

چامسکی و روان‌شناسی

بهروز عزبدفتری

۱. مقدمه

در تاریخ روان‌شناسی، زبان همواره ایفاگر نقش بوده است و علت آن وجود این واقعیت انکارناپذیر است که زبان یکی از وجوه تمایز انسان از سایر جانوران می‌باشد. با نگاهی گذرا به آنچه از صد سال پیش در علم روان‌شناسی رخ داده است مشاهده می‌کنیم که این علم درباره مسائلی چون ادراک، یادگیری، حافظه، تفکر، هوش، زبان آموزی کودک، همخوانی (تداعی) واژه‌ای، و در آغاز قرن بیستم درباره لغزشهای لفظی و قلمی به منظور شناخت دینامیسم عاطفی رفتار زبانی به کندوکاو مشغول بوده است. با این وجود، در هیچ زمانی فرایندهای زبانی آنگونه که در دهه‌های پنجاه و شصت قرن حاضر مورد مطالعه و بررسی واقع شده، در کانون توجه پژوهشگران نبوده است.^۱

۱. درباره یادگیری آثار جالبی توسط برخی از روان‌شناسان (مانند مور ۱۹۷۳) و معلمان (مانند ریورس ۱۹۷۹) به‌رشته تحریر کشیده شده است. امروزه در مطالعات مربوط به یادگیری زبان سه موضوع مناقشه‌آمیز وجود دارد (اشترن ۱۹۸۴، ص ۴۰۵-۴۰۰): (۱) ارتباط میان زبان اول و زبان دوم — آیا زبان آموز باید از زبان مادری خود در جریان یادگیری زبان دوم بهره‌گیرد، و یا می‌باید زبان دوم را جدا از زبان مادری فراگیرد؟ (۲) یادگیری با آموزش و یادگیری طبیعی — آیا یادگیری زبان دوم باید مبتنی بر تحلیل آگاهانه مواد آموزشی باشد و یا بایستی به‌گونه طبیعی و بدون تحلیل آنها صورت بگیرد؟ (۳) مسئله رعایت قواعد زبان و جنبه ارتباطی آن — آموزش زبان در کلاسهای درس و به‌طور رسمی و تحلیل گرایانه صورت می‌گیرد، ولیکن هدف از آموزش، کاربرد زبان در محیط‌های طبیعی خارج از کلاس و به‌منظور ایجاد ارتباط زبانی است. ایجاد هماهنگی میان روش و هدف آموزشی یکی از مشکلات عمده محافل آموزش زبان دوم است. از دهه ۱۹۷۰ بر جنبه ارتباطی زبان به عنوان یک استراتژی آگاهانه‌تعلیم زبان تأکید شده و مطالعات به‌عمل آمده (آلرایت ۱۹۷۶؛ اشترن ۱۹۷۸ و ۱۹۸۱) نشان داده‌اند که روش ارتباطی آموزش زبان دوم در کلاسهای درس می‌تواند بسیار مؤثر باشد. برای کسب اطلاعات بیشتر رک. (اشترن ۱۹۸۴ ص ۳۰۲-۲۹۱ و ۴۰۵-۴۰۰).

در سالهای میان دو جنگ جهانی روان‌شناسان رفتارگرا به مطالعات زبانی اشتیاق فراوان نشان می‌دادند، زیرا تبیین زبان به گونه‌ی نوعی رفتار به آنان کمک می‌کرد که در استدلالات خود مفاهیم ذهنی را کنار بگذارند و حتی پدیده تفکر را «تکلم زیر آوایی» بدانند (واتسون، ۱۹۱۹) و اصول شرطی‌سازی اسکینر (۱۹۵۷) را بر همه یادگیریه‌ها تعمیم بخشند. در این ایام روان‌شناسی کودک اطلاعات فراوانی درباره پیشرفت زبانی کودک از طریق مشاهدات تجربی به دست آورد و در مطالعات مربوط به رشد قوای دماغی، پرسش اصلی پیرامون تفاوت‌های فردی دور می‌زد و در این میان یکی از مسائل بحث‌انگیز به مسئله فطرت-اکتساب مربوط می‌شد. گروهی از روان‌شناسان رشد قوای دماغی را معلول عوامل نضجی (بیولوژیکی-فطری) می‌دانستند و برخی دیگر آن را عمدتاً و یا به طور کلی اکتسابی دانسته و در استدلالات خود از تأثیرات اجتماعی و محیطی صحبت به میان می‌آوردند. در سالهای ۱۹۴۰ این بحث طولانی میان طرفداران مکتب فطرت‌گرایی و محیط‌گرایی به مصالحه‌ای در قالب مفهوم «زیست‌شناختی-اجتماعی» انجامید، بدین معنا که روان‌شناسان به جای آنکه رشد قوای دماغی انسان را به یکی از این دو پدیده فطرت و اکتساب نسبت دهند، آن را حاصل دو عامل بیولوژیکی و اجتماعی تلقی کرده و پرسش اصلی تنها پیرامون تعیین نسبت تأثیر آن دو در تکوین جنبه‌های گوناگون شخصیت انسان دور می‌زد. مثلاً در مورد تبیین اختلاف هوش در میان افراد، کفه ترازو به سوی فطرت سنگینی می‌کرد، ولیکن نظر غالب در رابطه با پیشرفت زبانی عمدتاً به جانب اکتساب و عوامل اجتماعی سوق داشت، هرچند در این میان رشد مبنایی عصبی بدیهی تلقی می‌شد. این وضع تا نیمه دهه ۱۹۵۰ ادامه داشت تا آنکه چامسکی، لنه برگ و دیگران با استدلال‌های زبان‌شناختی و روان‌شناختی خود مبنایی فکری موجود در رفتارگرایی واتسون و شرطی‌سازی عامل اسکینر را درهم ریختند.

۲. چامسکی و اسکینر^۲

چامسکی با انتشار کتاب ساختارهای نحوی (۱۹۵۷) انقلابی در زبان‌شناسی به وجود آورد.

۲. در جنگ جهانی دوم و سالهای بعد از آن روان‌شناسان به طور جدی به مطالعات زبان‌شناسی روی آوردند و زبان‌شناسان کوشیدند مطالعات زبانی خود را در بر تو اصول روان‌شناسی توجیه کنند. این امر به تبادل و تعاطی نظریات میان این دو گروه از دانشمندان کمک کرد و در نتیجه علم روان-زبان‌شناسی در اوایل دهه ۱۹۵۰ تکوین یافت و چارلز آزگود و سبیاک که از پیشگامان روان-زبان‌شناسی می‌باشند به تعیین موضوعهای مورد بحث و پژوهش آن مانند یادگیری زبان اول و دوم، دوزبانگی، تحول زبان ... همت گماشتند (آزگود و سبیاک ۱۹۵۴).

یکی از نتایج آنی انتشار کتاب مذکور این بود که زبان‌شناسی در کانون توجه فلاسفه، روان‌شناسان و منطقیون قرار گرفت، چرا که چامسکی معتقد بوده و هست که با آگاهی از ماهیت زبان می‌توان به شناخت ذهن انسان راه یافت. البته چامسکی نخستین پژوهشگری نبود که زبان‌شناسی و روان‌شناسی را به هم پیوند می‌زد. پیش از وی محققانی چند درباره پدیده‌های روان‌شناختی که بر کاربرد زبان اثر می‌گذارند، مطالعات مبسوطی به عمل آورده بودند. اهمیت کار چامسکی در این است که وی در جهت عکس حرکت کرده است، بدین معنا که کوشیده است با مطالعات زبان‌شناختی به روان‌شناسی انسان برسد، و مهمتر آنکه برای رسیدن به این مقصود تصویر کاملی از ماهیت زبان و گویشوارائه کرده و در این میان نظام نوینی را بنیاد نهاده است. این نکته هم‌گفتنی است که زبان‌شناسان بسیاری همچون چامسکی نظریات بسیار دقیق و باریک‌بینانه‌ای درباره پدیده‌های خاص زبانی ابراز کرده‌اند. همچنین فلاسفه و روان‌شناسان فراوانی وجود دارند که عقایدی منسجم براساس نظام یا نظام‌های فکری معین ارائه کرده‌اند، لیکن به گفته اسمیت و ویلسون (۱۹۸۰، ص ۱۰) «هیچ متفکری نتوانسته است این دورا به نحوی با هم ترکیب کند که عقاید روان‌شناختی وی در تأیید آراء زبان‌شناختی وی و نیز آراء زبان‌شناختی او مؤید مبانی عقاید روان‌شناختی وی باشد.»

در همان سال که چامسکی ساختهای نحوی را منتشر ساخت، کتاب اسکینر تحت عنوان رفتار زبانی (۱۹۵۷) به چاپ رسید. پیام اصلی این کتاب که از رفتارگرایی واتسون اثر پذیرفته بود، این بود که آنچه «زبان» نامیده می‌شود نوعی رفتار است و مانند همه رفتارهای دیگر انسان بر طبق اصول انگیزه - پاسخ و تقویت پاسخهای درست زبانی و براساس فرایند شرطی‌سازی حاصل می‌شود. چامسکی در مقاله معروفی که در سال ۱۹۵۹ در انتقاد از این کتاب اسکینر نوشت، نه تنها آراء اسکینر را در این باب مطرود شمرد، بلکه همه نظریات تجربه‌گرایانه را در روان‌شناسی معاصر و روان-زبان‌شناسی به باد انتقاد گرفت. اهمیت کار چامسکی بیشتر بدان سبب است که زمانی رفتارگرایی را آماج حملات خود قرار داد که مبانی فکری آن مورد قبول همگان بود، و صلابت روش استدلالی این مکتب فکری در توجیه رفتار زبانی از شخصیت علمی اسکینر مایه می‌گرفت، و حتی دانشمند نامداری چون کارول، تحت تأثیر جاذبه اندیشه‌های علمی متداول عصر خود نوشت: «می‌توان پنداشت که پدیده‌های ذهنی همانند پدیده‌های قابل رؤیت چون واکنشهای عصب‌شناختی، حرکتی و غده‌ای از قوانین یکسانی متابعت می‌کنند» (کارول ۱۹۵۳، ص ۷۲).

هدف چامسکی در انتقاد از رفتارزبانی اسکینر این بود که نشان دهد مفاهیم اصلی که

رفتارگرایان در توجیه یادگیری زبان به کار می‌برند به‌طور کلی بسنده نیست.^۳ از نظر چامسکی دو مفهوم «تشکل» و «تقویت» که اسکینر در آزمایشهای خود با جانوران ابداع کرده و به کار برده است، برای تبیین زبان، که وجه مشخصه انسان است، اشتباه است. نیز از نظر او مفهوم قیاس برای توجیه مشخصه خلاقیت زبان مردود است. مثلاً، دو جمله زیر را که از لحاظ دستور زبان درست و در معنا شبیه یکدیگرند، در نظر بگیرید:

(I) a. It is likely that John will leave.

b. It is probable that John will leave.

انتظار می‌رود (2a) و (2b) که از روی قیاس به ترتیب با (1a) و (1b) ساخته شده، درست باشند، اما (2b) از لحاظ دستوری درست نیست:

(2) a. John is likely to leave.

۳. با توجه به انتقاداتی که چامسکی از اصول نظری رفتارگرایی به عمل آورده، لازم دیدیم در مقابل چند اصل مهم نظری را که در زبان‌شناسی مورد قبول چامسکی است به‌اجمال یادآور شویم: (۱) کاربرد زبان مبتنی بر قواعد محدود دستوری است. (۲) بر اساس قواعد محدود دستوری می‌توان به‌طور نامحدود جمله ساخت. (۳) با توجه به مطلب دوم، گویشور زبان همه آنچه را که می‌تواند بگوید، ادا نمی‌کند و چامسکی این تمایز را در قالب دو مفهوم توانش‌زبانی و کنش‌زبانی آورده است. (۴) در تحلیل جمله توجه به روساخت و ژرف ساخت ضرورت دارد، زیرا الف) دو جمله با روساخت یکسان می‌توانند معنای متفاوت داشته باشند، مانند:

John is eager to please.

John is easy to please.

ب) دو جمله با روساخت متفاوت می‌توانند به یک معنا باشند، مانند:

The committee turned down the proposal.

The proposal was turned down by the committee.

ج) جمله‌ای با یک روساخت می‌تواند بیشتر از یک معنا داشته باشد که اصطلاحاً جمله مبهم گفته می‌شود، مانند: I had three books stolen که دو معنای آن عبارت است از (۱) سه کتاب از من دزدیدند؛ و (۲) سه کتاب برایم دزدیدند. (۵) با آنکه کودک روساخت جمله را می‌شنود، ژرف ساخت جمله را نیز یاد می‌گیرد. حال چگونه است که کودک آنچه را که نشنیده است یاد می‌گیرد، گشتاریان تحقق این امر را به وجود قوه زبان‌آموزی نسبت می‌دهند که به‌طور فطری در نهاد کودک به‌ودیعه نهاده شده است. (۶) در نظریه معیار‌زبانی (۱۹۶۵)، معنای جمله به ژرف ساخت و بازنمون‌آوری به روساخت جمله نسبت داده شده است. چامسکی «در نظریه معیار گسترده» (۱۹۷۹) می‌پذیرد که ژرف ساخت جمله صرفاً معنای جمله را تعیین نمی‌کند، بلکه روساخت جمله نیز در آن اثر دارد. مثلاً، با آنکه هر چهار جمله

الف) حتی او اعتراف کرد که مالیات ناعادلانه است.

ب) او حتی اعتراف کرد که مالیات ناعادلانه است.

ج) او اعتراف کرد که حتی مالیات ناعادلانه است.

د) او اعتراف کرد که مالیات حتی ناعادلانه است.

دارای ژرف ساخت یکسانی هستند اما از لحاظ معنایی متفاوت هستند که صرفاً با توجه به روساخت جمله قابل تبیین است. (۷) و برخی عناصر بنیادی دستور زبان در همه ساختارهای پایه زبانها یافت می‌شوند.

b. *John is probable to leave.

و یا جمله‌های زیر را ملاحظه کنید (اسمیت و ویلسون ۱۹۸۰، ص ۵۷):

(3) a. I know that you were lonely as a child.

b. I know why you were lonely as a child.

(4) a. I hope that you have tried to find the answer.

b. *I hope why you have tried to find the answer.

(5) a. The children shook in their shoes.

b. Shake the medicine before swallowing.

(6) a. The children quaked in their shoes.

b. *Quake the medicine before swallowing.

تشخیص اینکه آیا جمله تازه که از روی قیاس با جمله آشنا ساخته شده از لحاظ دستور زبان درست و یا نادرست است مستلزم دانستن قواعد زبانی است و تنها در پر تو چنین قواعدی است که می توان جنبه خلاقیت زبان را توجیه کرد.

برای آنکه از واکنش چامسکی در برابر عقاید رفتارگرایانه اسکینر آگاه شویم، به نمونه‌ای از انتقادات وی که در مقاله «نظریه زبانی» (۱۹۶۶) آمده، اجمالاً اشاره می کنیم:

- رفتار زبانی بر پایه عادت قرار ندارد.

- تکرار عبارات ثابت [در زبان] پدیده‌ای نادرست است.

- این مفهوم که رفتار زبانی شامل «واکنشها» در قبال «انگیزه‌ها» است، همانند مفاهیم «عادت» و «تعمیم» اندیشه‌ای باطل است.

- از مشخصات رفتار زبانی عادی، خلاقیت یعنی کاربرد جمله‌های نو و قالبهای نو بر طبق قواعد بسیار انتزاعی و پیچیده است.

'هیچ اصل شناخته شده همخوانی یا تقویت و هیچ مفهوم شناخته شده تعمیم وجود ندارد که بتواند از عهده تبیین جنبه «خلاقیت» در کاربرد زبان عادی بر آید.'

۳. دستور زبان گشتاری* و روان شناسی

چامسکی برای توجیه نظریه زبانی^۴ خود همیشه در صدد اقامه دلایل روان شناختی بر نیامده، بلکه بر عکس همواره بر جنبه زیستی دستور زبان و توانش زبانی گویشور تأکید کرده است. از نظر چامسکی، دستور هر یک از زبانها می باید توصیفی آرمانگونه از توانش زبانی

* دستور زبان گشتاری، دستور زبان زایشی، و دستور زبان زایشی-گشتاری هر سه به یک مفهوم می باشد و ما در این مقاله به منظور رعایت اصل صرفه جویی در بیان مقصود، ترکیب نخست را به کار خواهیم برد.

گویشوران آن زبان باشد. در جریان بروز توانش زبانی^۵ به صورت کنش زبانی ممکن است عوامل گوناگون روان‌شناختی مانند خستگی، تشویش، فراموشی... اثر بگذارد و در نتیجه، جمله‌های ادا شده از لحاظ دستوری نارسا و یا نادرست باشند. این قبیل جمله‌ها که با جمله‌های دستوری و آرمانی چامسکی تفاوت فاحشی دارند، در تحلیلهای روان‌شناختی و در پی بردن به مکانیسمهای زیربنایی کنش زبانی می‌توانند بسیار مفید باشند ولیکن برای شناخت ذهن انسان که جاذبه اصلی دستور زبان گشتاری است، مفید فایده نبوده، کنار گذاشته می‌شوند. به همین ملاحظه است که تبیین توانش زبانی، و نه کنش زبانی، هدف اصلی

۵. توانش به دانش بنیادی آدمی از یک نظام یا رویداد یا واقعیت دلالت می‌کند. به عبارت دیگر، توانش عبارت از توانایی غیر قابل رویت و آرمانی برای انجام چیزی و کنش، تجلی یا تحقق قابل رویت و عینی توانش است. بنا به تعریف فوق، توانش زبانی به دانش بنیادی آدمی از نظام یک زبان، یعنی قواعد دستوری آن، واژگان و همه اجزاء زبان دلالت می‌کند. کنش زبانی به تولید واقعی زبان (گفتن و نوشتن) و ادراک آن (گوش دادن و خواندن) اطلاق می‌گردد. سو سور چنین تمایزی را در قالب دو واژه langue (زبان) و parole (گفتار) بیان کرده است (۱۹۱۶، ص ۱۹-۱۴). در این باره میان دیدگاه چامسکی و سو سور تفاوتی دیده می‌شود، مثلاً سو سور در اشاره به تمایز میان «زبان» و «گفتار»، به نظام زبان بیشتر به چشم چیزی کاملاً انتزاعی نگاه می‌کند و به بعد روان‌شناسی آن توجه اندکی دارد. به عبارت دیگر، سو سور و پیروان وی از «زبان» به عنوان نظام رابطه‌ها صحبت می‌کنند و در مورد استحصال قواعد تولید، بسیار کم و یا مطلقاً چیزی نمی‌گویند (لاینز ۱۹۸۶، ص ۲۳۴). در صورتی که چامسکی پیوسته تأکید کرده است که توانایی تولید و فهم جمله‌هایی که از لحاظ نحو درست باشد یکی از بخشهای اصلی و یا بخش اصلی توانش زبانی گویشور است و از این لحاظ به اعتقاد لاینز مکتب گشتاری چامسکی در مقایسه با ساختگرایی سو سور مترقی‌تر است.

تمایزی که چامسکی میان توانش زبانی و کنش زبانی قابل شده مورد انتقاد فراوان قرار گرفته است. بخشی از این انتقاد در رابطه با افسانه همگن بودن زبان مورد تکلم در جامعه زبانی است. انتقاد دیگر حاکی از این است که چامسکی میان توانش زبانی و دیگر انواع دانش و توانایی شناختی، آنجا که به ساخت دستوری و آوایی زبان مربوط می‌شود، خط فارق مشخصی کشیده است. به اعتقاد لاینز (همان کتاب، ص ۲۳۴) تحلیل معنایی جمله بسیار پیچیده است و استفاده از واژه‌های توانش و کنش برای نشان دادن آنچه زبان شناختی و غیر زبان شناختی است، عناوینی نامناسب و گمراه کننده می‌باشد. وی می‌گوید اگر بپذیریم که رفتار زبانی متضمن وجود انواع تواناییهای شناختی یا توانش است و بپذیریم که یکی از این تواناییها دانشی است که گویشور درباره قواعد و واژگان نظام زبان دارد، در آن صورت محدود ساختن واژه «توانش» به آنچه که به نظام زبان تعلق دارد و قرار دادن هر چیز دیگر در اشمال معنایی واژه «کنش» گمراه کننده است. لاینز پیشنهاد می‌کند که عنوان «توانش زبانی» در تقابل با «توانش غیر زبانی» (دیگر تواناییهای شناختی) و عنوان «کنش زبانی» در تقابل با «رفتار زبانی» به کار برده شود. به اعتقاد لاینز، تفکیک مسائل به گونه فوق می‌تواند به رفع بسیاری از سوء تفاهمات که میان گشتاریان و معناشناسان زایشی پیش آمده کمک کند. چامسکی (۱۹۶۵)، توانش زبانی را به گوینده و شنونده آرمانی مانند کرده که در کلام آنها متغیرهای کنشی مانند محدودیت‌های حافظه، حواس پرتی، خطاها و پدیده‌های ناشی از تردید مانند تکرار، مکث، حذف... دیده نمی‌شود. به همین ملاحظه است که دستور زبان گشتاری برای گوینده یا شنونده مدلی برای کاربرد نیست. به عقیده چامسکی، تهیه مدل کنشی بر اساس توانش زایشی گویشور کاری است که باید روان‌شناسان با همکاری زبان‌شناسان انجام دهند.

زبان‌شناسی گشتاری است. زمانی که چامسکی در جریان تحولات دستور زبان گشتاری مؤلفه معنانشناسی را وارد نظریهٔ زبانی معیار خود ساخت (جنبه‌های نظریه نحو ۱۹۶۵) و بعداً که بسیاری از عوامل جامعه‌شناختی و روان-زبان‌شناختی را برای تعبیر معنا منظور نظر گردانید («ژرف ساخت، روساخت و تعبیر معنایی»، ۱۹۷۱) پیوند این دستور زبان و روان‌شناسی محکمتر شد. مفهوم دیگر این بیان آن است که نظریهٔ دستور زبان گشتاری در راستای زمان و در جریان دگرگونیها توجه خود را به کنش زبانی، که پیشتر از آن به نام تغییرات کنشی چشم پوشیده بود، معطوف می‌دارد و آن را برای ارائه توصیف کاملتر دانش زبانی گویشور لازم می‌شمارد. به یک تعبیر، می‌توان گفت که دستور زبان گشتاری همواره پیوند عمیق خود را با روان‌شناسی حفظ کرده است، چه در نخستین شمایل خود (۱۹۵۷) که به استقلال نحو سخت پای بند بود و معناراً نادیده انگاشته بود و چه در مراحل بعدی تکامل که معنا را در قلمرو مطالعات خود درآورده (۱۹۶۵) و سپس جنبه‌های جامعه‌شناختی و روان-زبان‌شناختی کنش زبانی را مورد توجه قرار داده است (۱۹۷۱). به سخنی دیگر، این دستور زبان ابتدا (از نیمهٔ دههٔ ۱۹۵۰ تا نیمهٔ دههٔ ۱۹۶۰) با مطالعهٔ روساخت جمله‌ها درصدد بود که به درون مکانیسم زبان آموزی در مغز انسان راه پیدا کند و از فرایندهای زبانی و تعامل میان آنها آگاهی حاصل کند (با این ملاحظه بوده که گفته شده است دستور زبان گشتاری شاخه‌ای از روان‌شناسی به‌شمار می‌آید) و بعدها با اعتبار یافتن کنش زبانی در نظریهٔ چامسکی که اساساً مورد بحث روان‌شناسان بوده و هست، پیوند دیرینه میان دستور زبان گشتاری و روان‌شناسی استمرار و تحکیم یافته است.

۴. مفهوم شم زبانی در دستور زبان گشتاری

شم زبانی، یعنی تصوّر ذهنی اهل زبان از دستور زبان، مفهومی است که چامسکی در بحثهای زبان‌شناسی خود به کار برده و به لحاظ نقش و اهمیت آن در دستور زبان گشتاری و با توجه به ارتباط آن با این بخش از گفتارمان لازم است در اینجا اشاره‌ای کوتاه به آن بکنیم.

در تعریف زبان‌شناسی گفته شده که «زبان‌شناسی علم زبان است» و یا آنکه «بررسی علمی زبان را زبان‌شناسی گویند». در تعبیر لفظ 'علمی'، زبان‌شناسان عموماً متفق القول هستند که زبان‌شناسی علم تجربی است و نه نظری و یا مبتنی بر شم، زیرا موضوع این علم داده‌هایی است که می‌توان آنها را به مشاهده و تجربه دریافت. به عبارتی، موضوع زبان‌شناسی از خاصیت عینیّت برخوردار است. حال باید دید این ادعا که زبان‌شناسی علم تجربی و عینی است تا چه اندازه می‌تواند درست باشد؟

واقعیت امر آن است که امروز، دانشمندان و فلاسفه علوم اندیشه وجود يك روش واحد پژوهشی را که در همه رشته‌های علوم قابل اعمال باشد، رد می‌کنند. گاهی گفته می‌شود که پژوهش علمی باید بر مبنای مشاهدات پدیده‌ها (که از لحاظ نظری محدودیتی ندارند) و در راستای تعمیم استقرایی به عمل آید. اما مشاهده می‌کنیم که در علوم طبیعی دانشمندان که بدین شیوه عمل کنند بسیار معدودند. اکثر آنان در ضمن مشاهدات خود نظریه‌پردازی می‌کنند و فرضیه‌هایی می‌سازند. به زبان روشنتر، داده‌های علمی آنان صرفاً به مشاهدات محدود نمی‌گردد، بلکه برداشتهای پژوهشگر را نیز شامل می‌گردد، یعنی مشاهدات آنان همراه نوعی دقت در انتخاب است. پدیده‌ها و رابطه‌هایی را مورد مشاهده و تأمل قرار می‌دهند که به نحوی با نظریه آنان ارتباط پیدا می‌کنند. از این رو، به زعم غالب دانشمندان هیچ يك از اعمال مربوط به جمع‌آوری داده‌ها و مشاهدات نمی‌تواند از نظریه و فرض پژوهشگر دور بماند و هر علمی اصول نظری و روشهای استحصال و تفسیر داده‌های خاص خود را دارد. در پرتو چنین اندیشه‌ای است که تصور روش واحد پژوهشی مردود شناخته شده، و این پرسش که آیا معرفت، علم است یا نه همچنان زیر سؤال باقی می‌ماند.

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان دریافت چرا در زبان‌شناسی توسل به شم اهل زبان یکی از موضوعات مناقشه‌آمیز است. زبان‌شناسان ساختگرا در توصیف‌های زبان روش کار خود را به جمع‌آوری عبارات طبیعی زبان و تحلیل آنها محدود کرده و از شم زبانی گویشور که پدیده‌ای غیرمشهود و مغایر با اصول مکتب فکریشان است، اجتناب ورزیده‌اند. امروزه شمار زبان‌شناسانی که به شیوه ساختگرایان در تتبعات زبان شناختی، عمل کنند، معدودند زیرا اغلب عبارات زبانی که در بافتهای طبیعی کلام به کار می‌روند از لحاظ دستوری قابل قبول نیستند و به همین ملاحظه در مطالعات مربوط به توانش زبانی فاقد ارزش‌اند.

چامسکی و پیروان دستور گشتاری معتقدند که شم اهل زبان بخشی از توانش زبانی را تشکیل می‌دهد، و چون هدف زبان‌شناسی، از نظر چامسکی، توصیف توانش زبانی است، از این روش اهل زبان بخشی از توصیف زبانی را تشکیل می‌دهد. وی می‌گوید ممکن است دو دستور زبان در تولید مجموعه واحدی از جمله‌ها، در عین آنکه از لحاظ قدرت توصیفی برابرند، به يك اندازه ضعیف باشند. در این صورت، آن دستور زبانی که با شم اهل زبان در رابطه با تعیین ابهام ساختاری، دستوری یا غیر دستوری بودن، و یا معادل یا نامعادل بودن جمله‌ها مطابقت داشته باشد، در توصیف نظام دستوری نیرومندتر است.

یکی از مسائل مورد مناقشه در رابطه با شم زبانی قابل اعتماد بودن قضاوت‌های اهل زبان است. نظر غالب در میان زبان‌شناسان بر این است که قضاوت‌های اهل زبان در مورد مبهم،

دستوری و یا معادل هم بودن عبارات زبانی مطلقاً قابل اعتماد نیست. به اعتقاد آنان، نه تنها اهل يك زبان در مورد دستوری بودن عبارتی به توافق نمی‌رسند، بلکه قضاوت‌های آنان در رابطه با مورد زبانی خاصی در زمانهای گوناگون متفاوت است. مضافاً اینکه اغلب دیده شده است که فردی عبارتی را، که زبان‌شناس توصیفگر در معرض قضاوت وی قرار داده، غیر دستوری اعلام کرده ولیکن خود شخص همان عبارت را به طور ناخودآگاه در کلامش به کار برده است. این وضع در مورد تأملات زبان‌شناس دربارهٔ زبان خودش نیز صادق است، بدین معنا که شم زبانی وی، همانند افراد عادی ولی به دلایل دیگری، غیر قابل اعتماد است. زبان‌شناس ممکن است به اندازهٔ افراد غیر متخصص در مورد لزوم رعایت برخی از معیارهای سنتی و سواس به خرج ندهد، و در نظر وی عبارتی مانند *It's me* (در تقابل با *It's I*) و *He's taller than me* (در تقابل با *He's taller than I*) کاملاً دستوری باشد، اما این احتمال هم وجود دارد که قضاوت وی، با آگاهی از پیامدهایی که چنین عبارات دستوری در رابطه با نظریهٔ زبانی وی دارند، تحریف شوند، و در نتیجه عبارات فوق را غیر دستوری بدانند.

پرسش اصلی این است که چگونه می‌توان در راه شناخت دانش زبانی گویشور به قضاوت‌های او در رابطه با ابهام ساختاری، غیر دستوری بودن جمله و یا هم معنا بودن دو جمله با رو ساخت‌های متفاوت اعتماد کرد؟ پاسخ به این پرسش را از زبان‌ن. اسمیت ود. ویلسون، مؤلفان زبان‌شناسی جدید: نتایج انقلاب چامسکی، (ص ۳۸-۴۴) نقل می‌کنیم که می‌گویند بررسی دانش زبانی گویشور می‌باید به گونه‌ای غیر مستقیم - با پرسشهای بیشتر و راهنمایی لازم صورت بگیرد. این کار را نمی‌توان صرفاً از طریق تحلیل پاسخهای داده شده به سؤالات پرسشنامه به صورت 'بله' یا 'خیر' انجام داد. مثلاً، اهل زبان در برخورد با (7) ممکن است تنها دو معنای (8a) و (8b) را به آن نسبت دهند (همان کتاب، ص ۴۰):

(7) I like Indians without reservations.

(8) a. I have no reservations in my liking for Indians.

b. I like Indians who don't live on reservations.

و چنانچه دربارهٔ (7) تعمق بیشتری بکند و یا آن را در بافتهای کلامی دیگر ببیند ممکن است معنای (c) و (d) را نیز به (7) نسبت دهد:

(8) c. I like Indians without reservations (about appearing in Cowboy films).

d. I like Indians without reservations (for seats on the first scheduled flight to the moon).

این مثالها نشان می‌دهد که استفاده از پرسشنامه روش مناسبی برای بررسی دانش زبانی گویشور نیست. و همین طور، قضاوت‌های نخستین گویشور دربارهٔ دستوری بودن جمله و یا تعبیر جملهٔ غیر مبهم محل تردید است. به مثال زیر توجه کنید (همان کتاب، ص ۴۱):

(9) The train left at midnight crashed

اهل زبان ممکن است (9) را به صورتهای (10) و (11) تعبیر کرده، آن را غیر دستوری بدانند:

(10) The train which left at midnight crashed.

(II) The train left at midnight and crashed.

به عبارت دیگر، گویشور فرضی ما پیش خود استدلال می‌کند موصول فاعلی *which* پیش از فعل اصلی قابل حذف نیست و چون (9) را به گونه (10) تعبیر می‌کند، لذا (9) را، که می‌پندارد در آن *which* حذف شده، نادرست می‌داند. و یا (9) را به گونه (11) تعبیر کرده و به علت محذوف بودن حرف ربط *and* (7) را نادرست می‌داند. همین گویشور با اندکی تعمق و یا با راهنمایی ما ممکن است (7) را به گونه (12) تعبیر کند، و در نتیجه (7) را از لحاظ دستوری درست اعلام بکند:

(12) The train which was left at midnight crashed.

واقعیت امر این است که اهل زبان هنگام تحلیل جمله، راههای میان‌بر، که اصطلاحاً استراتژیهای ادراکی نامیده می‌شود، به کار می‌برند و به قواعد زبانی که می‌دانند واقعی نمی‌گذارند و در نتیجه قضاوت‌هایشان از مسیر صواب خارج می‌شود. مثلاً (13) را در نظر بگیرید (همان کتاب، ص 43):

(13) This is a book you must not fail to miss.

یک نفر گویشور ممکن است بر اثر استراتژیهای ادراکی نادرست، (13) را مشابه (14)

(14) This is a book you must not fail to read.

تلقی کند و آن را چنین معنا کند: «این کتابی است که شما باید حتماً آن را بخوانید.» در صورتی که معنای حقیقی (14) چنین است: «این کتابی است که شما نباید آن را به هیچ وجه بخوانید.»

از آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت چنانچه در استفاده از شم زبانی روش درستی به کار رود، نتایج کار می‌تواند از لحاظ شناخت توانش زبانی ناخودآگاه گویشور مفید باشد و بنابراین اعتراض کسانی که چامسکی را، به علت اتکاء به شم زبانی به منظور توصیف توانش زبانی، مورد انتقاد قرار می‌دهند موجه نخواهد بود، هر چند که باید اعتراف نمود راه یافتن به شم زبانی گویشور چندان هم کار آسانی نیست. البته نباید تصور نمود که استفاده چامسکی از شم زبانی گویشور در بررسیهای زبان شناختی به معنای کنار گذاشتن دقت و عینیتی است که در زبان‌شناسی بلوم‌فیلد و یا به‌طور کلی در شیوه مطالعات زبان‌شناسی امروزی مشاهده می‌شود.

۵. چامسکی و فطری بودن مکانیسم زبان آموزی

شاید همه به تجربه دیده باشیم که کودک در پایان نخستین سال زندگی می‌کوشد اصوات و واژه‌هایی را که می‌شنود تقلید کرده آنها را به زبان بیاورد. در حدود هجده ماهگی عباراتی مرکب از دو واژه (واژه‌های محوری و واژه‌های آزاد) در کلام وی ظاهر می‌شود، و در سه سالگی می‌تواند تعداد معتناهایی از جمله‌ها را درک کند و به کار برد. درباره این که کودک چگونه به انجام این مهم نایل می‌شود دو نظریه کاملاً متضاد وجود دارد: یکی از این دو نظریه از آن رفتارگرایان است که می‌گوید کودک با ذهنی چون لوح سفید پا به عرصه وجود می‌گذارد و زبان را بر اساس اصول شرطی‌سازی مانند انگیزه-پاسخ، و تقویت پاسخهای درست زبانی از طریق پاداش یاد می‌گیرد.^۶ نظریه دیگر که چامسکی و دیگر زبان‌شناسان و فلاسفه ذهن‌گرا از آن دفاع می‌کنند می‌گوید کودک با دانش فطری ویژه‌ای به دنیا می‌آید- دانشی که نه تنها زمینه‌ها و گرایشهای کلی ذهن کودک را شامل می‌گردد بلکه دانش زبانی را نیز در بر می‌گیرد.

رفتارگرایان، زبان را بخشی از رفتار انسان می‌دانند و در توجیه زبان آموزی کودک (به تبع سنت علمی متداول در دهه‌های نخستین قرن بیستم) بر پدیده‌های مشهود تکیه دارند. در نظر روان‌شناسان رفتارگرا، کودک در فرایند یادگیری زبان پاسخی از خود بروز می‌دهد و وقتی پاسخ وی از پاداش برخوردار می‌گردد، به صورت عادت درمی‌آید، و به عبارتی شرطی می‌شود. باید توجه داشت که پاسخ کودک ممکن است در قبال انگیزه‌ای معین صورت بگیرد؛ مثلاً، زمانی که بچه به زمین می‌خورد و یا احساس گرسنگی می‌کند، گریه می‌کند. این نوع واکنش که به دنبال انگیزه‌ای معین بروز کرده، اصطلاحاً پاسخ بازتابی (respondent) گفته می‌شود. اما چنانچه حرکت یا عملی از کودک سر بزند- اعمالی مانند نشستن، راه رفتن، بازی

۶. رفتارگرایی کلاسیک بر مبنای نظریات پاولوف روسی و واتسون آمریکانی قرار دارد. در نظر پاولوف فرایند یادگیری عبارت از ایجاد رابطه میان محرک و پاسخ است (برخی از روان‌شناسان عامل خارجی را «محرک» و عامل درونی را «انگیزه» نامیده‌اند). مثلاً، بزاق سگ بر اثر مشاهده غذا و یا شنیدن بوی آن که به مثابه محرک عمل می‌نماید شروع به ترشح می‌کند. چنانچه عامل دیگری چون به صدا درآمدن زنگ یا روشن شدن چراغ و یا برخورد قاشق و چنگال با بشقاب به دفعات همراه غذا شنیده یا رویت شود، صدای زنگ یا روشن شدن چراغ به تنهایی و در نبود غذا می‌تواند عامل ترشح بزاق سگ گردد (این نوع یادگیری را روان‌شناسان، یادگیری اشاری نامیده‌اند). بعدها واتسون (۱۹۱۳) نظریه شرطی‌سازی کلاسیک را برای توجیه کلیه صور رفتاری مشهود به کار برد و تا چندین دهه بر کلیه نظریه‌های یادگیری تأثیری عمیق گذاشت و زبان‌شناسان و مدرسان زبان در مطالعات زبان‌شناسی و آموزش زبان، به تبع نظریات وی روشهای رفتارگرایانه را به کار بردند. در این میان عقاید اسکینر نماینده مکتب نوررفتارگرایی (neo-behaviorism) به دلیل تأثیری که در نظریه‌های یادگیری زبان در سالهای بعد از جنگ دوم جهانی داشته، از اهمیت فراوان برخوردار است.

کردن- که منبعث از انگیزه‌ای معین نبوده و صرفاً به خاطر هدفی و از روی نیتی صورت می‌گیرد، آن را پاسخ عامل یا ارادی (operant) می‌گویند. در به‌کار بردن این دو واژه باید دقت کافی مبذول داشت، زیرا عملی مانند گریه کردن می‌تواند در قبال انگیزه‌ای مانند گرسنگی بوده، پاسخ بازتابی تلقی شود، و یا به منظور جلب نظر مادر بوده، پاسخ عامل باشد.

در نظر روان‌شناسان رفتارگرا، یادگیری همواره در شرایطی معین و خاص صورت می‌گیرد و چنانچه همه افراد در شرایط یکسان قرار بگیرند، همه به گونه‌ای یکسان یاد خواهند گرفت. در نظر آنان همه پدیده‌های ذهنی، عاطفی و شناختی به دلیل نامشهود بودن با روشهای علمی قابل توجیه نبوده و لذا از دایره توجیه و علاقه آنان به دور می‌مانند. آنان برای اصل تکرار در فرایند شرطی سازی اهمیت فراوان قایل اند، و از این رو در فرایند یادگیری ابراز پاسخ را برای یک بار کافی نمی‌دانند (وجود تمرینهای الگوئی در روش شنیداری- گفتاری آموزش زبان خارجی بر این اصل استوار است و اهمیت آن در روش استقرایی آموزش زبان برای زبان آموزان خردسال و در محیط غیر زبان هدف پیوسته مورد تأکید بوده است). آنان که رفتارزبانی را با اصل انگیزه- پاسخ تبیین می‌کنند وجود جمله‌های بدیع و مبتکرانه را در کلام کودک در پرتو مفهوم قیاس توجیه می‌کنند. مثلاً، زمانی که کودک انگلیسی زبان در کلام خود فعل بیقاعده go را به صورت goed (که پیشتر آن را از زبان کسی ننشیده) به کار می‌برد، آن را از روی قیاس با افعال باقاعده‌ای چون opened, wanted... می‌سازد، و یا آنکه کودک فارسی زبان در جریان یادگیری زبان مادریش، صورت بدیع و نادرست 'کارید' (به جای 'کاشت') را به قیاس با 'بارید' (از مصدر 'باریدن') به کار می‌برد، و همین طور، از روی قیاس با صورتهای گذشته افعالی مانند 'نرفت'، 'نکرد'... شکل از خود ساخته 'نه هست' (به جای 'نیست') در بافت جمله‌ای مانند 'علی در خونه نه هست' را بر زبان می‌راند، و یا مثلاً صورتهای نادرست و از خود ساخته 'می‌پزیدم'، 'می‌پزیدی' را بر مبنای یادگیریهای پیشینی چون 'می‌خوردم'، 'می‌خوردی' به کار می‌برد.

این چند اصل مهم از جمله اصول دیگری است که در روان‌شناسی یادگیری رفتارگرایانه آمده و همان طور که پیشتر گفتیم اسکینر در کتاب رفتارزبانی ضمن دفاع از آنها به تحکیم مبانی نظریه رفتارگرایانه زبان پرداخته است. نیز گفتیم که چامسکی در سال ۱۹۵۹ مقاله تندی در انتقاد از رفتارزبانی اسکینر منتشر ساخت، اما چند سال بعد مک کر کودیل بر این انتقاد چامسکی پاسخی نوشت (۱۹۷۰) و در آن از نقطه نظرهای اسکینر با قاطعیت و صراحت تمام دفاع نمود. از آن زمان مصاف اندیشه میان دو مکتب فکری رفتارگرایی و

ذهن‌گرایی دربارهٔ زبان‌آموزی کودک همچنان ادامه داشته است.

نظریات مخالف رفتارگرایی در قالب دو نظریهٔ فطرت‌گرایی و شناخت‌گرایی بیان گردیده است. چامسکی در سنگر اصل فطری بودن قوهٔ زبان‌آموزی با آراء رفتارگرایانه یادگیری زبان مادری به مخالفت پرداخته است. وی خواص زبان را فطری نوع انسان می‌داند و معتقد است که دانش زبانی در جعبهٔ سیاه کوچکی به نام مکانیسم یادگیری زبان قرار دارد. البته تبیین مسئلهٔ زبان‌آموزی کودک و مسائل دیگری چون خلاقیت در کاربرد زبان و انتزاعی بودن قواعد زبانی در پرتو چنین مکانیسمی در واقع خود نوعی تعلیق مسئله است، زیرا دربارهٔ آن که این جعبهٔ سیاه چیست و در اندرون آن در فرایند یادگیری زبان چه فعل و انفعالاتی رخ می‌دهد، کدامین ویژگیهای زبانی و استعدادهای ذاتی در آن به ودیعه نهاده شده، چگونه آنها از راه ارث منتقل می‌شوند، عوامل و شرایط خارجی در تحقق این خواص چه نقشی دارند؟ چیزی گفته نمی‌شود. با همهٔ این احوال، چامسکی و دیگر همفکران ذهن‌گرای وی با ارائهٔ دلایل متقنی ناتوانی اصول نظری رفتارگرایی را در تبیین زبان‌آموزی کودک آشکار ساختند و ثابت نمودند که همهٔ کودکان صرف نظر از نژاد، محیط زیست و هوش عمومی زبان را در دورهٔ معینی از رشد و با مراحل و توالی معینی یاد می‌گیرند و این بجز در پرتو وجود قوهٔ فطری زبان‌آموزی میسر نیست. مثلاً، دیده شده که کودک انگلیسی‌زبان در مرحلهٔ ادای عبارات دو واژه‌ای، مراحل معینی را پشت سر می‌گذارد:

- (16) a. Daddy gone.
b. Susie shoe.

او در تلاشهای نخستین برای منفی کردن جمله‌ها، no یا not را در ابتدای جمله به کار می‌برد:

- (17) a. No Daddy come.
b. Not Susie shoe.

در مرحلهٔ بعدی پیشرفت زبانی، کودک not را پیش از فعل جمله به کار می‌برد.

- (18) a. Daddy not come.
b. Mummy not play.

و بالاخره، در آخرین مرحلهٔ پیشرفت زبانی، کودک قادر است انواع صورتهای منفی زبان را به کار برد:

- (19) Daddy didn't come; Daddy hasn't come; Daddy won't come; Daddy isn't coming.

البته چامسکی اهمیت تأثیر عوامل خارجی چون تشویق، تنبیه، محیط غنی یا فقیر زبانی را در جریان یادگیری زبان مادری انکار نمی‌کند ولیکن این عوامل خارجی بدون وجود مکانیسم فطری استحصال زبان نمی‌توانند از عهدهٔ تبیین قضیه برآیند.

چامسکی اصول شرطی‌سازی رفتارگرایان را بویژه برای تبیین پدیدهٔ خلاقیت زبانی- کاربرد جمله‌های بدیع و مبتکرانهٔ زبان- مطلقاً کافی نمی‌داند، بلکه مانند مک نیل (۱۹۶۶a) معتقد است که کودک معمار نظام زبانی خاص خود است. رشد زبانی کودک به گونه‌ای نیست که در جریان بالندگی مراحل واپسین، نسبت به مراحل پیشین خطاهای کمتری داشته باشد، بلکه زبان کودک در هر یک از مقاطع یادگیری دارای نظامی خاص بوده و کودک پیوسته در حالت تشکیل فرضیه و آزمون فرضیه‌های خویش در پرتو داده‌های کلامی است. او پیوسته در فرضیه‌هایش تجدید نظر می‌کند، آنها را تغییر داده و یا کنار می‌گذارد و این کار را تا زمانی که کلامش به زبان بزرگسالان مانند شود، ادامه دهد.

دلایل چندی وجود دارد که وجود برنامهٔ ویژهٔ اکتساب زبان را در ذهن انسان تأیید می‌کنند. مثلاً، درحالی که با افزایش سن آدمی، رشد عقلانی او رو به فزونی می‌گذارد، توانایی او برای یادگیری زبان بیگانه به گونهٔ سلیس و روان کاستی می‌پذیرد. به زبان روشن‌تر، اگر کودک هشت ساله در حل مسائل ریاضی و یا بازی شطرنج، شخص بزرگسال (هجده ساله) را مغلوب کند، او را می‌توان کودک استثنایی دانست؛ و برعکس، چنانچه شخص هجده ساله در محیط طبیعی بتواند زبان بیگانه را صرفاً از راه شنیدن، و نه از طریق آموزش رسمی، به سرعت کودک هشت ساله و با سلاست اهل زبان یاد بگیرد مایهٔ اعجاب خواهد بود.

شاید بی‌مناسبت نباشد از جمله دلایل دیگر در تأیید نظر چامسکی دال بر وجود برنامهٔ ویژهٔ اکتساب زبان در ذهن انسان، به موردی خاص که در کتاب زبان‌شناسی جدید: نتایج انقلاب چامسکی (ص ۳۴-۳۵) آمده است، اشاره کنیم. در سال ۱۹۷۰ در لوس آنجلس دختری سیزده سال به نام ژنی (Genie) کشف شد که از بدو تولد در محبس و در شرایطی به سر برده بود که مطلقاً کلامی به گوشش نخورده و دیگر حواس وی نیز کمترین فرصت رشد را نیافته بود. بعد از آنکه ژنی در شرایط طبیعی قرار گرفت و در واقع، زندگی تازه‌ای را آغاز کرد، در آزمایشهایی که از او به عمل آمد معلوم گشت با وجود آنکه پیشرفت عقلانی وی بسیار سریع است (به طوری که در اندک زمانی متناسب با سنش از هوش طبیعی برخوردار گردیده) رشد زبانی او بسیار بطیء و ناقص صورت می‌گیرد. این مورد و دیگر مشاهدات عینی به وضوح مدلل می‌دارد که توانایی زبانشناختی نوعاً با دیگر تواناییهای شناختی تفاوت دارد. مفهوم دیگر این گفته آن است که به نظر می‌آید عقیدهٔ چامسکی دال بر وجود مکانیسم فطری زبان آموزی در ذهن کودک درست بوده باشد.^۷ چامسکی در فرصتهای مناسب بر این موضوع

۷. در (۵) گفتیم که تمایزی که چامسکی میان توانش زبانی و کنش زبانی قابل شده مورد انتقاد قرار گرفته است. مفهوم دیگر این گفته آن است که گروهی با نظر تردید به طرح فطری بودن برنامهٔ زبان آموزی که از جانب چامسکی

تأکید ورزیده است که زبانهای طبیعی از لحاظ ساختار دارای خواصی هستند که در زبانهای غیرطبیعی (مانند زبان کامپیوتر) وجود ندارد. این خواص ساختاری به قدری انتزاعی، پیچیده و آن‌چنان در خدمت هدف خاص خود هستند که کودک نمی‌تواند به صرف شنیدن کلام اطرافیان خود، که غالباً ناقص و گاهی غیردستوری است، آنهم در مدت کوتاهی (تاسه سالگی)، آنها را بیاموزد. به اعتقاد چامسکی این خواص ساختاری باید به نحوی از پیش و مستقل از تجربه عینی (شنیدن) برای کودک شناخته شده باشد، و اصولاً از نظر چامسکی واژه‌هایی مانند انگیزه، پاسخ و تقویت هیچگونه نقشی در استحصال و کاربرد زبان ندارد. او قویاً اظهار می‌دارد که زبان فارغ از کنترل انگیزه است، کاربرد زبان به گونه خلاق و مبتکرانه صفت ویژه انسان است، و این خلاقیت تابع قواعد زبانی می‌باشد. استدلال چامسکی پیرامون حاکمیت قواعد زبانی بر رفتار زبانی انسان سبب گردید که روان‌شناسی زبان در سراسر دهه ۱۹۶۰ به تفحص درباره زبان آموزی کودک اشتغال ورزد و اکنون روان‌شناسان زبان به این نتیجه رسیده‌اند که بررسی رشد توانش زبانی کودک در خلای و بدون در نظر گرفتن رشد قوای دماغی، عاطفی و اجتماعی او ممکن نیست.

۶. چامسکی و همگانیهای زبانی

یکی از مباحث زبان‌شناسی که با فطری بودن مکانیسم استحصال زبان در پیوند نزدیک است همگانیهای زبانی است. مقصود از این همگانیها مشخصه‌ها و گرایشهایی است که همه گویشوران زبانهای گوناگون جهان در آنها شریک‌اند (گرین برگ و دیگران ۱۹۶۶، ص ۷). در تعریف دیگری آمده که همگانیهای زبانی، احکامی هستند درباره زبان (به مفهوم کلی کلمه) که همه زبانهای انسان را در اشتغال خود دارند (همان کتاب، ص XIX). در تعریف دیگری از براون (۱۹۸۰، ص ۳۲) می‌خوانیم که زبان پدیده‌ای است همگانی [در میان افراد انسان] و همه آن را به شیوه یکسان یاد می‌گیرند و ژرف ساخت زبان ممکن است در عمیق‌ترین سطح آن در همه زبانها مشترک باشد^۸.

عنوان شده نگرسته، استدلال می‌کنند که میان دانش زبانی و دانش غیر زبانی و یا به عبارتی، میان دانش دستور زبان و دانش جهان مرز مشخصی وجود ندارد و تفکیک آن دو میسر نیست. اسمیت و ویلسون (۱۹۸۰) این نظر را مردود می‌شمارند و معتقدند که محتوای دانش را از پیش شرایطی که لازمه کسب چنین دانش است، می‌توان به خوبی متمایز ساخت. «...ممکن است پیش شرایط زبانی برای کسب دانش و پیش شرایط غیر زبانی برای یادگیری زبان وجود داشته باشد اما این بدان معنا نیست که نتوان دانش زبانی را از دانش [مربوط به] جهان متمایز ساخت.» (۱۹۸۰، ص ۳۶).

۸. در بیست سال گذشته دو حرکت مشخص در جست و جوی همگانیهای زبانی به چشم می‌خورد. در يك سو،



زبان‌شناسان ساختگرا، که طرفدار نظریه نسبیت زبانی‌اند، معتقدند که در میان زبانها (بجز چند خاصه نشانه‌شناختی مانند قراردادی بودن آنها، زبانی تجزیه دوگانه و مجزا و دارای مرز معین بودن واحدهای زبانی) خواص همگانی وجود ندارد، و هر زبانی برای خود قانون خاصی دارد و به صورتی نامحدود با زبانهای دیگر فرق دارد. در اینجا یادآوری دو نکته ضرورت دارد، نخست آنکه، این نوع نگرش زائیده واکنشی است که زبان‌شناسان ساختگرا در قرن بیستم در قبال گرایش توصیف زبانهای بومی ناشناخته در چهارچوب مقوله‌های دستور زبان سنتی ابراز می‌کردند؛ دوم آنکه، همه زبان‌شناسان ساختگرا، نظیر رومان یاکوبسون شکل حاد نسبیت زبانی را قبول نداشتند.

چامسکی و هم‌مسلمانان او نسبیت زبانی^۹ را مردود می‌شمارند و به رغم تأکیدی که بلوم‌فیلد و طرفداران وی بر تفاوت‌های ساختاری در میان زبانها داشتند، دستور زبان‌گشتاری بر مشترکات زبانی تأکید دارد. از این لحاظ، دستور زبان‌گشتاری نمایانگر رجعتی به سنت دیرینه دستور زبان همگانی است که توصیف آن در دستور زبان پورت-رویال در ۱۶۶۰ و چندین رساله که در قرن هجده تدوین شده، آمده است. لیکن عقاید چامسکی با متقدمانی که تابع این سنت فکری بودند، یعنی وجود خواص مشترک در زبانها را قبول داشتند، تفاوت دارد. متفکران و فلاسفه قرن هجدهم در صدد بودند که خواص اصلی زبان را از مقوله‌های منطق و حقیقت که از اعتبار جهانی برخوردار بودند، استخراج کنند، اما چامسکی در پی آن است که بداند چه چیز بجز مشخصه قراردادی بودن در میان زبانها همگانی است. تفاوت

چامسکی فرار دارد که مقصود وی از همگانیهای زبانی یا دستور زبان همگانی نظامی از اصولی است که دستور زبانهای ممکن را مشخص می‌دارد- چگونه دستور زبانهای خاص ساخته می‌شوند؟ اجزاء آنها و روابط میان اجزاء چیست؟ قواعد گوناگون این اجزاء چیست؟ این قواعد چگونه باهم در تعامل‌اند؟ و غیره. در واقع، چنین دستور زبانی نوعی نظریه اولی (metatheory) است که فرض‌های آن بر مبنای قوه زبان آموزی که خواص آن فطری است، قرار دارد (چامسکی ۱۹۷۹، ص ۱۸۰). در سوی دیگر، گرین برگ و طرفداران وی هستند که درباره همبستگیهای موجود میان قواعد زبانهای گوناگون اطلاعات آماری فراوانی ارائه کرده‌اند. نظریات چامسکی و گرین برگ درباره همگانیهای زبانی به اصطلاح دورویه یک سکه را تشکیل می‌دهند و با یکدیگر تضادی ندارند.

۹. درباره رابطه میان زبان و تفکر، چامسکی مانند خردگرایان قرن هفدهم معتقد است که زبان وسیله‌ای است برای بیان اندیشه‌های که از پیش در ذهن انسان به‌طور صریح و روشن وجود دارد. این نظر در قرن هجدهم از سوی فلاسفه فرانسوی مانند کوندیاک، روسو و هریدر آلمانی مردود شمرده شد. در نظر هریدر، زبان و اندیشه باهم رشد نموده و جدایی‌ناپذیرند. وی معتقد است که تفاوت‌های موجود در واژگان و ساخت زبانها، قالبهای اندیشه مردم آن زبانها را تعیین می‌کند. این عقیده هریدر که در قرن هجدهم میلادی بیان شده در قرن نوزدهم به‌طور مستقیم با عقاید سبیر-وورف (درباره «جبر زبانی» و «نسبیت زبانی») اتصال پیدا می‌کند. امروزه در سایه بررسیهای به‌عمل آمده معلوم گشته که ساخت زبانی که شخص بدان تکلم می‌کند بر اندیشه او اثر می‌گذارد و ولیکن آن را تعیین نمی‌کند. این موضع میانی میان دو قطب اندیشه چامسکی و هریدر قرار دارد.

دیگری که میان اندیشه چامسکی و دیگر اندیشمندان متقدم وجود دارد این است که چامسکی برای خواصّ صوری زبانها و ماهیت قواعد زبانی در مقایسه با واسطه‌هائی که میان زبان و جهان وجود دارد، اهمیت بیشتری قایل است.

همان‌طور که پیشتر گفتیم در نظر چامسکی جاذبه مطالعات زبانی، شناخت ذهن انسان است. وی معتقد است که قوه زبان‌آموزی فطری و خاص نوع انسان است و بنابراین در نظر وی هدف اصلی زبان‌شناسی ساختن نظریه قیاسی ساختار زبان انسان است به طوری که همه زبانها (نه تنها زبانهای موجود بلکه همه زبانهای طبیعی محتمل) را در اشمال خود داشته باشد (لاینز ۱۹۸۶، ص ۱۱۰). در عین حال، چنین نظریه زبانی نباید آن‌چنان کلی باشد که دیگر نظامهای ارتباطی را در خود جای بدهد. نظریه دستور زبان همگانی باید مشخصاً معلوم بدارد دستور زبانها باید به چه صورتی باشند، چه نوع قواعدی داشته باشند و فورمول‌بندی و تعامل میان آنها چگونه باشد. با قبول این فرضهاست که گفته می‌شود وقتی کودک در معرض زبان خاصی قرار می‌گیرد دستور زبانی می‌سازد که هم با داده‌های آن زبان و هم با اصول همگانی زبان همخوانی دارد.^{۱۰}

در نظریه زبانی چامسکی مفهوم مکانیسم فطری زبان‌آموزی دو نقش عمده ایفا می‌کند: یکی آنکه، به کمک آن، شباهتهای موجود در میان زبانها تبیین می‌شود، دوم آنکه، به استناد وجود چنین مکانیسمی سرعت، سهولت و نظم که کودک در یادگیری زبان از خود نشان می‌دهد توجیه‌پذیر می‌شود.^{۱۱} در واقع، قبول چنین مکانیسمی خود به مفهوم پذیرش نوعی

۱۰. برای اطلاعات بیشتر ر.ک. عزبدفتری ۱۳۶۵، ص ۴۸-۲۳.

۱۱. کودک در نخستین شش ماه حیاتش به‌طور طبیعی و به ترتیب مراحل گریستن، غلغل زدن و قان و قون را پشت سر می‌گذارد. تردیدی وجود ندارد که توالی رشد زبان به‌طور فطری تعیین شده است، زیرا اصواتی که کودک در این سه مرحله تولید می‌کند، از محیط زبانی که کودک در آن به دنیا آمده و بزرگ می‌شود، تأثیر نمی‌پذیرد. جالب توجه آنکه اغلب اصوات زبانی که کودک تولید می‌کند ممکن است در محیط زبانی وی وجود نداشته باشد. در پایان مرحله قان و قون غالب کودکان الگوهای آهنگ زبان مادری خود را فرامی‌گیرند. زمانی که کودک به سن نه ماهگی پامی‌گذارد شروع به ساختن نظام آوایی زبان مادری خود می‌کند و تا سن پنج سالگی اکثر تمایزات واجی را یاد می‌گیرد. در مورد یادگیری تمایزات زنجیری نیز، همان‌گونه که رومان یا کوبسون در بنجاه سال قبل پیش‌بینی کرده بود، توالی معینی وجود دارد. مثلاً، درمیان همخوانها، یادگیری آواهای لیبی مقدم بر آواهای دندانی/ لثوی و نرمکامی است؛ آواهای انسدادی مقدم بر آواهای سایشی و آواهای انسدادی دهانی مقدم بر آواهای خیشومی می‌باشد. و یا گفتار نخستین کودک، صرف نظر از زبانی که در معرض آن قرار دارد، شامل واژه‌هائی است که فاقد خوشه‌های همخوان بوده، و نیز هجاهای تکراری مانند دادا، قاقا، نانا و نیز همخوانهای که مخرج و شیوه تولید آنها یکی است، در آن فراوان یافت می‌شود.

شواهدی در دست است که رشد دستور زبان کودک نیز، مانند یادگیری نظام آوایی زبان، دارای توالی معین است که خود مستقل از ساخت زبان محیط کودک می‌باشد. مثلاً، در مرحله نخست، یعنی مرحله جمله-واژه‌ای، جمله‌های کودک

نظریه همگانیهای زبانی است، چرا که بدینوسیله می‌پذیریم کودک در باره صورت و محتوای دستورزبانها به طور فطری مجهز به اطلاعاتی است و بر حسب همین اطلاعات فطری است که یادگیری زبان مادری را نظم و نظام می‌بخشد. بنابراین در نظر چامسکی، مطالعه دستورزبانها در واقع جست‌وجو برای یافتن تعمیم‌هائی است که دارای واقعیت ذهنی است و انگیزه مطالعه این تعمیم‌ها همانا کسب آگاهی در باره سازمان بندی ذهن انسان است. با توجه به آنچه گفته شد می‌توان دریافت که چرا زبان‌شناسی، به اعتقاد چامسکی، باید خواص همگانی و اصلی زبان انسان را تعیین کند. گفتنی است که از این لحاظ میان دیدگاه وی و رومان یا کوبسون شباهت فراوان وجود دارد.

چامسکی مانند یا کوبسون بر این باور است که برخی واحدهای واجی، نحوی و معنایی در میان زبانها همگانی‌اند، البته نه به این معنا که لزوماً در همه زبانها یافت می‌شوند، بلکه بدین معنا که می‌توان آنها را مستقل از زبانی که در آن یافت می‌شوند، تعریف نمود و بر اساس تعریفی که از آنها در یک نظریه کلی به عمل آمده، آنها را مشخص کرد. مثلاً گفته شده که مجموعه ثابتی تا بیست مشخصه تمایزدهنده در واجگان وجود دارد (مانند واگذاری، خیشومی، سایشی بودن...) همه این ممیزه‌ها را در واجهای همه زبانهای دنیا نمی‌توان یافت، بلکه هر یک از زبانها ترکیبهای گوناگونی از این ممیزه‌ها را انتخاب می‌کند. همین‌طور، در نحو و معناشناسی زبانها، پدیده‌هائی که میان همه زبانها مشترک باشند، وجود دارد. در اصطلاح زبان‌شناسی، این قبیل همگانیهای واجی، نحوی و معنایی را همگانیهای جوهری می‌گویند، و در تقابل با آنها همگانیهای صوری وجود دارد که به اصول کلی قواعد و نحوه عملکرد آنها در هر زبان اطلاق می‌شود. اخیراً، چامسکی همگانیهای زبانی را به دو نوع: همگانیهای صوری (شامل همگانیهای جوهری و صوری) و همگانیهای کنشی تقسیم کرده است؛ همگانیهای صوری صورت و عنوان قواعد دستورزبان و نحوه تعامل میان آنها را

تک‌واژه‌ای است. به عبارت روشنتر، هر یک از واژه‌های کودک بمثابة یک جمله است. این مرحله ممکن است از نه ماهگی تا هجده ماهگی ادامه یابد و به دنبال آن مرحله گفتار تلگرافی قرار دارد که در آن کلام کودک از دو واژه تشکیل یافته و وجه تسمیه آن به دلیل نبود تکواژهای صرفی و واژه‌های نقش‌نما یا دستوری در کلام کودک است. کودک در جریان بالندگی زبانی، از مرحله تولید عبارات دو واژه‌ای به سوی مراحل بالاتر، تعیین تولید عبارتهائی با نحو پیچیده‌تر حرکت می‌کند.

با توجه به آنچه در این مختصر آمد و با در نظر گرفتن نتایج مطالعات عدیده‌ای که در باره رشد زبانی کودک حاصل آمده بیداست که زبان آموزی کودک بر اساس طرحی که به‌طور فطری در ذهن کودک بر نامرئیزی شده صورت می‌گیرد - نکته‌ای که صحت نظریات چامسکی و دیگر همفکران او را تأیید می‌کند.

برای اطلاع از منابع مربوط به رشد زبان کودک ر.ک. اسلوبین ۱۹۷۹، فصل چهارم و کتابنامه آن، و ابرهامسون

تعیین می‌کند، و همگانیهای کنشی طرق کاربرد قواعد را برای توصیف داده‌های زبانی مشخص می‌نماید. در نظر چامسکی همگانیهای صوری به لحاظ آنکه به شناخت تعامل فرایندهای زبانی در ذهن انسان و بالمآل به شناخت کل ذهن انسان کمک می‌کند دارای اهمیت فراوانی است.

تصویری که از نوشته‌های چامسکی به دست می‌آید، هر چند پیچیده می‌نماید لیکن صریح و واضح است: زبان بازتاب ذهن انسان است، نه بدین مفهوم که انسان با آن تکلم می‌کند، آن را به کار می‌برد و یاد می‌گیرد، بلکه به مفهوم اخصّ واژه، ساخت زبان انسان از ساخت ذهن او تأثیر گرفته است. به عبارتی دیگر، زبان دارای ساختی است که ذهن انسان دارد، زبان طرح یا الگوی قالب ذهن می‌باشد. امتیاز انسان در این است که ذهن او به گونه‌ای است که می‌تواند زبانهای معینی چون زبانهای طبیعی موجود را بسازد و یاد بگیرد. این توانایی مطلقاً نشانگر هوش عمومی او نیست بلکه پدیده‌ای است فطری و خاص نوع انسان. اثبات این تفکر، از جانب چامسکی از جمله خدمات ارزشمند وی به روان‌شناسی به شمار می‌آید. شاید بی‌مناسبت نباشد این بخش از گفتار را با بیان مطلبی که نمایانگر اندیشه چارلز آزگود، در کنفرانس همگانیهای زبانی (آوریل ۱۹۶۱، نیویورک) است، به پایان برسانیم: مدتی است که زبان‌شناسی توجه خود را از جنبه‌های ویژه به جنبه‌های کلی زبانی معطوف داشته است. آنچه امروزه در زبان‌شناسی اتفاق می‌افتد در سایر رشته‌ها نیز اتفاق می‌افتد. در چند دهه گذشته همه چیز در سیطره و زیر نفوذ تجربه‌گرایی قرار داشت و در هر يك از علوم جست‌وجو برای کشف ویژگیهای خاص زمینه‌های پژوهشی ادامه داشت... اکنون آونگ اندیشه‌ها و روشهای تفحص و تأمل در جهت عکس به حرکت درآمده است و در زبان‌شناسی روان‌شناسی محققان در توصیف زبانها و رفتار انسان در پی یافتن همگانیهای زبانی و رفتاری برآمده‌اند (ص ۳۰۰-۲۹۹).

۷. ارزیابی تأثیر چامسکی بر روان‌شناسی

بررسی بسیار دقیق و ناقدانه چامسکی از کتاب رفتار زبانی اسکینر بدین منظور بود که نقص اصول رفتارگرایی اسکینر را در توجیه کنش زبانی عیان سازد. هر چند به این مقاله انتقادی چامسکی، پاسخهایی داده شد، لیکن این جوابیه‌ها بعد از گذشت ده سال منتشر گردید (سپز ۱۹۶۹ و مک کر کودیل ۱۹۷۰) و خود اسکینر هرگز در مقام پاسخگویی به حملات چامسکی بر نیامد، اما چنین به نظر می‌رسد که رفتارگرایان در دفاع از خود حرفی نداشته‌اند و آنچه مک کر کودیل در دفاع از اصول رفتارگرایی یادگیری و در رد دلایل و آراء چامسکی نوشته بود

آنچنان که می‌بایست از صلابت علمی برخوردار نبود.

چارلز آزگود (۱۹۸۰) به استناد اصولی که کوهن در کتاب ساختار انقلاب‌های علمی (۱۹۶۲) بیان کرده دلایلی برای تشخیص يك انقلاب علمی واقعی از نوسانات آونگ‌گونه اندیشه‌ها در عرصه رقابت میان مکاتب فکری ارائه کرده و مدلل داشته که تأثیر دستور گشتاری چامسکی را بر روان‌شناسی به مفهوم کلی و حتی روی روان-زبان‌شناسی به مفهوم اخص نمی‌توان انقلابی دانست، هرچند نظر غالب بر این است که چامسکی با درهم‌ریختن اصول زیربنایی زبان‌شناسی توصیفی و با ارائه دستور گشتاری انقلابی واقعی ایجاد کرده است. البته درست است که شرط نخست انقلاب - روی برتافتن از رفتارگرایی و حرکت در جهت خردگرایی و ذهن‌گرایی - تحقق یافته است، اما همان‌طور که آزگود (۱۹۸۰، ص ۷-۷۰) بیان کرده، این شرط به‌تنهایی برای حدوث انقلاب علمی کافی نیست و آنچه از قبیل نظریات چامسکی در روان‌شناسی صورت پذیرفته سزاوار عنوان «دگرگونی» (revulsion) است و نه انقلاب (revolution) چراکه سه شرط زیر که لازمه به‌ثمر رسیدن انقلاب علمی است حاصل نشده است:

۱. برای یافتن پاسخ به مسائلی که در رفتارگرایی با موفقیت حل و فصل شده، کوششی به‌عمل نیامده است. در رفتارگرایی برای پدیده‌های گوناگون شرطی‌سازی (مانند کسب و امحاء عادات زبانی، تعمیم و تمییز معنایی، بهبود یا بازیافت طبیعی و نظایر اینها) و نیز پدیده‌های گوناگون یادگیری زبانی (مانند رفتارهای عامل زبانی، یادگیری دوری، انتقال و بایگانی و غیره) پاسخهای لازم آماده است.

۲. تاکنون برای روان-زبان‌شناسی نمونه ('paradigm') تازه‌ای ارائه نشده است. به عبارتی دیگر، از سوی گشتاریان برای کنش زبانی، نظریه منسجم و اصولی عرضه نشده است و این خود آشفتگی در مسائل نظری را موجب شده است. به‌طوری که مشاهده می‌شود اغلب گزارشها درباره پژوهشهای به‌عمل آمده ماهیت تجربه‌گرایانه داشته و از خردگرایی چیزی بجز چند عبارت پیش‌افتاده ذهن‌گرایانه به‌همراه ندارند، و چون نتایج حاصل در این پژوهشها بر اساس يك نظریه عمومی کنش زبانی استوار نیست، نمی‌توان آنها را معتبر دانست. البته تعداد کثیری نظریه‌های جزئی درباره مثلاً سازمان‌بندی حافظه معنایی، فرایندهای زبانی در استدلال‌های قیاسی، تطبیق جمله‌ها با تصاویر، به‌یادآوری اندیشه‌ها و... وجود دارد. در واقع کثرت این‌گونه نظریه‌های جزئی نشانگر حالتی است که در زمان وقوع بحرانهای علمی مشاهده می‌گردد.

۳. ناتوانی اصول رفتارگرایی هنوز به‌اثبات نرسیده است. شکست يك نظریه علمی وقتی

به اثبات می‌رسد که نتایج حاصل از اعمال يك یا چند اصل آن با پیش‌بینی‌های به عمل آمده تفاوت داشته باشد. تعبیر دیگر این گفته آن است که اصول رفتارگرایی در توجیه مسائل مربوطه به بن‌بست نرسیده است.

با این همه، با توجه به آنچه در بالا گفته شد نباید پنداشت که انقلاب چامسکی در زبان‌شناسی بر روان - زبان‌شناسی و روان‌شناسی شناختی تأثیر اندکی داشته است. نگاهی گذرا به آثار روان - زبان‌شناسان و روان‌شناسان در چنددهه گذشته مبین نقل قولهای فراوان از چامسکی و تأثیر اندیشه‌های او در این دو علم است.

در واقع، به خاطر اهمیت و نفوذ نظریات چامسکی بوده است که امروزه روان‌شناسان به تفحص دربارهٔ پیچیدگیهای جمله‌پردازی علاقه‌مند شده‌اند، چراکه تجزیه و تحلیل جمله آنهم از دیدگاه دستور گشتاری نویدی است که روان‌شناسان را به بررسی و شناخت فرایندهای مغز انسان صلا می‌زند.

کتابنامه

عزیدفتری، بهروز، «بررسی زبان، زبان آموزی کودک و آموزش زبان خارجی»، مجله زبانشناسی، س ۳، ش ۲، (پاییز و زمستان ۱۳۶۵).

- Abrahamsen, A. A., 1977, *Child Language: An Interdisciplinary Guide to Theory and Research*, Baltimore: University Park Press.
- Allwright, R. L., 1976, «Language Learning through Communication Practice», *ELT Documents*, 3: 2-14.
- Brown, H. D., 1980, *Principles of Language Teaching and Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Carroll, J. B., 1953, *The Study of Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, N., 1957, *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.
- 1959, «Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner», *Language* 35:26-58.
- 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press.
- 1966, «Linguistic Theory», in R. G. Mead (ed.), *Language Teaching: Broader Contexts. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages: Reports of the Working Committee*, New York, MLA Material Center.
- 1971, «Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation», in D. Steinberg and D. Jakobovits (eds.) *Semantics*, Cambridge University Press.

- Greenberg, Joseph H., 1966, *Language Universals*, The Hague: Mouton Publishers.
- Kuhn, Thomas S., 1961, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Lyons, John, 1986, *Language and Linguistics: An Introduction*, Cambridge University Press.
- MacCorquodale, Kenneth, 1970, «On Chomsky's Review of Skinner's Verbal Behavior.» *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13: 83-99.
- McNeill, D., 1966a, «The Creation of Language by Children.» in Lyons and Wales (eds.), *Psycholinguistics Papers: The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference*, Edinburgh University Press.
- Moore, T. (ed.), 1973, *Cognitive Development and the Acquisition of Language.*, New York: Academic Press Inc.
- Osgood, C. E., and Sebeok, T. A. (eds.), 1954, «Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems.» *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Osgood, Charles E., 1966, «Language Universals and Psycholinguistics», in Joseph H. Greenberg (ed.), *Universals of Language*, The M. I. T. Press.
- 1980, *Lectures on Language Performance*, Spring-Verlag, New York Inc.
- Rivers, W., 1970, «Learning a Sixth Language: An Adult Learner's Daily Diary», *Canadian Modern Language Review*, 36: 67-82.
- Saussurè, F. de, 1916, *Cours de linguistique générale*. Edited by Bally, C., Sechehaye, A. and Riedlinger, A., Paris: Payot, 3rd ed., 1963.
- Skinner, B. F., 1957, *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D. S., 1979, *Psycholinguistics*, Scott, Foresman & Company.
- Smith, N. and Deirdre Wilson, 1980, *Modern Linguistics: The Results of Chomsky's Revolution*, Bloomington: Indiana University Press.
- Stern, H. H., 1978, «Bilingual Schooling and Foreign Language Education: Some Implications of Canadian Experiments in French Immersion», in *Alatis* 1978: 165-88.
- 1981, «Communicative Language Teaching and Learning: Toward a Synthesis», in *Alatis, Altman and Alatis*, 1981: 131-48.
- 1984, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.
- Suppes, P., 1969, «Stimulus-Response Theory of Automation and TOTE Hierarchies», *Psychological Review*, 76, 511-514.
- Watson, J. B., 1913, «Psychology as the Behaviorist [views it]», *Psychological Review*, 20: 158-77.
- 1919, *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*, Philadelphia: Lippincott.