

نگاهی به برخی یافته‌های تجربی در تأیید فطری بودن زبان

هادی صمدی*

اشاره

تا حدود چهل و پنج سال پیش تجربه‌گرایی، فلسفه حاکم بر جهان غرب بوده است. اما طی چهار دهه گذشته حاکمیت مطلق تجربه‌گرایی تا اندازه‌ای به نفع فطرت‌گرایی از بین رفته است. یکی از دلایل اصلی این امر، یافته‌های تجربی‌ای بوده که در زمینه «زبان‌آموزی» به دست آمده است. در واقع آنچه تجربه‌گرایان بر آن تأکید داشتند و حتی افرادی مانند کواین را بر آن داشت تا سخن از «معرفت‌شناسی طبیعت‌گرایانه» به میان آورند، خود تا حد زیادی بر فطری بودن برخی از تصورات، باورها و حتی معارف آدمی تأکید دارد. مقاله حاضر به برخی از این یافته‌های تجربی می‌پردازد.

واژگان کلیدی: زبان‌آموزی؛ فطرت‌گرایی؛ تجربه‌گرایی.

مقدمه

مقاله حاضر در قسمت اول پس از اشاره‌ای به تاریخچه بحث میان تجربه‌گرایان و عقل‌گرایان در فلسفه، به همتای این بحث در روان‌شناسی و زبان‌شناسی اشاره دارد. در روان‌شناسی و

*. کارشناسی ارشد فلسفه علم دانشگاه صنعتی شریف.

زبان‌شناسی عمدتاً به‌جای تجربه‌گرایی از اصطلاحات رفتارگرایی یا محیط‌گرایی و به‌جای عقل‌گرایی نیز از فطرت‌گرایی سخن به میان می‌آید. هرچند که این اصطلاحات دقیقاً معادل هم نیستند، اما خود روان‌شناسان و زبان‌شناسان معتقدند که بحث آنها، ادامه بحث قدیمی در تاریخ فلسفه است و در بسیاری از موارد نیز خود و یا طرف مقابل خود را تجربه‌گرا یا عقل‌گرا می‌نامند. در قسمت دوم به این مسأله خواهیم پرداخت که چه هنگام می‌توان خصیصه‌ای را در آدمی فطری دانست. اگر بتوان ویژگی‌هایی را برای خصیصه فطری تعریف کرد آنگاه با توجه به آن ملاک‌ها می‌توان تصمیم گرفت که آیا زبان‌آموزی در آدمی فطری است یا اکتسابی. قسمت سوم این مقاله به یافته‌های تجربی که درصدد پاس‌خگویی به این سؤال برآمده‌اند می‌پردازد. برخی از این یافته‌های تجربی حاصل بررسی افراد طبیعی است و به زبان‌آموزی در کودکان طبیعی می‌پردازد و برخی دیگر از آنها حاصل تحقیق بر روی افراد غیرطبیعی است و به وضعیت زبان‌آموزی در کودکان ناشنوا، نابینا و عقب‌مانده ذهنی توجه دارد.

۱. تجربه‌گرایی و فطرت‌گرایی

بحث میان تجربه‌گرایان و فطرت‌گرایان، حداقل تا جایی که می‌توانیم به تاریخ مدون تفکر رجوع کنیم به افلاطون و ارسطو بازمی‌گردد. محور اصلی بحث، میزان وابستگی معرفت آدمی به داده‌های تجربی است. نخستین استدلال فطرت‌گرایانه را می‌توان در منوی افلاطون یافت، جایی که پرسش‌های سقراط، برده تحصیل‌نکرده منو را به کشف قضیه‌ای از هندسه نایل می‌کند. سقراط استدلال می‌کند که سؤالات او باعث شده است تا برده آنچه را که به صورت فطری می‌دانست به یاد آورد. درحقیقت برای افلاطون تمامی معرفت حقیقی، فطری است. تجربه‌گرایان سنتی مدعی‌اند که ذهن آدمی از ابتدا مجهز به ظرفیت تجربه کردن است و ذهن ما حاوی سازوکارهایی است که آموختن از تجربه را برایمان ممکن می‌کند. فطرت‌گرایان با این سخن مخالف نیستند اما آن را کافی نمی‌دانند. آنان معتقدند ذهن آدمی به لحاظ فطری چیزی بیش از ظرفیت مورد قبول تجربه‌گرایان را دارا بوده و دارای اطلاعات، تصورات، باورها و حتی معرفت است (اسمارت، ۱۹۹۸). «میزان درک آدمی از جهان پیرامون به دو عامل بستگی دارد: ماهیت موروثی ما به‌عنوان موجوداتی متفکر و دوره خاص تجربه ما. یکی از بزرگ‌ترین منازعه‌ها در تاریخ فلسفه مربوط به سهم هریک از این دو عامل است. تجربه‌گرایان معتقدند

تجربه تمامی آن محتوای خامی را فراهم می‌آورد که با توجه به آن، معرفت و ادراک ما شکل می‌گیرد: ذهن به مثابه لوح نانوخته‌ای است که فقط مجهز به ظرفیت تجربه کردن است و این توانایی را دارد تا از تجربه‌های گذشته بیاموزد و براساس آن [معرفت] را شکل دهد. فطرت‌گرایان استدلال می‌کنند که این کافی نیست و موهبت فطری ما بسیار بیش از آن چیزی است که تجربه‌گرایان مجاز می‌دانند.» (اسمارت، ۱۹۹۸، § ۱).

برخی از فطرت‌گرایان همانند افلاطون تمامی معرفت آدمی را فطری می‌دانند، اما برخی دیگر حیطة چیزهای فطری را محدودتر در نظر می‌گیرند؛ مثلاً لاینیتز محدوده امور فطری را به منطق و ریاضی محدود می‌کند. با این حال فطرت‌گرایان در یک چیز اشتراک دارند، چیزی که نوآم چامسکی (Noam Chamsky) آن را فقر محرک می‌نامد. مثلاً فقر محرک به ما می‌گوید شکافی میان دانش زیاد زبانی، که گویش‌گران فصیح یک زبان دارند، و اطلاعاتی درباره زبان که همان گویش‌گرایان در حین یادگیری زبان با آن مواجه می‌شوند وجود دارد. فطرت‌گرایان معتقدند که این شکاف چنان عمیق است که اگر کودکی فقط مطابق با الگوی تجربه‌گرایان دارای یک سازوکار یادگیری همه‌منظوره (general-purpose learning mechanism) باشد نخواهد توانست که این شکاف را پر کند. بنابراین یادگیری زبان نیازمند یک ابزار خاص است، ابزاری که از ابتدا حاوی اطلاعاتی از زبان باشد که در نهایت گویش‌گر آن زبان را کسب می‌کند. (کووی، ۱۹۹۸، §۲) درواقع چامسکی می‌گوید که یادگیری یک زبان آنقدر مشکل است که یادگیرنده زبان با توجه به اطلاعاتی از زبان که از محیط کسب می‌کند نمی‌تواند با این سرعت و به این سادگی زبان را فراگیرد. از دید او مقداری از دانش زبان باید فطری باشد. در نتیجه کارهای چامسکی در حیطة زبان‌شناسی، بحث قدیم فلاسفه روح تازه‌ای گرفت اما این بار تفاوت عمده‌ای میان این بحث و بحث‌های قدیم مشاهده می‌شد و آن تکیه بر یافته‌های تجربی بود. از دیدگاه فطرت‌گرایان فقر محرک به حیطة زبان محدود نمی‌شود. بسیاری از محققان علوم شناختی این ایده را در حیطه‌های دیگر و به‌ویژه در دو حیطة ادراک فضایی و ادراک ریاضی نیز به‌کار گرفته‌اند. اما مقاله حاضر توجه خود را به فطری بودن در حیطة زبان آموزی محدود می‌کند.

۲. ویژگی‌های یک خصیصه فطری

کارین سترومزولد (Karin Stromswold) ویژگی‌های یک خصیصه فطری را چنین بیان می‌کند:

توانایی‌های فطری غالباً خصیصه‌های مشترک خاصی دارند. اگر یک توانایی فطری باشد معمولاً در تمامی افراد طبیعی وجود دارد، اکتساب آن به صورت یک شکل و خودکار صورت می‌گیرد و تمامی افراد طبیعی در سنین خاص مراحل مشابهی را پشت سر می‌گذارند، بدون اینکه نیازمند دستورالعمل‌های خاصی برای اکتساب آن باشند. احتمالاً دوره‌ای سرنوشت‌ساز برای اکتساب موفقیت‌آمیز آن وجود دارد. احتمالاً چنین خصیصه‌هایی به لحاظ کارکردی و ساختاری خودمختار و یا بخش بخش بوده و از دیگر توانایی‌ها مستقل‌اند. و بالأخره اینکه این خصیصه ممکن است قابل توارث باشد. (۱۹۹۹، ص ۳۵۶).

وجود واژه‌های «غالباً»، «احتمالاً» و «ممکن است» نشان‌دهنده آن هستند که سترومزولد در نظر نداشته است که تعریف جامع و مانعی برای یک خصیصه فطری ارائه دهد. خود او در ادامه می‌افزاید:

هرچند این خصیصه‌ها به هیچ وجه معرّف نیستند اما می‌توانند برای ارزیابی ویژگی‌های فطری مورد استفاده قرار گیرند. مثلاً توانایی راه رفتن، فطری در نظر گرفته می‌شود و بیشتر نشانه‌های توانایی‌های فطری را دارا است درحالی‌که توانایی بافتن فطری نیست و اندکی از نشانه‌های توانایی فطری را در خود دارد. (۱۹۹۹، ص ۳۵۶).

حال پرسش این است که آیا زبان‌آموزی فطری است یا اکتسابی؟

اگر کودکان به صورت فطری قابلیت یادگیری زبان را داشته باشند پس از اینکه به مقدار کافی در مواجهه با یک زبان طبیعی قرار گیرند تمامی آنان، به شرط آنکه طبیعی باشند، بایستی بدون هیچ آموزشی و همگی به صورتی تقریباً یک شکل زبان را کسب کنند. چنانچه در اینجا می‌بینیم پیش‌شرطی برای زبان‌آموزی ذکر گردیده است و آن نیز «به مقدار کافی در مواجهه با زبان قرار گرفتن» است. ممکن است این پیش‌شرط مورد اعتراض رفتارگرایان و مخالفان فطری بودن زبان قرار گیرد، به این اعتبار که اگر زبان‌آموزی فطری است بایستی بدون مواجهه با محرک‌های شنیداری نیز کسب شود. برای پاسخ به این ایراد بالقوه می‌توان خصیصه دیگری را نام برد که از دید همگان فطری است و آن توانایی بینایی است.

برخلاف رشد زبان به نظر می‌رسد که همه درباره فطری بودن حس بینایی توافق نظر داشته باشند. هوبل (Hubel) و ویزل (Wiesel) در تحقیقی که در ۱۹۷۰ انجام داده‌اند نشان می‌دهند که برای رشد حس بینایی نیز مواجهه با محرک‌های بینایی در دوره‌ای خاص ضروری است و اگر در این دوره‌ها محرک‌های بینایی موجود نباشند حس بینایی رشد نخواهد کرد. ستروم‌زولد در ادامه یادآور می‌شود که «اگر توانایی زبان آموزی فطری نباشد آنگاه برای یادگیری زبان آموزش لازم است و دوره اکتساب زبان از فردی به فرد دیگر تفاوت‌های فاحشی خواهد داشت (شاید علت تفاوت‌ها به کیفیت آموزش مربوط باشد) و احتمالاً دوره سرنوشت‌سازی برای زبان‌آموزی وجود نخواهد داشت.» (۱۹۹۹، ص ۳۵۶).

آنچه از این گفته‌ها برمی‌آید این است که زبان‌شناسان بایستی فرضیه‌های زیر را به آزمون بگذارند:

۱. تمامی افراد طبیعی به صورت یک شکل و خودکار زبان می‌آموزند
 ۲. زبان‌آموزی نیاز به آموزش ندارد
 ۳. دوره سرنوشت‌سازی برای اکتساب موفقیت‌آمیز زبان وجود دارد
 ۴. توانایی زبان‌آموزی به لحاظ کارکردی و ساختاری مستقل از دیگر توانایی‌های آدمی است
 ۵. توارث در زبان‌آموزی نقش دارد.
- زبان‌شناسان برای آزمون این فرضیه‌ها تحقیقات تجربی بسیار زیادی را طی نیم قرن اخیر انجام داده‌اند. عمده این تحقیقات را می‌توان به دو دسته کلی تقسیم کرد.
۱. تحقیقات میان‌زبانی و میان‌فرهنگی بر روی افراد طبیعی به منظور مشخص کردن میزان یک‌شکلی کسب زبان مادری در نقاط مختلف جهان. آیا کودکان ژاپنی همان مراحل را در زبان‌آموزی طی می‌کنند که کودکان فرانسوی؟ آیا می‌توان ویژگی‌های مشترکی را در میان همه زبان‌ها یافت؟ و سؤالاتی از این قبیل مورد توجه دسته اول تحقیقات است.
 ۲. درحالی‌که تحقیقات دسته اول بر روی کودکان طبیعی تمرکز دارند تحقیقات دسته دوم توجه خود را معطوف به افرادی کرده‌اند که نقص شنوایی، بینایی و یا ذهنی دارند. کارهایی که بر روی رشد زبان این افراد انجام شده است اطلاعات مفیدی را در جهت آزمون فرضیه‌های بالا در اختیار ما قرار داده‌اند.

۳. یافته‌های تجربی مربوط به زبان‌آموزی در انسان‌ها

۳-۱ رشد زبان در کودکان طبیعی

تا همین اواخر تصور بر آن بود که جنین در شکم مادر به‌خاطر صداهای قوی ضربان قلب و سایر اعضاء داخلی صدایی از خارج را نخواهد شنید اما امروزه مشخص شده است که زبان‌آموزی کودک قبل از تولد آغاز می‌شود چراکه جنین قادر به شنیدن صداهای خارجی می‌باشد (هریس و باترورث ۲۰۰۲، ص ۱۴۳). اما از آنجا که یافته‌های تجربی در این مورد کم است، بحث زبان‌آموزی را از بعد از تولد کودک آغاز می‌کنیم. یکی از مفاهیمی که در جریان رشد زبان از اهمیت خاصی برخوردار است مفهوم ادراک مقوله‌ای (categorical perception) است. ادراک مقوله‌ای توانایی تمایز قایل شدن بین صداها در گفتار است که این تمایز مرتبط با تفاوت‌های موجود در معنا است. به عبارت ساده ادراک مقوله‌ای توانایی تمییز دادن مرزهای آوایی (phonemic boundaries) است (وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۰۷). از اواخر دهه هشتاد میلادی به بعد برای پاسخ به این سؤال که میزان ادراک مقوله‌ای در نوزادان تا چه حد است تحقیقات گسترده‌ای انجام شده است. نتیجه این تحقیقات برای فطرت‌گرایان جالب است زیرا نشان می‌دهند نوزادان دارای ادراک مقوله بهتری نسبت به بزرگسالان هستند. در واقع نوزادان می‌توانند میان آوایی تمایز قایل شوند که در زبان والدین آنها وجود ندارند. از آنجا که این آواها در کلام والدین موجود نبوده است در نتیجه نوزادان اصلاً آنها را نشنیده‌اند. برخی از این تحقیقات بر روی نوزدان یک ماهه انجام شده است. (کوهل ۱۹۸۷ و ورکر ۱۹۸۹، به نقل از وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۰۷). حال این سؤال پیش می‌آید که منشأ این آواها چیست؟ به نظر می‌رسد که فطری انگاشتن ادراک مقوله‌ای بهترین تبیین برای این پدیده باشد. نقش تجربه در این مورد چنین است که هرچه نوزادان بیشتر در مواجهه با یک زبان قرار گیرند تمایزهای آوایی آنها نسبت به آواهای موجود در آن زبان قوی‌تر می‌شود. این فراگیری از قبل از تولد آغاز می‌شود. مثلاً اگر مادری فرانسوی زبان در کشور فرانسه باردار بوده و در همان جا نوزاد خود را به دنیا آورد نوزاد پس از تولد تمایل بیشتری به شنیدن زبان فرانسوی دارد هرچند که از همان بدو تولد قادر است آوایی که در زبان فرانسه وجود ندارند را نیز تشخیص دهد و حتی جالب‌تر از آن اینکه آوایی تولید می‌کند که در زبان فرانسه موجود نیستند. مثلاً سیلاب /ha/ را تولید می‌کند هرچند که در فرانسه واج /h/ وجود

ندارد. (هایس و باترورث، ۲۰۰۲، ص ۱۵۰). اما این نوزاد به مرور زمان این قابلیت خود را از دست می‌دهد و در سنین بزرگسالی فقط قادر خواهد بود که آواهای موجود در زبان فرانسه را از هم تمییز دهد. مهلر و دوپوکس (۱۹۹۴) اصطلاح جالبی را برای این پدیده برگزیده‌اند. «یادگیری با فراموشی» (learning by forgetting) اصطلاحی است که به خوبی علت تفاوت‌های آوایی موجود میان زبان‌های مختلف را توضیح می‌دهد. نوزادان ژاپنی از بدو تولد تا سن ۶ ماهگی قادرند واج‌های «ر» و «ل» را از هم تمییز دهند اما پس از آن به مرور یاد می‌گیرند که این تمایز را فراموش کنند. بنابراین بزرگسالان ژاپنی نه تنها در زبان‌شان تمایزی میان «ر» و «ل» قایل نمی‌شوند بلکه حتی به صورت شنیداری نیز نمی‌توانند این دو را از هم تمییز دهند. (وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۰۷).

تحقیقات دیگری که بر روی زبان‌های مختلف انجام شده نشان می‌دهد که تقریباً نوزادان در پایان یک‌سالگی به مقدار زیادی توانایی تمییز میان آواهای مختلف را از دست می‌دهند و فقط تمایز میان آواهایی را نگه می‌دارند که به عنوان زبان مادری با آنها مواجه بودند. (ورکر و لانود، ۱۹۸۸؛ ورکر و تیس، ۱۹۸۴؛ به نقل از وستا و همکاران، ص ۴۰۷).

یکی دیگر از تفاوت‌هایی که میان زبان‌های مختلف وجود دارد محل تکیه (stress) در یک کلمه است مثلاً در انگلیسی معمولاً محل تکیه در بخش اول کلمه است، درحالی‌که در زبان‌های دیگر، ممکن است محل تکیه در بخش‌های دیگر کلمه باشد. در تحقیقی که در سال ۱۹۹۳ توسط ژوسزیک (Jusczyk)، کوتلر (Cutler)، ردنز (Redns) انجام شد مشخص گردید که برای کودکان آمریکایی شش‌ماهه ترجیحی برای شنیدن کلماتی که محل تکیه آنها در ابتدا یا انتهای کلمه است وجود ندارد درحالی‌که توجه کودکان ۹ ماهه بیشتر به کلماتی معطوف می‌شد که تکیه آنها در بخش اول کلمه است. این تحقیق تأییدی است بر اینکه نقش داده‌های شنیداری در فرآیند ایجاد زبان نقش هدایتی است و نه نقش ایجاد (به نقل از وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۰۸).

اشتراک میان کودکان مختلف به اینجا ختم نمی‌شود، یافته‌های تجربی طی دو دهه گذشته نشان می‌دهند که برون دادن صوتی کودکان مختلف نیز مشابه است. مثلاً کودکان در حدود دو ماهگی صداهای یک سیلابی مانند: «آه» تولید می‌کنند و قدری بعد صداهایی که ترکیبی از یک حرف بی‌صدا و یک مصوت است را ایجاد می‌کنند (معمولاً «گو») را به زبان می‌آورند و

بنابراین به این مرحله از رشد زبان Goo Stage یا Cooing می‌گویند). در حدود شش ماهگی کودکان سراسر جهان وارد مرحله‌ی گان و غون تکراری (reduplicated babbling) می‌شوند و برخی صداهای تکراری مانند «بابابابا» را به زبان می‌آورند (فرگوسن، ۱۹۸۳ به نقل از وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۱۰). در ماه‌های بعدی بچه‌ها صداهای پیچیده‌تری نیز تولید می‌کنند و جالب آن است که برخی از صداهایی که ایجاد می‌کنند مربوط به زبان خود آنها نیست. در تحقیقاتی که در ۱۹۸۲ توسط ایلرز و اولر و در سال ۱۹۸۷ توسط آندرسن و اسمیت انجام شد نشان داد که گان و غون کردن بچه‌هایی که در فرهنگ‌های مختلف پرورش یافته و در معرض شنیدن زبان‌های مختلف بوده‌اند بسیار یکسان است. (به نقل از وستا و همکاران، ص ۴۱۰).

مشابهت گان و غون کردن نوزادان در گروه‌های مختلف بی‌شک بیانگر آن است که سازوکارهای زیستی نقش مهمی در آن بازی می‌کنند. اما سؤالی پیش می‌آید و آن اینکه باید مرحله‌ی ادای کلمات را در ادامه‌ی مرحله‌ی گان و غون کردن دانست و یا میان این دو مرحله تفاوت اساسی وجود دارد؟

فطرت‌گرایان معتقدند که مراحل بعدی زبان‌آموزی در ادامه‌ی مرحله‌ی گان و غون کردن است و گسستی در این مراحل وجود ندارد. براون در ۱۹۵۸ برای این ایده اصطلاح «تغییرات تدریجی گان و غون کردن» (babbling drift) را به کار می‌برد. در عوض تجربه‌گرایان میان مراحل اولیه و مراحل بعدی زبان‌آموزی گسستی را مشاهده می‌کنند. تحقیقی که در ۱۹۸۷ توسط شوارتز و همکارانش انجام شد سعی در حل این اختلاف داشت. در این تحقیق مشاهده شد که کودکان، کلماتی که دارای صداها و بخش‌هایی شبیه صداها و بخش‌های مرحله‌ی گان و غون کردن است را بسیار سریع‌تر از کلماتی که فاقد این صداها و بخش‌ها هستند می‌آموزند.

علاوه بر این تحقیق دو تحقیق دیگر در سال‌های ۱۹۸۴ و ۱۹۸۸ توسط جمعی دیگر از محققان انجام شد. این تحقیقات مؤید آن بودند که آشکال ارتباطی پیش‌کلامی قبل از شروع مرحله‌ی ادای واژگان به یک‌باره قطع نمی‌شوند و پس از اینکه کودک شروع به ادای نخستین کلمات خود می‌کند همچنان گان و غون کردن و حرکات ارتباطی دوره‌های قبل را ادامه می‌دهد. چنین شواهدی تاییدکننده‌ی نظر فطرت‌گرایان در مورد تدریجی بودن انتقال از مرحله‌ی پیش‌کلامی به مراحل بعدی است. تحقیقات دیگری نیز در این زمینه انجام شده و نتایج مشابهی حاصل گشته است. (وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۱۳).

در حدود سن هجده ماهگی غالب بچه‌ها می‌توانند حدود ۵۰ کلمه را ادا کنند و حدود ۱۰۰ کلمه را بفهمند. سپس یک جهش ناگهانی در تعداد واژگان رخ می‌دهد که به «رشد یکباره نام دادن» (naming explosion) معروف است و کودکان شروع به نام نهادن به اشیای پیرامون خود می‌کنند. برخی روان‌شناسان معتقدند این افزایش ناگهانی تعداد واژگان مربوط به ظهور توانایی طبقه‌بندی اشیا است. این افزایش تعداد لغات ادامه می‌یابد و تا سن شش سالگی دایره لغاتی که کودک می‌فهمد به حدود ده هزار می‌رسد (آنگلین، ۱۹۹۳ به نقل از وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۱۴).

یکی از شواهدی که به نفع فطرت‌گرایی می‌توان قلمداد کرد پدیده‌ای است به نام «بیش‌گستری» (overextension). در این پدیده کودک اسمی که از قبل می‌داند را برای نامیدن اشیای دیگری که اسم آنها را نمی‌داند به کار می‌برد. مثلاً اگر «سگ» را برای نامیدن «سگ» آموخته است آن را برای نامیدن حیوانات مشابهی که نام آنها را نمی‌داند نیز به کار می‌برد و گربه و روباه را نیز سگ می‌نامد. رسکورلا (Rescorla) در تحقیق بین‌زبان‌ای که در ۱۹۸۰ انجام داد به این نتیجه رسید که پدیده «بیش‌گستری» پدیده‌ای شایع نزد کودکان غالب گروه‌های زبانی متعلق به فرهنگ‌های مختلف است. (وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۱۶).

در حدود سن دو سالگی کودکان شروع به گفتن جملات دو کلمه‌ای می‌کنند. تحقیقاتی که در دهه هفتاد میلادی انجام شد بیانگر آن هستند که کارکرد جملات دو کلمه‌ای در نزد کودکان متعلق به زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف یکسان است.

سؤال مهمی که همواره مطرح بوده است این است که چگونه کودکان با سرعت زیاد در هنگام مشاهده اجسام و با شنیدن اسم یا عبارتی، اسم یا عبارت را به آن شیء خاص نسبت می‌دهند. کری (Carey) در ۱۹۷۷ و هی‌بک و مارک‌من (Heibeck & Markman) در ۱۹۸۷ در تحقیقات جداگانه‌ای که انجام داده‌اند نشان می‌دهند که کودکان سه ساله پس از اولین مواجهه با یک کلمه جدید حداقل قسمت مهم معنای کلمه را به‌درستی اخذ می‌کنند، پدیده‌ای که آن را «مطابقت سریع» (fast-mapping) می‌نامند. در تحقیقات دیگری که در سال‌های ۱۹۸۸ و ۱۹۹۰ انجام شد محققان نشان داده‌اند که کودکان پیش‌دبستانی قادرند با به‌کارگیری این پدیده و به هنگام تماشای برنامه‌های تلویزیونی معنی برخی واژگان جدید را به‌درستی و تنها پس از یک بار شنیدن به‌دست آورند. کافی است قدری در پیچیدگی این پدیده تأمل کنیم.

مثلاً کودکی را در نظر بگیرید که خرگوشی را برای نخستین بار می‌بیند. مادر در همان لحظه به او می‌گوید «آهان نگاه کن! خرگوش!» به لحاظ منطقی این سؤال پیش می‌آید که کودک از کجا باید بفهمد که معنای خرگوش همان خرگوش است و نه رنگ، پوست، گوش، و یا دیگر اجزای آن؟ بسیاری از روان‌شناسانی که به این مسئله پرداخته‌اند بر این عقیده‌اند که کودکان بایستی دارای قابلیت‌های فطری خاصی در نسبت دادن واژه‌ها به اشیا به شیوه‌ای خاص باشند. به عبارتی وقتی کودک کلمه جدیدی می‌شنود به صورت خودکار حدس‌های خاصی درباره مرجع احتمالی آن کلمه می‌زند، و غالباً نیز حدس او درست است (هال و واکمن ۱۹۹۳ و واکمن ۱۹۹۰ به نقل از وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۱۹).

دو تبیین مختلف برای مشخص کردن سازوکارهای یادگیری معنایی وجود دارد که هر دو قابلیت‌های درونی را برای برخورد با واژگان جدید فرض می‌گیرند. مطابق با نظریه اول که توسط کلارک در سال‌های ۱۹۸۳ و ۱۹۸۷ ارائه گردیده و به نظریه «تقابل واژگانی» معروف است (lexical contrast) وقتی کودکان واژه ناآشنایی را می‌شنوند به صورت خودکار فرض را بر این می‌گذارند که واژه جدید معنایی متفاوت از واژگانی که قبلاً می‌دانسته‌اند دارد. این فرض آنان را وامی‌دارد که به مرجع واژه جدید توجه کنند. جزء دوم این نظریه این مطلب را بیان می‌دارد که به هنگام انتخاب، کودکان معمولاً معانی یا مقولات رایج خود را با آنچه آنها متعارف‌تر یا پذیرفتنی‌تر می‌پندارند عوض می‌کنند. مثلاً کودکی که فرض می‌کرده روباه‌ها نیز سگ نامیده می‌شوند پس از شنیدن واژه روباه و مشاهده یک روباه مقوله جدیدی به نام روباه باز می‌کند و مقوله قدیمی یعنی سگ را نیز اصلاح می‌کند.

نظریه دیگر در این مورد توسط مارک‌من (Markman) در سال‌های ۱۹۸۹ ارائه شده است. مطابق این نظریه که مارک‌من آن را اصل مانعة الجمع (the principle of mutual exclusivity) می‌نامد، کودکان بر این باورند که اشیا فقط یک نام دارند. بنابراین وقتی کودکی کلمه جدیدی می‌شنود به احتمال زیاد آن را به شیء ناشناخته‌ای که مشاهده می‌کند نسبت می‌دهد، و نه به اشیا بی که قبلاً برای آنها کلمه‌ای در ذهن دارد. (وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۲۰).

توجه به این نکته حایز اهمیت است که تحقیقات درباره این سازوکار فطری در نسبت دادن کلمات به اشیا هنوز در آغاز راه است. مثلاً اصل مانعة الجمع برای برخی از جنبه‌های

واژه‌آموزی ابتدایی به خوبی از عهده تبیین برمی‌آید ولی عواملی مانند شکل اشیا و یا خانواده‌شیء در این فرایند اختلال ایجاد می‌کنند. نتیجه اینکه به ثمر رسیدن این بحث نیاز به تحقیقات بیشتری دارد. (همان).

از دیگر چیزهایی که کودکان برای کسب یک زبان و صحبت کردن به آن زبان بایستی بیاموزند قواعد دستوری آن زبان است. بی‌شک دستورهای زبان در زبان‌های مختلف بسیار متفاوت‌اند. سؤال این است که آیا می‌توان ویژگی‌های مشترکی در دستور زبان‌های متفاوت یافت؟ اگر پاسخ به این سؤال مثبت باشد پرسش دیگری پیش خواهد آمد. آیا برخی ویژگی‌های فطری مشترک در کودکان باعث ویژگی‌های مشترک میان زبان‌های مختلف شده است؟ پاسخ فطرت‌گرایان به این پرسش‌های مثبت است.

فطرت‌گرایان معتقدند که کودکان به صورت ذاتی دارای سازوکارهای شناختی برای کسب سریع قواعد زبان هستند. یکی از پیشنهادها در این زمینه از سوی سلوبین (Slobin) در سال‌های ۱۹۷۰، ۱۹۸۲ و ۱۹۸۵ ارائه شده است. او پس از مطالعه بر روی بیش از چهل زبان مختلف مفهوم «اصول عملی» (operating principles) را مطرح می‌کند. سلوبین می‌گوید که در تمامی این زبان‌ها کودکان از اصول مشترکی برای قاعده‌آموزی بهره می‌گیرند؛ درواقع سلوبین می‌گوید هرچند زبان‌های مختلف قواعد مختلفی دارند ولی خود قاعده‌آموزی، قواعد ثابت و مشترکی دارد که برای همه کودکان یکسان است و براساس سازوکارهای درونی است. نمونه‌هایی از اصول سلوبین چنین هستند:

۱. به ترتیب توالی واژگان توجه کن.

۲. استثناها را نادیده بگیر.

۳. به انتهای واژگان دقت کن. (به نقل از وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۲۶).

همان‌طور که در قبل دیدیم پدیده «بیش‌گستری» پدیده‌ای شایع در میان کودکان در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف است. این پدیده را می‌توان مؤید این قاعده سلوبین در نظر گرفت که «استثناها را نادیده بگیر».

یافته‌های تجربی زیادی برای تایید نظر سلوبین می‌توان ارائه کرد. ما در اینجا یکی از تحقیقاتی که مؤید قاعده «به انتهای واژگان دقت کن» است را به‌عنوان نمونه ذکر می‌کنیم. در تحقیقی که در ۱۹۸۱ توسط دانمان و کیس (Daneman & Case) انجام شد محققان سعی در

آموزش برخی افعال ساختگی به کودکان کردند. مثلاً ریشه اصلی دو فعل ساختی به صورت pum (به معنای قراردادی حرکت عمومی از روی میز به طرف بالا) و bem (به معنای قراردادی حرکت افقی روی سطح میز) در نظر گرفته شد. پسوند (-abo) به معنای قراردادی آن است که حرکت توسط یک نفر دیده می شود. پیشوند (-aki) به معنای قراردادی آن است که حرکت توسط چند نفر دیده می شود. محققان سعی در آموزش چهار فعل akibem, akipum, bemabo, pumabo به کودکان کردند. قاعده سلوبین پیش بینی می کند که دو فعل اول زودتر از دو فعل دومی آموخته شوند زیرا مطابق نظر سلوبین توجه کودکان به انتهای واژگان است. در عمل نتایج محققان تاییدکننده نظر سلوبین بود (وستا و همکاران، ۱۹۹۵، ص ۴۲۶).

۲-۳. نقش آموزش در زبان آموزی

یکی از ویژگی های اصلی توانایی های فطری این است که بدون نیاز به آموزش های صریح قابل اکتساب اند. تحقیقات متعددی در حیطه رشد زبان صورت گرفته است تا نشان دهد نقش آموزش در رشد زبان کودکان تا چه اندازه است. مثلاً در تحقیقاتی که براون و هانلون (Brown & Hanlon) در ۱۹۷۰ و مارکوس (Marcus) در ۱۹۹۳ انجام دادند مشخص شد که والدین خطاهای معنایی کودکان را اصلاح می کنند ولی کمتر به خطاهای دستوری کودکان توجه دارند. مک نیل نیز نشان داده است که هرگاه که والدین درصدد تصحیح خطاهای دستوری برآیند غالباً تلاش آنها با شکست مواجه می شود. مثلاً به این مورد توجه کنید که در بسیاری از کتاب های روان شناسی به عنوان نمونه ذکر می شود:

کودک: هیچکس مرا دوست ندارند

مادر: نه، بگو: «هیچکس مرا دوست ندارد.»

کودک: هیچکس مرا دوست ندارند.

مادر: نه، درست گوش کن، بگو: «هیچکس مرا دوست ندارد.»

کودک: آهان! هیچکس مرا دوستش ندارند. (مک نیل، ۱۹۶۶؛ به نقل از اتیکسون و هیلگارد، ۱۹۸۳، ترجمه براهنی و همکاران ۱۹۷۵، ص ۴۸۴). اگر قرار باشد کودکان زبان را از راه تقلید و شرطی سازی بیاموزند، از آنجا که والدین عمدتاً خطاهای معنایی کودکان را تصحیح می کنند ولی به خطاهای دستوری آنها کمتر توجه دارند نتیجه بایستی به ظهور افرادی در جامعه منجر شود که به لحاظ معنایی افرادی راستگو هستند ولی به لحاظ دستوری خطاهای متعددی دارند.

در عمل می‌بینیم که چنین نیست و عمده بزرگسالان به لحاظ دستوری خطا ندارند اما بسیاری از جملات آنها راست نیست.

در تحقیق دیگری که ستروفولد انجام داده معلوم شده است که برای واژه‌آموزی و قاعده‌آموزی تصحیح از طرف بزرگ‌ترها لازم نیست زیرا برخی کودکان که قادر به صحبت کردن نبودند (و در نتیجه نمی‌توانستند از طرف والدینشان اصلاح شوند) ادراک زبانی طبیعی داشتند (ستروفولد، ۱۹۹۹، ص ۳۹۲). از دیدگاه ستروفولد اگر آموزش و اصلاح برای رشد زبان ضروری بود نیاستی شاهد کودکانی باشیم که درک کاملی از زبان دارند اما گفتار آنها با مشکل مواجه است (همان).

۳۵

ذهن

نگاه می‌کنیم به بزرگسالانی که یافته‌های تجربی در پیدایش فطری بودن زبان

مهم‌ترین عامل محیطی در زبان‌آموزی نحوه گفتار مادر با فرزندش است (ایسینک، ۲۰۰۱، ص ۲۴۰). بنابراین نوع گفتار خاص مادر با نوزاد که معمولاً آن را گفتار مادرانه (motherese) می‌نامند بایستی به‌عنوان عامل محیطی مهم‌ترین نقش را در زبان‌آموزی داشته باشد. گفتار مادرانه، گفتاری است که به لحاظ دستور زبان دقیق‌تر از گفتار معمول است، سرعت ادای کلمات در آن کمتر است و طرز ادای کلمات نیز صحیح‌تر از حالت معمول است. بنابراین مخالفان فطرت‌گرایی به این پدیده توجه زیادی داشته‌اند و تحقیقات زیادی نیز بر روی آن انجام داده‌اند زیرا این پدیده می‌تواند پاسخ قانع‌کننده‌ای به این سؤال باشد که چگونه کودکان در زمان اندک چهار تا پنج سال به‌خوبی قادرند زبان مادری خود را فراگیرند؟ «اما اینکه این نوع سخن گفتن مادر با کودک برای رشد زبان طبیعی ضروری باشد مورد تردید است. چنانکه شافر (Shaffer) در ۱۹۹۳ نشان داده است چندین فرهنگ وجود دارد (از جمله کالولی‌های گینه نو) که در آنها بزرگسالان به مثابه بزرگسالان با کودکان خود حرف می‌زنند. اما علی‌رغم آن رشد زبان در این فرهنگ‌ها نیز تقریباً مطابق دیگر فرهنگ‌ها است.» (اسینک، ۲۰۰۱، صص ۱ - ۲۴۰).

۳-۳. زبان کریول (Creole)، نمونه‌ای از اختراع زبان توسط کودکان

استدلال دیگری که به نفع دستور زبان فطری ارائه می‌شود توسط بیکرتون (Bickerton) در ۱۹۸۴ ارائه شده است. بیکرتون فرضیه برنامه‌زیستی زبان (Language Bioprogramme Hypothesis) را پیشنهاد کرد که مطابق با آن اگر کودکان در معرض زبان مناسبی طی سالیان اول زندگی قرار نگیرند خود دستور زبانی اختراع خواهند کرد. شاهدهی که این فرضیه را تأیید

می‌کند به وجود آمدن زبان کریول هاوایی در نزد کودکان کارگرانی است که حدود صد سال گذشته برای کار در مزارع شکر هاوایی گرد آمدند. بیشتر این کارگران از کشورهای چین، ژاپن، کره، پرتوریکو، پرتغال، و فیلیپین بودند. این کارگران برای ارتباط برقرار کردن با یکدیگر نوعی زبان پی جین (زبان آمیخته = pidgin) را به کار می‌بردند که بسیار ساده بوده و فاقد ساختارهای دستور زبانی پیچیده بود. اما فرزندان این کارگران نوعی زبان اختراع کردند که کاملاً مطابق با قواعد دستور زبانی خاص بود. (ایسنک، ۲۰۰۱، ص ۲۳۶) مطالعه بر روی زبان کریول شواهد قانع‌کننده‌ای مبنی بر اینکه اطفال دارای توانایی فطری خاصی برای ایجاد نوع خاصی از زبان هستند، را به دست می‌دهد. درحالی‌که زبان پی جین به لحاظ دستوری بسیار ضعیف است اما نسل دوم گویش‌گران پی جینی زبانی بسیار کامل‌تر از آنچه شنیده‌اند، ایجاد کرده‌اند. به عبارتی میان ورودی و خروجی (شنیدن و صحبت کردن) تناسبی وجود ندارد و خروجی بسیار غنی‌تر از ورودی است.

۳-۴. زبان آموزی در کودکان ناشنوا

در مثال بچه‌های کارگران در بالا، حداقلی برای شنیدن وجود داشت اما کودکانی که به صورت ناشنوا به دنیا می‌آیند از این حداقل ورودی نیز محرومند. کودکان ناشنوایی که والدین آنها از آموزش زبان اشاره به آنان خودداری می‌کنند تقریباً هیچ ورودی دریافت نمی‌کنند. چنین کودکانی تصویر جالبی از حدود استعدادها فطری انسان در به وجود آوردن زبان را در اختیار ما قرار می‌دهند. در تحقیقی که در ۱۹۷۸ توسط فلدمن (Feldman)، گلدین - مدو (Goldin-Meadow) و گلایتمن (Gleitman) انجام شد آنها شش کودک ناشنوا را مورد بررسی قرار دادند که والدینشان از شنوایی طبیعی برخوردار بودند و به هیچ وجه مایل نبودند که فرزندانشان زبان علامتی (sign language) یاد بگیرند. این کودکان پیش از آنکه آموزشی در زمینه لب‌خوانی یا تولید صدا دریافت کنند، و در واقع پیش از آنکه معلوماتی درباره زبان انگلیسی کسب کرده باشند، شروع به استفاده از یک نظام اطواری به نام *علایم خانگی* کردند. *علایم خانگی* آنها در آغاز نوعی لال‌بازی ساده بود، ولی رفته‌رفته ویژگی‌های یک زبان را به خود گرفت (مثلاً هم در سطح علامت‌های انفرادی و هم در سطح ترکیبات علامتی از نظم و سازمان برخوردار بود). علاوه بر آن، این کودکان ناشنوا که در واقع زبانی برای خود ساخته بودند، از لحاظ مراحل رشد زبانی همانند کودکانی بودند که شنوایی آنها نقصی نداشت.

کودکان ناشنوا در آغاز علامت‌های منفردی را با اطوار خود نمایش می‌دادند، اما در مرحله بعد به ترکیب لال‌بازی‌های خود دست می‌زدند تا جمله‌های دو واژه‌ای یا سه واژه‌ای بسازند. این نتایج چشمگیر از سویی مؤید این نظر است که زبان تا حدودی امری است فطری، و از سوی دیگر، نظریه‌ای را که زبان را صرفاً ناشی از تقلید می‌داند، به کلی بی‌اعتبار می‌سازد. (اتکینسون، اتکینسون و هیلگارد، ۱۹۸۳، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۹۷۵، ص ۴۸۷) اما یک سؤال اساسی در چنین تحقیقاتی باقی می‌ماند و آن اینکه آیا بایستی چنین زبان‌های ساختگی را واجد ویژگی‌های اساسی زبان‌های طبیعی گفتاری یا علامتی دانست و یا خیر؟ برای پاسخ به این سؤال تحقیقات دقیقی بر روی کودک ناشنوایی به نام دیوید انجام شد. نتیجه تحقیقات نشان داد که زبان اختراعی دیوید بسیاری از ویژگی‌های اصلی زبان‌های طبیعی را دارا است. برای مثال واژگان ابتدایی دیوید شامل حرکات بیانگری (gestures) بود که در زبان‌های طبیعی اسامی و افعال حامل معانی آنها هستند، به عبارتی برای اسامی نوعی از حرکات بیانگر را به کار می‌برد و برای افعال، نوعی دیگر را. وی همچنین برای ترکیب این دو دسته با یکدیگر از نظم و ترتیب خاصی استفاده می‌کرد و به عبارتی تغییر ترتیب حرکات بیانگر معنی را عوض می‌کرد، چیزی که از ویژگی‌های زبان طبیعی است (لاندو، ۱۹۹۹، ص ۵۷۸). برخی از کلمات در انگلیسی گاهی به صورت فعل به کار می‌رود و گاهی به صورت اسم. دیوید در بیان این دو حالت از دو نوع حرکت بیانگر متفاوت سود می‌جست چنان‌که بچه‌های معمولی نیز چنین می‌کنند و میان این دو تفاوت می‌گذارند. لاندو می‌گوید زبان ساختگی دیوید تمامی خصوصیات اصلی زبان‌های طبیعی یا اشاره را داشته است. (همان)

۳-۵. زبان آموزی در کودکان نابینا

همانند کودکان ناشنوا، کودکان نابینا نیز از ابعادی از تجربه محرومند که ممکن است برای زبان آموزی سرنوشت‌ساز باشد. هرچند که کودکان نابینا توانایی شنیدن زبان گفتاری را دارند اما تفسیر آنچه می‌شنوند برای آنها مشکل است، زیرا تفسیر بسیاری از چیزهایی که می‌شنویم از راه بینایی ممکن است. مثلاً درباره‌ی واژگانی که مربوط به تجربه‌های بینایی می‌شوند تفسیر گفتار شنیده شده برای نابینایان کاملاً غیرممکن به نظر می‌رسد. مطابق فلاسفه تجربه‌گرای کلاسیک مانند جان لاک و دیوید هیوم نابینایان هیچ‌گاه نخواهند توانست مفاهیم مربوط به تجربه‌های بینایی را کسب کنند و بنابراین هیچ‌گاه معانی واژگان دیداری مانند «نگاه کن» و

«بین» را نخواهند فهمید. استدلال لاک نیز استدلال ساده‌ای است: اگر تجربه حسی برای شکل‌گیری مفاهیم و اکتساب واژگان این مفاهیم ضروری باشد بنابراین غیاب تجربه بینایی منجر به غیاب واژگان بازنماینده آن تجربه خواهد شد (لاندو، ۱۹۹۹، ص ۵۷۹). فلسفه جان لاک در حالت کمال، تجربه‌گرایی مفهومی است (concept-empiricism) و نه تجربه‌گرایی معرفتی (knowledge-empiricism). او بر این باور است که تمامی مفاهیم ما ناشی از تجربه است (ایرز، ۱۹۹۸، §۲) نکته جالب آن است که خود تجربه به ما نشان می‌دهد که بسیاری از مفاهیم مربوط به تجربه‌های بینایی ناشی از تجربه حسی نیست. در تحقیق تجربی که گلایت‌من و لاندو (Landau & Gleitman) در ۱۹۸۵ بر روی چند کودک نابینای مادرزاد انجام دادند این نکته را مورد پرسش قرار دادند که آیا نابینایی در رشد زبان وقفه ایجاد می‌کند و خصوصاً آیا کودک نابینا مفاهیمی را که مربوط به تجربه حس بینایی می‌شود اخذ می‌کند یا خیر؟ تحلیل کلی یافته‌های این محققان نشان داد که هرچند در ابتدا سه کودک نابینای مورد تحقیق مختصری تأخیر در فراگیری چنین مفاهیمی داشتند اما در نهایت واژگان اخذشده توسط آنان، محتوای آن واژگان و نرخ اکتساب آنها همانند کودکان طبیعی بود. (لاندو، ۱۹۹۹، ص ۵۸۰).

۳-۶. دوره سرنوشت‌ساز برای آموزش زبان

یکی از ویژگی‌های یک خصیصه فطری این است که معمولاً دوره سرنوشت‌سازی برای ظهور آن وجود دارد. به عبارتی که اگر در آن دوره سرنوشت‌ساز موجود در معرض محرک‌های حسی مناسب قرار نگیرد رشد آن خصیصه با مشکل مواجه خواهد شد. تحقیقات تجربی درباره آزمون این سؤال که «آیا در زبان، دوره سرنوشت‌سازی وجود دارد یا نه» با مشکلات اخلاقی مواجه است. زیرا برای آزمون دقیق این فرض بایستی نوزادانی را از مواجهه با محرک‌های کلامی و دیداری محروم کرد. در عمل چنین کاری ممکن نیست اما طی دهه‌های گذشته مواردی از چنین محرومیت‌هایی را شاهد بوده‌ایم. اسکوسی (Skuse) نه مورد از کودکانی را که در شرایط محرومیت‌های شدید زبانی و اجتماعی بوده‌اند بررسی کرده است. برخی از این کودکان به علت رها شدن، در میان جانوران وحشی زندگی کردند. از میان این کودکان شش کودک در هنگام پیدا شدن سنی کمتر از هفت سال داشتند و نشانه‌ای از آسیب مغزی نیز نداشتند. این کودکان پس از آموزش‌های فراوان موفق به فراگیری زبان تا حدی نزدیک به حد

طبیعی شدند. از میان سه کودک دیگر دو کودک با اینکه سن زیر پنج سال داشتند موفق به یادگیری زبان نشدند اما این دو مشکلات مغزی نیز داشتند. اما مورد آخر به نام جِنی که در هنگام پیدا شدن ۱۴ ساله بود با اینکه فاقد مشکل مغزی بود ولی نتوانست زبان بیاموزد. (ستروفولد، ۱۹۹۹، ص ۳۶۶). چنین یافته‌هایی برخی محققان را بر آن داشته است که «دوره سرنوشت‌ساز» برای یادگیری زبان را زیر هفت یا هشت سال بدانند (کوهن، ۲۰۰۱، ص ۲۳). اما از آنجا که تعداد یافته‌ها در این مورد کم است بایستی با احتیاط بیشتری نتایج حاصل از آنها را تفسیر کرد.

تحقیقات دیگری که انجام آن ساده‌تر است این است که نقش سن را در یادگیری زبان دوّم بررسی کنیم. آیا یادگیری زبان دوّم دارای «دوره سرنوشت‌ساز» است؟ در تحقیقی که در ۱۹۸۹ توسط جانسون و نوپورت (Johnson & Newport) انجام گرفت، توانایی انگلیسی مهاجران کره‌ای و چینی که سن آنها در هنگام ورود [به آمریکا] بین ۳ تا ۳۹ سال بود مورد بررسی قرار گرفت. افرادی که قبل از بلوغ شروع به یادگیری زبان انگلیسی کرده بودند به صورت کامل انگلیسی را فرا گرفتند در حالی که افراد بعد از سن بلوغ با مشکل مواجه بودند (ستروفولد، ۱۹۹۹، ص ۳۶۷).

۳-۷. زبان در افراد دارای آسیب‌های مغزی

آنچه تا اینجا دیدیم بیانگر آن بود که دیدگاه فطرت‌گرایان تا اندازه زیادی از راه شواهد تجربی تأیید می‌شود و زبان‌آموزی به مقدار زیادی نتیجه سازوکارها و قابلیت‌های فطری آدمی است اما تا به حال به یک پرسش پرداخته‌ایم: آیا این سازوکارها و قابلیت‌ها اختصاص به زبان و زبان‌آموزی دارد و یا سازوکارهای همه منظوره‌ای وجود دارد که علاوه بر زبان‌آموزی عهده‌دار دیگر قابلیت‌های آدمی نیز هست؟ به عبارتی آیا توانایی زبان‌آموزی به لحاظ کارکردی و ساختاری مستقل از دیگر توانایی‌های آدمی است؟ برخی یافته‌های تجربی به این سؤال پاسخ مثبت می‌دهند. اصطلاح نقص زبانی خاص (SLI=Specific Language Impairment) برای توصیف کودکانی به کار می‌رود که مشکلات زبانی شدید داشته اما توضیح آشکاری برای این نقص آنها در دست نداریم. خصوصاً این اصطلاح را برای کودکانی به کار می‌بریم که توانایی کلامی آنها با هوش غیرکلامی آنها هم‌خوانی نداشته باشد. (ایسنگ، ۲۰۰۱، ص ۲۴۱). در واقع بیشتر کودکان SLI با اینکه هوش طبیعی دارند اما مشکلات زبانی زیادی دارند.

برعکس، کودکانی نیز داریم که دارای مشکل زبانی نیستند اما دچار عقب‌ماندگی ذهنی هستند. از جمله این افراد می‌توان به کودکان مبتلا به سندروم ویلیامز اشاره کرد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هریش - پاسک (Hirsh-Pasek) و گولینکوف (Golinkoff) در کتاب ریشه‌های دستور زبان (۱۹۹۶) نظریه‌های موجود دربارهٔ رشد زبان را به دو دسته کلی تقسیم می‌کنند: نظریه‌های «داخل به خارج» (inside-out theories) و نظریه‌های «خارج به داخل» (outside-in theories). نظریه‌های «داخل به خارج» مدعی‌اند که کودکان زبان را مطابق با الزامات زبانی فطری یک «قوة زبان» می‌آموزند. مطابق این دسته از نظریه‌ها تجربیات شنیداری کودکان نقش اندکی در رشد زبان بازی می‌کند. از طرف مقابل نظریه‌های «خارج به داخل» توجه بیشتری به نقش تجربه در زبان‌آموزی مبذول می‌کنند. مطابق دیدگاه طرفداران نظریه‌های اول، که ما در این مقاله آنها را فطرت‌گرایان نامیدیم، سازوکارهای زبان‌آموزی خاصی وجود دارد و مطابق دیدگاه طرفداران نظریه‌های دسته دوم، که می‌توانیم آنها را تجربه‌گرایان بنامیم، سازوکارهای مسئول زبان‌آموزی سازوکارهایی همه منظوره است و به زبان‌آموزی اختصاص ندارد. شواهد تجربی که در این مقاله جمع‌آوری شده‌اند، هیچ‌کدام به تنهایی نمی‌توانند ادعای فطرت‌گرایان را اثبات کنند. اما وقتی مجموعه این شواهد را در کنار هم قرار دهیم نظریه‌های دسته اول بهتر از نظریه‌های خارج به داخل از عهدهٔ تبیین آنها برمی‌آیند.

شرایطی را در نظر بگیریم که دو سؤال زیر را از طرفداران این دو دسته نظریه بپرسیم.

۱. آیا بدون هیچ «تجربه‌ای» زبان‌آموزی ممکن است؟

۲. آیا بدون هیچ «قابلیت درونی» زبان‌آموزی ممکن است؟

مسلماً هر دو دسته به این دو سؤال پاسخ منفی می‌دهند و در این نقطه اختلاف‌نظری ندارند. آنچه محل اختلاف است مشخص کردن سهم «تجربه» و «قابلیت‌های درونی» در زبان‌آموزی است. به نظر می‌رسد که در حال حاضر نمی‌توان سهم هریک از این دو عامل را با دقت مشخص کرد. بیشاپ (Bishop) معتقد است:

«با وجود سالیان متمادی تحقیق در این باره، درک ما از چگونگی کار زبان بسیار اندک است» (۱۹۹۷، ص ۱) شاید تحقیقات آتی بتوانند درباره ساختار قابلیت‌های فطری انسان و نقش تجربه در به فعلیت رساندن آن جزییات بیشتری را آشکار سازند اما چیزی که تا اینجا مسلم به نظر می‌رسد این است که انسان در بدو تولد «لوح نانوشته» نیست.

پی‌نوشت‌ها

۴۱

ذهن

نگاه می‌به بخشی یافته‌های تجربی در ناپید فطری بودن زبان

سمارت در مدخل فطرت‌گرایی (nativism) دایرة المعارف فلسفی راتلج (1998, §1) تفاوت میان فطرت‌گرایی و عقل‌گرایی را چنین عنوان می‌کند: «فطرت‌گرایی ادعایی است درباره منشأ معرفت؛ درحالی‌که عقل‌گرایی ادعایی است درباره توجیه آن. این واقعیت که چیزی فطری است دلیلی بر درستی آن، ضروری بودن آن و یا پیشینی (apriori) بودن آن نمی‌شود؛ ممکن است آدمی با این باور به دنیا بیاید که فضا اقلیدسی است و یا چهره متبسم قابل اعتماد است اما همچنین ممکن است هیچ‌کدام از این دو درست نباشد.» به عبارتی سمارت معتقد است فطری بودن دلیلی بر موجه بودن نیست. الیوت سوپر نیز در مدخل معرفت فطری همین دایرة المعارف میان فطری بودن و پیشینی بودن تمایز قائل می‌شود: «حکمی پیشینی است که مستقل از تجربه، دانسته یا توجیه شود. پیشینی بودن به آنچه موجود را واداشته است که باوری را سازماندهی کند کاری ندارد و توجه آن متوجه به وضعیت باور بعد از شکل‌گیری آن است» (1998, §2). از آنجا که روان‌شناسان و زبان‌شناسان به منشأ پیدایش زبان در آدمی توجه دارند در این مقاله عمدتاً با بحث فطری بودن سروکار داریم. اما اینکه آنچه فطری است درست نیز هست نیازمند استدلال بیش‌تری است که مقاله حاضر به آن نپرداخته است.

در این مقاله اصطلاح “Language Acquisition” چنانکه در فارسی رایج است به «زبان‌آموزی» ترجمه شده است، اما شاید ترجمه دقیق‌تر آن «فراگیری زبان» یا «اکتساب زبان» باشد. در واقع میان یادگیری (learning) و اکتساب (Acquisition) تفاوت وجود دارد. سوپر این تفاوت را چنین توضیح می‌دهد. «زیست‌شناسی معاصر تمایز سنتی فلاسفه میان فطری و آموخته شده (learned) را به کار نمی‌گیرد. نکته‌ای که قبل از هر چیز بایستی به آن توجه داشت این است که مقابل زیست‌شناختی فطری، «آموخته شده» نیست بلکه «اکتسابی» (acquired) است. یادگیری یکی از راه‌های اکتساب یک خصیصه است اما تنها راه نیست؛ آفتاب‌سوختگی کسب می‌شود و نه اینکه آموخته شود.» (1998, §1)

منابع

اتکینسون، اتکینسون و هیلگارد (۱۳۷۵). زمینه روانشناسی، جلد اول. ترجمه براهنی، محمدنقی و همکاران، تهران: انتشارات رشد.

Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove, UK: Psychology Press.

- Cowie, F. (1998). "Innateness of Language" in Routledge Encyclopedia of Philosophy.
- Eysenck, M. W. (2001). Principles of Cognitive Psychology, 2nd Edition, Psychology Press.
- Harris, M. & Butterworth, G. (2002). Developmental Psychology. Psychology Press.
- Hubel, D. & Wiesel, T. (1970). "The Period of Susceptibility of the Physiological Effects of Unilateral Eye Closure in Kittens". Journal of Physiology, 206, 419 – 36.
- Landau, B. (1999). "Innate Knowledge", in A Companion to Cognitive Science. Bechtel & Graham (eds.), Blackwell Publishers.
- Smart, J. (1998). "Nativism" in Routledge Encyclopedia of Philosophy.
- Sober, E (1998). "Innate Knowledge" in Routledge Encyclopedia of Philosophy.
- Stromswold, K. (1999). "Cognitive and Neural Aspects of Language Acquisition" in What is Cognitive Science?, Lepore, E. & Pylyshyn, Z. (eds.), Blackwell Publishers.
- Vasta, R. & Haith, M. M. & Miller, S. A. (1995). Child Psychology: The Modern Science, John Wiley & Sons, Inc.