

۱۱۰۶۱۷

زبان اشاره فارسی و ضرورت تجدیدنظر در آموزش و ارزشیابی ناشنوایان ایرانی

سارا سیاوشی

دانشگاه علامه طباطبائی

sara_siyavoshi@yahoo.com

چکیده

زبان اشاره فارسی زبان اول ناشنوایان ایران و همچون دیگر زبانهای اشاره دنیا زبانی طبیعی است. شباهت این زبان به زبان فارسی بیشتر از شباهت سایر زبانهای ایرانی به زبان فارسی نیست و البته مانند سایر زبانهای ایرانی تحت تأثیر و نفوذ زبان فارسی است. این زبان هم از نظر واژگان و هم از نظر دستور زبان با زبان فارسی تفاوت دارد. علاوه بر این، از نظر ماهیتی نیز این زبان ماهیتی بصری - تصویری دارد. یعنی بر خلاف سایر زبانهای ایرانی آوایی - شنیداری نیست. آنچه به نام همگانیهای زبان نامیده می‌شود در مورد زبانهای اشاره و از جمله زبان اشاره فارسی نیز صادق است. بنابر این نام زبان اشاره فارسی نیز باید در فهرست زبانهای ایرانی وارد شود.

در نظام آموزش ناشنوایان در ایران، زبان اشاره فارسی را یک زبان مستقل نمی‌دانند و آن را زبانی ناکارآمد و فاقد پیچیدگیهای زبانی تصور می‌کنند. در حالیکه ناشنوایان بدون نیاز به زبان فارسی همه نیازهای ارتباطی خود را با زبان اشاره برآورده می‌کنند. همچنین در ارزشیابیهای تحصیلی ناشنوایان، توانش زبان فارسی آنان با افراد شنوای فارسی زبان مقایسه می‌شود و این امر یکی از موانع پیشرفت تحصیلی ناشنوایان است. لازم است که در امر آموزش و ارزشیابی ناشنوایان ایرانی، آنها را افرادی دوزبانه تلقی کرد. به این ترتیب می‌توان از زبان اول آنها (زبان اشاره فارسی) به عنوان واسطه آموزشی استفاده کرد و زبان فارسی (نوشتاری) را به عنوان زبان دوم به آنان آموزش داد. توجه به زبان اشاره فارسی، شرایط آموزشی و اجتماعی ناشنوایان را بهبود خواهد بخشید و از افت تحصیلی ناشنوایان خواهد کاست.

کلیدواژه‌ها: زبان اشاره، ناشنوا، زبان اشاره فارسی، فارسی اشاره‌ای، زبان اول، زبان دوم،

دوزبانه - دوفرهنگی، زبان‌شناسی زبان اشاره

مجموعه اطلاعات دانش‌آموزان
تسبیح مارک

۱. زبان اشاره

منظور از زبان اشاره نظام ارتباطی دیداری - حرکتی و غیر کلامی است که در اصل زبان طبیعی مخصوص ناشنویان است. زبانهای اشاره دنیا زبانهایی طبیعی هستند که به زبان گفتاری جامعه خود وابسته نیستند (مالمکیار ۲۰۰۴: ۴۷۲). این زبانها نیز مانند زبانهای گفتاری زبانهایی متفاوت از هم هستند. در هر ناحیه‌ای از جهان یک زبان اشاره مورد استفاده جامعه ناشنویان است و زبان اشاره یک منطقه از جهان عموماً برای ناشنویان و گویشوران به یک زبان اشاره دیگر غیر قابل درک است. این زبانها نیز بر اثر عدم استعمال ممکن است از بین بروند. همچنین به عنوان زبان دوم می‌توان آنها را آموخت. همانطور که زبانهای گفتاری شباهتها و ارتباطهایی با هم دارند زبانهای اشاره نیز همسانیهایی دارند.

از آنجا که همیشه افرادی ناشنوا در جوامع بشری بوده‌اند، همیشه زبان اشاره در میان انسانها وجود داشته است. زبانهای اشاره بسیاری آمده و رفته‌اند یا در طول تاریخ تغییر یافته‌اند. هر جا و در هر دوره تاریخی که شرایطی فراهم شده تا افرادی ناشنوا در کنار هم اجتماعی هر چند کوچک را به وجود آورند، یک زبان اشاره طبیعی شکل گرفته است.

۲. زبان شناسی زبان اشاره

از نظر تاریخی باید دانست که ظهور زبان شناسی سوسوری و تأکید آن بر قراردادی بودن رابطه بین نشانه و مصداق^۱ و تلاش زبان شناسی مدرن بر تمایز میان گفتار و زبان باعث شد که به زبان اشاره در مطالعات زبانی توجهی نشود و حتی تا مدتی این دیدگاه غالب شد که ناشنویان در دنیایی بی‌زبان زندگی می‌کنند. مثلاً بلومفیلد زبان ناشنویان را در زمره زبان حرکتی^۲ و ابزارهای ارتباطی غیر زبانی و بی‌اهمیت در حوزه زبان شناسی طبقه‌بندی کرده است (بلومفیلد ۱۹۳۳). چرا که گمان بر این بود که در زبانهای اشاره رابطه میان مصداق و نشانه قراردادی نیست. همچنین زبان شناسان ساختگرا (همچون بلومفیلد، سایپر، یاکوبسن، هاکت و سوسور) که بر تحلیلهای آواشناختی تمرکز کرده بودند، ماهیت صوتی - شنیداری زبان را ویژگی ذاتی آن می‌دانستند. بنابراین تا آغاز دهه ۱۹۶۰ زبان شناسی توجهی به زبان اشاره نداشت. حتی با اینکه محققان دریافته بودند که قواعدی بر نظام ارتباطی ناشنویان حاکم است و این قواعد را مشخص کرده بودند، اما تا زمانی که تقطیع دوگانه در مورد

زبانهای اشاره مطرح نشد، زبان‌شناسان زبان اشاره را زبانی واقعی نمی‌دانستند و تنها نوعی نظام ارتباطی تصویری قلمداد می‌شد (اوویدئو ۲۰۰۴).

در نیمه دوم قرن بیستم که مطالعات زبان‌شناسی به سمت مطالعات نحو زبان و بررسی‌های روان‌شناختی - زبان‌شناختی پیش رفت، کم‌کم زبان اشاره مورد توجه قرار گرفت. در ۱۹۶۰ ویلیام استوکو^۱ به توصیف ساختار درونی اشاره‌های زبان اشاره آمریکایی پرداخت و پس از او بود که محققان دیگر نیز با مطالعات خود بر روی زبانهای اشاره گوناگون دریافتند که زبانهای اشاره نیز از نظر ساختار پایه‌ای و درونی خود شبیه زبانهای گفتاری هستند و تفاوت‌های آنها ناشی از روشهای مختلف بروز این دو نوع زبان است. (کلیما و بلوجی ۱۹۷۹)

اولین زبان اشاره‌ای که در جهان مورد بررسی زبان‌شناختی قرار گرفت زبان اشاره آمریکایی (ASL) بود که در سال ۱۹۷۹ کلیما و بلوجی در کتاب معروف خود *اشاره‌های زبان*^۲ به توصیف ساختاری آن پرداختند. زبان‌شناسی زبان اشاره رشته نسبتاً جدیدی است و توجه بسیاری از زبان‌شناسان امروزه به این رشته جلب شده است. در تحلیلهای زبان‌شناختی زبان اشاره، زبان‌شناسان در پی یافتن ویژگیهای زبانی این زبانها هستند و در ضمن، نظریه‌های زبانی را که تاکنون درباره همگانیهای زبان ارائه شده است، در مورد زبانهای اشاره بررسی کرده و به نوعی این نظریه‌ها را محک می‌زنند. زبان‌شناسان کار بر روی زبانهای اشاره را با این پیش‌فرض آغاز می‌کنند که زبانهای اشاره نیز به اندازه زبانهای گفتاری طبیعی هستند و نیازهای ارتباطی انسانها را برطرف می‌کنند. پس آنچه به نام همگانیهای زبان مطرح است در مورد این زبانها نیز باید صدق کند. در این میان نقش واسطه ارتباطی در نمود ویژگیهای زبانی نیز مشخص می‌شود.

۳. مقایسه زبانهای اشاره و زبانهای گفتاری

افراد شنوا هنگام سخن گفتن از حالات چهره و دست خود نیز در تکمیل ایجاد گفتار استفاده می‌کنند. این حالات که به آن زبان بدن^۳ می‌گویند، کارکردی ارتباطی دارند و طبیعتاً در زبان اشاره نیز دیده می‌شوند. شباهت ظاهری این مواد خام برای بعضی این گمان را به وجود می‌آورد که منظور از زبان اشاره مجموعه‌ای ساده از حالات است و گاهی آن را با پانتومیم یکی می‌دانند. اما واقعیت این است که این نظام با نظام ساده‌ای که صرفاً همراهی‌کننده زبان گفتاری است تفاوت دارد و ویژگیهای زبان‌شناختی که در زبانهای گفتاری وجود دارد در

1 William Stokoe

2 *The Signs of Language*

3 Body Language

این نظام نیز یافت می شود. در واقع نتایج بررسیهای زبان شناختی نشان داده است که اصول همگانی حاکم بر ذهن و زبان انسان باعث شده زبانهای اشاره و گفتاری شبیه به هم شوند.

در حوزه جامعه شناسی زبان، تمام پدیده هایی که در زبانهای گفتاری رخ می دهند، مانند رمزگردانی^۱، وجود زبانهای پی جین، وجود گویشها و گونه های درون زبانی وابسته به سن و جنس و طبقه اجتماعی و دیگر پدیده های اجتماعی را در زبانهای اشاره نیز می توان یافت. همچنین بر اثر برخورد های زبانی که اغلب میان یک زبان اشاره مثل زبان اشاره فارسی و یک زبان گفتاری مثل فارسی رخ می دهد، تأثیر پذیری بسیاری در زبانهای اشاره از زبانهای گفتاری مشاهده می شود.

از دیدگاه فراگیری/ یادگیری زبان نیز کودکان اگر در شرایط طبیعی در معرض زبانهای اشاره قرار بگیرند، درست مانند زبانهای گفتاری بدون آموزش آنها را فرا می گیرند. مطالعات پیشرفت زبانی در کودکانی که در معرض زبان اشاره قرار گرفته اند نشان داده است که همه جنبه های مهم فراگیری این زبان و زبان گفتاری شبیه همد و کودکان در فراگیری زبان اشاره نیز در سطح انتزاعی و ذهنی همان مراحل را که کودکان در زبان گفتاری طی می کنند، دارا هستند (مورگان و وول ۲۰۰۲: xv).

از نظر ساختاری نیز زبانهای اشاره همچون زبانهای گفتاری در سطوح واجی، صرفی، نحوی و معنایی قابل بررسی هستند. اما زبانهای اشاره و زبانهای گفتاری تفاوت های بسیاری نیز دارند.

واسطه ارتباطی زبانهای اشاره از نظر فیزیکی کاملاً متفاوت با زبانهای گفتاری است. این واسطه صوتی - شنیداری نیست، بلکه تصویری - دیداری است. این امر بر ساختار زبان تأثیر گذاشته و از نظر ساختاری زبان اشاره و گفتاری را از هم متمایز ساخته است. ساختار نشانه ها در زبانهای اشاره و گفتاری متفاوت است.

تفاوت دیگر زبانهای اشاره با زبانهای گفتاری در فراگیری آنها است. بیش از ۹۰ درصد ناشنوایان از پدر و مادری شنوا هستند و بنابراین در کودکی در معرض زبان اشاره نبوده اند. بسیاری از والدین نیز تا قبل از دو یا سه سالگی کودک خود متوجه نقص شنوایی او نمی شوند. بسیاری از ناشنوایان تا قبل از ورود به مدرسه مخصوص ناشنوایان یا عملاً «بی زبان» هستند یا اینکه زبان اشاره ابداعی خود با خانواده را دارند. می بینیم که موقعیت کودک ناشنوا تا چه حد با کودک شنوایی که حتی قبل از تولدش با اصوات زبان مادری خود آشنا می شود متفاوت است.

از منظر زبان شناسی اجتماعی نیز باید دانست که به طور معمول جمعیت ناشنوایان در مقایسه با افراد شنوا در تمام نقاط دنیا اندک است. پس احتمال اینکه جمعیتی ناشنوا گرد هم آیند بسیار پایین است. از این رو رایج ترین

محلی که اجتماع ناشنوایان شکل می‌گیرد، مدارس مخصوص ناشنوایان است. تأسیس چنین مدارسی هم سابقه تاریخی چندان طولانی ندارد. قدمت آنها در اروپا و آمریکای شمالی حدود دویست سال است و در کشورهای دیگر به کمتر از پنجاه سال می‌رسد. در ایران این سابقه هشتاد ساله است.

همانطور که گفته شد کانال ارتباطی همه زبانهای اشاره بصری - تصویری است و در نتیجه تصویرگویی^۱ در همه آنها دیده می‌شود. تصویرگویی در زبانهای اشاره کیفیتی است که در زبانهای گفتاری همتایی ندارد.^۲ منظور از تصویرگویی کیفیتی نسبی در زبان است که در آن بتوان رابطه‌ای میان یک نشانه و مصداق آن قائل شد. (در زبانهای گفتاری منظور از نشانه اغلب کلمات و در زبانهای اشاره منظور از نشانه اشارات زبان هستند.) این رابطه ممکن است باعث شود که فردی که از گویشوران آن زبان نباشد بتواند مصداق یک نشانه را حدس بزند. این کیفیت را شفافیت^۳ می‌گویند. بنابراین مفهوم تصویرگویی با مفهوم شفافیت در ارتباط است (کلیما و بلوچی ۱۹۷۹). اما زبانهای اشاره جهان همچون زبانهای گفتاری نظامهایی قراردادی هستند. بدین لحاظ و علیرغم تصویرگونه بودن، اشارات یک زبان اشاره برای گویشوران سایر زبانهای اشاره قابل فهم نیست.

در اینجا گاهی عقاید نادرستی هم وجود دارد، مثلاً بعضی گمان می‌کنند که وجود تصویرگویی در زبان اشاره به این معناست که این زبانها مفاهیم انتزاعی را نمی‌توانند بیان کنند، اما حقیقت این نیست. اغلب اشاره‌های زبان هم برای مفاهیم انتزاعی و هم مفاهیم عینی روابط تصویری با مصداق خود ندارند و حتی وقتی رابطه‌ای هم وجود داشته باشد، جهانی نیست. یعنی در زبانهای اشاره گوناگون متفاوت است. می‌توان یک مفهوم عینی مثل درخت را در زبانهای اشاره گوناگون ملاحظه کرد تا به تفاوتهای آنها پی برد.



(۳)

(۲)

(۱)

اشاره درخت در (۱) زبان اشاره چینی، (۲) زبان اشاره دانمارکی و (۳) زبان اشاره فارسی

1 Iconicity

۲. البته وجود نام آواها در زبانهای گفتاری را می‌توان همتایی برای تصویرگویی واژگان زبان اشاره دانست. اما گستردگی تصویرگویی در زبانهای اشاره بسیار بیشتر از وجود تعداد اندک نام آواها در زبانهای گفتاری است.

3 Transparency

تحقیقات روان‌شناختی - زبان‌شناختی نشان داده است که رابطه‌ای بین تصویر‌گونگی و به یاد آوردن اشارات وجود ندارد. اشارات با ساختارهایی انتزاعی تداعی می‌شوند. بنابراین نمی‌توان تأکید زیادی بر نقش تصویر‌گونگی در زبان اشاره کرد (وول ۱۹۹۰: ۷۵۴).

۴. زبان اشاره فارسی

زبان اشاره فارسی زبان طبیعی ناشنویان ایرانی است. نام «زبان اشاره فارسی» نباید این گمان را به وجود بیاورد که این زبان گونه‌ای از فارسی است. شباهت این زبان به فارسی بیشتر از شباهت دیگر زبانهای ایرانی به فارسی نیست و این زبان هم از نظر واژگان و هم از نظر دستور زبان با زبان فارسی تفاوت دارد. بنابراین نباید تصور کرد که منظور از زبان اشاره فارسی، نظامی است که در آن جملات زبان فارسی واژه به واژه به صورت اشارات بیان شوند. این نظام «فارسی اشاره‌ای» نام دارد که زبانی طبیعی نیست. از این نظام برای آموزش فارسی به ناشنویان می‌توان استفاده کرد. اما ناشنویان هیچگاه از این نظام مصنوعی برای برقراری ارتباط با یکدیگر استفاده نمی‌کنند.

باید دانست در به کار بردن یک نام کلی برای زبان اشاره ناشنویان ایرانی جای تردید وجود دارد چرا که در کشور بزرگ ایران تفاوت‌های زبانهای اشاره قسمتهای مختلف آن امری واضح است. تاکنون در مورد اینکه چند گونه زبان اشاره در ایران وجود دارد تحقیقی انجام نشده است. در واقع تا کنون زبان اشاره در ایران از منظر زبان‌شناسی بررسی نشده است. سابقه تأسیس مدارس ناشنویان در ایران نسبت به بسیاری از کشورهای دیگر سابقه‌ای نسبتاً طولانی است^۱، با این حال پژوهش زبان‌شناختی در مورد زبان اشاره هنوز انجام نشده است.

گونه‌های متفاوت زبان اشاره فارسی را حتی در داخل یک شهر هم می‌توان مشاهده کرد. برخی از این تفاوتها مربوط به موقعیتهای اجتماعی، تحصیلات و جنس است. اما در مورد زبان اشاره علاوه بر تفاوت‌های جامعه‌شناختی، یک عامل دیگر هم دخیل است. برخلاف افراد شنوا که همگی تقریباً یک سیر را در فراگیری زبان مادری خود طی می‌کنند، نحوه یادگیری/فراگیری زبان اشاره در ناشنویان متفاوت است و این امر گونه‌های متفاوتی را ایجاد می‌کند. گویشوران بومی زبان اشاره فارسی در ایران سه گروهند:

۱. ناشنویانی که والدین یا خواهر و برادر ناشنوا دارند و از بدو تولد در معرض زبان اشاره بوده‌اند.
۲. ناشنویانی که والدین شنوا دارند و زبان اشاره را در جمع کودکان ناشنوا در دبستان یاد گرفته‌اند.

۱. این سابقه برای ایران سال ۱۹۲۵ و برای کشورهای مصر، مالزی، نیجریه، نپال، نیکاراگوئه به ترتیب مربوط به سالهای ۱۹۲۶، ۱۹۶۶، ۱۹۵۷، ۱۹۵۴ است.

۳. ناشنویانی که زبان اشاره را پس از دوران کودکی آموخته‌اند.

از آنجا که توانش زبانی این سه گروه با هم تفاوت دارد، زبان اشاره در هر کدام از این گروهها ویژگیهای خاصی دارد و در رفتارهای زبانی این گروهها تفاوتهایی مشاهده می‌شود؛ گرچه درجه تفاوتهای این گونه‌ها به حدی است که بسیاری از ناشنویان فهم متقابل دارند.

زبان اشاره فارسی در سطوح مختلف واجی، صرفی و نحوی ویژگیهایی دارد که آن را از زبان فارسی متمایز می‌کند و البته ویژگیهای مشترکی با دیگر زبانهای اشاره دنیا دارد.

همانطور که در ساختار زبانهای گفتاری هر پاره کلام را می‌توان به واژه‌ها و سپس به واحدها تقطیع کرد، در زبانهای اشاره نیز این تقطیع دوگانه دیده می‌شود. هر اشاره در زبان قابل تجزیه به مؤلفه‌هایی فاقد معناست که قابل قیاس با واحدهای زبان گفتاری اند. مؤلفه‌های تشکیل دهنده اشارات عبارتند از:

(۱) جایگاه تولید اشاره در بدن^۱

(۲) شکل دستها یا ترکیب بندی دستها^۲

(۳) حرکت اجرا شده با دستها^۳

(۴) جهت گیری فضایی دستها نسبت به یکدیگر و نسبت به بدن^۴

هر اشاره را می‌توان با استفاده از این مؤلفه‌ها توصیف کرد. باید توجه داشت که این جنبه‌ها یا مؤلفه‌ها برخلاف واحدهای زبان گفتاری الزاماً ویژگی توالی زمانی را دارا نیستند. در مورد هر کدام از چهار مؤلفه فوق در هر زبانی فهرستی منحصر به همان زبان وجود دارد که واحدهای مجاز همان زبان را تشکیل می‌دهند. همچنین در مورد نحوه ترکیب این اجزا با هم و تشکیل اشارات هر زبان اشاره نیز قواعد و محدودیتهایی مخصوص همان زبان اشاره وجود دارد.

همانطور که برای مشخص کردن واحدها در زبانهای گفتاری از جفت‌های کمینه^۵ استفاده می‌شود، در زبان اشاره نیز از جفت‌های کمینه برای تعیین نقش واجی هریک از انواع مؤلفه‌های فوق استفاده می‌شود.

مثلاً در مورد مؤلفه اول یعنی جایگاه تولید اشاره، اشاراتی می‌توان در زبان یافت که در سه مؤلفه با هم مشترک هستند و فقط از نظر مؤلفه جایگاه از هم متمایز می‌شوند. (دو اشاره فرهنگ و سپهر در زبان اشاره فارسی اینگونه‌اند).

1 Tabula (tab)
2 Designator (dez)
3 Signation (sig)
4 Orientation
5 Minimal Pairs

در حوزه صرف نیز زبان اشاره فارسی ویژگیهایی متفاوت از زبان فارسی دارد. مثلاً در زبان اشاره فارسی مقوله حرف وجود ندارد. همچنین صرف افعال در زبان اشاره فارسی قابل تطابق با صرف افعال در زبان فارسی نیست. استفاده زبانی از فضا یکی از ویژگیهای مهم صرف در زبانهای اشاره است. در زبان اشاره فارسی محلهایی در فضا به عنوان محلهای نشان دهنده شخص وجود دارد و افعال از نظر شخص با توجه به این محلهای صرف می‌شوند. از این رو تفاوت گونه‌های تصریفی «رفتم»، «رفتی» و «رفت» نه با استفاده از افزودن وندها که با تغییر در محل تولید اشاره مشخص می‌شود. همچنین در مورد افعالی که دارای بیش از یک موضوع^۱ هستند نیز، باز هم محلهای مشخص در فضا هستند که موضوعات فعل را مشخص می‌کنند. بنابراین دو جمله «من به او کمک کردم» و «او به من کمک کرد» تنها با تغییر جهت حرکت دستها در فضا مشخص می‌شود و شکل فعل به خودی خود تعیین کننده نیست.

از نظر ویژگیهای نحوی نیز با بررسی زبان اشاره فارسی درمی‌یابیم که تفاوت‌های بنیادینی با زبان فارسی دارد. ترتیب کلمات در جمله قابل تطبیق با زبان فارسی نیست. الگوی فاعل - فعل - مفعول الگوی رایجی در زبان اشاره فارسی است. همچنین زبان اشاره دارای ویژگی هم‌زمانی است و از این رو برای بیان مفاهیم، به ترتیب زمانی - آنگونه که در زبانهای گفتاری وجود دارد - مقید نیست. حتی گاهی دو دست دو اشاره مجزا را تولید می‌کنند و هر دو نیز توسط مخاطب دریافت و پردازش می‌شود. حالت چهره نیز همزمان با دستها کارکردی زبانی دارد و گاهی مفهوم قید را به جمله اضافه می‌کند.

حالات چهره در نحو زبان اشاره اهمیت بسیاری دارند. به طوری که بسیاری از مفاهیم نحوی زبان از جمله سؤالی بودن جمله با استفاده از حالات چهره و حرکت سر مشخص می‌شود.

بررسی زبان شناختی زبان اشاره فارسی نشان می‌دهد که این زبان زبانی مستقل است و البته همچون دیگر زبانهای ایرانی تحت تأثیر زبان فارسی است. تأثیرات زبان فارسی بر زبان اشاره فارسی را می‌توان در حوزه‌های مختلف زبان مشاهده کرد. از جمله اینکه بسیاری از کلمات جدید در زبان اشاره فارسی به صورت هجی دستی^۲ بیان می‌شوند. در هجی دستی برای هر کدام از حروف الفبای فارسی یک اشاره دستی وجود دارد. کلمات جدیدی که در زبان اشاره‌ای برای آنها وجود ندارد با هجی دستی واژه فارسی آن بیان می‌شوند. همچنین وجود اشاره‌های وام گرفته از زبان فارسی، الگوهای حرکات دهان و تأثیرات دستور زبانی از دیگر نتایج برخورد زبان اشاره با زبان فارسی است.

1 Argument

2 Finger spelling

۵. آموزش ناشنوایان ایران

در مورد تعداد ناشنوایان در ایران آمار دقیقی وجود ندارد. سازمانهای مربوط به امور ناشنوایان تنها آمار ناشنوایانی را دارند که به این مراکز مراجعه کرده‌اند. با این حال تخمین زده می‌شود که حدود ۱ تا ۱/۵ درصد جمعیت ایران را ناشنوایان تشکیل می‌دهند. همچنین طبق آمار سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲) ۱۷۰۲۶ دانش‌آموز ناشنوا (۹۲۰۲ دانش‌آموز پسر و ۷۸۲۴ دانش‌آموز دختر) در کشور وجود دارد. دانش‌آموزان ناشنوی ایرانی می‌توانند به انتخاب خود و البته با مشاوره کارشناسان تصمیم بگیرند که در مدارس معمولی تحصیل کنند یا در مدارس مخصوص ناشنوایان.

دو سازمان در ایران متولی امور مربوط به ناشنوایان هستند. سازمان بهزیستی و توانبخشی که مسئول امور رفاهی و پزشکی ناشنوایان است و سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور که متولی امور آموزشی دانش‌آموزان ناشنواست.

زبان آموزش در مدارس ناشنوایان ایران زبان اشاره نیست و معلمان و کارشناسان ناشنوایان تأکیدی بر استفاده از این زبان ندارند، حتی بسیاری از آنان ناشنوایان را از استفاده از این زبان منع می‌کنند و تلاش دارند با تأکید بر گفتاردرمانی و لبخوانی کاری کنند که ناشنوایان با افراد شنوا بتوانند ارتباط برقرار کنند. گفته می‌شود روش مورد استفاده معلمان روش ارتباط کلی^۱ است. اما از آنجایی که دانستن زبان اشاره فارسی برای استخدام معلمان مخصوص ناشنوایان شرط ضروری نیست، بسیاری از معلمان بیش از هر چیز بر گفتار و لبخوانی تأکید دارند. در واقع زبان اشاره در میان کارشناسان و معلمان ناشنوایان هنوز به عنوان یک زبان مستقل، طبیعی و کارآمد شناخته شده نیست و شاید مهمترین عامل مشکلات آموزشی ناشنوایان ایرانی همین امر است. بسیاری از مسئولان آموزشی زبان اشاره را زبانی مستقل از فارسی نمی‌دانند و به گمان آنان این زبان همان «فارسی اشاره‌ای» است. از این رو عده‌ای از کارشناسان نیز در تلاشند نظام فارسی اشاره‌ای را که به آن زبان اشاره استاندارد می‌گویند، جایگزین زبان اشاره فارسی کنند. از این رو مثلاً برای «را»، «آز»، «به» و... اشاراتی ابداع شده و در فارسی اشاره‌ای به کار می‌رود. حتی خود ناشنوایان نیز پذیرفته‌اند که زبان اشاره فارسی زبان «ناصحیحی» است چون با دستور زبان فارسی همخوانی ندارد.

1 Total Communication

در روش ارتباط کلی معلم باید از همه امکانات موجود برای برقراری ارتباط و آموزش به کودک ناشنوا استفاده کند. منظور از همه امکانات موجود، زبان اشاره طبیعی کودک ناشنوا، لبخوانی، پانتومیم، نشان دادن تصویر و استفاده از باقیمانده شنوایی فرد ناشنوا (سمعک) و هر وسیله دیگری است که با آن بتوان مفاهیم را به دانش‌آموز ناشنوا منتقل کرد.

معلمان ناشنویان در ایجاد ارتباط با دانش آموزان خود مشکلات بسیاری دارند. بسیاری از آنان به نوعی ناامیدی در امر آموزش به دانش آموزان ناشنوا رسیده‌اند و به سقفی محدود از یادگیری در ناشنویان بسنده کرده‌اند. حذف قسمتهای پیچیده تر دروس و گرفتن امتحانهای ساده تر از دانش آموزان ناشنوا از روشهای رایجی است که معلمان برای کمک به ناشنویان در گذراندن دروس انجام می دهند. این امر یکی از دلایل پایین بودن سطح دانش عمومی دانش آموزان ناشنوا در مقایسه با همتایان شنوای خود است. مشکلات آموزشی بی شماری که ناشنویان با آن دست به گریبان هستند باعث شده که بسیاری از آنان در مقاطع مختلف تحصیل را رها کنند. مشکلات یادگیری ناشنویان در برخی دروس حادتر است. تقریباً تمام دانش آموزان ناشنوا در دوره دبیرستان، در زبان و ادبیات فارسی، زبان انگلیسی و زبان عربی نسبت به همتایان شنوای خود به نحو چشمگیری ضعیف هستند. نکته مورد توجه این است که همه دروس فوق در آزمون سراسری ورود به دانشگاه دارای ضریب بالا هستند و همین امر راهیابی به دانشگاه را برای ناشنویان تا حد زیادی غیرممکن ساخته است.

تمامی کارشناسان، معلمان یا مسئولانی که به نحوی با ناشنویان در ارتباطند، متخصص در یکی از رشته های گفتاردرمانی، شنوایی سنجی، روانشناسی کودکان استثنایی یا آموزش کودکان استثنایی هستند و دیدگاه غالب به پدیده ناشنوایی در ایران دیدگاه پزشکی است. یعنی ناشنوا فرد معلولی قلمداد می شود که دچار نقص شنوایی است و باید به روشهایی او را با زبان و نحوه ارتباط افراد سالم آشنا کرد. در حالیکه ناشنوایی را از دیدگاه فرهنگی نیز می توان بررسی کرد. در این دیدگاه ناشنویان یک اقلیت فرهنگی - زبانی هستند که حقوق خاص خود را دارند و لازم نیست شبیه افراد شنوا شوند. بلکه باید امکانات آموزشی مخصوص به آنان تأمین شود تا آنان نیز از فرصتهایی برابر با دیگر افراد برخوردار شوند.

۶. ضرورت توجه به زبان اشاره فارسی، زبان اول ناشنویان

به علت ویژگی تصویرگونگی در زبانهای اشاره و از جمله زبان اشاره فارسی، بعضی گمان می کنند این زبانها برخلاف زبانهای گفتاری دامنه بیان محدودتری دارند، از نظر واژگان و دستور زبان فقیرترند و بیشتر با موضوعات عینی سروکار دارند تا موضوعات ذهنی و انتزاعی. این اعتقادات نادرست اغلب مربوط به کسانی است که گویشور زبان اشاره نیستند یا تازه به آموختن آن اقدام کرده‌اند. بسیاری از معلمان گمان می کنند توانش زبانی زبان فارسی ناشنویان به صرف ایرانی بودنشان باید مانند یک کودک شنوای فارسی زبان باشد و از این رو انتظار دارند بتوانند بدون زبان اشاره و با هجی کردن و نوشتن به فارسی و با کمک لبخوانی مفاهیم را به آنها

بفهماند که اغلب موفقیتی به دست نمی‌آورند و فرض را بر این می‌گذارند که ناشنوایان هوش کمتری دارند یا اینکه چون به زبان اشاره سخن می‌گویند توانایی درک موضوعات انتزاعی را ندارند.

اما واقعیت این است که زبانهای اشاره نیز همچون زبانهای گفتاری امکانات نامحدودی دارند. در حال حاضر در نقاط مختلف جهان از طریق زبانهای اشاره موضوعات و علوم مختلفی چون هنر، تاریخ، زبانشناسی و فلسفه آموزش داده می‌شود. نمایشنامه‌هایی به زبان اشاره نوشته و اجرا شده‌اند. شعر، لطیفه و بازیهای زبانی همگی بخشی از دانش زبانی و فرهنگی ناشنوایان است. هیچ محدودیتی جز محدودیتهای حافظه و تجربه انسانی در مورد ارتباط زبانی در زبانهای اشاره وجود ندارد و از این جهت تفاوتی با زبانهای گفتاری ندارند. فقر واژگانی به هیچ وجه ویژگی بنیادین یک زبان نیست. بلکه به عوامل جامعه‌شناختی مثلاً ممنوعیت استفاده از یک زبان، یا تعصبات و امکاناتی که در محیط اجتماعی موجود است بستگی دارد. هر چه گویشوران یک زبان در معرض موقعیتهای بیشتری قرار بگیرند واژگان بیشتری در زبان آنها وارد می‌شود. جالب اینجاست که در زمینه‌هایی که ناشنوایان سابقه فعالیت بیشتری دارند یعنی ورزش، نقاشی و رشته‌های فنی مثل خیاطی و برق، غنای واژگانی بیشتری وجود دارد. بر عکس در علوم انسانی به دلیل ضعف آموزش ناشنوایان پیشرفتی نداشته‌اند و واژگان زبان هم در این حوزه کمتر است. یکی از دلایل ضعف ناشنوایان در ایجاد ارتباط و عدم پیشرفت تحصیلی آنان این است که توانش زبان فارسی آنان همسطح فارسی‌زبانان نیست و نیاز به آموزش ویژه دارند.

نتایج برخی از تحقیقات (جلالی‌پور، ۱۳۷۹: ۳۱-۳۰) نشان می‌دهند که کودکان ناشنوا در تولید نوشتار فارسی خطاهای دستوری آشکاری مرتکب می‌شوند؛ تمایل به حذف واژه‌های دستوری مثل حروف اضافه و افعال کمکی دارند؛ اکثر جملاتشان دارای الگوی SVO است و برخی اصلاً دستور مشخصی ندارند یا از نظر دستوری انحراف دارند. همچنین با افعالی چون «بودن» و «داشتن» در زبان فارسی مشکلات خاصی دارند. همچنین از مجموعه گفته‌های [فارسی] ناشنوایان تنها ۳۰/۱۵ درصد گفته‌ها از نظر دستور زبان فارسی درست یا قابل قبول است (بنی‌هاشمی: ۱۳۷۵).

این پژوهشها و مشاهدات دیگر همگی مؤید این امر است که زبان فارسی برای ناشنوایان ایرانی جایگاهی متمایز از دیگر دانش‌آموزان دارد. بنابراین آموزش فارسی به ناشنوایان نیز باید متمایز از دیگران و با امکانات و روشهایی متفاوت انجام شود.

از آنجایی که ناشنوایان توانایی شنیدن اصوات را ندارند، نباید از آنها انتظار داشت تنها با مشاهده حرکات لبها و بدون شنیدن صوت مفاهیم را به طور کامل درک کنند و باز چون نمی‌توانند صداهای گفتاری را که خود تولید می‌کنند، با افراد فارسی‌زبان مقایسه کنند، هیچگاه در تولید گفتار به پای افراد شنوا نمی‌رسند. جالب

اینجاست که افراد شنوا برای درک سخنان یکدیگر لازم نیست به هم نگاه کنند و حتی از طریق تلفن به راحتی مفاهیم را منتقل می کنند. پس مشاهده لبها در ایجاد ارتباط شفاهی آنچنان با اهمیت نیست. به اعتقاد کارشناسان لبخوانی تفسیری ناقص و تحریف شده از ساختمان زبان محاوره‌ای ارائه می دهد. واحدهای قابل رؤیت با اصوات شنوایی حاصل از زبان محاوره‌ای هم شکل نیستند. از این رو لبخوانی برای یادگیری دستور و نحو زبان مناسب نیست. همچنین لبخوانی به منزله دریافت دیداری زبان نمی تواند از محدوده کنش فراتر رود (سایچ و دیگران ۱۳۷۱). از طرفی زبان اشاره‌ای که به طور طبیعی در میان گروههای ناشنوایان شکل می گیرد، امکاناتی در اختیار آنان قرار می دهد که همانند همه امکاناتی است که گفتار برای افراد شنوا داراست. در زبانهای اشاره طبیعی لحن^۱ و لهجه^۲ وجود دارد که در لبخوانی و گفتارخوانی یافت نمی شود. بنابراین استفاده از زبان اشاره در مدارس ناشنوایان ایرانی با برطرف کردن نیازهای ارتباطی ناشنوایان، اعتماد به نفس و علاقه به یادگیری را در میان آنها افزایش می دهد تا جایی که حتی علاقه به یادگیری زبان فارسی هم در آنها پیشرفت خواهد کرد.

یکی از استدلالهای کارشناسان برای اجرای طرح تلفیق دانش آموزان ناشنوا در مدارس معمولی، علاوه بر تأکید بر عدم انزوای ناشنوایان این است که با این طرح نگرشهای افراد شنوا به ناشنوایان نیز بهبود پیدا می کند. چون دانش آموزان شنوا با ناشنوایان وارد تعامل می شوند و دیدگاههای غلط نسبت به جامعه ناشنوا به سمت نگرشهای واقعی بهبود می یابد (به پژوه و دیگران ۱۳۷۹). این هدف قابل تحسین است. اما باید دانست روشهای آموزشی را نمی توان برای افراد شنوا و ناشنوا یکسان به کار برد. همانطور که اگر با زبان اشاره و بدون آموزش آن سعی کنیم مثلاً درس علوم را برای کودک فارسی زبان توضیح دهیم کار عبثی کرده ایم، در آموزش به ناشنوایان هم نمی توان از زبان فارسی استفاده کرد و انتظار داشت که همپای دانش آموزان شنوا درس را یاد بگیرند. مگر آنکه قبلاً سطح فارسی آنان را به حد قابل قبولی برسانیم.

استفاده از نظام ارتباطی «فارسی اشاره‌ای» برای برقراری ارتباط با ناشنوایان و اطلاع رسانی به آنان (به روشی که در اخبار ویژه ناشنوایان در روزهای جمعه در تلویزیون می بینیم) روشی عقیم است و امر ارتباط را مختل می کند. ناشنوایان با این روش نمی توانند به خوبی ارتباط برقرار کنند و این امر به علت بی سوادگی یا تبلی آنها در یادگیری زبان فارسی نیست. دلایل آن را در جای دیگری باید پیدا کرد. فارسی زبانی است با نمود شنیداری - آوایی و با شنیدن درک می شود. از این رو زبانی است که ترتیب خطی - زمانی در آن اهمیت دارد. یعنی هر کلمه بعد از کلمه قبلی می آید و این ترتیب زمانی جزء منطق زبان فارسی و هر زبان گفتاری دیگری است. در

1 Tune

2 Accent

فارسی نمی‌توان به طور هم‌زمان دو واژه را گفت یا نوشت. در حالیکه زبان اشاره یک زبان بصری است و آن را باید دید. در زبان اشاره ساختار فضایی اهمیت بسیار دارد و اطلاعات هم به صورت متوالی و هم به صورت هم‌زمان منتقل می‌شوند. بنابراین نقش ترتیب زمانی در این زبان با زبان فارسی متفاوت است. این دو زبان در تولید، دریافت و شکل متفاوتند. بنابراین اینکه اشاره‌های زبان اشاره را از آن وام بگیریم و صرف و نحو زبان فارسی را بر آنها اعمال کنیم ابزار ارتباطی نامناسبی به وجود می‌آید که نه ناشنویان و نه فارسی‌زبانان نمی‌توانند با آن ارتباط برقرار کنند. چرا که اشارات به صورت مجزا زبان نمی‌سازند بلکه استفاده از تمام جنبه‌های حرکات دستها، صورت، حرکت سر و قواعد نحوی زبان اشاره لازم است تا ارتباط میسر شود.

از میان روشهای آموزش زبان گفتاری به ناشنویان روش دوزبانه - دو فرهنگی تلقی کردن ناشنویان و آموزش زبان گفتاری محیط به عنوان زبان دوم به آنها امروز روش پذیرفته‌ای است (پل و کویگلی ۱۹۹۴: ۲۲۵). البته در مورد دوزبانی ناشنویان باید توجه داشت که با دوزبانه‌های دیگر تفاوتی دارند. از جمله اینکه تنوع مهارت‌های زبانی و رفتارهای زبانی در میان ناشنویان بیشتر از سایر دوزبانه‌هاست. چون آنها زبان اول خود را در سنین مختلف و به روشهای مختلف آموخته‌اند. همچنین حقوق مربوط به دوزبانه‌های دیگر که پایگاه خانواده و قومیت آنها را حمایت می‌کند، در مورد اغلب ناشنویان نادیده گرفته می‌شود (حدود ۹۰ درصد ناشنویان در خانواده‌هایی شنا متولد می‌شوند) (گراسجین ۱۹۹۴: ۳۸۸۹). همچنین باید دانست که گویشوران زبانهایی غیر از فارسی در ایران (مانند کردها، عربها، آذری‌ها، بلوچها و...) اغلب از کودکی از طریق رسانه‌های دیداری - شنیداری مانند تلویزیون - که امروز استفاده از آن در دورافتاده‌ترین مناطق ایران هم رواج دارد - در معرض زبان فارسی هستند. اما میزان بیگانگی ناشنویان با زبان فارسی از دیگر اقلیتهای زبانی هم بیشتر است. چون آنان امکان استفاده از رادیو و تلویزیون را جز با ترجمه و به واسطه یک رابط زبان اشاره ندارند. در آموزش زبان فارسی به ناشنویان، علاوه بر روشهای آموزشی مربوط به آموزش زبان دوم که در مورد زبانهای گفتاری کاربرد دارند، باید روشها و نکات دیگری را نیز، به علت ماهیت بصری بودن زبان اول ناشنویان، مورد توجه قرار داد.

در آموزش به ناشنویان نقش زبان اشاره را نمی‌توان نادیده گرفت. در مورد زبان انگلیسی تجربه نشان داده است زمانی که معلمان از زبان اشاره آمریکایی برای آموزش انگلیسی استفاده کرده‌اند پیشرفت ناشنویان بیشتر از روشهای دیگر بوده‌است (پل و کویگلی ۱۹۹۴: ۲۹۶). همچنین در همایشی که در سال ۱۹۹۳ در سوئد با عنوان «دوزبانی در آموزش ناشنویان» برگزار شد، به تجربه موفق آموزش ناشنویان در طول دو دهه در سوئد اشاره شد. در این کشور از زبان اشاره به عنوان واسطه آموزش استفاده می‌شود و زبان نوشتاری سوئدی به عنوان زبان دوم به ناشنویان یاد داده می‌شود (هیلتستام ۱۹۹۴).

درک اهمیت زبان اشاره به عنوان زبانی مستقل نیازمند کارهای پژوهشی گروهی است و به برنامه ریزی زمان مند نیاز دارد. سازمانهای مربوط به امور آموزشی ناشنوایان باید از کارشناسان حوزه های مختلف زبان شناسی در کنار دیگر حوزه های مرتبط (گفتاردرمانی، شنوایی سنجی و روانشناسی) استفاده کنند و دانش زبان شناسی به خصوص حوزه های کاربردی آن را در راه بهبود مشکلات آموزشی ناشنوایان به خدمت بگیرند.

مشکل دیگر در راه پیشرفت تحصیلی ناشنوایان، مسئله ارزشیابی متقاضیان ناشنوا در آزمونهای ورودی دانشگاههاست. همانطور که گفته شد، تقریباً همه ناشنوایان در زبان فارسی ضعیف هستند، چون این زبان اول آنها نیست. بنابراین درک عمومی خواندن در آنها پایینتر از فارسی زبانان است. از این رو زمان بیشتری طول می کشد تا مفهوم سؤالات آزمون را درک کرده و پاسخ را بیابند. همانطور که می دانیم زمان عامل بسیار مهمی در آزمونهای ورودی دانشگاههاست و اغلب ناشنوایانی با قابلیت های علمی و انگیزه های بالا تنها به دلیل کمبود وقت از رقابت کنار گذاشته می شوند. نکته مهم تر آنکه، اگر بپذیریم زبان فارسی زبان اول ناشنوایان نیست و آنها زبان فارسی را فرامی گیرند، بلکه در مدرسه می آموزند^۱، آنگاه این روش ارزشیابی روش صحیحی نخواهد بود که در آن افراد شنوا علاوه بر زبان اول خود دو زبان انگلیسی و عربی را امتحان بدهند، درحالی که توانش زبانی ناشنوایان در سه زبان یعنی فارسی، عربی و انگلیسی مورد سنجش قرار گیرد. علاوه بر اینکه کل آزمون به زبانی غیر از زبان اول آنان است. این عوامل باعث شده است که ناشنوایان هر قدر هم کوشا و با استعداد باشند و هر قدر هم که انگیزه ادامه تحصیل در آنها بالا باشد، هیچگاه در دانشگاههای معتبر و در رشته های دلخواه خود پذیرفته نمی شوند. از این رو لازم است دز شیوه ارزشیابی ناشنوایان نیز تجدید نظر شود و برای یافتن راههای مؤثرتر و عادلانه تر ارزشیابی علمی ناشنوایان پژوهشهایی صورت گیرد.

کتابنامه

- بنی هاشمی، سید محسن. ۱۳۷۵. برخی ویژگیهای زبانی در گفتار دانش آموزان ناشنوای تهرانی. پایان نامه کارشناسی ارشد گفتاردرمانی. دانشکده علوم بهزیستی و توانبخشی.

- به پژوه، احمد و دیگران: ۱۳۷۹. «مقایسه نگرش دانش آموزان دبیرستانهای تلفیقی و عادی نسبت به دانش آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزش آنان»، مجله روانشناسی، شماره ۱۶، زمستان ۷۹، صص ۳۸۷-۳۷۱

¹ Acquisition vs. Learning

- جلالی پور، مریم. ۱۳۷۹. بررسی میزان به کارگیری عناصر نحوی در بیان نوشتاری دانش آموزان کم شنوای مدارس استثنایی و مقایسه آن با دانش آموزان سالم در پایه پنجم دبستان شهر تهران، پایان نامه. دانشکده علوم بهزیستی و توانبخشی.
- ساویج، آر. دی، ایوانز، ال، ساویج، جی. اف.، ۱۳۷۱، روانشناسی و ارتباط در کودکان ناشنوا، ترجمه شرمین خزائلی، معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, Holt, Rinehart & Winston.
- Grosjean, F.(1994). "Sign Bilingualism" In Asher, R.E. (ed). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 7,Pergamon Press.
- Hyldenstam, Ahlgren, Inger & Kenneth. (1994).*Bilingualism in Deaf Education*, Signum.
- Klima, E.S. and Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*, Cambridge,MA and London: Harvard University Press.
- Malmkjar, Kirsten. (2004). *The Linguistics Encyclopedia*. 2nd Edition Routledge.
- Morgan, Gary & Woll, Benci (Ed.). (2002). *Directions in Sign Language Acquisition*, John Benjamins Pub.
- Oviedo, Alejandro.(2004). *Classifiers in Venezuelan Sign Language*, Signum.
- Paul, Peter V. & Quigley, Stephen P. (1994). *Language and Deafness* (2nd ed.), Singular Publishing Group.
- Woll, B. (1990). Sign Language, in N.Colling, *An Encyclopedia of Language and Linguistics*, Routledge, pp: 740 – 783