

ماهیت اختیاری نشانه و مسئله هویت ملی در آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان

خلیل کهریزی*

چکیده

دال‌های یک زبان، با بُرش پدیده‌ها، بخشی از آن‌ها را برجسته می‌کنند و تصورات ویژه‌ای از آن‌ها در ذهن کاربران زبان شکل می‌دهند که همان مدلول‌ها هستند. این مسئله برآمده از ماهیت اختیاری نشانه و مبنای شکل‌گیری هویت و درک مشترک هم‌زبانان از جهان است. بر همین اساس، کاربران یک زبان دنیا را، از دیدگاهی فراگیر، مانند هم‌زبانان خود می‌بینند. از همین روی، اگر پیش از آموختن زبان ملی و اندیشیدن در آن به آموختن زبانی بیگانه گماشته شوند، بخشی از جهان را با بُرش دال‌های آن زبان بیگانه خواهند شناخت و ممکن است به اختلال‌های هویتی دچار شوند. این مسئله، در رویکردی کلی، روند شکل‌گیری هویت چهل‌تکه را شتاب می‌دهد. نگارنده در این مقاله کوشیده است، با درنگی در ماهیت اختیاری نشانه و جایگاه زبان در شکل‌گیری هویت، به بحث درباره آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان پردازد که در روزگار ما به امری فراگیر تبدیل شده است. جست‌وجوها نشان می‌دهند آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان مایه اختلال در جهان - تصویرهای آن‌ها می‌شود و توان اندیشیدن سالم در زبان ملی را از کودکان می‌گیرد. چنین کودکی جهان را با آمیخته‌ای از بُرش دال‌های زبان ملی و زبان بیگانه‌ای که آموخته است می‌بیند و به مصداقی از پدیده «هویت چهل‌تکه» دگرگون خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان، زبان، دال، مدلول، هویت.

* دکترای زبان و ادبیات فارسی، kh.kahrizi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۵

۱. مقدمه

در روزگار ما، با کم‌رنگ‌شدن مرزهای فرهنگی و افزایش سرعت ارتباطات جهانی، آموختن زبان‌های بیگانه به امری فراگیر تبدیل شده است و بی‌اعتنایی به آن می‌تواند دست‌رسی به منابع فکری، فرهنگی، علمی، خبری، و حتی تفریحی را با محدودیت و اختلال روبه‌رو کند. از دیگر سو، با شکل‌گیری مفاهیم نو، لازمه آموختن زبان‌های بیگانه به مسئله‌ای حیاتی در زندگی فکری مردمان جوامع کهن تبدیل شده است، زیرا «زبان‌های ما، علی‌رغم غنای انکارناپذیری که در زمینه‌های خاص خود دارند، قادر نیستند ما را با آنچه در جهان می‌گذرد مربوط سازند» (شایگان ۱۳۷۶: ۱۰۹). از همین روی، در بسیاری از سرزمین‌های غیراروپایی، آموزش زبان‌های اروپایی به یکی از برنامه‌های فراگیر دگرگون شده است که بی‌توجهی به جنبه‌هایی از آن می‌تواند زیان‌بار نیز باشد.

برخلاف دیدگاهی عام که برپایه آن زبان ابزاری برای برقراری ارتباط معرفی می‌شود، نقش زبان در اندیشه و هویت انسان انکارناپذیر و حیاتی است، زیرا انسان با زبان می‌اندیشد و با کمک همین دستگاه است که می‌تواند جهان را ببیند و پدیده‌های آن را طبقه‌بندی کند. به‌دیگرسخن، هر انسان جهان را از دریچه زبان خود می‌بیند و پدیده‌های آن را آن‌گونه درک می‌کند که دال‌های زبانش بُرش می‌زنند. از همین روی، درک یک انسان ایرانی که از دریچه یکی از زبان‌های ایرانی جهان را می‌نگرد با درک یک انسان اروپایی یا آفریقایی تفاوت‌های اساسی دارد. جهان-تصویرهای^۱ یک انسان ایرانی در زبانی ایرانی شکل گرفته و او در محدوده همین زبان می‌تواند بیندیشد و ببیند؛ به‌همین شکل، مردم سراسر جهان از راه همین جهان-تصویرها، که پایه آن‌ها بر زبان نهاده شده است، جهان عین و ذهن را می‌بینند و درک می‌کنند. بنابراین، آموختن یک زبان به فهمیدن دستور زبان و واژه‌های آن زبان محدود نیست، بلکه این آموزش به اندیشیدن در آن زبان و درکی نواز پدیده‌های جهان می‌انجامد. البته، زبان‌آموزان در دوره‌های آغازین آموزش عمدتاً به زبان اصلی خود می‌اندیشند و اندیشه‌هایشان را به زبانی که آموخته‌اند ترجمه می‌کنند؛ مگر این‌که زبان دوم را در کودکی آموخته باشند یا در روند زبان‌آموزی و زیستن در جهان زبان دوم بسیار پیشرفت کرده باشند.

برپایه آنچه گذشت، آموزش زبان می‌تواند در تعیین هویت و برداشت ما از جهان تأثیرات بسیار مهمی داشته باشد و اختلال در آن نیز می‌تواند به اختلال‌های هویتی بینجامد. زبان‌آموزی که هنوز زبان رسمی کشورش را به‌خوبی نیاموخته و نمی‌تواند به‌راحتی با آن

بیندیشد، اگر او را به آموختن زبانی بیگانه بگماریم، در تصاویر او از جهان اختلال ایجاد می‌شود و ممکن است این اختلال به اختلالات هویتی بینجامد و او را به‌سوی «چهل‌تکه‌گی» هویت که، به تعبیر داریوش شایگان (۱۳۹۳: ۱۵)، امری ناگزیر در جهان امروز است، سوق دهد. بر همین اساس، نگارنده در این مقاله کوشیده است، با بازنگری در ماهیت اختیاری نشانه، که از مباحث مهم در زبان‌شناسی سوسور است، به بررسی پیوند زبان و تصویر جهان در ذهن کاربران زبان پردازد و در پایان به این پرسش پاسخ دهد که آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان چه تأثیراتی در مسئله هویت دارد؟

۱.۱ پیشینه پژوهش

نقش زبان در شکل‌گیری هویت یکی از مباحث کهن در زبان‌شناسی و انسان‌شناسی است که یک رشته تحقیقات گسترده نیز در پی داشته است. تمرکز بر این مسئله موجب شده است پیش‌ازین پژوهش‌هایی درباره تأثیر یادگیری زبان‌های خارجی در هویت و گونه‌های آن نوشته شود؛ از جمله محسن نیازی و دیگران (۱۳۹۲) در مقاله «زبان و هویت؛ تبیین رابطه زبان خارجی و هویت فردی، اجتماعی، فرهنگی، و ملی» نشان داده‌اند هرچند تسلط بر زبان خارجی هویت فردی را ارتقا می‌بخشد، نقشی منفی در هویت ملی افراد داشته است.

آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان بحثی دیگرگون است که تاکنون پژوهش‌های متعددی درباره آن نوشته شده است. پژوهش‌گران در این‌گونه تحقیقات کوشیده‌اند روش‌ها و سودمندی‌های یادگیری زبان‌های بیگانه در کودکی را گوش‌زد و بر آن تأکید کنند. گرچه نمی‌توان منکر جنبه‌های سودمند یادگیری زبان‌های بیگانه به کودکان شد، تاکنون توجه به وجهه هویت‌بخش زبان در این پژوهش‌ها کم‌تر بوده است. با این حال، منصوره امیری و دیگران (۱۳۹۵) در مقاله «تأثیرات سن آغاز یادگیری زبان دوم بر دیدگاه‌ها و هویت ملی زبان‌آموزان جوان ایرانی» کوشیده‌اند، با بررسی دو گروه هشت و یازده‌ساله زبان‌آموز در آغاز و پایان دوران زبان‌آموزی، تأثیرات آموختن زبان‌های بیگانه را در هویت ملی نشان دهند و در پایان به این نتیجه رسیده‌اند که زبان‌آموزان یازده‌ساله در پایان دوره موردنظر نگرش‌های متفاوتی به هویت ملی خود یافته‌اند.

نگارنده در این مقاله، با مرور انتقادی و کوتاه بر ماهیت اختیاری نشانه و بازنگری در این مفهوم، کوشیده است پیوند آن را با نظریه جهان-تصویر در فلسفه ویتگنشتاین نشان

دهد. از همین رهگذر، نشان داده شده است که چگونه یک زبان درکی ویژه از جهان و پدیده‌های آن به زبان‌آموز می‌دهد. پس از این بررسی‌ها، نشان داده شده است که آموختن زبان‌های بیگانه به کودکان چه تأثیری در شناخت آن‌ها از هستی دارد و چگونه می‌تواند هویت ملی را با اختلال روبه‌رو کند.

۲. زبان و ماهیت نشانه

زبان نظامی از نشانه‌هاست و نشانه نیز ماهیتی دوگانه دارد: ازسویی، اختیاری (arbitrary) است و ازدیگرسو قراردادی (conventional). برخی این دو ویژگی را درهم آمیخته و یکی پنداشته‌اند؛ درحالی‌که اختیاری بودن نشانه به زمان پیوند دال و مدلول یا زمان وضع نشانه برمی‌گردد و قراردادی بودن ویژگی نشانه در نظام زبان به‌شمار می‌آید.

به‌اعتقاد سوسور، به هنگام وضع یک نشانه زبان هر دال می‌توانست به هر مدلول دل‌بخواهی بچسبد. ما می‌توانستیم "رود" را روز اول مثلاً "رود" یا "اشتلا نقوس" بنامیم و یک تصور صوتی دیگری را به تصور معنایی این آب جاری بچسبانیم. ولی پس از مدتی که این نشانه را وارد نظام زبان کردیم، دیگر مجبوریم همین قرارمان را با سایر سخن‌گویان زبان رعایت کنیم (صفوی ۱۳۹۳: ۲۵).

براین اساس، منظور از اختیاری بودن نشانه، برگزیدن یک دال به اختیار برای مدلولی ذهنی و منظور از قراردادی بودن نشانه نیز این است که کاربران با هم‌دیگر قرار می‌گذارند که آن دال را برای مدلول مورد نظر به کار ببرند.

براساس این برداشت از اختیاری بودن نشانه، هیچ‌گونه رابطه‌ی ماهوی بین دال و مدلول وجود ندارد، بلکه گزینش دال اختیاری و ارتباط آن با مدلول صرفاً برپایه قرارداد است. مثلاً، «از آن جاکه من انگلیسی صحبت می‌کنم، دالی را که از طریق dog نمایانده می‌شود برای صحبت درباره نوعی حیوان به کار می‌برم، اما این توالی آواها هیچ برتری مطلوبی نسبت به توالی‌های دیگر ندارد. tet dod یا bloop نیز اگر مورد تأیید اعضای جامعه زبانی من قرار می‌گرفتند، به همین خوبی می‌توانستند از عهده این کار برآیند. هیچ دلیل ذاتی‌ای وجود ندارد که چرا یکی از این دال‌ها و نه دیگری باید در پیوند با مفهوم سگ قرار گیرد» (کالر ۱۳۹۳: ۱۹).

برخی بر آن‌اند که این قاعده استثنائاتی نیز دارد و آن در رابطه با نام‌آواها (onomatopoeia) است، زیرا نام‌آواها نشانه‌هایی اختیاری نیستند و البته تعداد آن‌ها اندک و

معدود است. البته، کورش صفوی (۱۳۹۳: ۲۵-۲۶) بر آن است که در این باره نیز نوعی بدفهمی موجب سوءتفاهم متخصصان شده است.

برای درک بدفهمی این متخصصان، کافی است به صدای آواز خروس گوش کنیم ... سخن‌گویان هر زبانی، برحسب امکانات موجود در نظام زبانشان، نشانه‌ها را اختیار و سپس قراردادی می‌کنند. ما می‌توانستیم به جای «قوقولی قوقو» واحدهای دیگری را نظیر «کی‌کی‌لی کوکو» ... انتخاب کنیم.

گرچه امروزه اختیاری‌بودن نشانه، تقریباً، به اصلی‌خداشه‌ناپذیر و پایه‌بسیاری از اندیشه‌های ساخت‌گرایان و پساساخت‌گرایان تبدیل شده است، به شکلی که در بالا مطرح شد، به راحتی پذیرفتنی نیست، زیرا در نمونه‌های بسیار با کمک دانش ریشه‌شناسی (etymology) می‌توان در اختیاری‌بودن نشانه و این‌که بین دال و مدلول هیچ‌گونه رابطه ماهوی وجود ندارد شک کرد. مثلاً، واژه «اسب» از آن‌رو برای «جانوری پستان‌دار، علف‌خوار، و سُم‌دار با یال بلند که برای سواری، بارکشی، و نیز مسابقه‌های سوارکاری از آن استفاده می‌کنند» (فرهنگ سخن: ذیل «اسب») اختیار شده که «از مصدر اک (= اس as) آریایی به معنی تندرختن است» (پورداد ۱۳۸۰: ۲۲۲). این واژه، که اصل هند و اروپایی آن ekuo-s است، در بسیاری از زبان‌های هند و اروپایی به شکل‌های دیگری نیز وجود دارد و در واژه «آهو» نیز دیده می‌شود (بنگرید به حسن‌دوست ۱۳۹۳: ج ۱، ۱۹۰). به‌دیگرسخن، هنگامی که برای اولین بار واژه «اسب» برای نامیدن تصور ذهنی از حیوانی به کار رفت که مدلول آن است، این‌گزینه‌ها چندان هم‌اختیاری نبود و واژه «اسب» یا ریخت‌های نزدیک به آن از این‌روی‌گزینه‌ها شدند که در اصل به معنای «تندرختن» است. از همین‌روی، امکان نداشت که مثلاً آن را «اشتلاتقوس» بنامند.

درواقع، در فهم اختیاری‌بودن نشانه نوعی سوءتفاهم شکل گرفته است که حاصل تدوین و گردآوری آرا و نظریات سوسور به دست دیگران است، زیرا اگر اختیاری‌بودن نشانه را آن‌گونه بدانیم که پیش‌ازاین شرح دادیم، این برداشت «برپایه دیدگاه تلقی زبان به منزله انباری از نام‌ها استوار است و این همان دیدگاهی است که وی (سوسور) با آن سخت مخالف بود» (هلدکرافت ۱۳۹۱: ۱۰۳). از همین‌روی، زبان‌شناسانی مانند بنونیست و یاکوبسن با این برداشت از مفهوم اختیاری‌بودن نشانه مخالفت کردند و آن را در تناقضی وقاحت‌آمیز (همان) با آرای سوسور دانستند. بنونیست می‌گفت: «دال و مدلول یا، به بیانی دیگر، باز نمود ذهنی و تصویر آوایی، درواقع، دو سویه یک مفهوم واحد هستند»

(مکاریک ۱۳۹۳: ۱۱۷). از همین روی، یاکوبسن، ضمن تأیید نظر بنونیست، به این نتیجه رسیده است که «دشوار است باور کنیم سوسور این مسئله را انکار کرده» باشد (هلدکرافت ۱۳۹۱: ۱۰۴). در واقع، سوسور معتقد است نشانه‌های زبانی انگیخته نیستند و پیوند میان دال و مدلول پیوندی طبیعی و ذاتی نیست. از دیگر سو، اختیاری بودن مفهومی نسبی است و «تنها نشانه‌هایی به‌طور کامل اختیاری‌اند که براساس الگوهای زبانی درون‌زبانی شکل می‌گیرند بقیه نشانه‌ها نسبتاً اختیاری‌اند» (همان: ۱۰۹).

بر همین اساس، با بازنگری مفهوم اختیاری بودن ماهیت نشانه می‌توان به برداشتی دیگر از این مفهوم رسید. کاربران یک زبان در گزینش یک دال برای پدیده‌ای خارجی، به‌اختیار، که آن هم متأثر از عوامل متعددی است، به بخش خاصی از آن پدیده توجه می‌کنند و با استفاده از همان دال بُرشی خاص از آن پدیده به‌دست می‌دهند که آن بُرش تصور ذهنی کاربران زبان را آینگی می‌کند و مدلول را به‌وجود می‌آورد که از پیوند آن با دال نشانه شکل می‌گیرد. مثلاً، در همان مثال «اسب»، که پیش‌ازین درباره آن سخن گفتیم، هند و اروپاییان از ویژگی‌ها و جنبه‌های گوناگونی که می‌توان در این حیوان دید به تندرستن بیش از دیگر جنبه‌ها توجه کرده‌اند و اصطلاحاً با دالی که برای آن اختیار کرده‌اند تندرستن را از آن واقعیت بُرش زده و برجسته کرده‌اند. هم از این روی است که ادوارد ساپیر (۱۳۷۵: ۵۷) بر آن است که «کلمه از آن‌جاکه واحد زبان زنده محسوب می‌شود، صرفاً با واحد تجربه‌ای که عملاً درک می‌شود، یعنی با تاریخ و هنر، مطابقت پیدا می‌کند». به‌دیگر سخن، نشانه‌ها با ماهیت اختیاری خود بُرش‌هایی در هستی می‌زنند که برخاسته از نوع نگاه کسانی است که برای نخستین بار این نشانه‌ها را اختیار کرده و براساس قراردادی آن‌ها را به‌کار برده‌اند. از همین روی است که «جهان واقعی تا اندازه بسیاری برپایه عادت‌های زبانی گروه‌ها استوار است. هیچ دو زبانی چندان شبیه یک‌دیگر نیستند که بتوان آن‌ها را نماینده یک واقعیت اجتماعی یک‌سان به‌شمار آورد» (هاوکس ۱۳۹۴: ۴۶).

بر همین اساس، جهان متناسب با بُرش دال‌های یک زبان برای کاربران آن زبان روی می‌نماید، نه‌اینکه جهان و واقعیت پدیده‌هایی نسبی باشند. به‌دیگر سخن،

هر زبان نه‌تنها مجموعه‌ای متفاوت از دال‌ها را پدید می‌آورد و زنجیره‌ای آوایی را به‌شکلی خاص خود تجربه می‌کند و بُرش می‌زند، بلکه مجموعه متفاوتی از مدلول‌ها را نیز پدید می‌آورد و از روشی اختیاری و خاص خود برای سازمان‌بندی جهان به مفاهیم یا مقولات بهره می‌گیرد (کالر ۱۳۹۳: ۲۲).

مثلاً، دو مدلول river (رود) و stream (جویبار) در انگلیسی صرفاً برحسب اندازه‌شان در تقابل با یکدیگرند، درحالی‌که در زبان فرانسه مدلول fleuve به این دلیل در تقابل با مدلول rivière قرار می‌گیرد که به دریا می‌ریزد، نه این‌که الزاماً بزرگ‌تر از rivière باشد (بنگرید به همان: ۲۴). حال آن‌که، برای یک ایرانی، بزرگی و کوچکی و به دریا ریختن اموری هستند که اهمیت چندانی دربارهٔ مدلول رود ندارند یا از اهمیت اولیه برخوردار نیستند، بلکه مدلول رود تصویری ذهنی است که از کوه سرچشمه می‌گیرد و سرانجام به دریا می‌ریزد. شاید هم از همین روی «رود» را «رود» نامیده‌اند، زیرا رود در زبان‌های ایرانی با ریخت‌های گوناگون به‌معنای فرزند است. جالب آن است که این مفهوم در فرهنگ ایرانی توجیه اسطوره‌ای نیز دارد، زیرا در اسطوره‌های ایرانی رودها فرزندان کوه‌ها هستند و «از کوه‌ها رودها زاده شدند و روان گردیدند» (قرشی ۱۳۸۹: ۱۴۹). بنابراین، در نگاه یک ایرانی رود به‌شکلی دیده و تعریف می‌شود که نیاکان او در زبان‌های ایرانی به آن نگاه کرده‌اند و این نوع نگاه در هر انسان ایرانی اجتناب‌ناپذیر است. از همین روی است که، به‌اعتقاد ادوارد ساپیر (۱۳۷۶: ۲۱)، «زبان هر گروه میراث تاریخی محض آن گروه است؛ یعنی حاصل کاربرد اجتماعی مداوم و دیرپای آن گروه است در طول تاریخ». البته، این سخن بدان معنا نیست که دال‌ها در طول تاریخ ثابت می‌مانند، بلکه با تغییر دیدگاه گروهی که دال را برگزیده‌اند «توالی خاصی از آواها، که در پیوند با مفهومی مشخص است، دگرگون می‌شود و توالی آواهای موجود می‌تواند با ارجاع دیگری به‌کار رود» (کالر ۱۳۹۳: ۲۲)؛ یعنی گذر زمان، نه تنها بر دال، بلکه بر تصویری نیز که دال بر آن دلالت می‌کند تأثیر می‌گذارد (بنگرید به هلدکرافت ۱۳۹۱: ۳۶). برپایهٔ آنچه گذشت، نشانه‌ها ماهیتی اختیاری دارند و به‌موجب این ماهیت بُرش‌هایی در عالم می‌زنند که در هر زبان و در پی آن در هر فرهنگی مخصوص همان زبان و فرهنگ است و پس از آن با قراردادی که بین اعضای جامعهٔ زبانی بسته می‌شود به‌کار می‌روند. از همین روی، «هر زبان جهان را به‌شکلی متفاوت و خاص خود بُرش می‌زند یا سامان می‌بخشد» (کالر ۱۳۹۳: ۲۲). این دیدگاه به نظریهٔ ادوارد ساپیر دربارهٔ زبان نزدیک است. به‌اعتقاد او، «زبان دستگاهی است که واقعیت بیرونی را برای ذهن ترجمه می‌کند. بنابراین، نباید زبان را تنها یک ابزار ارتباطی، بلکه باید آن را دستگاهی دانست که ذهنیت ما را می‌سازد و تجربهٔ ما را از زبان ذخیره می‌کند» (فکوهی ۱۳۹۵: ۲۰۲). از همین روی، ساپیر زبان را یکی از عوامل اساسی در شکل‌دادن به شخصیت و شکل‌گیری شخصیت را نیز عامل اصلی شکل‌گیری فرهنگ‌ها می‌دانست (همان).

بر پایه آن‌چه گذشت، در هر فرهنگی از دریچه زبان آن فرهنگ جهان دیده می‌شود و به‌ناچار پدیده‌های جهان هم از همان دریچه دیده می‌شوند. گاه ممکن است از دریچه زبان فارسی بخشی از یک پدیده دیده شود که از دریچه زبان انگلیسی اصلاً دیده نشود و برعکس آن نیز ممکن است. «از این روست که گفته‌اند زبان صورت اشیا را تغییر می‌دهد و حتی بسیار کسان آن را مانع یا حجابی در راه تفاهم واقعی میان افراد بشری می‌دانند» (سارتر ۱۳۵۶: ۳۱). با توجه به همین نکته است که مولانا زبان را به کوزه‌ای تشبیه کرده است که اگر دریای حقیقت در آن ریخته شود، بیش از «قسمت یک‌روزه‌ای» گنجایش ندارد:

گر بریزی بحر را در کوزه‌ای چند گنجد؟ قسمت یک‌روزه‌ای

(مولانا ۱۳۷۱: ۲)

۳. زبان و تصویر جهان

با درنگ بر آن‌چه تاکنون درباره ماهیت اختیاری نشانه گفتیم، مفهوم جهان – تصویر در فلسفه ویتگنشتاین و در پی آن مفهوم هویت نیز در پیوند با زبان شکل می‌گیرد. ویتگنشتاین بر آن است که برای هر انسان در کودکی جهان – تصویرهایی ایجاد می‌شود که با آن‌ها زندگی می‌کند و به‌طور کلی هستی را بر پایه آن‌ها می‌بیند و تفسیر می‌کند. این جهان – تصویرها پدیده‌هایی تغییرناپذیرند یا به‌سختی تغییر می‌کنند و حکم ابزارهای دیدن و فهمیدن جهان را دارند. جهان – تصویرها دربردارنده باورهایی هستند که انسان آن‌ها را، بی‌آن‌که به‌شکلی علمی – استدلالی دریافته باشد، پذیرفته است. این باورها فراتر از شک و تردیدهای متعارف معرفت‌شناختی‌اند و، درعین حال، بنیان و اساس سایر مجموعه باورهای کاربر زبان را تشکیل می‌دهند؛ باورهایی که بی‌دلیل پذیرفته شده‌اند و، درعین حال، نمی‌توان آن‌ها را غیرموجه و غیرمعرفت‌بخش انگاشت. انسان جهان – تصویر معینی را اختیار می‌کند که البته آن را ابداع نکرده، بلکه در کودکی آموخته است (بنگرید به دباغ ۱۳۹۳: ۲۱).

ناگفته پیداست آن‌چه ویتگنشتاین از آن با نام «جهان – تصویر» یاد می‌کند پایه‌اش بر زبان است و با شکل‌گیری زبان یک کودک شکل می‌گیرد. این جهان – تصویرها پدیده‌هایی اجتناب‌ناپذیر و جبری و برخاسته از ماهیت اختیاری نشانه‌ها و نوع بُرش خاص آن‌ها از هستی‌اند. جهان – تصویرها قالب‌هایی‌اند که از راه زبان در ذهن یک انسان ایجاد می‌شوند و درک امور از طریق همین قالب‌ها انجام می‌شود. انسان فقط می‌تواند با کمک این جهان –

تصویرها جهان را دریابد و بفهمد. از همین روی است که مفهوم «زندان‌سرای زبان» نیز شکل می‌گیرد. در واقع، زبان ازسویی واسطه فهم آدمی از جهان و ازدیگرسو موجب محدودشدن او به بخشی از حقیقت و واقعیت می‌شود. «انسان میان خود و طبیعت، که هم از درون و هم از بیرون بر او عمل می‌نماید، زبان را حائل می‌کند؛ یعنی او خود را در جهان واژه‌ها محصور می‌کند تا جهان اشیا را درک و بیان کند» (کاسیرر ۱۳۹۳: ۷۲). به‌دیگرسخن، آنچه انسان می‌تواند درباره‌اش ببیند در چهارچوب زبان اوست و آنچه انسان به‌وسیله آن می‌اندیشد زبان است. پس زبان هم ابزار اندیشه است هم مانع فرارفتن اندیشه. ازهمین‌روی، «طبق تعریف کاسیرر، انسان جهان‌های سمبلیکی می‌آفریند که میان او و واقعیت حائل می‌شوند» (همان: ۲). زبان محدودده جولان اندیشه آدمی و خود نظامی از نشانه‌هاست. از همین روی است که فردوسی (۱۳۸۹: ج ۱، ۳) گفته است:

خرد گر سخن برگزیند همی همان را ستاید که بیند همی

۴. آموزش زبان و مسئله هویت

برپایه آنچه گذشت، یک انسان ایرانی با بخش‌هایی از پدیده‌های عینی و ذهنی جهان روبه‌روست که ممکن است یک انسان اروپایی یا آفریقایی با بخش‌های دیگری از آن روبه‌رو باشد. به‌دیگرسخن، زبان در حکم دریچه‌ای است که انسان با آن هستی را می‌نگرد و آشکار است که زاویه دید برخی دریچه‌ها ممکن است به هم نزدیک باشد، اما به‌هیچ‌روی این زوایه‌های دید یک‌سان نیستند. همان‌طور که پیش‌ازاین با اشاره به دیدگاه ادوارد ساپیر گفتیم، مفهوم فرهنگ نیز از همین رهگذر شکل می‌گیرد، زیرا

هر زبان بستری است برای یک فرهنگ؛ یعنی برداری است برای جهانی از معنا و ارزش و رفتارهای حامل ارزش و معنا. هر فرهنگ در فضای یک باهمستان (community) انسانی پرورش یافته و هم‌چون زیست - جهان انسانی، به‌ویژه از راه بردار زبان به نسل‌های پیاپی، فراداده می‌شود. این میراث فرهنگی مهربه‌های تاریخی یک قوم یا یک ملت را بر خود دارد و رنگ خود را بر واژگان زبان خود و بارهای ارزشی - معنایی آن می‌زند. بدین‌سان، زبان و فرهنگ در حال میان‌گنش (interaction) دائمی با هم‌اند (آشوری ۱۳۹۲: ۱۴).

برهمن اساس، می‌توان مفهوم هویت را در پیوندی تنگاتنگ با زبان دید؛ به‌شکلی که کاربران یک زبان نخست از دریچه همان زبان درک عمومی واحدی از جهان دارند که پایه

امور گوناگون فرهنگی دیگری قرار می‌گیرد. البته، این سخن بدان معنا نیست که همه کسانی که زبان مشترکی دارند لزوماً جهان را به یک شکل می‌بینند، بلکه در این مرحله پای زبان خصوصی و درک شخصی هرکس از پدیده‌های هستی به میان می‌آید. به‌دیگرسخن، محدوده یک زبان در واقع محدوده جهان کاربران آن زبان را مشخص می‌کند، اما در درون همین محدوده نیز هر کاربری متناسب با زبان خصوصی خود درک متفاوتی از جهان خواهد داشت. از همین روی، انسانی که در جهان یکی از زبان‌های ایرانی زندگی می‌کند، نسبت به انسانی که در جهان زبان انگلیسی است، درک متفاوتی از جهان دارد و همین درک متفاوت بنیان هویت را در جوامع گوناگون شکل می‌دهد.

باتوجه به همین نکته است که یک انسان ایرانی، فرانسوی، انگلیسی، هندی، و ... شکل می‌گیرد. به‌دیگرسخن، کودکی که با او فارسی یا به یکی از زبان‌های ایرانی سخن می‌گویند از راه بُرش‌هایی که در پی ماهیت اختیاری نشانه‌ها در هستی ایجاد می‌شود، صاحب جهان - تصویرهایی می‌شود که او را به یک انسان ایرانی تبدیل می‌کند و از دریچه فرهنگ و زبان ایرانی عالم را می‌نگرد. از همین روی، ترنس هاوکس (۱۳۹۴: ۴۶) به‌درستی گفته است:

جهان‌هایی که جوامع گوناگون در آن‌ها زندگی می‌کنند جهان‌هایی متمایزند، نه جهانی یک‌سان که صرفاً برچسب‌های متفاوت داشته باشد. ما از آن‌رو به شیوه کنونی خود می‌بینیم و می‌شنویم و تجربه می‌کنیم که زمینه بخش بسیار بزرگی از این شیوه را عادت‌های زبانی اجتماعمان برای گزینش ویژه‌ای از تعبیر و تفسیر فراهم آورده است.

باین حال، امروزه، با پدیده جدیدی روبه‌رو هستیم که داریوش شایگان (۱۳۹۳: ۸) آن را «هویت چهل‌تکه» نامیده است و براساس آن خواه‌ناخواه در شرف تکوین انسانی هستیم «که دیگر به هویت خاص و ویژه تعلق ندارد و مآلاً چندهویت است» (همان). در شکل‌گیری چنین انسانی دستگاه‌های علمی و فکری غربی بی‌تأثیر نبوده‌اند، به‌شکلی که هدف اولیه از ایجاد دانشی مانند انسان‌شناسی نیز تلاش برای شناخت جوامع و فرهنگ‌های کهن برای تحمیل فرهنگ خود بر آن جوامع بوده است. در این میان

شاید در هیچ کشور دیگری نزدیکی و هم‌گامی میان انسان‌شناسان و استعمار به اندازه بریتانیا نبوده باشد که دلیل این امر طبعاً در اهمیت عظیمی بود که شناخت مردمان و فرهنگ‌های غیراروپایی برای تأمین منافع بریتانیا دربر داشت (فکوهی ۱۳۹۵: ۱۲۸).

مهم‌ترین انسان‌شناسی که رسماً به مبارزه با این امر پرداخت لوی استروس بود که مفاهیمی مانند انسان وحشی و انسان بدوی را، که در آن زمان برای مردمان جوامع کهن و

ناشناخته به کار برده می‌شد، غیرعلمی و نادرست دانست و بر تنوع و تکثر فرهنگی در جهان تأکید می‌کرد. از همین روی، می‌توان دلیل مخالفت هم‌کاران انگلیسی‌زبان لوی استروس با نظریات او را، که خود استروس در یکی از گفت‌وگوهایش به آن اشاره کرده است (بنگرید به لوی استروس ۱۳۹۰: ۱)، در چنین امری جست‌وجو کرد، زیرا او با نظریات خود دنباله‌رو مفهوم «وحشی نیک» روسو و در پی کاستن فاصله بین انسان‌ها بود. کار او تلاشی برای فروکاستن فاصله‌ای بود که برخی انسان‌شناسان بین اقوام کهن و جوامع خود ایجاد کرده بودند و این کار خوشایند بعضی از انسان‌شناسان نبود. البته، این مخالفت‌ها مختص انگلیسی‌ها نبود و یکی از بزرگ‌ترین مخالفان استروس در این زمینه سارتر، هم‌وطن او، است که از نظر او جوامع ابتدایی نماینده انسانی پزمرده و ناساز هستند (در این باره، بنگرید به لیچ ۱۳۵۸: ۵، پیش‌گفتار مترجم). حتی طرف‌داران این دیدگاه نیز، که سرانجام به نابودی فرهنگ‌های کهن و جای‌گزینی فرهنگ و زبان جدید می‌انجامد، بر آن‌اند که «این دنیایی که از این پس در آن خواهیم زیست، درقیاس با دنیایی که پشت سر نهاده‌ایم، چشم‌اندازهای متنوع کم‌تری خواهد داشت و جلوه‌های رنگارنگ محلی در آن کم‌تر خواهد بود» (یوسا ۱۳۹۲: ۲۷).

بر پایه آن‌چه گذشت، مفهوم هویت چهل‌تکه، که شایگان مطرح کرده است، سرانجام به یگانگی هویت در شکلی غربی خواهد انجامید و در روند شکل‌گیری این یگانگی فرهنگ‌ها و بسیاری از زبان‌های کهن از بین خواهند رفت. با توجه به پیوستگی زبان با مفهوم هویت، یکی از راه‌های پرهیز از هویت چهل‌تکه، پرورش کودکان در فرهنگ‌های کهن با یادگیری و ترویج زبان‌های ملی است. از همین روی، بهتر است از آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان، تا زمانی که بر زبان ملی تسلط نیافته‌اند، پرهیز کرد، زیرا هنگامی که یک بزرگسال زبانی بیگانه می‌آموزد، در واقع با زبانی که هویت او در آن شکل گرفته است می‌اندیشید و اندیشه‌هایش را به زبانی که آگاهانه آموخته است ترجمه می‌کند و در صورت پیشرفته یادگیری می‌تواند در کنار زبان اصلی خود با زبانی دیگر نیز بیندیشد. حال آن‌که اگر به کودکی که هنوز هویت او شکل نگرفته و اندیشیدن در زبان را نیاموخته است زبانی بیگانه بیاموزیم، در جهان -تصویرهای او اختلال ایجاد کرده‌ایم. چنین کودکی، حتی اگر در ایران به دنیا آمده باشد، نمی‌تواند دارای هویتی مستقل و ایرانی باشد، زیرا پیش از آن‌که به یکی از زبان‌های ایرانی بیندیشد و از طریق بُرش دال‌های ایرانی جهان را ببیند با آمیخته‌ای از بُرش دال‌های زبان ایرانی خود و زبانی بیگانه، که آموخته است، جهان را می‌بیند و همین مسئله به چهل‌تکه‌گی هویت او خواهد انجامید.

یادآوری این نکته نیز ضروری است که در سرزمین ما رابطه زبان‌های محلی با زبان ملی و آموزش آن به کودکان به‌هیچ‌روی مانند رابطه آموزش زبان‌های بیگانه و تأثیرات زبان‌بار آن در زبان ملی و هویت کودکان یک سرزمین نیست، زیرا خانواده و ریشه زبان ملی فارسی و زبان‌های محلی مشترک است و بُرش دال‌های این زبان‌ها پیوند بنیادین و ریشه یک‌سان با هم دارند. حتی زبان‌هایی که خانواده‌ای متفاوت با خانواده زبان ملی دارند، به‌دلیل پیوند کهن با زبان فارسی، اشتراکات بسیاری، چه در دستگاه صرفی - نحوی چه در واژه‌های بنیادی، با آن دارند و کاربران آن‌ها جهان را در محدوده همان زبان ملی می‌بینند.

۵. نتیجه‌گیری

یکی از دغدغه‌های فرهنگی در جهان امروز آموزش زبان‌های بیگانه است که راه‌کارها و شیوه‌های گوناگونی برای آن عرضه شده است. در این میان آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان نیز به امری رایج تبدیل شده و امروزه شمار زیادی از خانواده‌های ایرانی کودکان خود را، حتی پیش از رفتن به دبستان، به آموختن زبانی بیگانه، به‌ویژه یکی از زبان‌های اروپایی، می‌گمارند. این امر به‌ظاهر سودمند است و حتی برخی نیز آن را برای دگرگونی‌های فکری و فرهنگی در جوامع کهن پیش‌نهاد کرده‌اند. با این حال، درنگ در دستگاه زبان و نقش آن در شکل‌گیری هویت انسان نشان می‌دهد آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان می‌تواند زبان‌هایی نیز در پی داشته باشد. از همین روی، نگارنده در این مقاله، با بازنگری ماهیت اختیاری نشانه و با توجه به نقش مهم زبان در شکل‌گیری هویت، به نتایج زیر دست یافت:

۱. زبان نظامی از نشانه‌هاست که در این نظام برپایه ماهیت اختیاری نشانه بُرش‌هایی در جهان زده می‌شود و هریک از این بُرش‌ها بخشی از یک پدیده را برجسته می‌کند. بُرش‌های یک زبان دال‌های آن‌اند و بخشی از یک پدیده، که بریده و در ذهن کاربران آن زبان برجسته می‌شود، مدلول‌های زبان‌اند. از پیوستن دال و مدلول نیز یک نشانه زبانی شکل می‌گیرد. از همین روی، یک نشانه زبانی نه همه یک پدیده عینی یا ذهنی، بلکه بخشی از آن را نشان می‌دهد که کاربران آن زبان به اختیار خود برگزیده و بُرش زده‌اند. بنابراین، زبان در حکم چهارچوبی است که درک ما را از جهان شکل می‌دهد و هر انسانی فقط می‌تواند جهان را با آن زبان ببیند و بفهمد. این ویژگی زبان موجب می‌شود برای هر فردی در

کودکی جهان-تصویرهایی شکل بگیرد که پایه امور شناختی آن فرد را در سراسر زندگی تشکیل می‌دهند. در چنین وضعیتی، اگر در این جهان-تصویرها اختلالی ایجاد شود، هویت فرد نیز مختل می‌شود.

۲. آموزش زبان فقط در مرحله یادگرفتن واژه‌ها و صرف و نحو یک زبان متوقف نمی‌شود، بلکه در مراحل پیشرفته به تفکر در زبان جدید با کمک جهان-تصویرهای نو می‌انجامد. از همین روی، زبان‌آموز بزرگسال در مراحل پیشرفته آموختن می‌تواند در کنار زبان اصلی خود با زبان دیگری نیز، که آموخته است، بیندیشد و جهان را در قالب این جهان جدید نیز تجربه و درک کند. ناگفته پیداست این درک همیشه جایگاهی ثانویه دارد و، در مقایسه با درک کاربر از طریق زبان اصلی، در درجه دوم قرار دارد. اما اگر کودکی که هنوز زبان اصلی کشور خود را نیاموخته و جهان-تصویرهایش در این زبان شکل نگرفته است زبانی نو بیاموزد، دچار اختلال در هویت ملی می‌شود، زیرا پیش از آن‌که در زبان کشورش دارای جهان-تصویر شود و بتواند در آن زبان بیندیشد، با بُرش‌هایی از جهان آشنا می‌شود که مربوط به زبانی بیگانه است. چنین کودکی، که در فضای عمومی و خانوادگی به زبان فارسی یا یکی از زبان‌های ایرانی سخن می‌گوید، با گونه‌ای از اختلال و درهم‌آمیختگی زبانی و ذهنی در درک جهان روبه‌رو می‌شود. چنین شخصی نه به‌درستی می‌تواند در زبان اصلی خود جهان را تجربه کند نه می‌تواند در زبانی نیز که آموخته است بدون دخالت جهان-تصویرهای زبان اصلی بیندیشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. جهان-تصویر از اصطلاحات ویژه در فلسفه ویتگنشتاین است.
۲. این عنوان برگرفته از کتاب سروش دیباغ درباره فلسفه ویتگنشتاین است.

کتاب‌نامه

- آشوری، داریوش (۱۳۹۲)، *زبان باز (پژوهشی درباره زبان و مدرنیت)*، تهران: مرکز امیری، منصوره و دیگران (۱۳۹۵)، «تأثیرات سن آغاز یادگیری زبان دوم بر دیدگاه‌ها و هویت ملی زبان‌آموزان جوان ایرانی»، *مجله جستارهای زبانی*، دوره ۷، ش ۳۳.
- پورداد، ابراهیم (۱۳۸۰)، *فرهنگ ایران باستان*، تهران: اساطیر.
- حسن‌دوست، محمد (۱۳۹۳)، *فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی*، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

- دباغ، سروش (۱۳۹۳)، «جهان - تصویر در منظومه ویتگنشتاین»، در: *زبان و تصویر جهان (مقولاتی در فلسفه ویتگنشتاین)*، تهران: نی.
- سایپر، ادوارد (۱۳۷۶)، *زبان، درآمدی بر مطالعه سخن‌گفتن*، ترجمه علی محمد حق‌شناس، تهران: سروش.
- سارتر، ژان پل (۱۳۵۶)، *ادبیات چیست؟*، ترجمه ابوالحسن نجفی و مصطفی رحیمی، تهران: زمان.
- شایگان، داریوش (۱۳۷۶)، *زیر آسمان‌های جهان (گفت‌وگویی داریوش شایگان با رامین جهان‌بگلو)*، ترجمه نازی عظیم، تهران: فرزانه روز.
- شایگان، داریوش (۱۳۹۳)، *افسون‌زدگی جدید: هویت چهل‌تکه و تفکر سیار*، ترجمه فاطمه ولیانی، تهران: فرزانه روز.
- صفوی، کورش (۱۳۹۳)، *آشنایی با نشانه‌شناسی ادبیات*، تهران: علمی.
- فکوهی، ناصر (۱۳۹۵)، *تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی*، تهران: نی.
- فردوسی، ابوالقاسم (۱۳۸۹)، *شاهنامه*، به کوشش جلال خالقی مطلق (ج ۶ با هم‌کاری ابوالفضل خطیبی، ج ۷ با هم‌کاری محمود امیدسالار)، تهران: مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- قرشی، امان‌الله (۱۳۸۹)، *آب و کوه در اساطیر هند و ایرانی*، تهران: هرمس.
- کاسیرر، ارنست (۱۳۹۳)، *فلسفه صورت‌های سمبلیک*، ترجمه یدالله موذن، تهران: هرمس.
- کالر، جان‌اتان (۱۳۹۳)، *فردینان دو سوسور*، ترجمه کورش صفوی، تهران: هرمس.
- لوی استروس، کلود (۱۳۹۰)، *اسطوره و تفکر مدرن*، ترجمه فاضل لاریجانی و علی جهان‌پولاد، تهران: فرزانه روز.
- لیچ، ادmond (۱۳۵۸)، *لوی استروس*، ترجمه حمید عنایت، تهران: خوارزمی.
- مکاریک، ایرنا ریما (۱۳۹۳)، *دانش‌نامه نظریه‌های ادبی معاصر*، ترجمه مهران مهاجر و محمد نبوی، تهران: آگه.
- مولانا، جلال‌الدین محمد (۱۳۷۱)، *مثنوی معنوی*، به اهتمام رینولد الین نیکلسون، تهران: امیرکبیر.
- نیازی، محسن و دیگران (۱۳۹۲)، «زبان و هویت؛ تبیین رابطه زبان خارجی و هویت فردی، اجتماعی، فرهنگی، و ملی»، *مجله مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، دوره ۹، ش ۳۰.
- هاوکس، ترنس (۱۳۹۴)، *ساخت‌گرایی و نشانه‌شناسی*، ترجمه مجتبی پردل، مشهد: ترانه.
- یوسا، ماریو بارگاس (۱۳۹۲)، *چرا ادبیات؟*، ترجمه عبدالله کوثری، تهران: لوح فکر.