

# ○ کودکانی که به لری سخن می‌گویند

- دکتر ابراهیم چکینی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چکیده: مسئله تحصیل به زبانی غیر از زبان مادری، یا زبان اول، برای کودکانی که در وضعیت دو زیانه بوده‌اند، همواره دشواریهایی پدید آورده است. این کودکان در فهم کامل گفته‌های معلمی که تدریس می‌کند، ناتوانند؛ و این ناتوانی، هنگام بیان آموخته‌ها - مثلاً هنگام تحویل درس به طور کتبی یا شفاهی - افزون‌تر می‌شود. یعنی نداشتن تسلط به زبان تدریس، باعث عدم موفقیت آنها در فهمیدن یا فهماندن مطالب علمی می‌شود. مقاله‌ی حاضر به بررسی این مسئله می‌پردازد.

می‌دانیم که در کشور ما، در کنار زبان فارسی، که زبان آموزش و زبان رسمی است، گویشها یا لهجه‌های بومی دیگری هم رایج است. تفاوت یا فاصله‌ی واژگانی، ساختاری و صوتی این گویشهای محلی با زبان فارسی گاه اندک است، به شکلی که باید آن گویشهای محلی را گونه‌های زبان فارسی به حساب آورد. و گاه زرف، به نحوی که از دیدگاه زبانشناسی باید آن گویشها را دستگانه‌های ارتباطی انسانی جداگانه به حساب آورد. در وضعیتهایی که تفاوت زبان فارسی با گویش بومی آنقدر عمیق است که نمی‌توان آن گویش را گونه‌ای از زبان فارسی دانست، برای گوینده‌ی آن، هنگام شروع به تحصیل دبستانی، دشواریهایی علوم انسانی

پدید می‌آید که معمولاً برای کودک فارسی زبان تهرانی پیش نمی‌آید. یعنی متفاوت بودن زبان تحصیل و زبان اول یا مادری یادگیرنده، آهنگ پیشرفت و موفقیت آموزشی او را نسبت به زمانی که این هر دو یکسانند، کند می‌کند. می‌خواهیم بگوییم که، آنکه زبان مادریش با زبان رسمی تحصیلی متفاوت است، از آنکه زبان مادری و تحصیل او یکسانند، با مساوی بودن سایر شرطها، پیشرفت و موفقیت آموزشی کندتری خواهد داشت. اکنون می‌خواهیم مسائل این گونه کودکان - در اینجا کودکان لرزبان - را که هنگام شروع به تحصیل در وضعیتی دوزبانه قرار دارند، بررسی کنیم.\*

خانواده‌های خرم‌آبادی، بویژه ساکنان روستاهای اطراف این شهر، برای برقراری ارتباط زمانی بایکدیگر در درون خانواده و در جامعه، از زبان فارسی استفاده نمی‌کنند، بلکه از گویش بومی و مادری خود، یعنی لری بهره می‌برند. بنابراین، کودکان لرزبان هنگام شروع آموزش دبستانی، با دشواریهایی روبرو می‌شوند که شباهت به دشواریهای زبانی کودکان فارسی زبان تهرانی هنگام شروع به آموزش زبان خارجی دارد.

می‌دانیم که به طور کلی تغییر عادات یا جابجایی آنها با عادات دیگر، برای انسان دشوار است. و از این رو کودکانی که از پیش عادت کرده‌اند که پیام ذهنی خود را به لری بفرستند و دریافت کنند، حال که به دبستان آمده‌اند و ناچارند عادات زبانی خود را تغییر دهند و به فارسی پیام را بشنوند و بگویند، بادشواری روبرو می‌شوند. و توفیق این گونه کودکان در غلبه بر این دشواریها نیازمند تلاشهای پیگیر از سوی آنها و از جانب یاددهندگان است.

کودک فارسی زبان تهرانی به هنگام آغاز آموزش دبستانی، مهارتهای زبانی و تجربه‌های فرهنگی و اجتماعی ویژه‌ای دارد که نمی‌توان انتظار داشت کودک لرزبان همسنان او نیز داشته باشد. آموزگاران دبستانهای روستاها و بسیاری از آموزگاران شهر خرم‌آباد با کودکانی سروکار دارند که پیش از این نهادن به دبستان، به گویش بومی خود فکر می‌کرده و سخن می‌گفته‌اند. این کودکان وقتی به نخستین سال آموزش دبستانی گام می‌نهند، با دشواریهایی در دریافت، و بویژه بیان درسهای تدریس شده روبرو می‌شوند، که نتیجه نداشتن تسلط بر زبان فارسی و نیز تأثیر پنهانی زبان مادری است.

این دشواریها را می‌توان به سه دسته عمده تقسیم کرد. دشواریهای واج شناختی و صوت شناختی (Phonemic and phonetic)، دشواریهای واژگانی (lexical)، و دشواریهای ساختاری (Structural)، یعنی دشواریهای مربوط به درک و تولید صوتها، دشواریهای مربوط به کاربرد واژه‌ها و دشواریهای مربوط به کنار هم نهادن تکواژها برای جمله‌سازی و بیان مقصود. مثلاً، در لری، صوت کناری واگذار «ل» («Lateral-voiced "L"»)، دوگونه تلفظ می‌شود. در یک گونه که می‌توانیم آن را نرم بنامیم، نوک زبان به پشت لثه‌های بالا می‌چسبد و هوا از کناره‌های زبان خارج می‌شود. این نوع «ل» شبیه «ل» فارسی در واژه‌هایی مانند «بال» و «سلام» است. در گونه دیگر، که می‌توانیم آن را سفت بنامیم، کناره‌های جلویی زبان، با دو طرف لثه بالا تماس پیدا می‌کند؛ نوک زبان از بین دو ردیف دندانهای جلو بیرون می‌زند، و هوا، با فشار، از کناره‌های پسین زبان و رویه جلویی آن بیرون می‌رود. این نوع دوم «ل» در فارسی وجود ندارد. این دوگونه «ل» لری در موضعی، واجهای جداگانه به حساب می‌آیند، زیرا جابجایی آنها سبب تغییر معنی می‌شود. مثلاً اگر واژه لری «گل» - برون «تل» یا «حل» - با «ل» نرم گفته شود به معنی گام یا قدیم است، اما اگر با «ل» سفت گفته شود به معنی گروه یا دسته می‌باشد. کودک لرزبان، هنگام گفتگو به فارسی، در بسیاری «موضعها» «ل» سفت را به جای «ل» نرم می‌گذارد و همین امر و موارد دیگر شبیه به آن سبب می‌شود شنونده احساس کند شیوه سخنگویی این کودک با کودک فارسی زبان تهرانی دارای تفاوتی آشکار است.

البته کودک سخنگویی را از راه تقلید می‌آموزد و می‌تواند با تقلید از آموزگار یا همکلاسیهای خود، کلمه‌های فارسی را یاد بگیرد ولی تا وقتی که نیاموزد به فارسی فکر کند، همچنان از حرکت کلاس پس می‌ماند. این کودک هرگاه بخواهد مطلبی را به فارسی بگوید، نخست باید آن را نزد خود به لری بیندیشد و بگوید، و سپس لری را به فارسی برگرداند و فرا گوید و همین

فرایند، آهنگ گذار او را در گذرگاه انتقال پیام کند می‌کند. گاه پیش می‌آید که کودک واژه یا ساختار صوتی لری را برای انتقال مفهوم موردنظر در دسترس دارد، یعنی توان فرستادن پیام ذهنی خود را در چهارچوب ساختار صوتی واژه‌های لری داراست، اما هرچه تلاش می‌کند، ساختار صوتی فارسی معادل ساختار صوتی لری نمی‌یابد تا معنای موجود در ذهنش را در آن بریزد و به شنونده عرضه کند. و گاه چون بهای مفهوم موردنظرش - که می‌تواند در لری، آن را در ظرف صوتی تکواژه‌ای بریزد - در فارسی ظرف صوتی تکواژه‌ای ندارد، ناچار است آن مفهوم را در مجموعه‌ای از ظروف صوتی تکواژه‌ای بریزد و اینها همه بر روی هم، آهنگ پیشروی او را در گفتگو کند می‌کند.

سلطه زبان مادری بر اندیشه کودک سالها ادامه دارد، و حتی در تحصیلات دبیرستانی و دانشگاهی هم ممکن است مانعی در راه پیشرفت او باشد. یکی از دانش آموزان لرزبان که در سال دوم دبیرستان کشاورزی تحصیل می‌کرد، در امتحان درس باغبانی نوشته بود «می‌توانیم درخت بید را با درخت گلابی پیوند بزنیم». می‌دانیم بید و گلابی را نمی‌توان به هم پیوند زد. اما این جمله خلاف واقع را دانش آموزی ممتاز نوشته است، نه دانش آموز ضعیف. پس، با در نظر گرفتن این که نمی‌توان نوشتن چنین جمله خلاف واقعی را معلول بی‌اطلاعی نویسنده یا کمی مطالعه او دانست، باید پرسید چرا این دانش آموز این جمله را نوشته است. پس از دقت در موضوع و گفتگو با دانش آموز پی بردیم که منظور وی درخت «به» بوده است؛ نه درخت بید و چون در لری برای درخت به (خوراکی) و «بید»ی که در کنار رودها و جویبارها می‌روید، تنها یک واژه یا ساختار صوتی وجود دارد، و آن هم بید است - البته نه با تلفظ فارسی آن، بلکه با تلفظ معروف به «بیا مجهوله» - دانش آموز یاد شده که در لحظه نوشتن، تحت تأثیر زبان مادری خود بوده و توسط آن زبان به موضوع می‌اندیشیده، نه توسط زبان فارسی، لذا با این گمان که جمله‌ای برابر با واقعیت می‌گوید، آن جمله را بر روی کاغذ آورده است.

اگر در جمله بالا، ساختار صوتی «بید» را در متن نظام واژگانی فارسی تفسیر کنیم، معنایی مغایر با واقعیت خواهد داشت، در حالی که با تفسیر ساختار صوتی «بید» در همان جمله در نظام واژگانی لری، دانش آموز معنای آن با واقعیت سازگار می‌شود. و بنابراین، آن دانش آموز درست اندیشیده و باید امتیاز پاسخ صحیح به ستوال مذکور را به او بدهند که معمولاً نمی‌دهند. چرا؟ چون درست است که باید درست اندیشید، اما اگر بناست اندیشه درست تجسمی عینی بیابد، باید آن را در ظرف صوتی درست ریخت.

آموزگاران کودکان لرزبان، بویژه اگر خرم آبادی نباشند، هنگامی که این کودکان را بی‌میل به حرف زدن می‌بینند، شاید فکر کنند که لابد اینها اساساً خجالتی و بی‌میل به گفتگو هستند. اما من که خودم لر هستم، می‌دانم که الزاماً چنین نیست. چه بسا، دلیل کم حرفی دانش آموزان لرزبان در کلاس، یا بی‌میلی آنها به پاسخگویی به پرسشهای آموزگاران، ناشی از ترس آنها از ارتکاب اشتباه در تلفظ واژه‌های فارسی باشد. کودک پاسخ پرسش را می‌داند، اما از ترس این که مبادا در فراگیری اصوات یا کاربرد واژه‌ها یا یا ترتیب و ترکیب اجزای جمله اشتباه کند و مورد استهزای همکلاسان یا همشهریان قرار گیرد، دستپاچه می‌شود و ترجیح می‌دهد دهان به سخن نگشاید. بعضی از لرها میل دارند همزبانهایشان را در کلاس، هنگام از برخواندن درس، مسخره کنند. اشتباههای تلفظی همکلاس را به ذهن می‌سپارند تا بعدها با یادآوری این اشتباهها او را به باد تمسخر بگیرند. همین امر باعث می‌شود که آن دانش آموز با خود بگوید چه بهتر که ابداً حرف نزنند و اگر به دستور آموزگار ناچار به سخنگویی شود، می‌کوشد تا آنجا که میسر است، آهسته بگوید. و درست به همین دلیل است که می‌بینیم غالباً دانش آموزان لر زبان به طور نسبی در نوشتن فارسی تواناترند تا گفتن آن. چون هنگام نوشتن، مهلت و فرصت بیشتری برای اندیشیدن و پوشاندن پوشاکی خطی برتن اندیشه دارند، تا هنگامی که بخواهند تن پوشی صوتی براندیشه بپوشانند.

به مثالهای گفته شده در بالا می‌توانیم مثال‌های دیگری نیز بیفزاییم، که همگی دال بر این است که می‌توان نداشتن سلطه بر زبان آموزش و تأثیر پنهانی زبان مادری را در کودکان دو زبانه‌ای که به زبانی غیر از زبان مادری تحصیل می‌کنند، مانعی در راه موفقیت تحصیلی آنان دانست. و گاه اتفاق می‌افتد که این گونه موانع چنان برای دانش آموزان سخت و گذرناپذیر

می شود که می توان ناکامی تحصیلی آنان را تا حدودی بسیار زیاد، به آنها نسبت داد. حاصل گفتار آنگه آموزگاران این گونه کودکان، باید حداکثر تلاش را بکنند تا به هر ترتیبی که امکان داشته باشد، کودکان لر زبان در حرف زدن به فارسی ماهر و ورزیده شوند. و چون زبان وسیله انتقال اندیشه از ذهنی به دهن دیگر است، هر چه این کودکان به زبان فارسی تسلط بیشتری پیدا کنند، به همان نسبت در انتقال منظور و مفهوم توانا تر خواهند بود پیشنهادهای زیر برای دستیابی به این هدف کارساز مینماید :

۱- آموزگارانی که به این گونه کودکان خواندن و نوشتن فارسی را یاد می دهند، باید خود، تسلط کامل به تولید و درک گفتاری و نوشتاری زبان فارسی داشته باشند.

۲- یاد دهنده باید تلاش کند تا در یادگیرنده چنان مهارتی پدید آورد که هم بتواند تک تک واژه ها را درست تلفظ کند و هم آهنگ جمله ها را، به گونه ای که تلفظ و آهنگ جمله های او تا آخرین حد امکان شبیه فارسی زبان تهرانی باشد.

۳- یاد دهنده باید آگاهی و درکی روشن از اختلافهای موجود بین صوتهای فارسی و لری و نیز بین الگوهای تکیه صدا و آهنگ جمله ها کسب کند. او باید به جنبه های فیزیکی تولید صوتهای گفتاری فارسی و لری کاملاً آشنا باشد تا بتواند برای رفع اشتباههای تلفظی شاگردان، دستورها و راهنماییهای مؤثری بدهد. ولی برای اینکه بتواند دشواریهای خاص انتقال از فارسی به لری یا لری به فارسی را برای شاگردان توضیح دهد یا رفع نماید، باید اصول بنیادی صوت شناسی تولیدی را در مورد زبان فارسی و گویش لری بداند. اگر معلم نداند فراگیر چگونه اعضای گفتار خود را برای تولید صوتهای بومی بکار می گیرد و اینکه چگونه باید آنها را به کار گیرد تا صوتهای فارسی را به نحوی پذیرفتنی تولید کند، نمی تواند کمک مؤثری به او بنماید.

۴- یاد دهنده باید به آن دسته وضعیتهای دهانی فارسی که جنبه فونولوژیکی دارد، و نیز به مشخصه هایی که جنبه فونتیکی یا توزیعی دارند، توجه کند تا فراگیر را یاری دهد هنگام تولید صوتهای فارسی توازنهایی در دهان ایجاد کند که از نظر عضوی ممکن بوده، به گوش نیز بهنجار باشند.

۵- معلم باید به یادگیرنده آگاهی دهد که تولید اشتباه آمیز واژه ها و همخوانها بر یکدیگر اثر می نهند و با دادن تمرینهای پیگیر هم توانایی شنیدن درست صوتهای فارسی را به او بدهد، و هم توانایی تولید درست آنها را.

۶- معلم باید به مفهوم واج (Phoneme)، یعنی کوچکترین عنصر صوتی معنی و نیز مفهوم واجگونه (allophone) یعنی تولیدهای مختلف هر واج - تحت تأثیر محیط های توزیعی گوناگون - کاملاً آشنا باشد و بداند هر واجگونه در چه بافت توزیعی تولید می شود.

۷- و سرانجام یاد دهنده باید به عنصرهای بسیار ضروری دیگر نظیر هجابندی، تکیه و آهنگ جمله نیز توجه داشته باشد و اگر خود او گوینده بومی نیست، از نوارهای گفتارهای بومی برای آموزش این عنصرها بهره گیرد.

### کتابنامه

#### References:

1. Allen, H. B. & Campbell, R. N., eds. Teaching English as a second Language, New York, Mc Graw - Hill Book Company, 1972.
2. Falk, G. S. Linguistics and Language, A Survey of Basic Concepts and Implications. New York, John Wiley & Sons, 1978.
3. Giglioli, P. P., ed. Language and social context, London, Cox and Wyman Ltd., 1973.
4. Oldfield, R. C. & Morshal, J. C., eds., eds., Language, Cox and Wyman Ltd., 1973.
5. Smart, R. C. & Smart, M. s., eds, Readings in Child Development and Relations, New York, The Mac millan Company, 1972.