

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

خلیل کهریزی\*

### چکیده

دال‌های یک زبان، با بُرش پدیده‌ها، بخشی از آنها را برجسته می‌کنند و تصوّرات ویژه‌ای از آنها در ذهن کاربران زبان شکل می‌دهند که همان مدلول‌ها هستند. این مسأله 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 همین‌روی، اگر پیش از آموختن زبان ملی و اندیشیدن در آن، به آموختن زبانی بیگانه گماشته شوند، بخشی از جهان را با بُرش‌های دال‌های آن زبان بیگانه خواهد شناخت و ممکن است به اختلال‌های هویتی دچار شوند. این مسأله، در رویکردی کلی، روند شکل‌گیری هویت چهل‌تکه را شتاب می‌دهد. ما در این مقاله می‌کوشیم، با درنگی بر ماهیت اختیاری نشانه و جایگاه زبان در شکل‌گیری هویت، به بحث درباره آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان پردازیم که در روزگار ما به امری فراگیر تبدیل شده است. جست‌وجوها نشان می‌دهد، آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان مایه اختلال در جهان‌تصویرهای آنها می‌شود و توان اندیشیدن سالم در زبان ملی را از کودکان می‌گیرد. چنین کودکی جهان را با آمیخته‌ای از بُرش‌های دال‌های زبان ملی و زبان بیگانه‌ای که آموخته، می‌بیند و به مصداقی از پدیده «هویت چهل‌تکه» دگرگون خواهد شد.

**کلیدواژه‌ها:** زبان، دال، مدلول، آموزش زبان، 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 کمرنگ شدن 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 مسأله‌ای 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 غیر اروپایی، آموزش زبان‌های اروپایی به یکی از برنامه‌های فراگیر دگرگون شده است که بی‌توجهی به جنبه‌هایی از آن می‌تواند زیان‌بار نیز باشد.

بر خلاف دیدگاهی عام که بر پایه 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. به دیگر سخن، هر انسان جهان را از دریچه زبان خود می‌بیند و پدیده‌های آن را آن‌گونه درک می‌کند که دال‌های زبانش برش می‌زنند. از همین روی، درک یک انسان ایرانی که از دریچه یکی از زبان‌های ایرانی جهان را می‌نگرد، با درک یک انسان اروپایی یا افریقایی تفاوت‌های اساسی دارد. جهان‌تصویرهای<sup>۱</sup> یک انسان ایرانی در زبانی ایرانی شکل گرفته و او در محدوده همین زبان می‌تواند بیندیشد و ببیند؛ به همین شکل مردم سراسر جهان از راه همین جهان‌تصویرها که پایه آنها بر زبان نهاده شده، جهان عین و ذهن را می‌بینند و درک می‌کنند. بنابراین، آموختن یک زبان محدود به فهمیدن دستور زبان و واژه‌های آن زبان نیست، بلکه این آموزش به اندیشیدن در آن زبان و درکی نو از پدیده‌های جهان می‌انجامد. البته زبان‌آموزان در دوره‌های آغازین آموزش عمدتاً به زبان اصلی خود می‌اندیشیدند 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.

بر پایه 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 به خوبی نیاموخته و نمی‌تواند به راحتی 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 به سوی «چهل تکه گی» هویت که به تعبیر داریوش شایگان (۱۳۹۳: ۱۵) امری ناگزیر در جهان امروز است، سوق دهد. بر همین اساس، ما در این مقاله می‌کوشیم، 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 پردازیم و در پایان به این پرسش پاسخ دهیم که آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان چه تأثیراتی بر مسأله 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 مسأله موجب شده، پیش از این پژوهش‌هایی درباره تأثیر یادگیری زبان‌های خارجی بر 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» چاپ شده در مجله «مطالعات فرهنگی و ارتباطات»، دوره ۹، شماره ۳۰، نشان داده‌اند هرچند تسلط بر زبان خارجی هویت فردی را ارتقا می‌بخشد، اما نقشی منفی در هویت ملی افراد داشته است.

آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان بحثی دیگرگون است که تا کنون پژوهش‌های متعددی نیز 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، اما تا کنون 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» چاپ شده در مجله «جستارهای زبانی»، دوره هفتم، شماره ۳۳، کوشیده‌اند با بررسی دو گروه هشت و یازده ساله زبان‌آموز در آغاز و پایان دوران زبان‌آموزی، تأثیرات آموختن زبان‌های بیگانه را بر هویت ملی نشان دهند و در پایان به این نتیجه رسیده‌اند که زبان‌آموزان یازده ساله در پایان دوره مورد نظر نگرش‌های متفاوتی نسبت به هویت ملی خود یافته‌اند.

ما در این مقاله، با مرور انتقادی و کوتاه‌ماهیت اختیاری نشانه و بازنگری در این مفهوم، کوشیده‌ایم پیوند آن را با نظریه جهان‌تصویر در فلسفه ویتگنشتاین نشان دهیم. از همین رهگذر نشان داده شده که چگونه یک زبان درکی ویژه از جهان و پدیده‌های آن به یک زبان‌آموز می‌دهد. پس از این بررسی‌ها نشان داده‌ایم، 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؛ از سویی اختیاری (arbitrary) است و از دیگری قراردادی (conventional). برخی این دو ویژگی را در هم آمیخته و یکی پنداشته‌اند، در حالی که اختیاری بودن نشانه به زمان پیوند دال و مدلول، یا زمان وضع نشانه برمی‌گردد و قراردادی بودن ویژگی نشانه در نظام زبان به شمار می‌آید. «به اعتقاد سوسور، به هنگام وضع یک نشانه زبان هر دال می‌توانست به هر مدلول دل‌بخواهی بچسبد. ما می‌توانستیم "رود" را روز اول، مثلاً "زود" یا "اشتلاتنقوس" 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). بر این 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.

بر اساس 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 بر پایه‌ی قرداد است. مثلاً «از آنجا که من انگلیسی صحبت می‌کنم، دالی را که از طریق dog نمایانده می‌شود، برای صحبت درباره‌ی 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 جامعه‌ی زبانی من قرار می‌گرفتند، به همین خوبی می‌توانستند از عهده‌ی 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 معتقدند این قاعده استثنائاتی نیز دارد و آن در رابطه با نام‌آواها (onomatopoeia) است؛ زیرا نام‌آواها نشانه‌هایی هستند که اختیاری نیستند و البته تعداد آنها نیز اندک و معدود است. البته کورش صفوی (۱۳۹۳: ۲۵ - ۲۶) معتقد است 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 بر حسب امکانات موجود در نظام زبانشان، نشانه‌ها را اختیار و سپس قراردادی می‌کنند. ما می‌توانستیم به جای "فوقولی قوقو" واحدهای دیگری را نظیر "کی‌کی‌لی کوکو"... انتخاب کنیم.

گرچه امروزه اختیاری بودن نشانه، تقریباً، به اصلی خدشه‌ناپذیر و پایه بسیاری از اندیشه‌های ساختگرایان و پساساختگرایان تبدیل شده است، اما به شکلی که در بالا مطرح شد، به راحتی پذیرفتنی نیست؛ زیرا در نمونه‌های بسیار با کمک دانش ریشه‌شناسی (etymology) می‌توان در اختیاری بودن نشانه و اینکه بین دال و مدلول هیچ‌گونه رابطه ماهوی وجود ندارد، شک کرد. برای مثال واژه «اسب» از آن روی 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 ak (= اس as) آریایی به معنی تندرفتن است» (پوردادو، 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 (ر.ک: حسن‌دوست، ۱۳۹۳: ۱ / ۱۹۰). به دیگر سخن، هنگامی که برای اولین بار واژه «اسب» برای نامیدن تصور ذهنی از حیوانی به کار رفت که مدلول آن است، این گزینش چندان هم اختیاری نبود و واژه «اسب» یا ریخت‌های نزدیک به آن از این روی گزینش شدند که در اصل به معنای «تندرفتن» است. از همین روی، امکان نداشت که مثلاً آن را «اشتلائقوس» بنامند.

در واقع در فهم اختیاری بودن نشانه نوعی سوءتفاهم شکل گرفته است که حاصل تدوین و گردآوری آراء و نظریات سوسور به دست دیگران است؛ زیرا اگر اختیاری بودن نشانه را آن‌گونه بدانیم که پیش از این شرح دادیم، این برداشت «بر پایه 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 همین روی، زبان‌شناسانی مانند بنونیست و یاکوبسن با این برداشت از مفهوم اختیاری بودن نشانه مخالفت کردند و آن را در تناقضی

وقاحت آمیز (ر.ک: همانجا) با آرای سوسور دانستند. بنویست می‌گفت: «دال و مدلول، یا به بیانی دیگر، باز نمود ذهنی و تصویر آوایی، در واقع، دو سویه یک مفهوم واحد هستند» (مکاریک، ۱۳۹۳: ۱۱۷). از همین روی یاکوبسن ضمن تأیید نظر بنویست به این نتیجه رسیده است که «دشوار است باور کنیم سوسور این مسأله را انکار کرده» باشد (هلدکرافت، ۱۳۹۱: ۱۰۴). در واقع سوسور معتقد است نشانه‌های زبانی انگيخته نیستند و پیوند میان دال و مدلول پیوندی طبیعی و ذاتی نیست. از دیگر سو، اختیاری بودن مفهومی نسبی است و «تنها نشانه‌هایی به طور کامل اختیاری‌اند که بر اساس 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، به اختیار، 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 به دست می‌دهند که آن بُرش تصوّر ذهنی کاربران زبان را آینگی می‌کند و مدلول را به وجود می‌آورد که از پیوند آن با دال، نشانه شکل می‌گیرد. مثلاً در همان مثال «اسب» که پیش از این درباره آن سخن گفتیم، هند و اروپاییان از ویژگی‌ها و جنبه‌های گوناگونی که می‌توان در این حیوان دید، به تند رفتن بیش از دیگر جنبه‌ها توجه کرده‌اند و اصطلاحاً با دالی که برای آن اختیار کرده‌اند، تند رفتن را از آن واقعیت بُرش زده و برجسته کرده‌اند. هم از این روی است که ادوارد ساپیر (۱۳۷۵: ۵۷) معتقد است «کلمه از آنجا که واحد زبان زنده محسوب می‌شود، صرفاً با واحد تجربه‌ای که عملاً درک می‌شود، یعنی با تاریخ و هنر، مطابقت پیدا می‌کند». به دیگر 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 بر اساس یک قرارداد آنها را به کار برده‌اند. از همین روی است که «جهان واقعی تا اندازه بسیاری بر پایه عادات‌های زبانی گروه‌ها استوار است. هیچ دو زبانی چندان شبیه یکدیگر نیستند که بتوان آنها را نماینده یک واقعیت اجتماعی یکسان به شمار آورد» (هاوکس، ۱۳۹۴: ۴۶).

بر همین اساس، جهان متناسب با برش‌های دال‌های یک زبان برای کاربران آن زبان روی می‌نماید، نه اینکه جهان و واقعیت پدیده‌هایی نسبی باشند. به دیگر سخن،

هر زبان نه تنها مجموعه‌ای متفاوت از دال‌ها را پدید می‌آورد و زنجیره‌ای آوایی را به شکلی 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 مدل *river* (رود) و *stream* (جویبار) در انگلیسی صرفاً بر حسب اندازه‌شان در تقابل با یکدیگرند، در حالی که در زبان فرانسه مدل *fleuve* به این دلیل در تقابل با مدل *rivière* قرار می‌گیرد که به دریا می‌ریزد، نه اینکه الزاماً بزرگ‌تر از *rivière* باشد (ر.ک: همان: ۲۴). حال آنکه، برای یک ایرانی، بزرگی و کوچکی و به دریا ریختن اموری هستند که اهمیت چندانی دربارهٔ مدل *river* ندارند و یا از اهمیت اولیه برخوردار نیستند؛ بلکه مدل *river*، 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 به معنای 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 به شکلی 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 به اعتقاد ادوارد سایپر (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 به کار رود» (کالر، ۱۳۹۳: ۲۲)، یعنی گذر زمان، نه تنها بر دال، بلکه بر تصویری نیز که دال بر آن دلالت می‌کند، تأثیر می‌گذارد (ر.ک: هلدکرافت، ۱۳۹۱: ۳۶).

بر پایه آنچه گذشت نشانه‌ها ماهیتی اختیاری دارند و به موجب 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 به کار می‌روند. از همین روی، «هر زبان، جهان را به شکلی متفاوت و خاص خود بُرش می‌زند یا سامان می‌بخشد» (کالر، ۱۳۹۳: ۲۲). این دیدگاه به نظریهٔ ادوارد سایپر دربارهٔ زبان نزدیک است. به اعتقاد 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

تجربه ما را از زبان ذخیره می‌کند» (فکوهی، ۱۳۹۵: ۲۰۲). از همین روی، سایپیر زبان را یکی از عوامل اساسی در شکل دادن به شخصیت و شکل‌گیری شخصیت را نیز عامل اصلی شکل‌گیری فرهنگ‌ها می‌دانست (ر.ک: همانجا).

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 این‌روست که گفته‌اند زبان صورت اشیاء را تغییر می‌دهد و حتی بسیار کسان آن را مانع یا حجابی در راه تفاهم واقعی میان افراد بشری می‌دانند» (سارتر، ۲۵۳۶: سی و یک). با توجه به همین نکته است که مولانا زبان را به کوزه‌ای تشبیه کرده 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 تا کنون 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 معتقد است 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 تغییرناپذیر هستند یا به‌سختی تغییر می‌کنند و حکم ابزارهای دیدن و فهمیدن جهان را دارند. جهان-تصویرها دربردارنده باورهایی هستند که انسان آنها را، بی‌آنکه به شکلی علمی-استدلالی دریافته باشد، پذیرفته است. این باورها فراتر از شک و تردیدهای متعارف معرفت‌شناختی‌اند و در عین حال، بنیان و اساس سایر مجموعه باورهای کاربر زبان را تشکیل می‌دهند؛ باورهایی که بی‌دلیل پذیرفته شده‌اند و در عین حال، نمی‌توان آنها را غیر موجه و غیر معرفت‌بخش انگاشت. انسان جهان-تصویر معینی را اختیار می‌کند که البته آن را ابداع نکرده، بلکه در کودکی آموخته است (ر.ک: دباغ، ۱۳۹۳: ۲۱).



ناگفته پیداست که آنچه ویتگنشتاین از آن با عنوان 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 هستی هستند. جهان-تصویرها قالب‌هایی هستند 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 «زنداندسرای زبان» نیز شکل می‌گیرد. در واقع زبان از سویی واسطه فهم آدمی از جهان و از دیگر سو موجب محدود شدن 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 اشیاء را درک و بیان کند» (کاسیرر، ۱۳۹۳: ۷۲). به دیگر سخن، آنچه انسان می‌تواند درباره‌اش بیندیشد، در چارچوب زبان اوست و آنچه انسان به وسیله آن می‌اندیشد، زبان است. پس زبان هم ابزار اندیشه است، هم مانع فرارفتن اندیشه. از همین روی «طبق تعریف کاسیرر انسان جهان‌های سمبلیکی می‌آفریند که میان او و واقعیت حائل می‌شوند» (همان: ۲). زبان محدوده جولان اندیشه آدمی و خود نظامی از نشانه‌هاست. از همین روی است که فردوسی (۱۳۸۹: ۳/۱) گفته است:

خرد گر سخن برگزیندهمی همان را ستاید که بیندهمی

#### ۴. آموزش زبان و مسأله هویت

بر پایه آنچه گذشت، یک انسان ایرانی با بخش‌هایی از پدیده‌های عینی و ذهنی جهان روبه‌رو است که ممکن است یک انسان اروپایی یا آفریقایی با بخش‌های دیگری از آن روبه‌رو باشد. به دیگر سخن، 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 به هیچ روی این زاویه‌های دید یکسان نیستند. همان‌طور که پیش از این با اشاره به دیدگاه ادوارد ساپیر گفتیم، مفهوم فرهنگ نیز از همین رهگذر شکل می‌گیرد؛ زیرا

هر زبان بستری است برای یک فرهنگ، یعنی بُرداری 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

بُردارِ زبان به نسل‌های پیاپی فراداده می‌شود. این میراث فرهنگی مُهرِ تجربه‌های 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 میانگُنش (interaction) دایمی با هم‌مد (آشوری، ۱۳۹۲: ۱۴).

بر همین اساس می‌توان مفهوم هویت را در پیوندی تنگاتنگ با زبان دید؛ به شکلی 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 هر کس از پدیده‌های هستی به میان می‌آید. به دیگر سخن، 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 انگلیسی است، درک متفاوتی از جهان دارد و همین درک متفاوت بنیان هویت را در جوامع گوناگون شکل می‌دهد.

با توجه به همین نکته است که یک انسان ایرانی، فرانسوی، انگلیسی، هندی و... شکل می‌گیرد. به دیگر سخن، 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 جهان‌تصویرهایی می‌شود که او را تبدیل به یک انسان ایرانی می‌کند و از دریچه فرهنگ و زبان ایرانی عالم را می‌نگرد. از همین روی، ترنس هاوکس (۱۳۹۴: ۴۶) به درستی گفته است:

جهان‌هایی که جوامع گوناگون در آنها زندگی می‌کنند، جهان‌هایی متمایزند، نه جهانی یکسان که صرفاً برچسب‌های متفاوت داشته باشد. ما از آن رو 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.

با این حال، امروزه با پدیده جدیدی روبه‌رو هستیم که داریوش شایگان (۱۳۹۳: ۸) آن را هویت چهل‌تکه نامیده است و بر اساس آن خواه‌ناخواه در شرف تکوین انسانی هستیم «که دیگر به هویت خاص و ویژه تعلق ندارد و مالا چندهویتی است» (همانجا). در شکل‌گیری چنین انسانی دستگاه‌های علمی و فکری غربی بی‌تأثیر نبوده‌اند، به شکلی 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 بین،

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 غیر اروپایی برای تأمین منافع بریتانیا در بر 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، غیر علمی 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 (ر.ک: 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 از 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 اوست که از نظر او جوامع ابتدایی نماینده انسانی پزمرده و ناساز هستند (در این باره ر.ک: لیچ، ۱۳۵۸: ۵ پیشگفتار مترجم). حتی طرفداران این دیدگاه نیز که سرانجام به نابودی فرهنگ‌های کهن و جایگزینی فرهنگ و زبان جدید می‌انجامد، معتقدند «این دنیایی که از این پس در آن خواهیم زیست، در قیاس 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 یگانی 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 مسأله به چهل تکه‌گی 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، به هیچ روی مانند رابطه آموزش زبان‌های بیگانه و تأثیرات زبان‌بار آن بر 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 نیز که خانواده‌ای متفاوت با خانواده زبان ملی دارند، به دلیل 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 بر دستگاه زبان و نقش آن در شکل‌گیری هویت انسان نشان می‌دهد، آموزش زبان‌های بیگانه به کودکان می‌تواند زیان‌هایی نیز در پی داشته باشد. از همین‌روی، ما در این مقاله با بازنگری ماهیت اختیاری نشانه و با توجه به نقش مهم زبان در شکل‌گیری هویت، به نتایج زیر دست یافتیم:

۱. زبان نظامی از نشانه‌هاست که در این نظام بر پایه ماهیت اختیاری نشانه بُرش‌هایی در جهان زده می‌شود و هر یک از این بُرش‌ها بخشی از یک پدیده را برجسته می‌کنند. بُرش‌های یک زبان دال‌های آن هستند و بخشی از یک پدیده که بریده و در ذهن کاربران آن زبان برجسته می‌شود، مدلول‌های زبان هستند. از پیوستن دال و مدلول نیز یک نشانهٔ زبانی شکل می‌گیرد. از همین‌روی، یک نشانهٔ زبانی نه همهٔ یک پدیدهٔ عینی یا ذهنی، بلکه بخشی از آن را نشان می‌دهد که کاربران آن زبان به اختیار خود برگزیده‌اند و بُرش زده‌اند. بنابراین، زبان در حکم چارچوبی 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 جهان‌تصویرهایی شکل بگیرد که پایهٔ امور شناختی آن فرد را در سراسر زندگی تشکیل می‌دهند. در چنین وضعیتی اگر در این جهان‌تصویرها اختلالی ایجاد شود، هویت فرد نیز مختل می‌شود.

۲. آموزش زبان فقط در مرحلهٔ یاد گرفتن واژه‌ها و صرف و نحو یک زبان متوقف نمی‌شود؛ بلکه در مراحل پیشرفته به تفکر در زبان جدید با کمک جهان‌تصویرهای نو می‌انجامد. از همین‌روی، زبان‌آموز بزرگسال در مراحل پیشرفتهٔ 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 که این درک همیشه جایگاهی ثانویه دارد و در مقایسه با درک کاربر از طریق زبان اصلی در درجهٔ دوم قرار دارد. اما اگر کودکی که هنوز زبان اصلی کشور خود را نیاموخته و جهان‌تصویرهایش در این زبان شکل نگرفته است، زبانی نو بیاموزد، دچار اختلال در هویت ملی می‌شود؛ زیرا پیش از آنکه در زبان کشورش دارای جهان‌تصویر 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 به درستی می‌تواند در زبان اصلی خود جهان را تجربه کند، نه می‌تواند در زبانی نیز که آموخته است، بدون دخالت جهان‌تصویرهای زبان اصلی بیندیشد.

## پی‌نوشت‌ها

۱. جهان - تصویر از اصطلاحات ویژه در فلسفه ویتگنشتاین است.

۲. این عنوان برگرفته از کتاب سروش دباغ درباره فلسفه ویتگنشتاین است.

## کتاب‌نامه

- آشوری، داریوش (۱۳۹۲). زبان باز (پژوهشی درباره زبان و مدرنیت)، چاپ چهارم، تهران: مرکز. پورداود، ابراهیم (۱۳۸۰). فرهنگ ایران باستان، چاپ اول، تهران: اساطیر.
- حسن دوست، محمد (۱۳۹۳). فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی، چاپ دوم، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- دباغ، سروش (۱۳۹۳). «جهان‌تصویر در منظومه ویتگنشتاین»، زبان و تصویر جهان (مقولاتی در فلسفه ویتگنشتاین)، چاپ سوم، تهران: نی.
- سایپر، ادوارد (۱۳۷۶). زبان، درآمدی بر مطالعه سخن گفتن، ترجمه علی محمد حق‌شناس، چاپ اول، تهران: سروش.
- سارتر، ژان پل (۲۵۳۶). ادبیات چیست؟، ترجمه ابوالحسن نجفی و مصطفی رحیمی، چاپ پنجم، تهران: زمان.
- شایگان، داریوش (۱۳۷۶). زیر آسمان‌های جهان (گفت‌وگوی داریوش شایگان با رامین جهانگللو)، ترجمه نازی عظیمی، چاپ دوم، تهران: فرزوان‌روز.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۳). افسون‌زدگی جدید: هویت چهل‌تکه و تفکر سیار، ترجمه فاطمه ویانی، چاپ هشتم، تهران: فرزوان‌روز.
- صفوی، کورش (۱۳۹۳). آشنایی با نشانه‌شناسی ادبیات، چاپ اول، تهران: علمی.
- فکوهی، ناصر (۱۳۹۵). تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی، چاپ دهم، تهران: نشر نی.
- فردوسی، ابوالقاسم (۱۳۸۹). شاهنامه، به کوشش جلال خالقی مطلق (ج ۶ با همکاری ابوالفضل خطیبی، ج ۷ با همکاری محمود امیدسالار)، چاپ سوم، تهران: مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- قرشی، امان‌الله (۱۳۸۹). آب و کوه در اساطیر هند و ایرانی، چاپ دوم، تهران: هرمس.
- کاسیرر، ارنست (۱۳۹۳). فلسفه صورت‌های سمبلیک، ترجمه یدالله موقن، چاپ چهارم، تهران: هرمس.
- کالر، جانانان (۱۳۹۳). فردینان دو سوسور، ترجمه کورش صفوی، چاپ چهارم، تهران: هرمس.
- لوی استروس، کلود (۱۳۹۰). اسطوره و تفکر مدرن، ترجمه فاضل لاریجانی و علی جهان‌پولاد، چاپ دوم، تهران: فرزوان‌روز.
- لیچ، ادموند (۱۳۵۸). لوی استروس، ترجمه حمید عنایت، چاپ دوم، تهران: خوارزمی.
- مکاریک، ایرنا ریما (۱۳۹۳). دانشنامه نظریه‌های ادبی معاصر، ترجمه مهراں مهاجر و محمد نبوی، چاپ پنجم، تهران: نشر آگه.

ماهیت اختیاری نشانه و مسأله هویت ملی در آموزش زبان‌های بیگانه ... ۱۵

مولانا، جلال‌الدین محمد (۱۳۷۱). مثنوی معنوی، به سعی و اهتمام رینولد الین نیکلسون، چاپ یازدهم، تهران: امیرکبیر.

هاوکس، ترنس (۱۳۹۴). ساخت‌گرایی و نشانه‌شناسی، ترجمه مجتبی پردل، چاپ اول، مشهد: ترانه.  
یوسا، ماریو بارگاس (۱۳۹۲). چرا ادبیات؟، ترجمه عبدالله کوثری، چاپ سوم، تهران: لوح فکر.