

# نگاهی دیگر به یادگیری زبان دوم؛ یک رویکرد زبان‌شناختی

مسعود مشیتدی

کارشناس ارشد زبان‌شناسی\*

درآمد

در مقاله حاضر، ابتدا با استناد به دستاوردهای نوین زبان‌شناسی، شالوده‌های زیستی یادگیری یک زبان به‌طور عام بررسی و آنگاه نظریه حوزوی بودن زبان و ذهن با ارائه نمونه‌هایی تبیین می‌شود. اشاره و توضیح مختصری از مدل دستور جهانی مورد حمایت گشتاریان در چهارچوب نظریه اصول و پارامترها، قسمت دیگری از بحث زبان‌شناسی این مقاله است. در ادامه، موضوع یادگیری زبان دوم مطرح می‌شود و ظهور و توسعه یک سیستم زبانی جدید در ذهن فراگیر با توجه به برخی عوامل درونی تأثیرگذار در این فرایند از قبیل سن فراگیر، زبان مادری او و انگیزه‌اش از یادگیری زبان بررسی خواهد شد. در پایان مقاله، رابطه زبان و ذهن از منظر روان‌شناسان زبان در قالب یک انگاره کلی و نمادین و با تکیه بر یادگیری مهارت‌های چهارگانه در آموزش زبان توصیف می‌شود.

## ۱. مقدمه

در جهان امروز، آموزش و یادگیری زبان دوم کم‌وبیش در برنامه کاری همه متولیان آموزش و پرورش در همه کشورها است. توسعه روزافزون صنعت ارتباطات در جهان و زمزمه‌های دهکده جهانی از یک سو و غالب بودن زبان انگلیسی به عنوان یک زبان ابزاری مهم در سطح بین‌المللی از سوی دیگر لزوم توجه بیشتر و بازاندیشی در سنت‌های آموزش زبان را در کشور می‌طلبد. در این راستا آنچه باید تأکید شود، آن است که آموزش زبان خارجی باید بر بنیان‌های علمی استوار و از یافته‌های دیگر علوم وابسته مانند زبان‌شناسی، روان‌شناسی و حتی عصب‌شناسی در این زمینه بهره گرفته شود. برای نیل به این مقصود معلمان باید با آخرین دستاوردهای عملی - پژوهشی در این زمینه آشنا شوند تا به کمک آنها بتوانند روش‌های آموزش خود را بهینه کنند و آگاهی‌های تخصصی و عمومی خود را در امر تدریس افزایش دهند.

این مقاله متشکل از پنج بخش است: پس از مقدمه، در بخش دوم یادگیری یک زبان به طور عام از منظر دستاوردهای زبان‌شناختی بحث می‌شود. در بخش سوم، مسئله یادگیری زبان دوم با عنایت به ظهور و توسعه یک سیستم زبانی جدید در ذهن فراگیر و برخی عوامل تأثیرگذار بر آن بررسی می‌شود. در بخش چهارم، انگاره‌ای نمادین از رابطه زبان و ذهن در خصوص فراگیری مهارت‌های چهارگانه زبان ارائه و بالأخره در بخش آخر، نحوه تعامل آرا و افکار مطرح شده در مقاله بیان می‌شود.

## ۲. یادگیری زبان از منظر دستاوردهای زبان‌شناسی

زبان یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین وسایل برقراری ارتباط میان انسان‌ها است که رشد و تحول آن از همان آغاز تولد کودک شروع می‌شود و تا پایان زندگی او ادامه می‌یابد. از دیدگاه زبان‌شناسان عقلگرا (مشخصاً چامسکی و پیروان او)، کودک از بدو تولد به ماده خام ذاتی و یا به عبارتی دانش زبانی ذاتی و زیستی مجهز است که وی را قادر می‌سازد زبان بیاموزد. این ماده خام ذاتی و زیستی از سن به خصوصی و در مراحل مختلف و قابل پیش‌بینی که در مورد تمامی کودکان دنیا یکسان است،

## نگاهی دیگر به یادگیری زبان دوم؛ یک رویکرد زبان‌شناختی ۱۳۳

تجلی پیدا می‌کند. پرورده‌شدن، شکل‌گرفتن و تجلی این ماده‌ی خام نیازمند جرعه‌ای است که آن هم با زبان یا زبان‌هایی که در پیرامون کودک صحبت می‌شود، فراهم می‌شود. از این‌رو هر کودک، با توجه به وجود دانش زبانی ذاتی به‌هنگام تولد، بالقوه قادر است هریک از زبان‌های طبیعی را فراگیرد؛ ولی بالفعل زبان یا زبان‌هایی را فرامی‌گیرد که در محیط اطراف او صحبت می‌شود. از دیدگاه این دسته از زبان‌شناسان، زبان‌آموزی کودک، قوه‌ی بینایی و بارورشدن میوه، جملگی از یک مقوله‌اند (دبیر مقدم، ۱۳۷۸: ۱۶).

چامسکی (a ۱۹۷۵) دانش زبانی هر فرد را مستقل از دیگر قوای ذهن از قبیل هوش، تفکر، استدلال منطقی، اصول و ملاحظات اجتماعی و فرهنگی و... می‌داند و رویکردی حوزوی<sup>۱</sup> به ذهن دارد. او معتقد است که ذهن از حوزه‌های مستقل و خودمختار و در عین حال در تعامل با یکدیگر تشکیل شده است. بر همین مبنا او قوه‌ی نطق را مستقل از دیگر قوای ذهن می‌داند. این طرز تلقی از ذهن و زبان، در آغاز عجیب و غیرقابل تصور به نظر می‌رسید؛ اما ثبت و ضبط گزارش‌هایی از وضعیت زبانی افراد عقب‌مانده ذهنی بر تأیید این مطلب صحه گذاشت، که برای نمونه می‌توان از پژوهشی یاد کرد که یامادا (۱۹۹۰) بر روی دختری به نام لورا انجام داد. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که لورای ۱۶ ساله گرچه به لحاظ توانایی‌های زبانی کاملاً پیشرفته بود و از ساختارهای نحوی پیچیده استفاده می‌کرد، از نظر توانایی‌های دیگر ذهنی یعنی سن عقلی، در حد قوای ذهنی کودکان دو تا سه ساله بود به طوری که در شمارش اعداد، گفتن ساعت، بیان سن خود، و تشخیص ارزش پول مشکل داشت. نمونه فوق‌العاده استثنایی دیگر در این زمینه، وضعیت کریستوفر است. کریستوفر مردی چهل و دو ساله است (تاریخ دقیق تولد او ششم ژانویه ۱۹۶۲ است). بهره‌ی هوش غیرزبانی او در آزمون Raven's Matrices هفتاد و پنج گزارش شده، ولی استعداد، اشتیاق و شیفستگی او به زبان‌آموزی و در دسترس بودن امکانات فراگیری زبان موجب شده است که وی بیش از ۱۶ زبان بیاموزد. او می‌تواند متنی را که قبلاً ندیده از زبان انگلیسی که زبان مادری‌اش است

به آن زبان‌ها ترجمه کند. اما با وجود این استعداد خارق‌العاده در زبان، بهره‌هوشی او پایین است طوری که از خودش هم نمی‌تواند مراقبت کند و به همین دلیل در مرکز ویژه افراد عقب‌مانده نگهداری می‌شود (دبیرمقدم، ۱۳۷۹؛ به نقل از اسمیت و تسیمبلی، ۱۹۹۵: ۲۲-۱).

در پژوهش‌های مشابهی هم که دبیرمقدم (۱۳۷۹) بر روی دو کودک عقب‌مانده ذهنی به نام زهرا و معصومه در شهرک ولی‌عصر واقع در جاده ساوه انجام داد، به این نتیجه رسید که علی‌رغم فقر محرک‌های زبانی، منزوی بودن هر دو کودک، عقب‌ماندگی ذهنی، و بهره‌هوشی بین شصت تا هفتاد، هر دوی آنها زبان‌های فارسی و ترکی را فراگرفته‌اند و دانش زبانی آنها بسیار بارزتر از دیگر آموخته‌ها و توانایی‌های ذهنی آنها است.

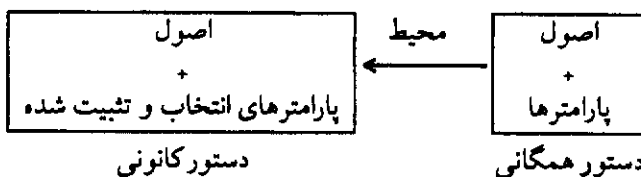
عکس این حالت نیز صادق است: چه بسیاری از افرادی که بدون وجود اختلال‌های هوشی و ذهنی، در زبان و مهارت‌های زبانی در سطح پایینی هستند و گفتار آنها با اختلال همراه است که این اختلال به اندام‌های گفتاری مربوط نیست بلکه منشأی آن در توانش زبانی فرد است.

از دیگر دستاوردهای مهم زبان‌شناسی در قرن بیستم، تمایز بین زبان و گفتار بود که در اوایل قرن، فردینان دوسوسور - زبان‌شناس سوئیسی - آن را مطرح و در نیمه دوم قرن بیستم چامسکی تحت عنوان «توانش و کنش زبانی» آن را تدقیق کرد. مراد از توانش، آن دانش زبانی نقش بسته بر ذهن سخنگویان هر زبان است؛ و کنش، هر نوع به فعل درآوردن این دانش زبانی است (صحبت‌کردن، نوشتن، خواندن و...).

توانش، یا به عبارتی دانش زبانی ذهنی هر فرد، در چهارچوب نظریه اصول و پارامترهای گشتاریان قابل تبیین است. اصول، آن دسته از همگانی‌های بنیادی و جهان‌شمول زبان است که بین همه زبان‌ها مشترک است و در هر زبانی صرف‌نظر از نژاد، تعداد سخنگویان، موقعیت جغرافیایی،... وجود دارد. پارامترها نوع دیگری از همگانی‌های زبان هستند با دو ارزش مثبت و منفی که انتخاب هر کدام از آن دو به زبانی بستگی دارد که کودک در معرض آن است (مثل پارامتر جایگاه فعل در گروه فعلی). انتخاب پارامترهای مختلف در زبان‌های مختلف، توجیه‌گر تنوعی است که در ساخت زبان‌ها مشاهده می‌شود.

نگاهی دیگر به یادگیری زبان دوم؛ یک رویکرد زبان‌شناختی ۱۳۵

براساس آنچه مطرح شد می‌توان چگونگی شکل‌گیری توانش زبانی را مطابق با نظریه اصول و پارامترها به صورت انگاره زیر ترسیم کرد:



دستور کانونی معرّف دانش زبانی هر سخنگوی زبان است که در چهارچوب یک سیستم زبانی در ذهن او شکل گرفته و بر مبنای این سیستم است که او می‌تواند بی‌نهایت جمله درست بسازد و جمله‌های هنجار و ناهنجار را از هم تمیز دهد. به‌دیگر سخن، نظام زبانی یا توانش ذهنی او در محدوده همان زبان به‌عنوان یک معیار عمل می‌کند و باعث می‌شود که در برابر آواها، واژه‌ها، نکات دستوری و مشخصه‌های دیگری که مختص آن زبان نیستند، واکنش نشان دهد و آنها را به‌عنوان جزئی از زبان خود نپذیرد.

**۳. یادگیری زبان دوم: ظهور و توسعه یک سیستم زبانی جدید در ذهن فراگیر**  
در یادگیری زبان دوم، یک سیستم زبانی جدید جدای آن سیستم زبانی مادری در ذهن فراگیر شکل می‌گیرد. این سیستم ابتدا کامل نیست بلکه حدواسط بین سیستم زبان اول و دوم است و از این جهت به آن سیستم بینابینی<sup>۱</sup> گویند. این سیستم بر اثر استمرار فرایندهای یادگیری، به مرور گسترش می‌یابد و به سیستم زبانی سخنگویان زبان دوم نزدیک و نزدیک‌تر می‌شود.

به بیان دیگر، درجه تسلط به زبان بیگانه را می‌توان به صورت یک پیوستار در نظر گرفت که یک طرف آن نماینده حداقل و طرف دیگر آن نماینده حداکثر تسلط زبانی فرد به زبان مقصد است. هر نقطه از این پیوستار، شاخص یک سیستم زبانی بینابینی است که از سیستم قبلی کامل‌تر و از سیستم بعدی ناقص‌تر است. از این دیدگاه، آموزش یک زبان جدید به منزله نهادینه کردن سیستم همان زبان در ذهن فراگیران

است. اما این مسئله، یک فرایند یک‌سویه نیست بلکه عوامل متعددی در شکل‌گیری این سیستم زبانی دخیل و تأثیرگذارند.

از یک دیدگاه کلان، این عوامل تأثیرگذار را می‌توان به دو دسته عوامل بیرونی و درونی تقسیم کرد. از جمله عوامل بیرونی می‌توان به بافت آموزشی و فرهنگی، امکانات موجود برای تدریس، شرایط کلاس درس، تعداد زبان‌آموزان، معلم و... اشاره کرد. اما در میان عوامل درونی تأثیرگذار بر این فرایند می‌توان به مؤلفه‌های بسیاری توجه کرد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از سن فراگیر، زبان مادری او و نگرش و انگیزه‌اش برای یادگیری زبان.

بحث پیرامون عوامل بیرونی، در حوزه کاری مجریان و دست‌اندرکاران سیاست‌گذاری در امر آموزش و پرورش است و نگارنده قصد ندارد در این مقاله در آن حوزه وارد شود. اما عوامل درونی تأثیرگذار بر یادگیری زبان دوم را می‌توان از منظر باورهای زبان‌شناختی بررسی و از نتایج حاصل از این بررسی‌ها در پرتو افکندن به مسئله زبان‌آموزی استفاده کرد.

ذکر این نکته ضروری است که آن دسته از عوامل درونی که نگارنده ذیلاً به توضیح آنها می‌پردازد، در مورد یک فراگیر آرمانی مصداق دارد و فراگیر آرمانی در این مقاله فردی است که با حواس، دستگاه عصبی- فیزیولوژی و روان سالم در شرایط متعارف قرار دارد.

### الف - سن فراگیر

چامسکی (۱۹۶۵) معتقد است که زبان شالوده زیستی دارد و هر کودکی به دستگاه فراگیر زبان (LAD)<sup>۱</sup> مجهز است. این دستگاه ذاتی است و تا زمان بلوغ فیزیولوژی مغز از فعالیت بیشتری برخوردار است. لنبرگ (۱۹۶۷) نیز ضمن تأیید این مطلب، دوره بحرانی<sup>۲</sup> (دوره تعیین‌کننده) را در زبان‌آموزی مطرح می‌کند. با پژوهش‌های عصبی- فیزیولوژیکی هم ثابت شده است که مغز انسان در حدود سن بلوغ به حالت رشد یافته و بزرگسال می‌رسد و معمولاً از این مرحله به بعد است که

## نگاهی دیگر به یادگیری زبان دوم؛ یک رویکرد زبان‌شناختی ۱۳۷

بسیاری از مردم احساس می‌کنند در یادگیری زبان با دشواری روبه‌رو هستند. شواهد به‌دست‌آمده از برخی نمونه‌های استثنایی نیز مؤید نظر لئبرگ است. برای مثال، فرامکین (۱۹۹۱: ۹۸-۹۷) از دختری به‌نام جنی صحبت می‌کند که به‌لحاظ فیزیکی و اجتماعی تا سن چهارده سالگی منزوی بوده و تا آن زمان در معرض هیچ درونداد زبانی نبوده است. پس از آنکه به وجود او پی‌برده شد و از آن پس که زندگی اجتماعی خود را آغاز کرد، مهارت‌های غیرزبانی (مثل آشپزی، خیاطی، ...) را فراگرفت اما از نظر زبانی علی‌رغم اینکه از نظر وسعت دامنه‌ی واژگان پیشرفت کرد، دانش نحوی او هیچ‌گاه از سطح دانش زبانی کودک دوساله فراتر نرفت طوری‌که جمله‌های او اغلب غیردستوری و عاری از وندهای تصریفی و اشتقاقی بودند... و فرایندهای نحوی از قبیل مجهول‌سازی، مسندسازی و امثال آنها در گونه‌ی گفتار او مشاهده نشد. توضیح فرامکین درباره‌ی ناکامی جنی در فراگیری زبان این بود که وی بعد از «دوره بحرانی» یا «دوره حساس زبان‌آموزی» در معرض زبان واقع شده و در آن مرحله رشد فیزیولوژی - شناختی مغز او برای زبان‌آموزی پایان یافته بود.

حال این سؤال مطرح می‌شود که آیا بالغ‌شدن مغز با یادگیری زبان ارتباط مستقیم دارد یا خیر؟

علی‌رغم دریافت گزارش‌هایی مانند آنچه در مورد جنی اتفاق افتاد، بازهم پاسخ‌دادن به این سؤال مشکل است؛ زیرا هرگونه رابطه‌ای که بین مغز و توانایی فراگیری زبان وجود داشته باشد، بی‌تردید بلوغ مغزی موجب از بین رفتن کامل آن توانایی نمی‌شود چرا که اگر چنین بود، هیچ فردی هرگز نمی‌توانست بعد از سن دوازده یا سیزده سالگی، زبان جدیدی بیاموزد، در صورتی‌که عملاً چنین نیست.

از این بحث درکل می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری زبان بعد از سن بحرانی و بلوغ مغزی غیرممکن نیست ولی مشکل‌تر از دوره‌ی ماقبل آن است.

باطنی (۱۳۶۹: ۶۲) در تبیین چرایی دشواری زبان‌آموزی بعد از دوره بلوغ به این نکته اشاره می‌کند که وقتی کودک زبان مادری خود را فرامی‌گیرد، دستگاه عصبی و عضلات اندام‌های گویایی او دستخوش تغییراتی می‌شود که نتایج آن تغییرات، اکتساب مجموعه‌ای عادات گفتاری است؛ برای مثال، کودک یاد می‌گیرد محرک‌های صوتی خاصی را بشناسد و تعبیر کند و در مقابل آنها واکنش نشان دهد.

در این فرایند، با گذشت زمان، کودک هرچه بزرگ‌تر می‌شود، دو نوع تغییر در او ایجاد می‌شود:

۱. عضلات گویایی او انعطاف‌پذیری خود را ازدست می‌دهند و در نتیجه توانایی او برای یادگرفتن الگوهای گفتاری تازه کاهش می‌یابد. برای نمونه می‌توان به مشکلات تلفظی یک کودک فارسی‌زبان هنگام تلفظ آواهای /θ/ و /θ̄/ انگلیسی اشاره کرد.

۲. با رشد کودک، عادات گفتاری زبان مادری در او ریشه‌دارتر و عمیق‌تر می‌شود.

این دو نوع تغییر - یعنی کاهش انعطاف‌پذیری بیولوژیک و ریشه‌دار شدن الگوهای زبان مادری در ذهن کودک - دست به دست هم می‌دهند و مشترکاً مانع بزرگی در راه یادگیری زبان یا زبان‌های تازه به وجود می‌آورند. برای مثال، یک دانش‌آموز فارسی‌زبان که در سن ۱۳ یا ۱۴ سالگی شروع به آموختن زبان دوم می‌کند، انعطاف‌پذیری اندام‌های گویایی او کاهش بسیار یافته و عادات زبان مادری در ذهن او به‌سختی ریشه دوانیده است؛ و ما هم در چنین سنی است که تدریس زبان دوم را شروع می‌کنیم!

#### ب - زبان مادری فراگیر

زبان مادری فراگیر می‌تواند در یادگیری زبان دوم منشأی اثر باشد. لدو (۱۹۵۷) معتقد است که میزان سهولت و دشواری یادگیری زبان دوم، در مقایسه نظام‌های حاکم بر این دو زبان است به طوری که عناصر مشابه در هر دو زبان برای فراگیر، ساده و عناصری که متفاوت‌اند، برای او دشوار خواهند بود.

کار مقایسه دو زبان را نمی‌توان تفننی انجام داد بلکه هر دو زبان را باید جداگانه و برطبق یک نظریه زبانی واحد یعنی از روی یک مدل زبانی خاص توصیف کرد. بعد از آنکه توصیف دو زبان جداگانه و برطبق یک نظریه زبانی واحد انجام شد، این توصیف‌ها باید با هم مقایسه شوند. برای نیل به این مقصود و با عنایت به اینکه هر انگاره کلی زبان به طور عام شامل مجموعه‌ای از چندین زیرسیستم مختلف (واجی، آوایی، واژی، نحوی، ...) است، طبیعتاً توصیف‌های هر زیرسیستم در



دو زبان باید یک به یک با هم مقایسه شوند.

حاصل این مقایسه قرار گرفتن داده‌های توصیفی دو زبان در سه گروه عمده است: گروه اول: برخی واحدهای زبانی در هر دو زبان مشترک هستند. این دست اشتراکات در هر سطحی که باشند (آوا، واژگان، معنا، دستور...)، باعث تسهیل فرایند یادگیری می‌شوند به شرطی که معلم به فراخور تدریس و محتوای درس به این اشتراکات اشاره و یکسانی آنها را برای دانش‌آموز تفهیم کند. برای مثال، یک ترک‌زبان توالی صفت و موصوف انگلیسی را سریع‌تر از یک فارس‌زبان یاد می‌گیرد؛ زیرا هم در ترکی و هم در انگلیسی، صفت‌ها معمولاً قبل از اسم قرار می‌گیرند ولی در فارسی معمولاً چنین نیست.

گروه دوم: پاره‌ای از واحدهای زبانی در هر دو زبان تقریباً (نه دقیقاً) شبیه یکدیگرند. این دسته از اشتراکات تقریبی نیز با کمی توجه و دقت فرا گرفته می‌شوند. از جمله واحدهایی که می‌توان در این گروه قرار داد، واژه‌های همزاد<sup>۱</sup> هستند که در هر دو زبان به یک مفهوم واحد دلالت می‌کنند اما از نظر آوایی ممکن است کمی با هم تفاوت داشته باشند. واژه‌های قرض‌گرفته‌شده از زبان دوم نیز که اکنون جزء واژگان فعال زبان مادری به حساب می‌آیند، در این گروه قرار می‌گیرند. به عنوان نمونه‌هایی از این دست در زبان فارسی می‌توان به واژه‌های رادیو، تلفن، ماشین، کامپیوتر،... اشاره کرد.

گروه سوم: شمار زیادی از واحدهای زبانی به هیچ‌وجه معادل یکسان و تقریبی در هر دو زبان ندارند؛ به عبارت دیگر، پاره‌ای از خصوصیات زبانی ممکن است در یکی از این دو زبان وجود داشته باشد بی‌آنکه بتوان قرینه‌ای برای آنها در زبان دیگر یافت. در حقیقت، همه سختی یادگیری زبان دوم از این اختلافات ناشی می‌شود. با این حساب، یادگیری زبان دوم را می‌توان تسلط بر الگوها و خصوصیات زبانی جدید که در زبان مادری فراگیر فاقد قرینه‌اند و یا با خصوصیات قرینه‌ی زبان مادری اختلاف شدید دارند، تعریف کرد. به عنوان شاهدهی بر این دسته از اطلاعات توصیفی دو زبان، باز هم به مقایسه‌ی دو زبان فارسی و انگلیسی اشاره می‌کنیم. محققاً خواننده می‌داند که حرف تعریف سازه‌ای است که با آن معرفه و نکره بودن اسم

مشخص می‌شود. کاربرد a و an تا حدودی برای فراگیر فارسی‌زبان قابل توجیه است ولی کاربرد حرف تعریف the برای او چندان ملموس نیست زیرا قرینه دقیقی در سیستم زبان مادری خود برای آن نمی‌یابد و به همین دلیل است که در مراحل اولیه زبان‌آموزی، در یادگیری نقش نحوی - کلامی این واحد زبانی با مشکل روبه‌روست. اما فراگیر عرب‌زبان، مفهوم the را سریع‌تر از یک فراگیر فارسی‌زبان یاد می‌گیرد چون قرینه آن (ال) در زبان عربی، همان نقش the در انگلیسی را از نظر نحوی - کلامی بازی می‌کند.

با عنایت به آنچه در سطور بالا مطرح شد، الگوهای نامتشابه موجود در دو زبان، گسترش و توسعه سیستم بینابینی فراگیر را دچار بی‌نظمی می‌کند و این امر سبب می‌شود که فراگیرگاهی تجربیات زبان مادری را به صورت پاره‌گفتارهای نادرست در زبان مقصد بیان کند. به این پدیده در زبان‌شناسی «تداخل»<sup>۱</sup> و در روان‌شناسی «انتقال منفی»<sup>۲</sup> گویند. برای غلبه بر این مشکل - همان‌گونه که قبلاً هم اشاره شد - می‌توان با تحلیلی بسیار دقیق و نظام‌مند در هر دو زبان، فهرستی از مشکلاتی را که فراگیران زبان دوم با آنها مواجه خواهند شد، استخراج کرد و راجع به درجه دشواری هر جزء نسبت به اجزای دیگر تحقیق کرد و راهکار ارائه داد.

### ج - انگیزه

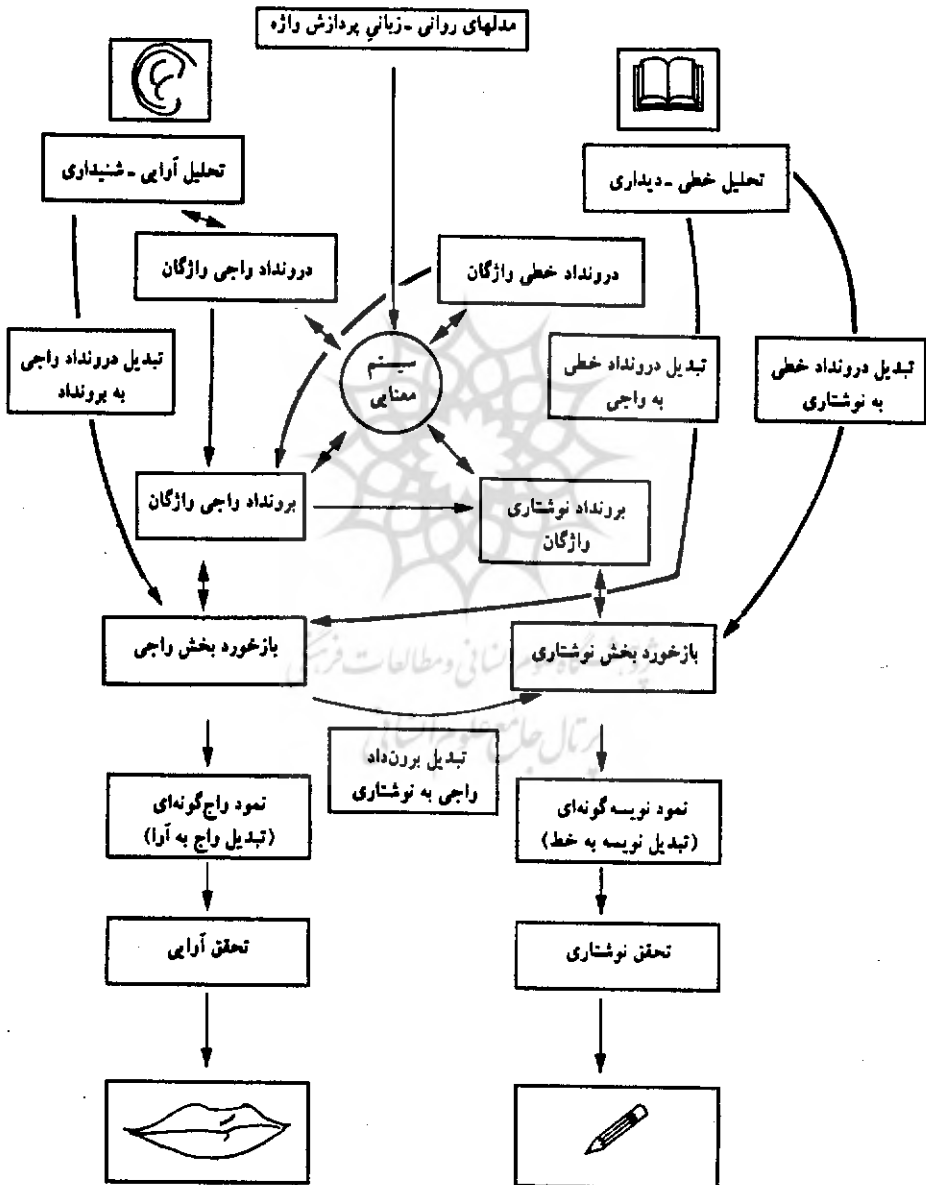
انگیزه، یک محرک درونی، هیجان و یا میل باطنی است که فرد را به سوی انجام دادن عملی خاص سوق می‌دهد. به اعتقاد روان‌شناسان شناختی، انگیزه، کلید یادگیری است (براون، ۱۹۸۰: ۱۴۴). مؤلفه‌های زیادی باعث برانگیخته شدن انگیزه در فرد می‌شوند؛ اما باید توجه داشت که ردیف کردن صرف انبوهی از متغیرها که می‌تواند تحت مقوله انگیزش گنجانده شود، بدون مطالعه رابطه هر متغیر با نیازهای اساسی که بنیاد انگیزش را تشکیل می‌دهند، بی‌ثمر است (همان). از این رو انگیزش را می‌توان در نوع نگاه فراگیر به زبان و متعاقباً اهداف او از یادگیری زبان جست‌وجو کرد. کوک (۲۰۰۳: ۱) معتقد است که نوع نگرش فراگیران را می‌توان از زبان خود آنها

## نگاهی دیگر به یادگیری زبان دوم؛ یک رویکرد زبان‌شناختی ۱۴۱

شنید. او با استناد به تحقیقی که کولمن (۱۹۹۶) بر روی دانشجویان زبان‌های کلاسیک در دانشگاه‌های انگلستان انجام داده بود، ۶ نوع نگرش را با این ترتیب ذکر می‌کند: به‌خاطر آینده شغلی، به‌خاطر دوست داشتن زبان جدید، به‌دلیل مسافرت به کشورهای مختلف، برای درک بهتر شیوه‌های زندگی و فرهنگ کشورهای که زبان مورد نظر در آنها صحبت می‌شود، به جهت اقامت در کشور مورد علاقه، و گاهی نیز به جهت الزاماتی که برخی مؤسسات و دانشگاه‌ها چه در داخل و چه در خارج برای یک زبان خاص در نظر می‌گیرند. کوک (۲۰۰۲) معتقد است که علاوه بر این عوامل، اهداف متعالی‌تری را نیز می‌توان در پس نگرش فراگیر به یادگیری زبان متصور شد؛ از آن جمله است: ۱. آموزش فرایندهای شناختی: دانش‌آموزان از طریق یادگیری زبان، شیوه‌های کلی یادگیری را نیز به‌طور ضمنی فرامی‌گیرند و دید تازه‌ای به خود و جامعه خود پیدا می‌کنند؛ ۲. راهی به سوی فهم بهتر زبان مادری: سطح آگاهی دانش‌آموزان در مورد زبان مادری‌شان، از طریق یادگیری زبان دوم و مقایسه ساختارها افزایش می‌یابد؛ ۳. ورود به یک فرهنگ جدید: دانش‌آموزان با یادگیری یک زبان تازه، وارد دنیای جدیدی می‌شوند که طی آن فرهنگ، هنر و اعتقادات سخنگویان بومی آن زبان را نیز فرامی‌گیرند؛ ۴. نگرش به زبان دوم، گاه جزئی از الزامات دینی است بدین معنا که زبان دوم جمع‌کننده‌ی از مردم دنیا، متأثر از دین آنان است یعنی همان‌گونه که عبری برای پیروان مذهب یهود مهم است، عربی برای مسلمانان اهمیت دارد و در برخی نقاط جهان انگلیسی برای مسیحیان؛ ۵. یادگیری زبان دوم از دیدگاهی کلان‌نگر می‌تواند به‌عنوان وسیله‌ای برای تفهیم و تفاهم متقابل و ارتقای شناخت دیگر فرهنگ‌ها و صلح جهانی محسوب شود (از این دیدگاه، برخی صاحب‌نظران متعالی‌ترین هدف آموزش زبان را تقویت بحث‌گفت‌وگویی دولت‌ها به‌جای جنگ و خونریزی و تعدیل نابسامانی‌های جهانی می‌دانند).

۴. مدلی نمادین از رابطه زبان و ذهن در خصوص مهارت‌های چهارگانه آموزش زبان روان‌شناسان زبان درباره چگونگی کارکرد ذهن در درک و فراگویی زبان دوم، الگوهای بسیاری پیشنهاد کرده‌اند. اگرچه در برخی از این الگوهای پردازشی

به‌ظاهر تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود، اصول کلی حاکم بر فرایندهای آنها بر پایه‌های نسبتاً مشابهی استوار است. به‌طورکلی، درک و فراگویی یک زبان مطابق با طرحی که لیزیز و میلروی (۱۹۹۳: ۵۷) ارائه کرده‌اند، به‌صورت زیر قابل توجیه است:



نگاهی دیگر به یادگیری زبان دوم؛ یک رویکرد زبان‌شناختی ۱۴۳

این دیاگرام به‌طور کلی تصویری از فراگیری چهار مهارت زبانی است: نیمه سمت چپ دیاگرام مربوط به تمامی افرادی است که از نظر قدرت شنیداری و تکلم سالم هستند: یعنی هر فردی از هر نژاد و ملیتی اگر بتواند آوایی را بشنود، بالطبع می‌تواند آن را تولید کند و به همین دلیل هم هست که فردی که به‌طور مادرزادی ناشنوا است، علی‌رغم اینکه اندام‌های گفتار او سالم باشند، عملاً نمی‌تواند حرف بزند؛ پس گوش‌دادن بر صحبت‌کردن مقدم است و گوش‌دادن خوب موجب فراگویی خوب می‌شود. در یادگیری زبان دوم، هنگامی که ارتعاش حاصل از یک زنجیره آوایی به پرده گوش می‌رسد و از طریق سیستم عصبی به مغز انتقال داده می‌شود، مغز انسان بر روی آن یک تحلیل آوایی - شنیداری انجام می‌دهد سپس آن را پردازش و در نهایت به‌صورت درون‌داد<sup>۱</sup> وارد سیستم معنایی ذهن می‌کند. این درون‌داد بر اثر تکرار و تمرین به‌صورت جزئی از سیستم در حال رشد زبان دوم<sup>۲</sup> درمی‌آید که به آن پذیرش<sup>۳</sup> گویند. حال اگر بخواهیم برحسب موقعیت، عبارات زبانی یادگرفته‌شده را به کار ببریم، این عبارات زبانی به‌صورت برون‌داد<sup>۴</sup> از سیستم معنایی ذهن خارج و به‌وسیله اندام‌های گفتار ادا می‌شود. نیمه سمت راست دیاگرام مربوط به مهارت‌های خواندن و نوشتن است. خواندن همیشه بر نوشتن مقدم است (افرادی هستند که متنی را می‌توانند بخوانند اما نمی‌توانند آن را بنویسند). توانایی و مهارت در خواندن، باعث توانایی در نوشتن می‌شود. هنگامی که به یک متن نگاه می‌کنیم، تصویری از آن در ذهن نقش می‌بندد؛ سپس مغز بر روی آن یک تحلیل نوشتاری - دیداری انجام می‌دهد و واژه‌ها را به‌صورت درون‌داد می‌گیرد و آنگاه رمزگشایی<sup>۵</sup> و پردازش می‌کند. هرگاه این واژه‌ها به‌صورت جزئی از سیستم معنایی فرد درآید، او می‌تواند برحسب موقعیت، آنها را از مخزن واژگان بیرون بکشد و بر صفحه کاغذ منتقل کند. آنچه در این قسمت بدان اشاره شد، مدل بسیار ساده‌ای از فرایندهای ذهنی مغز در یادگیری زبان دوم بود. اما نکته قابل توجه در این زمینه آن است که بنا به

1. input

2. built in system

3. in take

4. output

5. decoding

پپیچیدگی‌های خاص ذهن انسان، ارائه چنین الگوهای مکانیکی برای توجیه فرایندهای ذهنی و مجردی چون یادگیری زبان چندان نمی‌تواند ثابت و یکنواخت باشد. بنابراین، طرح یک چهارچوب مناسب برای توجیه این فرایندها، مستلزم شناخت شمار عظیمی از خصوصیات و جنبه‌های روحی-روانی ذهن انسان است. به امید روزی که بشر به این مهم نیز دست یابد.

### ۵. نتیجه

در دهه‌های اخیر، روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان، دستخوش دگرگونی‌های بسیاری شده است: ناکارآمدی روش‌های سنتی زبان‌آموزی و جایگزینی آنها با روش‌های جدید، شکل‌گیری دانش نوین زبان‌شناسی و نظریه‌های متحول آن، پیدایش ابزارهای نوین کمک‌آموزشی و به‌موازات آنها تحول نظریه‌های یادگیری در حوزه روان‌شناسی از رفتارگرایی به علوم‌شناختی سبب شده است که نوع نگرش به آموزش زبان دوم و شیوه‌های کاربردی آن پیوسته تغییر یابد و هر روز باب تازه‌ای در این خصوص گشوده شود. امروزه با تعریفی دوباره از زبان در زبان‌شناسی جدید، افق‌ها و دیدگاه‌های تازه‌ای در زمینه آموزش و یادگیری آن - چه به‌عنوان زبان اول و چه به‌عنوان زبان دوم - فراروی روان‌شناسان و متولیان آموزش زبان گشوده شده است. توجه به یافته‌ها و مفاهیم جدیدی چون فطری بودن (بخشی از) زبان، توانش و کنش، حوزوی بودن زبان و ذهن، همگانی‌های زبان، دوره حساس زبان‌آموزی، انگاره‌های پردازشی زبان، انگیزش و عوامل آن که همگی در پرتو پژوهش‌های زبان‌شناختی پدید آمده‌اند و تلفیق این یافته‌ها با دستاوردهای روان‌شناسی یادگیری، راه را برای ارائه شیوه‌های هدفمند، منسجم و اصولی در آموزش زبان هموار می‌سازد. اجرای شیوه‌های مبتنی بر این یافته‌ها، در فرایند آموزش/یادگیری، ظهور و تکوین سیستم زبان دوم را در ذهن فراگیران تسهیل می‌کند و مانع از تداخل الگوهای زبان اول با الگوهای زبان دوم می‌شود.

کتابنامه

- باطنی، محمدرضا. ۱۳۶۹. زبان و تفکر. تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
- براون، اچ. داگلاس. ۱۳۶۳. اصول یادگیری و تدریس زبان. ترجمه مجالدین کیوانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- دبیر مقدم، محمد. ۱۳۷۸. زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی. تهران: سخن.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۹. «توصیف ویژگی‌های زبانی دو کودک عقب‌مانده ذهنی و منزوی و تحلیل پیامدهای آن»، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره پانزدهم و شانزدهم، شماره‌های پایانی ۳۰ و ۳۱.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT press.
- \_\_\_\_\_ . 1975 a. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum.
- Coleman, J.A. 1996. *Studying Languages; A Survey of British and European Students*. London: CIL T.
- Cook, V. 2002. *Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_ . 2003. *The Goals of English Language Teaching*. <http://privatewww.essex.ac.uk/~cook/oBS30.htm>
- Fromkin. V. 1991. "Language and Brain, Redefining the Goals and Methodology of Linguistics", In: A.kasher(ed), *The Chomskyan Turn*, London: Basil Blackwell.
- Lado, R. 1975. *Linguistic across Culture*. Ann Arbor: University of Michigan press.
- Lenneberg, E. 1967. *The Biological Foundation of Language*. New York: John willey & sons.
- Lesses, R. and Milroy, L. 1993. *Linguistic and Aphasia; Psycholinguistic and Pragmatic Aspects*. London: Longman.
- Smith, N. V. and Tsimpli, I. M. 1995. *The Mind of a Savant; Language Learning and Modularity*. London: Basil Blackwell.
- Yamada, J. 1990. *Laura; A Case for the Modularity of Language*. Cambridge, Mass: MIT press.



ثرويشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی