

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز  
دوره هفتم، شماره اول و دوم، پاییز ۱۳۷۰ و بهار ۱۳۷۱

## اکتساب زبان دوم: زبان بینابین

دکتر اسماعیل فقیه  
دانشگاه الزهراء

ژوبشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رساله جامع علوم انسانی

### خلاصه

در زمینه اکتساب زبان دوم، هنوز مسائل لاینحلی باقی است که نیازمند تفحص می باشد. نوشته حاضر بر آن است که به بررسی برخی از این مسائل و راه‌های احتمالی بپردازد. در این راستا، ضمن اشاره به انواع زبان ویژه زبان آموزان، یکی از مهمترین نظریه های اکتساب زبان دوم، یعنی زبان بینابین، مورد بررسی قرار می گیرد. پس از بررسی چون و چند زبان بینابین، به برخی از مسائل بحث انگیز نظری و همچنین پاره ای از مسائل مهم روش شناختی اشاره می کنیم و بر ارزش پژوهش در قلمرو زیان‌شناسی کاربردی برای زبان آموز و معلم، که احیاناً در برخی موارد مشترك خواهد بود، تاکید می نهیم.

اکتساب زبان دوم یا زبان خارجی با فرایند در خور توجهی که دارد چه بسیار مسائل پیچیده و دشواری را به ذهن متبادر می‌سازد. مثلاً آیا می‌توان ادعا نمود که زبان آموزان به زبان ویژه ای سخن می‌گویند؟ آیا تمام زبان آموزان بدون در نظر گرفتن شرایط ناهمگون، از جمله مطالب ارائه شده توسط معلمان مختلف، روند یکسانی را طی می‌کنند؟ و بالاخره، آیا نظریه زبان آموزی اصولاً متضمن فایده ای برای مدرس زبان است؟ نوشته حاضر بر آن است که پرسشهای بالا و مشابه و پاسخهای احتمالی را با تاکید بر یکی از مهمترین نظریه های اکتساب زبان دوم، یعنی زبان بینابین بررسی نماید<sup>۱</sup>. از این رو ابتداء به توصیف انواع زبان ویژه، زبان آموزان و بر ویژه زبان بینابین می‌پردازیم. سپس برخی از مبانی مهم نظری و روش شناختی زبان بینابین مورد بحث قرار می‌گیرد و سرانجام از ارزش پژوهش در این قلمرو زیانشناسی کاربردی، برای زبان آموز و معلم، که احیاناً در برخی موارد مشترك خواهد بود سخن به میان خواهد آمد.

زبان بینابین، دستاورد در خور توجهی در زیانشناسی کاربردی است که ناظر بر اکتساب زبان دوم، توسط زبان آموزان می‌باشد و بر آن است که به مجموعه ای از ویژگیهای دست یابد که مشخص و معین کننده مسیر و روند اکتساب زبان دوم است<sup>۲</sup>. زبان ویژه زبان آموز از دیدگاههای گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است که در این میان نظریه های زبان شناختی نقش قابل توجه ولی غیر استثنائی در تبیین اکتساب زبان ایفا نموده اند. پیش فرضهای برخی از نظریه های زیانشناختی، که حائز اهمیت شایانی در اکتساب زبان است، در پاسخ به دو پرسش زیر خلاصه شده اند: (۱) سخنگویان هر زبانی از کدام جنبه های زبان مورد استفاده آگاهی دارند؟ و (۲) سخنگویان مورد بحث، چگونه بر آن موارد آگاهی پیدا می‌کنند؟ نظر به اهمیت زیانشناسی در توجیه اکتساب زبان دوم، در اغلب بررسیهای انجام گرفته، توصیفات زیانشناختی الگوی کار قرار گرفته اند. با وجود این برخی از صاحب نظران<sup>۳</sup> معتقدند که نظریه های زبان آموزی برای تبیین اکتساب زبان، علاوه بر مطرح نمودن متغیرهای زیانشناختی، نیازمند بحث و بررسی متغیرهای روانشناختی، شناختی و اجتماعی نیز می‌باشد. به بیان دیگر، نظریه های زیانشناختی، تنها قادر به کمک در فهم دستاورد یا نتیجه اکتساب زبان دوم است، در صورتیکه نظریات قابل قبول اکتساب زبان دوم باید به ضرورت دارای ابعاد گوناگون باشند و کل مساله را وجه همت خود قرار دهند.

ابعاد گوناگون اکتساب زبان دوم، تا اندازه ای در توصیفات متعددی که تحت عناوین مختلف از زبان بینابین ارائه شده است، منعکس می گردد. برخی از مهمترین این عناوین، علاوه بر خود اصطلاح «زبان بینابین» عبارتند از: نظامهای نزدیک شونده<sup>۴</sup>، گویشهای انفرادی<sup>۵</sup> و توانش موقتی<sup>۶</sup>. برداشتهای گوناگون فوق از زبان بینابین، علی رغم داشتن عناوین مختلف، منعکس کننده دو نکته متفاوت ولی مرتبط به یکدیگر است<sup>۷</sup>: الف - زبان بینابین، نظام سازمان یافته ای است که زبان آموز در فواصل گوناگون زمانی و در فرآیند زبان آموزی، مورد استفاده قرار می دهد. ب - زبان بینابین رشته ای از نظامهای مرتبط است که در مجموع برنامه فطری<sup>۸</sup> اکتساب زبان را تشکیل می دهد. از سوی دیگر برای شناسایی زبان بینابین زبان آموزان، معمولاً دو ملاک از چهار ملاک پیشنهادی نلسون<sup>۹</sup>، توسط اکثریت صاحب نظران مورد قبول قرار گرفته است که عبارتند از: (۱) هدف از بکار گرفتن زبان بینابین، اکتساب گونه ای از یکی از زبانهای بین المللی، مثلاً انگلیسی معیار است و (۲) زبانهای بینابین باید دارای ویژگی تغییر باشند.

در حال حاضر از بین تمام برداشتهای گوناگون از زبان ویژه<sup>۱۰</sup> زبان آموزان، نظریه «زبان بینابین» پیشنهادی سلینگر، چنان مورد قبول اکثریت صاحب نظران اکتساب زبان دوم قرار گرفته است که معمولاً زبان بینابین به زبان ویژه زبان آموزان اطلاق می شود و بررسی و تجزیه و تحلیل زبان بینابین، هدف اصلی پژوهشگران علاقمند به اکتساب زبان دوم را تشکیل می دهد. الیس<sup>۱۱</sup> معتقد است که یکی از دلایل برتری زبان بینابین بر دیگر برداشتها این است که، طرز برخورد سلینگر با زبان بینابین، دارای سه ویژگی عمده تمام زبانهای طبیعی یعنی نفوذ پذیری<sup>۱۱</sup>، پویایی و نظاممندی می باشد.

بطور کلی، زبان بینابین را می توان بدین سان تعریف نمود: زبان بینابین، نظام زبانی منسجم و معنادار زبان آموز، در هر برهه زمانی است که نمایانگر پیشرفت وی می باشد. افزون بر این، گفتمانی است که زبان بینابین بدون توجه به این حقیقت، که مرحله ای از مراحل ممتد یادگیری زبان دوم را تشکیل می دهد، و به نوبه خود ممکن است، علاوه بر جنبه های دیگر، ترکیبی از نشانه های تداخل<sup>۱۲</sup> زبان مادری و فزون تعمیمی<sup>۱۳</sup> نادرست قواعد زبان هدف بوده باشد، فی نفسه دارای دستور زبان خاص خود است و قواعد نظاممند ویژه خود را دارا می باشد. پیامد تلویحی نکته بالا این است که زبان بینابین همانند زبان کودکی که زبان مادریش را یاد می گیرد، نظاممند است، یعنی

هر دو زبان آموز، قادر به کنترل جزئی از زبان هدف، اگر نه همه آن بوده و از هر دو زبان آموز خطاهایی زبانی سر می زند که نشانه در خور توجهی از پیشرفت ایشان است.

تعریف دقیقتر و تخصصی تر زبان بینابین بدین سان خواهد بود: زبان بینابین دستاورد فعالیت دوباره دستگاه یا مکانیزم فطری اکتساب زبان<sup>۱۴</sup> اول است که در فرآیند اکتساب زبان دوم دوباره فعال شده است و به بیان دیگر دوباره دست به تولید خلاق<sup>۱۵</sup> زده است. از دیدگاه سخنگویان بومی یک زبان علائم ظاهری این فرآیند به صورت گفته های درست یا نادرست، تنها نشانه ها و علائم قابل مشاهده و احیاناً قابل بررسی توانش زبانی مورد بحث زبان آموزان را تشکیل می دهد. ولی گفتنی است که همین گفته های درست یا نادرست از دیدگاه صاحب نظران، چون تشابه تام و کامل با گفته های سخنگویان بومی ندارد، یعنی از قواعد زیربنایی زبان هدف منتج نشده است، و در عین حال دقیقاً منعکس کننده زبان مادری زبان آموز نیز نیست، خود فی نفسه زبان مستقل و جداگانه ای است که دستاورد کوشش زبان آموز در مسیر حرکت از زبان مادری به یادگیری زبان هدف است. توجه به مثال پیشنهادی الیس<sup>۱۶</sup>، که نشانگر ویژگیهای زبان بینابین است، مساله را روشنتر خواهد نمود:

اولین مرحله: جمله به کمک عنصری در ابتدای آن منفی می شود: No coming today

دومین مرحله: جمله به کمک عنصری در درون آن منفی می شود (not نیز جایگزین no میشود).  
John not coming today.

سومین مرحله: نشانه نفی، به افعال وجه نما متصل می شود: John won' t coming today.

چهارمین مرحله: زبان هدف (جمله منفی، اگر چه بطور نادرست، نشانگر زمان و شماره نیز است؛  
John didn' t came yesterday. (not + معین)

دلیل دیگر ارائه شده توسط صاحب نظران مبنی بر استقلال زبان بینابین این است که سخنگویان زبان بینابین یعنی زبان آموزان هیچوقت و تحت هیچ شرایطی، تشکیل جوامع زبانی را نمی دهند، و در حقیقت برخی از صاحب نظران چنان به اهمیت این نکته اعتقاد داشتند که زبانهای بینابین را گونه ای از «گوشه های انفرادی» بشمار آوردند که آن بر مبنای عواملی چند، از قبیل تجارب پیشین زبان آموزی، ویژگیهای روانشناختی زبان آموزان، و غیره شکل می گیرد. پیامد تلویحی این نکته این است که در بررسی زبان بینابین، نه تنها گفته های نادرست، بلکه حتی کنشهای درست زبانی زبان آموزان نیز باید مورد ژرفکاوی و بررسی قرار گیرد تا از احتمال تولید آنها بر مبنای قواعد ناظر بر زبان هدف، اطمینان حاصل شود. برخی از صاحب نظران اعتقاد داشتند که یادگیری زبان دوم، همانند اکتساب زبان مادری مستلزم وجود «نظامهای نزدیک شونده<sup>۱۸</sup>» ای است که در صورت موفقیت آمیز بودن مساعی زبان آموز، او را به زبان هدف رهنمون خواهد بود. الیس<sup>۱۹</sup> در این باره خاطر نشان می سازد که نظریه نظامهای نزدیک شونده، مبتنی بر سه پیش فرض زیر است: الف - نظامهای نزدیک شونده متمایز از زبانهای اول و دوم است، ب - نظامهای نزدیک شونده در حال تحول و تکامل اند، و ج - نظامهای نزدیک شونده، زبان آموزان مختلف، در صورتیکه در مرحله تقریباً یکسانی از پیشرفت قرار داشته باشند، مشابه خواهند بود. سیلنکر نیز که در واقع مبدع «زبان بینابین» محسوب می شود، اخیراً خاطر نشان ساخته<sup>۲۰</sup> است که نظریه نظامهای نزدیک شونده علی رغم تشابه با زبان بینابین، به لحاظ گوناگون، بریژه در مورد تاکید مبدع آن «انحرافی<sup>۲۱</sup>» بودن زبان ویژه، زبان آموزان، با زبان بینابین تفاوت دارد.

نظر به اینکه فرآیند یادگیری اصولاً نظاممند بوده و هرگز بطور تصادفی صورت نمی گیرد، زبان بینابین نیز دارای نظام است، زبانهای بینابین از کنار هم قرار گرفتن من عندی مشخصه های زبانی غیر مرتبط به یکدیگر، تشکیل نمی شود. زبان بینابین زبانی است دارای نظم و در بردارنده قواعد ویژه خود که با افزایش توانش زبانی یادگیرنده، آن نیز تغییر می پذیرد. بررسی دقیق زبان بینابین روشن می سازد که دست کم، یکی از دلایل نظاممند بودن آن، این نکته است که نه تنها کنشهای درست زبانی، بلکه خطاهای زبانی سرزده از زبان آموز نیز، پیرو قاعده است و سرانجام بر مبنای آن قواعد ویژه، قابل توجیه می باشد. در نتیجه به تعبیری، زبان بینابین نتیجه فعالیت توانش زبانی منسجم و نظاممند زبان آموز است که مبنای دستگاه یا مکانیزم یادگیری زبان دوم را تشکیل

می دهد. در ضمن، نظر به اینکه، زبان آموز برای پیشرفت در امر یادگیری زبان، تقریباً بطور مدام در حال تغییر برداشتها یا تصورات و فرضهای خود، از قواعد زبان هدف است، زبان بینابین نیز بهمین نسبت پیوسته در حال تغییر و تحول است. از این رو بدیهی است، نتیجه گرفته شود که زبان بینابین ایستا نیست، بلکه زبانی پویا می باشد که در مراحل مختلف تحول و دگرگونی فرآیند یادگیری زبان دوم، آن نیز دستخوش تغییر و تحول می شود.

### مسائل نظری

یکی از نکات نظری بحث انگیز مهم، مساله نظاممندی و ثبات زبان بینابین از یک سو و تغییر یا گونه گونی<sup>۲۲</sup> و بی ثبات بودن<sup>۲۳</sup> آن، از سوی دیگر می باشد. به بیان دیگر به تعبیر عده ای از صاحب نظران، اذعان به تغییر زبان بینابین در طول زمان، پذیرش نظاممند بودن آن را با مشکل مواجه خواهد نمود. ظاهراً مساله از ادعای طرفداران وجود نظامهای نزدیک شونده، سرچشمه می گیرد. فی المثل تیرون<sup>۲۴</sup> و دیگران می گفتند، چون زبانهای بینابین فقط از دیدگاه همزمانی<sup>۲۵</sup> در برهه خاصی از زمان منسجم هستند، لذا شاید بتوان گفت که احتمالاً نظاممند نیز می باشند. بررسی بیشتر این ادعا روشن می سازد که طرفداران این دیدگاه به جای قبول تغییر زبان بینابین معتقد به مطلق بودن نظام می باشند. به بیان دیگر پیروان نظاممندی مطلق<sup>۲۶</sup> معتقدند که اگر گفتار یادگیرندگان زبان در استفاده از صورتهای مختلف، در طول زمان، منسجم باشد، از دیدگاه در زمانی<sup>۲۷</sup> نیز ثابت خواهد بود. اما چنین استنتاجی غیر منطقی است و اینکه ادعا شود که در یادگیری زبان دوم، تغییر وجود ندارد، نادرست می نماید. شواهد نشان می دهد که گفتار از دیدگاه در زمانی نیز متغیر می باشد. هم از این روست که نظریه زبان بینابین نیز در تبیین فرآیند یادگیری زبان هدف، تفسیر را ضرورتاً ملحوظ می دارد. البته گفتنی است که بدون تردید برای اثبات نظاممندی بودن حرکت از زبان مادری به زبان هدف، نیاز به اطلاعات روشنترانه بیشتری وجود دارد.

نظر به اینکه تنها نظریه زبان بینابین، پیوستگی تغییر یا گونه گونی در یادگیری زبان را می پذیرد و آثار ملحوظ می دارد، این نظریه موجه تر از نظامهای نزدیک شونده است. مضافاً اینکه، نظریه نظامهای نزدیک شونده اصولاً وجود نظام جامع و کامل را نیز در امر یادگیری نادیده

می‌انگارد. در این باره یادآور شد که احتمالاً یکی از دلایل غیر موجه بودن نظریه نظامهای نزدیک شونده، عدم توجه آن به بافت زبانی گفته‌های زبان آموزان است که اگر بحد کافی مورد توجه قرار گیرد، با احتمال قریب به یقین، وجود نظام در آن جلب توجه خواهد کرد. حاصل کلام آنکه، برای تبیین فرآیند یادگیری زبان دوم، نیازمند نظریه‌ای هستیم که از عهده این مهم در مورد تمام داده‌ها بدون استثنا و بدون دسته‌بندی دلخواهی، برآید. با در نظر گرفتن نکات نامبرده، بنظر می‌رسد که راه حل در نظریه زبان بینابین نهفته باشد. نظریه زبان بینابین نه تنها زبان آموزان را مجاز به تولید گفته‌های ظاهر آخیر منسجم می‌داند، بلکه تولید خطاهای بیشتر در یک موقعیت خاص و نسبتاً کمتر در موقعیت خاص دیگر را نیز روا می‌شمرد. در واقع این نظریه، معتقد به وجود گونه‌ای از زبان مادری است که در فرآیند آموزش زبان دوم پیوسته دستخوش تغییر می‌باشد و به مرور زمان و با پیشرفت زبان آموز دگرگون می‌شود. با وجود این، علی‌رغم وجود قراینی مبنی بر تشابه تغییرات در زبان بینابین و زبان مادری، متأسفانه در حال حاضر بطور جامع قادر به تبیین دقیق این تشابه نیستیم. یکی دیگر از مسائل نظری شایان توجه در نظریه زبان بینابین، ماهیت استراتژیهای مورد استفاده زبان آموزان برای تسهیل امر زبان آموزی و ایجاد ارتباط می‌باشد. در این راستا کوششهای در خور توجهی برای دستیابی به مجموعه‌ای از استراتژیهای مورد استفاده زبان آموزان از دیدگاههای مختلف صورت گرفته است. به عنوان مثال گمان می‌رود که ۲۸:

۱- از دیدگاه روانشناختی، شناسایی استراتژیها، ما را به فرآیندهای فعال ذهنی در اکتساب زبان رهنمون خواهد شد.

۲- از دیدگاه زیانشناسی، استراتژیهای مورد استفاده، اطلاعات ذیقیمتی در مورد فرضیه‌های زبان آموزان در باره زبان، همگانیهای زبانی و مفاهیمی از این دست در اختیار خواهد گذاشت.

۳- و بالاخره از دیدگاه آموزشی، هدف از بررسی استراتژیها، تدریس آن گونه از استراتژیها به زبان آموزان است که بی‌تردید موجب تسهیل امر نسبتاً مشکل زبان آموزی خواهد شد.

در تحلیل نهایی، علی‌رغم اختلاف در اهداف، که منجر به گوناگونی تعریف استراتژی شده است، تعاریف ارائه شده را می‌توان به دو گروه کلی طبقه‌ای و نظری تقسیم نمود ۲۹. این دو دیدگاه بر سه ویژگی مشترک زیر مشتمل می‌باشند:

۱- مساله‌زا بودن، یعنی استراتژیها، زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرند که در امر زبان

آموزی تصور بر وجود مشکلی برود. پیامد تلویحی این نکته این است که در فرآیند معمولی کاربرد زبان، استراتژیها مورد استفاده قرار نمی گیرند.

۲- آگاهی، که منظور از آن آگاهی زبان آموز از استفاده از استراتژی ویژه ای برای هدف خاص و چگونگی دستیابی به تاثیر مطلوب به کمک استراتژی مورد نظر است.

۳- عمدی بودن، که منظور از آن استفاده دانسته زبان آموزان از استراتژیها است. به بیان دیگر، زبان آموزان عمداً استراتژی ویژه ای را برای هدف خاصی بکار می برند. با توجه به نکات نامبرده، استراتژی را می توان بقرار زیر تعریف نمود: «استفاده آگاهانه و دانسته زبان آموزان از انواع و پیامد تمهیداتی برای حل مشکلات»<sup>۳۱</sup>.

مبانی نظری استراتژیهای مورد استفاده در اکتساب و تولید زبان دوم، عملیات شناختی مستعمل کودکان در یادگیری زبان اول و حل مسائل می باشد. تفاوت اکتساب زبان اول و دوم اولاً در میزان اطلاع از مساله ای ویژه یعنی مساله زا بودن، ثانیاً استعمار دقیق از آن مساله یعنی آگاهی، و ثالثاً گزینش عمدی استراتژی یعنی انتخاب دانسته نهفته است. به بیان دیگر تفاوت بین اکتساب زبان اول و دوم در کمیت آگاهی، مساله زا و عمدی بودن آن می باشد. سلینگر<sup>۳۲</sup> در جمع بندی مبحث نظری استراتژی یادآور می شود که اصولاً دو نوع استراتژی بنیادی وجود دارد که یکی از استراتژیهای ارتباط، کنش و یا تولید و دیگری استراتژیهای یادگیری است. و گفتنی است که در عمل هنوز به شواهد تجربی فراوانی نیاز است که ماهیت دقیق هر کدام از انواع نامبرده را بتوان تصدیق و تأیید کرد.

نظر به نبود شواهد تجربی کافی، در تحلیل نهایی بنظر می رسد که اتکاء به تجارب شناختی پیشین حائز اهمیت فوق العاده ای در تسهیل امر زبان آموزی باشد. مراد از تجارب شناختی پیشین در امر زبان آموزی، بیشتر معلومات زبانی، زبان آموزان است. در این باره سلینگر<sup>۳۳</sup> اخیراً یادآوری کرده است که «حقیقه کوردر<sup>۳۴</sup>،<sup>۳۵</sup>، مینی بر اینکه در آموزش زبان دوم، زبان مادری نقش تسهیل کننده دارد، بطور تجربی مورد تأیید قرار گرفته است.» این امر بر ویژه در مواردی مصداق پیدا می کند که به گمان زبان آموز، تشابهی بین زبان مادری و زبان هدف وجود داشته باشد که این نکته خود منجر به تطابق دو مشخصه مورد نظر در دو زبان، توسط زبان آموز خواهد شد.

در زیر به بررسی دو نوع بنیادی استراتژی که مورد قبول اکثریت صاحب نظران قرار گرفته است، یعنی انتقال و فزون تعمیمی، می پردازیم.

استفاده از ویژگیهای یک زبان برای تسهیل آموزش زبان دیگر، یعنی انتقال، پدیده جدیدی نیست و از دیرباز مورد توجه صاحب نظران قرار گرفته است. فی المثل، نظر به اینکه در زبان فارسی، بندهای موصولی به کمک که موصولی باضافه ضمیر اسم مورد نظر در بند پیرو تشکیل می شود، مشاهده شده است که زبان آموزان ایرانی ویژگی نامبرده زبان فارسی را به امر آموزش زبان انگلیسی انتقال داده، در نتیجه اقدام به ساختن جمله های نادرستی از نوع جمله زیر انگلیسی خواهند نمود.

۳۶ « Oil which we sell it to ..... \* »

در طی دهه های گذشته، پدیده انتقال زبان، بارها مورد توجه و عنایت و با تردید و عدم اعتماد قرار گرفته است. در حال حاضر، بطور کلی، انتقال به عنوان نشانه عدم توانایی زبان آموز برای مقاومت در برابر کشش مشخصه ها و ساختارهای زبان مادری در امر زبان آموزی تلقی نمی شود. بلکه همانطور که گس خاطر نشان می سازد در سالهای اخیر تجدید علاقه ای نسبت به پدیده انتقال، نه بعنوان انتقال مکانیکی ساختارهای زبان اول، بلکه به عنوان مکانیزم شناختی متضمن عوامل گوناگون پیدا شده است<sup>۳۷</sup>. سلینگر<sup>۳۸</sup> نیز شخصاً معتقد است که در فرآیند زبان آموزی، در واقع عمل انتقال اتفاق می افتد، اما نه بصورت مطلق بلی یا خیر، آنطوری که تحلیل تقابلی<sup>۳۹</sup> کلاسیک سعی در القاء آن دارد. پدیده انتقال امروزه چنان در امر زبان آموزی حائز اهمیت است که دیگر کمتر تحت مقوله استراتژی مطرح می شود، بلکه خود موضوع جداگانه، مستقل، و جامعی تلقی می شود که شامل رفتارها، فرآیند، و محدودیتهایی است که با دانش پیشین زبانی، بویژه زبان مادری زبان آموزان و تعاطی آن با زبان هدف، می پردازد. بدین ترتیب در نوشته حاضر، منظور از استراتژی کاربرد ویژگیهای زبان مادری در امر آموزش زبان هدف می باشد.

از سوی دیگر، مراد از استراتژی فزون تعمیمی، بسط و گسترش دامنه قواعد زبان هدف به مواردی است که منجر به نادیده گرفتن محدودیت در کاربرد آن قواعد و باکمال تولیدخطا از جانب زبان آموز خواهد شد. در این مورد، ریچار دز معتقد است که نتیجه فزون تعمیمی، ساختارهای نادرست انحرافی است که زبان آموز بر مبنای اطلاعات ناقص از زبان هدف، اقدام به تولید آن

خواهد نمود، مثال « \* he can sings ..., \* it is occurs ... »<sup>۴۰</sup> نویسنده این سطور، خود شاهد تولید فزون تعمیمی های زیر از سوی پسر یازده ساله خود بوده است « \* womans ... , \* taked ... » توضیح اینکه در هر دو مورد اخیر، محدودیت کاربرد تکواژهای جمع و فعل گذشته، به لحاظ توانش ناقص و در نتیجه عدم اطلاع از به اصطلاح جمع و گذشته بی قاعده واژه های مورد بحث، ملحوظ نگردیده است و در نتیجه، فزون تعمیمی آنها منجر به تولید نادرست زبان انگلیسی شده است. پیشتر چنین پنداشته می شد که زبان آموزان مبتدی که از توانش زبانی کمتری برخوردارند، در مقایسه با زبان آموزان پیشرفته تر، بیشتر متکی به انتقال خواهند بود و با پیشرفت توانش زبانی و برای تسهیل امر یادگیری زبان دوم اقدام به تبدیل انتقال به استراتژی فزون تعمیمی خواهند نمود، ولی بر مبنای یافته های مولف<sup>۴۱</sup> در مورد زبان بینابین، زبان آموزان ایرانی احتمال استفاده بالنسبه بیشتر از فزون تعمیمی در مقایسه با انتقال توسط زبان آموزانی با توانش بالنسبه بیشتر را می توان مردود دانست.

یکی دیگر از مسائل نظری مطرح در زبان بینابین که توجه متخصصان را به خود جلب نموده است ویژگیهای همگانیهای زبان آموزی است. منظور از ویژگیهای همگانیهای زبان آموزی، ترتیب طبیعی اکتساب زبان است. یعنی آیا زبان آموزان نیز همانند کودکانی که زبان مادری خود را یاد می گیرند علی رغم گوناگونی مطالب درون داد و علی رغم زبانهای مادری مختلف، تقریباً بطور مشابه زبان هدف را می آموزند؟ لازم به یادآوری است که قبول همگانیهای نسبتاً مبهم در اکتساب زبان دوم، با پذیرش تاثیر زبان مادری یا انتقال، تنافر خواهد داشت<sup>۴۲</sup>. البته در حال حاضر، بر مبنای پژوهشهای محدودی که در این زمینه صورت گرفته است، نمی توان با قاطعیت ویژگیهای همگانیهای زبان آموزی را با دلایل تجربی معین و مشخص نموده. لذا سلینگر<sup>۴۳</sup> خاطر نشان ساخته است که برای تجدید نظریه پردازی، برخی از حقایق مربوط به همگانیهای زبان بینابین باید مشخص و نظامبندی گردد. در واقع، تعداد عوامل موثر در امر یادگیری زبان دوم، به دلیل کثرت، مورد بررسی نظاممند قرار نگرفته است و در نتیجه، بر مبنای اطلاعات محدود فعلی، نمی توان با قاطعیت نتیجه گیری نمود. با وجود این برخی از پژوهشگران، طبقه بندیهایی از عوامل موثر در توالی و گونه گونی زبان بینابین ارائه نموده اند که برای تأیید یا رد آنها نیازمند داده های بیشتری هستیم.

## مسائل مهم روش شناختی

در مورد روش شناسی اکتساب زبان دوم وجود دو نوع نظریه<sup>۴۴</sup> علمی و آموزشی گوناگونی روشها را توجیه می کند. از یک سو، پژوهشگرانی که سعی در نظریه پردازی علمی دارند، بر حسب رشته تخصصی از قبیل روانشناسی اجتماعی، روانشناسی آموزشی، عصب شناسی زبان و غیره، با یکدیگر اختلاف نظر دارند، و از سوی دیگر پژوهشگرانی که رشته تخصصی آنها زیانشناسی است می کوشند اکتساب زبان دوم را به توانش زبانی بزرگسالان و همگانیهای زبانی ارتباط دهند و در واقع مساله بنیادی برای این نوع پژوهشگران، ویژگیهای صوری نحو می باشد. ما حاصل اینکه در پژوهشهای مربوط به چگونگی اکتساب زبان دوم دیدگاههای گوناگون نظری، فرآیندهای روش شناختی ویژه ای را می طلبند.

افزون بر تفاوتهای مبتنی بر خاستگاه علمی پژوهشگران، و بقول لایت باون تفاوت بین بررسیهای «نظریه ساز و نظریه سنج»<sup>۴۵</sup>، اغلب بررسیها به جهات زیر نیز با هم متفاوت بوده و دارای محدودیتهایی زیر هستند: الف - ویژگیهای افراد تحت بررسی شامل: سن، زبان مادری، سابقه آموزش زبان؛ ب - فرآیندهای جمع آوری داده ها شامل: نمونه های زبان معمولی در مقایسه با آزمونهای ویژه استنباط یا استخراج<sup>۴۶</sup>، اطلاعات شفاهی در مقایسه با نوشتاری؛ ج - واحد زبانی مورد بررسی مشتمل بر واژه و تکواژ، از یک سو و جمله و مقال از سوی دیگر، و د - چهار چوب تحلیل، مشتمل بر بافتهای اجباری، تحلیل تقابلی، و غیره.

صرف نظر از ملاحظات نامبرده، در مجموع، روش شناسی بررسیهای زبان بینابین متأثر از بررسیهای اکتساب زبان مادری است. بعنوان مثال از نظر محور زمانی، بررسیهای اکتساب زبان دوم همانند زبان اول مشتمل بر پژوهشهای طولی<sup>۴۷</sup>، عرضی<sup>۴۸</sup> و مقطعی می باشد. ضمناً پژوهشگران زبان بینابین معمولاً از تحلیل تقابلی، بررسی خطاها<sup>۴۹</sup>، و انواع گوناگون آزمونهای استنباط نیز بهره می گیرند.

تحلیل تقابلی، شایان توجه ویژه ای است، زیرا ابتدا گمان می رفت که نتایج تحلیل تقابلی به تنهایی قادر به تبیین گفتار زبان آموزان خواهد بود. بقول لادو « [ آموزش ] عناصری که شبیه زبان مادری زبان آموز هستند، آسان و آنهایی که متفاوت هستند، مشکل خواهد بود»<sup>۵۰</sup>. بعدها

نظر به اینکه، پیش‌بینی‌های نتایج تحلیل تقابلی مبنی بر ظهور موارد مشکل را بطور نظام‌مند در زبان ویژه زبان آموزان تجلی پیدا نکرد و به منصفه ظهور نرسید، تحلیل تقابلی مورد انتقاد قرار گرفت. از سوی دیگر زبان آموزان در تولید گفته‌های خود با اشکالاتی مواجه شدند که نتایج تحلیلهای تقابلی نه تنها آنها را پیش‌بینی ننموده بود، بلکه کمترین امکان وجود آنها نیز نادیده گرفته شده بود. ضمناً این امر، بویژه در نحو، تا در آوا شناسی مصداق پیدا نمود. و بالاخره اعتقاد بر این بود که نتایج تحلیلهای تقابلی قادر به تشخیص میزان تشابه بین زبان مادری و زبان هدف نیستند، زیرا نتایج تحلیلهای تقابلی بطور ماهوری قابل شمارش نمی‌باشند. پیامد انتقادهای نامبرده و تا اندازه‌ای برای جبران نواقص تحلیل تقابلی، پیشنهاد شد که تحلیل تقابلی بر دو نوع است: (۱) - گونه قوی<sup>۵۱</sup>، که دارای توان پیشگویی است ولی در حال حاضر غیر قابل دسترس می‌باشد، و (۲) - گونه ضعیف<sup>۵۲</sup>، که صرفاً قادر به مشاهده و توصیف داده‌ها است و پس با وجود این، هر دو نوع قوی و ضعیف و همچنین سایر گونه‌های پیشنهادی بعدی، از قبیل انواع معتدل تحلیل تقابلی<sup>۵۳</sup>، به لحاظ اینکه قادر به توجیه خطاهای توانش زبان آموزان نیستند، مورد انتقاد قرار گرفتند.

علاوه بر دلایل نامبرده، تحلیل تقابلی به دلیل تمرکز و تاکید بر زبان مادری و مقایسه آن با زبان هدف و باآمال نادیده گرفتن زبان بینابین، نیز مورد انتقاد قرار گرفته است. به سخن دیگر، تحلیل تقابلی صرفاً رفتار گفتاری منتج از انتقال از زبان مادری را وجهه همت خود قرار داده است. یکی از صاحب‌نظران اکتساب زبان دوم، یعنی بیالی استاک<sup>۵۴</sup>، معتقد است که تحلیل تقابلی نقطه آغاز مناسبی برای بررسیهای انتقال است، مشروط بر آنکه مفاهیمی از قبیل تشابه ساختارها، سازگاری<sup>۵۵</sup>، و غیره، به دقت و روشنی توضیح داده شود. او می‌افزاید که تشابه ساختارها نباید تنها بر مبنای ساخت توجیه شود، بلکه ملاحظات زیر ساختی انتزاعی نیز در این میان باید ملحوظ گردد. گفتنی است که علی‌رغم انتقادهای نامبرده و مشابه، که اشاره‌ای به آنها نشد، اخیراً مباحثی در طرفداری از تحلیل تقابلی ارائه شده است که اظهار نظر بیالی استاک، یکی از آن موارد است. سلینگر نیز اخیراً اظهار داشته است که «نتایج بررسیهای جدید این امر را تأیید می‌کند که چون سازگاری ساختاری تنها دلیل اغلب انواع انتقال زبانی نیست، گرچه احتمالاً ضروری‌ترین آنها می‌باشد، لذا تحلیل تقابلی، نقطه آغاز مناسبی برای بررسیهای انتقال می‌باشد<sup>۵۶</sup>».

از سوی دیگر، تحلیل خطاها که معمولاً توصیف زبان ویژه زبان آموزان، بر حسب خطاها را

وجهه همت خود قرار می دهد، و بویژه نادیده گرفتن قواعد زبان هدف را بررسی می کند، تا اندازه ای پیامد زیباشناسی گشتاری است. در این مورد نیز استدلال می شود که تحلیل خطاها تنها زمانی موثر خواهد بود که زبان آموزان اصولاً اقدام به تولید مشخصه های زبانی نموده باشند و در صورت خودداری ایشان از تولید، تحلیل خطاها قادر به توجیه این اجتناب نخواهد بود. در همین مورد گفتنی است که چون برخی از زبان آموزان اصولاً اقدام به تولید برخی از ساختارهای زبان هدف، به لحاظ مشکل بودن آنها نمی نمایند، عده ای از پژوهشگران حتی معتقد به وجود خطاهای متبوع از اجتناب از تولید می باشند<sup>۵۷</sup>. نکته دیگر در خور توجه اینکه، تحلیل تقابلی و تحلیل خطاها، هر دو، زبان هدف تولید شده توسط زبان آموز را سر آغاز بررسیهای خود قرار می دهند. با وجود این، تحلیل تقابلی، انتقال از زبان مادری را مبدا و مرکز قرار می دهد و تحلیل خطاها نیز علاوه بر دلایل دیگر، خطاها را دست آورد استعمال نادرست قواعد زبان هدف می داند. بدین ترتیب، تمایز مهمی بین خطاهای ناشی از انتقال، مشهور به بین زبانی<sup>۵۸</sup> و خطاهای مشهور به درون زبانی<sup>۵۹</sup>، از قبیل فزون تعمیمی و خطاهای دیگری از این دست، بوجود آمده است. در نوشته حاضر به دلایل زیر قصد پرداختن به انواع گوناگون خطاها را نداریم:

- ۱- در حال حاضر، ملاکهای دقیقی برای طبقه بندی خطاها وجود ندارد.
  - ۲- برخی از خطاها را می توان با دلایل مختلف توجیه نمود.
  - ۳- برخی از انواع خطاها با یکدیگر تداخل پیدا می کنند.
  - ۴- گاهی تعیین نوع برخی از خطاها بی اندازه مشکل و تقریباً غیر ممکن است.
- یکی دیگر از مسائل مهم روش شناختی، که نیازمند روشنگری بیشتری است، چگونگی جمع آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از آزمونهای استنباط می باشد. روشهای متداول جمع آوری اطلاعات به دلیل روشن نبودن سازگاری دو روش عمده استخراج اطلاعات یعنی:
- ۱- میزان نحو دو زبان<sup>۶۰</sup> و ۲- داده های فی البداهه گفتاری<sup>۶۱</sup>، از جامعیت کافی برخوردار نمی باشند. بررسی مقایسه نتایج دو روش نامبرده استخراج اطلاعات، پرسشهای جدی در مورد اعتبار بررسیهای عرضی را بوجود آورده است. به بیان دیگر گمان می رود که نتایج بررسیهای مقطعی در بهترین حالات، اطلاعات پراکنده ای در مورد مرحله ویژه ای از پیشرفت زبان بینابین در اختیار می گذارد، ولی از نظر روشنگری الگوهای پیشرفت و فرآیندهای بنیادی یادگیری، از اعتبار

بالایی برخوردار نیستند. به زعم الیس «... محدودیت پژوهشهای عرضی، در عدم توانایی آنها برای ارائه اطلاعاتی در مورد توالی اکتساب زبان دوم نهفته است»<sup>۶۲</sup>. «از سوی دیگر، بررسیهای متعدد نشان داده است که نتایج حاصل از میزان نحو دو زبانی کم و بیش، مشابه با نتایج پژوهشهای مقطعی می باشد. در نتیجه برخی از صاحب نظران پیشنهاد کرده اند که اعتبار این نوع آزمونها در دستیابی به اهداف مورد نظر باید قبلاً بدقت مشخص و معین شده باشد.

علاوه بر موارد نامبرده، عده دیگری از صاحب نظران، روشهای جمع آوری اطلاعات را، علت تفاوت و حتی تباین در یافته های بررسیهای گوناگون زبان بینابین قلمداد نموده اند. فی المثل ادعا می شود که در جمع آوری اطلاعات، تفاوتهای شخصی افراد مورد بررسی از قبیل نگرش، انگیزش، و عواملی از این دست، باندازه کافی ملحوظ نگردیده است. بررسیهای مقطعی، بویژه از این بابت مورد انتقاد قرار گرفته است که واقعیت عدم رفتار یکسان افراد مورد بررسی در مقاطع مختلف زمانی را نادیده گرفته اند<sup>۶۳</sup>. در مورد تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز، روشهای گوناگونی از قبیل روش نمره گروه<sup>۶۴</sup>، روش میانگین گروه<sup>۶۵</sup> و «سایر فهارس نشان دهنده پیشرفت زبان بینابین پیشنهاد، ولی مورد پذیرش اکثریت صاحب نظران قرار نگرفته است»<sup>۶۶</sup>. علاوه بر موارد نامبرده، بنظر می رسد که برخی از پژوهشگران پس از مرحله بررسی داده ها بلافاصله سعی در تعمیم و بکار بردن یافته های خود نموده اند. در واقع این دسته از پژوهشگران مرحله بررسی نمونه نظری را که علی الاصول باید مرحله بررسی داده ها را به مرحله کاربرد ارتباط دهد، نادیده گرفته اند. به بیانی دیگر، این دسته از پژوهشگران، از بررسی فرآیندهای ذهنی زبان آموز، سرباز زده اند. بقول الیس «ماحصل اینکه، مقایسه منطقی و متقن، بین زبان آموزان مشکل شده است»<sup>۶۷</sup>. در تحلیل نهایی، بطور کلی می توان گفت که روش شناسی به لحاظ جمع آوری اطلاعات ناقص و نادرست و استفاده از فرآیندهای غیر موثر بررسی داده ها هنوز مورد انتقاد است.

### پیآمدهای مربوط به آموزش زبان

اغلب افرادی که در زمینه تحلیل خطاها، زبان بینابین، و بطور کلی اکتساب زبان دوم مشغول پژوهش هستند به پیآمدهای نتایج بررسی خود در امر آموزش زبانها، اهمیت چندانی قایل

نیستند. در واقع برخی از مشهورترین بررسیهای نامبرده در بالا، بطور ماهوی، اصولاً توصیفی می باشند. در نتیجه نمی توان انتظار داشت که یافته های بررسیهای اکتساب زبان دوم به صورت دستورالعملهایی در کلاس درس قابل اجرا باشد. با وجود این بررسیهای مورد بحث، دامنه آگاهی ما از اکتساب زبان دوم را گسترش داده و بالمال عمل تدریس زبانها نیز به نوبه خود آگاهانه تر، با درک و فهم بیشتر از پیش، صورت می گیرد. به بیان دیگر، نتایج بررسیهای زبان بینابین، این امکان را به معلمان زبان داده است که درس خود را موثرتر و انسانی تر طرحریزی نموده و به مرحله اجرای در بیاورند.

نتایج بررسیهای زبان بینابین، هم برای زبان آموز و هم برای معلم، حائز اهمیت ویژه ای است. زیرا نشان دهنده بررسی فرضیه های گوناگون و همچنین میزان نسبی پیشرفت زبان آموز است، و همانطور که اشاره شد، فی المثل، خطاهای نظاممند قابل مشاهده در زبان بینابین زبان آموز، گواه بارزی بر یادگیری زبان می باشد. هارلی و سون<sup>۶۸</sup>، موکداً یادآور می شوند که کاربرد درست صورتهای روساختی در زبان بینابین، الزاماً، به معنای کاربرد درست آن موارد نیست بلکه، بر عکس، کاربرد نادرست آن موارد است که احياناً نشان دهنده پیشرفت در آموزش زبان هدف می باشد<sup>۶۹</sup>. به بیان دیگر، کاربرد ظاهراً درست برخی از صورتهای زبان هدف، احياناً می تواند نشان دهنده عوامل دیگری از قبیل تقلید باشد و نه یادگیری زبان هدف. همچنین لازم به یادآوری است که علی الاصول، تولید صورتهای ظاهراً درست زبان هدف، احتمالاً باعث ممانعت زبان آموز از بررسی الگوهای دیگر دستور زبان و در نتیجه، مانع از پیشرفت او در امر زبان آموزی خواهد شد.

یافته های پژوهشهای زبان بینابین، از این بابت نیز ارزشمند است که احتمالاً باعث تعالی طرز نگرش معلمان زبان نیز خواهد شد. به گمان ما، آگاهی از این حقیقت که زبان آموزان، در امر زبان آموزی، افرادی خلاق، پویا، و فعال هستند حائز اهمیت ویژه ای است. نتایج بررسیهای زبان بینابین، این امید را بوجود آورده است که منجر به آگاهی معلمان از این امر خواهد شد که آموزش زبان دوم فرآیندی است تدریجی و از این رو نباید انتظار پیشرفت یکشبه از زبان آموزان را داشت. و از سوی دیگر لازم است با درک بیشتری خطاهای زبانی زبان آموزان را تحمل و به این ترتیب آنها را در آموزش زبان تشویق و ترغیب نمود. همانطور که بر امفیت<sup>۷۰</sup> پیشنهاد کرده است، در فرآیند

تدریس زبان لازم است به این امر اعتقاد و باور داشته باشیم که زبان پدیده ای جاری و پویا است. از این رو، فی المثل، معلمان می توانند و باید کنش زبانی زبان آموزان را بر مبنای درست یا نادرست ارزیابی نمایند، بلکه مطلوب آن است که میزان درستی یا نادرستی را نیز در نظر بگیرند. به بیان دیگر و بقول هارلی و سورین<sup>۷۱</sup>، در باره پیآمد تلویحی یافته های بررسیهای زبان بینابین، برای ارزشیابی باید اشاره نمود که پاسخهای درست یا نادرست را باید تنها در مقایسه با کنشهای قبلی زبان آموز، مثبت یا منفی بشمار آورد. الیس<sup>۷۲</sup> نیز در این باره خاطر نشان می سازد که یکی از مهمترین پیآمدهای برخورد خرد گرای<sup>۷۳</sup> با اکتساب زبان دوم، تغییر دیدگاهها با مفهوم خطا، می باشد. توضیح آنکه، طبق نظر پیروان رفتار گرای<sup>۷۴</sup>، خطاها دلیل عدم پیشرفت در امر زبان آموزی بشمار می آمدند ولی از دیدگاه خرد گرای، خطاها نشانگر مساهی زبان آموزان در امر زبان آموزی است پیش از به انجام رساندن سخن، مطلب را این طور جمع می بندیم که نتایج بررسیهای زبان بینابین، به لحاظ توجه رفتار گفتاری زبان آموزان، می تواند باعث تسهیل آموزش زبان دوم شود. الیس<sup>۷۵</sup> در این باره خاطر نشان می سازد که نظریه زبان بینابین و نتایج تجربی حاصل از بررسیهای مذکور، تأثیر قابل توجهی در روشنگری ماهیت اکتساب زبان دوم داشته است. تغییر موضع از رفتار گرای به خرد گرای، بمیزان قابل توجهی، امر اکتساب زبان مادری و زبان دوم را برای ما روشتر نموده است. امروزه این حقیقت پذیرفته شده است که توانایی فطری یادگیری زبان توسط انسان، عامل مهمی در امر اکتساب زبان است، بدون انکار این حقیقت که پردازش درونی و مکانیزمهای مادر زادی، تنها عامل و مسوول این مهم نیست. ارزش بررسیهای زبان بینابین در اطلاعاتی نهفته است که در مورد فرآیند یادگیری، برای نظریه پردازی برای اکتساب زبان در اختیار ما می گذارد و از این رو از دیدگاه معلم زبان، کار در زمینه زبان بینابین در مقیاس کلی صورت گرفته است و به احتمال زیاد به جای تجویز فعالیتها یا شگردهای ویژه، باعث افزایش درک، آگاهی، و دانش معلمان خواهد بود.

منابع و یادداشت‌ها

1. Selinker, L. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 1972, X: 209-230.
  2. Davies, Allen, "Is International English an Interlanguage?", *TESOLQ*, Sep. 1989. Vol. 23, No. 3: 447-467.
  3. Lightbown, Pasty M. & Lydia White, "The Influence of Linguistic Theories on Language Acquisition Research: Description and Explanation", *Language Learning*, Dec. 1987, Vol. 37, No. 4: 251-259.
  4. Nemser, W. "Approximative Systems of Foreign Language Learners", *IRAL*, 1971, 9, No. 2: 115-123.
  5. Corder, S. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL*, 1971, IX: 149-159.
  6. Transitional Competence, *ibid.*
  7. Ellis, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
  8. Built-in syllabus.
  9. Nelson, C.L. "Why IVES are not LIPOAS (Interlanguage)". In B.B. Kachru & L.E. Smith (chairs). *World Englishes: Issues and Challenges of the 1980s*. Chicago: Colloquium Conducted at the 22nd Annual TESOL Convention, 1988.
- ۱۰- به منبع ۷ مراجعه شود.
11. Permeability
  12. Interference
  13. Overgeneralization
  14. Language Acquisition Device (LAD)
  15. Creative Construction (Ellis 1988: 72)
- ۱۶- به منبع ۷ صفحه های ۶۰-۵۹ مراجعه شود.
- ۱۷- به منبع ۵ مراجعه شود.
- ۱۸- به منبع ۴ مراجعه شود.
- ۱۹- به منبع ۷ مراجعه شود.
20. Selinker, L. "CA/EA/IL: The Earliest Experimental Record", *IRAL*, Nov. 1989, Vol. XXVII, No. 4: 277-287.
  21. Deviant
  22. Variability
  23. Instability
  24. Tarone, E.E., U. Fravenfelder & L. Selinker, "Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems", in H.D. Brown (ed.), *Papers in Second Language Acquisition*, 1976, Special Issue, No. 4 of *Language Learning*: 93-134.
  25. Synchronically
  26. Categorical systematicity
  27. Diachronically

28. Bialystok, Ellen. "Strategies in Interlanguage Learning & Performance", in *Interlanguage*. Davies et al (eds.), Edinburgh: Edingurgh University Press, 1984.
29. Taxonomic
30. Problematicity
- ۳۱- به منبع ۲۸ صفحه ۴۱ مراجعه شود.
32. Selinker, L. "The Current State of Interlanguage Studies: An Attempted Critical Summary", in *Interlanguage*. Davies et al (eds.) Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- ۳۳- به منبع ۲۰ صفحه ۲۷۷ مراجعه شود.
34. Corder, S. "The significance of Learner's Errors", *IRAL*, 1967, V: 161-169.
35. ————. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
36. Schachter, J. "An Error in Error Analysis", *Language Learning*, 1974, 24: 205-214.
37. Gass, S. *Interlanguage Syntax: State of the Art: Language Transfer & Language Universals*. March 1983. Paper Presented at the 17th TESOL Convention, Toronto, p. 10.
- ۳۸- به منبع ۲۰ صفحه ۲۷۹ مراجع شود.
39. Contrastive Analysis
40. Richards, Jack C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 48.
41. Faghih, E. *Use of the English "The" by Iranian Students: An Application of Transfer & Overgeneralization Strategies*. Ph. D. Dissertation. Urbana: The University of Illinois, 1980.
- ۴۲- به منبع ۳ مراجعه شود.
- ۴۳- به منبع ۳۲ مراجعه شود.
44. Lightbown, Pasty M. "The Relationship Between Theory & Method in Second Language Acquisition Research", in *Interlanguage*, Davies et al (eds.), Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
45. Hypothesis-generating & Hypothesis-testing (Lightbown 1984 245).
46. Elicitation
47. Longitudinal
48. Cross-sectional
49. Error-analysis
50. Lado, R. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957, p. 2.
51. Strong Version
52. Weak Version
53. Moderate Version of Contrastive Analysis

- ۵۴- به منبع ۲۸ مراجعه شود.
55. Congruence
- ۵۶- به منبع ۲۰ صفحه ۲۸۷ مراجعه شود.
- ۵۷- به منبع ۳۶ مراجعه شود.
58. Interlingual
59. Intralingual
60. Burt, M., H. Dulay & E. Hernandez. *Bilingual Syntax Measure*  
New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973.
61. Spontaneous Speech Data
- ۶۲- به منبع ۷ صفحه ۶۸ مراجعه شود.
- ۶۳- به منبع ۷ صفحه ۷۲ مراجعه شود.
64. Group Score Method
65. Group Mean Method
- ۶۶- به منبع ۷ صفحه ۶۹ مراجعه شود.
- ۶۷- همان جا.
68. Harley, B. & M. Swain, "The Interlanguage of Immersion Students & its Implication for Second Language Teaching", in *Interlangua* Davies et al (eds.), Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- ۶۹- برای اطلاعات بیشتر مراجعه شود به:  
Kellerman, E. "If at first you do succeed...", Paper Presented at the Xth University of Michigan Conference on Applied Linguistics, Ann Arbor, in Gass, S. & L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
70. Brumfit, Ch., "Theoretical Implications of Interlanguage Studies for Language Teaching", in *Interlanguage*, Davies et al (eds.) Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- ۷۱- به منبع ۶۸ مراجعه شود.
- ۷۲- به منبع ۷ مراجعه شود.
73. Mentalism
74. Behaviorism
- ۷۵- به منبع ۷ مراجعه شود.

اسِعْدَ النَّاسِ مِنْ خَالِكِ اَمْرِ النَّاسِ

سعادتمندترین مردم کسی است کہ بانگن و صاحبان معاشر باشند پیامبر اکرم

پرتال جامع علوم انسانی