

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره پانزدهم، شماره دوم، و دوره شانزدهم، شماره اول،
بهار و پائیز ۱۳۷۹، (پیاپی ۳۰ و ۳۱)

توصیف ویژگیهای زبانی دو کودک عقب مانده ذهنی و منزوی
و تحلیل پی آمدهای آن

دکتر محمد دبیر مقدم*
دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده

مقاله حاضر به توصیف ویژگیهای زبانی دو کودک دوقلو عقب مانده ذهنی و منزوی به لحاظ اجتماعی و فیزیکی پرداخته است. از آنجا که وضعیت ایسن دو کودک از جمله موارد بسیار نادری است که از سوی زبانشناسان و روانشناسان زبان گزارش شده است یافته های مقاله هم به لحاظ توصیفی و هم به لحاظ نظری حائز اهمیت است. داده های زبانی بررسی شده حاکی از آن است که با وجود بهره هوشی کم و ارتباط زبانی اندک آن دو کودک با دیگران توانش زبانی شکل گرفته در آنها چشمگیر است. لیکن دانش و معلومات غیر زبانی آنها بسیار محدود است. این یافته ها مؤید فرضیه "حوزه ای بودن" ذهن است، زیرا بر اساس آن فرضیه توانائی های ذهنی هر فرد هر کدام حوزه ای مستقل است و نارسائی در یک حوزه الزاماً به کاستی در حوزه دیگر نمی انجامد. همچنین یافته ها همسو با تفکر "عقل گرایی دکارتی" است که مدعی است (بخشی از) دانش زبان فطری و ذاتی است. فرضیه و تفکر فوق الذکر از مبانی روش شناختی و فلسفی زبانشناسی زایشی می باشد.

واژه های کلیدی: ۱- ویژگیهای زبانی دو کودک ۲- حوزه ای بودن ذهن ۳- فطری بودن زبان

۱. مقدمه

این پژوهش به توصیف ویژگیهای زبانی دو کودک دو زبانه عقب مانده ذهنی و منزوی (به لحاظ اجتماعی، فرهنگی، و فیزیکی) پرداخته است و یافته های آن توصیف را بر اساس آراء نظری درباره ارتباط بین قوه نطق و دانش زبانی و دیگر قوای ذهن سنجدیده و تحلیل کرده است. این پژوهش متشکل از شش بخش است. پس از بخش مقدمه، در بخش دوم زندگینامه دو کودک مورد مطالعه معرفی شده است. در بخش سوم سؤالهای تحقیق مطرح شده و در بخش چهارم اهمیت موضوع شرح داده شده است. بخش پنجم به توصیف ویژگیهای زبانی دو کودک پرداخته و در بخش ششم یافته های این پژوهش با توجه به آراء و افکار نظری مطرح در خصوص ارتباط و تعامل بین زبان و دیگر قوای ذهن تحلیل شده و اعلام شده است که یافته ها مؤید و همسو با فرضیه "گسستگی دو گانه"^۱ و "حوزه ای بودن"^۲ ذهن و مغایر با فرضیه "پیش نیازهای شناختی"^۳ است. همچنین، در بخش ششم یافته های این بررسی در ارتباط با ماهیت و چگونگی قوه نطق مورد ارزیابی قرار گرفته و ابراز عقیده شده است که با وجود "فقر محرکها"^۴ در مورد دو کودک مورد بررسی، دانش زبانی شکل گرفته و پدید آمده شگفت انگیز است و از این رو رویکرد "ذاتی / فطری بودن"^۵ برخی از ویژگیهای زبان، به مفهوم "عقل گرایی دکارتی"^۶ که مورد حمایت چامسکی است، تأیید می شود.

۲. زندگینامه دو کودک

در نامه ای به تاریخ نوزدهم تیر ماه هفتاد و شش خطاب به رئیس محترم سازمان بهزیستی استان تهران، چند تن از اهالی شهرک ولیعصر واقع در جاده ساوه وضعیت زندگی دو کودک را گزارش کردند و متعاقب آن توجه رسانه ها به این امر معطوف گشت. من نیز از طریق گزارش شبکه تهران از وجود این دو کودک آگاه شدم و علاقه مند گردیدم تا در مورد ویژگیهای زبانی آن دو کودک پژوهش کنم. پیش از پرداختن به موضوع پژوهش لازم است اطلاعات مختصری در باره این دو کودک ارائه نمایم.

دو کودک مورد نظر دو دختر هستند به نام زهرا و معصومه که پدر آنها ادعا کرده است دو قلو هستند. در نگاه اول شواهد ظاهری مؤید این ادعا نیست. بلحاظ جسمی زهرا جثه کوچکتری دارد و به گفته روان شناس مسؤول آنها معاینات اولیه پزشکی نیز دو قلو بودنشان را مورد تردید قرار داده است. بلحاظ عقلی و رفتاری نیز این دو کودک تفاوت های بارزی دارند. زهرا با هوشتر و اجتماعی تر از معصومه به نظر می رسد. اما سیمای آنها بسیار شبیه یکدیگر است و زیر و بم گفتار آنها آنقدر به هم نزدیک است که از روی نوار تشخیص اینکه کدام صدا متعلق به زهرا و کدام صدای معصومه می باشد ناممکن است. بر اساس شواهد و قرائن این نگارنده اطمینان حاصل کرده است که آنها دو قلو هستند و روان شناسان مسؤول آن دو نیز در جلسات

بعدی چنین نظری را ابراز داشتند. تا زمان انجام پژوهش شناسنامه آنها دیده نشده بود اما پدر آنها گفته است که در ۱۳۶۵/۱/۱ در بیمارستان متولد شده‌اند. یکی از همسایه‌ها که مادر آن دو کودک را برای وضع حمل به بیمارستان برده بود نیز تأیید کرده که آنها دو قلو هستند. آنها هیچگاه به مدرسه نرفته‌اند و خواندن و نوشتن نمی‌دانند.

مادر زهرا و معصومه صغری نام دارد و بر اساس گزارش اداره بهداشتی استان تهران و به گفته شوهرش چهل و چهار ساله است و در سن سی سالگی ازدواج کرده است. او بی‌سواد است و روان‌شناسان مسؤول دو کودک در بازدیدی که از محل زندگی آنها داشته‌اند گزارش داده‌اند که او به ترکی صحبت می‌کرد و گویا به ترکی به مسؤولان امور بهداشتی، بخاطر دور کردن دو کودک از وی، ناسزا می‌گفته است. در مصاحبه با دو کودک معلوم گشت که ارتباط زبانی مدتی است که بین مادر و دو کودک عملاً وجود نداشته است. او نابینای تقریباً مطلق است و تنها سایه‌ای از اجسام را می‌بیند. وی دچار ناراحتی شدید روانی است و ظاهراً در حال حاضر اساساً فقط رابطه عاطفی با دو کودک دارد و فاقد ارتباط زبانی قابل توجه با آنهاست. به گفته پدر این وضعیت حدود دو سال است که در مادر ایجاد شده و پیشتر وی می‌توانسته با دو کودک صحبت کند. قبل از حاد شدن بیماریش، وی به زبان ترکی با دو کودک صحبت می‌کرده؛ مادر دچار این توهم است که دیگران می‌خواهند به او و خانواده اش سم بدهند، از اینرو از گرفتن غذایی که همسایه‌ها برای آنها می‌آورده‌اند، امتناع می‌ورزیده و حتی از یخچال نسبتاً مناسبی نیز که در منزل بوده استفاده نمی‌کرده است.

پدر زهرا و معصومه قربانعلی نام دارد و بچه‌ها او را "ملا" یا "ملا قربان" صدا می‌کنند و ظاهراً دیگران نیز او را "ملا قربان" خطاب می‌کنند. او مداح است و گاهی هم تکدی می‌کرده و بر اساس گزارش اداره بهداشتی متولد ۱۳۱۰ است و فقط چهار زمستان مکتب رفته است.

وی ترک زبان است و به ترکی و فارسی با دو کودک ارتباط برقرار می‌کرده است. از اینرو هر دو کودک دو زبانه^۷ هستند. آنها در خانه ای ۸۴ متری در شهرک ولیعصر واقع در جاده ساوه زندگی می‌کردند. به گزارش روانشناسان بازدید کننده، اتاق محل زندگی آنها بسیار کثیف، متعفن، پر از دوده و سیاه‌رنگ بود. پدر روزها به هنگام ترک خانه در را قفل می‌کرده است و تا هنگام بازگشت وی، دو کودک در خانه نزد مادر بوده‌اند. ملا قربان همسر اولی داشته که فوت کرده است و از او دختری به نام فاطمه ("فاطی") دارد که گاه برای استحمام دو کودک به منزل آنها می‌آمده است. به گفته مدیر مجتمعی که دو کودک در آنجا نگهداری می‌شوند و نیز روان‌شناسان مسؤول آن دو، پدر فردی است معمولی و اگرچه ممکن است با هوش نباشد اما نشانه‌ای از عقب ماندگی روانی یا معلولیت جسمی در او دیده نمی‌شود. مدیر مجتمع محل نگهداری کودکان تأکید داشت که قفل کردن در حیاط بوسیله پدر از روی ناچاری بوده است و در واقع با وضعیتی که مادر داشته، چاره‌ای جز این نبوده است. پدر برای دو کودک غذا تهیه

می کرده و ظاهراً گاه گاهی نیز آنها را به پارک نزدیک منزلشان می برده است و با آنها "بدرفتاری" نکرده است. پس از اینکه سازمان بهزیستی به یاری دو کودک شتافت، پدر نگران بود که مبادا دو کودک را از خانواده جدا کنند. بنابراین باید به جرأت گفت که پدر به دو کودک علاقه مند است.

پس از آگاه شدن سازمان بهزیستی از موضوع، آن سازمان از طریق مراجع قانونی اقدامات خود را برای بررسی وضع دو کودک و کمک به آنها آغاز کرد و در این هنگام رسانهها نیز از این موضوع مطلع شدند و اخبار مربوط به آنها منتشر گردید. آنها ابتدا به مجتمع حمایتی ذوالفقاری (وابسته به سازمان بهزیستی کشور) منتقل شدند و چون آن مرکز مربوط به کودکان عادی است، بعداً آنها را به مجتمع خدمات بهزیستی وردآورد (وابسته به سازمان بهزیستی کشور) انتقال دادند. مجتمع وردآورد مخصوص کودکان عقب مانده ذهنی است. آنها ظاهراً سه روز در مجتمع وردآورد نگهداری شده بودند که گروه فیلمبرداری سینما از آنها در آن مجتمع فیلم تهیه کرد و سپس آن گروه، دو کودک را به محیط خانواده منتقل کرد و حدود یک هفته در کنار خانواده از آنها فیلم گرفت. این فیلم در تابستان ۱۳۷۷ با نام "سیب" در سینماها نمایش داده شد. زهرا و معصومه روز پنجشنبه بیست و سوم مرداد ماه ۱۳۷۶ مجدداً به مجتمع وردآورد آورده شدند و این نگارنده از روز بیست و پنجم مرداد ماه مطالعه خود را آغاز کرد. در زمان شروع پژوهش هیچ آموزشی از سوی بهزیستی در مورد این کودکان انجام نشده بود و پس از پایان سه جلسه مصاحبه آموزش آنها در مجتمع شروع شد. پیشتر اشاره شد که آن دو کودک دو زبانانه هستند لیکن نگارنده توصیف و تحلیل خود را به ویژگیهای یکی از آن دو زبان، مشخصاً زبان فارسی، معطوف کرده است.

۳. پرسشهای تحقیق

پیش از آنکه مشاهدات و یافته های خود را پس از ملاقات و مصاحبه با دو کودک یاد شده توضیح دهم پرسشهای عمده و اصلی پژوهش را مطرح می کنم.

آیا قوه نطق و دانش زبانی از دیگر قوای ذهن همچون هوش، دانش و اطلاعات اجتماعی و فرهنگی، دانش ریاضی (توان انجام محاسبات ریاضی و منطقی) مستقل است؟ یا اینکه برخوردار از قوای شناختی (همچون هوش) شرط لازم و پیش نیاز فراگیری زبان است؟ به بیانی فنی تر، آیا فرضیه "گسستگی دو گانه" مبنی بر این که (الف) زبان فردی که از نظر هوشی و قوای دیگر ذهنی عادی است ممکن است آسیب دیدگیها و اختلالهایی را نشان دهد و (ب) فردی که به لحاظ هوشی آسیب دیده و دچار اختلال شده ممکن است برخوردار از توان زبانی عادی یا حتی پیشرفته باشد تأیید می شود؟ یا اینکه فرضیه حضور "پیش نیازهای شناختی" برای فراگیری زبان تأیید می گردد؟ فرضیه نخست مورد توجه و تأکید توپر (۱۹۵۵)، لنبرگ

(۱۹۶۷)، شلایس (۱۹۸۸)، جامسکی (۱۹۷۲، ۱۹۸۶، ۱۹۸۸، ۱۹۹۱)، اسمیت و همکاران (۱۹۹۳)، اسمیت و تسیمپلی (۱۹۹۵) است و فرضیهٔ دوم مورد نظر اسلایین (۱۹۷۳) و پیازه (۱۹۷۰) می‌باشد.

۴. اهمیت موضوع

مطالعهٔ وضعیت زبانی این دو کودک دو زبانهٔ عقب ماندهٔ ذهنی و بویژه منزوی بلحاظ اجتماعی، فرهنگی، و فیزیکی (محل زندگی و سکنی) به دو دلیل حائز اهمیت است: نخست اینکه وضعیت یاد شده از جمله موارد بسیار نادری است که از سوی زبان شناسان و روان شناسان زبان در سطح جهان گزارش گردیده و مورد پژوهش قرار گرفته است؛ از اینرو از جنبهٔ توصیفی ارائهٔ تصویری از ویژگیهای زبانی و غیر زبانی این دو کودک به شناخت بیشتر این جامعه علمی از تواناییهای این افراد کمک می‌کند و بنابراین انجام این پژوهش (و پژوهشهای مشابه) مهم و سودمند است. دوم اینکه، به لحاظ نظری نیز یافته‌های این پژوهش می‌تواند در پرتو افکندن به آراء نظری مطرح در خصوص ماهیت و چیستی قوه نطق و ارتباط و تعامل این قوه با دیگر قوای ذهن، همچنانکه در پرسشهای تحقیق این پژوهش در بخش (۳) آمده است، راهگشا باشد.

۵. توصیف‌ها

ساعت نه و سی دقیقه بیست و پنجم مرداد ماه در مجتمع محل نگهداری زهرا و معصومه حضور یافتیم و با محبت و لطف مدیر مجتمع روبرو شدم و پس از گفتگوی مقدماتی، وی مرا به یکی از دو روان شناس مسؤول دو کودک معرفی کرد. ایشان نیز سرشار از مساعدت و همکاری بودند و پس از صحبت‌های اولیه در پی درخواست من، وی از بخش مربوط خواست که زهرا را برای آشنایی و انجام مصاحبه به اتاق کار او بیاورند.

زهرا از نظر جسمی حدود دو یا سه سال کوچکتر از سنش به نظر می‌آید. دختری خوش سیما و جذاب است. در راه رفتن او قدری اشکال وجود دارد و استنباط روان شناس مسؤول او این بود که احتمالاً مسأله ای مثل در رفتگی خفیف لگن، این اشکال حرکتی را به وجود آورده است. در مراجعات بعدی دریافتم که فیزیوتراپ آن مجتمع گفته است که وی فقط ضعف عضلانی دارد و مشکل خاصی ندارد. در مدت حدود یک ساعت و نیمی که گفتگو با او ادامه داشت به جز یکی دو بار که از جای خود برخاست و به طرف چند اسباب بازی موجود در اتاق رفت و یا در اطراف میز تحریر روان شناس کنجکاوی کرد، در بقیهٔ مدت در جای خود نشسته بود و به پرسشها پاسخ می‌داد. در ابتدا او خجول به نظر می‌رسید و پاسخهایش نامفهوم بود اما بتدریج کلامش رساتر شد و در پایان زمان مصاحبه حرفهایش تا حد زیادی مفهوم بود. او

نمی‌دانست چند سال دارد و وقتی از وی در مورد سنش پرسیدم گفت دو سال دارد بعد گفت ده سال دارد و خانم روان شناس به او یادآوری کرد که قبلاً به او گفته است که یازده سال دارد و بعد زهرا گفت یازده سال دارد. خانم روان شناس اظهار کرد که روز اول، زهرا در پاسخ به این پرسش، گاه می‌گفت دو سال دارد و گاه می‌گفت هفت سال. زهرا به سختی می‌توانست بشمارد و اعدادی که می‌شمرد بسیار نامفهوم بود. نمی‌دانست هفته چند روز دارد، قادر نبود روزهای هفته را نام ببرد و نام رنگها را نیز نمی‌دانست. به استنباط خانم روان شناس، بهره هوشی زهرا بر اساس مشاهدات رفتاری او می‌باید حدود شصت (از صد) باشد. در روز ۷۶/۶/۲۳ که با وی مصاحبه دیگری انجام دادم، پیش از مصاحبه در حضور این نگارنده، روان شناس مسؤول زهرا، ابتدا آزمون SLOWSEN را در مورد او انجام داد. شکل‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ مربوط به آن آزمون را ترسیم کرد (تصویر ۶ را در مرتبه دوم توانست بکشد) اما شکل ۷ را نتوانست بکشد و پس از چند مرتبه تلاش سرانجام لوزی را ترسیم کرد. شکل ۹ (سه لوزی) را هم تقریباً کشید اما بقیه شکلها (۸، ۱۰، الی آخر) را نتوانست ترسیم کند. در آزمون PORTEUS شکل ۳ را مرتبه دوم کشید (در مرتبه اول نتوانست بدون خارج شدن از خط، در مسیر پیکان خط بکشد). همین وضعیت در مورد تصویر ۴ صادق بود. شکل ۶ را تقریباً بدون اشکال در مسیر پیکانها پیمود. سرانجام آزمون RAVEN در مورد او اعمال گردید. استنباط خانم روان شناس از عملکرد زهرا در آن آزمونها این بود که بهره هوشی او بین ۶۰ تا ۷۰ (از صد) است و وی او را "آموزش پذیر متوسط" تلقی می‌کرد که به زبان غیر فنی، از نظر هوشی در حد کودکان شش تا هفت ساله است. نمونه ای از آزمونهای یاد شده در پایان مقاله آمده است.

۱.۵. گفتگو با زهرا

به گفتگوی شماره (۱) توجه کنید. در این گفتگو و گفتگوهای بعدی Z، A، و D بترتیب حرف اول نام زهرا و نام خانوادگی روان شناس و نگارنده است و متن‌ها نیز بوسیله نگارنده از روی نوار آوانویسی شده است. با دستگاه کامپیوتر

(1)

D: zahrá Jun tu xune be mámánét komak mikardi?

Z: na

D: aslan?

Z: fâti komak mikard

D: fâti komak mikard?

Z: âre fati xuneye mâas

D: fâti xunatun bud?

Z: âre bá nasrin

D: nasrin kiye?

Z: doxtare dige

- D: doxtare? xob fámiletune?
 Z: nasrinam bázi mikardeš
 D: bá nasrin bá ki?
 Z: bá xadije maryam
 D: maryam? pas xadije maryam, nasrin fâti, áre? bá ham bázi mikardin?
 hame miyumadan xuneye šomá bá ham bázi mikardin?
 Z: áre
 A: nasrin doxtare kiye?
 Z: doxtare digarune
 A: doxtare kiye?
 Z: mále mardome
 A: mále mardome; xadije doxtare kiye?
 Z: doxtare fâti
 A: áhá maryam doxtare kiye?
 Z: doxtare fâti
 A: behruz či?
 Z: behruzam mál fâtiye dige
 A: behruz doxtare ya pesare?
 Z: behruz pesare
 A: behruz kiye?
 Z: pesare
 A: māmáne behruz kiye?
 Z: behruz ke māmán nis, behruz ke pesare
 A: māmáneškiye?
 Z: behruz māmán nadále
 A: nadáre māmán
 Z: behruz ke bačče nis
 A: če qaddiye?
 Z: behruz pedare
 A: pedare behruz? šowhare kiye?
 Z: šoare fâti
 A: áhá šowhare fâtiye; behruz bábáye kiye? behruz bábáye kiye?
 Z: bábáye xadije
 A: áhá! bábáye xadiJas; bárikallá!
 Z: xadije rafte
 A: koja rafte?
 Z: fátiro borde madrese
 A: áhá
 D: esm nevisi kone madrese?
 Z: áre
 D: bárikallá! xob! šomá če báziháyi mikardid tu xune há?
 Z: durbin bázi

D: cîbâzi?

Z: durbin miávordim

A: durbin bâzi çan ruz durbin bâzi bude vâqean. ki durbin betun dâde bud?

Z: film bâzi kardim

همانطور که این گفتگو نشان می‌دهد، زهرا قادر بود گفتگو را ادامه دهد و در چهارچوب یک گفتمان مشخص مطلبی را دنبال کند و پاسخهایی مربوط و مرتبط با موضوع مورد بحث ارائه دهد. گفتنی است که چند جمله آخر در محاوره (۱) به فیلمبرداری گروه فیلمبردار از وضعیت زندگی آنها اشاره دارد. اما در مورد ساختهای زبانی به کار رفته در آن گفتگو نکات زیر در خور ذکر است. (۱) زهرا مطابقه فعل با فاعل را بصورت منظم رعایت می‌کرد: *film bâzi kardim*, (۲) از که برای تأکید استفاده می‌کرد: *behruz ke māmân nis behruz ke pesare*, (۳) زمانها را درست به کار می‌برد: جمله *âre fâti xuneye mās* کاربرد زمان حال و جمله *film bâzi kardim* کاربرد زمان گذشته را نشان می‌دهد، (۴) نمود عادت را نیز به کار می‌برد: *fâti komak mikard* و (۵) از نظر تلفظی و فراگویی واجها نارسایی بارزی در گفتار او مشاهده نشد.

محاوره شماره (۲) افزون بر اینکه کاربرد تعدادی از ساختهای یادشده را نشان می‌دهد، کاربرد چند ساخت دیگر را نیز نمایان ساخته است. در جمله چهارم این گفتگو علاوه بر کاربرد صورت نفی از ساخت پیچیده و دو فعلی *mixarid miyâvord* نیز استفاده شده است.

(2)

A: qazâ ki dorost kard dišab?

Z: fâti

A: čidorost kard?

Z: doros nemikard, kabâb mixarid miyâvord

A: kabâb mixarid pas. vazetun xub šode xob pas čelow kabâb xordin âre?

Z: fâti qazâm doros kard

A: či doros kard?

Z: berenj

A: berenj bâ či?

Z: gušt

A: xošmazze bud

Z: âre

گفتگوی شماره (۳)، نمونه بارز و کاملی از کاربرد نمود ناقص (استمراری) را در گفتار زهرا نشان داده است. این گفتگو همچنین آگاهی و اشتیاق وی را از برنامه ای که بهزیستی برای زندگی آینده آنها در نظر دارد آشکار کرده است.

(3)

Z: behzisti umade dâre doros mikone

D: behzisti dâre doros mikone xunatuno?

Z: doros mikone máro bebare

D: áre áre

Z: bebare piše fâti

مکالمه شماره (۴) از این نظر حائز اهمیت است که در باره زبان فارسی و ترکی و استفاده از این دو زبان در خانه صحبت شده است. همچنین در پاسخ پرسش روان شناس مبنی بر اینکه *balad búđ* و فعل "بود" را با تکیه برجسته به *fârsi aslan balad nis yá balade* پاسخ داد. همچنین در جمله ای که در پاسخ این سوال *fârsi az ki yád* قصد تأکید بیان کرد. *gerefti?* بیان داشت کاربرد ضمیر انعکاسی دیده می شود.

(4)

Z: fâti torki balade

D: fâti torki balade?

A: mollá či mollá torki balade?

Z: áre

A: mámánét či?

Z: balade

A: mámánét harf mizane?

Z: áre

A: fârsi harf mizane yá torki?

Z: torki

A: fârsi aslan balad nis yá balade?

Z: balad búđ

A: balad bud

Z: áre

D: dige harf nemizane fârsi?

Z: na

D: faqat bá šomá torki harf mizane mámán?

Z: á...

D: unvax bá bábbá bištar torki harf mizadi yá fârsi?

Z: torki

D: fârsi az ki yád gerefti?

Z: az xodam yád gereftam

D: az xodet yád gerefti? aslan mollá bá šoma fârsi sohbat nemikard? na?

Z: fârsi sohbat mikard

D: sohbat mikard ham fârsi sohbat mikard ham torki?

Z: áre

D: áhán vali mámán faqat torki sohbat mikard?

Z: áre

همانطور که گفتگوی فوق نشان می دهد، زهرا و معصومه عمدتاً در معرض زبان ترکی بوده‌اند ولی پدر آنها به فارسی هم صحبت می‌کرده است. همچنین از گفتگوهای دیگر دریافتم

که "فاطمی" نیز با آنها به زبان فارسی صحبت می‌کرده است. افزون بر این افراد، زهرا منبع دیگری را برای فراگیری زبان فارسی ذکر کرد که در گفتگوی شماره (۵) به آن اشاره شده است.

(5)

A: zahrá Jun televiziyun mididin?

Z: áre

A: ĉe barnáme? iro dus dášti?

Z: zanáne kučak

A: ĉiro

Z: zanáne kučak

A: barnáme kudak

Z: zanáne kučak

A: ĉi

Z: zanáne kučak

A: zanane kučak áhá

Z: kártone zanáne

A: kártone zanáne kučak

D: key key didi zanáne kučakro hamin áqá filmi umade budan yá qabl

Z: nadidam

D: há

Z: nadidam

D: nadidi?

Z: film bázi mikardim

D: film bázi mikarde

A: na inro ruze avval ham gof kártone zanáne kučakro mige didam qablan
ham midide mesle in ke-esm un kasi ke tu zanáne kučak bázi mikard
či bud?

Z: kati

A: kati báreka ... dige?

Z: sárá

A: sárá

D: futbálistháro nigá nemikoni?

Z: nigá mikonam

D: nigá mikoni dus dári?

Z: áre

D: áhá bázi futbálistá čiye?

Z: bázi mikonan

D: áhá bázi mikonan

Z: áre

D: hame harfášuno mifahmidi?

Z: áre

D: esmášuno baladi yádet munde?

Z: subásá

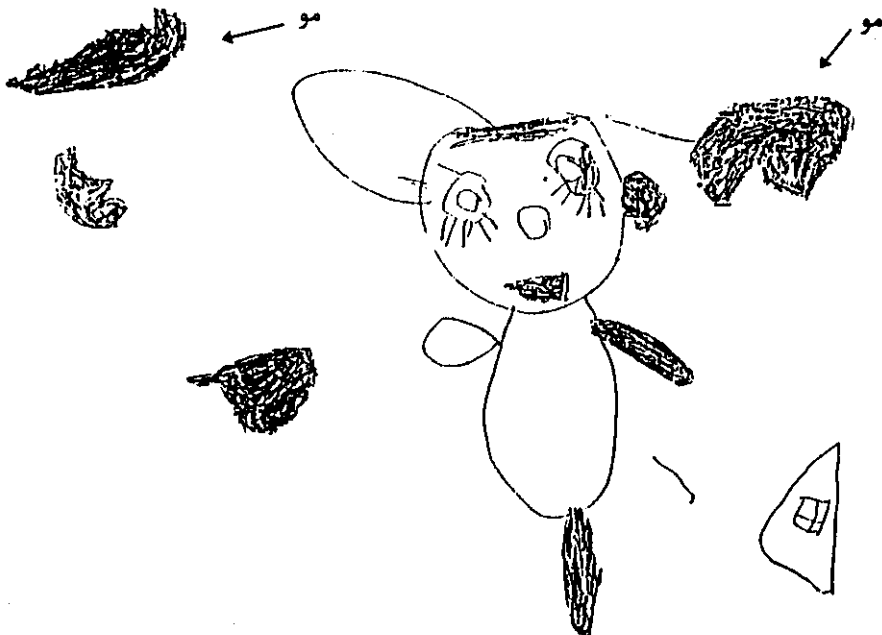
D: či? subásá. bárikallá! xub yádet munde! bárikallá bárikallá!

گفتگوی فوق، تأثیر تلویزیون را در این کودک بروشنی نشان می دهد و به نظر می رسد این رسانه منبع عمده‌ای در فراگیری زبان فارسی برای او بوده است.

نکات دیگر در خور ذکر درباره زهرا که بر اساس گفتگوها و مشاهداتم به آنها پی برده‌ام به شرح زیر است: دست و پای چپ و راستش را تشخیص می داد اما گاه در کار تشخیص تردید می کرد. تفاوت بین مفهوم "شام" و "نهار" را تمیز نمی داد. از میان رنگها "قرمز" را درست تشخیص می داد اما "سبز" و "زرد" را تشخیص نمی داد. به جای رنگهای "سبز" و "سفید" واژه های "خیاری" و "تمیزه" را به کار می برد. نمی دانست که تلویزیون آنها رنگی بوده است یا سیاه و سفید. اسم شهر و کشورمان را نیز نمی دانست.

وی به درخواست روان شناس و نگارنده تصویری را کشید. در اینجا پی بردم که او چپ دست است. او می گفت که قبلاً نیز نقاشی کشیده است و وقتی پرسیدم از کجا کاغذ و مداد می آورده است، پاسخ داد که از بچه های همسایه می گرفته است. به گفته روان شناس ظاهراً زهرا و معصومه از بالای دیوار خانه شان ارتباط زبانی با بچه های محله داشته اند. نقاشی زهرا در اینجا زیر عنوان تصویر (۱) آورده شده است.

تصویر (۱) نقاشی زهرا به تاریخ ۱۳۷۶ / ۵ / ۲۵



۵.۲. گفتگو با معصومه

در گفتگویی که با معصومه در روز ۷۶/۵/۲۷ انجام دادم به نکات در خور توجهی دست یافتم. اگر چه این گفتگو نیز مؤید استنباط و برداشت اولیه روان‌شناسان مسئول دو دختر مبنی بر اجتماعی‌تر بودن و با هوش‌تر بودن زهرا نسبت به معصومه است، لیکن به نظر می‌رسد فاصله بهره هوشی آن دو کمتر از میزانی بود که در برخوردهای اول به چشم می‌رسید. توصیف ویژگیهای زبانی معصومه را بر اساس محاوره‌های زیر آغاز می‌کنم. در این گفتگو و گفتگوهای بعدی M همان 'معصومه' است. نگارنده صفحات کتاب مصوری را که ویژه کودکان است به معصومه نشان داد و از او خواست که نام اشیایی را که تصویرشان در آنجا آمده است ذکر کند. این گفتگو در شماره (۶) نقل شده است.

(6)

D: in čiye?

M: asp

D: bárikallá bárikallá

M: un čiye? un?

D: un čiye?

M: sá?at

D: bárikallá bárikallá!

M: un čiye? un?

D: kudumá?

M: uná

D: čiye?

M: ketáb daftar

D: bárikallá! ketáb daftar

M: in čiye?

D: in čiye?

M: yádiyo

D: rádio, bárikallá! das nazan beš; xob?

M: in čiye?

D: kudum?

M: in mičarxune

D: ke mičarxune? un zabte zabt

M: zabt

D: baladi ma?sume bešmori? bešmor

M: yek do se haf do yek

با توجه به پرسش و پاسخ بالا، چند نکته شایان ذکر است. نخست اینکه وی با کاربرد واژه‌های اشاری^{۸۰} 'اون' برای اشاره بدور و 'این' برای اشاره به نزدیک آشنا بود و آنها را بصورت صحیح به کار می‌برد. دوم اینکه اگر چه واژه 'رادیو' را 'یادیو' تلفظ می‌کرد (یعنی بجای واج [r] واج [y] را جایگزین نمود) اما با آن واژه آشنا بود، لیکن 'ضبط صوت' برایش ناآشنا بود. سوم اینکه می‌توانست بصورت مرتب اعداد را تا سه بشمرد و بعداً از

سه، اول عدد هفت را به کار می‌برد و بعد می‌گفت دو و یک. این بیانیگر این بود که مفهوم اعداد را نمی‌دانست.

اکنون به گفتگوی زیر توجه کنید که حاوی نکات دیگری در باره میزان دانش زبانی و دانش غیر زبانی معصومه است.

(7)

D: ma?sume ye čizi azat beporsam be man Javáb midi?

M: e

D: miduni esme in šahri ke má tuš zendegi mikonim čiyē?

M: nemidunam

D: nemiduni?

M: čiyē

D: nemiduni?

M: na

D: nemiduni esme kešvaremun čiyē?

M: سکوت

D: na?

A: xunatun kojás ma?sume Jun?

M: xiyábun

A: esme xiyábunetun čiyē?

M: delam baráye fáti tang šode?

A: delete bará fáti tangšode? fáti xube?

M: áre

A: mehrabune?

M: u

A: to duseš dári?

M: beram pišēš

A: áhá unam to ro dus dáre?

M: áre

A: čikár mikone tu xunatun fáti?

M: mās mixare barbari mixare

A: barbari

D: barbariham mixare bárikallá

A: besyár áli

D: fáti barátun qazá doros mikard?

M: u

D: či doros mikard?

M: kabáb mixarid

D: kabáb mixarid?

M: u

D: behruz kiye?

A: behruz bábáye kiye?

M: fāti

A: bábáye kiye?

M: bábáye

از گفتگوی بالا بر می آید که معصومه مفهوم محله زندگی، شهر، و کشور را نمی دانست و برای آنها واژه ای نداشت. وی برای گریز از سؤالهای مربوط به این مفاهیم، موضوع گفتگو را تغییر داد و گفت *delam baráye fāti tang šode* بر اساس این گفتگو چند نکته در مورد دانش زبانی معصومه جلب نظر می کند: اول اینکه مطابق فعل و فاعل (نهاد) را بصورت صحیح و منظم رعایت می کرد. (به عنوان نمونه بنگرید به مثالهایی همچون *delam baráye fāti tang šode* که در آن مطابقه بین *tang šode* و *delam* مشاهده می شود. همچنین در جمله *más mixare barbari mixare* که در آن نهاد محذوف جمله سوّم شخص مفرد و مشخصاً "فاطمی" است.) نکته دوّم اینکه معصومه زمانهای حال و گذشته را خوب می دانست و آنها را صحیح به کار می برد. تمام گزاره های مثالهای یاد شده در زمان حال است و گزاره های مثالی همچون *kabáb mixarid* در زمان گذشته است. مطلب سوّم اینکه اگر چه پاسخهای او معمولاً تک کلمه ای و گاه به صورت گزاره ای (گروه فعلی) بود اما ساختهای پیچیده تر مانند "ساخت موازی و هم عرض" *más mixare barbari mixare* نیز در گفتار او مشاهده شده است.

گفتگوی شماره (۸) حاوی مشاهدات و برداشت های دیگری از وضعیت ذهنی و زبانی معصومه است. در این گفتگو دیگر روان شناس مسوؤل آن دو کودک نیز شرکت داشت و اختصار AL به بخشی از نام خانوادگی وی دلالت دارد.

(8)

A: bábáye to kiye?

M: bábáye man mollá

A: mollás

D: mollá bá šome fársi sohbat mikard?

M: na

D: na? če Juri sohbat mikard? torki?

A: Javáb bede be áqá

D: há

M: torki

D: torki sohbat mikard. mámán či?

M: mámán torki

D: mámán torki sohbat mikard? pas to az kojá fársi yad gerefti? há?

M: سکوت

D: ma?sume televiziyun negá mikardi?

M: áre futbálisá

D: futbálisá. az futbálisá či yádete?

M: hič či

D: či

M: hič či

D: hič či yádét nis? subásá ki bud? há ma?sume?

M: májeráháye nis

AL: májeráháye nis ye kárton digas

D: ye kárton digas? báríkallá dige či nigá mikardi tu televiziyun?

M: káški káški

AL: káški káški

این گفتگو نشان می‌دهد که معصومه قادر به حل مسأله و معما نبود. یعنی قادر نبود پاسخ دهد، اگر ملا با شما به فارسی صحبت نمی‌کرد پس به چه زبانی صحبت می‌کرد. وی با کمک و اشاره مصاحبه کننده قادر به ارائه پاسخ بود. همین نکته در مورد سؤال *pas to az kojá fârsi yád gerefti* صادق است. در اینجا نیز وی قادر به حل معما نبود. همچنین این گفتگو بار دیگر نقش تلویزیون را بعنوان وسیله‌ای در زبان آموزی او نشان می‌دهد.

مکالمه شماره (۹) نیز در بر دارنده اطلاعات ارزنده‌ای در باره دانش زبانی و دانش غیر زبانی معصومه است. در اینجا ابتدا نگارنده عکسهایی از یک کتاب مصور را به او نشان داد و گفتگو را بر آن اساس آغاز کرد.

(9)

D: ma?sume ma?sume in áqá dáre či kar mikone?

M: ino ki kešide?

معصومه با ذوق و تغییر حالت گفتار که حاکی از شوق بود این سؤال را کرد.

D: age bexáy ino eyne hamino midam bet in kiye?

M: pesar

D: pesar. čikár dáre mikone?

M: māmás mixune

D: čikár dáre mikone?

M: māmás mixune

D: námáz mixune?

AL: námáz

D: in či?

AL: negáh kon ma?sume Jan

D: in yeki

M: in yeki māmás mixune

D: in yekiam māmás mixune; in či? in čiye in Já?

M: in māmáse

D: in ino nigá kon

M: inam Já námáse

D: in

M: jánámáse dige

D: in čikár mikone?

M: dáre (نا مفهوم) nešaste

D: in yeki či?

M: in yeki šiše gerefte daseš in yeki dáre ketáb mixune in yeki xábe

در این پرسش و پاسخ، کاربرد پرسشواژه [ki] برای پرسیدن مشاهده می شود: ino ki kešide? پس اضافه *^(۱۰) را * که محاوره بصورت [-o] [-ro] تلفظ می شود نیز در همان مثال بکار رفته است.

افزون بر این نکات، این گفتگو نشان می دهد که معصومه با مفاهیم "نماز" و "نماز خواندن" و "جانماز" نیز آشناست. همچنین در جمله آخر گفتگو کاربرد نمود ناقص (استمراری) با فعل کمکی [dáre] مشهود است: dáre ketáb mixune. در جمله های متعددی کاربرد نمود ناقص (استمراری) در گفتار معصومه مشاهده شد. در گفتگوی شماره (۱۰) زیر چهار مورد از کاربرد این نمود ملاحظه می شود. در گفتار معصومه یک نمونه ساخت موصولی نیز مشاهده گردید: in ke páyine

(10)

D: in čikár dáre mikone?

M: mišine

D: mišine? in či? in televiziyun nist? na?

M: televiziyune. in či? in ke páyine

D: in čikár mikone?

M: in juri sardeše

D: sardeše? in či?

M: in yeki dáre páhášo bálá mibare

D: dáre páhášo bálá mibare. in dáre čikár mikone?

M: in dáre sorsore bázi mikone

D: in či?

M: پاسخ او نامفهوم بود

D: in či

M: in dáre táb bázi mikone

D: dáre táb bázi mikone. in či

M: inam dáre be gonjišk qazá mide

در گفتگوی بالا نیز یک نمونه دیگر از کاربرد پس اضافه [-o] مشاهده می شود:

in yeki dáre páhášo bálá mibare

در محاوره کوتاه زیر یک یافته زبانی شلیان توجه وجود دارد. معصومه فعل xordám: m را با کشیدن واکه آخر و با نهادن تکیه اصلی بر روی آن را که بیان کرد. این دو ویژگی زبانی دال بر آن است که در توان زبانی وی بین گذشته ساده، که نمونه هائی از آن را پیشتر ملاحظه کردیم، و ماضی نقلی، یعنی مثال یاد شده، تمایز وجود دارد.

(11)

D: in čiye?

D: in čīye?

M: نامفهوم

D: angure dige

M: angur

D: angur xordi tá hálá? na?

M: xordá: m

همانطور که پیشتر نیز گفته شد، تلویزیون نقش سازنده و مثبتی در فراگیری و تحول زبانی معصومه و زهرا داشته است. در گفتگوی زیر، معصومه با دیدن شکل فیل و خرگوش نام آنها را بر زبان آورد و در پاسخ به سؤال نگارنده که پرسید "فیل و خرگوش را در کجا دیده‌ای" گفت در "تلویزیون".

(12)

D: ... in čīye?

M: in sage inam file

D: fil a kojá didi to?

M: tu telviziyun

D: in čī?

M: in xarguše

D: kojá to didi xarguš?

M: tu telviziyun

گفتگوی شماره (۱۳) مؤید این مشاهده و برداشت است که اطلاعات زبانی معصومه گاه به مراتب کمتر از سطح دبستان بود. مثلاً وی با دیدن شکل "میخ" و "پر مرغ" نتوانست نام آنها را بگوید و اگر چه با دیدن تصویر "ساعت مچی" نام "ساعت" را به زبان آورد و وقتی نگارنده کنجکاوای کرد و پرسید "ساعت چی" معصومه دستش را نشان داد اما نتوانست نام دقیق ساعت را بیان کند.

(13)

D: in čīye? bebin mikubim be divár. čīye?

M: mikubim be divár

D: mix

M: mix

D: in mixe, mix. in čī?

M: nárengiye

D: nárengiye? bárikallá! bárikallá in čī?

M: midád

D: Ján?

M: midád midáde

D: medáde bárikallá

M: in yeki barke

D: barge? barge čī?

M: barge dige

D: barge čī? barge deraxt? pare morqe

D: in čiyē?

M: sáat

D: sá?ate či? sá?ate moččiye

با وجود محدود بودن دانش زبانی معصومه در موارد یاد شده، دانش غیر زبانی او بسیار محدودتر بود. بعنوان نمونه موارد زیر در خور ذکر است. با دیدن تصویر خورشید اسم آن را به زبان می آورد لیکن نمی دانست که خورشید روزها ظاهر می شود. می گفت خورشید شبها می آید. تفاوت بین مفهوم رنگ سبز و آبی را تشخیص نمی داد و به جای واژه "آبی"، واژه "سبز" را به کار می برد. همچنین رنگ "زرد" را می گفت "سبز". در پاسخ پرسشی که تعداد انگشتان دست مورد نظر بود، گفت haf, se, do, yek نکات و مشاهدات فوق در گفتگوی زیر منعکس است.

(14)

D: ... in čiyē?

M: xoršide

D: bárikallá! hamaro doros mige; xoršide xoršid keyá miyád tu ásemun

M: šabá

D: šabá? yá ruzá?

M: šabá dige

D: šabá miyád xoršid?

M: a

D: in či?

M: in goldune

D: goldune? bárikallá! bebinam če rangiye in goldune?

M: sabz

D: sabz? ábiye

M: ábi

D: in če range?

M: sabz

D: zarde

M: zarde

D: in čiyē?

M: daste dast

D: daste? čantá angoš dáre?

M: yek do se haf

نکته شایان ذکر دیگر اینکه معصومه به هنگام نقاشی کردن گاه قلم را در دست راست و گاه در دست چپ می گرفت. در تصویر شماره (۲) نمونه ای از نقاشی او ارائه شده است.

تصویر (۲) نقاشی معصومه به تاریخ ۱۳۷۶/۵/۲۷



خروس

۶. تحلیل‌ها

در بخش (۵) توصیف ویژگیهای زبانی و غیر زبانی زهرا و معصومه بر اساس مصاحبه‌ها و گفتگوهای انجام شده با آنها و نیز مشاهدات رفتار آندو ارائه گردید. اکنون زمان آن رسیده است که آن مشاهدات و یافته‌ها را با توجه به پرسشهای تحقیق این پژوهش، که در بخش (۳) مطرح گردید، مورد ارزیابی و سنجش قرار دهیم.

با توجه به اینکه این دو کودک عقب مانده ذهنی‌اند و به ویژه منزوی بودند و در محیط بسیار محدود اجتماعی، فرهنگی، و فیزیکی (محل زندگی و سکنا) نگهداری شده و پرورش یافته‌اند، از اینرو همانطور که در بخش (۴) در شرح اهمیت موضوع گفته شد، مورد آنان از جمله موارد بسیار نادری است که از سوی زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان در سطح جهان گزارش گردیده و مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. بنابراین ارائه تصویری از ویژگیهای زبانی این دو کودک بی‌گمان می‌تواند در شناخت بیشتر پژوهشگران از توانایی‌های زبانی این افراد مؤثر و راهگشا باشد. افزون بر آن، این گونه پژوهشها همواره در پرتو افکندن به ساختار و ارکان قوه نطق سودمند بوده‌اند (به عنوان نمونه بنگرید به یاکوبسن ۱۹۴۰، ۱۹۵۵، ۱۹۶۴، فرامکین و همکاران ۱۹۷۴، کرتیس ۱۹۷۷، یامادا ۱۹۸۳، اسمیت و همکاران ۱۹۹۳، اسمیت و تسیمپلی ۱۹۹۵). از اینرو پژوهش حاضر هم از جنبه توصیفی حائز اهمیت است و هم به لحاظ نظری می‌تواند برای آراء مطرح در زبان‌شناسی در خصوص ماهیت و چیستی قوه نطق و توانش زبانی و نیز ارتباط آنها با دیگر قوای ذهن آنچنانکه در بخش (۳) زیر عنوان سؤال‌های تحقیق آمده، روشنی بخش باشد. در پژوهش حاضر (در بخش ۵) ویژگیهای زبانی و غیر زبانی دو کودک عقب مانده ذهنی و منزوی بررسی و توصیف شد. در آن توصیف بی‌بردی که آن دو

کودک دو زبانه هستند. با وجود محدود بودن محیط فیزیکی، ارتباط اجتماعی و فرهنگی و نیز عقب ماندگی ذهنی آنها (دارا بودن بهره هوشی بین ۶۰ تا ۷۰) اما توانش زبانی فارسی آنها قابل توجه است و نقصان چشمگیری در آن مشاهده نمی‌شود. به عنوان نمونه، همانطور که در بخش (۵) توضیح داده شد واجها را (تقریباً) بصورت طبیعی تلفظ می‌کردند، مطابقت فعل و فاعل بصورت منظم رعایت می‌شد. زمانها را بطور صحیح استفاده می‌کردند. نمود ناقص (استمراری) را به کار می‌بردند. ساخت موصولی در گفتار آنها مشاهده شد. صورتهای منفی و پرسشی را نیز به کار می‌گرفتند. اما در مقابل، دانش اجتماعی - فرهنگی آنها و نیز توان انجام محاسبات ریاضی حتی در حد شمارش اعداد بسیار محدود است. از یاد نبریم که آنها نام خیابان، شهر، و کشور محل زندگی خود را نمی‌دانستند، در تشخیص و تمیز رنگها مشکل اساسی داشتند، سن خود را نمی‌دانستند، نام ایام هفته، ماهها، و فصلها را نیاموخته بودند، تعداد انگشتان دست را نمی‌دانستند و در شمارش از ۱ تا ۵ مشکل داشتند. این نکات حاکی از استقلال قوه نطق از دیگر قوای ذهن همچون هوش، دانش و معلومات اجتماعی - فرهنگی، ریاضی و امثال آن است که در میان زبان شناسان با عبارت رویکرد "حوزه‌ای"^{۱۱} به قوای ذهن معروف است (بنگرید به چامسکی ۱۹۷۲، ۱۹۸۶، ۱۹۸۸، ۱۹۹۱، فودور ۱۹۸۳) و مؤید فرضیه "گسستگی دو گانه" (که پیشتر در بخش ۳ پژوهش از آن صحبت شد) می‌باشد. یعنی با وجود محدودیتها و کاستی‌های روانی و فرهنگی - اجتماعی یاد شده میزان دانش زبانی دو کودک و انواع ساختههای زبانی‌ای که به کار می‌برند بسیار قابل توجه و در واقع شگفت انگیز است.

این مشاهدات و یافته‌ها همچنین مؤید دو باوری است که چامسکی مکرراً در آثارش بر آن تأکید ورزیده است (بنگرید به چامسکی ۱۹۶۵، ۱۹۶۶، ۱۹۷۲، ۱۹۸۰، ۱۹۸۶، ۱۹۸۸، ۱۹۹۱):

الف) تفکیک و جدایی توانش زبانی^{۱۲} از توانش کاربرد شناختی^{۱۳} و معلومات غیر زبانی

ب) فطری بودن بخشی از دانش زبانی.

درباره باور اول توضیحات بند پیش کفایت می‌کند. اما در خصوص باور دوم گفتنی است که چامسکی همواره بر این نکته تأکید ورزیده که چگونه است که کودک علی‌رغم داده‌های محدود و ناکافی قادر است نظامی به پیچیدگی زبان را فرا گیرد. وی گاه از این مطلب تحت عنوان "مسأله افلاطون"^{۱۴} و گاه "فقر محرکها" در امر زبان آموزی یاد کرده است (چامسکی ۱۹۸۶، ۱۹۸۸). وی پاسخ این مسأله را در این می‌داند که برخی از ویژگیهای زبان ذاتی ذهن است که کودک در هنگام تولد با خود به عرصه جهان می‌آورد. خاستگاه فلسفی این تفکر عقل‌گرایی دکارتی است (ر ک به دبیر مقدم، ۱۳۷۷). ویژگیهای زبانی زهرا و معصومه مؤید این مطلب

است که با وجود فقر محرکها، مشخصاً ارتباطهای کلامی محدود با پدر (که مدت زمان طولانی از ساعات روز خارج از منزل به سر می‌برده است) و وضعیت روانی و جسمانی مادر و ارتباط یک سوپه با تلویزیون (از طریق تماشای برنامه های کودک)، آنها موفق به فراگیری چشمگیر دو زبان شده اند.

با وجود همسویی بین باورهای یاد شده چامسکی و یافته و مشاهدات این نگارنده دربارهٔ توانش زبانی و غیر زبانی معصومه و زهرا، شایان ذکر است که شواهد نگارنده مؤید باور چامسکی مبنی بر "حوزه‌ای" بودن بخشهای تشکیل دهنده نظام زبان، یعنی استقلال حوزه‌های واجی، واژگانی، نحوی، و معنایی از یکدیگر نمی‌باشد (بنگرید به چامسکی ۱۹۸۱، ۱۹۸۶، ۱۹۹۵). به بیانی روشنتر، داده‌ها و یافته‌های نگارنده نشان نمی‌دهند که زهرا و معصومه در بخش واژگان، نسبت به بخش نحو پیشرفته‌ترند، یا اینکه بخش نحو آنها غنی‌تر از بخش واژگان است. این گفته بدان معناست که داده‌های این پژوهش، شواهدی را در تأیید آن باور به دست نمی‌دهند و از اینرو باید صدق یا کذب آن باور را به پژوهش‌های آتی واگذار کرد. البته در گذشته شواهدی در تأیید "حوزه‌ای بودن" بخشهای تشکیل دهنده زبان، ارائه گردیده که در زیر به یک نمونه آن اشاره خواهد شد.

همانطور که پیشتر خاطر نشان گردید زهرا و معصومه نمونه دیگری از نمونه‌های استثنایی گزارش شده در آثار زبان شناسان هستند. جنی^{۱۵} بلحاظ فیزیکی و اجتماعی تا سن چهارده سالگی بصورت منزوی بسر برده بود و در آن دوره در معرض هیچ درونداد زبانی نبوده است. پس از اینکه به وجود او پی برده شد و از آن پس زندگی اجتماعی خود را آغاز کرد، مهارتهای غیر زبانی نظیر استفاده از چرخ خیاطی را آموخت، طرز تهیه املت را یاد گرفت، هر چهره و شخصیتی را که ملاقات می‌کرد در برخوردهای بعدی به خاطر می‌آورد، می‌توانست محل توقف اتومبیلی را که در یک توقفگاه پنج طبقه متوقف شده بود، حدود پنج یا شش ساعت پس از زمان توقف پیدا کند. بلحاظ زبانی نیز پس از ورود به زندگی اجتماعی بسرعت واژگان گسترده‌ای را فرا گرفت لیکن دانش نحوی او هیچگاه از سطح دانش زبانی کودک دو ساله فراتر نرفت. جمله‌های او غیر دستوری بودند، عاری از وندهای تصریفی و اشتقاقی، و بدون فرایندها یا قواعد نحوی همچون مجهول سازی، مبتدا سازی و امثال آن. مشاهدات فوق حاکی از استقلال حوزه‌های زبان و مشخصاً تمایز بین حوزه واژگان (شامل فهرست واژه‌ها) و حوزه نحو و قواعد دستوری است (فرامکین ۱۹۹۱، ص ۹۷ و ۹۸). تبیین عدم موفقیت جنی در فراگیری زبان این بوده است که وی بعد از "دوره بحرانی یا دوره حساس سنی"^{۱۶} در معرض زبان واقع شده بود. مفهوم "دوره بحرانی" را نخستین بار لنبرگ (۱۹۶۷) مطرح کرد و ادعا کرد اگر فردی پیش از دوازده تا چهارده سالگی زبان مادری خود را به هر دلیل نیاموزد دیگر قادر به فراگیری زبان نخواهد شد زیرا رشد شناختی مغز در امر زبان آموزی در آن مرحله پایان یافته است. بنابراین

همانطور که مفهوم "دوره بحرانی" پیش بینی می‌کند جنی نیز به جز واژگان و فهرست واژه‌ها هیچگاه نحو و قواعد دستوری را نتوانست بیاموزد. پژوهشها و یافته‌های تازه ضمن صحت گذاشتن و در واقع تأکید بیشتر بر فطری بودن (بخشی از) دانش زبانی، حاکی از آن است که زبان آموزی بسیار زودتر از "دوره بحرانی" تحقق می‌یابد و در واقع مفاهیم بنیادی زبان در دو سال اول زندگی فرا گرفته می‌شود (سوراچه، هی‌کاک، و شیل کاک ۱۹۹۸، ص ۱-۹).

نمونه فوق‌العاده استثنایی دیگر وضعیت کریستوفر است. کریستوفر مردی سی و نه ساله است (تاریخ دقیق تولد او ششم ژانویه ۱۹۶۲ است). بهره هوشی (غیر زبانی) او در آزمون Raven's Matrices هفتاد و پنج گزارش شده است. لیکن استعداد، اشتیاق و شیفتگی او به زبان آموزی، و در دسترس بودن امکانات فراگیری زبان موجب شده است که وی بیش از شانزده زبان بیاموزد. وی قادر است متنی را که قبلاً ندیده از زبان انگلیسی که زبان مادری‌اش است به آن زبانها ترجمه کند. با وجود این استعداد خارق‌العاده، بخاطر بهره هوشی پایین و اینکه نمی‌تواند از خود مراقبت کند در مرکزی ویژه افراد عقب‌مانده نگهداری می‌شود (اسمیت و همکاران ۱۹۹۳، ص ۲۸۰، اسمیت و تسیمپلی ۱۹۹۵، ص ۱-۲۲).

توصیف‌های ارائه شده در پژوهش حاضر حاکی از آن است که زهرا و معصومه نیز استثنایی هستند زیرا علی‌رغم فقر محرکهای زبانی، منزوی بودن آنها، عقب ماندگی ذهنی، بهره هوشی بین شصت تا هفتاد، دو زبان فارسی و ترکی را فرا گرفته‌اند و دانش زبانی آنها بسیار بارزتر از دیگر آموخته‌ها و دیگر توانایی‌های ذهنی آنهاست.

سپاسگزاری

برای شروع این پژوهش و به هنگام مصاحبه با دو کودک مورد وصف در مقاله (در تابستان ۱۳۷۶) از مساعدت‌های صمیمانه و صادقانه تنی چند از مدیران، متخصصان، و کارمندان سخت کوش سازمان بهزیستی بهره‌مند گشتم. بدینوسیله مراتب تشکر خود را از جناب آقای سید مرتضی فتحی مدیر کل محترم بهزیستی استان تهران، سرکار خانم کبری سرشار سرپرست محترم مراکز خدمات پیشگیری و مشاوره بهزیستی استان تهران، خانم ماه‌منیر عبدالوهابی از کارکنان دفتر خانم سرشار، جناب آقای غلامرضا صائب رئیس محترم مجتمع خدمات بهزیستی وردآورد، خانم شهلا افشاریان و خانم آذر دخت علیزادگان روانشناسان محترم مجمع خدمات بهزیستی وردآورد، و خانم هایده حاجی خانی بهیار محترم آن مجتمع ابراز می‌دارم. خدمات ارزنده این بزرگواران و همکاران ایشان در سازمان بهزیستی کشور در خدمت به نیازمندان گوناگون جامعه وصف ناشدنی است و

تنها کسانی که بنحوی با آنان سروکار دارند، احساس احترام قلبی مرا نسبت به آنان درک می‌کنند.

از زهرا و معصومه بخاطر همکاریهایشان با این پژوهشگر در پرتو افکندن به قلمرو ذهن و زبان سپاسگزارم و از صمیم قلب برایشان آینده‌ای توأم با شادی آرزو می‌کنم. بی‌گمان بدون همراهی آنها، این پژوهش به انجام نمی‌رسید.

مکاتبه ریاست محترم وقت دانشگاه علامه طباطبایی جناب آقای دکتر محسن خلیجی با سازمان بهزیستی به منظور معرفی پژوهشگر بسیار ثمربخش بود. از گروه زبان شناسی، شورای محترم تحصیلات تکمیلی و پژوهشی دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی دانشگاه علامه طباطبایی، و معاونت محترم پژوهشی دانشگاه بخاطر تصویب این تحقیق بعنوان طرح پژوهشی درون دانشکده‌ای متشکر هستم. از سرکار خانم آذر شاکر و آقای محمد مهدی سرخابی که تایپ مقاله را انجام دادند، تشکر می‌کنم. همچنین از داوران محترم مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز بخاطر نقطه نظرات سودمندشان سپاسگزارم.

یادداشت‌ها

1. Double Dissociation
2. Modularity
3. Cognitive Prerequisites
4. Poverty of the Stimulus
5. Innateness
6. Cartesian Rationalism
7. Bilingual
8. Deictic Expressions
9. Paratactic Construction
10. Postposition
11. Modular
12. Linguistic Competence
13. Pragmatic Competence
14. Plato's Problem
15. Genie
16. Critical Period

منابع

الف: منابع فارسی

دبیر مقدم، محمد. دکارت و زبان شناسی. (۱۳۷۷). *زبان و ادب*، مجله دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی دانشگاه علامه طباطبائی. شماره پنجم، سال دوم. صفحات ۱-۱۲.

ب: منابع انگلیسی

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988) *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1991). *Linguistics and Adjacent Fields: A Personal View*. In A. Kasher (ed.) *The Chomskyan Turn*, London: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Curtiss, S. 1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-day "Wild Child"*. New York: Academic Press.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Fromkin, V. (1991). *Language and Brain: Redefining the Goals and Methodology of Linguistics*. In A. Kasher (ed.) *The Chomskyan Turn*. London: Basil Blackwell.

- Fromkin, V. Krashen, S., Curtiss, S. Rigler, D. and Rigler, M. (1974). *Lateralization in the Case of Genie*. In D. Walters (ed.), *Cerebral Dominance (UCLA) Brain Information Service Report*. 34, 13-14.
- Jakobson, R. (1940). *Kindersprache, Aphasie and allgemeine Lautgesetze*. Wilsells, Uppsala: Almqvist U.
- Jakobson, R. (1955). *Aphasia as Linguistic Problem*. In H. Werner (ed.), *On Expressive Language*. Worcester, Mass: Clark University Press, 69-81.
- Jakobson, R. (1964). *Towards a Linguistic Typology of Aphasic Impairments*. In A.V.S. De Reuck and M.O. Connor (eds). *Disorders of Language*, Boston: Little, Brown. 21-41.
- Jakobson, R. (1968). *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Shallice, T. (1988). *From Neuro- Psychology to Mental Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. (1973). *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar*. In C.A. Ferguson and D.I. Slobin (eds.), *Studies of Child Language Development*, San Diego, Cal.: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, N.V. and Tsimpli, I-M. and Ouhalla, J. (1993). *Learning the Impossible: The Acquisition of Possible and Impossible Languages by a Polyglot Savant*. *Lingua*. 91, 279-347.
- Smith, N.V., and Tsimpli. I-M. (1995). *The Mind of a Savant: Language Learning and Modularity*. London: Basil Blackwell.
- Sorace, A. Heycock, C. and Shillcock, R. (1998). *Introduction: Trends and Convergences in Language Acquisition Research*. *Lingua*. 106, 1-21.

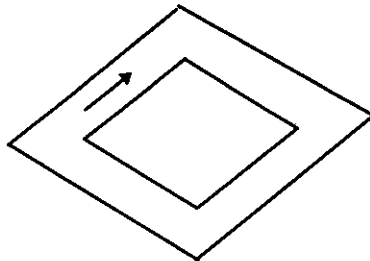
-
- Teuber, H.L. (1955). *Physiological Psychology*. **Annual Review of Psychology**. 9, 267-96.
- Yamada, J. (1983). **The Independence of Language: a Case Study**. Ph. D. Dissertation, UCLA.

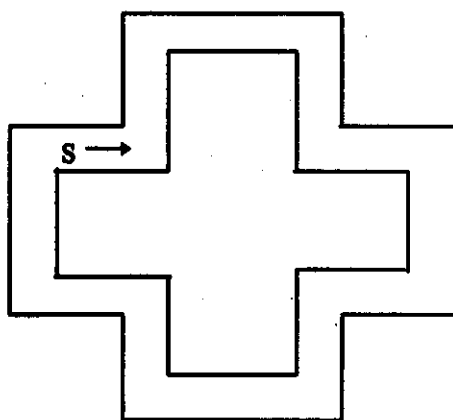
پیوستها

SLOWSEN		TEST				A	
1	2	3	4	5	6		
							SUB
							F
							S
							T
							total

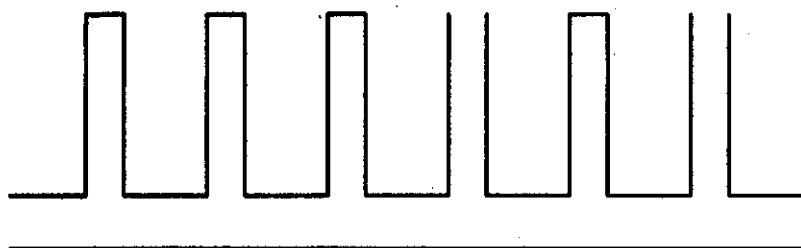
						B	
7	8	9	10	11	12		
							SUB
							F
							S
							T
							total

Porteus Mazes (Age 3 to 6)

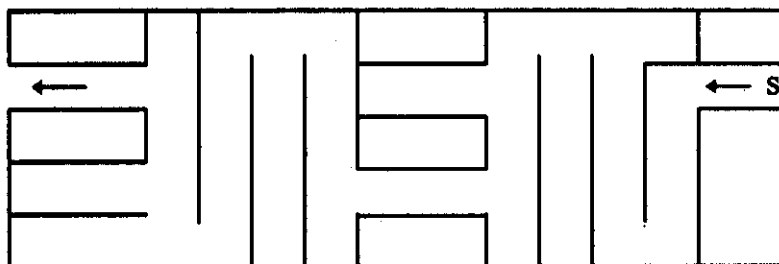




4



5



6