوستگی و وحدت ملی است. ولی نباید پنداشت که زبان تنها عامل مؤثر در این وحدت است و وحدت ملی بدون وحدت زبانی غیر ممکن می‌گردد. در کشور سوئیس مردم بر حسب ناحیه جغرافیائی بزبانهای فرانسه، آلمانی، ایتالیائی و بعضی زبانهای بومی صحبت میکنند، ولی مردم سوئیس به علت اختلاف زبان، خود را از یکدیگر جدا نمیدانند. فرانسه زبانهای این کشور خود را به فرانسه نمی‌چسبانند. یا آلمانی زبانها و ایتالیائی زبانها اشتیاق الحاق به آلمان و ایتالیا را ندارند. توجیه این امر شاید این باشد که مردم دوست دارند تبعه کشوری باشند که در جهان دارای اعتبار و ارزش بیشتری است و چون سوئیس در نظر اهالی این کشور ارزش و اعتباری برتر از فرانسه و آلمان و ایتالیا دارد، مردم هرگز این آرزو را در دل نمی‌پرورند که به استناد اشتراك زبانی خود را به کشور دیگری وابسته بدانند. اگر رفاه مادی و رشد اقتصادی و سیاسی کشور ایران افزایش یابد، چنانکه میباید، اختلاف زبان مادری بهیچوجه و در هیچ حال نمیتواند انگیزه‌ای برای تجزیه طلبی یا نغمه‌های ناسازسیاسی دیگر گردد.

با وجود این باید از گسترش و رواج زبان فارسی به عنوان زبان مادری در داخل قلمرو جغرافیائی ایران برای ایجاد وحدت سیاسی و ملی بیشتر بهره برداری نمود. نخست باید مطالعه دقیقتری درباره «جغرافیای زبانی ایران» صورت گیرد و نتیجه آن بررسی در اختیار کسانی قرار گیرد که میخواهند در این مورد تصمیماتی اتخاذ نمایند. در این بررسی باید به تعداد زبانهای غیر ایرانی، زبانهای ایرانی، گویشهای منشعب از زبان فارسی که به عنوان زبان مادری بکار برده میشوند توجه کرد. همچنین تعداد سخنگویان و پراکندگی جغرافیائی آنها را دقیقاً ضبط نمود. درجه تسلط این سخنگویان به زبان فارسی رسمی و شرایطی که در آن یا فارسی به عنوان زبان دوم برخوردار میکنند و امکاناتی که برای یاد گرفتن آن دارند و همچنین واکنش روانی و اجتماعی آنها نسبت باین زبان باید دقیقاً مورد مطالعه قرار گیرد. وقتی چنین گزارشی تهیه شد، آنوقت میتوان آگاهانه نسبت به سیاست گسترش زبان فارسی در داخل قلمرو جغرافیائی ایران تصمیم گرفت.

مبارزه با بیسوادی یکی از راههای مهم برای گسترش زبان فارسی است. از آنجائیکه خواندن و نوشتن به زبان فارسی رسمی آموخته میشود، هر قدر

حوزه این مبارزه وسیعتر و مردم بیشتر با سواد شوند، خود بخود زبان فارسی بیشتر گسترش مییابد. نکته‌ای که در مبارزه با بیسوادی باید در نظر داشت اینست که کافی نیست گروهی را با سواد کنیم و بعداً آنها را بحال خود رها کنیم. در اینصورت تمام تلاشها بیفایده میماند زیرا خواندن و نوشتن دوباره فراموش میگردد. وقتی گروهی با سواد شدند باید پیوسته مواد خواندنی تهیه و در اختیار آنها گذارده شود. علاوه بر این باید شرایط زندگی اجتماعی آنها بطوری دگرگون شود که خواندن و نوشتن در زندگی روزمره آنها نقشی داشته باشد. یکی از عللی که مبارزه با بیسوادی در بسیاری کشورها با موفقیت مواجه نشده، نادیده گرفتن این عامل مهم اجتماعی بوده است.

در باره گسترش زبان فارسی در خارج از قلمرو جغرافیائی ایران در درجه اول باید متوجه کشورهای همسایه شد. در اغلب کشورهای خاور میانه و مخصوصاً در کشورهای همسایه مردم به علل تاریخی و اجتماعی به زبان فارسی علاقه شدیدی دارند. باید از این آمادگی روانی و اجتماعی بهره برداری زیادی نمود و با فراهم کردن کتاب و معلم و دیگر کمک‌های فرهنگی زبان فارسی را در دانشگاهها و مدارس کشورهای همسایه ترویج کرد. باید در این زمینه مطالعات دقیق و سنجیده‌ای صورت گیرد و نتایج این تحقیق راهنمای تصمیمات مسئولین امر قرار گیرد.

آموزش زبان فارسی به خارجیانی که در ایران مقیم هستند یکی دیگر از راههای اشاعه زبان فارسی است. باید گروهی از اهل فن مأمور شوند کتابهایی مخصوص تدریس زبان فارسی به خارجیان بنویسند. فعلاً چنین کتابهایی وجود ندارد و یا اگر وجود دارد بسیار ناقص و نارسا است. باید با تدارک کتاب و معلم و امکانات دیگر از شوقی که در بین بسیاری از خارجیان مقیم ایران برای آموختن زبان فارسی وجود دارد کمال استفاده را نمود.

رابطه خط و زبان

وقتی دربارهٔ زبان^۱ سخن بمیان می‌آید، اکثر مردم بطور ناآگاه به خط و نوشته فکر میکنند. ولی باید همواره بخاطر داشت که زبان اصل و خط فرع است. تفوق زبان را بر خط بادلایل فراوانی میتوان نشان داد که ما در زیر به بعضی از آنها اشاره می‌کنیم.

۱- امروز هیچ جامعهٔ انسانی وجود ندارد که زبان نداشته باشد. حتی قبایل ساکن دور افتاده‌ترین جزایر اقیانوسیه و یا اهالی وحشی‌ترین جنگل‌های افریقا، همه دارای زبان هستند، ولی همهٔ این جوامع دارای خط نیستند. تعداد زبانهای جهان را در حدود سه هزار برآورد کرده‌اند، ولی جوامعی که زبان آنها صورت نوشته داشته باشد، نسبت به این مجموع بسیار کم است.

۲- حتی در جوامعی که خط وجود دارد، همهٔ مردم خواندن و نوشتن نمیدانند درحالی که همه بدون استثناء زبان میدانند و برای رفع نیازمندی‌های اجتماعی خود پیوسته از آن استفاده میکنند.

۳- تاریخ پیدایش زبان را بین ۵۰۰ هزار تا یک میلیون سال پیش حدس میزنند ولی پیدایش خط پدیده‌ای بسیار جدید است و حتی ابتدائی‌ترین صورت آن از ده هزار سال قبل فراتر نمیرود.

۴- در طول حیات فرد نیز همین قدمت مشاهده میشود، بدین معنی که کودک اول زبان یاد میگیرد و بعد بمدرسه میرود و خط میآموزد. در واقع وقتی او بآموختن خط آغاز میکند، به زبان مادری خود کم و بیش تسلط یافته

۱- از «زبان» در این بحث مفهوم عامتری مراد شده که زبان (Language)

و گفتار (Speech) هر دو را در بر میگیرد.

است .

با توجه به نکات بالا معلوم میشود که زبان پدیده‌ای بسیار قدیمی است ولی خط چیزی است تازه که صرفاً برای نمایاندن زبان بوجود آمده است . با وجود این ما اغلب خط را مهمتر از زبان میدانیم . این امر دلایلی دارد که میتوان برخی از آنها را چنین بر شمرد :

الف- نوشته صورتی ثابت و چشم گیر دارد ، در حالیکه گفتار گذراست و (بدون استفاده از وسائل مکانیکی) پس از چند ثانیه ناپدید میشود .

ب- نوشته سنجیده تر از گفتار است؛ در هنگام نوشتن امکان تفکر ، سنجش و تجدید نظر وجود دارد ، در حالیکه در هنگام گفتن هیچیک از این امکانات وجود ندارد . در نتیجه نوشته محکم تر ، زیباتر و درست تر از گفتار جلوه میکند .

ج- آثار ادبی و میراث فرهنگی جوامعی که خط دارند از طریق نوشته در دسترس مردم قرار میگیرد و اهمیت فرهنگی آن آثار بطور نا آگاه به ارزش خط و نوشته میافزاید .

د- در دنیای امروز ، وفور و ارزانی کتاب ، مجله ، روزنامه و دیگر مواد خواندنی که خود مدیون صنعت چاپ و پیشرفتهای فنی معاصر است ، به ارزش نوشته و تأثیر آن بسیار افزوده است .

خط ، به عنوان يك وسیلهٔ ثانوی ، برای نمایاندن زبان بوجود آمده است . اصولاً سه نوع خط میتوان بازشناخت : یکی خط اندیشه نگار (**Ideograph**) که در آن هر علامت برای نمایاندن يك شیئی ، يك پدیده یا يك تصور بکار میرود . خط مصریان قدیم از این نوع بوده و بسیاری از قبایل سرخ پوست آمریکا نیز از این خط استفاده میکرده اند . دیگری خط واژه نگار (**Logograph**) که در آن هر علامت در مقابل يك واژه یا يك واحد کوچک دستوری قرار میگیرد . خط چینی از این نوع است . سوم خط الفبائی که علائم یا حروف آن در مقابل صداها قرار میگیرند . خط فارسی و اکثر قریب باتفاق خطوطی که در جوامع متمدن شناخته شده اند از نوع الفبائی هستند .

خط الفبائی بر اساس این فرض قرار دارد که هر حرف نماینده يك صدا است ، ولی به دلایلی که خواهیم گفت ، صرفنظر از خطوط آوانگار (**Phonetic alphabet**) ، این فرض هیچوقت در مورد الفبای عادی زبان برای همیشه به تحقق نمی پیوندد . تحقق این فرض در مورد زبانهای مختلف نسبی است ،

بدین معنی که الفبای بعضی از زبانها مانند ایتالیائی، اسپانیولی، آلمانی، روسی و فنلاندی بیشتر از الفبای زبانهای چون انگلیسی، فرانسه، ایرلندی و غیره نماینده صداهای زبان میباشد. علت این امر این است که زبان تغییر میکند ولی خط ثابت میماند و اگر هر چند وقت یکبار اصلاح نشود، بتدریج شکاف بین خط که نماینده تلفظ قدیمی کلمات است و تلفظ تغییر یافته و جدید زبان آنچنان زیاد میشود که دیگر به سختی میتوان املای کلمه را نماینده تلفظ آن دانست. اگر خط اصلاح نشود و زبان همچنان به تغییر خود ادامه دهد، روزی میرسد که خط از صورت الفبائی خارج شده و به صورت واژه نگار در میآید. هر قدر شکاف بین خط و تلفظ وسیع تر شود، آموختن خواندن و نوشتن مشکل تر میشود. ولی بدلیلی که بعداً خواهیم گفت، تغییر خط کار ساده‌ای نیست.

ولی نباید پنداشت که اگر خط طوری اصلاح شود که هر حرف آن نشانهٔ يك صدا باشد آن خط میتواند نمایندهٔ کامل گفتار باشد. اولاً خط هر قدر هم کامل ساخته شود نمیتواند اختلافات جزئی صداهای (allophone) را که در محیطها صوتی مختلف ظاهر میشوند نشان بدهد. ثانیاً خصوصیات مانند آهنگ (intonation)، تکیه (stress)، مکث و بسیاری خصوصیات دیگر که برای تقطیع زبان به صداها قرار میگیرد و بآنها خصوصیات «زبر زنجیری» گفته میشود یا اصلاً در خط ظاهر نمیشود و یا با کمک نقطه گذاری به طور بسیار ناقصی نمایانده میشود.

خط فارسی برای نشان دادن صداهای زبان فارسی ناتوان است. معایب مهم خط فارسی را باختصار میتوان چنین بر شمرد:

۱- مصوت‌های /a/ /e/ /o/ در خط نمایانده نمیشوند. مثلاً «کش»، «کش» و «کش» را در خط يك جور می‌نویسند. اشتباهات تلفظی و سوء تفاهماتی که در خواندن يك متن از این رهگذر پیش میآید بسیار است. چون مصوت‌های سه گانهٔ بالا در خط وارد نمیشوند بسیاری از کلمات که تلفظ و معنی مختلف دارند يك صورت نوشته پیدا میکنند. مثلاً صورتهای: سقط، مهر، اقدام، اعمال، اخبار، اعلام، علم، اتباع، مجاز، رب، اسناد، ملک، پر، عده، چک، نسبی، حکم، ظهر، خلق، مثل، ترکه، در، مرد، خرد، تف، کرم، گرد، چرا، مسلم، سحر، سفت، صفر، و

صدها صورت دیگر که گاهی چندین تلفظ و چندین معنی کاملاً مختلف دارند. البته در مورد بعضی از کلمات آشنا از سیاق عبارت یا فحوای کلام میتوان معنی آنها را حدس زد و آنها را درست تلفظ کرد، ولی در مورد کلماتی که برای خواننده آشنا نباشند، و مخصوصاً در مورد کلمات خارجی و اسم‌های خاص که به خط فارسی نوشته شده باشند، فحوای کلام نیز نمیتواند دشواری تلفظ را برطرف نماید.

۲ - چون بعضی از صامت‌ها مکرر هستند، یعنی تشدید دارند و در عمل علامت تشدید آنها نوشته نمیشود، اغلب دو کلمه کاملاً متفاوت، يك صورت پیدا میکنند. صورتهای «بر»، «کره» و «ماده» با تشدید و بدون تشدید، کلمات متفاوت با معانی متفاوتی هستند. گاهی اوقات دشواری تلفظ و اختلاط معنی ناشی از ترکیب دو نقص بالا است: مثلاً اختلاط کلماتی که به صورت، محرم، رویه، مقدم، سر، درخط ظاهر میشوند، ناشی از فقدان مصوت و تشدید با یکدیگر است.

۳ - برای بعضی صداها بیش از يك علامت وجود دارد. مثلاً برای صدای /s/ حروف «س»، «ص» و «ث» و برای صدای /z/ حروف «ز»، «ذ»، «ظ» و «ض» و برای صدای /t/ حروف «ت» و «ط» و برای صدای /h/ حروف «ه» و «ح» و برای صدای /q/ حروف «ق» و «غ» بکار برده میشود. همچنین دو حرف «ع» و «ع» نیز نماینده يك صدا هستند. این تعدد حروف از آنجا است که کلماتی که از عربی به فارسی آمده‌اند، بعضی دارای صداهائی بوده‌اند که در فارسی وجود نداشته است، در نتیجه فارسی‌زبانان نزدیکترین صدائی را که در زبان خودشان وجود داشته، بجای آنها نشانده‌اند. بدین ترتیب اختلاف املائی کلمه که نماینده اصل عربی آنهاست حفظ شده، ولی تلفظ آنها فارسی و يك نواخت شده است. گذشته از اینکه بسیاری از این کلمات از اصل فارسی به عربی رفته و دوباره بفارسی برگشته‌اند، از آنجائیکه سالهاست این کلمات در فارسی بکار برده میشوند و در نتیجه تلفظ و معنی آنها تغییر کرده است، باید آنها را فارسی پنداشت. نوشتن آنها به صورت اصلی عربی، نه تنها فارسی-زبانان را به خارجی بودن آنها حساس میکند - که خود کار نادرستی است زیرا اینها جزو واژگان فارسی شده‌اند - بلکه از نظر صوت شناسی نیز نامناسب است زیرا، چنانکه گفتیم، هر دسته از این حروف نماینده يك صدا هستند و تمایز اصلی آنها در فارسی از بین رفته است.

۴- بعضی حروف نمایندهٔ بیش از يك صدا هستند . مثلاً «و» میتواند نمایندهٔ /o/ باشد مانند «تو» /to/ ، یا نمایندهٔ /u/ باشد ، مانند «رو» /ru/ ، یا نمایندهٔ /v/ باشد ، مانند «ولی» /valli/ ، یا نمایندهٔ /ow/ باشد ، مانند «روشن» /rowšan/ . «ی» میتواند نمایندهٔ /y/ باشد ، مانند «یار» یا نمایندهٔ /i/ باشد ، مانند «کی» /ki/ . در نتیجه صورت نوشتهٔ «دین» میتواند دو تلفظ و دو معنی داشته باشد : /dɪn/ و /deyn/ ؛ همچنین صورتهای نوشتهٔ «کی» ، «نیل» و مانند آن . «ا» در میان یا پایان کلمه نمایندهٔ صدای /ə/ است ، مانند «رفاه» ، «جفا» و غیره ولی در آغاز به تنهایی میتواند نمایندهٔ سه صدا باشد مانند /a/ در «احمد» ، /ə/ در اجبار و /o/ در «الفت» ؛ به صورت «آ» میتواند نمایندهٔ /ə/ باشد ، مانند «آب» . به کمک حروف «و» و «ی» میتواند به ترتیب نمایندهٔ صداهای /u/ و /i/ باشد، مانند «او» /u/ و «ایران» /Iran/ . بدین ترتیب، حرف «ا» به تنهایی یا با کمک حروف «و» و «ی» میتواند در آغاز نمایندهٔ شش مصوت باشد .

۵- يك حرف بسته به جای خود در کلمه و بسته به حرفی که در پس و پیش آن قرار میگیرد لااقل به چهار صورت نوشته میشود : ع ع ا ع . بعضی حروف مانند «ی» چهار صورت نیز بیشتر پیدا میکنند .

۶- مسئلهٔ قطع و وصل حروف، که بعضی بهم می‌چسبند و بعضی نمی‌چسبند، مشکل دیگری است . در مورد حروفی که بهم می‌چسبند نیز مرز مشخصی وجود ندارد ، به همین جهت تصمیم آن اغلب به سلیقهٔ فردی نویسنده واگذار میشود . بعضی اوقات دیده میشود که چندین کلمه را بهم می‌چسبانند ، مانند «اینستکه» (این است که) «طوریستکه» (طوری است که) و مانند آن . اشکال دیگری که از قطع و وصل حروف ناشی میشود این است که گاهی فاصلهٔ بین حروف منفصل يك کلمه ، در نوشتن یا در چاپ ، کم و زیاد میشود ، در نتیجه خواندن آن کلمه مشکل میشود و یا اصلاً معنی دیگری پیدا میکنند . مثلاً اگر فاصلهٔ بین حروف در جملهٔ «ما در آنجا هستیم» بهم بخورد جمله میتواند معنی دیگری داشته باشد : «مادر آنجا هستیم» .

۷- اضافه که یکی از عناصر بسیار فعال دستوری در زبان فارسی است، معمولاً به صورت مصوت /ə/ در تلفظ ظاهر میشود و چون این مصوت در خط فارسی وارد نمیشود بنابراین اضافه هم نوشته نمیشود . در نتیجهٔ این نقص بزرگ گاهی خواننده جمله را تا آخر میخواند و آنرا بی‌معنی حس میکند . ناچار

بر میگردد و دقیق‌تر نگاه میکند و پی‌میبرد که اضافه‌ای در تلفظ وارد نکرده یا بی‌جهت وارد کرده است. گاهی اوقات نیز کم و زیاد کردن اضافه جمله را بی‌معنی نمیکند، بلکه معنی آنرا تغییر میدهد. مثلاً در جمله «مردم دیگر این کار را نمیکند» اگر اضافه‌ای پس از «مردم» قرار گیرد یا نگیرد معنی جمله بکلی فرق میکند. همچنین بود و نبود اضافه پس از کلمه «اغلب» در جمله «اغلب مردم اینطور فکر میکنند» معنی آنرا تغییر میدهد.

۸- فراوانی نقطه‌ها و پس‌وپیش شدن آنها و گاهی اوقات حذف آنها اشکالات فراوان ایجاد میکند که دربارهٔ آنها داستانهائی ساخته شده است.

۹- علاوه بر معایب فوق، رسم‌الخط‌های مختلف، شکسته‌نویسی و قوانین پیچیده و اختلاف سلیقه‌ها در مورد املاي همزه و مانند آن بر کمال خواندن و نوشتن خط فارسی میافزاید.

اصلاح خط کار آسانی نیست. زیرا گذشته از اشکالات فنی، موضوعی است که دربارهٔ آن سوء تفاهمات زیادی وجود دارد و با احساسات شخصی و ملی افراد برخورد پیدا میکند. مسألهٔ اصلاح خط امری است زبان‌شناسی، اقتصادی، اجتماعی، روانی، ملی و آمیختگی این جنبه‌ها؛ بحث آنرا در هر کشوری به جدالی پر هیجان تبدیل میکند.

بعضی از مخالفت‌هائی که با تغییر یا اصلاح خط میشود، ناشی از سوء تفاهم است. مثلاً یکی از کسانی که در يك مناظره علیه تغییر خط صحبت میکرد، میگفت «تغییر خط، زبان فارسی را از بین میبرد»، غافل از اینکه زبان را با هر خطی میتوان نوشت و تغییر خط نمیتواند زبان را نابود کند. بعضی دیگر دوست دارند همیشه به گذشته بچسبند و با هر تغییری مخالفت کنند. در مورد خط، يك عامل روانی نیز اضافه میشود و آن اینکه هر قدر خط مشکل‌تر باشد، رنج یاد گرفتن آن بیشتر است و کسانی که رنجی کشیده و این خط مشکل و کج و معوج را آموخته‌اند نمیخواهند با آسانی دست بردارند و حاصل زحمت سالیان دراز خود را تباه شده ببینند. عدهٔ دیگری نیز که دستخوش احساسات ملی افرای هستند و افتخار ایران را در چیزهائی میدانند، خوب یا بد، که از گذشته بارت رسیده، بدون اینکه مصالح فرهنگی و اجتماعی معاصرین و آیندگان را در نظر بگیرند، با تغییر یا اصلاح خط مخالفت میکنند زیرا آنرا بمنزلهٔ تباه شدن میراث گذشته میدانند. عده‌ای نیز باین علت که تغییر خط با آنها زبانهای مادی وارد میکند، با آن مخالفت می‌ورزند.

ولی اشکالات تغییر خط فقط چیره شدن بر این مخالفت‌ها نیست. تغییر

خط ، در هر جامعه‌ای از جمله ایران ، اشکالات فنی نیز دارد . یکی از این اشکالات فنی عامل جغرافیائی زبان است . امروز زبان فارسی از نظر جغرافیائی قسمت وسیعی از کشور ایران و قسمت‌هایی از کشورهای همسایه را دربر میگیرد . زبان فارسی در نواحی مختلف این قلمرو وسیع ، تلفظ‌های متفاوت دارد . اگر قرار باشد تلفظی انتخاب شود که خط از روی آن تنظیم شود اولین اشکالی که ایجاد میشود اینست که کدام تلفظ از این انواع مختلف باید ملاک قرار گیرد . ممکن است بگوئیم فارسی پایتخت ، تهران ، ملاک قرار گیرد . در اینجا باز چندین اشکال ظاهر میشود . اولاً در همه تهران ، تلفظ يك نواخت نیست . ثانیاً این کار ، مشکل را به کلی رفع نخواهد کرد زیرا فقط مردم تهران کم و بیش آنطور که تلفظ میکنند خواهند نوشت ولی در لهجه‌های شهرستانی بین خط و زبان باز جدائی خواهد بود . مثلاً گوینده اصفهانی باید بگوید /peder/ و بنویسد /pedar/ «پدر» یا برعکس دومی را به صورت نوشته ببیند و اولی را تلفظ کند . خط خودمیتواند ، در مورد زبان‌هایی که لهجه‌های بسیار مختلف دارند ، يك عامل پیونده باشد و نمونه بارز چنین خطی ، خط چینی است . اشکال دوم مربوط به زمان است و این مخصوصاً در مورد کشورهای صادق است که دارای سنت ادبی هستند . کتبی که از قدیم بما رسیده با خط فعلی نوشته شده است که تلفظ آن از بسیاری جهات مبهم است . اگر قرار باشد این کتب به خط جدید نوشته شود ، دو اشکال بوجود میآید : اگر سعی کنیم آنها را با تلفظ قدیمشان ضبط کنیم ، مدرک قطعی برای تعیین تلفظ آنها وجود ندارد و در نتیجه اختلاف رأی ظاهر میشود و ایرادگیری‌های ادیب ما بانه از آنچه هست بیشتر رونق میگیرد . اگر سعی کنیم آنها را با تلفظ امروز ضبط کنیم ، دانسته حقایق را دگرگون جلوه داده‌ایم زیرا همه میدانیم که این کلمات در گذشته تلفظ امروز گویش تهران را نداشته‌اند .

ولی علیرغم همه این گرفتاریها و مخالفت‌ها ، خط فارسی باید تغییر کند یا اصلاح شود . خط امروز ما بسیار نارساست و برای منظوره‌های علمی و دقیق ، قابل اطمینان نیست (و به همین علت است که هر جا دقت مطرح باشد ، ما مجبوریم تلفظ کلمه را با کمک حروف لاتینی یا وسایل دیگر تثبیت کنیم) . علاوه بر این ، چنانکه گفته شد ، این خط در بسیاری موارد از سرعت خواندن میکاهد و موجب اشتباهات و سوء تفاهات زیادی میشود . یاد گرفتن آن برای دانش آموزان و بزرگسالان نواآموز رنج‌آور است ، و مانع دلسرد کننده‌ایست برای خارجیانی که بخواهند با زبان و فرهنگ ما آشنائی پیدا کنند .

پدیده‌های قرضی در زبان فارسی

زبان پدیده‌ایست اجتماعی . زبان مخلوق اجتماع است و همراه با تحولات اجتماع دگرگون میشود . رابطه زبان و اجتماع بحث بسیار جالبی است که شعبه‌ای از علم زبانشناسی بنام زبانشناسی اجتماعی (sociolinguistics) بآن میپردازد. برای اینکه روشن شود مقصود از پدیده‌های قرصی چیست و رابطه آنها با اجتماع و تغییرات اجتماعی چگونه است به مقدمه‌ای نیازمندیم .

زبانی که ما روزانه بکار میبریم چون دستگاه بزرگی است که کار آن نتیجه همکاری دستگاههای کوچکتری است که در آن قرار گرفته‌اند . زبان را میتوان متشکل از سه دستگاه دانست : دستگاه صوتی یا فونولوژی ، دستگاه دستوری یا گرامر و دستگاه واژگان (vocabulary) . دستگاه صوتی عبارتست از نظامی که بین عناصر صوتی زبان وجود دارد ، دستور یا گرامر عبارتست از نظامی که بین عناصر معنی‌دار زبان وجود دارد ، و واژگان عبارتست از مجموعه لغاتی که اهل زبان در دسترس دارند و روابطی که بین آنها برقرار است . (واژگان را نباید با کتاب لغت dictionary اشتباه کرد.) زبان و در نتیجه دستگاههای سازنده آن همه در معرض تغییرند ، ولی از سه دستگاه زبان آنکه بیشتر دستخوش تحولات اجتماعی میگردد، دستگاه واژگان است، بدو علت :

علت اول مربوط به طبیعت دستگاه واژگان است . دستگاههای صوتی و دستوری زبان دستگاههایی سخت بهم بافته‌اند و در نتیجه رخنه در آنها مشکل‌تر و تغییرات آنها کندتر است . برعکس واژگان زبان دستگاهی آنچنان بهم بافته نیست و در نتیجه نفوذ در شبکه ارتباطی آن آسانتر است . کم و زیاد شدن یا تغییر

ارزش عناصر صوتی و دستوری موجب تغییر ارزش عناصر دیگر دستگاه میشود ولی کم و زیاد شدن یا تغییر عناصر واژگان ، یعنی لغات ، مستلزم چنین تحولی در ارزش عناصر دیگر نیست . این خاصیتی است که از بهم بافتگی عناصر در دستگاههای صوتی و دستوری زبان و ازسستی روابط در دستگاه واژگان ناشی میشود و موجب میشود که تغییرات دستگاههای صوتی و دستوری کند و تغییرات دستگاه واژگان سریع باشد.

مثلاً تمایز بین مفرد و جمع يك پدیده دستوری است. زبانی مانند فارسی یا انگلیسی که دارای تمایز دو گانه مفرد (یکی) و جمع (بیش از یکی) است نمی تواند بسادگی تغییر کند و يك تمایز سه گانه را مانند زبان عربی که بین مفرد (یکی) و تثنيه (دوتا) و جمع (بیش از دوتا) فرق میگذارد بپذیرد ؛ عبارت دیگر نمی تواند يك عنصر تازه را باسانی در شبکه ارتباطی دستور خود وارد کند . همچنین زبانی مانند عربی که در آن تمایز سه گانه وجود دارد نمی تواند بسادگی یکی از عناصر ، مثلاً عنصر تثنيه را ، از شبکه ارتباطی دستور خود خارج کند ؛ چنین تغییری موجب برهم خوردن شبکه روابط بین کلیه عناصر دستوری میگردد. مقصود این نیست که ثابت کنیم تغییرات دستوری صورت نمیگیرد. برعکس تغییرات دستوری همیشه و در هر زبانی رخ میدهد. (مثلاً فارسی باستان که زبان فارسی امروز از آن مشتق شده دارای تثنيه بوده که بتدریج از دست داده است .) منتهی تغییرات دستوری بعلت بهم بستگی شدید عناصر سازنده آن بسیار کند صورت میگیرد .

ولی تغییرات دستگاه واژگان سریع است زیرا کم و زیاد شدن عنصری ، روابط بین بقیه عناصر دستگاه را تغییر نمیدهد. مثلاً ما امروز وسیله نقلیه ای داریم که با دو چرخ حرکت میکند و بآن «دو چرخه» می گوئیم . اگر روزی وسیله ای اختراع شود که با يك چرخ حرکت کند ، برای ما ساده است که واژه «يك چرخه» را بسازیم و فوراً بکار ببریم یا بر عکس اگر دو چرخه بعنوان يك وسیله نقلیه متروك شد ، ما مجبور نیستیم دیگر واژه « دوچرخه» را بکار ببریم . در نتیجه این واژه متروك و از واژگان زبان خارج میشود . بدین ترتیب سازمان واژگان زبان بآن اجازه میدهد که بیش از دستگاههای صوتی و دستوری در معرض تغییر قرار گیرد .

علت دوم پیوستگی عناصر فرهنگی جامعه با واژگان زبان است . واژگان زبان آینه فرهنگ (culture) مردمی است که بآن زبان تکلم میکنند (فرهنگ در اینجا بمعنی کلیه پدیده های مادی و معنوی جامعه بکار رفته

است) . به عبارت دیگر واژگان زبان فهرستی است از نام‌هایی که مردم يك جامعه به اشیاء ، وقایع ، پدیده‌ها ، افکار و تجارب خود از جهان فیزیکی بیرون نهاده‌اند . از آنجائی که عناصر فرهنگی (مادی و معنوی) پیوسته در تغییرند ، طبیعی است که واژه‌های زبان نیز که در حقیقت نام آن عناصر فرهنگی هستند تغییر کنند . این پیوستگی نزدیک بین عناصر فرهنگی جامعه و واژگان زبان موجب میشود که واژگان زبان پایای تغییرات جامعه دگرگون گردد و از دستگاه‌های صوتی و دستوری تحول پذیرتر باشد .

رابطه فرهنگ جامعه و واژگان زبان احتیاج به بحث گسترده تری دارد . فرهنگ هر جامعه از دو دسته پدیده تشکیل شده است : پدیده‌های مادی و پدیده‌های غیرمادی . سائلی که مردم جامعه با آن معیشت خود را اداره میکنند عناصر مادی جامعه را تشکیل میدهند ولی ارزش‌های اجتماعی ، نگرش‌ها ، افکار ، جهان بینی‌ها و امثال آن از نوع عناصر غیر مادی جامعه میباشدند . کلیه عناصر مادی و غیرمادی بر رویهم فرهنگ يك جامعه را تشکیل میدهند . هر يك از این عناصر را اعم از مادی و غیر مادی يك عنصر فرهنگی میگوئیم . بدین ترتیب اتومبیل يك عنصر فرهنگی مادی است ولی نگرش زن و شوهر نسبت بهم یا اعتقاد به فلان مسأله متافیزیك و امثال آن از نوع عناصر فرهنگی غیر مادی است . پدیده‌های مادی جامعه اساس پدیده‌های غیرمادی هستند . به عبارت دیگر پدیده‌های غیرمادی بر بنیاد پدیده‌های مادی جامعه بنا شده‌اند . چنانچه تحولی در ساختمان و نحوه کارکرد پدیده‌های مادی جامعه بوجود آید ، دیر یا زود در ساختمان و کارکرد پدیده‌های غیرمادی نیز موثر می‌افتد و آنها را نیز دستخوش تغییر میکند و این هر دو نوع تغییر در واژگان زبان آن جامعه منعکس میگردد بدین طریق که واژه‌ای خلق میشود ، میمیرد و یا تغییر میکند . خلق شدن واژه‌ها با سرعتی شدیدتر از مردن آنها صورت میگیرد و عیناً همین تفاوت نیز در عنصر فرهنگی قرینه آنها مشاهده میشود . اتومبیل ممکن است يك دفعه در جامعه‌ای وارد شود ولی مدتی طول میکشد تا درشکه و گاری از بین برود . بدین ترتیب واژه « اتومبیل » فوراً در واژگان زبان وارد میشود ولی مدتها طول میکشد تا واژه‌های «درشکه» و «گاری» متروك شود و از واژگان زبان خارج گردد . همچنین تحولاتی که در قلمرو غیرمادی جامعه صورت میگیرد خیلی کندتر از تحولات مادی جامعه است و بهمین نسبت نیز واژه‌های قرینه آنها در واژگان زبان به کندی میمیرند یا خلق میشوند یا تغییر معنی میدهند .

چنانچه گفته شد ، واژگان زبان قرینه تقریبی عناصر فرهنگی جامعه است. وقتی پدیده‌ای در جامعه نباشد، واژه آنهم در واژگان زبان موجود نیست، وقتی آن پدیده خلق شد ، واژه آن هم خلق می‌شود ، وقتی از بین رفت ، واژه آنهم بتدریج میمیرد، وقتی مفهوم آن در جامعه تغییر کرد، مفهوم یا بار معنایی واژه آن نیز تغییر میکند. واژه‌های زیر امروز در فارسی مرده‌اند یا در شرف مردن هستند زیرا عنصر فرهنگی آنها در جامعه مرده است: گزمه ، داروغه ، میرغضب، قداره ، شلیته، ارخالق ، تنبان ، ملکی ، قبا ، چارقد ، چاقچور ، سرداری . در عوض کلماتی از این قبیل خلق شده‌اند : پاسبان ، افسر نگهبان ، شهربانی ، دادگستری ، دادیار ، استادیار. واژه‌هایی مانند حاکم ، قاضی و وزیر در واژگان زبان فارسی باقیمانده ولی بار معنایی خود را تغییر داده‌اند زیرا نقش عنصر فرهنگی آنها در جامعه تغییر کرده است .

وقتی در جامعه ، در قلمرو مادی یا غیر مادی ، چیزی جوانه زد و خلق شد ، زبان آن جامعه بدون اینکه احتیاج به قرض گرفتن داشته باشد برای آن واژه‌ای پیدا میکند . برای اینکار ممکن است به واژه‌ای که در زبان وجود دارد بار معنایی تازه‌ای بدهد یا عناصر موجود در زبان را ترکیب کند و یا واژه‌ی مرده‌ای را از نوزنده کند و به جریان اندازد . بهر حال وقتی پدیده‌ای در داخل يك جامعه بوجود آید ، واژه آن نیز در زبان آن جامعه به نحوی خلق میشود و زبان نیازی به قرض گرفتن پیدا نمیکند . مثلا کلمه انگلیسی **record** در اصل به معنی سابقه ، آثار باقیمانده و مانند آن بوده است . وقتی صفحه گرامافون بعنوان يك پدیده تازه فرهنگی خلق شد ، چون از صداسابقه یا آثاری را نگه میداشت ، به کلمه **record** بار معنایی تازه‌ای داده شد و بدین ترتیب صفحه گرامافون را نیز **record** نامیدند . همچنین با ترکیب کردن عناصر موجود در زبان انگلیسی ، برای پدیده‌های تازه فرهنگی مثل ضبط صوت و صفحه نواز (گرام) به ترتیب کلمات **tape-recorder** و **record-player** را ساختند . کلمه **disque** در فرانسه در اصل به معنی صفحه گرد بوده و به مناسبت شکل صفحه گرامافون ، باین واژه بار معنایی تازه داده شد و صفحه گرامافون را نیز در فرانسه **disque** خواندند . چند وقت پیش روزنامه‌ها نوشتند که شخصی قلمی اختراع کرده که با کشاندن آن روی نوشته‌ای که با مرکب خاص نوشته شده باشد ، می‌تواند آن نوشته را بخواند . سازنده نام این قلم را «قلم ناطق» گذاشته بود. «قلم» و «ناطق» هر دو در زبان فارسی موجود

بوده و بکار میرفته‌اند ، ولی از ترکیب آنها برای نامیدن يك پدیده فرهنگی تازه استفاده شده است. بدین ترتیب می‌بینیم که وقتی پدیده فرهنگی تازه‌ای در جامعه بوجود آید ، زبان جامعه از مواد موجود در خود برای آن واژه‌ای می‌سازد و احتیاجی به قرض گرفتن از زبانهای دیگر پیدا نمی‌کند .

ما تا اینجا جامعه را خارج از تماس با جوامع دیگر بررسی کردیم . ولی هر جامعه‌ای گذشته از اینکه به مقتضای دینامیسم داخلی خود دائماً در تغییر است ، بر اثر تماس و برخورد با جوامع دیگر نیز دستخوش دگرگونی می‌شود . تغییراتی که در نتیجه برخورد با جوامع دیگر در ساختمان و کارکرد جامعه ظاهر میشود ، متقابلاً در واژگان زبان نیز منعکس میشود و این موجب پیدایش پدیده‌های قرضی در زبان میگردد. جوامع به مقتضای وضع جغرافیائی ، نژادی ، سیاسی و اقتصادی خود کم و بیش بایکدیگر در تماس هستند . وقتی دو جامعه در تماس قرار گرفتند ، عناصر فرهنگی آنها بهم نشت میکند . عناصر فرهنگی از جامعه‌ای که از نظر علمی ، اقتصادی ، سیاسی در سطح بالاتری قرار میگیرد به جامعه‌ای که در سطح پائین‌تری واقع میشود نفوذ میکند . این پدیده را در مردم شناسی نفوذ یا انتشار فرهنگی (*cultural diffusion*) میگویند. البته همواره جریان نفوذ يك طرفه نیست. گاهی نیز از جامعه‌ای که در سطح پائین‌تری قرار دارد ، عناصری به جامعه سطح بالا رخنه میکند ، ولی عموماً جریان از سطح بالا به سطح پائین جریان مییابد . امروز جوامعی که از لحاظ اقتصادی نیرومندند ، در قلمرو خود دارای تفوق سیاسی نیز میباشند و تفوق اقتصادی و سیاسی آنها توأمأ کافی است که فرهنگ آنها را در سطحی قرار دهد که پیوسته به جوامع کوچکتر که با آنها در تماس هستند نفوذ نماید .

ولی این بحث چگونه به پدیده‌های قرضی در زبان مربوط میشود؟ وقتی جامعه‌ای در نتیجه تماس عناصری را از فرهنگ جامعه دیگر به قرض میگیرد ، طبیعی است که از اول برای نامیدن آن عناصر در زبان خود واژه‌ای ندارد . اگر این عناصر تازه در داخل جامعه خلق شده بود ، چنانکه گفتیم ، زبان بطور طبیعی برای نامیدن آنها واژه‌هایی پیدا میکرد . ولی وقتی عناصر فرهنگی تازه قرضی باشند ، ناچار زبان برای نامیدن آنها واژه‌ای ندارد و برای پر کردن این خلاء ناگزیر به واژگان زبان جامعه قرض دهنده مراجعه میکند. در اینصورت یا مستقیماً لغاتی را که نماینده آن عناصر فرهنگی هستند بقرض میگیرد و یا از روی الگوی آنها واژه می‌سازد . کلیه تغییراتی را که در زبان X

بر اساس واژگان زبانهای Y و Z و غیره از این طریق صورت گیرد «پدیده‌های قرضی» می‌نامیم. پدیده‌های قرضی انواعی دارد که ما در زیر بشرح آنها خواهیم پرداخت .

۱ - واژه قرضی (loanword)

در این نوع پدیده قرضی عین واژه یا عبارت که در زبان قرض دهنده بکار برده میشود در زبان قرض گیرنده نیز بکار برده میشود. عبارت (بیش از یک کلمه)های زیر از فرانسه به واژگان فارسی راه یافته‌اند : کودتا (coup d' état) کارت پستال (carte postale) فورس مازور (force majeure) آلاگارسون (à la garçon) .

عبارات عربی که به واژگان زبان فارسی راه یافته‌اند بسیارند از جمله: سهل الهضم، الاکرام بالاتمام، خسر الدنیا والآخره، الله اعلم، تبارک الله احسن الخالقین و مانند آن .

واژه‌هایی که همراه با پدیده‌های تازه فرهنگی از زبانهای اروپائی به فارسی راه یافته‌اند بسیارند از جمله : رستوران، کافه ، بوفه ، فیلم ، اتوبوس ، اتوبان ، موتور ، ماشین ، تلفن ، فیزیک ، کوپه ، واگن ، پروژه ، همبرگر (hamburger) .

در مثال‌های زیر زبان فارسی واژه‌های قرضی را گرفته ولی در قالب خود ریخته است : ارکستر سمفونیک رادیو تلویزیون (ایران) ؛ ته دانسان کافه رستوران بلوار ؛ گازاکسیژن .

فارسی تنها زبانی نیست که واژه یا عبارت قرضی پذیرفته است ، در هر زبانی میتوان واژه یا عبارت قرضی یافت که همراه با نفوذ عناصر فرهنگی بان زبان راه یافته است . مثلا واژه‌های زیر که از انگلیسی به ایتالیائی راه یافته در ایتالیا فراوان بکار برده میشود .

teddy-boy , teenager , o. k. , night-club , nylon , bus , twist , dancing , snob , toast , chips , cotta ge , snack-bar

واژه‌های زیر از انگلیسی به فرانسه راه یافته‌اند :

train , rail , nylon , shampooing , teenager . week-end , twist , hold-up

واژه‌ها و عبارات زیر از فرانسه به انگلیسی راه یافته‌اند :

bon voyage, par excellence, à la mode, à la carte, garage, prestige, avant garde, au revoir, chauffeur, coup d'état, en route.

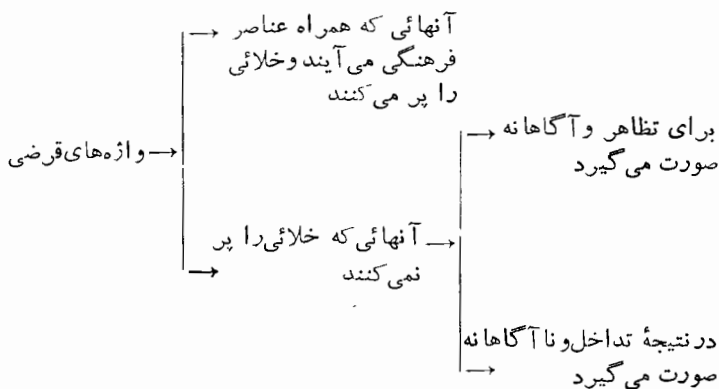
در همه زبانهایی که قرض گرفته‌اند، بسیاری از مردم ناراضی هستند و معتقدند که واژه‌های قرضی زبان آنها را خراب کرده است. مقاومت در برابر واژه‌های قرضی در همه زبانها يك اندازه نیست. اهل بعضی زبانها در باره هجوم واژه‌های قرضی حساسترند ولی واقعیت اینست که علیرغم همه مقاومتها، تلاشها و ناخسندی‌ها، تقریباً همه زبانها قرض میگیرند و قرض میدهند. باید توجه داشت که موضوع قرض دادن و قرض گرفتن واژه در درجه اول يك مسأله اقتصادی-اجتماعی است و این انعکاس نفوذ فرهنگی است که بصورت واژه‌های قرضی در زبان ظاهر میشود. بنابراین مسأله واژه‌های قرضی را نباید بعنوان يك مسأله زبانی صرف تلقی کرد، بلکه باید آنرا در چهارچوب وسیعتر نفوذ فرهنگی از جامعه‌ای به جامعه دیگر مورد مطالعه قرار داد.

چنانکه گفتیم، عناصر فرهنگی از فرهنگ «الف» به فرهنگ «ب» وارد میشوند و متعاقباً موجب راه یافتن واژه‌های قرضی از زبان «الف» به زبان «ب» میگرددند. این نقل و انتقال فرهنگی و زبانی از طریق افراد صورت میگیرد، یعنی افرادی از فرهنگ «ب» با زبان و فرهنگ جامعه «الف» آشنا میشوند و سپس عناصر فرهنگی و زبانی را از جامعه «الف» به «ب» یعنی فرهنگ و جامعه خود منتقل میکنند. بنابراین افراد دو زبانه عامل انتقال عناصر فرهنگی و بویژه واژه‌های قرضی هستند. ولی باید توجه داشت که افراد دو زبانه در انتقال واژه‌ها و عبارات قرضی بزبان خود فقط بموارد ضروری، یعنی مواردی که خلایق درواژگان زبانشان وجود دارد، اکتفا نمیکنند بلکه از این نیز فراتر میروند و واژه‌ها و عباراتی را نیز که ضروری نیستند، یعنی خلایق را پر نمیکنند، بزبان خود منتقل میکنند. مثلاً بعلا انتقال عناصر فرهنگی تازه به فرهنگ ما، شاید واژگان زبان فارسی در وهله اول باین لغات احتیاج داشته است: کت، اتوبوس، تلفن، سمیت، شیمی، فیزیک و مانند آن. ولی جای تردید است که کلماتی مثل انترسان (intéressant)، انترسه (intéressé) سوژه (sujet)، دکورازه (découragé)، کم‌پلی مان (compliment) و مانند آن برای پر کردن خلایق به واژگان زبان فارسی وارد شده باشند. باین آگهی توجه فرمائید «این نان سوخاری صد درصد بهداشتی بوسیله دستگاههای مجهز

ومدرن و با سیستم فرمانتاسیون دومرحله‌ای تهیه میشود. در این آگهی سه واژه قرضی وجود دارد که هیچ خلایفی را پر نمیکنند. نویسنده می‌توانست از واژه‌هایی که در زبان فارسی روزمره وجود دارد استفاده کند و آگهی خود را چنین بنویسد: «... بوسیله دستگاههای مجهز و جدید و با روش تخمیر دومرحله‌ای تهیه میشود.» (درست است که واژه‌های «جدید» و «تخمیر» عربی هستند ولی این واژه‌ها امروز جزو واژگان زبان فارسی هستند زیرا افراد يك زبانه نیز آنها را بکار می‌برند. بهر حال وجود این واژه‌ها قرض گرفتن مجدد واژه‌های «مدرن» و «فرمانتاسیون» را از فرانسه غیر ضروری میکند.)

بنابراین واژه‌ها و عبارات قرضی بر دو دسته تقسیم میشوند: يك دسته آنها که همراه عناصر فرهنگی قرضی به واژگان زبان قرض گیرنده وارد شده‌اند و بدین ترتیب خلایفی را در واژگان زبان پر میکنند. دسته دوم آنهایی که غیر ضروری هستند و بیشتر جنبه فردی دارند. واژه‌های دسته دوم خود به دو گروه تقسیم میشوند: يك گروه واژه‌هایی هستند که انتقال آنها بوسیله شخص دوزبانه عمداً و آگاهانه صورت گرفته است. چون دانستن دو زبان مخصوصاً زبانهایی که از اعتبار و تفوق فرهنگی برخوردارند، علامت تحصیل کردگی، روشنفکری و وابستگی به طبقات بالای اجتماع است، بعضی آگاهانه می‌کوشند تا در گفتار یا نوشتار خود کلمات یا عبارات قرضی که هیچ خلایفی را در واژگان زبان پر نمیکنند، وارد کنند و بدین ترتیب اعتباری مصنوعی کسب کنند. گروه دوم از دسته دوم واژه‌هایی هستند که در نتیجه تداخل (interference) وارد زبان میگردند. مسأله تداخل موضوعی است جدی و از نظر زبانی-روانی (psycholinguistic) میتوان آنرا توجیه کرد. وقتی کسی موضوعی را مستقیماً به زبان خارجی تحصیل کرد، بین مفاهیم و کلمات زبان در ذهن او پیوندی سخت برقرار میشود، بطوریکه هر وقت بخواهد به زبان مادری خود درباره آن موضوع صحبت کند، کلمات خارجی به علت پیوندی که با مفاهیم دارند از کلمات بومی به ذهن او متبادرترند و در نتیجه با فشاری بیرون می‌پرند و در گفتار آن شخص وارد میشوند. مثلاً مهندسی را در نظر بگیرد که بدون سابقه قبلی درباره پتروشیمی در يك کشور خارجی به تحصیل این علم پرداخته است و اکنون به کشور خود بازگشته و میخواهد به فارسی درباره پتروشیمی صحبت کند. در اینجا بعلت پیوندی که مفاهیم این علم با کلمات فرنگی در ذهن او خورده‌اند، وی ناچار میشود مرتب کلمات اصطلاحات فرنگی را بکار برد. البته این منحصر

به زبانهای فرنگی نیست. طلّایی که مسائل مذهبی را به عربی مطالعه کرده‌اند نیز در هنگام صحبت همین کار را میکنند. از این گفته نباید استنباط کرد که وقتی زبان بومی برای بیان مقاصد علمی ناتوان باشد این وضع پیش می‌آید. اعم از اینکه زبان بومی برای مقاصد و مفاهیم آن علم پرورده باشد یا نباشد، مسألهٔ تداخل و انتقالی که از آن منتج میشود صورت می‌گیرد. اگر چه در آغاز برای چنین کسی بکار بردن واژه‌ها و اصطلاحات فنی خارجی در زبان بومی تاحدی اجباری و ناآگاهانه است، ولی با تلاش آگاهانه میتواند بتدریج از استعمال واژه‌های خارجی بکاهد و واژه‌های بومی را جانشین آنها کند. ولی چنانچه گفتیم این کار تاحدی احتیاج به تلاش آگاهانه دارد و چون بعضی از ما تنبلیم و نمی‌خواهیم این تلاش را بکار ببریم، گناه را به گردن زبان بومی می‌اندازیم و آنرا ناتوان می‌خوانیم. این نگرش نسبت به زبان بومی باعث میشود که زبان بومی هیچوقت برای بیان مقاصد علمی پرورده نشود. بهر حال مسألهٔ تداخل موضوعی است زبانی - روانی و جدی و واژه‌های قرضی را که از این طریق به زبان بومی راه می‌یابند نباید با گروه اول که صرفاً برای تظاهر به روشنفکری و اشرافی‌گری صورت می‌گیرد، اشتباه کرد. میتوان تقسیم‌بندی واژه‌های قرضی را با نمودار زیر نشان داد:



گفتیم واژه‌های قرضی بوسیله افراد دوزبانه به زبان قرض گیرنده وارد میشوند. ولی همهٔ واژه‌ها یا عباراتی که این افراد به زبان خود وارد میکنند جذب نمی‌شود و در جریان نمی‌افتد. در این مورد میتوان دو مرحله را از هم باز شناخت اگر چه خط قاطعی بین آن دو نمیتوان کشید. مرحله اول معرفی

این واژه‌ها بوسیله افراد دو زبانه است. واژه‌هاییکه در این مرحله هستند معمولاً بیش از احتیاج فرهنگی هستند؛ بیش از آن مقداری هستند که برای پرکردن خلأ واژگان ضروری میباشد. عده زیادی از واژه‌ها در این مرحله اختصاصی و فنی هستند. تلفظ کلمات قرضی در این مرحله به تلفظ اصیل آنها در زبان خارجی نزدیکتر است. واژه‌های زیر را که به فارسی راه یافته‌اند میتوان در این مرحله دانست: فونکسیون، فنمن، پونومونی، اشانتیون، لانس و مانند آن. مرحله دوم پذیرفته شدن بعضی از این واژه‌ها بوسیله افرادی که زبانه است. تمام واژه‌هاییکه در مرحله اول هستند به مرحله دوم میرسند، ولی آنهاییکه میرسند بوسیله افراد یک زبانه مانند واژه‌های بومی زبان بکار برده میشوند بدون اینکه معمولاً از اصل آنها مطلع باشند یا احساس کنند که آنها خارجی هستند. واژه‌های زیر را که تقریباً جزو واژگان زبان فارسی شده‌اند میتوان در این مرحله دانست: ماشین، سمنت، هتل، آسانسور، کاریکاتور، شانس، کاربن، کاتالوک، تلفن، کالج، کپیه، کتلت، کپسول، آمپول و مانند آن. چنانکه گفتیم عده کمی از واژه‌های قرضی از مرحله اول میگذرند و به مرحله دوم میرسند، ولی آنهایی که میرسند محتملاً جزو واژگان زبان قرض گیرنده میشوند و باقی میمانند. واژه‌ها در این مرحله تحت تأثیر تلفظ زبان قرض گیرنده قرار میگیرند و گاهی از تلفظ اصیل خارجی خود خیلی دور میشوند. مثلاً واژه *kleenex* که تلفظ آن «کلی‌نکس» است که اکنون به مرحله دوم وارد شده و بوسیله افراد یک زبانه نیز بکار برده میشود، تحت تأثیر قوانین صوتی زبان فارسی بصورت «کی‌لی‌نکس» در آمده است.

۲ - تغییر قرضی (loanshift)

در این پدیده قرضی واژه‌ای از زبان خارجی گرفته نمیشود و واژه تازه‌ای نیز در خود زبان ساخته نمیشود، بلکه به واژه‌ای که در زبان بومی وجود دارد یک بار معنایی تازه داده میشود. در حقیقت معنی واژه وسیعتر میشود. چون این تغییر از روی الگوی یک واژه خارجی صورت میگیرد بآن تغییر قرضی میگوئیم. مثلاً قبلاً «یخچال» به جایی میگفتند که در زمستان در آن آب می‌انداختند و یخ میگرفتند تا در تابستان مورد استفاده قرار دهند. ولی مادر فارسی معنی این کلمه را گسترش داده‌ایم تا معنی کلمه انگلیسی *refrigerator* را نیز که

نام دستگاه سردکننده صندوق شکلی است که امروز در بسیاری از خانه‌ها یافت میشود، در برگیرد. همچنین «مجلس» در اول فقط به معنی محل نشستن و جلسه بوده است، ولی معنی این کلمه در فارسی گسترش یافته تا معنی کلمه پارلمان **parliament** را نیز در برگیرد. واژه «دفتر» گسترش معنایی یافته تا معنی کلمه **office** به معنی اطاق کار را نیز در برگیرد. واژه «خدمت» در عبارت «اتومبیل خدمت» گسترش معنایی یافته و معنی کلمه انگلیسی **service** را نیز در بر گرفته است. واژه «سوزن» در گفتار عده زیادی گسترش یافته و معنی کلمه آمپول را نیز بخود گرفته است. در مثالهای بالا که به عنوان نمونه ذکر شد، برای نامیدن عناصر فرهنگی تازه که بجامعه ما راه یافته، زبان بجای قرض مستقیم از زبان جامعه قرض دهنده به واژه‌هایی که خود داشته و با پدیده‌های تازه قرابت معنایی داشته‌اند، یک بار معنایی تازه داده است.

۳ - ترجمه قرضی (loan translation)

در این نوع پدیده قرضی جزء به جزء یک عبارت یا کلمه از زبان قرض دهنده بزبان قرض گیرنده ترجمه میشود. مواد اولیه‌ای که برای این نویسی بکار برده میشود در زبان بومی موجود است ولی الگوی ترکیب از زبان دیگری گرفته میشود و بهمین دلیل این کلمات یا عبارات را ترجمه قرضی می‌گوئیم. موارد زیر در فارسی از نوع ترجمه قرضی هستند:

«نقطه نظر» ترجمه **point of view** انگلیسی یا ترجمه **point de vue** فرانسه، «سازمان ملل متحد» ترجمه **the United Nations Organization**، «دوچرخه» ترجمه **bicycle** انگلیسی یا ترجمه **bicyclette** فرانسه، «ضد آبستنی» ترجمه **contraceptive**، «آسمان خراش» ترجمه **skyscraper**، «بلندگو» ترجمه **loud-speaker**، «سالگرد» ترجمه **anniversary**. نمونه‌هایی که در اینجا برای ترجمه قرضی ذکر کردیم همه در فارسی پذیرفته و رایج هستند. ولی در ترجمه‌هایی که هر روز از زبانهای اروپائی به فارسی میشود و منتشر میگردد «ترجمه‌های قرضی» زیادی دیده میشود که اغلب پذیرفته نیستند. مثلاً «نگاههای شیرین» که محتملاً ترجمه عبارت انگلیسی **sweet-looks** میباشد، ترجمه قابل قبولی نیست.

۴ - تعبیر قرضی (loan rendition)

در این نوع پدیده قرضی، جزء به جزء يك عبارت یا کلمه ترجمه نمی‌شود بلکه عبارت یا کلمه خارجی تعبیر می‌شود یا از روی کار و خاصیت عنصر فرهنگی که قرض گرفته شده، کلمه‌ای در زبان بومی ساخته می‌شود. موارد زیر در فارسی از نوع تعبیر قرضی هستند. معادل انگلیسی واژه‌های فارسی و در مورد بعضی معادل‌های انگلیسی و فرانسه آنها در پراگماتیک داده شده است. از مقایسه واژه‌های فارسی با معادل‌های خارجی آنها معلوم می‌شود که واژه‌های فارسی ترجمه واژه‌های خارجی نیستند بلکه تعبیری از آنها هستند.

نورافکن (انگلیسی projector, search-light, فرانسه projecteur) ، چراغ راهنما (انگلیسی indicator) ، ماشین نویس (انگلیسی typist) ، خودنویس (انگلیسی fountain pen, فرانسه stylographe) ، خودکار (قلم) (انگلیسی ball-point, biro) ، زیرپوش (انگلیسی slip, فرانسه combinaison) ، ضبط صوت (انگلیسی tape-recorder) ، گوجه فرنگی (انگلیسی tomato) ، دانشگاه (انگلیسی university, فرانسه université) ، دوربین عکاسی (انگلیسی camera, فرانسه chambre noire) .

۵ - تعبیر و ترجمه قرضی :

در این نوع پدیده قرضی قسمتی از ساختمان واژه یا عبارت از معادل خارجی آن ترجمه و قسمتی تعبیر شده است. دو مثال زیر دو نمونه از تعبیر و ترجمه قرضی در فارسی هستند:

هواپیما (انگلیسی و فرانسه aeroplane) ، فضا نورد (انگلیسی space-man) .

۶ - آمیزش قرضی (loan blending)

در این نوع پدیده قرضی قسمتی از واژه یا عبارت از زبان خارجی و بقیه از زبان بومی گرفته شده است. موارد زیر در فارسی از نوع آمیزش قرضی هستند :

بمباران (بم + باران) (فرانسه bombarbement, انگلیسی bombardment)

فیلمبرداری (فیلم + برداری)، اتمی (اتم + ی)، سوپر گوشت (سوپر + گوشت).

۷ - تبادل قرضی (loan exchange)

در این نوع پدیده قرضی واژه‌های يك زبان خارجی نا آشنا با واژه‌های زبان خارجی آشناتری تعویض میشود. ما در فارسی گاهی این تبادل را بین واژه‌های زبانهای اروپائی و عربی (بنوای زبان خارجی آشناتر) انجام میدهم.

۸ - يك نوع واژه‌سازی دیگر که تحت تأثیر زبانهای اروپائی در فارسی بتدریج معمول میشود، ضمیمه کردن حروف اول يك عبارت چند واژه‌ایست. مثلاً، هما (هواپیمائی ملی ایران)، ساواک (سازمان امنیت و اطلاعات کشور). واژه‌هایی که باین طریق ساخته میشوند بومی هستند ولی الگوی ساختمان آنها قرضی است.

ما در فارسی بعضی از اسمهای خاص را از زبانهای اروپائی ترجمه می‌کنیم و بعضی را عیناً بکار می‌بریم. مثلاً این اسمها را عیناً بکار می‌بریم: اسوشیتد پرس (Associated Press) یونایتد پرس (United Press)، اینلیجنس سرویس (Intelligence Service) ولی موارد ذیل را ترجمه کرده‌ایم: شرکتهای عامل (Operating Companies)، سازمان ملل متحد، دادگاه بین‌المللی لاهه و مانند آن.

در مورد نام کشورها در فارسی پسوند -ستان وجود دارد ولی ما آنرا بطور منظم برای همه کشورها بکار نمی‌بریم. مثلاً میگوئیم انگلستان، هندوستان، پاکستان، بلغارستان، افغانستان، ارمنستان، ولی فرانسه، اسپانیا، اندونزی، ژاپن، چین، چکسلواکی، ایتالیا و غیره. گاهی نیز آنرا ترجمه می‌کنیم، مثلاً دماغه امید (Cape of Good Hope) کشورهای (یا ایالات) متحده آمریکا (The United States of America) اتحاد جماهیر شوروی سوسیالیستی (The Union of Soviet Socialist Republics) جزایر هند شرقی (The East Indies)، جزایر هند غربی (The West Indies).

در پایان این بحث بدنیست باین نکات توجه کنیم:

۱ - واژه فی نفسه از يك صدا یا مجموعه‌ای از صداها ساخته شده است. این صداها بخودی خود نه خوبند نه بد، نه زشتند نه زیبا. معنی واژه عبارتست از واکنشی که استعمال آن واژه در ذهن اهل زبان برمی‌انگیزد. این انگیزندگی

در اثر استعمال حاصل می‌گردد: یعنی وقتی واژه‌ای بوسیلهٔ اهل زبان در مفهوم خاصی بکار رفت، بین آن واژه و آن مفهوم بتدریج يك پیوند ذهنی ایجاد میشود بطوریکه شنیدن آن واژه آن مفهوم یا واکنش را در ذهن شنونده بر می‌انگیزد. بنابراین واژه‌ای که استعمال آن مفهومی را در ذهن شنونده برانگیزد واژه‌ای معنی‌دار است و آنکه نتواند چنین مفهومی را برانگیزد صدا یا صداهائی بی‌معنی است. وقتی واژه‌ای تازه ساخته میشود یا احیاء میشود اول این قدرت انگیزندگی را ندارد، یعنی نمیتواند مفهومی را که بآن چسبانده شده باسانی در ذهن شنونده برانگیزد. و بهمین جهت واژه‌های تازه بوسیلهٔ عده‌ای مردود شناخته میشوند و مورد استهزاء قرار میگیرند. ولی وقتی واژه‌ای بکار رفت، رفته رفته عادی میشود یعنی بین واژه و مفهوم آن در ذهن اهل زبان پیوندی برقرار میشود و دیگر کسی متوجه نبودن یا ساختگی بودن آن نمیشود. آنچه می‌خواهیم نتیجه بگیریم اینست که واژه‌اعم از اینکه قرض گرفته‌شده یا احیاء شده یا ساخته شده باشد، بخودی‌خود مجموعه‌ای صداست که قضاوت خوب یا بد بر آن مترتب نیست. واژه وقتی معنی پیدا میکند که بتواند در ذهن شنونده واکنشی برانگیزد و این قدرت انگیزندگی فقط با تکرار و استعمال حاصل می‌گردد. امروز کلمهٔ «بلدیه» برای ما غریب و ثقیل است زیرا به علت عدم استعمال قدرت انگیزندگی آن ضعیف شده است. برعکس کلمهٔ «شهرداری» بسیار عادی و روان است زیرا به علت استعمال فراوان، قدرت انگیزندگی آن زیاد است. ولی سال‌ها پیش وقتی «شهرداری» تازه میخواست بجای «بلدیه» بکار رود وضع برعکس بود: یعنی در آن وقت بعلت استعمال، کلمهٔ «بلدیه» عادی و کلمهٔ «شهرداری» ثقیل و غیر عادی بود. بنابراین چیزی در ماهیت کلمه نیست که بتواند بآن معنی بدهد. این استعمال بوسیلهٔ اهل زبانست که به کلمه معنی می‌بخشد.

۲ - چنانکه قبلاً گفته شد، وقتی جوامع در تماس با یکدیگر قرار میگیرند، نفوذ فرهنگی آنها به یکدیگر و وارد شدن پدیده‌های قرضی در زبان آنها غیر قابل اجتناب است. ولی زبانها از طرق مختلفی که در بالا تشریح شد، بعضی را بر دیگری ترجیح میدهند. مثلاً انگلیسی مستقیماً قرض میگیرد در حالیکه زبان آلمانی ترجمهٔ قرضی را ترجیح میدهد: یعنی واژه‌ها یا عبارت خارجی را لفظ به لفظ ترجمه میکنند. ما در فارسی از همه راههائی که در بالا تشریح شد استفاده می‌کنیم. بردباری زبانها در مقابل قرض مستقیم متفاوت است و برای يك زبان نیز در ادوار مختلف تغییر میکند. مثلاً مردم انگلیسی زبان از

بکار بردن واژه‌های خارجی در زبان خودشان آنقدر ناراحت نمیشوند که مردم آلمانی زبان یا فارسی زبان. ممکن است زبانی در یک دوره بشدت از زبان دیگر قرض بگیرد و در دوره دیگر نسبت بان واکنش منفی نشان دهد. مثلاً زمانی بود که فارسی به شدت از عربی قرض میگرفت ولی در مقابل این قرض گرفتن بعداً بارها مقاومت شده و حتی گاهی به بیرون ریختن واژه‌های قرضی از زبان اقدام شده است.

۳ - بعضی اوقات اعتراضی که به واژه‌های قرضی میشود يك اعتراض زبانی نیست، بلکه اعتراض به نفوذ عناصر فرهنگی است که این واژه‌ها نماینده آنها هستند. بعضی میگویند چرا باید کلماتی چون تویست (twist) ، راک اندرول (rock-and-roll) ، شیک (shake) ، کاباره دانسینگ ، ته‌دانسان ، درینک (drink) ، کازینو و غیره وارد زبان ما شده باشد. در حقیقت معنی گفته آنان اینست که چرا این پدیده‌های فرهنگی - پدیده‌هایی که آنان نمی‌پسندند - به فرهنگ جامعه ما نفوذ کرده است والا واژه‌ها خود بخود مقصر نیستند و اگر نفوذ آن پدیده‌های فرهنگی نبود ، این واژه‌ها هرگز در زبان ما وارد نمیشدند . چنانکه گفته شد ، وقتی جامعه‌ای از نظر اقتصادی و سیاسی در سطح بالاتری قرار گرفت ، عناصر فرهنگی آن به جوامعی که در سطح پایین‌تری قرار دارند منت منت میکنند . در این نشت یا نفوذ فرهنگی عناصر خوب و بد هر دو وجود دارد . در اثر نفوذ فرهنگ غرب ما عناصری مثل دانش پتروشیمی ، نحوه اسفالت خیابانها ، شهرسازی ، تصفیه آب ، امور نظامی و چیزهای خوب دیگری را یاد گرفته‌ایم ولی در لابلای این نفوذ فرهنگی پدیده‌هایی چون راک اندرول و تویست و مانند آن نیز در فرهنگ ما رخنه کرده است .

زبان به عنوان دستگاہی از علائم

یکی از تعریف‌هاییکه از زبان شده این است: «زبان دستگاهی است از علائم آوایی قراردادی که برای ارتباط بین افراد يك اجتماع به کار میرود». برای اینکه بتوانیم به خوبی روشن کنیم زبان به عنوان يك دستگاه علائم چه خصوصیتی دارد و چگونه در زندگی روزمره ما تأثیر میگذارد باید نخست تعریف کنیم علامت چیست و علامت آوایی و قراردادی کدام است .

علامت را به طور کلی میتوان چنین تعریف کرد : علامت عبارت است از هر چیزی که نماینده چیز دیگری غیر از خودش باشد . مثلاً وقتی میگوییم «رنگ قرمز علامت خطر است» یعنی این رنگ به چیزی غیر از خودش یعنی خطر، دلالت میکند . ما میتوانیم علامت را دال و آنچه را به وسیله علامت نشان داده میشود مدلول و رابطه آنها را دلالت بنامیم . در این مثال رنگ قرمز دال ، خطر مدلول و رابطه رنگ قرمز و خطر دلالت است . ما رابطه بین دال و مدلول را از طریق پیوند مشروط میآموزیم (مکانیسم پیوندهای مشروط را بعداً توجیه خواهیم کرد .) علائم را میتوان به دو دسته تقسیم کرد: علائم طبیعی و علائم قراردادی .

علائم طبیعی آنهایی هستند که با مدلول خود همیشه در طبیعت همراه هستند و رابطه آنها نیز به علت همین همراهی بوجود آمده است . مثلاً ابر علامت باران و دود علامت آتش است زیرا باران همیشه با ابر همراه است و به همین دلیل هر وقت هوا ابر شود احتمال بارندگی هست؛ همچنین دود ناگزیر از آتش منشاء میگیرد و اگر ما دود را دنبال کنیم به محل آتش میرسیم .

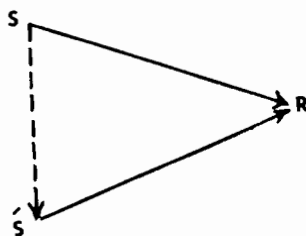
ولی علائم قراردادی آنهایی هستند که بین آنها و مدلولشان هیچگونه تشابه و تجانس و وجود ندارد و رابطه آنها صرفاً قراردادی است. مثلاً رابطه رنگ قرمز و خطر، يك رابطه صرفاً قراردادی است. همچنین رابطه صدای زنگ مدرسه و ورود و خروج دانش آموزان چیزی صرفاً قراردادی است. علائم قراردادی را نیز می توان به دو دسته تقسیم کرد: علائم زبانی و علائم غیر زبانی. علائم زبانی صداهائی هستند که انسان به وسیله اندامهای گویائی خود تولید میکند و برای نشان دادن اشیاء، وقایع و دیگر خصوصیات جهان بیرون و همچنین برداشت خود از پدیده های جهان بیرون به کار میبرد. به همین جهت گفته میشود علائم زبانی آوایی و قراردادی هستند، یعنی صداهائی هستند که بوسیله اندامهای گویائی انسان تولید میشوند و رابطه بین آنها و مرجع خارجی آنها صرفاً قراردادی است. علائمی که آوایی و قراردادی نباشند، علائم غیر زبانی هستند.

از توصیف علائم زبانی به عنوان «علائم آوایی قراردادی»، دو نتیجه به دست می آید:

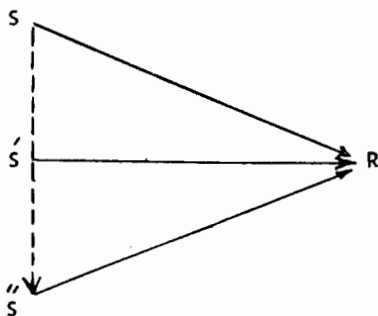
۱- تعریف زبان به عنوان دستگاهی از علائم آوایی قراردادی، مخصوص نوع انسان است. آنچه معمولاً زبان حیوانات خوانده میشود مطابق این تعریف زبان به حساب نمی آید زیرا آوایی و قراردادی نیست. بسیاری از حیوانات با افراد نوع خود ارتباط برقرار میکنند ولی هر نوع ارتباطی را ما زبان نمیدانیم. مثلاً مورچگان یا پرندگان دارای يك دستگاه ارتباطی هستند ولی زبان به معنی اخص ندارند. دستگاه ارتباطی حیوانات یا اصلاً صوتی نیست و یا اگر صوتی باشد قراردادی نیست. چیزی که قراردادی باشد باید آموخته شده باشد. ولی صداهائی که اکثر حیوانات برای ارتباط با افراد نوع خود تولید میکنند اکتسابی (آموخته) نیست بلکه غریزی است و چیزی که غریزی باشد نمی تواند قراردادی باشد. در روانشناسی رفتار غریزی به آن گونه رفتاری گفته میشود که از طریق مکانیسم وراثت به موجود منتقل شده باشد و در طول حیات او نیز دستخوش تغییری نشود. علائمی (آوایی یا غیر آوایی) که حیوانات برای ارتباط با یکدیگر به کار میبرند غریزی است چون یاد گرفته نشده و همواره به شکل ثابتی ظاهر میشود، در حالیکه زبان در مفهومی که تعریف شد، به انسان اختصاص دارد زیرا بنیاد غریزی ندارد، آموخته شده و همواره دستخوش تغییر است.

۲ - اگر بپذیریم که علائم زبان قراردادی هستند باید بپذیریم که بین کلمات، اشیاء، وقایع و پدیده‌های جهان بیرون که این کلمات به آنها دلالت میکنند هیچ رابطه درونی و ذاتی وجود ندارد: یعنی رابطه بین کلمه «صندلی» به عنوان يك علامت آوایی زبانی، و خود صندلی در جهان بیرون به هیچوجه رابطه‌ای نیست که مربوط به ماهیت صندلی یا صدای کلمه باشد. به همین دلیل است که يك پدیده فیزیکی واحد در جهان بیرون، مثلاً صندلی، در زبانهای مختلف با نامهای متفاوت خوانده میشود. اگر رابطه کلمه و شیئی (کلمه «صندلی»، و خود صندلی) يك پیوند درونی بود، باید تمام زبانها برای صندلی يك کلمه داشته باشند و حال آنکه چنین نیست.

گفتیم دلالت یا ارتباط بین دال و مدلول از طریق پیوند مشروط یا پیوندهای ثانوی به وجود می‌آید. در نتیجه پیوندهای ثانوی، قدرت انگیزندگی محرکهای اصلی به علائمی منتقل میشود که خود در اصل فاقد این انگیزندگی هستند ولی پس از اینکه پیوندی بین این علامت و محرك اصلی برقرار شد، قدرت انگیزندگی محرك اصلی به این علامت منتقل میشود به طوری که این علامت می‌تواند پاسخی نظیر پاسخ اصلی (یعنی پاسخ در مقابل محرك اصلی) در موجود برانگیزد. مثلاً لیموترش دارای اسیدی است به نام اسید سیتریک که وقتی در دهان قرار گیرد سلولهای دهان را تحریک میکند و موجب ترشح بزاق میشود. این رابطه‌ای است طبیعی بین آن اسید ترش به عنوان محرك و ترشح بزاق به عنوان پاسخ آن. ولی اگر دیدن منظره کسی که لیموترش را نیش می‌کشد، یا شنیدن کلمه «لیمو ترش» باعث شود که دهان ما آب بیفتد، در این صورت رابطه محرك و پاسخ پیوندی است ثانوی: زیرا بین منظره لیموترش و یا کلمه «لیموترش» و ترشح بزاق ارتباط طبیعی وجود ندارد و قدرت انگیزندگی اسید از طریق پیوند مشروط یا ثانوی به منظره آن یا اسم آن منتقل شده است. این رابطه را می‌توانیم به صورت زیر نمایش دهیم:



در این رابطه S محرك اصلی، R پاسخ و S' محرك ثانوی است. به طوریکه مشاهده میشود، در نتیجه پیوند محرك اصلی (S) و محرك ثانوی (S')، محرك ثانوی قدرت انگیزندگی به خود گرفته و همان پاسخی را برمیآنگیزد که در اصل محرك اصلی میتواند برانگیزد. میدانیم که اول بار پاولف فیزیولوژیست معروف روسی به این پیوند ثانوی توجه کرد و آنرا انعکاس شرطی نام نهاد. توجیه اینکه این انتقال چگونه صورت میگیرد و تابع چه قوانینی است موضوعی است فنی که ما نمیخواهیم در بحث آن وارد شویم. ولی لازم است بدانیم که روانشناسان میتوانند پیوندهای ثانوی مختلف در حیوانات به وجود آورند و از این خاصیت برای آموختن حیوانات استفاده میکنند. تئوری پیوندهای ثانوی یکی از تئوریهای مهم یادگیری است و شاید هم مهمترین نظریه‌ای باشد که روانشناسان برای توجیه یادگیری در انسان و حیوانات دیگر به آن متوسل میشوند. نکته مهم دیگری که باید به آن توجه کنیم این است که پیوندهای مشروط ممکن است چندین طبقه برویهم قرار گیرند و قدرت انگیزندگی خود را به ترتیب به یکدیگر منتقل کنند. مثلاً میتوان از طریق انعکاس شرطی به حیوانی یاد داد که به جای اینکه دهانش در مقابل طعم غذا ترشح کند، در مقابل منظره غذا ترشح نماید، و بعداً به جای اینکه در مقابل منظره غذا بزاق ترشح کند، در مقابل یک نور قرمز این کار را انجام دهد. سپس به جای اینکه در مقابل نور قرمز واکنش کند، در مقابل شنیدن صدائی دهانش به آب بیفتد. این رابطه را میتوان چنین نشان داد:

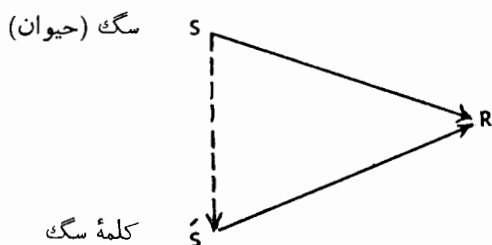


این مکانیسم بنیاد بسیاری از یادگیری‌های ما است و یادگیری زبان را نیز در چارچوب همین مکانیسم میتوان توجیه کرد. قابلیت ایجاد پیوندهای ثانوی

پیچیده در انسان بسیار زیاد است و به همین دلیل نیز یادگیری‌های بسیار پیچیده در انسان صورت میگیرد .

اکنون با توجه به مکانیسم پیوندهای ثانوی که در بالاتوصیف شده می‌خواهیم ببینیم دلالت بطور کلی چگونه یاد گرفته میشود و سپس دلالت زبانی (یعنی رابطه بین کلمه و شیئی یا پدیده جهان بیرون) چگونه برقرار میشود. ما پدیده‌های جهان بیرون را همواره در زمینه‌ای وسیع ادراک میکنیم. به عبارت دیگر پدیده‌های جهان خارج مجزا و منفرد از یکدیگر ادراک نمیشوند. هر پدیده‌ای با بسیاری پدیده‌های دیگر همراه است و ادراک ما از آن پدیده همیشه در زمینه (context) پدیده‌هایی صورت میگیرد که با آن ملازمه دارند. مثلاً هر وقت بارندگی شود، باران با ابرآلودشدن آسمان، تیره و تار شدن هوا، رطوبت و در بعضی موارد گل‌ولای و با پاره‌ای خصوصیات دیگر همراه است. ما تمام این موقعیت را یکجا درک میکنیم. دلالت وقتی صورت میگیرد که جزئی از کل يك موقعیت جدا شده و نماینده تمام آن موقعیت گردد: به عبارت دیگر آن جزء قدرت انگیزندگی تمام آن موقعیت را به خود منتقل کند و در ما همان پاسخ یا واکنش را برانگیزد که معمولاً کل آن موقعیت برمی‌انگیزد. مثلاً دود و آتش همیشه ملازمه دارند بنابراین اگر شما ببینید از اطاقتان دود خارج میشود سراسیمه میشوید و درمقابل دود کم و بیش همان واکنش را نشان میدهید که درمقابل آتش نشان میدهید. بنابراین می‌گوئیم دود علامت آتش است یا دود بر آتش دلالت میکند. در مورد علائم قراردادی نیز چنین است. ما نخست بین علامتی که هیچ ارتباطی با يك موقعیت ندارد و خود آن موقعیت تداعی (association) برقرار می‌کنیم، یعنی آن علامت را بعنوان قسمتی از آن موقعیت می‌پذیریم، و سپس درمقابل آن علامت به عنوان جزئی از آن کل همان واکنشی را نشان میدهیم که در مقابل کل موقعیت از خود بروز میدادیم. در مورد علائم آوایی و قراردادی زبان نیز همین گونه عمل می‌کنیم. ما از نخستین روزهای طفولیت همواره در موقعیت‌های مختلف قرار می‌گیریم و کلمات زبان را که هیچ ارتباط طبیعی با این موقعیت‌ها ندارند در زمینه این موقعیت‌ها از بزرگتران خود می‌شنویم و آنها را به عنوان قسمتی از این موقعیتها ادراک می‌کنیم. به تدریج در اثر پیوندی که بین این موقعیت‌ها و کلمات زبان برقرار می‌شود قدرت انگیزندگی موقعیت‌ها به کلمات منتقل میشود به عبارت دیگر کلمه به عنوان جزئی از کل يك موقعیت همان واکنشی را در ما برمی‌انگیزد

که تمام آن موقعیت می‌توانست برانگیزد . مثلاً يك فارسی زبان از نخستین روزهای تولد هر وقت حیوان بخصوصی را دیده است کلمهٔ «سك» را نیز شنیده است . بنابراین صدای کلمهٔ «سك» و منظرهٔ حیوان يك موقعیت ادراکی واحد را در او به وجود آورده است . با آنکه بین کلمه «سك» و آن حیوان هیچ رابطهٔ طبیعی وجود ندارد، به علت ملازمهٔ آن دو در موقعیت‌های بسیار، بین این دو پیوندی برقرار شده است به طوری که امروز کلمهٔ «سك» می‌تواند به عنوان جزئی از کل يك موقعیت کم‌ویش همان واکنشی را در او برانگیزد که خود حیوان می‌تواند برانگیزد . یادگیری زبان در ساده‌ترین صورت آن بر اساس مکانیسم پیوندهای ثانوی قرار دارد که در آزمایش پاولف توصیف شده است : در نمودار زیر کلمهٔ «سك» قدرت‌انگیزندگی سك ، یعنی خود حیوان را بدست می‌آورد و همان واکنش را بر میانگیزد :



اگر چه اساس یادگیری زبان به عنوان دستگاهی نظام یافته از علائم آوایی قراردادی همان مکانیسم پیوندهای ثانوی است که در بالا توصیف شد ، ولی باید اضافه کرد که زبان آموزی در حقیقت از این بسیار پیچیده‌تر است . برای اینکه به این پیچیدگی واقف شویم به این مثال توجه کنید . فرض کنید شما در جادهٔ خلوتی با سرعت زیاد اتومبیل میرانید ، ناگهان در کنار جاده تابلویی ظاهر میشود که روی آن نوشته «خطر» . شما در مقابل این کلمه واکنش می‌کنید و از سرعت اتومبیل میکاهید . ولی کلمهٔ «خطر» بر چه دلالت میکند ؟ مدلول «خطر» مانند مدلول «سك» نیست که کاملاً مشخص و قابل توصیف باشد . پدیدهٔ خطرناك به عنوان مدلول کلمهٔ «خطر» چیز مشخص و معینی نیست . پس کلمهٔ «خطر» قدرت‌انگیزندگی یا به عبارت دیگر بار معنایی خود را از کجا به دست آورده است ؟ بار معنایی «خطر» نه از يك موقعیت واحد بلکه از صداها موقعیت متفاوت به دست آمده است . ما از زمان طفولیت با

صدها حادثه و موقعیت مختلف روبرو شده‌ایم که از آنها تجاربی اندوخته‌ایم و در تمام این حوادث و موقعیت‌ها همواره کلمه «خطر» را به نحوی از انحاء شنیده‌ایم. در نتیجه کلمه «خطر» را با تمام آن موقعیت‌ها تداعی کرده‌ایم یا به عبارت دیگر «خطر» را به عنوان جزئی از آن موقعیت‌ها ضبط نموده‌ایم به طوری که اکنون «خطر» به یک چیز یا یک حادثه واحد دلالت نمیکند، بلکه به برداشت یا انتزاع ما از تمام آن موقعیت‌ها دلالت مینماید. به همین دلیل است که ما در مقابل شنیدن کلمه «خطر» واکنش مناسب نشان میدهیم اگر چه تصویر دقیق و روشنی مانند تصویرسک در مثال بالا در ذهنمان نقش نمی‌بندد. تصویری که کلمه «خطر» در ما بوجود می‌آورد بسیار کلی و مبهم است و اگر هم استثنائاً صراحت داشته باشد، ممکن است فقط یکی از موقعیت‌های خطرناک گذشته را که به علتی در ما تأثیر بیشتری بجا گذاشته است برانگیزد. به همین دلیل است که گفته می‌شود «خطر» و کلمات مانند آن دارای مرجع خارجی نیستند یا به اصطلاح «اسم معنا» هستند در صورتیکه کلماتی مانند «سک»، «اسم ذات» هستند و دارای مرجع خارجی می‌باشند. آموختن کلماتی مانند «خطر» که مستلزم تجربه می‌باشد بسیار پیچیده‌تر از کلماتی مانند «سک» و «میز» و مانند آن است.

یک مرحله پیچیده‌تر در یادگیری علائم زبانی آن است که به آن علامت در علامت گفته می‌شود و آن عبارت است از یادگیری یک علامت تازه با میانجی علائم آموخته قبلی. فرض کنید شما برای اولین بار به کلمه «تمساح» برمی‌خورید و میدانید که این کلمه به چه چیز دلالت میکند زیرا هیچوقت موجودی را که این کلمه به آن دلالت میکند ندیده‌اید. ولی وقتی برای شما تعریف میکنند یا در کتاب لغت می‌خوانید که «تمساح حیوانی است از طبقه خزندگان شبیه به سوسمار، طول بدنش به ده متر میرسد، دوفک او دندانهای زیادی دارد، دست و پایش کوتاه و پرده دار است، در آب شنا میکند، تخم‌های خود را در شن‌ها و کنارهای دریا مخفی میکند...» در شما از تمساح تصویری ایجاد میشود. در اینجا شما به کمک یک دسته علائم زبانی که قبلاً آموخته‌اید یک علامت زبانی تازه را تعریف میکنید و می‌آموزید. این نوع یادگیری اگر چه در اصل بر بنیاد مکانیسم پیوندهای ثانوی قرار دارد ولی از نظر پیچیدگی در سطح بالاتری قرار می‌گیرد. اکنون که درباره علائم قراردادی زبان و نحوه ارتباط آنها با پدیده‌های جهان بیرون و همچنین درباره یادگیری آنها تصویری اجمالی به دست آوردیم،

میخواهیم بدانیم زبان به عنوان يك دستگاه علائم چگونه در زندگی ما و مخصوصاً در تفکر ما موثر واقع میشود .

۱ - اولین تأثیر زبان به عنوان يك دستگاه علائم این است که ما را از قید زمان و مکان آزاد میکند . اگر توانائی ما به این منحصر بود که فقط در مقابل پدیده‌های طبیعی واکنش کنیم و نه در مقابل علائمی که به آنها دلالت میکنند ، فقط می‌توانستیم در مقابل آنچه در زمان و مکان موجود است و حواس ما را متأثر میکند عکس‌العمل نشان دهیم و این همانکاری است که حیوانات میکنند . ولی وجود زبان در ما ، یعنی آگاهی به علائم زبانی که جانسین پدیده‌های اصلی میشوند ، به ما این توانائی را میدهد که نه تنها درباره آنچه در زمان و مکان موجود است صحبت کنیم بلکه درباره آنچه در زمان و مکان حاضر نیست نیز گفتگو کنیم : درباره گذشته ، آینده ، در باره آنچه در دورترین نقاط جهان وجود دارد و حتی درباره چیزهایی که اصلاً وجود خارجی ندارد . مثلاً اگر زبان به عنوان يك دستگاه علائم در ما وجود نداشت ، ما فقط وقتی می‌توانستیم درباره باران بیاندیشیم که عملاً باران بیاید ولی وجود زبان به ما این توانائی را میدهد که درباره باران‌های سیل‌آسای هند یا باران شب گذشته یا پیش‌گویی هواشناسی درباره يك بارندگی قریب‌الوقوع در فلان نقطه کشور و مانند آن گفتگو کنیم . بنابراین زبان به عنوان يك دستگاه علائم ما را از قید زمان و مکان آزاد می‌کند و بدین ترتیب میدان فعالیت اندیشه ما را به طور نامحدودی میگستراند .

۲ - زبان به عنوان يك دستگاه علائم به ما این توانائی را میدهد که جنبه‌های مختلف يك پدیده واحد را تجزیه کنیم ، بعضی از آنها را مورد مطالعه قرار دهیم و بعضی دیگر را موقتاً فراموش کنیم . مثلاً وقتی می‌گوئیم «پرتقال گرد است» ما شکل پرتقال را مورد توجه قرار میدهیم و بقیه خصوصیات آنرا موقتاً از یاد می‌بریم . ولی در واقعیت جهان بیرون گردی پرتقال از رنگ ، بو ، طعم ، وزن و دیگر خصوصیات آن مجزا نیست . پرتقال با تمام این خصوصیات يك پدیده واحد است . این زبان به عنوان يك دستگاه علائم است که برای هر يك از این خصوصیات نامی میگذارد و به ذهن ما این توانائی را میدهد که فقط درباره یکی از آن جنبه‌ها بیاندیشیم .

۳ - سومین نیروئی که زبان به عنوان يك دستگاه علائم به ما میدهد قدرت تجرید مطلق است . این توانائی با آنچه در بالا گفتیم مربوط است ولی با

آن تفاوت دارد. در مثالی که در بالا ذکر شد شما یکی از خصوصیات شیئی را که در دنیای بیرون وجود خارجی دارد از آن مجزا میکنید. ولی در تجرید مطلق شما ممکن است دربارهٔ پدیده‌هائی گفتگو کنید که اصلاً وجود خارجی ندارند. اگر اندکی درنگ کنیم و کلماتی را که روزانه به کار میبریم مطالعه کنیم، متوجه میشویم که اکثر آنها ساختهٔ ذهن ما است و در دنیای بیرون بهیچوجه مرجعی ندارد. مثلاً کلماتی که در جملهٔ «انسان موجود عجیبی است» وجود دارد همه مجرد هستند زیرا هیچکدام مرجع مشخص خارجی ندارند و همه ساختهٔ ذهن ما هستند. قسمت اعظم واژگان زبان ما و واژگان اکثر زبانها از لغات مجرد تشکیل شده است. هر قدر فرهنگ يك ملت پیشرفته‌تر باشد، نسبت واژه‌های مجرد در واژگان زبان آن ملت بیشتر است، برای اینکه متوجه شویم ما در نوشته‌ها و گفته‌های خود تا چه حد واژه‌های مجرد بکار میبریم به عنوان نمونه جمله زیر را مورد بررسی قرار میدهیم:

«در اینجا چون از عشق اشارتی رفت باید خاطر نشان کنیم که شوپنهاور در زمینهٔ فلسفهٔ عشق شرح مفصلی دارد که به وجه علمی و محققانه‌ای بیان شده و ما اگر بخواهیم در آن وارد شویم سخن دراز میشود و خلاصهٔ آن اینست ...»

در این جمله میتوان گفت سه کلمه «اینجا، شوپنهاور، ما» دارای مرجع خارجی هستند و بقیه همه مجرد و ساختهٔ ذهن ما هستند. کلمهٔ «اینجا» را به اعتبار اینکه به صفحه کتاب اشاره میکند، «شوپنهاور» را به اعتبار اینکه نام شخصی است که روزی زنده بوده است و «ما» را به اعتبار اینکه به نویسنده و خواننده جمعاً اشاره میکند میتوان غیر مجرد دانست ولی اندکی تأمل آشکار میکند که حتی مرجع خارجی این سه کلمه نیز محل گفتگو است. البته توانائی تجرید در درجه اول استعدادی است مربوط به ذهن انسان ولی این استعداد چنان باتوانائی استعمال زبان به عنوان يك دستگاه علائم به هم جوش خورده است که تصور آن بدون زبان غیر ممکن است.

۴ - زبان به عنوان دستگاهی از علائم به ما امکان میدهد که تجارب خود را از جهان بیرون منظم کنیم و طبقه‌بندی نمائیم. تجارب ما از جهان بیرون به شکل توده‌ای درهم برهم و بی‌نظام است ولی زبان به ما امکان میدهد که این تودهٔ درهم برهم را در قالب‌های منظمی بریزیم. ولی به هیچوجه نباید تصور کرد که واقعیات جهان بیرون منطبق بر تقسیم‌بندی‌های زبان ما است. مثلاً

ما در زبان خود از رنگهای سرخ ، سبز ، بنفش و غیره صحبت می کنیم . ولی اینها اسم‌هائی است که ما به پدیده‌ای واحد در حالات مختلف داده‌ایم . اگر شما نور خورشید را از منشوری عبور دهید تجزیه میشود و یک طیف نوری به وجود می‌آورد . قسمتی از این طیف که قابل رؤیت است از نظر طول موج بین ۷۶۰ تا ۳۸۵ میلی میکرون واقع میشود . این طول موجهای مختلف در روی چشم ما تأثیرات مختلف میگذارد و مغز ما آنها را به رنگهای مختلف تعبیر میکند : ناحیه ۷۶۰ میلی میکرون به صورت قرمز و ناحیه ۳۸۵ میلی میکرون به صورت بنفش ادراک میشود . ولی بالاتر از ۷۶۰ و پایین‌تر از ۳۸۵ نیز طول موج‌هائی هستند که عصب چشم ما را متأثر نمیکند و در نتیجه ادراک نمیشوند . ولی نکته مهم اینجاست که همانطور که طول موج‌های بین این دو حد در روی طیف نوری یک پدیده پیوسته و غیرمنقطع است تظاهر رنگها نیز پیوسته و غیره منقطع می‌باشد . بدین معنی که بین رنگها در روی طیف خط قاطعی نمیتوان کشید . مثلاً رنگ قرمز به تدریج و به نسبت طول موج در روی طیف تغییر میکند تا به رنگ نارنجی تبدیل میشود و آن رنگ به نوبه خود بتدریج تغییر میکند تا به رنگ زرد تبدیل شود . بنابراین آنچه در دنیای بیرون وجود دارد انرژی نوری با طول موجهای متغیر تدریجی است و تأثیری که آنها روی چشم ما میگذارد یک دسته رنگهای مختلف است . ولی مادر زبان خود برای این رنگها نام گذاشته‌ایم : یعنی این رشته پیوسته را در نقاطی قطع کرده ، برای آن نقطه‌ها نامی گذاشته و نسبت به تفاوت تدریجی و پیوسته آن نقاط تقطیع بایکدیگر بی‌اعتنا مانده‌ایم . چون زبان ما دارای این تقسیم‌بندی ویژه است ، بنابراین ما عادت کرده‌ایم این پدیده پیوسته جهان خارج را بر طبق الگوهای زبان خود تقطیع کنیم و نسبت به نوسان آنها بی‌اعتنا باشیم و حتی آنها را ادراک هم نکنیم . بدین ترتیب می‌بینیم که تقسیم‌بندی زبان ما دقیقاً منطبق بر واقعیت جهان خارج نیست ولی ما طوری به آن عادت کرده‌ایم و آنرا بدیهی میدانیم که اگر گفته شود زبان دیگری هم هست که در آن این تقسیم‌بندی معتبر شمرده نمیشود شاید تعجب کنیم .

زبان یکی از قبایل سرخ پوست آمریکا به نام ناواهو (Navaho) طیف نوری را که ما معمولاً به هفت بخش می‌کنیم به سه بخش تقسیم میکند . در نتیجه مردمی که به این زبان سخن میگویند در قالب این سه رنگ فکر میکنند و در قالب همین تقسیم‌بندی نیز طیف نوری را ادراک مینمایند .

دو تقسیم‌بندی متفاوت زبان فارسی و ناواهو را میتوان با نمودار زیر نشان داد.^۱

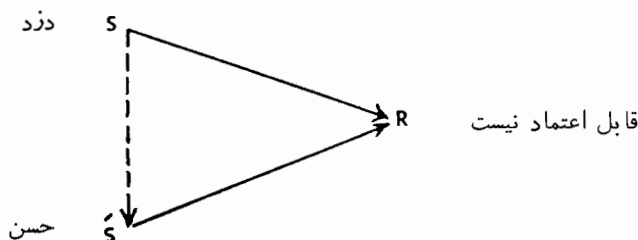
قرمز	نارنجی	زرد	سبز	آبی	ارغوانی	بنفش
icii?	ico		doot'iz			

بطوریکه ملاحظه میشود، زبان فارسی و ناواهو يك پدیده واحد جهان بیرون را بطور متفاوت تقسیم‌بندی کرده‌اند و اهل هر يك از این زبانها در قالب تقسیم‌بندی خاص زبان خود درباره این پدیده واحد می‌اندیشند و واقعیت جهان بیرون را نیز در قالب همین تقسیم‌بندی ادراك میکنند. در عین اینکه تقسیم‌بندی زبان فارسی و ناواهو با یکدیگر فرق دارد هیچکدام نیز تصویر درستی از واقعیت به دست نمیدهند زیرا طیف نور در جهان خارج يك پدیده پیوسته و غیر منقطع است در حالیکه زبان فارسی و ناواهو آنرا به دو نوع متفاوت تقطیع کرده‌اند. بنابراین زبان به‌عنوان دستگاهی از علائم به ما امکان میدهد که برداشت خود را از جهان بیرون در قالبهای خاصی بریزیم که زبان بطور پرورده به ما تحویل میدهد و ما بآنها از زمان طفولیت چنان انس میگیریم که آنها را بدیهی میانکاریم و چون تصور می‌کنیم زبان ما تصویر درستی از واقعیت بدست میدهد، بنابراین نتیجه می‌گیریم که همه زبانها نیز باید همین مقولات و طبقه‌بندی‌ها را داشته باشند در حالیکه نه زبان ما تصویر درستی از واقعیت به دست میدهد و نه تقسیمات زبان ما جهانی و عمومی است بلکه هر زبانی برداشت گویندگان خود را از واقعیت به طور متفاوتی تقسیم میکند. درجه تشابه تقسیم بندیهای زبانها نسبت به هر دو زبانی فرق میکند ولی هیچوقت این تقسیم بندیها کاملاً بریکدیگر منطبق نمیگردند.

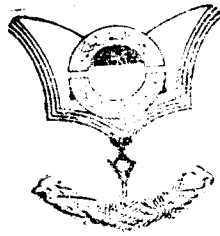
۵- زبان به عنوان دستگاهی از علائم به ما امکان استدلال میدهد. استدلال در مراحل عالی بدون استفاده از علائم زبانی غیرممکن است همچنانکه حل مسائل عالی ریاضی بدون استفاده از علائم ریاضی غیرممکن میباشد استدلال نیز از طریق همان مکانیسم پیوندهای ثانوی، منتهی در سطحی بسیار بالاتر،

۱ - این نمودار از کتاب **A Linguistic Theory of Translation** نوشته **J. C. Catford** اقتباس و بر زبان فارسی منطبق شده است.

صورت میگیرد. مثلاً در این استدلال که «دزد قابل اعتماد نیست، حسن دزد است، پس حسن قابل اعتماد نیست» ما واکنشی را که نسبت به دزد داریم به حسن منتقل می‌کنیم:



۶_ زبان به عنوان دستگاهی از علائم به ما امکان میدهد که از نتایج تجارب دیگران در نسل معاصر و همچنین از تجارب نسلهای گذشته استفاده کنیم: یعنی از نتایج تجارب کسانی که نه در زمان حاضرند و نه در مکان. تکامل اجتماعی انسان از طریق جامعه منتقل می‌شود و تنها وسیله‌ای که جامعه برای این انتقال در اختیار دارد زبان است. آنچه ما امروز بنام تمدن و فرهنگ از آن برخورداریم، در نتیجه هزارها قرن مبارزه انسان با طبیعت انباشته شده و یکجا در اختیار ما قرار گرفته است. جامعه این سرمایه بزرگ انسانی را از طریق تعلیم و تربیت رسمی و یا غیر رسمی بمان منتقل کرده است و ما به نوبه خود بر آن میافزائیم و به آیندگان منتقل میکنیم. اندکی تأمل آشکار می‌کند که تعلیم و تربیت به صورت رسمی یا غیر رسمی، بدون زبان غیر ممکن است. اگر زبان از جامعه انسانی گرفته شود، چرخ اجتماع از حرکت باز می‌ایستد، جامعه انسانی از هم گسیخته می‌شود، تمدن و فرهنگ بشر نابود میشود، جامعه پرتکاپو و پر جوش و خروش ما از هم متلاشی می‌شود و افراد آن به زندگی میلیونها سال قبل خود برمیگردند. بنابراین زبان به عنوان دستگاهی از علائم، دستگاهی که کار آن مقید به زمان و مکان نیست، به ما امکان میدهد از نتایج تجارب نسلهای گذشته استفاده کنیم و تمدن خود را بر ذخیره فرهنگی آنها بنا کنیم. به قول یکی از فلاسفه ما فرزندان هستیم که بر دوش پدران خود سواریم. و این زبان است که بمان امکان میدهد بر این جایگاه آسوده بنشینیم.



روانشناسی زبان

روانشناسی زبان (psycholinguistics) نام رشته علمی تازه‌ایست که دو علم‌زبان‌شناسی و روانشناسی را به یکدیگر می‌پیوندد؛ به عبارت دیگر مسائل مشترک بین دو علم‌زبان‌شناسی و روانشناسی شاخه علمی تازه‌ای بوجود آورده است که به آن روانشناسی زبان گفته می‌شود. از آنجائی که پدیده‌های مختلف جهان به یکدیگر سخت مربوطند و حتی بررسی جنبه‌های گوناگون یک پدیده واحد به علوم مختلف مربوط می‌شود، تقسیم کار شدید و غلیظی که در گذشته بین علوم برقرار شده بود امروز کم‌کم از بین می‌رود و علوم مختلف مرزهای مشخص خود را ازدست می‌دهند و شاخه‌های علمی تازه‌ای بوجود می‌آیند که مسائل مشترک بین دو یا چند علم را بررسی می‌کنند. مثلاً شیمی زیستی (biochemistry) یعنی مطالعه زیست‌شناسی از نظر شیمی یا به بیان دیگر شیمی موجودات زنده؛ به همین طریق شاخه‌های علمی تازه‌دیگر چون اکونومتری (اقتصاد ریاضی)، اقتصاد اجتماعی، فیزیک ریاضی، روانشناسی اجتماعی و مانند آن بوجود آمده است. روانشناسی زبان یا روانشناسی-زبان‌شناسی یکی از این شاخه‌ها است که از محل تلاقی این دو علم جوانه زده است.

از آنجائی که این شاخه علمی تازه، بسیار جوان است، هنوز روشهای علمی خاص خود ندارد و از آنجائی که نخستین پیشروان این علم روانشناسانی بوده‌اند که به مسائل مشترک روانشناسی و زبان‌شناسی توجه کرده‌اند و در نتیجه به مطالعه زبان روی آورده‌اند، هنوز روشهایی که در این رشته بکار برده می‌شود به میزان وسیعی از روانشناسی الهام می‌گیرد و از روشهای زبان‌شناسی

در این زمینه بسیار کم استفاده شده است. بنابراین جای آن دارد که ما نخست کمی دربارهٔ روانشناسی بحث کنیم تا روشن شود روانشناسی جدید با چه دیدی به پدیده‌های خود می‌نگرد و چگونه از روشهای آن برای بررسی مسائل مشترک زبان‌شناسی و روانشناسی استفاده می‌شود.

اصولاً کلمهٔ «روانشناسی» و همچنین کلمهٔ «پسیکولوژی» که اصطلاح فارسی از آن ترجمه شده است، گمراه‌کننده است زیرا روانشناسی بهیچوجه از چیزی بنام روان یا روح صحبت نمی‌کند. روانشناسی معتقد به چیزی بنام روان یا روح مجزا و مستقل از ماده نیست. آنچه در مقابل روانشناسی قرار دارد موجود زنده است که ارگانسیم نامیده می‌شود. این ارگانسیم از ماده ساخته شده است، منتهی ماده‌ای که حیات دارد. ما نمی‌خواهیم در اینجا به مباحث فلسفی گشاده‌شویم و در پی آن برآئیم که ثابت کنیم روح چیست، ولی آنچه تقریباً همه یا اکثر زیست‌شناسان و روانشناسان به آن معتقدند اینست که حیات چیزی خارق‌العاده و ملکوتی نیست، بلکه خاصیت ماده است. مثلاً در شیمی ترکیباتی هستند بنام ایزومرها. این عناصر از نظر تعداد اتم‌ها و وزن اتمی و از بسیاری جهات دیگری یکسان هستند ولی از نظر خاصیت متفاوتند: مثلاً یکی زرد است دیگری سفید، یکی تلخ است دیگری بی‌مزه و مانند آن. علت اختلاف خواص ایزومرها را مربوط به تفاوت نحوهٔ ترکیب اتم‌های آنها میدانند. بنابراین اگر بپذیریم که چگونگی ترکیب می‌تواند ایجاد خاصیت کند، بعید نیست بپذیریم که حیات نیز در نتیجهٔ ترکیب ماده به نحوی خاص و منحصر بفرد بوجود آمده است. بهر حال اعم از اینکه ما این توجیه و امثال آن را دربارهٔ اصل حیات بپذیریم یا نه، باید مطلع باشیم که روانشناسی و زیست‌شناسی چیزی بنام روح مجزا از ماده نمی‌شناسد. آنچه مورد بررسی روانشناسی است رفتار ارگانسیم است. بنابراین روانشناسی انسان علمی است که از رفتار انسان بحث می‌کند.

رفتار یعنی چه؟ در روانشناسی به کلیهٔ فعالیت‌های انسان رفتار (behaviour) می‌گویند. یک دسته از فعالیت‌های انسان ظاهری هستند و نمود عضلانی دارند، مثل راه رفتن، خوردن و غیره که به آنها رفتار حرکتی (motor behaviour) می‌گویند و دستهٔ دیگر نمود خارجی ندارند و بیشتر مستلزم فعالیت مغز هستند مانند تفکر و استدلال. این نوع فعالیت‌ها را رفتار ذهنی می‌خوانند. روانشناسی می‌کوشد کلیهٔ رفتار انسان را با دیدی علمی، از طریق تسلسل زنجیری علت

و معلول توجیه کند و می‌کوشد عوامل خارق‌العاده و ماوراء‌الطبیعه را بهیچ وجه در توجیه پدیده‌های روانشناسی، یعنی رفتار ارگانسیم، دخالت ندهد. توجیه‌های روانشناسی در چهارچوب محرك و پاسخ محدود می‌گردند. بعضی از جنبه‌های رفتار انسانی ساده است و با يك رشته محرك و پاسخ‌های نسبتاً ساده توجیه می‌شود، بعضی دیگر پیچیده است و تبیین آنها به شبکه پیچیده‌ای از محرکها و پاسخها مربوط می‌گردد.

فرض کنید در چند قدمی محلی که شما نشسته‌اید و این نوشته را مطالعه می‌کنید بمبی منفجر گردد. پس از چند ثانیه شما می‌ترسید و سراسیمه می‌شوید. سپس ممکن است بگریزید و یا مدتها در همان حال وحشت و سراسیمگی باقی بمانید و از جای خود تکان نخورید. انفجار بمب محرك اولی است و ترس و سراسیمگی و احتمالاً فرار شما پاسخ نهائی است. ولی در بین این دو، يك دسته محرك و پاسخ‌های دیگر قرار دارد که بطور زنجیری محرك اصلی را به پاسخ نهائی متصل می‌کند. بمب هوای مجاور خود را مرتعش می‌کند، ارتعاش هوا به گوش شما می‌رسد و پس از يك دسته تأثیرات مکانیکی که در گوش بیرونی و میانی بجا می‌گذارد بالاخره سلولهای عصب شنوایی را در گوش درونی متأثر می‌کند. تأثیر سلولهای شنوایی به صورت يك جریان الکتریکی ضعیف از طریق رشته‌های عصب شنوایی به مغز منتقل می‌شود. ناحیه خاصی در مغز این جریان عصبی را تعبیر می‌کند و در این وقت شما متوجه می‌شوید که این صدای وحشت انگیز غیرعادی است و احتمالاً نتیجه انفجار ماده منفجره ایست (دقت کنید که شما در حقیقت با مغز خود می‌شنوید و نه با گوش خود. مثلاً اگر عصب شنوایی پاره شود و یا ناحیه شنوایی در مغز آسیب ببیند ولی ساختمان گوش شما کاملاً سالم بماند شما چیزی نخواهید شنید). پس از اینکه شما این صدا را ادراک کردید انعکاس آن در تمام بدن پخش می‌شود. معده حرکات دودی شکل خود را تعطیل می‌کند و هضم غذا موقتاً متوقف می‌شود؛ غدد فوق کلیوی از خود آدرنالین ترشح می‌کنند، این ترشح در خون می‌ریزد و باعث تنگ شدن عروق می‌شود؛ در نتیجه فشار خون بالایی رود، ضربان قلب شدید می‌شود، تنفس سرعت می‌گیرد، کبد مقداری از ذخیره قندی خود را در خون می‌ریزد تا به مصرف متابولیسم سریع بدن برسد. این تغییرات فیزیولوژیک که در بدن شما رخ می‌دهد و بسیاری دیگر که از آنها نام نبردیم، دوباره در مغز

منعکس می‌شود و سرانجام مغز شما حالتی را ثبت می‌کند که روانشناسان به آن عاطفهٔ ترس می‌گویند. در این وقت شما حس می‌کنید که ترسیده‌اید. در حقیقت ادراک ترس شما در نتیجهٔ انعکاس تغییرات فیزیولوژیک بدن شما در مغز به وجود آمده است. پس از این، مغز شما در پی یافتن راه حل مناسبی بر می‌آید و برای اینکه در شرایط فعلی بهترین راه حل را به شما عرضه کند، مجبور می‌شود در یک لحظه تمام تجارب گذشتهٔ خود را که سابقهٔ آنها را در خود انبار کرده زیرورو کند و آنها را با شرایط موجود بسنجد. برای این کار مغز مجبور است مانند یک حسابگر الکترونی در یک لحظه کوتاه میلیونها محاسبه انجام دهد که شما از چند و چون آنها آگاه نمی‌شوید. بالاخره نتیجهٔ محاسبات مغز به صورت تصمیمی اعلام می‌شود و این تصمیم به صورت فرمانی به عضلات شما ابلاغ می‌گردد و در نتیجه شما فرار می‌کنید، یا در رامی‌بندید و یا عکس‌العمل مناسب دیگری از خود ظاهر می‌کنید که در حقیقت پاسخ نهائی در مقابل انفجار بمب است.

در مثال بالا، با اینکه محرك اولی و پاسخ نهائی از طریق تسلسل زنجیری محرك‌ها و پاسخ‌های زیادی به یکدیگر متصل می‌گردند، با وجود این، این رفتار در مقایسه با مثالی که بعداً ذکر خواهیم کرد زیاد پیچیده نیست. از تشریح مثال بالا به نحوی که دیدیم روشن می‌شود که یک چنین پدیده‌ای که آن را معمولاً در قلمرو روانشناسی قرار می‌دهند در حقیقت مشتق فعل و انفعالات فیزیولوژیک است که باید در زیست‌شناسی مورد مطالعه قرار گیرد. در واقع باید گفت که مرز مشخص و غیر قابل عبوری بین پدیده‌های روانشناسی و پدیده‌های زیست‌شناسی وجود ندارد. اگر خوب دقت کنیم درمی‌یابیم که اکثر فعل و انفعالاتی که ذکر کردیم از نوع فعل و انفعالات شیمیائی هستند و بطور دقیق‌تر باید گفت در قلمرو علم شیمی قرار می‌گیرند. بدین طریق می‌بینیم که بین شیمی و زیست‌شناسی نیز مرز مشخص و غیر قابل عبوری وجود ندارد. به همین دلیل است که بسیاری از زیست‌شناسان معتقدند که آنچه امروز روانشناسی در حوزه کار خود می‌داند در واقع در حوزه کار زیست‌شناسی است و به همین طریق دانشمندان شیمی، مخصوصاً شیمی آلی، نیز معتقدند که آنچه زیست‌شناسان در قلمرو کار خود می‌دانند در حقیقت در قلمرو علم شیمی قرار دارد.

چنانکه گفتیم بعضی از جنبه‌های رفتار انسان بسیار پیچیده است و توجیه

آنها با توصیف شبکه پیچیده‌ای از محركها و پاسخها ممکن می‌گردد. مثلاً مردی را مجسم کنید سرشناس، دارای شغلی آبرومند، دارای يك زن جوان و دو بچه و علاقمند به خانواده و سعادت زن و فرزندش. این مرد ممکن است بر اثر تماسی که در محیط کار با خانم ماشین نویس یا منشی خود دارد رفته رفته عاشق او شود. در اینوقت در درون او کشمکشی روی می‌دهد. از يك طرف به زن و فرزند خود علاقمند است و از طرف دیگر نمی‌تواند از شر احساسات خودش رهایی یابد. سرانجام پس از کشمکش‌های درونی زیاد ممکن است تصمیم بگیرد زنش را طلاق بدهد، یا زنش بر اثر تغییر رفتار او از او زده شود و طلاق بگیرد، ممکن است تصمیم بگیرد دو زن داشته باشد، یا ماشین نویس را اخراج کند، یا شغل خود را عوض کند، یا با او رابطه محرمانه برقرار کند، و یا از میان صدها راه حل ممکن، یکی دیگر را برگزیند. همچنین ممکن است عوامل خارجی دیگر در این میان دخالت کنند و قضیه را به نحو دیگری پایان دهند. این مثال با تمام پیچیدگی خود باز از يك رشته محرك و پاسخ تشکیل شده است که البته ارتباط آنها از آنچه در مثال اول دیدیم بسیار پیچیده‌تر است و با آن تفاوت‌هایی دارد که به بعضی از آنها در زیر اشاره می‌کنیم:

۱ - در مورد انفجار بمب، محرك آنی است یعنی در يك لحظه اتفاق می‌افتد ولی عاشق شدن این مرد که در اثر معاشرت در محیط کار او بوجود آمده امری تدریجی است. این محرك بسیار پیچیده است و خود قابل تجزیه به محرك و پاسخ‌های بسیاری است.

۲ - فاصله زمانی که بین محرك اولی و پاسخ نهائی وجود دارد در مثال اول بسیار کوتاه است در حالی که در مثال دوم این فاصله طولانی است.

۳ - تعداد محرك و پاسخ‌های رابط در مثال دوم خیلی بیشتر و رابطه آنها نیز پیچیده‌تر است.

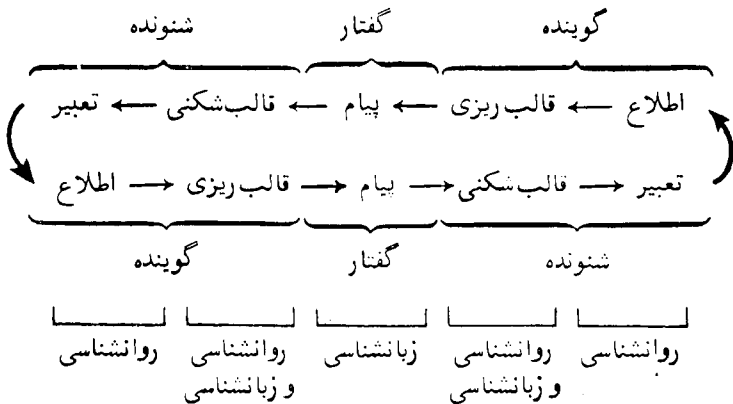
این دو نمونه که در اینجا ذکر کردیم هر دو در روانشناسی، رفتار نامیده می‌شوند و هر دو نیز در چهارچوب توالی محرك و پاسخ توجیه می‌شوند. اختلاف این دو در واقع مربوط به اختلاف درجه پیچیدگی است و گر نه هر دو دارای يك بنیاد هستند. اگر ما محرك اولی را با S و پاسخ نهائی را با R نشان دهیم و محرك و پاسخ‌های رابط را به ترتیب با s و r نمایش دهیم، می‌توانیم رابطه بین محرك و پاسخ نهائی را با نمودارهای مختلف نشان دهیم:

وظیفه‌ای دارد که به آن هضم گفته می‌شود، همانطور نیز مغز به عنوان يك عضو دیگر، کارهایی چون تفکر و ادراك و مانند آن انجام می‌دهد که در قدیم به آنها «نفسانیات» گفته می‌شد.

رابطه زبانشناسی و روانشناسی

از آنجائی که زبان یکی از فعالیت‌های انسان است، یعنی یکی از جنبه‌های رفتار او است، روانشناسی به آن توجه دارد و آن را رفتار زبانی (verbal behaviour) می‌نامد. ولی توجه روانشناسی به زبان فقط از این جهت نیست که زبان نوعی رفتار است، بلکه بیشتر از این جهت است که زبان بنیاد بسیاری از فعالیت‌های عالی ذهن است: فعالیت‌هایی چون تفکر، استدلال، تخیل، قضاوت و حتی ادراك و عواطف. رفتار انسان از حیوانات متفاوت است نه تنها از این لحاظ که انسان می‌تواند سخن بگوید و حیوانات دیگر نمی‌توانند، بلکه همچنین از این لحاظ که در انسان فعالیت‌های ذهنی بسیار معرّدی وجود دارد که زبان به نحوی از آنجا در اکتساب و پرورش آنها دخالت دارد. بنابراین زبان علاوه بر اینکه خود نوعی رفتار است و روانشناسی مطالعه آن را در حوزه کار خود می‌داند، مطالعه آن می‌تواند کلیدی برای گشودن اسرار فعالیت‌های عالی ذهن باشد.

نمودار زیر می‌تواند به روشن شدن رابطه زبانشناسی و روانشناسی تا حدی کمک کند:



فرض کنید شما در اطاق نشسته‌اید و احساس سرما می‌کنید، در این وقت به دوست خود که کنار شما نشسته‌است می‌گوئید «خیلی سرد است» و او جواب می‌دهد «نه، هوا خیلی خوب است». این مکالمه کوتاه شما در چهارچوب نمودار بالا که بر بنیاد ارتباط زنجیری محرك و پاسخ است بدین نحو قابل تجزیه می‌باشد. اگر از گوشه راست نمودار شروع کنیم، احساس سرما در شما محرك اولی است که به آن اطلاع (information) گفته می‌شود (البته احساس سرما در شما خود پس از یک رشته محرك و پاسخ بوجود می‌آید ولی ما در اینجا برای ساده شدن بحث از تجزیه آن چشم می‌پوشیم). از آنجائی که شما به دستگاه زبان فارسی آگاهی دارید، این احساس خود را در قالب‌های دستوری و واژگانی مناسبی از این زبان می‌ریزید. به زبان فنی گفته می‌شود که اطلاع خود را قالب‌ریزی (coding) می‌کنید. سپس اندام‌های گویائی شما به حرکت می‌آید و جمله «خیلی سرد است» از دهان شما خارج می‌شود. جمله شما که قطعه‌ای از گفتار است پیام (message) نامیده می‌شود. پیام شما هوای خارج را مرتعش می‌کند و به گوش دوست شما که مخاطب قرار گرفته است می‌رسد. از آنجائی که دوست شما نیز به دستگاه زبان فارسی آگاهی دارد، مقصود شما را که همان معنی جمله است از الفاظ بیرون می‌کشد، یعنی قالب‌شکنی (decoding) می‌کند و بالاخره می‌فهمد که شما چه می‌گوئید یا چه احساس می‌کنید. در این وقت گفته می‌شود که پیام تعبیر شده است. آنچه دوست شما از پیام شما می‌فهمد و مقایسه آن با احساس او از محیط برای او محرك واقع می‌شود (اطلاع)، سپس این اطلاع را قالب‌ریزی می‌کند و پیام او به صورت جمله «نه، هوا خیلی خوب است» از دهان او خارج می‌شود و به همان طریق که گفته شد این بار شما به عنوان شنونده آن را قالب‌شکنی و تعبیر می‌کنید. این تعبیر ممکن است مجدداً برای شما اطلاع واقع شود و گفتگوی شما به طریقی که در دایره نمودار نشان داده شده است، تازمانی که شما یا او این تسلسل را قطع کنید ادامه یابد. چنانکه دیده می‌شود ارتباط زبانی از این دیدگاه در چهارچوب محرك و پاسخ صورت می‌گیرد و از این دیدگاه است که روانشناسی به زبان می‌نگرد.

چنانکه در نمودار مشخص شده است، اطلاع و تعبیر صرفاً در حوزه کار روانشناسی است، یعنی روانشناسی است که باید توجیه کند قبل از سخن گفتن در درون انسان و بویژه در دستگاه عصبی او چه می‌گذرد که در نتیجه آن احساس یا ادراک یا فکری پدید می‌آید و بعداً در قالب زبان ریخته می‌شود؛ همچنین

پس از اینکه ما پیامی را می‌شنویم برای تعبیر آن در مغز ما چه فعل و انفعالاتی صورت می‌گیرد. از طرف دیگر مطالعهٔ پیام صرفاً در حوزهٔ زبانشناسی است، یعنی زبانشناسی است که باید توجیه‌کننده این پیام دارای چه ساختمانی است و چگونه نظام یافته است. ولی قالب‌ریزی و قالب‌شکنی در مرز زبانشناسی و روانشناسی قرار دارد. یعنی مطالعهٔ اینکه ما چگونه الگوهای زبان را یاد می‌گیریم، چگونه این الگوها در ما ریشه‌دار می‌شوند، ذهن ما در ارتباط با دستگاه زبان چگونه کار می‌کند، این دستگاه چگونه در ما نظام می‌یابد و چگونه تغییر می‌کند و بسیاری مسائل دیگر از این نوع مربوط به قالب‌ریزی و قالب‌شکنی است که زمینهٔ مشترک دو علم زبانشناسی و روانشناسی می‌باشد.

در اینجا باید توجه داشت که اگر چه ما در روی نمودار فعالیت‌گوینده را به اطلاع، قالب‌ریزی و تولید پیام و فعالیت شنونده را به دریافت پیام، قالب‌شکنی و تعبیر تقسیم نمودیم، عملاً در ذهن گوینده و شنونده چنین مراحل گسسته‌ای وجود ندارد. کلیهٔ این مراحل در گوینده یا شنونده ممکن است بیش از چند دهم ثانیه طول نکشد و شاید عملاً غیرممکن باشد که بین مراحل اطلاع، قالب‌ریزی و پیام فاصله‌ای قائل شویم و یا بین مراحل دریافت پیام، قالب‌شکنی و تعبیر آن فاصله‌ای تصور کنیم. با وجود این برای توجیه ارتباط زبانی از لحاظ تئوری، تقسیمات نمودار فوق می‌تواند مفید واقع شود.

نکتهٔ دیگری که توجیه آن در اینجا ضرورت پیدایم کند فرق بین زبان و گفتار است. زبان عبارتست از یک توانائی ذهنی و بالقوه و گفتار عبارتست از صورت بالفعل زبان. بدان جهت به ما فارسی زبان گفته می‌شود که همه به دستگاه زبان فارسی آشنائی داریم. حتی وقتی ما ساکت هستیم، باز هم فارسی زبان هستیم زیرا توانائی بکار بردن دستگاه زبان فارسی به عنوان یک واقعیت بالقوه در ذهن ما، یا به عبارت دقیق‌تر، در دستگاه‌های عصبی-عضلانی ما وجود دارد. وقتی ما به سخن می‌آئیم زبان را از قوه به فعل می‌آوریم. می‌توان تمایز بین زبان و گفتار را در ارتباط با نمودار بالا چنین توجیه کرد. آنچه از شنونده به صورت پیام ساطع می‌شود گفتار است، در حالی که توانائی قالب‌ریزی و قالب‌شکنی که منوط به وجود بالقوهٔ الگوهای زبان در گوینده و شنونده است زبان می‌باشد.

بعضی از مسائل مشترك زبانشناسی و روانشناسی

مسائلی که در قلمرو مشترك زبانشناسی و روانشناسی قرار می‌گیرند بسیارند که ما در زیر به اختصار به بعضی از آنها اشاره می‌کنیم :

۱- مطالعه اختلافات فردی در زبان آموزی و بکاربردن زبان : استعداد افراد برای یادگیری زبان بطور کلی ، اعم از زبان مادری و زبان خارجه ، متفاوت است. علاوه بر این افراد در یادگیری جنبه‌های مختلف زبان بایکدیگر اختلاف دارند. مطالعه این اختلافات و عواملی که در ایجاد و تشدید آنها مؤثر است یکی از مسائل مشترك زبانشناسی و روانشناسی است .

۲- زبان آموزی در کودکان : یعنی مطالعه اینکه افراد در کودکی چگونه زبان مادری خود را یاد می‌گیرند و این یادگیری تابع چه قوانینی است.

۳- زبان آموزی در بزرگسالان : یعنی یادگیری و آموزش زبانهای دوم و سوم و غیره چگونه صورت می‌گیرد و از چه راه می‌توان بازده آن را افزایش داد .

۴- مطالعه رابطه بین توانائی زبانی افراد و موفقیت آنها در حرفه‌هایی که بزبان بیشتر بستگی دارند و تهیه آزمون‌هایی (test) که بتواند از پیش استعداد زبانی افراد را برای این گونه کارها بیازماید .

۵- تهیه آزمون‌هایی که بتواند پیشرفت زبان آموزی، استعداد زبان آموزی و قدرت زبانی افراد را اندازه‌گیری کند . تهیه آزمون‌هایی که بتواند قدرت افراد را برای دریافت پیامهای زبانی در شرایط نامساعد اندازه‌گیری کند (مثلاً توانائی خلبانان که باید بتوانند در شرایط جوی نامساعد پیام‌های رادیویی را بگیرند و تعبیر کنند) .

۶- مطالعه وضع کودکانی که در خانواده‌های دو زبانه یا چند زبانه بزرگ می‌شوند و همچنین مطالعه کودکانی که در خانواده‌های يك زبانه ولی محیط اجتماعی چند زبانه پرورش می‌یابند .

۷- مطالعه کلیه نابسامانی‌هایی که در نتیجه بیماری یا ضایعات یا نقص اندامها در کار یادگیری زبان روی می‌دهد و یا موجب از بین رفتن یا خراب شدن زبان در بزرگسالان می‌شود .

۸- مطالعه رابطه فکر و زبان: آیا تفکر بدون زبان ممکن است؟ ما چگونه افکار و احساسات خود را در قالب الفاظ می‌ریزیم و آیا قالب الفاظ صورت و ماهیت افکار و احساسات ما را عوض می‌کند؟ آیا شنونده آنچه را گوینده در ذهن خود دارد و در قالب می‌ریزد عیناً دریافت می‌کند؟ به عبارت دیگر آیا شنونده همان چیزی را از پیام می‌فهمد که گوینده مراد کرده است؟ ما با چه وسیله‌ای می‌توانیم این موضوع را بیازمائیم؟ در یک مقیاس وسیعتر، آیا کسانی که دارای زبانهای مختلف هستند، یعنی زبانهایی که ساختمان آنها بایکدیگر تفاوت زیاد دارد، دارای نحوه‌های تفکر مختلف هستند؟ آیا اختلاف زبانها تا کجا در تفاهم بین‌المللی و هم زیستی جهانی ملل تأثیر می‌گذارد؟

مسائل فوق بعضی از موضوعاتی هستند که مطالعه آنها در قلمرو مشترک روانشناسی و زبانشناسی قرار دارد که بررسی هر یک به بحث جداگانه‌ای نیازمند می‌باشد.

رابطه زبان و تفکر

یکی از سؤالات مهم و قدیمی در روانشناسی و زبانشناسی مربوط به رابطهٔ زبان و تفکر است. آیا زبان تنها شرط وجود فعالیت‌های عالی ذهن مانند تفکر، تخیل، تجرید، تعمیم، استدلال، قضاوت و مانند آن است؟ آیا اگرما زبان نمی‌آموختیم از این فعالیت‌های عالی ذهن بی‌بهره میبودیم؟ چنانچه بر اثر تضاد یا بیماری قدرت سخن گفتن را از دست بدهیم، آیا قدرت تفکر را نیز از دست خواهیم داد؟ این سؤالات تازه‌گی ندارد و از دیر باز توجه فلاسفه و متفکرین را بخود مشغول داشته است. افلاطون معتقد بود که در هنگام تفکر روح انسان با خودش حرف میزند. واتسون **J. B. Watson** از پیشروان مکتب رفتارگرایی در روانشناسی این مطلب را به نحو دیگر بیان کرده است. او معتقد است تفکر چیزی نیست مگر سخن گفتن که به صورت حرکات خفیف در اندامهای صوتی درآمده است. بعبارت دیگر تفکر همان سخن گفتن است که وازده شده و به صورت حرکات یا انقباض‌هایی خفیف در اندامهای صوتی ظاهر میشود.

ولی تا آنجا که روانشناسی زبان بر اساس شواهد موجود میتواند قضاوت کند، این نظریات را افراطی میدانند و پاسخ این سؤال را با احتیاط چنین میدهند: زبان تنها شرط و تنها عامل مؤثر در فعالیت‌های عالی ذهن چون تفکر نیست ولی شاید مهمترین عامل باشد. تفکر بدون استفاده از زبان ممکن است ولی این نوع تفکر بسیار ابتدائی است و قدرت تجرید در آن بسیار ضعیف است تا آنجا که شاید نتوان بر آن نام تفکر اطلاق کرد، ولی بهر حال فعالیت‌های

ذهنی از نوع تفکر بدون زبان نیز صورت میگیرد . ما بعضی دلایلی را که روانشناسان عرضه میکنند تا ثابت کنند زبان تنها شرط تفکر نیست در زیر ذکر میکنیم .

در حقیقت بنیاد اکتساب ، پرورش و کار فعالیت های عالی ذهن ، چون تفکر ، ساختمان عصبی انسان است . اگر انسان دارای چنین ساختمان عصبی نبود ، نه تنها نمی توانست این فعالیت های عالی ذهنی را در خود پیرواورد ، بلکه خود زبان را نیز یاد نمیگرفت . شما اگر سعی کنید به عالی ترین پستانداران نزدیک بانسان ، مثلا شمپانزه ، زبان یاد بدهید (زبان به معنی انسانی آن یعنی دستگاهی نظام یافته از علائم قرار دادی) به کاری عبث دست زده اید . زیرا ساختمان عصبی آن حیوان ، او را برای یادگیری چنین دستگاهی مجهز نکرده است . یکی از روانشناسان به آزمایش جالبی دست زده است : روزی که فرزند او به دنیا آمد ، نوزاد شمپانزه ای را هم از باغ وحش گرفت و به خانه آورد و هر دو را تا آنجا که ممکن بود در شرایط هماهنگی بزرگ کرد . نوزاد شمپانزه بسیاری چیزها یاد گرفت ولی وقتی نوبت به آموختن زبان رسید به کلی درمانده شد و از کودک انسانی عقب ماند . اگر کودک انسان زبان یاد می گیرد فقط به این علت نیست که در جامعه بدنی آمده و از روز نخست اطرافیان با او سخن میگویند . البته این مطلب عامل بسیار مهمی است . ولی در اصل ، این یادگیری بدین علت صورت میگیرد که طبیعت یا ساختمان ژنتیک این کودک از طریق وراثت او را برای یادگیری چنین دستگاه پیچیده ای مجهز کرده است . زبان چیزی نیست که از طریق وراثت منتقل گردد . زبان دستگاهی است نظام یافته از علائم قراردادی که ارزش آن علائم و رابطه آنها با پدیده هایی که به آنها دلالت میکنند بوسیله اجتماع تعیین میشود . بنا براین زبان را باید در اجتماع و از اجتماع یاد گرفت . ولی استعداد یا توانائی بالقوه برای یادگیری زبان چیزی است که ما از طریق وراثت در هنگام تولد با خود بدنیا میآوریم . این استعداد یا توانائی بالقوه مربوط به ساختمان و کار دستگاه عصبی ما است که در نتیجه تکامل در طول هزارها هزار سال بصورت امروزی در آمده است . اگر کودک نوزادی را که تازه چشم بجهان گشوده است از پدر و مادر و اجتماعی که در آن متولد شده جدا کنیم و به اجتماع دیگری منتقل نمایم کودک بدون کم و کاست زبان اجتماعی را که بآن منتقل شده است یاد خواهد گرفت زیرا چنانکه گفتیم ، زبان به عنوان دستگاهی از علائم ، غریزی و ارثی نیست بلکه نهادی

است اجتماعی و قراردادی . اگر جز این بود انتقال از يك جامعه به جامعه دیگر مؤثر نمی افتاد و در هر صورت كودك به زبان والدین خود سخن میگفت . ولی قطع نظر از اینکه كودك در اجتماعی که بدنیا آمده بزرگ شود یا به اجتماع دیگری منتقل شود ، به شرط اینکه با او سخن گفته شود ، زبان خواهد آموخت اعم از اینکه این زبان ، زبان والدین و اجتماع نخستین او باشد یا زبان اجتماعی باشد که بآن انتقال یافته است ، زیرا توانائی یادگیری زبان استعدادی است ارثی که كودك در هنگام تولد با خود همراه دارد . اگر این استعداد یا توانائی بالقوه نبود ، یعنی اگر دستگاه عصبی و عضلانی كودك از طریق مکانیسم وراثت برای اینکار مجهز نشده بود ، او هرگز زبانی را یاد نمی گرفت . چنانچه نوزاد شهبانزه که فاقد این استعداد ارثی است از یادگیری آن ناتوان است .

به علت تکامل زیستی انسان ، مخصوصاً تکامل دستگاه عصبی و بالاخص رشد و نمو مغز است که یادگیریهای پیچیده ، از جمله یادگیری زبان که حتی پستانداران نزدیک بانسان از اکتساب آن عاجزند ، در انسان امکان پذیر گردیده است . مثلاً نهنگ دریائی در میان همه پستانداران دارای بزرگترین مغز است که وزن آن به چندین کیلوگرم میرسد ولی نسبت وزن مغز به وزن بدن در انسان از کلیه پستانداران دیگر بیشتر است . (این نسبت در انسان تقریباً $\frac{1}{40}$ در فیل تقریباً $\frac{1}{56}$ و در نهنگ تقریباً $\frac{1}{8000}$ است .) حتی دقیقترین ماشین های الکترونی در مقایسه با مغز انسان دارای ساختمانهای بسیار ساده هستند و بهیچوجه نسبت به حجم و وزن و نیروئی که مصرف میکنند بازده و کارائی مغز انسان را ندارند . امروز ساختمان ماشین های حساب الکترونی تا آنجا پیشرفته که محاسبات حیرت انگیزی را که مغز انسان از عهده بر نمی آید در يك چشم برهم زدن انجام میدهد . مثلاً زاویه انحرافی مه نوردی را که باید روی ماه فرو نشیند به دقت حساب میکند و فرمانهای متناسبی صادر میکند . یا محل يك ماهواره را در فضای لایقنهای با چنان صحتی اندازه گیری میکند که سر نشین سفینه دیگری میتواند خود را بآن برساند و سفینه خود را بآن قلاب کند . ولی این دستگاهها از نظر حجم بسیار گسترده هستند و گاهی چندین اتاق و ساختمان را پر میکنند و چندین تن وزن دارند . اما مغز انسان با این همه توانائی و فعالیت در محفظه ای به حجم ۱۳۰۰ تا ۱۵۰۰ سانتیمتر مکعب ، یعنی در درون جمجمه ما که حجم آن کمتر از حجم کلاهی است که بر سر میگذاریم ، قرار گرفته است . در این محفظه

کوچک میلیاردها سلول عصبی هر آن در جنب و جوش و فعالینند. تنها پوشش مغز انسان (cortex) در حدود ۱۵ میلیارد سلول دارد که به طرق مختلف بایکدیگر در ارتباطند.

از طرف دیگر ماشین های حساب الکترونی با وجود توانائی فوق العاده خود در محاسبه از لحاظی بسیار احمقند. برای اینکه این دستگاهها محاسبات خود را انجام دهند شما باید جزئی ترین اطلاعات لازم را بازبانی بسیار ساده که خاص آنهاست بآنها بدهید و اگر نقصی در اطلاعات اولیه باشد تمام محاسبات غلط از آب درمیآید، زیرا ماشین فاقد «شعور» است. ماشین از خود چیزی کم و زیاد نمیکند و فقط بر اساس داده های شما قضاوت مینماید، در حالیکه مغز انسان «شعور» دارد، اطلاعات رسیده را جرح و تعدیل میکند و بسیاری از کمبودها و نواقص آنرا خود اصلاح مینماید. چه بسیار قضاوت های درستی که مغز ما از روی قرائن و امارات میکند و با وجود نقص و شکاف در اطلاعات اولیه به نتایج درست میرسد. به همین دلیل حتی دقیق ترین ماشین های حساب الکترونی از انجام دادن بسیاری از فعالیتهای مغز عاجزند. آنها نمیتوانند حدس بزنند، سوءظن پیداکنند، تخیل داشته باشند، تجرید و تعمیم انجام دهند یا در زمینه بخصوصی شرم پیداکنند. ولی این ماشین ها از دو لحاظ مهم بر انسان برتری دارند. از لحاظ گنجایش حافظه و از لحاظ بسیج کردن اطلاعات لازم در یک آن. ماشین های الکترونی نیرومندی ساخته شده که دارای حافظه های بسیار توانائی هستند بطوریکه هزارها نکته را در حافظه خود نگهدارند. ولی از این مهمتر اینکه این ماشین ها میتوانند تمام این اطلاعات را در یک آن بسیج کنند و جوابی که در مقابل یک مسأله عرضه میکنند با توجه به تمام اطلاعاتی باشد که در حافظه خود انبار کرده اند. ولی مغز انسان اغلب نمیتواند تمام اطلاعاتی را که در حافظه انبار کرده در یک لحظه کوتاه بسیج کند و وقتی تعداد عواملی که باید در محاسبه وارد شوند بسیار باشد ناتوان میماند نه تنها محاسبه او زمان بیشتری میگیرد بلکه اغلب دچار اشتباه نیز میشود. ولی جالب اینجاست که این دستگاهها که از این جهات بر مغز انسان تفوق دارند ساخته مغز انسان هستند. به عبارت دیگر مغز انسان به ناتوانی خود پی برده و دستگاهائی ساخته که از او توانا تر باشند! آیا این شگفت نیست؟ آیا این، مضمون این شعر را که می گوید «ذات نایافته از هستی بخش - کی تواند که شود هستی بخش» نقض نمیکند؟

آنچه می‌خواهیم از این بحث نتیجه بگیریم اینست که فعالیت‌های عالی ذهن چون تفکر، استدلال و مانند آن در درجه اول مربوط به ساختمان عصبی انسان و مخصوصاً مربوط به رشد و نمو مغز است. اکتساب و بکار بردن زبان خود یکی از این فعالیت‌های عالی ذهن است که وجود آن مدیون ساختمان دستگاه عصبی انسان است. اگر انسان دارای چنین ساختمان عصبی نبود و مغزی چنین پرورده نمی‌داشت نه تنها نمیتوانست تفکر و استدلال داشته باشد بلکه خود زبان را نیز یاد نمی‌گرفت.

دلایل دیگری که روانشناسان عرضه میکنند تا نشان دهند با وجود اینکه زبان با تفکر رابطه‌ای سخت پیوسته دارد تنها شرط آن نیست، مربوط به رفتار بیمارانی است که در نتیجه بیماری یا سانحه‌ای مغز آنها آسیب دیده است. در فیزیک و شیمی ممکن است محقق شرایط خاصی در آزمایشگاه بوجود آورد تا رفتار ماده را آنطور که میخواهد مطالعه کند. ولی در مورد مسائل مربوط به انسان محقق حق ندارد دستگاه عصبی انسانی را بطور آزمایشی دچار اختلال کند تا از آن برای تحقیق خود نتیجه‌گیری کند. به این دلیل است که در اکثر مطالعات روانشناسی آزمایشات روی حیوانات انجام می‌گیرد. ولی این موضوع قابل بحث است که نتایجی که از مطالعه روی حیوانات گرفته میشود تا چه حد میتواند در مورد انسان صادق باشد. جواب این سؤال هرچه باشد این نکته مسلم است که در باره رابطه تفکر و زبان خود انسان باید مورد مطالعه قرار گیرد زیرا حیوانات دیگر، حتی پستانداران نزدیک به انسان، دارای تفکر و زبان به معنی‌ای خاص و انسانی آن نیستند و بهمین دلیل نمیتوانند در این مورد مفید واقع شوند. بنابراین رفتار بیمارانی که بطور تصادفی در اثر ضایعه‌ای دچار اختلال شده‌اند تنها مدارک آزمایشگاهی است که میتوان بآن استناد کرد.

بیمارانی دیده شده‌اند که در اثر آسیب مغزی قدرت تکلم یا قدرت کنترل گفتار خود را از دست داده‌اند ولی با وجود این میتوانند فکر کنند. مثلاً بیمارانی مشاهده شدند که زبان آنان دچار نابسامانی شده بود بطوریکه وقتی اشیائی را بآنها نشان میدادند نام آنها را بیاد نمی‌آوردند، از توصیف وقایع ساده و معمولی ناتوان بودند، از تعبیر جملات ساده نوشته‌ای که بآنها نشان داده میشد عاجز بودند، مقولات دستوری زبان را درهم می‌آمیختند، ولی با وجود این، این بیماران میتوانند با موفقیت شطرنج بازی کنند. تعبیری که از این پدیده میتوان کرد این است که بیمار میتواند مفاهیم ذهنی را که برای بازی

شرط نفع لازم است با سانی بکاربرد ولی نمیتواند مفاهیم زبان را متقابلاً بکار گیرد. بر عکس بیماران دیگری دیده شده اند که بر اثر ضایعه مغزی قدرت تفکر، تجرید، تعمیم و بسیاری از فعالیتهای عالی ذهن را از دست داده اند در حالیکه دستگاه زبان در آنان دست نخورده و بی عیب باقیمانده است. این بیماران جملات امری، استفهامی و خبری را بخوبی می فهمند و واکنش مناسب را نشان میدهند؛ میتوانند درباره وقایع ساده و عینی صحبت کنند ولی نمیتوانند درباره مسائل مجرد بیان دهند.

مثلاً وقتی از یکی از این بیماران خواسته شد که بگوید « برف سیاه است » نتوانست و هر بار جواب میداد « نه ، برف سفید است ». دادن يك حکم غلط عمدی یا گفتن دروغ مستلزم تجرید و بریدن پیوند اندیشه از واقعیات است. انسانهای سالم این کار را با سانی انجام میدهند، ولی این بیمار نمیتوانست چنین حکم غلطی بدهد زیرا نیروی تجرید در او از بین رفته بود. وقتی از بیمار دیگری خواسته میشد که بگوید چه ساعتی است به ساعت نگاه میکرد و جواب درست میداد، ولی اگر با او گفته میشد ساعت را روی، مثلاً، هشت و سی دقیقه میزان کن، نمیتوانست زیرا این کار نیز مستلزم فعالیت تجریدی مغز است. بیمار دیگری نمیتوانست اعداد را بترتیب بگوید ولی نمیتوانست آنها را برعکس بشمارد یا اگر در هنگام شمردن اعداد حرف او را قطع میکردند، دیگر نمیتوانست شمارش را ادامه دهد مگر اینکه برگردد و از اول آغاز کند. وقتی مسائل بسیار ساده حساب باین بیماران داده میشد با کمک انگشتان خود میتوانند محاسبه کنند و جواب درست بدهند، ولی اگر پرسیده میشد، مثلاً ۷ بزرگتر است از ۴ یا کوچکتر، نمیتوانستند جواب بدهند. بیماران دیگری مشاهده شده اند که نمیتوانستند راه خود را در راهروهای مارپیچ بیمارستان پیدا کنند ولی نمیتوانستند توصیف کنند که چگونه باین نقطه آمده اند یا نمیتوانستند بدیگران نشانی بدهند. آزموینهای بسیار ساده ای برای سنجیدن درجه توانائی تجرید این بیماران بکار رفته است. مثلاً بآنها قطعات چوبی داده شده که از نظر رنگ، اندازه و شکل متفاوت بوده اند و از آنها خواسته شده که آنها را بر حسب یکی از خصوصیات، مثلاً رنگ، طبقه بندی کنند. افراد عادی در این کار با کوچکترین مشکلی برخورد نمیکنند ولی این بیماران عموماً از عهده چنین کاری بر نیامده اند. در تمام این موارد بیماران قوه تجرید و تخیل خود را از دست داده اند، یعنی نمیتوانند خود را از قید زمان و مکان و واقعیات عینی آزاد سازند و درباره

مسائل مجرد بیاندیشند. ولی با وجود این، زبان را خوب می‌فهمند و در حد تفکر خود نیز میتوانند آنرا باموفقیت بکار برند.

دلایل نوع سوم رفتار حیواناتی چون شمپانزه است. میدانیم که میمونها فاقد زبان، به معنی انسانی آن هستند و علائمی که برای ارتباط بایکدیگر بکار می‌برند از مشتی فریادهای گوناگون تجاوز نمی‌کند. ولی با وجود این شمپانزه‌ها می‌توانند فکر کنند و در مقابل بعضی مسائل راه حل پیدا کنند. البته نوع تفکر و راه‌حلهائی که این حیوانات پیدا میکنند در مقایسه با تفکر انسانی بسیار ساده و ابتدائی است ولی این خود دلیل این است که در این حیوانات تفکر ساده میتواند بدون دخالت زبان وجود داشته باشد.

از مجموعه شواهدی نظیر آنچه در بالا گذشت، اکثر روانشناسان اینطور نتیجه می‌گیرند که یادگیری و استعمال زبان به عنوان دستگاهی از علائم آوایی قراردادی اختصاص به انسان دارد. تکامل زیستی انسان و رشد و توسعه فوق‌العاده دستگاه عصبی او، با امکان می‌دهد که چنین دستگاه پیچیده‌ای را بیاموزد و بکاربرد. زبان تنها شرط و تنها عامل مؤثر در تفکر و دیگر فعالیت‌های عالی ذهن نیست ولی زبان توانائی انسان را در تفکر و دیگر فعالیت‌های ذهنی به میزان معجزه‌آسایی بالا میبرد تا جائیکه میتوان گفت تفکر و استدلال در مراحل عالی و بسیار مجرد از زبان غیر قابل تجزیه است. در این مراحل، تفکر یعنی زبان و زبان یعنی تفکر. بدون زبان میتوان تصور کرد که تفکر و دیگر فعالیت‌های عالی ذهن در انسان وجود داشته باشند، ولی مسلماً این فعالیتها در مراحل ابتدائی باقی میماند، چنانکه در بسیاری حیوانات دیگر باقیمانده‌اند، و هرگز تا این درجه پرورده نمی‌شوند.

یادگیری و رشد زبان در کودک

مطالعات^۱ زبانشناسی را از نظر زمان بدو رشته می‌توان تقسیم کرد : همزمانی (**synchronic**) و درزمانی (**diachronic**) . در زبانشناسی «همزمانی» به تحول زبان در طول زمان توجهی نمیشود بلکه زبان در یک زمان معین اعم از گذشته یا حال ، مورد مطالعه قرار میگیرد؛ برعکس در زبانشناسی در زمانی ، زمان ثابت نیست ، در این شاخه از زبانشناسی بیشتر به تحول و تغییرات زبان در طول زمان توجه میشود . زبانشناسی در زمانی را میتوان به دو شاخه کوچکتر تقسیم کرد : زبانشناسی فردی و زبانشناسی تاریخی . در زبانشناسی فردی یادگیری و رشد زبان در فرد از هنگام تولد تا هنگام مرگ مورد بحث است ، ولی در زبانشناسی تاریخی تحول و تغییرات زبان در طول حیات نسلهای پی‌درپی مورد مطالعه قرار میگیرد . بنابر این بررسی یادگیری و رشد زبان در کودک به شاخه زبانشناسی فردی از زبانشناسی در زمانی وابسته است و میتوان آنرا به پنج مرحله تقسیم کرد.

مرحله اول

کودک در هنگام تولد برای آموختن زبان استعدادهایی دارد که از طریق توارث با او منتقل شده است ولی در اینوقت بالفعل نه زبان میداند و نه میتواند از طریق هیچ دستگاه ارتباطی قرار دادی با اطرافیان خود ارتباط برقرار

۱- در نوشتن این مقاله از نظریات **Hockett** زبانشناس امریکائی استفاده

کند. او در آغاز فقط میتواند در مقابل محرکهای طبیعی مثل گرسنگی، درد و مانند آن واکنش کند. واکنشهای او در این مرحله بسیار ابتدائی است، مانند حرکت دادن دست و پا، پیچ و تاب دادن به بدن و غیره. هر قدر ساختمان عصبی کودک کاملتر شود، بتدریج واکنشهای او تلطیف میشود و به همان نسبت نیز پیچیده و اختصاصیتر میشود.

مرحله دوم

در این مرحله بین کودک و مادر یا پرستار از طریق علائمی که تاحدی بنیاد قرار دادی دارند ارتباط برقرار میشود. این علائم جانشین محرکهای اصلی میشوند و همان پاسخها را برمیانگیزند. ولی این علائم، اگر چه به میزان وسیعی قرار دادی هستند و وسیله ارتباط بین کودک و مادر قرار میگیرند، علائم غیر زبانی هستند. مثلاً در مرحله اول کودک در مقابل هر نوع محرکی که او را برانگیزد، گریه میکند، ولی در این مرحله یاد میگیرد که در مقابل محرکهای مختلف متفاوت گریه کند، یعنی گریههای او اختصاصی میشود بطوریکه مادر از نوع گریه کودک خود محرک او را تشخیص میدهد؛ مثلاً میفهمد که کودک گرسنه است یا احتیاج به نظافت دارد و یا انگیزه دیگری او را به گریه انداخته است. ممکن است کودک به عنوان يك علامت قرار دادی یاد بگیرد که هر وقت مادر هنگام استحمام ضربه ملایمی روی شانه او زد، او بان طرف بچرخد، یا هر وقت او را در گهواره گذاشت بخوابد و مانند آن. ولی چنانکه گفته شد، این علائم ارتباطی، همه غیر زبانی هستند و با زبان تفاوتی ندارند:

- ۱- در این مرحله هنوز بین محرک و پاسخ رابطه طبیعی برقرار است در حالیکه وقتی زبان آموخته شد رابطه طبیعی بین محرک و پاسخ به کلی میگسلد. در مرحله اول کودک در مقابل اکثر محرکها يك نوع گریه میکند، در مرحله دوم در مقابل محرکهای مختلف متفاوت گریه میکند ولی رابطه طبیعی بین درد و گریه یا گرسنگی و گریه هنوز برقرار است در حالیکه وقتی کودک بزرگسال زبان را بکار میبرد و میگوید «من گرسنه‌ام»، بین گرسنگی و عنوان محرک و این جمله به عنوان پاسخ هیچ رابطه طبیعی وجود ندارد: کودکي که زبان آموخته بجای گریستن که با گرسنگی پیوند طبیعی دارد جمله «من گرسنه‌ام» را بکار میبرد که رابطه آن با گرسنگی صد درصد قراردادی است.
- ۲- در این مرحله ممکن است بین محرک و پاسخ تشابه ظاهری وجود

داشته باشد. مثلاً وقتی مادر روی شانه کودک میزند و کودک به یک طرف میگرود، بین ضربه مادر و گشتن کودک تشابه فیزیکی وجود دارد، درحالیکه بین جمله «مادر بگرد» و گشتن کودک هیچ تشابهی وجود ندارد.

۳- در این مرحله رابطه محرک و پاسخ از زمان و مکان گسیخته نیست: کودک در صورتی میتواند از گرسنگی فریاد بکشد یا گریه کند که واقعا گرسنه باشد در حالیکه کودک زبان آموخته میتواند وقتی هم انگیزه گرسنگی موجود نیست بگوید «من گرسنه‌ام».

۴- تفاهم مادر و کودک در این مرحله بر بنیاد علائم یکسان نیست. وقتی زبان آموخته شده باشد، مادر و کودک برای ارتباط باید یکدیگر از علائم یکسانی استفاده میکنند. مثلاً وقتی گرسنه باشند، هر دو میگویند «من گرسنه‌ام»، ولی در این مرحله مورد بحث، استفاده از علائم یک طرفه است. مثلاً اگر مادر به نحو خاصی روی شانه کودک بزند، کودک میگرود ولی اگر کودک چنین کاری بکند مادر حرکت مشابهی انجام نمیدهد. این نوع ارتباط یک جانبه مانند دوفری است که به دوزبان مختلف گفتگو میکنند بطوریکه مقصود یکدیگر را می‌فهمند ولی نمیتوانند زبان یکدیگر را بکار برند و در نتیجه ناچارند علائم زبانی خود را استعمال کنند.

مرحله سوم: آشنائی با زبان

این مرحله را میتوان بدو جنبه تقسیم کرد: (الف) کودک چگونه با علائم زبانی آشنا میشود و چگونه این علائم برای او معنی پیدا میکنند و (ب) کودک چگونه یاد میگیرد که خود این علائم را بکار برد. جنبه اول را جنبه پذیرا (passive) و جنبه دوم را جنبه فعال (active) میگویند. البته این دو جنبه را نمیتوان از یکدیگر کاملاً مجزا کرد ولی توجه باین دوگانگی میتواند برای مطالعه یادگیری زبان در کودک مفید واقع شود.

باید توجه داشت که جنبه پذیرای زبان همیشه بر جنبه فعال آن پیشی میگیرد. پدر و مادر و اطرافیان هنگام تماس با کودک، با او حرف میزنند. البته در آغاز کودک معنی اصوات یا گفته‌های آنان را نمی‌فهمد ولی پدر و مادر و اطرافیان باین امر توجه نمیکنند که آیا کودک معنی گفته‌های آنان را می‌فهمد یا نه، بلکه آنان همچنان به صحبت کردن با او ادامه میدهند. جای خوشوقتی است که اطرافیان بزرگسال کودک در این مورد واقع بینانه نشان نمی‌دهند زیرا

اگر واقع بین بودند و میدانستند که کودک از گفته‌های آنها چیزی نمی‌فهمد صحبت کردن با او را متوقف میکردند و بدین ترتیب کودک هیچگاه زبان نمی‌آموخت .

کودک همواره اصوات زبانی بزرگسالان را همراه با اشیاء ، وقایع و تجارب خود از جهان بیرون ادراک میکند . هرچه رشد عصبی کودک کامل‌تر شود، این اصوات روی دستگاه عصبی او تأثیر بیشتری می‌گذارند و رفته رفته بین پدیده‌های جهان بیرون و اصوات زبانی بزرگسالان در ذهن او پیوندی برقرار میشود و هرچه تجارب او گسترده‌تر و تماس او با زبان بیشتر شود این پیوندها ریشه‌دارتر میشوند. این کارتا بدانجا گسترش می‌یابد که رفته رفته ارتباط محرك و پاسخ‌های طبیعی گسیخته میشود و اصوات زبان از طریق این پیوندهای ثانوی قدرت انگیزندگی محرکهای طبیعی را بخود منتقل میکنند و کم و بیش همان پاسخها را بر میانگیزند.

مثلا هر وقت کودک از روی گرسنگی گریه میکند، ممکن است مادرش او را بلند کند و بگوید «گرسنه‌ای، شیر میخواهی ...» و بطری شیر را نیز بدهان او بگذارد. بچه در وهله اول معنی این صداها را نمی‌فهمد ولی چون ارتباط بین گرسنگی، بطری شیر و کلماتی که مادر میگوید مکرر اتفاق میافتد، رفته رفته بین گرسنگی به عنوان محرك طبیعی و کلمات «گرسنه» و «گرسنگی» از يك طرف و بین شیر به عنوان يك ماده مغذی و ارضاء کننده و کلمه «شیر» از طرف دیگر رابطه برقرار میشود و بدین ترتیب کلمات معنی پیدا میکنند و جنبه پذیرای زبان در کودک رشد مینماید .

جنبه فعال زبان آموزی بر اساس تقلید قرار دارد. نیروی تقلید در این سن به عنوان عامل بسیار مهمی در یادگیری زبان و یادگیریهای دیگر ظاهر میشود. هنوز باین سؤال پاسخ قطعی نمیتوان داد که چرا کودک تقلید میکند و آیا تقلید بنیاد غریزی دارد یا نه ، ولی آنچه مسلم است کودک در این سن تقلید میکند و تقلید عامل بسیار مهمی در یادگیری جنبه فعال زبان است . کودک اصوات اطرافیان را تقلید میکند بدون اینکه مقصودی داشته باشد و بدون اینکه به خوبی از عهده برآید. ولی پدر و مادر با خوش بینی تمام صداهای کودک را تعبیر میکنند و در مقابل آن واکنش میکنند. واکنش مثبت اطرافیان باعث میشود که پیوند بین علائم زبانی و پدیده‌هایی که با آنها دلالت میکنند تقویت شود. در نتیجه بتدریج کودک یاد میگیرد که هر وقت چیزی خواست بجای اینکه گریه کند یا خودش را حرکت دهد همان اصوات بزرگسالان را از خود درآورد .

مثلاً کودک به تقلید از مادرش یا برحسب تصادف صدائی بزبان می‌آورد. مادرش با خوش بینی بین این صدا و نام چیزی، مثلاً عروسک، تشابهی حس میکند و میگوید «بچه‌ام عروسک می‌خواهد» و عروسک را باو میدهد. به علت پاداش ارضاء کننده‌ای که کودک در مقابل این صدا دریافت میکند، رابطه بین این صدا و آن شیئی در او تقویت میشود و هرچه این امر تکرار شود این رابطه اختصاصی‌تر و محکم‌تر میشود.

البته تشکیل این پیوندیک اتفاق آنی نیست، بلکه فرایندی است تدریجی، بدین معنی که کودک به تدریج و بطور ناآگاه باین رابطه پی‌میبرد و از آن بهره برداری میکند و در این خلال دچار اشتباهات فراوان میشود. اگر اشتباهات او زیاد منحرف نباشد بطوریکه اطرافیان بتوانند بین صداهائی که او تولید میکند و کلمات زبان تشابهی حس کنند، در مقابل او واکنش مثبت نشان میدهند و اشتباهات او بتدریج اصلاح میشود. ولی آن دسته از اشتباهات او که انحراف شدید داشته باشد، با واکنش مثبت اطرافیان مواجه نمیشود و در نتیجه تقویت نمیگردد و کودک هم آنها را از یاد میبرد و دیگر بکار نمیگیرد. بنابراین جنبه پذیرای زبان آموزی بر اساس پیوندهای ثانوی یا مشروط قرار دارد که موجب میشود قدرت انگیزندگی محرک‌های اصلی به کلمات زبان منتقل گردد و همان واکنش یا پاسخ را برانگیزد در حالیکه جنبه فعال زبان بر بنیاد تقلید و واکنش اطرافیان قرار دارد که موجب تقویت یا سستی پیوندهای مزبور میشود. این هر دو جنبه همواره با یکدیگر در کارند و آنها را از یکدیگر تفکیک نمیتوان کرد.

مرحله چهارم: قرینه سازی

در مراحل اولیه صداهائی که کودک به عنوان علائم زبانی بکار میبرد از کلمه به معنی فنی آن ساخته نشده‌اند، زیرا کلمه واحدی است که میتواند در داخل واحدهای بالاتر در جمله ترکیب شود، ولی علائم زبانی که کودک در مراحل اولیه بکار میبرد واحدهای تجزیه ناپذیری هستند که هر کدام به عنوان یک جمله بکار میروند. کودک رفته رفته صداهائی شبیه به کلمات زبان بکار میبرد ولی از آن کلمات معنی‌های گسترده‌تری مراد میکند. مثلاً ممکن است بگوید «مامان» ولی مقصودی که از این کلمه مراد میکند معنی جمله کامل «مامان آمده» یا نظیر آن باشد. بتدریج کودک می‌آموزد که عبارت‌های بزرگتری بکار

برد ولی این عبارتها نیز قابل تجزیه نیستند زیرا کودک آنها را قالبی یاد گرفته و یک پارچه نیز بکار میبرد. مثلاً ممکن است کودک بگوید «بابا رفت»، ولی این جمله که برای بزرگسالان لااقل از دو جزء ترکیب شده است برای کودک تجزیه پذیر نیست و تمام این جمله نماینده یک مفهوم واحد است.

کم کم کودک شروع به تجزیه و ترکیب مواد اولیه ای میکند که قبلاً آموخته است و بر اساس الگوهای که یاد گرفته ترکیبات تازه بوجود میآورد. این پدیده قرینه سازی نام دارد و ظهور آن جهش بزرگی را در زبان آموزی کودک آغاز میکند. با قطعیت نمیتوان گفت که کودک اولین قرینه سازی خود را چه وقت آغاز میکند و یا اینکه چگونه این کار را انجام میدهد ولی از روی قرینه سازیهای که در زبان مصداق ندارند میتوان گفت که کودک از روی الگوی قرینه ای باین کار دست زده است. مثلاً شنیده شده که کودکی به قصابی میگفت «گوشتوایی». آنچه مسلم است کودک این کلمه را از هیچکس نشنیده که آنرا تقلید کند، بلکه آنرا از خود ساخته است. در حقیقت کودک کلمه «گوشتوایی» را از روی الگوی «نانوایی» ساخته است. کودک دیگری میگفت «سوخیدم» بجای «سوختم» و «مامان غذا می پخت» بجای «مامان غذا می پزد». «سوخیدم» و «می پخت» نیز بروش قیاسی از روی الگوهای زبان فارسی ساخته شده اند. (توجه الگوهاییکه این کلمات بطور ناآگاه بر اساس آنها ساخته شده اند به بحث مفصلتری نیاز دارد که از طرح آن در اینجا صرف نظر میکنیم.) بدین ترتیب کودک رفته رفته الگوهای دستوری زبان خود را استنتاج میکند و از روی آنها جملات تازه ای که هرگز شنیده میسازد و بکار میبرد. البته کودک در این کار دچار اشتباهات زیادی میشود که بعضی از آنها بوسیله اطرافیان اصلاح میشود. مثلاً پدر یا مادر به کودک میگوید «نه جانم، نگوسوخیدم، بگو سوختم». بعضی قرینه سازیهای دیگر که خیلی منحرف باشند بوسیله اطرافیان مفهوم نمی شوند و چون بوسیله آنها تقویت نمیشوند، از یاد برده میشوند.

مرحله پنجم: کودک زبان آموخته

میتوان گفت که یک کودک طبیعی در سن بین چهار و شش سالگی بزبان مادری خود تقریباً مجهز شده است. در این سن کودک به دستگاه صوتی زبان خود مسلط شده است و الگوهای دستوری آنرا به راحتی بکار میبرد: به عبارت دیگر کودک به هسته مرکزی زبان خود مسلط شده است. البته هیچوقت نمیتوان

گفت که یادگیری زبان متوقف می‌گردد، ولی آنچه مسلم است هرچه سن کودک زیاد شود، میزان زبان آموزی در او کاهش مییابد. از آنجائیکه ما دستگاه دستوری و دستگاه صوتی زبان خود را در خردسالی یاد میگیریم، تغییرات یادگیری در این دو جنبهٔ زبان در بزرگسالی بسیار کندتر است. ولی آن جنبهٔ زبان که یادگیری آن شاید هرگز متوقف نشود و تا روز مرگ ادامه یابد، یادگیری واژگان زبان است، زیرا ما هرروز با چیزهای تازه آشنا می‌شویم و ناچاریم برای آنها واژه‌های تازه یاد بگیریم. علاوه بر این هرروز در جامعه پدیده‌های تازه‌ای ظاهر میشود که در زندگی روزمرهٔ ما تاثیر میگذارد و ما برای گذران معیشت خود باید نام آنها را بیاموزیم و دربارهٔ آنها صحبت کنیم.

اگر چه سهم پدر و مادر و پرستار در آموختن زبان به کودک بسیار مهم است و اگر چه سهم مدرسه در تلطیف و پرورش زبان قابل توجه است، با وجود این کودک قسمت اعظم زبان خود را از کودکان همسال خود یاد میگیرد. آنقدر که ما در کودکی به گفته همبازیهای خود اهمیت میدهیم به گفته پدر و مادر خود اهمیت نمیدهیم؛ آنقدر که ما در مدرسه از همشاگردان خود زبان می‌آموزیم از معلم خود زبان یاد نمیگیریم. بنا بر این، نسل بین ۴ تا ۱۰ سال در حقیقت عهده‌دار انتقال میراث زبان جامعه (زبان به مفهوم عملی و ایزاری آن) به نسل‌های همسال بعدی است و این پیوستگی همچنان ادامه دارد.

زبان‌شناسی

و

تدریس زبانهای خارجی

یکی از جنبه‌های عملی علم زبانشناسی استفاده از نتایج تحقیقات آن در تدریس زبان‌های خارجی است. برای این که بتوانیم پیوند این دو را بخوبی درک کنیم، باید به مقدمه زیر توجه کنیم.

وقتی ما زبان مادری خود را یاد می‌گیریم، دستگاه عصبی و عضلات ما، مخصوصاً عضلات اندامهای گویائی، دستخوش تغییراتی می‌شوند که منجر به اکتساب يك دسته عادات گفتاری می‌شوند. ما یاد می‌گیریم که محرك‌های صوتی خاصی را بشناسیم، تعبیر کنیم و در مقابل آنها واکنش نمائیم. ماهمچنین یاد می‌گیریم که وقتی خواستیم دیگران را با انجام کاری واداریم، خود آن صداها را به صورت الكوهای صوتی خاصی تولید کنیم. با گذشت زمان دو نوع تغییر پیش می‌آید:

الف: هرچه کودک بزرگتر شود، عضلات او انعطاف پذیری خود را از دست می‌دهند و در نتیجه توانائی او برای یاد گرفتن الكوهای گفتاری تازه کاهش می‌یابد.

ب: هرچه کودک بزرگتر شود، عادات گفتاری زبان مادری در او ریشه‌دارتر و عمیق‌تر می‌گردد. این دو تغییر، یعنی کاهش انعطاف پذیری بیولوژیک و ریشه‌دار شدن الكوهای زبان مادری در کودک دست به دست هم می‌دهند و مشترکاً مانع بزرگی در راه یادگیری زبان یا زبان‌های تازه می‌شوند. در سن سیزده یا چهارده سالگی که يك کودک ایرانی، به عنوان مثال، شروع با موختن زبان دوم می‌کند، انعطاف پذیری اندام‌های او کاهش بسیار یافته و

عادات زبان مادری در او به‌سختی ریشه دوانیده است. در این سن است که ما شروع می‌کنیم در دبیرستان به او زبان خارجه‌ای یاد بدهیم. در این صورت، با بروز تغییرات بالا، نتیجه کار چه می‌شود؟ وقتی زبان خارجه با زبان مادری کودک برخورد می‌کند، سه چیز اتفاق می‌افتد:

۱- بعضی قسمت‌های زبان خارجه عیناً مانند زبان مادری است و کاملاً بر آن منطبق می‌گردد. البته میزان این اشتراك در هر دو زبانی که با یکدیگر مقایسه شوند، تفاوت می‌کند ولی می‌توان بین هر دو زبانی، هر قدر هم از نظر ساختمان با یکدیگر متفاوت باشند، خصوصیات مشترکی پیدا کرد. هنگام آموختن زبان دوم، خصوصاتی که در هر دو زبان مشترکند برای آموزنده یا معلم تولید هیچ نوع اشکالی نمی‌کنند زیرا در اینجا یادگیری تازه مطرح نمی‌شود و یا، به زبان فنی، انتقال یادگیری صورت می‌گیرد. مثلاً، هم در زبان فارسی و هم در زبان انگلیسی صداهای /s/ و /z/ (که در خط انگلیسی به صورت S و Z و در خط فارسی اولی به صورت س، ص، یا ث و دومی به صورت ز، ذ، ظ یا ض نمایانده می‌شود) وجود دارد. هنگام یادگیری زبان انگلیسی، این دو صدا برای ایرانیان هیچگونه اشکالی ایجاد نمی‌کند زیرا خصوصیت این دو صدا در هر دو زبان یکسان است.

۲- بعضی خصوصیات زبان خارجه تقریباً، نه تحقیقاً، شبیه زبان مادری است. یادگیری این وجه اشتراك تقریبی نیز اشکال مهمی ایجاد نخواهد کرد زیرا آموزنده می‌تواند خصوصیات زبان مادری خود را که با خصوصیات زبان خارجه مورد نظر شباهت دارد، بجای آنها بکار برد بدون اینکه اختلالی در تفهیم و تفهم زبان دوم ایجاد شود. مثلاً صامت‌های /l/، /r/، /t/، /d/، /p/، /k/، هم در زبان انگلیسی و هم در زبان فارسی یافت می‌شوند ولی کیفیت صوتی این صداها در دو زبان کاملاً یکسان نیست. ولی آموزنده فارسی یا انگلیسی زبانی که انگلیسی یا فارسی را به عنوان زبان دوم می‌آموزد، می‌تواند نسبت به اختلاف این صداها در دو زبان بی‌اعتنا باشد و صداها را بجا خودش را بجای صداها در دو زبان دوم بکار برد بدون اینکه به تفهیم و تفهم زبان دوم لطمه‌ای وارد شود. اگر آموزنده در این زمینه تقریباً مشترك، به‌جانشین سازی متوسل شود و، مثلاً، صدای

/ t / فارسی را بجای / t / انگلیسی به کار برد، گفتار او کاملاً مفهوم خواهد بود ولی لهجه او خارجی جلوه می کند و یک نفر بومی آن زبان فوراً تشخیص خواهد داد که این گوینده خارجی است. در حقیقت از روی این اختلافات جزئی می توان حدس زد که زبان بومی گویند چیست یا اهل کدام کشور است. بنابراین، این زمینه تقریباً مشترک نیز در یادگیری زبان دوم اشکال مهمی ایجاد نخواهد کرد زیرا بازهم انتقال یادگیری از زبان مادری به زبان خارجه صورت می گیرد.

۳- بعضی خصوصیات زبان خارجه بهیچوجه در زبان بومی آموزنده معادلی ندارند و متقابلاً پاره ای خصوصیات زبان مادری آموزنده نیز در زبان خارجه دارای قرینه ای نمی باشند. در حقیقت تمام اشکال یادگیری زبان دوم از این اختلافات ناشی می شود. یادگیری زبان دوم را می توان تسلط یافتن به الگوها و خصوصیات زبان تازه که در زبان مادری آموزنده فاقد قرینه هستند و یا نسبت به خصوصیات قرینه زبان مادری اختلاف شدید دارند تعریف کرد. بنابراین درجه تسلط به زبان خارجه، یا میزان یادگیری آن، باید از لحاظ درجه تسلط به این خصوصیات مورد اختلاف مورد بررسی قرار گیرد و با این ملاکها سنجیده شود.

کودک دیرستانی که با موختن زبان دوم آغاز می کند، با دو اشکال مواجه است. از یک طرف قدرت انعطاف پذیری اندامهای گویایی او، نسبت به زمانی که زبان مادری خود را یاد می گرفت، کاهش یافته است و در نتیجه یادگیری عادات گفتاری تازه برای او بسیار مشکل تر شده است. از طرف دیگر، الگوهای زبان مادری پیوسته با یادگیری الگوهای تازه زبان دوم معارضه می کنند. معارضه الگوهای ریشه دار زبان مادری را با الگوهای زبان تازه در زبانشناسی تداخل می گویند. این پدیده را در روان شناسی «انتقال منفی یادگیری» می نامند. از آنجائی که الگوهای زبان مادری در کودک ریشه دار شده اند، وجود آنها تا مدت ها مانع از آن می شود که آموزنده مبتدی اختلافات صوتی، دستوری و واژگانی زبان دوم را با زبان خودش بدرستی درک کند، و چون از درک این اختلافات ناتوان می ماند، در نتیجه، در موقع صحبت کردن نیز نمی تواند آنها را مراعات کند. این از آنجا سرچشمه می گیرد که در زبان آموزی، جنبه پذیرا یا ادراکی زبان بر جنبه کنا یا تولیدی

آن همواره پیشی می‌گیرد. آموزنده مبتدی نخست سعی می‌کند خصوصیات تازه و بدون قرینه زبان خارجی را در قالب خصوصیات زبان مادری خود تعبیر کند و در نتیجه الگوها و خصوصیات زبان مادری خود را بطور ناآگاه به زبان بیگانه منتقل می‌کند و بجای الگوها و خصوصیات آن زبان بکار می‌برد و در نتیجه جملاتی تولید می‌کند که بکوش اهل آن زبان غیر عادی و عجیب می‌رسد و اغلب نامفهوم می‌ماند. فقط در نتیجه سالها تلاش و تمرین زیاد است که آموزنده یاد می‌گیرد اختلافات دوزبان را ادراک کند و در گفتار خود نیز آنها را رعایت کند و بدین ترتیب دودستگاه زبان را از یکدیگر مجزا نگه دارد و مانع تداخل گردد.

با توجه به آنچه گذشت، میزان تسلط به يك زبان خارجه را می‌توان چنین تعبیر کرد: درجه تسلط به زبان خارجه متناسب با مهارتی است که در آموزنده بوجود آمده که به موجب آن می‌تواند خصوصیات متمایز زبان بیگانه را درک کند و در عمل به کار بندد و همچنین می‌تواند مانع تداخل زبان مادری با زبان بیگانه شود، یا به عبارت دیگر، می‌تواند دو دستگاه زبان را از یکدیگر مجزا نگه دارد. بنابراین درجه تسلط به زبان بیگانه را می‌توان به صورت يك میزان^۱ نسبی و پیوسته تصور کرد که يك طرف آن نماینده حداقل و طرف دیگر نماینده حداکثر تسلط زبانی افراد باشد، و افراد مختلف، با مهارت‌های مختلف، در نقاط مختلف این میزان پیوسته قرار گیرند. بدین ترتیب، هر چه تسلط ما به زبان خارجه‌ای که می‌آموزیم بیشتر باشد، تداخلی که از زبان مادری مانا می‌شود کمتر است. تسلط کامل در جلوگیری از تداخل، بسیار مشکل است و بسختی حاصل می‌گردد و برای اکثر آموزندگان زبان خارجه شاید هیچ وقت حاصل نشود.

از این بحث چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟ اگر کار آموختن زبان بیگانه در واقع تسلط به وجوه اختلاف دو زبان باشد، بنابراین معلم زبان خارجه باید از مقایسه دوزبان آگاه باشد، یعنی بداند زبان خارجه‌ای که او می‌آموزد با زبان مادری آموزنده چه وجوه اشتراك و چه وجوه اختلافی دارد. اگر معلم زبان انگلیسی، به عنوان مثال، مطلع باشد که این زبان با فارسی یعنی زبان مادری آموزندگان، چه وجوه اشتراك و چه وجوه اختلافی دارد بنابراین وقت و نیروی خود را صرف آموختن نکاتی نخواهد کرد که بین دوزبان مشترك

است زیرا در مورد این نکات خود به خود انتقال یادگیری صورت می گیرد؛ بلکه از گام نخست باینش کافی به تدریس و تمرین نکاتی می پردازد که مورد اختلاف بین دوزبان است و ایجاد تداخل می نماید.

ولی معلم زبان خارجه چگونه می تواند این اطلاع را درباره ساختمان دوزبان به دست آورد؟ این اطلاع را می توان در نتیجه مطالعه تطبیقی دوزبان به دست آورد. مطالعه تطبیقی دوزبان کاری است فنی که به روش های علمی و تبیح و بینش محققانه نیازمند است. در اینجا است که زبان شناس وارد عرصه می شود تا به کمک شیوه های علمی خود دو زبان را مقایسه کند و نتیجه تحقیقات خود را برای استفاده علاقمندان عرضه نماید.

هر معلمی که به تدریس زبان اشتغال دارد باید در باره زبان شناسی اطلاعاتی داشته باشد تا بتواند از نتیجه تحقیقات زبان شناسی در کار خود استفاده نماید، ولی لازم نیست حتماً زبان شناس باشد. کسی که می خواهد به مطالعه تطبیقی دوزبان بپردازد باید به دانش زبان شناسی گاهلاً مجهز باشد، یعنی زبان شناس حرفه ای باشد. مطالعه تطبیقی دو زبان کاری است فنی و دقیق که آنرا تفننی نمی توان انجام داد. برای این کار دوزبان مورد نظر باید جداگانه و بر طبق یک نظریه زبانی واحد، یعنی از روی یک مدل زبانی خاص، توصیف شوند. وقتی توصیف دوزبان جداگانه آماده شد، باید با روشهای خاصی بر یکدیگر منطبق گردند تا وجوه اشتراك و وجوه اختلاف آنها معلوم شود. سپس اطلاعاتی که از این مقایسه به دست می آید باید تدوین گردد و در اختیار معلمان زبان، نویسندگان کتاب های درسی، سازندگان آزمون های زبان و دیگر کسانی قرار گیرد که به نحوی از انحاء باین اطلاعات نیاز دارند. ما در زیر به بعضی از کار بردهای مطالعه تطبیقی دوزبان اشاره می کنیم:

۱- اگر مشاهده شود که آموزندگان یک زبان خارجه در صحبت کردن آن زبان اشتباهات خاصی را پیوسته تکرار می کنند، باید نتیجه گرفت که این امر نمی تواند تصادفی باشد: علت این اشتباهات مکرر، انتقال خصوصیت یا خصوصیتی از زبان مادری آموزنده به زبان خارجه است. اگر ما در باره ساختمان دو زبان و انطباق آنها اطلاعات لازم را در اختیار داشته باشیم، می توانیم دقیقاً توجیه کنیم که چرا این اشتباهات مرتب تکرار می شوند. وقتی توانستیم علت این اشتباهات را که ناشی از اختلاف ساختمان دو زبان است بشناسیم، بعداً می توانیم برای رفع آنها باینش کافی قدم برداریم و چاره جوئی کنیم.

۲- براساس اطلاعاتی که از مطالعه تطبیقی دوزبان به دست می‌آید، نه فقط می‌توان اشتباهات مکرر را توجیه کرد، بلکه می‌توان پیش‌بینی نمود که آموزندگان در چه مواردی ممکن است اشتباه کنند. پیش‌بینی کردن مشکلات آموزندگان در یادگیری زبان خارجه مورد نظر، در واقع گام مؤثری است در راه چاره‌جویی و پیشگیری آن مشکلات.

۳- اگر ما این حقیقت مسلم را بپذیریم که کار آموختن يك زبان تازه در واقع تسلط یافتن به آن خصوصیات زبان است که با زبان بومی آموزنده اختلاف دارد، بنابراین باید بپذیریم که معلم زبان خارجه باید بکوشد تمام وقت و نیروی را که در اختیار دارد صرف آموختن و تمرین همان خصوصیات مورد اختلاف نماید. برای این که معلم زبان بتواند وقت و نیروی خود را صرف آموختن این خصوصیات کند، ناچار باید نخست آنها را بشناسد، و این شناسایی فقط از طریق مطالعه تطبیقی دوزبان به دست می‌آید.

۴- اگر نقش زبان مادری در یادگیری زبان خارجه تا این اندازه مهم باشد، و اگر یادگیری زبان خارجه در واقع آموختن آن خصوصیات زبان باشد که با زبان بومی آموزنده اختلاف دارد، بنابراین آموزندگان يك زبان خارجه که زبان مادری متفاوتی دارند باید کتاب‌های درسی متفاوتی داشته باشند زیرا با مشکلات متفاوتی مواجهند و مسائل مختلفی باید در کتاب‌های آنان مورد تأکید قرار گیرد. جای تأسف است که بیشتر کتاب‌های درسی که در مدارس ایران تدریس می‌شود مخصوص آموزندگان ایرانی نوشته نشده و مشکلات خاص آنها را در نظر نگرفته است. این کتاب‌ها با دید تجارتي برای بازارهای عمومی نوشته شده است و به همین جهت متناسب با احتیاجات و مشکلات آموزندگان فارسی زبان نیست. کتاب‌هایی که بتواند جوابگوی مشکلات خاص ایرانیان در آموختن زبان خارجه، مثلاً انگلیسی، باشد باید براساس مطالعه تطبیقی دو زبان تدوین شده باشد و آگاهانه روی نکاتی از ساختمان زبان انگلیسی که نسبت به زبان فارسی اختلاف اساسی دارد، تکیه کرده باشد.

۵- اگر آموختن زبان خارجه در حقیقت تسلط یافتن به وجوه اختلاف آن زبان با زبان مادری آموزنده باشد، بنابراین ارزیابی و سنجش یادگیری آن نیز باید از همین لحاظ صورت گیرد، بدین معنی که باید درجه تسلط به خصوصیات دشواری زای زبان خارجه مورد سنجش قرار گیرد. بنابراین استدلال، آزمون‌ها و امتحانات زبان خارجه را نمی‌توان بدون مطالعه دقیق و سرسری

تهیه کرد: آزمون‌ها و امتحانات زبان خارجه باید براساس مطالعه تطبیقی دو زبان تدوین شود و در آنها نکاتی گنجانده شود که بین زبان خارجه و زبان مادری مشترك نباشد. اگر شما آزمونی طولانی تهیه کنید که مثلاً حاوی صد سؤال باشد ولی بیشتر این سؤالات در باره نکاتی باشد که بین دو زبان مشترك است، نیروی آزماینده این آزمون بسیار ضعیف خواهد بود. درواقع شما آنچه را باید بیازمائید نمی‌آزمائید و آنچه را نباید بیازمائید، مورد آزمایش قرار می‌دهید. برعکس، اگر شما آزمون کوچکی تهیه کنید که، مثلاً، حاوی بیست سؤال باشد ولی همه آنها در باره آن خصوصیات زبان خارجه باشد که در زبان مادری آزمونده قرینه‌ای ندارد، نیروی آزماینده این آزمون بسیار قوی‌تر از آزمون اولی خواهد بود زیرا صرفاً نکاتی را می‌آزماید که باید مورد آزمایش قرار گیرد. بنابراین آزمون‌ها و امتحاناتی که برای زبانهای خارجه ترتیب داده می‌شود، باید براساس مطالعه تطبیقی دوزبان باشد.

در اینجا می‌توان این سؤال را مطرح کرد: آیا يك چنین مقایسه‌ای بین زبان فارسی و زبان انگلیسی که متداول‌ترین زبان خارجه در ایران است، صورت گرفته است و آیا چنین اطلاعاتی در دسترس معلمین زبان انگلیسی و یا معلمینی که به خارجیان فارسی می‌آموزند قرار دارد؟ پاسخ این سؤال را می‌توان چنین داد: مقایسه‌کاملی بین دو زبان صورت نگرفته است ولی بطور پراکنده تحقیقات زیادی در این زمینه انجام گرفته است. یکی از وظایفی که در مقابل گروه زبان شناسی دانشگاه تهران قرار دارد این است که تحقیقات و مطالعات فعلی را جمع آوری و تنظیم و تکمیل کند و در دسترس همه کسانی قرار دهد که به نحوی از انحاء باین اطلاعات نیاز دارند.

مقایسهٔ بعضی از خصوصیات ساختمانی
زبان فارسی و انگلیسی

در مقایسه دستوری باید ساختمان دو زبان را جداگانه توصیف کرد و سپس دو توصیف را با یکدیگر مطابقت نمود. آن الگوهای دستوری که در دو زبان یکسان باشند، برای آموزنده مبتدی ایجاد اشکال نمی کنند. ولی آن الگوهای دستوری که در دو زبان مختلف باشند، باعث تداخل می شوند و موجب تکرار اشتباهات خاصی در یادگیری زبان دوم می گردند. آموزندگان مبتدی، الگوهای دستوری زبان مادری خود را به زبان بیگانه منتقل می کنند و جملاتی می سازند که واژه های آن متعلق به زبان دوم ولی الگوی دستوری آن متعلق به زبان بومی گوینده است. ما در اینجا به ذکر چند نمونه اکتفا می کنیم.

تمایز شمردنی و ناشمردنی **countable / uncountable**

از آنجائی که تمام اسمها در فارسی شمردنی هستند، برای فارسی زبانان بسیار مشکل است که تمایز دستوری بین اسمهای شمردنی و اسمهای ناشمردنی را که در انگلیسی معمول است، رعایت کنند. در نتیجه اغلب دیده می شود که فارسی زبانان اسمهای ناشمردنی انگلیسی را به صورت جمع یا با حرف تعریف (a) بکار می برند. مثلا:

These waters
A good news

انتخاب حرف تعریف article

حرف تعریف در انگلیسی شبکه یا دستگاهی را تشکیل می‌دهد که سه عضو دارد: \emptyset ، the ، a (علامت \emptyset در زبانشناسی یعنی صفر، یعنی نبودن هیچگونه علامتی). در فارسی حرف تعریف وجود ندارد ولی نشانه‌های دستوری وجود دارد که می‌توان آنها را با سه عنصر فوق مقایسه کرد. از نظر معنایی، این عناصر در انگلیسی و قرینه‌های تقریبی آنها در فارسی برای بیان يك تضاد سه گانه بکار برده می‌شوند. در نمودار زیر این تضاد سه گانه و نمودهای آنرا در فارسی و انگلیسی مقایسه می‌کنیم. (در نمودار زیر، a علامت مفرد و p علامت جمع است.)

انگلیسی $\left\{ \begin{array}{l} \rightarrow \text{اسم شمردنی } \text{a+s} ; \text{اسم شمردنی } \text{the+s} ; \text{اسم ناشمردنی } \text{p+s} ; \text{اسم جنس } \text{p+s} \\ \rightarrow \text{معرفه } (\text{the+s} ; \text{the+p}) \\ \rightarrow \text{نکره } (\text{a+s} \text{ اسم شمردنی} ; \text{some+p}) \end{array} \right.$

فارسی $\left\{ \begin{array}{l} \leftarrow \text{اسم جنس } (\emptyset+s) \\ \leftarrow \text{معرفه } (\text{e+s} ; \text{p+s} ; \text{آن} ; \text{p+s} ; \text{p+s}) \\ \leftarrow \text{نکره } (\text{یک} / \text{ی+s/p} ; \text{یک} / \text{s} ; \text{یک} / \text{s+s} / \text{ی}) \end{array} \right.$

(فرمول‌های فوق را باید چنین تعبیر کرد: مثلاً $\overrightarrow{\text{p+s}}$ به ترتیب خط انگلیسی، یعنی نبودن حرف تعریف در جلو اسمی که به صورت جمع است؛ در فارسی مثلاً $\overleftarrow{\text{p+s}}$ / ی / یعنی اسم به صورت جمع یا مفرد که در پی آن پسوند -ی یا مصوت / / اضافه می‌شود.)

بطوری که مشاهده می‌شود، وظیفه اختصاصی a در انگلیسی نکره ساختن اسم و وظیفه اختصاصی the معرفه ساختن آن است، ولی وظیفه مشترکی که the ، a و \emptyset هر سه به عهده دارند، اسم جنس ساختن است. در فارسی اسم مفرد همراه با \emptyset می‌تواند هم مبین اسم جنس و هم مبین معرفه باشد. نبودن حرف تعریف در فارسی و عدم انطباق نشانه‌های دستوری فارسی با نمودهای سه گانه دستگاه در انگلیسی از يك طرف و نبودن تمایز شمردنی/ناشمردنی در اسم‌های فارسی از طرف دیگر، موجب تداخل شدیدی برای فارسی زبانان در آموختن زبان انگلیسی می‌گردد. مثلاً ممکن است آموزنده فارسی زبان بگوید: **Pencil is on the table** بجای **The Pencil is on the table**.

حذف **the** در نتیجه تداخل بوجود آمده است زیرا در فارسی استفاده از علامت Ø معمول‌ترین طریق ساختن معرفه است. در واقع جمله انگلیسی این فارسی زبان ترجمهٔ جملهٔ فارسی «مداد روی میز است» می‌باشد. چون برای ساختن اسم جنس و معرفه در فارسی می‌توان از علامت Ø استفاده کرد (مثلاً، کارگر کار می‌کند) فارسی زبانان برای ساختن معرفه و اسم جنس در انگلیسی نیز از همین الگو استفاده می‌کنند. در این مورد فقط الگوی اسم‌های ناشمردنی انگلیسی که در مفهوم عام به کار روند با الگوی فارسی تطبیق می‌کنند (مثلاً، میوه‌گران است **Fruit is expensive**) ولی در مورد اسم‌های شمردنی در مفهوم عام و اسم‌های شمردنی و ناشمردنی در مفهوم معرفه، زبان انگلیسی با فارسی تطبیق نمی‌کند و در نتیجه، تداخل منجر به اشتباه می‌شود.

ضمائر:

در زبان فارسی تمایز جنس وجود ندارد. بنابراین برای آموزندگان فارسی زبان بسیار مشکل است که تمایز سه‌گانه جنس را در ضمیر سوم شخص مفرد در انگلیسی (**he/she/it**) در هنگام صحبت کردن یا نوشتن رعایت کنند. همچنین برای آنها بسیار مشکل است که این تمایز را در صفات ملکی سوم شخص (**his/her/its**) و در ضمایر مفعولی سوم شخص (**him/her/it**) رعایت نمایند. علاوه بر این، ضمائر انگلیسی بر حسب حالت فاعلی، مفعولی و ملکی صرف می‌شوند در حالیکه در فارسی برای حالت مفعولی و ملکی می‌توان از ضمایر فاعلی استفاده کرد با این اختلاف که در حالت مفعولی علامت «را» را پس از ضمایر فاعلی و در حالت ملکی اضافه (—) را قبل از ضمایر مزبور قرار داد. و یا می‌توان در حالت مفعولی و ملکی به طور یکنواخت از یک دسته ضمایر متصل استفاده کرد. در جدولهای زیر ضمایر فاعلی، مفعولی و ملکی انگلیسی با فارسی مقایسه می‌شوند.

به‌طوری‌که در نمودار دیده می‌شود، قلمرو ضمایر اول شخص مفرد و جمع در هر دو زبان مطابقت دارد.^۱ در مورد دوم شخص، **you** هم به‌جای مفرد

۱ — اگر استعمال ضمیر «ما» را در مفهوم مفرد بوسیلهٔ بعضی از فارسی‌زبانان در نظر بگیریم باید نتیجه گرفت که «ما» قسمتی از قلمرو «من» را نیز در بر می‌گیرد و در نتیجه قلمرو «ما» و **we** در دو زبان برابر نیست. ولی در اینجا این کاربرد ضمیر «ما» در نمودار وارد نشده است.

و هم به جای جمع به کار برده می شود ، به عبارت دیگر در انگلیسی ضمیر دوم شخص مفرد وجود ندارد . در فارسی ضمیر دوم شخص مفرد وجود دارد

ضمایر فاعلی فارسی

مفرد	جمع	
من	ما	اول شخص
تو	شما	دوم شخص
آن	آنها	سوم شخص
او	ایشان	

ضمایر فاعلی انگلیسی

مفرد	جمع	
I	we	اول شخص
you		دوم شخص
he	she	سوم شخص
it		
they		

ولی ضمیر دوم شخص جمع نیز اغلب در معنی مفرد به کار برده می شود . در مورد سوم شخص مفرد، در انگلیسی سه امکان وجود دارد: *he/she / it* . ولی در فارسی وضع پیچیده تر است . ضمیر جمع « آنها » شخصی و غیر شخصی است و فقط در مورد جمع به کار برده می شود . ضمیر « ایشان » شخصی است و هم در مورد جمع و هم در مورد مفرد بکار برده می شود . این ضمیر در فارسی امروز کارکرد جمع خود را به تدریج از دست می دهد و ضمیر « آنها » جانشین آن می شود . ضمیر « او » صرفاً شخصی و مفرد است . ضمیر « آن » شخصی و غیر شخصی است و فقط در مورد مفرد به کار برده می شود . در فارسی امروز این ضمیر به تدریج جانشین « او » می شود .

علاوه بر اختلافات صوری بین ضمایر انگلیسی و فارسی ، توزیع آنها نیز در دوزبان متفاوت است و این خود باعث مشکلات دیگری برای آموزندگان می گردد . مثلاً در انگلیسی بعد از حروف اضافه ضمایر مفعولی به کار می رود، در حالی که در فارسی بعد از حروف اضافه از ضمایر فاعلی استفاده می شود . مثلاً در انگلیسی گفته می شود *from us to him* ولی در فارسی گفته می شود « از ما به او » و غیره .

اختلاف زمانها در دوزبان :

توالی زمانها : در انگلیسی وقتی فعل اصلی جمله زمان گذشته داشته

ضمایر مفعولی فارسی

مفرد	جمع	اول شخص
من را (مرا)	مارا	دوم شخص
تورا	شمارا	سوم شخص
آن را	آنها را	سوم شخص
اورا	ایشان را	سوم شخص

ضمایر ملکی فارسی

مفرد	جمع	اول شخص
من	ما	دوم شخص
تو	شما	سوم شخص
آن	آنها	سوم شخص
او	ایشان	سوم شخص

ضمایر مفعولی فارسی

مفرد	جمع	اول شخص
م	مان	دوم شخص
ت	تان	سوم شخص
ش	شان	سوم شخص
ش	شان	سوم شخص

ضمایر ملکی فارسی

مفرد	جمع	اول شخص
م	مان	دوم شخص
ت	تان	سوم شخص
ش	شان	سوم شخص
ش	شان	سوم شخص

ضمایر مفعولی انگلیسی

مفرد	جمع	اول شخص
me	us	دوم شخص
you	you	سوم شخص
him	them	سوم شخص
her	them	سوم شخص
it	them	سوم شخص

صفات ملکی انگلیسی

مفرد	جمع	اول شخص
my	our	دوم شخص
your	your	سوم شخص
his	their	سوم شخص
her	their	سوم شخص
its	their	سوم شخص

باشد ، تمام فعل‌های تابع الزاماً باید زمان گذشته داشته باشند، ولی این قانون در فارسی صادق نیست. ما در زیر چند جمله فارسی و ترجمه انگلیسی آنها را مطابقه می‌کنیم :

من می‌دانستم که او نخواهد آمد

I knew that he wouldn't come .

فهمیدم که این کار را هنوز انجام نداده است.

I realized that he hadn't done it yet.

عدم تطابق زمان حال کامل : در فارسی گاهی از زمان حال کامل (ماضی نقلی) برای بیان گذشته استفاده می‌شود ، در حالیکه در انگلیسی از گذشته ساده استفاده می‌گردد. مثال :

دو سال است که مرده است

It is two years since he died.

در سال ۱۹۴۰ به دنیا آمده است

He was born in 1940.

من او را دو ماه پیش دیده‌ام

I saw him two months ago.

گذشته فارسی در مفهوم آینده و حال : گاهی در فارسی از فعل گذشته برای بیان آینده یا حال استفاده می‌شود ، در حالیکه چنین استفاده‌ای از فعل گذشته در انگلیسی نمی‌توان کرد. مثال :

شاید امشب رفتم منزل آنها

I may go to their house tonight.

فرار کنید که آمدند

Run away as they are coming.

عدم انطباق زمانها در جملات شرطی : در انگلیسی اکثر جملات شرطی عادی تابع الگوهای زیر هستند ، ولی در فارسی زمان افعال در جملات شرطی مانند انگلیسی ثابت نیست .

1. I will do it if you agree.

۱- اگر موافقت کنید، من این کار را می‌کنم.

۲- اگر موافقت کنید ، من این کار را خواهم کرد.

۳- اگر موافقت می‌کنید ، من این کار را می‌کنم.

۴- اگر موافقت می‌کنید ، من این کار را خواهم کرد .

- ۵- اگر موافقت کردید ، من این کار را می کنم .
 ۶- اگر موافقت کردید ، من این کار را خواهم کرد .
2. I will do it if you have agreed,
 (این الگو در انگلیسی به فراوانی الگوهای دیگر نیست)
 ۱- اگر موافقت کرده اید ، من این کار را می کنم .
 ۲- اگر موافقت کرده اید ، من این کار را خواهم کرد .
3. I would do it right now if you agreed.
 اگر موافقت می کردید ، همین الان این کار را می کردم .
4. I would have done it yesterday, if you had agreed.
 ۱- اگر موافقت می کردید ، دیروز این کار را می کردم .
 ۲- اگر موافقت کرده بودید ، دیروز این کار را کرده بودم .
 ۳- اگر موافقت کرده بودید ، دیروز این کار را می کردم .
 ۴- اگر موافقت می کردید ، دیروز این کار را کرده بودم .
5. If you are going, take him with you.
 اگر می روید او را هم ببرید .
6. If you go, take him with you.
 اگر رفتید او را هم ببرید .
7. If you agree, let me do it.
 اگر موافقت می کنید ، من این کار را بکنم .
 اگر موافقت کنید ، من این کار را بکنم .
8. If you have agreed, let me do it.
 اگر موافقت کرده اید ، من این کار را بکنم .
 اگر موافقت کردید ، من این کار را بکنم .

توالی عناصر ساختمانی در جمله :

از آنجائی که انگلیسی زبانی نیست که کلمات آن بر حسب نقش نحوی خود صرف شوند ، بنابراین برای تعیین نقش نحوی کلمات در جمله ناچار باید از توالی آنها در جمله استفاده کرد . بدین ترتیب توالی عناصر در انگلیسی نقش نحوی مهمی بعده دارند . ولی توالی عناصر در فارسی اگر چه مهم است ، اهمیت آن باندازه انگلیسی نیست و بسیار انعطاف پذیرتر است . در

دو جمله *Mary loves John* و *John loves Mary* ، "Mary" در جمله اول فاعل و در جمله دوم مفعول است و برعکس "John" در اولی مفعول و در دومی فاعل است. تفاوت نقش این عناصر صرفاً از توالی های متفاوت آنها معلوم می شود. ولی در فارسی علامت «را» نشان می دهد که کدام عنصر فاعل و کدام مفعول است : «مری ، جان را دوست دارد» و «جان ، مری را دوست دارد» . به همین دلیل می توان توالی عناصر را در فارسی بهم زد («مری را جان دوست دارد» یا «جان دوست دارد مری را ») بدون اینکه اشتباهی در مفهوم جمله رخ دهد . فارسی زبانانی که انگلیسی می آموزند ، در آغاز الگوی انعطاف پذیر فارسی را به انگلیسی منتقل می کنند و در نتیجه جملاتی تولید می کنند که یا معنی دیگری دارد یا اصلاً غلط و بی معنی است . توالی عادی عناصر در جمله فارسی ، فاعل - مفعول - فعل است ، در حالیکه توالی عادی عناصر در جمله انگلیسی فاعل - فعل - مفعول می باشد و این خود گرفتاری دیگری در آموختن هر یک از این زبانها برای بومیان زبان دیگر است . ممکن است فارسی زبانی از روی الگوی فارسی بگوید *I him saw* . به جای *I saw him* .

صرف فعل :

در انگلیسی فعل برای شخص و عدد صرف نمی شود مگر در مورد سوم شخص مفرد در زمان حال (فعل *to be* استثناء است) . در نتیجه وجود فاعل در جمله اجباری است زیرا فعل به خودی خود اطلاعات لازم را درباره شخص و عدد به شنونده یا خواننده نمی دهد . در فارسی ، برعکس انگلیسی ، فعل برای شخص و عدد صرف می شود و به همین علت وجود فاعل در جملات فارسی اختیاری است . اغلب مشاهده می شود که فارسی زبانان از روی الگوی فارسی در انگلیسی جملات بدون فاعل می سازند و این بیشتر در بندهای وابسته (*subordinate clauses*) اتفاق می افتد. مثلاً به غلط می گویند :

دیدم که نزدیکتر می شود.

I saw that comes nearer.

من آنقدر خسته بودم که نتوانستم بروم.

I was so tired that couldn't go.

جملات سؤالی :

انتقال جمله خبری به سؤالی در انگلیسی مستلزم دو نوع تغییر است :
تغییر صوتی و دستوری . ولی این انتقال در زبان فارسی فقط مستلزم تغییر صوتی است . بنابراین مکرر دیده می شود که فارسی زبانان جملات سؤالی انگلیسی را از روی الگوی فارسی می سازند ، بدین معنی که آهنگ افتان جمله خبری را به آهنگ خیزان تبدیل می کنند و در ساختمان جمله هیچ تغییری وارد نمی کنند . بدین ترتیب ممکن است بگویند **He comes?** به جای **Does he come?** زیرا در فارسی جمله خبری «اومی آید» فقط با تغییر آهنگ به جمله سؤالی تبدیل می شود.

نقل قول غیر مستقیم :

نقل قول غیر مستقیم در فارسی زیاد معمول نیست ؛ بیشتر نقل قولها در فارسی به صورت مستقیم است . بنابراین برای آموزندگان فارسی زبان بسیار مشکل است که منطق و مکانیسم تغییر ضمائر ، زمانها ، قیدهای زمان و غیره را در جملات گزارشی غیر مستقیم در انگلیسی درک کنند . معمولاً فارسی زبانان حرف ربط **that** را که معادل ترجمه ای «که» فارسی است پس از فعل گزارش دهنده قرار می دهند و در پی آن جمله گزارش شده را عیناً به صورت اصلی خود قرار می دهند و بدین ترتیب جملاتی از این قبیل به وجود می آورند :

He said that I am coming.

He said that why you are coming.

به طوری که مشاهده می شود این جملات در انگلیسی بکلی غلط است زیرا نه منطبق بر الگوی مستقیم و نه منطبق بر الگوی غیر مستقیم انگلیسی است . جمله اول باید به یکی از این دو صورت باشد :

He said, "I am coming".

He said that he was coming.

و جمله دوم باید به یکی از دو صورت زیر باشد :

He said, "Why are you coming" ?

He asked me why I was going

ضمایر موصول :

در فارسی ضمائر موصول به مفهوم انگلیسی وجود ندارد. در انگلیسی

ضمیر موصول دو نقش را انجام می‌دهد: نقش ضمیر و نقش رابط. در فارسی این دو نقش بوسیله دو عنصر مجزا ایفا می‌شود: نقش رابط بوسیله « که » و نقش ضمیر بوسیله ضمیر شخصی. برای فارسی زبانان بسیار عادی است که این الگو را به انگلیسی منتقل کنند و از روی آن جملاتی از این نوع بسازند.

This is the man that he lives here(who)

This is the book that I bought it yesterday(which)

علاوه بر این، برای فارسی زبانان مشکل است که بین ضمیر موصولی، شخصی و غیر شخصی از یک طرف و بین حالت‌های مختلف آنها از طرف دیگر فرق بگذارند. صرف ضمیر موصولی انگلیسی را می‌توان در جدول زیر نمایش داد:

غیر شخصی	شخصی	
which	who	فاعلی
which	whom	مفعولی
whose/ of which	whose	ملکی

حروف اضافه

اشکالات مربوط به حروف اضافه در دو زبان از اینجا ناشی می‌شود که بعضی کلمات در انگلیسی همیشه با حرف اضافه همراه هستند ولی معادل آنها در فارسی بدون حرف اضافه به کار برده می‌شود یا بعضی کلمات که در انگلیسی بدون حرف اضافه به کار می‌روند معادل آنها در فارسی با حرف اضافه به کار می‌رود، و اگر دو کلمه معادل در دو زبان هر دو حرف اضافه داشته باشند ممکن است حرف اضافه آنها متفاوت باشد. وقتی فارسی زبانان از روی الگوی زبان خود حروف اضافه انگلیسی را به کار برند، عبارات نادرستی از این قبیل به وجود می‌آورند:

in the first floor, reach to, connected to, ask from

و مانند آن.

مقایسهٔ اجمالی
دستگاه صوتی فارسی و انگلیسی

وقتی دو زبان مقایسه شوند، وضع عناصر سازنده آنها نسبت بهم از این چهار حالت خارج نیست :

زبان ب		زبان الف
+		-
-		+
+	=	+
+	≠	+

یعنی ممکن است عنصری در زبان «الف» باشد و در زبان «ب» نباشد یا برعکس؛ وقتی عنصری در هر دو زبان موجود باشد ممکن است تظاهر آن در هر دو زبان کاملاً یکسان باشد و یا بین آنها فقط تشابهی وجود داشته باشد ولی در جزئیات متفاوت باشند.

(در نمودار بالا، + یعنی بودن، - یعنی نبودن، = یعنی یکسان، ≠

یعنی متفاوت.)

در مقایسه دستگاہ صوتی، باید واجها^۱، توزیع آنها و خصوصیات زبر زنجیری^۲ در دو زبان دقیقاً مورد مقایسه قرار گیرد تا وجوه اشتراك و وجوه

۱- واج (Phoneme) یعنی آن واحد صوتی که بتواند در زبان تمایز معنایی ایجاد کند.

۲- خصوصیات زبر زنجیری (prosodic features) مانند واج‌درروی زنجیر گفتار قابل تقطیع نیستند، بلکه در بالای زنجیر گفتار قرار می‌گیرند مانند آهنگ یا لحن که مانند اصوات زبان تقطیع نمی‌شود.

اختلاف آنها آشکار شود .

مقایسه واجی^۱ : مقایسه واجهای دوزبان را می‌توان بدو بخش تقسیم کرد : مقایسه صامت‌ها^۲ و مقایسه مصوت‌ها^۳.

مقایسه صامت‌ها وقتی صامت‌های زبان فارسی را با صامت‌های زبان انگلیسی مقایسه کنیم ، پی می‌بریم که چهار واج زیر که در انگلیسی وجود دارد در فارسی معادلی ندارد . در جدول زیر این واج‌ها را همراه با مثال و واج‌های جانشینی که فارسی زبانان معمولاً برای آنها بکار می‌برند ، خواهیم دید .

انگلیسی	فارسی	مثال	واج نویسی	واج جانشین	تلفظ فارسی زبان
θ	-	thin	/θin/	s/t	/sin/ /tin/
ð	-	breathe	/bri:ð/	z/d	/bri:z/ /bri:d/
					(breeze) (breed)
w	-	went	/went/	v	/vent/
ŋ	-	sing	/siŋ/	ng	/sing/

بطوری که دیده می‌شود ، در نتیجه قرار دادن واجهای دیگر به جای این واج‌ها که در فارسی وجود ندارند ، بعضی از کلمات انگلیسی به کلی تغییر معنا می‌دهد: thin به tin یا sin ، breathe به breed یا breeze و went به vent تبدیل می‌شود .

هم چنین از مقایسه صامت‌ها در دوزبان معلوم می‌شود که سه واج زیر که در فارسی وجود دارد در انگلیسی معادلی ندارد . در جدول زیر این واج‌ها را همراه با مثال و واج‌های جانشینی که معمولاً انگلیسی زبانان برای آنها بکار می‌برند ، خواهیم دید .

فارسی	انگلیسی	مثال	واج نویسی	واج جانشین	تلفظ انگلیسی زبان
ʔ	-	بد	/baʔd/	-	/bad/ (بد)
q	-	قم	/qom/	g	/gom/ (گم)
x	-	خر	/xar/	k	/kar/ (کر)

در نتیجه این جانشینی ، اغلب کلمات فارسی تغییر معنا می‌دهند: کلمات

۱- آن گونه انگلیسی که در اینجا مورد مقایسه قرار گرفته ، گونه‌ای است از انگلیسی بریتانیا که بآن RP می‌گویند .

بعد ، قم ، خر ، به ترتیب به «بد ، گم ، کر» تبدیل می‌شوند.

در مقایسهٔ صامت‌های دو زبان ، به صامت‌هایی برمی‌خوریم که در هر دو زبان وجود دارد ولی خصوصیات آنها کاملاً بریکدیگر منطبق نیست. به‌عنوان مثال صامت‌های زیر را می‌توان ذکر کرد:

فارسی		انگلیسی
d	≠	d
t	≠	t
p	≠	p
k	≠	k

۱d/ و ۱t/ در فارسی دندانی است، یعنی در فراگویی آنها نوك زبان در پشت دندانه‌های بالا قرار می‌گیرد ، در حالی که این دو واج در انگلیسی لثوی هستند ، یعنی در فراگویی آنها نوك زبان در پشت برآمدگی دندانه‌های بالا قرار می‌گیرد . /p/ ، /t/ ، /k/ در فارسی همیشه دمیده (aspirated) هستند ، در حالی که در انگلیسی وضع دمیدگی آنها در شرایط مختلف متفاوت است: قبل از مصوت فشار بردمیده هستند مانند [k^hɪŋ] king ، [p^héɪpə] paper ، [t^hɛl] tell ؛ ولی وقتی پس از /s/ قرار گیرند مانند start/ˈspɛl/spell و /skɛl/scale ؛ و یا وقتی پس از مصوت فشاربر واقع شوند مانند upper /ˈʌpə/ ، /ˈʌtə/utter ، /ˈɛkə/echo ، /ˈɛkə/echo دمیده نیستند .

برخورد دستگاه مصوت‌ها در دو زبان وضع پیچیده‌تری
مقایسهٔ مصوت‌ها
وجود می‌آورد . زبان فارسی دارای ۶ مصوت ساده
است در حالی که زبان انگلیسی ۱۲ مصوت ساده دارد . بنابراین در آغاز
یادگیری ، آموزنده فارسی زبان ۶ مصوت فارسی را بجای ۱۲ مصوت انگلیسی
بکار می‌برد. در جدول زیر آن مصوت‌های انگلیسی که دارای معادل فارسی
نیستند همراه با مثال و مصوت یا مصوت‌های جانشینی که فارسی زبانان معمولاً
بجای آنها بکار می‌برند داده شده است .

تلفظ فارسی زبان	مصوت جانشین	واج نویسی	مثال	مصوت انگلیسی
/liv/	i	/li:v/	leave	i:
/iiv/	i	/liv/	live	i
/la:st/	a:	/lɔst/	lost	ɔ
/ba:l/	a:	/bɔ:l/	ball	ɔ:
/ful/	u	/ful/	full	u
/ful/	u	/fu:l/	fool	u:
/ba:t/ /bat/	a/a:	/bʌt/	but	ʌ
/ageinst/ املای به جانشین بسته	a er	/ageinst/	against	ə
/ti:çer/ کلمه فرق می کند		/ti:çə/	teacher	
/berd/ املای به جانشین بسته	er or	/bɜ:d/	bird	ə:
/work/ کلمه فرق می کند		/wɜ:k/	work	

مصوت‌های جانشین که در جدول بالا ذکر شده‌اند، در فارسی معمول‌ترین جانشین برای مصوت‌های انگلیسی هستند ولی ممکن است در شرایط خاص و یا در تلفظ بعضی فارسی زبانان جانشینی به نحو دیگر صورت گیرد.

سه مصوت /a:/، /a/ و /e/ در هر دو زبان یافت می‌شوند ولی خصوصیات آنها کاملاً بر یکدیگر منطبق نیست. مثلاً /a/ در کلمه انگلیسی man عقبی‌تر و کشیده‌تر است از /a/ در کلمه فارسی «من» /man/.

در زبان انگلیسی ۸ مصوت دو گانه وجود دارد در مقایسه مصوت‌های حالی که فارسی فقط یک مصوت دو گانه دارد. جدول زیر مصوت‌های دو گانه انگلیسی را که در فارسی دو گانه‌ها: معادلی ندارند همراه با مثال و جانشین‌هایی که معمولاً فارسی زبانان بجای آنها بکار می‌برند نشان می‌دهد.

تلفظ فارسی زبان	مصوت جانشین	واج نویسی	مثال	مصوت دو گانه انگلیسی
/fund/	o	/faund/	found	au
/no/	o	/nou/	no	ou
/hiyer/ (جانشین بسته به املای کلمه فرق می کند.)	iyer	/hiə/	here	iə
/der/ /ðer/ د د د	er	/ðeə/	there	eə
/tur/	ur	/tuə/	tour	uə

مصوت‌های دو گانه /eɪ/ ، /aɪ/ ، /oɪ/ انگلیسی نیز در فارسی معادل ندارند ولی فارسی زبانان معادل آنها را با ترکیب مصوت‌های /e/ ، /o/ ، /a:/ ، /y/ می‌سازند : /ey/ ، /ay/ و /oy/ . این معادل‌های ترکیب شده می‌توانند بجای مصوت‌های دو گانه انگلیسی بکار روند بدون این که آمیختگی واجی ایجاد کنند.

در جدول زیر تعداد کلی واجها در زبان فارسی و انگلیسی و تعداد حروفی که برای نمایاندن آنها وجود دارد نشان داده می‌شود.

انگلیسی	فارسی	نوع واج
۲۴	۲۳	صامت
۱۲	۶	مصوت ساده
۸	۱	مصوت دو گانه
۴۴	۳۰	جمع
۲۶	۳۲	حروف

حروف . a ، e ، i ، o ، u ، y در انگلیسی برای نمایاندن ۲۰ مصوت ساده و دو گانه بکار می‌روند . علاوه بر این ، حرف y گاهی نیز برای نشان دادن يك صامت بکار می‌رود . بنابراین در خط انگلیسی ، این شش حرف نماینده ۲۱ صدا هستند و اغتشاش خط انگلیسی ، به میزان وسیعی از همین جا ناشی شده است .

اصول زیر که درباره برخورد زبانها بطور کلی صادق است ، در باره زبان انگلیسی و فارسی نیز مصادق دارد .

وقتی واجی در زبان «الف» باشد و در زبان «ب» نباشد ، کسانی که اهل زبان «ب» هستند در یاد گرفتن زبان «الف» دچار اشکال می‌شوند . این اشکال از اینجا ناشی می‌شود که اینان یاد گرفته‌اند فقط در مقابل صداهایی که در زبان خودشان تمایز دهنده معناساز حساس باشند و در مورد صداهایی که در زبان خودشان وجود ندارد یا تمایز دهنده معنا نیست ، بی تفاوت باشند . چون این آموزندگان نسبت به صداهای زبان بیگانه که در زبان خودشان قرینه‌ای ندارد ، یا نقش معادلی ندارد حساس نیستند ، بنابراین در هنگام شنیدن زبان بیگانه آنها را درک نمی‌کنند و چون تمایز این صداها را درک نمی‌کنند ، خود نمی‌توانند آنها را تولید کنند ، یعنی در موقع صحبت کردن به آن زبان ،

نمی‌توانند آنها را مانند بومیان آن زبان تلفظ نمایند. آموزنده‌مبتدی هنگام شنیدن زبان بیگانه تا مدت‌ها صداهای بدون قرینه آن زبان را به نزدیکترین صدای موجود در زبان خودش تعبیر می‌کند و در هنگام سخن گفتن به آن زبان، همین صداهای بومی را جانشین آنها می‌کند. مثلاً واج /θ/ زبان انگلیسی در فارسی معادلی ندارد و بنابراین فارسی‌زبانان مبتدی که انگلیسی می‌آموزند معمولاً واج /s/ را که به آن نزدیک است جانشین آن می‌کنند. بدین ترتیب کلمه /θln/thln/ به /sln/ sln/ تبدیل می‌شود.

جانشین کردن صداهای زبان بومی بجای صدای بدون قرینهٔ زبان بیگانه ایجاد اشکالات واجی (phonemic) می‌کند، بدین معنی که در نتیجهٔ این جانشینی، معنی کلمات به کلی تغییر می‌کند و یا کلماتی بوجود می‌آید که در زبان بیگانه بی‌معنی هستند. در مثال بالا در نتیجهٔ قرار دادن /s/ بجای /θ/ معنی کلمه به کلی عوض می‌شود. و بدین ترتیب تمایز بین *thin* و *sin* در تلفظ فارسی زبان خنثی می‌شود در نتیجهٔ قرار دادن واج فارسی /i/ بجای /i:/ و انگلیسی، تمایز بین دو کلمه *live* و *leave* در تلفظ فارسی زبانان خنثی می‌شود. در نتیجهٔ قراردادن واج فارسی /a:/ بجای /ɔ/ انگلیسی، تمایز بین دو کلمه *lost* و *last* در تلفظ فارسی زبان خنثی می‌شود. در تمام این مثالها جانشینی منجر به تغییر معنی کلمه می‌شود زیرا واجی که فارسی زبان جانشین واج زبان انگلیسی می‌کند در زبان انگلیسی نقش متفاوتی بعهد دارد و در نتیجهٔ این جانشینی، تمایز نقش واج جانشین شونده و واج جانشین شده خنثی می‌شود. در مورد کلماتی که اختلاف آنها حداقل باشد، یعنی فقط مربوط به اختلاف این دو واج باشد، جانشینی باعث درهم شدن معنی کلمات می‌شود، مانند مثالهای بالا. در مورد کلماتی که اختلاف آنها حداقل نباشد، جانشینی موجب تولید کلمات بی‌معنی می‌شود بطوری که شنونده بومی مجبور است از روی قرائن و امارات معنی آنها را حدس بزند. مثلاً قرار دادن واج /d/ بجای /θ/ در کلمه *this*، آنرا به *dis* تبدیل می‌کند که بی‌معنی است زیرا در انگلیسی کلمهٔ معنی داری وجود ندارد که در مقابل *this* قرار گیرد و تمایز معنی آن فقط مربوط به تمایز /d/ و /θ/ باشد.

واجهایی که در هر دو زبان وجود دارند ولی دقیقاً بر یکدیگر منطبق نیستند، اگر اختلاف آنها در زبان مقابل تمایز دهنده نباشد، ایجاد اختلافات واج گونه‌ای (allophonic) می‌نمایند. مثلاً قرار دادن /p^h/ دمیدهٔ فارسی

بجای /p/ نادمیده انگلیسی موجب آمیختگی معنا نمی‌شود، ولی اختلاف واج گونه‌ای تولید می‌کند. اختلافات واج گونه‌ای به گوینده لهجه خارجی می‌دهد و خارجی بودن او فوراً بوسیله اهل زبان بازشناخته می‌شود.

نکته دیگری که باید در این زمینه بیاد داشت این است که وقتی دستگاه صوتی دوزبان در مقابل هم قرار می‌گیرند، معمولاً یکی از آنها واجهای بیشتری دارد. معمولاً یاد گرفتن دستگاه صوتی زبانی که واجهای کمتری دارد برای کسی که زبان مادری او واجهای بیشتری دارد آسانتر است تا برعکس، زیرا یاد گرفتن دستگاه صوتی ساده‌تر مستلزم این است که آموزنده از بعضی تمایزات واجی زبان خود استفاده نکند، در حالی که یاد گرفتن دستگاه صوتی پیچیده‌تر مستلزم آموختن تمایزات واجی بیشتری است. البته معنی این گفته این نیست که صرف نظر از واجهای اضافی، بقیه دستگاه صوتی بریکدیگر منطبق می‌گردد. ولی بطور کلی می‌توان گفت که گذر از یک دستگاه مفصل‌تر به یک دستگاه مختصرتر آسانتر است تا برعکس. مثلاً مصوت‌های زبان انگلیسی دستگاهی را بوجود می‌آورند که بیست‌عضو دارد در حالی که دستگاه مصوت‌های زبان فارسی هفت عضو دارد. بطور کلی می‌توان گفت که یاد گرفتن دستگاه مصوت‌های فارسی برای یک انگلیسی زبان آسانتر است تا برعکس ولی این نباید چنین تعبیر شود که صرف نظر از اضافات دستگاه انگلیسی، بقیه عناصر دودستگاه معادل هم و منطبق بریکدیگرند.

برای این که آموزنده مبتدی بتواند واجهای بدون قرینه زبان بیگانه را بیاموزد و در گفتار خود بکار برد باید نسبت به تفاوت صوتی آنها حساسیت پیدا کند. وقتی این حساسیت در او ایجاد شد، می‌تواند آن واجها را بشنود و بعداً آنها را در گفتار خود بکار برد.

مقایسه توزیع واجها علاوه بر اختلافاتی که ناشی از وجود صدا یا صداهایی در یک زبان و فقدان آن در زبان دیگر است و علاوه

بر اختلافاتی که ناشی از عدم تطابق دو صدا در دوزبان است، نحوه توزیع صداها در دوزبان نیز تفاوت دارد. به عبارت دیگر در هر زبانی صداها به طرق خاصی بایکدیگر ترکیب می‌شوند و در محیط‌های خاصی قرار می‌گیرند که با محیط‌ها و طرق ترکیب در زبان دیگر تفاوت دارد. به زبان فنی باید گفت قوانین واج آرای (phonotactic rules) در زبانها متفاوت است. به عنوان مثال، اختلاف ساختمان هجا را در دوزبان فارسی و انگلیسی می‌توان ذکر کرد. ساختمان

هجا در فارسی ساده‌تر از انگلیسی است. هجای فارسی تشکیل شده است از یک مصوت که می‌تواند قبل از آن یک صامت و در پی آن دو صامت قرار گیرد. هجای انگلیسی معمولاً تشکیل شده است از یک مصوت که می‌تواند قبل از آن تا سه صامت و در پی آن تا چهار صامت قرار گیرد. ساختمان هجای فارسی و انگلیسی در نمودار زیر نشان داده می‌شود :

<u>فارسی</u>	<u>انگلیسی</u>
(c) v (c) (c)	(c) (c) (c) v (c)
k a s b	p r o m p t s (prompts)
r a s m	s p r i n g s (springs)

(در نمودار بالا e علامت صامت ، v علامت مصوت و p اتر علامت اختیار بودن عناصر است .)

بطوری که دیده می‌شود، ساختمان هجای فارسی ساده‌تر از ساختمان هجای انگلیسی است: در فارسی بیش از یک صامت نمی‌تواند قبل از مصوت قرار گیرد در حالیکه در انگلیسی حداکثر سه صامت می‌تواند در این جایگاه واقع شود، در فارسی حداکثر دو صامت می‌تواند در پی مصوت قرار گیرد، در حالی که در انگلیسی وقوع چهار صامت نیز مجاز است . وقتی فارسی زبانان بآموختن انگلیسی آغاز می‌کنند، تامدها هجاهای پیچیدهٔ انگلیسی را می‌شکنند و آنها را بر طبق الگوی هجای فارسی تلفظ می‌کنند. مثالهای زیر چند نمونه از تغییر هجایی فارسی زبانان را نشان می‌دهد :

تلفظ انگلیسی	تلفظ انگلیسی	تلفظ فارسی	کلمهٔ انگلیسی
/kla:s/	/kela:s/		class
/praktis/	/peraktis/	/peraketis/	practice
/litl/	/litel/		little
/skai/	/eskai/		sky
/steik/	/esteik/		steak
/slou/	/eslo/	/selo/	slow
/stri:t/	/estrit/	/estirit/	street

وقتی توالی دو صامت در انگلیسی طوری باشد که مغایر با توزیع آنها در فارسی باشد، اگر هم ساختمان هجای آن مغایر با فارسی نباشد ، باز فارسی زبانان بین آنها مصوتی وارد می‌کنند و آنها را به دو هجا تقسیم می‌نمایند .

مقایسه خصوصیات
زبر زنجیری

علاوه بر واجها ونحوه توزیع آنها ، خصوصیات زبر زنجیری در دوزبان نیز باید مورد مقایسه قرار گیرد، مانند آهنگ ، تکیه ، وزن وغیره . ما به عنوان مثال تکیه و وزن را در زیر مقایسه می کنیم .

مقایسه الگوی
تکیه

تکیه در فارسی جای معینی دارد : تکیه همیشه روی آخرین هجای کلمه قرار می گیرد . (چند کلمه ای هستند که از این قانون مستثنی می باشند؛ بعضی از عناصر سازنده گروه فعلی نیز تابع قانون دیگری هستند.) ولی برعکس، در انگلیسی تکیه کلمات تابع قانون واحدی نیست بلکه باید جای آنرا برای هر کلمه ، یا برای هر گروه کلمه ، جدا گانه یاد گرفت. اختلاف الگوی تکیه در دوزبان برای فارسی زبانانی که انگلیسی یاد می گیرند و برای انگلیسی زبانانی که فارسی می آموزند ایجاد اشکال می کند و هر دو الگوی زبان بومی خود را به زبان دوم منتقل می کنند . در مثالهای زیر محل تکیه چند کلمه فارسی نشان داده شده است :

parva:né	پروانه
xa:héš	خواهش
da:nešgá:h	دانشگاه
diva:né	دیوانه
márd	مرد
mardá:n	مردان
marda:né	مردانه
marda:neǵí	مردانگی

وقتی فارسی زبان این الگوی تکیه را به انگلیسی منتقل کند ، کلمات انگلیسی را با تکیه فارسی تلفظ خواهد کرد :

جای تکیه در فارسی	جای تکیه در انگلیسی
paragráph	páragraph
Wilson	Wílson
Churchil	Chúrchil
Principle	Prínциple
Johnsón	Jóhnson
modérn	móder'n

زبان فارسی و انگلیسی از نظر وزن متفاوتند . وزن

در زبان انگلیسی بر اساس تکیه است (stress-timed)

در حالی که وزن فارسی بر اساس هجاست (syllable-

مقایسهٔ وزن :

(rhythm)

(timed) . به بیان دیگر، زمانی که برای فراگویی يك جمله در زبان انگلیسی لازم است ، بسته به تعداد تکیه آن است ، در حالی که زمان فراگویی يك جمله در فارسی بسته به تعداد هجاهای آن است. در نتیجه این تمایز، تلفظ هجاهای فارسی ، اعم از این که فشاربر باشند یا نباشند ، تقریباً يك اندازه زمان لازم دارد . این کیفیت به زبان فارسی وزنی یکنواخت می‌دهد که شبیه به صدای موتوری است که با دور معینی در حرکت باشد . برعکس ، زبان انگلیسی از نظر زمان بین هجاهای فشاربر و بی‌فشار خود تفاوت می‌گذارد. اگر تعداد هجاهای بی‌فشار در يك فوت (foot ، واحد اندازه گیری وزن) زیاد باشد ، آنها بهم فشرده می‌شوند تا زمان فراگویی آنها باندازهٔ فوت بعدی باشد که ممکن است تصادفاً هجاهای کمتری داشته باشد. مثلاً زمان فراگویی سه عبارت زیر در انگلیسی برابر است زیرا ، با وجود این که اولی يك هجا ، دومی دو هجا و سومی سه هجا دارد ، هر يك ، از يك فوت تشکیل شده‌اند و ، بنابراین تعریف ، هر فوت فقط يك هجای فشاربر دارد :

mán
a mán
a milkman

این کیفیت ، به زبان انگلیسی وزن ناهمواری می‌دهد که بی‌شبهت به صدای مخابرهٔ حروف مرس نیست و با وزن فارسی تفاوت فاحش دارد. انتقال الگوی وزن از فارسی به انگلیسی یا از انگلیسی به فارسی موجب اشکالات فراوان می‌گردد : انگلیسی‌زبانی که فارسی می‌آموزد هجاهای بی‌فشار فارسی را بهم می‌فشارد و آنها را کوتاه‌تر می‌کند ، برعکس فارسی‌زبانی که انگلیسی می‌آموزد هجاهای بی‌فشار انگلیسی را درازتر می‌کند و زمان فراگویی آنها را طولانی‌تر می‌نماید.

نسبیت در زبان

هر کس غیر از زبان مادری خود زبان یا زبانهای دیگری بداند و سعی کرده باشد از آن زبانها به یکدیگر ترجمه کند، یقیناً متوجه شده است که در کار ترجمه اشکالات زیادی وجود دارد. بعضی از این اشکالات مربوط به ساختمان دستوری متفاوت دوزبان است. بعضی دیگر ناشی از اختلاف فرهنگ و تمدن و عادات و رسوم و دوقومی است که به آن دوزبان مختلف سخن می گویند و در زبان آنها منعکس شده است. و بعضی دیگر ناشی از عدم تطابق کامل واژهها در دوزبان است: معنی واژهها در دوزبان هر قدر هم بهم نزدیک باشند تقریباً، نه تحقیقاً، در برابر هم قرار می گیرند. اختلاف ساختمان دستوری زبانها و عدم تطابق کامل معنی واژههای آنها بحثی را در زبانشناسی مطرح کرده است که به آن «نسبیت در زبان» می گویند. ما در این مقاله از بحث درباره اختلاف ساختمان دستوری زبانها چشم می پوشیم و می کوشیم با توجه به اختلاف معنی واژهها مفهوم «نسبیت در زبان» را روشن گردانیم.

نسبیت در زبان بر اساس دواصل و یک نتیجه گیری قرار دارد:

- ۱- زبان تصویر درستی از واقعیت جهان خارج به دست نمی دهد.
 - ۲- هر زبان تصویر متفاوتی از واقعیت جهان خارج به دست می دهد.
- نتیجه: چون تقسیمات زبان بر تقسیمات جهان خارج منطبق نیست و چون ما در قالب مقولات زبان فکر می کنیم، پس ما جهان را آنچنان درک می کنیم که زبان برای ما ترسیم می کند. از طرف دیگر چون زبانهای مختلف تصویرهای متفاوتی از جهان به دست می دهند پس هر زبانی «متافیزیک مخفی و

خاص خود، دارد که سخنگویان آن در قالب مقولات نسبی آن جهان را ادراک می کنند؛ به عبارت دیگر سخنگویان زبانهای مختلف جهان بینی های متفاوت دارند.

زبان تصویر درستی از واقعیت به دست نمی دهد

ما واژه های زبان را برای بیان اشیاء، وقایع، پدیده ها و بطور کلی برای بیان تجربه خود از جهان خارج بکار می بریم. ولی جهان خارج آنچنانکه واژه های زبان نشان می دهند نظام یافته نیست و آنچنان طبقه بندی نشده است. به عبارت دیگر، تقسیماتی که واژه های زبان نشان می دهند عرضی است و الزاماً منطبق بر تقسیمات قرینه ای در جهان بیرون نیست. مثلاً در طبیعت ماده ای وجود دارد که هر مملکول آن از دو اتم هیدروژن و یک اتم اکسیژن ساخته شده است (H_2O). این ماده بسته به اینکه چه مقدار حرارت داشته باشد به صورتهای مختلف درمی آید ولی در تمام احوال از نظر شیمیائی همان ماده است و فرمول ساختمانی آن نیز همان است. ولی ما در زبان خود برای این ماده واحد در درجات مختلف حرارت نامهای مختلف گذارده ایم و آن را یخ، آب و بخار می نامیم. جالب تر اینکه اگر صورت بخار شده آن در روی زمین باشد آن را «بخار» ولی اگر در ارتفاعی بالای سرما باشد آن را «ابر» می گوئیم. اگر این بخار در روی زمین به مایع تبدیل شود آن را آب ولی اگر در آسمان به مایع تبدیل شود آن را باران می گوئیم. اگر این مایع در روی زمین منجمد شود آن را یخ ولی اگر در آسمان منجمد شود آن را برف یا تگرگ می نامیم. از طرف دیگر بسته به اینکه چه مقدار از این ماده را در نظر داشته باشیم یا شکل ظرف آن چگونه باشد ممکن است آن را حوض، چاه، نهر، دریاچه، دریا، اقیانوس، برکه و غیره بنامیم. آنچه مسلم است در همه این احوال در طبیعت یک ماده واحد با فرمول شیمیائی ثابتی وجود دارد و نام گذاریهای ما در زبان بر پایه خصوصیات عرضی آن قرار گرفته است.

نام گذاری یا طبقه بندی زبانی ما بر اساس تجارب ناقص ما از طبیعت قرار دارد ولی تجربه ما از جهان خارج الزاماً با واقعیت جهان خارج تطبیق نمی کند. مثلاً اکثر عناصر و مواد شیمیائی محیط می توانند به سه صورت مایع، جامد و گاز در آیند. اما ما در زبان خود فقط برای H_2O که سه صورت آن را بیشتر می بینیم سه واژه جداگانه داریم ولی برای عناصر دیگر، مثلاً آهن،

واژه‌های جداگانه نداریم زیرا مقدار حرارتی که برای مایع کردن یا بخار کردن آهن لازم است آنقدر زیاد است که در تجربه عادی و روزمره ما وارد نمی‌شود.

تقسیم بندی رنگ‌ها نمونه دیگری است که عدم انطباق بین مرزبندی زبان و جهان خارج را نشان می‌دهد. مادرزبان خود از رنگهای سرخ، سبز، بنفش و غیره صحبت می‌کنیم، ولی اینها اسم‌هایی است که ما به پدیده‌ای واحد در حالات مختلف داده‌ایم. اگر نور خورشید را از منشوری عبور دهید تجزیه می‌شود و یک طیف نوری به وجود می‌آورد. قسمتی از این طیف که قابل رؤیت است از نظر طول موج بین ۷۶۰ تا ۳۸۵ میلی میکرون واقع می‌شود. این طول موجهای مختلف در روی چشم ما تأثیرات مختلف می‌گذارد و مغز ما آنها را به رنگهای مختلف تعبیر می‌کند: ناحیه ۷۶۰ میلی میکرون به صورت قرمز و ناحیه ۳۸۵ میل میکرون به صورت بنفش ادراک می‌شود. ولی بالاتر از ۷۶۰ و پایین تر از ۳۸۵ نیز طول موج‌هایی هست که عصب چشم ما را متأثر نمی‌کند و در نتیجه ادراک نمی‌شوند. ولی نکته مهم اینجاست که همانطور که طول موج‌های بین این دو حد در روی طیف نوری یک پدیده پیوسته و غیر منقطع است تظاهر رنگها نیز پیوسته و غیر منقطع می‌باشد، بدین معنی که بین رنگهای مختلف در روی طیف خط قاطعی نمی‌توان کشید. مثلاً رنگ قرمز به تدریج و به نسبت طول موج در روی طیف تغییر می‌کند تا به رنگ نارنجی تبدیل می‌شود و آن رنگ به نوبه خود به تدریج تغییر می‌کند تا به رنگ زرد تبدیل شود. بنابراین آنچه در دنیای بیرون وجود دارد انرژی نوری با طول موجهای متغیر تدریجی است و تأثیری که آنها در روی چشم ما می‌گذارد یک دسته رنگهای مختلف است. ولی ما در زبان خود برای این رنگها نام گذاشته‌ایم: یعنی این رشته پیوسته را در نقاطی قطع کرده، برای آن نقطه‌ها نامی گذاشته و نسبت به تفاوت تدریجی و پیوسته آن نقاط تقطیع با یکدیگر بی‌اعتنا مانده‌ایم. چون زبان مادری ما دارای این تقسیم بندی ویژه است، بنابراین ماعادت کرده‌ایم این پدیده پیوسته جهان خارج را بر طبق الگوهای زبان خود تقطیع کنیم و نسبت به نوسان آنها بی‌اعتنا باشیم و حتی آنها را ادراک هم نکنیم. بدین ترتیب می‌بینیم که تقسیم بندی زبان ما دقیقاً منطبق بر واقعیت جهان خارج نیست ولی ما طوری به آن عادت کرده‌ایم و آن را بدیهی می‌دانیم که اگر گفته شود زبان دیگری هم هست

که در آن این تقسیم بندی معتبر شمرده نمی شود شاید تعجب کنیم. با اندکی تأمل در مورد واژه های عادی زبان صدها نمونه می توان به دست داد که همه گواہ بر آن خواهند بود که مرز بندی معنایی کلمات در زبان منطبق بر مرز بندی قرینه ای در جهان فیزیکی خارج نیست. مثلاً اکثر صفاتی که ما صدها بار در روز بکار می بریم مانند گرم، سرد، سبک، سنگین و غیره، هیچ کدام مفهوم دقیقی ندارند. مامکن است قهوه ای را که ۲۰ درجه حرارت دارد سرد بنامیم در حالیکه آب آشامیدنی خود را که سه درجه حرارت دارد گرم بدانیم، یا کتایی را که دو کیلو گرم وزن دارد سنگین و میزی را که ده کیلو گرم وزن دارد سبک تلقی کنیم.

هر زبان تصویر متفاوتی از واقعیت جهان خارج به دست می دهد

زبانها در تقطیع تجربه گویندگان خود از جهان و نام گذاری آن با یکدیگر اختلاف دارند، بدین معنی که ممکن است يك حوزه تجربی در يك زبان بین دو کلمه تقسیم شده باشد در حالیکه همان حوزه در زبان دیگر بین پنج کلمه بخش شده باشد. در این صورت آشکار است که معنی این کلمات برهم منطبق نمی شوند. مثلاً اگر زبانی باشد که برای همه نزولات آسمانی (اعم از باران، برف و تگرگ) يك کلمه داشته باشد و زبان دیگری این حوزه را بین سه کلمه تقسیم کرده باشد، مرز بندی معنایی کلمات در زبان در این حوزه تجربی برهم منطبق نمی شود. به بیان دیگر معنی يك کلمه بستگی به این دارد که چه قسمتی از يك حوزه معنایی به آن اختصاص داده شده باشد و همسایگان آن کلمه در آن حوزه معنایی چند و چگونه باشند. یا به زبان فنی تر می توان گفت معنی يك کلمه در شبکه تقابلی که يك حوزه معنایی را می پوشاند روشن می شود و بطوریکه خواهیم دید این شبکه تقابل در حوزه های معنایی در زبانهای مختلف متفاوت است.

مثلاً زبان یکی از قبایل سرخ پوست امریکا به نام ناواهو (Navaho) طیف نوری را که ما معمولاً به هفت بخش می کنیم به سه بخش تقسیم می کند. در نتیجه مردمی که به این زبان سخن می گویند در قالب این سه رنگ فکر می کنند و در قالب همین تقسیم بندی نیز طیف نوری را ادراک می نمایند. دو تقسیم بندی

متفاوت زبان فارسی و ناواهو را می‌توان بانمودار زیر نشان داد^۱:

بنفش	ارغوانی	آبی	سبز	زرد	نارنجی	قرمز
doob'ix				ico		icli?

بطوریکه ملاحظه می‌شود زبان فارسی و ناواهو يك پدیده واحد جهان بیرون را به‌طور متفاوت تقسیم‌بندی کرده‌اند و اهل هر يك از این زبانها در قالب تقسیم‌بندی خاص زبان خود درباره این پدیده واحد می‌اندیشند و واقعیت جهان بیرون را نیز در قالب همین تقسیم‌بندی ادراك می‌کنند. درعین اینکه تقسیم‌بندی زبان فارسی و ناواهو بایکدیگر فرق دارد هیچکدام نیز تصویر درستی از واقعیت به‌دست نمی‌دهند زیرا طیف نور در جهان خارج يك پدیده پیوسته و غیرمنقطع است درحالیکه زبان فارسی و ناواهو آن را به‌دو نوع متفاوت تقطیع کرده‌اند. بنابراین زبان به‌ما امکان می‌دهد که برداشت خود را از جهان بیرون در قالبهای خاصی بریزیم که زبان به‌طور پرورده به ما تحویل می‌دهد و ما با آنها از زمان طفولیت چنان انس می‌گیریم که آنها را بدیهی می‌انگاریم و چون تصور می‌کنیم زبان ما تصویر درستی از واقعیت به‌دست می‌دهد، بنابراین نتیجه می‌گیریم که همه زبانها نیز باید همین مقولات و طبقه‌بندی‌ها را داشته باشند درحالیکه نه زبان ما تصویر درستی از واقعیت به‌دست می‌دهد و نه تقسیمات زبان ما جهانی و عمومی است بلکه هرزبانی برداشت گویندگان خود را از واقعیت به‌طور متفاوتی تقسیم می‌کند. درجه تشابه تقسیم‌بندیهای زبانها نسبت به هر دو زبانی فرق می‌کند ولی هیچ وقت این تقسیم‌بندیها کاملاً بایکدیگر منطبق نمی‌گردند.

حوزه معنایی (semantic field) عبارتست از قسمتی از تجربه انسانی که بین دسته‌ای از کلمات زبان تقسیم شده است بطوریکه آن کلمات، مانند ذرات بهم چسبیده و دندان‌دار موزائیک، حریم یکدیگر را محدود می‌کنند و مجموعاً آن حوزه را می‌پوشانند. وقتی حوزه‌های معنایی مختلف را مورد

۱- این نمودار از کتاب

A Linguistic Theory of Translation نوشته J. C. Catford اقتباس و برزبان فارسی منطبق شده است.

مطالعه قرار دهیم، متوجه می‌شویم که تجربه‌ای که شالوده آنها قرار گرفته با هم فرق دارد. این تجربه ممکن است پیوسته باشد یا از عناصر منفرد و مجزا تشکیل شده باشد و یا ممکن است عینی و محسوس و یا ذهنی و مجرد باشد. مثلاً برشی که درباره حوزه معنایی رنگ‌ها داده شد بر اساس تجربه‌ای پیوسته و محسوس قرار دارد.

یکی دیگر از حوزه‌های معنایی که در مقایسه زبانهای مختلف زیاد مورد مطالعه قرار گرفته، حوزه روابط خویشاوندی است. بنیاد تجربی این حوزه محسوس و مجزا است زیرا افرادی که کلمات زبان به آنها اشاره می‌کنند هم وجود خارجی دارند و هم مجزا و منفرد از یکدیگر هستند. نمودارهای زیر روابط خویشاوندی و برش معنایی مختلف آن را در دوزبان فارسی و انگلیسی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱

cousin	دختر عمو	عموزاده
	پسر عمو	
	دختر دایی	
	پسر دایی	
	دختر خاله	
	پسر خاله	
	دختر عمه	
	پسر عمه	

جدول شماره ۲

aunt	زن عمو
	زن دایی
	خاله
	عمه

جدول شماره ۳

uncle	عمو
	دایی
	شوهر خاله
	شوهر عمه

جدول شماره ۴

niece	دختر خواهر	خواهرزاده	پسر خواهر	nephew
	دختر برادر	برادرزاده	پسر برادر	
	دختر خواهرزن			
	دختر برادرزن			
	دختر خواهرشوهر			
	دختر برادرشوهر			

جدول شماره ۶

brother-in-law	شوهر خواهر
	برادر شوهر
	برادرزن
	باجناق

جدول شماره ۵

sister-in-law	زن برادر
	خواهر شوهر
	خواهرزن
	جاری

جدول شماره ۸

mother-in-law	مادر شوهر
	مادرزن

جدول شماره ۷

father-in-law	پدرزن
	پدر شوهر

جدول شماره ۱۰

داماد	son-in-law
	bride-groom

جدول شماره ۹

daughter-in-law	عروس
bride	

جدول شماره ۱۱

daughter	دختر
girl	

جدول شماره ۱۲

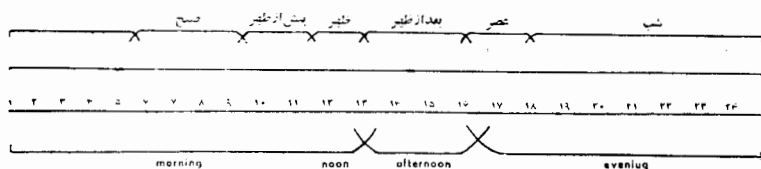
son	پسر
boy	

بطوریکه از مطالعه نمودارهای بالا معلوم می‌شود، حوزه روابط خویشاوندی در زبان فارسی در مقایسه با انگلیسی ظریفتر تقسیم شده است. به عبارت دیگر بعضی خصوصیات که در برش معنایی زبان انگلیسی مهم تلقی نشده‌اند در زبان فارسی با اهمیت تلقی شده و در نتیجه واژه‌های بیشتری برای بیان آنها اختصاص داده شده است. مثلاً در مورد آن دسته روابط خویشاوندی که در انگلیسی با کلمه cousin بیان می‌شود، یا به بیان دیگر در حوزه‌ای که این کلمه می‌پوشاند، مهم نیست که شخص مذکر یا مؤنث باشد، و یا خویشاوندی از طرف پدر یا از طرف مادر باشد، در حالیکه این خصوصیات در زبان فارسی مهم تلقی شده و در نتیجه آن حوزه بین ۸ کلمه تقسیم شده است. بنابراین کلمه cousin شمولی بیشتر و صراحتی کمتر از هر یک از کلمات ۸ گانه فارسی دارد. بدین ترتیب واضح است که به علت اختلاف برش، هیچکدام از کلمات فارسی را در این حوزه نمی‌توان بطور مطلق معادل کلمه cousin دانست بلکه باید گفت در بافت (context) های مختلف ممکن است هر یک از کلمات هشتگانه فارسی معادل ترجمه‌ای کلمه cousin قرار گیرند.

در نمودار شماره ۴ در فارسی دو نوع نام‌گذاری وجود دارد: از یک طرف «دختر خواهر» و «دختر برادر» از یکدیگر تفکیک می‌شوند (در مقابل واژه مشترک niece) و از طرف دیگر «پسر خواهر» و «پسر برادر» از هم جدا می‌شوند (در مقابل واژه مشترک nephew). ولی پسر خواهر و دختر خواهر (بدون توجه به تمایز جنس) در فارسی واژه مشترک «خواهرزاده» را دارند که در انگلیسی معادلی ندارد. همچنین پسر برادر و دختر برادر (بدون توجه به تمایز جنس) واژه مشترک «برادرزاده» را دارند که در انگلیسی معادلی ندارد؛ یعنی معادل «خواهرزاده» در انگلیسی ممکن است niece یا nephew باشد و معادل «برادرزاده» نیز ممکن است همین دو واژه باشد.

در نمودارهای ۹ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۲، برش معنایی در زبان انگلیسی از فارسی ظریفتر است. در جدول شماره ۹ زبان فارسی کلمه «عروس» را علاوه بر بیان يك نوع خویشاوندی برای بیان زنی که تازه زناشوئی کرده بکار می برد و همچنین در جدول شماره ۱۰ زبان فارسی کلمه «داماد» را علاوه بر بیان يك نوع رابطه خویشاوندی برای بیان مردی که تازه زناشوئی کرده بکار می برد در حالیکه زبان انگلیسی در هر دو مورد بین این دو نوع رابطه فرقی می گذارد و برای آنها واژه های جداگانه دارد. همچنین در جدول شماره ۱۱ و ۱۲، زبان فارسی «دختر» و «پسر» را علاوه بر بیان نوعی رابطه خویشاوندی برای بیان زن جوان و مرد جوان نیز بکار می برد در حالیکه زبان انگلیسی این روابط را از یکدیگر تفکیک می کند. علاوه بر این در زبان فارسی «دختر» و «پسر» دارای مفاهیم دیگری نیز هستند که چون در روابط خویشاوندی وارد نمی شود در این نمودار گنجانیده نشده است.

در مثال زیر، مانند حوزه رنگ ها، حوزه معنایی بر اساس تجربه پیوسته و محسوسی قرار دارد و آن اوقات شبانه روزیا زمان يك بار گردش زمین به دور خود می باشد که در زبان های فارسی و انگلیسی به دو نوع متفاوت برش یافته است. در نمودار زیر ۲۴ ساعت شبانه روز (از نیمه شب تا نیمه شب بعد) با اعداد نشان داده شده است. تقسیم بندی تقریبی شبانه روز در انگلیسی در زیر این اعداد و تقسیم بندی تقریبی آن در فارسی در بالای اعداد ذکر شده است.



بطوریکه از مشاهده نمودار بالا معلوم می شود برش اوقات شبانه روز در دوزبان فارسی و انگلیسی متفاوت است. در انگلیسی از نیمه شب تا ظهر روز بعد و گاهی تا ساعت يك یا دو بعد از ظهر را morning می گویند در حالیکه این قطعه در فارسی به چهار قسمت تقسیم شده است: از نیمه شب تا روشن شدن هوا هنوز جزو شب قبل به حساب می آید و به آن «شب» می گویند، از هنگام روشن شدن هوا تا حدود ساعت ده، «صبح» و از حدود ساعت ده تا حدود ساعت دو ازده «پیش از ظهر» و حدود ساعت دو ازده را «ظهر» می گویند. از طرف دیگر از

حدود ساعت يك بعدازظهر تا حدود ساعت پنج وحتى دیرتر را در انگلیسی afternoon واز این حدود تا نیمه شب را evening می گویند ، ولی این قلمه نیز در زبان فارسی طور دیگری تقسیم شده است: از حدود ظهر تا حدود ساعت چهار را «بعدازظهر» واز این حدود تا هنگام تاریک شدن هوا را «عصر» واز این هنگام تا نیمه شب را «شب» می نامند. بنابراین می توان این تقسیمات را چنین در برابر هم قرار داد :

انگلیسی	فارسی
morning =	قسمتی از شب پیش + صبح + پیش از ظهر
afternoon =	بعد از ظهر + اوایل عصر
evening =	عصر + شب تا نیمه

بدین ترتیب بطور مطلق نمی توان گفت که مثلا morning در انگلیسی یعنی صبح در فارسی، بلکه باید گفت در بعضی از بافتها این دو، معادل ترجمه ای یکدیگر قرار می گیرند . در نمودار دیده می شود که لبه خطوطی که حدود هر کلمه را مشخص می کنند رویهم قرار می گیرند. این به این دلیل است که مرز این کلمات را با قطعیت نمی توان مشخص کرد زیرا چنانکه قبلا گفته ایم، این نام گذارها منطبق بر تقسیم بندی قطعی و مشخصی در جهان خارج نیست و ناچار حدود کلمات مبهم و تابع نوسانات زیاد است . (اختلاف طول روز در فصول مختلف نیز در تعیین حدود این کلمات تأثیر دارد.) ولی نسبت این کلمات بهم همان است که در نمودار نشان داده شده و مبهم بودن حدود کلمات در استدلال ماکه منظور آن نشان دادن اختلاف برش این قطعه پیوسته در دوزبان فارسی و انگلیسی است تأثیری ندارد . نکته دیگری که باید به آن توجه داشت اینست که کلمه «شب» در فارسی در دو نوع تقسیم بندی وارد می شود : یکی در تضاد با روز، چنانکه می گوئیم «شب و روز» و دیگری در تقسیم بندی بالا که در نمودار نشان داده شده ، چنانکه می گوئیم «صبح و ظهر و شب» . ولی زبان انگلیسی در این دو شبکه دو کلمه متفاوت بکار می برد : در اولی کلمه night (مثل night and day) و در دومی کلمه evening چنانکه در نمودار بالا مشاهده شد .

ممکن است تجربه ای که زیر بنای يك حوزه معنایی قرار می گیرد مجرد باشد. اختلاف برش حوزه های معنایی مجرد در زبانهای مختلف پیچیده تر است. بطوریکه در جدول زیر مشاهده می شود کلمه right در انگلیسی وقتی در تضاد با left باشد معادل آن در فارسی «راست» ، و وقتی در تضاد با wrong

باشد معادل آن «درست» ووقتی در مفهوم حقوقی بکار رود معادل آن «حق» است. ولی حوزه معنایی کلمات فارسی منحصر به آن نیست که در جدول زیر به آنها داده می‌شود. هر يك از این سه کلمه در فارسی حوزه معنایی وسیعی را می‌پوشاند که فقط قسمتی از آن در مقابل right قرار می‌گیرد.

right		
حق	درست	راست

به عنوان مثالی از مقوله فعل می‌توان کلمه know را با معادل‌های آن مقایسه کرد. حوزه‌ای که این فعل در انگلیسی می‌پوشاند در فارسی بین دو فعل «دانستن» و «شناختن» تقسیم می‌شود، ولی حوزه معنایی «شناختن» وسیع‌تر از آن مقداری است که در مقابل know قرار می‌گیرد بطوریکه حوزه معنایی recognize را نیز دربرمی‌گیرد:

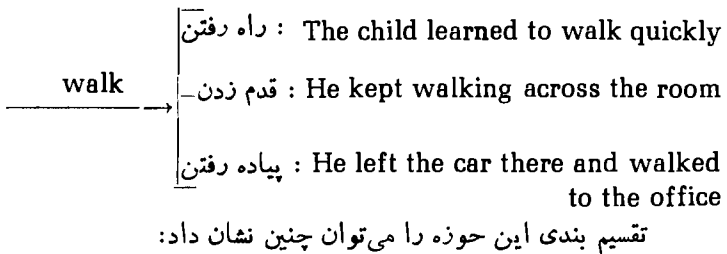
know	}	دانستن : He knows how to do it	
		<table border="1"> <tr> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="text-align: center;">know : I know him</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">recognize : I recognized him</td> </tr> </table>	}
}	know : I know him		
	recognize : I recognized him		

مقایسه این حوزه‌های معنایی را می‌توان به صورت جدول زیر نشان

داد :

دانستن	شناختن
Know	recognize

به عنوان مثال دیگری از مقوله فعل می‌توان walk را با معادل‌های آن در فارسی مقایسه کرد. حوزه معنایی این فعل در زبان فارسی بین سه فعل «راه رفتن»، «پیاده رفتن» و «قدم زدن» تقسیم می‌شود :



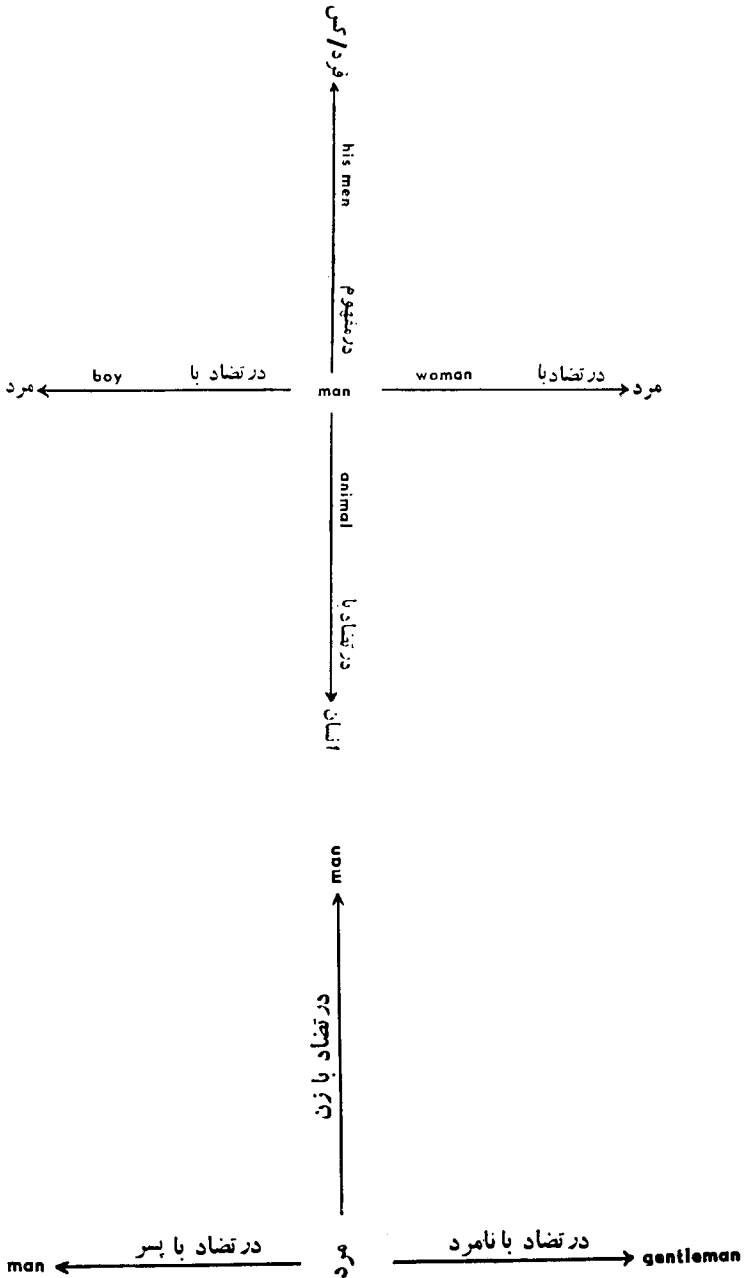
walk		
راه رفتن	قدم زدن	پیاده رفتن

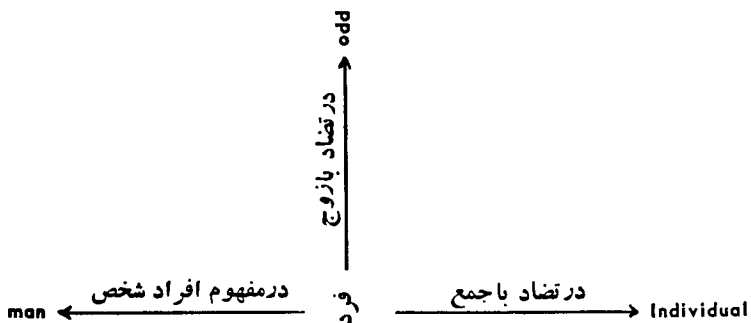
ممکن است تجربه ای که زیر بنای يك حوزه معنایی قرار می گیرد مخلوطی از مفاهیم مجرد و محسوس و پیوسته و منفرد باشد. مثلاً کلمه «ساعت» در فارسی لاقلاً برای بیان شش مفهوم به کار برده می شود که برای هر کدام در انگلیسی کلمه جداگانه ای به کار برده می شود: ۱- قطعه ای از زمان معادل با ۶۰ دقیقه (که انگلیسی آن hour است) ۲- علائم نوشته ای که عقربه های ساعت نشان می دهد (که معادل آن در انگلیسی گاهی o'clock است) ۳- برای نامیدن دستگاهی که زمان را نشان می دهد و به دیوار نصب می شود یا روی جایی قرار می گیرد (که معادل آن در انگلیسی clock است) ۴- برای نامیدن همین دستگاه وقتی آن را به مچ دست می بندند (که معادل آن در انگلیسی watch است) ۵- به معنی وقت (که معادل آن در انگلیسی time است) ۶- مقدار زمانی که بطور پیوسته در کلاس درس صرف می شود، مثل وقتی که می گوئیم «ساعت اول شیمی تدریس می شود» (که معادل انگلیسی آن Period است). این حوزه نامتجانس ولی درعین حال مربوط بهم را می توان به صورت جدول زیر نمایش داد:

ساعت					
Period	time	watch	clock	o'clock	hour

در مثال زیر نخست معادل های فارسی man را با مقایسه با متضاد آنها به دست می آوریم و سپس هر يك از کلمات فارسی را در شبکه جداگانه ای قرار

می‌دهیم و بعد همه را در یک جدول گرد می‌آوریم:





man			
—	در تضاد با animal	در تضاد با boy	در تضاد با woman
فرد	انسان	مرد	
Individual	human	gentleman	
odd	one		

توضیح جدول بالا چنین است: در خط بالای جدول کلمه man قرار گرفته که حوزه‌ای را می‌پوشاند. این حوزه در فارسی بین سه کلمه تقسیم می‌شود، مرد، انسان و فرد (یا کس). ولی هر یک از این کلمات فارسی حوزه معنایی وسیع‌تری دارند که علاوه بر پوشاندن قسمتی از حوزه man کلمات انگلیسی دیگری را نیز در بر می‌گیرند. مثلاً «مرد» علاوه بر پوشاندن قسمتی از مفهوم man، قسمتی از حوزه gentleman را نیز می‌پوشاند که در جدول در زیر آن قرار گرفته است. همچنین کلمه «انسان» علاوه بر پوشاندن قسمتی از مفهوم man بخشی از حوزه‌های human و one را نیز می‌پوشاند که در جدول در زیر آن قرار گرفته‌اند. و باز کلمه «فرد» علاوه بر پوشاندن قسمتی از مفهوم man، قسمتی از حوزه‌های individual و odd را نیز می‌پوشاند که در جدول در زیر آن قرار گرفته‌اند. اگر ما کلمات individual, one, human, gentleman و odd را نیز در مرکز انشعاب قرار دهیم و مفاهیم مختلف آنها را به دست آوریم و در این جدول بگنجانیم، خواهیم دید که شبکه بسیار پیچیده‌ای به دست خواهد آمد و چون کلمات تازه نیز می‌توانند در مرکز انشعاب‌های تازه قرار گیرند، این کار را بطور نامحدود می‌توان ادامه داد و هر چقدر پژوهش، عمیق‌تر شود روابط معنایی کلمات و برش‌های مختلف آنها در دوزبان آشکارتر خواهد شد.

در صفحات گذشته سعی کردیم با ذکر مثال دواصلی را که مفهوم «نسبیت در زبان» بر آن استوار است روشن گردانیم. این دواصل عبارت بود از اینکه مرزبندی معنایی کلمات منطبق بر مرزبندی قرینه‌ای در جهان خارج نیست و در نتیجه زبان تصویر درستی از واقعیت به دست نمی‌دهد و دیگر اینکه زبانها حوزه‌های معنایی را به طرق مختلف برش می‌دهند و در نتیجه تصویرهای گوناگونی از واقعیت ترسیم می‌کنند. دربارهٔ صحت این دواصل، با توجه به مثال‌های فراوانی که می‌توان از هر زبانی نقل کرد، زبان‌شناسان تقریباً اتفاق نظر دارند، ولی در مورد نتیجه‌ای که از آنها گرفته می‌شود اختلاف نظر وجود دارد. عده‌ای نتیجه می‌گیرند که چون زبان تصویر درستی از واقعیت به دست نمی‌دهد و چون تصویری که زبانها به دست می‌دهند بایکدیگر تفاوت دارد، پس سخنگویان زبانهای مختلف جهان بینی‌های مختلف دارند و بعضی تا آنجا پیش می‌روند که سخنگویان زبانهای مختلف را دارای منطق متفاوت می‌دانند و بسیاری از کشمکش‌ها و خصامات بین‌المللی را ناشی از آن می‌دانند که دو طرف زبان یکدیگر را به درستی درک نمی‌کنند. مخالفین آنها در عین حال که دواصل بالا را تصدیق می‌کنند نتیجه‌گیری دسته اول را تأیید نمی‌کنند. اینان معتقدند که اختلاف زبان مانع از آن نیست که مردم مفاهیمی را که متعلق به زبان و فرهنگ‌های دیگر است درک کنند. اگر جز این بود چینی‌ها که زبانی بسیار متفاوت از انگلیسی دارند نمی‌توانستند مثلاً اصول فیزیک اتمی را درک کنند و بمب اتمی بسازند. آنچه می‌توان گفت اینست که مسألهٔ نسبیت در زبان و مطالعهٔ حوزه‌های معنایی فعلاً یکی از مباحث داغ زبان‌شناسی است ولی خیلی زود است که بتوان دربارهٔ نتایج پژوهش‌هایی که در این باره شده و می‌شود اظهار نظر قطعی کرد. مطالعهٔ حوزه‌های معنایی و توجه به اختلاف برش آنها در دو زبان دارای کاربرد عملی نیز هست: مترجمین و معلمان زبان خارجه بیش از همه می‌توانند از نتایج این پژوهش‌ها در کار خود بهره برداری کنند.

برای مطالعهٔ بیشتر در این زمینه به کتابهای زیر مراجعه کنید:

1 - R. L. Brown, *Wilhelm von Humboldt's Concept of Linguistic Relativity*, Mouton & co., 1967.

2 - R. L. Miller, *The Linguistic Relativity Principle*, Mouton & co. 1968.

3 - S. Ullmann, *Semantics, An Introduction to the Science of Meaning*, Basil Blackwell, 1962.

راديو و تلويزيون، دو قيم زبان فارسي !

از آنجا که رادیو و تلویزیون دو وسیله ارتباط جمعی هستند که نفوذ آنها شدید و میدان عملشان بسیار وسیع است، میتوانند بطور غیر مستقیم در بالا بردن سطح زبان فارسی در میان شنوندگان و بینندگان خود سخت موثر باشند و موثر نیز بوده اند. ولی متأسفانه گویندگان رادیو و تلویزیون، بنابر تجویز کسانی که خط مشی زبانی این دودستگاه را تعیین میکنند و به خیال خودشان میکوشند فارسی «بی غلطی» به توده مردم عرضه کنند، در زبان فارسی دستکاریها و دخالت‌هایی میکنند که از ذوق سلیم هر فارسی زبانی، حتی خود آن گویندگان نیز، بدور است و با هیچ منطقی آنها را نمیتوان توجیه کرد. رادیو و تلویزیون خود رادرنقش قیم زبان فارسی جلوه میدهند و به مردم وانمود میکنند که فارسی طبیعی و عادی که آنها حرف میزنند غلط است و باید آنطور که گویندگان رادیو و تلویزیون تجویز میکنند حرف بزنند: باید به فتح اول بگویند شجاعت، تکرار، عدالت، باید به ضم «چ» بگویند چنان و چنین؛ نباید بگویند «مرداد» باید بگویند «امرداد»؛ بین «دیگر» و کلمه بعد از آن نباید کسره اضافه وارد کنند و باید بگویند «دیگر-سردم»، «دیگر-شنوندگان»؛ باید به فتح «ب» بگویند «کالبد»؛ به سکون «ت» بگویند «رستگار»، به سکون «ر» بگویند «مهربان»، به سکون «د» بگویند پروردگار و دخالت‌های دیگری از این قبیل. این دستکاریهای نابجا به فارسی گویندگان رادیو و تلویزیون چهره‌ای ساختگی و «من در آوردم» داده و چون این تصرفات از نفس زبان فارسی بدور است، اغلب شنوندگان حیران میمانند که چرا گویندگان رادیو و تلویزیون

اینطور حرف میزنند .

توجهی که مسئولین رادیو و تلویزیون برای این تصرفات عرضه میکنند از این دومقوله خارج نیست: اگر کلمه فارسی باشد، تلفظ گذشته آن را ملاک درستی و نادرستی قرار میدهند و اگر کلمه عربی باشد، تلفظ آن را در زبان عربی به عنوان ملاک ارائه میدهند.

از لحاظ زبانشناسی، این دو ملاک هر دو باطل است و نمیتوان با آنها استناد

نمود.

اولاً صورت و تلفظ کلمه در گذشته بهیچوجه ملاک تلفظ آن در عصر حاضر نیست و نمی تواند معیار قضاوت درست و غلط قرار گیرد، اگر چنین ملاکی درست باشد، ما باید به عقب برگردیم و ببینیم داریوش و خشایار شاه چگونه حرف میزده اند و عیناً الگوی تلفظ آنها را تقلید کنیم . حتی از این هم باید دورتر برویم و ببینیم اقوام آریائی یعنی اجداد داریوش و خشایار شاه، چگونه حرف میزده اند تا گفتار آنان را معیار زبان امروز فارسی قرار دهیم. بنابراین، گذشته نمیتواند ملاک زبان در زمان حال باشد .

زبان مانند ارگانیم زنده ایست که پیوسته در حال دگرگونی و تغییر است. کسانی که گذشته زبان را ملاک ارزیابی و قضاوت درباره صورت فعلی آن قرار میدهند، در واقع تحول زبان را انکار می کنند و می کوشند از تحول آن جلوگیری کنند. ولی این تلاشی است بیهوده و عبث که همیشه بنا کامی میانجامد زیرا «شناکردن برخلاف جریان آب» است .

ثانیاً اینکه این کلمات در عربی فلانطور تلفظ میشوند، پس در فارسی نیز باید همانطور تلفظ شوند، فرض غلطی است . هر زبانی نظام صوتی خاص خود دارد. وقتی زبانی واژهها و واژههایی را از یک زبان بیگانه میگیرد، آنرا در دستگاه صوتی خود جذب میکند و مانند عناصر بومی خود با آنها رفتار میکند. به عبارت دیگر، وقتی واژه ای در زبان قرض گیرنده پذیرفته شد، زبان داغ خود را بر آن میزند و هر نوع تغییری که لازم باشد بآن میدهد تا هماهنگ با نظام کلی آن زبان گردد. این قانونی است کلی که درباره همه زبانهای قرض دهنده و قرض گیرنده صادق است و واژه های زبان عربی نیز که در فارسی هستند تابع همین قانون میباشند . کافی است بیاد داشته باشیم که تلفظ عادی کلماتی مانند رادیو، تلویزیون، تلفن و غیره، به نحوی که در فارسی معمول است، خاص زبان فارسی است و دقیقاً منطبق بر تلفظ آنها در هیچیک از زبانهای جهان نیست .

بنابراین از لحاظ زبان‌شناسی هیچ دلیلی وجود ندارد که ما با سماجت بکوشیم تلفظ متداول کلمات عربی را در فارسی غلط بشماریم و سعی کنیم تلفظ آنها را در زبان عربی الگوی گفتگوی خود قرار دهیم. اگر متصدیان رادیو و تلویزیون اصرار داشته باشند که تلفظ فارسی شده این کلمات غلط است و باید تلفظ آنها را بر مبنای تلفظ زبان عربی قرار داد، نگارنده پیشنهاد میکند که مسئولان امر چند نفر کارشناس عرب از حجاز یا یمن استخدام کنند تا تلفظ گویندگان رادیو و تلویزیون را بطور کامل اصلاح کنند و در واقع «سنگ تمام» را در ترازو بگذارند.

آموزش زبان خارجه در سطح دانشگاه

باتوجه به ارتباط روز افزونی که جامعه ما با جوامع غربی پیدا کرده، زبان خارجه بعنوان وسیله‌ای برای ایجاد این ارتباط اهمیت فوق‌العاده بدست آورده است. در شرایط کنونی زبان خارجه از ابزارهای بسیار موثری است که ما باید دانشجویان خود را بآن مجهز گردانیم و تدریس زبان خارجه در دانشگاه از اهم مسائلی است که باید مورد توجه قرار دهیم. اگر ما میتوانستیم بجای بسیاری از درس‌ها که در حال حاضر در رشته‌های مختلف دانشگاه تدریس میشود بدانشجویان يك زبان خارجه یاد بدهیم بنحوی که بتوانند مستقیماً از منابع خارجی استفاده کنند، شاید خدمتی ارزنده‌تر انجام میدادیم. شاید این گفته کمی مبالغه آمیز جلوه کند، ولی باتوجه به نحوه کار بسیاری از استادان و بهره‌ای که عاید دانشجویان آنها میشود، به حقیقت این امر بهتر میتوان پی برد.

خوشبختانه اکثر مسئولین آموزش عالی و همچنین اکثر دانشجویان به اهمیت زبان خارجه واقفند، ولی به علت نواقصی که در کار تدریس زبان وجود دارد، باوجود تلاش‌هایی که میشود، نتیجه مطلوب بدست نمیآید بطوریکه میتوان گفت تدریس زبان خارجه در برنامه اکثر مؤسسات آموزش عالی جنبه تزیینی دارد و هیچ نتیجه عملی از آن بدست نمیآید.

برای اینکه بتوانیم وضع تدریس زبان خارجه در سطح دانشگاه رادقیقتتر مورد بررسی قرار دهیم، باید بین کسانی که زبان خارجه را بعنوان رشته اصلی تحصیل میکنند، یعنی دانشجویان رشته زبانهای خارجه، و کسانی که آنرا به

عنوان ابرار كار براي رشته‌هاي ديگر فراميگيرند فرق بگذاريم. مشكلات و مسائل اين دو گروه متفاوت است و ما در زير جداگانه آنها را بررسي مي‌كنيم.

زبان خارجه به‌عنوان رشته اصلي

اگر برنامه دوره ليسانس زبان خارجه را درمؤسساتي كه ليسانسيهٔ زبان خارجه تربيت مي‌كنند مطالعه كنيم ، متوجه ميشويم كه باستثناء يكي دو مؤسسه بقيه همه از اين شيوهٔ غلط پيروي مي‌كنند : همه مي‌كوشند بجاي زبان خارجه ادبيات آن زبان را تدريس كنند و تدريس ادبيات را زودتر از آن شروع مي‌كنند كه دانشجو باندازه كافي زبان آموخته باشد كه بتواند ادبيات آن زبان را واقعاً درك كند. بنظر نگارنده علت عمده شكست برنامه زبان آموزي در اين دوره‌ها از همين‌جا ناشي شده است و بسياري از علل ديگر را ميتوان فرع بر اين نقص اصلي پنداشت.

ولي چرا ما اين فرض غلط را اساس كار قرار داده‌ايم ؟ علت اينست كه ما برنامه‌هاي خود را با توجه به شرايط محيط خود و با واقع بيني تنظيم نكرده‌ايم ، بلكه كاتالوگ دانشگاه‌هاي انگلستان يا امريكا را الكو قرار داده‌ايم و كور كورانه از آنها تقليد كرده‌ايم ، غافل از اينكه دانشجويي كه در امريكا يا انگلستان به تحصيل ادبيات مي‌پردازد ، زبان انگليسي را كه زبان مادري او است خوب مي‌داند و تحصيل ادبيات در سطح دانشگاه براي او كاملاً اصولي و بجا است ، درحاليكه دانشجوي آيراني كه در دانشگاه‌هاي ايران ادبيات انگليسي مي‌آموزد ، زبان انگليسي را باندازه كافي نميداند و درنتيجه از خواندن ادبيات آن زبان طرفي نمي‌بندد .

برنامه تدريس ادبيات انگليسي (يا فرانسه يا آلماني ، بسته بمورد آن) كه براي يك دانشجوي انگليسي زبان ، در يك دانشگاه انگليسي زبان تنظيم شده ، با شرايط محيط و احتياحات و امكانات ما منطبق نيست و چون ما با اين اختلاف شرايط توجه نكرده‌ايم و برنامه خود را كم و بيش از روي الكوهاي خارجي تنظيم كرده‌ايم ، حاصل كار ما شكستي دو جانبه بوده است : دانشجويان ما نه ادبيات خارجي ياد ميگيرند و نه زبان خارجي .

ما با اين دل‌خوش كرده‌ايم كه ما هم در دوره ليسانس انگليسي خود همان موادي را درس مي‌دهيم كه در امريكا و انگلستان تدريس مي‌كنند. با اين دل‌خوش كرده‌ايم كه ما هم آثار شكسپير و ميلتون و لرد بايرن را درس مي‌دهيم . ولي دانشجويان ما بعلت نقص پايهٔ زبان ، بهيچوجه ارزش ادبي اين آثار را درك

نمیکنند، بلکه آنها را دست و پا شکسته از حفظ میکنند و با استادان خود تحویل میدهند بدون اینکه واقعاً ارزش هنری آنها را درک کرده باشند. این نحو آموزش ادبیات خارجی بسیار سطحی و تصنعی است و فقط بدرد پزدادن و تظاهر کردن میخورد: احساس و ادراک زیبایی یک قطعه ادبی منوط بداشتن یک زیربنای محکم زبانی است که دانشجویان مافاقد آن هستند.

از طرف دیگر می بینیم که فارغ التحصیلان زبان خارجه، یعنی همانهایی که آثار شکسپیر و میلتون و چاسر را پشت سر گذارده اند، از فهم زبان انگلیسی روزمره ناتوان هستند، روزنامه نمیتوانند بخوانند، آثار ادبی جدید را نمیفهمند، از فهم یک نامه عادی یا یک اعلان ساده روزنامه که به زبان انگلیسی باشد، ناتوان میمانند. اکثر قریب باتفاق آنها میدانند چطور از فرهنگ انگلیسی به انگلیسی استفاده کنند و از اعلامی که برای نشان دادن تلفظ و اکسان و غیره در فرهنگها بکار رفته چیزی نمیفهمند.

باتوجه باین مسائل است که میگوئیم برنامه های فعلی تدریس زبان در دوره لیسانس بشکستی دو جانبه میانجامد: نه ادبیات می آموزد نه زبانی؛

اگرما بخواهیم وضع موجود را اصلاح کنیم باید در برنامه های خود تجدید نظر کنیم: باید به زبان خارجه بیشتر از ادبیات آن توجه کنیم، باید نخست یک پایه محکم زبانی در دانشجویان بوجود آوریم و سپس اگر لازم بود به ادبیات آن زبان پردازیم. باید واقع بین باشیم و از گنجاندن عنوان های گنده و ذهن پرکن ولی سطحی و متظاهرانه در برنامه های خود اجتناب کنیم. باید همواره در نظر داشته باشیم که تا کسی زبان خارجه ای را خوب نیاموخته باشد محال است بتواند ادبیات آن زبان را بفهمد و از آن لذت ببرد.

نه تنها از نظر آموزشی باید زبان خارجه را بر ادبیات آن مقدم داشت بلکه از نظر فایده عملی نیز آموزش زبان خارجه بر آموزش ادبیات آن رجحان دارد. اکثر فارغ التحصیلان رشته زبان های خارجه پس از فراغ از تحصیل برای گذران معیشت خود ناچار میشوند زبان خارجه ای را که آموخته اند - یا باید آموخته باشند - بعنوان یک ابراز عملی بکار برند. یا دیر زبان خارجه میشوند یا مترجم و یا شغل دیگری انتخاب میکنند که بنحوی احتیاج بمهارت زبانی آنها دارد. بسیار نادر و انگشت شمارند کسانی که بخواهند از معلومات ادبی خود در جامعه استفاده نمایند. بنابراین واقع بینانه تر و ارزنده تر آنست که ما این افراد را طوری تربیت کنیم که برای کارهایی که بعداً در جامعه انتخاب

میکنند مجهز تر باشند. اگر این اصل را قبول کنیم، همچنین باید بپذیریم که ضروری تر آنست که بجای آموزش طوطی وار آثار ادبی کهنه خارجی، پایه زبانی دانشجویان را تقویت کنیم و جنبه های عملی زبان خارجه را در آنها پرورانیم.

اگر مساله را از نظر اجتماعی نیز بررسی کنیم باز بهمین نتیجه می رسیم. جامعه مادر درجه اول بزبان دان احتیاج دارد تا ادبیات شناس. ما که اکنون دوا سبه برای اقتباس تکنولوژی غرب پیش می نازیم، باید هر چه سریعتر و هر چه بیشتر کسانی را تربیت کنیم که بتوانند زبانهای خارجی را بعنوان ابزارهای عملی و ارتباطی بکار گیرند و ارتباط ما را با دنیای خارج نزدیکتر و محکمتر گردانند. ما از نظر اقتصادی در شرایطی نیستیم که بتوانیم هر ساله هزینه تحصیلی عده کثیری را در دانشگاههای کشور تحمل کنیم بامید اینکه آنها زبان خارجه یاد بگیرند ولی پس از اینکه فارغ التحصیل شدند نه زبان خارجه یاد گرفته باشند و نه از عهده کار دیگری بنحوشایسته بر آیند.

بر نامه های زبان آموزی که فعلا در دانشکده های ادبیات و بعضی از مؤسسات آموزش عالی اجرا میشود جز تلف کردن پول و نیروی انسانی جامعه نتیجه ای بیار نمی آورد، در حالیکه نیاز کشور با افراد زبان دان پیوسته افزایش می یابد و خیل فارغ التحصیلان زبان خارجه که از دانشگاه های کشور هر ساله سرازیر میشوند بهیچوجه نمیتواند این نیاز را بر آورده کند.

چنانکه گفتیم، علت عمده این ناکامی توجه بیش از حد به ادبیات زبان خارجه و بازماندن از خود زبان است. برای حبران این نقص باید بر نامه دوره لیسانس زبان خارجه طوری تنظیم شود که دانشجویان در سه سال اول فقط زبان خارجه بخوانند و سپس در سال چهارم با ادبیات آن زبان، آنهم ادبیات زنده معاصر، آشنائی پیدا کنند.

زبان خارجه به عنوان ابزار کار

علاوه بر کسانی که زبان خارجه را به عنوان رشته اصلی تحصیل میکنند، فعلا در تمام مؤسسات آموزش عالی و در تمام رشته ها اعم از علمی و ادبی به درجات مختلف زبان خارجه تدریس میشود، ولی تعداد دانشجویانی که بتوانند از زبان خارجه ای که آموخته اند استفاده کنند انگشت شمارند. بنا بر این باید نتیجه گرفت که کلیه پول، وقت و نیروی انسانی که فعلا در این راه صرف می شود بهدر میرود. مهمترین عاملی که باعث پیدایش این وضع شوریده و نابسامان گردیده،

مشخص نبودن هدف ما از آموزش زبان خارجه است. از آنجائی که هدف ما از تدریس زبان خارجه كاملاً مشخص نیست (چه در سطح دبیرستان و چه در سطح دانشگاه) ناچار ما به تلاشی کورکورانه دست زده ایم که نتیجه آن همپایه فعالیت‌هائی است که باشیوه «آزمایش و خطا» صورت میگیرد.

حقیقت امر اینست که مسئولان امر هرگز آگاهانه نیندیشیده‌اند که چرا ما باید به جوانان خود زبان خارجه یاد بدهیم. ما این کار را، مثل خیلی کارهای دیگر، از روی تقلید و برای پرکردن ساعات برنامه انجام می‌دهیم. مامی بینیم که در کشورهای دیگر در مدارس زبان خارجه تدریس میکنند و همین انگیزه کافی است که ما هم آنرا در برنامه بگنجانیم. این طرز تفکر، یعنی تلقی کردن زبان خارجه بعنوان هدفی در نفس خود، و نه بعنوان وسیله‌ای برای دست یافتن به هدفی دیگر، باعث شده که حتی در سطح دانشگاه نیز مسئولان تنظیم برنامه به تفاوت، چند ساعتی زبان خارجه در برنامه بگنجانند بدون اینکه واقعاً هدف روشنی از این کار داشته باشند. زبان خارجه در برنامه‌های مؤسسات آموزشی ما يك حالت تزئینی بخود گرفته و گنجاندن آن در برنامه‌ها شبیه به افزودن ادویه یا چاشنی به غذا شده است. بنابراین، با داشتن چنین نگرش و روشی، شگفت‌انگیز نیست که ما از آموزش زبان خارجه در مدارس خود نتیجه‌ای بدست نمی‌آوریم.

ممکن است کسانی بگویند هدف از تدریس زبان خارجه كاملاً روشن است: ما زبان خارجه را برای آشنائی با تمدن و فرهنگ غرب می‌آموزیم، ما می‌خواهیم در تماس‌های روزافزون خود با غرب مجهزتر باشیم و فرهنگ و تکنولوژی جوامع غربی را هر چه سریعتر و آسانتر اقتباس کنیم. ولی این هدف بسیار مبهم است و اگر ما بخواهیم از آموزش زبان خارجه نتیجه بگیریم، باید هدف خود را دقیق‌تر مشخص کنیم و سپس روش‌هائی متناسب با آن هدف برگزینیم.

مثلاً طبیعی را در نظر بگیرید که هدف او از آموختن زبان خارجه، مثلاً انگلیسی، اینست که از کتب طبی استفاده کند. از طرف دیگر خلبانی را مجسم کنید که هدف او از یاد گرفتن انگلیسی اینست که در پشت دستگاه رادیو بتواند با فرودگاههای مختلف گفتگو کند و یا مسافری را در نظر بگیرید که میخواهد بداند در نیویورک یا لندن چگونه باید خرید کند و با مغازه داران حرف بزند. این سه نوع انگلیسی متفاوت یا سه نوع هدف متفاوت است و احتیاج به سه روش متفاوت دارد و اگر ما به هر سه نفر با يك روش و با يك کتاب، انگلیسی یاد بدهیم،

اشتباه فنی بزرگی کرده‌ایم. بنابراین برای کسب موفقیت در تدریس زبان خارجه، باید هدف تدریس دقیقاً مشخص و محدود شده باشد.

در اینجا این سؤال مطرح میشود که ما باید چه هدفی برای تدریس زبان خارجه در مؤسسات آموزشی خود برگزینیم، یا به عبارت دیگر، باید کدام جنبه از زبان خارجه را در شاگردان پرورانیم؟ آنچه در وهله اول در نظر نقش می‌بندد اینست که ما تمام جنبه‌های زبان را در آموزندگان پرورش دهیم بطوریکه آنها بتوانند زبان را در شرایط مختلف بکار بندند: بتوانند بخوانند، بنویسند، صحبت کنند و وقتی بآن زبان صحبت میشود آنرا بفهمند. این هدفی است عالی و ایده‌آل، ولی رسیدن به چنین هدفی امکانات خاص میخواهد: احتیاج به معلمان ورزیده‌ای دارد که بزبان خارجه باندازه اهل زبان مسلط باشند، احتیاج به کلاسهای کوچک چهار پنج نفری دارد، احتیاج به سالها تمرین و برنامه‌های فشرده و پی‌گیر دارد، ضبط صوت، نوار و وسائل سمعی و بصری گوناگون میخواهد.

وقتی واقع بینانه نگاه کنیم پی‌میبریم که متأسفانه این امکانات فعلاً در اختیار ما نیست. ما معلمان ورزیده کم داریم: بعضی از معلمان زبان خارجه در دبیرستان بندرت میتوانند یک جمله صحیح انگلیسی بگویند. کلاسهای ما بین ۵۰ تا ۷۰ نفر و گاهی بیشتر دانش آموز یا دانشجو دارد. برنامه‌های فشرده و پی‌گیر نمیتوانیم داشته باشیم. ابزار و وسائل لازم در اختیار نداریم. خلاصه اینکه صرف آن مقدار پول، وقت و نیروی انسانی که برای رسیدن باین هدف لازم است برای ما مقدور نیست.

پس در شرایط فعلی ما باید چه هدفی برای تدریس زبان خارجه در مدارس خود برگزینیم که با توجه به محظورات و امکانات فعلی قابل وصول باشد؟

پیشنهاد نگارنده اینست که ما باید هدف خود را از تدریس زبان خارجه بسیار محدودتر کنیم و از آن هدف ایده‌آل چشم‌پوشیم و سطح پائین‌تر ولی عملی‌تری را بپذیریم که با امکانات ماسازگار باشد. فقط در این صورت است که ما خواهیم توانست با امکانات محدود خود به نتیجه‌ای چشم‌گیر برسیم. در زیر توضیح خواهیم داد که این محدودیت هدف یعنی چه و از چه لحاظ باید باشد، ولی توجه به مثال ساده زیر شاید به پذیرفتن این استدلال کمک کند:

همه کس میدانند خانه‌ای که با تیر آهن و سیمان و دیگر مصالح ساختمانی

مدرن ساخته شود از يك خانه آجری بهتر و ایده آل تر است. ولی آیا هر کس می خواهد خانه بسازد باید يك چنین مدل ایده آلی در نظر داشته باشد و بر اساس این طرح پول خود را صرف کند ؟ نه . کسی که اصلاً ۱۰ هزار تومان برای ساختن خانه پول اندوخته است اگر بر اساس این هدف ایده آل پول خود را خرج کند به نابسامانی می افتد. او فقط خواهد توانست با این پول چند تیر آهن و چند کیسه سیمان بخرد و آن ها را در گوشه ای بدون استفاده بریزد، در حالی که این شخص اگر با این امکانات محدود از آن خانه ایده آل چشم پيوشد و به يك خانه آجری قانع باشد، میتواند با همین پول چند اطاق آجری بسازد و در آن زندگی کند . اگر چنین کند ، هدفی محدود ولی مفید و عملی انتخاب کرده است .

خواندن زبان

اگر بپذیریم که برای بثمر رساندن تدریس زبان خارجه باید هدف محدودی که متناسب با امکانات موجود باشد، انتخاب شود، در این صورت پیشنهاد نگارنده این است که هدف از تدریس زبان خارجه عمومی باید پرورش جنبه خواندن در آموزندگان باشد: یعنی باید روی جنبه خواندن تکیه بیشتری شود . البته تجزیه جنبه های زبان بطور قاطع میسر نیست، ولی ما باید از دوره دوم دبیرستان و به ویژه در سطح دانشگاه، هدف تدریس زبان خارجه را به خواندن محدود کنیم. باید به محصلین یاد بدهیم هر چه بیشتر کتاب بخوانند و از مطالب کتاب به زبان خارجه استفاده کنند و متقابلاً از تکیه روی جنبه های دیگر زبان بکاهیم. (این پیشنهاد مربوط به کسانی نیست که زبان خارجه ای را بعنوان رشته اصلی در دانشگاه تحصیل میکنند، بلکه مربوط به کسانی است که زبان خارجه را بعنوان ابزار کار می آموزند.)

انتخاب جنبه خواندن از میان جنبه های مختلف زبان ، به عنوان هدف تدریس زبان خارجه، به دلایل زیر است:

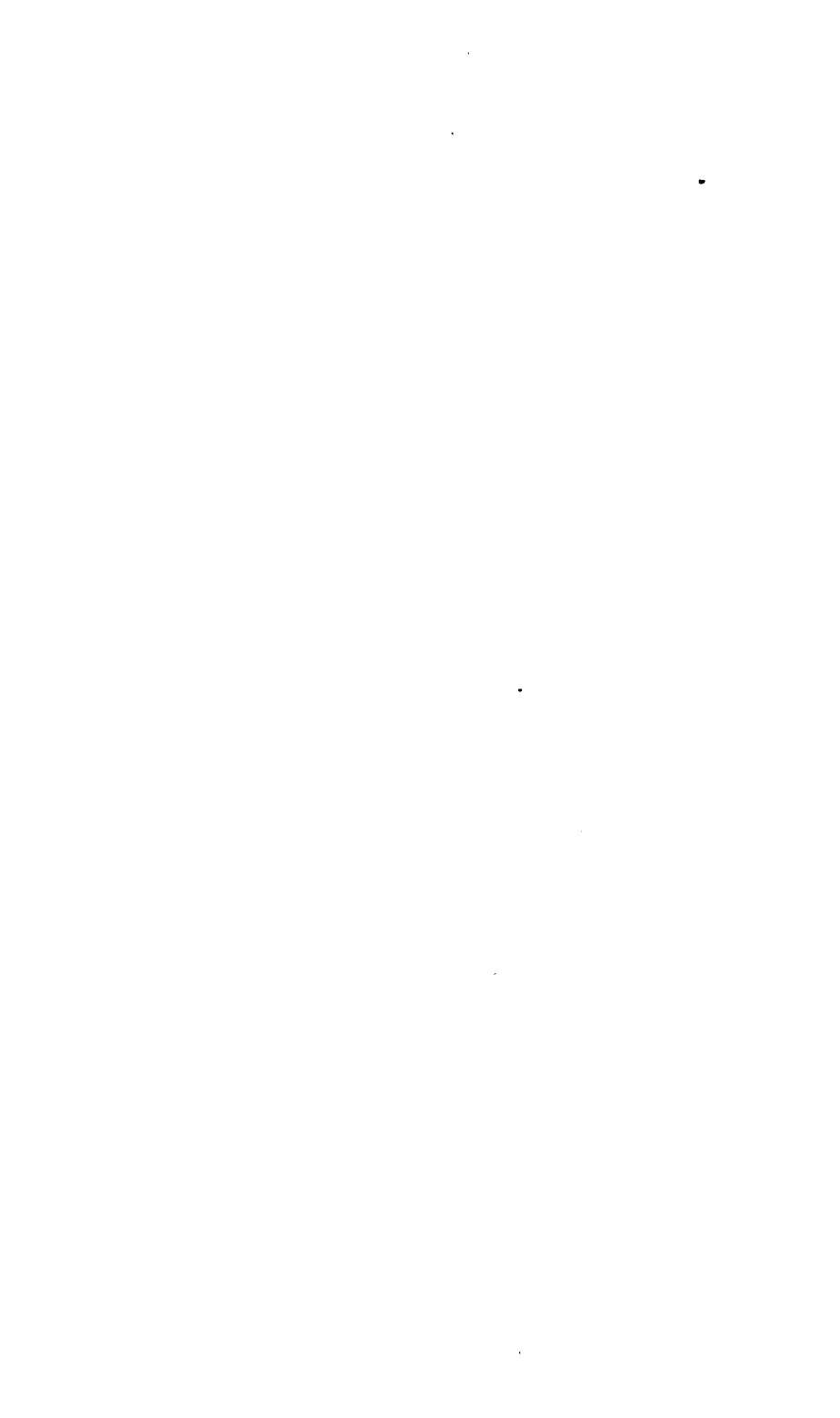
۱- تسلط به جنبه خواندن زبان خارجه برای افراد بالغ از جنبه های دیگر زبان آسانتر است. حقیقت این مطلب را نه تنها از نظر علمی و تئوری میتوان توجیه کرد، بلکه تجربه عملی نیز آنرا تأیید میکند. تحقیقات زبانشناسی این نکته را ثابت کرده و دلایل آن را نیز توجیه کرده است.

۲- نیازمندی کشور: نیازمندی درجه اول کشور ما بزبان خارجه برای استفاده از کتب و نوشته های علمی و فنی و خبری است که از غرب بدست ما میرسد.

بدیهی است که استفاده از این منابع صرفاً به توانائی خواندن احتیاج دارد . البته نیاز کشور بزبان خارجه باین جنبه منحصر نمیشود، اما نیاز کشور به کسانی که بتوانند کتاب و نوشته های خارجی را بخوانند در شرایط فعلی ، نیازمندی درجه اول است . وقتی ما برای کشور بطور کلی برنامه ریزی میکنیم ، باید با احتیاجات اساسی آن توجه کنیم . ممکن است کسانی احتیاج داشته باشند یاد بگیرند ، چنانچه شرایط ایجاد کرد و بخارج مسافرت کردند ، مثلاً در انگلستان چگونه بزبان انگلیسی تلفن کنند یا در خیابان آکسفورد هنگام خرید چگونه با مغازه داران گفتگو کنند ، ولی ما نمیتوانیم احتیاج شدید و همگانی کشور را که ایجاد میکند ، ما هر چه بیشتر در محصلان خود توانائی خواندن کتاب و نوشته های خارجی را پرورش دهیم ، نادیده بگیریم و پول و نیروی انسانی خود را صرف نیازمندیهای حاشیه ای و غیر همگانی از این نوع بنمائیم .

پیشنهاد دوم نگارنده اینست که کتابهایی که برای تدریس انتخاب میشود نباید از کتاب های عمومی باشد ، بلکه باید مربوط به رشته تحصیلی دانشجو باشد . این فرض قدیمی که اول باید زبان خارجه «عمومی» را کامل به دانشجو یاد داد و سپس او را بخواندن کتابهای علمی و فنی واداشت فرض درستی نیست . هم اکنون ناشران کتب درسی در انگلستان و امریکا در زمینه های مختلف علمی و فنی مانند طب ، مهندسی ، فیزیک ، شیمی ، جامعه شناسی و غیره دست با انتشار کتابهایی زده اند که از نظر زبان درجه بندی شده است و میتوان بسته به قوه دانشجو از آنها انتخاب کرد . به عبارت دیگر لازم نیست در تدریس زبان خارجه ما صبر کنیم تا دانشجو زبان خارجه را اول یاد بگیرد و بعد بخواندن کتابهای رشته تحصیلی خود پردازد : این دو کار را میتوان تلفیق کرد .

پیشنهاد نگارنده را درباره آموزش زبان خارجه عمومی میتوان در این جمله خلاصه کرد : زبان خارجه محدود برای منظوری مشخص . «محدود» باین معنی که آموزش زبان خارجه در شرایط فعلی باید به پرورش جنبه خواندن محدود گردد و «برای منظوری مشخص» باین معنی است که مواد خواندنی را از همان مراحل ابتدائی باید در زمینه رشته تحصیلی دانشجو انتخاب کرد ، ام از اینکه آن رشته فیزیک یا طب یا فلسفه یا غیره باشد . آنچه پیشنهاد شد هدفی است محدود ولی عملی و قابل حصول . اگر ما باین هدف محدود ولی عملی قانع نباشیم و با امکانات محدود فعلی هدفهای بلند پروازانه ای داشته باشیم ، هیچوقت به نتیجه نخواهیم رسید و وضع فعلی همچنان ادامه خواهد یافت .



هم معنایی و چند معنایی در واژه‌های فارسی

برای اینکه بتوانیم در باره هم معنایی (Synonymy) و چند معنایی (Polysemy) در واژه‌های فارسی گفتگو کنیم ، نخست باید بدانیم معنا چیست و ما این کلمه را چگونه به کار می‌بریم . تعریف معنا کار آسانی نیست . به کلمه «معنا» معانی مختلفی داده شده تا آنجا که در یک بحث فنی ضرورت پیدا میکند که این کلمه از نو تعریف شود و حوزه کاربرد آن مشخص گردد . ما در اینجا تعریف «اولمن» (Ullmann) معناشناس معروف انگلیسی را ملاک کار قرار میدهیم . او معتقد است «معنا رابطه دوجانبه‌ایست که بین تصویر ذهنی و کلمه رجوع دارد» . اگر ما تصویر ذهنی را به «ت» و کلمه را به «ک» نشان دهیم رابطه‌ای از اینگونه خواهیم داشت :



در توضیح این تعریف باید افزود که اشیاء ، وقایع و پدیده‌های جهان خارج در ذهن ما تصویرهایی بوجود می‌آورند که ما کلمات را برای نامیدن یا گزارش دادن درباره آنها بکار می‌بریم . معنا پیوندی است که بین کلمه و این تصویر ذهنی وجود دارد . از آنجائی که کلمه میتواند بر انگیزنده تصویر ذهنی

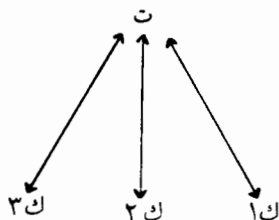
باشد (زیرا باشنیدن یادیدن شکل کلمه‌تصویری در ذهن ما خلق میشود) و تصویر ذهنی نیز میتواند بر انگیزنده کلمه باشد (زیرا با اندیشه درباره اشیا پدیدها کلمات در ذهن ما زنده میشوند) این پیوند یا رابطه به صورت دوجانبه نشان داده شده است .

اشیا و پدیده‌های جهان خارج ممکن است ظاهرأ ثابت باشند ولی تصویر ذهنی ما از آنها بر حسب تغییراتی که در تجربه ما از آنها رخ میدهد تغییر مییابد و در نتیجه محتوی معنائی کلمه نیز که همان پیوند دوجانبه است متناسباً دگرگون میشود اعم از اینکه صورت کلمه ثابت باشد یا تغییر پذیرد . مثلاً کره ماه سالها است به همین صورت بوده و سالها نیز به همین صورت خواهد بود ولی با سفر انسان به ماه تجربه ما از آن تغییر کرد و تصویر ذهنی ما نیز از آن دگرگون شد و با وجودیکه کلمه «ماه» در زبان فارسی تغییری نکرده است در محتوی معنائی آن که با تصویر ذهنی ما از ماه رابطه دارد دگرگونی رخ داده است : لااقل ما ماه را دیگر زیبا و پرطراوت نمیدانیم .

ولی رابطه بین کلمات زبان و تصویرهای ذهنی همیشه از نوع يك به يك نیست . در همه زبانها و از جمله زبان فارسی روابط پیچیده‌تری وجود دارد که پدیده‌های مختلفی را که از همه مهمتر هم‌معنائی ، چند معنائی و هماوائی است بوجود می‌آورد.

۱ - هم‌معنائی

هم‌معنائی را میتوان به صورت نمودار زیر نشان داد :



این نمودار بیان‌کننده رابطه‌ایست که آن را میتوان هم‌معنائی کامل نامید: یعنی دو یا چند کلمه که به يك تصویر ذهنی واحد دلالت کنند و در تمام بافت‌های زبان بجای یکدیگر بکار روند بدون اینکه کوچکترین تغییری در معنی صریح یا ضمنی یا بار عاطفی مطلب بیان شده ایجاد کنند. ولی این پدیده‌ایست بسیار

نادر. کلماتی که هم‌معنای کامل باشند بیشتر صورت استثناء دارند تا قاعده. اکثر قریب باتفاق کلماتی که معمولاً هم‌معنا خوانده میشوند از لحاظی بایکدیگر فرق دارند اگرچه تمایز آنها را در بسیاری موارد دقیقاً نمیتوان توضیح داد. وقتی دو یا چند کلمه از جهاتی مشترک و از جهاتی مختلف باشند بین آنها رابطه هم‌معنایی ناقص برقرار است. بدین ترتیب هم‌معنایی رابطه‌ایست نسبی: کمترین تشابه در کاربرد معنایی دو کلمه نوعی هم‌معنایی ناقص بین آنها به وجود می‌آورد و این رابطه میتواند به تدریج بسوی هم‌معنایی کامل سیر نماید.

اختلاف بین کلماتی که معمولاً هم‌معنا نامیده میشوند (وما آنها را هم‌معنای ناقص مینامیم) ممکن است مربوط به يك یا چند جهت از جهات زیر باشد:

۱ - حوزه معنایی یا کار برد یکی ممکن است از دیگری وسیع‌تر باشد مانند دو کلمه «نوشیدنی» و «مشروب» که اولی کاربرد وسیع‌تر از دومی دارد («مشروب» فقط برای مشروبات الکلی بکار برده میشود در حالیکه «نوشیدنی» مشروبات الکلی و غیرالکلی هر دو را در برمیگیرد) یا «مرتب» و «دفعه» که اولی علاوه بر اینکه بجای «دفعه» میتواند بکار رود مفاهیم دیگری را نیز میتواند بیان کند.

۲ - توزیع آنها در بافت زبان ممکن است متفاوت باشد مانند دو کلمه «وسیع» و «پهن» که در بعضی موارد میتوانند بجای هم بکار روند و در بعضی موارد نمیتوانند بجای یکدیگر بنشینند. مثلاً میتوان گفت «جاده وسیع» یا «جاده پهن» ولی نمیتوان گفت «ابروی وسیع» یا «دماغ وسیع» بلکه باید گفت «ابروی پهن» یا «دماغ پهن» یا برعکس میشود گفت «در معنی وسیع کلمه» ولی نمیتوان گفت «در معنی پهن کلمه».

۳ - اختلاف ممکن است مربوط به درجه انگیزندگی یا شدت و ضعف معنی باشد. مثلاً کلمه «ناراحت» نگران، مضطرب» در عین حال که بیان‌کننده يك حالت روحی هستند از نظر شدت اثر اختلاف دارند: «نگران» شدیدتر از «ناراحت» و «مضطرب» شدیدتر از «نگران» است. همین اختلاف درجه نیز بین «خواهش»، «استدعا» و «التماس» وجود دارد که بتدریج قوی‌تر میشوند.

۴ - بار عاطفی دو کلمه ممکن است متفاوت باشد: کلمات بعضی دارای بار عاطفی مثبت، بعضی دارای بار عاطفی منفی و بعضی خنثی هستند. مثلاً «آدم بلند» ، «آدم رشیده» و «آدم دراز» هر سه دارای يك معنی صریح هستند: یعنی

کسی که طول قد او از حد متوسط بیشتر است ولی بار عاطفی این سه باهم اختلاف دارد: «رشید» دارای بار عاطفی مثبت، «دراز» دارای بار عاطفی منفی و «بلند» دارای بار عاطفی خنثی است. همین اختلاف بین «نگاه کردن» و «دید زدن» و یا بین «مقتصد» و «خسیس» نیز وجود دارد (اختلاف این دوتای آخر از لحاظ شدت نیز هست).

۵ - یکی از دو کلمه ممکن است بار اخلاقی، مذهبی و مانند آن داشته و دیگری خنثی باشد. مثلاً «شهید» و «کشته» هر دو به یک پدیده اشاره میکنند ولی اولی دارای بار اخلاقی-مذهبی و دومی خنثی است. نظیر همین اختلاف نیز بین «قربانی» و «کشته» وجود دارد. سه کلمه «قدغن»، «حرام»، «مضر» اگر برای مشروبات الکلی بکار برده شوند از لحاظی هم معنا هستند زیرا هر سه منع میکنند ولی منع اولی از لحاظ قانونی، منع دومی از لحاظ مذهبی و منع سومی از لحاظ بهداشتی است.

۶ - یکی از دو کلمه ممکن است اصطلاح فنی و خاص یک رشته یا حرفه و دیگری واژه عادی زبان باشد مانند «حرارت» و «دما» که دومی اصطلاح خاص فیزیک و اولی واژه عادی زبان است. همین اختلاف نیز بین «خرجی» و «نقعه»، «اطاعت» و «تمکین»، «مرده» و «متوفی» وجود دارد که واژه دوم از هر جفت اصطلاح حقوقی و اولی واژه عادی زبان است.

۷ - یکی از دو کلمه یا اصطلاح ممکن است ادبی و دیگری عادی باشد مانند «خامه» و «قلم» یا «ژرفا» و «گودی».

۸ - یکی ممکن است عامیانه و دیگری عادی باشد مانند «رفتن» و «فلنگ بستن» یا «مردن» و «غزل خدا حافظی خواندن».

۹ - یکی ممکن است محلی و محدود و دیگری عادی و عمومی باشد مانند «شانه کردن» و «خوار کردن» برای مو که دومی اگرچه در تهران فهمیده میشود مصطلح نیست در حالیکه در اصفهان کاملاً مصطلح است.

مقایسه هم‌معناها

یکی از روشهایی که برای آشکار ساختن اختلاف واژه‌های هم‌معنا مفید واقع میشود بکار بردن آنها بجای یکدیگر است چنانکه در مورد «پهن» و «وسیع» مشاهده کردیم. به عنوان مثال دیگر میتوان «عمیق» و «گود» را مقایسه کرد. این دو در بعضی از بافت‌های زبان هم‌معنا هستند چنانکه میتوان گفت

«حوض عمیق» یا «حوض گود» ولی در بعضی دیگر هم معنایستند چنانکه نمیتوان گفت «احساسات گود» بلکه باید گفت «احساسات عمیق» یا برعکس نمیتوان گفت «چشم عمیق» بلکه باید گفت «چشم گود» و مانند آن .

روش دیگر برای نشان دادن اختلاف هم معناها مقایسه آنها با متضادشان است . مثلاً «خاموش» در تضاد با «گویا» میتواند با «ساکت» هم معنا باشد چنانکه میتوان گفت «اوساکت بود» یا «او خاموش بود» ولی وقتی «خاموش» در تضاد با «روشن» باشد دیگر با «ساکت» هم معنا نیست و شاید با «تاریک» هم معنا باشد .

الگوی کلی هم معنایی در فارسی

در زبان فارسی واژه‌های هم معنا بطور کلی يك حوزه دوبعدی تشکیل میدهند : واژه‌های عربی در مقابل واژه‌های فارسی . در پاره‌ای موارد لغات بومی فارسی از معادل عربی خود عادی‌تر و مصطلح‌ترند . مثلاً

دشمن	خصم
کاغذ	قرطاس
دریا	بحر
سنگ	حجر
درخت	شجر
شنیدن	استماع

در بعضی موارد واژه فارسی و عربی تقریباً به يك اندازه عادی و مصطلح هستند مانند

خانه	منزل
دوست	رفیق
دوستی	رفاقت
راه	طریق
گفتگو	صحبت

و در بعضی موارد واژه عربی از فارسی آن عادی‌تر و مصطلح‌تر است مانند

بها	قیمت
بامداد	صبح
مهر	عشق

گوارش	هضم
باختر	مغرب
خاور	مشرق

ارتباط هم‌معنائی بین کلمات فارسی و عربی پیچیده‌تر از آنست که از مقایسه کلمات بالامکن است استنباط شود. اظهار نظر دقیق در این باره به يك پژوهش آماري وسيع احتياج دارد .

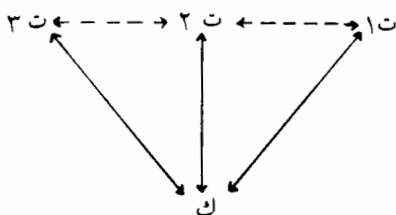
استعمال هم‌معناها

استعمال کلمات هم‌معنا در نوشته‌های علمی بسیار نادر است زیرا مفاهیم علمی دقیق و عاری از هاله‌های عاطفی است که معمولاً گرداگرد کلمات عادی زبان بسته شده است. ولی استعمال آنها در نوشته‌های ادبی و در زبان محاوره فراوان است. گاهی اوقات غرض از استعمال کلمات هم‌معنا گریز از تکرار یا ایجاد تنوع است ولی گاهی برای آنست که معنی را روشنتر، محکمتر و مؤثرتر نماید. در زبان فارسی تعداد زیادی عبارات و اصطلاحات از طریق دوم ایجاد شده که در زیر به بعضی از آنها اشاره میشود:

تند و تیز ، سرو کله ، پاك و پاکیزه ، حول و حوش ، عدل و داد ، دار و درخت ، تك و تنها ، ویلون و سرگردون ، مرگ و میر ، بانگ و فریاد ، داد و فریاد ، گرد و خاک ، گرد و غبار ، یار و یاور ، غرولند ، جار و جنجال ، دل و جرئت ، شل و ول و غیره .

چند معنائی

چند معنائی را میتوان به صورت نمودار زیر نمایش داد :



بطوریکه از مشاهده نمودار بالا آشکار میشود ، در رابطه چند معنائی يك کلمه با چندین تصور ذهنی رابطه دارد. خطوط نقطه‌چین که بین تصویرهای

ذهنی کشیده شده نشان می‌دهد که بین این تصویرها رابطه دوجانبه برقرار است. وقتی هیچ نوع رابطه‌ای بین تصویرهای ذهنی در نمودار بالا وجود نداشته باشد، پدیده دیگری ظاهر می‌شود که به آن هم‌آوایی گفته می‌شود.

علل پیدایش چند معنایی

مهمترین علت پیدایش چند معنایی امکان به کار بردن کلمه در مفاهیم نزدیک یکدیگر است و این امکان از آنجا ناشی می‌شود که تصویر ذهنی که کلمه با آن در ارتباط است یک چیز صریح و روشن با مرزهای قاطع و مشخص نیست بلکه حوزه مبهمی است که هر بار که کلمه در بافت زبان به کار برده می‌شود گوشه‌ای از آن برجسته و نمایان می‌گردد و این شباهت به صحنه‌نمایی دارد که با روش‌های نوررسانی هر بار گوشه‌ای از آن در جلو تماشاگران درخشش پیدا میکند و قسمت‌های دیگر را تحت الشعاع قرار می‌دهد. کلمه «تند» را به عنوان مثال در نظر بگیرید: «تند» در مورد کارد، چاقو و دیگر آلات نظیر آن یعنی «تیز، برنده»؛ در مورد خوردنی‌ها یعنی «دارای خاصیتی که باعث نوعی تحریک چشائی می‌شود»؛ در مورد حرکات یعنی «سریع، چابک»؛ در مورد شخص یعنی «بد اخلاق، عصبانی، عجول...»؛ در مورد لحن و کلمات یعنی «زننده، شدید» و غیره. بنابراین «تند» کلمه‌ایست چند معنا. وقتی معانی مختلف این کلمه را مقایسه می‌کنیم متوجه می‌شویم که یک رشته معنایی همه آنها را بهم متصل می‌کند و در واقع معانی مختلف آن مجموعاً حوزه‌ای را تشکیل می‌دهند. به عنوان مثال دیگر «روشن» را میتوان مورد مطالعه قرار داد. «روشن» در مورد فضا یعنی «پرنور» مانند «اطاق روشن»؛ در مورد شخص یعنی «مطلع»؛ در مورد رنگ‌ها یعنی «باز»؛ در مورد مسائل و مطالب یعنی «واضح، آشکار» و مانند آن.

به کار بردن کلمه در مفاهیم نزدیک بهم ممکن است بتدریج حوزه معنایی کلمه را تا آنجا گسترش دهد که ارتباط بین معانی مختلف آن ضعیف و رفته رفته محو شود. وقتی این ارتباط گسیخته شود کلمه در ظاهر معانی نامتجانس و بی‌ارتباطی پیدا میکند و این یکی از راههایی است که باعث پیدایش هم‌آوایی می‌شود. دور شدن معانی یا ضعیف شدن رابطه را در مورد معانی کلمه «سر» در مثال‌های زیر میتوان ملاحظه کرد:

معنی	مثال
کله	سراورا تراشید
بالا	سرکوه
اول	سرسرما وزمستان
روی	سرحرفی ایستادن
خیال - فکر	سرجنگ
دور	سر میز

۲ - یکی دیگر از راههای پیدایش چند معنائی استعمال تخصصی کلمه است . بسیاری واژه‌ها علاوه بر معنی عمومی خود در حرفه‌های مختلف معانی خاصی پیدا میکنند . این کلمات نخست در عباراتی به کار برده میشوند ولی بعد به علت کثرت استعمال عبارات کوتاه میشوند و معنی تمام جمله در داخل يك کلمه فشرده میشود . به مثال‌های زیر توجه فرمائید :

مخلوط	در اصطلاح بستنی فروشی یعنی «مخلوط بستنی و فالوده»
دستی	در اصطلاح راننده‌ها یعنی «ترمز دستی»
مشمول	در اصطلاح نظام وظیفه یعنی «مشمول قانون نظام وظیفه»
عمل	در اصطلاح طب یعنی «عمل جراحی»
اصلاح	در اصطلاح سلمانی یعنی «اصلاح مو»
پاك‌كن و تراش	در اصطلاح بچه‌های مدرسه یعنی «مداد پاك‌كن و مداد تراش» .

وقتی این کلمات از جرگه اهل فن خارج شدند و با صورت کوتاه شده خود در زبان مردم وارد شدند ، چند معنائی کلمه که از این راه ایجاد شده عمومیت پیدا میکند و باقی میماند . از مثال‌های بالا «مشمول» ، «عمل» و «اصلاح» را میتوان از این گروه دانست .

چند معنائی اگرچه گاهی ایجاد ابهام میکند و ارتباط زبانی را مختل مینماید با وجود این در کار آئی زبان نقش بسیار مهمی دارد . اگر امکان چند معنائی در زبان نبود ، بارحافظه بسیار سنگین میشد زیرا ما مجبور بودیم برای هر موضوع قابل درکی واژه جداگانه‌ای داشته باشیم و آن را در نظام واژگان خود وارد نمائیم . برخلاف اعتقاد کسانی که وجود کلمات چند معنا را عیب زبان میدانند ، باید بخاطر داشت که پدیده چند معنائی در اقتصاد زبان نقش ارزنده‌ای دارد .



فرہنگ معارف