

نقد و تحلیل کتاب زبان‌شناسی و خواندن

مریم دانای طوس*

چکیده

بازشناسی دیداری واژه‌ها از مهم‌ترین خرده‌مهارت‌های خواندن است که افراد در سال‌های آغازین مدرسه کسب می‌کنند، اما مهارت در درک متن نوشتاری، که پایه و اساس یادگیری و هدف نهایی خواندن است، در سال‌های بعد و هم‌گام با افزایش دانش و تجربیات آن‌ها شکل می‌گیرد و رشد می‌کند. شیما نبی‌فر تلاش کرده است در کتاب *زبان‌شناسی و خواندن* این مهارت زبانی و خرده‌مهارت‌های آن را برای پژوهش‌گران رشته زبان‌شناسی تبیین کند. نگارنده در این مقاله کتاب یادشده را بررسی و نقد کرده و بعضی از امتیازات و کاستی‌های آن را برشمرده است. براساس یافته‌های این مطالعه، این کتاب نکات مثبتی نظیر پرداختن به مهارت خواندن و پیش‌نیازهای شناختی آن با تمرکز بر رشته زبان‌شناسی را دارد، اما بی‌توجهی به بعضی از اصول نگارش و ویرایش، برداشت غلط نویسنده از بعضی از اصطلاحات و مباحث، و بی‌دقتی در کاربرد بعضی از الفاظ تخصصی از نکات منفی این کتاب است که مانع می‌شود خواننده‌های کتاب در بسیاری از مباحث بتوانند به‌گونه مطلوب پی ببرند و از مطالب آن کامل بهره‌مند شوند.

کلیدواژه‌ها: خواندن، زبان‌شناسی، شیما نبی‌فر، انتشارات بوی کاغذ.

* دانشیار رشته زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران، maryam.dana@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۰۸

۱. مقدمه

کتاب *زبان‌شناسی و خواندن* اثری از شیما نبی‌فر است که انتشارات بوی کاغذ با همکاری پژوهشکده علوم شناختی در سال ۱۳۹۴ در ۱۰۰۰ نسخه منتشر کرده است. در خارج از ایران، کتاب‌های ارزش‌مند و متعددی درباره جنبه‌های شناختی فرایند خواندن منتشر شده است (برای نمونه، بنگرید به Goulondris 2003; Snowling and Hulme 2005). اما از آن‌جاکه این فرایند در ایران تاحدزیادی مغفول مانده، نگارش و چاپ این کتاب برای پرکردن این خلأ ضروری است و در آشناکردن دانشجویان و استادان علاقه‌مند به مباحث شناختی نه‌فقط در رشته زبان‌شناسی، بلکه در رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی و نیز کارشناسان و تدوین‌گران برنامه‌های درسی زبان ملی سهمی مهم دارد.

کتاب یادشده در ۲۲۲ صفحه و در قالب پنج فصل (۱۴۵ صفحه)، یک پیوست (۳۸ صفحه)، کتاب‌نامه فارسی و انگلیسی (۱۵ صفحه)، واژه‌نامه فارسی به انگلیسی و انگلیسی به فارسی به ترتیب حروف الفبا (۱۹ صفحه)، و نمایه (۴ صفحه) تنظیم شده است. فصل اول به تعریف خواندن، انواع درک خواندن، حرکات چشم، نظام‌های نوشتاری، و مشکلات پردازش در این نظام‌ها و مراحل رشد خواندن می‌پردازد. فصل دوم به مؤلفه‌ها و فرایندهای دخیل در درک خواندن، فصل سوم به مدل‌های خواندن، فصل چهارم به مشکلات خواندن، و درنهایت فصل پنجم به نظام نوشتاری فارسی و تأثیر آن در فرایند خواندن می‌پردازد. پیوست کتاب نیز مشتمل بر بعضی از پژوهش‌های تجربی ایرانی و خارجی مربوط به خواندن است.

در این مختصر، پس از تبیین مهارت خواندن، خرده‌فرایندها و عوامل اثرگذار بر آن، ساختار کتاب شامل فصل‌ها، کتاب‌نامه، پیوست، واژه‌نامه‌ها، و نمایه موضوعی معرفی می‌شود. در ادامه، درباره مواردی بحث می‌شود که مخاطبان کتاب را با ابهام مواجه می‌کند، با این توضیح که ذکر این موارد برای کمک به نویسنده در رفع ایرادها در چاپ‌های بعدی اثر است و چیزی از ارزش‌های کتاب نمی‌کاهد.

۲. خواندن، خرده‌فرایندها، و عوامل اثرگذار بر آن

خواندن از مهارت‌های زبانی است که براساس واکنش به نمادهای نوشتاری برای رسیدن به معنا انجام می‌شود. خواندن طی دو خرده‌فرایند انجام می‌شود؛ بازشناسی دیداری واژه (visual word recognition) و درک متن نوشتاری (reading comprehension). بازشناسی

دیداری واژه، که همان توانایی انطباق نویسه‌ها (letters) و نگاره‌های (graphemes) واژه‌های نوشتاری با واج‌هاست، تاحدی در سال‌های آغازین مدرسه کسب می‌شود، اما توانایی درک متن نوشتاری با گذر از پایه‌های ابتدایی به تدریج شکل می‌گیرد و با کسب دانش و تجربه بیشتر در دوران نوجوانی و پس‌از آن تکمیل می‌شود (Borella 2006; Harley 2013). هر دو خرده‌فرایند خواندن، یعنی بازشناسی دیداری واژه‌ها و درک متن نوشتاری، مستلزم بازیابی اطلاعاتی از حافظه درازمدت است.

بازشناسی دیداری واژه از طریق رمزگشایی واژه‌های مکتوب انجام می‌شود و درک متن نوشتاری از طریق یک پارچه‌سازی معنای واژه‌ها در بافت متن (Gough and Tunmer 1986). درحقیقت، خواندن موفق به هر دوی این اجزا نیاز دارد و هیچ‌یک به تنهایی نمی‌تواند این مهم را انجام دهد، اما اهمیت هر یک از این دو جزء به مرور تغییر می‌کند. در مراحل اولیه یادگیری خواندن، مهارت در بازشناسی (رمزگشایی) واژه‌ها یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم توانایی خواندن محسوب می‌شود، اما طی زمان و در بزرگسالی درک متن نوشتاری اهمیت بیشتری می‌یابد (Adolf et al. 2010). می‌توان درک متن نوشتاری را توانایی استخراج معنا از متن تعریف کرد (Rupley and Blair 1983; Snow 2002). اما این تعریف بسیار ساده است. به عبارت دیگر، درک متن نوشتاری مهارتی است که حاصل رشد مستقل و متوالی خرده‌مهارت‌های سطح پایین نظیر آگاهی واج‌شناختی، درک الفبایی، و روان‌خوانی است. هم‌گام با خودکارشدگی این خرده‌مهارت‌های خواندن، فرایندهای درک زبانی سطح بالاتر، دانش زمینه‌ای و ساخت طرح‌واره (schema)، دانش مربوط به ساختار متن، و نیز گنجایش ساختارهای حافظه برای حمایت از درک کلی متن وارد عمل می‌شوند (Dole et al. 1991).

فرض می‌شود رمزگشایی و واژه‌خوانی به صورت خودکار پیش‌نیاز درک متن نوشتاری به طور کلی باشد، زیرا زمانی که خواننده‌ها می‌توانند واژه‌ها را بدون تلاش و بدون اختصاص دادن منابع شناختی درخور ملاحظه برای شناسایی انطباق حرف به صدا رمزگشایی کنند، می‌توانند این منابع شناختی را برای درک معنای واژه‌ها، عبارت‌ها، و جملات درون متن به کار بگیرند (LaBerge and Samuels 1974; Perfetti 1985; Perfetti et al. 2005). اما فهم معنای واژه‌ها به صورت مجزا برای درک متن کافی نیست، زیرا غالباً معنای بسیاری از واژه‌ها به بافت موقعیتی که در آن ظاهر می‌شوند بستگی دارد. بنابراین، خواننده برای ساختن معنای متن به فرایندهای زبانی در سطح بالا نظیر فهم روابط معنایی، نحوی، و ارجاعی میان واژه‌های متوالی نیاز دارد (Hanon and Daneman 2001). به علاوه، فهم معنای متن از دانش پیشین خواننده (Rupley and Willson 1996)، توانایی او برای ترکیب کردن

دانش پیشین برای ایجاد طرح‌واره ذهنی یا فهمی سازمان‌یافته از دنیا که بتوان فوری برای متن خوانده‌شده به‌کار بست (Kintsch 2005)، و توانایی او برای استفاده از دانش پیشین در حمایت از فهم او از متن موردنظر (Cain et al. 2001) نیز اثر می‌پذیرد. به‌علاوه، آشنایی با ساختار متن و مقتضیات متونی با ژانرهای متفاوت نظیر متون روایتی و اطلاعاتی، که ساختارهای متفاوتی دارند، در حمایت از درک متن نوشتاری مفید است (Gersten et al. 2001).

هرکدام از تکالیف مربوط به فهم یک متن، چه یادآوری ساده آن‌چه در متن بیان می‌شود (درک تحت‌اللفظی literal comprehension)، تا تفسیر معنای نویسنده از طریق اتصال اطلاعاتی که تلویحاً در متن بیان می‌شود (درک استنتاجی inferential comprehension) با تجربیات و دانش پیشین (درک ارزیابانه evaluative comprehension) مستلزم سطح متفاوتی از پردازش شناختی خواننده است.

امروزه یکی از بزرگ‌ترین مشکلات گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان در دوره‌های تحصیلی گوناگون ضعف در پیش‌نیازهای شناختی خواندن و ناتوانی در اتخاذ راه‌بردهای مناسب به‌هنگام خواندن و درک متن است. یادگیری خواندن فرایندی طولانی‌مدت و در انتهای مراحل یادگیری خواندن است که خواننده بزرگ‌سال به‌راحتی می‌تواند متون را بخواند و معنای موردنظر را از آن برداشت کند (Snow 2002). مطالعات متعددی درباره مشکلات خواندن و درک متن در سطح بین‌المللی انجام شده است. برای نمونه، می‌توان به برگزاری آزمون‌های پرلز (PIRLS: Progress In International Reading Literacy Study) برای سنجش درک متن و خواندن از سوی مرکز بین‌المللی پیش‌رفت تحصیلی (IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement) در سطح کشورهای جهان از سال ۲۰۰۱ و هر پنج سال یک بار و آزمون پیزا (PISA: Program for International Student Assessment) برای ارزیابی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پانزده ساله در سراسر جهان از سوی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD: Organization for Economic Co-Operation and Development) اشاره کرد. در سال‌های اخیر حضور کشور ما نیز در این پژوهش‌ها روبه افزایش است و شاهد آن را می‌توان در گزارش چند دوره آزمون استاندارد پرلز در ایران یافت. براساس نتایج این آزمون‌ها، وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در بخش درک متن و در پاسخ‌گویی به سؤالاتی که جنبه استنتاجی دارد بسیار پایین بوده است. باوجود کسب چنین نتایج ضعیفی در آزمون‌های بین‌المللی، در تحقیقاتی که در داخل کشور در این زمینه انجام شده (بنگرید به پاشاشریفی و دانش‌پژوه ۱۳۸۳؛

دانشگر (۱۳۹۶) به عوامل چندجانبه ضعف درک متن در میان دانش‌آموزان ایرانی پرداخته نشده است. همچنین، باید دانست وجود این مشکلات در درک متن منحصر به دوران تحصیل در مدرسه نیست، چراکه این معضل در دوران تحصیلات دانشگاهی نیز به‌وضوح مشاهده می‌شود. استادان بارها ناتوانی دانشجویان مقاطع تحصیلی گوناگون در درک متون را گزارش کرده‌اند که از ادامه مشکل در درک متون حتی در دوران تحصیلات دانشگاهی نشان دارد.

با وجود این ضعف‌ها و کاستی‌ها، هنوز شمار زیادی کتاب درباره جنبه‌های شناختی مهارت خواندن (بازشناسی دیداری واژه‌ها و درک متن نوشتاری) در ایران به نگارش درنیامده است. یکی از محدود آثاری که در زمینه خواندن برای دانشجویان رشته زبان‌شناسی نوشته شده «زبان‌شناسی و خواندن» تألیف شیما نبی‌فر است. مقاله حاضر این کتاب را نقد و بررسی می‌کند. نگارنده در آغاز این کتاب را به‌صورت اجمالی معرفی می‌کند، سپس بعضی از امتیازات و کاستی‌های کتاب را با ذکر توضیحاتی برمی‌شمارد.

۳. امتیازات کتاب

اگر بخواهیم به نقاط قوت این کتاب اشاره کنیم، موارد زیر از امتیازات این کتاب محسوب می‌شوند:

- اهمیت دادن به جنبه‌های شناختی فرایند خواندن با نگاهی زبان‌شناختی در ایران؛
- طرح موضوعات و مباحثی بدیع در زمینه فرایند خواندن؛
- ارجاع به منابع نسبتاً جدید و معتبر در این زمینه؛
- کم‌بودن ایرادهای حروف‌چینی.

۴. کاستی‌های کتاب

این قسمت در دو بخش صوری و محتوایی مطرح می‌شود. در ابتدا کاستی‌های صوری و در ادامه کاستی‌های محتوایی مطرح می‌شود.

۱.۴ کاستی‌های صوری

کاستی‌های صوری کتاب شامل نسبت مطالب اصلی کتاب به ملحقات آن، وجود اشکال‌های ویرایشی متعدد شامل اشکالات نگارشی، ایراد در بعضی از معادل‌گذاری‌ها،

وجود حشو، استفاده نکردن از علائم سجاوندی در موارد ضروری، املائی نادرست بعضی از اسامی خارجی، ایراد در شماره‌گذاری صفحه‌های کتاب، اشکالاتی در منبع‌دهی درون‌متنی و فهرست منابع انتهای کتاب، اشکالاتی در درج بعضی از پانوشته‌ها، و دادن وزن بیش‌تر مطالب کتاب به پیشینه نظری و تجربی است که در ادامه با ارائه مصداق‌هایی به شرح زیر ارائه می‌شود.

۱.۱.۴ نسبت مطالب اصلی کتاب به ملحقات آن

از ۲۲۱ صفحه متن کتاب، حدود یک‌سوم یعنی ۷۶ صفحه ملحقات کتاب شامل پیوست، کتاب‌نامه، واژه‌نامه، و نمایه است که می‌تواند نقص محسوب شود. نویسنده می‌توانست با گنجاندن پیشینه تجربی در متن کتاب و به موازات بحث‌های نظری مربوط مانع از چنین نقیصه‌ای شود. گاهی نویسنده به موازات بحث‌های نظری پیشینه تجربی ارائه می‌کند (برای مثال، بنگرید به ص ۶۳، ۶۴، ۶۵، و ۶۸) و معلوم نیست که چرا بخشی از پیشینه تجربی به صورت پیوست و جدای از متن کتاب ارائه می‌شود.

۲.۱.۴ وجود اشکال‌های ویرایشی متعدد

ایرادهای ویرایشی متن متأسفانه زیاد و متنوع است که به نمونه‌هایی از هر نوع اشاره می‌شود. نخستین ایراد ویرایشی به فصل‌بندی کتاب مربوط می‌شود که پیوستگی لازم را ندارد، زیرا فصل‌های ۱، ۳، ۴، و ۵ درباره فرایند خواندن به طور کلی است؛ فصل ۲ فقط به مؤلفه‌ها و فرایندهای دخیل در درک خواندن (دومین خرده‌فرایند خواندن) می‌پردازد، این درحالی است که مؤلفه‌ها و فرایندهای دخیل در بازشناسی دیداری واژه‌ها (نخستین خرده‌فرایند خواندن) در فصلی مجزا مطرح نمی‌شود.

ایراد ویرایشی دیگر شماره‌گذاری صفحات کتاب است. معمولاً شماره‌گذاری صفحات کتاب با اعداد اصلی از نخستین صفحه فصل یک آغاز می‌شود و صفحات پیش‌از آن با حروف ابجد شماره‌گذاری می‌شوند، درحالی‌که در این کتاب فصل یک از صفحه ۱۱ آغاز می‌شود.

در صفحه ۱۸، ذیل تیتراژ «خواندن و حرکات چشم»، نخستین عبارت با دو گروه حرف اضافه‌ای آغاز می‌شود «در فرایند خواندن در هنگام خواندن...» که حشو هم محسوب می‌شود. برای مثالی دیگر، می‌توان به این جمله زیر اشاره کرد که در صفحه ۶۷ آمده است: «علاوه بر این، مشکلاتی که این افراد در خصوص درک جملات گفتاری دارند را نمی‌توان

تنها نتیجه نقص در رمزگشایی واژگانی دانست، بلکه این مشکلات نتیجه نقص در پردازش نحوی است». اولاً، استفاده از «درخصوص» رایج نیست و بهتر بود لفظ «درباره» به جای آن به کار رود. ثانیاً، شاید بهتر بود جمله «بلکه این مشکلات نتیجه نقص در پردازش نحوی است»، به صورت «بلکه این مشکلات می‌توانند ناشی از نقص در پردازش نحوی نیز باشند» نگاشته شود.

از دیگر اشکالات ویرایشی می‌توان به معادل‌گذاری‌ها اشاره کرد. مثلاً لفظ «زیرفرایند» در صفحه ۱۱ و لفظ «ریزفرایند» (برای معادل microprocess) در صفحه ۳۲ به کار رفته است. برای واژه نخست پانوشت داده نشده و نمی‌دانیم تفاوت آن با دومی چیست. اگر زیرفرایند معادل subprocess باشد، شاید بهتر بود به جای آن از لفظ خرده‌فرایند استفاده می‌شد. در پاراگراف آخر صفحه ۳۷ نیز لفظ «نحو» در قالب یکی از سطوح زبانی به کار رفته و درست در انتهای همان پاراگراف همین واژه در معنای «طرز» و «شیوه» به کار رفته و شاید بهتر بود جمله بازنویسی می‌شد و این کلمه در این معنا به کار نمی‌رفت. در صفحه ۴۴ لفظ «غیرنشاندار» برای unmarked به کار رفته است، درحالی که در زبان فارسی معادل «بی‌نشان» را برایش داریم. در صفحه ۴۵ لفظ «غیرواژگانی» معادل sublexical به کار رفته که صحیح نیست، زیرا sublexical یعنی فرایندی که از «واژگان» بهره می‌گیرد، درحالی که «غیرواژگانی» یعنی فرایندی که ربطی به واژگان ندارد. برای نمونه‌ای دیگر، می‌توان به استفاده از لفظ «بامهارت» به جای «ماهر» در انتهای صفحه ۹۵ و استفاده از لفظ «واژه‌های همسایه» معادل neighbor words در صفحه ۹۳ اشاره کرد که با توجه به تعریف این لفظ در بحث فرایندهای شناختی خواندن، بهتر بود به صورت «واژه‌های دارای شباهت املائی» ترجمه شود.^۱

گاه استفاده از واژه‌ها در متن کتاب یک‌دست نیست. نویسندگان بارها در متن برای لفظ morphology معادل «صرف» و برای morphological معادل «صرفی» را به کار می‌برد (برای نمونه، بنگرید به ص ۱، ۱۳۴، ۱۴۱)، اما در صفحه ۱۳۵ هم در تیتیر ۵-۲-۳ و هم در متنی که به دنبال آن ارائه می‌شود از برابر «ساخت‌واژی» برای لفظ morphological استفاده می‌کند. در موارد متعدد مطالبی در کتاب می‌بینیم که قطعاً نویسنده از پیشینه مربوط نقل می‌کند، اما به آن‌ها ارجاع نداده است. در صفحات ۲۰ و ۲۱ بحث «خواندن و نظام‌های نوشتاری»، بدون هیچ منبعی به نویسندگان مطرح در این زمینه (مثلاً Oney and Goldman 1984; Wimmer 1993; Goulandris 2003; Casteles and Coltheart 2004) اشاره می‌کند، طوری که گویی نویسنده خود آن‌ها را کشف کرده است. برای نمونه دیگر، می‌توان به مطالب مطرح‌شده ذیل نظام نوشتاری الفبایی (واج‌نگار) در صفحه ۲۳ و بحث مشکلات پردازش و

نظام‌های نوشتاری در صفحات ۲۴ و ۲۵ اشاره کرد که حتی مثال مطرح شده برای نبود نشانه نوشتاری برای واژه‌های کوتاه فارسی در پاراگراف نخست صفحه ۲۵ هم از منبعی دیگر (دانای طوس ۱۳۸۴: ۱۰۶) و البته بدون ارجاع‌دهی به منبع یادشده آمده است. در سطر یازدهم از صفحه ۲۶ نیز نویسنده اشاره می‌کند: «... از نظر برخی پژوهش‌گران رشد خواندن چهارمرحله‌ای است...» ولی منبع نمی‌دهد.

از لحاظ شیوه ارجاع به منابع درون‌متنی نیز یک‌دست عمل نشده است؛ یعنی گاهی نویسنده به صورت غیرمستقیم از منبعی نقل قول می‌کند و شماره صفحه ارائه می‌دهد و گاهی نه. مثلاً نویسنده در صفحه ۱۲ به گارمن (۱۹۹۶) با ذکر شماره صفحه ارجاع می‌دهد، اما در صفحه ۲۵ به فریث (۱۹۸۵) ارجاع می‌دهد و شماره صفحه ذکر نمی‌کند. دیگر این که گاهی شماره صفحه‌ای که از منبع موردنظر ارائه می‌شود دقیق نیست. مثلاً در ارجاع به منبع گارمن (۱۹۹۶)، برای چند جمله به پنج صفحه از منبع یادشده ارجاع داده می‌شود (گارمن ۱۹۹۶: ۴-۹). این وضعیت در اکثر ارجاعات این کتاب مشهود است (برای نمونه‌ای دیگر، بنگرید به ارجاعات در بالای صفحه ۱۹). به علاوه، گاه منابعی در متن دیده می‌شود که در فهرست منابع انتهای کتاب نیست یا با تاریخ متفاوتی درج شده است. مثلاً منبع کلتهارت (۲۰۰۱) در صفحه ۸۷ که احتمالاً همان منبع جکسون و کلتهارت (۲۰۰۱) باشد و سهواً به این صورت درج شده است. یا منبع نبی‌فر (۱۳۷۸) در انتهای صفحه ۱۳۹ که در فهرست منابع انتهای کتاب با تاریخ ۱۳۷۷ معرفی می‌شود. گذشته از این، حتی مقاله‌هایی که مستقیماً خوانده نشده و از متن مقاله‌های خوانده‌شده نقل می‌شود در فهرست منابع درج شده است. مثلاً با این که مثال مربوط به بارنیتز (۱۹۷۹) از مقاله رو و همکاران (۲۰۰۵) نقل شده است، اما منبع بارنیتز (۱۹۷۹) در فهرست منابع انتهای کتاب درج شده است.

در موارد متعددی در متن حشو داریم. مثلاً در ابتدای صفحه ۱۵، «یک‌سان نیست و متفاوت است»؛ در پاراگراف آخر صفحه ۴۵ دو عبارت «بافت آزاد» و «بدون وابستگی به بافت» نیز حشو محسوب می‌شود و درج یکی از آن‌ها کفایت می‌کند. در صفحه ۴۷ نیز در عبارت «جملات منفی یا جملاتی که نفی را بیان می‌کنند» حشو است، زیرا جملات منفی همان جملاتی‌اند که نفی را بیان می‌کنند.

متن کتاب در موارد متعددی فاقد علائم سجاوندی موردنیاز اعم از نقطه و ویرگول است (برای نمونه، بنگرید به ص ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴). هم‌چنین، در موارد متعددی از جمله‌های بسیار طولانی استفاده شده است (برای نمونه، بنگرید به ص ۱۵، ۲۳، ۲۵، ۲۹).

املائی بعضی از اسامی درست نیست؛ مثلاً Goswami در صفحه ۴۲ «گاسوامی» نوشته شده که نگارش صحیح آن گوسوامی یا گُسوامی است.

در مواردی پانویشت‌ها مشکل دارند. مثلاً در صفحه ۸۳ به‌جای پانویشت لفظ «معماری نقشی» شرحی دربارهٔ عصب‌روان‌شناسی زبان می‌بینیم. هم‌چنین، لفظ تکالیف در صفحه ۵۲ پانویشت داده می‌شود، درحالی‌که پیش‌تر بارها به‌کار رفته است (مثلاً در صفحه‌های ۴۹، ۵۰، ۵۱، و ...). در پانویشت ۱ صفحه ۱۱۲ نیز لفظ comprehender اشتباه تایپ شده است.

در سطر پنجم از صفحه ۱۳۳ (فصل پنجم) ایراد تایپی دیده می‌شود، لفظ «پردازشی» به‌صورت «پردازشی» تایپ شده است. در صفحه ۱۳۹ نیز تلفظ واژه sign به‌اشتباه /sian/ درج شده است که می‌تواند اشتباه تایپی باشد.

در بخش یک از پیوست کتاب پژوهش‌های ایرانی انجام‌شده دربارهٔ مهارت خواندن تک‌تک و با ذکر نام خانوادگی پژوهش‌گران از قدیمی‌ترین تا جدیدترین مطرح می‌شوند، اما در صفحه ۱۶۱ در منبع شماره ۱۷ نام کوچک یکی از پژوهش‌گران ذکر می‌شود (قائمی، زهرا سلیمانی و دادگر، ۱۳۸۹). در بخش دو از پیوست این کتاب نیز پژوهش‌های خارجی انجام‌شده دربارهٔ مهارت خواندن تک‌تک و با ذکر نام خانوادگی پژوهش‌گران از قدیمی‌ترین تا جدیدترین مطرح می‌شوند. اما در صفحه ۱۷۶ در قالب منبع خارجی شماره ۱۰ دو منبع ذکر می‌شود و در صفحه ۱۸۳ در قالب منبع خارجی شماره ۱۹ منبع نجفی‌پازوکی (۲۰۱۴) مطرح می‌شود که ایرانی است و مقالهٔ مربوط در فصل‌نامهٔ علمی پژوهشی تازه‌های علوم شناختی در سال ۱۳۹۲ منتشر شده است. شگفت این‌که منبع یادشده در فهرست منابع انتهای مقاله نیز در صفحه ۱۹۵ ذیل منابع انگلیسی ارائه می‌شود. و درنهایت، ذیل نمایه که درواقع نمایهٔ موضوعی است درکنار واژه‌های مهم چند واژه بی‌ارتباط نیز گنجانده شده است («ایروین»، «تنگنا»، «شخص»، «داده‌بنیاد»، «شمار»).

۳.۱.۴ دادن وزن بیش‌تر به پیشینهٔ نظری و تجربی

مطلب جدی‌تر دربارهٔ این کتاب این‌که نمی‌توان این کتاب را درزمرهٔ کتاب‌های تألیفی دانست و بیش‌تر گردآوری مطالب است. اگر تألیف و گردآوری مطلب را به‌صورت پیوستار در نظر بگیریم، این اثر به لبهٔ گردآوری پیوستار یادشده نزدیک‌تر است تا لبهٔ تألیف. نویسنده کسی است که بیش‌ترین قسمت‌های کتاب شرح پژوهش‌ها و آرای او در زمینهٔ موردنظر باشد. درحالی‌که حتی بسیاری از قسمت‌هایی که در کتاب منبع ارائه نشده از نویسنده نیست و نویسنده خود اذعان داشته که مطالب کتاب از پیشینهٔ نظری و تجربی

رساله دکتری‌اش گرفته شده که عمدتاً شرح پژوهش‌های دیگران است. البته این اشکال فقط به کار ایشان وارد نیست و بیش‌تر آثاری که در سال‌های اخیر به نام تألیف منتشر شده‌اند از این نقیصه به‌دور نیستند.

۲.۴ کاستی‌های محتوایی

کاستی‌های محتوایی کتاب شامل برداشت غلط از بعضی اصطلاحات و مباحث و بی‌دقتی در کاربرد بعضی از الفاظ تخصصی است که در ادامه با ذکر مصادیقی از متن کتاب مطرح می‌شود.

- در صفحه ۱۱ از فصل اول کتاب گفته می‌شود:

در رفتارگرایی خواندن درکنار گفتن، شنیدن، و نوشتن جزء یکی از مهارت‌های چهارگانه زبانی محسوب می‌شود. تفاوت خواندن با مهارت‌های گفتن و شنیدن آن است که برخلاف این دو مهارت، که به‌طور ناخودآگاه فراگرفته می‌شوند، نیاز به آموزش مستقیم دارد.

- ظاهراً نویسنده بین مفاهیم مهارت و موهبت زیست‌شناختی تمایزی قائل نشده است. مهارت‌های زبانی شامل چهار مهارت سخن‌گفتن، گوش‌دادن، خواندن، و نوشتن است که هر چهار مورد به آموزش رسمی نیاز دارد. اما «گفتن» و شنیدن مهارت نیست، بلکه توانایی‌های زیست‌شناختی است که هر فرد طبیعی به‌صورت خودکار کسب می‌کند. معمولاً «شنیدن» را با «گوش‌دادن» یکی می‌دانند، درحالی‌که این دو با هم فرق دارند و «گوش‌دادن» چیزی بیش از «شنیدن» است. «شنیدن» فقط از نظر درک حسی و فیزیولوژیک شبیه گوش‌دادن است، اما مستلزم هیچ تلاش ذهنی نیست. از این‌روست که می‌توان موسیقی را شنید و ضبط کرد و درعین حال روی کارهای دیگر تمرکز کرد. اما «گوش‌دادن» یا به‌تعبیری گوش‌سپردن فرایندی ذهنی و فعال است. بنابراین، نمی‌توان هم‌زمان با «گوش‌دادن» روی کارهای دیگر تمرکز کرد. برطبق نظر آیزنک و کین (Eysenck and Keane 2005) می‌توان گفت گوش‌دادن آگاهانه، ارادی، و هدف‌مند انجام می‌شود، اما «شنیدن» ناآگاهانه و بی‌هدف است. همچنین، «گوش‌دادن» به‌معنای درک عمیق مطالب شفاهی است، درحالی‌که «شنیدن» به دریافت سطحی اطلاعات محدود می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، به‌هنگام «گوش‌دادن» فرد به جزئیات مطلب شفاهی توجه می‌کند، درحالی‌که به‌هنگام «شنیدن» چنین

چیزی اتفاق نمی‌افتد (به‌نقل از دانای‌طوس و بازیار ۱۳۹۱: ۹۰). هم‌چنین، معمولاً «گفتن» را با «سخن‌گفتن» یکی می‌دانند. «گفتن» یکی از توانایی‌های زیست‌شناختی است که فراگیری آن در افراد طبیعی از بدو تولد خودکار آغاز می‌شود. این توانایی در خلأ کسب نمی‌شود و حتماً باید نوزاد انسان در جمع انسان‌ها باشد تا کم‌کم این توانایی به‌صورت ناخودآگاه و بدون آموزش رسمی رشد و بروز پیدا کند (Carroll 2008). این توانایی یا موهبت همیشه غیررسمی انجام می‌شود و می‌تواند بی‌هدف یا هدف‌مند انجام شود. اما «سخن‌گفتن»، که صورت آکادمیک «گفتن» است، به‌صورت هدف‌مند برای یادگیری، انتقال، و بازنمایی دانش و به‌صورتی سازمان‌دهی شده و مدیریت شده انجام می‌شود و مستلزم آموزش رسمی است. «سخن‌گفتن» به‌مانند «گفتن» همیشه در بافتی اجتماعی انجام می‌شود (همیشه دست‌کم یک مخاطب داریم) و می‌تواند دو شکل غیررسمی (تأحدی شبیه «گفتن») و رسمی داشته باشد، اما برخلاف گفتار عادی، که می‌تواند بی‌هدف انجام شود، «سخن‌گفتن» هدف‌مند (برای انتقال اطلاعات، برانگیختن مردم به عمل یا داستان‌گویی و سرگرم کردن دیگران) و از قبل آماده‌شده روی می‌دهد. «سخن‌گفتن» در کلاس درس با بقیه دانش‌آموزان کلاس به‌صورت نشسته روی صندلی یا در قالب گروه‌های کوچک شکل غیررسمی و خودانگیخته سخن‌گفتن است. اما شکل رسمی سخن‌گفتن در قالب ارائه سخن‌رانی است و اسلوب خاص خود را دارد. پیش از ارائه سخن‌رانی پیش‌نویس آن تدوین و ارائه آن زمان‌بندی می‌شود. هنگام سخن‌رانی هم سخن‌ران رفتارهای مربوط به ارائه مانند مکان ایستادن، وضعیت بدن در هنگام ایستادن (posture)، و میزان بلندی صدا را رعایت می‌کند. معمولاً سخن‌ران هنگام ارائه شفاهی به مخاطبان و واکنش‌های آنان توجه می‌کند تا بتواند با آن‌ها ارتباط برقرار کند. به این ترتیب، مشخص است که «سخن‌گفتن» به آموزش رسمی نیاز دارد و ماهیتی متفاوت از گفتن (صحبت کردن) دارد (دانای‌طوس ۱۳۹۰: ۱۲۴).

- در صفحه ۱۲ کتاب *زبان‌شناسی و خواندن*، پردازش زبان در قالب تبدیل درون‌داد زبانی دیداری به برون‌داد معنایی مطرح می‌شود (در قالب مدلی ساده از فرایند خواندن) و در پانوشت صفحه ۱۶ گفته می‌شود: «منظور از پردازش زبان، درک، تولید و یادگیری همه واحدهای زبانی است». نخست، تولید و درک دو فرایند زبانی‌اند که در ذهن صورت می‌گیرند و اطلاعات زبانی در جریان آن‌ها به‌صورت‌های متفاوتی دست‌کاری می‌شوند. دوم، پردازش هر نوع اطلاعات اعم از

زبانی و غیرزبانی در حافظه طی سه مرحله انجام می‌شود: رمزگذاری، ذخیره‌سازی، و بازیابی (کرمی‌نوری ۱۳۸۳). پس تولید و درک زبان پردازش نیستند، بلکه اطلاعات در جریان این فرایندها دست‌کاری یا به‌اصطلاح پردازش می‌شود و با برداشت پردازش زبان در صفحه ۱۲ هم‌خوانی ندارد. این ایراد در صفحه‌های ۵۹، ۶۲ و ۸۳ هم تکرار می‌شود. در صفحه ۷۱ (سطر اول) نویسنده خود اذعان دارد درک خواندن هدف نهایی پردازش است؛ یعنی درک خواندن با پردازش اطلاعات به‌هنگام خواندن یکی نیست.

در پاراگراف آخر صفحه ۱۴ گفته می‌شود: «وقتی اولین بار با واژه‌ای روبه‌رو می‌شویم از راه‌بردهای متفاوتی که همان به‌کارگیری مهارت‌های واج‌شناختی و قواعد تناظر واج - نویسه است استفاده می‌کنیم». در پاسخ باید گفت که لزوماً این‌طور نیست و خواننده ماهر معمولاً تلاش می‌کند واژه‌های ناآشنا را به قیاس با واژه‌هایی بخواند که صورت مکتوب آن‌ها را در واژگان دیداری خود دارد (Conrad 2008; cited from Evans 2013). در انتهای صفحه ۱۴ به خواندن واژه‌های باقاعده و بی‌قاعده با به‌کارگیری راه‌بردهای پردازشی متفاوت اشاره می‌شود، بدون این‌که مفهوم آن‌ها برای خواننده روشن شده باشد. شایسته بود در چنین کتابی، که با نگاهی زبان‌شناسانه به مهارت خواندن می‌پردازد، مفهوم بی‌قاعدگی واژه‌ها به‌هنگام خواندن تبیین می‌شد. دانای‌طوس (۱۳۹۵: ۳۹) در بخشی از پژوهشی گسترده واژگان بی‌قاعده را به‌هنگام خواندن خط فارسی به‌تبعیت از گوسوامی و برابانت (Goswami and Bryant 2016) چنین تعریف کرده است: «واژگانی هستند متشکل از حروفی که این حروف در این واژه‌ها، نماینده صدای کاملاً متفاوت نسبت به واژه‌های دیگر دارای همان حروف هستند». برای مثال، حرف «ا» در زبان فارسی در کلمات مختلف نماینده واج‌های متفاوتی است (مثلاً در «اسم»، «بار»، «اسطوره»، و «ارز»). یا اصلاً نماینده هیچ واجی نیست (مثلاً در «ابوالهول»). برای رسیدن به تعریف این مفهوم در زبان فارسی او سعی کرد موارد بی‌قاعده را در میان حروف زبان فارسی تعیین کند. به این منظور، در ابتدا حروف الفبای فارسی را براساس صداهایی که می‌توانند بازنمایی کنند دسته‌بندی کرد. این بررسی روشن کرد «ا، ل، و، ه، ی» حروفی‌اند که در کلمات مختلف نماینده صداهای متفاوتی‌اند (چند تلفظ دارند). «ا» نماینده صداهای /a/, /e/, /a/, /ø/, «ل» نماینده صداهای /l/, /ø/, «و» نماینده صداهای /o/, /u/, /v/, /u/, /oo/, /ø/ «ه» نماینده صداهای /o/, /u/, /a/, /e/, /h/, «ی» نماینده صداهای /j/, /i/ است. برای تعیین صدای اصلی، که هریک از این حروف نماینده آن است و کاربرد آن برای بازنمایی سایر صداها باعث بی‌قاعدگی

واژه‌هایی می‌شود که این حروف را دارند، بسامد کاربرد این حروف برای بازنمایی صداهای مختلفی که نماینده آنان‌اند در واژگان فرهنگ لغت معین شمارش شد. تمامی واژگان به‌استثنای برخی موارد شمارش شدند. موارد شمارش نشده بدین قرارند (همان: ۴۰):

- واژگان عربی که کاربرد ندارند، از جمله «تشویر، تموک، ذلک، ذوالمن»؛
- واژگان ترکی از جمله «چالانچی»؛
- واژگان انگلیسی که به‌کار گرفته نمی‌شوند، مانند «پاپیتال و پارنالیسم»؛
- واژگان فارسی که کاربرد ندارند، از جمله «پاچایه و پاخره»؛
- واژگانی که شکل دوم از واژه اصلی محسوب می‌شوند، مانند «پازهر» که شکل دوم برای «پادزهر» محسوب می‌شود؛
- واژگان مرکبی که شکل ساده آن‌ها محاسبه شدند، مانند «پاشنه‌کش» که محاسبه نشده، ولی «پاشنه» در شمارش محاسبه شده است.

در نهایت، دانای‌طوس (۱۳۹۵: ۴۰) مشخص کرد که «ا» با صدای /a/، «آ» با صدای /ɒ/، «و» با صدای /u/، «ه» با صدای /e/، و «ی» با صدای /i/ بیش‌ترین بسامد را دارند و به همین دلیل، واژه‌هایی که این حروف نماینده این صداهایند باقاعده شناخته می‌شوند و در سایر موارد بی‌قاعده محسوب می‌شوند؛ مثلاً واژه «بار» باقاعده است، زیرا «ا» در این واژه نماینده صدای /a/ است و واژه «اسم» بی‌قاعده است، زیرا «ا» در این واژه نماینده صدای /e/ است.

- در پاراگراف اول صفحه ۲۱ ذیل تیتیر «نظام‌های نوشتاری واژه‌نگار (logogram)»، نویسنده میان خط‌های واژه‌نگار و تصویرنگار تمایزی قائل نمی‌شود. نویسنده خط چینی را نمونه‌ای از خط تصویرنگار (picture writing) می‌داند و مزیت آن را رابطه تصویرگونه بین نماد نوشتاری این خط (character) و معنای آن می‌داند. او بر این باور است که بین صورت نوشتاری و معنا در خط چینی رابطه مستقیم و روشنی برقرار است، درحالی‌که چنین نیست. اگرچه نمادهای خط چینی از تصویرنگارها نشئت گرفته‌اند، اما طی صدها سال بسیار تغییر کرده‌اند و امروزه رابطه بین نمادهای خط چینی و معنای آن‌ها دل‌بخواهی (arbitrary) است و چینی نمونه‌ای از خط واژه‌نگار - صدانگار (Logogram-Phonogram) است. هر نویسه خط چینی متشکل از دو بخش است: یک مؤلفه واژه‌نگار و یک مؤلفه صدانگار. مؤلفه واژه‌نگار سرنخی دیداری به معنا فراهم می‌آورد و مؤلفه صدانگار نیز سرنخ محدودی برای

تلفظ واژه به دست می‌دهد و این دو مؤلفه بر روی هم نماینده یک تک‌واژ گفتاری‌اند (Hung and Tzeng 1981؛ به نقل از دانای طوس ۱۳۸۴: ۹۲). به علاوه، نویسنده میان نمادهای نوشتاری خط چینی و واژه‌های گفتاری تمایزی قائل نمی‌شود و می‌نویسد: «تعداد واژگان گفتاری آن بسیار زیاد (حداقل ۲۰۰۰ واژه) است». قطعاً تعداد واژه‌های گفتاری زبان چینی خیلی بیش‌تر از ۲۰۰۰ مورد است، اما دست‌کم نماد لازم برای تولید و درک زبان چینی روزمره ۲۰۰۰ مورد است. نکته دیگر این‌که، نویسنده طوری مطلب مربوط به خط چینی را مطرح می‌کند که گویی داشتن این نوع خط برای زبان چینی ایراد محسوب می‌شود، حال آن‌که چنین نیست و خط یادشده برای زبانی مثل چینی مزایای متعددی دارد. یکی از مهم‌ترین مزایای چنین نظام نوشتاری برای زبان چینی آن است که دو گویشور گونه‌های بسیار متفاوت زبان چینی، که احتمالاً در فهم گفتار یک‌دیگر دچار مشکل می‌شوند، هردو می‌توانند متن نوشتاری همان گفتار را بخوانند و درک کنند^۳ (Yule 2012).

عنوان فصل دوم «آگاهی‌های فرازبانی دخیل در یادگیری خواندن» است که شامل آگاهی واج‌شناختی، آگاهی نحوی، و آگاهی ساخت‌واژی (صرفی) است، اما در عمل فقط آگاهی واج‌شناختی و آگاهی نحوی مطرح می‌شود. شایسته بود به جای عنوان کلی فقط همین دو مورد در عنوان فصل مطرح می‌شد. در صفحه ۶۶ الفاظ فعال‌بودن یا غیرفعال‌بودن حافظه مطرح می‌شوند، بدون آن‌که معنای آن‌ها روشن شده باشد. در پاراگراف دوم صفحه ۴۸ نیز تعریف غلطی از آگاهی واج‌شناختی ارائه می‌شود: «... آگاهی واج‌شناختی به روش‌های مختلفی اطلاق می‌شود که از طریق آن‌ها می‌توان زبان گفتاری را به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم نمود...» و برداشت غلط نویسنده در صفحه‌های بعد تا پایان کتاب ادامه دارد. نویسنده در پاراگراف آخر صفحه ۸۰ آگاهی واج‌شناختی را شامل آگاهی واجی، آگاهی هجایی، و نیز توانایی تشخیص وزن و قافیه می‌داند (نویسنده قافیه را مترادف با وزن (rhythm) به کار می‌برد که برداشتی نادرست است). باید دانست که آگاهی واج‌شناختی روش نیست، بلکه نوعی توانایی فراشناختی در استفاده از نظام واج‌شناختی زبان و مستلزم تفکر آگاهانه است. آگاهی واج‌شناختی آگاهی از ساختار صداهای زبان و بخشی از دانش زبانی انسان است که در یادگیری خواندن و نوشتن نقش مهمی ایفا می‌کند (Lehtonen and Treiman 2007). می‌توان آن را در قالب توانایی درک و تحلیل واحدهای واج‌شناختی واژه‌ها تعریف کرد که سطوح مختلفی دارد، یعنی آگاهی واجی (آگاهی از کوچک‌ترین واحد آوایی ممیز معنا)، آگاهی هجایی (آگاهی از هجا براساس ساختار هجایی زبان موردنظر)، و نیز

آگاهی درون‌هجایی (آگاهی از واحدهای کوچک‌تر از هجا شامل آغاز (onset) و قافیه (rime or rhyme)) را پوشش می‌دهد (Mattingly 1972; Goswami and Bryant 1990). به‌نقل از دانای‌طوس (۱۳۸۵). منظور از آغاز هجا هم‌خوان(های) آغازین هجا (پیش از واکه) و منظور از قافیه واکه و هم‌خوان(های) پایان هجاست. البته قافیه در هجای باز (هجای مختوم به واکه) فقط شامل واکه است (Treiman 1991; Harley 2013). مثلاً، به‌واسطه آگاهی واجی می‌دانیم که واژه «تلخ» از چهار واج /tælx/ تشکیل شده است. با آگاهی هجایی می‌دانیم که این واژه از یک هجا شکل گرفته است و با آگاهی درون‌هجایی می‌دانیم که آغاز هجا شامل واج /t/ و قافیه این هجا شامل واج‌های /ælx/ است. نمونه دیگر واژه «تو» است. با آگاهی واجی می‌دانیم که این واژه متشکل از دو واج /t, o/ است، با آگاهی هجایی می‌دانیم که این واژه نیز از یک هجا تشکیل شده /to/ و با آگاهی درون‌هجایی می‌دانیم که آغاز هجا شامل واج /t/ و قافیه این هجا شامل واج /o/ است (یعنی واکه به‌تنهایی قافیه این هجا را شکل می‌دهد). نویسنده به‌اشتباه تکالیف آگاهی واج‌شناختی را به‌جای سطوح آن مطرح می‌کند (انتهای صفحه ۴۹) و در پاراگراف آخر صفحه ۷۱ نیز تکالیف آگاهی واج‌شناختی را برای بازشناسی واژه‌ها لازم می‌داند، حال آن‌که این تکالیف میزان توانایی افراد را در زمینه دست‌کاری واج‌شناختی در سطوح مختلف می‌سنجند و نقشی در بازشناسی واژه‌ها ندارند. برای اندازه‌گیری آگاهی واج‌شناختی در سطوح مختلف آن از خرده‌آزمون‌ها یا به‌تعبیری تکلیف‌های متنوعی بهره می‌گیریم. برای نمونه، می‌توان به خرده‌آزمون‌های زیر در سطوح واجی، درون‌هجایی، و هجایی اشاره کرد:

- خرده‌آزمون‌های شمارش واج‌ها، حذف واج سوم، و معکوس کردن (reversal) واج اول و سوم برای اندازه‌گیری سطح آگاهی واجی افراد؛
- خرده‌آزمون جای‌گزینی (substitution) قافیه هجای آخر یک واژه با قافیه هجای آخر واژه‌ای دیگر برای اندازه‌گیری سطح آگاهی درون‌هجایی افراد؛
- خرده‌آزمون‌های ترکیب (blending) هجای اول یک واژه با هجای آخر واژه‌ای دیگر، حذف هجای ابتدایی و انتهایی، و معکوس کردن هجای اول و آخر برای اندازه‌گیری سطح آگاهی هجایی افراد؛

- نویسنده در صفحه ۵۲ برداشت ناقصی از تکلیف تجانس مطرح می‌کند. وی در آغاز به‌نقل از هچر و اسنولینگ (Hatcher and Snowling 2002) اشاره می‌کند که تجانس به‌معنای جداکردن صدای آغازین دو واژه است. وی سپس با ارجاع به گوسوامی و

برایانت (Goswami and Bryant 1990)، کلماتی که هم‌خوان آغازین و واکنه مرکزی یک‌سانی دارند متجانس می‌نامند. وی ادامه می‌دهد: «به‌عبارت‌دیگر، هرگاه دو کلمه واحد درون‌هجایی آغازین یک‌سان داشته باشند کلمات متجانس نامیده می‌شوند» و مواردی مثل «سیب» و «سیر» را از این نظر متجانس می‌نامد. نویسنده به‌جای این همه شرح و تفصیل و پیچیده‌کردن موضوع می‌توانست بگوید منظور از واژه‌های متجانس واژه‌هایی‌اند که صدای آغازین، هجای آغازین، یا آغاز هجای مشابهی دارند. به‌علاوه، از این نوشته چنین برمی‌آید که نویسنده کتاب توالی هم‌خوان آغازین و واکنه را در واژه‌هایی مثل «سیب» و «سیر» واحد درون‌هجایی آغازین محسوب می‌کند و به‌تبع آن، این دو واژه را به‌دلیل داشتن هم‌خوان آغازین و واکنه مشابه متجانس محسوب می‌کند که برداشتی غلط است. اولاً باید دانست واحد درون‌هجایی آغازین واژه همان است که آن را در اصطلاح آغاز هجا می‌نامیم. حال با این تعریف، متجانس بودن سب و سیر فقط می‌تواند به‌دلیل هم‌خوان آغازین و مشابه آن‌ها باشد که در این دو واژه آغاز هجا نیز محسوب می‌شود. برخلاف نظر نویسنده که متجانس بودن سب و سیر را به‌دلیل هم‌خوان و واکنه یک‌سان این واژه می‌داند و این دو را با هم واحد درون‌هجایی می‌داند. درحالی‌که در سب آغاز شامل /s/ و قافیه شامل /ib/ است و در سیر آغاز شامل /s/ و قافیه شامل /ir/ است و هم‌خوان آغازین و واکنه بعدی هیچ واحد درون‌هجایی را در این دو واژه تشکیل نمی‌دهند.

- در صفحه ۶۲ توضیح نویسنده درباره مثال ۱ (John is easy to see) اشتباه است. نویسنده مدعی می‌شود ابهام این جمله ناشی از این است که کودک تشخیص نمی‌دهد John فاعل فعل is است یا فعل to see. درحالی‌که ابهام ساختاری این جمله به‌دلیل این است که کودک نمی‌تواند تشخیص بدهد John فاعل فعل see است یا مفعول آن (دیگران جان را به‌راحتی می‌بینند یا جان دیگران را به‌راحتی می‌بینند؟). در صفحه ۶۶ نیز توضیح نویسنده درباره مثال‌های ۱ (John is eager to please) و ۲ (John is easy to please) اشتباه است. نویسنده بر این باور است که در جمله نخست John هم فاعل is است و هم فاعل please؛ اما در جمله ۲، John فقط مفعول فعل please است، درحالی‌که چنین نیست. در جمله نخست John فقط فاعل please است، اما در جمله ۲ ابهام ساختاری داریم، زیرا John می‌تواند فاعل یا مفعول please باشد و دو تعبیر متفاوت داشته باشد. به همین دلیل، پردازش جمله ۲ برای کودکان خوانش‌پریش دشوارتر از جمله نخست است.

- در فصل ۳، با عنوان «مدل‌های خواندن»، مدل‌های خواندن واژه و مدل‌های کلی فرایند خواندن مطرح می‌شوند و در قسمت آخر فصل مدل‌های خواندن براساس دو فرضیه محدودیت پردازش و تأخیر ساختاری ارزیابی می‌شوند. باید دانست آنچه ذیل مدل‌های خواندن واژه مطرح می‌شود در واقع، مدل‌های بازشناسی دیداری (visual word recognition) واژه‌های منفرد (خارج از بافت موقعیت) است و بهتر بود در کتابی تا این حد تخصصی الفاظ دقیق مطرح می‌شدند. ذیل همین قسمت مدلی برای قیاس مطرح می‌شود. تاجایی که نگارنده می‌داند، خواندن قیاسی یکی از راه‌بردهای خواندن واژه‌های ناآشنا به قیاس با واژه‌های آشنایی است که صورت مکتوب آن‌ها مشابه واژه موردنظر است (برای مثال، بنگرید به گوسوامی ۱۹۸۶) و کاربرد لفظ مدل برای راه‌برد قیاس جالب نیست. در صفحه ۸۵ مدل دو مسیری به‌عنوان مدل خواندن، به‌طور کلی، مطرح می‌شود، درحالی‌که مدل یادشده مدل بلندخوانی (تلفظ) واژه‌های منفرد (واژه‌هابه‌صورتی خارج از بافت موقعیت) است که البته نویسنده در نمودار همان صفحه مدل را بهتر و در قالب «مدل کلی دومسیره خواندن با صدای بلند» معرفی می‌کند.

- عنوان فصل ۴ مشکلات خواندن (به‌طور کلی) است و می‌تواند هم مشکلات رشدی (developmental disorders) و هم مشکلات اکتسابی (acquired disorders) خواندن را پوشش دهد. اما نویسنده خود متذکر می‌شود که این فصل عمدتاً درباره خوانش‌پریشی رشدی است. شاید بهتر بود عنوان فصل و مباحث آن به خوانش‌پریشی رشدی یا حداکثر مشکلات خواندن در کودکان محدود می‌شد. حتی در قسمتی از فصل، با عنوان علل خوانش‌پریشی، در واقع علل احتمالی بروز خوانش‌پریشی رشدی مطرح می‌شود، نه هر دو نوع خوانش‌پریشی رشدی و اکتسابی. نویسنده در انتهای صفحه ۱۱۷ عبارت «افراد دچار آسیب ویژه زبانی» را به‌کار می‌گیرد بدون این‌که مفهوم آن را روشن کرده باشد و تمایز آن را با افراد دچار خوانش‌پریشی و ضعیف‌فهمی تبیین کرده باشد.

۵. نتیجه‌گیری

باوجود اهمیت مهارت خواندن در سطوح مختلف تحصیلی و آموزشی، در داخل کشور چندان به این مبحث پرداخته نشده و کتاب‌های چندانی در این‌باره نگاشته نشده است.

از این رو، زبان‌شناسی و خواندن کتابی ارزش‌مند است، چراکه می‌تواند نقطه عطفی در این زمینه و چراغ راه پژوهش‌گران و مؤلفان بعدی باشد.

این کتاب تلاشی در جهت تبیین زبان‌شناسانه مهارت خواندن و به‌ویژه درک متن نوشتاری یا به تعبیر نویسنده «درک خواندن» بوده است. نویسنده سعی کرده است مؤلفه‌های مهارت خواندن و مدل‌های نظری آن را برای علاقه‌مندان این زمینه روشن کند. ضمن قدردانی از نویسنده، برای پرداختن به این مبحث ارزش‌مند، باید گفت کتاب از نظر صوری و محتوایی اشکال‌هایی دارد که باعث می‌شود نویسنده نتواند در نیل به هدف خود، یعنی تبیین خرده‌مهارت‌ها و مؤلفه‌های مهارت خواندن به مخاطب زبان‌شناس، چندان موفق باشد. ایرادهای صوری کتاب شامل نسبت مطالب اصلی به ملحقات آن، اشکال‌های ویرایشی اعم از اشکالات نگارشی، ایراد در بعضی از معادل‌گذاری‌ها، اشکالاتی در منبع‌دهی درون‌متنی و نیز فهرست منابع انتهای متن، حشو، استفاده نکردن از علائم سجاوندی در بعضی موارد ضروری، ایراد در شماره‌گذاری صفحه‌های کتاب، اشکالاتی در درج بعضی از پانوشت‌ها، و نیز دادن وزن بیش‌تر مطالب کتاب به پیشینه تحقیقات انجام‌شده درباره خواندن است که مصادیق آن‌ها در متن مقاله به تفصیل مطرح شدند. کاستی‌های محتوایی کتاب نیز شامل برداشت غلط از بعضی اصطلاحات و مباحث و بی‌دقتی در کاربرد بعضی از الفاظ تخصصی است که در این باره نیز مصادیق مربوط در متن مقاله ارائه شد. این کاستی‌ها اعم از صوری و به‌ویژه محتوایی باعث شده است که نویسنده به جای بیان ساده جنبه‌های شناختی مهارت خواندن آن‌ها را به طریقی پیچیده و گاه اشتباه مطرح کند و خواننده نتواند مطالب کتاب را به راحتی دنبال کند و از آن‌ها بهره کافی ببرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. به‌هنگام ارائه دیداری (نه شنیداری) یک واژه، واژه‌هایی که املائی مشابهی دارند بر سرعت دست‌یابی واژگانی اثر می‌گذارند. کلتهارت، داولار، یونسین، و بزیر (۱۹۷۷) شباهت املائی/خطی (orthographic neighborhood) را این‌گونه تعریف می‌کنند: هر واژه‌ای که بتوان با تغییر یکی از حروف واژه محرک و با حفظ جایگاه حرف یادشده ایجاد کرد (مثلاً house و horde با واژه horse شباهت املائی دارند).
۲. برخی نگاه ارزیابانه (critical viewing) را نیز جزء مهارت‌های زبانی می‌دانند (برای مثال، بنگرید به چیلام پیکونل ۲۰۱۰).
۳. از آن‌جاکه موضوع اصلی این مقاله بحث درباره خط چینی نیست، از ذکر جزئیات مربوط به آن چشم‌پوشی می‌شود.

کتاب‌نامه

- دانای طوس، مریم (۱۳۸۴)، *اثرات شفافیّت و تیرگی خط فارسی بر مهارت زبانی خواندن کودکان طبیعی و نارساخوان رشدی فارسی‌زبان*، پایان‌نامه دکتری زبان‌شناسی همگانی (چاپ‌نشده)، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران.
- دانای طوس، مریم (۱۳۹۰)، «سخن‌گفتن: مهارتی مغفول در زبان فارسی»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی *نوآوری‌های آموزشی*، ۳۷.
- دانای طوس، مریم (۱۳۹۵)، «بومی‌سازی و هنجاریابی خرده‌آزمون‌های معنای تصویر و واژه (خرده‌آزمون‌های ۵۰-۴۹-۴۸-۴۷)»، از مجموعه آزمون ارزیابی روانی - زبانی پردازش زبان در افراد گیلک - فارس زبان دچار اختلال زبان‌پریشی (پالیا-۱۹۹۲)، گزارش طرح پژوهشی (منتشر نشده)، پارک علم و فناوری رشت.
- دانای طوس، مریم و بهمن بلوچ (۱۳۸۵)، «تأثیر شفافیّت و تیرگی خط فارسی بر عملکرد کودکان طبیعی و نارساخوان در آزمون‌های آگاهی واج‌شناختی»، *مجله زبان و ذهن*، ش ۱.
- دانای طوس، مریم و مهدی بازیار (۱۳۹۱)، «شاخص‌های آموزش گوش‌دادن در دوره ابتدایی: شواهدی از برنامه درسی زبان ملی چند کشور پیش‌رو در زبان‌آموزی و ایران»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی *نوآوری‌های آموزشی*، ش ۴۱.
- دانشگر، مریم (۱۳۹۶)، «مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی»، *دوماه‌نامه جستارهای زبانی*، دوره هشتم، ش ۱.
- شریفی، حسن‌پاشا و زهرا دانش‌پژوه (۱۳۸۳)، «سنجش ملی پیش‌رفت تحصیلی زبان فارسی»، *مجله تعلیم و تربیت*، ش ۷۹.
- نبی‌فر، شیما (۱۳۹۴)، *زبان‌شناسی و خواندن*، تهران: بوی کاغذ با همکاری پژوهشکده علوم شناختی.
- Adlof, S. M., H. W. Catts, and J. Lee (2010), "Kindergarten Predictors of Second Versus Eighth Grade Reading Comprehension Impairments", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 43, no. 4.
- Borella, E. (2006), *Reading Comprehension, Working Memory and Inhibition: A Lifespan Perspective*, Unpublished PhD Thesis, University of Geneva.
- Cain, K., J. V. Oakhill, M. A. Barnes, and P. E. Bryant (2001), "Comprehension skill, Inference-Making Ability, and Their Relation to Knowledge", *Memory & Cognition*, vol. 29, no. 6.
- Carrol, D. W. (2008), *Psychology of Language*, Thomson Wadsworth Publication.
- Castles, A. and M. Coltheart (2004), "Is there a Causal Link from Phonological Awareness to Success in Learning to Read?", *Cognition*, vol. 91, no. 1.
- Dole, J. A., G. G. Duffy, L. R. Roehler, and P. D. Pearson (1991), "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction", *Review of Educational Research*, no. 61.
- Evans, A. (2013), *The Effects of Teaching Analogy-Based Reading and Spelling Strategies to Children in Years Three and Four*, Unpublished PhD thesis, New Zealand: Massey University.

- Gersten, R., L. S. Fuchs, J. P. Williams, and S. K. Baker (2001), "Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of the Research", *Review of Educational Research*, no. 71.
- Goswami, U. (1986), "Children's Use of Analogy in Learning to Read: A Developmental Study", *Journal of Experimental Child Psychology*, no. 42.
- Goswami, U. and P. Bryant (2016), *Phonological Skills and Learning to Read*, London: Routledge.
- Gough, P. B. and W. E. Tunmer (1986). "Decoding, Reading, and Reading Disability", *Remedial and Special Education*, no. 6.
- Goulandris, N. (ed.) (2003), *Dyslexia in Different Languages: Cross-Linguistic Comparisons*, London: Whurr Publishers.
- Harley, T. A. (2013), *The Psychology of Language: From Data to theory*, New York: Psychology press.
- Hannon, B. and M. Daneman (2001), "A New Tool for Measuring and Understanding Individual Differences in the Component Processes of Reading Comprehension", *Journal of Educational Psychology*, no. 93.
- Kintsch, E. (2005), "Comprehension Theory as a Guide for the Design of Thoughtful Questions", *Topics in Language Disorders*, vol. 25, no. 1.
- LaBerge, D. and J. Samuels (1974), "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading", *Cognitive Psychology*, no. 6.
- Lehtonen, A. and R. Treiman (2007), "Adults' Knowledge of Phoneme–Letter Relationships is Phonology Based and Flexible", *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, no. 1.
- Oney, B. and S. R. Goldman (1984), "Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of the Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences", *Journal of Educational Psychology*, no. 76.
- Perfetti, C. A. (1985), *Reading Ability*, New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., N. Landi, and J. Oakhill (2005), "The Acquisition of Reading Comprehension Skill", in: *The Science of Reading: A Handbook*, M. J. Snowling, and C. Hulme (eds.), Malden: Blackwell Publishing.
- Rupley, W. H. and T. R. Blair (1983), *Reading Diagnosis and Remediation: Classroom and Clinic*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rupley, W. H. and V. L. Willson (1996), "Content, Domain, and Word Knowledge: Relationship to Comprehension of Narrative and Expository Text", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, no. 8.
- Snow, C. E. (2002), *Reading for Understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension*, Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Treiman, R. (1991), "The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell", in: *Reading Acquisition*, London: United Kingdom: Routledge.
- Wimmer, H. (1993), "Characteristics of Developmental Dyslexia in a Regular Writing System", *Applied Psycholinguistics*, no.14.
- Yule, G. (2012), *The Study of Language*, New York: Cambridge University Press.