

یادگیری زبان دوم بر پایه فرضیه قاعده‌سازی زایا و فراگیری مهارت

دکتر مهدی مشکوه‌الدینی

چکیده

در طول دهه‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۶۰، بویژه نظریه رفتارگرایی (Behaviorism) بر زمینه‌های گوناگون زبان‌شناسی از جمله بر بررسی‌های زبان‌شناسی همواره تأثیر بیشتری داشته است. از جمله، تأثیر این نظریه در توجیه فرایند یادگیری زبان و نیز بر ارائه روش‌های نوین آموزش زبان دوم و یا زبان خارجی چشمگیر بوده است. به این معنی که از یک سوی اساس بودن فرضیه‌های نظریه رفتارگرایی را نشان داده و از سوی دیگر بر پایه برخی مفاهیم عمده آن، توجیه چگونگی فرایند یادگیری زبان را بطور بهتری ممکن ساخته و در نتیجه برای ارائه روش‌های تازه در زمینه آموزش زبان دوم راه تازه‌ای را گشوده است (چامسکی: ۱۹۷۲، اچسون: ۱۹۷۶). از جمله در توجیه فرایند یادگیری زبان دوم، تأثیر فرضیه‌های زیر برجسته بوده است:

- توانش و کنش زبانی

- زایایی زبان

- مجهز بودن ذهن انسان به توانایی‌های مناسب برای فراگیری زبان
در فرضیه‌های یادگیری و نیز روش‌های آموزش زبان دوم در دهه‌های اخیر فرضیه‌های یاد شده در بالا مورد توجه قرار گرفته است. پس از بررسی فرضیه‌های یاد شده، لازم است برخی عوامل و شرایط مؤثر در یادگیری زبان دوم ملاحظه شود.

۱- عوامل عمده مؤثر در یادگیری زبان دوم

پژوهشگران زبان دوم، بویژه در دو دهه گذشته، همواره بر این اصل تأکید کرده‌اند که در هر پژوهشی در زمینه سازماندهی روش آموزش زبان دوم، فرایند یادگیری زبان می‌باید بخش اساسی را تشکیل دهد. روشن است که یادگیری هدف نهایی آموزش زبان است. از این رو، بررسی فرایندها و ویژگی‌های یادگیری زبان می‌باید به عنوان بخش اصلی در هر روش آموزش زبان مورد توجه قرار گیرد.

توجه به این نکته لازم است که هر دو فرایند یادگیری زبان اول و زبان دوم روان‌شناختی است؛ و از همین‌رو، هر دو فرایند از دو جهت مورد توجه قرار می‌گیرد: یکی از این لحاظ که بطور کلی زبان‌آموزی چگونه صورت می‌پذیرد، دوم از لحاظ آن که جنبه‌های خاص و مراحل رشد و نیز عوامل و ویژگی‌هایی که در روند یادگیری زبان تأثیر دارد کدام است. البته، از جهاتی چند فرایندهای درونی یادگیرنده‌ی زبان دوم در سنین پس از بلوغ، از فرایندها و ویژگی‌های کودک به هنگام فراگیری زبان اول پیچیده‌تر است. این پیچیدگی در اصل به علت برخی تفاوت‌های روان‌شناختی و نیز جسمانی است که در درون یادگیرنده‌ی زبان دوم در مقایسه با خود او هنگامی که در دوران یادگیری زبان اول بوده است پدید می‌آید. بعلاوه، عوامل دیگری از جمله تفاوت‌های موجود میان دو زبان اول و دوم نیز به این پیچیدگی می‌افزاید. به این معنی که حضور عناصر و نظام زبان اول نزد یادگیرنده‌ی زبان دوم تا حدودی آهسته شدن روند یادگیری زبان دوم را موجب می‌شود. علاوه بر این، زبان‌آموزان نیز از لحاظ ویژگی‌های درویشان در یادگیری زبان دوم با یکدیگر متفاوتند، بنابراین، در بررسی چگونگی یادگیری زبان دوم، عوامل گوناگون یاد شده یعنی فرایندهای روان‌شناختی زبان‌آموزی، تأثیر عناصر زبان اول و نیز تفاوت‌های موجود میان زبان‌آموزان باید مورد توجه و بررسی قرار گیرد.

۲- زبان‌آموزی طبیعی و زبان‌آموزی هدایت شده

یادگیری زبان دوم ممکن است به صورت طبیعی یعنی بدون هیچ‌گونه آموزش عمدی صورت بپذیرد، و یا برعکس از راه آموزش و یادگیری آگاهانه تحقق یابد. ویژگی‌های این دو روند زبان‌آموزی از برخی جهات با یکدیگر متفاوت است. از این‌رو، از لحاظ برخی ویژگی‌های یادگیری زبان دوم، به‌تر است که دو گونه‌ی یادگیری زبان دوم یعنی زبان‌آموزی طبیعی (Spontaneous language learning) و زبان‌آموزی هدایت شده (Guided language learning) از یکدیگر متمایز شود. اصطلاح زبان‌آموزی طبیعی به فراگیری زبان دوم بطور طبیعی یعنی از راه ارتباط عادی روزانه اطلاق می‌شود. زبان‌آموزی طبیعی بدون هرگونه راهنمایی منظم آموزشی صورت می‌پذیرد، به این ترتیب که زبان‌آموز در جامعه‌ی زبان دوم به سر می‌برد و از راه ارتباط اجتماعی با سخنگویان آن درصدد فراگیری زبان بر می‌آید. بنابراین، زبان‌آموزی طبیعی دارای دو ویژگی اساسی است: یکی آن که در جریان ارتباط روزانه و در محیط طبیعی خاص خود صورت می‌پذیرد، و دیگر آن که از هرگونه آموزش عمدی و منظم آزاد است (کلین ۱۹۸۶، ص. ۱۶).

زبان‌آموزی هدایت شده نیز به نوبه خود ممکن است در دو محیط زبانی متفاوت صورت بپذیرد، و

از همین رو لازم است این تفاوت مورد توجه قرار گیرد. یکی آن که زبان در محیطی فراگرفته شود که معمولاً در ارتباط اجتماعی به کار نمی‌رود. در این حالت، به آن «زبان خارجی» (Foreign language) اطلاق می‌شود. در این مورد، زبان‌آموز زبان را معمولاً از راه آموزش فرا می‌گیرد، و پس از آن که زبان را فرگرفت، آن را در موقعیتهای عادی اجتماعی به کار نمی‌برد. زبانهای زنده‌ای که در برنامه‌های درسی گنجانده می‌شود از همین گونه است، مانند زبانهای انگلیسی، آلمانی، اسپانیولی، فرانسه و جز اینها در برنامه‌های درسی کشورهای گوناگون. مورد دیگر آن است که زبان‌آموز در کنار زبان بومی خود زبان دیگری را نیز به عنوان ابزار ارتباط اجتماعی به کار می‌برد. در این گونه موارد، به آن «زبان دوم» (Second language) گفته می‌شود. از جمله، در کشورهایی که زبان رسمی با زبان بومی همه و یا برخی نواحی متفاوت است، زبان رسمی به عنوان زبان دوم فرا گرفته می‌شود. همچنین، هنگامی که زبان آموز به جامعه‌ای - زبان دیگر مهاجرت می‌کند، و یا مدتی در آن به سر می‌برد، زبان را در محیط اجتماعی آن فرا می‌گیرد. مورد اخیر نیز گونه دیگری از یادگیری زبان دوم است. بالین حال، باید توجه داشت که تمایز میان زبان خارجی و زبان دوم همواره روشن نیست. در واقع، بسیاری موارد میانی نیز وجود دارد (کلین ۱۹۸۶، ص. ۱۹). از جمله در برخی موارد، زبان هم در مدرسه و هم از راه قرار گرفتن در معرض آن در محیط طبیعی فراگرفته می‌شود. یادآوری این نکته لازم است که بویژه در این گونه موارد آمیخته، جدا کردن و ارزیابی تأثیر آموزش که به هر حال برای یادگیری زبان بسیار مهم است مشکل به نظر می‌رسد (الس ۱۹۸۲، صص. ۳۶-۳۵).

با این حال، به نظر می‌رسد از لحاظ عملکرد فرایندهای درونی زبان‌آموز، میان زبان خارجی و زبان دوم تفاوت چندانی نمی‌توان قائل شد، هرچند که در هر یک از دو مورد عوامل روان‌شناختی و اجتماعی متفاوتی را می‌توان تشخیص داد. یعنی، هرچند که دو موقعیت زبان‌آموزی یاد شده از لحاظ قرار گرفتن در معرض زبان Exposure to language امکان ارتباط زبانی و نیز موقعیت به کارگیری زبان یکسان نیست، با این حال مشاهدات تجربی نشان می‌دهد که در هر دو مورد، فرایند یادگیری کم و بیش یکسان است. در واقع، ممکن است تنها سرعت یادگیری و فراگیری مهارتهای گفتاری و شنیداری و نیز ظرافتهای زبانی متفاوت باشد. در این پژوهش، اصطلاح «زبان دوم» به مفهوم اشاره به هر دو مورد یاد شده در بالا، یعنی زبان خارجی و زبان دوم، به کار می‌رود. تنها در برخی موارد که اشاره به ویژگیهای خاص مورد نظر است، اصطلاح «زبان خارجی» ذکر می‌شود.

۳- برخی شرایط و ویژگیهای روان‌شناختی زبان‌آموز

برخلاف این واقعیت که فراگیری زبان اول امری طبیعی و همگانی است، یادگیری زبان دوم پدیده‌ای

فردی و اتفاقی می‌باشد. به این معنی که افراد انسان ممکن است زبان دومی را بیاموزند. دو فرایند یادگیری زبان اول و زبان دوم هرچند که از لحاظ ویژگی‌هایی چند با یکدیگر متفاوتند، با این حال از برخی جهات دیگر با یکدیگر مشابه‌اند. چنان‌که در بالا گفته شد، روشن است که یادگیری زبان دوم ممکن است به صورت‌های متفاوتی به انجام برسد. بعلاوه، ممکن است یادگیری زبان دوم همزمان با زبان اول و یا به دنبال آن باشد. در حانت دوم، ممکن است زبان دوم در سنین متفاوت یعنی در کودکی، نوجوانی و یا پس از بلوغ فراگرفته شود.

بجز در حالتی که یادگیری زبان اول و دوم همزمان است، در حالت‌های دیگر، زبان‌آموز همواره توانایی‌های شناختی خود را در یادگیری به کار می‌برد. از این‌رو، برحسب آن‌که زبان‌آموز تا چه میزان بتواند توانایی‌های شناختی خود را به کار گیرد، موفقیت و سرعت یادگیری فرق می‌کند. در واقع، می‌توان گفت که توانایی‌های شناختی عمومی زبان‌آموز بخشی از فرایندهای یادگیری زبان دوم را نیز تشکیل می‌دهد. با این حال، شرایط اجتماعی و روان‌شناختی زبان‌آموز نیز بر سرعت و موفقیت یادگیری مؤثر است. به این معنی که امکان بیشتر ارتباط زبانی او با سخنگویان بومی زبان و نیز گرایش او به برقراری ارتباط زبانی بیشتر با آنان و یا برعکس، امکان ارتباط زبانی کمتر از میزان لازم و یا عدم گرایش زبان‌آموز به برقراری ارتباط اجتماعی که موجب کمتر صحبت کردن او با سخنگویان بومی زبان دوم می‌شود بطور قابل ملاحظه‌ای بر سرعت و چگونگی و نیز میزان یادگیری او مؤثر است. روشن است که در حالت اول سرعت یادگیری بیشتر است و یادگیری بهتر پیش می‌رود. با این حال، عوامل یاد شده تنها بخشی از تفاوت‌های موجود میان زبان‌آموزان را مشخص می‌کند (الس ۱۹۸۴، ص. ۳۶). برخی عوامل دیگر از لحاظ توانایی‌های یادگیری زبان نیز هست که موجب تفاوت در میزان و چگونگی یادگیری میان زبان‌آموزان می‌شود. عوامل مذکور به دنبال همین بحث مورد بررسی قرار می‌گیرد.

از سوی دیگر چنان‌که در بالا اشاره شد، یادگیری زبان دوم از جهات گوناگون از فراگیری زبان اول پیچیده‌تر است. برخی از عواملی که یادگیری زبان دوم را پیچیده‌تر می‌کند به قرار زیر است:

الف - یادگیرنده زبان دوم مهارت‌ها و نیز شم خاص زبان اول را از پیش داراست. بی‌شک عوامل و توانایی‌های یاد شده به صورت «تداخل» (Interference) یا «انتقال منفی» (Negative transfer) و بروز «خطا» (Error) و یا برعکس، به صورت «انتقال مثبت» (Positive transfer) یا تسهیل در یادگیری زبان دوم مؤثر است.

ب - برخلاف فراگیری زبان اول، که تنها از راه ارتباط‌های اجتماعی در محیط طبیعی و در سنین

آغازین پس از تولد به انجام می‌رسد، یادگیری زبان دوم در همهٔ سنین و در شرایط یادگیری گوناگون صورت می‌پذیرد.

ج - در حالی که کودک به هنگام یادگیری زبان اول، از لحاظ تواناییهای شناختی عمومی به رشد کافی نرسیده، و از همین رو این تواناییها در فراگیری زبان اول دخالتی ندارد، یادگیرندهٔ زبان دوم تواناییهای شناختی خود را به کار می‌گیرد. بنابراین، در نظریهٔ یادگیری زبان دوم تفاوت مذکور باید مورد توجه قرار گیرد.

د - برخلاف آن که تأثیر آموزش و تصحیح گفته‌های کودک در فراگیری زبان اول به اثبات نرسیده است؛ در یادگیری زبان دوم، آموزش و تصحیح گفته‌های نادرست درای نقشی اساسی و قطعی است. از این رو، روش آموزش زبان باید بر پایهٔ روندی مناسب سازماندهی شود.

ه - برخلاف زبان اول، یادگیری زبان دوم اغلب آگاهانه است.

و - در یادگیری زبان دوم، برخی انگیزه‌های درونی و بیرونی بسیار مؤثر است، در حالی که اینگونه انگیزه‌ها در مورد فراگیری زبان اول وجود ندارد.

ز - بالاخره، یادگیری زبان دوم در مورد بسیاری از افراد همانند زبان اول موفق نیست. نظریهٔ یادگیری زبان دوم باید علل موفقیت و یا عدم موفقیت یادگیری را بدقت جستجو و ارائه کند.

۴- نظریهٔ رفتارگرایی و یادگیری زبان دوم

چنان که پیشتر اشاره شد، تا پیش از دههٔ ۱۹۶۰ نظریهٔ رفتارگرایی بر زمینهٔ بررسی زبان آموزی کودک حاکم بود. بر پایهٔ نظریهٔ مذکور، یادگیری زبان همانند دیگر رفتارها، به عنوان تشکیل عاداتهای زبانی در نظر گرفته می‌شود. یعنی زبان‌آموزی از راه انگیزه، تقلید و پاسخ، تقویت، تکرار و تشکیل عاداتهای زبانی صورت می‌پذیرد (مشکوة‌الدینی، ۱۳۷۰). بریژه، تا حدود پایان دههٔ ۱۹۶۰، اغلب همین نظریه بر بررسی یادگیری و نیز روشهای آموزش زبان دوم نیز غالب بود. از این رو، روشهای آموزش زبان بر پایهٔ فرایندهای یاد شده در بالا سازماندهی می‌شد. برخی از روشهای یاد شده از جمله «گفتاری - شنیداری» (Audio-lingual) حتی تاکنون نیز به کار می‌رود.

بر پایهٔ نظریهٔ رفتارگرایی، یادگیری زبان دوم به عنوان فرایند تشکیل عاداتهای زبانی جدید از راه فراینددهی یاد شده در بالا تعریف می‌شود. تنها تفاوت آن با یادگیری زبان اول در این واقعیت است که یادگیرندهٔ زبان دوم از پیش مجموعه‌ای از عاداتی مربوط به زبان اول را نیز داراست. از این رو، چنین تصور می‌شود که عاداتی مذکور ممکن است در روند یادگیری زبان دوم سه‌دمند و کمک کننده باشد و در نتیجه یادگیری را آسان کند و یا برعکس، منفی و بازدارنده باشد و از همین رو،

پیشرفت آن را کند و یا دشوار سازد. چنان که در بالا گفته شد، عاداتهای زبانی سودمند و کمک کننده به یادگیری زبان دوم انتقال مثبت نامیده می شود. عاداتهای یاد شده تمامی عناصر و ساختهای مشابه دو زبان اول و دوم را شامل می گردد. برعکس، به آن دسته از عاداتهای مربوط به زبان اول که بازدارنده است، تداخل یا انتقال منفی یا خطا گفته می شود. در واقع، عاداتهای اخیر به آن دسته از عناصر و ساختهای زبان دوم مربوط می شود که از قرینه خود در زبان اول متفاوت است.

بنابراین، برپایه طرح کلی رفتارگرایی که در بالا ارائه شد، یادگیری زبان دوم به صورت تشکیل عاداتهای زبانی جدید و یادگیری عناصر زبانی تازه و بالاتر از همه غلبه بر خطاها یا انتقال منفی که از تفاوتها و دو نظام زبان اول و دوم ناشی می شود ارائه می گردد. به این ترتیب: روند آموزش زبان دوم باید عملکردهای زیر را شامل شود:

۱- زبان اول و زبان دوم باید مقابله گردد تا تفاوتها و نیز شباهتهای موجود میان آنها مشخص شود. به این بررسی، معمولاً تحلیل مقابله‌ای (Contrastive analysis) گفته می شود.

۲- برپایه تفاوتهای دو زبان که از راه تحلیل مقابله‌ای مشخص می گردد، عناصر و ساختهایی که در روند یادگیری دشواری ایجاد می کند و نیز خطاهایی که زبان آموز برپایه تفاوتها یاد شده ممکن است بروز دهد پیش بینی می شود.

۳- پیش بینیهای حاصل عناصر و ساختهایی را که در روند آموزش و یادگیری به توجه و کار ویژه نیاز دارد مشخص می کند.

۴- بر ویژه برای رفع خطاها در مورد عناصر و ساختهای پیش بینی شده، روشهای مؤثری مانند تکرار و تمرینهای طولانی به کار گرفته می شود. به این منظور که زبان آموز بر تداخلها یا خطاهای غلبه یابد و سرانجام عاداتهای زبانی جدید را کسب کند.

اصول یاد شده در بالا نمای کلی اصول روشهای آموزش زبان دوم را ارائه می دهد که برپایه رفتارگرایی استوار است. این گونه روشها معمولاً به عنوان دیداری - شنیداری یا - سمعی - بصری (Audio-visual) شناخته می شود. نظریه پردازان روشهای مذکور چنین تصور می کنند که با به کار بستن اصول یاد شده در بالا، زبان آموز با سرعت و دقت کافی زبان دوم را فرا می گیرد.

با این حال، مشاهدات تجربی موفقیت روشهای یاد شده را عملاً نشان نمی دهد. بسیاری از معلمان زبان دوم دریافته اند که خطاهای پیش بینی شده از راه تحلیل مقابله‌ای اغلب روی نمی دهد، در حالی که بسیاری خطاها که در گفتار زبان آموزان ظاهر شده از راه تحلیل مقابله‌ای قابل پیش بینی نبوده است. در واقع، بررسیهای تجربی نشان می دهد که تحلیل مقابله‌ای برای پیش بینی عناصر و

ساخته‌ایی که موجب خطا می‌شوند سودمند نیست. علاوه، مشاهدات نشان داده که به کارگیری روشهای آموزشی مبتنی بر توجه به خطاهای پیش‌بینی شده، و تمرین و تکرارهای طولانی بدون به کارگیری واقعی زبان، موجب پیشرفت و موفقیت در یادگیری زبان دوم نبوده است. همه ملاحظات یاد شده در بالا این واقعیت را آشکار می‌سازد که اصول آموزش زبان بر پایه نظریه رفتارگرایی با نتایج حاصل از آموزش عملی زبان دوم ناسازگار است. از این رو، هرچند که ممکن است زبان آموزان از راه روشهای گفتاری - شنیداری بر بخشهایی از زبان ز جمله تلفظ صورتهای زبانی مهارت کسب نمایند با این حال، بسیاری کمبودها و نارساییها در یادگیری و به کارگیری زبان دوم همچنان باقی می‌ماند که به نظر می‌رسد به هیچ‌روی از راه آموزش بر پایه روشهای یاد شده در بالا مهارت یافتن بر آنها ممکن نیست. برعکس، به نظر می‌رسد که یادگیری زبان دوم نیز از برخی جهات همانند فراگیری زبان اول، روندی ذهنی و زایاست که بر پایه تواناییهای ذاتی انسان برای زبان‌آموزی و به کارگیری آن در موقعیتهای ارتباط زبانی امکان‌پذیر است.

۵- فرضیه ساخت‌سازی یا قاعده‌سازی زایا

چنان که در بالا گفته شد، تجربیات و مشاهدات معلمان و پژوهشگران نشان داده که بسیاری از خطاهای یادگیرندگان زبان دوم از راه تحلیل مقابله‌ای قبل پیش‌بینی نیست. این نتیجه معلوم می‌سازد که تنها تداخل از زبان اول منبع خطا نمی‌باشد، بلکه برعکس بسیاری از خطاها با خطاهای ناشی از انتقال و تأثیر عناصر و ساختههای زبان اول متفاوت است. نتایج بررسیهای نمونه‌های کنشی یادگیرندگان زبان دوم نشان می‌دهد که علاوه بر تداخل، تقریباً نیمی از خطاها نتیجه پیشرفت در یادگیری است که به آنها خطاهای پیشرفت (Developmental errors) گفته می‌شود. این دسته از خطاها مشابه خطاهایی است که در گفتار کودکان به هنگام فراگیری زبان اول نیز مشاهده می‌شود. یعنی یادگیرنده زبان دوم نیز همان فرایندهایی را به کار می‌گیرد که در زبان‌آموزی کودک صورت می‌پذیرد. از جمله: تعمیم و قاعده‌سازی و همچنین تعمیم نادرست (Overgeneralization) (یعنی به کار بردن قاعده‌ای خاص بر عنصر و یا ساختی که با آن قاعده: مستثاست و یا قاعده به آن مربوط نمی‌شود) در کنش زبانی او مشاهده می‌شود. موارد تعمیم نادرست نشان‌دهنده بخشی از خطاهایی است که یادگیرنده زبان دوم در روند یادگیری زبان با آن درگیر است. به کار نبردن برخی عناصر دستوری در گفتار یادگیرنده زبان دوم نیز بخش دیگری از خطاها را تشکیل می‌دهد. مثلاً نبودن حرف اضافه و یا برخی عناصر صرفی ز جمله نشانه جمع و یا عنصر صرفی سوم شخص مفرد در فعل حال ساده در گفتار انگلیسی یادگیرندگان فارسی زبان نمونه‌هایی از همین‌گونه خطاهاست. پدیده حذف یا به کار نبردن برخی عناصر دستوری بیشتر از

محدودیت آگاهی یادگیرنده در به کارگیری این عناصر ناشی می‌شود، و از این رو به روند قاعده‌سازی مربوط نمی‌گردد. ساده‌سازی گفتار از راه حذف در مرحله گفتار تلگرافی (Telegraphic speech) در فراگیری زبان اول نیز مشاهده می‌شود (لیتل‌وود ۱۹۸۴، ص ۲۸). به این ترتیب، روشن است که خطاهای تداخلی (Interference errors) یعنی به کارگیری عناصر زبان اول در زبان دوم که بر پایه روشهای گفتاری - شنیداری از راه تحلیل مقابله‌ای پیش‌بینی می‌شود، در کنار خطاهای پیشرفتی ظاهر می‌گردد. با این حال، باید توجه داشت که خطاهای تداخلی را نباید الزاماً در ارتباط با نظریه رفتارگرایی مبنی بر تداخل عادت در نظر گرفت. این گونه خطاها به عنوان بخشی از فرایندهای ساخت‌سازی یا قاعده‌سازی زبانی (Creative construction processes) نیز انگاشته می‌شود. یعنی از راه انتقال قاعده‌ها از زبان مادری، یادگیرنده کوشش می‌کند به داده‌های زبان دوم معنی ببخشد. و از این راه فراگیری زبان دوم را تسهیل کند.

بر پایه ملاحظات بالا، می‌توان تصور کرد که به افراد انسان برای پردازش زبان استعدادی طبیعی ارزانی شده، به گونه‌ای که می‌توانند استعداد مذکور را برای یادگیری هر زبانی به کار ببندند (کلین، ص ۳۶). یعنی یادگیرنده زبان دوم نیز از راه قواز گرفتن در معرض زبان به صورتی مناسب و نا محدودی مشابه فراگیری زبان اول در ذهن خود درباره زبان دوم فاعده‌هایی بنا می‌کند که هر چند ممکن است در ابتدا از قاعده‌های واقعی زبان منحرف داشته باشد، ولی بتدریج در روند یادگیری و نیز به کمک آموزش بر پایه قاعده‌سازی زبانی و فراگیری مهارت‌های زبانی، کوشش می‌کند آنها را با فاعده‌های زبان دوم سازگار سازد. و از این راه توانش زبان دوم را کسب نماید. بر این پایه، یادگیرنده زبان دوم به میزانی که نظام بنا شده در ذهن خود را با عناصر و ساختهای واقعی زبان دوم سازگار می‌نماید، می‌توان گفت که بر آن زبان تسلط یافته است.

در دوران زبان‌آموزی، به نظر می‌رسد که فراگیری برخی از عناصر اصلی مربوط به مهارت بر زبان با تواناییهای شناختی کودک همراه است. یعنی کودک از راه تواناییهای شناختی خود بر برخی مفاهیم و عناصر پایه‌ای مهارت کسب می‌کند. از جمله، عناصر اشاره‌ای (Deictic terms) مانند «من»، «او»، «آن»، «این‌جا»، «اکنون» به همین ترتیب فرا گرفته می‌شود. روشن است که این گونه عناصر بسته به فرد گوینده و نیز موقعیت او، به اشخاص، چیزها و یا موقعیتهای کاملاً متفاوت اشاره می‌نماید. یعنی در واقع معنی عناصر اشاره‌ای بر حسب فرد گوینده و نیز موضوع مورد اشاره فرق می‌کند. البته، کودک بر اصل تغییر موضوع مورد اشاره (Deictic shift) به آسانی مهارت نمی‌یابد، اما پس از کسب آن، این‌گونه مفاهیم اشاره‌ای همواره در تمامی طول زندگی‌اش در اختیارش قرار دارد. به این

معنی که به هنگام یادگیری زبان دوم نیز می‌تواند آنها را به کار برد. یادگیرنده زبان مجبور نیست این گونه عملکردهای ذهنی زیربنایی مربوط به بافت غیرزبانی را از نو یاد بگیرد. او تنها واژه‌های خاصی را که به این گونه مفاهیم اشاره‌ای در زبان دوم مربوط می‌شود، باید یاد بگیرد. یادگیری برخی دیگر از مفاهیم دستوری و همچنین واژگانی نیز به همین ترتیب صورت می‌پذیرد. یعنی، زبان‌آموز لازم است تنها واژه‌های تازه مربوط به مفاهیم یاد شده را فرا بگیرد. با این حال، در بسیاری موارد به همراه یادگیری واژه‌های جدید، او مجبور است مفاهیم پیشین مربوط به زبان اول را تا حدودی تغییر دهد و آنها را مطابق با زبان دوم تعدیل نماید (کلین ۱۹۸۶، ص. ۵). مثلاً، یک فرد بومی فارسی‌زبان به هنگام یادگیری زبان انگلیسی مجبور نیست مقوله‌های نمود (Aspect)، وجه (Mood)، زمان و شخصی را در ارتباط با فعل، از نو فرا بگیرد، زیرا این مفاهیم به همراه فراگیری زبان اول از پیش در اختیار او هست. تنها کافی است که او آنها را متناسب با زبان دوم تطبیق و تعدیل نماید.

فرضیه ساخت‌سازی یا قاعده‌سازی زایا (Greative construction hypothesis) برپایه فرض توانایی ذاتی انسان برای پردازش زبان و بناکردن ساختهای ذهنی یا قاعده‌های زایا استوار است. تسوانایی یاد شده در یادگیری زبان دوم نیز به انسان امکان می‌دهد که برپایه تعمیم‌های (Generalization) زیربنایی خاصی که فعالیت‌های پردازشی و تولیدی زبان را موجب می‌شود، در ذهن خود قاعده‌هایی بناکند، و علاوه، دانش پیشین خود درباره زبان اول را نیز متناسب با زبان دوم تطبیق و تعدیل نماید. روشن است که فعالیت ذهنی تعدیل دانش زبانی پیشین و تطبیق آن با زبان دوم با برخی عوامل تداخلی مثبت و منفی همراه است که پیشتر نیز به آنها اشاره شد. عوامل تداخلی منفی به صورت بخشی از خطاهای کنشی یادگیرنده بر روند قاعده‌یابی در زبان دوم تأثیر می‌گذارد. با این حال، با توجه به این فرض که یادگیرنده در حال بناکردن قاعده‌های زبان دوم در ذهن خود می‌باشد، چنین پدیده‌هایی که به عنوان خطا شناخته می‌شود امری کاملاً عادی و طبیعی به شمار می‌رود و نباید نگران‌کننده و یا بازدارنده انگاشته شود، هرچند که لازم است از راه قرار دادن یادگیرنده در معرض نمونه‌های زبانی درست به اندازه کافی و نیز تمرین‌های مناسب، روند قاعده‌سازی ذهنی و نیز رفع خطاهای کنشی او تسهیل شود. بنابراین، تعمیم، یعنی بناکردن قاعده از راه پردازش داده‌های زبانی، تعمیم نادرست یعنی گسترش دادن یا به کار بستن قاعده‌ای خاص بر عنصر و یا ساختی که یا از آن قاعده مستثناست و یا به مقوله دیگری متعلق است، و سرانجام انتقال یعنی به (Transfer) کارگیری دانش مربوط به زبان اول به عنوان ابزاری برای سازماندهی به داده‌های زبان دوم نمای بخشهای اصلی یادگیری زبان دوم را تشکیل می‌دهد. چنان‌که در بالا گفته شد، روشن است که زبان‌آموز با انتقال دانش ناآگاه خود درباره زبان اول به روند یادگیری زبان دوم، وظایف ذهنی

جدید خود مربوط به یادگیری زبان را تسهیل می‌کند، و به این ترتیب در تلاش ذهنی خود صرفه‌جویی می‌نماید و علاوه بر کارایی خود در یادگیری زبان دوم می‌افزاید. عملکردهای ذهنی یادگیرنده زبان دوم، که در بالا به آن اشاره شد، به این معنی است که زبان‌آموز مجبور نیست همه چیز را از نو کشف کند (لینل وود ۱۹۸۴، صص ۲۸-۲۷).

برخی پژوهشگران تعمیم، تعمیم نادرست و انتقال را «فرایندهای ساده‌سازی پیشرفتی» (Elaborative simplification processes) نامیده‌اند، زیرا فرایندهای مذکور به پیشرفت نظام زیربنایی زبان دوم در ذهن زبان‌آموز کمک می‌کنند. چنان‌که در بالا گفته شد، فرایندهای یاد شده از فرضیه‌سازی درباره قاعده‌های زبان دوم ناشی می‌شود و از این رو، خود نشانه پیشرفت است. تعمیم نادرست که در فرایند یادگیری زبان اول نیز به عنوان بازگشت آشکار ولی موقت کودک از برخی صورتهای فراگرفته درست به صورتهای نادرست مشاهده می‌گردد، از همین‌گونه فرایند قاعده‌سازی و پیشرفت در فراگیری زبان ناشی می‌شود. در واقع، کودک در این عملکرد از صورتهای درست ولی جدا از قاعده به سوی صورتهای نادرست ولی قاعده‌مند پیشرفت می‌کند. برای مثال، پیشرفت از نمونه‌های درست ولی جدا از قاعده «دوخت»، «کاشت» و نیز *came* و *went* به سوی صورتهای نادرست ولی قاعده‌مند «دوزید» و «کارید» و نیز *goed* و *comed* را به ترتیب در زبانهای فارسی و انگلیسی می‌توان ذکر کرد. این عملکرد به این دلیل پیشرفت به شمار می‌رود که نشان می‌دهد که کودک از راه پردازش داده‌های زبانی و فرضیه‌سازی در ذهن خود قاعده‌هایی بنا کرده و در نتیجه همه صورتهای زبانی مربوط، از جمله آنهایی را که در واقع از قاعده مستثنا هستند، برپایه آنها تولید می‌کند. البته کودک پس از مدتی از این واقعیت آگاه می‌شود که برخی صورتهای مانند نمونه‌هایی که در بالا ارائه شد از قاعده جدا هستند و بتدریج می‌کوشد صورتهای درست را به کار برد.

حذف پیوندها یا عناصر صرفی (Inflections) و برخی عناصر دستوری دیگر نیز نوع دیگر ساده‌سازی به شمار می‌رود. چنان‌که پیشتر گفته شد، این عملکرد بیشتر به علت کمبود دانش زبان‌آموز درباره زبان دوم است و از این رو، به روند قاعده‌سازی مربوط نمی‌شود. این نوع ساده‌سازی به طور غیرمستقیم از راه آزاد کردن بخشی از توانایی ذهنی زبان‌آموز موجب می‌شود که او به سازماندهی جنبه‌های دیگر روند یادگیری بیشتر توجه کند (لینل وود، ص ۲۸).

برپایه مطالب بالا روشن است که توجه روند یادگیری زبان دوم برپایه فرضیه قاعده‌سازی زبانی با

توجیه آن بر پایه نظریه رفتارگرایی و روشهای گفتاری - شنیداری کاملاً متفاوت است. برپایه رفتارگرایی و روشهای یاد شده، خطاهای ناشی از تأثیر زبان اول و نیز خطاهای ناشی از ساخت زبان دوم به عنوان نشانه‌های ناتوانی در یادگیری شناخت می‌شود که زبان‌آموز از راه تمرینها و تکرارهای منظم و طولانی باید بر آنها مهارت یابد تا در نتیجه خطاها از میان برود. برعکس، همان‌طور که بیشتر گفته شد، برپایه فرضیه قاعده‌سازی زایا این گونه خطاها نشانه‌هایی حاکی از پیشرفت شمرده می‌شود. بنابراین، یکی از مهمترین نتایجی که از تحلیل خطاها به دست می‌آید این است که زبان‌آموز با ذهنی فعال و مجهز به روشهای ویژه پردازش داده‌های زبانی از جمله تعمیم و انتقال عناصر و قاعده‌ها با زبان دوم برخورد می‌کند، و برپایه آنها قاعده‌هایی را که در زیربنای زبان دوم وجود دارد کشف می‌کند (لینل وود، ص ۳۴). از سوی دیگر، براین اساس، جمله‌هایی که زبان‌آموز برپایه قاعده‌های بنا شده در ذهن خود تولید می‌کند همه نمونه‌هایی تازه است و به هیچ روی تکرار جمله‌هایی که قبلاً ز راه آموزش به او ارائه شده و یا در معرض آن قرار گرفته نیست. به این معنی که گستره جمله‌سازی او برپایه اصل زایایی زبان نامحدود است (چامسکی، ۱۹۶۵). روشن است که روشهای آموزشی مناسب با ارائه داده‌های زبانی سازمان یافته به صورت مرحله‌ای و تدریجی که بطور منظم از عناصر و ساختهای ساده‌تر بسوی عناصر و ساختهای پیچیده پیش رود، به گونه‌ای که روند قاعده‌سازی ذهنی زبان‌آموز را تسهیل کند، و نیز تصحیحی مناسب از جانب معلم، در روند یادگیری زبان دوم تأثیری بسزا خواهد داشت. با این حال، برخی عوامل روان‌شناختی دیگر نیز هست که در روند یادگیری زبان دوم مؤثر است.

۶- برنامه ذهنی زبان‌آموز

همان‌طور که در بالا گفته شد، زبان‌آموز نظام قاعده‌های زیربنایی زبان را بر وسیله طرحهای تعدیلی فعال و از راه فرایند قاعده‌سازی زایا فرا می‌گیرد. پژوهشگران زبان دوم کوشیده‌اند که توالی خاصی را که زبان‌آموزان به ترتیب بر جنبه‌های گوناگون نظام زبان دوم مهارت می‌یابند بررسی کنند. این پژوهشگران دریافته‌اند که زبان‌آموزان معمولاً طرحهای تعدیلی کم و بیش مشابهی را به کار می‌برند، و به این ترتیب در روند یادگیری زبان دوم، از مراحل مشابهی پیش می‌روند. به این معنی که همه زبان‌آموزان معمولاً عناصر و ساختهای زبان را به ترتیب مشابهی فرا می‌گیرند. بنابراین، می‌توان تصور کرد که زبان‌آموزان برای یادگیری زبان به «برنامه ذهنی» (Internal syllabus) خاصی مجهز هستند، به گونه‌ای که تا میزان زیادی مسیر یادگیری را مشخص می‌سازد (لینل وود ۱۹۸۴، صص. ۵۰-۳۶). نتایج این گونه بررسیها درباره برنامه ذهنی زبان‌آموز نشان می‌دهد که برای یادگیری عناصر و ساختهای زبان دوم از جمله یادگیری تکرارهای دستوری گوناگون، جمله‌های منفی،

جمله‌های پرسشی و جزاینها مراحل پایایی مشابهی وجود دارد. بررسیهای مشابه دربارهٔ زبان اول نیز نشان داده که کودکان برپایه برنامهٔ ذهنی مشابهی عناصر و ساختهای زبان را به ترتیبی کم و بیش یکسان فرامی‌گیرند (همانجا، صص. ۱۳-۹).

بررسیهای تجربی نشان می‌دهد که در مواردی که ارثه عناصر و ساختهای زبان دوم در برنامهٔ درسی با برنامهٔ ذهنی زبان‌آموزان تطبیق نکند، همواره برنامهٔ ذهنی زبان‌آموزان غالب می‌شود. به این معنی که زبان‌آموزان ز مسیر تعیین شدهٔ ذهنی خود پیروی می‌کنند (همانجا، صص. ۵۰-۳۴).

۷- تفاوت‌های میان زبان‌آموزان از لحاظ تواناییهای یادگیری

چنان که در بالا گفته شد، زبان‌آموزان معمولاً عناصر و ساختهای زبان دوم را به ترتیب و توانی مشابهی فرامی‌گیرند. به این معنی که آنان به برنامهٔ ذهنی خاصی مجهز هستند که تا میزان زیادی مسیر یادگیری زبان را تعیین می‌کند. با این حال، تفاوت‌های فردی و یا عوامل غیرزبانی خاصی نیز هست که موجب می‌شود یادگیری زبان سریع و یا برعکس کند پیش رود. لاقال سه دستهٔ اصلی عوامل غیرزبانی مؤثر در یادگیری زبان مشخص شده است: انگیزهٔ یادگیری، فرصتهای به کارگیری، و تواناییهای یادگیری.

انگیزه، نیروی مهمی است که میزان توان و نیز زمانی را که زبان‌آموز صرف یادگیری می‌کند تعیین می‌نماید. البته انگیزه پدیده‌ای پیچیده است که بخشهای بسیاری از جمله نیاز به موفقیت در یادگیری زبان، نیاز به برقراری ارتباط اجتماعی و به کارگیری زبان دوم به عنوان ابزار ارتباط در فرصتهای حرفه‌ای و شغلی را شامل می‌شود. از این رو، لازم است جنبه‌های گوناگون انگیزه، از جمله انگیزه‌های بیرونی که از محیط اجتماعی ناشی می‌گردد و نیز انگیزه‌های درونی، که از ویژگیهای روان‌شناختی زبان‌آموز پدید می‌آید، بدقت بررسی شود.

امکان موقعیتهای مناسب برای قرار گرفتن در معرض زبان نیز عامل مهمی به شمار می‌رود. روشن است که مقدار و چگونگی داده‌های زبانی که محیط فراهم می‌کند در میزان کسب مهارت و تسلط زبان‌آموز تأثیر بسزایی داراست. البته، داده‌های زبانی که یادگیرندهٔ زبان دوم در معرض آن قرار می‌گیرد باید ویژگیهایی مشابه داده‌های زبانی محیط کودک در دوران فراگیری زبان اول را دارا باشد. به این معنی که در مراحل ابتدایی یادگیری، داده‌های زبانی باید ساختهایی ساده و قابل درک و واژگانی محدود داشته باشد، و در آن تکرار زیاد باشد و بعلاوه، بیشتر به موقعیت حاضر و نیز علایق

فوری یادگیرندهٔ زبان مربوط شود. روشن است که درک چنین زبانی آسانتر است. از این رو، به زبان آموز امکان می‌دهد که قاعده‌های زبان را کشف و در ذهن خود بنا کند. همچنین، بسیار مهم است که برای زبان آموز موقعیتهایی فراهم شود تا بتواند زبان دوم را به عنوان ابزار ارتباط به کار برد.

دسته سوم از عواملی که موجب تفاوتی در یادگیری زبان دوم می‌شود میزان هوش و تواناییهای ویژه یادگیری زبان است. به رابطه موجود میان هوش و میزان توانایی یادگیری زبان دوم «استعداد یادگیری زبان» (Language aptitude) گفته می‌شود. استعداد یادگیری زبان شماری از تواناییهای ویژه را شامل می‌شود که مهمترین آنها به قرار زیر است:

الف - توانایی تشخیص و به خاطر نگه داشتن صداها.

ب - توانایی به خاطر سپردن واژه‌ها.

ج - توانایی تشخیص نقش دستوری واژه‌ها در جمله.

د - توانایی استنباط یا کشف قاعده‌های دستوری از داده‌های زبانی.

روشن است که زبان آموزان در تواناییهای یاد شده مربوط به یادگیری زبان دوم یکسان نیستند. بنابراین، همه به سطح یکسانی از مهارت در زبان دوم دست نمی‌یابند.

۸- رابطه سن و یادگیری زبان

بسیاری از مردم تصور می‌کنند که کودکان زبان دوم را بهتر از افراد بالغ فرا می‌گیرند. دلیل آنان معمولاً این فرض است که کودکان هنوز در گسترهٔ دورانی به سر می‌برند که انعطاف‌پذیری و نیز توانایی آنان برای یادگیری زبان بیشتر است. همچنین، برخی پژوهشگران زبان نیز فرض می‌کنند که کودکان برای یادگیری زبان آمادگی بیشتری دارند. این دسته از پژوهشگران دورهٔ کودکی را «دوران حساس» (Critical period) می‌نامند، و عقیده دارند که دورهٔ مذکور تا زمان بلوغ ادامه دارد. از جمله، لنه‌برگ (Eric H. Lenneberg) چنین اظهار می‌دارد که ذهن انسان در دوران حساس انعطاف‌پذیری خاصی را داراست به گونه‌ای که زبان‌آموزی بطور طبیعی و به آسانی صورت می‌پذیرد. او در این زمینه آزمایش‌های گوناگونی را ارائه می‌دهد (لنه‌برگ، ۱۹۶۷، صص ۱۸۲-۱۴۲). با این حال، عقیدهٔ مذکور در سالهای اخیر مورد انتقاد قرار گرفته است. برخی پژوهشگران تردید دارند که بتوان شواهدی قطعی به دست داد که نشان دهد سن بلوغ آن چنان تغییراتی در ذهن پدید می‌آورد که بر چگونگی یادگیری زبان دوم تأثیر مهمی داشته باشد. در واقع، تجربیات و مشاهدات نشان می‌دهد که بسیاری از افراد بزرگسال به سطح بالایی از یادگیری و مهارت در زبان دوم می‌رسند.

اگر ذهن آنان عملکردهای مهم یادگیری را فاقد می‌بود، کسب چنین سطحی از مهارت بر زبان ممکن نمی‌شد. برعکس، بسیاری پژوهشگران دریافته‌اند که به نظر می‌رسد زبان آموزان مسن‌تر زبان دوم را با کارایی بیشتری فرا می‌گیرند. با این حال به نظر می‌رسد که کودکان در فراگیری برخی بخشهای زبان از افراد بزرگسال پیشی می‌گیرند. مشاهدات نشان می‌دهد که کودکان در تلفظ مشابه سخنگویان بومی مهارت بهتری کسب می‌کنند. همچنین، آنان در یادگیری واژگان زبان، سرعت بیشتری نشان می‌دهند. البته، برای توضیح تفاوت‌های یاد شده در بالا احتمالاً دلایلی را می‌توان جستجو کرد. از جمله، اندامهای گویایی کودکان بی‌شک انعطاف‌پذیری بیشتری را داراست و از همین‌رو، تحرک و شکل‌گیری آنها برای تولید و تلفظ صداهای زبان دوم بیشتر و راحت‌تر صورت می‌پذیرد. بعلاوه، کودکان به هنگامی که در محیط زبان دوم به سر می‌برند، با فراد آشنا و کودکان دیگر بطور آسانتر و گسترده‌تر ارتباط زبانی برقرار می‌کنند، و از این راه خود، بیشتر در معرض زبان دوم قرار می‌گیرند و در نتیجه یادگیری زبان دوم سریعتر به انجام می‌رسد. برعکس، افراد بزرگسال به دلیل دارا بودن ویژگیهای روانی خاص، ممکن است در برقرار کردن ارتباط زبانی گسترده با سخنگویان بومی چندان راحت نباشند و از این‌رو آمادگی از خود نشان ندهند. در نتیجه، ممکن است آنان کمتر از کودکان در معرض زبان دوم قرار گیرند و به همین علت یادگیری کندتر صورت پذیرد. تفاوت مهم دیگری که به نظر می‌رسد میان کودکان و افراد بزرگسال وجود دارد این است که در مورد کودکان تداخل کمتر است و در نتیجه خطاهای تداخلی، که احتمالاً یادگیری زبان دوم را دچار کند می‌کند، در روند یادگیری آنان کمتر بروز می‌کند.

بر پایه ملاحظات یاد شده در بالا، حتی اگر مشاهده می‌شود که کودکان احتمالاً سریعتر از افراد بزرگسال زبان دوم را فرا می‌گیرند، این تفاوت تنها به عللی جانبی و فرعی است. به این معنی که اگر افراد بزرگسال نیز به میزان کافی و مناسب در معرض زبان قرار بگیرند و به اندازه لازم در یادگیری زبان فعال باشند، همانند کودکان سرعت و آسانی زبان دوم را فرا می‌گیرند. بنابراین، حتی اگر سن در یادگیری زبان تأثیری داشته باشد، این تأثیر آن چنان مهم و قطعی نخواهد بود که به گونه‌ای قابل ملاحظه در روند یادگیری دخالت داشته باشد.

۹- قاعده‌سازی زایا و یادگیری مهارت

با فرض روند قاعده‌سازی زایا، یادگیری زبان دوم هنوز کامل نیست، زیرا تولید گفتار به کسب مهارت ویژه نیاز دارد. از این‌رو، به نظر می‌رسد که لازم است فرضیه یکپارچه‌ای ارائه شود که ساخت‌سازی یا قاعده‌سازی زایا و مهارت تولید گفتار دو بخش اصلی آن را تشکیل دهد. چنان‌که پیشتر گفته شد،

تنها در صورتی که زبان آموز بطور مناسب و به اندازه لازم در معرض زبان قرار بگیرد، و نیز از راه تمرینهای مناسب سرانجام برای برقرار کردن ارتباط زبانی کوشش کند، بتدریج نماهای ذهنی قاعده‌های زبان دوم به سوی توانش سخنگویان بومی رشد و گسترش می‌یابد و مشابه با آن بنا می‌شود. از این لحاظ، این فرضیه تا حدودی به یادگیری زبان اول شبیه است. براین پایه، مشخصه عمده فرضیه قاعده‌سازی زایا این است که فرایندهای ذهنی پردازش بر داده‌های زبانی خاصی که زبان آموز در معرض آن قرار می‌گیرد عمل می‌کنند. از این رو، عملکردهای ذهنی یاد شده به کوششهای زبان آموز برای تولید زبان وابسته نیست. در واقع، گفته‌های زبان آموز نتیجه طبیعی نظام قاعده‌هایی است که در ذهن او بنا شده، و از این رو بطور مستقیم عاملی نیست که بنوبه خود به روند قاعده‌سازی ذهنی او کمک کند. بویژه، دوره سکوت (Silent period)، که در مراحل نخستین فراگیری زبان اول معمولاً پیش از گفتار یک رازه‌ای و به همین گونه نیز در نخستین مراحل یادگیری زبان دوم مشاهده می‌شود، به عنوان گواهی بر فرض بالا به شمار می‌رود. با این حال، گفتار زبان آموز بنوبه خود در پیشرفت یادگیری زبان بطور غیرمستقیم نقش مهمی را ایفا می‌کند، زیرا موجب می‌شود که او در موقعیتهای ارتباطی شرکت کند و از این راه در معرض داده‌های زبانی بیشتری قرار بگیرد.

بر پایه ملاحظات بالا، می‌توان فرض کرد که عملکردهای ساخت‌سازی زایا به زبان آموز امکان می‌دهد که نظام قاعده‌های زیربنایی زبان را در ذهن خود بنا کند. اما برای این که زبان آموز در موقعیتهای ارتباطی، دانش زبانی فراگرفته خود را در باره زبان دوم بطور مناسب به کار بندد، لازم است که مجموعه‌ای از مهارتهای کنشی (Performative skills) واقعی را نیز فرا بگیرد. چنان که در بالا گفته شد، در واقع مهارتهای تولیدی (Productive skills) زبان تظاهر عینی نظامی است که زبان آموز قبلاً در ذهن خود جای داده است و اکنون آنها را در گفتار به کار می‌گیرد (لیتل وود ۱۹۸۴، صص. ۶۹-۷۶). به این ترتیب، زبان آموز هم ساختهای شناختی (Cognitive structures)، یعنی قاعده‌های زیربنایی لازم برای کنش زبانی، را در اختیار دارد و هم مهارتهای کنشی لازم را فرا گرفته است. مهارتهای کنشی فراگرفته یاد شده به او امکان می‌دهد که برای واکنش نسبت به خواستههای ارتباطی خود گفتار مناسب را تولید کند. به این ترتیب، روشن است که عملکردهای قاعده‌سازی زایا و نیز مهارتهای کنشی، دو بخش اصلی نظریه یادگیری زبان دوم را تشکیل می‌دهند. دو بخش یاد شده به دو گونه یادگیری اشاره دارد که سرانجام با هم شکل جامع و یکپارچه نظام عناصر و قاعده‌های زایا و نیز مهارت به کارگیری آنها را در موقعیتهای مناسب پدید می‌آورد. از این دو، روند قاعده‌سازی زایا تا حدودی بطور ناآگاه در ذهن صورت می‌پذیرد، در حالی که مهارتهای

کنشی آگاهانه و اغلب به شکل هدایت شده یعنی از راه آموزش و یادگیری عمدی فراگرفته می‌شود. با توجه به لزوم دو بخش یاد شده به عنوان بخشهای اصلی و به هم بافته در فرضیه یادگیری زبان دوم، فرضیه ارائه شده را می‌توان «فرضیه قاعده‌سازی زایا و فراگیری مهارت در یادگیری زبان دوم» نامید.

References

- Aitchison, Jean. (1976) *The Articulate Mammal, An Introduction to Psycholinguistics*. Hutchinson.
- Chomsky, Noam. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press.
- Chomsky, Noam. (1972) *Language and Mind*. New York. Harcourt Brace Jovanovich.
- Els, Theo Van et al. (1984) *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Edward Arnold.
- Klein, Wolfgang. (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Littwood, William T. (1984) *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- Lenneberg, Eric H. (1967) *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons, Inc.
- مشکوة‌الدینی، مهدی، «نظریه‌های زبان‌آموزی کردک. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، پاییز ۱۳۷۰»
- مشکوة‌الدینی، مهدی، دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد، چاپ دوم، ۱۳۷۰.