

کاربردشناسی تجربی و کسری هنجارمندی بهره آموزش زبان خارجی از نظریه کاربردشناسی عام*

ناصرالدین علی تقویان^۱

یحیی قائدی^۲

سعید ضرغامی^۳

جواد غلامی^۴

تاریخ دریافت: ۹۳/۰۶/۰۲

تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۲۵

چکیده

در این مقاله، بر پایه نظریه کاربردشناسی عام هابرماس، کوشیده‌ایم نشان دهیم که کاربردشناسی تجربی مرسوم در دانش زبان‌شناسی، در حوزه آموزش زبان خارجی از نقصان «کسری هنجارمندی» رنج می‌برد. کسری هنجارمندی به معنای فقدان منابع هنجارین برای داوری بر سر داعیه‌های اعتباری است که توافق بر سر آنها زمینه‌ساز رسیدن به فهم مشترک و برقراری هم‌رسانش‌های زبانی است. رویکرد کاربردشناسی تجربی به دلیل همین کسری هنجارمندی، نخواهد توانست نظریه و عمل آموزش زبان خارجی را واجد وجوه اخلاقی و تربیتی درخوری سازد. رویکرد میان‌رشته‌ای این مقاله، دامنه‌ای از فلسفه، تربیت، آموزش زبان و زبان‌شناسی را در بر می‌گیرد. کلیدواژه: کاربردشناسی تجربی، کاربردشناسی عام، کسری هنجارمندی، آموزش زبان هم‌رسانشی.

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری است.

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول).

۲. استادیار دانشگاه خوارزمی.

۳. دانشیار دانشگاه خوارزمی.

۴. استادیار دانشگاه ارومیه.

یکی از پیامدهای رویکردهای زبان‌شناختی اجتماعی و فرهنگی (جانسون، ۲۰۰۴: ۱۰۱-۱۲۹) و نیز رویکردهای هم‌رسانشی^۱

(همان، ۸۵-۱۰۰) برای نظریه و عمل آموزش زبان خارجی، توجه فزاینده به نقش عوامل کاربردشناختی در یادگیری زبان است. امروزه بیش از پیش بر این نکته تأکید می‌رود که یادگیری زبان را باید بر پایه کاربرد زبان برای برقراری هم‌رسانش^۲ با دیگر سخنگویان در بسترهای خاص اجتماعی فرهنگی تعریف کرد. به سخن دیگر، «بلد بودن زبان خارجی» فقط با «دانستن» واژگان و قواعد ترکیب آنها یکسان انگاشته نمی‌شود، بلکه بیشتر با «توانستن» برقراری هم‌رسانش با دیگر سخنگویان در بستر خاص اجتماعی و فرهنگی یا توانایی کاربرد زبان همبسته است. از همین رو، حوزه کاربردشناسی نخست درون دانش زبان‌شناسی سربرآورد و سپس وارد حوزه نظریه آموزش زبان خارجی شد و اهمیت و نقش فزاینده‌ای پیدا کرد.

اما با وجود همه تأثیرات و دستاوردهای چشمگیری که کاربردشناسی بر نظریه و عمل آموزش زبان خارجی بر جای نهاده است، به نظر می‌رسد کاربردشناسی، هنوز آن‌چنان که باید، نتوانسته است به آموزش زبان خارجی وجه اخلاقی و تربیتی درخوری ببخشد. پیش‌فرض چنین گمانه‌ای این است که تربیت به طور عام و آموزش زبان خارجی به طور خاص باید واجد عناصر هنجارین و اخلاقی نیز باشد (استنجل، ۲۰۰۹: ۳-۸۴۱) (زنود، ۲۰۰۹: ۱۷-۵۱۳) (دیم، ۲۰۰۹: ۷-۳۲۵). نقصان وجه اخلاقی و تربیتی کاربردشناسی، رویکردهای اجتماعی و فرهنگی به آموزش زبان را بیش از پیش در حیطه بسترها و زمینه‌های خاص اجتماعی و فرهنگی محدود کرده است (سولر و مارتینز-فلور، ۲۰۰۸: ۳). از همین رو، کاربردشناسی به دلیل کسری هنجارمندی^۳ نمی‌تواند تبیین درخوری از چگونگی رسیدن به توافق در هم‌رسانش میان سخنگویان یک زبان یا چند زبان و نیز اصول جهان‌روای رسیدن به چنین توافقی‌هایی به دست دهد.

در این مقاله می‌کوشیم با بهره‌گیری از نظریه کاربردشناسی عام^۴ هابرماس، نشان دهیم که چگونه کاربردشناسی مرسوم در حوزه دانش زبان‌شناسی و نیز آموزش زبان خارجی، از پرداختن به اصول جهان‌روا و اخلاقی و تربیتی هم‌رسانش‌های با میانجی‌گری زبانی بازمانده است.

1. communicative

2. communication

3. normativity deficit

۴. کاربردشناسی عام معادلی برای *universal pragmatics* است که می‌توان آن را به کاربردشناسی «جهانی» نیز ترجمه کرد. هرچند دلالت این اصطلاح در اندیشه هابرماس افزون بر معنای «عام»، جهانی بودن را نیز در برمی‌گیرد.



گفتنی است ما در این جا به پیروی از هابرماس، کاربردشناسی مرسوم در دانش زبان‌شناسی را کاربردشناسی تجربی^۱ می‌نامیم، که در برابر کاربردشناسی عام^۲ یا کاربردشناسی صوری^۳ می‌نشیند. برای موجه ساختن چنین گمانه‌ای، نخست باید گزارشی از چیستی نظریه کاربردشناسی عام و نیز کاربردشناسی تجربی به دست دهیم و سپس کسری هنجارمندی در کاربردشناسی صوری را نشان دهیم.

کاربردشناسی عام

۱. پیش‌زمینه

نظریه زبان‌شناختی هابرماس، که در بستر دغدغه‌های وی برای در انداختن نظریه‌ای اجتماعی پرورانده شد، کاربردشناسی عام نام دارد. کاربردشناسی عام، یا نظریه زبان‌شناختی هابرماس، با آنچه به طور سنتی نظریه زبان‌شناسی نامیده می‌شود، متفاوت است و این تفاوت درست از آن جا برمی‌خیزد که می‌خواهد بنیانی برای پی‌ریزی نظریه اجتماعی باشد. هابرماس سه رهیافت عمده را در نظریه‌های زبان‌شناختی تشخیص می‌دهد: رهیافت تحلیل منطقی، رهیافت دانش زبان‌شناسی، و رهیافت فلسفه تحلیلی (هابرماس، ۱۹۷۹: ۸-۵)؛ سپس نارسایی‌های این رهیافت‌ها را از جهت قابلیت به کارگیری در کاربردشناسی عام و نظریه اجتماعی گوشزد می‌کند. در رهیافت تحلیل منطقی، که با کارهای کارناپ آغاز شد، تمرکز اصلی بر ویژگی‌های نحوی^۴ و معناشناختی^۵ زبان است. تحلیل ساختارگرایانه سوسور نیز در همین دسته می‌گنجد. رهیافت منطقی و ساختارگرایانه به زبان، هر دو زبان را از کاربردش در جریان هم‌رسانش‌های روزمره انتزاع می‌کنند، که این امر البته لازمه تحلیل منطقی است. ساختارگرایی سوسور، به ویژه از این رو که رابطه زبان با واقعیت را یکسره قطع می‌کند و زبان را به نظامی از نشانه‌ها با روابط و ساختارهایی درونی و خودبسنده فرو می‌کاهد، از کاربردشناسی بسیار دور می‌افتد. اما محدود کردن تحلیل زبان به تحلیل صوری و منطقی جمله‌ها و عبارت‌های منفرد افراد تک و تنها، جنبه‌های هم‌رسانشی کنش‌گران اجتماعی را، که درون جهان میان‌ذهنی در کنش و میان‌کنش

1. empirical pragmatics
2. universal pragmatics
3. formal pragmatics
4. syntax
5. semantics



هستند، از حوزه پژوهش زبان بیرون می‌کند. این رهیافت رنگ و آهنگی تک‌گویانه^۱ دارد که در برابر رهیافت‌های گفت‌وگومحور^۲، ویژگی هم‌رسانشی زبان را نادیده می‌گیرد.

در رهیافت دوم به زبان، که هابرماس ریشه‌هایش را در معناشناسی چارلز موریس می‌یابد، دو الگو وجود دارد: الگوی زبان‌شناسی رفتارگرا (که رفتارهای زبانی را در چارچوب الگوی محرک و پاسخ در ارگانسیم‌های زیستی انسان تحلیل می‌کند) و الگوی انتقال اطلاعات (که زبان را در چارچوب الگوی «فرستنده - گیرنده - پیام» تحلیل می‌کند). نارسایی این رهیافت از دید هابرماس این است که نمی‌تواند شرایط عام فهم ممکن را تبیین کند. زیرا در الگوی نخست، جهان میان‌ذهنی معناها میان کنش‌گران زبانی در اصل دیده نمی‌شود و سرشت معنا به ویژگی‌های رفتاری که با جانوران یکسان است فروکاسته می‌شود. در الگوی دوم نیز این جهان میان‌ذهنی، از پیش در نظامی تثبیت‌شده از کدها و نشانه‌ها مفروض گرفته می‌شود و گیرنده و فرستنده پیام معنای تازه‌ای نمی‌آفرینند.

در رهیافت فلسفه تحلیلی، هابرماس البته نزدیکی‌ها و مناسبت‌های بیشتری برای به کارگیری در کاربردشناسی عام می‌یابد. خط سیر این رهیافت به دیده هابرماس از هوسرل و فرگه و راسل شروع می‌شود و با کارهای گرایس و استراسن ادامه می‌یابد، و سرآخر به ویتگنشتاین دوم و آستین می‌رسد. ویژگی کلی این رهیافت، تمرکز بر چگونگی کاربرد زبان و مقاصد گویندگان است. این رهیافت از آن جهت که بر خصلت بازنمایی^۳ و انتزاع زبان از کاربرد روزمره تأکید نمی‌کند و در عوض بر چگونگی به کار رفتن گفته‌ها (و نه فقط جمله‌ها و ساختارهای نحوی و دستوری) در جریان هم‌رسانش‌های روزمره انگشت می‌نهد، تا حدود زیادی برای نظریه کاربردشناسی عام سودمند بوده است. اما به هر حال هر سه این رهیافت‌ها از تحلیل شرایط عام فهم ممکن باز می‌مانند، زیرا:

الف. به اندازه کافی تعمیم‌پذیر نیستند و بسترهای اتفافی را به پیش‌فرض‌های عام و گریزناپذیر ربط نمی‌دهند؛ چنان‌که بیشتر پژوهش‌های زبان‌شناختی در حوزه معناشناسی و پیش‌فرض‌های کاربردشناختی چنینند.

ب. این رهیافت‌ها خود را به ابزارهای منطقی و دستوری محدود می‌سازند، حتی هنگامی که این ابزارها برای درک مناسبات کاربردی نارسا باشند؛ چنان‌که برای نمونه، در تبیین‌های نحوی ویژگی کنایی گفتارکنش‌ها چنین است.

1. monological
2. dialogic
3. representation

ج. این رهیافت‌ها ما را در صورتی‌سازی مفاهیم بنیادی، که به طور رضایت‌بخش تحلیل نشده‌اند، گمراه می‌سازند؛ چنان‌که می‌توان در مورد منطق هنجارها که هنجارها را به فرمان‌ها بازمی‌گردانند چنین گفت.

د. این رهیافت‌ها از الگوی کنش‌گران تک‌افتاده دارای مقاصد عقلانی آغاز می‌کنند و از همین رو (مانند گرایس و لوییس) در بازسازی درخور لحظه خاص فهم دوجانبه معانی یکسان یا بازشناسی داعیه‌های اعتبار میان‌ذهنی ناکام می‌مانند.

به عقیده هابرماس، نظریه گفتارکنش تا اندازه زیادی از این کاستی‌ها و کاستی‌های مشابه در امان است (هابرماس، ۱۹۷۹: ۸).

بدین سان، به دیده هابرماس، بازسازی عقلانی نظریه زبان‌شناسی، به ویژه نظریه گفتارکنش، برای فراهم آوردن مقدمات نظریه کاربردشناسی عام ضروری است. در این مرحله، هابرماس دانش زبان‌شناسی و نظریه کاربردشناسی عام را از حیث سطوح نظری و قلمرو موضوع بررسی آنها با هم مقایسه می‌کند. دانش زبان‌شناسی در سطح نظری به بررسی دستور زبان و نظریه دستور زبان می‌پردازد. قلمرو بررسی سطح نظری دستور زبان همانا جمله‌های یک زبان خاص است؛ و قلمرو بررسی سطح نظری دستور زبان همانا قواعد تولید جمله‌ها در هر زبان است. تحلیل زبان‌شناختی نیز در سه وجه نظریه آواشناسی^۱، نظریه نحو، و نظریه معناشناختی انجام می‌شود. قلمرو بررسی نظریه آواشناسی، صداها و نگاره‌های زبانی است؛ نظریه نحو، قواعد نحوی را بررسی می‌کند؛ و قلمرو بررسی نظریه معناشناختی نیز واحدهای واژگانی^۲ است. اما در نظریه کاربردشناسی، دو سطح نظری کاربردشناسی تجربی و کاربردشناسی عام وجود دارد. قلمرو بررسی کاربردشناسی تجربی گفتارکنش‌های برزمینه‌ای^۳، و قلمرو بررسی کاربردشناسی عام نیز قواعد کاربرد جمله‌ها در گفته‌ها است. وجوه تحلیل کاربردشناختی در سه سطح بررسی می‌شود: نظریه گزاره‌های پایه‌ای، که قلمرو بررسی اش کنش‌های دلالت و حمل است؛ نظریه جمله‌های اول شخص، که قلمرو بررسی اش نمایش زبانی مقاصد است؛ و نظریه کنش‌های ناگوینده^۴، که قلمرو بررسی اش پی‌ریزی مناسبات میان‌شخصی است. جدول زیر نمودار مقایسه هابرماس میان دانش زبان‌شناسی و کاربردشناسی است.

1. phonetics
2. lexicon
3. context-bound speech actions
4. illocutionary acts



مقایسه زبان‌شناسی و کاربردشناسی (هابرماس، ۱۹۷۹: ۳۳)

سطح نظری	قلمرو بررسی
<p>زبان‌شناسی دستور زبان نظریه دستور زبان</p> <p>وجوه تحلیل زبان‌شناختی نظریه آواشناسی نظریه نحو نظریه معناشناسی</p>	<p>جمله‌ها جمله‌های یک زبان خاص قواعد تولید جمله‌ها در هر زبان</p> <p>صداها و نگاره‌های زبانی قواعد نحوی واحد‌های واژگانی</p>
<p>کاربردشناسی کاربردشناسی تجربی کاربردشناسی عام</p> <p>وجوه تحلیل کاربردشناسی عام نظریه گزاره‌های پایه‌ای نظریه جمله‌های اول شخص نظریه کنش‌های ناگوینده</p>	<p>گفتارکنش‌ها گفتارکنش‌های برزمینه‌ای قواعد کاربرد جمله‌ها در گفته‌ها</p> <p>کنش‌های دلالت و حمل نمایش زبانی مقاصد پی‌ریزی مناسبات میان‌شخصی</p>



ریشه تفاوت زبان‌شناسی کلاسیک و سنتی را با کاربردشناسی، می‌توان در تمایزی پیدا کرد که فردینان دوسوسور در آغاز سده بیستم میان لانگ^۱ و پارول^۲ درانداخت. این دو مفهوم و تمایز آنها، به معنایی، سرآغاز چرخش زبانی فلسفه در سده بیستم به شمار می‌رود و حتی پدید آمدن شاخه کاربردشناسی — که هابرماس از آن با عنوان کاربردشناسی تجربی یاد می‌کند — سر در همین تمایز دارد. بر پایه این تمایز، لانگ یا زبان ساختار بنیادینی مرکب از مجموعه قواعد و امکاناتی است که با آنها می‌توان واحد‌های معنایی را تولید و با درهم آمیزی آن واحد‌ها، واحد‌های معنایی بزرگ‌تری را ایجاد کرد. از این رو، آواها، واج‌ها، قواعد نحوی، و معنای واژگان، همگی در این قلمرو می‌گنجد و بررسی آنها به طور سنتی درون دانش زبان‌شناسی کلاسیک انجام می‌شده است. اما از سوی دیگر، پارول یا گفتار عبارت است از زبان موجود یا شیوه‌های بالقوه و بی‌پایان کاربرد زبان در زندگی روزمره. از این رو بررسی «گفته‌ها» و چگونگی به کارگیری آنها در زندگی روزمره اهل زبان، شاخه‌ای را در زبان‌شناسی پدید آورده است

1. langue
2. parole



که کاربردشناسی نام دارد و هابرماس آن را کاربردشناسی تجربی می‌نامد. این تمایز میان زبان و گفتار، به دیده هابرماس، به تمایز مهم دیگری می‌انجامد که در بنیادگذاری کاربردشناسی عام بسی دارای اهمیت است: تمایز میان جمله^۱ و گفته^۲. جمله واحدهای معنایی کاملی است که بر پایه قواعد آواشناختی، نحوی و معناشناختی شکل می‌گیرد، و موضوع بررسی دانش زبان‌شناسی کلاسیک است. اما گفته واحد معنایی کاملی است که مستقل از وجوه آواشناختی، نحوی و معناشناختی‌اش، دربردارنده امکان پی‌ریزی رابطه‌ای میان ذهنی میان‌گوینده و شنونده است، و موضوع بررسی کاربردشناسی است. اما به دیده هابرماس حتی کاربردشناسی تجربی و آن دسته از نظریه‌های زبان‌شناسی که بر پایه تأکید بر شیوه به کارگیری زبان در جریان زندگی روزمره بنا نهاده شده‌اند (مانند نظریه کاربردی زبان ویتگنشتاین و حتی نظریه گفتارکنش آستین) نتوانسته‌اند چندان از حدود سطح تحلیل جمله‌ها فراتر روند و مناسبات میان‌ذهنی را به شایستگی در کانون بررسی‌های خود بنشانند. اما کاربردشناسی عام گفته‌ها را موضوع بررسی خود قرار می‌دهد و ساختار آوایی، دستوری، و معناشناختی جمله‌ها را فقط در سایه بستر هنجارین گفته‌ها قابل بررسی می‌داند.

از سوی دیگر، کاربردشناسی تجربی، که به چگونگی ادای گفته‌ها و به کارگیری آنها در زبان می‌پردازد، تا پیش از هابرماس با کاربست رویه‌های تحلیلی تجربی از پرداختن به بعد کلی و اصول عام حاکم بر کاربرد زبان بازمانده بود. هابرماس چندان علاقه‌ای به تحلیل‌های تجربی که در پی انتزاع و متعین ساختن قواعدی کاربردی از درون گفته‌هاست ندارد، بلکه می‌خواهد به شیوه‌ای کانتی شرایط عام و اصول صوری امکان ادای سخن را تبیین کند. نمونه نظریه‌های کاربردشناسی تجربی به دیده هابرماس این‌هاست: نشانه‌شناسی (سوسور)، زبان‌شناسی روانی، زبان‌شناسی اجتماعی، و زبان‌شناسی رفتاری (هابرماس، ۱۹۷۹: ۶-۷). به همین دلیل وی بر این باور است که حتی کاربردشناسی تجربی نیز نمی‌تواند نظریه‌ای درخور برای پی‌ریزی نظریه اجتماعی بازسازنده فراهم آورد. از این رو، او در تمایز با کاربردشناسی تجربی، مفهوم کاربردشناسی عام را پیش می‌نهد که در آن به بررسی شرایط عام و کلی امکان به کارگیری زبان از سوی کنش‌گران زبانی می‌پردازد و عنوان کاربردشناسی عام را برای برنامه پژوهشی‌ای پیشنهاد می‌کند که هدفش بازسازی بنیان اعتبار جهانی سخن است (هابرماس،

1. sentence
2. utterance

۱۹۷۹: ۵). هابرماس کاربردشناسی عام را دانشی بازسازنده^۱ می‌داند که با روش بازسازی عقلانی در پی بررسی و شناخت شرایط عام و جهانی مندرج در هم‌رسانش‌های زبانی است؛ شرایط عام امکان‌گفت‌وگو در هر هم‌رسانش زبانی میان کنش‌گران زبانی وجود دارند و به نحو پیشینی گفت‌وگو را امکان‌پذیر می‌سازند. دانش بازسازنده کاربردشناسی عام برخلاف کاربردشناسی تجربی، نه به قواعد حاکم بر ادای سخن و نه به نیت و انگیزه‌های گویندگان و شنوندگان می‌پردازد. این دانش به طور نظام‌مند شناخت شهودی ذهن یا سوژه را بازسازی می‌کند (هابرماس، ۱۹۷۹: ۹). همین نکته است که به دیده هابرماس حلقه گمشده پی‌ریزی نظریه اجتماعی مورد نظر وی است.

۲. نظریه گفتارکنش

پیش از آن‌که هسته اصلی نظریه کاربردشناسی عام را توضیح دهیم، لازم است به نظریه گفتارکنش آستین، که هابرماس آن را بنیادی درخور و سودمند برای بازسازی عقلانی زبان‌شناسی می‌داند، اشاره کنیم. نظریه گفتارکنش^۲ در بستر چرخش زبانی و توجه به جنبه‌های کاربردی زبان در سنت فلسفه تحلیلی و در ادامه کارهای ویتگنشتاین دوم (نظریه کاربردی زبان) پیش نهاده شد. آستین گفته‌ها را به عنوان «گفتارکنش» در نظر می‌گیرد. هر گفته که گوینده‌ای ادا می‌کند یک کنش به شمار می‌رود. به سخن دیگر، گفته‌ها کار یا کارهایی می‌کنند، و بهتر است بگوییم خودشان کار یا کنش هستند. جهان پس از ادای یک گفته تغییر می‌کند و دیگر آن جهانی نیست که پیش از انجام یا ادای گفته‌ای بود. بدین سان نظریه گفتارکنش در برابر آن نظریه‌هایی در فلسفه زبان می‌ایستد که زبان یا سخن معنادار را توصیف یا بازنمایی وضعیت امور می‌دانند. رهیافت‌های پوزیتیویستی به زبان در زمره نظریه‌های توصیفی یا بازنمایی هستند. در این رهیافت‌ها، بررسی زبان در اصل به بررسی معناداری جمله‌ها یا گفته‌ها بر پایه شرایط صدق آنها — یعنی چگونگی بازنمایی یا توصیف آنها از وضعیت امور — محدود می‌شود و هر جمله یا گزاره به شرطی در حیطه معناداری می‌گنجد که بتوان درستی یا نادرستی آنها را با توجه به وضعیت امور در جهان واقع آشکار کرد. در غیر این صورت از حیطه گزاره‌های معنادار بیرون هستند و از این رو قابلیت بررسی علمی ندارند. اما آستین بر این باور است که بسیاری از گزاره‌ها یا گفته‌ها گرچه گزارشی^۳ نیستند — یعنی بازنمایاننده یا توصیف‌گر وضعیت



1. reconstructive
2. speech act theory
3. constative

امور نیستند — اما نمی توان آنها را بی معنا دانست. این دست گزاره‌ها یا گفته‌ها را وی گفته‌های کُنایی^۱ می نامد. هرگونه گزاره یا گفته‌ای که دربردارنده وعده، هشدار، سرزنش، دستور، گلایه، و مانند این‌هاست، در زمره گفته‌های کُنایی است. برای نمونه، گفته یا گزاره «من به تو قول می‌دهم که پول تو را پس بدهم» یا «مراقب باش در چاله نیفتی» یا «ما نام این کودک را آرش می‌گذاریم» و مانند این‌ها، گرچه شرایط صدق ندارند — یعنی نه درستند نه نادرست — اما معنادارند و معناداری آنها به «بجا» یا «نابجا» بودن آنها برمی‌گردد. آستین حتی از این هم پیش‌تر می‌رود و می‌گوید گفته‌های گزارشی (مانند «امروز هوا بارانی است») نیز به گفته‌های کُنایی وابسته هستند و برعکس. برای نمونه می‌توان با افزودن عبارت «من بدین وسیله حکم می‌کنم که...» به گفته‌های گزارشی، آنها را به گفته‌های کُنایی وابسته کرد و در اصل کُنایی بودن آنها را نیز تصریح کرد. بدین سان، به باور آستین همه گفته‌ها را می‌توان گفتارکنش به شمار آورد، زیرا با ادای آنها از سوی گوینده، کنشی انجام می‌گیرد. گوینده در اصل یک کنش‌گر است.

گفتارکنش‌ها سه دسته‌اند: گفتارکنش‌های واگوینده^۲، گفتارکنش‌های ناگوینده^۳، و گفتارکنش‌های درگوینده^۴ (آستین، ۱۹۶۲: ۹۹-۹۵). کنش واگوینده کنش مستقیمی است که در هر گفته یا گفتارکنشی آشکار می‌شود. خود ادای گفته، همان کنش است. گفتن، انجام دادن است. کنش ناگوینده، کنشی است که در و بر روی ادای گفته‌ای انجام می‌پذیرد اما گفته نمی‌شود. در این نوع کنش، آنچه گفته می‌شود بر پایه عرف یا رسم یا قراردادی به پای آنچه گفته نمی‌شود گذاشته می‌شود و گوینده با گفتن آن گفته در اصل آن رسم یا عرف یا قرارداد را بجا می‌آورد. کنش درگوینده نیز کنشی است که در گفتن آن، کنشی دیگر انجام می‌پذیرد یا قصد می‌شود اما این کنش دیگر نه گفته می‌شود و نه رسم یا عرف یا قراردادی را به جا می‌آورد بلکه فقط همراه و در ضمن گفته اصلی انجام یا قصد می‌شود. ویژگی اصلی گفتارکنش‌های درگوینده این است که گوینده در پی ایجاد تأثیر خاصی در شنونده است. با مثالی معنا و تفاوت این سه نوع کنش را روشن‌تر می‌کنیم. برای نمونه، هنگامی که ما به کسی می‌گوییم «صبح به خیر» — یعنی ادای این واژه‌ها چه به صورت آوا و چه به صورت نوشتار و چه به صورت ایما و اشاره

1. performative
2. locutions
3. illocutions
4. perlocutions





در زبان کر و لال‌ها یا هر شکل دیگر — کنشی است واگوینده. صبح به خیر می‌گوییم و کار صبح به خیر گویی را انجام می‌دهیم. در حالت دوم، وقتی به کسی می‌گوییم «صبح به خیر» در اصل با گفتن صبح به خیر رسم ادب یا عرف برقراری نخستین هم‌رسانش روزانه را با کسی که می‌شناسیم به جا می‌آوریم. در این حالت با گفتن «صبح به خیر» کنش به جا آوردن رسم، عرف، یا قراردادی انجام می‌شود، اما این کنش گفته نمی‌شود بلکه فقط به جا آورده می‌شود؛ این کنش کنشی است ناگوینده. حالت سوم هنگامی است که در گفتن «صبح به خیر» به کسی، در اصل می‌خواهیم کار دیگری بکنیم که نه به جا آوردن رسم، عرف، یا قراردادی شناخته‌شده، بلکه به واقعیت رساندن قصدی درونی و ایجاد تأثیر خاصی در شنونده است و برای نمونه، می‌خواهیم در ضمن و همراه صبح به خیر گویی خود، طرف دیگر این احساس یا باور را پیدا کند که ما انسان آداب‌دان و خوش‌رویی هستیم. این کنش کنشی درگوینده است که همراه با کنش اصلی «قصد می‌شود» اما نه گفته می‌شود و نه به پای به جا آوردن رسم، عرف، یا قراردادی گذاشته می‌شود. مثالی دیگر می‌زنیم. فرماندهی در میدان جنگ به سرباز خود می‌گوید: «به دشمن شلیک کن». کنش واگوینده این گفته، همان گفتن این گفته — یعنی بر زبان راندن آن — است. کنش ناگوینده آن این است: «فرمانده دستور می‌دهد که سرباز به دشمن شلیک کند». و سرانجام کنش درگوینده آن این است: «سرباز وادار شود که به دشمن شلیک کند»، یا «سرباز به یاد آورد که فرمانده، مافوق اوست»، یا «سرباز قانع شود که اگر به دشمن شلیک نکند کشته می‌شود»، و این دست «قصدها» که گفته نمی‌شود اما همراه با کنش اصلی «قصد می‌شود». مثالی دیگر (این مثال از خود آستین است):

واگوینده: او به من گفت، «این کار را نمی‌توانی بکنی».

ناگوینده: او به این کار من اعتراض کرد.

درگوینده: او مرا سرزنش کرد، محک زد.

او مرا از انجام آن کار بازداشت، او مرا سر عقل آورد، او مرا عصبانی کرد (آستین، ۱۹۶۲: ۱۰۲). در همه این نمونه‌ها، آنچه هم «گفته شده» و هم «انجام شده» است — یعنی بر زبان رانده شده یا نوشته شده و در قالب واژه‌ها و واحدهای زبانی آشکار گشته — فقط کنش نوع نخست، یعنی کنش واگوینده است؛ آنچه «گفته نشده» اما فقط «انجام شده» است، کنش نوع دوم یعنی کنش ناگوینده است که روی کنش واگوینده «به جا آورده» شده است؛ و سرآخر آنچه «گفته نشده» اما هم «انجام شده» و هم «از روی قصد در پی ایجاد تأثیر خاصی بوده»، کنش نوع

سوم یعنی کنش درگوبنده است که همراه و در ضمن کنش واگوبنده انجام شده است. عنصر مشترک در هر سه نوع کنش، «انجام شدگی» است.

اکنون هابرماس تنها یک گام با فراهم آوردن همه عناصر و ابزارهای لازم برای در انداختن نظریه کاربردشناسی عام فاصله دارد، و این گام نیز اندکی اصلاح و بازسازی نظریه گفتارکنش آستین است. آستین همه گفته‌ها را، اعم از گزارشی و کنایی، انجام‌دهنده کاری می‌داند و از همین رو همگی آنها را گفتارکنش می‌نامد. تفاوت گفته‌های گزارشی و کنایی در این جا این است که گفته‌های گزارشی افزون بر آن که کاری انجام می‌دهند، مشمول شرایط صدق یا کذب نیز هستند، اما کنش‌های ناگوبنده که فقط کاری را انجام می‌دهند نمی‌توانند مشمول شرایط صدق یا کذب باشند بلکه فقط می‌توانند بجا یا نابجا، یا بحق یا ناحق باشند. از سوی دیگر، همه گفتارکنش‌ها — از جمله گفته‌های گزارشی — ساختاری دوگانه دارند، یعنی هم دارای جزئی واگوبنده هستند (به شکل یک جمله با محتوای گزاره‌ای) و هم دارای جزئی ناگوبنده (به شکل جمله یا گفته‌ای کنایی)؛ زیرا کنش‌های ناگوبنده و درگوبنده به نوعی طفیلی و چسبیده به کنش واگوبنده هستند و تا زمانی که کنش واگوبنده رخ نداده باشد، کنش‌های ناگوبنده و درگوبنده نیز رخ نمی‌دهند. این تناقض را (این که: ۱. کنش‌های ناگوبنده مشمول شرایط صدق یا کذب نیستند، و ۲. جزء ناگوبنده گفتارکنش‌ها به سبب چسبیده بودنشان به جزء واگوبنده مشمول شرایط صدق یا کذب هستند) خود آستین بعدها متوجه شد و کوشید با تفاوت‌گذاری تازه‌ای در کنش‌های واگوبنده آن را حل و فصل کند که خود این تلاش نتیجه جالب دیگری را به دیده هابرماس از پی آورد، اما آستین چندان به طور جدی پیگیر آن نشد. آنچه پیش‌تر آستین از آن با عنوان کنش واگوبنده نام برده بود، اینک با دو نوع کنش دیگر جایگزین می‌شود: ۱. جزء گزاره‌ای مندرج در هر گفته کنایی آشکار، و ۲. دسته ویژه‌ای از کنش‌های ناگوبنده که به طور ضمنی مشمول شرایط صدق یا کذب می‌شوند؛ که همان گفتارکنش‌های گزارشی است. برای نمونه به این دو گفته بنگرید:

۱. «من اعلام می‌کنم که هوا سرد است».

۲. «من به تو هشدار می‌دهم که هوا سرد است».

هر دو به یکسان کنش‌هایی ناگوبنده هستند. اولی کنشی است که محتوای گزاره‌ای آشکاری دارد و می‌تواند به طور مستقیم و آشکار مشمول شرایط صدق یا کذب باشد، اما دومی کنشی است که فقط به طور ضمنی می‌توان از شرایط صدق آن سخن گفت، زیرا کنش اصلی در





این جا هشدار دادن است نه / اعلام یک وضعیت امر. از این رو، در این نوع کنش‌ها بررسی شرایط صدق یا کذب کنش اصلی (در این جا هشدار دادن) در ضمن بررسی شرایط صدق یا کذب کنش ضمنی (اعلام سردی هوا) انجام می‌شود؛ یعنی در اصل هشدار دادن خود مشمول شرایط صدق یا کذب نیست بلکه مشمول شرایط «بحق بودن» یا «نابحق بودن» است و بحق بودن یا نابحق بودن آن وابسته به تعیین صدق یا کذب کنش ضمنی آن (یعنی اعلام سردی هوا) است. اگر «سرد بودن» هوا درست باشد، «هشدار» آن بحق است و اگر «سرد بودن هوا» نادرست باشد، «هشدار» آن نیز نابحق است. به گفته هابرماس، آستین این نتیجه جالب را که خود نیز بدان رسیده بود سرسری گرفت، در حالی که از دید هابرماس اهمیت بسیاری دارد. اهمیت آن در این است که گفتارکنش‌ها می‌توانند افزون بر شمول در شرایط صدق یا کذب، مشمول شرایط دیگری نیز باشند که برای کاربردشناسی و سپس نظریه اجتماعی بنیادین‌اند. یافتن گونه‌های دیگر شرایط امکان گفتارکنش‌ها وظیفه‌ای است که هابرماس خود در نظریه کاربردشناسی عام به عهده می‌گیرد.

۳. کاربردشناسی صوری / عام

با این مقدمات، اکنون می‌خواهیم به شرح خطوط اصلی نظریه کاربردشناسی عام پردازیم. وظیفه کاربردشناسی عام تشخیص و بازسازی شرایط عام فهم ممکن است (هابرماس، ۱۹۷۹: ۱). همان‌گونه که پیش‌تر گفتیم، هابرماس برای پژوهش در شرایط عام فهم میان‌ذهنی ممکن از روش تحلیل صوری و عقلانی به جای تحلیل تجربی مرسوم در کاربردشناسی تجربی و دیگر قلمروهای زبان‌شناسی بهره می‌گیرد و این روش را روش بازسازنده می‌نامد. از این رو نقطه عزیمت وی تحلیل صوری شرایط امکان گفتارکنش‌ها یا گفته‌ها آن‌گونه که در جمله‌ها آشکار می‌شود است. به دیده هابرماس، هر گفته که به صورت یک جمله ادا می‌شود، با سه جهان یا سه قلمرو واقعیت نسبت برقرار می‌کند:

۱. واقعیت بیرونی یک وضعیت امر موجود، ۲. واقعیت درونی مقاصدی که یک گوینده می‌خواهد پیش روی عموم به نمایش بگذارد، و ۳. واقعیت هنجارین آن‌چه که به طور میان‌ذهنی به عنوان رابطه مشروع میان‌شخصی تشخیص داده می‌شود (هابرماس، ۱۹۷۹: ۲۸).

افزون بر این، گفته‌ها که از راه جمله‌ها و با میانجی‌گری زبانی، این نسبت‌های سه‌گانه را با جهان‌های بیرونی، درونی، و میان‌ذهنی برقرار می‌کنند باید در ساختاری که برای شنونده



فهم‌پذیر باشد ادا شوند. به سخن دیگر، جمله‌ها باید به لحاظ آوایی، نحوی، و معناشناختی بر طبق قواعد دستوری یک زبان خاص که گوینده و شنونده در آن هم‌بهره‌اند ساختارمند شده باشند تا شنونده هم معنای جمله و هم مقصود گوینده را دریابد. بدین سان، هر گفته باید روی هم‌رفته از چهار جهت شرایطی را برآورده سازد تا هم‌رسانش و فهم دوجانبه امکان‌پذیر شود. این شرایط همان شرایط عام و جهان‌روایی است که هابرماس در پی کشف و بازسازی آنها بود و آستین تنها به یکی از آنها به درستی و به طور کامل پرداخته بود و یکی دیگر را نیز فقط به طور ناقص کشف کرده بود. هابرماس این شرایط را داعیه اعتبار^۱ نام می‌نهد. نخستین شرط یا داعیه اعتبار، فهم‌پذیری^۲ است: جمله یا گفته باید ساختار دستوری درستی داشته باشد تا شنونده بتواند آن را دریابد. دومین داعیه اعتبار، صدق^۳ است: از جهت نسبت گفته با جهان بیرونی وضعیت امور، گفته باید بتواند شرایط صدق یا کذب خود را برآورده سازد چرا که داعیه‌ای را درباره وضعیت امری در جهان بیرونی رویدادها و چیزها پیش نهاده است. سومین داعیه اعتبار، صداقت^۴ است؛ از جهت نسبت گفته با جهان درونی احساس‌ها و مقاصد گوینده، گفته باید نشان‌دهنده مقاصد واقعی درونی گوینده باشد چرا که داعیه‌ای را درباره احساس، هدف، قصد یا حالت درونی گوینده که فقط برای او شهودپذیر است پیش نهاده است. و سرانجام چهارمین داعیه اعتبار، حقانیت^۵ است: از جهت نسبت گفته با جهان میان‌ذهنی، گفته باید بتواند بر پایه هنجاری مشروع و پذیرفته‌شده - دست‌کم برای شنونده - موجه باشد چرا که گوینده با ادای گفته در صدد برقراری رابطه‌ای میان‌ذهنی و رسیدن به توافق است.

به دیده هابرماس، برآوردن شرایط این داعیه‌های اعتبار در ادای هر گفته‌ای در اصل در شکل‌گیری هر هم‌رسانش میان‌ذهنی پیش‌فرض گرفته می‌شود، چنان‌که کامیابی هر هم‌رسانشی به برآورده شدن شرایط همه این داعیه‌های اعتبار بستگی دارد. اگر شرایط هر یک از این داعیه‌ها برآورده نشود، هم‌رسانش به شکست می‌انجامد. برای این‌که هم‌رسانش و رسیدن به فهم دوجانبه کامیاب شود، گوینده باید بتواند این کارها را انجام دهد:

گوینده باید شیوه بیان فهم‌پذیری را برگزیند تا گوینده و شنونده یکدیگر را بفهمند. گوینده باید قصد رساندن یک گزاره درست (یا محتوایی گزاره‌ای که

1. validity claim
2. comprehensibility
3. truth
4. truthfulness
5. rightness



پیش فرض وجودی آن برآورده شده باشد) را داشته باشد تا شنونده بتواند با گوینده در شناختی هم‌بهره باشد. گوینده باید بخواهد مقاصدش را با صداقت و راستی بیان کند تا شنونده بتواند گفته گوینده را باور کند (بتواند به او اعتماد کند). و سرآخر، گوینده باید گفته‌ای را برگزیند که بحق است تا شنونده بتواند گفته را بپذیرد و گوینده و شنونده بتوانند بر پایه پیش‌زمینه‌های هنجارین شناخته‌شده‌ای بر سر گفته توافق کنند (هابرماس، ۱۹۷۹: ۲-۳).

بدین سان هابرماس سه وجه یا کارکرد هم‌رسانش زبانی را تشخیص می‌دهد (یعنی زبان دارای سه کارکرد است) که هر یک متناظر با یکی از داعیه‌های اعتبار، به جز فهم‌پذیری، هستند. فهم‌پذیری گفته‌ها نمی‌تواند وجهی هم‌رسانشی به مانند سه داعیه اعتبار دیگر داشته باشد، «زیرا همه گفتارکنش‌ها باید پیش فرض فهم‌پذیری را به یکسان برآورده سازند» (هابرماس، ۱۹۷۹: ۵۷). برآوردن داعیه اعتبار فهم‌پذیری به کاربرد درست قواعد دستوری و زبان‌شناختی در جمله‌ها برمی‌گردد و نه به چگونگی کاربرد زبان به طور عام. در این جا، جمله‌ها فقط باید مطابق قواعد به درستی ساختارمند شده باشند تا فهم‌پذیر شوند. به سخن دیگر، فهم‌پذیری بستر کارکردها و وجوه هم‌رسانش است و خودش یکی از کارکردها نیست. پس وجوه هم‌رسانش زبانی فقط از داعیه‌های اعتبار صدق، صداقت، و حقانیت برمی‌آید. این سه وجه هم‌رسانشی این‌هایند: ۱. کارکرد شناختی زبان که موضوع آن محتوای گزاره‌ای و صدق و کذب‌بردار گفته‌هاست و گفته‌های گزارشی در آن به کار می‌رود؛ کارکرد شناختی زبان با داعیه اعتبار صدق هم‌بسته است. ۲. کارکرد میان‌کنشی زبان که موضوع آن روابطی میان گوینده و شنونده است و در آن گفته‌های کنایی همچون دستورها، وعده‌ها، توصیه‌ها، هشدارها و مانند این‌ها به کار می‌رود؛ کاربرد میان‌کنشی زبان با داعیه اعتبار حقانیت هم‌بسته است. ۳. کارکرد نمایشی زبان که برای نشان دادن و آشکار ساختن مقاصد و احساس‌های گوینده به کار می‌رود؛ کارکرد نمایشی زبان با داعیه اعتبار صداقت هم‌بسته است (هابرماس، ۱۹۷۹: ۵۷-۵۳).

اما داعیه‌های اعتبار نیازمند بنیادی عقلانی نیز هستند تا بر پایه آن گوینده و شنونده بتوانند درباره آنها داوری کنند و به توافق برسند. به سخن دیگر، هر یک از داعیه‌های اعتبار باید بتوانند با معیاری عقلانی فراتر از محتوای خود سنجیده شوند. آستین و سرل در نظریه گفتارکنش، فقط درباره بنیاد عقلانی کنش‌های ناگوینده بحث کرده بودند که عبارت بود از بررسی شرایط صدق یا کذب محتوای گزاره‌ای جزء گزارشی گفتارکنش‌های ناگوینده. همچنین آنان این بنیاد عقلانی



را فقط در بستر نهادی^۱ بررسی کرده بودند، در حالی که هابرماس با کشف داعیه‌های اعتبار دیگر و نیز ساختار دوگانه گفته‌ها (گزارشی/کُنایی) ضروری دید که بنیاد عقلانی همه داعیه‌های اعتبار را هم در بستر نهادی‌شان و هم در بستر غیرنهادی‌شان بررسی کند. این بررسی می‌تواند پایه‌ای برای تحلیل چرایی و چگونگی کامیابی یا شکست هم‌رسانش‌ها فراهم آورد. برای نمونه، «دستور دادن ستوان به سرلشگر» به این دلیل داعیه اعتبار «حقانیت» را برآورده نمی‌سازد که در بستر نهادی ارتش، فرودست به فرادست نمی‌تواند دستور دهد. قواعد و قراردادهای نهاد ارتش بنیاد عقلانی داوری بر سر داعیه اعتبار حقانیت چنین گفته‌هایی است. اما در بسترهای غیرنهادی چطور باید داوری کرد؟ یعنی برای نمونه هنگامی که دو شخص در چارچوب مناسبات میان‌شخصی خود به یکدیگر وعده می‌دهند، معیار عقلانی برای سنجش حقانیت چنین کنشی چیست؟ برای پاسخ دادن به این پرسش، هابرماس از تحلیل خود از وجوه و کارکردهای سه‌گانه هم‌رسانش‌های زبانی بهره می‌گیرد و بنیاد عقلانی داوری بر سر داعیه‌های اعتبار را تبیین می‌کند.

در کارکرد شناختی زبان، بنیاد عقلانی داعیه اعتبار صدق، «الزام درونی گوینده به دلیل آوری» است. گوینده باید بتواند دلایلی قانع‌کننده برای محتوای گزارشی گفته خود بیاورد تا هرگونه شک مقدری را بتواند رفع کند. اگر دلیل آوری او برای شنونده قانع‌کننده نباشد آنگاه گفت‌وگو به سطح دیگری می‌رود که در آن اختلاف بر سر اعتبار خود داعیه اعتبار صدق، موضوع گفتمان نظری درجه دوم می‌شود. برای نمونه اگر گوینده این گفته گزارشی را پیش نهد که «آب در صد درجه به جوش می‌آید» و شنونده بدان شک داشته باشد، گوینده باید دلیلی که در این جا برخاسته از یک مشاهده تجربی است پیش نهد. اگر شنونده باز هم قانع نشد، آنگاه گفت‌وگو و تلاش برای رسیدن به فهم مشترک (یعنی دانشی مشترک درباره جهان بیرونی) به سطح گفتمانی نظری درباره اعتبار مشاهده تجربی مورد نظر می‌رود.

در کارکرد میان‌کنشی زبان، بنیاد عقلانی داعیه اعتبار حقانیت، «الزام درونی گوینده به توجیه هنجارین گفته خود» است. گوینده باید بتواند بستر هنجارینی پیش نهد که شنونده مطمئن شود که گوینده برحق است. اگر شنونده از این توجیه نتواند به حقانیت گوینده در ادای گفته برسد، آنگاه گفت‌وگو به سطح گفتمان عملی درجه دوم می‌رود که در آن بر سر اعتبار خود داعیه اعتبار حقانیت اختلاف نظر وجود دارد. برای نمونه، اگر گوینده این گفته کُنایی را پیش نهد که «من تو را از این سمت خلع می‌کنم» و شنونده به حقانیت آن تردید داشته باشد، گوینده باید

1. institution-bound context



توجیهی بر بنیاد یک هنجار نهادین (یا غیر نهادین در موارد دیگر) بیاورد. اگر شنونده باز هم قانع نشد، آنگاه گفت‌وگو و تلاش برای رسیدن به توافق (در این جا پذیرش خلع سمت از سوی شنونده) به سطح گفتمانی عملی (یعنی چرایی و چگونگی اعتبار هنجار مورد نظر) می‌رود. در موارد غیر نهادین، گوینده باید توجیهی بر بنیاد یک هنجار میان‌ذهنی که میان گوینده و شنونده مشترک است بیاورد. برای نمونه، سرزنش مادر به فرزند، بر بنیاد حق پذیرفته‌شده مادر و فرزند توجیه می‌شود. در غیر این صورت باز هم گفت‌وگو به سطح گفتمانی عملی درباره خود هنجار حق مادر و فرزند می‌رود که در آن اختلاف بر سر حقایق خود این هنجار است.

در کارکرد نمایشی زبان، بنیاد عقلانی داعیه اعتبار صداقت، «الزام گوینده به اثبات صداقت خود» است که در مجموعه رفتارهای بی‌تعارض بعدی آشکار می‌شود. در این مورد، بروز رفتارهای بعدی گوینده است که اعتماد شنونده را به صداقت گوینده در نمایش احساس‌ها و مقاصدش حاصل می‌کند. یعنی اگر شنونده از صداقت گفته‌نمایشی گوینده مطمئن نشود، فقط رفتارهای بی‌تعارض بعدی گوینده است که معیار داوری عقلانی داعیه اعتبار صداقت است. برای نمونه، اگر گوینده این گفته‌نمایشی را پیش نهد که «من از گل سرخ بیزارم» و شنونده بدان شک داشته باشد، گوینده باید برای جلب اعتماد شنونده در رفتارهای بعدی خود به گونه‌ای ناسازگار با این گفته خود رفتار نکند.

۴. توانش هم‌رسانشی

توانایی برآوردن شرایط این داعیه‌های اعتبار و نیز توانایی داوری بر سر خود داعیه‌های اعتبار بر بنیادی عقلانی فراتر از محتوای گفته‌ها، همگی به توانایی‌ای می‌انجامد که هابرماس از آن با عنوان توانش هم‌رسانشی^۱ یاد می‌کند. هابرماس مفهوم توانش هم‌رسانشی را در برابر مفهوم توانش زبانی^۲ که چامسکی در نظریه زبان‌شناختی خود پیش نهاده بود می‌نشانند. چامسکی در نظریه دستور عام^۳ بر این باور بود که ذهن همه انسان‌ها دارای ساختاری یکسان است که بر پایه آن می‌توانند زبان را به کار ببرند. انسان‌ها از راه این توانایی می‌توانند زبان را هم فراگیرند^۴ و هم یاد بگیرند^۵ (چامسکی، ۱۹۶۵). این ساختار یکسان را وی «دستور عام» نام می‌نهد و بر آن است که این ساختار مشترک مستقل از قواعد نحوی هر زبان خاص، سبب می‌شود که همه انسان‌ها

1. communicative competence
2. linguistic competence
3. universal grammar
4. acquisition
5. learning

توانایی مشترکی برای یادگیری و فراگیری زبان داشته باشند و بتوانند بر پایه قواعد دستوری زبان مادری خود، جمله‌هایی فهم‌پذیر در زبان خود تولید کنند. وی از این توانایی مشترک با عنوان «توانش زبانی» نام می‌برد. این جا از جهت اهمیت مفهوم توانش هم‌رسانشی و نسبت آن با مفهوم توانش زبانی، همین نکته بس که هابرماس در نقد مفهوم توانش زبانی چامسکی بر این باور است که توانش زبانی فقط به یکی از داعیه‌های اعتبار که همان فهم‌پذیری است مربوط می‌شود و شرایط برآورده شدن داعیه‌های اعتبار صدق، صداقت، و حقیقت در آن لحاظ نشده است. از نگاه چامسکی، انسان‌ها کافی است فقط توان این را داشته باشند که جمله‌هایی که به لحاظ دستوری درست‌ساخت هستند تولید کنند تا بتوانند معیار فهم‌پذیری رفتارهای زبانی را برآورده سازند. اما از نگاه هابرماس برآوردن این شرط به تنهایی برای برقراری رابطه‌ای میان شخصی کافی نیست، بلکه شرایط داعیه‌های اعتبار دیگر نیز که در کاربردشناسی عام کشف شده‌اند باید برآورده شوند تا هم‌رسانش ممکن شود. توانش هم‌رسانشی یعنی توانایی برآوردن همه چهار داعیه اعتبار. به گفته هابرماس:

منظور من از «توانش هم‌رسانشی» آن است که گوینده‌ای که در پی فهم دو جانبه است بتواند جمله‌ای درست‌ساخت در نسبت با واقعیت‌ها یا جهان‌های سه‌گانه بسازد، یعنی،

۱. جمله‌ای گزاره‌ای را به گونه‌ای برگزیند که یا شرایط صدق گزاره‌ای که گفته شده است برآورده شود یا شرایط صدق گزاره‌های وجودی محتوای گزاره‌ای مورد نظر برآورده شود (چنان‌که شنونده بتواند در دانشی که گوینده دارد هم‌بهره شود).

۲. مقاصدش را به گونه‌ای به نمایش بگذارد که نمود زبانی آنها بازتاب آن‌چه که قصد کرده بود باشد (چنان‌که شنونده بتواند به او اعتماد کند).

۳. گفتارکنش را به گونه‌ای انجام دهد که با هنجارهای به رسمیت شناخته شده یا خودانگاره‌های پذیرفته‌شده هماهنگ باشد (چنان‌که شنونده بتواند در جهت‌گیری‌های ارزشی مشترک با گوینده، هماهنگ باشد) (هابرماس، ۱۹۷۹: ۲۹).

نکته این جاست که توانش هم‌رسانشی برخلاف توانش زبانی چامسکی، ساختار از پیش موجود ذهن انسان نیست که همه انسان‌ها از آغاز تولد در خود داشته باشند، بلکه قابلیت است که از راه تربیت و آموزش در انسان‌ها پدید می‌آید. این نوع آموزش نیز فقط وجهی زبان‌شناختی



یا دستوری ندارد بلکه در بنیاد خود وجهی هم‌رسانشی دارد که افزون بر معیار فهم‌پذیری، در بر دارنده معیارهای صدق، صداقت و حقانیت نیز هست. از این رو، توانش هم‌رسانشی توانشی است که جهت‌گیری هنجارین (یعنی اخلاقی) آن از آغاز باید در هر گفتارکنشی موجود باشد. هم‌بهرگان در هم‌رسانش در اصل کنش‌هایی اخلاقی را از راه گفت‌وگو بنیان می‌نهند. بدین سان، هابرماس می‌کوشد نظریه‌ای را درباره اخلاق نیز بی‌رواند که از آن با نام اخلاق گفتمان^۱ یاد می‌کند.

۵. اخلاق گفتمان

در کاربردشناسی صوری، برآوردن داعیه اعتبار حقانیت که به جهان میان‌ذهنی و اجتماعی کنش‌گران برمی‌گردد، اهمیتی شاید بی‌مانند برای نظریه اخلاق دارد. برآوردن داعیه اعتبار حقانیت بدین معناست که گوینده در ادای یک گفتارکنش ناگوینده، حق انجام چنین کنشی را دارد یا نه. به گفته مک‌کارتی، از دیدگاه نظریه اخلاق هابرماس، «آگاهی اخلاقی در بنیاد فقط به معنای توانایی به کارگیری توانش میان‌کنشی برای حل و فصل توافقی کشمکش‌های اخلاقی است» (مک‌کارتی، ۱۹۷۸: ۳۵۰). این توانش هم‌رسانشی، همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، امری اکتسابی است که در فرایند تربیتی و جامعه‌پذیری به دست می‌آید. از این رو، به دیده هابرماس، هر نظریه اجتماعی درباره شرایط انجام میان‌کنش‌ها با میانجی‌گری زبانی، به ناچار باید چارچوبی جهان‌روا به دست دهد تا با ارجاع بدان، کشمکش‌ها و عدم توافق‌ها در تراز اجتماعی حل و فصل شود. هیچ توافقی نمی‌تواند بدون ارجاع به یک یا چند اصل جهان‌روا به سرانجام برسد. از سوی دیگر، میان‌کنش‌ها همواره در بسترها و شرایط اجتماعی ویژه‌ای رخ می‌دهند که سبب می‌شود توافق صورت گرفته رنگ و آهنگ همان بستر و شرایط موجود را به خود بگیرد. پس پرسش این است که چگونه می‌توان نظریه‌ای اخلاقی بی‌رواند که از سویی بتواند وجود و اعتبار اصل‌های جهان‌روای اخلاقی را که امکان داوری منصفانه را فراهم می‌آورد تبیین کند، و هم از سوی دیگر بسترها و شرایط انضمامی میان‌کنش‌ها را در نظر گیرد تا داوری‌ها به دام انتزاع‌های ناسودمند و کلی نیفتند. به سخن دیگر، صورت داوری‌های اخلاقی چگونه می‌تواند با ماده و محتوای مسائل مورد اختلاف سازگار افتد؟ از این رو، نظریه اخلاقی باید هم تا اندازه‌ای صوری باشد و هم تا اندازه‌ای مربوط به محتوا. هابرماس چنین نظریه‌ای را با عنوان اخلاق گفتمان در کتاب *آگاهی اخلاقی و کنش هم‌رسانشی* می‌بی‌رواند (هابرماس،



۱۹۹۰). البته پیش از این کتاب، وی خطوط اجمالی و آغازین این نظریه را در بخش پایانی کتاب بحران مشروعیت به دست داده بود (هابرماس ۱۹۷۳: ۱۰۸-۱۱۰)، اما سپس با همکاری کارل - اتو اپل به شرح و بسط آن پرداخت.

این نکته را نیز بیفزاییم که اخلاق گفتمان شکل بازبینی شده مفهوم وضعیت آرمانی گفت و گو^۱ است. هابرماس وضعیت آرمانی گفت و گو را شرایط هم‌رسانش آزاد و شفاف می‌داند که گفت و گوها در آن به شکل کامل و مطلوب به انجام می‌رسد. از این جهت، مفهومی فرجام‌شناسانه^۲ در وضعیت آرمانی گفت و گو پیش فرض گرفته می‌شود. هابرماس مفهوم فرجام یا غایت^۳ را به پیروی از اخلاق کانتی پیش نهاده بود که در آن هر سوژه‌ای خود غایتی فی‌نفسه است و نمی‌تواند همچون ابزار رسیدن به هدف به کار رود. در وضعیت آرمانی گفت و گو نیز انسان‌ها چون غایاتی فی‌نفسه هستند، پس گفت و گو میان آنان نیز شرایطی دارد. این شرایط به گونه‌ای است که در آن هیچ تفاوتی در قدرت میان هم‌بهرگان وجود ندارد. اما پیش فرض چنین شرایطی این است که جامعه‌ای کامل در پایان تاریخ انسانی می‌تواند وجود داشته باشد که میان‌کنش‌های کنونی ما با نگاه به آن جامعه مفروض سامان می‌گیرد. این آرمان‌گرایی اما رنگ و آهنگ سوژکتیویسم کانتی و فلسفه آگاهی را بر پیشانی خود دارد که هابرماس در چرخش زبانی خود، از آن ناخشنود و رویگردان شده بود. از این رو لازم دید تا در مفهوم «وضعیت آرمانی گفت و گو» بازبینی کند. حاصل کار، نظریه اخلاق گفتمان است که در آن کوشید از آرمان‌گرایی و فرجام‌باوری کانتی فاصله بگیرد، اما در همان حال جهان‌روایی و کلیت‌پذیری داوری‌های اخلاقی را از کانت همچنان برای خود نگه دارد.

همان‌گونه که گفتیم، اخلاق گفتمان نظریه‌ای هنجارگذار است که، بر پایه کاربردشناسی عام، قواعد هم‌رسانش‌ها را در تراز اخلاق اجتماعی صورت‌بندی می‌کند. بر پایه این نظریه، داوری بر سر داعیه اعتبار حقانیت در جهان میان‌کنش‌های اجتماعی، بر پایه دو اصل انجام می‌پذیرد: ۱. اصل عمومیت (جهان‌روایی)^۴ و ۲. اصل گفتمان^۵. اصل عمومیت (جهان‌روایی) درباره صورت داوری اخلاقی است، و اصل گفتمان درباره محتوا یا ماده آن. اما نکته این جاست که اصل گفتمان، درباره محتوای داوری اخلاقی جهت‌گیری مشخصی ندارد، بلکه فقط ضامن

1. ideal speech situation
2. teleological
3. end
4. universalization
5. discourse





شرایط کاربردی و بستر عینی گفت‌وگو و هم‌رسانش است. به سخن دیگر، اخلاق گفتمان با صورت‌بندی دو اصل بالا، موضعی میانه برمی‌گیرد و، مانند نقد هگل از نظریه اخلاق کانت، مدعی است که داوری‌های اخلاقی باید ویژگی «عمومی مشخص» داشته باشند. هگل هم جهان‌روایی انتزاعی اخلاق کانت را رد می‌کرد و هم هرگونه تعبیر خاص و انضمامی از اخلاق را. «اخلاق گفتمان این قصد بنیادی هگل را می‌گیرد تا با ابزارهای کانتی آن را بازیابد» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۱۹۷). به سخن دیگر، نباید از میان نظریه اخلاقی جهان‌روا باور، که به ضرورت از همه محتواها انتزاع و بریده می‌شود، و نظریه انضمامی و ناگزیر محدودی که فقط برخی داوری‌های اخلاقی محلی و محدود به بستر و زمینه را در نظر می‌گیرد، یکی را برگزینیم. اشکال رویکرد نخست، انتزاعی بودن محض آن است، و در دومی به ورطه نسبی‌گرایی و ناتوانی در داوری منصفانه می‌افتیم. دو اصل «عمومیت (جهان‌روایی)» و «گفتمان» چنین رویکردی را امکان‌پذیر می‌سازند. پس اخلاق گفت‌وگو بسته به دو فرض است: «۱. داعیه‌های اعتبار هنجارین دارای معنای شناختی هستند و می‌توان آنها را همچون داعیه صدق به شمار آورد، و ۲. لازمه توجه هنجارها و دستورها این است که گفتمانی واقعی درگیرد و بدین سان نتواند به صورت تک‌گویانه رخ دهد، یعنی به شکل فرایند فرضی استدلال که در ذهن یک فرد جریان می‌یابد» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۶۸). منظور از «ویژگی شناختی» که در فرض نخست آمده این است که داوری‌های اخلاقی را می‌توان از راه استدلال توجیه کرد. از این رو، چنین دیدگاهی در برابر دیدگاه‌های تصمیم‌گرا^۱ و احساسات‌گرا^۲ می‌ایستد که می‌گویند تصمیم‌های عاطفی و احساسی یا ارزش‌های زیبایی‌شناختی پایه داوری‌های اخلاقی است و از این رو اعتبار آنها نیازی به بحث و استدلال ندارد (هابرماس، ۱۹۹۰: ۴۴، ۵۴-۵۵، ۱۸۷).

اصل عمومیت (جهان‌روایی) می‌گوید که تصمیم‌های اخلاقی فقط هنگامی معتبرند که همه کسانی که از آنها تأثیر می‌پذیرند، بتوانند از آنها خوشنود باشند و آنها را بپذیرند. این سخن، همان‌گونه که گفتیم، طینی به شدت کانتی دارد. کانت در کتاب *بنیادگذار مابین اخلاق* یک اصل و تنها اصل بنیادین اخلاقی را به عنوان «دستور مطلق»^۳ این‌گونه بیان کرده بود که «چنان رفتار کن که بتوانی بخواهی در همان زمان، اصل رفتار تو قانونی جهان‌روا شود» (کانت، ۱۹۶۱: ۸۸). هابرماس همین اصل را بدین گونه بیان می‌کند که در یک تصمیم‌گیری اخلاقی «همه کسانی که [از آن] تأثیر می‌پذیرند بتوانند بپذیرند که پیامدها و آثار پیرامونی‌ای که از

1. decisionism
2. emotivism
3. categorical imperative

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 اصلی است که با ارجاع بدان می‌توان حقانیت جهان‌روای کنش‌های هنجارین را معتبر ساخت. اما اصل جهان‌روایی به تنهایی کافی نیست، زیرا راه‌های بسیاری برای پدید آوردن توافق جهان‌روا وجود دارد و به ضرورت همگی آنها خصلتی اخلاقی ندارند، یعنی از دید هابرماس نیازمند توسل به توانش هم‌رسانشی کنش‌گران نیستند. مشکل دیدگاه کانت این بود که در حل و فصل مسائل اخلاقی، نیازی به سخن گفتن افراد با یکدیگر نمی‌دید. یک فرد تنها یا سوژه کنش‌گر به تنهایی می‌توانست از راه استدلالی تک‌گویانه در ذهن خود نیز اصل اخلاقی کاتی را به گونه‌ای جهان‌روا کاربردی سازد. اما به دیده هابرماس، چنین استدلالی نه ممکن است و نه مطلوب. تک‌گویی برآمده از سوپزکتیویسم است و از این رو در نظریه اخلاقی اجتماعی جایی ندارد. اصل گفتمان چنین نارسایی‌ای را جبران می‌کند. اصل گفتمان مشخص می‌کند که اعتبار هنجارین داورها 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 آنها متأثرند، همچون هم‌بهرگان در گفتمانی عملی آن را تأیید کنند (یا بتوانند تأیید کنند)» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۶۰). به سخن دیگر، لازمه این اصل این است که همه سخن‌گویان و کنش‌گران اجازه و توان هم‌بهرگی در بحث اخلاقی 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 (از جمله آرزوها، نیازها و گرایش‌ها). همچنین هیچ سخن‌گویی نباید وادار به ورود یا خروج از گفتمان شود. اگر توافق از راه تهدید پنهان یا آشکار، و اجبار درونی یا بیرونی پدید آید، یا اگر گفتمان به گونه‌ای باشد که برخی موضوعات را نتوان در آن پیش کشید، آن‌گاه آن توافق هیچ اعتبار اخلاقی نخواهد داشت. «تنها نیروی اجبارکننده مشروع در گفتمان، استدلال برتر است» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۸۹).

از سوی دیگر، صورت‌بندی این دو اصل در اخلاق گفتمان، نشان می‌دهد آنچه در داورهای اخلاقی مهم است نه نتیجه یا پیامد گفتمان، بلکه خود فرایند گفتمان است که مهم شمرده می‌شود. اخلاق گفتمان، رویکردی صوری به اخلاق است. در این رویکرد، آنچه مهم است چگونگی رسیدن به توافق یا تصمیم اخلاقی است و نه خود تصمیم یا موضوع آن.





گفتمان یک فرایند^۱ است و فرآورده^۲ یا نتیجه آن هر چه باشد، نمی‌تواند و نباید اصل فرایند را مخدوش سازد. به سخن دیگر، هدف رسیدن به یک نتیجه مشخص نباید سبب شود که بپنداریم به هر شکل یا ابزاری می‌توان بدان رسید. هدف در این جا وسیله را توجیه نمی‌کند. این نکته که اخلاق گفتمان درباره فرایندهای رسیدن به تصمیم اخلاقی است و نه درباره فرآورده یا خود آن تصمیم، پیامد دیگری نیز دارد و آن این که هم‌بهرگان در گفتمان اخلاقی انبانی از ذخایر و منابع فرهنگی‌ای که از زیست‌جهان^۳ در دست دارند به همراه می‌آورند. به سخن دیگر، آنان فقط موجوداتی عقلانی نیستند، بلکه انسان‌هایی واقعی‌اند که تجربه‌های شخصی و چگونگی تربیت‌شان، شخصیت انضمامی آنان را شکل داده است. همین عینی بودن، انضمامی بودن و گوناگونی تجربه‌ها، ارزش‌ها، و نیازهای شخصی است که گفتمان را ارزشمند و پرمایه می‌سازد. کوتاه سخن آن که اصل جهان‌روای کانتی را با نگاه به اصول دوگانه اخلاق گفتمان، می‌توان بیانی هابرماسی داد و همچون تامس مک‌کارتی گفت که «اکنون به جای تأکید بر این نکته که آنچه هر کس می‌تواند بدون دچار شدن به تناقض اراده کند قانونی عام (جهان‌روا) باشد، بر این نکته تأکید شود که آنچه همگان در توافق با هم می‌توانند اراده کنند یک هنجار عام (جهان‌روا) است» (مک‌کارتی، ۱۹۷۸: ۳۲۶).

۶. کاربردشناسی صوری به جای کاربردشناسی تجربی

نکته دیگری که اشاره بدان در این جا ضروری است، به دلایلی برمی‌گردد که هابرماس برای گذر از کاربردشناسی تجربی به کاربردشناسی صوری (عام) به دست می‌دهد. این امر در اصل به این پرسش برمی‌گردد که چرا نظریه اجتماعی درباره «کنش» باید رویکرد کاربردشناسی صوری داشته باشد و چرا نباید از همان رویکرد کاربردشناسی تجربی بهره گیرد. به سخن دیگر، چنین می‌نماید که کاربردشناسی صوری هابرماس که تحلیل شرایط عام و بسیار آرمانی و انتزاعی گفتارکنش‌ها را نقطه عزیمت خود قرار داده است، از تحلیل انضمامی چگونگی کاربرد زبان در بستر عادی زندگی روزمره دور افتاده و بدین سان از واقعیات طبیعی و تجربی زبان غافل شده است. چنین انتقادی را مارگا کرنکل، زبان‌شناس آلمانی، پیش نهاده است که «کاربردشناسی صوری به گونه‌ای ناامیدکننده از کاربرد واقعی زبان پرت افتاده است» (هابرماس، ۱۹۸۴: ۳۲۸). هابرماس با اشاره به پژوهش‌های گسترده‌ای که در حوزه کاربردشناسی تجربی انجام شده است (و این نشان‌دهنده آگاهی و احاطه گسترده او به آن مباحث است)، سه دلیل عمده را برای عزیمت از کاربردشناسی تجربی به سوی

1. process
2. product
3. lifeworld



نظریه‌ای اجتماعی درباره کنش برمی‌شمرد. نخست آن‌که به لحاظ روش‌شناختی، کاربردشناسی تجربی را فاقد توانایی تبیین و تحلیل پیچیدگی و گستردگی وضعیت‌های طبیعی کاربرد زبان می‌داند، زیرا کاربردشناسی تجربی چگونگی کاربرد زبان در موقعیت‌های ویژه زمانی و مکانی و حداکثر در یک زبان خاص را بررسی می‌کند، در حالی که به دیده هابرماس تحلیل شرایط صوری و عام کاربرد زبان نیازمند الگویی فراتجربی و صوری است. دوم آن‌که، درک بنیادهای عقلانی فرایندهای رسیدن به فهم در میان‌کنش‌های اجتماعی، ایجاب می‌کند مفهومی عام و صوری از عقلانیت داشته باشیم نه عقلانیتی که فقط در بسترهای خاص پدیدار می‌شود؛ این امر برای صورت‌بندی عقلانیت در کنش‌های هم‌رسانشی ضروری است و کاربردشناسی تجربی چنین کاری نمی‌تواند بکند. و سوم آن‌که اگر نخواهیم که مسئله عقلانیت در جایی مانند نظریه کنش ماکس وبر عقیم و متوقف شود، آن‌گاه باید ساختارهای عام زیست‌جهان را که سوژه‌های کنش‌گر بدان تعلق دارند، تحلیل کنیم و این کار البته از عهده کاربردشناسی تجربی بر نمی‌آید، زیرا چنین مفاهیم عامی در هیچ موقعیت بالفعل زبانی یافت نمی‌شود. از این رو کاربردشناسی تجربی آنها را یکسره از حوزه تحلیل خود بیرون می‌گذارد (هابرماس، ۱۹۸۴: ۳۳۵-۳۲۸). همچنین نظریه اجتماعی درباره عقلانیت کنش هم‌رسانشی بدون چنین دستگاه مفاهیم صوری و عامی کور و بی‌هدف خواهد بود، و از سوی دیگر بدون محتوای تجربی کاربردهای بالفعل و روزمره زبان نیز پوچ و توخالی خواهد ماند. کاستی نوع نخست با کاربردشناسی صوری جبران می‌شود و کاستی نوع دوم با کاربردشناسی تجربی که پایه کاربردشناسی صوری است. همین دلایل را کمابیش می‌توان برای نابسند بودن پژوهش‌های زبان‌شناختی در حوزه‌های زبان‌شناسی اجتماعی و فرهنگی^۱ و زبان‌شناسی روان‌شناختی^۲ برای کاربرد در نظریه اجتماعی درباره مدرنیته و بازسازی عقلانی آن به کاربرد (هابرماس، ۱۹۸۴: ۳۲۱). به عنوان واپسین نکته در تشریح نظریه کاربردشناسی عام، باید به جایگاه نظام‌مند زبان در نسبت با جهان‌های سه‌گانه اشاره کنیم. به دیده هابرماس، در هر کنش هم‌رسانشی، نتیجه دلخواه فقط آن‌گاه به دست می‌آید که گوینده همراه با کاربست جمله‌هایی فهم‌پذیر، سه داعیه اعتبار دیگر — یعنی صدق، صداقت، و حقانیت — را به شیوه‌ای پذیرفتنی پیش کشد. همه این‌ها با میانجی‌گری زبان انجام می‌پذیرد. داعیه‌های اعتباری که به ناگزیر در گفتارکنش‌های معطوف به رسیدن به فهم و توافق مندرج‌اند نشان می‌دهد که این چهار قلمرو همواره از پیش باید هم‌زمان پدیدار شوند تا فهم مشترک و توافق به دست آید. از این رو، جهانی بودن

1. socio-cultural linguistics
2. psycholinguistics

کاربردشناسی عام و نیز عام بودن داعیه‌های اعتبار، از همین تمامیت جهان‌هایی برمی‌خیزد که هابرماس پیش می‌نهد. گویی هستی در تمامیت خود در این جهان‌های چهارگانه پدیدار می‌شود. این کشف مهمی است که هابرماس در پژوهش‌های خود بدان رسید؛ کشفی که به گمان ما پیامدهای ژرف و ماندگاری در گستره دانش بشری از جمله آموزش و پرورش به دنبال دارد. به جرئت می‌توان ادعا کرد که مسیر فلسفه و دانش اجتماعی با این کشف هابرماس چرخشی دوران‌ساز به خود می‌بیند: چرخش هم‌رسانشی.

نمودار چکیده الگوی کاربردشناسی عام

۴. زیان	۳. جهان طبیعت درونی من	۲. جهان جامعه «ما»	۱. جهان طبیعت بیرونی	قلمروهای واقعیت
همه انواع گفتارکنش‌ها	گفته‌های گزارشی آشکارگر احساس‌ها و مقاصد	گفته‌های کُنایی ناگوینده	گفته‌های گزارشی وضعیت امور	نوع گفتارکنش‌ها
همه موضوع‌ها	احساس‌ها و مقاصد گوینده	مناسبات میان‌شخصی	محتوای اثبات‌پذیر	موضوع گفتارکنش‌ها
فهم‌پذیری	صداقت	حقانیت	صدق	داعیه‌های اعتبار
—	کارکرد نمایشی	کارکرد میان‌کنشی	کارکرد شناختی	وجوه هم‌رسانش زبانی
—	آشکار کردن ذهنیت سوژه	پی‌ریزی مناسبات میان‌شخصی مشروع	بازنمایی وضعیت امور	کارکردهای عام سخن
—	رفتار بدون تعارض در آینده	الزام توجیه هنجارین	الزام دلیل‌آوری	بنیادهای داوری عقلانی داعیه‌های اعتبار
—	—	گفتمان عملی	گفتمان نظری	سطح بعدی گفت‌وگو
—	نمایان‌سازی سوژه فردی	هماهنگ‌سازی سوژه‌های کنش‌گر	ابژه‌سازی محتوا	رویکردهای بنیادین

کاربردشناسی تجربی

۱. پیش‌زمینه

نخستین جوانه‌های حوزه کاربردشناسی از درون کارهای چارلز موریس سر برآورد (موریس، ۱۹۷۰، ۱۹۳۸). موریس با تأثیرپذیری از نشانه‌شناسی چارلز ساندرس پیرس، فیلسوف پراگماتیست



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۰۰

دوره ششم
شماره ۳
تابستان ۱۳۹۳

امریکایی، در پی آن بود تا این حوزه از مطالعات زبان‌شناختی را مدون‌تر سازد. از همین رو، وی در کتاب خود با نام *بنیادهایی برای نظریه نشانه‌ها* (موریس، ۱۹۳۸)، نشانه‌شناسی را به سه حوزه عمده بخش‌بندی کرد: نحوشناسی^۱، معناشناسی^۲، و کاربردشناسی^۳. از آن پس، همین بخش‌بندی در دانش زبان‌شناسی پذیرشی عام یافت. بر پایه تعریف موریس، کاربردشناسی شاخه‌ای از معناشناسی است که به «روابط میان نشانه‌ها و مفسران آن نشانه‌ها می‌پردازد» (نت، ۲۰۰۶). پیش از این درباره تمایز سوسوری میان زبان و گفتار سخن گفته بودیم. این‌جا نیز باید اشاره کنیم که رد این تمایز را باز هم در حوزه کاربردشناسی می‌توان یافت. کاربردشناسی بیشتر بر گفتار تکیه و تأکید دارد، در حالی که نحوشناسی و معناشناسی بر پایه تعریف سوسور از زبان استوار می‌شوند. نکته این‌جاست که سوسور، دانش زبان‌شناسی را به بررسی ساختارها و کدهای زبانی یا همان زبان محدود می‌کرد. وی چگونگی کاربرد زبان در بستر زندگی روزمره را از حیطه زبان‌شناسی بیرون گذاشته بود. زبان‌شناسی شناخت‌گرایانه چامسکی نیز در ادامه همین تأکید بر ساختارهای زبانی پرورانده شد. اما موریس به پیروی از پیرس در پایه‌ریزی معناشناسی خود، توجهی ویژه به چگونگی کاربرد زبان در بستر زندگی روزمره روا داشت. موریس و پیرس از تأکید یک‌جانبه سوسور بر زبان ناخشنود بودند، زیرا چنین تأکیدی رابطه و پیوند زبان را با جهان بیرون از آن یکسره می‌گسلد. به سخن دیگر نشانه‌های زبانی را اگر نتوان با شیئی یا واقعیتی بیرون‌زبانی پیوند داد، ما را به ورطه ضدواقع‌گرایی می‌کشاند و بدین سان «عینیتی دروغین به زبان می‌بخشد» (ادگار و سیجویک، ۲۰۰۸: ۳۰۸). بر پایه همین انتقاد پیرس و موریس به سوسور بود که موریس زبان‌شناسی را به سه حوزه بخش‌بندی کرد:

نحوشناسی، بررسی روابط صوری نشانه‌ها با نشانه‌های دیگر است. معناشناسی بررسی روابط نشانه‌ها با اشیایی بیرون از زبان است. و سرآخر، کاربردشناسی نیز بررسی رابطه نشانه‌ها با کسانی است که آن نشانه‌ها را تفسیر می‌کنند؛ یعنی به کار برندگان زبان (موریس، ۱۹۳۸: ۶). تأکید کاربردشناسی به عنوان حوزه‌ای تازه از بررسی زبان، نه بر نشانه‌ها و روابط میان آنها بلکه بر به کار برندگان زبان یا همان افراد اجتماعی است. در این دیدگاه، روشن است که نشانه‌ها فقط به نشانه‌های نوشتاری محدود نمی‌شود، بلکه ابزارهای غیرکلامی را نیز همچون اداها و حرکات بدنی در بر می‌گیرد. همچنین باز هم روشن است که در این‌جا منظور از به کار برندگان زبان، افراد تنها و منزوی نیستند، بلکه افراد اجتماعی که می‌خواهند با دیگران

1. syntactics
2. semantics
3. pragmatics



هم‌رسانش و میان‌کنش داشته باشند است. از این رو، زبان آن‌گونه که سوسور می‌پنداشت، فقط در برگیرنده نظام نشانه‌ای با مجموعه قواعد و ساختارهای درونی نیست، بلکه زبان میانجی برقراری هم‌رسانش میان انسان‌هاست. همچنین، هر واحد زبانی، اعم از واژه، جمله، گفته، ژست و ادا و از این دست، در یک بستر اجتماعی با پیش‌زمینه‌ای از احساس‌ها، باورها، انگیزه‌ها و مانند این‌ها رخ می‌دهد. به سخن دیگر، هر واحد زبانی افزون بر معنایی که خودبه‌خود می‌تواند داشته باشد، در بر دارنده مقصودی است که گوینده آن را مراد می‌کند. پس کاربردشناسی، بر پایه تمایز دیگری استوار می‌شود که همانا تمایز میان «معنا» و «قصد» است. کاربردشناسی بیشتر از آن‌که در پی بررسی «معنا» در زبان باشد، در پی تحلیل «قصد» گویندگان است.

از سوی دیگر، در کاربردشناسی به «وضعیت»ها و «بستر»های ادای گفته‌ها و نشانه‌های هم‌رسانشی پرداخته می‌شود. هر گفته درون یک وضعیت یا بستر معنایی و اجتماعی ادا می‌شود. «یک وضعیت کمابیش عبارت است از برخوردگاه میان‌کنش‌های انسان‌هایی که دارای پیش‌زمینه‌ای مشترک هستند و می‌کوشند هدف مشترکی را برآورده سازند» (می، ۲۰۰۶). وضعیت‌ها دربرگیرنده شرایط گوناگونی از جهان واقعی هستند. از این رو، هر وضعیت درون بستری از شرایط پیرامونی جای دارد که تعیین‌کننده چگونگی ادای گفته‌ها درون آن وضعیت خاص است. فهم معنا و مقصود گوینده از سوی شنونده، در گرو آن است که هر دو طرف درون وضعیتی مشترک از اهداف و پیش‌زمینه‌ها باشند و بر سر آن توافق داشته باشند. از این رو، کاربردشناسی در پی تحلیل وضعیت‌ها و بسترهای پیرامونی ادای سخن است.

افزون بر این‌ها، شایان گفتن است که کاربردشناسی در مراحل رشد و تکامل خود، بس و امدار نظریه گفتارکنش آستین است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره کردیم، نظریه گفتارکنش نیز در پی تحلیل این است که چگونه گفته‌ها واجد «نیروی ناگوینده»^۱ می‌شوند. گفته‌های ناگوینده^۲ از آن جهت دارای نیروی برانگیزاننده هستند که درون یک بستر یا وضعیت نهادین یا غیرنهادین ادا می‌شوند. کاربردشناسی نیز از آن رو که تحلیل خود را بر چگونگی ادای گفته‌ها در بسترها و وضعیت‌های خاص متمرکز می‌کند، وظیفه بررسی شرایط فهم یا عدم فهم دو جانبه را برعهده می‌گیرد.

در این‌جا برای آن‌که به طور مشخص روشن کنیم که کاربردشناسی به چه حوزه‌ای می‌پردازد، لازم است نمونه‌ای را که داگلاس براون در این زمینه آورده است، بازگو کنیم. براون

1. illocutionary force
2. illocutionary utterances

می‌گوید وضعیتی را در نظر بگیرید که در آن گفت‌وگویی میان سه نفر رخ می‌دهد:
[تلفن زنگ می‌زند، کودکی ده ساله گوشی را بر می‌دارد]
استفانی: الو.

صدای پشت خط: سلام استفانی، مامانت هست؟
استفانی: یه لحظه. [جلوی گوشی را می‌گیرد و با صدای بلند می‌گوید] مامان!
تلفن!

مامان: [از طبقه بالا] من توی حموم هستم.
استفانی: [به گوشی برمی‌گردد] مامان نمی‌تونه الان صحبت کنه. می‌خواین پیام
بذارین؟

صدای پشت خط: آهان، [یه لحظه مکث] بعد تماس می‌گیرم. خداحافظ
(براون، ۲۰۰۷: ۲۳۲).

در این گفت‌وگوی فرضی، هیچ‌یک از این سه نفر جمله‌ای را با ساختار دستوری و نحوی درست و کاملی ادا نکرده‌اند. افزون بر این، پاسخ‌ها نیز به هیچ‌رو مطابق قواعد دستوری و معناشناختی داده نشده‌اند. استفانی در پاسخ به نخستین پرسش تماس‌گیرنده، گفته «یه لحظه» را ادا می‌کند و سپس، با صدای بلند مادرش را صدا می‌کند و می‌گوید «تلفن». پاسخ اولیه او به تماس‌گیرنده، در اصل باید «آری/نه» می‌بود. اما از آن جهت که درون بستر و وضعیت مکالمات تلفنی خانوادگی، کودک می‌داند که پرسش «مامانت هست»، به معنای قصد تماس‌گیرنده برای گفت‌وگو با مادرش است، این‌جا «معنای جمله «مامانت هست؟» برای استفانی مهم نیست، زیرا اگر معنای آن مهم بود، باید پاسخ آری/نه می‌داد. او «قصد» تماس‌گیرنده را با توجه به وضعیت و پس‌زمینه گفت‌وگو درمی‌یابد. به سخن دیگر، او نیروی ناگوینده گفته تماس‌گیرنده را درمی‌یابد، یعنی درمی‌یابد که تماس‌گیرنده هدف و مقصود دیگری از ادای جمله «مامانت هست؟» در سر دارد. از این رو، گام نخست در هم‌رسانش آنان با موفقیت برداشته می‌شود. به همین سان، پاسخ مادر به ندای استفانی نیز پاسخی مطابق قواعد و ساختارهای معناشناختی نیست. مادر به جای آن‌که بگوید «بله» می‌گوید «من در حمام هستم». سپس کودک باز هم درمی‌یابد که منظور و مقصود مادر از ادای آن جمله این نبود که وضعیت خود را به اطلاع کودک برساند، بلکه مقصود مادر این بود که «اکنون در وضعیتی نیست که بتواند به تلفن جواب دهد». کودک نیز این امر را درمی‌یابد و بدون آن‌که دچار عدم فهم شود، به تماس‌گیرنده می‌گوید «مادرم نمی‌تواند صحبت کند». هنگامی هم که از تماس‌گیرنده می‌پرسد «می‌خوای





پیام بذاری؟» در اصل قصد او این است که «پیام بگذار» یا «اگر پیامی بگذاری، من به مامان می‌رسانم». قصد او این نیست که دریابد تماس گیرنده می‌خواهد پیام بگذارد یا نه. در اصل کودک گرچه جمله‌ای پرسشی بر زبان رانده، اما به هیچ رو از این پرسش، قصد اطلاع یافتن از یک وضعیت امر را ندارد. سرآخر نیز، تماس گیرنده باز هم پاسخی مطابق قواعد معناشناختی به کودک نمی‌دهد. وقتی که می‌گوید «بعد تماس می‌گیرم» نشان می‌دهد که قصد کودک را از آن پرسش دریافته است و به جای پاسخ «آری/نه» جمله دیگری ادا می‌کند که ربط مستقیمی به جمله کودک ندارد. این جا درمی‌یابیم که هم‌رسانش‌ها و فهم مشترک میان افراد، به ندرت تنها از راه به کار بردن قواعد دستوری و نحوی زبان رخ می‌دهد. ما می‌فهمیم که میان این سه نفر هم‌رسانش برقرار شده و هر سه منظور و مقصود یکدیگر را فهمیده‌اند.

نمونه بالا به خوبی نشان می‌دهد که تعریف چارلز موریس از کاربردشناسی به چه چیزی برمی‌گردد. به سخن دیگر، کاربردشناسی در پی تحلیل چگونگی تفسیر نشانه‌های زبانی از سوی به کار برندگان زبان است. تحلیل نمونه بالا، یک تحلیل کلاسیک کاربردشناختی است که با در نظر گرفتن وضعیت و بستر آن گفت‌وگو، دلیل رخداد فهم مشترک را تبیین می‌کند. به همین سان، تحلیل کاربردشناختی می‌تواند در تبیین چگونگی بروز سوء تفاهم و عدم درک مشترک نیز سودمند افتد. در شرایط عدم درک مشترک، به گفته براون، طرف‌های گفت‌وگو، «نیروی ناگوینده»^۱ (یعنی معنای مورد قصد) گفته‌ای را درون بستر آن ادا شده است، در نمی‌یابند (براون، ۲۰۰۷: ۲۳۳). نیروی ناگوینده گفتارکنش‌ها، در بیان کاربردشناختی‌اش، «گفتارکنش‌های غیرمستقیم»^۱ نام گرفته است. به سخن دیگر، بسیاری از میان‌کنش‌ها با استفاده از گفتارکنش‌های غیرمستقیم به سرانجام می‌رسد (می، ۲۰۰۶).

اما از سوی دیگر، یکی از چهره‌های پرنفوذی که اندیشه‌هایش در تحول و بالیدن کاربردشناسی بسیار مؤثر بوده، فیلسوف انگلیسی پل هربرت گرایس است (گرایس، ۱۹۷۵). بسیاری از صاحب‌نظران، گرایس را پدر «معناشناسی قصدمحور» می‌دانند (۲۰۰۶)، Chruszczewsk که خود نشان‌دهنده تأثیر گرایس بر کاربردشناسی است. عمده‌ترین تأثیر گرایس بر تحولات حوزه کاربردشناسی، به نظریه او درباره تلویح مکالمه‌ای^۲ برمی‌گردد که در مقاله بحث برانگیزش با نام *منطق و مکالمه* به دست داد. در نظریه تلویح مکالمه‌ای، گرایس به بررسی آن‌چه که گوینده فراتر از معنای ظاهری گفته‌اش در نظر دارد می‌پردازد. وی با صورت‌بندی اصل همیاری^۳

1. indirect speech acts
2. conversational implicature
3. cooperative principle

نظریه خود را درباره مقصود گوینده از گفته‌اش تبیین می‌کند. اصل همیاری، از گوینده چنین می‌خواهد: «هم‌بهرگی مکالمه‌ایات را به‌گونه‌ای انجام بده که در صحنه‌ای که آن مکالمه رخ می‌دهد، قصد یا جهت مبادله سخنی که درگیرش هستی آن را ایجاب کند» (گرایس، ۱۹۷۵: ۴۵). اصل همیاری چند اصل زیر را در خود می‌گنجاند که به اندرزهای گرایس^۱ مشهور است:

اندرز کمیت: فقط به آن مقدار بگو که برای فهم هم‌رسانش ضروری است.

اندرز کیفیت: فقط آن‌چه را که درست است بگو.

اندرز مربوطیت: فقط آن‌چه را که مربوط است بگو.

اندرز سبک: روشن و واضح بگو (براون، ۲۰۰۷: ۲۲۹-۲۳۰).

بدین‌سان اندرزهای گرایس در حوزه کاربردشناسی به عنوان معیارهایی برای تحلیل چرایی و چگونگی ناکارآمدی و ناتوانی گویندگان در مکالمات روزمره و شکست آنها سودمند افتاده است، چنان‌که به عنوان پیشنهادهایی برای توانمند شدن در مکالمات مطرح شدند.

نکته آخری که در این قسمت باید اشاره کنیم این است که در چارچوب رویکرد شناخت‌گرا، باخمن نیز مفهومی را با نام توانش کاربردشناختی^۲ پیش نهاده است (باخمن، ۱۹۹۰). او در الگوی توانایی زبان هم‌رسانشی^۳، که ادامه و تکمیل الگوی «توانش هم‌رسانشی» دل‌هایمز است، تا حدودی شرایط کاربرد زبان در بستر هم‌رسانش‌های روزمره را کاویده است. الگوی باخمن از توانایی زبان هم‌رسانشی، آن را شامل شناخت زبانی و مهارت به کارگیری آن شناخت در بسترهای کاربردی زبان می‌داند. باخمن توانش هم‌رسانشی را شامل سه توانش می‌داند: توانش زبانی، توانش راهبردی، و سازوکارهای روانی-زیستی. توانش زبانی نیز خود به دو بخش تقسیم می‌شود: توانش سازمان‌دهی، و توانش کاربردشناختی. توانش کاربردشناختی نیز خود به دو بخش تقسیم می‌شود: توانش ناگوینده، و توانش زبانی-اجتماعی. به سخن دیگر، باخمن توانش کاربردشناختی را ذیل توانش زبانی به کاربرنده زبان برای چگونگی برقراری هم‌رسانش‌های روزمره جای می‌دهد. توانش زبانی نیز، همان‌گونه که پیش‌تر گفتیم، مفهومی است که چامسکی در الگوی شناخت‌گرایانه خود پیش نهاده بود. این‌جا نیز باخمن در چارچوب همان الگوی شناخت‌گرایانه، آن‌چه را که توانش کاربردشناختی می‌نامد، در نهایت درون چارچوب توانش زبانی جای می‌دهد. به سخن دیگر، جنبه اجتماعی مهارت‌های برقراری هم‌رسانش را به دانش

1. Grice's maxims
2. pragmatic competence
3. communicative language ability (CLA)



زبانی موجود در ذهن گوینده فرو می‌کاهد. این نکته را جانسن نیز اشاره کرده است. به دیده جانسن نیز، الگوی باخمن از توانش کاربردشناختی، دیدگاهی شناخت‌گرایانه از هم‌رسانش و کاربردشناسی به دست می‌دهد (جانسون، ۲۰۰۴: ۹۴). به سخن دیگر، الگوی باخمن را نمی‌توان چندان در چارچوب رویکرد اجتماعی - فرهنگی جای داد و از این رو تلقی وی از کاربردشناسی با آنچه که از راه کوشش‌های گرایس به دست آمده است، تناسبی ندارد.

۲. کاربرد کاربردشناسی در آموزش زبان

توجهات کاربردشناختی در حوزه آموزش زبان را می‌توان ذیل حوزه زبان‌شناسی کاربردی جای داد، که از نیمه‌های دهه ۱۹۷۰ میلادی آغاز به بالیدن کرد (اوتا، ۲۰۰۸: یازده). تا پیش از آن آموزش زبان روی هم‌رفته بر تدریس دستور زبان متمرکز بود، که نشان از سلطه رویکردهای شناخت‌گرا بر آموزش زبان دارد. همان‌گونه که پیش از این توضیح دادیم، به واسطه کوشش‌ها و بینش‌های افرادی همچون دل‌هایمز و باخمن، رویکردی از درون الگوی شناخت‌گرا سر برآورد که به رویکرد توانش هم‌رسانشی و رویکرد توانش میان‌کنشی مشهور است. الگوی توانش کاربردشناختی باخمن گرچه راه را برای ورود توجهات کاربردشناختی به آموزش زبان گشود، اما در نهایت به دلیل تأکید بر دانش زبانی یادگیرندگان زبان، نتوانست چندان از زیر سلطه نگاه شناخت‌گرایانه بیرون آید. این نارسایی رویکرد باخمن را جانسن به خوبی توضیح داده است (جانسون، ۲۰۰۴: ۹۸-۹۳). اما از سوی دیگر، توجه به نقش کاربردشناسی در آموزش زبان درون رویکرد اجتماعی - فرهنگی نیز سر برآورد. از این رو، به طور کلی می‌توان کاربرد کاربردشناسی در حوزه آموزش زبان را در دو مسیر پی گرفت: ۱. مسیر شناخت‌گرایانه، و ۲. مسیر اجتماعی - فرهنگی. در این‌جا می‌کوشیم چگونگی تحولات کاربردشناسی را در چارچوب رویکرد اجتماعی - فرهنگی اندکی بکاویم.

بررسی‌های کاربردشناختی در حوزه آموزش زبان بیش از همه در الگوی کاربردشناسی میان‌زبانی^۱ پی گرفته شده است. تمرکز اصلی این بررسی‌ها بیشتر بر پژوهش درباره گفتارکنش‌ها، ساختار مکالمه‌ای، تلویح مکالمه‌ای، و نیز جامعه‌پذیری زبانی^۲ استوار بوده است. پژوهش‌های کاربردشناختی میان‌زبانی بر توصیف و تبیین چگونگی به کارگیری، تصور، و فراگیری یادگیرنده زبان از مناسبات میان‌فرهنگی متمرکز بوده‌اند. کاربردشناسی میان‌زبانی خود گرچه از درون الگوی شناخت‌گرا سر برآورد، اما سپس تر صبغه اجتماعی - فرهنگی بیشتری گرفت،



1. interlanguage pragmatics
2. language socialization



چنان که بر پایه تقسیم‌بندی لیچ و تامس به دو حوزه تقسیم می‌شود: ۱. دانش زبانی، و ۲. دانش اجتماعی (سولر و مارتینز-فلور، ۲۰۰۸: ۳). دانش زبانی همان منابع زبانی برای انتقال کنش‌های هم‌رسانشی و معناهای میان‌فردی است، و دانش اجتماعی نیز به تصورات اجتماعی نهفته در بن تفسیر هم‌بهرگان از کنش‌های هم‌رسانشی و اجرای آن کنش‌ها برمی‌گردد. دانش زبانی همان چیزی است که از آن با عنوان زبان‌کاربردشناسی^۱ یاد می‌شود، و از دانش اجتماعی نیز با عنوان کاربردشناسی اجتماعی^۲ یاد می‌شود (همان). به سخن دیگر، زبان‌کاربردشناسی دانشی است که از راه آن شدت و ضعف نیروی یک گفته تعیین می‌شود، در حالی که کاربردشناسی اجتماعی شناخت ابزارها و روش‌هایی است که از راه آنها کامیابی یا شکست یک هم‌رسانش زبانی درون یک بستر اجتماعی ویژه معین می‌شود. با این توضیح، آشکار می‌شود که زبان‌کاربردشناسی بیشتر به رویکرد شناخت‌گرایانه نزدیک است و کاربردشناسی اجتماعی به رویکرد اجتماعی فرهنگی نزدیک است. اما شایان گفتن است که تمرکز بیشتر پژوهش‌های کاربردشناختی در حوزه آموزش زبان، بیشتر به تحلیل‌های زبان‌کاربردشناختی اختصاص داشته است (همان). به سخن دیگر، تسلط پارادایم شناخت‌گرایانه در حوزه آموزش زبان سبب شده است که تمرکز نامتعادل به سود پژوهش‌های زبان‌کاربردشناختی شکل بگیرد، و از پژوهش‌های کاربردشناسی اجتماعی تا حدودی غفلت شود. به گفته الکون و مارتینز فلور، کاربردشناسی در حوزه آموزش زبان از دو چشم‌انداز گوناگون بررسی می‌شود: ۱. چشم‌انداز شناخت‌گرایانه، و ۲. چشم‌انداز اجتماعی - فرهنگی (همان، ۶). از میان این دو چشم‌انداز، چشم‌انداز شناخت‌گرایانه بیشتر مورد توجه پژوهشگران بوده و از چشم‌انداز اجتماعی - فرهنگی کمتر به کاربردشناسی نگرسته شده است. از چشم‌انداز رویکرد شناخت‌گرایانه، پرورش توانش کاربردشناختی در یادگیرنده زبان، در نهایت فرایندی است که درون ذهن فردی یادگیرنده رخ می‌دهد و گویی توانشی است که به جهان اجتماعی مشترک میان گوینده و شنونده و چگونگی برساختن این جهان اجتماعی ربطی ندارد. پیش‌تر توضیح دادیم که چگونه الگوی توانش هم‌رسانشی دل‌هایمز و باخمن سرآخر درون چارچوب شناخت‌گرایانه باقی می‌ماند و بدین‌سان حق بسترهای اجتماعی و فرهنگی دخیل در یادگیری زبان نادیده گرفته می‌شود. در این الگوی کاربردشناسی شناخت‌گرایانه، گرچه به بسترهای میان‌کنش زبانی توجه می‌شود، اما در نهایت الگوی پرورش توانش کاربردشناختی به الگوی شناخت‌گرایانه محدود می‌ماند. پژوهشگران کاربردشناسی در

1. pragmatics
2. sociopragmatics



این حوزه، داده‌های خود را نه از درون بستر اجتماعی و فرهنگی وقوع رویدادهای هم‌رسانشی، بلکه به صورتی تجربی و آزمایشگاهی و یا در شرایطی شبه‌تجربی گردآوری می‌کنند. به همین دلیل نمی‌توان این رویکرد را جدا از چشم‌انداز شناخت‌گرایانه در نظر گرفت.

اما رویکردهای اجتماعی - فرهنگی به کاربردشناسی، میان‌کنش‌های اجتماعی را مهم‌ترین بستر و موضوع پژوهش کاربردشناختی می‌دانند. این پژوهش‌ها البته پیشینه‌ای دیرین ندارد، بلکه به تازگی در نخستین دهه از سده بیست و یکم سر برآورده‌اند. پژوهش‌های متعددی که در این مدت از چشم‌انداز اجتماعی - فرهنگی درباره کاربردشناسی انجام شده‌اند، به طور کلی در سه زمینه عمده بوده‌اند: ۱. کاربردشناسی اجتماعی - فرهنگی، ۲. جامعه‌پذیری زبانی، و ۳. رویکرد تحلیل‌گفت‌وگو (همان، ۸۷). نخستین زمینه پژوهشی به این یافته‌ها رسیده است که «فرصت‌های هم‌بهرگی بر پرورش توانش میان‌کنشی تأثیر می‌گذارد و نیز این که دانش کاربردشناختی می‌تواند از فعالیت‌های همیارانه هم از سوی معلم و هم از سوی گروه همتایان سر برآورد.» (همان، ۷). دومین زمینه پژوهشی که به چگونگی جامعه‌پذیری زبانی یادگیرندگان می‌پردازد، نشان داده است که یادگیرندگان در همان هنگام که ارزش‌ها و رفتارهای زبان مقصد را می‌آموزند، همان ارزش‌ها و رفتارها را در کنش‌های خود به اجرا درمی‌آورند. همچنین در این رویکرد نشان داده شده است که «زبان» و «فرهنگ» را نمی‌توان و نباید از هم جدا کرد. به سخن دیگر، جامعه‌پذیر شدن یادگیرندگان در زبان و فرهنگ زبان مقصد عاملی بنیادین در پرورش توانش کاربردشناختی آنان است. سرآخر در سومین زمینه پژوهشی که بر تحلیل‌گفت‌وگو متمرکز است، به این نکته پرداخته می‌شود که چگونه توانش‌های میان‌کنشی یادگیرندگان، هم منبع یادگیری است و هم موضوع یادگیری. تحلیل‌گفت‌وگوها یا میان‌کنش‌های یادگیرندگان نشان می‌دهد که مبادلات فرازبانی بر پایه قابلیت‌های فراگیری آن مبادلات استوار است. افزون بر این، تحلیل مبادله‌گفت‌وگوها نشان می‌دهد که چگونه یادگیرندگان بر پایه توانش‌های کاربردشناختی خود گاهی نقش و وظیفه‌ای را به عهده می‌گیرند که در ابتدا از سوی معلم اجرا شده بود (همان). کوتاه سخن آن‌که، در همه این رویکردها، کوشش شده است که یادگیری زبان، امری ذهنی و توانشی درونی فرض نشود، بلکه یادگیری زبان در اصل رخدادی اجتماعی است که درون بستر اجتماعی و فرهنگی خاصی پدیدار می‌شود. گوینده و شنونده هر دو در برساختن جهان میان‌ذهنی‌شان هم‌بهره هستند.

نتیجه‌گیری: کاربردشناسی تجربی و کسری هنجارمندی

پیش‌تر اشاره کردیم که کاربردشناسی مرسوم در حوزه آموزش زبان از نقصان وجه اخلاقی و تربیتی رنج می‌برد. اینک می‌خواهیم با نگاه به کاربردشناسی عام، به تفصیل بیشتری در این باره

سخن بگوئیم. به گمان ما دلیل و ضرورت پرداختن به این نارسایی این است که کاربردشناسی تجربی مرسوم در حوزه آموزش زبان، با محدود کردن خود به بستر و زمینه هم‌رسانش‌ها و شرایط اجتماعی - فرهنگی آنها، از درک شرایط عام پیدایش فهم مشترک و رسیدن به توافق بازمانده است. این نارسایی و نقصان را ما کسری هنجارمندی^۱ می‌نامیم که سبب می‌شود کاربرد کاربردشناسی تجربی در حوزه آموزش زبان نتواند به نحوی شایسته به نظریه‌ای اخلاقی و تربیتی رهنمون شود. به گمان ما این نقصان را می‌توان با ارجاع به کاربردشناسی عام هابرماس و نیز مفهوم اخلاق‌گفتمان توضیح داد، و حتی جبران کرد. برای این کار لازم است نخست ملاحظاتی روش‌شناختی را در حوزه کاربردشناسی تجربی و تفاوت آن با کاربردشناسی عام گوشزد کنیم، زیرا پیش‌فرض‌های روش‌شناختی کاربردشناسی تجربی راه را بر توجه شایسته به وجه اخلاقی و تربیتی آموزش زبان کاربردشناختی می‌بندد.

هسته اصلی تفاوت روش‌شناختی کاربردشناسی تجربی و کاربردشناسی عام، همان چیزی است که هابرماس از آن با عنوان بازسازی عقلانی^۲ یاد می‌کند. روش بازسازی عقلانی ویژه دانش‌های بازسازنده است که از راه رویه‌هایی تحلیل‌صوری (به نحو نظام‌مند شناخت‌شهودی سوژه‌های توانمند را بازسازی می‌کند) (هابرماس، ۱۹۷۹: ۹). در مقابل اما، دانش‌های تجربی از روش تحلیل تجربی بهره می‌گیرند که در آنها فرضیه‌هایی قانون‌مند درباره قلمرو رویدادهای مشاهده‌پذیر شکل می‌گیرد و این فرضیه‌ها نیز از راه برقراری روابط علی و استقرایی سنجیده شده و نتایج اندازه‌گیری رویدادهای مشاهده‌پذیر تفسیر می‌شوند. هابرماس تفاوت روش‌شناختی دانش‌های تجربی و دانش‌های بازسازنده را بهره‌گیری از تمایز میان تجربه حسی یا مشاهده، و تجربه هم‌رسانشی یا فهم توضیح می‌دهد. مشاهده به اشیا یا رویدادهای ادراک‌پذیر (یا وضعیت امور) بازمی‌گردد، در حالی که فهم به «معنای گفته‌ها» بازمی‌گردد. مشاهده‌گر در تجربه کردن امور در اصل تنهاست، حتی اگر این تجربه در شبکه‌ای از تجارب باشد که با ادعای عینیت برای افراد بسیاری فراهم آمده باشد. از سوی دیگر اما مفسر گفته‌ها، که می‌کوشد معانی آنها را فهم کند، تجربه‌اش در بنیاد به عنوان هم‌بهرگی‌کننده در هم‌رسانش صورت می‌پذیرد و این تجربه بر پایه رابطه‌ای نمادین، که به صورت میان‌ذهنی برقرار می‌شود، استوار است؛ حتی اگر در عمل با یک کتاب، سند، یا اثر هنری تنها باشد. از این رو، سطح تحلیل در هر یک از این دو نوع دانش متفاوت است: سطح تحلیل واقعیت ادراک‌پذیر همانا

1. normativity deficit
2. rational reconstruction





تجربه حسی است، که بی‌میانجی با واقعیت مربوط می‌شود، و سطح تحلیل معنای فهم‌پذیر همانا تجربه هم‌رسانشی است، که با میانجی‌گری نمادها و نشانه‌های زبانی همراه است. سطح نخست تحلیل به واقعیت حسی برمی‌گردد، و سطح دوم به واقعیت نمادین. به سخن دیگر، دو نوع واقعیت وجود دارد: واقعیت حسی و واقعیت نمادین. دانش‌های تجربی واقعیت حسی را توصیف^۱ می‌کنند، و دانش‌های بازسازنده واقعیت نمادین را تبیین^۲ می‌کنند. با وجود این، این دو سطح با یکدیگر بی‌ارتباط نیستند، چون گفته‌ها و جمله‌هایی که درباره واقعیت حسی ادا می‌شوند، خودشان واقعیتی نمادین دارند که نیازمند فهم و تبیین و حتی تفسیرند. پس یک سطح دیگر وجود دارد که میانجی و رابط توصیف و تبیین است. از این رو می‌توان سه سطح تحلیلی را این‌گونه برشمرد:

۱. رابطه معرفتی میان کنش‌های تجربی و موضوع آنها. در این معنا، کنش فهم به باز نمود نمادین (در این جا جمله مشاهده‌ای) باز می‌گردد، مانند رابطه کنش مشاهده با رویدادهای مشاهده شده.
۲. رابطه‌ای که وجهی از واقعیت را در جمله‌ای گزاره‌ای باز می‌نماید. در این معنا، تفسیر نشان‌دهنده محتوای معناساختی (در این جا جمله مشاهده‌ای) است، چنان‌که جمله مشاهده‌ای نشان‌دهنده رویدادی معین است.
۳. رابطه بیان‌کننده کنش‌های قصدمند. در این معنا، فهم (در این جا جمله مشاهده‌ای) در محتوای گزاره‌ای تفسیر بیان می‌شود، درست همان‌گونه که مشاهده در محتوای گزاره‌ای جمله مشاهده‌ای بیان می‌شود (هابرماس، ۱۹۷۹: ۹۱۰).

نکته این جاست که این کنش‌های توصیف و تبیین را همه انسان‌ها در عمل انجام می‌دهند و چیزی نیست که مختص دانش‌ها باشد. ما رویدادها و پدیده‌ها را در عمل مشاهده می‌کنیم، آنها را با استفاده از ساختارهای زبانی توصیف می‌کنیم، و سرآخر برای درک معنای جمله‌های توصیفی، به تبیین و تفسیر آنها می‌پردازیم. فقط در این جا باید به لحاظ تحلیلی میان این مراحل تفکیک قائل شویم. جفت مفهومی واقعیت ادراک‌پذیر/واقعیت نمادین از پیش ساخت یافته، و نیز مشاهده/فهم را می‌توان با جفت مفهومی توصیف/تبیین متناظر دانست. با استفاده از جمله‌ای که از یک مشاهده گزارش می‌دهد، می‌توانیم وجه مشاهده شده واقعیت را توصیف کنیم. با استفاده از جمله‌ای که تفسیری از معنای یک برساخت نمادین ارائه می‌دهد، می‌توانیم

1. description
2. explication

معنای چنین گفته‌ای را تبیین کنیم. تنها هنگامی که معنای برساخت نمادین ناروشن باشد، تبیین باید به عنوان مرحله تحلیلی مستقلی وارد شود. اگر پدیده توصیف شده نیازمند تبیین نیز باشد، ما نیازمند توصیفی علی هستیم تا چگونگی رخداد آن پدیده روشن شود. اما اگر خود توصیف غیرقابل فهم باشد، ما نیازمند تبیینی هستیم که معنای مورد نظر مشاهده‌گر را از گفته‌اش روشن کند و بگوید که چگونه باز نمود نمادین نیازمند توضیح ممکن شده است. در حالت نخست، پاسخ مناسب به شکل توضیحی خواهد بود که با کمک فرضیه‌ای علی می‌دهیم؛ اما در حالت دوم، درباره تبیین معنا سخن می‌گوییم.

از سوی دیگر، توصیف‌ها و تبیین‌ها دارای سطوح گوناگونی هستند: از سطح ساختار بیرونی آغاز می‌شوند و به سطح ساختار درونی پیش می‌روند. در مورد تبیین‌ها، سطح نخست به محتوای برساخت نمادین برمی‌گردد که عبارت است از تلاش برای فهم محتوا از روی ساختار واژگانی و نحوی آن برساخت نمادین. همچنین گاهی لازم است افزون بر ساختار واژگانی و نحوی، به بستر و زمینه آن برساخت نمادین هم توجه کنیم. به سخن دیگر، برای فهم معنای یک جمله یا برساخت نمادین، هم لازم است دانش زبانی داشته باشیم و هم مهارت کاربردشناختی. از این رو، باز نمودهای زبانی را می‌توان از راه باز تعبیر به همان زبان یا از راه ترجمه به زبان دیگر فهم کنیم. در هر دو حالت، سخنگوی توانمند زبان، بر مناسبات معنایی‌اش تکیه می‌کند که به نحوی شهودی برایش معلوم است و این مناسبات را نیز از گنجینه واژگانی و دستوری یک زبان یا زبان دیگر وام می‌گیرد. این فرایند، در سطح ساختار بیرونی رخ می‌دهد. اما اگر، با همه این کوشش‌ها، نتوانیم باز هم به هدف خود که عبارت از فهم معنای برساخت نمادین است برسیم، آن‌گاه رویکرد خود را تغییر می‌دهیم، که عبارت است از تغییر رویکرد از فهم محتوا به رویکردی که در آن به ساختار درونی خود باز نمودهای نمادین می‌پردازیم. مفسر در این تغییر رویکرد می‌کوشد معنای برساخت نمادین را بر حسب قواعدی فهم کند که بر پایه آنها، گوینده آن برساخت نمادین را پیش نهاده است. تا پیش از این تغییر رویکرد، یعنی در باز تعبیرها یا ترجمه‌های معمولی، مفسر به گونه‌ای موقتی بر مناسبات معناشناختی (دانش زبانی و نحوی) تکیه می‌کند که در آن فقط دانشی را که با دیگر سخنگویان هم‌بهره است به کار می‌گیرد. اما پس از تغییر رویکرد حاصل از ناتوانی در فهم معنا، مفسر نه تنها شناخت شهودی خود را به کار می‌گیرد، بلکه آن را بازسازی نیز می‌کند. این رویکرد تازه، همان رویکرد بازسازنده¹ است. در رویکرد بازسازنده، مفسر دیگر توجه مستقیم به جهان (در



این جا جهانی که جملات توصیفی زبان در صدد توصیفش بودند) ندارد، بلکه از سطح ساختار بیرونی جمله‌ها و برساخت‌های نمادین، به سطح ساختار درونی رو می‌کند. مفسر در این رویکرد به ساختار درونی برساخت‌های نمادین، دیگر در پی فهم محتوای آن برساخت نیست، بلکه می‌کوشد قواعدی را کشف کند که بر پایه آنها، آن برساخت نمادین تولید شده است (مانند قواعدی که بر پایه آنها واژگان یک زبان برساخته می‌شود). موضوع فهم در این جا دیگر محتوای باز نمود نمادین یا منظور گوینده نیست، بلکه آگاهی شهودی از قواعدی است که یک سخنگوی توانمند را قادر به تولید برساخت‌های نمادین می‌کند.

این تفاوت دو رویکرد را هابرماس با بهره‌گیری از تمایزی که گیلبرت رایل میان «دانستن چگونگی^۱» و «دانستن چیستی^۲» می‌نهد توضیح می‌دهد (هابرماس، ۱۹۷۶: ۱۳-۱۲). توانایی گوینده که می‌داند چگونه چیزی را تولید کند یا انجام دهد از مقوله دانستن چگونگی است، و دانش آشکار گوینده از چگونگی انجام کنش از مقوله دانستن چیستی است. آنچه که گوینده از گفته‌ای منظور دارد و این که مفسر محتوای آن گفته را می‌فهمد از مقوله دانستن چگونگی (یعنی سطح نخست ساختار بیرونی) است، اما وقتی که گوینده و مفسر از قواعد چگونگی تولید آن گفته یا جمله آگاهی شهودی دارد وارد حوزه دانستن چیستی می‌شود. مفسر نظام قواعد زبانش را و نیز چگونگی کاربرد آنها را در یک بستر خاص می‌فهمد و از این رو شناختی پیش‌انظری از این نظام قواعد دارد. این آگاهی ضمنی از قواعد از مقوله دانستن چگونگی است. حال مفسر که این شناخت شهودی از قواعد ساختار درونی را دارد، باید این دانستن چگونگی را به سطح بیرونی یا همان دانستن چیستی بیاورد تا فهم حاصل شود. این کار همان چیزی است که هابرماس از آن با عنوان بازسازی^۳ نام می‌برد.

این همان فهم بازسازنده است، یعنی فهم از تبیین معنا به شکل بازسازی عقلانی ساختارهای مولدی که در بن تولید برساخت‌های نمادین جای دارد. از آن جا که آگاهی از قواعدی که باید بازسازی شوند دانشی مقوله‌ای است، بازسازی در درجه نخست ما را به سوی عملیات تبیین مفهومی سوق می‌دهد (همان، ۱۳).

سخن هابرماس این است که در دانش زبان‌شناسی و نیز کاربردشناسی تجربی به این مرحله از فرایند فهم توجهی شایسته نمی‌شود. این مرحله همان بازسازی عقلانی قواعد ساختار درونی سخن است. آنچه که به دیده هابرماس مغفول مانده این است که مفسر و یا حتی گوینده

1. know-how
2. know-that
3. reconstruction



در هنگام این بازسازی قواعد، به نوعی فعالیتی ارزیابانه نیز انجام می‌دهد. وی این فعالیت و توانش را «مهارت ارزیابانه آگاهی از قواعد»^۱ نام می‌نهد (همان، ۱۴). قلمرو این بازسازی‌ها عبارت است از دانش پیشانظری، و نه هیچ‌باور ضمنی. موضوع هر بازسازی، یک پیش‌شناخت شهودی ثابت‌شده است. آگاهی سخنگو از قواعد، همچون یک دادگاه ارزیابی‌کننده عمل می‌کند. موضوع این ارزیابی، هم تطابق یا عدم تطابق برساخت نمادین با قواعد دستور زبان است و هم دیگر داعیه‌های اعتبار جهان‌روایی که توافق بر سر آنها، لازمه رسیدن به فهم مشترک است. اگر فهم محتوا رو به سوی خود یک گفته داشته باشد، فهم بازسازنده فقط به موضوعات نمادینی که خود سوژه‌ها به عنوان یک برساخت درست نمادین می‌شناسند بازمی‌گردد. از این رو برای نمونه، نقطه آغاز نظریه نحو، منطق گزاره‌ای، نظریه علم، و نظریه اخلاق، عبارت است از جملاتی که به لحاظ نحوی درست‌ساخت هستند، یعنی گزاره‌های صحیح منطقی، نظریه‌های معتبر علمی، و راه‌حل‌های به لحاظ منطقی بی‌اشکال برای کشمکش‌های هنجارین. این حیطه‌های دانشی با این نقطه عزیمت، قواعدی را بازسازی می‌کنند که بر پایه آنها چنان برساخت‌های نمادینی می‌توانند تولید شوند. از آن‌جا که داعیه‌های اعتبار عام و جهانی (فهم‌پذیری، صدق، صداقت، و حقانیت) در این ارزیابی‌های شهودی جای دارند، موضوع بازسازی‌ها عبارت است از دانش پیشانظری به طور عام، یعنی توانایی‌های عام و جهان‌روا، و نه فقط یک توانش خاص گروه‌های فردی یا توانایی افراد خاص. هنگامی که دانشی پیشانظری، که قرار است بازسازی شود، نشان‌دهنده یک توانایی عام و جهان‌روا باشد، یعنی نشان‌دهنده توانش شناختی، زبانی یا میان‌کنشی عام و جهان‌روا باشد، آن‌گاه هدف از تبیین معنا عبارت است از بازسازی توانش‌های نوع انسان. از این رو، چنین فعالیت ارزیابانه و بازسازنده‌ای را که همه انسان‌ها انجام می‌دهند، می‌توان با نظریه‌های عام مقایسه کرد (همان، ۱۴).

نکته این‌جاست که هابرماس، با این ملاحظات، در صدد توجیه ضرورت کاربردشناسی عام است. به دیده هابرماس، چامسکی این کار را فقط در مورد دستور زبان انجام داده بود و به همین جهت شایسته و بایسته است الگوی تحلیل صوری و بازسازنده چامسکی در مورد دستور زبان، در مورد سه داعیه اعتبار دیگر نیز به کار رود. کاربردشناسی تجربی به جهت نادیده گرفتن وجه ارزیابی‌کننده و بازسازنده هم‌رسانش‌ها، که خود به دلیل محدودیت بستر و زمینه هم‌رسانش‌ها است، نمی‌تواند آن‌چنان که شایسته است به آموزش زبان و جهی اخلاقی و تربیتی بدهد. تحلیل‌های صوری کاربردشناسی عام، بر خلاف رویه‌های تجربی کاربردشناسی

1. the evaluative accomplishment of rule consciousness

مرسوم در دانش زبان‌شناسی، می‌تواند این جنبه را به حوزه نظریه و عمل آموزش زبان اعطا کند. این نقصان را، همان‌گونه که در آغاز این مقاله گفتیم، کسری هنجارمندی می‌نامیم. کسری هنجارمندی کاربردشناسی مرسوم در دانش زبان‌شناسی بدان جهت رخ می‌نماید که فعالیت ارزیابی‌کننده سخنگویان در برقراری هم‌رسانش نادیده گرفته می‌شود. کاربردشناسی تجربی با محدودکردن خود به بستر و زمینه خاص هم‌رسانش‌ها و نیز چگونگی فهم محتوای گفته‌ها، از پرداختن به شرایط عام و صوری تلاش سخنگویان برای رسیدن به توافق بازمی‌ماند. از این‌رو، لازم است خود کاربردشناسی تجربی نیز به گونه‌ای بازسازی شود تا این اصول و شرایط عام و جهان‌روا در نظر گرفته شود. فعالیت ارزیابی‌کننده افزون بر آن‌که در مورد داعیه اعتبار فهم‌پذیری به کار می‌رود، در مورد سه داعیه اعتبار دیگر (صدق، صداقت، و حقانیت) نیز به کار می‌رود. جبران کسری هنجارمندی کاربردشناسی، تنها با روی آوردن به کاربردشناسی عام امکان‌پذیر است. در حوزه آموزش زبان نیز، کاربردشناسی تجربی گرچه تاکنون به دستاوردهای چشمگیری رسیده است، اما به جهت غفلت از شرایط عام و صوری برقراری هم‌رسانش‌ها نتوانسته است به این حوزه جنبه تربیتی و اخلاقی درخوری ببخشد.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۴

دوره ششم
شماره ۳
تابستان ۱۳۹۳

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- Austin, J. L (1962), *How to Do Things with Words*; Oxford, Clarendon Press.
- Bachman, L. F (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*; Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*; Cambridge: MIT Press.
- Chruszczewsk P. P (2006), Grice Herbert Paul; in *Encyclopedia of Language and Linguistics*; Elsevier LTD.
- Diem, J (2009), Ethics and Education; in *Encyclopedia of Social and Cultural Foundations of Education*; edited by Eugene F. Provenzo and John Philip Renaud; London: Sage Publication.
- Edgar, A (2008), Semiotics/Semiology; in *Cultural Theory: The Key Concepts*; edited by Andrew Edgar and Peter Sedgwick; second edition; London: Routledge.
- Grice, P. H. (1957), Meaning; in *Philosophical Review* 64; 377-388.
- Grice, P. H (1975), Logic and Conversation; in Cole P. & Morgan J. (eds.); *Syntax and Semantics*; Vol. 3; New York: Academic Pres, 41-58.
- Habermas, J (1973), *Legitimation Crisis*; Thomas McCarthy (trans.); Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J (1979), *Communication and the Evolution of Society*; trans. Thomas McCarthy; Boston, Beacon Press.
- Habermas, J (1984), *The Theory of Communicative Action*; vol. 1; trans. Thomas McCarthy; Boston, Beacon Press.
- Habermas, J (1990), *Moral Consciousness and Communicative Action*; C. Lenhardt and S.W. Nicholzen (trans.), Cambridge: Polity Press.
- Johnson, M (2004), *A Philosophy of Second Language Acquisition*; Yale University Press, New York.
- Kant, I (1961), *The Moral Law: Groundwork of the Metaphysic of Morals*; H.J. Paton (trans.) London: Routledge.
- May, J. L (2006), Pragmatics: Overview; in *Encyclopedia of Language and Linguistics*; second edition, edited by Keith Brown; Elsevier Ltd.
- McCarthy, T (1978), *The Critical Theory of Jurgen Habermas*; Cambridge, MIT Press.
- Morris, C (1938), *Foundations to the Theory of Signs*; Chicago: Chicago University Press.
- Morris, C (1970), *The Pragmatic Movement in American Philosophy*; New York: Braziller.
- Net, M (2006), Charles Morris; in *Encyclopedia of Language and Linguistics*; second edition; edited by Keith Brown; Elsevier Ltd.
- Ohta, A. S (2008), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*; Edited By Eva Alcon Soler and Alicia Martinez-Flor; Toronto: Multilingual



Matters.

Renaud, J. P (2009), Moral Education; in *Encyclopedia of Social and Cultural Foundations of Education*; edited by Eugene F. Provenzo and John Philip Renaud; London: Sage Publication.

Soler, E. A. and Alicia Martinez-Flor (2008), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*; Toronto: Multilingual Matters.

Stengel, B. S (2009), Values Education; in *Encyclopedia of Social and Cultural Foundations of Education*; edited by Eugene F. Provenzo and John Philip Renaud; London: Sage Publication.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۱۶

دوره ششم

شماره ۳

تابستان ۱۳۹۳

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

Empirical Pragmatics and Normativity Deficit: The Contribution of Universal Pragmatics to Foreign Language Education

Nasser Taghavian¹

Yahya Ghaedi²

Said Zarghami³

Javad Gholami⁴

Abstract

In this article, on the basis of Habermas' universal pragmatics, we have tried to indicate that empirical pragmatics in linguistics, suffers from 'normativity deficit' in the field of foreign language education. What we mean by 'normativity deficit', is the lack of normative resources required for judging the validity claims inherent in social interactions. Since agreement on the validity claims is fundamental for reaching mutual understanding and establishing linguistic communications, empirical-pragmatic approach, due to its 'normativity deficit' would not be able to give proper moral-educational thread to the field of foreign language education.

Keywords: Empirical Pragmatics, Universal Pragmatics, Normativity Deficit, Communicative Language Education.

1. Ph.d Student of Kharazmi University. taghavian@gmail.com

2. Assistant Prof., Kharazmi University. yahyaghaedi@yahoo.com

3. Assistant Prof., Kharazmi University. zarghamii2005@yahoo.com

4. Assistant Prof., Urmia University. gholamij@gmail.com

