

رویکرد اجتماعی - فرهنگی در حوزه آموزش زبان*

ناصرالدین علی تقویان^۱

یحیی قاندی^۲

سعید ضرغامی^۳

جواد غلامی^۴

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۱/۲۱

تاریخ پذیرش: ۹۴/۶/۷

چکیده

در این مقاله می‌کوشیم برخی دلالت‌های رویکرد اجتماعی - فرهنگی برای حوزه آموزش زبان را با نگاه به نظریه اخلاق گفتمان بازسازی کنیم. ایده محوری ما بر این دریافت استوار است که رویکرد اجتماعی - فرهنگی با وجود دستاوردهای بسیاری که برای حوزه آموزش زبان داشته است، به دلیل فقدان منابع هنجارین لازم برای تبیین چگونگی رسیدن به فهم مشترک و توافق در میان کنش‌های زبانی، هنوز نتوانسته است آموزش زبان را واجد بُعد اخلاقی و تربیتی درخوری سازد. بر این نکته تأکید می‌شود که این نقصان را می‌توان با نگاه به نظریه اخلاق گفتمان جبران کرد. سپس دلالت‌های این رویکرد هنجارگذار اجتماعی - فرهنگی در سه حوزه پژوهش، تدریس و ارزشیابی آموزش زبان بررسی و کاویده می‌شود. در این سه حوزه، بر وجه اخلاقی آموزش زبان تأکید می‌شود.

کلیدواژه: نظریه اجتماعی - فرهنگی، آموزش زبان، اخلاق گفتمان

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری است.

taghavian@gmail.com

Ghaedi@khu.ac.ir

szarghami@tmu.ac.ir

j.gholami@urmia.ac.ir

۱. پژوهشگر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (نویسنده مسئول).

۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی.

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی.

۴. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه.

نظریه‌های فراگیری زبان را می‌توان در سه دسته یا سنت بزرگ جای داد: رفتارگرایی، سنت شناخت‌گرایی، و رویکرد گفت‌وگومحور یا اجتماعی – فرهنگی (جانسون^۱، ۲۰۰۴: ۹). هریک از این سه دسته با بهره‌گیری از نظریه‌های فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، نخست به تبیین چگونگی فراگیری زبان و سپس به ارائه اصول و روش‌هایی برای آموزش بهتر و سریع‌تر آن پرداختند.

نخستین رویکرد که به لحاظ تاریخی نیز پیش از دو رویکرد دیگر پدیدار شد (دهه ۱۹۴۰)، سنت رفتارگرایی^۲ در آموزش زبان است. این سنت با استوار ساختن اصول خود بر مبانی فلسفی و پوزیتویستی رفتارگرایی در روان‌شناسی، تأکید خود را بر محیط بیرونی یادگیرنده زبان می‌گذارد و آن را محرکی برای فرایند یادگیری می‌داند (همان: ۱۰). بدین‌سان، یادگیری نوعی شکل‌گیری عادت، و فرایند پیوند برقرار کردن میان محرک و پاسخ در نظر گرفته می‌شود. درون انسان (کودک، یادگیرنده زبان) همچون جعبه سیاهی است که بدان نمی‌توان دسترسی داشت. از این‌رو، باید از میدان بررسی علمی خارج شود. لئونارد بلومفیلد^۳ از جمله نظریه‌پردازانی است که بر پایه اصول رفتارگرایی، نظریه فراگیری زبان دوم را صورت‌بندی کرد (بلومفیلد، ۱۹۳۳).

رویکرد دوم، که از آن با عنوان سنت شناختی^۴ یاد می‌شود، بیش از همه به کارهای نوام چامسکی بازمی‌گردد. در این دیدگاه و همچون رویکرد رفتارگرایی، دوگانه ذهن و بدن به‌عنوان پایه‌ای انسان‌شناختی و فلسفی، پذیرفته می‌شود. اما برخلاف رویکرد رفتارگرایی که رخدادهای درون ذهن انسان (یادگیرنده زبان) را از میدان بررسی علمی خارج می‌کرد، شناخت‌گرایان به این قلمرو توجه کردند و بر آن شدند که می‌توان باید راهی به درون ذهن پیدا کرد تا بر پایه آن به درکی درست از چگونگی آموختن زبان و روش‌های بهتر آموزش آن دست یافت. حاصل کار، نظریه دستور جهانی^۵ و نظریه ابزار فراگیری زبان^۶ چامسکی^۱ (۱۹۶۵، ۱۹۸۰) است. در این نظریه و به پیروی از



1. Johnson
2. behaviorism
3. Leonard Bloomfield
4. cognitive tradition
5. universal grammar
6. language acquisition device (LAD)

ایده «مفاهیم فطری» دکارت، ساختاری زبانی و دستوری جهانی درون ذهن همه انسان‌ها نهاده شده است که با بهره‌گیری از آن و پیروی از قواعد منطقی- دستوری آن، انسان‌ها زبان را فرا می‌گیرند. پس کشف این ساختار و مفاهیم فطری، وظیفه اصلی زبان‌شناسان است و بر این پایه، بهترین روش برای آموزش زبان، فراگیری (و نه یادگیری) آن از راه روش فرضی- قیاسی و استنتاج زبانی است (درست همان گونه که دکارت به‌کارگیری روش‌های ریاضی را حتی در علوم دیگر بهترین روش می‌دانست). از دیگر چهره‌های شاخص این رویکرد می‌توان از مایکل لانگ^۱ (۱۹۸۳) و نظریه و روش «سازگارسازی مکالمه‌ای»^۲ نام برد. بنیاد فلسفی این رویکرد، افزون‌بر دوگانه دکارتی ذهن و بدن، روش فرضیه و استنتاج است که تلاش دارد تا «دستور جهانی» موجود در ذهن انسان را کشف و بر پایه آن، روشی استنتاجی را برای آموزش زبان پیش نهد.

رویکرد سوم نیز رویکرد اجتماعی- فرهنگی یا گفت‌وگومحور است که در ادامه به تفصیل درباره آن سخن می‌گوییم. پس از آن می‌کوشیم با عزیمت از نظریه اجتماعی- فرهنگی و گفت‌وگومحور جانسون (۲۰۰۴) و بر پایه رویکرد کاربردشناسی جهانی و نظریه اخلاق گفتمان هابرماس^۳ (۱۹۹۰)، به بازسازی برخی وجوه نظریه آموزش زبان خارجی پردازیم.

رویکرد اجتماعی- فرهنگی و گفت‌وگومحور

نظریه پردازان رویکرد سوم که به رویکرد گفت‌وگومحور^۴ و اجتماعی- فرهنگی شهرت دارد، تلاش می‌کنند به‌گونه‌ای از دوگانه دکارتی ذهن و بدن درگذرند و اصول یادگیری زبان را بر بنیان‌های اجتماعی و فرهنگی استوار سازند. چهره شاخص این رویکرد ویگوتسکی^۵ (۱۹۸۶) است که نظریه اجتماعی- فرهنگی او درباره آموختن زبان بر این پایه استوار است که ذهن و رشد ذهنی انسان بر بستری اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد و حتی پیش‌زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی نقشی پویا و انکارناپذیر در

1. Chomsky
2. Long
3. conversational adjustment
4. Habermas
5. dialogy
6. Vygotsky





شکل‌گیری فرایندهای یادگیری زبان دارند. بر این پایه، ویژگی‌های عملکرد ذهنی انسان را می‌توان با پژوهش در محیط رشد افراد و مشاهده فعالیت‌های زبانی و ذهنی آنان در سراسر زندگی‌شان کشف کرد. در این دیدگاه با گذر از دوگانه دکارتی ذهن و بدن، امکان فراتر رفتن از شیوه‌ها و روش‌های پژوهشی برآمده از برجسته‌سازی یکی از دو طرف دوگانه دکارتی (روش‌های کمی) فراهم می‌آید و بدین‌سان راه برای انجام پژوهش‌های کیفی در چگونگی آموختن زبان باز می‌شود. واقعیت‌های متکثری درباره پیرامون انسان وجود دارد که هر فرد آنها را به شیوه و روشی متفاوت بررسی می‌کند. برخی بنیان‌های فلسفی رویکرد گفت‌وگومحور را می‌توان در ویتگنشتاین^۱ دوم (۱۹۵۳) که متعلق به جریان دوم سنت تحلیلی است پیدا کرد، چراکه به دلیل تأکید بر زبان در کاربرد روزمره، این قابلیت در آن وجود دارد که مورد استفاده در بینش‌های رویکرد گفت‌وگومحور قرار گیرد. مایه‌های جامعه‌شناختی رویکرد گفت‌وگومحور را نیز می‌توان در کارهای باختین^۲ (۱۹۸۱)، بوردیو^۳ (۱۹۹۱) و برونر^۴ (۱۹۹۶) جست‌وجو کرد. در حوزه آموزش زبان، این رویکرد دارای پیامدها و نظریه‌های جدیدی است که صحنه نظریه و عمل آموزش زبان را به کلی دگرگون و روش‌های آموزش زبان را وارد حیطه جدیدی کرد که نمونه آن را می‌توان در کارهای جانسون (۲۰۰۴) و توماسیلو^۵ (۱۹۹۹، ۲۰۰۳) مشاهده کرد. شیوه‌ها و روش‌های آموزش زبان در این رویکرد به‌سوی درک معنا و مقصود سخن‌گویان در فرایند گفت‌وگوی مشارکتی و با در نظر داشتن بسترهای اجتماعی و فرهنگی پرورانده شد. در رویکرد گفت‌وگومحور، از رویکرد رفتارگرایانه تکرار و عادت از راه روش شنیداری-گفتاری^۶ و نیز روش‌های استنتاجی مورد استفاده در رویکردهای شناختی دوری گزیده و یادگیری زبان فرایندی دانسته شد که هویت افراد درگیر در دو طرف گفت‌وگوی زبانی را شکل می‌بخشد. همچنین در این رویکرد، کنش زبانی^۷ از توانش زبانی^۸ جدا انگاشته نمی‌شود، چراکه هر دو در

1. Wittgenstein
2. Bakhtin
3. Bourdieu
4. Bruner
5. Tomasello
6. Audio-lingual
7. linguistic action
8. linguistic competence

بستری رخ می‌دهد که جهان اجتماعی هم‌رسانشی^۱ نام دارد. ریشه جدایی کنش زبانی از توانش زبانی همانا جدایی و دوگانگی دکارتی ذهن و بدن است که در رویکردها و سنت‌های زبان‌شناختی پیشین بسیار بنیادین و دارای اهمیت بود (کنش زبانی به بیرون، بدن، جسم و ماده مربوط می‌شد، و توانش زبانی به درون، ذهن و روان). از سوی دیگر در رویکرد گفت‌وگومحور، زبان به سبب سرشت اجتماعی و فرهنگی‌اش امری سیاسی است، چراکه گفت‌وگوی فعال و میان‌کنش‌های معنادار کنش‌گران زبانی (اجتماعی) سبب‌ساز آگاهی و رهایی از انواع ستم و تبعیض می‌شود و از این‌رو آموزش زبان نیز خود امری سیاسی در خدمت آرمان‌های رهایی‌بخش انسانی همچون عدالت و آزادی است. این نکته‌ای است که البته پیامدهای روش‌شناختی ژرفی چه در پژوهش‌های زبانی و چه در روش‌ها و فنون آموزش زبان دارد.

سنت اجتماعی- فرهنگی یا گفت‌وگومحور، در پی چرخش زبانی در فلسفه و علوم اجتماعی، به‌طورکل بر اهمیت و نقش زبان در برساختن جهان اجتماعی تأکید می‌ورزد. این سنت در زبان‌شناسی و همچنین آموزش زبان نیز تأثیر شگرف خود را برجای نهاد. عمده‌ترین تمایز نظری و روش‌شناختی این سنت با سنت‌های رفتارگرا و شناخت‌گرا در زبان‌شناسی، سرتافتن از دوگانه دکارتی ذهن و بدن است. هم سنت رفتارگرا و هم سنت شناخت‌گرا، به نوعی درون‌چارچوب دوگانه دکارتی ذهن و بدن می‌مانند. سنت رفتارگرا، اهمیت و اولویت را به بدن و رفتارها و پاسخ‌های بیرونی و قابل‌مشاهده یادگیرنده می‌دهد؛ و سنت شناخت‌گرا، برعکس، ذهن انسان و فرایندهای درونی آن را مهم و شایسته پژوهش می‌انگارد. در رویکردهای پیشین، در پی دوگانه دکارتی ذهن و



1. Communicative

عبارت «هم‌رسانشی» ترجمه مختار ما از واژه communicative است. بر پایه فرهنگ وبستر (2012)، فعل to communicate از واژه لاتین communicates برگرفته شده که خود آن نیز از واژه لاتین communis مشتق شده است. از جمله مترادف‌های آن، این واژگان آمده است: to impart, to participate, to convey و to conduct. در این واژگان، مفاهیم «رساندن»، «هم‌بهرگی» و «شریک بودن» در چیزی و با کسی نهفته است. همچنین با توجه به پیشوند com که در زبان‌های اروپایی به معنای «هم» است، می‌توان در ترجمه communication به جای واژه «ارتباط»، واژه «هم‌رسانش» را به کار برد. به باور ما در واژه «ارتباط» به‌سختی می‌توان همه این مفاهیم را یک‌جا لحاظ کرد. افزون بر این، دلالت‌های مفهومی هابرماس از عبارت communicative action بسیار فراتر از واژه ساده و معمولی «ارتباط» است. این معادل همچنین پیشتر نیز به کار رفته است، برای نمونه بنگرید به: (نیکفر ۱۳۸۹: ۹ و ۹۰).



بدن، دوگانه‌های دیگری همچون سوژه و ابژه، ذهنیت و عینیت، زبان و واقعیت، و نیز اندیشه و کنش شکل می‌گرفت و هرگونه پژوهش در چگونگی یادگیری زبان و کاربرد آن، بر بنیاد چنین دوگانه‌هایی پیش برده می‌شد. اما در رویکرد اجتماعی-فرهنگی و گفت‌وگومحور، چنین دوگانه‌هایی از میان برداشته می‌شود و بر پیوندهای ذهنیت و عینیت، سوژه و ابژه، زبان و واقعیت و اندیشه و کنش انگشت نهاده می‌شود. در این رویکرد، اهمیت و اولویت مفهوم ذهنیت^۱ جای خود را به اهمیت و اولویت مفهوم میان‌ذهنیت^۲ می‌دهد.

در حوزه زبان‌شناسی بی‌گمان ویگوتسکی و باختین از نام‌آوران این رویکرد هستند. در حوزه آموزش زبان نیز افزون بر جانسون (۲۰۰۴)، لانتوف^۳ (۲۰۰۰، ۲۰۱۱، ۲۰۰۶)، ترون^۴ (۲۰۰۶) کسانی هستند که کوشیده‌اند رویکردها و اصول نظریه ویگوتسکی و باختین را وارد حوزه آموزش زبان دوم و زبان خارجی کنند.

رویکرد اجتماعی-فرهنگی و گفت‌وگومحور، بر نقش پویای بسترهای اجتماعی، فردیت، قصدمندی و پس‌زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی و تاریخی افراد در فرایند رشد شناختی تأکید می‌کند. به سخن دیگر، توانش‌های شناختی انسان‌ها و یادگیرندگان زبان در جهان ذهنی یادگیرنده زبان پرورش نمی‌یابند، بلکه درون جهانی مشترک با دیگر انسان‌ها و در فرایندی هم‌رسانشی بارور و پرورده می‌شوند. این چارچوبی است که در آن واقعیت‌های بیرونی و درونی از راه نیروی میانجی‌گرانه پیچیده‌ترین نظام نشانه‌ای با هم پیوند می‌یابند و در نتیجه واقعیت تازه‌ای با نام جهان اجتماعی مشترک میان گویندگان و شنوندگان آفریده می‌شود.

این الگو، برخلاف سنت شناخت‌گرا، وجود واقعیت‌های متکثری را فرض می‌گیرد که افراد گوناگون آنها را به صورت‌های گوناگون تفسیر می‌کنند. این واقعیت‌های گوناگون بدان دلیل وجود دارند که انسان‌ها در طول زندگی‌شان به وضعیت‌های اجتماعی-فرهنگی و نهادینه‌شده‌ای که با آنها روبه‌رو می‌شوند وابسته‌اند؛ این وضعیت‌ها همان جایگاهی است که انسان‌ها در آنها دارای صداهای گوناگونی می‌شوند.

1. subjectivity
2. intersubjectivity
3. Lantolf
4. Throne

به همین دلیل میان ذهنیت و باهم‌سازی^۱ واقعیت‌های مشترک، از جمله ویژگی‌های مهم در رویکرد گفت‌وگومحور قلمداد می‌شود (جانسون، ۲۰۰۴: ۱۶).

به لحاظ روش‌شناسی نیز در این چارچوب نظری، روش‌های کیفی پژوهش در مقایسه با روش‌های کمی برآمده از بررسی‌های آماری، اهمیتی به مراتب بیشتر می‌یابند. مطالعات موردی طولی، یادداشت‌های روزانه، و روایت‌های شخصی بهتر می‌توانند بینش‌هایی را درباره چگونگی فرایندهای رشد شناختی و نیز چگونگی یادگیری و فراگیری زبان به دست دهند. رویکرد گفت‌وگومحور بیشتر بر «خاص‌بودگی‌ها»^۲ تمرکز می‌کند تا بر یافته‌های تعمیم‌پذیر بر گروه‌های جمعیتی پرشمار. پژوهش در رفتار فرد و ویژگی‌های منحصر به فرد او به نقطه کانونی پژوهش بدل می‌شود. این فرض کنار گذاشته می‌شود که گروه‌های اجتماعی دارای همگونی و یکسانی هستند. درون این رویکرد، رفتارهای «غیرقاعده‌مند» افراد کنار گذاشته نمی‌شود، بلکه توجهی ویژه به آنها می‌شود. صداهای گوناگون و رنگارنگ افراد، مقاصد، انگیزه‌ها و تاریخچه شخصی زندگی آنها نه تنها نادیده گرفته نمی‌شوند، بلکه به رسمیت شناخته می‌شوند و در پیشانی پژوهش علمی جای می‌گیرند. به همین دلیل، این رویکرد بر اهمیت بسترهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی برای پرورش توانایی‌های شناختی انسان انگشت می‌نهد و نقش میان‌کنش‌های اجتماعی را در بسترهای اجتماعی و فرهنگی برجسته می‌سازد (همان: ۱۷).

۱. ویگوتسکی

همان‌گونه که گفتیم، ریشه‌های چنین رویکردی را می‌توان در پژوهش‌های روان‌شناختی و زبان‌شناختی ویگوتسکی پیدا کرد. لانتوف و تورن، اصل بنیادین نظریه اجتماعی-فرهنگی را این‌گونه خلاصه می‌کنند:

نظریه اجتماعی-فرهنگی می‌گوید که عملکرد ذهنی انسان در بنیاد فرایندی میانجی‌گرانه است که از راه برساخته‌ها، فعالیت‌ها و مفاهیم فرهنگی سامان می‌پذیرد. درون چنین چارچوبی، انسان‌ها برساخته‌های فرهنگی موجود را به کار می‌گیرند تا برساخته‌های تازه‌ای بیافرینند که به آنان امکان می‌دهد تا فعالیت زیستی و رفتاری‌شان را تنظیم کنند. کاربرد، سازمان‌دهی و ساختار زبان، ابزارهای اولیه این میانجی‌گری هستند. در عمل، فرایندهای

1. co-construction
2. particularities





رشد از راه هم‌بهرگی در مجموعه‌های فرهنگی، زبانی و تاریخی‌ای همچون زندگی خانوادگی، میان‌کنش‌های گروه هم‌تایان، و بسترهای نهادینی همچون مدرسه، فعالیت‌های سازمان‌یافته ورزشی و کاری رخ می‌دهد. نظریه اجتماعی- فرهنگی می‌گوید که درحالی‌که فعالیت‌های زیستی و عصبی انسان شرط لازم برای اندیشیدن در مراتب عالی‌تر است، اما شکل‌های مهم‌تر فعالیت شناختی انسان از راه میان‌کنش درون این محیط پیرامونی اجتماعی و مادی پرورش می‌یابد (لانتوف و ترون، ۲۰۰۶: ۱۹۷-۱۹۸).

این صورت‌بندی نشان می‌دهد که رویکرد اجتماعی- فرهنگی در پی ترکیب و آمیزش بینش‌های رویکرد رفتارگرا و شناخت‌گرا است. در این رویکرد، هم بر محیط بیرونی و رفتارهای انسان تأکید می‌شود و هم بر توانش‌های شناختی درون ذهن انسان. اما هم‌زمان واقعیتی را نیز برجسته می‌سازد که مستقل از درون و بیرون انسان، به‌عنوان واقعیت اجتماعی، بر فرایندهای یادگیری تأثیر می‌گذارد. از این رو، به گفته جانسون، می‌توان خطوط اصلی نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی را در سه محور خلاصه کرد:

۱. تحلیل رشد‌گرایانه فرایندهای ذهنی؛

۲. خاستگاه اجتماعی فرایندهای ذهنی؛ و

۳. نقش نظام‌های نشانه‌ای در رشد عملکردهای ذهنی عالی‌تر انسان (جانسون، ۲۰۰۴: ۱۰۵).

در محور نخست، ویگوتسکی بر پایه تحلیل دیالکتیکی فردریش انگلس از چگونگی تحولات اجتماعی، بر این باور است که در تحلیل چگونگی رشد تحولات ذهنی نیز باید به همان شیوه دیالکتیکی عمل کرد. رشد فرایندهای ذهنی نیز به مانند تحولات اجتماعی از منطقی تاریخی و زمان‌مند پیروی می‌کند. در منطقی دیالکتیکی رشد فرایندهای ذهنی، باید همه مراحل و بزنگاه‌های رشد فردی را به‌طور هم‌زمان بررسی کرد. این مراحل از تولد تا مرگ در همه انسان‌ها دخیل‌اند و از این رو «رشد» یک فرایند است و نه یک فرآورده. ویگوتسکی چهار مرحله را در فرایند رشد ذهنی انسان تشخیص می‌دهد: مرحله گونه‌پیدایشی^۱، مرحله تاریخ اجتماعی- فرهنگی^۲، مرحله فردپیدایشی^۳، و مرحله خردپیدایشی^۴. روش پیدایش‌محور ویگوتسکی در تحلیل چگونگی

1. phylogenesis
2. sociocultural history
3. ontogenesis
4. microgenesis

رشد فرایندها و عملکردهای ذهنی، این گونه است که باید همه این مراحل چهارگانه را با هم و در پیوند دیالکتیکی با یکدیگر مشاهده کرد، به گونه‌ای که گویی هم‌زمان در طول تاریخ زندگانی فرد بر یکدیگر تأثیر و تأثر متقابل دارند (جانسن، ۲۰۰۴: ۱۰۸).

محور دوم نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی، یعنی «خاستگاه اجتماعی فرایندهای ذهنی»، با این اصل همبسته است که خاستگاه عملکردهای عالی‌تر ذهنی همچون اندیشه و یادگیری عقلانی در فرد، چیزی نیست جز فعالیت‌های اجتماعی او. ویگوتسکی این اصل را «قانون عام پیدایش رشد فرهنگی» نام می‌نهد و می‌گوید:

هرگونه عملکردی در فرایند رشد فرهنگی دو بار یا در دو سطح پدیدار می‌شود. نخست در میان انسان‌ها به‌عنوان مقوله‌ای میان‌ذهنی، و سپس درون کودک به‌عنوان مقوله‌ای درون‌ذهنی. همین امر همچنین در مورد توجه ارادی، حافظه منطقی، شکل‌گیری مفاهیم، و رشد اراده نیز صادق است. ما می‌توانیم این امر را به‌عنوان یک قانون به معنای کامل آن در نظر بگیریم، اما این را نیز باید بیفزاییم که درونی‌سازی [سطح نخست در سطح دوم] خود فرایند درونی‌سازی را متحول می‌کند و ساختارها و عملکردهایش را تغییر می‌دهد. روابط اجتماعی یا رابطه میان انسان‌ها بر پایه منطقی پیدایش، زیربنای همه عملکردهای عالی‌تر انسان‌ها و مناسبات میان آنهاست (ویگوتسکی، ۱۹۸۱: ۱۶۳).

«قانون عام پیدایش رشد فرهنگی» نشان می‌دهد که عملکردهای عالی‌تر ذهنی، پیش و بیش از آنکه فرآورده رشد توانش‌های شناختی و درونی ذهن انسان باشد، در سطح میان‌فردی (یعنی سطح اجتماعی، تاریخی، و نهادین) پدید می‌آید و این سطح نیز خود واقعیتی مستقل از عملکردهای شناختی درونی است. به سخن دیگر، رشد ذهنی از بیرون وارد ذهن می‌شود. فرد از خلال هم‌بهرگی در فعالیت‌های اجتماعی در سطح میان‌فردی، الگوهای این فرایندهای اجتماعی را در خود نهادینه می‌کند. پس روند و جهت رشد فرایندهای ذهنی، از بیرون به درون است. کودک در هنگام تولد، یکسره تحت کنترل محیط بیرونی و متأثر از آن است. هیچ‌گونه تأثیری نمی‌تواند بر بیرون بگذارد. اما رفته‌رفته، الگوهای میان‌کنش با بیرون را در خود نهادینه می‌کند و توان تأثیرگذاری بر محیط بیرونی را به دست می‌آورد. فرایند درونی‌سازی الگوهای میان‌کنش نیز از راه میانجی‌گری نظام‌های نشانه‌ای (زبان) انجام می‌گیرد. این بدان



معناست که از دیدگاه ویگوتسکی، سیستم عصبی و مغز انسان، نقش ثانوی و حاشیه‌ای در فرایند رشد فرهنگی دارد. نقش محوری و اصلی در این فرایندها، همانا درونی‌سازی الگوهای میان‌کنش از راه میانجی‌گری زبانی است. از دید ویگوتسکی، رشد عملکردهای عالی‌تر ذهنی همچون توجه ارادی، حافظه منطقی، اندیشه عقلائی، و یادگیری همگی نشان‌دهنده این نیست که توانایی‌هایی شناختی انسان شکوفا می‌شود، بلکه نشان‌دهنده این است که این توانایی‌ها متحول و متغیر می‌شوند و خاستگاه این تغییر و تحول محیط اجتماعی- فرهنگی پیرامون کودک است. میانجی‌های نشانه‌ای که به نحوی اجتماعی و فرهنگی برساخته می‌شوند - مانند نمادهای ریاضی و بالاتر از همه، خود زبان - سبب‌ساز چنین تغییر و تحولی در فرایندهای شناختی هستند. بر پایه نظریه اجتماعی- فرهنگی، مطالعه رشد ذهنی انسان، پیش از هر چیزی مطالعه در این امر است که فرد چگونه میانجی‌های زبانی را که سرشتی نمادین و اجتماعی- فرهنگی دارند، درونی می‌کند و آنها را به جزئی از شخصیت خود تبدیل می‌سازد. درونی‌ساختن میانجی‌های زبانی، نتیجه میان‌کنش گفت‌وگو محور میان کودکان و دیگر اعضای جهان‌های پیرامونی او مانند پدر و مادر، معلم، مربی و دوستان اوست. از همین رو، بررسی نقش زبان یا نظام‌های نشانه‌ای در عملکردهای عالی‌تر ذهن انسان، در محور نظریه اجتماعی و فرهنگی ویگوتسکی قرار می‌گیرد.

بدین‌سان، محور سوم نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی، به نقش میانجی‌گرانه زبان در رشد عملکردهای عالی‌تر ذهن انسان می‌پردازد. از دید ویگوتسکی، زبان نه تنها دستکاری اشیا را برای کودک تنظیم و تسهیل می‌کند، بلکه رفتار او را نیز سامان می‌دهد. زبان دارای عملکردی میانجی‌گرانه میان دو سطح است؛ سطح میان‌فردی (میان انسان‌ها) و سطح درون‌فردی (درون خود فرد). نقش زبان و سخن به‌عنوان سازمان‌دهنده عملکرد شخصی ذهن در هنگام پدیدار شدن سخن خودمحرانه (خصوصی) آشکار می‌شود. ویگوتسکی معتقد است که کودک در سن هفت سالگی می‌تواند میان دو کارکرد سخن تمیز بگذارد: سخن برای خود، و سخن برای دیگری. پدیدار شدن سخن به اصطلاح خودمحرانه نشانه آغاز انتقال از سطح میان‌فردی به سطح درون‌فردی است. هنگامی که این انتقال کامل شود، سخن خودمحرانه به «سخن درونی» تبدیل می‌شود. حال سخن خودمحرانه



هنگامی پدیدار می‌شود که کودک با کاری که از سطح کنونی رشدش فراتر است، روبه‌رو می‌شود. در چنین وضعیتی، کودک روشی را برای رفتارش می‌پروراند — یعنی همان سخن خودمحوارانه — که همراه با درخواست کودک برای یاری گرفتن از بزرگسالان، او را در خلال فعالیت حل مسئله‌ای که از سطح کنونی رشدش فراتر است، هدایت می‌کند. نکته مهم در این مرحله از رشد ذهنی کودک این است که سخن خودمحوارانه واجد هیچ یک از ویژگی‌های دستوری سخن اجتماعی نیست. برای نمونه، هنگامی که کودک برای کامل کردن یک پازل، به قطعه‌ای زرد رنگ نیاز دارد، این نیاز خود را فقط با گفتن واژه «زرد» بیان می‌کند. واژه «زرد» جایگزینی اختصاری برای جمله کامل «من به دنبال قطعه‌ای زرد می‌گردم» است. به همین دلیل، از دید ویگوتسکی و برخلاف نظریه شناخت گرایانه چامسکی، هیچ ساختار دستوری از پیش موجودی در ذهن کودک وجود ندارد که با تلنگر از محیط بیرونی فعال و شکوفا شود. رشد ذهنی کودک، شکوفا نمی‌شود، بلکه از راه درگیری فعالانه با محیط اجتماعی برساخته می‌شود. پس سخن خودمحوارانه وسیله‌ای برای انتقال از سطح میان‌فردی به سطح درون‌فردی است. به محض آنکه این انتقال کامل شود، سخن خودمحوارانه یا خصوصی، به شکل سخن درونی درمی‌آید، یعنی «سخن برای خود» (ویگوتسکی، ۱۹۸۶: ۲۲۵).

البته این شکل از سخن قابل مشاهده از بیرون نیست. به سخن درست‌تر، «سخن برای خود» همان «اندیشه» است که شکل دستوری و واژگانی ندارد. برای کشف ویژگی‌های اصلی سخن خودمحوارانه، باید به الگوهای سخن در سطح اجتماعی رجوع کرد، و برای فهم ساختار سخن درونی نیز باید سخن خودمحوارانه را بررسی کرد. از این رو، پیوندی استوار میان سخن درونی بزرگسالان و سخن خودمحوارانه کودکان وجود دارد. بدین‌سان، مسیر پیشرفت در مراحل رشد فرایندهای ذهنی از «سخن بیرونی» آغاز می‌شود و با گذر از «سخن خودمحوارانه» به «سخن درونی» می‌رسد. به همین معناست که به دیده ویگوتسکی، مراحل رشد ذهنی انسان، از بیرون به درون است و نه برعکس. یعنی رشد شناختی نیازمند آن است که کودک از تکیه بر دیگران، به سوی تکیه بر خود پیش رود. کنترل بر عملکردهای ذهنی انسان، نتیجه نهایی چنین پیشرفتی است که از بیرون به درون رخ می‌دهد.



به‌طور خلاصه می‌توان گفت که محور سوم نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی بر این نکته تأکید دارد که سخن درونی و پیوندش با سخن بیرونی، سرشتی چندسطحی دارد. پیوندهای میان زبان و اندیشه، در سطح میان‌فردی آغاز می‌شود که در این سطح از زبان برای برقراری ارتباط استفاده می‌شود. به‌وسیله نیروی میانجی‌گرانه نظام‌های نشانه‌ای، که زبان در میان آنها نقشی محوری دارد، الگوها و رفتارهای قابل مشاهده در سطح اجتماعی، درونی شده، به سطح درون‌فردی منتقل می‌شود. به سخن دیگر، این جامعه و فرهنگ است که ذهن و توانایی‌های درونی آن را شکل می‌دهد و برمی‌سازد (جانسون، ۲۰۰۴: ۱۱۱-۱۱۲).

۲. باختین

اندیشمند دیگری که نظریاتش در حوزه فلسفه زبان، تأثیری شگرف بر نظریه‌های اجتماعی- فرهنگی حوزه آموزش زبان گذاشته است، میخائیل باختین^۱ است. نقطه عزیمت باختین برای پروراندن یک فلسفه زبان اجتماعی- فرهنگی، تأکید بر ناروا بودن تمایز زبان‌شناسی جمله‌محور^۲ و زبان‌شناسی گفته‌محور^۳ است. چنین تمایزی ریشه در آن تمایزی دارد که سوسور^۴ میان *parole* و *langue* درانداخته بود. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره کردیم، به دیده سوسور، *langue* حوزه صورت‌ها و ساختارهای زبانی است که بررسی آن در دانش زبان‌شناسی کلاسیک انجام می‌شد؛ اما *parole* عبارت است از چگونگی کاربرد زبان در بستر زندگی روزمره و واقعی، و از همین رو به‌ویژه پس از سوسور حوزه‌ای در زبان‌شناسی گشوده شد که به بررسی‌های اجتماعی و فرهنگی نظر داشت. سوسور البته کار خود را به حوزه *langue* محدود کرد و در پی آن بود تا ساختارهای زبانی را کشف و بررسی کند. اما باختین از محدود کردن زبان‌شناسی به بررسی ساختارهای زبانی ناخشنود بود و بر این باور بود که چنین تمایزی موجب نادیده انگاشتن شیوه‌های دیگر ترکیب و آمیزش واحدهای زبانی می‌شود. واحدهای زبانی را نمی‌توان به جمله‌ها و گفته‌ها محدود کرد، زیرا اینها خودشان در واحدهای بزرگ‌تری که مستقل از قواعد واژگانی و دستوری است، ترکیب



1. Bakhtin
2. sentence-oriented
3. utterance-oriented
4. Saussure

می‌شوند. نمونه این واحدها و ساختارهای زبانی بزرگ‌تر زبانی آن چیزی است که باختین از آن با عنوان «ژانر»^۱ یاد می‌کند. بررسی ژانرهای سخن را نمی‌توان نادیده انگاشت؛ زیرا فهم معنا و مقصود گویندگان از یک جمله یا گفته، بدون در نظر داشتن ژانری که در آنها به کار رفته‌اند، ناقص خواهد بود. این چیزی بود که به دیده باختین، مورد غفلت سوسور و دانش زبان‌شناسی پس از او بوده است. باختین می‌گوید سوسور «گفته» را یک «کنش فردی» و «آمیزه‌ای یکسره آزاد از شکل‌های زبان» می‌دانست، اما به گفته باختین، سوسور «از این واقعیت غفلت می‌ورزد که افزون‌بر شکل‌های زبانی، شکل‌هایی نیز برای آمیزش خود این شکل‌های زبانی وجود دارد؛ یعنی سوسور ژانرهای سخن را نادیده می‌گیرد» (باختین، ۱۹۸۶: ۸۱).

بدین‌سان، از نگاه باختین به‌مانند ویگوتسکی، زبان نقشی بسیار بیشتر از آنچه در زبان‌شناسی کلاسیک تصور می‌شد، دارد و این نقش نیز نقشی برسازنده است. زبان فقط یک نظام انتزاعی از صورت‌های زبانی نیست که فقط شامل واژگان و نحو باشد، بلکه زبان در این دیدگاه بیش و پیش از هر چیز، «سخن» به‌شمار می‌رود. پس برای بررسی زبان باید به سراغ «واحدهای سخن» رفت و نه سراغ واحدهای ساختار صوری زبان. واحد سخن همان «گفته» است، درحالی‌که واحد زبان «جمله» است. باختین، بررسی زبان را تنها در چارچوب بررسی گفته‌ها، قابل تصور می‌داند. جمله‌ها موضوع تحلیل زبان‌شناسی کلاسیک است که مورد نقد باختین است، زیرا چنین تحلیلی همواره جمله را با گفته یکسان می‌انگارد و در پی تحلیل انتزاعی زبان است. از همین رو، تحلیل‌های کلاسیک زبان‌شناختی، از پرداختن به «ژانرهای سخن» باز می‌مانند. پس باختین به تحلیل دقیق «گفته» می‌پردازد. تحلیل گفته نشان می‌دهد که هر گفته سه عنصر دارد: ۱. گوینده، که مرزهای «گفته» خود را مشخص می‌کند؛ ۲. مخاطب، که «گفته» برای او بیان می‌شود و از این‌رو آن را کامل می‌کند و نیز واکنشی را برای گفته از پی می‌آورد؛ و ۳. آبرمخاطب، که در اصل به معنای مخاطب آرمانی برای فهم گفته گوینده است و باید پیش‌فرض گرفته شود چون معنا و مقصود و گفته را به‌طور کامل درمی‌یابد (همان: ۷۱). تحلیل ساختار «گفته» نشان می‌دهد که مفهوم محوری در آن، «مخاطبیت»^۲ است و همین مفهوم و ویژگی محوری است که سخن را واجد ویژگی



1. genre
2. addressivity



«گفت‌وگومحوری»^۱ می‌سازد. سه عنصر اصلی گفته‌ها (یعنی گوینده، مخاطب و ابرمخاطب)، در بیان هرگفته‌ای پیش‌فرض گرفته می‌شود. از این میان، دلیل پیش‌فرض گرفتن ابرمخاطب این است که تجارب هرکس در ژانرهای سخن و میزان مهارت هرکس در این ژانرها را «مخاطب» هرگز نمی‌تواند به‌طور کامل درک کند؛ از این رو، هر گوینده‌ای در بیان گفته خود، انتظار دارد که کسی بتواند معنا و مقصود کامل از گفته‌اش را دریابد. اما از آنجاکه مخاطب یا مخاطبان بالفعل به‌دلیل تفاوت‌ها در تجربه‌ها و مهارت‌هایشان، نمی‌توانند آن معنا و مقصود را دریابند، یک «ابرمخاطب» به‌عنوان مخاطبی آرمانی فرض گرفته می‌شود. اما به‌هرحال، مفهوم «مخاطبیت» در دیدگاه باختین، ویژگی بنیادین سخن است. باختین مخاطبیت را این‌گونه تعریف می‌کند: «کیفیت رو کردن به کسی» (همان: ۹۹)، و این کیفیت یا ویژگی را نمی‌توان در جمله‌ها پیدا کرد، بلکه فقط در گفته‌ها وجود دارد. بدون فرض مفهوم «مخاطبیت» گفته نمی‌تواند وجود داشته باشد.

نکته دیگری که در تحلیل باختین از مفهوم گفته باید به آن اشاره کنیم، این است که عنصر مخاطبیت سبب می‌شود که گفته‌ها اشکال گوناگونی داشته باشند. هر چیزی که بتوان واکنشی بدان نشان داد، یک گفته است: ژست‌های بدنی، پرسش‌ها، هشدارها، ناله و گلایه، قطعات ادبی و مانند اینها همگی در مقوله گفته جای می‌گیرند که واحدهای بنیادین هم‌رسانش است.

هرگفته - از یک پاسخ یک کلمه‌ای در گفت‌وگویی روزانه گرفته تا یک رمان بلند یا مقاله‌ای علمی - دارای به‌اصطلاح یک آغاز مطلق و یک پایان مطلق است: آغاز مطلق آن همانا پایان گفته‌های دیگران است، و پایان مطلق آن، آغاز گفته‌های واکنشی دیگران است (یا، گرچه این واکنش‌ها ممکن است بی‌صدا و خاموش باشند، اما فهم واکنشی دیگران یا سرآخر کنش واکنشی دیگران مبتنی است بر این فهم) (همان: ۷۱).

به‌دلیل وجود شکل‌های گوناگون گفته‌ها یا همان تنوع و ناهمگونی شکل‌های گفته‌ها، هر گفته را می‌توان در امتداد یک ژانر سخن ردگیری کرد. این نکته که گفته‌های گوناگون به ژانرهای سخن برمی‌گردند، همان چیزی است که در تحلیل‌های زبان‌شناختی متأثر از دیدگاه سوسور نادیده گرفته می‌شود. زیرا زبان‌شناسی کلاسیک با

مبنا قرار دادن جمله‌ها، و نه گفته‌ها، این ناهمگونی و تنوع را ساده کرده و به‌شکلی انتزاعی آنها را در قالب الگوها و ساختارهای ثابت زبانی تحلیل کرده است. باختین می‌گوید:

هر گفته جداگانه‌ای برای خود منحصر به فرد است، اما هر سپهری که در آن زبان به کار می‌رود، گونه‌های کمابیش ثابت این گفته‌ها را ایجاد می‌کند. این گونه‌ها را ما ژانرهای سخن می‌نامیم (همان: ۶۰).

هر ژانر سخن یک صورت از زبان نیست، بلکه صورت نوعی از گفته است؛ بدین‌سان، ژانر نیز دربرگیرنده بازنمودهای نوعی‌ای است که درون آن جای گرفته‌اند. واژه درون ژانر، بازنمود نوعی ویژه‌ای را کسب می‌کند. ژانرها، با وضعیت‌های نوعی هم‌رسانش زبانی، موضوعات نوعی، و نیز در نتیجه، پیوندهای ویژه میان معنای واژگان و واقعیت اجتماعی بالفعل، در شرایطی نوعی متناظر هستند (همان: ۸۷).

ژانرهای سخن به دو گروه عمده بخش‌بندی می‌شوند، هرچند که تنوع بسیاری دارند: ژانرهای نخستین، و ژانرهای دومین. ژانرهای نخستین شامل گفت‌وگوهای روزمره، نامه‌ها، حکایت‌ها و از این دست است، و ژانرهای دومین شامل رمان‌ها، نمایشنامه‌ها و همه انواع پژوهش علمی می‌شود. ژانرها نشان‌دهنده «هم‌رسانش‌های فرهنگی پیچیده‌تر و به نسبت پرورده‌تر و سازمان‌یافته‌تر هستند و گونه‌های علمی، هنری و سیاسی و اجتماعی را در بر می‌گیرند» (همان: ۶۲). ژانرهای دومین از ژانرهای نخستین برمی‌آیند، و ژانرهای نخستین نیز پیش‌تر درونی می‌شوند و به ژانرهای دومین تغییر شکل می‌دهند. بررسی ژانرهای سخن از دید باختین از آن‌رو مهم و ضروری است که ما درون ژانرها سخن می‌گوییم: «ژانرهای سخن، سخن ما را سامان می‌دهند» (همان). یادگیری زبان نیز چیزی نیست جز در معرض ژانرهای سخن قرار گرفتن، و نه یادگیری واژگان و ساختار نحوی زبان. اگر ژانرهای سخن وجود نمی‌داشتند و ما در آنها مهارت به دست نمی‌آوردیم، اگر این‌گونه بود که ما ژانرها را در خلال فرایندهای سخن سامان می‌دادیم و هر گفته را به‌طور ارادی برای نخستین بار برمی‌ساختیم، آنگاه هم‌رسانش زبانی کمابیش ناممکن می‌شد (همان: ۷۹). از این‌رو، پیوندی نزدیک میان «گفته» و «ژانر سخن» برقرار است. هنگامی که گفته‌ای را تولید می‌کنیم، آن را برای نخستین بار تولید نمی‌کنیم، ما «سخنگوی نخستینی نیستیم که گویی سکوت ازلی کیهان





را می‌شکنیم» (همان: ۶۹). ما از میان ژانرهای گوناگون سخن، آگاهانه یا ناآگاهانه، یکی را برمی‌گزینیم که بستر نوع گفته‌ای است که می‌خواهیم به دیگران منتقل کنیم. از این رو، ما با صداهای گوناگونی سخن می‌گوییم، نه با یک صدا. گفته‌ها پیش از آنکه ما آنها را برگزینیم یا درونی کنیم، نه از آن ما، بلکه از آن دیگران هستند. از نگاه باختین، زبان یک «موجود زنده» است و به‌عنوان یک موجود زنده هم‌زمان بسترهای گوناگونی را که در آن به کار می‌رود بازتاب می‌دهد و تعریف می‌کند. زبان همواره در مرز میان من و دیگران قرار دارد. دیگران صاحب نیمی از واژه‌هایی هستند که ما برمی‌گزینیم. تنها هنگامی به‌طور کامل از آن ما می‌شود که آن را از روی قصد خود و با لحن و لهجه خود عمومی می‌کنیم و در خدمت مقاصد معنایی و بازنمودی خودمان می‌گیریم. پیش از این مرحله، واژه در یک زبان خنثی و غیرشخصی وجود ندارد. زبان به‌مانند یک فرهنگ لغت نیست که گوینده واژگانش را از آن برگیرد، واژه تنها در دهان دیگران و در خدمت مقاصد آنان است. تنها از دهان دیگران است که می‌توانیم واژه‌هایی را برگیریم و از آن خود سازیم. از این رو، گفته‌ها نسبتی گفت‌وگویی با گفته‌های پیش از خود و با صداهای پیش‌تر از خود دارند. صداهای گوناگون را می‌توان بررسی کرد زیرا با یک ژانر سخن همبسته هستند. این ژانرهای سخن، «اهمیتی هنجارین برای فرد سخنگو دارند، و این ژانرها را نیز خود آن فرد نمی‌آفریند، بلکه به او داده می‌شود» (همان: ۸۰-۸۱). از این رو، گفته‌ها دارای مرزها و محدودیت‌هایی هستند، و این محدودیت‌ها به میزان در معرض قرار گرفتن و مهارت گوینده در ژانرهای سخن است. گوینده نمی‌تواند تنها با تکیه بر دانش شخصی خودش از واژگان و ساختار نحوی و آواشناختی، از این محدودیت‌ها و مرزها گذر کند. این نکته هنگامی آشکار می‌شود که می‌بینیم حتی گویندگانی که به زبان مادری خود مسلط و نیز از بسیاری جهت‌ها آموزش دیده هستند، نمی‌توانند برخی عملکردهای سخنگویی را که ویژه ژانر سخن هستند، انجام دهند.

بارها کسی را دیده‌ایم که در برخی از حوزه‌های هم‌رسانش فرهنگی مهارت بالایی دارد، کسی که می‌تواند مقاله‌ای دانشگاهی را بخواند و وارد بحثی دانشگاهی شود، کسی که در مسائل اجتماعی به‌خوبی سخن می‌گوید، اما همین شخص در محاوره‌های اجتماعی خاموش یا بسیار معذب است (همان: ۸۰).

پس زبان و سخن در شکل و عملکرد اصلی اش به هیچ وجه به معنای داشتن دایره واژگانی گسترده یا توانایی برساختن جمله‌های درست دستوری نیست، بلکه بیش و پیش از هر چیز به معنای در معرض ژانرهای سخن قرار گرفتن و کسب مهارت در آنهاست. مهارت در ژانرهای سخن نیز نخست باید در بستر روزمره زندگی اجتماعی به دست آید. به سخن دیگر، افراد باید نخست در معرض ژانرهای نخستین سخن قرار بگیرند و در آنها مهارت کسب کنند تا بتوانند توانایی هم‌رسانش و کاربرد اصیل زبان را به دست بیاورند. همان‌گونه که پیشتر گفتیم، کسب مهارت در ژانرهای سخن از راه توانایی تولید گفته‌هایی برای مخاطب بالفعل یا یک ابرمخاطب حاصل می‌شود. عنصر «مخاطبیت» عامل اصلی در عملکرد اصیل زبان است که در ژانرهای سخن وجود دارد و کسب مهارت در آنها در اصل به معنای توانایی «از آن خود کردن» گفته‌های ازپیش موجود در بستر ژانر سخنی است که گوینده در آن سخن می‌گوید. به دیده باختین، ما نه تنها درون ژانرهای سخن، سخن می‌گوییم، بلکه حتی درون ژانرهای سخن نیز گوش می‌سپاریم. توانایی گوش سپردن به صداهای دیگران نیز پیامد کسب مهارت در ژانرهای سخن است. در هنگام گوش سپردن به صدای سخن دیگری، باید بتوانیم حدس بزنییم که گوینده درون کدام ژانر سخن می‌گوید. از همین رو، واکنش بدان سخن (یعنی سخن گفتن خود ما) نیز وابسته است به دریافت ژانر سخن گوینده و از آن خود کردن گفته‌هایش و سپس واکنش نشان دادن به سخن گوینده درون همان ژانر. هم‌رسانش و فهم دوجانبه تنها در این صورت است که رخ می‌دهد.

کوتاه سخن در مورد باختین آنکه زبان از نگاه وی سرشتی گفت‌وگویی دارد. زبان و کاربرد آن هیچگاه تک‌گویانه نیست. حتی هنگامی که کسی با خودش سخن می‌گوید، باز هم در حال گفت‌وگوست. زیرا هر گفته بر پایه اصل «مخاطبیت»، یا برای یک مخاطب بالفعل گفته می‌شود یا برای یک ابرمخاطب خیالی. از این گذشته، هر گفته در رابطه‌ای گفت‌وگویانه با گفته‌های دیگر که در اصل از آن دیگران است قرار می‌گیرد. از این رو، اهمیت نظریه گفت‌وگومحور باختین، به‌مانند نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی، در این است که زبان و عملکرد بالفعل و واقعی آن در بستر زندگی روزمره رخ می‌دهد، به‌گونه‌ای که حتی توانایی‌های شناختی انسان با تأثیرپذیری از محیط بیرونی ذهن برساخته می‌شود. ویگوتسکی و باختین از محدوده تنگ زبان‌شناسی شناخت‌گرا فراتر





می‌روند، زیرا هیچ‌یک به تمایز میان *parole* و *langue* یا تمایز میان گفته و جمله، و یا به زبان نظریه شناخت گرایانه چامسکی، تمایز میان توانش زبانی و کنش زبانی باور ندارند. به گفته جانسون، اهمیت باختین و ویگوتسکی در این است که توانستند چشم‌انداز تازه‌ای را به روی حوزه آموزش زبان بکشایند (جانسون، ۲۰۰۴: ۱۲۷). تا پیش از آنان، حوزه آموزش زبان دوم، به شدت زیر سایه سنگین چشم‌انداز شناخت گرایانه چامسکی بود. نظریه‌های آموزش زبان شناخت گرایانه با تمایز قاطعی که میان توانش زبانی و کنش زبانی می‌گذاشتند، از درک سرشت گفت‌وگو محور و اجتماعی- فرهنگی زبان و آموزش آن بازمانده بودند. اما نظریه‌های باختین و ویگوتسکی با تغییر چشم‌انداز از درون به بیرون، به کشف نقش مهم و انکار نشدنی محیط اجتماعی بر فرایندهای ذهنی نائل آمدند. افزون بر این‌ها، رشد حوزه کاربردشناسی^۱ در دانش زبان‌شناسی نیز بسیار امدار پژوهش‌های باختین و ویگوتسکی است. در بخش پایانی، به چکیده‌ای از تأثیر نظریه‌های باختین و ویگوتسکی در حوزه آموزش زبان دوم اشاره می‌کنیم.

آموزش زبان درون پارادایم اجتماعی- فرهنگی

تأثیر و چگونگی کاربرد نظریه‌های باختین و ویگوتسکی در حوزه آموزش زبان دوم، نکته‌ای است که جانسون دغدغه و ادعای پرداختن به آن را دارد. جانسون این نکته را ابتدا با بررسی مطالعات پژوهشی‌ای که در پی کاربرد نظریه اجتماعی و فرهنگی ویگوتسکی در حوزه آموزش زبان دوم بوده‌اند، انجام داده است (همان: ۱۲۹-۱۶۹). از دید جانسون، این پژوهش‌ها مؤید اصول نظریه اجتماعی- فرهنگی هستند و می‌توانند به عنوان جایگزینی برای چشم‌انداز رویکرد شناخت‌گرا در حوزه آموزش زبان دوم به شمار روند. از چشم‌انداز پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی در آموزش زبان دوم، یادگیری زبان دیگر امری مربوط به فراگیری کدهای زبانی و ساختارهای نحوی زبان مقصد نیست؛ پیشرفت در زبان دوم را دیگر نباید با مقایسه مهارت یادگیرنده در آواشناسی، واژه‌شناسی و قواعد نحوی او با یک گوینده زبان اصلی آرمانی، همگون و خیالین سنجش کرد. فراگیری زبان دوم دیگر امری مربوط به کسب دانش زبانی نیست، بلکه امری است که به خواست فرد و پشتکار او در تبدیل شدن به کسی که در

فعالیت‌های گفت‌وگو یانه فرهنگ زبان مقصد هم‌بهرگی دارد، مربوط می‌شود. در این چشم‌انداز، کامیابی یا شکست نهایی در یادگیری زبان دوم، با ناتوانی یا مهارت در کاربرد کدهای زبانی زبان مقصد یکسان نیست، بلکه پدیدار شدن «خود گمشده» و «عاملیتی تازه» به همراه تلاش‌های آگاهانه و هدف‌محور فرد برای تبدیل شدن به یک هم‌بهرگی جوی فعال در فرهنگ جدید، معیار کامیابی و شکست در یادگیری زبان دوم است (همان: ۱۶۸).

بر همین پایه، جانسون در پی در انداختن الگویی نو از آموزش زبان دوم بر بنیادی گفت‌وگو محور برمی‌آید. وی این کار را در سه محور انجام می‌دهد: ۱. الزامات این الگوی جدید برای نظریه و پژوهش در حوزه آموزش زبان دوم؛ ۲. الزامات این الگو در حوزه تدریس؛ و ۳. الزامات آن برای ارزشیابی یادگیری زبان دوم (همان: ۱۷۰ تا آخر). در محور نظریه و پژوهش در حوزه آموزش زبان دوم، جانسون یازده اصل زیر را به عنوان اصول روش شناختی نظریه و پژوهش در این حوزه خلاصه می‌کند:

۱. یادگیری زبان امری جهانی و خطی نیست، بلکه محلی و دیالکتیکی است.
۲. کنش زبانی و توانش زبانی را نمی‌توان از هم جدا کرد، زیرا این دو با هم رابطه‌ای دیالکتیکی دارند.
۳. زبان همان کدهای زبانی نیست، بلکه زبان همان سخن است که در بستری اجتماعی- فرهنگی متنوعی جای گرفته است.
۴. یادگیرنده زبان، پردازشگر محدودی نیست که نتواند شکل و محتوا را هم‌زمان دریابد. از این رو، تکالیفی که در آنها یادگیرنده باید جای خالی اطلاعات را پر کند، مانند فعالیت‌های درون‌داد ساخت یافته یا «تفاوت را در تصاویر تشخیص دهید»، برای از آن خود کردن صداها ی تازه یا از آن خود کردن زبان همچون سخن سودمند نیستند.
۵. فراگیری زبان مقصد به معنای فراگیری فعالیت‌های گفتمانی (ژانرهای سخن) است که خاص یک مجموعه اجتماعی- فرهنگی و نهادین معینی است.
۶. فعالیت‌های گفتمانی درون یک مجموعه اجتماعی- فرهنگی معین، به نشانه‌های کلامی محدود نیست. این فعالیت‌ها همچنین شامل نشانه‌های غیرکلامی همچون ژست‌ها، اشارات چهره‌ای، و دیگر نشانه‌های معناشناختی همچون نمودارها و نقشه‌ها می‌شود.





۷. در این الگو، رشد شناختی و پرورش زبان دوم از هم جدا نیست. این دو، رابطه‌ای دیالکتیکی با هم دارند؛ هریک دیگری را تغییر می‌دهد.

۸. میان‌کنش صداهای تازه و صداهای پیشین، امری اساسی برای پرورش زبانی و شناختی یادگیرنده است.

۹. پرورش توانایی زبان دوم عبارت است از فرایند تبدیل شدن به یک هم‌بهرگی جوی فعال در فرهنگ زبان مقصد. استعاره هم‌بهرگی باید جایگزین استعاره فراگیری شود، نه آنکه آن را کامل کند.

۱۰. مسئولیت پژوهشگر در این رهیافت تازه عبارت است از پژوهش در فرایندهایی که به تبدیل شدن به هم‌بهرگی جوی فعال در بسترهای اجتماعی و محلی زبان مقصد می‌انجامد. لازمه چنین پژوهشی این است که روش‌های کیفی به‌عنوان روش‌هایی درخور برای حوزه آموزش زبان دوم به رسمیت شناخته شود.

۱۱. روش‌های پژوهشی تازه‌ای باید پروراندن شود تا فرایندهای بنیادین استعاره هم‌بهرگی را پوشش دهند. این روش‌ها باید درباره آن یادگیرندگان زبان دوم بررسی کنند که در تلاش‌های خود برای گذر از مرزهای فرهنگی کامیاب شده‌اند یا ناکام مانده‌اند. هدف نهایی این پژوهش عبارت است از پروراندن سرنمونی از یک هم‌بهرگی جوی فعال در فرهنگ زبان مقصد (همان: ۱۷۹).

محور دوم الزامات رویکرد اجتماعی- فرهنگی و گفت‌وگومحور، به حوزه تدریس و کلاس درس باز می‌گردد. مهم‌ترین اصل در این حوزه، از دید جانسون، این است که کلاس درس به‌عنوان مجموعه‌ای اجتماعی و فرهنگی دیده شود که در آن هم‌بهرگی فعالانه در فرهنگ زبان مقصد آموخته، ارتقا داده و نهادینه می‌شود. کلاس درس باید تا حد امکان بازتاب واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی و نهادین بیرون باشد. به سخن دیگر، باید از ایجاد بسترهای اجتماعی مصنوعی‌ای که به جهان بیرونی شباهت ندارند، پرهیز شود. جانسون بر پایه مفهوم «ناحیه تقریبی رشد»^۱ ویگوتسکی، معتقد است که در کلاس درس باید برای هر یادگیرنده یک ناحیه تقریبی رشد ایجاد کرد که در آن از راه میان‌کنش‌های گفت‌وگومحور نه تنها صداهای گوناگون و ژانرهای متنوع و متکثر از آن یادگیرنده شود، بلکه «خود» یادگیرنده و رشد شناختی‌اش نیز به‌طور مشترک برساخته شود. ناحیه رشد تقریبی در دیدگاه ویگوتسکی، ناحیه‌ای است که در آن، انجام تکالیف

و حل مسائل برای یادگیرنده یا کودک به تنهایی بسیار دشوار است، اما اگر کودک با دیگران میان‌کنش داشته باشد به‌سادگی می‌تواند آنها را حل کند. ساخته شدن «خود» تنها در ناحیه رشد تقریبی انجام می‌شود که در آن نقش محیط بیرونی و انسان‌های دیگر انکارناشدنی است. به سخن دیگر، هویت کودک یا یادگیرنده زبان تنها از راه به رسمیت شناختن این ناحیه در میان‌کنش‌های اجتماعی برساخته می‌شود. میان‌کنش‌ها در کلاس درس می‌تواند به شکل‌های گوناگون رخ دهد؛ برای نمونه به شکل گفت‌وگوی گروهی که در آنها «کاربرد زبان» و «یادگیری زبان» هم‌زمان رخ می‌دهد. کاربرد زبان، میانجی یادگیری زبان است. از این‌رو، در کلاس درس نباید این دو از یکدیگر جدا شوند. یکی از ویژگی‌های گفت‌وگوی گروهی این است که در آنها پایگان قدرت^۱ وجود ندارد. برابری جایگاه‌ها یکی از ویژگی‌های مهم در گفت‌وگوهای گروهی است. برخلاف شکل‌های پایگان‌دار میان‌کنش همچون مصاحبه یا خطابه، در گفت‌وگوی گروهی هم‌بهرگان حقوق و وظایف یکسانی دارند. از سوی دیگر، به باور جانسون، ناحیه رشد تقریبی، چیزی بیش از فراهم آوردن حمایت اجتماعی برای یادگیرنده است. ناحیه رشد تقریبی، جایگاه چانه‌زنی بر سر معناست، و در بستر مدرسه، این ناحیه جایگاهی است که در آن معلم و شاگرد می‌توانند فهم‌های یکدیگر را از آن خود سازند. ناحیه تقریبی رشد، مکانی است که تغییرات شناختی در آن رخ می‌دهد. از این‌رو، معلم نباید از ایجاد بستر متنوع و متکثر امکان‌های میان‌کنشی در کلاس درس یا همان ناحیه تقریبی رشد به‌راسد. به سخن دیگر، کلاس درس را باید همان ناحیه رشد تقریبی در نظر گرفت، و این شرطی است که بدون آن یادگیری زبان رخ نخواهد داد (جانسون، ۲۰۰۴: ۱۸۰-۱۸۲).

جانسون محور سوم الزامات نظریه اجتماعی- فرهنگی و گفت‌وگو محور را به مقوله ارزشیابی یادگیری زبان اختصاص می‌دهد. پرسش اصلی در این محور این است که «چه چیزی را باید سنجید؟». بر پایه اصول نظریه اجتماعی- فرهنگی، یادگیری زبان عبارت است از تبدیل شدن به یک هم‌بهرگی جوی فعال در فرهنگ زبان مقصد، و نه صرف توانایی به کار بردن و برساختن کدها و ساختارهای زبانی. به سخن دیگر، باهم‌سازی^۲ جهان اجتماعی و نیز «خود» فرد در خلال میان‌کنش‌های اجتماعی از راه

1. hierarchy of power
2. co-construction



ایجاد ناحیه رشد تقریبی، هدف آموزش زبان خارجی است. از این رو، در ارزشیابی یادگیری زبان نیز باید این امر سنجیده شود که یادگیرنده زبان تا چه حد می‌تواند در فرهنگ زبان مقصد هم‌بهرگی بجوید، و نیز تا چه اندازه از راه ایجاد ناحیه تقریبی رشد می‌تواند به حل مسائل خود بپردازد. بدین سان، جانسون بر پایه این اصول به تدوین الگویی تازه برای ارزشیابی یادگیری زبان خارجی می‌پردازد. در این الگوی تازه، ارزشیابی یادگیری زبان خارجی بیشتر بر آزمون‌های شفاهی و مواجهه‌های چهره‌به‌چهره مداوم میان کنشگران زبانی تأکید دارد (همان: ۱۸۳-۱۸۸).

عزیمت از نظریه اجتماعی- فرهنگی: بازسازی نظریه آموزش زبان

در نظریه اجتماعی- فرهنگی به درستی بر این نکته تأکید می‌شود که فراگیری زبان دوم امری مربوط به کسب دانش زبانی نیست، بلکه امری است که به خواست فرد و پشتکار او در تبدیل شدن به کسی که در فعالیت‌های گفت‌وگویانه فرهنگ زبان مقصد هم‌بهرگی دارد، بازمی‌گردد. در این چشم‌انداز، کامیابی یا شکست نهایی در یادگیری زبان دوم، با ناتوانی یا مهارت در کاربرد کدهای زبانی یکسان نیست، بلکه پدیدار شدن «خود گمشده» و «عاملیتی تازه» به همراه تلاش‌های آگاهانه و هدف‌محور فرد برای تبدیل شدن به یک هم‌بهرگی جوی فعال در فرهنگ جدید، معیار کامیابی و شکست در یادگیری زبان دوم است (همان: ۱۶۸). اما این بینش به تنهایی کافی نیست، زیرا از این نقصان رنج می‌برد که چارچوبی هنجارین برای فعالیت ارزیابانه در هم‌رسانش‌های زبانی فراهم نمی‌کند. برای نمونه در آثار باختین به عنوان چهره برجسته نظریه اجتماعی- فرهنگی، نقصان عناصر هنجارین برای داوری در میان‌کنش‌های زبانی آشکارا مشهود است. نیلسن^۱ در مقایسه اندیشه‌های باختین و هابرماس روی همین نکته انگشت می‌گذارد و می‌گوید:

در حالی که مفهوم باختین از گفت‌وگو محوری را می‌توان برای تبیین فرایند گفتگومانی فرافرنهنگ‌گرایی بسط داد، اما چنین مفهومی به تبیین عناصر هنجارینی که میان همه چنین مبادلات فرهنگی‌ای مشترک است یا باید مشترک باشد، راه نمی‌برد. مفهوم کنش هم‌رسانشی^۲ هابرماس و نیز اخلاق گفتگومان، پرسش «بودن همچون رویداد» و «درآمیختگی هویت‌ها» را وامی‌نهد و در پی آن است تا گفت‌وگوهای محلی درباره



1. Nielsen

2. communicative action

«خیر» را بر پایه استعدادشان برای پیوستن به داعیه‌های جهان‌روتر درباره امر «درست» تبیین کند (نیلسن، ۱۹۹۵: ۱۰۶).

آنچه باعث می‌شود گفت‌وگوهای محلی و خرد در زمینه یک فرهنگ خاص، به داعیه‌هایی جهان‌روتر درباره «امر درست» رهنمون شود، وجود بستر هنجارینی است که در نظریه‌های اجتماعی- فرهنگی و نیز کاربردشناسی تجربی به چشم نمی‌خورد.

در کاربردشناسی تجربی نیز تمایز میان «قصد» و «معنا» به درستی تمایزی بنیادین است، چنان‌که دریافت قصد گوینده از ادای گفته مهم‌تر از دریافت معنای جمله انگاشته می‌شود (تقویان و همکاران، ۱۳۹۳). به همین دلیل در چارچوب نظریه اجتماعی و فرهنگی آموزش زبان، تأکید اصلی بر بستر و زمینه کاربردشناختی یادگیری زبان است و یادگیری دستور زبان و قواعد نحوی و معناشناختی از مرکز توجه بیرون می‌رود. اما همان‌گونه که گفتیم، این تأکید بر وجه کاربردشناختی تجربی در نظریه اجتماعی و فرهنگی، به جهت نقصان وجه هنجارین کاربردشناسی تجربی، نمی‌تواند آموزش زبان را واجد بعد اخلاقی و تربیتی درخوری سازد. از این رو، لازم است این وجه هنجارین به گونه‌ای بازیابی و بازسازی شود تا کسری هنجارمندی کاربردشناسی تجربی جبران شود (همان). به گمان ما، بازیابی وجه هنجارین آموزش زبان به‌طور کلی، می‌تواند با بهره‌گیری از کاربردشناسی جهانی و نظریه اخلاق گفتمان هابرماس جبران شود. در ادامه می‌کوشیم این مدعا را موجه و مدلل سازیم و سپس برخی الزامات این بازسازی را برای حوزه آموزش زبان گوشزد کنیم.

اخلاق گفتمان و بازیابی وجه هنجارین آموزش زبان

در نظریه اخلاق گفتمان دو اصل وجود دارد: ۱. اصل جهان‌روایی، ۲. اصل گفتمان. اصل جهان‌روایی می‌گوید در یک تصمیم‌گیری اخلاقی «همه کسانی که [از آن] تأثیر می‌پذیرند، بتوانند بپذیرند که پیامدها و آثار پیرامونی‌ای که از رعایت عام آن تصمیم می‌توان چشم داشت، منافع همگان را برآورده می‌سازد (و این پیامدها بر پیامدهای هر تصمیم دیگری ترجیح داشته باشد)» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۶۵). این سخن گرچه ظنین و ریشه‌ای کانتی دارد، اما هابرماس از بیان کانتی اصل جهان‌روایی به‌سوی صورت‌بندی هم‌رسانشی آن گذر می‌کند. به گفته مک‌کارتی، اصل جهان‌روایی هابرماس در نظریه





اخلاق گفتمان، از پرسش کانتی «چگونه تجربه ممکن می‌شود» به پرسش هم‌رسانشی «چگونه فهم دوجانبه ممکن می‌شود» گذر کرده است (به نقل از نیلسن، ۱۹۹۵: ۸۰۹). چنین تغییر نگاهی دارای این پیامدهای مهم است که امر اخلاقی از حالت فردی درمی‌آید و به امری اجتماعی تبدیل می‌شود. به سخن دیگر، پرسش از «چگونگی امکان فهم دوجانبه»، گذر از «فلسفه آگاهی» به «فلسفه زبان»، گذر از «سوبژکتیویته» به «ایترسوبژکتیویته»، گذر از «عمل نیک» به «کنش بجا»، گذر از «فراروندگی»^۱ به «درون‌مانی»^۲ و گذر از «اخلاق فردی» به «اخلاق جمعی» را ممکن می‌سازد و بدین‌سان راه برای پیوند و آشتی میان دانش اخلاق و دانش جامعه باز می‌شود. این گذر از اخلاق فردی به اخلاق جمعی، به‌ویژه با نگاه به اصل دوم اخلاق گفتمان، یعنی اصل گفتمان، پررنگ‌تر می‌شود؛ این اصل مشخص می‌کند که اعتبار هنجارین داوری‌ها و تصمیم‌های اخلاقی به توافق همه هم‌بهرگان درون گفت‌وگویی عملی (یعنی اخلاقی) وابسته است و این توافق نیز تنها و تنها درون و بر پایه بحثی به‌راستی عقلانی و آزاد معتبر شمرده می‌شود: «فقط آن هنجارهایی را می‌توان معتبر دانست که همه کسانی که از آن متأثرند، همچون هم‌بهرگان در گفتمانی عملی آن را تأیید کنند (یا بتوانند تأیید کنند)» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۶۶). به سخن دیگر، لازمه این اصل این است که گوینده و شنونده هر دو اجازه و توان هم‌بهرگی در میان‌کنش زبانی را داشته باشند و در آن شرکت جویند. هر کسی می‌تواند هر چیزی را که گفته می‌شود به پرسش بگیرد و نیز خودش بتواند چیزهایی را که می‌خواهد، بگوید: «تنها نیروی اجبارکننده مشروع در گفتمان، استدلال برتر (یعنی نیروی ناگوینده گفتارکنش‌ها^۳) است» (همان: ۸۹).

اعتبار هنجارین توافق‌ها تنها با کاربست این دو اصل استوار می‌شود، که در کاربردشناسی تجربی و نیز نظریه اجتماعی و فرهنگی تبیینی از آنها به چشم نمی‌خورد. فعالیت ارزیابانه‌ای که درون هر هم‌رسانشی وجود دارد نیز مشروط به برآوردن داعیه‌های اعتبار سه‌گانه صدق، صداقت و حقانیت است. به سخن دیگر، نظریه کاربردشناسی جهانی هسته پشتیبان نظریه اخلاق گفتمان است. برآورده شدن سه داعیه اعتبار صدق، صداقت و حقانیت برای دریافت «قصد» گوینده از بیان گفته‌اش مشروط

1. transcendence
2. immanence
3. illocutionary force of speech-acts

به فعالیت ارزیابانه‌ای است که پیامدش پاسخ آری/خیر شنونده است. بر پایه کاربردشناسی تجربی (تقویان و همکاران، ۱۳۹۳)، دریافت «قصد» مهم‌تر از دریافت «معنا»ی گفته است. دریافت «قصد» گوینده گرچه به بستر کاربردشناختی تجربی آن وابسته است، اما در همان حال از چارچوبی جهان‌روا برای ارزیابی گفته و سپس امکان‌پذیر شدن پاسخ آری/خیر (شکل‌گیری توافق) بی‌نیاز نیست. یعنی شرط دریافت «قصد» فقط این نیست که شنونده بداند گفته در چه بستر کاربردشناختی تجربی‌ای ادا شده است، بلکه فراتر از آن، مشروط به این است که در اثر فعالیت ارزیابانه شنونده وجود امکان داوری بر پایه هنجارهایی مشروع و جهان‌روا، شنونده بتواند به نیروی ناگوینده گفتارکنش گوینده گردن نهد. روشن است که جهان‌روا بودن هنجارها و توافقاتها بدین معنا نیست که آن توافق در هر شرایطی باید معتبر باشد یا معیاری فرارونده^۱ فرا و بالای هر زمینه و بستر کاربردشناختی‌ای وجود دارد که هرکس در هر زمان و مکانی گویی باید بر پایه آن با دیگران به توافق برسد. گذر از فراروندگی معیار توافقاتها به درون‌مانی آنها را کاربست توأمان دو اصل اخلاق گفتمان امکان‌پذیر می‌سازد. جهان‌روا بودن هنجارها و معیارها در اینجا به معنای مطلق و فرازمانی و فرامکانی بودن آنها نیست، بلکه به چگونگی برآورده شدن داعیه‌های اعتبار نهفته در گفته‌ها درون گفت‌وگویی عملی برمی‌گردد. تنها کاربردشناسی جهانی است که تبیینی از این فرایند به دست می‌دهد. همه لوازم «قصد» گوینده تنها هنگامی برای شنونده به‌طور کامل آشکار می‌شود که شنونده بتواند همه پیامدهای حاصل از آن قصد را دریابد. منظور از پیامدهای حاصل از قصد گوینده نیز این است که داعیه‌های اعتبار صدق، صداقت و حقانیت در فرایندی گفتمانی و اخلاقی (یعنی ارزیابانه و داوری‌کننده) برای شنونده برآورده شود. بدین‌سان بازیابی وجه هنجارین و اخلاقی کاربردشناسی تجربی و نظریه اجتماعی و فرهنگی با کاربست کاربردشناسی تجربی و اخلاق گفتمان امکان‌پذیر می‌شود و همان‌طور که گفتیم این امر نه به ورطه فراروندگی‌باوری کانتی می‌افتد و نه به نسبت‌گرایی رویکردهای بدیل دچار می‌شود. این همان بازسازی عقلانی کاربردشناسی تجربی و نظریه اجتماعی- فرهنگی است که هدفش چیزی نیست جز بازیابی وجه هنجارین آنها و بازشناسی نقش داوری‌های اخلاقی در میان‌کنش‌های زبانی.



در همین زمینه دو نکته درباره نسبت نظریه اخلاق گفتمان با رویکرد شناخت‌گرا و رویکرد اجتماعی و فرهنگی گفتنی است. نخست آنکه اصل جهان‌روایی در اخلاق گفتمان در کنار اصول عام امکان‌هم‌رسانش‌ها در نظریه کاربردشناسی جهانی با جهان‌رواباوری رویکردهای شناخت‌گرا متفاوت است. از سویی جهان‌رواباوری رویکردهای شناخت‌گرا دچار مشکل کانتی فراروندگی‌باوری است، زیرا برای ذهن آدمی و سازوکارهای پردازنده جهانی آن، جایگاهی فرارونده و مستقل از فرایندهای درون‌مان در بستر کاربردشناختی زبان در نظر می‌گیرند. از سوی دیگر، جهان‌رواباوری رویکردهای شناخت‌گرا - به‌ویژه نظریه دستور جهانی چامسکی - محدود به قواعد نحوی و معناشناختی زبان است که در بهترین حالت تبیینی از چگونگی برآورده شدن معیار فهم‌پذیری جمله‌ها به دست می‌دهد و نه چگونگی برآورده شدن سه داعیه اعتبار دیگر. از این رو، جهان‌رواباوری رویکردهای شناخت‌گرا توان نزدیک شدن به اخلاق جمعی و تبدیل شدن به نظریه‌ای هنجارگذار درباره زبان را ندارند.

نکته دوم درباره نسبت نظریه اخلاق گفتمان با نظریه اجتماعی- فرهنگی است. نظریه‌های اجتماعی- فرهنگی به دلیل فراروندگی‌گرایی رویکردهای شناخت‌گرا به درستی از آنها فاصله می‌گیرند و می‌کوشند تبیینی درون‌مان از زبان و یادگیری آن به دست دهند. اما فاصله‌گیری نظریه اجتماعی- فرهنگی از رویکرد شناخت‌گرا در نهایت به جایی رسیده است که از هرگونه معیار جهان‌روا برای داوری هنجارین سر تافته و بدین‌سان توان تبیینی خود را از چگونگی رسیدن به توافق و فهم مشترک از دست داده است. به همین دلیل نظریه اجتماعی- فرهنگی در حوزه آموزش زبان، همه هم و تلاش خود را مصروف تبیین چگونگی برآوردن شرایط کاربردشناختی تجربی و بستر تجربی هم‌رسانش‌ها کرده است. پیامد مهم این نارسایی این است که آموزش و یادگیری زبان خارجی به‌زعم جانسون، به هم‌بهرگی در فرهنگ جدید، پدیدار شدن «خود گمشده» و «عملیتی تازه» فروکاسته شود (جانسون، ۲۰۰۴: ۱۶۸). چنین چشم‌اندازی به‌ناچار به ورطه نوعی نسبی‌گرایی فرهنگی فرومی‌گلتد. اگر هیچ معیار جهان‌روایی برای داوری و ارزیابی گفته‌ها و هم‌رسانش‌ها وجود نداشته باشد، آنگاه امکان هرگونه تبادل و هم‌بهرگی در فرهنگ جدید از میان می‌رود. به سخن دیگر، شرط اینکه دو کنشگر از دو زبان و فرهنگ گوناگون بتوانند با یکدیگر میان‌کنش و هم‌رسانش داشته باشند این است



که بر پایه حدقلی از زمینه‌های مشترک، امکان ارزیابی هنجارین گفته‌های خود را داشته باشند. هیچ توافقی نمی‌تواند بدون برآوردن شرایط و اصول دوگانه اخلاق گفتمان و نیز اصول کاربردشناسی جهانی (برآوردن شرایط داعیه‌های اعتبار صدق، صداقت و حقانیت) شکل بگیرد. به پرسش گرفتن گفته‌ها در هم‌رسانش‌های زبانی بدان معناست که کنشگران دو فرهنگ گوناگون بتوانند ارزش‌ها و هنجارهای خاص درون هر فرهنگ را از چشم‌اندازی فراتر از خود آن فرهنگ به پرسش بگیرند و در فرایند گفتمانی به‌راستی عقلانی و به دور از هر گونه اجبار و محدودیت تبعیض‌آور و ناروا، بر سر اهداف مشترک خود به توافق برسند. در غیر این صورت و با فرض حقانیت درون‌گفتمانی هر یک از دو فرهنگ، امکان شکل‌گیری هر گونه بحث آزاد و برابر به خطر می‌افتد. افزون بر این، نسبی‌گرایی فرهنگی برآمده از نظریه‌های اجتماعی- فرهنگی، از تبیین چگونگی ناکامی در هم‌رسانش‌ها و نیز بروز کشمکش و عدم توافق ناتوان است. اما اخلاق گفتمان و کاربردشناسی جهانی بدون درافتادن به ورطه یکسونگری حاصل از برترپنداری یک فرهنگ خاص، و نیز با در نظر گرفتن بستر کاربرد تجربی زبان، هم می‌تواند شرایط عام امکان فهم دوجانبه و هم چگونگی ناکامی در هم‌رسانش‌ها را تبیین کند. معیارهای جهان‌روای اخلاق گفتمان و کاربردشناسی جهانی، زمینه مشترکی است که یادگیرندگان زبان می‌توانند بر پایه آنها و حتی بدون نیاز به دانش زبانی گسترده‌ای، در جهت رسیدن به توافق با یکدیگر تلاش کنند. آشنایی با فرهنگ و زبان مقصد تنها در بستر چنین اصول جهان‌روایی می‌تواند گسترش یابد و کنشگران زبانی می‌توانند وضعیت‌های مشترک خودشان را درون افق زیست‌جهان هرچه بیشتر بگسترانند. یادگیری و کسب توانایی کاربرد دستوری و معناشناختی زبان (یا همان برآوردن داعیه اعتبار فهم‌پذیری) بدون چنین بستر هنجارینی نه تنها به شکست می‌انجامد، بلکه زمینه را برای بروز سوء تفاهم و کشمکش فراهم می‌آورد.

این ملاحظات در حوزه آموزش زبان دارای پیامدهای مهمی است. اگر هم‌رسانش زبانی در بنیاد امری هنجارین و اخلاقی است، یادگیری زبان و به‌ویژه زبان خارجی نیز نمی‌تواند خالی از چنین جنبه‌ای باشد. بازسازی عقلانی نظریه و عمل آموزش زبان خارجی ایجاب می‌کند که نظریه اجتماعی و فرهنگی آموزش زبان دوم، به‌ویژه دیدگاه‌های برخاسته از اندیشه‌های ویگوتسکی و باختین، با نگاه به کاربردشناسی



جهانی و اخلاق گفتمان بازسازی شوند. این بازسازی البته پیامدها و الزاماتی برای حوزه آموزش زبان دوم دارد.

نتیجه‌گیری

برخی الزامات الگوی هنجارگذار و اخلاقی نظریه کنش هم‌رسانشی برای آموزش زبان دوم ضرورت بازسازی نظریه اجتماعی و فرهنگی بر پایه کاربردشناسی جهانی و اخلاق گفتمان ایجاب می‌کند که در الگوی اجتماعی- فرهنگی تغییراتی صورت گیرد. نقطه عزیمت ما در اینجا، الگویی است که جانسون از درون نظریه اجتماعی و فرهنگی ویگوتسکی و باختین برکشیده و الزامات آن را در سه محور بررسی کرده است: ۱. نظریه و پژوهش در حوزه آموزش زبان دوم؛ ۲. تدریس و کلاس درس؛ و ۳. ارزشیابی یادگیری زبان دوم (همان: ۱۷۰ تا آخر). ما نیز در همین سه محور می‌کوشیم الگوی جانسون را با نگاه به نظریه اخلاق گفتمان و کاربردشناسی جهانی بازسازی کنیم.

۱. نظریه و پژوهش در حوزه آموزش زبان دوم: مهم‌ترین الزام الگوی هم‌رسانشی برای نظریه و پژوهش در حوزه آموزش زبان دوم به روش‌شناسی پژوهش بازمی‌گردد. در این حوزه، عمده‌ترین اصل روش‌شناختی پژوهش‌های آموزش زبان دوم همانا اصل بازسازی^۱ است. روش بازسازنده در پی بازیابی وجه هنجارین و اخلاقی میان‌کنش‌های زبانی است (تقویان و همکاران، ۱۳۹۳). هر پژوهشی در حوزه آموزش زبان دوم باید این اصل روش‌شناختی را در پیش‌فرض داشته باشد که یادگیری زبان دوم در بنیاد امری اخلاقی و هنجارین است که به ارزیابی‌های هنجارین کنشگران زبانی وابسته است. چنین پژوهش‌هایی اگر از این اصل مهم روش‌شناختی غفلت ورزند، به‌ناچار به نتایجی می‌رسند که کاربست آنها در صحنه عمل آموزش زبان، بستر کاربرد تجربی زبان را از وجوه هنجارین تهی می‌سازد. پیامد این امر نیز ناکارآمدی آموزش زبان و نادیده ماندن سرشت هم‌رسانشی کاربرد زبان خواهد بود. پژوهشگر حوزه آموزش زبان دوم با کاربست اصل بازسازی، هم از درافتادن به ورطه نسبی‌گرایی فرهنگی در امان می‌ماند و هم در نتیجه خواهد توانست جهان‌روایی امر یادگیری زبان را فراتر از جهان‌روایی



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۵۸

دوره هشتم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۴

شناخت‌گرایانه ببیند. جهان‌روایی اخلاقی آموزش زبان بازسازنده، نافی محلی و دیالکتیکی بودن یادگیری زبان نیست، بلکه ناظر به اصول کاربردشناختی جهانی و اصول دوگانه اخلاق گفتمان است.

الزام دیگر الگوی هم‌رسانشی برای پژوهش در حوزه آموزش زبان، که به گونه‌ای از اصل روش شناختی «بازسازی» برمی‌آید این است که موضوع پژوهش در این حوزه نه تجربه‌های حسی ادراک‌پذیر قابل مشاهده، بلکه «تجربه‌های هم‌رسانشی» قابل فهم است (همان). دانش آموزش زبان دوم، بیش از آنکه دانشی تجربی باشد، دانشی بازسازنده است و به گفته هابرماس، موضوع بررسی دانش‌های بازسازنده چیزی نیست جز فهم سوژه‌های کنشگر از کنش‌های زبانی یکدیگر: دانش‌های بازسازنده از راه کاربست رویه‌های تحلیل صوری «به‌نحو نظام‌مند شناخت شهودی سوژه‌های کنشگر را بازسازی می‌کنند» (هابرماس، ۱۹۷۹: ۹). به سخن دیگر، موضوع یادگیری زبان دوم امری حسی نیست که نیازمند توصیف باشد، بلکه امری تفهیمی است که نیازمند تبیین و بازسازی است. دانش‌های تجربی واقعیت‌های حسی یا وضعیت امور را توصیف می‌کنند (یعنی به چگونگی‌ها می‌پردازند) و دانش‌های بازسازنده واقعیت‌های نمادین یا تفهیمی را تبیین می‌کنند (یعنی به چرایی‌ها می‌پردازند). دانشمند تجربی با مشاهده واقعیت‌های حسی، آنها را توصیف می‌کند و می‌کوشد روابط علی میان آنها را کشف کند. اما پژوهشگر دانش‌های بازسازنده یا دانش‌هایی که به واقعیت‌های نمادین می‌پردازند، می‌کوشد با تفسیر معنا و قصد گفته‌ها که خصلتی نمادین دارند، آن گفته‌ها را فهم کند. پژوهشگر حوزه آموزش زبان دوم نیز در اصل باید واقعیت‌های نمادین را موضوع پژوهش خود قرار دهد و بکوشد با کاربست رویه‌های تحلیل صوری، به فهمی از چگونگی شکل‌گیری توافق در بستر واقعیت‌های نمادین دست یابد.

۲. تدریس و کلاس درس: کلاس درس افزون‌بر آنکه باید به‌عنوان ناحیه رشد تقریبی^۱ در نظر گرفته شود — مفهومی که ویگوتسکی درباره فرایند یادگیری و پرورش شخصیت پروراند و جانسون نیز بر آن تأکید می‌کند) — باید همچون موقعیتی برای به چالش کشیدن داعیه‌های اعتبار به‌شمار رود. کلاس درس محیطی است که با حداکثر

1. zone of proximal development





شباهت به بستر زندگی روزمره، کنشگران زبانی در آن می‌کوشند وضعیت‌های مشترک را تعریف کنند و با توافق بر سر اهدافی مشترک و در انداختن طرح‌هایی برای رسیدن به آن اهداف، به میان‌کنش پردازند. به سخن دیگر، کلاس درس محیطی جدا از زیست‌جهان نیست. کلاس درس وضعیتی درون زیست‌جهان است که یادگیری و آموزش زبان، و به سخن درست‌تر، پرورش توانش هم‌رسانشی، در آن برجسته می‌شود. آنچه درون هر وضعیتی در زیست‌جهان و از جمله کلاس درس مهم است، چگونگی رسیدن به توافق از راه ارزیابی داعیه‌های اعتبار به قصد رسیدن به فهم مشترک و توافق است. درون کلاس درس پیش و پیش از آنکه توانایی‌های زبانی (همچون قواعد نحوی و واژگانی) پرورش یابد و یادگیرندگان بتوانند داعیه اعتبار فهم‌پذیری را برآورده سازند، باید بتوانند «قصد» یکدیگر را از ادای گفته‌ها دریابند. دریافت قصد یکدیگر نیز جز از راه برآوردن داعیه‌های اعتبار صدق، صداقت و حقانیت امکان‌پذیر نیست. به همین دلیل، معلم زبان باید بکوشد توانش‌های ارزیابانه یادگیرندگان را پرورش دهد. کلاس درس بدین معنا محیطی اخلاقی است، زیرا هدف تدریس، که همانا یادگیری زبان و توانایی برقراری هم‌رسانش است، از راه کنش‌های هم‌رسانشی محقق می‌شود. این سخن بدان معنا نیست که در کلاس درس هرگونه توافقی بر سر اهداف مشترک، توافقی عقلانی است، بلکه عقلانیت در اینجا به شرایط صوری و جهان‌روای رسیدن به توافق بازمی‌گردد. روشن است که توافق‌ها تنها و تنها باید بر پایه گردن نهادن به نیروی ناگوینده گفتارکنش‌ها^۱ استوار شود. به سخن دیگر، هیچ نیرویی بیرون از نیروی استدلال برتر — آن گونه که در کاربردشناسی جهانی صورت‌بندی شده است — نباید بر فضای هم‌رسانشی کلاس چیره شود. به همین معنا می‌توان به جرئت ادعا کرد که محیط کلاس پیش از هر چیز محیطی اخلاقی است، زیرا آموزش زبان در بنیاد امری اخلاقی و هنجارین است. «اخلاقیت» و «عقلانیت» در محیط کلاس درس دو روی یک سکه و هر دو جلوه‌ای از تلاش انسان‌ها برای ساختن جهان اجتماعی مشترکی است که در آن آزادی و برابری به‌عنوان ارزش‌هایی غایی برای انسان‌ها به تحقق می‌پیوندد.

۳. **ارزشیابی:** در حوزه ارزشیابی نیز به مانند آنچه جانسون درباره رویکردهای اجتماعی و فرهنگی می‌گوید، پرسش اصلی این است که «چه چیزی را باید سنجید؟»

(جانسون، ۲۰۰۴: ۱۸۰). از آنجاکه هدف اصلی یادگیری عبارت است از کسب توانش هم‌رسانشی از راه ارزیابی داعیه‌های اعتبار، پس موضوع ارزشیابی آموزشی نمی‌تواند در درجه نخست مهارت‌های نحوی و معناشناختی باشد. سنجش مهارت‌های کاربردشناختی تجربی دست‌کم نسبت به مهارت‌های نحوی و معناشناختی اولویت دارد. اما همان‌گونه که پیش‌تر گفتیم، کسب مهارت‌های کاربردشناختی تجربی از آن جهت که بر پایه دریافت «قصد» گوینده از ادای گفته استوار است و نیز بر پایه اصول کاربردشناسی جهانی، کسب مهارت در دریافت قصد گوینده بدون برآوردن شرایط داعیه‌های اعتبار امکان‌پذیر نیست، پس سنجش مهارت‌های کاربردشناختی تجربی نیز نمی‌تواند موضوع اصلی سنجش و ارزشیابی یادگیری زبان دوم باشد. موضوع اصلی سنجش در این چشم‌انداز، همانا توانش‌های هم‌رسانشی یادگیرندگان و هم‌بهرگی در بحثی به‌راستی آزاد و برابر است. ارزشیابی چگونگی ارزیابی داعیه‌های اعتبار^۱ در کانون ارزشیابی یادگیری زبان جای دارد. طراحی و اجرای آزمون‌ها باید به‌گونه‌ای باشد که در درجه نخست توانش‌های هم‌رسانشی یادگیرندگان سنجیده شود. روشن است که این آزمون‌ها نمی‌تواند فقط در پایان دوره تحصیلی، آن هم با آزمون‌های کتبی، به هدف خود برسد. ارزشیابی باید مستمر و به‌شکل کیفی باشد. اگر نگوئیم که کل روال ارزشیابی کلاسیک به‌شکل آزمون کتبی پایان ترم و نمره‌دهی کمی باید برچیده شود، دست‌کم می‌توان ادعا کرد که با فنون و شیوه‌های ارزشیابی کیفی باید روند ارزشیابی متمرکز را به‌سوی تمرکززدایی، ارزشیابی مشترک و حتی خودارزیابی پیش‌راند. با تأکید بر ویژگی‌های هنجارین هم‌رسانش در طول دوره تحصیلی و اینکه داعیه اعتبار صداقت پیش‌شرط هرگونه گفت‌وگوی آزاد و برابر است، می‌توان یادگیرنده زبان را در فرایندی تربیتی و اخلاقی واجد چنان خودنگری و خوداندیشی‌ای کرد که در یک فرایند گفتمانی خودارزیابانه، میزان توانش هم‌رسانشی خود را برای معلم و نیز هم‌درسانش آشکار سازد و در صورت لزوم بیانی کمی و نمره‌گون به کیفیت توانش هم‌رسانشی‌اش بدهد. روشن است که این خودارزیابی نیز خود ادعایی است که باید معتبر شود. یعنی یادگیرنده باید بکوشد آن را مستدل و موجه سازد و توافق دیگران را نیز جلب کند. ارزشیابی یادگیری و خودارزیابی، خود بخشی از فرایند یادگیری و



کسب توانش هم‌رسانشی است که خودِ یادگیرندگان نیز باید در آن هم‌بهرگی داشته باشند. از این‌رو، می‌توان در کنار پرسش «چه چیزی را باید سنجد؟»، این پرسش را در میان نهاد که «چه کسی باید بسنجد؟». در شیوه‌های ارزشیابی کلاسیک، اغلب این دو پاسخ به پرسش بالا داده می‌شود: ۱. معلم می‌سنجد، و ۲. سیستم می‌سنجد. در هر دو حالت خودِ یادگیرنده و هم‌درسانش از فرایند ارزشیابی کنار گذاشته می‌شوند و بدین‌سان امکان‌چندانی برای خودارزیابی یادگیرندگان از کمیت و کیفیت یادگیری‌شان باقی نمی‌ماند. از این‌رو، شیوه‌های کلاسیک ارزشیابی یادگیری، شیوه‌هایی مشارکت‌جویانه و هم‌رسانشی نیست. این در حالی است که بر پایه‌ اصول نظریه اجتماعی- فرهنگی، کاربردشناسی تجربی و کاربردشناسی جهانی، تصور و دریافت یادگیرنده از خود و گروه هم‌تایانش در فرایند گفت‌وگو و هم‌رسانش آموزشی، نقشی بنیادین در شکل‌گیری شخصیت و جهان اجتماعی مشترک آنان دارد. از این‌رو، باید خود یادگیرندگان نیز در فرایند ارزشیابی یادگیری هم‌بهرگی داشته باشند. این نکته‌ای است که در رویکردهای اجتماعی- فرهنگی و نیز کاربردشناسی تجربی به آموزش زبان (از جمله رویکرد جانسون) نادیده مانده است.



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۶۲

دوره هشتم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۴

منابع

تقویان، ناصرالدین علی؛ قانندی، یحیی؛ ضرغامی، سعید و غلامی، جواد (۱۳۹۳). کاربردشناسی تجربی و کسری هنجارمندی: بهره آموزش زبان خارجی از نظریه کاربردشناسی جهانی. *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۶ (۲۳)، ۷۷-۱۱۶.

نیکفر، محمدرضا (۱۳۸۹). *خشونت، حقوق بشر، جامعه مدنی*. چاپ دوم، تهران: انتشارات طرح نو.

Bakhtin, Mikhail M. (1981). *The dialogic imagination*. Michael Holquist (ed.), Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail M. (1986). *Speech genres and late essays*. Trans. Vern McGee, Austin: University of Texas Press.

Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. J. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.

Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. John B. Thompson (ed.), Cambridge: Polity Press.

Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, Noam (1980). *Rules and representation*. New York: Pantheon.

Habermas, Jurgen (1979). *Communication and the evolution of society*. Thomas McCarthy (trans.), Boston: Beacon Press.

Habermas, Jurgen (1990). *Moral consciousness and communicative action*. C. Lenhardt and S.W. Nichol森 (trans.), Cambridge: Polity Press.

Johnson, Marysia (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New York: Yale University Press.

Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2000). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, James P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, James P. (2011). The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Dwight Atkinson (ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*, London: Routledge.

Long, Michael (1983). Linguistics and conversational adjustment to nonnative speakers. *Journal of Studies in Second Language Acquisition*, 5 (2), 177-93.

Nielsen, Greg (1995). Toward a transcultural ethics. *Theory and Society*, 24 (6), 803-835.

Tomasello, M. (1986). *Thought and Language*. Trans. Alex Kozulin, Cambridge: MIT Press.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A use-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, Lev (1981). The genesis of higher mental functions. James V. Wertesh (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, N.Y.: Sharpe.



Wittgenstein, L., (1953). *Philosophical investigations*. Trans. G.E.M. Anscombe, Oxford: Blackwell.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۶۴

دوره هشتم

شماره ۲

تابستان ۱۳۹۴