

... زیرا من دیگر کودک بی‌زبانی نبودم، بلکه پسری بودم که زبان باز کرده بودم. این را خوب به یاد دارم و همواره در این اندیشه بوده‌ام که چه سان از عهده این مهم بر آمده‌ام. این بزرگتران من نبودند که زبان را به روشی خاص به من تعلیم داده باشند، بلکه خود من، من که با فریادها و آواهای شکسته و حرکات گوناگون وجود سعی داشتم افکارم را بر زبان بیاورم تا بدانچه می‌خواستم دست یابم، و ناتوان از بیان آنچه در دلم بود و با کسانی که مرا میلی بود الفاظ را به یمن شعوری که تو ای پروردگارم به من ارزانی داشته‌ای در مخیلهام تمرین نمودم... و بدین سان با شنیدن مداوم واژه‌ها در قالب جمله‌های گوناگون اندک اندک به معنای آنها راه جستیم و آنگاه که شیوه سخن گفتن را آموختم، توانستم خواسته‌هایم را بر زبان بیاورم. بدین گونه، از قیل الفاظ با اطرافیانم به گفت و شنود پرداختم و این چنین در دنیای پرتلاطم مرادوات زندگی بشری غوطه‌ور شدم.

سنت آگوستین،

اعترافات [حدود ۳۹۷ میلادی]

بررسی زبان، زبان آموزی کودک، و آموزش زبان خارجی از دیدگاه رفتارگرایی^۱ در تقابل با خردگرایی^۲

بهر روز عزبدفتری

در آغاز سخن بی‌مناسبت نیست که در نهایت اختصار به این مطلب اشاره کنیم که از زمان افلاطون و ارسطو بشر همواره در صدد یافتن ماهیت معرفت بشری بوده است و از دیر باز دو مکتب تجربه‌گرایی و خردگرایی نظرات متخالفی در این باره ابراز نموده‌اند. تجربه‌گرایی چون لاک و برکلی مدعی‌اند که معرفت انسان از راه تجربه حاصل می‌شود و ذهن صرفاً یک وسیله انفعالی برای ثبت مدرکات حسی است. از سوی دیگر، خردگرایان بویژه دکارت بر این عقیده‌اند که ذهن تنها منبع معرفت است و ادراک ما از جهان خارج بر تعبیرها و

1. behaviorism

2. mentalism

تفسیرهایی که ذهن ما از مدرکات حسی به عمل می آورد، استوار بوده و این خصیصه ذهن پدیده ذاتی است.

این دو نظر گاه کلی معرفت شناختی^۳ به دیگر علوم مانند روان شناسی و زبانشناسی نیز رخنه کرده است. طرفداران این دو مکتب را در روانشناسی به ترتیب رفتارگرایان و ذهن گرایان و در زبانشناسی، ساختگرایان و گشتاریان نامیده اند.

بررسی زبان کودک از دیرباز مورد توجه دانشمندانی چون دکارت، کانت، لاک، پاولوف، اسکینر و پیازه بوده است. کودک در مدت کمتر از سه سال زبان مادریش را یاد می گیرد و این کار او به راستی حیرت آور است. نظریه های جدید زبانشناسی درباره زبان آموزی کودک اصول پذیرفته شده در روانشناسی یادگیری را به زیر سؤال کشیده است. رفتارگرایان نخستین مراحل یادگیری زبان را همانند دیگر صور یادگیری در قوانین شرطی سازی خلاصه می کنند و به اعتقاد آنان در این فرایند یادگیری اصل تکرار، مجاورت، مشابهت و تقویت پاسخهای زبانی دارای اهمیت فراوانی است. آنان، که بیش از هر چیز بر اهمیت تشکیل عادت و کسب مهارت در فرایند یادگیری تأکید می ورزند، رفتار زبانی را همچون زنجیری می دانند که از واحدهای عادت تشکیل یافته و هدف از آموزش زبان را خودکار نمودن این عادات می دانند. در تقابل با این مکتب تجربه گرایی^۴، مکتب نهادگرایی^۵ قرار دارد. پیروان این مکتب معتقدند که استحصال زبان توسط کودک بر اثر مکانیسم ذاتی^۶ زبان آموزی تحقق می یابد. کودک در جریان فراگیری زبان مبتکرانه به ساختن زبان می پردازد و درباره ساختار آن نظریه پردازی می کند و اندک اندک که در کار یادگیری زبان پیش می رود، نظریه های کهنه خود را دور ریخته، نظریه های نو می پردازد تا آنجا که زبان او به زبان اطرافیان بزرگسال نزدیک گردد. اینان رفتار زبانی را بر قواعد ذهنی مبتنی می دانند و توانش^۷ زبانی را استعداد ساختن عبارات نو و نامحدود، بر اساس قواعد معین و محدود تلقی می کنند. به زعم اینان میان ماهیت همگانیهای زبان و ماهیت استحصال زبان توسط کودک نوعی همناختی وجود دارد. به سخن دیگر، اگر کودک می تواند الگوهای انتزاعی و کلی زبان را فرا بگیرد، بدین سبب است که به نحوی از پیش به طور ذاتی برای این کار آماده شده است. برای آموزش زبان خارجی گروه نخست تأکید را بر تمرینات شفاهی و شرطی سازی رفتار زبانی از راه تقویت پاسخهای درست زبان آموز می دانند و به لزوم ارائه توضیحات دستوری پایبند نیستند. گروه دوم مفاهیمی چون تمرین، شرطی سازی و تقویت پاسخهای درست

3. epistemological
6. innate

4. empiricism
7. competence

5. nativism

زبان آموز را به عنوان اصول بنیادی زبان آموزی قبول ندارند و در عوض اصرار می‌ورزند که داده‌های زبانی می‌باید آن چنان تنظیم شود و در اختیار زبان آموز قرار گیرد که وی بتواند به سهولت به قواعد دستوری و قواعد ساختاری زبان دست یابد. اکنون به دنبال این مقدمه کوتاه، نکاتی چند را درباره بررسی زبان، زبان آموزی کودک و آموزش زبان خارجی از دیدگاه دو مکتب رفتارگرایی و خردگرایی به اجمال بیان می‌کنیم.

رفتارگرایی و بررسی زبان^۸

در نظر رفتارگرایان از لحاظ نظری هیچ گونه تفاوتی میان روش یادگیری زبان و روش یادگیری فنون دیگر، مانند ماشین نویسی، شنا یا رانندگی وجود ندارد. اینان قبول دارند که انسان تنها موجودی است که از استعداد زبان آموزی برخوردار است، لیکن وجود یک قریحه ذاتی را که انسان به یمن آن بتواند زبان را بیاموزد و به کار ببرد، رد می‌کنند. دانشمندان رفتارگرا تنها آن چیزی را که می‌تواند به چشم بیند، موضوع پژوهش خود قرار می‌دهد و از این رو در بررسی مسائل زبانی، مواد او عبارتهایی هستند که اهل زبان در شرایط معینی بر زبان می‌رانند. در نظر رفتارگرا، یادگیری همواره در شرایطی معین و خاص صورت می‌پذیرد و چنانچه افراد انسانی در شرایطی یکسان قرار بگیرند، یادگیری نزد همه آنان به گونه‌ای یکسان انجام خواهد گرفت. این سخن بدان معناست که کلیه عوامل ذهنی از دایره بحث و بررسی رفتارگرایان بیرون است. آنان اختلاف در توانایی فراگیری افراد را در واقع حاصل تفاوت در تجارب عینی گوناگونی می‌دانند که افراد در فرایند یادگیری با آنها مواجه می‌شوند.

زبان‌شناسان رفتارگرا بر این اعتقادند که هر عبارتی در نتیجه وجود نوعی انگیزه ادا می‌شود. این انگیزه که عبارتی را به عنوان پاسخ به دنبال می‌آورد می‌تواند شیء، کلام و یا حالت درونی باشد. مثلاً، احساس تشنگی برای ادای عبارتی مانند «برایم یک لیوان آب بیاور» بمثابة انگیزه است. برای آنکه کودک در برابر انگیزه پاسخ دهد می‌باید تلاش او در این راه به نحوی تقویت گردد. در فرایند یادگیری زبان، تلاش کودک برای کاربرد هر چه بیشتر و بهتر زبان به طرق گوناگون مانند تبسم والدین، ابراز رضایت خاطر و بیان کلمات مهرآمیز از جانب اطرافیان، و یا تأمین نیازهای جسمانی او تقویت می‌شود. زبان خود کودک نیز می‌تواند

۸. زبان‌شناسی رفتارگرا، که بر پایه نظریات شخصیت‌هایی چون لئونارد بلومفیلد (L. Bloomfield)، ادوارد سپی (E. Sapir) چارلز هاکت (Ch. Hockett) و چارلز فریز (Ch. Fries) بنا شده بود، در دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ به بررسی علمی زبان پرداخت. بنا بر عقاید بیروان مکتب زبان‌شناسی رفتارگرا تنها آن دسته از پدیده‌ها را می‌توان به طریق علمی مورد بررسی قرار داد که مشهود و نمایان باشد و به تبع این اصل، زبان‌شناسان رفتارگرا توجه خود را تنها به خصوصیات صوری و ساختاری زبان معطوف کرده و از توجه به معنا که پدیده‌ای ذهنی و ناپیدا است چشم پوشیده‌اند.

برای ایجاد پاسخ یا ادای کلام از سوی شخص دیگر، به عنوان انگیزه عمل کند. در نظر رفتارگرایان، اگر پاسخ زبانی ای که کودک ابراز می‌دارد تقویت نشود، کودک آن را فرا نخواهد گرفت. آنان بر این باوراند که آدمی نمی‌تواند از موقعیتهائی که او را به ابراز واکنش و انمی‌دارد، چیزی بیاموزد. در فرایند یادگیری ابراز واکنش برای يك بار مطلقاً بسنده نیست و از این رو، تکرار پاسخ در جریان یادگیری از اهمیت فراوانی برخوردار است. نظر به اینکه رفتارگرایان در توجیه پدیده‌های رفتاری یا زبانی از ورود به دنیای اسرارآمیز ذهن پرهیز می‌کنند، لذا تعبیری که دربارهٔ خلاقیت کودک در ساختن و پرداختن واژه‌ها و عبارات مبتکرانه ارائه می‌دهند، بر پایهٔ قیاس استوار است، بدین معنا که کودک از روی واژه یا عبارتی که پیشتر فرا گرفته، واژه یا عبارتی نو می‌سازد و به کار می‌برد. به عنوان مثال، کودک انگلیسی زبانی که در زبان مادریش یاد گرفته است با اضافه شدن { -ed } به آخر فعلی مانند fill زمان گذشتهٔ filled به دست می‌آید، این قاعده را پیش خود تعمیم می‌بخشد و آن را در مورد فعل دیگری مانند sell به کار می‌برد و صورت زبانی sold را که پیشتر از کسی نشنیده و لاجرم بدیع و در عین حال نادرست است، می‌سازد. و یا کودک فارسی زبان که پیشتر یاد گرفته با اضافه نمودن (-ید) به آخر بن فعلی مانند (بار)، زمان گذشته «بارید» به دست می‌آید، همین قاعده را در مورد فعل دیگری مانند (کار) تعمیم می‌دهد و در نتیجه از خود صورت زبانی بدیع «کارید» را می‌سازد که در زبان بزرگسالان به گونهٔ «کاشت» مصطلح است. همچنین است صورت «نه هست» به جای «نیست» در جمله‌ای مانند «علی در خونه نه هست». به تعبیر زبانشناسان رفتارگرا می‌توان گفت که کودک فعل نادرست «نه هست» را از روی قیاس افعالی مانند «نرفت»، «ندید»، «نکرد»... که پیشتر یاد گرفته بوده، ساخته و به کار برده است.^۹ این مثالها توجیهی را که رفتارگرایان از مفهوم قیاس می‌کنند، به خوبی روشن می‌کند. گفتنی است که در نظر آنان معنا چیزی بجز توانایی ابراز واکنش مناسب در برابر انگیزه نیست.

رفتارگرایی و زبان آموزی کودک

نظریهٔ رفتارگرایانهٔ یادگیری مبتنی بر انگیزه - پاسخ، بویژه به گونه‌ای که ب.ف. اسکینر آن را تحت عنوان شرطی‌سازی عامل^{۱۰} عنوان کرده، کلیهٔ صور یادگیری را عبارت از عاداتی می‌داند که بر اثر پاداش تقویت می‌شود و شکل می‌گیرد. طبق این نظریه، نوزاد عادات

۹. در نظر زبانشناسان پیر و مکتب زایا - گشتاری، جملهٔ فوق دال بر وجود ذهن نظام جوی کودک و نشانهٔ آن است که کودک در جریان یادگیری موارد استثنا را تابع قوانین کلی زبان می‌سازد. این نکته را در صفحه‌های بعدی به اقتضای بحث بیشتر خواهیم شکافت.

۱۰. در این نوع شرطی‌سازی (operant conditoning) کودک عبارتی را بدون آنکه الزاماً انگیزهٔ آن مشهود باشد، بر

زبانی مادریش را به طریق زیر به دست می آورد: او در مرحله‌ای از ادای اصوات آغازین^{۱۱}، صدایی تولید می کند که به واژه‌ای که برای نامیدن کسی یا چیزی به کار می رود، شباهت دارد. این عمل کودک با تبسم یا تحسین اطرافیان مواجه شده، و بدین سان تقویت می شود، به طوری که امکان ادای صوت مشابه در وضعیتی مشابه افزایش می یابد و بر اثر تقویت‌های مکرر عادت زبانی معینی ایجاد می گردد و کودک به وقت نیاز، آن شخص یا چیز را با همان لفظ معین می نامد. کودک که رفته رفته بزرگتر می شود شروع به تقلید آواهای معینی می کند و در این میان از روی قیاس یا تعمیم، آواهای چندی را با هم ترکیب می کند. گاهی به اصطلاح تیرش به نشانه می نشیند و ترکیب تازه‌ای که ساخته مورد تحسین دیگران واقع می گردد و تقویت می شود و بدین سان کودک آن را فرا می گیرد. زمانی نیز در این راه موفق نمی شود و از پاداش بی نصیب می ماند و آن صورت زبانی نو پرداخته در محاق فراموشی می ماند و از بین می رود. کودک با این روش آزمایش و خطا اندک اندک در کاربرد زبان ورزیده می شود و کلامش رنگ و بوی کلام بزرگسالان را به خود می گیرد.

رفتارگرایی و آموزش زبان خارجی

پیشرفت فراوانی که از جنگ جهانی دوم به این سو در امر آموزش زبان خارجی به عمل آمده بر مبنای این تصور بوده است که زبان نوعی رفتار است. برخی از طرفداران سرسخت این مکتب چون پولیتزر آنچنان به تشکیل عادت در فراگیری زبان و ناچیز شمردن معنا و تفکر در کاربرد آن پایبند هستند که مدعی شده اند می توان الگوهای اصلی زبان خارجی را آنگونه به زبان آموز یاد داد که وی به هنگام به کار بردن زبان مطلقاً به معنا نیندیشد. بدین معنا که وقتی زبان آموز انگیزه‌ای زبانی مانند *How do you do?* را می شنود خودبخود در پاسخ *How do you do?* را به کار برد و یا فی المثل در پاسخ انگیزه‌ای زبانی مانند *How're you?* بگوید: *Very well, thank you.*

یکی دیگر از متخصصان مسائل آموزشی که تحت تأثیر شدید این مکتب فکری است، نلسون بروکس است. او در رابطه با یادگیری زبان خارجی می گوید فرایند زبان آموزی مانند

زبان می آورد و عبارت ادا شده به نحوی تقویت می شود که کودک آن را فرا می گیرد. تفاوت شرطی سازی عامل که در مکتب رفتارگرایی نو توسط اسکینر عنوان شده با شرطی سازی کلاسیک یا شرطی سازی پاولوفی آن است که در شرطی سازی نوع دوم پاسخ همواره به دنبال انگیزه معینی می آید، در صورتی که در شرطی سازی نوع اول خود انگیزه مورد توجه نیست، بلکه آنچه مورد نظر است، پی آمد یعنی عوامل تقویت کننده‌ای است که به هر پاسخی تعلق می گیرد.

فرایند حل مسئله نیست، بلکه مشابه فرایند تشکیل و تمرین عادت است. بنابراین اعتقاد رفتارگرایان، توجه به اصلی که مبنای یک مهارت به شمار می‌رود یادگیری آن مهارت را تضمین نمی‌کند. آنان بر این عقیده‌اند که زبان از الگوهایی ساخته شده است که در آنها عناصر کوچک و بزرگ رابطه‌های کارکردی (نقشی) متقابل دارند. از این رو، سهولت در بازشناسی و کاربرد این الگوها امری است مربوط به عادت که بر اثر محیط اجتماعی تقویت می‌گردد. اینان آموزش زبان را از طریق تبیین دستور زبان روا نمی‌دانند. زیرا معتقدند تحلیل عقلانی رابطه‌های دستوری سبب می‌شود که زبان آموز به هنگام کاربرد الگوهای زبانی دستخوش شک و تردید گردد و کلامش از سلاست و روانی تهی باشد. در نظر اینان زبان آموز ورزیده کسی است که بر اثر تدامیهای زبانی^{۱۲} حاصل از فرایند شرطی‌سازی بتواند عناصر زبانی را با توالی درست و بی‌آنکه نیاز به تعمق داشته باشد، بسازد و بدین سان با آماده بودن صورتهای زبانی توجه خود را به موضوع کلام معطوف کند. در روش آموزش زبان تمهیداتی از قبیل فراهم ساختن وسایل آموزشی و تهیه دقیق و باریک بینانه تمرینات درسی به کار گرفته می‌شود تا امکان ابراز پاسخهای نادرست از جانب زبان آموز به حداقل ممکن کاهش یابد و زبان آموز بتواند در اکثر موارد بدون مکث و تردید پاسخهای زبانی را به کار برد. توجیهی که روش پردازان رفتارگرا در این مورد می‌دهند این است که زبان آموز، زبان خارجی را از روی خطاهایی که به هنگام تمرین نکات درسی مرتکب می‌شود فرا نمی‌گیرد، بلکه یادگیری زبان پیوسته بر اثر تقویت پاسخهای درست صورت می‌پذیرد.

همان طور که در معرفی گذرای مکتب زبانشناسی رفتارگرا گفتیم در انجام تمرینات درسی توجه به معنا در مقایسه با اهمیت ابراز پاسخ زبانی سریع در قبال انگیزه زبانی از اولویت نخست برخوردار نیست. رفتارگرایان بر این اعتقادند که معنا خود به خود و به تدریج بر اثر رابطه‌های مکرر تدامی میان عناصر زبانی و موقعیت ویژه و یا سایر عناصر زبانی حاصل می‌شود و چون زبان آموز نمی‌تواند همه ترکیبات ساختارهای دستوری را از راه از بر کردن فرا بگیرد، از این رو، در فرایند یادگیری زبان فرصتهای کافی به زبان آموز داده می‌شود تا از روی قیاس الگوهای دستوری پیش یاد گرفته، عبارات و جملات نو بسازد. از آنچه گفته شد می‌توان دریافت که روش رفتارگرایان آموزش زبان شامل اصول عمده زیر می‌باشد:

- این روش بر مبنای آموزش زبان گفتار استوار است.

- زبان آموز در جریان یادگیری زبان فعالانه به انجام تمرینات درسی مشغول می شود.
- به زبان آموز درباره آنچه که تمرین می کند توضیحات مبسوط دستوری داده نمی شود.
- پاسخهای درست زبان آموز به طرق گوناگون از قبیل کلمات تشویق آمیز و حرکت دست یا سر به علامت تصدیق توسط معلم تقویت می شود و کوشش به عمل می آید تا حتی الامکان از بروز پاسخهای نادرست جلوگیری گردد.
- آموزش الگوهای دستوری بر اساس تحلیل معنا صورت نمی پذیرد، بلکه کوشش می شود تا زبان آموز بر اثر فرایند شرطی سازی در برابر انگیزه های زبانی پاسخهای درست ابراز کند.
- فرایند یادگیری استقرایی است، بدین معنا که زبان آموز پس از انجام دادن تمرینات گوناگون و مکرر در رابطه با ساختار دستوری معین به يك قاعده کلی دست می یابد.

ذهن گرایی و بررسی زبان

در این قسمت از بحث به جا خواهد بود یادآور شویم که در نظر روانشناسان پیر و مکتب رفتارگرا، فرایند یادگیری می تواند برای همه کس یکسان باشد زیرا اینان بر این باوراند که یادگیری بر اثر فرایند شرطی سازی حاصل می شود. به سخن دیگر، وقتی شرایط یادگیری یکسان باشد همه به طور برابر از عهده یادگیری بر می آیند. مفهوم این گفته آن است که رفتارگرایان تفاوت هایی را که افراد انسانی به طور فطری در هوش، استعداد و... دارند قبول ندارند و آنها را حاصل تجارب می دانند.

ذهن گرایان بر این عقیده اند که اگر همه مردم از عهده فراگرفتن زبانی به خوبی بر می آیند نه برای آن است که همه در معرض انگیزه های زبانی یکسان قرار گرفته، لاجرم همه پاسخهای یکسان می دهند، بلکه این توفیق در استحصال زبان منوط به این است که همه مردم دارای نوعی استعداد ذاتی زبان آموزی هستند که بر اثر بارور شدن آن در مرحله ای از رشد فکری می توانند زبانی را فرا بگیرند.

نوام چامسکی زبان شناس، ریاضیدان و فیلسوف معروف آمریکایی در نقدی که بر کتاب رفتار زبانی اسکینر^{۱۳} نوشته، بر این اعتقاد اسکینر که پاسخهای زبانی همه تحت شرایط خارجی هستند سخت می تازد. چامسکی با اشاره به کلام اسکینر که می گوید انسان تنها موجودی است که سخن می گوید و جانوران را این توانایی نیست - به عبارتی، زبان ویژه نوع انسان است، می پرسد چگونه می توان اصول یادگیری را که از پژوهش درباره جانوران

به دست آمده برای توجیه رفتار زبانی انسان به کار برد. رفتاری که جانوران فاقد آن هستند. به اعتقاد چامسکی چون همه افراد انسانی زبان را در دوره معینی از رشد و با توالی معینی (از لحاظ فراگیری و واجگان، واژگان و ساختارهای دستوری) به خوبی می آموزند، ناگزیر باید پذیرفت که از استعداد درونی زبان آموزی برخوردارند و چون این استعداد را نمی توان از محیط خارج به دست آورد پس لزوماً ذاتی است.^{۱۴}

رفتارگرایان برای نقش عوامل اجتماعی در فرایند زبان آموزی اهمیت بسیار قائلند. از نقطه نظر چامسکی عوامل اجتماعی عملاً نقشی در یادگیری زبان مادری ندارند زیرا با ذاتی بودن مکانیسم استحصال زبان در نهاد کودک و با توجه به محیط زبانی که کودک در آن قرار می گیرد، فرایند یادگیری خودبه خود به کار می افتد و مسیر و مراحل معینی را طی می کند که

۱۴. معتزین به اصل ذاتی بودن استعداد زبان آموزی کودک یعنی نهادگرایان سه دلیل عمده می آورند: نخست آنکه، هر کودک سالمی، صرف نظر از نژاد، فرهنگ، هوش عمومی، زبان مادری را که از لحاظ پیچیدگی و اشکال با زبانهای دیگر دنیا تفاوت دارد، در دوره معینی از رشد فرا می گیرد؛ دوم آنکه، هیچ کودکی برای فرا گرفتن زبان مادری خود به آموزش نیاز ندارد زیرا دیده شده که کودک با وجود آموزش صریح صورت درست واژه یا جمله ای، باز آن واژه یا جمله را طبق دستور زبانی که ساخته و پرداخته خود اوست ادا می کند.

کودک: I taked a cookie.

مادر: Oh, you mean you took a cookie

کودک: Yes, That's right, I taked it.

این مثال شاهدهی است بر رد نقش تقلید در جریان یادگیری زبان مادری، و حجتی است که از سوی زبانشناسان زایشی برای اثبات فطری بودن دستگاه زبان آموزی ارائه می شود؛ و سرانجام دلیل سوم حاکی از آنست که آغاز و پیشرفت فراگیری زبان مادری دارای مسیر و سلسله مراتبی است که در همه کودکان تقریباً به گونه مشابهی دیده می شود. کودک معمولاً از ۱۲ تا ۱۸ ماهگی به سخن گفتن می آغازد، تا سن ۴ تا ۵ سالگی بیشترین قواعد ساختاری زبان را فرا می گیرد و این پیشرفت تا آغاز مرحله بلوغ ادامه دارد و پس از آن اندک اندک استعداد زبان آموزی وی کاستی می پذیرد. این دلایل نشان می دهد که استعداد زبان آموزی بخشی از هویت ژنتیکی انسان است. در این رابطه چامسکی می گوید که زبان آموزی کودک را می توان نوعی نظر به سازی دانست. بدین معنا که کودک نظر به زبانی خود را از روی داده های زبانی که از بزرگسالان شنیده است، کشف می کند. چامسکی مدعی است که زبان گفتار بزرگسالان غالباً از عبارات ناقص، گسسته و گاهی نابهنجار تشکیل یافته است؛ با این وجود، کودک بر مبنای همین داده های نامرتب، قواعد مرتبی را استخراج می کند و آنچه مایه شگفتی است این است که کودک این کار را بدون هیچ گونه آموزش خاصی انجام می دهد و مهمتر آنکه هوش یا تجربه ویژه ای در این فرایند چندان مدخلیت ندارد. گفتنی است که ذهن گرایان با آنکه می پذیرند یادگیری زبان مادری پدیده ای ذاتی است و آموزش آگاهانه، تقلید و تکرار از شرایط اصلی به شمار نمی رود، معتزند که دانش آنان درباره مکانیسمهای روانشناختی و عصبی که به کمک آنها کودک قادر می شود زبان مادری را فرا بگیرد، بسیار اندک است. امروزه گفته می شود تبیین موضوع زبان آموزی کودک به روش ذهن گرایان که در آن تحقق یادگیری زبان مادری به ذاتی بودن دستگاه زبان آموزی در نهاد کودک منتسب می شود، نوعی تعلیق مسئله است، زیرا با این طرز استدلال توصیف دقیقی از آنچه در ذهن کودک در جریان یادگیری زبان مادری صورت می گیرد، ارائه نمی گردد.

در مورد همهٔ کودکان طبیعی یکسان است. البته این کلام بدان معنا نیست که کودکان همه با سرعتی برابر زبان می آموزند و همین تفاوتی که در میان کودکان از لحاظ سرعت یادگیری در زبان مشاهده می شود، مولود تأثیر عوامل اجتماعی و تقویتی است که کودک در فرایند یادگیری از آنها برخوردار می شود.

در نظر روش پردازان ذهن گرا شروط تقویت و تکرار که متخصصان آموزشی رفتارگرا به عنوان شروط اصلی یادگیری نام می برند، شروط اصلی زبان آموزی محسوب نمی شوند زیرا دیده شده که کودک عبارتی را با یک بار شنیدن فرا می گیرد. همه به تجربه دیده ایم که کودک واژه ای را می شنود ولیکن آن را در همان اثنا بر زبان نمی آورد، به عبارتی دیگر، کودک در برابر انگیزش واژه ای عملاً پاسخی بر زبان نمی راند و در نتیجه، تکرار و تقویت معینی - دو اصلی که روش پردازان رفتارگرا پیوسته بر آن دو تأکید می ورزند - در کار نیست. با این حال، کودک همان واژه را ناگهان در بافت کلامی کاملاً نو و درست به کار می برد.

بی مناسبت نیست در اینجا به نکته دیگری که در آن روش پردازان رفتارگرا و ذهن گرا اختلاف نظر دارند، به اجمال اشاره کنیم و این قسمت از بحث را به پایان برسانیم: گروه، نخست می گویند کودک عبارات و جملات نو و مبتکرانه را از روی قیاس و با توجه به عبارات و جملات از پیش آموخته می سازد؛ در صورتی که ذهن گرایان این کار کودک را ناشی از اعمال قواعد چندی می دانند که در دستور زبان زایا - گشتاری به قواعد گروه ساختی یا قواعد سازه ای^{۱۵} موسوم است. چامسکی در رد استدلال رفتارگرایان که در توجیه جمله های نو و مبتکرانه کودک ارائه می دهند و موضوع قیاس را پیش می کشند، به نکته جالبی اشاره می کند. می گوید: رفتارگرایان با پذیرفتن اینکه کودک به طور ذاتی دارای مکانیسم قیاس سازی است، اصول خود را می شکنند، زیرا آنان برای تبیین یادگیری به یک مسأله ذهنی یا درونی، یعنی قیاس سازی، می پردازند، چیزی که در مکتب فکری خودشان همواره از آن روی برتافته اند.

ذهن گرایی و یادگیری زبان مادری

در صفحات پیشین شرح مجملی از نظرات رفتارگرایان در رابطه با نحوهٔ زبان آموزی کودک ارائه شد. این نظرات با مخالفت نظریه پردازان بسیاری که معروفترین آنها چامسکی و لینه برگ اند، روبه رو گردید. چارلز فریز نماینده نظریه رفتارگرا در زبانشناسی معتقد است که کودک زبان مادری را از طریق ایجاد تداومی میان برخی از صورتهای زبانی و موقعیتهای

کاربردی یاد می‌گیرد.

اعتراض ذهن‌گرایان، پیروان روانشناسی شناختی، بر این نظریه آن است که اصطلاح «تداعی» صرفاً بر چسبی است بر فرایند غیر قابل مشهودی که می‌پنداریم در ذهن زبان آموز صورت می‌پذیرد. واژه «تداعی» همچون واژه «قیاس» بر مفهومی دلالت می‌کند که ذهنی است و رفتارگرایان که می‌خواهند کلیه صور یادگیری را تحت فرایند انگیزه - پاسخ توجیه کنند، با این شیوه استدلال، اولاً به جهانی گام می‌گذارند که همواره از آن روگردان بوده‌اند و بدینسان خود به خود نقض غرض می‌کنند و در ثانی، خلاقیت عظیمی را، که در زبان انسان از لحاظ ابداع واژه و عبارت نو وجود دارد، نمی‌توان در قالب ضابطه ساده انگیزه - پاسخ تبیین و توجیه کرد. به عبارتی دیگر، ذهن‌گرایان می‌گویند همه ما غالباً در زندگی روزمره جملاتی را به کار می‌بریم که پیشتر هرگز آنها را نه شنیده و نه به کار برده‌ایم. در این صورت، چگونه توانسته‌ایم میان این قبیل جملات مبتکرانه و بدیع و موقعیتهای کاربردی آنها رابطه‌های تداعی ایجاد کنیم.

پاسخ تداعی‌گرایان به این پرسش چنین است که ما از روی جمله‌هایی که می‌دانیم بر سبیل قیاس، به جملات نو واکنش زبانی ابراز می‌داریم. زبانشناسان پیرو مکتب زباناگشتاری بر این پاسخ خرده می‌گیرند و می‌گویند قیاس‌پردازی بر مبنای نشانه‌های ساختاری و الگوهای جمله ممکن است به اشتباه بینجامد و برای اثبات نظر خود مثالی ذکر می‌کنند که جالب و معروف است: فی المثل، کودک از راه قیاس با جمله‌ای که پیشتر فرا گرفته: John is easy to please جمله تازه‌ای مانند John is eager to please را درست می‌کند. گو اینکه نشانه‌های ساختاری Noun + V (be) + Adj + infinitive و توالی آنها در هر دو جمله یکسان است، لیکن هر یک از این دو جمله دارای معنای متفاوت است. و یا در زبان فارسی، زبان‌آموزی از روی صورت زبانی مانند «مرد نقاش»، «مرد خیاط»، و یا «مرد هنرمند» به قیاس صورتهای زبانی مانند «زن نقاش»، «زن خیاط»، و یا «زن هنرمند»، را می‌سازد. «مرد نقاش» و «زن نقاش» هر دو دارای ساختمان دستوری یکسان (اسم + صفت) می‌باشد که آنرا اضافه توصیفی می‌گویند، لیکن «زن نقاش» دو معنا دارد: الف. زنی که نقاش است؛ ب. زنی که همسر مرد نقاش است.

لینه برگ توجه همگان را به این نکته مهم جلب می‌کند که همه کودکان در سراسر گیتی به استثنای کودکان معلول، با وجود تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، تفاوت‌های مربوط به محیط خانوادگی، رابطه‌های عاطفی و نابرابر بودن بهره هوش و میزان استعداد می‌توانند ساختارهای زبان مادری خود را فرا بگیرند؛ همه آنها زبان محیط زیستشان را با همه تفاوت‌هایی که از لحاظ پیچیدگی در ساختمان آنها به چشم می‌خورد، در یک مرحله سنی معینی

می آموزند؛ و سرانجام همه آنها مراحل پیشرفت یکسان را در زبان آموزی پشت سر می گذارند. این واقعیتها که در مورد همه کودکان جهان صدق می کند، نمی تواند معلول فرایند انگیزه - پاسخ باشد زیرا محال است بتوان تصور نمود که همه کودکان در جریان زبان آموزی تحت انگیزه های یکسانی قرار می گیرند و لاجرم به گونه ای یکسان واکنش زبانی نشان می دهند.

در آثار پژوهشی مربوط به زبان آموزی کودک که رنگ و بوی آیین نهادگرایی دارد می خوانیم که کودک به طور طبیعی در پایان نخستین سال زندگی می تواند تعدادی اصوات کاملاً متمایز تولید کند و در میان اصوات آغازین واژه هایی به گوش می رسد که دارای توان و صلابت جمله کامل است. این مرحله را اصطلاحاً مرحله تک واژه ای^{۱۶} نامیده اند. به نظر می رسد که همه نوزادان پیش از آنکه پا به سن دو سالگی بگذارند. این مرحله را پشت سر می گذارند. این تکواژه ها بر حسب موقعیتهای گوناگون معانی متفاوت به خود می گیرند. مثلاً، واژه «ماما» ممکن است هر کدام از مفاهیم زیر را در برداشته باشد. «مامان را می بینم»، «بیا اینجا»، «من گرسنه ام»... الی آخر. کودک در مرحله استعمال جمله های تک واژه ای، واژه ای را به کار می برد که گویاترین عنصر موقعیت زبانی به شمار می آید. به عنوان مثال، هنگامی که با اتومبیل اسباب بازی می کند، ابتدا واژه car را به کار می برد و سپس هنگام هول دادن آن bye bye می گوید و در واقع، ابتدا اتومبیل و سپس حرکت اتومبیل مرکز توجه کودک قرار می گیرد.

هنگامی که کودک مرحله عبارات تک واژه ای را پشت سر گذاشته و به مرحله دو واژه ای گام می نهد. مشاهده می کنیم که در کاربرد این دو واژه نظمی وجود دارد، مثلاً، هنگامی که کودک لیوان شیر را سر می کشد می گوید allgone milk. او این ترتیب واژه ها را در دیگر جمله های مشابه و در رابطه با موقعیتهای معین حفظ می کند: allgone sticky (وقتی دستهایش را می شوید)، allgone outside (هنگامی که در را می بندد). به گفته برین^{۱۷} (۱۹۷۶)، در چنین عبارات دو واژه ای، allgone همواره واژه نخست است. و یا در عباراتی که دارای ترکیب عامل - عمل^{۱۸} است واژه ای که دال بر مکان باشد همواره بعد از واژه نخست (عامل) ذکر می گردد: shoe here, book there... تا آخر

حال که از وجود نظامی خاص در کلام کودک صحبت به میان آوردیم، بجاست به بررسی که اورسولا بلوچی^{۱۹} (۱۹۶۸) درباره جملات استفهامی که کودک با واژه های استفهامی

16. one-word stage

17. Braine

18. actor-action

19. Bellugi

نظیر when, what, where, why... به کار می برد اشاره کنیم. بلوچی پی برده است که کودک پرسش خود را در قالبی قرار می دهد که در جمله های زیر پیداست:

What he can ride in?

What he wants?

Where I should put it?

Why he is doing it?

در همه این جمله ها، کودک اصل دستوری قرار دادن واژه سئوالی را در آغاز جمله رعایت نموده ولی نتوانسته است اصل دیگر دستور زبان را که قرار دادن فعل کمکی پیش از فاعل جمله باشد، به کار گیرد. بلوچی پی برده بود که کودک در این مرحله از زبان آموزی که می تواند جملات استفهامی فوق را به کار برد، به خوبی قادر است جملات استفهامی که با افعال کمکی آغاز می شود، نظیر *Can he ride in a truck? Is he doing it?* را به طور درست به کار برد. با این وجود، کودک در این مرحله از رشد زبانی نمی تواند دواصل را همزمان به کار برد و مثلاً بتواند بگوید: *What can he ride in?* یا *What is he doing?* به عبارتی دیگر، نوعی محدودیت کنشی، که اصطلاحاً «ظرفیت جمله پردازی»^{۲۰} نامیده می شود وجود دارد که کودک را از استعمال *What can he ride in?* باز می دارد. به گفته اسلوبین حتی زمانی که از کودکی خواسته شد جمله *Where can i put them?* را تکرار کند، کودک آن را با واژه استفهام تکرار کرد بی آنکه بتواند فعل کمکی را مقدم بر فاعل جمله به کار برد: «*Where can I put them?*» *Adam, say what I say:* بزرگسال

Where I can put them? : آدم

در مراحل بعدی زبان آموزی که اندک اندک بر ظرفیت جمله پردازی کودک افزوده می شود، کودک از عهده بیان جمله ای نظیر: *Why can he go out?* برمی آید ولی زمانی که رعایت اصل دیگری علاوه بر دواصل پیش گفته ضرورت پیدا می کند و کودک ناگزیر می شود جمله استفهامی - منفی، مانند: *Why can not he go out?* را به کار برد، فقط دواصل نخستین را به کار می گیرد و جمله را به گونه *Why he cannot go out?* بیان می کند.

به این گفت و شنود که در یک بازی میان پسر کوچولو (*Adam*) و عروسکی (*The Old Lady*) صورت گرفته و اسلوبین آن را در صفحه ۹۷ کتاب خود به نام روان زبان شناسی^{۲۱} از بلوچی نقل می کند، توجه کنیم:

Adam, ask the Old Lady where she can find some toys. : بزرگسال

Old Lady, where can you find some toys? : آدم

Adam, ask the Old Lady why he cannot run. : بزرگسال

Old Lady, Why you cannot run? : آدم

مثال دیگری را که دال بر محدودیت کنشی یا ظرفیت جمله‌پردازی کودک است از اسلوبین وولش نقل می‌کنیم:

The man whom I saw got wet. : بزرگسال

I saw The man and he got wet. : کودک

تعبیر کلام فوق چنین است که کودک (که در این بررسی دختری بوده دو ساله) حتی زمانی که قرار است جمله موصولی شخص بزرگسال را تکرار کند، می‌تواند معنای جمله را دریابد و آن را به حافظه خود بسپارد، اما چون توانایی جمله‌سازی او محدود است نمی‌تواند همان مفهوم را در قالب جمله موصولی بیان کرده، ناگزیر آن را در قالب دو جمله ساده ادا می‌کند که این خود در عین حال که وجود نظم را در شکوفایی زبان کودک به اثبات می‌رساند، اهمیت نقش تقلید را در جریان زبان‌آموزی زیر سؤال می‌برد.

چامسکی از مشاهده این که کودک پیچیده‌ترین نظام دستور زبان را تا سه سالگی و به سرعت فرا می‌گیرد، به طوری که به خوبی از عهده درک و استعمال جملات نو برمی‌آید، دچار شگفتی می‌شود. او می‌گوید بسیار ساده لوحانه است اگر فکر کنیم کودک بر اثر فرایند مبهمی چون تقلید یا تعمیم از عهده استحصال چنین نظامی پیچیده برمی‌آید. در تبیین زبان‌آموزی کودک، این پدیده اعجاب‌انگیز، چامسکی چنین استدلال می‌کند: از آنجا که ساختار نظام عصبی کودک ذاتاً با مقوله‌های جهانی مجرد^{۲۲} و سازمان‌بندیهای زیربنایی زبان کودک هم‌نوايي دارد، از این‌رو کودک از عهده شناسایی نظام نحوی بنیادی برمی‌آید و فراگیری کامل زبان بر اثر همین شناسایی نظام نحوی تحقق می‌یابد و نه صرفاً به علت تکرار و تقویت محض. به عبارتی دیگر، به اعتقاد چامسکی شکوفایی زبان در نهاد کودک به علت وجود برنامه رفتارزبانی است که به‌طور فطری طرح‌ریزی^{۲۳} شده است و برحسب اینکه کودک در نخستین سالهای رشد در معرض کدام زبان قرار گیرد، آن را فرا خواهد گرفت. در نظر گشتاریان مورد شگفت‌آور در استحصال زبان مادری این است که کودک از راه شنیدن مجموعه عبارات و جملات زبانی که به‌طور اتفاقی، نامنظم، و بیشتر غیردستوری ادا می‌شود، نظامی منتظم از قواعد دستوری را می‌سازد.^{۲۴} و چون او چنین نظامی را در مدت

22. abstract universal categories

23. innately mapped-in program

۲۴. درباره نقش و تأثیر زبانی که اشخاص بزرگسال هنگام محاوره با کودک به کار می‌برند، نظرات گوناگونی بیان شده که در صفحه‌های بعد اجمالاً به آنها اشاره خواهد شد.

نسبتاً کوتاهی فرامی‌گیرد، از این رو تصوّر می‌شود که او برای تجزیه و تحلیل این داده‌های زبانی گسسته، نامنظم و غالباً غیردستوری و تشکیل دستورزبانی درونی، مجهز به وسیله‌ای ذاتی است. کوتاه سخن آنکه استحصال زبان نه تنها منوط به این است که کودک در معرض انگیزه‌های زبانی محیطش قرار گیرد، بلکه به وجود مکانیسم ذاتی زبان آموزی در نهاد کودک نیز بستگی دارد.

گشتاریان اهمیتی را که رفتارگرایان به نقش تقویت در فرایند یادگیری زبان می‌دهند، زیر سؤال قرار می‌دهند. چامسکی در انتقادی که از کتاب رفتار زبانی اسکینر کرده، می‌گوید به گفته اسکینر کودک به خاطر عباراتی که هنگام یادگیری زبان ادا می‌کند به‌طور مثبت یا منفی تقویت می‌شود و بر پایه تقویتی که دریافت می‌کند می‌کوشد رفتار زبانی خود را تا حد انتظارات فرد تقویت‌کننده شکل بخشد. حال به فرض این که کودک در قبال هر یک از جملات دستوری که ادا می‌کند تقویت مثبت و در ازاء جملات نادرست تقویت منفی دریافت کند، آیا می‌توان تصوّر کرد که این برنامه‌ریزی آموزشی سبب شود که کودک به مفهومی از دستور زبان دست یابد که به مدد آن طرز سخن گفتن درست را بیاموزد؟ آگاهی کودک از این که عبارتی خاص نادرست بوده است به معنای آن نیست که او بتواند به اشتباه خود پی برده و بعداً آن را به‌طور صحیح به‌کار برد. صریح‌تر این که، معترضان به اصول توجیهی مکتب رفتارگرایی می‌پرسند وقتی کودکی فرضاً جمله I called up her را ادا می‌کند و به خاطر این بیان نادرست از تقویت منفی برخوردار می‌شود، چگونه پی می‌برد که جمله نادرست مذکور را به گونه‌ای درست به‌کار برد و بگوید I called her up^{۲۵}. از این رو، استدلال می‌شود برای این که اصل تقویت در جریان فراگیری زبان مؤثر افتد، لازم است قوای شناختی کودک و مهارت‌های یادگیری زبان او به حدّ کافی رشد کرده باشد. جان کلام در این است که عامل تقویت صرفاً کودک را از درست یا نادرست بودن واژه یا عبارتی که ادا نموده آگاه می‌سازد و برای آنکه کودک بتواند از تقویت، استفاده معقول کند، لازم است که قوای دماغی و مهارت‌های استحصال زبانش را به‌کار گیرد.

در رد نقش و اهمیت تقویت که یکی از اصول مهم مورد نظر رفتارگرایان برای تبیین زبان آموزی کودک به‌شمار می‌رود، گشتاریان دلایل دیگری نیز ارائه نموده‌اند. آنان قبول

۲۵. در دستور زبان انگلیسی جمله‌ای که فعل آن متعدی و مرکب از دو واژه باشد به دو صورت به‌کار می‌رود: (۱) اگر مفعول جمله ضمیر باشد، میان واژه اول و دوم به‌کار می‌رود: They put it out: (۲) و اگر مفعول جمله اسم باشد می‌توان آنرا میان واژه اول و دوم و یا بعد از واژه دوم به‌کار برد:

They put the fire out.
They put out the fire.

دارند که زبان کودک صورت تحریف یافته زبان بزرگسالان است و اضافه می کنند تحریفهای^{۲۶} زبانی کودک ناشی از تحلیل ناقص کلام بزرگسالان نیست، بلکه نشانگر وجود گرایش ذاتی کودک برای تعمیم قواعد زبانی و دستیابی به یک دستگاه زبانی منظم است.^{۲۷} مثلاً، دیده شده که کودک هنگام یادگیری زبان مادریش- انگلیسی، افعال بی قاعده ای چون آمدن (come)، شکستن (break) و رفتن (go) را در مفهوم گذشته به صورت comed, goed, broken به کار می برد. نکته مهم این است که در کلیه مواردی که زبان کودکان بررسی شده مشاهده گردیده که افعال بی قاعده ای نظیر آنچه در فوق ذکر شد، نخستین بار به صورت صحیح و به گونه ای که در زبان بزرگسالان مرسوم است: come, broke, went به کار رفته اند. این صورتهای درست افعال بی قاعده که کودک آنها را پیشتر آموخته و هنگام استعمال آنها احتمالاً از تقویت مثبت هم برخوردار گردیده ناگهان از کلام کودک ناپدید می شوند و به جای آنها صورتهای نادرست: comed, broken, goed جایگزین می شوند. طبیعی است که کودک آنها را نه از زبان والدینش شنیده که خواسته باشد تقلید کند و نه مسلماً از سوی والدین یا اطرافیان مورد تقویت قرار گرفته است. این پدیده شگفت انگیز نشانگر خاصیت فزون تعمیمی^{۲۸} ذهن کودک است که گرایش دارد افعال بی قاعده را که تعدادشان در زبان انگلیسی در مقایسه با افعال با قاعده بسیار اندک است و در مراحل نخستین یادگیری آنها را به گونه مواد وازگانی جداگانه فرا گرفته است، در قالب نظمی که ذهن کودک در جستجوی آن است، بریزد.

هنگامی که شخص عامی در توجیه پدیده زبان آموزی به استدلال می پردازد معمولاً می گوید که کودک آنچه را می شنود بر زبان می راند. به عبارتی دیگر، کودک از راه شنیدن زبان افراد بزرگسال و تقلید کلام آنها زبان را فرا می گیرد. این توجیه از دیدگاه نهادگرایان مطرود است و بررسیهایی که در این زمینه به عمل آمده همه گواه آن است که زبان کودک صرفاً شکل مقلدانه زبان بزرگسالان نیست. صرف نظر از ترکیب غریبی که در عبارات دوواژه ای کودک به چشم می خورد (و این پدیده خود فرض تقلید را باطل می سازد)، حتی زمانی که پدر و مادر کودکی عملاً در صدد برآمده اند صورت زبانی معینی را به کودکشان تعلیم دهند، کودک آن صورت زبانی را برحسب نظام دستوری خاص خود تکرار کرده است:

Nobody don't like me. کودک

26. deviation

۲۷. در فارسی نیز مصداق دارد: کارید (کاشت)، سوزید (سوخت)، بندید (بست) و گاهی: می کاشم (می کارم)، می سوخه (می سوزد)، می بسته (می بندد).

28. overgeneralization

مادر: No, say nobody likes me.

کودک: Nobody don't like me.

پس از هشت بار تکرار:

مادر: No, now listen carefully, say 'Nobody likes me.'

کودک: Oh, Nobody don't likes me.

(نقل از اسلوبین (۱۹۷۱)، ص ۱۰۴).

اسلوبین، که از پیروان مکتب نهادگرایی است، در اشاره به محاوره یاد شده می‌گوید حتی اگر کودک بتواند جملات اشخاص بزرگسال را به گونه‌ای درست تقلید کند، باز روشن نیست که او چگونه از خود جمله‌های بدیع و مبتکرانه می‌سازد. جمله‌هایی که از دیگران نشنیده و طبعاً آنها را تقلید و تمرین نکرده است.

نکته دیگری که بی‌مناسبت نیست در این رابطه از قول گشتاریان ذکر کنیم به واکنش والدین کودک در قبال زبان او مربوط می‌شود. به نظر می‌رسد والدین آن‌طور که باید به درست یا نادرست بودن کلام کودک خود از لحاظ دستور زبان توجهی ندارند، بلکه عموماً به معنا و مطابقت آن با واقع امر علاقه نشان می‌دهند و نه به ساختارهای عبارات و جملاتی که کودک به کار می‌برد. بررسی‌های راجر براون (۱۹۷۰) که به مدت چندین سال در دانشگاه هاروارد درباره تأثرات متقابل و خودبه‌خودی^{۲۹} میان مادران و کودکان به عمل آمده، هیچگونه شواهدی در تأیید این که پاسخهای والدین باعث افزایش دانش دستور زبان کودک می‌شود در اختیار ما نمی‌گذارد. براون می‌گوید: والدین گاهی غلط‌های فاحشی را که کودکی در کار برد و تلفظ واژه‌ای مرتکب می‌شد، اصلاح می‌کردند. اما غالباً اصلاح کلام کودک به دلیل دستوری یا غیردستوری بودن آن نبود، بلکه ارزش راستی یا به عبارتی، درست یا نادرست بودن آن از لحاظ مطابقت با واقعیت بود. به نظر می‌رسد آنچه عمدتاً بر واکنش والدین در قبال کلام کودک تأثیر می‌گذارد، راست یا دروغ بودن زبان کودک است و نه ساخت نحوی آن. و شگفت آنکه در اثر این گونه فرایند شرطی‌سازی، کودک در بزرگسالی دارای زبانی می‌شود که از لحاظ دستوری بسیار درست است ولی از حقیقت‌گویی تهی است.

نهادگرایان در رد اهمیت تقلید به عنوان عامل اصلی زبان‌آموزی کودک از کودکان مبتلا به زبان‌پریشی^{۳۰} یا کودکان لال به عنوان شاهد قضیه نام می‌برند. دیده شده که کودک مبتلا به زبان‌پریشی که قادر به ادای صحیح اصوات زبان نبوده، توانسته است از عهده فهم جملاتی که دارای ساختارهای دستوری پیچیده است برآید. و یا کودک کر و لال که با وجود

ناهنجاریهای طبیعی توانسته است سرانجام توانش زبانی را به دست آورد (لنه برگ، ۱۹۶۲). نتیجه آنکه اصل تقلید نمی تواند پدیده معجزه آسای زبان آموزی کودک را به گونه ای منطقی توجیه کند، بلکه وجود تقلید در این فرایند نشانه آشکاری است از تلاش کودک، که به گفته پیاز، در جهت همساز کردن طرحهای زبانی^{۳۱} با داده های تازه زبانی است که به گوشش می رسد.

در باره نقش و تأثیر زبانی که اشخاص بزرگسال هنگام محاوره با کودک به کار می برند نظرات بیان شده یکسان نیست. گروهی بر چامسکی به خاطر آنکه چنین زبانی را غیر دستوری و ناقص توصیف کرده است، تاخته اند و گفته اند که زبان پدر و مادر در خطاب با کودک، بر عکس، از جمله های دستوری ساده و کوتاه تشکیل یافته است (استنو و فرگوسن). صرف نظر از آنکه محاورات پدر و مادر با کودک دستوری یا غیر دستوری بوده و یا متناسب با استعداد های شناختی و توان جمله پردازی وی بوده باشد، کودک هنوز با این مسئله مواجه است که چگونه باید قواعد ساختارهای ناگفته و اصول منطبق کردن^{۳۲} مقاصد ارتباطی با الگوهای زبانی را فرا بگیرد؟ به عبارتی دیگر، حتی اگر عبارات و جملاتی که در محاوره به گوش کودک می رسد کامل و دستوری بوده باشد نمی تواند دلیل مقتضی برای اثبات توانایی کودک در ساختن دستور زبان بر مبنای همان داده های زبانی باشد. به عبارت روشنتر، چگونه کودک می تواند با شنیدن عبارات و جملات اطرافیان خود قواعد ناگفته و زیر ساخت زبانش را کشف کند؟ همه می دانیم که کودک در آن گونه محیط زبانی زندگی نمی کند که فرضاً تنها یک عبارت زبانی با یک موقعیت ارتباطی در پیوند تنگاتنگ و دایمی بوده و با آن کاملاً همساز باشد. در هر زبانی میتوان مفهوم می را در چند قالب گوناگون زبانی بیان کرد. در محاوره ای که میان مادر و دختر دوساله اش صورت گرفته و اسلوبین آنرا از قول راجر براون در کتابش (ص ۱۰۵) آورده است می خوانیم که مادری برای آنکه دخترش را مجاب کند تا اجازه دهد موهایش را شانه کند او را با بیست نوع گوناگون جمله مخاطب قرار داده است. پرسش این است که کودک دوساله چگونه می تواند دریابد که این جملات با ساختارهای متفاوت همه به یک مفهوم کلی است؟ در اینجاست که ذهن گرایان همصدا با نهادگرایان به اصل شرطی سازی انگیزه- پاسخ که اصول زیربنایی فکرت مکتب رفتارگرایی به شمار می رود می تازند و استدلال رفتارگرایان را در این رابطه سخت بی تمکین می یابند و چنین اظهار نظر می کنند که موفقیت کودک در تحلیل داده های زبانی و استخراج قواعد زیر ساختی زبان منوط به بارور شدن استعداد های زبانی و عقلانی کودک است که باید به حد معینی از رشد رسیده باشد.

ذهن‌گرایی و آموزش زبان خارجی

در روانشناسی شناختی یا ذهن‌گرا زبان نه تنها دارای الگو است، بلکه این الگوها نمودار مجموعه قواعد سفت و سختی است که ناظر بر تولید عبارات درست زبانی است. از نقطه نظر روش پردازان ذهن‌گرا محال است که زبان‌آموز بتواند همه جملات درست و ممکن در زبان هدف را ازراه تقلید و تکرار فرا بگیرد زیرا چنین کاری اصولاً از توان حافظه آدمی بیرون است. چنانچه بخواهیم تحقق چنین امری را در پرتو مفهوم «قیاس» توجیه کنیم، استدلال ما به همان اندازه که ممکن است گره مسأله را باز کند ممکن است خود گمراه‌کننده نیز باشد. واقع امر این است که زبان‌آموز که دانش کافی از ساختار زبان هدف ندارد قادر نیست حدود و ثغور محدوده‌ای را که در آن بتوان قیاس‌پردازی کرد، تعیین کند و چه بسا جملاتی که به کار می‌برد، دوپهلوی، نادرست، و یا نامفهوم از آب درمی‌آید.^{۳۳} از این رو، برای آنکه زبان‌آموز بدانند در چه مواردی می‌توان رابطه‌های دستوری را تعمیم داد و چه موقع امکان بسط و گسترش آنها نیست، شرح قواعد دستوری در آموزش زبان خارجی ضرور است. این نظر، یعنی لزوم تدوین قواعد دستوری صورت مترقی نظر معلمان سنت‌گرای زبان خارجی است. به هر صورت، دیده شده که دانش‌آموزانی که با این روش زبان خارجی را فرا گرفته‌اند به‌طور کلی در کاربرد عبارات زبانی آنطور که باید ازسلاست و روانی در کلام برخوردار نیستند و معمولاً به هنگام استفاده از زبان گفتار دچار مکث و تأمل می‌شوند. دلیل این امر آن است که زبان‌آموز می‌خواهد قواعد دستوری را که از طریق تبیین و توضیح معلم و به روش استدلال قیاسی فرا گرفته، به کار گیرد. خواه این قواعد مربوط به رابطه‌های دستوری در سطوح بالا باشد خواه مربوط به مختصات زبانی در سطوح پایین.

در رابطه با آموزش زبان خارجی بی‌مناسبت نیست که به موضوع همگانیهای

۳۳. به‌عنوان مثال، با آنکه در زبان انگلیسی هر دو جمله (a) و (b) ساختمان دستوری یکسانی دارند، جمله (a) دارای يك معنا و جمله (b) به دو معناست:

(a) We found the baby a good nurse.
(b) We found the girl a good teacher.

توضیح (b): الف. برای دختر معلم خوبی پیدا کردیم.

ب. دریافتیم که (آن) دختر معلم خوبی است.

و یا آنکه روساخت زبانی هر يك از جمله‌های (c) و (d) دارای دو زیرساخت، یعنی دو معنای متفاوت است:

(c) The police were told to stop drinking beer at midnight
(d) Flying planes can be dangerous.

توضیح (c): الف. به پلیس گفته شد از شرب آبجو (توسط مردم) در نیمه‌شب مانع شوند.

ب. به پلیس گفته شد از صرف آبجو در نیمه‌شب خودداری کنند.

توضیح (d) الف. هواپیماهای در حال پرواز ممکن است خطرناک باشند

ب. به پرواز درآوردن هواپیماها ممکن است خطرناک باشد.

زبان شناختی، یعنی خواص ساختاری مشترک میان زبانها نیز اشارتی کنیم، زیرا قبول این نظریه زبان شناختی عملاً بر آموزش زبان خارجی تأثیر می‌گذارد. از دیدگاه زبانشناسان ذهن گرا همه افراد بشر دارای ساختار زبانی هستند که ویژگیهای آن به طور فطری در نهاد بشر تعیین شده است. این ساختار زبانی فطری مبنای کلیه زبانهای دنیاست و نتیجه‌ای که از این فرض زبان شناختی گرفته می‌شود این است که همه زبانها در ژرف ساخت شبیه همدیگرند و تفاوت آنها صرفاً به خواص روساختی آنها مربوط می‌شود. با این همه، تفاوت‌های روساختی زبانها به قدری فراوان است که یکسانی اصول ژرف ساخت یا همگانیهای زبانی^{۳۴} از نظر پنهان می‌ماند.

مدرّسی که فرض همگانیهای زبانی را پذیرفته باشد در آموزش زبان خارجی در صورت لزوم از زبان مادری زبان آموز برای نشان دادن تشابهات و تمایزات واجی، نحوی و واژگانی میان آن دو زبان استفاده خواهد کرد. به عنوان مثال، دو جمله انگلیسی و فارسی زیر را در نظر بگیرید. این دو جمله در هر دو زبان دارای ساختار دستوری متشابه بوده و هر یک دو معنای جداگانه دارد:

(1) The ambassador did not leave London to take up an appointment in Africa.
(۲) سفیر، تهران را برای به دست آوردن منصبی در اروپا ترک نکرد.

با توجه به دو معنای جمله انگلیسی، ابهام جمله فارسی نیز خود به خود روشن می‌شود: الف. سفیر لندن را ترک نکرد تا سمتی را در آفریقا به دست آورد. (سفیر در لندن ماند تا بتواند سمتی را در آفریقا به دست آورد.)

ب. سفیر به خاطر به دست آوردن سمتی در آفریقا لندن را ترک نکرد (سفیر از لندن خارج شده اما نه برای به دست آوردن سمتی در آفریقا، بلکه به دلایل دیگری مانند معالجه، دیدار با خانواده... این سفر صورت گرفته است).

و یا فی المثل برای نشان دادن تمایزات نحوی میان زبان انگلیسی و فارسی، مدرّس زبان می‌تواند به جمله‌های زیر اشاره کند:

Unless he works hard he will not be able to catch up with the rest of the class.
او نخواهد توانست خود را به بقیه کلاس برساند مگر آنکه سخت کار کند.

در حالی که در زبان انگلیسی جمله وارۀ پیر و Unless he works hard می‌تواند هم پیش و هم بعد از جمله وارۀ پایه He will not be able to catch up with the rest of the class قرار

۳۴. به عنوان مثال می‌توان به اجمال گفت که همه زبانها دارای قواعد نحوی، واجی و نیز واژگان می‌باشند. در همه زبانها جمله‌های سوالی، امری، بیانی و سلبی به کار می‌رود. در همه زبانها از کلماتی مانند ضمائر، صفات، قیود، حروف ربط به نحوی استفاده می‌شود... اسمها برای نامیدن اشیاء و افعال برای بیان عمل و حالتی به کار می‌رود، در همه زبانها آواهای واکدار و آواهای بیواک یافت می‌شود... (لانگاکر، ۱۹۷۳، ص ۲۴۶-۲۵۵)

بگیرد، در زبان فارسی جمله‌واره پیر و «مگر آنکه سخت کار کند» معمولاً بعد از جمله‌واره پایه «نخواهد توانست خود را به بقیه کلاس برساند» قرار می‌گیرد.

همچنانکه پیداست این روش که در آن به اقتضای بحث دستوری، به تشابهات و تمایزات موجود میان زبان مادری و زبان هدف اشاره می‌شود با روش گفتاری- شنیداری که در آن حتی الامکان از کاربرد زبان مادری فرد متعلم اجتناب می‌شود، تفاوت فراوان دارد.

کلام پایانی: (۱) جایی برای رفتارگرایی و ذهن‌گرایی در آموزش زبان خارجی

مسئله عمده در آموزش زبان خارجی این است که زبان آموز طوری دستور زبان خارجی را فرا بگیرد که هنگام به کار بردن زبان خارجی همانند دستور زبان مادریش عمل کند. مجادله عمده میان دو مکتب زبانشناسی رفتارگرا و ذهن‌گرا بر این است که آیا توانایی به کار بردن زبان خارجی نوعی مهارت است یا عملی مبتنی بر تفکر. برخی از زبانشناسان و معلمان بر این عقیده‌اند که زبان مهارتی است که عمدتاً بر اثر تمرینهای مداوم و فشرده حاصل می‌شود، به طوری که می‌توان آن را بدون اشعار به کارکرد مکانیسم زبان و به طور ارتجالی به کار برد. گروهی دیگر چنین می‌پندارند که برای انتخاب و کاربرد صحیح واژگان و قواعد دستوری به منظور ادای مقصود به تعمق و ممارست فکری نیاز است.

این مسئله بنیادی کاربرد زبان که آیا رفتاری است مبتنی بر مهارت و یا تابع قواعدی معین، خود سرآغاز موارد متنازعی در زمینه آموزش زبان خارجی بوده است:
- آیا یادگیری زبان پدیده‌ای است مقید به تشکیل عادات و یا فراگیری قواعدی خاص (آوایی، واجی و نحوی)؟

آیا فرایند یادگیری زبان خارجی عمدتاً فرایندی استقرائی است و یا استدلالی قیاسی؟
آیا مبتنی بر قیاس است و یا تجزیه و تحلیل؟

- آیا توانایی استعمال زبان خارجی مولود انتقال عناصر همانند^{۳۵} (از زبان مادری به زبان خارجی) است و یا در نتیجه فرایند جابجایی^{۳۶} است که در آن درک عملکرد جزء در کل نقش حیاتی دارد. به سخنی دیگر، اگر بپذیریم که توانایی زبان آموز برای کاربرد زبان خارجی در نتیجه انتقال عناصر مشابه در واجگان، واژگان، نحو و پدیده‌های فرازبانی^{۳۷} از زبان مادری به زبان بیگانه است، در آن صورت می‌توان پیش بینی کرد که ورزیدگی که زبان آموز در هر یک از مهارت‌های زبان مادریش کسب نموده او را در یادگیری زبان خارجی و مآلاً در به دست آوردن ورزیدگی در کاربرد زبان خارجی یاری خواهد کرد. و چنانکه بر شق دوم پرسش خود

35. identical-element transfer

36. process of transposition

37. extra linguistic phenomena

مهر تأیید بزنیم، در آن صورت موضوع کسب مهارت بر اثر تمرین منتفی است و آنچه اهمیت پیدا می کند توان فکری زبان آموز است که وی برای درک عملکردهای متقابل دستوری و به طور کلی طرز کار نظام زبان از خود نشان می دهد.

امروزه بیشتر معلمان زبان خارجی بر این باورند که این دو نظر به ظاهر مخالف، نه تنها مانعاً الجمع نیستند بلکه مکمل و متمم یکدیگرند. نباید فراموش کنیم که برخی عناصر زبان آنچنان در پیوند ثابت و ثاقب با یکدیگرند که وقتی عنصری به گونه معینی به کار می رود، عنصر یا عناصر دیگری خودبخود صورت خاصی به خود می گیرند. مثلاً در زبان انگلیسی تکواژ^{۳۸} جمع {s} دارای سه تکواژ گونه^{۳۹} /-iz/، /-z/، و /-s/ می باشد^{۴۰} که کاربرد آنها تابع شرایط واج شناختی است؛ و یا بر حسب این که فاعل جمله، he، she، و یا it باشد، صفت ملکی مقدم بر اسم his، her، و یا its خواهد بود؛ و یا آن که علامت صفت تفضیلی و عالی، بر حسب این که صفتی يك، دو، و یا بیشتر هجا داشته باشد، -est، -er، و یا more و most خواهد بود. دیده شده است کسانی که روان و سلیس سخن می گویند قادرند این گونه صورتهای زبانی را، که رابطه های دستوری میان آنها پیوسته ثابت است به طور ناخودآگاه درست به کار برند و توجه خود را به معنا و مفهومی که قصد بیان آن را دارند متمرکز کنند. روش درست آموزش زبان خارجی ایجاب می کند که زبان آموز این قبیل عناصر خیر را که در نظام کلی زبان باهمدیگر کارکرد متقابل دارند به منظور تشکیل عاداتهای درست زبانی در مهارتهای مقدماتی زبان گفتاری و شنیداری پیوسته تمرین کند و تمرین و یادگیری آنها مستلزم تحلیل نکات دستوری نیست. از سوی دیگر، به کار بردن برخی دیگر از عناصر زبانی که با موقعیتهای گوناگون ارتباطی در پیوند مستقیم می باشد مستلزم تأمل و تعمق در معناست. به تجربه دریافته ایم که اندک تغییری در شبکه ارتباط زبانی موجب می شود که گوینده در تقسیم خود درباره سبک، سیاق، آهنگ کلام، انتخاب واژگان... تجدید نظر کند و سخن را به مقتضای موقعیت، مخاطب، محل و زمان گفت و شنود ادا کند. چنانکه ذکر مثالی، به دلیل صراحت موضوع، ملال آور نباشد، می توان گفت در زبان فارسی هنگامی که گوینده ای عباراتی نظیر: «لطفاً تشریف ببرید»، «گفتم بروید»، «گم شو»، «گورت را گم کن»... به کار می برد با آگاهی از بار معنایی آنها و از روی تصمیمی حساب شده، و نه از روی عادت، این کار را انجام می دهد.^{۴۱} چند نمونه از

38. morpheme

39. allomorph

۴۰. دو تکواژ گونه دیگر جمع، /-in/ و /∅/ است: sheep, oxen

۴۱. مارتین جوس (Martin Joos) در کتابش *The Five Clocks* از پنج شیوه کلام که هر کدام در یکی از موقعیتهای پنجگانه: خصوصی (intimate)، دوستانه (casual)، شورایی (consultative)، رسمی (formal)، اداری (frozen) به کار می رود، نام برده است.

جملات خواهشی در زبان انگلیسی ذکر می‌کنیم:

Answer the phone, please.

You might answer the phone, please.

Will you answer the phone?

Do you mind answering the phone?

Will you be so kind as to answer the phone?

طبیعی است که هر یک از جملات خواهشی مذکور با آهنگهای متفاوت دارای معنا و مفهوم متفاوت است و هر کدام به مقتضای رابطه‌ای که میان طرفین گفت‌و شنود در محل و زمانی خاص وجود دارد، به کار می‌رود.

در مراحل پیشرفته فراگیری زبان خارجی، تمرینات زبانی باید توأم با درک و آگاهی از التزامات^{۴۲} کاربرد الگوهای معنایی و نحوی زبان باشد و هر چه تمرینات به موقعیتهای طبیعی گفت‌و شنود نزدیک باشد، یادگیری ژرفتر و پایاتر خواهد بود.

بنابراین باتوجه به آنچه اجمالاً گفته شد، لازم است زبان آموز در نخستین مراحل یادگیری زبان خارجی صورتهای زبانی را که در ارتباط متقابل و ثابت با یکدیگرند تمرین کند و در مراحل بعدی عملکرد قواعد دستوری را که با اندک تغییری بر ایفاء مقصود اثر می‌گذارد، به خوبی فرا گرفته، عبارات و جملات را متناسب با موقعیتهای ارتباطی به کار برد. چنانکه پیداست در چنین آموزش زبان جایی معین برای نظرات آموزشی هر دو مکتب رفتارگرایی و ذهن‌گرایی وجود دارد.

کلام پایانی: (۲) اصول عملی^{۴۳} زبان آموزی کودک

هر چند زبان آموزی کودک از بیست سال گذشته به این طرف موضوع مطالعات و بررسیهای عدیده پژوهشگران بوده است هنوز هم نظریه کاملی درباره چگونگی استحصال زبان توسط کودک وجود ندارد. در این رابطه اسلوبین چند اصل عملی را بر اساس داده‌های زبانی مستخرج از چهل زبان که به چهارده شاخه عمده خانواده زبانی مربوط می‌شود در

42. implications

۴۳. operant principles مراد از اصول عملی بیان واقعیهایی است که در جریان زبان آموزی مکشوف و معلوم شده است. فی‌المثل، کودک برخی از صورتهای زبانی مانند (-ed) به مفهوم زمان گذشته را، که دارای معنای ثابتی است، زودتر از دیگر صورتهای زبانی فرا می‌گیرد. کودک برای پی بردن به رابطه‌های موجود میان صورتهای زبانی و معنا به طور فطری مجهز به استعدادی است که اسلوبین آن را استعداد اکتشاف «heuristics» نامیده است

کتابش ارائه داده که پرتوی از واقعیت امر را به همراه دارند. این اصول با نتایج حاصل از بررسیهای پژوهشگران به طور کلی همخوانی داشته و در مورد همه کودکان با زبان و فرهنگ متفاوت صدق می کند:

اصل عملی الف. از نظر کودک پایان واژه‌ها (پسوندها) مشخص ترین صورت زبانی است و کودک به آنها توجه بیشتری مبذول می دارد.

اصل عملی ب. کودک در فرایند یادگیری زبان همواره در جست و جوی عناصر دستوری است که رابطه‌های معنایی میان واژه‌ها را نشان می دهد. این اصل کودک را در ایجاد رابطه‌ها میان معانی زیر ساخت و صورتهای روساخت کلام هدایت می کند.

با در نظر گرفتن این دو اصل، اسلوبین وجود يك قانون همگانی استحصال زبان مادری را پیش بینی می کند:

قانون همگانی (يك). کودک هنگام یادگیری يك نکته دستوری به منظور بیان معنایی خاص، صورتهای متأخر^{۴۴} زبانی (پسوندها) را پیش از صورتهای متقدم^{۴۵} (پیشوندها) فرامی گیرد. اصل ج. کودک در جریان یادگیری زبان موارد استثنا را کنار می گذارد.

به نظر می رسد که همه کودکان ترجیح می دهند نظامهای دستوری متجانس و منظم از آن خود داشته باشند و این تمایل ذاتی آنها در مواردی که قاعده دستوری را بیش از حد تعمیم می دهند، به خوبی به چشم می خورد. به عنوان مثال، کودک در نخستین مراحل یادگیری زبان، افعال بی قاعده انگلیسی را در مفهوم گذشته مانند، went, broke, came, took, تا آخر (که در واقع جزء موارد مستثنی می باشد) درست به کار می برد، ولی به خاطر گرایش فطری که به داشتن نظام دستوری متجانس و منظم دارد، پس از مدتی با این قبیل افعال بی قاعده به گونه افعال با قاعده عمل می کند و در نتیجه آنها را به صورت goed, breaked, comed, taked به کار می برد (هر چند که زفتار زبانی وی در بار اول، که افعال بی قاعده را درست به کار برده، از یاداش برخوردار شده و به خاطر آن تشویق شده است). با توجه به اصل عملی ج. اسلوبین قانون همگانی (دو) استحصال زبان مادری را به شرح زیر پیش بینی می کند: قانون همگانی (دو). کودک برای بیان مفهومی در قالبهای زبانی همچنان که بزرگتر می شود مراحل زیر را به ترتیب پشت سر می گذارد: (۱) عدم استفاده از نشانه‌های الحاقی (پسوندها و پیشوندها)؛ (۲) استفاده درست از این نشانه‌ها در موارد معدود؛ (۳) تعمیم بیش از حد نشانه‌ها؛ (۴) برخورداری از دستور زبان بزرگسالان.

اصل عملی د. رابطه‌های معنایی زیر ساخت باید دارای نشانه‌های روساخت معلوم

ومشخص باشد. تبیین اصل فوق بدین گونه است که کودک هنگام یادگیری دستورزبان مادریش مواردی را که میان معنا و صورت زبانی مطابقت کامل وجود دارد زودتر یاد می‌گیرد. مثلاً، در زبان ترکی (آذری) که از جمله زبانهای التصاقی^{۴۶} است برای هر يك از معانی مفعول (مفرد- جمع) و اضافه (مفرد- جمع) صورتهای دستوری معینی وجود دارد:

al	دست
alin	دست + حالت مفعولی، مفرد
allarin	دست + حالت مفعولی، جمع
alinin	دست + حالت اضافه، مفرد
allarinin	دست + حالت اضافه، جمع

برای کودک یاد گرفتن هر يك از رابطه‌های معنایی فوق در مطابقت با صورتهای زبانی متناظر در زبان ترکی کار دشواری نیست. اما در زبان انگلیسی که مانند دیگر زبانهای هند و اروپایی دارای نظام دستوری ترکیبی^{۴۷} است، چه بسا يك صورت زبانی، مانند نشانهٔ (.) می‌تواند معانی گوناگونی به همراه داشته باشد.^{۴۸}

در رابطه با همین اصل عملی (د)، اسلوبین پیش‌بینی می‌کند:

قانون همگانی (سه). هر اندازه میان عناصر معنایی و عناصر رساخت زبانی مطابقت يك به يك وجود داشته باشد، به همان اندازه کودک آن را زودتر یاد می‌گیرد. از اینرو، وقتی نشانه‌های دستوری با بار معنایی ارتباط مستقیمی ندارد، یادگیری آنها برای کودک دشوار می‌باشد. مثلاً، در زبان انگلیسی صورتهای جمع مكثر اسمهایی مانند feet, geese, mice با عنصر معنایی مطابقت يك به يك ندارد و لذا کودک در نخستین مراحل یادگیری آنها را در نظام دستوری خاص خود تحت شمول قاعدهٔ واحدی قرار داده و با آنها به گونهٔ دیگر اسمهای جمع مانند dolls, books و boys (یعنی foot + s, goos + s, mous + s) رفتار می‌کند. در رابطه با همین مطلب، اسلوبین اصل عملی دیگری را ذکر می‌کند.

اصل عملی هـ. علایم دستوری باید دلالت‌های معنایی داشته باشد. بر اساس همین اصل اسلوبین چهارمین قانون همگانی استحصال زبان را به گونهٔ زیر پیش‌بینی می‌کند:

قانون همگانی (چهار). هنگامی که انتخاب يك نشانهٔ صرفی از میان نشانه‌های صرفی دیگر که همه به يك معناست از روی ملاکهای صوری قراردادی (مثلاً، صورت واجی ستاک

46. agglutinative

47. synthetic

۴۸. ۱. برای نشان دادن اضافه ملکی: a boy's hat, the boy's hats

۲. برای جمع بستن ارقام، حروف و علایم: two 4's, three a's, four + 's, two \$'s

۳. در ترکیبهای معینی برای نشان دادن مسافت، اندازه، زمان و وزن: a stone's throw, a hair's breadth, a five minute's walk, one pound's weight

واژه ۴۹، تعداد هجاها در ستاک، جنسیت دستوری) تعیین می گردد، کودک يك نشانه صرفی را در همه موارد به جای دیگر نشانه‌ها به کار می برد. به عنوان مثال، در زبان روسی و یا یوگسلاوی کودک به پیروی از اصول عملی (د) و (هـ)، پسوند -u را به آخر همه اسمهای مفعول با جنسیت‌های گوناگون اضافه می کند.

اسلوبین ضمن تحلیل یافته‌های راجر براون (۱۹۷۳) مبنی بر این که چرا کودک هنگام یادگیری زبان مادریش، انگلیسی، هرگز در استعمال پسوند -ing با افعال کنشی (مانند learn, study, walk) و افعال حالتی (مانند love, hate, know) راه خطا نمی رود، قانون همگانی پنجم را پیش بینی می کند:

قانون همگانی (پنج). کودک قواعد دستوری همساز با معنا را، بی آنکه مرتکب خطاهای فاحش شود، به آسانی فرا می گیرد.

به اعتقاد اسلوبین، این اصول عملی و قوانین همگانی منتج از آنها راهگشای جهتی است که احتمالاً نظریه استحصال زبان مادری در آن پیش خواهد رفت. با این وجود آنچه کودک در نخستین سالهای زندگی به هنگام فراگیری زبان انجام می دهد به قدری عظیم و شگفت آور است که هنوز بررسیهای بیست سال گذشته از عهده توجیه علمی این پدیده بر نیامده و زمان درازی لازم است تا بتوان به کم و کیف مسئله پی برد. کورنی چوکوفسکی نویسنده روسی ادبیات کودکان درباره عظمت و فخامت کاری که کودک انجام می دهد، می گوید: «... اگر شخص بالغی مجبور بود این همه قواعد دستوری را در زمانی کوتاه فرا بگیرد، مغزش می ترکید. مجموعه قواعدی که «زبان‌شناس» دوساله به آسانی و راحتی یاد می گیرد، تلاشی که او در این سن به عمل می آورد به راستی حیرت انگیز است. اما شگفت آور آنکه او این کار را با کمترین صرف انرژی انجام می دهد. درحقیقت، کودک نوباوه از لحاظ فعالیت فکری سخت کوش ترین موجود روی سیاره زمین است. خوشبختانه او به این مشقت فکری مطلقاً اشعار ندارد.»



he'll, she'd, o'clock

۴. برای نشان دادن حذف حرف یا حروفی:

flu, '79

۵. برای نشان دادن اختصار

Mr. Brown's, the butcher's

۶. برای نشان دادن محل زندگی و کسب و کار

at one's wits' end, at one's fingers', to one's heart's content ۷. در ترکیبهای اصطلاحی:

۴۹. phonological shape of word stem, هیچیک از پژوهشگران زبان آموزی نشنیده است که کودک انگلیسی

زبان در جریان یادگیری فرضاً مرتکب اشتباهاتی به گونه زیر شود:

I'm liking ice-cream

I'm hating it.

He is knowing me.

کتابنامه

- Bellugi- Klima, Ursula, «Linguistic Mechanism underlying Child Speech», in E.M. Zale (Ed.), *Proceedings of the Conference on Language and Behaviour*, New York: Appleton- Century- Crofts, 1965.
- Bloom, L., *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances before syntax*, The Hague: Mouton Publishers, 1973.
- Braine, M. D. S., «Children's First Word Combinations», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 197-, 41 (Serial No. 164).
- Brooks, Nelson, *Language and Language Learning*, New York: Harcourt, Brace and World, 1964.
- Brown, Roger, *Psycholinguistics - Selected Papers*, New York: Free Press, 1970, pp. 75-99.
- Brown, Roger, *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.
- Chomsky, Noam. *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton, 1957.
Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge Mass: M.I.T. Press, 1965.
«A Review of Skinner's *Verbal Behaviour*», In Leon Jacobovits and Murray S. Miron (Eds.), *Proceedings in the Psychology of Language*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1967.
- Greenfield, P.M. and Smith, J. *The Structure of Communication in Early Language Development*, New York: Academic Press, Inc., 1976.
- Langacker, Ronald W, *Language and Its Structure*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1973.
- Lenneberg, E.H., «Understanding Language without Ability to Speak: A Case Report», *Journal of Abnormal and Society Psychology*, 1965. pp. 419-425.
- McNeil, D., «Developmental Psycholinguistics», In F. Smith and C.A. Miller (Eds.), *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1966.
- Politzer, R. Louis, *Foreign Language - A Linguistic Introduction*, Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall, 1965.
- Skinner, B.F., «A Functional Analysis of Verbal Behaviour», in Sol Saporta (Ed.), *Psycholinguistics: A Book of Readings*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- Slobin, D.I. and Welsh, C.A., «Elicited Imitation as a Research Tool in Developmental Psycholinguistics», in C.A. Ferguson and D.I. Slobin (Eds.), *Studies of Child Language Development*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Slobin, Dan Isaac, *Psycholinguistics*, Scott, Foresman and Company, 1979.
- Snow, C.E. and Ferguson, C.A. (Eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1977.