



آستان قدس  
معاونت فرهنگی

ویلیام فرانسیس مه کی

# تحلیل روش آموزش زبان

ترجمه حسین مریدی

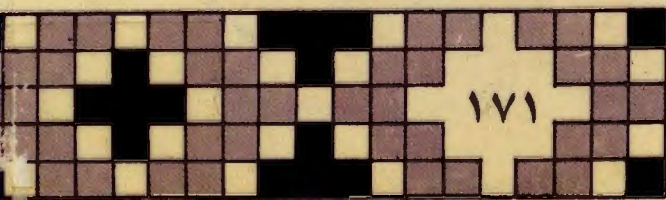


**William Francis Mackey**

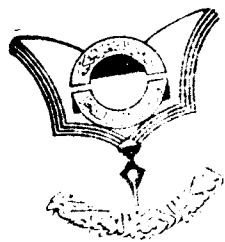
# **Method Analysis**

**Translated by**

**Hossein Moridi**



*171*



ویلیام فرانسیس مه کی

# تحلیل روش آموزش زبان

ترجمه

حسین مریدی

مه کی ، ویلیام فرانسیس Mackey, William Francis  
 تحلیل روش آموزش زبان / ویلیام فرانسیس مه کی ؛ مترجم حسین مریدی . - مشهد:  
 آستان قدس رضوی ، معاونت فرهنگی ، ۱۳۷۰ .  
 ۲۷۷ ص .

عنوان اصلی : Method Analysis.  
 ۱. زبان - راهنمای آموزشی . الف ، مریدی ، حسین ، مترجم .  
 ب . عنوان .

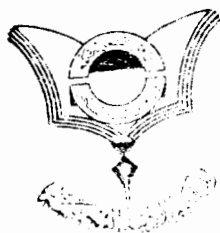
۴۰۷

P ۵۱



نام کتاب: تحلیل روش آموزش زبان  
 نویسنده: ویلیام فرانسیس مه کی  
 ترجمه: حسین مریدی  
 ویراستار: محمود الیاسی  
 ناشر: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی  
 تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه

تاریخ انتشار: چاپ اول ۱۳۷۰  
 آماده سازی و نظارت: واحد نشر بنیاد پژوهشهای اسلامی  
 امور فنی و چاپ: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی



## بسم الله الرحمن الرحيم

سپاس بیکران بر خداوند منان که نعمت خویش را بر ملت بزرگ ایران تمام کرد و  
اورا توان بخشید تا هویت اسلامی و انسانی خود را باز یابد.

دروود فراوان بر پیامبر بزرگوار اسلام «ص» و امامان «ع» و صالحان و شهیدان و  
دانشمندان، که زندگانی و مرگشان در طول قرن‌ها، همواره اندیشه و کردار انسان‌ها را بارور  
کرده است.

به برکت جمهوری اسلامی ایران و در سایه امام علی بن موسی الرضا «ع»، آستان  
قدس رضوی در سال‌های پس از پیروزی انقلاب تحولی شگرف به خود دیده است.  
بخش عظیمی از این تحول را فعالیتهای پژوهشی و فرهنگی در عرصه‌های گوناگون  
تشکیل می‌دهد که در قالب نهادهایی چند شکل گرفته است: نهادهایی جوان و  
کمال، اما پویانده و پرتلاش، که با همکاری عده‌ای از پژوهشگران متعهد و دلسوز  
به کار تحقیق، تالیف و نشر مشغولند.

معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی بر آن است تا ضمن پرداختن به وظیفه خطیر  
همانگی فعالیتهای پژوهشی، علمی و هنری مؤسسه‌های یاد شده، مجموعه‌ای از  
استعدادهای علمی و فرهنگی پراکنده در استان پهناور خراسان را گرد هم آورد و همه  
پژوهشگرانی را که می‌کوشند تا در خدمت اعتلای فرهنگ اسلامی و استقلال و  
سازندگی کشور قرار گیرند، در حد توان خویش یاری دهد.

امید آن که با یاری و همراهی همه دست اندرکاران و مسؤولان فرهنگی کشور و نیز  
با مساعدت و راهنمایی تولیت معظم آستان قدس رضوی، خراسان، این سرزمین با برکت  
و فرهنگ پرور، پناهگاه شیفتگان معرفت و علاقه‌مندان به فرهنگ ناب اسلامی شود و  
جایگاه رفیع و واقعی خویش را باز یابد.

معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی





ترجمه‌ای که به نظر خوانندگان گرامی می‌رسد، بخش دوم از کتاب تحلیل زبان ( Teaching Analysis

Language ) تألیف پرفسور ویلیام فرانسیس مکی ( W.F.Mackey )، استاد فن تعلیم و تربیت و آموزش زبان در

دانشگاه لاوال می‌باشد. این بخش با عنوان تحلیل روش (Method Analysis) شامل فصلهای پنجم تا دهم کتاب مزبور

است. بخش اول این کتاب با عنوان تحلیل زبان ( Language Analysis ) شامل چهار فصل و بخش سوم آن با عنوان

تحلیل آموزش ( Teaching Analysis ) شامل شش فصل است.





# فهرست مطالب

## فصل اول: معنای روش

۱۵	۰- مقدمه
۱۷	۱- تحلیل زبان و تحلیل روش
۱۷	۱-۱ روش و نظریه زبان
۱۸	۱-۲ روش و توصیف زبان
۱۸	۱-۳ روش و یادگیری زبان
۱۹	۲- سیر تحول آموزش زبان
۱۹	۲-۱ عهد باستان و قرون وسطی
۱۹	۲-۲ دورهٔ رنسانس
۲۱	۲-۳ قرنهای هفدهم و هجدهم
۲۲	۲-۴ قرن نوزدهم
۲۵	۲-۵ قرن بیستم
۳۳	۳- انواع روشها
۳۴	۳-۱ روش مستقیم
۳۴	۳-۲ روش طبیعی
۳۵	۳-۳ روش مبتنی بر اصول روان شناسی
۳۵	۳-۴ روش مبتنی بر اصول آواشناسی
۳۵	۳-۵ روش خواندن
۳۶	۳-۶ روش دستوری
۳۶	۳-۷ روش ترجمه
۳۶	۳-۸ روش دستور- ترجمه

۳۷	۳-۹ روش بهگزینی
۳۷	۳-۱۰ روش واحدی
۳۸	۳-۱۱ روش کنترل مواد زبانی
۳۸	۳-۱۲ روش تقلیدی - حفظی
۳۹	۳-۱۳ روش تمرین - تئوری
۳۹	۳-۱۴ روش شباهتهای زبانی
۳۹	۳-۱۵ روش دوزبانه
۴۰	۴- روشها از چه ساخته می شوند؟

### فصل دوم: گزینش

۴۳	۰- مقدمه
۴۵	۱- هدف، سطح و مدت آموزش
۴۵	۱-۱ هدف آموزش
۴۶	۱-۲ سطح
۴۶	۱-۳ مدت
۴۷	۲- انتخاب نوع زبان
۴۷	۲-۱ لهجه
۴۷	۲-۲ سیاق سخن
۴۷	۲-۳ سبک
۴۸	۲-۴ وسیله بیان
۴۸	۳- انتخاب مقدار زبان
۵۱	۳-۱ عوامل برونی
۵۱	۳-۱-۱ هدف، سطح و مدت
۵۲	۳-۱-۲ نمونه
۵۲	۳-۲ عوامل درونی
۵۲	۳-۲-۱ تعداد
۵۹	۳-۲-۲ همسازی
۶۰	۳-۲-۳ اطلاع رسانی
۶۰	۳-۲-۴ احتمال وقوع عناصر زبانی
۶۰	۳-۲-۵ ترکیب پذیری
۶۲	۳-۲-۶ ساخت پذیری

۶۳	۴- انتخاب ملاکهای گزینش
۶۳	۴- ۱- بسامد
۶۴	۴- ۱- ۱- چه چیزی شمارش می‌شود؟
۶۷	۴- ۱- ۲- چه مقدار شمارش می‌شود؟
۶۸	۴- ۱- ۳- چه چیزی به چه عنوانی شمارش می‌شود؟
۶۸	۴- ۴- انواع فهرستهای بسامد
۷۰	۴- ۱- ۵- محدودیت شمارشهای بسامد
۷۱	۴- ۲- دامنه
۷۲	۴- ۳- دسترسی‌پذیری
۷۳	۴- ۴- قدرت پوشش
۷۴	۴- ۴- ۱- قدرت شمول
۷۴	۴- ۴- ۲- قدرت گسترش
۷۴	۴- ۴- ۳- ترکیب‌پذیری
۷۵	۴- ۴- ۴- تعریف‌پذیری
۷۸	۴- ۵- آسانی یادگیری
۷۸	۴- ۵- ۱- شباهت
۷۹	۴- ۵- ۲- وضوح
۷۹	۴- ۵- ۳- کوتاهی
۷۹	۴- ۵- ۴- نظم
۷۹	۴- ۵- ۵- باریادگیری
۸۰	۴- ۶- تعارض ملاکها
۸۱	۵- گزینش عناصر زبانی
۸۲	۵- ۱- گزینش آوایی
۸۳	۵- ۲- گزینش دستوری
۸۳	۵- ۲- ۱- ساختها
۸۶	۵- ۲- ۲- صورتهای تصریفی
۸۸	۵- ۲- ۳- واژه‌های ساختاری
۸۸	۵- ۳- گزینش واژگان
۹۰	۵- ۳- ۱- اسمهای ذات
۹۱	۵- ۳- ۲- اسمهای معنی
۹۱	۵- ۳- ۳- توصیف‌کننده‌ها
۹۲	۵- ۳- ۴- افعال
۹۲	۵- ۴- گزینش معنایی
۹۲	۵- ۴- ۱- معانی واژگانی

۵-۴-۲ معانی ساختاری

۹۵

## فصل سوم: درجه بندی

۰- مقدمه

۹۷

۰-۱ تاریخ و اصول درجه بندی

۹۸

۰-۲ تجزیه و تحلیل درجه بندی

۱۰۱

۱- گروه بندی

۱۰۲

۱-۱ گروه بندی در نظام

۱۰۲

۱-۱-۱ گروه بندی آوایی

۱۰۲

۱-۱-۲ گروه بندی دستوری

۱۰۳

۱-۱-۳ گروه بندی واژگانی

۱۰۳

۱-۱-۴ گروه بندی معنایی

۱۰۵

۱-۲ گروه بندی در ساخت

۱۰۵

۱-۲-۱ آواها در واژه ها

۱۰۶

۱-۲-۲ واژه ها در عبارتها

۱۰۶

۱-۲-۳ عبارتها در جمله ها

۱۰۷

۱-۲-۴ جمله ها در بافتها

۱۰۸

۲- توالی

۱۰۹

۲-۱ توالی در نظام

۱۰۹

۲-۱-۱ توالیهای آوایی

۱۰۹

۲-۱-۲ توالیهای دستوری

۱۱۱

۲-۱-۳ توالیهای واژگانی

۱۱۵

۲-۱-۴ توالیهای معنایی

۱۱۸

۲-۲ توالیهای مربوط به ساختها

۱۲۳

۲-۲-۱ مسیر

۱۲۳

۲-۲-۲ گسترش

۱۲۴

۲-۲-۳ گوناگونی

۱۲۶

۲-۲-۴ طول

۱۲۶

## فصل چهارم: ارائه

۰- مقدمه

۱۲۹

۱- شیوه بیان

۱۳۰

۱-۱ مرحله بندی

۱۳۰

۱-۱-۱ تعداد مراحل

۱۳۰

۱۳۲	۱-۱-۲ ترتیب مراحل
۱۳۶	۱-۱-۳ فاصله بندی
۱۳۸	۱-۱-۴ واحدها
۱۳۸	۲-۱ نمایش
۱۳۸	۱-۲-۱ صورت گفتاری
۱۴۰	۱-۲-۲ صورت نوشتاری
۱۴۴	۲- محتوا
۱۴۵	۲-۱-۱ روالهای افتراقی
۱۴۶	۲-۱-۲ توضیح
۱۴۶	۲-۱-۳ ترجمه
۱۴۸	۲-۲ روالهای نمایشی
۱۴۹	۲-۲-۱ اشیا
۱۴۹	۲-۲-۲ کنشها
۱۵۰	۲-۲-۳ موقعیتها
۱۵۲	۲-۳ روالهای تصویری
۱۵۲	۲-۳-۱ نوع
۱۵۴	۲-۳-۲ رسانه ها
۱۵۸	۲-۴ روالهای بافتی
۱۵۹	۲-۴-۱ تعریف
۱۶۰	۲-۴-۲ برشمردن
۱۶۰	۲-۴-۳ جانشینی
۱۶۰	۲-۴-۴ استعاره
۱۶۱	۲-۴-۵ تضاد
۱۶۱	۲-۴-۶ بافتهای چندگانه

## فصل پنجم: تکرار

۱۶۵	۰- مقدمه
۱۶۵	۰-۱ ماهیت تکرار
۱۶۶	۰-۲ انواع تکرار
۱۶۶	۰-۲-۱ طوطی وار
۱۶۷	۰-۲-۲ همراه با گسترش
۱۶۷	۰-۲-۳ همراه با تغییر
۱۶۸	۰-۲-۴ اجرایی
۱۶۹	۰-۳ ابزارهای تکرار

- ۱۶۹ ۱-۳-۰ بافتی
- ۱۷۰ ۲-۳-۰ صوری
- ۱۷۰ ۱- گوش دادن
- ۱۷۱ ۱-۱- بازشناسی
- ۱۷۱ ۱-۱-۱ شناسایی آوایی
- ۱۷۲ ۲-۱-۱ آوانویسی
- ۱۷۲ ۴-۱ درک مطلب شنیداری
- ۱۷۳ ۱-۲-۱ تمرینهای ویژه گوش دادن
- ۱۷۳ ۲-۲-۱ تمرینهای نگاه کن و گوش بده
- ۱۷۴ ۳-۲-۱ تمرینهای بخوان و گوش بده
- ۱۷۴ ۲- صحبت کردن
- ۱۷۴ ۲-۱ تلفظ
- ۱۷۵ ۱-۱-۲ مشقهای آوایی بین دو خط مایل
- ۱۷۶ ۲-۱-۲ مشقهای جفت کمینه
- ۱۷۶ ۳-۱-۲ بلند خوانی
- ۱۷۷ ۴-۱-۲ مشقهای گوش بده و تکرار کن
- ۱۷۸ ۵-۱-۲ سرودها
- ۱۷۸ ۲-۲ بیان شفاهی
- ۱۷۹ ۱-۲-۲ گفت و شنودهای دو نفره مدل
- ۱۸۰ ۲-۲-۲ تمرین الگویی
- ۱۸۶ ۳-۲-۲ جدولهای مشق شفاهی
- ۱۹۰ ۴-۲-۲ تمرین نگاه کن و بگو
- ۱۹۲ ۵-۲-۲ جمله سازی شفاهی
- ۱۹۳ ۳- خواندن
- ۱۹۳ ۱-۳-۱ بازشناسی دیداری
- ۱۹۳ ۱-۱-۳ حروف یا نویسه ها
- ۱۹۴ ۲-۱-۳ کلمات و گروههای کلمات
- ۱۹۴ ۲-۳ درک مطلب خواندنی
- ۱۹۵ ۱-۲-۳ خواندن فشرده
- ۱۹۷ ۲-۲-۳ خواندن گسترده
- ۱۹۹ ۴- نوشتن
- ۱۹۹ ۱-۴ خط نویسی
- ۲۰۰ ۱-۱-۴ مشق خط
- ۲۰۰ ۲-۱-۴ تقلید خط

۲۰۰	۴-۱-۳ مشق آوانویسی
۲۰۰	۴-۲ هجی کردن
۲۰۱	۴-۲-۱ تکمیل
۲۰۱	۴-۲-۲ حرف نویسی
۲۰۲	۴-۲-۳ املا
۲۰۲	۴-۳ انشا
۲۰۲	۴-۳-۱ تصرف در جمله
۲۰۵	۴-۳-۲ جمله نویسی
۲۰۷	۴-۳-۳ پاراگراف نویسی

### فصل ششم: اندازه گیری روش

۲۱۳	۰- مقدمه
۲۱۴	۱- اندازه گیری گزینش
۲۱۴	۱-۱ کمیت
۲۱۴	۱-۱-۱ کمیت آوایی
۲۱۴	۱-۱-۲ کمیت دستوری
۲۱۵	۱-۱-۳ کمیت واژگانی
۲۱۶	۱-۱-۴ کمیت معنایی
۲۱۶	۱-۲ نسبت اجزای کلام
۲۱۷	۱-۳ سودمندی گزینش
۲۱۷	۱-۳-۱ بسامد
۲۱۸	۱-۳-۲ دامنه
۲۱۹	۱-۳-۳ دسترسی پذیری
۲۱۹	۱-۳-۴ قدرت پوشش
۲۱۹	۱-۳-۵ آسانی یادگیری
۲۲۰	۲- درجه بندی
۲۲۰	۲-۱ باروری
۲۲۱	۲-۱-۱ انواع باروری
۲۲۵	۲-۱-۲ میزان باروری
۲۲۶	۲-۲ جذب مطالب جدید
۲۲۶	۲-۲-۱ انواع جذب مطالب جدید
۲۲۸	۲-۲-۲ میزان جذب مطالب جدید
۲۳۰	۳- اندازه گیری ارائه
۲۳۰	۳-۱ شیوه بیان

۲۳۱

۲۳۲

۲۳۲

۲۳۳

۲۳۳

۲۳۴

۲۳۴

۲۳۴

۲۳۵

۲۳۶

۲۳۶

۲۳۷

۲۳۷

۲۳۸

۲۳۹

۲۳۹

۲۴۰

۲۴۵

۲۷۰

۲۷۳

## ۲-۳-۲ محتوا

۱-۲-۳ روال افتراقی

۲-۲-۳ روال نمایشی

۳-۲-۳ روال تصویری

۴-۲-۳ روال بافتی

۴- اندازه گیری تکرار

۱-۴ مقدار تکرار

۱-۱-۴ تعداد

۲-۱-۴ توزیع

۲-۴ نسبت تکرار

۱-۲-۴ مهارتها

۲-۲-۴ رسانه ها

۳-۴ تنوع تکرار

۴-۴ انواع تکرار

۵- برش عمودی روش

۱-۵ طرح

۲-۵ کاربردهای طرح

کتابشناسی

فهرست اعلام

فهرست موضوعی



## فصل اول: معنای روش

### ۰ — مقدمه

روش، دومین زمینهٔ تحلیلی در آموزش زبان است. روش را تا حدی اصول مختلف تحلیل زبان تعیین می‌کند، و خود روش نیز تا حد زیادی تعیین کنندهٔ تکنیکهای آموزش زبان است. اغلب گفته می‌شود علت موفقیت یا شکست یادگیری زبان را در روش معمول باید جستجو کرد، زیرا در نهایت امر، این روش است که محتوا و چگونگی آموزش را تعیین می‌کند. باز هم «روش» است که مدارس تجارتي را برآن می‌دارد تا به مشتریان خود اعلام دارند: «تسلط کامل به زبان... ظرف مدت فقط چند ماه»، زیرا روش آموزش از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است.

در مقابل این نگرش، دیدگاه افراطی دیگری وجود دارد که برای روشهای آموزش زبان آنچنان اهمیتی قائل نیست، چون بنابر اصول این دیدگاه هر جا علاقه‌ای برای یادگیری وجود داشته باشد، شایستگی زبان آموز مطرح است، نه روش آموزش.

نگرش سومی هم هست که معلم را تنها عنصر مهم می‌داند، زیرا خوبی هر روشی در حد خوب بودن معلمی است که آن روش را به کار می‌برد. روش صرفاً ابزاری است که در دست معلم قرار می‌گیرد.

علی‌رغم همهٔ اینها، از معلمان مدام خواسته می‌شود این ابزار قدیمی را رها کنند؛ از کتابها و روشهای آموزشی که به کار برده‌اند دست بردارند و کتابهای درسی و روشهای آموزشی جدید را برگزینند. در ضمن از معلمان انتظار می‌رود که هر چندگاه یک بار، روشهای متداول را نیز، با توجه به نظریه‌ها و پژوهشهای جدید، دوباره بررسی کنند. اما معلمان، در مقابل این پیشنهادها معمولاً مقاومت نشان می‌دهند، زیرا در زمینهٔ روشهای

جدید، تضادهای اصولی و سوء تفاهمهای زیادی به چشم می خورد.

مدتها وضع براین منوال ادامه داشت. در سال ۱۹۲۹، فایف<sup>۱</sup> پس از یک بررسی گسترده و بی سابقه در زمینه آموزش زبان چنین نتیجه گیری کرد: «به نظر می آید عقاید جدید با کندی کسل کننده ای پیش می روند و خیلی دیر پا می گیرند، زیرا روشهای از کار افتاده و عقاید سست هنوز هم بدون این که طرفداران زیادی داشته باشند، صرفاً با تکرار مداوم، خود در صحنه زبان آموزی استقراری مستمر دارند. به بیانی دیگر، همان ترانه های قدیمی بدون این که در شنوندگان شوری برانگیزند، هنوز هم با آهنگهای تبلیغاتی ویژه خود خوانده می شوند.» (۱۹۷: ۴۸) استقرار روشهای جدید متأسفانه همیشه به قیمت هستی روشهای قدیمی تمام شده و تمامی نکته های خوب و بد آنها با بی تفاوتی به دست فراموشی سپرده می شود. روشها، از یادگیری به شیوه از برخوانی تا تکنیکهای کاملاً منطقی و متکی بر تحلیل زبان شناختی (۱۹۷: ۱۸۰) و رجعت مجدد به سوی یادگیری به شیوه از برکردن نوسان داشته اند. در حالی که در پیشرفت تقریبی علوم دیگر، هر مرحله جدید حاصل بهبود مراحل قبلی بوده است نه طرد تجربیات پیشین، اما در روشهای آموزش زبان از حرکت پاندول وار افراط و تفریط تبعیت شده است؛ از این رو بعد از گذشت قرنهای منابع نظام مند<sup>۲</sup> در این مقوله از دانش به چشم نمی خورد. کیفیت بعضی آثار در این مورد به قدری ضعیف است که تمامی زمینه روش زبان را بی اعتبار می کند، تا آنجا که افراد غیرمتخصص و جنجال برانگیز و محققان واقعی در یک سطح قرار داده می شوند. در نتیجه قسمت اعظم روش زبان به جای بررسی واقعیت امر، موضوع سلیقه های شخصی شده است. تعجبی ندارد اگر با احساساتی تند در این زمینه روبرو شویم، مثلاً معنی کلمه «روش» به چیزی بسیار بی اهمیت یا امری بسیار مهم اطلاق شود. پیدا کردن دلیل این امر دشوار نیست. آن را در حالت و سازماندهی دانش خود نسبت به زبان و یادگیری آن، در جهالت سرسختانه موجود در کردار، گفتار و اندیشه های گذشتگان، و در علایق مبهمی که به روشها تبدیل شده اند؛ و بالاخره در معنی روش می توان پیدا کرد. ۱۲۸۶

هرمعنایی که از روش استنباط کنیم باید آنچه را که معلم تعلیم می دهد از آنچه کتابهای درسی آموزش می دهند متمایز کند. معنی روش نباید کتابی را که برای تدریس به کار رفته با معلمی که آن را تدریس می کند در هم بیامیزد. بنابراین تحلیل روش، چیزی است کاملاً جدا از تحلیل آموزش. تحلیل روش میزان آموزشی را معین می کند که از راه

کتاب انجام می‌گیرد، تحلیل آموزش کاری را معلوم می‌کند که معلم انجام داده است. منظور از تحلیل روش این است که نشان داده شود چگونه روشی با روش دیگر تفاوت دارد. در روش نوین چه نوآوری‌هایی وجود دارد و چه چیزهای کهنه‌ای در روش قدیمی مشهود است. این موضوع به تحلیل مطالبی محدود می‌شود که زبان آموز از طریق آنها زبانی را یاد می‌گیرد و این مطالب شامل متون درسی، کتابهای تمرین، نوار و صفحات درسی، فیلمهای آموزشی، درسهای بسته بندی شده<sup>۳</sup> و برنامه ریزی ماشینهای آموزشی است. چون این مطالب همگی یا ثابت و مشخص اند و یا به صورت متون درسی درآمده اند، تحلیل آنها از اندازه گیری نتایجی که از کاربرد آنها به دست می‌آید دقیقتر از کاربرد می‌آید. از لحاظ منطقی هم تحلیل این مطالب باید بر بررسی نتایج حاصل از کاربردشان مقدم باشد. اما قبل از این که به شرح نظریه تحلیلی روش پردازیم، لازم است مشخص کنیم که روش دقیقاً به چه چیزهایی می‌پردازد، یعنی (۱) ارتباط روش و تحلیل زبان را بررسی کنیم، (۲) از سیر تحول روشهایی که تحلیل می‌کنیم آگاه شویم، (۳) انواع روشهای متداول را بشناسیم، و (۴) مشخص کنیم روشها از چه ساخته شده اند و کدام شیوه‌هاست که روشی را از روش دیگر متفاوت می‌کنند.

## ۱- تحلیل زبان و تحلیل روش

تفاوت روشها از این مسایل ناشی می‌شود: (۱) نظریه‌های مختلف درباره زبان، (۲) انواع مختلف توصیف زبان، و (۳) عقاید متفاوت درباره یادگیری زبان.

### ۱-۱ روش و نظریه زبان

نظریه‌های متفاوت زبان وقتی که به زمینه‌های معینی محدود شود و از زمینه‌های دیگر غفلت ورزد تفاوت‌هایی در روش ایجاد می‌کند. روشهایی که بر پایه نظریه‌های زبان استوارند و خود را به بررسی صورت زبانی محدود می‌کنند با روشهایی که به محتوای زبانی، یا ارتباط زبان با واقعیت تکیه کرده اند، تفاوت دارند.

۳- درسهای بسته بندی شده (package courses) مجموعه‌ای از کتاب، کتاب تمرین، نوار یا صفحه که معمولاً در بسته‌ای گردآوری شده است و در بازار فروش وسایل آموزشی دیده می‌شود-م.

## ۱-۲ روش و توصیف زبان

تفاوت در توصیف زبان موجب ایجاد تفاوت‌هایی در لهجه<sup>۴</sup> اجتماعی یا جغرافیایی مورد بررسی، تفاوت‌هایی در سبک و سیاق سخن<sup>۵</sup> تدریس شده، و تفاوت‌هایی در مقولات زبانی شناسایی شده می‌شود. مقولاتی که در توصیف زبان ایجاد می‌شوند ناشی از توصیفی است که روش در آموزش معمول خود به کار برده است. برای مثال اگر روش مشخصی بر این گمان بوده باشد که دو جمله زیر به الگوی یکسانی تعلق دارند؛

Where do you get on the bus every morning?

Do you live far from school?

در نتیجه آنها را تحت عنوان نکته آموزشی واحدی خواهد آورد؛ در حالی که روش دیگری می‌تواند آنها را دو نکته آموزشی جدا از هم تلقی کند. چنین تمایزی به نوع دستور یا تکنیک توصیفی بستگی دارد که سازنده روش به کار برده است. البته دستور زبانی که در ذهن سازنده روش وجود داشته است امکان دارد چیزی نباشد مگر توصیف ویژه‌ای که وی از زبان برای خود ساخته باشد. اما با وجود این هنوز هم موضوعی است که باید تحلیل شود. بعضی روشها روی تفاوت‌هایی که در آموزش زبان اول با زبان دوم دارد، تکیه می‌کنند. این تفاوتها یا از تحلیل افتراقی دو زبان ناشی می‌شوند، یا به بررسی دشواریهای مربوطند که ویژه زبان آموزان مشخصی است.

## ۱-۳ روش و یادگیری زبان

تعداد بسیاری از روشها بر اساس عقایدی پی ریزی شده است که مربوط به چگونگی یادگیری زبان است. مثلاً بعضی از روشها بر این گمانند که می‌بایست شرایطی مشابه شرایط فراگیری زبان اول را برای زبان آموز پدید آورند. لذا این روشها روی تقلید، از برکردن طوطی وار<sup>۶</sup>، تداعی<sup>۷</sup> و قیاس<sup>۸</sup> تکیه می‌کنند. از سوی دیگر، روشهایی وجود دارند که چنین امری را محال می‌انگارند و در اصل چیزی به اسم روش طبیعی نمی‌شناسند، چرا که هر روشی را نظامی می‌دانند که الزاماً ساختگی است. 1277:85 با وجود این عده‌ای هنوز هم سعی بر آن دارند تا شرایطی را به وجود آورند که تقریباً مشابه شرایطی باشد که در آن زبان اول فرا گرفته می‌شود.

روشهای دیگری هم وجود دارند، که نه زیربنای نظریه‌ای دارند و نه بر مبنای

4. dialect    5. registers    6. rote memory    7. association    8. analogy

تحلیلی زبان استوارند. احتمال دارد که این روشها مجموعه‌ای باشند از بعضی درسهای معلمان کارآموده؛ به هر حال این روشها هم بی شک براساس فرضیاتی بنا شده‌اند. این اصول متفاوت و اغلب مغایری که در نظریه‌های زبان، در توصیفهای زبان و در یادگیری زبان به چشم می‌خورند، آگاهانه یا ناآگاهانه، به موازات سیر تحول مطالعه آموزش به طور روز افزون زبان پذیرفته شده و متداول گشته‌اند. لذا، بررسی این گسترش، ولو به طور اجمالی، حائز اهمیت است.

## ۲- سیر تحول آموزش زبان

### ۲-۱ عهد باستان و قرون وسطی

قبل از آغاز امپراتوری روم، رومیان زبان یونانی را به عنوان زبان دوم مطالعه می‌کردند. این کار را با استخدام معلمان سرخانه یونانی و نیز با وادار کردن بردگان و خدمتکاران یونانی زبان خود انجام می‌دادند. با گسترش امپراتوری روم دیگران هم به یادگیری لاتین پرداختند تا این که لاتین زبان بین‌المللی دنیای غرب، زبان کلیسا و حکومت شد. مدتهای مدید یادگیری زبان به لاتین منحصر می‌شد و تنها وسیله آموزش در مدارس هم لاتین بود. در بسیاری از کشورهای اروپایی تا عصر جدید وضع بر همین منوال باقی ماند.

بنابراین اولین توجه به روشهای آموزش زبان در اروپا الزاماً به آموزش لاتین مربوط می‌شد. در طی قرون وسطی زبان منحصر به فرد آموزش زبان لاتین بود. برطبق معمول اکثریت روشهای متداول نیز به دستور زبان لاتین محدود می‌شد که برای کشیشها تدوین شده بود. هدف این بود که در آنها توانایی تکلم و خواندن و نوشتن به این زبان دوم ایجاد شود. کوتاه سخن اینکه، لاتین به تنهایی در خدمت تمام آموزش آکادمیک زمان بود.

### ۲-۲ دورهٔ رنسانس

شاید این نکته حائز اهمیت باشد که اولین شکایتی که در مورد روش آموزش لاتین بروز کرد بعد از اختراع چاپ بود. یکی از موارد کاربرد دستگاه چاپ انتشار مجدد آثار کلاسیک به زبان یونانی و لاتین بود. این آثار در سراسر اروپا توزیع و تدریس می‌شد. اما زبانی که آثار کلاسیک لاتین بدان نوشته شده بود، قرنهای کهن تر و در نتیجه بسیار متفاوت تر از زبان لاتینی بود که در محافل علمی اروپای آن زمان بدان تکلم می‌شد. با این همه، همان زبان لاتین مربوط به آثار کلاسیک، به عنوان لاتین صحیح و اصیل تلقی

می شد و دستور زبانهای لاتین و روشهای آموزش زبان نیز باید بر همان مبنا استوار می گردید. در نتیجه دستورهای که اساس آنها آثار مدون کلاسیک بود بتدریج مفصلتر و پیچیده تر می شد، و به جایی رسید که مطالعه این دستور، به جای این که زبان آموز را برای خواندن آثار کلاسیک آماده کند، خود به هدف جداگانه ای تبدیل شد. احکامی که به ابقای این نوع زبان لاتین، به جای صورت گفتاری آن، اصرار می ورزید تا حد زیادی مسؤول تبدیل شدن لاتین به یک زبان مرده است. در نتیجه زبانهای ملی اروپایی بتدریج جای زبان لاتین را گرفتند.

اما پیش از این رویداد رشته اقداماتی به منظور بهبود آموزش لاتین به عمل آمد و از آموزش دستور زبان صرفاً به خاطر دستور زبان دوری شد. در سال ۱۵۳۲ دی مارینیس<sup>۹</sup> دستور زبان مجملی را در ۶۷ صفحه به چاپ رسانید «تا از دانشجویان، لاتین دان بسازد و نه دستور دان»<sup>۱۰</sup>، و معاصرش ملانکتین<sup>۱۱</sup> با دستور زبان رسمی و آموزش قواعد بیش از اندازه لازم به مخالفت برخاستند.

مونتان<sup>۱۲</sup> در یکی از مقالاتش اشاره می کند که وی زبان لاتین را بدون یادگیری قواعد آموخته است، زیرا پدرش همه افراد خانواده، و از جمله معلمی آلمانی را که برای آموزش زبان لاتین استخدام شده بود، بر آن داشت که با وی فقط به زبان لاتین حرف بزنند. این دستور در مورد دیگر فرزندان خانواده نیز، حتی قبل از فراگیری زبان مادری شان رعایت می شد. اما همین که مونتان به کالج دو گوئین<sup>۱۳</sup> وارد شد، جایی که در آن به یادگیری قواعد دستور زبان پرداخت، زبان لاتینی را که به طور سلیس بدان تکلم می کرد بسرعت فراموش کرد.

در حدود همین برهه زمانی بود که راتیسیوس<sup>۱۴</sup> از این که روشهای معاصر، آموزش خواندن را فدای دستور زبان می کردند زبان به شکوه گشود. اما اجرای نظریه های وی برای خلفش، یان کمینیوس<sup>۱۵</sup> باقی ماند، که متخصصی مشهور در تعلیم و تربیت و ازاهاالی چک بود. کمینیوس به جای تدریس قواعد، تقلید و تکرار و فراوانی تمرین را در خواندن و صحبت کردن به کار برد و دستور زبان را به طور غیر مستقیم به شیوه استقرایی<sup>۱۶</sup> تدریس کرد. کمینیوس در سال ۱۶۳۱ کتابی را به نام *Ianua linguarum reserata* [دروازه زبانها گشوده شد] منتشر کرد. این کتاب شامل واژگان معدودی بود که از چند هزار کلمه تجاوز

9. Di Marinis    10. Luther    11. Melanchthon    12. Montaigne

13. Collège de Guyenne    14. Ratichius    15. Jan Comenius    16. induction

نمی‌کرد. مؤلف هر کلمه را در جمله‌ای به کار برده بود که معنایی از آن کلمه را بیان می‌کرد. در سال بعد کتاب *Didacticamagna* را به چاپ رسانید. این کتاب از بلندپروازی ویژه‌ای برخوردار بود، زیرا از مرز زبان می‌گذشت و پایه‌های تعلیم و تربیت نوین را پی ریزی می‌کرد، ولی آموزش زبان همچنان از علایق ویژه کمینیوس بود و کتابی هم در این زمینه با عنوان *Linguarum methodus novissima* منتشر کرد که یکی از اقدامات بزرگ وی در آموزش دستور زبان به شیوه استقرایی بود. یکی دیگر از کارهای بعدی او *Orbis pictus* است که در سال ۱۶۵۸ به طبع رسید. در این کتاب است که برای اولین بار آموزش زبان از راه کاربرد تصاویر مطرح می‌شود.

## ۲-۳ قرنهای هفدهم و هجدهم

اگر چه بیشتر آثار کمینیوس پس از مرگش بزودی به بوته فراموشی سپرده شد، و بیش از دو قرن وضع بر این منوال باقی ماند، ولی بعضی از عقاید وی هر چند گاه یک بار به وسیله افرادی که به آموزش زبان علاقه‌مند بودند دوباره خودنمایی می‌کرد. جان لاک<sup>۱۷</sup> با توجه به بعضی از عقاید کمینیوس و مونتان در سال ۱۶۹۳ کتابی با عنوان اندیشه‌هایی درباره تعلیم و تربیت زبان منتشر کرد.

به نظر جان لاک «زبان با قواعد هنری ساخته نمی‌شود، بلکه رویدادی است که به طور تصادفی و بر اثر کاربرد مردم متداول می‌شود. کسی که به زبانی خوب حرف می‌زند، قاعده‌ای جز آن نمی‌شناسد. و به چیزی هم اعتقاد نمی‌کند مگر حافظه خویش، و عادت به تکلم درست. و این رسم درست حرف زدن را هم از کسانی یاد می‌گیرد که درست حرف می‌زنند، به بیانی دیگر حرف زدن نوعی تقلید صرف است...» (1103: 138)

باسدو<sup>۱۸</sup> از عقاید کمینیوس پیروی کرد و در سال ۱۷۶۳ تحت تأثیر عقاید روسو<sup>۱۹</sup>، مبنی بر تعلیم و تربیت طبیعی قرار گرفت، اما دست اندرکاران آموزش و پرورش زمان، یعنی کسانی که بیم داشتند این عقاید موقعیت امن آثار کلاسیک را در تعلیم و تربیت به خطر بیندازد، او را بشدت به باد انتقاد گرفتند.

تا ریع آخر قرن هجدهم ترجمه از زبان دوم، تمرین متداول در مدارس زمان بود، اما اثر میدنگر<sup>۲۰</sup> آن را دگرگون کرد. وی در سال ۱۷۸۳ کتابی را به عنوان *Praktische französische Grammatik* [تمرین دستور زبان فرانسه] انتشار داد که ترجمه از زبان

دوم را با به کارگیری قواعد دستوری متداول کرد.

در اواخر همین قرن بود که آموزش دستور زبان لاتین خود بخود به هدف جداگانه‌ای تبدیل شد. زبان لاتین دیگر زبان آموزش نبود. دستور زبان لاتین به صورت فرمول درآمد و پرداختن به آن فقط جنبه تمرینهایی فاضلانه داشت. بدین ترتیب در مدارس چند راه برای آموزش زبانهای دیگر باز شد، اما نباید تعجب کنیم که این زبانها را با همان روشی تدریس می کردند که زبان لاتین آموزش داده می شد و صحت و سقم مطالب را نیز با همان پرورش ذهنی که زاییده آموزش لاتین بود، تعیین می کردند.

## ۲-۴ قرن نوزدهم

در آغاز قرن نوزدهم عکس العملی بروز کرد، بدین ترتیب که پیروی از رهبری جیمز همیلتن<sup>۲۱</sup> (۱۸۲۹ - ۱۷۸۴)، ژاکوتو<sup>۲۲</sup> و توسنت - لنگشایت<sup>۲۳</sup> بازگشت به دستور زبان استقرایی را از طریق مطالعه متون زبان دوم مورد تشویق قرار دادند. اما متون مورد استفاده آنها را آثار ادبی و آثار مربوط به انجیل تشکیل می داد و آموزش آنها برای افراد مبتدی بسیار دشوار بود. برای غلبه بر این دشواری زایدنستوکر<sup>۲۴</sup> در سال ۱۸۱۱ موفق به نوشتن متنی شد که بر پایه جمله های ساده بنا شده بود و اکثر مشخصه های دستوری زبان را دربر می گرفت. اهن<sup>۲۵</sup> و بعدها اولندرف<sup>۲۶</sup> از این نوآوری استقبال کردند ولی این کارل پلوتز<sup>۲۷</sup> (۱۸۸۱ - ۱۸۱۹) بود که نواقص ناشی از هم گسیختگی جمله های دستوری کتاب زایدنستوکر را ترمیم کرد و آن را به شکلی اصولی درآورد به طوری که مدتها بعد از مرگ مؤلف، این کتاب در آموزش زبان اروپا جلوه گری می نمود. روش پلوتز از دو قسمت تشکیل می شد. (۱) قواعد و صورتهای صرفی<sup>۲۸</sup> و (۲) جمله هایی برای تمرین ترجمه از زبان اول به زبان دوم و از زبان دوم به زبان اول. در طول قرن نوزدهم، مدارس، برای آموزش زبان از تکنیکهای پلوتز پیروی می کردند، تکنیکهایی که براساس آن از زبان اول برای رسیدن به زبان دوم استفاده می شد و شامل حفظ کردن قواعد دستوری و شناسایی انواع کلمه و یادگیری استفاده از قواعد دستوری با استفاده از ترجمه جملات مختلف بود.

در طول این زمان، بویژه در نیمه دوم قرن، چندین عکس العمل انفرادی آغاز می شود که سرانجام به نهضتی تبدیل می گردد. کلود مارسل<sup>۲۹</sup> از پیشگامان این نهضت است که با انتشار رساله اش به سال ۱۸۶۷ که در مورد مطالعه و بررسی زبان است، روش ترجمه و

21. James Hamilton 22. Jacotot 23. Toussaint-Langescheidt 24. Seidenstücker

25. Ahn 26. Oldendorf 27. Karl Plötz 28. Paradigm 29. Claude Marcel



قواعد دستوری را از میان برمی‌دارد و به آموزش زبان، در آغاز با درک مطلب از راه گوش کردن زیاد می‌پردازد و بعد به خواندن مطالب ساده و آشنا روی می‌آورد، و سرانجام حرف زدن و نوشتن را به میان می‌کشد. در سال ۱۸۷۴ نیز سوور<sup>۳۰</sup> از اصول مشابهی جانبداری کرد و یادگیری دستور زبان و ترجمه را به زمانی واگذار کرد که زبان‌آموز از عهده فهم زبان برآمده باشد. ۱۲۸۱ در سال ۱۸۶۶ هنیس<sup>۳۱</sup> مدرسه‌ای خصوصی برای آموزش زبان دایر کرد و «روش طبیعی» را که در واقع عکس العمل نهایی در برابر روشهای دستور-ترجمه پلوتر، اهن و اولندرف بود رایج کرد.

در حدود ۱۸۸۰ عنصری جدید-فعالیت جسمی- به آموزش زبان افزوده شد. در این سال بود که گوئین<sup>۳۲</sup> کتابش را با عنوان *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* [هنر آموزش و مطالعه زبانها] به چاپ رسانید. گرچه این کتاب در آغاز انتشار در فرانسه مورد غفلت قرار گرفت، اما ترجمه آن تأثیری بزرگ در انگلستان، آلمان و ایالات متحده برجای گذاشت و عقایدش منشأ ایجاد روش مستقیم شد. ۱۲۷۷ گوئین دوست هومبولت<sup>۳۳</sup>، اصولی از علم روبه رشد روان‌شناسی جدید را در آموزش زبان به کار برد، اصولی چون تداعی معانی، تجسم، یادگیری از راه حواس، به کار انداختن مراکز علاقه‌مندی، و بالاخره بازی و فعالیت در موقعیتهای روزمره معمول. در درسهای هومبولت، هر جمله به جمله‌های دیگر مرتبط و به یک «گزینش» ختم می‌شد. هر گزینش به گزینش دیگر پیوسته و به یک «سری» منتهی می‌گردید؛ سریها نیز با هم ترکیب شده یک سری همگانی را تشکیل می‌دادند. هر جمله را می‌بایست ضمن بیان نمایش می‌دادند. زبان در آغاز از راه گوش معرفی، بعد از راه چشم و با به کار بردن دست، یعنی با خواندن و نوشتن تقویت می‌شد. تمام واژگان درسهای هومبولت حدود ۸۰۰۰ کلمه می‌شد که با فعالیتهای روزانه ارتباط داشت. به نظر گوئین، جمله واحد پایه‌ای گفتار را تشکیل می‌داد و هر جمله نیز باید با جمله‌های دیگر ارتباط می‌داشت تا زنجیره‌ای کلامی را تشکیل می‌داد. زنجیره کلامی هم می‌بایست بر اساس کردار و فعالیتهای روزانه باشد که با علایق زبان‌آموز سروکار دارد نه با خواسته‌های معلم.

تقریباً در این برهه از زمان بود که عنصری دیگر-آواشناسی توصیفی- به آموزش زبان افزوده شد. گرچه از اواسط این قرن، افرادی چون بروک<sup>۳۴</sup>، الیس<sup>۳۵</sup>، بل<sup>۳۶</sup>،

30. Sauveur 31. Heness 32. Gouin 33. Homboldt

34. Brücke 35. Ellis 36. Bell

سویت<sup>۳۷</sup>، سیورز<sup>۳۸</sup>، کلینگهاردت<sup>۳۹</sup>، پاسی<sup>۴۰</sup> و چند شخصیت دیگر به مطالعه این موضوع می پرداختند، و سپس<sup>۴۱</sup> هم آواشناسی توصیفی را در آموزش زبانهای جدید به کار برده بود، اما ویتز<sup>۴۲</sup> آن را عملاً به آموزش زبان ملحق کرد و در جزوه بحث انگیزی که در سال ۱۸۸۲ بدون نام و نشان انتشار داد، روشهای دستور ترجمه مکتب پلوتز را تجزیه و تحلیل کرد و به باد انتقاد گرفت؛ اما او دیدگاه جدیدی نسبت به آموزش زبان را نیز مطرح ساخت. ۱۲۷۰ در طرحی که وی و طرفدارانش تهیه دیدند زبان گفتاری در آغاز کار آموزش زبان قرار می گرفت؛ کلمات در جمله به کار برده می شد، نه به تنهایی. زیرا جمله واحد پایه ای گفتار بود. جملات از هم گسیخته نبودند. همه جمله هایی که در آموزش زبان به کار می رفت با موضوعهای مورد علاقه زبان آموزان ارتباط داشتند. مطالب جدید، با استفاده از حرکات و نمایش حالات، و تصاویر گویا، و به کمک کلمات از پیش آشنا به کار می رفت. در این روش، خواندن در مراحل بعدی معرفی می شد، آن هم از طریق مواد درسی درجه بندی شده ای که محتوای آن به کسب معلوماتی در مورد کشور خارجی و فرهنگ آن می انجامید. اطلاعات لازم دستوری هم ضمن مطالعه متون و به طور استقرایی به دست می آمد.

این عقاید بحثهای جدال انگیز مفصلی را برانگیخت، ۱۳۲۰ ولی با وجود این، در کشورهای آلمان، اسکاندیناوی؛ و در آغاز قرن بیستم، در فرانسه، انگلستان و بعدها هم در ایالات متحده آمریکا از این عقاید جانبداری شد. مناظرات گسترده ای که در حول این روش که موسوم به روش مبتنی بر آواشناسی<sup>۴۳</sup> یا روش اصلاحی<sup>۴۴</sup> بود، انجام گرفت، به نوعی توافق منجر شد؛ بدین ترتیب که این روش با برخی از اصول گوئین تلفیق شد و باعث پیدایش نهضت روش مستقیم<sup>۴۵</sup> گردید. نوع آموزشی که نهضت روش مستقیم اشاعه داد، در آغاز منسجم نبود. در واقع معلم جای کتاب را می گرفت، اما در حرکات او هیچ گونه فنون تکنیکهای آموزشی ویژه ای وجود نداشت. کوتاه سخن اینکه هر چه خوشایند او بود همان را اعمال می داشت. در روش مستقیم گاهگاهی از اهل زبان به عنوان مدل تقلید استفاده می شد؛ یعنی کسی که در حدود نیم قرن بعد گویشور<sup>۴۶</sup> نام گرفت. آنچه انجام گرفت این بود که اصول ویتز و گوئین در عمل بیش از حد ساده تر شد. روش مستقیم با «روش طبیعی» که اساسش بر مبنای یادگیری زبان دوم به شیوه فراگیری زبان مادری بود در هم آمیخته شد. اگر زبان آموز فقط جزئی از آنچه را که می شنید می فهمید، مهم نبود زیرا

37. Sweet 38. Sievers 39. Klinghardt 40. Passy 41. Sayce 42. Viëtor

43. Phonetic Method 44. Refom Method 45. Direct Method 46. informant

با اصول «گزینش طبیعی» نیازمندیهای او بالاخره برآورده می‌شد. اگر زبان آموز کاری از پیش نمی‌برد و فقط مرتکب اشتباه می‌شد، بالاخره با زبان دومی آشنایی پیدا می‌کرد و روزی به اشتباههای خودپی می‌برد و به اصلاح آنها می‌پرداخت. بدین ترتیب بود که آموزش زبان از به کارگیری جدی اصول منطقی تا تمرین یک بُعدی متأثر از اصول روان‌شناسی در نوسان بود.

روش مستقیم از حملات منتقدان در امان نماند. مثلاً صاحب نظران بزودی دریافتند هر چند فراگیری کودک از طریق روش طبیعی انجام می‌گیرد، این مسأله در یادگیری زبان دوم آن‌چنان کاربردی نمی‌تواند داشته باشد، زیرا دشواریهای بیش از اندازه‌ای که در روش مستقیم وجود داشت موجب سردرگمی زبان آموز می‌شد و به ارتکاب اشتباه و اتلاف وقت منتهی می‌شد و در نهایت نیز دقتی در کار مشاهده نمی‌شد طرفداران روش مستقیم همچنین بزودی متوجه شدند که اعمال این روش نیازمند معلمی است که بتواند به زبان دوم به‌طور سلیس صحبت کند و فردی پرتحرک، سرزنده و کاردان باشد و بتواند از عهده کار برآید.

ابداع کنندگان این تکنیکها بالاخره پذیرفتند که روش آنها نیازمند نظامی است. دادن اولویت به زبان گفتاری و ضرورت تربیت قوه شنوایی در آموزش زبان به کوششی برای استاندارد کردن<sup>۴۷</sup> تلفظ منجر شد. نتیجه این شد که از مشقهای نظام‌مند مصوتها و صامتها در آغاز آموزش استفاده شود. این مشقهای آوایی اغلب با نشانه‌گذاری آوایی همراه شد. پس از یادگیری کامل آواها تمامی جمله همراه با معنی آن، از طریق نشان دادن اشیا آموخته می‌شد و این جمله‌ها در مراحل بعدی در گفت و شنودهای دو نفری و قصه‌های جالب گنجانده شد.

## ۲-۵ قرن بیستم

در آستانه قرن بیستم بود که کتابهای درسی روش مستقیم کم‌کم از الگوهای معینی تبعیت کرد. با ابقای این اصل که به هیچ وجه نباید زبان مادری را به کار برد، کتابهای نمونه‌ای تدوین شد که اولویت را به زبان گفتاری می‌داد و فقط پس از مدتی به خواندن و مدتها بعد به نوشتن می‌پرداخت.

آموزش زبان گفتاری با مطالعه آواها و به کمک نشانه‌گذاریهای آواشناسی آغاز

می‌شد و این آواها در جمله‌هایی به کار می‌رفت که معانی آنها از طریق تصاویر و تعاریف تدریس می‌شد؛ نمایش حالات و حرکات و نبوغ معلم هم در این مورد کمک می‌کرد. دریافت ساختهای جمله‌ای نیز به استنباط و فراست زبان‌آموز بستگی داشت. سبک نگارش مواد خواندنی سبک نثر معاصر بود و اغلب مطالبی را دربر می‌گرفت که حکایت از زندگی و فرهنگ کشور خارجی می‌کرد که زبانش تدریس می‌شد.

کوششهایی هم به منظور نظام‌مند کردن آموزش ساخت و معنای زبان معمول شد. مواد درسی به طور نسبتاً دقیقی درجه‌بندی گردید تا هر کلاس دقیقاً به کلاس بعدی ختم شود. این امر نیز پذیرفته شد که به تربیت معلم زبان به منظور آموزش تکنیکهای ویژه این روش نیاز هست. به منظور آماده کردن معلمان زبان، دوره‌های کارآموزی، در تعطیلات تابستانی، آغاز شد. با برقراری کنگره بین‌المللی زبانهای معاصر که در سال ۱۸۹۸ در وین برگزار شد، نهضت روش مستقیم قوام گرفت. در این کنگره، اصلی به تصویب رسید که به موجب آن قرار شد در مورد بعضی از جنبه‌های روش مستقیم، مثلاً برای تدریس هر درس مقدماتی، وقت معینی منظور شود. در کنگره‌ای که به سال ۱۹۰۰ در لایپزیک برپا شد انگیزه کاربرد اصول جدید در کلاسهای پیشرفته قوت گرفت. اصولی که در این کنگره مطرح شد از این قرار است: حتی المقدور از کاربرد زبان دوم در کلاس احتراز شود؛ متون نثری که برای تدریس برگزیده می‌شود از آثار نو و محتوایش درباره فرهنگ زبان خارجی باشد؛ دستور زبان به طور استنباطی آموزش داده شود؛ متون ادبی نوین و کارهای نگارشی به شیوه تمرینهای بازسازی آموخته شود.

اما در سال ۱۹۰۱ بود که اصطلاح «روش مستقیم» جا افتاد. در این هنگام وزارت آموزش همگانی دولت فرانسه، روش مستقیم را توصیف کرد و در سال ۱۹۰۲ لیگ<sup>۴۸</sup>، وزیر آموزش و پرورش وقت، طی ابلاغی رسمی *méthode directe* [روش مستقیم] را به عنوان تنها روش رسمی آموزش زبانهای خارجی در فرانسه تصویب و اعلان کرد. در همین سال بود که این روش همراه با آواشناسی و تتر در آلمان به رسمیت شناخته شد. قبل از آغاز قرن بیستم والتر ریپمن<sup>۴۹</sup> نیز روش مستقیم را در انگلستان معرفی کرده بود. هر چند این روش هنوز در آنجا جنبه رسمی نیافته بود.

تحلیل روش مستقیم به عنوان روش رسمی، در کشورهایی که این روش را اقتباس کردند دشواریهای فراوانی به بار آورد. اشکال اول این بود که معلمان کار آزموده معدودی

وجود داشتند که می توانستند این روش را به کار برند. اکثریت آنان سلاست بیان نداشتند و تکنیکهای لازم را نمی دانستند. در ضمن انرژی ضروری برای کاربرد این روش نیز در آنها وجود نداشت. برای رفع مشکلات تکنیکی، بین معلمانی که این روش را اعمال می کردند نیاز مبرمی به تبادل اطلاعات احساس شد؛ لذا معلمان زبان از مراکزی که این روش در آنجا با موفقیت روبرو شده بود دیدن کردند و به توصیف مشاهدات خود و نشر آن همت گماشتند. من باب مثال، بعد از بازدیدی که پیشل<sup>۵۰</sup> از دبیرستان بردو<sup>۵۱</sup> در سال ۱۹۰۹ به عمل آورد، یافته ها و اظهار نظرهای خود را در کاربرد مؤثر نمودارها، تصاویر دیواری، آگهیها و سرودها منتشر کرد.<sup>۱۲۶۳</sup>

هر چه اصول روش مستقیم گسترش می یافت، مردم با این روش بیشتر کنار می آمدند. غرض از این سازش رسیدگی به تقاضاهای روزافزونی بود که در مورد رسیدگی به صحت اصول مذکور می رسید و می خواستند به معیارهایی برسند که قابلیت اندازه گیری این اصول را داشته باشد. برای تکمیل اصول روش مستقیم، تمرینهای واژگانی و مشقهای دستوری نظام مند رانیز به میان آوردند، و آموزش ترجمه را هم در سطح پیشرفته تری به این اصول اضافه کردند؛ لیکن در همه سطوح آموزشی برای دستیابی به درستی اصول، هنوز هم به معیارهای مشخصی نیاز بود.

در عمل، هر کشوری به شیوه خاص خود باروش مستقیم کنار آمد. در آلمان، بعد از تبلیغات اشخاصی چون والتر، ونت هارتمن<sup>۵۲</sup>، کلینگهارت، کهن<sup>۵۳</sup> و هاوسکنخت<sup>۵۴</sup>، این روش را پذیرفتند و آن را با روشهای سنتی چنان در هم آمیختند که بعدها «روش بهگزینی»<sup>۵۵</sup> نام گرفت. روش بهگزینی ترکیبی بود از کاربرد آواشناسی، استفاده از شم و استقرا و آموزش متون نوین روش مستقیم که با مطالعه نظام مند دستور زبانی که جنبه سنتی قوی داشت همراه بود. در فرانسه هم به شیوه مشابهی با روش مستقیم کنار آمدند؛ به طوری که نتیجه تلفیق به روش فعال<sup>۵۶</sup> انجامید و افرادی چون پاسی، کاره<sup>۵۷</sup>، پینلوش<sup>۵۸</sup>، شوایتزر<sup>۵۹</sup> و سیمونو<sup>۶۰</sup> با اشتیاق فراوانی دراعتلای آن کوشیدند. در سوئیس آلتر<sup>۶۱</sup> روی عنصر استفاده از شم زبانی زبان آموز خیلی تکیه کرد و کاربرد تصاویر دیواری و تدابیری از این قبیل را به روش مذکور افزود. نوشته های او در زمینه تکنیکهای آموزشی را می توان

50. Pitchël 51. Lycée de Bordeaux 52. Hartmann 53. Kuhn 54. Houskneckt  
55. eclectic method 56. méthode active 57. Carre 58. Pinloche 59. Schweitzer  
60. Simonnot 61. Alge

پیشگام آثار غنی مربوط به تکنیکهای روش مستقیم دانست و از آن جمله است: *Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen* [درآمدی بر نخستین ساعت درس فرانسه]. در بلژیک، ملون<sup>۶۲</sup> حامی روش مستقیم بود؛ و دولت نیز به طور غیرمستقیم آن را تأیید کرد و طی ابلاغی رسمی در سال ۱۸۹۵ اعلام داشت که زبان گفتاری را باید اساس تمام آموزش زبان مقدماتی قرار داد؛ و زبان را باید از طریق تکنیکهای آموزشی طبیعی و مبتنی برشم زبان آموز تدریس کرد. در اینجا هم کار و روش مستقیم با تلفیق روبرو شد.

در انگلستان، با توجه به کوششهای زیاد اشخاصی مانند سویت، ریمن و فیندلی<sup>۶۳</sup> روش مستقیم را حامیان آن با اشتیاق و موفقیت به کار بردند تا این که بین سالهای ۱۸۹۹ تا ۱۹۲۴ رواج کافی پیدا کرد. اما با گسترش آن به مدارس معمولی این روش روبه افول نهاد، زیرا اجرای آن به معلمان شایسته ای احتیاج داشت که علاقه مند باشند برای تدریس هر درس وقت و انرژی زیادی مصرف کنند؛ آن هم برای نتایجی که همیشه به زحمتش نمی آرزید؛ لذا معلمان، بار دیگر، بتدریج به برخی از انواع روش دستور—ترجمه روی آوردند.

در ایالات متحده، قبل از نشر توصیف کوتاهی از روش مستقیم در گزارش کمیته دوازده نفری، چندان صحبتی از آن به میان نیامده بود. ۱۲۷۱ کمیته مذکور از دوازده نفر از معلمان برجسته آمریکایی تشکیل می شد که اتحادیه مربوط به زبانهای معاصر در آمریکا به عنوان مشاوران اتحادیه ملی آموزش و پرورش برگزیده بود تا اتحادیه را در مورد دوره تحصیلات، و روشهای آموزش زبان راهنمایی کنند. گزارش مؤثر گروه چنین بود: «توانایی به تکلم را، به خاطر تکلم، نباید در درجه اول اهمیت قرارداد، بلکه باید آن را برای تحقق هدفهای عالی تری در زمینه تحصیل معلومات زبانی و فرهنگ ادبی به خدمت گرفت.» (۱۲۷۱: ۲۰) وانگهی تحت شرایط موجود آن زمان در آمریکا فقط یادگیری خواندن زبان دوم مقدور بود، نه صحبت کردن. کمیته مذکور به سرپرستی توماس<sup>۶۴</sup> آنچه را که روش دستور—ترجمه نامیده می شد، چنین خلاصه کرد: «این روش شامل آموزش دستور زبان، ترجمه نثرهای ساده و تمرینهایی برای شنیدن و تلفظ کردن کلمات خارجی می شود. از نظر کمیته، هدف اصلی آموزش زبان خارجی، آماده کردن زبان آموز برای ترجمه کتبی به منظور کسب توانایی خواندن زبان است.» در این شیوه آموزش به کاربرد درست زبان اول بیشتر اهمیت داده

می شد. نیاز به متون بهتر برای روش دستور— ترجمه بزودی با انتشار آثاری چون متون معتبر فریزره<sup>۶۵</sup> واسکویر<sup>۶۶</sup> برای زبان فرانسه، آثار توماس برای زبان آلمانی، آثار رمزی<sup>۶۷</sup> برای زبان اسپانیولی، و آثار گراندژنت<sup>۶۸</sup> برای زبان ایتالیایی که در فاصله سالهای ۱۹۰۰ و ۱۹۱۴ صورت گرفت، کاملاً برآورده شد. هدف نهایی همچنان آماده کردن زبان آموز برای خواندن متون زبان خارجی بود. من باب مثال، هدف دستور زبان ایتالیایی تألیف گراندژنت شامل آماده کردن زبان آموزان برای خواندن آثار دانت به زبان اصلی می شد. هدفهای این روش، آموزش سخن گفتن به آن زبان را در بر نمی گرفت.

چون کسب مهارت تکلم به زبان خارجی در برنامه های آموزشی گنجانده نشد، و روشهای متداول مدارس هم از عهده آن بر نمی آمدند، گروه روزافزونی از بازرگانان زبان عهده دار آن شدند. مشهورترین آنها مکسیمیلیان برلیتز<sup>۶۹</sup> بود که در سال ۱۸۷۸ مدرسه ای در پروویدنس<sup>۷۰</sup> بر پا داشت. تقاضاهایی که برای آموزش زبان گفتاری می رسید به قدری زیاد بود که خانواده برلیتز توانست تعداد مدارس خود را در کشورهای مختلف دنیا تقریباً به دو یست باب برساند. بعضی از این مدارس آمادگی تدریس ۶۰ زبان مختلف را داشتند. در این مدارس روشی شبیه روش مستقیم متداول بود و در کلاس جز به زبان خارجی صحبت نمی شد؛ در هیچ شرایطی کاربرد هیچ زبان دیگری مجاز نبود. تمام تعلیمات از همان آغاز، شفاهی بود و مطالب درسی را بر اساس عبارات و کلمات متداولی برگزیده بودند که در گفت و شنوهای روزمره به کار می رفت.

به علت ازدیاد تقاضا برای آموزش زبان گفتاری، بعضی از معلمان آمریکایی و کانادایی تکنیکهای مربوط به روشهای «اصلاحی» جدید را که از اروپا وارد شده بود به کار گرفتند. روش اصلاحی موجب شد که عده زیادی سرخورده شوند، چرا که متوجه شدند آنچه را که روش دستوری از آن غفلت کرده بود— کاربرد درست و عملی زبان گفتاری— روش اصلاحی آن را به افراط کشانده بود. برای تسلط یافتن به زبان گفتاری، که هدف اصلی بود، ماهیت و عملکرد مدارس متوسطه مورد بررسی قرار گرفت، چرا که امکان تحقق چنین هدفی تحت شرایط جاری در تعلیمات گروهی فقط در حد نسبتاً اندکی وجود داشت. روشهای اصلاحی نه فقط نیازمند معلمانی بود که تسلط کامل به زبان خارجی داشته باشند؛ بلکه نیروی عصبی و فیزیکی چنین معلمانی را هم تحلیل می برد و عاقبت موجب از

65. Fraser    66. Squair    67. Ramsey    68. Qrandgent    69. Maximilian Berlitz

70. Providence

کارافتادگی زودرس آنها می شد. بدون این که از دانش آموزان ضعیف سخنی گفته باشیم، قابلیت و فزون طلبی دانش آموزان متوسط هم نمی توانست پاسخگوی خواسته هایی باشد که کاربرد شفاهی زبان می طلبید. 1221:19

برای حل مشکلاتی که از روشها ناشی می شد پروژه بسیار وسیعی بر مبنای تجربه طرح ریزی شد. از سال ۱۹۲۰ تا ۱۹۳۵ دوره فعال تجارب در آمریکاست. در این برهه زمانی از هدفها ارزشیابی به عمل آمد و طرح ریزهای فروانی بر اساس مطالعات واقعی متداول گشت و توافقهایی هم بر اساس این بررسیهای واقعی حاصل شد. نتیجه خالص این تجربیات بزرگترین و نظام مندترین بررسی در نوع خود تا آن تاریخ است. این کمیته که بررسی زبانهای معاصر خارجی نام داشت، در سال ۱۹۲۳ در ایالات متحده آغاز شد و در سال ۱۹۲۷ در نشستی مشترک، با کمیته کانادایی به پایان رسید. نتیجه بررسی تجربیات که در هفدهمین جلد گزارش آمده است به جنبه های مختلف آموزش زبان - ثبت نامها و پیشرفت تحصیلی، آزمونگری، خواندن، کنترل واژگان و کتاب شناسی اختصاص دارد.

یافته های این مطالعات را کلمن<sup>۷۱</sup> در یک جلد خلاصه کرد که بحثهای زیادی را به دنبال داشت. بعضی از اعضا از پذیرفتن نتیجه گیریهایی که کلمن به شرح زیر بیان کرده است، سرباز زدند: چون اکثریت دانش آموزان، بویژه در دوره های دوساله، برای حصول به امری ناممکن وقت خود را تلف می کنند بهتر است برای امراقابل حصولی اهتمام کرد، یعنی معلومات محدودی که به قابلیت خواندن به زبان دوم منتهی شود. در ضمن از کاربرد کلمه شمارها، فهرستی از مسایل نحوی و اصطلاحات، تعویض متون درسی، روشهای بهتر، و معیارهای معینی از کارهایی که با موفقیت انجام شده بود جانبداری به عمل آمد. اینها نتیجه گیریهایی بود که در فاصله دو جنگ جهانی اول و دوم در امریکا بر آموزش زبان حاکم بود

بررسیهای مذکور به گسترش روش خواندن و تهیه متونی انجامید که واژگانی محدود و کنترل شده داشت. البته به تنها چیزی که توجه شد درک متون بود، و در عمل هم به سرعت خواندن و بیصدا خوانی<sup>۷۲</sup> تکیه می شد. اما چون چشم خوانی امری فردی بود، نه فعالیتی گروهی، معلمان برای این که کاری کرده باشند، درباره زبان خارجی و مردمی که زبانشان تدریس می شد، برای دانش آموزان به زبان مادری آنها سخن می گفتند.



این شرایط در آمریکا همچنان به قوت خود باقی ماند تا زمانی که آمریکا وارد جنگ دوم جهانی شد و از لحاظ تأمین زبانهای مورد نیاز ارتش و نیروی دریایی عظیم خود که در تمام گوشه‌های دنیا موقعیتهایی را به دست می‌آورد خود را عاجز یافت. به منظور تربیت افرادی که بتوانند زبانهای متعدد را در نقاط پراکنده‌ای که عملیات نظامی گسترش یافته بود روان و خوب حرف بزنند، ارتش آمریکا، به کمک دانشگاهها مدارس خود را با نام برنامه آموزشی ویژه ارتش<sup>۷۳</sup> برپا داشت که به ASTP شهرت یافت.

در بعضی از این مدارس یادگیری زبان شغلی تمام وقت بود، پس از چندماه نتایج آموزش به قدری مؤثر بود که مردم معتقد شدند سرپیروزی آموزش زبان در «روش ارتش» نهفته است. در واقع چنین روشی وجود نداشت. آنچه ارتش خواهان آن بود فقط نتیجه بود یعنی اینکه زبان آموز بتواند دانش سخن گفتن سلیس را کسب کند. برای نیل به این هدف از روشها و تکنیکهای متعددی استفاده می‌شد و از متخصصان زیادی، بویژه از زبان‌شناسان و مردم‌شناسانی که بعضی زبانهای خارجی را در کارهای عملی خود یاد گرفته بودند نظرخواهی شد. فرانتس بواس<sup>۷۴</sup> از جمله متخصصانی بود که پیشنهاد کرد قسمت اعظم وقت آموزش را باید صرف تقلید دقیق از مکالمات طبیعی سخنگویانی کرد که اهل آن زبانها باشند. سایپر<sup>۷۵</sup> و نیز بلومفیلد<sup>۷۶</sup> از نظرات بواس جانبداری کردند. آنها از پیش نشان داده بودند قواعد کاذب دستوری و ترجمه که در حد یک کتاب حل المسائل گره گشاست، تا حد زیادی مسؤول شکست برنامه‌های آموزش زبان در مدارس متوسطه می‌باشند، زیرا موفق نشده‌اند حتی درصد بسیار کمی از جمعیت کشور را با دانشی کارآمد از زبان دوم آشنا کنند. ما به چیزی که نیاز داریم، تماس با زبان گفتاری است. برای این که با زبان گفتاری حداکثر ارتباط را برقرار کنیم لازم است حداقل وقت آموزش را صرف خواندن و نوشتن کنیم و در مورد دستور زبان فقط به ضروریات بپردازیم. کلاسهای کوچک را برای تقلید و تمرین از اهل زبان (که «گوشور» خوانده می‌شدند) به‌طور مکرر تشکیل دهیم. در ضمن این کلاسها باید زیر نظر زبان‌شناسان اداره شود.

بعضی از مدارس زمان جنگ به نتایجی رسیدند که ظاهراً به قدری رضایت‌بخش بود که بعد از جنگ مدارس نظامی زبان با همان الگوی آموزشی متداول در ایالات متحده و کشورهای دیگر بر پایه‌های ثابتی برپا ماندند. در این مدارس اصلاحاتی به عمل آمد.

73. Army Specialized Training Programme      74. Franz Boas      75. Sapir

76. Bloomfield

بدین معنی که به جای گویشور، معلمی تدریس می‌کرد که خود اهل زبان بود. در ضمن خواندن و نوشتن هم به مقدار زیادی به برنامه آموزشی افزوده شد، و از دستور زبان نظام مند به منظور خلاصه کردن مطالبی که آموخته شده بود استفاده گردید. تأکید روی کار حفظی بود و عکس، چارت، نوار و صفحه گرامافون و فیلمهای ثابت به حفظ کردن مطالب کمک می‌کرد. زمان کلاسها به نسبت زبانی که تدریس می‌شد تفاوت می‌کرد؛ بعضی کلاسهای تمام وقت چهل و شش هفته به طول می‌انجامید.

تأثیر دیگری که نتایج مؤثر مراکز آموزش زبان زمان جنگ برجای گذاشت، اهتمام مدارس و کالجها در احیای مجدد این مراکز بعد از جنگ بود؛ اما در اکثر موارد ثابت شد که این امر عملاً غیرممکن است، زیرا کمتر کسی پیدا می‌شد که بتواند تمام وقتش را صرف یادگیری زبان کند. از این گذشته آن انگیزه‌های قوی زمان جنگ دیگر وجود نداشت، و انگیزی تعداد زبان‌آموزان کلاسها هم بیش از اندازه بود. اگر چه چند مدرسه خصوصی به برنامه ریزیهای تمام وقت مبادرت کردند، ولی اکثریت قابل ملاحظه دبیرستانها نتوانستند در برنامه هفتگی خود بیش از پنج ساعت درس زبان بگنجانند، و علاوه بر این معلمان مجبور بودند در کلاسهای تدریس کنند. که تعداد دانش‌آموزان آنها از سی نفر هم تجاوز می‌کرد. بهترین اقدامی که می‌توانستند به عمل آورند، این بود که تعداد ساعتهای درس را در هفته دو یا سه برابر کنند و به اصطلاح «کلاسهای فشرده» ای بر پا دارند تا زمان تماس با زبان بیشتر شود. برای این منظور از مطالبی استفاده می‌کردند که در نوارهای مغناطیسی یا صفحات گرامافون ضبط شده بود و زبان‌آموزان به طور گروهی یا انفرادی در کابینهای آزمایشگاه زبانی مستقر می‌شدند؛ آزمایشگاهی که روز به روز بر محبوبیت آنها افزوده می‌شد. ابتدا دانشگاهها از این آزمایشگاهها استفاده کردند؛ در آنجا درسهای فشرده زبان شامل پانزده ساعت تدریس هفتگی در کلاس و پانزده ساعت تمرین در آزمایشگاه می‌شد.

بعضی اقتباسهای دیگر هم که از تکنیکهای ASTP به عمل آمد نتایج مؤثری به بار آورد. اما وقتی که وقت فوق العاده در اختیار نبود، «روش ارتش» موفق نمی‌شد زبان‌آموزانی تربیت کند که بر زبان گفتاری تسلط کافی داشته باشند و به طور سلیس بدان تکلم کنند. 951:293 واقعیت امر این بود که به راستی چیز جدیدی در تکنیکهای ASTP که در مدارس زبان ارتش به کار می‌رفت، وجود نداشت تمام ویژگیهای عمده این روش را گزارش کمیته دوازده نفری نیم قرن پیش به علت عدم امکان کاربرتش، در آن زمان، رد کرده بود، ولی تمام این ویژگیها در نیمه آخر قرن نوزدهم و آغاز قرن بیستم در اروپا به کار گرفته شد. چون این روشها و تکنیکها، مانند تکنیکهای روش مستقیم، به خدمت متخصصانی نیاز داشت

که در آموزش زبان از کارآیی والایی برخوردار باشند، و چنین امکانی وجود نداشت، معلمان زبان دوباره روش دستور-ترجمه و روش خواندن، و روشهای دیگری را به کار بردند که در گذشته گسترش یافته بود.

اگر در این مرحله از بررسی خود نگاهی به گسترش آموزش زبان بیندازیم، متوجه می شویم که این کار با کاربرد فعال لاتین به طور شفاهی در عهد باستان و قرون وسطی آغاز می شود و در دورهٔ رنسانس به یادگیری به کمک قواعد دستور زبان می رسد؛ بار دیگر، با ظهور کمینیوس، بازگشتی داریم به فعالیت شفاهی و باز با ظهور پلوتر رجعتی به قواعد دستوری مطرح می شوند و سرانجام با روی کار آمدن روش مستقیم روبرو می شویم که اولویت را به سخن باز می گرداند. در ضمن این تحول، گرایش از آثار کلاسیک به زبانهای معاصر تغییر می یابد. در طول دورهٔ بعد از انقلاب صنعتی، به علت توسعهٔ تجارت و بازرگانی تصور بر این بود که تعلیم و تربیت به زبان لاتین و یونانی برای تجار و صنعتگران آینده کافی نخواهد بود، لذا تقاضاها حول یادگیری زبانهای خارجی معاصر دور می زد. اما برای بردن زبانهای خارجی معاصر به مدارس باید این امکان وجود می داشت که بتوان این زبانها را نیز مانند زبانهای کلاسیک تا سطح درسهای آکادمیک کاهش داد. این که مدتهای مدید زبانهای خارجی را چنان تدریس کرده اند که گویی زبانهای مرده را تعلیم می دهند علتهای احتمالی رقابتی است که این زبانها بناچار با زبانهای لاتین و یونانی داشته اند. اما چون آموزش زبانهای معاصر، به صورت قاعده در آمد، نه استثنا، سرانجام علیه تکنیکها و اهدافی که از آموزش زبانهای کلاسیک اتخاذ شده بود واکنشهایی بروز کرد. مع الوصف تا اواسط قرن بیستم، زبانهای معاصر را با همان تکنیکهای کهن تدریس می کردند ولی نمونه های بسیار زیادی از «روشهای» دیگر هم در آموزش این زبانها متداول شد که اکثریت این روشها در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم ریشه گرفته بودند.

### ۳- انواع روشها

بیشتر روشهایی که در طول قرون گذشته گسترش یافته اند، هنوز هم به صورتی در نقاط مختلف دنیا کاربرد دارند. متداولترین این روشها عبارتند از: (۱) روش مستقیم، (۲) روش طبیعی، (۳) روش مبتنی بر اصول روان شناسی، (۴) روش مبتنی بر اصول آواشناسی، (۵) روش خواندن، (۶) روش دستوری، (۷) روش ترجمه، (۸) روش دستور- ترجمه، (۹) روش بهگزینی، (۱۰) روش واحدی، (۱۱) روش کنترل مواد زبانی، (۱۲) روش تقلیدی - حفظی، (۱۳) روش تمرین - تئوری، (۱۴) روش شباهتهای زبانی، (۱۵)

روش دوزبانه.

### ۳-۱ روش مستقیم

روش مستقیم از گسترده‌ترین روشهای شناخته شده است که از هر روش دیگری جدال انگیزتر بوده است. ویژگیهای عمده روش مستقیم از این قرارند:

- ۱- کاربرد واژگان و ساختهای روزمره زبان؛
- ۲- آموزش دستور زبان با توجه به موقعیت؛
- ۳- آموزش مطالب متعدد جدید در هر درس به منظور طبیعی جلوه دادن زبان و ترغیب زبان آموز به محاورات عادی؛
- ۴- آموزش دستور و واژگان به طور شفاهی؛
- ۵- آموزش معانی اسمهای ذات با نشان دادن اشیای مربوط، و آموزش اسمهای معنی از طریق تداعی معانی؛
- ۶- آموزش دستور زبان با ارائه نمایش دیداری؛
- ۷- گوش دادن و تقلید زیاد، تا جایی که صورتهای زبانی ملکه ذهن زبان آموز شود؛
- ۸- انجام بیشتر کارهای آموزشی در کلاس، در این روش به ساعتهای درسی بیشتری نیاز هست؛
- ۹- اختصاص دادن چند هفته اول کلاس به تلفظ؛
- ۱۰- عرضه کردن تمام مطالب درسی به طور شفاهی در ابتدای آموزش.

### ۳-۲ روش طبیعی

این روش شبیه روش مستقیم است. شباهت دو روش تا آنجاست که هر دو روش آموزش را با سؤالاتی درباره اشیا و تصاویر آغاز می‌کنند. کلمات جدید را با کلمات شناخته شده توضیح می‌دهند. معنی زبان را به شیوه استقرایی تدریس می‌کنند. در این روش نیز، از کاربرد زبان اول، ترجمه و سخن گفتن درباره زبان دوم خبری نیست، و از دستور زبان برای تصحیح اشتباهها استفاده می‌شود. کاربرد فرهنگ لغت برای یادآوری کلماتی است که تقریباً فراموش شده باشند. ترتیب عرضه نمودن مهارتهای زبانی عبارت است از: گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و دستور زبان.

### ۳-۳ روش مبتنی بر اصول روان‌شناسی<sup>۷۷</sup>

این روش هم با روش مستقیم ارتباط دارد و براساس تجسم و تداعی معانی استوار است. بعضی از ویژگیهای عمده این روش عبارتند از: استفاده از اشیاء، نمودارها، تصاویر و چارتهای برای کمک به تصویرسازی ذهنی و ارتباط دادن آن با کلمه. در این روش واژگان به صورت گروهی از جمله‌های مصطلح و کوتاه درمی‌آید که با موضوع درس ارتباط دارد. هر کدام از این گروهها، درسی را تشکیل می‌دهند. مجموعه‌ای از چند درس فصلی می‌شود و جمعی از فصلها به یک سر درس تبدیل می‌گردد. آموزش در آغاز تنها به صورت شفاهی است. بعد از مدتی، قسمتی از آموزش براساس کتاب درسی انجام می‌گیرد. گرچه کاربرد زبان مادری مجاز نیست، ولی گاهی از آن بندرت استفاده می‌شود. معرفی انشائویی بعد از چند درس اول است. دستور زبان زودتر و خواندن دیرتر آغاز می‌شود.

### ۳-۴ روش مبتنی بر اصول آواشناسی

این روش به روش اصلاحی یا روش شفاهی<sup>۷۸</sup> نیز معروف است. روش مبتنی بر اصول آواشناسی با نهضت روش مستقیم ارتباط نزدیک دارد. در این روش، اول به تربیت قوه شنوایی و بعد به ترتیب به تلفظ آواها، کلمات، عبارات و جملات پرداخته می‌شود. این عوامل در مرحله بعدی در بافت گفت و شنوهای دو نفره و داستان قرار می‌گیرد. در متون درسی به جای املاهای کلمات از الفبای آواشناسی استفاده می‌شود. تدریس دستور زبان به طور استقرایی است و منظور از انشا بازسازی مطالبی است که از پیش شنیده و خوانده شده باشند.

### ۳-۵ روش خواندن<sup>۷۹</sup>

این روش برای مدارسی طرح ریزی شد که تنها هدفشان رسیدن به دانش خواندن زبان بود. در این روش متون به قسمتهای کوتاهی تقسیم می‌شود، و قبل از هر قسمت فهرستی از کلمات وجود دارد که باید در بافت متن یا از طریق ترجمه و تصویر تدریس شود. پس از این که زبان آموز به سطح معینی از معلومات واژگانی رسید، متون تکمیلی دیگری را که به صورت داستانهای کوتاه یا رمانهای ساده شده است در اختیار او می‌گذارند تا پایه معلومات واژگانی اش را تحکیم و تقویت کند.

### ۳-۶ روش دستوری<sup>۸۰</sup>

در این روش قواعد دستوری زبان با گروهی از کلمات به زبان آموز یاد داده می شود. سپس برطبق قواعد دستوری کلمات را در کنار هم قرار می دهند و بدین ترتیب زبان آموز در زمینه کاربرد قواعد به تمرین می پردازد. در این روش به قواعد دستوری بیشتر از کاربرد زبان اهمیت داده می شود. از تدریس شفاهی زبان، یا آموزش تلفظ خبری نیست. یکی از مزایایی که ادعا می شود این روش آن را داراست این است که این روش را می توان نوعی پرورش ذهنی به حساب آورد. این روش را به آسانی می توان به کار بست و به معلمی که زبان خارجی را به طور سلیس صحبت کند نیازی نیست. آزمون این روش ساده، و کنترل آن آسان است.

### ۳-۷ روش ترجمه<sup>۸۱</sup>

این روش شامل ترجمه متونی می شود که بتدریج دشوار می گردد. در آغاز آموزش، از زبان دوم به زبان اول، و پس از مدتی از زبان اول به زبان دوم ترجمه می شود. گونه ای از این روش ترجمه تحت اللفظی یا بین سطوری<sup>۸۲</sup> است. در اینجا هر دو شیوه ترجمه یعنی ترجمه تحت اللفظی کلمه بکلمه و ترجمه اصطلاحی عرضه می شوند. داستانی را بنابر کمیت آن به چند بخش تقسیم می کنند. در هر بخش یک سری پرسش و پاسخ وجود دارد و به دنبال آن تمرینهایی از زبان دوم به زبان اول و بالعکس قرار می گیرند. روش ترجمه را مانند روش دستوری در هر کلاسی بدون توجه به تعداد دانش آموزان می توان آموزش داد. لازم نیست معلم ترجمه معلومات کاملی از زبان یا تکنیکهای آموزشی ویژه ای داشته باشد. تدریس و اداره روش آسان و ارزان است. تعداد ساعتهای درس را هم می توان با توجه به امکانات کم یا زیاد کرد.

### ۳-۸ روش دستور-ترجمه<sup>۸۳</sup>

این روش را بسادگی می توان ترکیبی از فعالیتهای دو روش دستوری و ترجمه دانست. ویژگیهای عمده این روش از این قرارند: دستور زبان صورت خلاصه شده ای است

80. Grammar Method

81. Translation Method

82. interlinear

83. Grammar-Translation Method

از دستور زبان رسمی. واژگان به متونی بستگی دارد که از پیش انتخاب شده است. آموزش با قواعد دستوری، واژگان جدا از متن، صورتهای صرفی ترجمه شروع می شود، بعد به ترجمه متون ساده کلاسیک می پردازند. واژگان را به فهرستی از کلمات تقسیم می کنند و زبان آموز را به حفظ کردن آنها وامی دارند. میان واژگان درسهایی که در پی یکدیگر عرضه می شوند، ارتباط کمی وجود دارد. از تدریس تلفظ یا بکلی خبری نیست، و یا به چند تذکر مقدماتی در این زمینه محدود می شود. قواعد دستوری به شکل واحدهایی است که زبان آموز باید آنها را حفظ کند و اغلب دارای چند جمله نمونه است.

### ۳-۹ روش بهگزینی<sup>۸۴</sup>

این روش را در فرانسه روش فعال نامیده اند. روش بهگزینی اساساً تلفیقی است از روش مستقیم که از معلم توقعات بسیار دارد، و ظاهراً برای زبان آموز نیز صورت صحیح و دقیقی از زبان را به دست نمی دهد، و روشهای رسمی تری که براساس قواعد دستوری و ترجمه پی ریزی شده اند. در این روش مهارتهای زبانی به ترتیب زیر معرفی می شوند: صحبت کردن، نوشتن، درک مطلب و خواندن. فعالیتهای آموزشی شامل تمرین شفاهی، بلندخوانی و پرسش و پاسخ است. در این روش مقدار معینی ترجمه همراه با دستور زبان قیاسی<sup>۸۵</sup>، و وسایل سمعی و بصری وجود دارد.

### ۳-۱۰ روش واحدی<sup>۸۶</sup>

این روش عبارت از آموزش پنج مرحله ای زبان در نظام آموزش هر بارت<sup>۸۷</sup> است که شامل آمادگی، ارائه مواد زبانی، راهنمایی از طریق استقرا، تعمیم و کاربرد می شود. از این روش، در هر سطحی از آموزش می توان استفاده کرد. مثلاً در سطح ابتدایی یک واحد درسی به طریق زیر پیش می رود:

- ۱- کلاس موضوع واحد مورد علاقه اش را از طریق رأی گیری انتخاب می کند؛
- ۲- کمیته ای از زبان آموزان گفت و شنودی را به زبان مادری تهیه می کنند؛
- ۳- معلم ضمن تأکید بر یک نکته دستوری آن را ترجمه می کند؛
- ۴- ترجمه، تکثیر و بین زبان آموزان توزیع می شود تا به مطالعه واژگان محتوایی آن بپردازند. مثلاً مسافرت کردن، بلیت، قطار و غیره؛

- ۵- فهرستی از ساختهای دستوری تهیه می شود؛
- ۶- واژگان از طریق تداعی معانی یاد گرفته می شود؛
- ۷- عبارتها و جمله ها، بویژه آنهایی که حاوی نکات دستوری جدیدند، تکرار و حفظ می شوند؛
- ۸- معلم سعی می کند از درک زبان آموزان در مورد قواعد دستوری، که به شیوه استقرایی بوده است، اطلاع یابد.
- ۹- تمام صحنه گفت و شنود در معرض نمایش گذاشته می شود؛
- ۱۰- سرانجام فهرستی از کلمات برای انشای آزاد، ترجمه، تمرین پرکردن جاهای خالی در متون خواندنی برای مطالعه ارائه می شود.

### ۳-۱۱ روش کنترل مواد زبانی<sup>۸۸</sup>

نکته اصلی این روش محدود کردن و درجه بندی واژگان و ساختهاست. مسأله محدود کردن ممکن است براساس بررسی بسامد کلمات، یا مفید بودن مطالب تدریس شده انجام شود. معانی مطالب را از طریق اجرای بعضی حرکات، نشان دادن تصاویر کنترل شده، یا اشیاء و مواد قابل رؤیت آموزش می دهند. این روش به روش مستقیم شباهتهایی دارد اما باید آن را تحت قالب الگو درآورد و کنترل کرد. در این روش، هم مشقهای شفاهی وجود دارد و هم مشقهای کتبی.

### ۳-۱۲ روش تقلیدی - حفظی<sup>۸۹</sup>

این روش را گاهی روش تقلید از گویشور<sup>۹۰</sup> می نامند. در این روش آموزش به نمایش و مشق تقسیم می شود که معمولاً به نسبت یک نمایش و دو مشق است. در درسهای نمایشی، معلم و گویشوری که اهل زبان است، دستور زبان، تلفظ و واژگان را تدریس می کنند. در درسهای مشقی، گویشور یا معلم چند جمله را می خواند و کلاس هم بعد از چند بار گوش کردن از گویشور یا معلم تقلید می کنند تا تقریباً به حفظ کردن جمله ها موفق شوند. در این روش دستور زبان را به طور استقرایی یا به کمک جمله های نمونه تدریس می کنند و پس از پشت سر گذاشتن سطح ابتدایی، سخنرانی، نمایش و بحث به میان آورده می شود. نوع

88. Language Control Method. 89. Mimcry-Memorization Method

90. Informant-drill Method



دیگری از این روش که معلم مشق ندارد، جای معلم را گفت و شنودهای دوفره و مشتهایی می‌گیرند که قبلاً روی نوار ضبط شده‌اند. به این روش گاهی روش گوشه-زبانی<sup>۹۱</sup> می‌گویند.

### ۳-۱۳ روش تمرین - تئوری<sup>۹۲</sup>

این روش تا حدی عکس روش قبلی است، بدین معنی که در این روش تئوری بعد از تمرین قرار می‌گیرد - معمولاً به نسبت هفت واحد تمرین و سه واحد تئوری. زبان آموز جمله‌های نمونه را با تکرارهای مداوم و تقلید از گویشوری که اهل زبان می‌باشد و یا از روی مطالب ضبط شده حفظ می‌کند. آنگاه جمله‌های نمونه از لحاظ آواشناسی و ساختاری تجزیه و تحلیل می‌شوند و امکان گسترش آنها را در جمله‌های جدیدی از همان نمونه فراهم می‌آورند.

### ۳-۱۴ روش شباهتهای زبانی<sup>۹۳</sup>

در این روش، زبان آموز به یادگیری واژگانی می‌پردازد که کلمات آن از لحاظ صورت و معنی با واژگان زبان مادری او شباهت دارند، و از این واژگان بی‌درنگ در ساختن ترکیبات شفاهی و کتبی استفاده می‌شود.

### ۳-۱۵ روش دوزبانه<sup>۹۴</sup>

این روش با روش شباهتهای زبانی شباهت دارد منتها زیربنای این روش را شباهتها و تفاوتهای زبان اول و زبان دوم تشکیل می‌دهد. این شباهتها و تفاوتها فقط به واژگان محدود نمی‌شود، بلکه آواها، صورتها و نحوه دوزبان را هم در برمی‌گیرد. ترتیب مطالب درسی تابع کمیت عناصر رسمی و پیچیدگی آنهاست. از زبان اول برای توضیح تفاوتهای آوایی، دستوری، و واژگانی استفاده می‌شود، و هر نکته افتراقی اساس مشقهایی نظام مند را تشکیل می‌دهد.

علاوه بر این روشها، روشهای دیگری هم هست که گونه‌های گسترش نیافته همین روشها می‌باشند. روش در صحنه و موقعیت<sup>۹۵</sup>، روش ساده سازی<sup>۹۶</sup>، روش مکالمه ای<sup>۹۷</sup>،

91. Audio-lingual Method    92. Practice-Theory Method    93. Cognate Method  
94. Dual Language Method    95. Situation Method    96. Simplification Method  
97. Conversational Method

روش فیلم<sup>۹۸</sup> روش آزمایشگاهی<sup>۹۹</sup>، روش پایه<sup>۱۰۰</sup>، در ضمن صدها روش دیگر هم وجود دارند که به نام بنیانگذاران آنها نامگذاری شده اند، ولی ما از این روشها نامی نبرده ایم.

#### ۴ — روشها از چه ساخته می شوند؟

در همه این نامهایی که به روش اطلاق شده است؛ روش مستقیم، روش دستور — ترجمه، روش مبتنی بر اصول آواشناسی، واژه «روش» چه معنایی دارد؟ آیا غرض از روش چیزی است که تدریس می کنیم؟ یا منظور از روش چگونگی تدریس است؟ و یا این که به زمان تدریس مربوط می شود؟ از تاریخ و توصیف روشها در زمانهای گذشته چنین برمی آید، که معنی «روش» بستگی به روشی دارد که منظور نظر است؛ یعنی «روش» به نظر افراد مختلف معانی متفاوت دارد. برای بعضی از مردم روش به معنی سلسله روندهای آموزشی برای عده ای دیگر به معنی اجتناب از این روندهای آموزشی است. به نظر برخی اشخاص روش یعنی پذیرفتن اولویت مهارتی از مهارتهای زبان، ولی به نظر افراد دیگر، روش عبارت از تعیین کردن نوع و کمیت واژگان و ساختهای زبانی است.

معانی مختلف روش را باید در مقرراتی جستجو کرد که بر روش آموزش زبان حاکم است — مقرراتی که ادارات، هیأت های آموزشی، و وزارت های آموزش و پرورش وضع می کنند. بعضی دستور اکید داده اند که در آموزش زبانهای خارجی باید از «روش مستقیم» استفاده کرد. در عین حال عنوان «روش مستقیم» تنها رساننده آن است که چگونه زبان را باید ارائه کرد. در این مورد معنی روش این است که می بایست در ذهن زبان آموز، در وهله نخست بین چیزی که می بیند و می گوید، و در وهله دوم بین چیزی که می اندیشد و به زبان می آورد، ارتباط مستقیم برقرار کرد. به بیان دیگر در آموزش زبان به هیچ وجه از زبان مادری زبان آموز استفاده نمی شود. در این روش از چیزی که باید تدریس شود و این که چه وقت باید تدریس شود سخنی به میان نیامده است. در واقع چیزی در روش مستقیم به چشم نمی خورد که این روش را به طور اساسی از روش مبتنی بر آواشناسی، روش طبیعی، روش در صحنه و موقعیت، روش واحدی، روش کنترل مواد زبانی، یا روش دوزبانه متمایز کند. اگرچه این روشها با روش دستور — ترجمه تفاوت دارند، و روش دستور — ترجمه هم بسیاری از خصیصه های این روشها را در خود دارد، ولی روش دستور — ترجمه، مانند روش دوزبانه، و روش در صحنه و موقعیت، در تبدیل گروه های زبانی به واحدهای درسی صورت «روشی»

خود را حفظ می‌کند، در ضمن همه این روشها را هم می‌شود شامل روش کنترل زبان دانست، البته به شرطی که مطالب زبانی را کنترل کنند.

نبودن درک صحیحی از معنی دقیق روش ممکن است به نتایج تأسف آمیزی بینجامد. روزی یکی از دولتها از مؤلف خواست تجربه‌ای را طرح ریزد که براساس آن بشود برتری یکی از دو روش پایه و روش مستقیم را برای ناحیه مشخصی تعیین کرد. اگر این دولت متوجه شده بود که روش پایه را می‌شود با روش مستقیم آموزش داد، بهبودی چنین تجربه‌ای را هم پیش بینی می‌کرد، و می‌دانست که یکی [روش پایه] فهرستی از کلمات است و دیگری [روش مستقیم] سلسله‌ای از روندهای آموزشی. نه فهرست کلمه‌ها می‌تواند به تنهایی زیربنای روش باشد و نه سلسله روندهای آموزشی.

اصطلاحاتی چون «روش مستقیم»، «روش ساده‌سازی»، «روش درصحنه و موقعیت»، «روش طبیعی»، «روش فیلم»، «روش مکالمه‌ای»، «روش شفاهی»، «روش مبتنی بر اصول زبان‌شناسی»، فقط نامهای مبهم و نادرستی هستند، زیرا خود را تنها به یک جنبه از جنبه‌های موضوع پیچیده زبان محدود کرده‌اند. استنباط آنها این بوده است که آن جنبه از زبان به تنهایی تمام موضوعات زبان را دربرمی‌گیرد. در نتیجه، چون روشهای آموزش زبان اغلب به مسأله زبان توجه دقیق نداشته‌اند، نتوانسته‌اند بدانند که روشها را چه عواملی می‌سازند، یا چگونه روشی با روش دیگری تفاوت پیدا می‌کند.

تفاوت روشی با روش دیگر، فقط در چیزی است که هر روشی، به عنوان روش، باید دارا باشد. بنابراین نخستین پرسشی که نیاز به پاسخ پیدا می‌کند این است: روش باید شامل چه چیزهایی باشد؟ روش مسلماً باید دربردارنده تمام چیزهایی باشد که در تمام آموزش وجود دارد، خواه آموزش حساب یا نجوم باشد، خواه آموزش ریاضیات.

تمام آموزش، چه خوب و چه بد، باید شامل نوعی گزینش<sup>۱۰۱</sup>، درجه‌بندی<sup>۱۰۲</sup>، ارائه<sup>۱۰۳</sup>، و تکرار<sup>۱۰۴</sup> باشد. از آنجایی که آموزش تمام زمینه‌های هیچ علمی ممکن نیست، مجبوریم مطالبی را که می‌خواهیم تدریس کنیم برگزینیم؛ ناچاریم مطالب برگزیده را درجه‌بندی کنیم، زیرا از عهده آموزش تمام مطالب برگزیده، بیکباره بر نمی‌آیم؛ ناگزیریم چیزی را بر چیز دیگر مقدم یا مؤخر بداریم. ضرورت ارائه مطالب درسی هم بدیهی است، زیرا تدریس تحقق نمی‌پذیرد مگر این که بین چیزی و کسی ارتباطی ایجاد کنیم و یا حداقل سعی در این چنین ارتباط داشته باشیم. به تکرار هم نیاز داریم، زیرا یادگیری هر مهارتی تنها به کمک یک نمونه

ممکن نیست، کسب همه مهارت‌ها احتیاج به ممارست دارد. تمام روش‌های آموزش زبان، بنا بر ماهیتی که دارند، ضرورتاً از گزینش، درجه‌بندی، ارائه و تکرار مطالب درسی پدید می‌آیند. لذا، از طریق این چهار خصیصه ذاتی روش‌هاست که می‌شود تفاوت روشی را با روش دیگر دریافت. اجازه دهید، ابتدا تفاوت‌های گزینش را بررسی کنیم.

## فصل دوم: گزینش

### ۰. مقدمه

گزینش خصیصه ذاتی تمام روشهاست. چون آموزش تمامی زبان مقدور نیست، تمام روشها به نحوی، خواسته یا ناخواسته، به گزینش آن قسمت از زبان می پردازند که قصد آموزش آن را دارند.

هیچ روشی نمی تواند تمام زبان را تدریس کند. هیچ اهل زبانی هم نیست که تمام زبان خود را بداند. حتی بزرگترین نویسندگان هم هرگز نمی توانند بر تمامی واژگان زبان خود تسلط یابند. یک اهل زبان معمولی تنها بخش کوچکی از واژگان زبان مادری خود را می داند و احتمالاً در مورد کلمات بسیار زیادی که دائماً با آنها روبرو می شود، برداشت مبهمی دارد. مثلاً برطبق آمار اتحادیه پژوهشهای نظرسنجی پرینستون<sup>۱</sup> یک کارگر معمولی فقط ۱۲ درصد از واژه های محتوایی<sup>۲</sup> را می فهمد که در حوزه کارخانه و شرکت متداول است. نسبت به کلماتی مانند عواید دولتی و مالیات غیرمستقیم برداشت نامعلومی دارد. لذا نباید انتظار داشت روشی که برای آموزش به خارجیان تهیه شده است، بتواند بیش از معلومات زبانی اهل زبان معمولی به آنان آموزش دهد. با وجود این اکثریت روشها مبادرت به چنین اقدامی می کنند.

مطالبی را که برخی روشها برای آموزش در نظر می گیرند، بقدری زیاد است که یا هرگز تدریس نمی شوند؛ و یا پس از مدت کوتاهی به دست فراموشی سپرده می شوند. هر زبان آموزی برای این که از عهده درک هزار کلمه مشخص برآید، ناگزیر است تا دوازده هزار کلمه را به خاطر بسپارد، و این بدان علت است که بین گزینش وسیع و اهداف محدود

زبان آموز رابطه ای وجود ندارد. لذا، در ارزشیابی گزینش مطالب زبانی، و گزینش واژه ها، ساختها و صورتهای یک زبان خاص باید تا حدی به رابطه ای که بین اهداف، سطح و مدت دوره وجود دارد توجه داشته باشیم.

اگر دوره کوتاه مدّت باشد، مهمترین کار، محدود کردن آن به مطالب اصولی است. و مشکل ترین کار هم تعیین دقیق این مطالب اصولی می باشد. نوع لهجه، سیاق سخن، سبک و وسیله بیان گزینش را محدود خواهند کرد. چه بسا افرادی که دارای گسترده ترین واژگان ادبی زبانند، ولی کلمات لازم را برای سفارش دادن غذا نمی دانند. آندره ژید، نویسنده مشهور فرانسوی، از دانش واژگان ادبی زبان انگلیسی در سطح بسیار وسیعی برخوردار بود. ترجمه های بسیار عالی او از آثار شکسپیر و کنراد مؤید این گفته است. بنابر اظهار نظر دوستش ژولیان گرین، آندره ژید نتوانست منظورش را در لندن به راننده اتوبوسی بیان کند و بگوید کجا می خواهد پیاده شود.

عامل مهم دیگری که باید در گزینش بررسی گردد مقدار زبانی است که برای آموزش در نظر گرفته می شود. دشواریهای گزینش یک واژگان ۳۰۰ کلمه ای با دشواریهای گزینش واژگانی که شامل ۴۰۰۰ کلمه باشد، کاملاً متفاوت است. تعیین اندازه واژگان برای هدفی هم که مشخص شده باشد، خود مسأله ای پیچیده است. بنابر گزارش کمیته واژگان در ششمین کنفرانس فدراسیون بین المللی معلمان زبانهای معاصر<sup>۳</sup> روشهای آموزشی متداول در اکثر کشورهای اروپایی، در مدت بیش از شش سال، هر ساله ۵۰۰ تا ۱۵۰۰ کلمه را تدریس می کنند که از این کلمات حداکثر یک سوم به یاد می ماند و بقیه فراموش می شود. اما مقدار مطالب برگزیده و کارآیی گزینش، بیش از هر عامل دیگری به امکاناتی بستگی دارد که در خود زبان موجود است. بدین معنی، که برخی زبانها را، به شیوه های معینی، بهتر از زبانهای دیگر می شود محدود کرد.

چون همه روشها ناچارند از زبان، گزینش به عمل آورند ضرورت ایجاب می کند میزان توانایی روشها را در انجام این امر بسنجیم، و گزینش پذیری زبان را نیز معلوم داریم. از سوی دیگر چون بیشتر روشها از مطالب گزینش یافته ای، مانند فهرستهای واژگانی و فهرستهای نحوی استفاده می کنند، ناگزیریم چگونگی تفاوت گزینشهای آماده را تعیین کنیم. و سرانجام از آنجا که هر چه تدریس شود تحت تأثیر انتخاب اصول یا معیارهایی قرار می گیرد که گزینش براساس آنها انجام گرفته است، مقایسه این معیارها و ارزشیابی آنها نیز

ضرورت پیدا می‌کند.

در تجزیه و تحلیل عناصری که یک روش برگزیده است، می‌بایست چرایی و چگونگی این گزینش یعنی (۱) هدف، سطح، و مدت آموزش را که بر (۲) نوع زبان، و (۳) مقدار زبان گزینش شده تأثیر می‌گذارد، مشخص ساخت؛ اینها همه به نوبه خود تحت تأثیر (۴) شیوه‌ای است که گزینش برطبق آن صورت گرفته است و (۵) عناصر زبانی برگرفته از آواشناسی، دستور، واژگان و معناشناسی را تعیین می‌کنند.

### ۱- هدف<sup>۴</sup>، سطح<sup>۵</sup> و مدت<sup>۶</sup> آموزش

برای این که گزینش زبانی را ارزشیابی و مقایسه کنیم، لازم است از هدفی که برای آن گزینش انجام گرفته، آگاه شویم؛ و سطح و مدت گزینش را نیز بشناسیم.

#### ۱-۱ هدف آموزش

پرسشهایی که درباره هدفهای گزینش می‌توان مطرح کرده قرار زیر است: گزینش به چه منظوری و برای چه کسانی صورت گرفته است؟ آیا برای هدفهای آموزشی بوده است یا برای امتحانات و یا برای مسافرت؟ آیا مقصود آن است که پایه و اساسی برای فراگیری زبان دوم بنا شود و یا از آن به عنوان زبانی خودکفا در ارتباطات بین‌المللی استفاده گردد؟ کمیته گزارش پیشرفت کار گزینش واژگان<sup>۷</sup> در مورد انتخاب کلمات نه هدف را به شرح زیر بازشناخته است: (۱) واژگان جزیره‌ای (بسته)؛ (۲) واژگان پایه (باز)؛ (۳) واژگان معیاری آزمونها؛ (۴) پیراستن سبک و کاربرد؛ (۵) واژگان تمرینی؛ (۶) واژگان فرهنگی؛ (۷) واژگان ویژه ساده‌سازی متون؛ (۸) واژگان زبان میانجی<sup>۸</sup>؛ و (۹) واژگان مسافرتی. ۱۴۰۱:۱۸ اما این فهرست به هیچ وجه کامل نیست، زیرا هدفهای ویژه دیگری هم وجود دارند. برای مثال در طول جنگ دوم جهانی، در جزوه‌های آموزشی نیروی دریایی ایالات متحده که برای تربیت کارآموزان خارجی تهیه شده بود، تعداد کلماتی که در دوره ویژه‌ای که شامل سخنرانی، نمایش حرکات و فیلمهای آموزشی بود به کار می‌رفت به ۲۵۰ کلمه همگانی و ۱۵۰ واژه نیروی دریایی تقلیل داده شد.

در ضمن لازم است بدانیم گزینش برای چه کسانی انجام گرفته است — برای

4. purpose    5. level    6. duration    7. Interim Report on Vocabulary Selection

8. lingua franca

کودکان، بزرگسالان یا نوجوانان؟ — برای هندیها، آفریقاییها، یا اروپاییها؟ — برای دانش‌آموزان، سربازان یا جهانگردان؟ کمیته درس فرانسه پایه<sup>۹</sup> سه گروه افراد را برشمرده است که گزینش برای آنها می‌توانست انجام شود: (۱) محصلانی که در مدرسه‌اند؛ (۲) خارجی‌ان و مهاجران؛ (۳) جهانگردان و مسافران. ۱۴۵۳ در این جا هم باید گروه‌های ویژه‌ای را مدنظر داشت. بزرگترین گزینش کلمه شماری که تا به حال انجام گرفته برای تندنویسان بوده است؛ ۱۴۹۱ و یکی از قدیمی‌ترین گزینشها اختصاص به نابینایان داشته است. ۱۴۲۴

## ۱-۲ سطح آموزش

میزان تسلط زبان‌آموزان به زبان، و مهارتی که در کاربرد آن کسب کرده‌اند آشکارا بر امر گزینش تأثیر می‌گذارد. درسهایی که برای مبتدیان محض تهیه می‌شود، از لحاظ نوع و مقدار مطالب با دروسی که برای زبان‌آموزان پیشرفته در نظر گرفته می‌شود باید تفاوت داشته باشد.

سطح درس براهمیت نسبی اهدافی که اساس کارگزینش است نیز تأثیر می‌گذارد. هرچه سطح درس پایین‌تر باشد، تأثیر هدف برگزینش کمتر می‌شود. علت این امر این است که هر زبانی از عناصر بنیادی ویژه‌ای برخوردار است که هرکسی باید آنها را بداند تا بتواند به آن زبان حرف بزند؛ مهم نیست گوینده چه کسی است و کجا زندگی کند.

## ۱-۳ مدت آموزش

مدت یا دوره آموزش و برنامه درسی بر این امر که چه باید تدریس کرد و چگونه باید آموزش داد تأثیر می‌گذارد. مثلاً نوع و مقدار گزینشی که برای دوره فشرده دو هفته‌ای ویژه زبان‌آموزان تازه وارد تهیه می‌شود، با آنچه که برای یک دوره سه ساله برای مهاجران برنامه ریزی شده است تفاوت زیادی دارد. مطالب درسی دوره دو ساله‌ای که با هفته‌ای دو ساعت درس برگزار می‌شود، نباید مانند دوره شش ساله‌ای باشد که کلاسهایش، هفته‌ای پنج ساعت تشکیل می‌شود.

در واقع هدف دوره آموزشی، سطح و مدت آموزش است که نوع گزینش لهجه، سیاق سخن، سبک و وسیله‌های بیان آن را مشخص می‌کند.



## ۲- انتخاب نوع زبان

گزینش نمونه‌ای از زبان که باید تدریس شود شامل انتخاب (۱) لهجه<sup>۱۰</sup>، (۲) سیاق سخن<sup>۱۱</sup>، (۳) سبک<sup>۱۲</sup>، و (۴) رسانه‌ها<sup>۱۳</sup> می‌شود.

### ۲-۱ لهجه

در آموزش زبانی که دارای لهجه‌های گوناگون است، ما با این مسأله روبرو هستیم که باید یکی از آنها را انتخاب کنیم. تلفظ کلی انگلیسی امریکایی با تلفظ مردم جنوب بریتانیا تفاوت دارد. میان کاربرد، و واژگان انگلیسی بریتانیایی با انگلیسی آمریکایی تفاوت‌هایی وجود دارد. مثلاً برای آموزش زبان آلمانی ممکن است ما ناگزیر به انتخاب یکی از دو نوع لهجه جنوبی یا شمالی باشیم؛ در آموزش زبان اسپانیولی نیز می‌توان از میان زبان استاندارد کاستیلی<sup>۱۴</sup> و تعدادی گونه‌های امریکایی یکی را برگزید.

انتخاب لهجه نه فقط به کارایی بیشتر نوع لهجه برای زبان آموز بلکه به نوع و مقدار مطالب توصیفی موجود و به نوع و کامل بودن دستور زبان، فرهنگ‌های لغت و کتابهای راهنمای آشناسی نیز مربوط می‌شود. مثلاً اگر روشی برآن باشد که به فرانسوی زبانان کانادایی انگلیسی آموزش دهد، امکان دارد به علت کمبود مطالب توصیفی دقیق در زبان انگلیسی کانادایی، مجبور شود یکی از دو گونه انگلیسی رایج در آمریکا یا بریتانیا را انتخاب کند.

### ۲-۲ سیاق سخن

هر روش ممکن است برطبق یکی از سیاق‌های سخن مختلف عمل کند، مثلاً سیاق سخن زبانی که در ارتش، یا امور علمی، یا بازرگانی و غیره متداول است. در حال حاضر دوره‌های ویژه‌ای برای دانشجویان بازرگانی، علوم و سربازان وجود دارد. می‌دانیم که کلمات، اصطلاحات و ساختهای ویژه زبانی در تمام سیاق‌های سخن زبان از اهمیت یکسانی برخوردار نیستند.

### ۲-۳ سبک

هر روش ممکن است به آموزش سبک محاوره‌ای، ادبی، کاربرد معیاری یا متداول زبان بپردازد. اهمیت عناصر زبانی در سبک‌های مختلف متفاوت است. مثلاً اهمیت نسبی

کلماتی مانند so ، و and در کاربرد متداول زبان همانند کاربرد معیاری آن نیست (رک: ۴-۱-۱ در پایین).

## ۲-۴ وسیله بیان

بعضی روشها زبان گفتاری و برخی زبان نوشتاری را برای آموزش انتخاب می‌کنند، زیرا آموزش در این روشها ممکن است به خواندن، نوشتن، یا حرف زدن محدود شود.

میزان اختلاف صورت گفتاری و صورت نوشتاری از زبانی به زبان دیگر تفاوت می‌کند. بنابر اظهار نظر شونل<sup>۱۵</sup> اختلاف واژگان صورت گفتاری و صورت نوشتاری زبان انگلیسی در حدود ۱۵ درصد می‌باشد،<sup>۱۳۹۳</sup> اما این اختلاف ممکن است در زبانهای دیگر، مثلاً در زبان عربی به مراتب بیشتر باشد (رک: ۴-۱-۱). گزینش را می‌توان به آنچه در گفتار یا نوشتار معمول است محدود کرد. دوره‌های درسی از لحاظ مقدار گزینش و شیوه آن، در هر یک از گونه‌های اجتماعی زبان، با هم تفاوت دارند.

## ۳- انتخاب مقدار زبان

اگر زبان نظامی است متشکل از نظامهای متعدد، که همه چیز آنها به هم وابسته است، چگونه می‌توان مقدار آن را محدود کرد؟ این حقیقت که بخشهایی از زبان نسبت به بخشهای دیگر کمتر نظام مند است، موجبات تحدید زبان را ممکن ساخته است.

تفاوتهایی که در عناصر مختلف زبانی مشهود است، یکی از لحاظ وابستگی این عناصر به نظام زبان، و دیگر مربوط به میزان امکان چشم‌پوشی از این عناصر است. بنابراین متوجه می‌شویم که گزینش‌پذیری<sup>۱۶</sup> بعضی از عناصر زبانی بیشتر از عناصر دیگر خواهد بود. گزینش‌پذیری عناصر، در نهایت امر، به دو مسأله بستگی پیدا می‌کند؛ یکی این است که بتوانیم بدون این که لطمه‌ای به نظام زبان زده باشیم عناصری را کنار بگذاریم؛ دیگر این که بدانیم در شرایطی معین تا چه حد می‌توان با کنار گذاشتن برخی عناصر به کار ادامه داد.

گزینش‌پذیری هر کدام از عناصر زبانی با محدودیت‌پذیری<sup>۱۷</sup> آن عناصر یعنی با این مسأله که زبان بدون آن تا چه اندازه می‌تواند کار خود را به پیش ببرد، نسبت معکوس

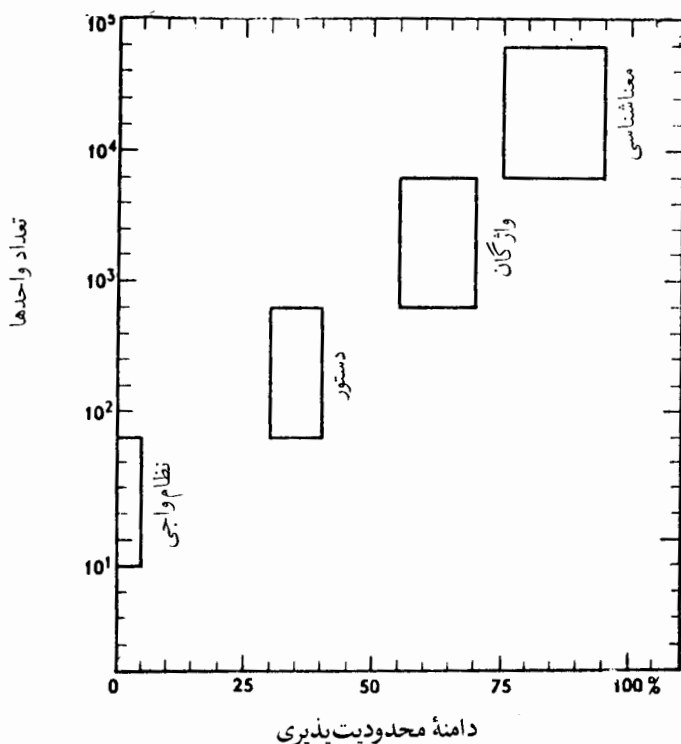
دارد. اگر عنصر زبانی یک واج باشد محدودیت پذیری آن بسیار کم است، زیرا نمی توان براحتی زبانی را از یکی از واجهای آن محروم کرد مگر این که نظام آن را تغییر دهیم؛ حذف یکی از حروف الفبای زبان هم ممکن نیست. برای مثال بدون واج /m/ نمی شود انگلیسی صحبت کرد؛ اما بدون کلمه ای مانند *viatic*<sup>۱۸</sup> امکان دارد تمام عمر به انگلیسی صحبت کنیم و بنویسیم. در واقع مدتها باید انتظار کشید تا موقعیتی برای کاربرد چنین کلمه ای پیش آید. گفته می شود آرتور تامسن، قاضی شهراماها، در حالی که به دعوی در مورد تخلف راهنمایی رسیدگی می کرد، روبه هیأت منصفه کرد و گفت: «یک راننده خوب باید منطقاً انتظار داشته باشد که برخی وسایل نقلیه دیگر جاده را بیش از حد لازم اشغال کنند»، و بعد اضافه کرد: «دو سال است انتظار کشیده ام تا موردی پیش آید که بتوانم از کلمه *viatic* استفاده کنم» چون زبان انگلیسی بدون کلماتی مانند *viatic* به آسانی کارایی خود را کاملاً حفظ می کند؛ لذا، گزینش چنین کلماتی چندان مفید نخواهد بود. در واقع محدودیت پذیری این کلمات به قدری زیاد است که یک روش — مانند قاضی مذکور — می تواند بدون چنین کلماتی کارایی خود را حفظ کند.

بنابر آنچه گفته شد، ضرورت ایجاب می کند عناصری را از گردونه خارج و عناصری را هم حتماً در گزینش وارد کنیم. دشواریهای گزینش نیز در همین دو قطب یعنی به کارگیری عناصر ضروری و کنار گذاشتن عناصر غیر ضروری نهفته است این قطبها در واقع نقاط انتهایی معیار محدودیت پذیری را تعیین می کنند؛ میزان محدودیت پذیری با تعداد عناصر زبانی مطابقت دارد که بدون آن عناصر، کارایی زبان محفوظ می ماند. نکات اصلی معیار محدودیت پذیری را در نمودار صفحه بعد می توان بیان نمود.

در بررسی نمودار متوجه می شویم که محدودیت پذیرترین عناصر زبانی، یعنی عناصری که به آسانترین وجه می توان از آنها گذشت و آموزش را بدون آنها ادامه داد، بعضی از معانی زبان و بویژه معانی «آوایی» هستند که از طریق گونه های متفاوت تکیه، و آهنگ کلام به شنونده القا می شوند. تعداد این معانی بسیار زیاد است؛ زیرا تعداد معانی در هر زبانی بیشتر از تعداد کلمات متفاوتی است که برای بیان آن معانی در آن زبان به کار می رود. فقط درصد بسیار کمی از میلیونها معنی را که در زبان وجود دارد می توان تدریس کرد. از سوی دیگر، حروف الفبا و واجها دارای کمترین قابلیت محدودیت پذیری

۱۸ — به معنی فوق العاده، از کلمه لاتین *viaticum*، به معنی توشه یا فوق العاده سفر، و عشاء رتانی که به شخص

محضر می دهند و در اینجا ما بیش از حد لازم ترجمه کرده ایم — م.



در هر سطحی — آوایی، دستوری، واژگانی یا معناشناسی — تعداد کلی واحدها در زبانهای مختلف متفاوت است. این تفاوتها در سمت چپ محور عمودی از پایین به بالا به توان ده نشان داده می شود. در امتداد محور افقی، ارقام تخمینی محدودیت پذیری به صورت درصد، براساس دامنه بسامدهای میانگینی است که از ارقام موجود گرفته و دوباره گروه بندی شده است که با تعداد واحدها در محور عمودی تطبیق می کند. 1381 - 1514

می باشند؛ لذا انتخاب آنها آسان است، زیرا همه آنها را باید به کار برد. اما مشکل می توان در تعداد حروف یا واجها محدودیتی قائل شد و باز هم زبانی کامل در اختیار داشت.

در درون هر دسته ای از عناصر زبانی نیز معیاری برای محدودیت پذیری وجود دارد که بخوبی با معیار همگانی زبان تناسب دارد. میزان محدودیت پذیری افعال مانند اسمها نیست. در گروه افعال، درجات معنایی متفاوتی وجود دارد که با تعداد بافتهای معنایی و چگونگی کاربرد آن نشان داده می شوند. مثلاً هر دو فعل put و swim اهمیت دارند، اما فعل put [گذشتن] از محدودیت پذیری کمتری برخوردار است، زیرا نسبت به فعل swim [شنا کردن] در بافتهای زیادتری به کار برده می شود؛ بدین معنی که چیزهای بیشتری را در جاهای بیشتری می توانیم بگذاریم. ولی فقط در یک مورد می توانیم از فعل

swim استفاده کنیم.

میزان محدودیت‌پذیری تابع دو دسته از عوامل است: (۱) عوامل برونی، و (۲) عوامل درونی.

### ۳-۱ عوامل برونی

عوامل برونی به (۱) هدف، سطح و مدت، و (۲) نوع گزینش مربوط می‌شوند (رک: موارد ۱ و ۲ در بالا).

#### ۳-۱-۱ هدف، سطح و مدت آموزش

عواملی برونی که در محدودیت‌پذیری زبان تأثیر می‌گذارند به هدف، سطح و مدت آموزش بستگی دارند. دوره‌ای که هدفهای محدودی دارد، عناصر زبانی آن نسبت به دوره‌ای که هدفهای متعدد است، محدودیت‌پذیرتر است. هر چه سطح یادگیری زبان بالا تر برود، درجه محدودیت‌پذیری آن نیز زیادتر می‌شود و تعداد جنبه‌های گزینش‌پذیر آن بیشتر خواهد شد. هر چه سطح آموزش پایین تر باشد درجه محدودیت‌پذیری آن پایین تر و تعداد جنبه‌های گزینش‌پذیر آن کمتر می‌شود. به بیان دیگر، هر چه به آغاز آموزش نزدیکتر باشیم، زبان ما به آن قسمت از عناصر زبانی که بدون آنها آموزش میسر نیست محدودتر می‌شود. برای مثال هیچ درسی را در سطح مقدماتی بدون حروف تعریف the و a نمی‌توان تدریس کرد، ضرورت ایجاب می‌کند در تمام درسهای مقدماتی از ساخت واژه‌ها<sup>۱۹</sup> در حد نسبتاً زیادی استفاده شود. اما امکان دارد واژگان درسی که در سطح پیشرفته است با واژگان درسی دیگر در همان سطح کاملاً تفاوت داشته باشند. هر چه سطح زبان بالا تر باشد، در محدود کردن اجزای آن اختیار بیشتری داریم.

هر چه مدت آموزش طولانی‌تر باشد، دامنه گزینش وسیع‌تر است. هر چه مدت آموزش کوتاه‌تر باشد، دامنه گزینش تنگتر می‌شود. برای مثال در چند دوره متفاوت کوتاه مدت دو هفته‌ای که از سطح آموزشی یکسانی برخوردار باشند، نسبت کلمات همانند بناچار در سطح بسیار بالایی خواهد بود، در حالی که در چند دوره شش ساله می‌توانیم واژگانی از اسمهای ذات و معنی داشته باشیم که با هم کاملاً متفاوت باشند.

۱۹- ساخت واژه‌ها (structure word) که تعدادشان بسیار محدود است در برگزیده حروف اضافه، حروف ربط،

ضمایر، افعال کمکی، وابسته‌های اسم، عناصر منفی‌ساز، قیده‌های استهفامی و قیده‌های درجه و رتبه هستند.

## ۳-۱-۲ نوع

هر چه تفاوت نوعی بیشتر باشد، دامنه گزینش گسترده تر؛ و هر چه تفاوت کمتر باشد، محدودیت پذیری کمتر است. هر گاه بتوانیم زبانی را بیشتر محدود کنیم، وابستگی به نوع، سیاق سخن، سبک و وسیله بیان در انتخاب مطالب زبانی بیشتر می شود. برای مثال با افزایش محدودیت پذیری، معانی زبان هر چه بیشتر به موقعیت و بافت گونه های اجتماعی وابسته می شود، تا جایی که تعدادی از کلمات معمولی جنبه فنی و حرفه ای به خود می گیرند و از معانی ویژه ای برخوردار می شوند. از این معانی به آسانی می توان چشم پوشید، زیرا محدودیت پذیری آنها به علت وابستگی نزدیکی که به نوع زبان دارند بسیار زیاد است.

این عوامل بیرونی در حوزه شش عامل درونی قرار دارند.

## ۳-۲ عوامل درونی

عوامل درونی عبارتند از (۱) تعداد<sup>۲۰</sup>، (۲) همسازی<sup>۲۱</sup>، (۳) اطلاع رسانی<sup>۲۲</sup>، (۴) احتمال وقوع عناصر زبانی<sup>۲۳</sup>، (۵) ترکیب پذیری<sup>۲۴</sup>، (۶) ساخت پذیری<sup>۲۵</sup>. سه عامل اول میزان محدودیت پذیری را زیاد و سه عامل دوم آن را تقلیل می دهند. لذا، نسبت محدودیت به عوامل اول مستقیم و نسبت به عوامل دوم معکوس است.

## ۳-۲-۱ تعداد

تعداد شامل ارتباطی می شود که بین اندازه دسته ای از عناصر زبانی و بسامد آن وجود دارد. محدودیت پذیری با اندازه و دسته عناصر زبانی نسبت مستقیم و با بسامد نسبت معکوس دارد. هر چه تعداد عناصر زبانی در یک دسته بیشتر باشد، حذف یکی از آنها آسانتر است؛ مثلاً تعداد کلماتی را که می توان حذف کرد از تعداد واجها بیشتر است.

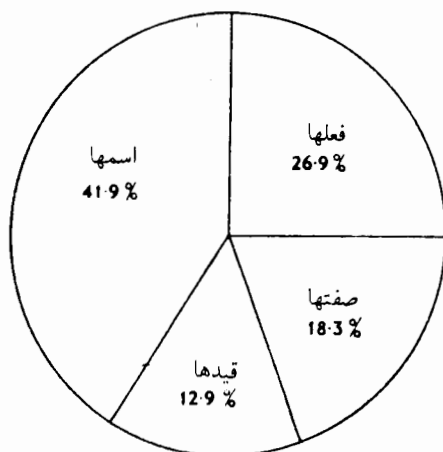
## (الف) اندازه دسته زبانی

نمودارهای ارقامی زیر تعداد نسبی عناصر زبانی را در هر دسته از واژگان انگلیسی و فرانسه نشان می دهد:

20. number    21. composability    22. information    23. probability

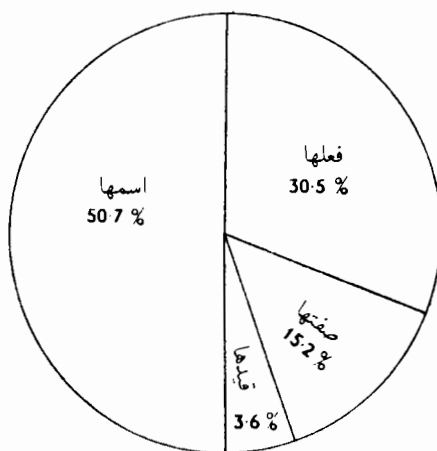
24. combinability    25. structurization

### دسته بندی واژگانی انگلیسی به میزان هزار کلمه



اندازه نسبی دسته بندی واژگانی انگلیسی به میزان هزار کلمه. ارقام براساس بررسیهای فریز<sup>۲۶</sup> تهیه و درصد کلمات برای حذف واژه های دستوری تصحیح شده است.

### دسته بندی واژگانی فرانسه به میزان هزار کلمه

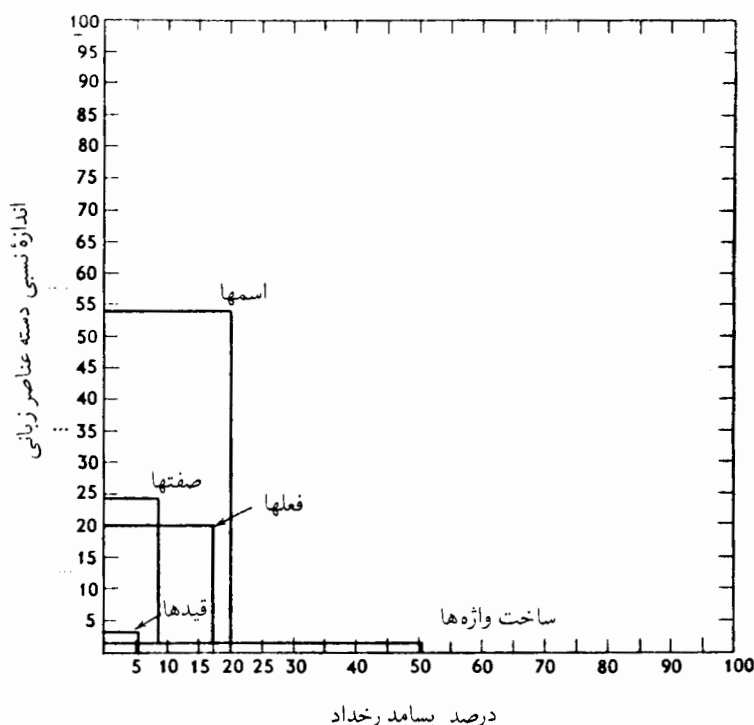


اندازه نسبی دسته بندی واژگانی فرانسه به میزان هزار کلمه. ارقام براساس بررسیهای گیرو<sup>۲۷</sup> تهیه و درصد کلمات برای حذف واژه های دستوری تصحیح شده است.

از ارقام نموداری که در مورد زبانهای فرانسه و انگلیسی انجام گرفته است چنین برمی آید که اسمها محدودیت پذیرترین طبقه کلماتند.

به طوری که نمودار زیر نشان می دهد بسامد کوچکترین دسته کلمات بیشتر از بسامد بزرگترین طبقه کلمات است. در زبان انگلیسی کمتر از ۲۰۰ ساخت واژه وجود دارد که رخداد آنها از رخداد تمام فعلها، قیدها و صفتها مرکب بیشتر است و تقریباً به اندازه تمام اسمها کاربرد دارند.

ارتباط بین اندازه و دسته عناصر زبانی با سطح



کوچکترین دسته دارای بالاترین بسامد است و شامل تمام ساخت واژه‌ها می شود که به طور کلی فقط ۱٪ تمامی واژگان را تشکیل می دهند، اما به طور تقریبی نیمی از سخنان ما را در بر می گیرد. درصد ارقام براساس آماری است که ز پراند تهیه کرده است.

#### (ب) بسامد

آمارهای زبانی نشان می دهند که شمار بسیار کمی از عناصر زبانی دارای



بالا ترین بسامد است. در اینجا از این ارتباط مثالی داریم که ازواژه شماریه‌های متعدد زبان نوشتاری در مورد انگلیسی گردآوری شده است.

تعداد کلمات مختلف	درصد کلمات در متون جمع آوری شده
۴/۵۰۰	۹۹٪ ثورندایک <sup>۲۸</sup>
۳/۰۰۰	۹۷/۵٪ بونژز <sup>۲۹</sup>
۳/۰۰۰	۹۵٪ پالمر <sup>۳۰</sup>
۱/۰۰۰	۹۰٪ آیرز <sup>۳۱</sup>
۷۳۲	۷۵٪ دیوئی <sup>۳۲</sup>
۵۰	۵۰٪ ایرز
۹	۲۵٪ دیوئی

اما نتایجی که در مورد زبان گفتاری گردآوری می شود اغلب قابل توجه ترند. 1393: 73

واژه های متفاوت	درصد
۱۰۰۰	۹۴٪
۱۰۰	۷۲٪

کاربرد دسته های کوچکتر کلمات در گفتار بیشتر از نوشتار است. بنابر گفته میلر<sup>۳۳</sup> پنجاه کلمه ۶۰ درصد گفتار و ۴۰ درصد نوشتار ما را به وجود می آورند. 367: 89  
این نسبتها در زبانهای دیگر هم بر همین منوال است. در فهرستی که هنمون<sup>۳۴</sup> تهیه کرده، فقط ده کلمه مختلف زیر، ۲۵ درصد تمامی کاربرد زبان فرانسه را در بر گرفته است. 1467  
این کلمات به دسته های کوچکی تعلق دارند و عبارتند از: حروف تعریف، وابسته های اسم، حروف اضافه ( sur, dans, de, à )، حروف ربط ( que, ou, et ) و قیدهای ساختاری ( y, pas, ne ) البته همه این کلمات قسمتی از ساخت زبان را تشکیل

28. Thorndike 29. Bongers 30. Palmer 31. Ayers 32. Dewey

33. Miller 34. Henmon

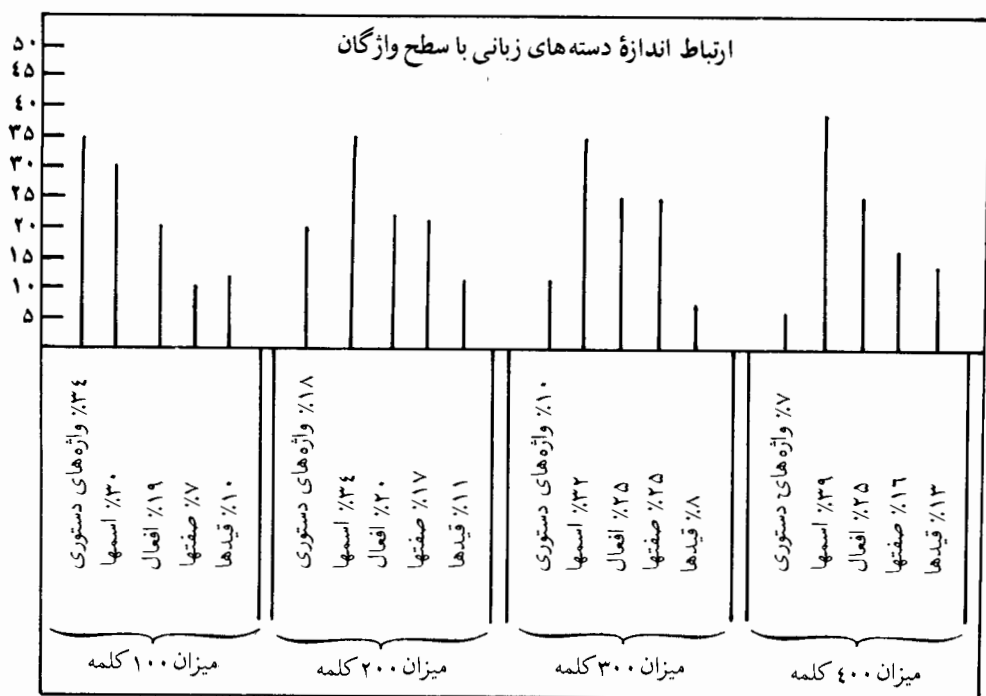
می دهند؛ در زبانهای دیگر، مانند زبان مجاری، معادل این کلمات را می توان به عنوان بخشی از صرف یا نظام تصریفی به حساب آورد.

در سوی دیگر جدول واژه های بسیاری لازم است تا به درصد بیشتری دست یابیم. همیشه آه<sup>۳۵</sup> به این موضوع اشاره می کند که ۳۰۰۰ کلمه ۹۵ درصد از کل کاربرد زبان را تشکیل می دهد، و مشتقات این کلمات نیز تا میزان ۲ درصد دیگر کاربرد زبان را در برمی گیرد. اما به ۶۰۰۰ کلمه دیگر نیاز داریم تا یک درصد دیگر به این میزان افزوده شود.<sup>۱۳۴۶</sup> و آتمو<sup>۳۶</sup> برآورد می کند که برای افزودن یک درصد دیگر باید ۹۰۰۰ واژه را به این مجموعه بیفزاییم. مع الوصف از این یک درصد اضافی به آسانی نمی توان چشم پوشی کرد، زیرا در یک متن خواندنی از هر صد کلمه ای که می خوانیم یکی از آنها جزء همین یک درصد اضافی است که در حدود سه تا پنج کلمه در هر صفحه را در بر می گیرد. وانگهی پژوهشگران نشان داده اند که در حدود نصف کلمات هر متنی فقط یک بار تکرار می شود. کدینگ<sup>۳۷</sup> کلمه شماری بزرگی را انجام داد که شامل ۱۱،۰۰۰،۰۰۰ کلمه متداول بود و ۲۵۸،۰۰۰ صورت متفاوت داشت.<sup>۱۴۹۱</sup> مع الوصف نیمی از این تعداد فقط یک بار در یازده میلیون کلمه تکرار شده بود.

تعداد با عوامل برون سطح، مدت و نوع ارتباط دارد. هر چه سطح پایین تر باشد، درصد کلمات دستوری بالا تر خواهد بود. (به نگاره هایی که در مورد ارتباط اندازه دسته های زبانی با سطح می باشد، مراجعه کنید.)

هر چه واژگان با طولانی تر شدن دوره آموزش بیشتر می شود، از عمومیت آن بتدریج کاسته می شود. هر چند، در تبلیغی برای آموزش زبان اسپانیولی براساس یک روش جدید، عملاً رابطه بین اندازه واژگان و طول دوره آموزشی از قرار ۵۰۰ کلمه برای سه سال آموزش تا ۱۰،۰۰۰ کلمه برای ده سال آموزش اعلام شده بود.<sup>۱۱۱۷:۵۹</sup> بسیاری از خوانندگان اعلامیه این نکته را درک نمی کنند که شمار کلماتی که در زبان مادری خود به کار می برند از این تعداد کمتر است. بسیاری از واژگانه های همگانی موجود از واژگانه های زبان مادری گسترده ترند. شمار واژگانی که برای بزرگسالان انگلیسی زبان، توسط شونل محاسبه شده،<sup>۱۳۹۳</sup> ۴/۵۳۹ کلمه است. برطبق نظر پژوهشگران پروژه فرانسه پایه بزرگسالان فرانسه زبان از ۷۵۰۰ کلمه استفاده می کنند.<sup>۱۴۵۳</sup>

خود معلمان زبان در مورد تعداد کلماتی که برای واژگان همگانی لازم است با

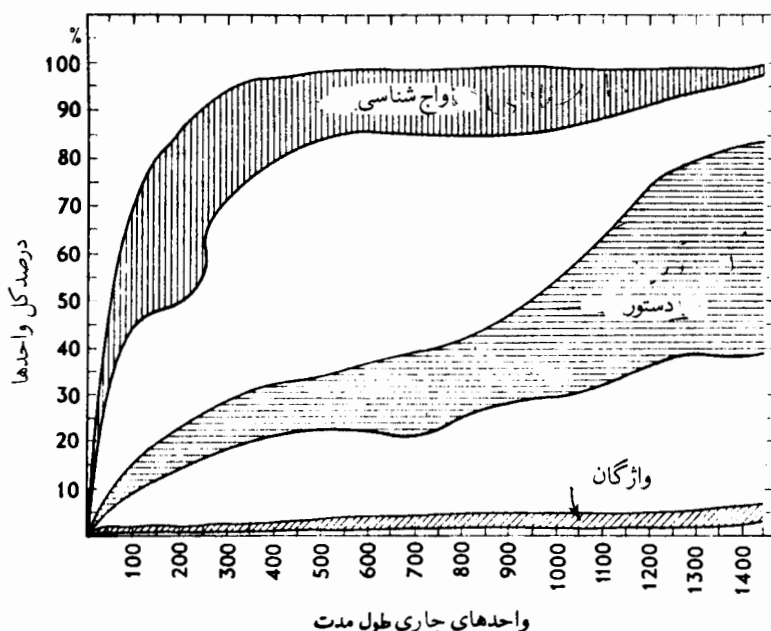


اندازه نسبی هر دسته ای از کلمات بسته به سطح واژگان تغییر می کند. در پایین ترین سطح، شمار واژه های دستوری از سایر دسته ها بیشتر است، هر چند در کل زبان آنها دسته کوچکی به حساب می آیند. حتی در سطح ۲۰۰ کلمه تعداد اسمها بر تعداد آنها فزونی می گیرد و باز یاد شدن سطح واژگان، شمار اسمها همچنان بیشتر می شود.

یکدیگر هم عقیده نیستند. در ششمین کنفرانس فدراسیون بین المللی معلمان زبانهای جدید برای یک دوره شش ساله ۱۵۰۰ تا ۳۰۰۰ کلمه پیشنهاد شد، اما مسلم است که این تعداد بنابر ساعتهای درس هفتگی تفاوت می کند. (رجوع کنید به نگاره مربوط به ارتباط بین مدت آموزش و درصد کل واحدها).

هر چه تعداد عناصر زبانی گرینش پذیر بیشتر شود، وابستگی آنها به نوع، لهجه، سیاق سخن، سبک و وسیله های بیان زیاد تر خواهد شد. وابستگی عناصر زبانی به رسانه ها را می توان در اندازه های نسبی واژگان فعال و پذیرا مشاهده کرد. بر طبق نظری ۳۸ هر چند یک فرد معمولی که با تلفن حرف می زند، به طور تقریبی فقط از ۲۲۴۰ کلمه استفاده می کند، لکن هنگام خواندن مطالب نگارش شده، بی شک کلمات بیشتری را درک می کند.

### نمودار ارتباط بین مدت آموزش و درصد واحدها



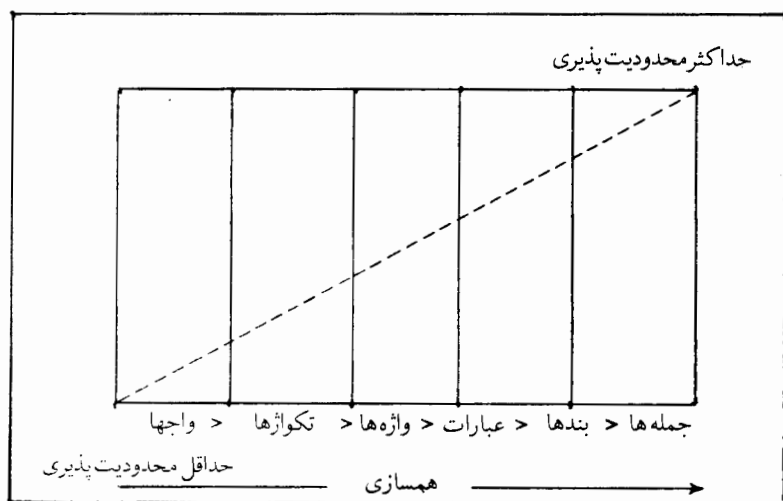
محدودیت پذیری عناصر زبانی با کم شدن طول آموزش کاهش می یابد، اما میزان تقلیل در سطوح مختلف آموزش متفاوت است. مثلاً در سطح واج شناسی، پس از این که کمتر از یک هزار واج در بافت کلام تکرار شد، میزان تقلیل به یک الی دو واج می رسد. درصد کلیه واحدهای زبانی را در این زمینه در محور عمودی نشان داده ایم، و محور افقی را به واحدهای مربوط به سطح مورد نظر مانند آواها، صورتها، یا کلمات اختصاص داده ایم. این نگاره ها از شمارش کلمات جاری، صورتهای دستوری و واجهای صد متن انگلیسی استخراج شده است. در قسمتهای هاشور زده میزان حداکثر و حداقل تقلیل واحدهای مربوط مشاهده می شود.

گفته می شود دانشجویان دانشگاه ۶۰،۰۰۰ تا ۱۰۰،۰۰۰ کلمه را درک می کنند. ۱۳۸۴ و این بدان علت است که شمار کلماتی که برای بیان عقاید خود نیاز داریم کمتر از تعداد کلماتی است که برای درک نظرات دیگران لازم است.

محدودیت پذیری هر عنصر زبانی با ثبات بسامد آنها نسبت معکوس دارد، زیرا هر چه ضرورت همگانی عناصر زبانی بیشتر باشد، بسامد آنها از موقعیتی به موقعیتی دیگر، یا از متنی به متنی دیگر تفاوت می کند. و هر چه محدودیت پذیری عناصر زبانی بیشتر باشد، بسامد آنها از موقعیتی به موقعیتی دیگر تفاوت خواهد داشت.

## ۳-۲-۲ همسازی

محدودیت با همسازی نسبت مستقیم دارد؛ منظور از همسازی این است که از واحدهای کوچکتر می شود واحدهای بزرگتری ساخت، جمله را از بند<sup>۳۹</sup>، بند را از عبارت، عبارت را از کلمه، کلمه را از تکواژ، و تکواژ را از واج. با کوچک شدن اندازه واحد زبانی، توانایی ما هم در ساختن عناصر زبانی و محدود کردن آنها کمتری شود. در ساختن جمله آمادگی بیشتر داریم تا در ساختن کلمات. این مفهوم را می توان بصورت نمودار زیر نشان داد تا ارتباط بین ظرفیت همسازی عناصر زبانی و توانایی محدود کردن کاربرد آنها مشخص گردد.



نمودار ارتباط محدودیت پذیری و همسازی

ظرفیت، در ساختن عناصر زبانی مورد نظر همراه با سطح آموزش و طول دوره آموزش بالا می رود. در سطوح آموزشی بسیار پیشرفته نه فقط می توانیم شمار بسیار زیادی جمله های جدید بسازیم، بلکه توانایی ساختن کلمات جدید را هم داریم. این مسأله در مورد تفاوت های نوع زبانی هم مصداق دارد؛ یعنی هر چه جنبه تخصصی زبان بالا تر برود، همسازی کلمات جدید و گسترش معنی هم بیشتر ضرورت پیدا می کند.

### ۳-۲-۳ اطلاع‌رسانی

در اینجا کلمه اطلاع‌رسانی را به معنی فنی آن به کار می‌بریم و منظور آزادی عملی است که در انتخاب عناصر متفاوت زبانی در حین صحبت کردن داریم. مثلاً اگر بگوییم "I put it in the" انتخاب بعدی ما باید اسم باشد، ولی این اسم را از میان شمار بسیار زیادی از اسمها می‌توانیم انتخاب کنیم. در حالی که اگر بگوییم "It is a part" فقط یک کلمه، یعنی of است که احتمالاً به دنبال جمله ناتمام قرار می‌گیرد. نظریه پردازان اطلاع‌رسانی برآورد کرده‌اند که انتخاب ما در این زمینه در مورد زبان انگلیسی به طور تقریبی به ۵۰ درصد محدود می‌شود. 363, 368 و این ۵۰ درصد هیچ گونه اطلاعاتی را در بر ندارد، زیرا قابل پیش‌بینی است. روند اطلاع‌رسانی به وسیله نسیمه آزاد و غیر قابل پیش‌بینی زبان صورت می‌گیرد.

هرچه یک عنصر زبانی اطلاعات بیشتری را عرضه کند، محدودیت‌پذیری آن بیشتر می‌شود. به بیان دیگر، هرچه امکان پیش‌بینی رویداد عنصری کمتر باشد، آسانتر می‌شود از آن صرف‌نظر کرد. بنابراین، محدودیت‌پذیری با انتخاب آزاد در کاربرد زبان رابطه مستقیم دارد؛ یعنی هر چه در انتخاب عنصری آزادتر باشیم، محدودیت‌پذیری آن بیشتر است.

بالا بردن سطح زبان، طول آموزش و تنوع انواع زبان، موجب افزایش همزمان در مقدار نسبی اطلاعات رسانده شده و در نتیجه گسترش میزان محدودیت‌پذیری می‌گردد. این سه عامل یعنی تعداد، همسازی و میزان اطلاع‌رسانی، امکان محدودیت‌پذیری زبان را بالا می‌برند، در حالی که سه عامل دیگر یعنی احتمال وقوع عناصر زبانی، ترکیب‌پذیری و ساخت‌پذیری امکان محدودیت‌پذیری را کاهش می‌دهند.

### ۳-۲-۴ احتمال وقوع عناصر زبانی

هرچه احتمال وقوع عناصر زبانی بیشتر باشد، امکان محدود کردن آن کمتر می‌شود، و هرچه احتمال وقوع عنصری بیشتر شود، چشم‌پوشی از آن دشوارتر است. بالا بردن سطح زبان، طول مدت آموزش، یا تعداد انواع به معنی کاهش احتمال وقوع هریک از عناصر و در نتیجه موجب افزایش محدودیت‌پذیری آن می‌شود.

### ۳-۲-۵ ترکیب‌پذیری

منظور از ترکیب‌پذیری، قابلیت ترکیب عنصری از عناصر زبانی با عناصر دیگر

است. محدودیت پذیری و ترکیب پذیری با هم نسبت معکوس دارند. هر چه قدرت ترکیب عنصری بیشتر باشد، حذف آن دشوارتر است. این مسأله ای است که در مورد زبان، در تمام سطوح و طبقات آن، صادق است. در ضمن قدرت ترکیب واجها از هجاها، و هجاها از واژه ها بیشتر است؛ برخی واژه ها نیز از سایر واژه ها دارای قدرت ترکیب پذیری بیشتری هستند. قابلیت ترکیب ساخت واژه ها از صفتها بیشتر است و صفتها، بیشتر از اسمهاست.

ترکیب پذیری یکی از اساسی ترین خصیصه های هر عنصر در زبان است، زیرا این قابلیت ترکیب شدن یک عنصر زبانی با سایر عناصر است که بسامد و احتمال وقوع آن را تعیین می کند. کلماتی که در جاهای گوناگون به کار می روند، همانهایی هستند که آمادگی بیشتری برای ترکیب شدن با سایر کلمات دارند. اکثر ساخت واژه ها از ترکیب پذیری بسیار زیادی برخوردارند. کلماتی مانند *a, the, can, do, it, on* با هزاران کلمه دیگر ترکیب می شوند.

ترکیب پذیری به ساخت واژه ها محدود نمی شود. فعلها، قیدها، صفتها و اسمهای خاصی هم هستند که نسبت به کلمه های دیگر قدرت ترکیب پذیری بیشتری دارند. فعلهایی مانند *give, take, put, get* می توانند با شمار زیادی از اسمها و با تعداد نسبتاً زیادی از قیدها و حروف اضافه ترکیب شوند. تعداد معدودی از صفتها هم مانند *big* با شمار زیادی از اسمها ترکیب می شوند. در میان اسمها نیز تعداد معدودی از اسمهای معنی مانند *part* می توانند با تعداد زیادی از اسمهای ذات ترکیب شوند و شمار زیادی از اسمهای ذات، که معانی آنها به آسانی قابل گسترش است، با تعداد زیادی از اسمهای دیگر ترکیب می شوند. مثلاً کلمه ای مانند *head*، نسبت به کلمه ای مانند *clock*، از قدرت ترکیبی بیشتری برخوردار است؛ *head* (of a person, a bed, a table, a cane, etc.) بنابراین در درون هر یک از طبقات زبانی درجات ترکیب پذیری متفاوتی وجود دارد، مانند ترکیب اسم با اسم، صفت با صفت و غیره.

میزان ترکیب پذیری با بالا بردن سطح زبان، طول مدت آموزش و تنوع گونه های زبان تقلیل می یابد. هر چه سطح زبان بالا تر رود، درصد ترکیب پذیری عناصر زبانی جدید روبه نقصان می گذارد، و هر چه سطح زبان پایین تر باشد قابلیت ترکیب شدن هر عنصر با عناصر دیگر در همان سطح یا بالا تر افزایش می یابد. هر چه مدت آموزش طولانی تر شود، میانگین درصد ترکیب پذیری هر عنصر زبانی کاهش می یابد، و هر چه زبان جنبه تخصصی بیشتری به خود بگیرد، درجه ترکیب پذیری هر عنصر جدید روبه نقصان می گذارد.

### ۳-۲-۶ ساخت پذیری

ساخت پذیری عبارت است از درجه ساخت پذیری یک عنصر زبانی یا نقش آن در ساخت زبان، و تنها به ساخت واژه‌ها محدود نمی‌شود. مثلاً بعضی فعلها بیشتر از فعلهای دیگر ساخت پذیرند. مثلاً فعل *get* را گاه می‌توان به معنای متضاد *give* به کار برد، اما این دو فعل از نظر ساختاری معادل یکدیگر تلقی نمی‌شوند، زیرا فعل *get* را می‌توان همراه با افعال دیگر برای بیان نمود دستوری به کار برد، برای مثال می‌توانیم بگوییم *get married* و *get going* و غیره، در حالی که نمی‌توان از فعل *give* چنین استفاده‌ای کرد.

هر چه یک عنصر یا دسته‌ای از عناصر زبانی ساخت پذیرتر باشند، امکان محدود کردن، یا انتخاب آنها به منظور کاربرد یا عدم کاربردشان کمتر می‌شود. آن دسته از عناصر زبان که از ساخت پذیری بالایی برخوردارند—واجها، هجاها و ساخت واژه‌ها—در نقطه انتهایی جدول که محدودیت پذیری پایین است، قرار دارند، زیرا هر چه یک عنصر زبانی وابسته و مرتبط به یک نظام بسته باشد، حذف آن دشوارتر است. از سوی دیگر، برخی عناصر چون اسمهای ذات و صفات در نقطه‌ای از جدول قرار دارند که محدودیت پذیری بالاست، زیرا هر چه یک عنصر از ساخت پذیری کمتری برخوردار باشد، آسانتر می‌توان از آن چشم پوشید.

هر چه زبان، زمان آموزش و گونه‌های زبان فزونی یابد درجه ساخت پذیری هر عنصر زبانی جدید روبه نقصان می‌گذارد. برعکس، با پایین رفتن سطح زبان، تقلیل مدت آموزش و همگانی‌تر شدن نوع زبان، درجه ساخت پذیری عناصری که برای آموزش گزینش شده است، بیشتر می‌شود. دلیل این موضوع بسیار ساده است و آن اینکه بیشتر عناصر زبانی که برای جمله‌سازی لازم داریم، عناصر دستوری است.

عوامل برونی و درونی، هدف آموزش، سطح زبان، زمان آموزش، نوع زبان، تعداد عناصر زبانی، همسازی، اطلاع رسانی، احتمال وقوع عناصر زبانی، ترکیب پذیری و ساخت پذیری آنها، و ارتباطی که این عوامل باهم دارند؛ همه و همه درصدد پاسخگویی به این پرسش‌اند: چه مقدار از چه عناصر زبانی باید گزینش شود؟ اما عناصر ویژه‌ای که برگزیده می‌شوند یا بستگی به انتخاب ملاکها دارند و یا با اصولی ارتباط پیدا می‌کنند که چگونگی انجام گزینش را معین می‌کنند.



#### ۴- انتخاب ملاکهای گزینش

وقتی زبان اول خود را فرا می‌گیریم، گزینش خود به خود انجام می‌گیرد؛ یعنی کلمات را با توجه به نیازی که داریم فرا می‌گیریم. هرچه نیاز ما به کلمات بیشتر باشد، آنها را بیشتر به کار می‌بریم. صاحب‌نظران این اصل به اصطلاح «انتخاب طبیعی» را در آموزش زبان دوم نیز به کار برده‌اند. گرچه امکان دارد یک معلم در آموزش زبان دوم، همان اصولی را اعمال کند که در فراگیری زبان اول معمول است، ولی امکان چنین کاری برای روشها وجود ندارد، زیرا روشهای آموزشی ناچارند مواد درسی را در قالب کتاب، فیلم، مطالب ضبط شده و غیره به زبان آموزان عرضه کنند.

ثانیاً ما با روشهایی روبرو می‌شویم که اساس گزینش آنها تصادفی، یا دلخواهی است که اغلب تحت تأثیر موقعیتی که بر حسب اتفاق با آن سروکار پیدا کرده، قرار گرفته است. گرچه چنین روشهایی بر اساس اصول گزینش پایه‌گذاری نشده‌اند، اما به هر حال می‌توان با این اصول درباره آنها به قضاوت پرداخت.

بدون در نظر گرفتن اصل «انتخاب طبیعی» و یا هر اصل دیگر، با شماری از ملاکها مواجه می‌شویم که گزینشها بر مبنای آنها صورت گرفته است و بر اساس این ملاکها می‌توان آنها را مورد ارزشیابی قرار داد. این ملاکها عبارتند از: (۱) بسامد<sup>۴۰</sup>، (۲) دامنه<sup>۴۱</sup>، (۳) دسترسی پذیری<sup>۴۲</sup>، (۴) قدرت پوشش<sup>۴۳</sup>، (۵) آسانی یادگیری<sup>۴۴</sup>.

#### ۴-۱ بسامد

گزینش از طریق بسامد به این ترتیب انجام می‌شود که از نوع موادی درسی که زبان آموزان احتمالاً آنها را می‌خوانند، یا می‌شنوند، نمونه برداری می‌شود و عناصری که دارای بیشترین میزان وقوع هستند، شمارش و وقوعشان تنظیم می‌شوند. چون عناصری که دارای بیشترین بسامدند، همان عناصری هستند که زمان آموز احتمالاً با آنها بیشتر مواجه خواهد شد، لذا آنها را برای آموزش برمی‌گزینند. از این گذشته چون عناصر پربسامد را از عناصر کم بسامد راحت‌تر می‌توان بازشناسی کرد، روان سخن گفتن به بسامد عناصری که آموزش داده می‌شوند بستگی پیدا می‌کند.

شمارشهای بسامدی را در فهرستهایی مشاهده می‌کنیم که حاوی متداولترین کلمات زبانند، و اغلب به ترتیب شماره بسامد تنظیم می‌شوند. اما همه شمارشهای بسامدی

نتایج همانندی به بار نمی آورند. تفاوت‌هایی که در نتایج شمارشها به چشم می خورد بستگی به این دارد که چه چیزی شمارش می شود، چگونه شمارش می شود، و چقدر شمارش می شود.

#### ۴-۱-۱ چه چیزی شمارش می شود؟

عناصر زبانی همه جا با بسامد برابر رخ نمی دهد. شمار کاربرد یک عنصر زبانی با توجه به لهجه، سیاق سخن، سبک، وسیله بیان، و زمان گوناگون می شود.

#### (الف) لهجه

بسامد کلمات از منطقه ای به منطقه دیگر تفاوت می کند. مثلاً کلمه ای مانند tonic، در بسیاری از مناطق انگلیسی زبان دنیا بسامدش از نام داروهای دیگری مانند آسپرین و ویتامین بیشتر نیست، اما در انگلیسی مردم بوستون و قسمتهایی از نیوانگلند از بسامدی برخوردار است که نزدیک به کلماتی مانند چای، قهوه، شیر، آبجاست. در نواحی مذکور، تونیک به معنی نوشابه ای غیرالکی است که از آب سودا ساخته می شود. در فهرست کلماتی که شونل از واژگان شفاهی بزرگسالان استرالیایی تهیه دیده است، کلمه bloke بسیار متداول می باشد. ۱۳۹۳ در مناطق دیگر، به جای این کلمه از کلماتی مانند guy, chap و fellow استفاده می شود؛ و نمود کلمه bloke بسیار نادر است.

#### (ب) سیاق سخن

بسامد تحت تأثیر موارد کاربرد زبان نیز قرار می گیرد؛ به همین دلیل کلماتی مانند cheque, invoice و sale را بیشتر در متون بازرگانی می توان یافت تا در متون پزشکی. ضمیر اول شخص مفرد تقریباً یک ونیم درصد کلمات نامه های خصوصی را در بر می گیرد؛ در حالی که در متون علمی احتمال دارد بسامد این ضمیر به صفر برسد.

برای این که به بررسی خود جلوه ای همگانی دهیم باید شماری از سیاقهای سخن و برخی شمارشهای بسامدی را که از چند منبع به دست آمده باشند، در آن گنجانند. هُز<sup>۴۵</sup> برای این منظور از نامه های خصوصی، روزنامه ها، کتب و اسناد رسمی استفاده کرد. ۱۴۹۸ جوسلسن<sup>۴۶</sup> نیز روزنامه ها و آثار غیر تخیلی و نشر و گفت و شنودهای آثار تخیلی را بررسی

کرد. 1510

## (ج) سبک

تفاوتهایی که در سبکها دیده می شود در بسامد عناصر زبانی در تمام سطوح زبان تأثیر می گذارد. اگر داده ها از متون محاوره ای گردآوری شده باشند؛ بسامد نسبی آنها همانند بسامد کلماتی نخواهد بود که فقط از متون ادبی انتخاب شده اند. بسامد کلمه *so* در کاربرد عامه شش برابر بسامد آن در کاربرد زبان معیار است و در مورد کلمه *and* این تفاوت تا دو برابر است. 620: 146 گروه فعلی پرسشی، در گفت و شنودهای رادیویی بسیار پر بسامدتر است از توصیفی رادیویی که در مورد مسابقه اسب دوانی به کار برده می شود.

## (د) رسانه

بسامد عناصر زبانی در زبان گفتاری با بسامد آنها در زبان نوشتاری متفاوت است. در زبان انگلیسی نوشتاری، بویژه در ادبیات، زمان گذشته کاربرد زیادتری دارد تا در زبان گفتاری. در زبان گفتاری کاربرد ضمیر اول شخص مفرد شامل پنج درصد کل کاربرد زبان است (در گفت و شنودهای تلفنی) ولی در انگلیسی نوشتاری از ۱/۲ درصد تا صفر (در آثاری) است. 367: 92 در تلفن کلمه مورد علاقه، *I* ولی در نوشته ها *the* است.

در گذشته اساس بیشتر کلمه شمارها را منابع نوشتاری تشکیل می دادند زیرا از این منابع در ابداع روشهایی استفاده می شد که هدفشان آموزش خواندن و نوشتن بود. 1410 هدف ثورندایک از شمارش کلمات تهیه متنهای خواندنی برای اهل زبان بود. هورن ۴۷ کلمه شمارها را برای نگارش انجام داد 1417 و آنچه کدینگ تهیه دیده بود به تند نویسه اختصاص داشت. 1491 اما این فهرستها بعدها اساس گزینش کلمات در آموزش زبان دوم که آموزش زبان گفتاری را هم در برداشت، قرار گرفت. اما کاربرد شمارهای بسامدی که بر مبنای مطالب نوشتاری است نتیجه گیری در زمینه کارهای مربوط به زبان گفتاری مخالفتهایی را برانگیخته است. بهبود دستگاههای ضبط صوت تسهیلات لازم را برای کلمه شماری زبان گفتاری، در مقیاس بزرگی، فراهم کرد. فرنچ ۴۸، 1449: 166 و فریز 746 از کلمات تلفنی استفاده کردند.

Recuento de vocabulario español | ضبط واژگان اسپانیولی | از مطالب رادیو بهره برداری

کرد،<sup>۱۴۹۷</sup> و پروژه فرانسه پایه، درفرانسه<sup>۱۴۵۳</sup> و شونل در استرالیا<sup>۱۳۹۳</sup> تیمهای پژوهشگر را به دستگاههای ضبط صوت مغناطیسی مجهز کردند تا گفتار مردم را در ضمن انجام مشاغل روزانه ضبط کنند.

### (هـ) زمان<sup>۴۹</sup>

بسامد عناصر زبانی در دوره های زمانی مختلف متفاوت است. کلمات یک نسل دارای بسامدی مانند بسامد نسل بعد نیست و این تفاوت تنها به علت تحول مستمر زبان نیست، بلکه به علت تغییر سلیقه ها، عقاید و شرایط زندگی هم هست که مدام در تغییرند، و بدون وقفه در بسامد کلماتی که همین سلیقه ها و عقاید و شرایط را بیان می کنند تأثیر می گذارند. بسامد کلمه satetitle [ماهواره] کاملاً پایین بود تا این که بشر خود ماهواره ای ساخت. محبوبیت هواپیمای جت (avons à réaction) موجب اوج بسامد کلمه réaction در فرانسه شد. شرکتهای صنعتی به طور مستمر می کوشند تا با تبلیغ و معرفی گسترده بسامد کلماتی را که کالاها یا خود را با آن کلمات نامگذاری کرده اند، بالا ببرند؛ این شرکتهای موفق شدند کلمات kodak [کداک] و hoover [هوور<sup>۵۰</sup>] را به صورت کلماتی در آورند که برجزئی از اثاثیه خانه اطلاق شود؛ اما کلماتی مانند exercycle [چرخ بدن سازی] و sxigamas [لباس اسکی] و صدها اختراعات مشابه دیگر ممکن است یک قرن هم دوام نیاورند.

تمام فهرستهای بسامدی، نشانی از تاریخ مواد زبانی را دارند که براساس آنها تهیه شده اند. در فهرستهای وندربک<sup>۵۱</sup> که منعکس کننده واژگان بسیاری از داستانهای متداول قرن نوزدهم است، کلمه carrosse [کالسکه] بسامدش از کلمات automobile [اتومبیل] یا avion [هواپیما] بیشتر است و کلماتی مانند comtesse [کشش] و duchesse [دوشس] هم جنبه واژگان روزمره به خود گرفته اند.

برای این که کلمات قدیمی به نظر نرسند، بعضی شمارشهای بسامدی موادی را برمی گزینند که مربوط به دوره های زمانی متفاوت باشد. برای مثال، شمارش کلمات

#### 49. time

۵۰ - صاحب نظران در تنظیم کلمه کداک آواهایی را به کار بستند که در نظام آوایی تمام زبانهای زنده وجود داشته باشد؛ هوورنامی است که برنوعی جاروبرقی اطلاق می شود که احتمالاً نام صاحب کارخانه تولید کننده آن است. تبلیغات بازرگانی در مورد این نام به حدی تأثیر گذاشت که در میان جامعه انگلیسی زبان فعل to hoover به معنای «جارو کردن» متداول شد - م.

#### 51. Vander Beke

روسی که جوسلسن انتخاب کرده است به سه دوره زیر مربوط می شود: ۱۹۰۰ — ۱۸۳۰،  
۱۹۱۸ — ۱۹۰۰ و ۱۹۵۰ — ۱۹۱۸. 1510

#### ۴-۱-۲ چه مقدار شمارش می شود؟

فقط چیزی که شمارش می شود نیست که موجب تفاوت نتایج می شود، بلکه مقدار شمارش هم در این نتیجه گیری مؤثر است. از نظر آماری هر چه تعداد عناصر زبانی شمارش شده بیشتر باشد، شمارش اعتبار بیشتری خواهد داشت. شماره کلماتی که کدینگ تهیه کرد. براساس بررسی یازده میلیون کلمه متداول بود؛ کلمات اسپانیولی که ضبط شد [در بالا از آن یاد کردیم] هفت میلیون، و کلماتی که ثورندایک شمارش کرد چهارونیم میلیون بود.

در شمارشهای بسامدی که براساس منابع مختلط تهیه می شوند، مقدار مواد هر منبع در نتیجه واژگان حاصل تاثیر خواهد گذاشت. در بعضی شمارشهای موجود برای همه منابع ارزش مساوی در نظر گرفته می شود. هز چهار منبع در اختیار داشت و از هر کدام ۱۰۰،۰۰۰ کلمه برداشت.

دامنه منابع نیز در بیان نتیجه مؤثر است. گرچه ثورندایک از ۲۰۰ منبع میانگینی ۵۰،۰۰۰ کلمه ای تهیه دید، اما تفاوت های چشمگیری در منابع وی مشهود نیست، زیرا اکثر منابع وی مآخذ ادبی بودند.

#### ۴-۱-۳ چه چیزی به چه عنوانی شمارش می شود؟

پرسش مهمی که در نتایج شمارش بسامد تاثیر دارد این است: چه چیزی به عنوان یک واحد شمارش شده است؟ مثلاً در شمارش معانی کلمات، نتایجی که از دو بررسی یک متن واحد به دست می آید، امکان دارد کاملاً متفاوت باشند، زیرا در این که یک عنصر زبانی دارای چند معنی است، و این معانی دقیقاً چه هستند، هنوز توافق لازم وجود ندارد. در مورد بسامد الگوهای جمله نیز تا کنون توافقی به دست نیامده است، زیرا انواع متفاوت الگوها را تا به حال دقیقاً شناسایی نکرده ایم. لذا، شمارش هیچ چیزی نمی تواند متمرکز باشد، مگر این که بدانیم دقیقاً چه چیزی را می شماریم.

اهمیت مسأله از آغاز کار شمارش واژگان آشکار است، زیرا بعضی از آمارگران کلمات را از لحاظ صورت و برخی از لحاظ معنی، و یا از لحاظ نقشی که کلمات ایفا می کنند طبقه بندی کرده اند. به نظر بعضی افراد مانند کدینگ صورت هایی چون Bruder

[برادر] **Brüder** [برادران]، یا **go** [رفتن] و **went** [رفت، ...] رویدادی از دو کلمه متفاوت محسوب می شوند، زیرا صورتهای متفاوتی دارند. به نظر دیگران این صوررویدادهایی از کلمه ای واحدند، زیرا باهم اشتراک معنی دارند. گاهی هم امکان دارد غرض از وجه تمایز، تفاوتی باشد که بین نظام زبان و محاوره وجود دارد. از لحاظ نظام زبانی، هر کدام از جفت کلمات بالا یک کلمه محسوب می شوند، اما از نظر ارتباطی که بین کلمات در محاوره وجود دارد هر کدام از جفتهای بالا دو کلمه مجزا به حساب می آیند. برعکس کلمه ای مانند **du** در زبان فرانسه که از لحاظ سخن یک کلمه است، ولی از نظر نظام زبانی دو کلمه محسوب می شود 467

.de la (de L'eau) = du (du vin)

#### ۴-۱-۴ انواع فهرستهای بسامدی

فهرستهایی که بر مبنای انواع متفاوت تحلیلهای زبانی و براساس مقادیر گوناگون زبانی، در زمانهای متفاوت و از نمونه های گوناگون مواد زبانی شمارش شده اند، همه به صورت درآمده اند تا از آنها فهرستهای جدیدی بسازند که دارای مطالب ترکیب یافته، اصلاح شده، و مرتبط به هم باشند. بعضی از این فهرستهای جدید برای هدفهای گوناگونی به کار برده می شوند که غیر از هدفهای اولیه ای است که بر مبنای آنها شمارش شده اند.

#### (الف) بسامدهای گروه بندی شده ۵۲

بعد از این که عناصر موجود در شمارشهای بسامدی دوباره شمارش شدند، و به صورت فهرست دیگری درآمدند، باز هم می شود آنها را تجزیه و تحلیل کرد، و از آنها فهرست جدیدی ساخت. برای مثال اگر در فهرستی که اساسش شمارش صور گوناگون کلمات بوده باشد، و کلمات **manly, man, men's, men**، و **mankind** را کلمات مجزا دانسته و با عناوین جداگانه طبقه بندی کرده باشد، همه این کلمات را می توان تحت عنوان واحدی قرار داد و بسامد آنها را به شمارش جدید اضافه کرد. چنین اقدامی بین واژگان و صورتهای صرفی تفاوتی را به وجود می آورد و موجب ازدیاد نسبی بسامد کلماتی می شود که دارای مشتقات متعددی هستند. این نوع فهرست را برای اولین بار در زبان انگلیسی کمیته گزارش پیشرفت کار گزینش واژگان: 1401 و در زبان فرانسه، وست ۵۳، بوند ۵۴ و ولیمپر ۵۵، 1459 و

در زبان آلمانی مورگان<sup>۵۶</sup> انجام دادند. ۱۴۸۵

### (ب) بسامدهای ترکیب یافته<sup>۵۷</sup>

چون تعداد کلمات شمارش شده اعتبار بسامدها را بالا می برد، بعضی از آمارگران لغت از فهرستهای دیگر هم به فهرستهایی که خود تهیه دیده، افزوده اند. این اقدام همانند ازدیاد اندازه و دامنه واژگان است، زیرا موجب بالا بردن اعتبار فهرست کلمات خواهد شد. وندربک<sup>۱۴۶۵</sup> بسامدهای خود را به بسامدهای هنمون<sup>۵۸</sup> ۱۴۶۷ اضافه کرد، بسامدهایی که از شمارشی ۴۰۰،۰۰۰ کلمه ای ریشه می گرفت و به منظور بررسی و تصحیح اعتبار فهرستی تهیه شده بود که جنبه ذهنی داشت و از ۵/۰۰۰ کلمه تشکیل می شد. ورله<sup>۵۹</sup> به این بسامد ترکیبی وندربک و هنمون بسامدهای خود را افزود ۱۴۵۶ و بدین ترتیب اعتبار بسامدها به مراتب بیشتر شد.

### (ج) بسامدهای همبسته<sup>۶۰</sup>

اهمیت نسبی کلمات را در فهرستهای متفاوت می توان به یکدیگر ارتباط داد. و از این راه کلماتی را برگزید که دارای اهمیت بیشتری باشند. برای مثال، اگر تعدادی از فهرستها در مورد بسامد نسبی کلمه معینی با هم توافق داشته باشند، اهمیت آن کلمه نمود بیشتری پیدا می کند. فهرستی که دترنزا<sup>۶۱</sup> ۱۴۶۲ تهیه دیده است، از قرینه سازی فهرستهای دو بوا<sup>۶۲</sup>، پرسکت<sup>۶۳</sup> و هیگود<sup>۶۴</sup> ۱۴۶۱ قوام می یابد. مبنای این فهرستها نیز فهرست ۲،۰۰۰ کلمه ای وندربک است.

### (د) بسامدهای اصلاح شده<sup>۶۵</sup>

بسامدها را بنا به دلایل معین یا هدفهای ویژه می شود اصلاح کرد. برای مثال، اشلیتر<sup>۶۶</sup> ۱۴۵۷ و ثارپ<sup>۶۷</sup> ۱۴۵۸ فهرستهایی تهیه دیدند که اساس آنها برگردانی از فهرست وندربک بود. اگرچه این دو نفر بیشتر کلمات دوهزار کلمه اولی را کم و بیش پذیرفتند، اما هر چه به کلمات کم بسامدتر نزدیک می شدند، به قضاوت خود در مورد گزینشی که انجام داده بودند اعتماد بیشتری پیدا می کردند.

- |                          |                         |              |              |
|--------------------------|-------------------------|--------------|--------------|
| 56. Morgan               | 57. combined frequency  | 58. Henmon   | 59. Verlée   |
| 60. correlated frequency | 61. Dottrens            | 62. Dubois   | 63. Prescott |
| 64. Haygood              | 65. corrected frequency | 66. Schlüter | 67. Tharp    |

اگر فهرستی به علت یا علت‌هایی کاملاً رضایت‌بخش نباشد، باید آن را برای هدفهای معینی، مثلاً برای لهجه یا سیاق سخن ویژه اصلاح کرد و کلمات منطقه‌ای یا کلماتی از سیاق سخن خاصی را، از قبیل گونه فنی، بازرگانی یا ادبی به آن افزود. برای مثال، اگر چه کلماتی مانند sword [شمشیر] و treasure [گنج] در واژگان روزمره انگلیسی چندان متداول نیست، اگر فهرست برای تهیه متون خواندنی جوانان باشد، این کلمات را به فهرست اصلاح شده‌ای می‌توان افزود، زیرا این کلمات در داستانهای ماجراجویانه‌ای که آنها می‌خوانند به چشم می‌خورد.

#### ۴-۱-۵ محدودیت شمارشهای بسامد

بسامد یک عنصر زبانی برای هدفهای گوناگون دارای ارزشهای متفاوتی است. مثلاً بسامد درک مطلب از بسامد بیان اهمیت بیشتری دارد. گرچه واژگان‌پذیر<sup>۶۸</sup> را می‌توان براساس بسامد آنها تنظیم کرد، اما در مورد واژگان فعال<sup>۶۹</sup> باید منابع دیگری را هم محاسبه کرد، زیرا اگر چه می‌توانیم آنچه را که فردی باید بخواند قبلاً برای او تعیین کنیم، ولی ممکن نیست هر چه را که می‌خواهد بگوید از پیش بدانیم.

بسامد، اهمیت نسبی مفاهیم را آشکار نمی‌کند. بسامد با علایم زبانی (زبان) سرو کار ندارد، بلکه بیشتر با نمود عینی آن یا کاربرد آن (گفتار)<sup>۷۰</sup> ارتباط پیدا می‌کند. بسامد فقط انعکاسی است آماری از کاربرد کلمات در مواد زبانی تحلیل شده. هر چه مواد زبانی بیشتر تجزیه و تحلیل شود، به همان نسبت مواد زبانی اضافه شده به ماهیت خود مواد زبانی بستگی پیدا می‌کند.

شمارشهایی که برای یک هدف انجام گرفته ممکن است برای هدفهای دیگر کاملاً نامتناسب باشد. برای مثال، اگر کسی می‌خواست بنابر بسامدهای ثورندایک که مطالبش را به ترتیب اهمیت ارقام شمارش شده ارائه کرده است، واژگان یک کتاب درسی را برگزیند، ناگزیر بود قبل از معرفی کلماتی مانند گنج، تخته سیاه، قفسه و کفش، در حدود ۴،۰۰۰ کلمه دیگر را انتخاب کند.

68. passive vocabulary      69. active

۷۰ — اصطلاح langue واژه‌ای است که زبان‌شناس مشهور سویسی، فردینان دو سوسور به کاربرد تا این معنی زبان را از دیگر معانی آن که parole و langage باشد متمایز کند. منظور از langue همان نظام زبانی است که افراد این زبان در آن سهیمند. langue معمولاً در مقابل parole قرار می‌گیرد. دومی به معنی عمل سخن گفتن یا گفتار در موقعیتهای اجتماعی واقعی است — م.



وانگهی بعضی عناصر زبانی بسامدهایی دارند که به هیچ وجه ثابت نمی ماند؛ بدین معنی که در متون و موقعیتهایی دارای بسامدهای بالا، و در موارد دیگر بسامدهای پایینی دارند. این گونه عناصر زبانی شامل اکثریت قابل ملاحظه ای از اسمهای ذات و صفتی می شوند که آمارهای مربوط به آنها بی ثبات، و بنابراین غیرقابل اعتمادند.

فهرستهای بسامدی موجب از هم پاشیدگی طبقات کلمه هم می شوند. اگر روشی بر مبنای فهرست وندربک یا اقتباس اشلتر از همین فهرست قرار گیرد، کلمه فرانسه برای اولین روز هفته را (**dimanche**) در یک هزار کلمه اول، کلمه روز پنجم هفته را (**jeudi**) در دو هزار کلمه دوم، و کلمات روزهای، هفتم و چهارم هفته را (**mercredi, samedi**) در هزار کلمه سوم، و کلمات روزهای دوم و سوم هفته را (**lundi, mardi**) در هزار کلمه چهارم باید آموزش دهد. درحالی که اگر کسی از بسامدهای تصحیح نشده فرانسه پایه (**français fondamental**) استفاده کند کلمات **samedi, lundi, dimanche** در هزار کلمه اول، **mardi** و **jeudi** در هزار کلمه دوم نمودار می شوند. به هر حال روزهای هفته، به علت تفاوتی که در بسامد مطالب تحلیل شده وجود دارد، با هم ظاهر نمی شوند.

بسامد هر عنصر زبانی تحت تأثیر قوی موادی است که شمارش شده اند. مثلاً فعلی مانند **sift** در کتابهای آشنایی پر بسامد ولی در کتابهای دیگر کم بسامد است.

به علت این محدودیتهایی که در شمارشهای بسامدی وجود دارد، اصولی دیگر را به جای آنها به کار برده یا به آنها افزوده می شود. اصولی که عبارتند از: دامنه، دسترسی پذیری، قدرت پوشش و آسانی یادگیری.

#### ۴-۲ دامنه

به تعداد نمونه ها یا متنهایی که یک عنصر زبانی در آنها به چشم می خورد دامنه آن می گویند. کلمه ای که همه جا به چشم می خورد از کلمه ای که فقط در یک متن یا موقعیت ویژه پیدا شود مهمتر است، حتی اگر بسامد آن کلمه خیلی هم بالا باشد.

هر چه دامنه عنصری وسیعتر باشد، بسامدش مهمتر است. بسامد عنصری که در بافتها و موقعیتهای زیادی به کار می رود مهمتر است از بسامد عنصری که فقط در یک بافت یا موقعیت از آن استفاده می شود. عناصری که دارای وسیعترین دامنه اند، معمولاً ساخت واژه ها انواع مشخصی از قیدها، صفتها، فعلها و اسمهای معنی می باشند.

وندربک که سرانجام دامنه را بر بسامد مقدم دانست، متوجه شد که از ۱۹/۲۵۳ کلمه متفاوتی را که از مواد مختلف تجزیه و تحلیل کرده است، ۱۳/۱۸۶ کلمه (یعنی

۶۸/۵ درصد) در کمتر از نیمی از متون به کار رفته اند. بنابراین آنها را، به علت وسیع نبودن دامنه، از گردونه خارج کرد، و بدین ترتیب برای فهرست نهایی فقط ۶۸/۰ کلمه باقی ماند. همان طوری که پیش بینی می شد، کلمات باقیمانده برتری نابهنجار فعلها را به اسمهای ذات در حد بالایی نشان می داد. (رجوع کنید به ۳-۱-۲). زیرا این اسم ذات است که از موقعیتی تا موقعیت دیگر تفاوت پیدا می کند و در نتیجه دارای محدودترین دامنه است؛ و به این علت، بسامد اسمهای ذات از متنی تا متنی دیگر بسیار تغییر می کند. این خصیصه اسمهای ذات نشان می دهد که اهمیت اصلی آنها در بسامد یا دامنه آنها قرار ندارد، بلکه در دسترسی پذیری آنها برای استفاده در موقعیتی خاص نهفته است.

#### ۴-۳ دسترسی پذیری

در بررسی نقادانه بسامدهای کلمات، میشه آمتوجه شد که عدم ثبات در بسامدهای کلمات معینی را با ازدیاد تعداد کلمات شمارش شده نمی شود اصلاح کرد. ۱۳۳۹. بنابراین اهمیت این کلمات به بسامدشان بستگی ندارد. پرکاربردی آنها باید به عامل دیگری بستگی داشته باشد؛ این عامل دیگر ناشی از این واقعیت بود که کلمات مزبور بر حسب تصادف مقتضی ترین و ضروری ترین کلمات در آن موقعیتهای معین بوده اند. حتی اگر کلمه تخته سیاه کلمه پر بسامدی در جای دیگری نباشد، اما کلمه ای ضروری در کلاس درس هست و در هر واژگان کلاس درسی باید وجود داشته باشد. چنین کلماتی واژگان موضوعی دسترس پذیر را در موقعیتهای معین پایه ریزی می کنند. بسامد چنین کلماتی، اگر بر اساس متون یا نمونه های سخن پی ریزی شود، کاملاً ناپایدار خواهد بود؛ اما اگر اساس آنها خود موقعیتهای یا اظهار نظرهای مربوط به این موقعیتهای باشد کاملاً پایدار می ماند.

میزان دسترس پذیری کلمه بستگی دارد با آمادگی آن که وسیله یادآوری و کاربردش را در موقعیتی معین ایجاب می کند. میشه آبرای آزمودن نظریه اش، واژگان را به شانزده موضوع اصلی یا موقعیت کلی تقسیم کرد. آنگاه از افراد زیادی خواست که در هر موقعیت بیست کلمه از مفیدترین کلمات را فهرست کنند. نتایج حاصل از پایداری زیاد کلمات حکایت می کرد؛ لذا از آن نتایج برای تصحیح بسامدهای مطالبی که پروژه فرانسه پایه ضبط کرده بود استفاده کرد. ۱۴۵۳

اما حتی در واژگان دسترس پذیر هم تفاوتی مشهود است که از ویژگیهای منطقه ای یا فردی ناشی می شوند. مثلاً در مناطق روستایی نسبت کاربرد کلمه *bottes* [چکمه] به کلمه *chaussures* [کفش] ۱۰۰ به ۲۱ بوده، در حالی که در مناطق شهری

نسبت کاربرد کلمه کفش به کلمه چکمه ۱۰۰ به ۵۰ بوده است. ۱۸۱ پسر کلمه *cravate* [کراوات] را جزو پوشاک مهم تلقی کرده اند ولی فقط ۷۳ دختر برداشت مشابهی داشته اند؛ اما ۱۰۱ دختر کلمه *corset* [کرست] را مهم دانسته اند و در مقابل فقط ۶۲ پسر چنین اظهار نظر کرده اند. 1453: 172

اما قابل توجه ترین نتیجه، تفاوت بزرگی است که بین واژگان دسترس پذیر و واژگانی وجود دارد که اساس آنها بسامد کلمه است. برای مثال، از میان ده فعل فرانسه که پربسامدترین و دسترس پذیرترین افعالند، فقط یک عنصر مشترک مشاهده شده است که آن هم فعل *aller* می باشد که هم به عنوان فعلی ساختاری و هم محتوایی مطرح است. جا دارد دو دسته از افعال را به شیوه ای که خواهد آمد مقایسه کنیم تا متوجه شویم که پربسامدترین افعال از جنبه تجریدی و ساختاری بیشتری برخوردارند.

دسترس پذیرترین	پربسامدترین
manger	être
boire	avoir
dormir	faire
écrire	dire
lire	aller
marcher	voir
aller	savoir
parler	pouvoir
travailler	falloir
prendre	vouloir

#### ۴-۴ قدرت پوشش

قدرت پوشش یا قابلیت پوشندگی عنصر زبانی عبارت از تعداد چیزهایی است که با آن عنصر می توان به زبان آورد. قدرت پوشش را می توان با تعداد عناصر زبانی دیگر که قدرت پوشش می تواند آنها را کنار بزند، اندازه گیری کرد. مثلاً در زبان فرانسه، به نه طریق متفاوت می شود این پرسش را مطرح کرد: «چه مدت اینجا بوده اید؟» اما جمله «Depuis quand êtes-vous ici?» همه آنها را زیر پوشش خود قرار می دهد و از آنجایی که زبان آموز مجبور نیست برای بیان مطلبی واحد از میان شیوه های متفاوت ممکن یکی را انتخاب کند او می تواند مطلب خود را با آمادگی بیشتری بیان کند. 174: 62

هرگاه برای بیان مطلبی واحد دو صورت ممکن یا حتی بیش از دو صورت در

دسترس باشد، صورتی که موارد کاربرد بیشتری را زیر پوشش می‌گیرد ترجیح داده می‌شود. مثلاً در زبان فرانسه پوشش کلمه *quand* از کلمه *lorsque*، و پوشش کلمه *plus* از کلمه *davantage*، و عبارت *a peu près* از کلمه *environ* بیشتر است، زیرا هر کدام از عناصری ترکیب شده‌اند که خود بیانگر مطالب زیادی می‌شوند. بر همین روال، در زبان انگلیسی کلمه *bag* قابلیت پوششی دارد که می‌شود آن را به جای *suitcase* و *handbag, valise* و *sack* به کاربرد.

چگونه ممکن است برخی از کلمات جای کلمات دیگر را بگیرند؟ این کار به چهار طریق ممکن است صورت بگیرد: (۱) قدرت شمول<sup>۷۱</sup>، (۲) قدرت گسترش<sup>۷۲</sup>، (۳) ترکیب‌پذیری<sup>۷۳</sup>، (۴) تعریف‌پذیری<sup>۷۴</sup>.

#### ۴-۴-۱ قدرت شمول

کلمه‌ای که در بردارنده معانی کلمات دیگری باشد می‌تواند به جای آنها به کار برده شود. مثلاً کلمه *seat* در زبان انگلیسی در بردارنده *stool, bench, chair* و *place* می‌باشد *reserve a seat* و *go to your seats* [رزرو کردن جا، بروید سر جایان]، در نتیجه آن را می‌توان به جای این کلمات به کاربرد. اما کلمه *chair* را به جای *seat* و *bench* یا *stool* نمی‌شود به کاربرد.

#### ۴-۴-۲ قدرت گسترش

کلماتی که معانی آنها به لحاظ استعاره‌ای به آسانی گسترش می‌یابد، حذف کلمات دیگر را مقدور می‌کند. مثلاً کلمه *tributary* [شاخه فرعی] یک رودخانه را با کلمه *branch* یا کلمه *arm* می‌توان جبران کرد، زیرا هر کدام از دو کلمه اخیر دارای معانی متعددی هستند که ارزش گزینش آنها را بالا می‌برد.

#### ۴-۴-۳ ترکیب‌پذیری

بعضی کلمات ساده به علت ترکیب شدن با هم، یا با پایانه‌های ساده لغوی می‌توانند جای کلمات دیگر را بگیرند. مثلاً از ترکیب *news + paper + man* عبارت *newspaperman* ساخته می‌شود و کلمه *journalist* [روزنامه‌نگار] را غیر ضروری می‌کند.

برهمن منوال می توان کلمه handbook را به جای کلمه manual، و کلمه parting را به جای separation به کار برد. ورلی از دو کلمه ای که دارای بسامدی برابر بودند کلمه ای را برمیگزیند که کارآیی بیشتری داشته باشد، یعنی کلمه ای که ترکیبات و اشتقاقات بیشتری تولید کند. 1456

#### ۴-۴-۴ تعریف پذیری

بعضی کلمات را با تعریف ساده ای می توان از میان برداشت مثلاً کلمه breakfast را با تعریف morning meal، کلمه pony را با small horse، و حتی کلمه pancreas [لوزالمعده] را با تعریف: «یکی از اعضای درونی که شکر را به انرژی تبدیل می کند». کلماتی مانند part و small، کلماتی مفیدند زیرا از آنها می توان برای تعریف کلمات و حذف کلمات دیگر استفاده کرد. علت این است که این گونه کلمات بیانگر خصیصه ها و فعالیت هایی هستند که میان بسیاری چیزها مشترک هستند و بنابراین این کلمه ها می توانند برای بیان آن چیزها به کار روند مکانیک می تواند درباره قسمت های (parts) اتومبیل، ریاضیدان در مورد قسمت های یک معادله، پزشک درباره قسمت های مختلف بدن انسان، فیزیکدان در مورد قسمت های اتم، شیمی دان درباره قسمت های مختلف یک فرمول، که به جای قسمت های مختلف ترکیب به کار برده می شود، سخن بگوید. معدنچی زغال سنگ هم به قسمتهایی از معدن که در آنجا کار می کند علاقمند است. وانگهی همه این افراد ممکن است در مورد قسمت های مختلف شهری که در آن زندگی می کنند با هم صحبت کنند و یا از قسمت های مختلف خانه ای که در آن سکنی دارند سخن به میان آورند. وست کلماتی از این قبیل را که دارای قدرت پوشش گسترده اند به واژگان تعریف پذیر خود افزود، و گزینشی از ۱/۴۹۰ کلمه را طرح ریزی کرد که زبان آموز را به خواندن هر متنی به کمک فرهنگی یک زبانه قادر می ساخت؛ یعنی با کاربرد این واژگان تعریف تمام کلمات ممکن می گشت. 1402

بنابراین مشکل قدرت پوشش عبارت است از تصمیم گیری در مورد تعیین آن چیزی که باید گفته شود و نیز یافتن شیوه مقبولی برای بیان آن. مشکل اساسی پوشش امری است که به اقتصاد کلمه مربوط می شود. 1336 ساخت بعضی از گزینشها براساس این اصول مربوط به قدرت پوشش قرار دارد. به کارگیری دقیق این گزینشها از راه تحلیل منطقی زبان به زبانی خود شمول یا زبان جزیره ای منتهی می شود که بهترین نمونه آن انگلیسی پایه ۷۵ است. 1400

انگلیسی پایه زبانی خود شمول است که شامل ۸۵۰ کلمه انگلیسی می شود. این کلمات با چند عنصر تصریفی و الگوهای جمله به کار برده می شوند و برای بیان هر اندیشه ای می توان از آنها استفاده کرد. پایه منطقی این نظام که یادآور زبانهای جهانی لایبنز<sup>۷۶</sup> (ویژگیهای جهانی) و کندياک<sup>۷۷</sup> (زبان علم حساب) است حاصل کاری تحقیقی بر روی کتاب معنای معنا می باشد؛ اگدن<sup>۷۸</sup> و ریچاردز<sup>۷۹</sup> در این اثر نظریه ای را در مورد تعریف ارائه داده اند که می توان آن را در ساده سازی زبان به کار بست. با تعریف کلمات به وسیله کلمات و تعریف این کلمات با کلمات دیگر به هسته غیر قابل تقلیلی رسیدند که از طریق آنها توانستند سایر کلمات موجود زبان را تعریف کنند.

واژگان زبان در آغاز به ۷۵۰۰ کلمه تقلیل یافت و با تعریف مجددی که از بعضی کلمات به عمل آمد، همان واژگان به ۱۵۰۰ کلمه رسید. در مرحله بعدی با استفاده از فن تعریف «پانوپتیک»<sup>۸۰</sup> یعنی «همه نما» واژگان را تا سطح ۸۵۰ کلمه پایین آوردند. کار تقلیل واژگان کوششی بود که براساس آن هر کلمه را با توجه به اینکه صورت تغییر یافته کلمات دیگر می دانستند و تغییرها شامل تغییرهای زمانی یا شمارشی یا اندازه ای و جز آن می شد، حذف می کردند. مثلاً کلمه puppy (توله سگ) تغییر زمانی کلمه dog (سگ) می شد، و کلمه army [ارتش] تغییر شمارشی کلمه soldier [سرباز] به حساب آمد. بر همین روال a crowd حاکی از a great number و gale برابر strong wind بود حاصل این اقلام به ۶۰۰ اسم منتهی شد که ترکیب پذیری آنها تعدادی دیگر از کلمات مانند locomotive [لکوموتیو] را در ازای ترکیب (موتور بخاری) از صحنه بیرون راند.

افعال نیز با تحلیلی مشابه تقلیل یافتند. فعل enter با go into، و فعل descend با go down و جز آن تعریف شد. تا این که به افعالی مانند give, go و take رسیدند که قابل تقلیل نبودند. در نتیجه تعداد افعالی که باقی ماندند بسیار محدود بود و فقط شامل ۱۸ فعل می شد؛ بدین معنی که ۱۲ فعل مربوط به انجام فعالیتهای جسمی و بدنی بودند. (make, let, keep, send, see, say, take, put, go, come, get, give) ؛ و ۴ فعل کمکی تصریفی (seem, be, have, do) ؛ و ۲ فعل کمکی غیر تصریفی (will و

76. Leibniz 77. Condillac 78. Ogden 79. Richards

۸۰ — کلمه panoptic صفتی است مرکب که از یونانی گرفته شده است (چشمی optic + همه Pan) و در اینجا اصطلاح «همه نما» را به کار بردیم. منظور از تعریف همه نما این است که دایره لغت و معانی را تا سرحد امکان تنگ کنیم و به حداقل ممکن واژگانی برسیم که هدف آموزشی ما را در دروسهای پایه برآورده کند — م.

(may). چون افعال بنابر اصولی تحت عنوان عمل کننده ها<sup>۸۱</sup> طبقه بندی شده بودند، حروف اضافه و دیگر ساخت واژه ها را نیز در بر می گرفتند. حروف اضافه به ۲۲ حرف تقلیل یافته بود که همه آنها بجز of و for موقعیت یا جهت را در فضا نشان می دادند.

تعداد زیادی از صفتها و قیدهها نیز همراه با اسمها و فعلهایی که از آنها مشتق

می شوند از میان برداشته شدند. کلماتی مانند **thrift, avarice, honour, duty**

تخیلی محسوب شدند؛ بدین معنی که این کلمات می بایست ظاهراً بیانگر چیزهایی باشند، اما به عقاید، احساسات، شرایط و حالتهاى فوق العاده عاطفی مربوط می شدند. این کلمات را با جدا کردن دو دسته زیر از هم بی اثر کردند. دسته اول به چیزهایی مربوط می شدند که در مورد آنها صحبت می کنیم و دسته دیگر کلماتی بودند که نسبت به آنها احساس داریم؛

لذا کلمه **avarice** [طمع کاری] را که (بارمعنایی فلسفی دارد)، و کلمه **thrift**

[صرفه جویی، عقل معاش] را که (بارمعنایی مثبت دارد) به عبارت **Love of money** [به

معنای عشق پول] تقلیل دادند. این مسأله امکان حذف صفتهایی مانند **thrifty** و

**avaricious** را نیز ممکن ساخت آنچه از صفتها و قیدهها باقی ماند ۱۰۰ کلمه وصفی و

۵۰ کلمه متضاد آنها بود که با ۶۰۰ اسم و ۱۰۰ فعل، واژگان پایه ۸۵۰ کلمه ای را به وجود

می آورد. این کلمات را با توجه به چند اصل دستوری زیر می بایست در جمله هایی به کار

برد: (۱) جمع با S —؛ (۲) اشتقاقهایی از ۳۰۰ اسم با پسوندهای **-ing, -er** و

**-ed**؛ (۳) قیدهایی از کلمات وصفی با پسوند **-ly**؛ (۴) درجات صفتها با **more** و

**most**؛ (۵) پرسشهایی با جابه جا کردن فعل و فاعل و افزودن **do**؛ (۶) عمل کننده ها و

ضمایری که به طور کامل صرف شده بودند؛ (۷) اعداد، اندازه گیری، تقویم، پول رایج و

اصطلاحات بین المللی که در انگلیسی کامل مشهود است.

حاصل این بررسی، زبان تقلیل یافته ای بود که صاحب نظران در زمینه تحدید واژگان

با اصول متفاوتی به بررسی و تحلیل آن پرداختند. 1408 این نظام مورد انتقاد قرار گرفت 1330 و

با واژگانهای محدود شده دیگری مقایسه شد. 1399 چون این واژگان به صورت کانونی بحث انگیز

در مورد کنترل تمام واژگان درآمد، نه فقط متخصصان فن بلکه افرادی را هم که کوچکترین

دانشی در این زمینه نداشتند بر آن داشت تا آزادانه به اظهار نظر بپردازند. به این دلیل بود که

جانسن<sup>۸۲</sup> نظریه های (له و علیه) قضیه را گردآوری کرد. 1395

گرچه انگلیسی پایه بر مبنای اصل قدرت پوشش، نوعی واکنش آگاهانه بر علیه

کاربرد بیش از حد اصل بسامد در گزینش تهیه شده بود؛ مع الوصف از اصل بسامد غفلت نکرده بود، زیرا در حین تدوین آن آگدن به آثاری از هورن، ثورندایک و دیوئی دسترسی داشت؛ اما معتقد بود کاری که کلمات برای ما می‌کنند با تعداد دفعات کاربردش یکی نیست. به نظر آگدن بسامد کلمه دخالتی در مفید بودنش ندارد، بلکه فایده کلمه است که به تکرارش می‌انجامد.

#### ۴-۵ آسانی یادگیری

اساس بعضی گزینشها گنجاندن برخی عناصر زبانی است که یادگیری آنها آسان است. حال ببینیم که چه عواملی باعث می‌شوند تا عناصری تحت این عنوان گزینش شوند؟ هر کدام از عوامل پنجگانه زیر به تنهایی یا توأماً موجب آسانی یادگیری می‌شوند: (۱) شباهت<sup>۸۳</sup>، (۲) وضوح<sup>۸۴</sup>، (۳) کوتاهی<sup>۸۵</sup>، (۴) نظم<sup>۸۶</sup> و (۵) باریادگیری<sup>۸۷</sup>.

#### ۴-۵-۱ شباهت

علت گزینش بعضی عناصر زبانی شباهت و وجه مشترکی است که با عناصر زبان مادری دارند، مانند کلمه انگلیسی mother که با کلمه mutter آلمانی برابر است، و آن را به آسانی می‌توان به خاطر سپرد. بنابراین اصل، کلاس زبان انگلیسی دانش آموزان فرانسوی زبان را می‌توان با کلماتی چون moustache, nation, page, table و souvenir شروع کرد؛ در حالی که آموزش دانش آموزان آلمانی زبان بهتر است با کلمات ox, warm, mouse, house, man و hound آغاز شود.

اما کلمه‌ها و ساختارهایی که براساس این اصل برگزیده می‌شوند، بندرت دارای معادلهای دقیقی در زبان مادری دانش آموزند؛ در ضمن چنین کلمه‌هایی همیشه مفیدترین کلمه‌های آموزشی نیستند. برای مثال، شباهتی که بین کلمه انگلیسی brown و کلمه فرانسه brun وجود دارد این حقیقت را پنهان می‌کند که جنبه تعمیم brun کمتر از brown است؛ و لذا کلمه فرانسه مشمول معانی زیر نمی‌شود: 870

brown bread (pain bis).

brown paper (papier gris).

brown shoes (souliers jaunes).

brown sugar (cassonade).



brown shading (en bistre).

عده‌ای از اهل فن پیشنهاد کرده‌اند که بعضی از عناصر زبانی جهان شمولند؛ و این عناصر را در تمام زبانهای دنیا می‌توان پیدا کرد. در سال ۱۹۵۲ کمیته زبان‌شناسی و روان‌شناسی وابسته به شورای پژوهشهای علوم اجتماعی آمریکا به بررسی در زمینه چنین امکانی پرداخت نتیجه آزمایشی این بررسی این بود که اگرچه از لحاظ ساختاری زبانها کار کرد همانندی ندارند، اما از نظر زبان‌شناسی دارای زمینه‌های مشابه وسیعی هستند.

#### ۴-۵-۲ توضیح

بعضی عناصر زبانی را به این علت به گزینش می‌افزایند که معانی آنها را می‌توان براحتی روشن ساخت. کلماتی مانند radiator (رادیاتور) و کلاً نام اشیایی را که بشود به آنها اشاره کرد، برای آموزش آسانتر از کلماتی مانند insurance [بیمه] می‌دانند، زیرا کلمه دوم به تعریفی پیچیده یا ترجمه نیاز دارد. اما در مورد چیزهایی که آموزش و یادگیری آنها آسان باشد نظرات مختلفی وجود دارد.

#### ۴-۵-۳ کوتاهی

گاه صاحب‌نظران برخی عناصر زبانی را به جهت کوتاهی، سهولت شناسایی و تلفظ برمی‌گزینند و یادگیری کلمات و ساختهای بلند را دشوار می‌انگارند. بنابراین نظرباید کلمه foe را به کلمه بسیار متداول enemy ترجیح داد و توجهی هم به بسامد آن نداشت.

#### ۴-۵-۴ نظم

گاهی گزینش مطالبی که از الگوهای منظم زبان پیروی می‌کنند مانع برگزیدن عناصر نامنظم می‌شوند. برای مثال بعضی روشها در دوره‌های مبتدی خود تنها افعال با-قاعده را معرفی می‌کنند.

#### ۴-۵-۵ بار یادگیری

امکان دارد عنصری از آن جهت به مواد گزینش شده بیفزاییم که کوشش اضافی برای یادگیری مطلب نسبت به ارزش بالقوه آن بسیار ناچیز باشد. برای مثال زبان آموزی که با کلمه‌های hand و bag آشناست، با افزودن کلمه مرکب bandbag به واژگان خود، بار یادگیری اش را چندان سنگین نکرده است. و اگر چه زبان آموز با دانستن کلمه bag به عنصر

دیگری رسیده است، برای دستیابی به آن کوشش بسیار کمی از خود نشان داده است.

#### ۴-۶ ملاکهای در تعارض

این پنج اصل گزینش — بسامد، دامنه، دسترسی پذیری قدرت پوشش و آسانی یادگیری — دارای بارانحصاری متقابل نیستند؛ یعنی همه این ملاکها الزاماً با هم در تعارض نیستند. برای مثال، بسیاری کلمات دارای بسامدی بالا، دامنه ای گسترده اند، و در موقعیتهای متعدد بسرعت به ذهن می آیند، معانی زیادی را زیر پوشش دارند، و به آسانی یاد گرفته می شوند.

اما عناصری هم هستند که احتمالاً با یکی از این اصول تطبیق می کنند، اما با اصلی دیگر سازش ندارند. بنابراین باید در مورد تعارضهای زیر چاره ای اندیشید:

۱- بسامد در مقابل دسترسی پذیری: مثلاً کلمه *pouvoir* در مقابل *manger*؛ اولی بسامدی بالا دارد و دومی دسترسی پذیرتر است.

۲- بسامد در مقابل دامنه: کلماتی مانند *cheque* فقط در نامه های تجارتي بسامدی بالا دارد، نه در جاهای دیگر.

۳- بسامد در مقابل قدرت پوشش: کلمه *number*، کلمات *many* و *few* (small number, great number) را زیر پوشش دارد، اما *many* و *few* پربسامدترند. عبارت *thank you* بسیار پربسامد است، اما *It's very good of you* آن را زیر پوشش می آورد.

۴- بسامد در مقابل آسانی یادگیری: عناصر زبانی زیادی را به آسانی می توان یاد گرفت که پربسامد نیستند. مثلاً کلمه فرانسه *corsage* و کلمه آلمانی *kindergarten*.

۵- دامنه در مقابل دسترسی پذیری: دامنه کلمه *pot* به واژگان آشپزخانه محدود می شود؛ و در عین حال یکی از دسترسی پذیرترین کلمات در آن واژگان است.

۶- دامنه در مقابل قدرت پوشش: اگر چه دامنه، قدرت پوشش اغلب مکمل یکدیگرند، امکان دارد چند مورد تعارض هم داشته باشند. مثلاً دامنه کلمه ای مانند *want* از عبارت *to have a desire for* وسیعتر، ولی قدرت پوشش این عبارت از کلمه *want* بیشتر است.

۷- دامنه در مقابل آسانی یادگیری: عنصری را می توان در بافتهای بسیار زیادی یافت در عین حال که یادگیری آن بسیار مشکل است. مثلاً تصریف اعداد در زبان روسی.

۸- دسترسی پذیری در مقابل قدرت پوشش: کلمه *chair* یکی از



## ۵-۱ گزینش آوایی

بعضی آواها را آسانتر از آواهای دیگری می توان تلفظ کرد. این آواهای آسان معمولاً آواهایی هستند که تولیدشان آسانتر و تشخیص آنها از دیگر آواها روشن تر است. این موردی است که شامل صامتهای لثوی /t/ و /d/ می شود و بیش از ۵۰ درصد کاربرد صامتها را در بر می گیرد.<sup>367:86</sup> اما همان طوری که در جدول بالا نشان داده شد تحدید آواهای زبان بی نهایت دشوار است. در هر یک از بیشتر زبانهای دنیا کمتر از پنجاه آوا وجود دارد، و به اکثریت این آواها در واژگان پایه نیاز هست. زبان انگلیسی تنها دارای ۴۰ آواست که فقط ۹ آوای آن نیمی از زبان تکلم را در بر می گیرد. بنابر آنچه میلر<sup>۸۸</sup> از دنور<sup>۸۹</sup> نقل کرده است پربسامدترین آوا /I/ است که صدبار بیشتر از کم بسامدترین آوا /3/، که بسامدش ۰.۵٪ است کاربرد دارد.<sup>367:86</sup> /3/ در واقع یکی از معدود آوایی است که محدود کردن آن با حذف کلماتی مانند *measure, rouge* و *leisure* مقدور می باشد. اما تعداد آواها به قدری محدود است که هرگونه محدود کردن بیشتر، کارایی گزینش واژگانی را که براساس هر اصلی غیر از بسامد تهیه شده باشد به مقدار زیادی تقلیل می دهد.

تحدیدپذیری واجهای زبان را با توجه به این واقعیت می توان ممکن کرد که در حدود نیمی از واجهای زبان بناچار به نحوی در زبان دوم وجود دارد. بنابر اظهارنظر تروبتسکوی<sup>۹۰</sup> واجهای زیر به نحوی در زبان دوم یا در بیشتر زبانها رخ می دهند: /k,t,p/، /u.o.i.e.a/، /s.w/، /j.n اگر این اظهارنظر صحیح باشد، تقریباً از همه اشخاصی که به یادگیری زبان دوم اشتغال دارند می توان انتظار داشت گونه ای از این واجها را تولید کنند. اما شیوه ای که این آواها را تلفظ می کنند ایجاد دشواری می کند.

اگر کاربرد واجها محدودیت پذیر نباشد، به هر صورت برای تمرین برگزیده می شوند. بعضی روشها یک تا دو واج را برای هر درس انتخاب می کنند و تمرینهایی را برای مشق کردن آنها در نظر می گیرند. در تحلیل این روشها لازم است توجه کنیم که این مشقها براساس کلمه های مفید یا بر پایه واژگان از پیش آموخته تهیه شده است یا نه. مثلاً در مشق واج بین دندانی — سایشی /θ/، زبان آموز باید کلماتی مانند *thick* و *thin* را ادا کند، یا این که آن آوا را به کمک کلماتی مانند *thrall* و *thwart* که ممکن است وی کاملاً به طور تصادفی با آنها روبرو شود و حتی با آنها روبرو نشود، بیاموزد.

امکان محدود کردن خوشه های آوایی به مراتب از محدود کردن خود آواها بیشتر است.

مثلاً آن دسته از کلمات انگلیسی را که دارای خوشهٔ آوایی /st/ هستند، در صورتی که واقعاً نیازی باشد قابل محدود شدن می باشند.

هجاها را نیز می توان محدود کرد، زیرا یک چهارم از آنچه به زبان می آوریم به ۱۲ هجای متفاوت محدود می شود؛ درنیمی از سخن ما فقط ۷۰ هجا کاربرد دارد. اما به ۱/۳۷۰ هجای دیگر برای ۴۳ درصد دیگر از سخن خود نیاز داریم. در زبانهای انگلیسی و آلمانی که نیمی از سخن ما را کلمات تک هجائی تشکیل می دهد، گزینش هجایی کاربرد کمتری دارد. 224

آنچه حایز اهمیت بیشتری است بسامد ساخت هجایی است. در زبان انگلیسی ساده ترین ساخت هجایی ۷ (مصوت) شامل ۹ درصد رویدادهای زبانی می شود، ولی ساخت CVC [صامت - مصوت - صامت] تا ۳۳/۵٪، CV تا ۲۱/۸٪، VC تا ۲۰٪، CCVC تا ۷٪ و CCVC تا ۲٪ کاربرد دارد. 367: 88

در زمینهٔ تسلسل، وزن و آهنگ کلام است که گزینشهای آوایی دارای وسیعترین دامنه می شوند. علتش این نیست که در این زمینه واحدهای بیشتری وجود دارد، بلکه این به خاطر میزان آزادی زیادی است که در ترکیب چنین خصیصه هایی داریم؛ درضمن انشقاقهای زیادی هم در اینجا مشهود است. مثلاً در تدریس تلفظ فرانسه امکان دارد فقط آن نوع ادغامهایی را برگزینیم که اجباری است؛ تکیه های تأکیدی را از جمله ها برداریم و گزینش الگوهای آهنگ را به آنهایی محدود کنیم که مشمول حالت های تند عاطفی گوینده نباشند.

اگر از ساختهای زبانی چارچوبی تشکیل شود که تمام کلمات زبان را در خود نگه دارد، الگوهای وزنها و آهنگ را نیز می شود در چارچوبی قرار داد که در برگزیده تمام آواها و خوشه های آوایی باشد. چارچوب اصلی الگوهای وزن و آهنگ را نه فقط براساس بسامد، دامنه، دسترسی پذیری، قدرت پوشش و آسانی یادگیری گزینش می کنیم، بلکه تناسب ساختهای برگزیده را نیز می توانیم ملاک عمل قرار دهیم.

## ۵-۲ گزینش دستوری

دستور زبان از (۱) ساختها، (۲) تصریفات، و (۳) ساخت واژه ها ساخته می شود.

### ۵-۲-۱ ساختها

ساختها شامل (الف) ساختهای جمله ای، (ب) ساختهای بندی، ساختهای

گروهی، با هم آییها<sup>۹۱</sup> می شود.

### (الف) ساختهای جمله ای

از آنجا که هنوز در مورد تحلیل و طبقه بندی جمله ها به توافق قطعی نرسیده ایم، لذا در مورد گزینش الگوهای جمله ای نسبت به زمینه های واژگانی، پژوهشهای کمتری انجام گرفته است. با وجود این، پالمر،<sup>758</sup> نورندایک،<sup>1441</sup> یسپرسن<sup>۹۲</sup>، 565 فریز<sup>745</sup> و هورنبی<sup>1440-۹۳</sup> برای زبان انگلیسی، و گروه فرانسه پایه برای زبان فرانسه فهرستی را ارائه کرده اند. گرچه امکانات گزینش دستوری به وسعت گزینش واژگانی نیست (رجوع کنید به جدولهای بالا)، ولی گزینش دستوری ساختها حایز اهمیت است، حتی اگر این گزینش فقط الگوهای رقیب را از میان بردارد و از دو برابر سازی الگوها جلوگیری کند. این گونه گزینشها را می توان بر مبنای بسامد انجام داد. مثلاً فرانسه پایه 1453:222 در گزینش الگوهای پرسشی به شیوه زیر از بسامدهای ساختاری استفاده کرده است:

Où = où, quand, comment, pourquoi, combien.

Où va ton père?	11	Où est-ce qu'il va?	30
Où ton père va-t-il?	4	Où c'est qu'il va?	12
Où ton père va?	32	Où qu'il va?	5
Où va-t-il?	123	Il va où?	45
Où il va?	43	Total occurrences:	307

اساس دیگری که بر مبنای آن ساختهای جمله ای برگزیده می شوند، شمار کلمات و عباراتی است که می توان در ساختها جای داد؛ برای مثال تغییرات لغوی و عبارتی ساخت **it is here** از ساخت **here it is** بیشتر است.

برای این که مشکلات تحلیل روش را از راه مقایسه نشان دهیم، هشت دوره درسی را در سطح مبتدی به طور دلخواه انتخاب کرده و با عناوین روشهای H,G,F,E,D,C,B,A نامگذاری کرده ایم.

تصور کنید دو روش ویژه مبتدیان (روش A و روش B) را بررسی یا مقایسه کرده باشیم، چگونه به مسأله مقایسه ساختهای جمله ای برگزیده این دو روش باید پردازیم؟ احتمالاً این دو روش را در پیوست کتاب پیدا نخواهیم کرد. امکان دارد آنها را در عنوان هر متن کتاب درسی یا در کتاب معلم زیر عناوینی مانند: الگوهای نحوی، یا

جمله‌های مدل، والگوهای جمله پیدا کنیم. اگر در زیر این عناوین آنها را پیدا نکردیم. ناچاریم آنها را در متن درسها جستجو کنیم. وقتی آنها را یافتیم متوجه می شویم ساختهای پایه‌ای روش A، مثلاً از این قرارند:

It is here.  
I got it for you.  
Joseph is coming.  
He was a stranger.

اما در روش B با ساختهایی از این قبیل روبرو می شویم. 1364

Yonder comes Joseph.  
A stranger hewas. at that.  
You have made yourself to me a father.  
The boy studied with perseverance of which he was not thought to be capable.

انتخاب ساختهای دوم را نه براساس ملاکهای بالا می توان توجیه کرد و نه بر مبنای قابلیت جذب واژگانی آنها.

(ب) بندها، گروهها و با هم آینها ساختهای جمله‌ای را می توان به ساختهای بندی و ساختهای بندی را نیز به ساختهای گروهی و با هم آینها - یعنی گروهی از کلمات که معمولاً در جوار هم قرار می گیرند - تقسیم کرد.

و این مثالی است از جمله‌ای که دارای دو بند است: It is here, if you want it. در فهرست ثورندایک، نمونه‌هایی از ساختهای بندی دیده می شود. 1441

جای کلمات معینی از یک بند را می توان با گروهی از کلمات، یعنی عبارتی دیگر عوض کرد. مثلاً گروه کلمات زیر را می شود به جای کلمه here در مثال بالا گذاشت:

It is here  
in this box  
on this box  
on that box  
on that table

در گروه in this box تمام کلمات به on the table تغییر یافته است، اما ساخت گروهی همچنان باقی مانده است. در نوعی دیگر از جایجایی کلمات می توانیم طبقات کلمه را تغییر دهیم، بدون این که ارتباط نحوی را تغییر داده باشیم. برای مثال:

It is here.

Fido is here.

The dog is here.

با هم آیه‌ها از عبارتهایی به وجود می‌آیند که کلمات آن معمولاً در جوار یکدیگر قرار می‌گیرند؛ گروههایی مانند *for the time being* . پالمر گزینشی آزمایشی از این نوع را تهیه دیده است. 1443

تا به حال متوجه شده‌ایم که بدون تغییر ساخت جمله می‌توانیم تمام کلمات یک عبارت یا جمله را عوض کنیم؛ اما در ترکیبهایی معین چنین امکانی وجود ندارد. مثلاً اگر *do* را در عبارت *How do you do* به *did* تغییر دهیم با تغییری بزرگتر مواجه می‌شویم که بالا تر از تغییر زمان حال به زمان گذشته است زیرا از فرمولی ثابت به ساختی آزاد رفته ایم. فرمولهای ثابت جزء ضروری زبانند. آنها را در سطح آموزشی معینی می‌بایست تدریس کرد. مثلاً فرمولهایی مانند *yes, please* ، *thank you* و *good-bye* در سطح فرمولهای *I beg your* *Pardon, much obliged, I never, well* نیستند.

ساختهای بندی، ساختهای گروهی، با هم آیه‌ها و فرمولها را می‌توان بر طبق هر کدام از ملاکهای بالا برگزید؛ و یا این که آنها را با توجه به تعداد ساختهای جمله‌ای انتخاب شده‌ای که با آنها متناسب باشند، انتخاب کرد. در مورد هیچ کدام از این دو خصیصه، اطلاعات کافی در اختیار نداریم. بر اثر عدم توافق یا عدم قطعیت در مورد عناصر دقیقی که با هم آیه‌ها را ایجاد می‌کنند، و عدم توافقی که در مورد تفاوت‌های میان با هم آیه‌ها، عبارت‌ها و فرمولها وجود دارد، پژوهش در این مرحله چندان پیش رفته است.

### ۵-۲-۲ تصرفات

تغییر شکل یا ترکیب کلمات با ساخت واژه‌های معینی موجب تغییر معنی و تغییر نقش آن کلمات می‌شود؛ مثلاً تغییر

*dog-dogs, man - men, ask- asked, go- went, has taken- was taken*

گرچه به ظاهر تغییری صوری است، اما موجب تغییر طرحهای دستوری گوناگونی می‌شود که بیانگر تعداد، شخص، زمان، وجه، و عناصر سازنده معلوم و مجهول، و مقایسه است.

تصرفات را بر اساس بسامد، دامنه، دسترسی پذیری و پیچیدگی صورت نیز می‌توان برگزید. برای مثال بررسی زمان در افعال فرانسه نشان می‌دهد که دو زمان ۹۰ درصد تمام زمانهای اخباری را زیر پوشش خود دارند و هفت زمان دیگر فقط ۱۰ درصد را زیر پوشش می‌گیرند. بسامدهای نسبی این زمانها به شرح زیر ارائه شده است: 807: 116



حال	۶۶/۸۹٪
کامل	۲۲/۹۸٪
ناقص	۴/۸۱٪
آینده	۳/۳۲٪
آینده نزدیک	۱/۲۷٪
ماضی بعید	۰/۴۱٪
آینده کامل	۰/۱۴٪
گذشته نزدیک	۰/۱۴٪
آینده درگذشته	۰/۰۵٪

البته بسته به مطالب تحلیل شده و روش تحلیل ممکن است اندک تفاوتی در نسبت درصدها وجود داشته باشد. به علت کمی بسامد رویداد، از بعضی تصریفات می شود کلاً چشم پوشی کرد. مثلاً پیشنهاد شده است که در درس فرانسه مقدماتی از گذشته ساده، و وجه شرطی زمانهای ناقص و بعید، جمعهای بی قاعده و صورت مؤنث کلمات کم کاربردتر چشم پوشیده شود. 1704: 63

با وجود این بعضی دوره ها به بسامد نسبی صورتهای تصریفی هیچ گونه توجهی ندارند؛ و تمام آنها را با هم تدریس می کنند تا صورتهای صرفی، تمام و کمال در ذهن زبان آموز جای گیرد. مثلاً در دوره های مقدماتی زبان اسپانیولی به آموزش گذشته کامل می پردازند و به این واقعیت توجهی ندارند که این زمان در ۱۰,۰۰۰ صورت فعلی فقط یک بار کاربرد دارد؛ و برای آموزش آن همان اندازه وقت و اهمیت قائل می شوند که برای زمان حال اخباری لازم است؛ در حالی که زمان حال اخباری ۳/۷۶۴ بار بیشتر از گذشته کامل کاربرد دارد. 620: 208

اما بسامد و دسترسی پذیری صورتهای نه به میزان دشواری آنها ارتباطی دارد و نه به صور زبان مادری زبان آموز شباهتی. 808: 153 مثلاً هم در زبان فرانسه زمان حال کامل هست و هم در زبان انگلیسی: I've finished / j'ai fini ، اما در آموزش زبان فرانسه به زبان آموزان انگلیسی بیشترین دشواری را دقیقاً همین زمان ایجاد کرده است. پس مسأله این نیست که یک صورت در هر دو زمان وجود داشته باشد، بلکه نکته مهم این است که نقش معنایی آن صورت در هر دو زبان همانند باشد.

در بررسی هر روش، تصریفات را در پیوست یا خلاصه دستوری، و اکثر اوقات در آغاز هر درس می توانیم بیابیم. در بررسی متون درسی مبتدیان، نه فقط باید به تصریفات

توجه کرد که به طور رسمی تدریس می شوند، بلکه تصریفاتی را هم که به طور تصادفی به کار رفته اند، باید مورد مذاقه قرار داد. مثلاً باید دید آیا زمانها مانند روش A به حال استمراری و گذشته ساده، حال و آینده محدود می شوند و یا مانند روش B به صورتیابی چون ماضی بعید (I had gone)، و آینده کامل استمراری (I shall have been going) نیز توجه شده است؟

### ۵-۲-۳ ساخت واژه ها

اگر ساخت واژه ها به طور جداگانه در کتاب زبان آموزیا کتاب راهنمای معلم فهرست نشده باشد، باید آنها را در واژگان همگانی جستجو کنیم. یافتن آنها دشوار نیست، زیرا معمولاً تعدادشان بسیار معدود است؛ (در حدود کمتر از ۲۰۰ کلمه اند). که شامل حروف اضافه، حروف ربط، ضمائر، افعال کمکی، وابسته های اسم، عناصر منفی ساز، قیده های استفهامی، و قیده های درجه و رتبه می شوند.

بنابراین در بررسی روشهای نمونه ای خود درمی یابیم که روش A شامل فقط ساخت واژه های معمول مانند a, the, it, on, to, is, does می شود، ولی روش B از واژه هایی استفاده می کند که چندان مفید نیستند و کمتر تکرار می شوند، مانند hitherto, yonder, hence, lest البته ساخت واژه های معینی وجود دارد که در هر درسی که در آن جمله به کار رفته باشد به چشم می خورند زیرا بدون این واژه ها صحبت کردن یا نوشتن امکان ندارد، اینها واژه های معدودی هستند که موجب می شوند هزاران کلمه دیگر به کار بیفتند.

این واژه ها در موقعیتهایی خاص؛ چارچوبی یا اسکلتی را فراهم می آورند که بقیه عناصر زبان بر آنها بنا می شود. از این لحاظ است که گزینش آنها بستگی به محیط طبیعی یا سن زبان آموز ندارد. اینها کلماتی هستند که هر کس باید آنها را ملکه ذهن خویش سازد. در واقع، این کلمات مفیدترین کلمات در زبانند؛ لذا عجیب نیست که پربسامدترین کلمات هم باشند.

### ۵-۳ گزینش واژگان

بزرگترین اقدامی که برای محدود کردن زبان انجام گرفته در زمینه واژگان بوده است. علت این اقدام تنها این نیست که واژگان از نظر تعداد از همه واحدهای زبانی که از آنها انتخاب می کنیم، بالا تر هستند، بلکه به این علت نیز هست که کلمات آسانترین

واحدهای قابل شناسایی می‌باشند که آن هم تا حدی از قراردادهای ثابت ما در نگارش نشأت می‌گیرد.

گربنش واژگان سنتی قدیمی است که به سال حدود ۹۰۰ پس از میلاد برمی‌گردد، یعنی زمانی که تالمودیستهای<sup>۹۴</sup> آن زمان اولین شمارشهای کلمه را تنظیم می‌کردند. 376:88 تاریخ گربنش واژگان را در آثار بونتر<sup>1330</sup> و فریز<sup>1399</sup> می‌توان یافت.

آنچه مقایسه میان فهرستهای لغوی متفاوت را دشوار می‌کند تفاوت در تحلیل زبان‌شناختی است که اساس کارگربنش بوده است. بعضی هردو صورتی را دو کلمه متفاوت پنداشته‌اند؛ مثلاً برخی mouse [موش] و mice [موشها] را دو کلمه و برخی یک کلمه شمرده‌اند. ثانیاً برای تبدیل یک صورت زبانی به کلمه‌ای متفاوت لازم است که در معنای آن تغییری داده شود. آیا دعوایی که شاکی پیش می‌آورد با دعوایی که وکیلش مطرح می‌کند، واقعاً یکی است؟ یا باید آنها را دو کلمه شمرد؟ نکته سوم این است که آیا باید ساخت واژه‌ها را جزء واژگان به حساب آورد یا جزو ساخت زبان؟ اگر آنها را جداگانه شمارش کنیم تکلیف کلماتی مانند get.have که هم می‌توان آنها را ساخت واژه به حساب آورد و هم واژه محتوایی چه می‌شود؟ نکته چهارم این است که اگر کلمات را زیر عنوان اجزای کلام فهرست کنیم تکلیف کلماتی مانند round چه خواهد شد، چرا که این گونه کلمات ممکن است در قالب هریک از اجزای کلام [اسم، صفت، قید، فعل، ...] ظاهر شوند؟

گربنش واژگانی ایجاب می‌کند هر کلمه‌ای را در رابطه با تعداد کل کلمات گربنش مورد ملاحظه قرار دهیم. مثلاً اگر کلمه colt در واژگان ۳۰۰ کلمه‌ای مبتدیان ظاهر شود، به توجیه بیشتری نیاز هست تا این که جزء کلمات فهرستی ۲،۰۰۰ کلمه‌ای باشد. برای مثال یکی از روشهای ما ۴۰۰ کلمه اول واژگانش شامل این کلمات می‌شود buffet, hydant, pew, wheelbarrow و ciborium. البته توجیه این کلمات در آن سطح بسیار دشوار خواهد بود.

در بررسی گربنش واژگانی، ضرورت ایجاب می‌کند که نه فقط به تحلیل کلماتی بپردازیم که جزء واژگان آورده‌ایم، بلکه کلماتی را هم که از واژگان کنار گذاشته‌ایم تحلیل کنیم و از تحلیل ارتباط این دو دسته کلمات نیز غفلت نورزیم. مثلاً در همین روشی که از آن یاد کردیم، در ۴۰۰ کلمه نخست کلماتی چون colt،

spirit-level, mould, spout, brace را می‌یابیم، اما از کلماتی مانند clock, road, fruit, river, night, minute یا baby خبری نیست. و در ۸۰۰ کلمه نخست کلمات peddler, chisel, diligent, pliers, peep یافت می‌شوند، اما کلمات sort, fall, cotton یا dark به چشم نمی‌خورند. و بعد از چهار سال آموزش، زبان‌آموز کلمات crib, brood, church, muskrat را یاد خواهد گرفت، اما از کلمات office, noise, land, ticket اطلاعی نخواهد داشت؛ با فعل skim آشنا خواهد شد ولی نسبت به فعلهای shut یا laugh بیگانه خواهد ماند؛ صفت shabby را می‌شناسد، اما صفت cheap را ندیده است. بعد از پنج سال آموزش، هنوز با کلمات company, drawer, skin, page, button, flat, sharp, simple, common, knot, middle, و رو برو نشده است ولی به جای اینها کلمات extract, knead, germinate, waddle و decay را آموخته است.

همچنین باید توجه داشت که متداول بودن یک مفهوم با متداول بودن یک کلمه یکی نیست، زیرا بعضی مفاهیم را با تعداد زیادی صورتهای واژگانی می‌توان بیان کرد. آیا روشی را که بررسی می‌کنیم تمام این صورتهای واژگانی را ارائه می‌کند، یا فقط متداولترین آنها را؟ مثلاً زبان آموزی که از روش بالا برخوردار می‌شود، کلمه abdomen را سال سوم و stomach را حدود اواخر سال پنجم می‌آموزد.

دشواری نسبی کلمات برگزیده را فقط از طریق مقوله‌های متفاوت می‌توان بررسی کرد؛ معمولاً بررسی فعلها از اسمها، و اسمهای معنی از اسمهای ذات دشوار است. بنابراین، در گزینش باید انواع متفاوت اسمها، فعلها و تعریف‌کننده‌ها<sup>۹۵</sup> را به‌طور جداگانه بررسی کرد، زیرا در آموزش این معضلات، تفاوت‌های اساسی وجود دارد. بعضی از روشها در واژگان پیوست روش خود برای هر دسته از کلمات فهرستی جداگانه دارند.

### ۵-۳-۱ اسمهای ذات

آیا کتاب مبتدیان شامل اسمهای ذاتی چون water, sun, house, head, hand, table، یعنی اسمهای ذات‌اشیای مربوط به تجربه‌های روزانه می‌شود، همان‌اشیایی که همه با آنها سروکار داریم و بدون آنها نمی‌توانیم زندگی کنیم؟ یا این که کتاب شامل اسمهایی مانند

chancel, peddle, hinge, casement, cauldron, helmet است؟ کلماتی که می شود آنها را با کلمات متداولتر عوض کرد، و حتی از آنها چشم پوشی کرد؟

### ۵-۳-۲ اسمهای معنی

دشواری آموزش اسمهای معنی فقط این نیست که با اشاره به اشیا نمی توان آنها را تدریس کرد، بلکه دشواری در این است که تدریس آنها مستلزم ترکیب آنها با کلمات معینی است. مثلاً کلمه **part** را باید با کلمه **of** آموزش داد تا زبان آموز بتواند این کلمه را در متداولترین بافت به کار برد: **a part OF something** موارد مشابه را نیز باید بر همین منوال تدریس کرد.

an answer TO a question-  
arrival AT a place-an attack ON or AGAINST someone

اما بعضی از این اسمهای معنی برای مبتدیان کاربردی فراوان دارند، زیرا شامل اسمهای همگانی عناصر اساسی تجربه روزمره اند. مثلاً کلمه ای مانند **part** [جزء] را می توانیم در حالی که از چیزهای متعددی صحبت می کنیم به کار ببریم؛ مثلاً درباره اجزای بدن، خانه، شهر، کشور، ماشین، معادله. همین کار را با کلماتی مانند **thing, sort, middle, size, form, colour, idea, number** می توان انجام داد، ولی کلماتی مانند **soliloquy, fortitude, sojourn, sloth, prophecy, venture** چنین کاربردی ندارند.

### ۵-۳-۳ توصیف کننده ها

آیا در درسهای مقدماتی، توصیف کننده هایی اساسی چون **short, long, warm, edd, thin, thick, white, black** را می یابیم؟ یا این که کتاب درسی شامل کلماتی مانند **thorough, nimble, illusive, bashful, frigid, lengthy** است، توصیف کننده هایی که توجه آنها با هیچ اصلی از اصول گزینش برای تدریس در سطح مقدماتی مقذور نیست.

آیا در آغاز آموزش توصیف کننده هایی مانند **smooth, wide, square, sharp, hard, straight, hollow** نسبتاً کافی است؟ کلماتی که شکافهای موجود در واژگان اسمهای ذات را پر می کنند و معلم را در ارائه معانی به زبان دوم می سازند. آیا اکثریت توصیف کننده ها مانند **elegant, sincere, clumsy, stout, frank** هستند؛ یعنی توصیف کننده هایی که صرفاً جنبه توصیفی دارند؟

### ۵-۳-۴ فعلها

دشوارترین کار دریادگیری یک زبان معمولاً تسلط یافتن به افعال آن زبان است. افعال را باید همراه با تغییرات صوری و فعلهای معین دیگری یاد گرفت که بیان شخص، شمار، زمان، و وجه معلوم و مجهول به آنها بستگی دارد. بسیاری از فعلها دارای صورتهای نامنظمی هستند که باید آنها را درمورد هر فعل به طور جداگانه یاد گرفت. علاوه بر این دشواریها، دریادگیری افعال همان دشواریهای ویژه اسمهای معنی و صفتها نیز وجود دارند، یعنی افعال را نمی توان فقط با اشاره به چیزی آموزش داد؛ بلکه باید آنها را با حروف اضافه و قیدهایی یاد گرفت که با افعال به کار می روند. زبان آموز باید

to look AT or For something, to take something FROM some place, to go TO a place, to listen TO someone را بیاموزد.

از اینها که بگذریم، زبان آموز می بایست میان علایم مربوط به مطابقت فاعل و فعل و گروههای فعلی، که هر کلمه آن جدا از گروه خود واحدی مستقل است، تمایزی قائل شود. در روشی که ما بررسی می کنیم، این گروههای فعلی: *get over, go up, come in, put up with* چنین برگزیده شده اند.

بعضی از این ترکیبها به منزله جمع اجزای ترکیبی خود نیستند. مثلاً گروه فعلی *to give up* از لحاظ معنی برابر با معنی *to give* به علاوه معنی *up* نخواهد شد؛ و همین گروه فعلی *to fall out with* هم معنی *out, to fall* و *with* نیست. بعضی از گروههای فعلی که فقط از عناصر شناخته ای ساخته می شوند به طور تمام و کمال به اندازه کلمات اضافی دشوارند.

به علت این دشواریها و دشواریهای دیگر، بعضی روشها حدود دوازده فعل را برای مبتدیان گزینش می کنند. فعلهایی مانند *take, put, get, give, come, go* روشهای دیگر فعلهایی مانند *hide, pretend, guess* و *remind* را نیز به گزینش خود می افزایند، اما فعلهایی مانند *ruminate, vacillate, waddle* را که در روش بالا آمده بود، کمتر روشی جزء گزینش خود می آورد.

### ۵-۴ گزینش معنایی

اگر چه معنایی جزء وسیعترین عناصر زبانند و از هر عنصر دیگری محدودیت پذیرترند، ولی کار در این زمینه کمتر از زمینه گزینش کلمات انجام پذیرفته است، علتش این است که خط تعیین حدودی که آغاز و انجام یک معنی را نشان دهد وجود ندارد. در حالی که

صورت ظاهری نشان می دهد که estuary کلمه ای غیر از mouth می باشد، در ظاهر mouth چیزی وجود ندارد که به ما نشان دهد، چه وقت این کلمه به معنی estuary است. فقط در جوار کلمات دیگر (mouth of a river) است که mouth معنی دیگرش را آشکار می کند. اما اگر فقط این کلمات همجوار تفاوت های معنایی را تعیین می کردند، تعداد معانی یک کلمه مانند give در واقع بسیار متعدد می شد و معنی عبارت giving a pen با معنی عبارت giving a pencil تفاوت می کرد. و بر همین منوال معنی on در عبارت on the table با معنی on، در عبارت on the floor یکسان نبود. بسیاری از مردم بر این نظرند که در هیچ کدام از این وجوه تفاوت معنایی وجود ندارد. اما اگر کسی به معنی on در عبارت on the ceiling در مقابل معنی on در عبارت on the wall توجه کند، آیا تفاوتی در معنای این دو مشهود هست؟ و آیا تفاوتی در معنای عبارتهای زیر به چشم می خورد؟

a ring on your finger، keys on a chain, words on the blackboard

معنایی از کجا شروع و معنایی دیگر به کجا ختم می شود، چگونه می توانیم یکی از آنها را برگزینیم و یا آنها را همچون برخی پژوهشگران شمارش کنیم؟ اما مشاهده می کنیم بعضی پژوهشگران این کار را کرده اند. لرج<sup>۹۶</sup> این کار را با شمارش معانی متفاوت کلمات بر مبنای مطالب فرهنگ انگلیسی آکسفورد<sup>۹۷</sup> بسادگی انجام داد. اما اساس این فرهنگ مطالبی است که فرهنگسازان قرائت کرده اند. اگر چه مطالب بسیار متعدد است. اما اکثر مطالب پیش از ۱۹۰۰ نوشته شده بودند؛ لذا بسیار بعید می نمود که این فرهنگ بتواند امکانات معنایی حقیقی واژگان روزمره را منعکس کند. از اینها که بگذریم آن تقسیمات معنایی که بروی راستاران تحمیل شد، علی رغم ماهرانه بودنش، عمدتاً جنبه ذهنی داشت و در مورد فقط یکی از چندین تقسیمات ممکن از معانی متفاوت را نشان می داد؛ مثلاً وست<sup>۹۸</sup> در شمارش معنایی لرج شرکت و همکاری داشت و فهرست کلمات سودمند همگانی<sup>۹۹</sup> را تهیه دید، اما متوجه شد که ضرورت ایجاب می کند تا معانی را دوباره به واحدهای بزرگتری طبقه بندی کند.<sup>1394</sup>

هر چه به سطح مبتدی نزدیکتر می شویم، مسأله گزینش معنایی دقیقتر می شود. دلیلش این است که هر چه علایم زبانی متداولتر باشد، دارای معانی متعددی می شود. اگر ابداع کننده روشی مصمم به معرفی افعال روزمره ای مانند take در روش خود باشد، بی درنگ با این دشواری روبرو می شود که کدام یک از معانی این فعل را در برنامه آموزشی

خود بگنجاند. اگر خود را به تعاریف فرهنگ انگلیسی اکسفورد محدود کند، باید یکی از ۳۱۷ معنی متفاوت کلمه مزبور را برگزیند.

اما معنی فقط به واژگان محدود نمی‌شود؛ عناصر ساختاری زبان نیز تفاوت‌هایی معنایی را ایجاد و انتقال می‌دهند. در ضمن تفاوت معنایی کلمات اغلب از تفاوت ساختاری زبانی دیگر نیز ناشی می‌شوند.

سرانجام به تفاوت‌های آوایی، بویژه تفاوت‌های تکیه، و آهنگ کلام می‌رسیم که موجب انتقال تفاوت‌های معنایی می‌شوند<sup>۱۰۰</sup>. گاهی ناچار می‌شویم تفاوت‌های نسبی تکیه را که در زبانی وجود دارد؛ در زبان دیگری با تفاوت‌های واژگانی تعبیر کنیم.

معانی متفاوتی را که روش‌ها آموزش می‌دهند، در فهرست کلمات و ساختاری آموخته شده بندرت می‌توان پیدا کرد. در پیشگفتار کتاب‌ها گاهی اشاره‌ای مبهم به گزینش معانی مشهود می‌شود؛ لذا معانی را باید بناچار در بافت‌هایی جستجو کرد که این معانی در آنها به کار رفته است. در هر صورت، در بررسی معانی لغوی، معانی ساختاری و معانی آوایی، معقول‌تر است که اول به بافت‌هایی مراجعه کرد که این معانی در آنجا مشهودند، و فقط به کلی گویی‌های پیشگفتاری اکتفا نکرد.

#### ۵-۴-۱ معانی لغوی

به‌طوری که مشاهده کرده‌ایم، کلمات برگزیده دارای معانی متعددند. مثلاً کلمه make دارای ۹۷ معنی متفاوت قاموسی است. بعضی از این معانی برای مبتدیان بسیار مفید است؛ و برخی از معانی حتی برای زبان‌آموزان سطح پیشرفته نیز مناسب نمی‌باشد. مثلاً معنی make در عبارت to make a dress کاملاً مفید، قابل تدریس و پربسامد است اما معانی دیگر همین کلمه در عبارت to make for a door و to make out somebody's writing، برای مبتدیان گیج‌کننده است. معانی بسیاری از کلمات را که بر اشیای موجود در تجارب زندگی روزمره ما اطلاق می‌شوند، بتدریج می‌توانیم گسترش دهیم و با این کار به مفید بودن آن کلمات بیفزاییم. مثلاً کلمه head که به قسمتی از بدن اطلاق می‌شود، برای سرسنجاق و سر کبریت به کار برده می‌شود، و به سرپرست شرکت و بالای تخت‌خواب نیز گفته می‌شود. بر همین منوال کلمات hand و face را می‌توان گسترش داد: ما دست و

۱۰۰ — در کلمه دو هجایی object، اگر تکیه روی هجای اول باشد، اسم است و به معنی هدف، مقصد و ...،

اما چنانچه تکیه روی هجای دوم قرار گیرد فعل است و به معنی اعتراض کردن، ایراد گرفتن و ... می‌باشد م.



صورت داریم ساعت نیز صفحه (face) و عقربه‌هایی (hands) دارد.

بعضی از این نوع گسترش معانی به اندازه‌ای متداول و روشن است که کاملاً جا دارد که آنها را به مبتدیان آموزش دهیم، اما برخی از معانی به قدری دور از کاربرد جاری هستند که نه فقط در سطح ابتدایی آموزش، بلکه در سطح متوسط نیز بهتر است به جای آن معانی از کلمات کاملاً جدیدی استفاده کرد، مثلاً در سطح آموزشی معینی تدریس و کاربرد to happen به مراتب بهتر از گسترش دادن معنی و کاربرد to come to pass است.

جنبه اصطلاحی برخی از معانی نیز، آنها را در حد کلمات جدید کاملاً دشوار می‌کند. مثلاً to come to heel، و to boot (به معنی as well)، to be a lemon؛ و to stand fast (بعد از to run fast) از این مقوله‌اند.

بنابراین در بررسی روش نه فقط دریافت معانی برگزیده اهمیت دارد، بلکه میزان قرابت این معانی به هم نیز حایز اهمیت است. آیا کلماتی که دارای معانی همانند یا تقریباً همانند جای کلمات مفیدتر را گرفته‌اند؟ در روشی که ما فقط گرایش واژگان را بررسی می‌کردیم؛ در سطح مقدماتی به جفت‌های زایدی در متن شفاهی برخوردیم که عبارتند از cross-amongst, among و fall, autumn-crucifix. و در واژگان کشاورزی یکی از درس‌های اولیه goose و gosling هر دو به کار رفته بودند، اما نه از کلمه plough خبری بود و نه از کلمه pump.

#### ۵-۴-۲ معانی ساختاری

برخی مفاهیم کلی از جمله تمایز میان فردی که با او صحبت می‌شود، و فردی که درباره‌اش سخن می‌رود (دوم شخص و سوم شخص) و تعداد چیزهایی که به آنها اسناد می‌شود (مفرد و جمع)، ارتباط بین اشیا و اعمال، و زمان اعمال عموماً از راه ساخت زبان منتقل می‌شوند. برخی از این مفاهیم را می‌توان به صورت واحدی، بیان کرد و نیز ممکن است برخی صورتهای متفاوت برای بیان مفهوم واحدی به کار رود. مثلاً نظر خود را در مورد زمان آینده می‌توانیم به شیوه‌های مختلف زیر بیان کنیم:

I'll go to London. I'm to go to London.

I'm going to London. I go to London

بعضی از روشها برای انتقال معنی آینده یکی از این شیوه‌ها را برمی‌گزینند، و برخی همه شیوه‌ها را. روشهایی در درسهای مقدماتی خود از معنی آینده حتی سخنی به میان نمی‌آورند و کار خود را به زمان حال ساده یا استمراری محدود می‌کنند. دیگران به تمیز

دادن جنبه‌های کنشی هم که در زمانهای کامل مشهود است می‌پردازند. روشهای دیگری نیز دیده شده است که معانی ویژه‌زمانهایی چون I would go را (به معنی I often went) به درسهای خود می‌افزایند.

اگرچه روشها از لحاظ گزینش مطالب آوایی، دستوری، لغوی و معنایی تفاوت دارند، اما اگر همه اینها را هم با هم جمع کنیم زبان ساخته نمی‌شود؛ زیرا زبان از ترکیب مطالب مجزا به وجود نخواهد آمد. زبان عبارت از چند نظام وابسته به هم است. امکان دارد روشهایی دارای گزینشهای همگون باشند، اما هر روشی این مطالب برگزیده را به شیوه‌ای کاملاً متفاوت تنظیم می‌کند. به این خصیصه مهم روشهاست که فصل آینده کتاب خود را اختصاص می‌دهیم.

## فصل سوم: درجه بندی

### ۱. مقدمه

پس از این که دریافتیم چه باید تدریس کرد؛ می توانیم بپرسیم به چه ترتیبی باید آموزش داد؟ قدر مسلم این است که همه مطالب گزینش شده را نمی توان بیکباره تدریس کرد، بلکه باید آموزش مطلبی نسبت به مطلب دیگر از نظر زمانی تقدم یا تأخر داشته باشد. امکان دارد دو روش دارای گزینشهای ساختی، واژگانی و معنایی همانندی باشند، اما از لحاظ ترتیب آموزش مطالب با هم تفاوتی فاحش داشته باشند. به بیان دیگر، دو روش را می توان یافت که از لحاظ گزینش یکسان و از لحاظ درجه بندی متفاوت باشند.

گرچه هر دو اصطلاح gradation [درجه بندی] و grading [درجه بندی کردن]، در هدفهای آموزشی به معنی تنظیم و ترتیب مطالب زبانی به کار رفته اند؛ اما ما اصطلاح اولی را ترجیح می دهیم، زیرا ما را از سردرگمی ناشی از معنای دیگر اصطلاح دوم که همانا نمره دادن به اوراق امتحانی است و نیز grading در دستور زبان دور می دارد. 206: 122

دلیلی دیگر که برای انتخاب اصطلاح اول (gradation)، داریم این است که این اصطلاح نه تنها به معنی عمل مرتب کردن مطالب زبانی به کار می رود، بلکه به معنی حاصل نهایی کار نیز به کار رفته است. منظور از درجه بندی این است که چه مطالبی را با هم و چه نکاتی را پیش از نکته های دیگر قرار دهیم.

آیا این مسأله حایز اهمیت است که چه مطالبی را با هم، و چه نکاتی را پیش از نکته های دیگر قرار دهیم؟ اگر قبول کنیم که زبان یک نظام است و فهرستی از کلمه ها یا مجموعه ای از کلیشه ها نیست، این مسأله دارای اهمیت می شود. بدین معنی که آموزش را از هر جایی که خواستیم نمی توانیم شروع کنیم و حق نداریم هر چیزی را که خواستیم

آموزش دهیم، زیرا در یک نظام هر جزء با جزء دیگر تلفیق می شود، هر جزء با جزء دیگر همراه می شود و هر جزء به جزء دیگر وابسته می شود.

اهمیت این موضوع از دیرباز شناخته شده است. از این رو (۱) به اصول درجه بندی که هر چند گاه یک بار در تاریخ آموزش زبان جلوه ای داشته است و (۲) به تکنیکی در زمینه تجزیه و تحلیل درجه بندی نگاهی گذرا می اندازیم.

## ۱-۰ تاریخچه و اصول درجه بندی

اصول درجه بندی آموزش زبان، در اروپا، حداقل پیش از پایان دوره رنسانس نضج گرفت. در سال ۱۵۳۱ وایوز<sup>۱</sup> در کتابش به نام *De disciplini*، اصول تعلیم درجه بندی شده را به طوری خلاصه کرد که هر درس به طور خود کار معرف درس بعدی بود. اما یکی از اولین افرادی که اصول درجه بندی نظامدار را پایه گذاری کرد کمینیوس بود.<sup>۱۰۹۴</sup> اساس کار کمینیوس بر این اصل استوار بود که بنا بر ضرورت دانش در مراحل زنجیره ای پا می گیرد، و بتدریج می شود به سطح تبخیر دست یافت. مطالب زبانی را باید چنان درجه بندی کرد که آموزش خوب را تشویق کند. به نظر کمینیوس، آموزش خوب، شخص را به یادگیری سریع، مشتاقانه و تمام و کمال توانا می کند. دستیابی به این هدف از راه اعمال روشی مقدور است که دارای درجه بندی ویژه ای باشد، زیرا «روش زبانه از روش شناخت و کار کردن دشوارتر است».<sup>۱۰۹۴: 158</sup>

کمینیوس ادعا می کرد که اگر درجه بندی دارای نظام باشد، دشواریهای آموزش زبان کاهش می یابد، بدین معنی که مواد گسترده زبان را باید مرحله بندی کرد و به صورت بسته گریخته رها نکرد تا بتدریج به شکل متونی آماده تدریس درآید و همه چیز آنها پیشرفته باشد. قبل از هر اقدامی باید پایه های درجه بندی را با بهترین مدل و بهترین آموزش بدرستی پی ریزی کرد. از آغاز، کار را باید به طور بطئی و دقیق انجام داد. مطالب باید بخوبی تفهیم و بی درنگ آزموده شود، و تا لایه اولیه قوام نگرفته است، نباید چیزی دیگر بر روی آن ساخته شود، زیرا گسترش کل ساختمان زبان بر مبنای پایه های اولیه آن قرار دارد. تمام اجزای زبان باید به هم وابسته باشند به طوری که یک جزء از جزء دیگر سرچشمه بگیرد و واحدهای جدید در برگزیده واحدهای قبلی باشند.<sup>۱۰۹۴: ۱۱۷</sup> آنچه مقدم آید باید پایه ای برای مطالب مؤخر محسوب شود، و آخرین پایه به وسیله زنجیره ارتباطی آشکاری ردیاب اولین پایه باشد. وقتی زبان آموز متوجه شود همه چیز بر پایه های منظم استوار است، تمایل به پیشروی در او قوت می گیرد.

یکنواختی مطلب موجب تسریع یادگیری می شود. به منظور تقویت یکنواختی مطالب، مسایل مرتبط را باید با هم آموزش داد. عناصر متضاد را نیز باید با هم تدریس کرد، زیرا با همایی آنها موجب وضوح آنها می شود. و تدریس یکی به آموزش دیگری کمک می کند. مطالب همسان نیز مسئله آموزش را واضحتر می نماید، لذا نباید به هیچ وجه از فرصتهایی که باعث پیش آوردن مطالب همسان می شود غفلت ورزید. واحدهای بزرگتر را باید پیش از واحدهای کوچکتر تدریس کرد. ترتیب مطالب آموزشی باید براساس از کم به زیاد، از مجمل به مفصل، از آسان به پیچیده، از اعم به اخص، از در دسترس به دور از دسترس، از مشابه به ناهمگون<sup>۲</sup>، و از با قاعده به بی قاعده تنظیم شده باشد. 1094

از هدفهای چنین درجه بندی دقیقی، یکی این بود که از سردرگمی ناشی از تنظیم اتفاقی و سر خود جلوگیری شود، زیرا در غیر این صورت انبوه کلمه های درهم ریخته باعث عقب ماندن و عقب زدن، یا گیج کردن ذهن زبان آموز می شود. 1094: 143 اما به نظر می آید که بعد از مرگ کمینیوس این اصول درجه بندی، در مورد آموزش زبان، یا مورد غفلت قرار گرفت، یا به دست فراموشی سپرده شد.

در سده نوزدهم، مسایل مربوط به درجه بندی دوباره خودنمایی کرد. در سال ۱۸۸۵، هنیس در کتاب خود به نام Leitfaden که درباره اصول آموزش زبان بود، نوشت که این روش «صرفاً دربردارنده همزمانی زبان است که از نظر طبیعی و منطقی همگی به هم پیوسته اند. هر مطلب بر روی مطلبی دیگر بنا شده است و هر کدام به دیگری اشاره ای دارد.»<sup>1280</sup> بعدها گوئین اصول تداعی معانی در روان شناسی را در آموزش زبان به کار بست. گوئین اصرار داشت آنچه را که باهم تداعی می شوند باید با هم تدریس کرد.<sup>1277</sup> گوئین واژگان زبان را تحت پنج عنوان طبقه بندی کرد: خانه، بشر در اجتماع، زندگی در طبیعت، علوم، حرفه ها؛ و هر کدام از این عناوین را به گروه های کوچکتری تقسیم کرد.

خانه: لباس، آب، آتش، و جز آن.

اجتماع: مدرسه، کلیسا، بازیها، و جز آن

طبیعت: شکارچی، چوپان، مزارع، و جز آن

علوم: گیاهان، جانوران، پرندگان و جز آن.

حرفه ها: نجار، کفاش، خیاط، و جز آن.

در اوایل قرن بیستم برآل<sup>۳</sup> اصل آغاز آموزش زبان را جمله های یکپارچه، و



مباحثهای جمله‌ای به جای فهرست کلمه‌ها و قواعد دستوری دانست. 1260 یسپرسن و سویت هر دو برای ترتیب معرفی مطالب زبانی اهمیت بسزایی قائل شدند 1274: 178 و پالمر «درجه بندی» را به عنوان بخش اصلی کارش در مورد بررسی علمی و آموزش زبانها، قلمداد کرد. 1245: 119 در سال ۱۹۲۲، بریود<sup>۴</sup> اصول درجه بندی واژه‌ها، معنا، و دستور را خلاصه کرد. برطبق نظر وی هر مطلب جدیدی باید مطالب گذشته را تقویت کند، نه این که با تأثیرات متناقض آنها را از میان بردارد. هر موضوع جدیدی باید پیش آموخته‌ها را تأیید، و برای مطالب بعدی آمادگی ایجاد کند. 1235: 24 و تا معنایی ملکه ذهن نشده باشد معانی دیگری آموخته نشود. و این معانی باید با معانی آشنا ارتباط نزدیک داشته باشند. 1235: 48

تا حدود سالهای ۱۹۳۰ برخی از متخصصان آموزش زبان در آمریکا که وابسته سازمان بررسی زبانهای جدید بودند معلمان را بر آن می داشتند که مفهوم "jigsaw-puzzle"<sup>۶</sup> از یادگیری زبان را با مفهوم "snowball" عوض کنند<sup>۷</sup>، اما آنها اصول مشخصی را ارائه ندادند که چگونگی این جابجایی را معین کند.

فقط در سالهای ۱۹۴۰ بود که اصول درجه بندی را به طور جدی و نظام مند در واژگان محدود درسهای مبتدیان به کار بستند. مفهومی که ریچاردز از روش آموزش داشت، تنظیم واحدهای درجه بندی شده جمله در صحنه و موقعیت بود که توالی «مرتب» آنها موجب می شود هر مرحله آموزش ضمن تحکیم مراحل دیگر از طرف آنها تقویت شود. 202: 92, 96 منظور از واحد جمله در صحنه و موقعیت، صحنه ای است که در آن موقعیت جمله معنای عناصر جمله را روشن می نماید. 1517 با تغییر عناصر بدین طریق گیج کننده ترین شکلهای توالی زبان را در صورتی که در جای صحیح خود عرضه شوند، براحتی می توان روشن کرد. 1397: 82 واژگان ضروری در توالی درجه بندی شده به طوری تنظیم شده بود که هر کدام، از واژگان قبلی سرچشمه می گرفت. 1516

این اندیشه یعنی شکستن مجموعه رفتار زبانی به سلسله عناصر دارای حرکت تصاعدی، یعنی از آسان به پیچیده، اندیشه ای بود که با نظریه سنتی یادگیری هیچ گونه تشابهی نداشت، زیرا حفظ کردن طوطی وار را به عنوان عنصری اساسی در برنمی گرفت. 1704: 174 بیشتر صاحب نظران اصولی درجه بندی را صرفاً با توجه به زمینه های روان شناختی

#### 4. Briod      5. Modern Language Survey

۶ - بازی معمایی است که عبارت است از بریدن صورتی به تیکه های کوچک و جفت کردن آنها با یکدیگر، فرهنگ دو جلدی حمیم.

۷ - منظور نویسنده این است که آموزش زبان را باید حتی المقدور ساده کرد - م.

توجیه کرده‌اند. یکی از توجیهات این اصول آن است که مطالب جدید باید موجب تقویت آموخته‌های پیشین شود و آمادگی لازم را برای یادگیری مطالب آینده فراهم کند. که روان‌شناسان آن را بازداری پس‌گستر<sup>۸</sup> می‌نامند. که موجب می‌شود مطالب قدیم با مطالب جدید چنان درهم آمیخته شوند که نشود هیچ کدام را به یاد آورد. لذا در یک درجه بندی خوب با استفاده از فرایند تسهیل<sup>۹</sup>، کاری می‌کنند که مطالب جدید موجبات تقویت مطالب شناخته شده را فراهم کند.

روان‌شناسان کشف کرده‌اند که در زبان مشخصی می‌توان مطالب بیشتری را طی زمانی معین یاد بگیریم به شرطی که بتوانیم این مطالب را در الگوهای بنیادی و مرتبط به هم قرار دهیم. 212: 367 سلسله عناصر نظام مند و منظم را از رشته واحدهای بی‌قاعده آسانتر یاد می‌گیریم، زیرا رشته واحدهای نامنظم بر اثر قیاس به اشتباه منتهی می‌شوند هر چه در فرایند یادگیری از این اشتباهها بیشتر باشد، احتمال بروز بعدی آنها در کاربرد زبان بیشتر خواهد شد. پاسخهایی که با یک محرک تداعی شده باشند با تمام محرکهای مشابه متداعی می‌شوند. هر چه تشابه بیشتر باشد تداعی نیز بیشتر می‌شود. لذا هر چه تفاوت یک مرحله یادگیری نسبت به مرحله بعدی کمتر باشد، یادگیری بهتر صورت خواهد گرفت.<sup>1523</sup>

## ۲-۰ تجزیه و تحلیل درجه بندی<sup>۱۰</sup>

همه روشها، بدون توجه به اصول بنیادی آنها، مشمول مواد زیر می‌شوند: (۱) نوعی گروه بندی در مطالب درسی آنها وجود دارد، و (۲) ترتیب مطالب از نوعی توالی برخوردار است: با مقایسه گروه بندی و توالی مواد درسی است که متوجه تفاوت‌های دو درجه بندی مختلف می‌شویم.

چون مواد درسی ما زبان است بالطبع دارای نظام و ساخت می‌باشد. این مواد از نظام مربوط به آواها، واژه‌ها، عبارات و معانی درست شده است که همه را با هم و یا به طور مجزا می‌توان تدریس کرد. هر کدام از این آواها، واژه‌ها، عبارتها مناسب با ساختارهای زبانی می‌باشند که به نوبه خود در انواع توالیهای متفاوت قابل تنظیم هستند. مسایلی را که در مورد گروه بندی و توالی نظام و ساخت زبانی وجود دارند، می‌توان به شکل زیر نشان داد. اجازه دهید بینیم چگونه درجه بندی یک روش با روش دیگری تفاوت دارد، و چگونه آنها را می‌شود مقایسه و ارزشیابی کرد.

توالی	گروه‌بندی	
کدام مطالب بعد از کدام مطالب قرار می‌گیرند؟	چه چیزی با چه چیزی سازگار است؟	نظام
کدام ساختها بعد از کدام ساختها قرار می‌گیرند؟	چه چیزی مناسب چه چیزی است؟	ساخت

### ۱ - گروه‌بندی<sup>۱۱</sup>

گروه‌بندی بعضی روشها نسبت به روشهای دیگر بهتر سازمان یافته است. برای نشان دادن این امر، هرچندگاه یک بار گروه‌بندی تعدادی از روشهای متداول را با هم مقایسه می‌کنیم. (رک فصل دوم: ۵-۲-۱ الف)

درجه‌بندی به (۱) نظامهای زبان، و (۲) ساختهای آن مربوط می‌شود.

#### ۱-۱ درجه‌بندی در نظام

برای تحلیل گروه‌بندی نظام یک زبان باید به این پرسش پاسخ داده شود: چه چیزی با چه چیزی سازگار است؟ چه آواها، واژه‌ها، عبارت‌ها، و معنی‌هایی باهم تدریس می‌شوند؟ گروه‌بندی آوایی، دستوری، واژگانی و معنایی روش چگونه است؟

#### ۱-۱-۱ گروه‌بندی آوایی<sup>۱۲</sup>

این امر شامل گروه‌بندی واحدهای آوایی باهم، و با سایر عناصر زبانی می‌شود. رویداد واحدهای تولیدی و زنجیری بستگی به کاربرد کلمه‌ها در هر نقطه‌ای از درس دارد. اما گروه‌بندی واحدهای وزنی و آهنگی از کلمه‌ها و عبارت‌ها مستقل است زیرا الگوهای متعددی از این مقوله در ساختهای یکنواختی قرار می‌گیرند.

نظام درجه‌بندی شده واحدهای آوایی را می‌توان به صورت همتای نظام درجه‌بندی شده واحدهای دستوری درآورد. اگر روش با چند ساخت جمله‌ای بسیار مفید با مبانی متفاوت، پیوسته و مکرر شروع به کار کند، تدریس همزمان متداولترین الگوهای وزن و آهنگ این ساختها نیز به زحمتش می‌ارزد.



۱-۱-۲ گروه بندی دستوری<sup>۱۳</sup>

روشها از لحاظ طرز گروه بندی مطالب دستوری، و گروه بندی این مطالب با مطالب سایر نظامهای زبانی باهم تفاوت دارند.

برای مثال بعضی ساخت واژه ها را با مطالب دیگر به بهترین وجه می توان گروه بندی کرد. منظور این است که what را با this یا با that می شود به کاربرد (What's that) و کلمه where را با حروف اضافه (Where is he? In his office) برخی پایانه های صرفی با اسمها، صفات یا قیده های مشخصی بهترین کاربرد را دارند. زبان حال ساده (زمان حالی که بر عادت دلالت دارد) با کلماتی مانند usually, frequently, often و every کاربردش زیاد است. مانند:

(They go to the country every week-end.)

اگر روشهای نمونه خود را (که با عنوان A, B, و C نامگذاری کردیم) بررسی کنیم، متوجه می شویم که یک روش (روش A) از روش دیگر (روش B) مطالب دستوری را بهتر گروه بندی کرده است، زیرا فقط زمان حال را آموزش می دهد و آن را با ساخت واژه ها که با این زمان به کار می روند گروه بندی کرده است. از سوی دیگر، روش B زمان حال را با صفت های عالی، مطالبی که بر مالکیت دلالت دارند، جمع های با قاعده و بی قاعده گروه بندی می کند. و از عهده گروه بندی جمعها با شکلهای مفرد آنها یا گروه بندی صفت های عالی با صفت های تفضیلی و مطلق بر نمی آید.

۱-۱-۳ گروه بندی واژگانی<sup>۱۴</sup>

کلمه ها را می توان (۱) به وسیله تداعی معانی<sup>۱۵</sup>، یا (۲) به وسیله باهم آیی به کار

برد.

## (الف) تداعی معانی

تداعی معانی واژه ها را هم، از لحاظ زبانی و هم از لحاظ روانی، می توان توجیه کرد. هر چه پیوستگی کلمه ها به هم بیشتر باشد، امکان بیان آنها باهم بیشتر می شود؛ ده کلمه از یک بافت امکانات بیشتری را فراهم می آورد تا یک کلمه از ده بافت گوناگون. از لحاظ روانی، تداعی کلمه ها به ما کمک می کند تا آنها را به یاد داشته باشیم.

اما مسأله تداعی در مورد اشخاص مختلف و همه زبانها یکنواخت نیست. امکان دارد اکثریت مردم اهل یک زبان از مجموعه برجسته واحدی در زمینه تداعی کلمه ها برخوردار باشند. برای مثال، در زبان انگلیسی بیش از نیمی از گویندگان این زبان کلمه chair [صندلی] را با table [میز]، seat [جای نشستن]، furniture [مبل]، یا Sit (نشستن) تداعی می کنند. 367: 177

تداعی دارای چند نمونه متفاوت است، که عبارتند از تقابل (مرد - زن)، تشابه (شکوفه - گل)، اعم به اخص (حیوان - سگ)، همپایگی (سگ - گربه)، اخص به اعم (اسفناج - سبزی)، جزء به کل (روز - هفته)، اشتقاق (عمیق - عمق)، تکمیل (تخته - سیاه) اسناد (سگ - پارس کردن)، خود - محوری (موفقیت - من باید)، و هم آوایی (tack-pack). روشها از لحاظ نوع تداعی و حدود کاربرد آنها تفاوت دارند. برای مثال، اگر روش C را بررسی کنیم، متوجه می شویم که کل با اجزای خود متداعی می شوند: (خانه - بام، در، پنجره)؛ کلی با مورد خاص (میوه - سیب - پرتقال) موضوع با محمولش (خورشید - حرارت)، یا با متمم (معلم - محصلان، مدرسه) بعضی کلمه ها را نامهای همجنس مشترک به هم پیوند می دهند (کلاه و کت، آب و صابون)؛ بعضی کلمه ها درون پیوندی اشیا و وقایع را منعکس می کنند: (مسافرت - قطار - تاکسی - چمدان - بلیت) روش C در کاربرد کلمه ها از تداعی معانی خیلی بیشتر از روش D استفاده می کند، در حالی که روش D کارش را با توالی [الفبایی] شروع می کند: aeroplane [هواپیما]، ants [مورچگان]، apple [سیب]، arm [بازو]، ass [الاغ]، axe [تبر].

از سوی دیگر، روش B که تداعی کلمه را یکی از اصول عمده کارش قرار می دهد، دارای چنان خلئی است که کلمه روز را بدون شب و اندیشمند را بدون اندیشه، به کار می برد. در این روش از واحدهای اندازه گیری پک [پیمانه خشکه برابر دوگالن] و نوار اندازه گیری سخن به میان می آورد، ولی کلمه اندازه را به کار نمی برد. در این روش کلمه های شن کش و بیل باغبانی به چشم می خورد، اما کلمه گیاه وجود ندارد؛ کلمه کلک، [زورق مسطح] هست اما کلمات کشتی و قایق نیست، کلمه شیور هست ولی کلمه صدا نیست.

### (ب) باهم آیی

کلمه های مشخصی هستند که با کلمه های دیگری کاربرد دارند. بعضی کلمه ها هم وابسته کلمه های دیگری هستند که امکان ندارد بدون آنها به آسانی به کار برده شوند.

مثلاً، بلند و کوتاه با اشیایی که دارای این صفتها باشند، مانند، مداد، نخ، تیغ، مو، طناب و علف به کار برده می شوند. و با این کلمه ها هست که روشهای A و C این صفتها را گروه بندی می کنند. از سوی دیگر روش D کلمه های آبی و قهوه ای را آموزش می دهد بدون این که از اشیایی سخن بگوید که دارای رنگهای گوناگون باشند.

کلمه های معینی را در زبانی می شود با ساخت واژه مشخصی به کار برد. این نوع گروه بندی روش را نظام مند می کند. برای مثال، کلمه of با اسمهای معینی مانند box به کار می رود، مانند: head (of a pin), glass (of water), box (of matches), page (of a book) یا هر قسمتی (از هر چیزی).

### ۱-۱-۴ گروه بندی معنایی<sup>۱۶</sup>

بعضی کلمه ها معانی فراوانی دارند، هر کدام از معانی را می توان با معانی کلمه دیگری گروه بندی کرد. سازگاری معانی همه کلمه ها با هم یکسان نیست. برای مثال، معنای زمانی on در مقایسه با at یا in، با اعداد معمولی و روزهای هفته سازگارتر است. معانی زمانی on و in هم با کلمه هایی مانند when و now با هم جور در می آیند (When? On Monday, on Friday).

(When? On the 21st, on Friday, in June)

از سوی دیگر در معانی تعدادی کلمه های متفاوت، به قدری شباهت هست که گروه بندی آنها با هم مقرون به صرفه نیست. روش B در سطح مبتدی کلمه های river [رودخانه]، stream [نهر] و brook [جویبار] را با هم معرفی می کند، در حالی که رودخانه به آسانی معنی دو کلمه دیگر را می تواند دربرگیرد.

### ۱-۲ گروه بندی در ساخت

اگر زبان نظامی است از نظامها که همه چیز آن به هم ارتباط دارد، روش هم باید به حدی به زبان نزدیک شود که مطالب انتخاب شده اش همه با هم تناسب داشته باشند. هر چه این تناسب بیشتر باشد، نظام بهتر است. و کارهای بیشتری هست که می توان با آن انجام داد. متناسب بودن مطالب هم بستگی به حد و حصر موارد زیر دارد: (۱) آواها با کلمه ها متناسب باشند، (۲) کلمه ها با عبارتها تناسب داشته باشند، (۳) عبارتها متناسب

بندها و جمله‌ها باشند، و (۴) جمله‌ها در بافتها جا بیفتند.

### ۱-۲-۱ آواها در کلمات

آیا عناصر آوایی درس مناسب مطالب واژگانی و دستوری تدریس شده هست؟ آیا واجهای جدید در واژگان جدید یافت می‌شوند؟ آیا الگوهای آهنگی کلام با عبارت‌ها و جمله‌ها، با توجه به سطح آموزشی که در آنها معرفی شده‌اند، متناسبند؟

روش F کلمه‌های هر درس را زیر عنوان مصوت تکیه دار آنها فهرست می‌کند اما مصوت /a/ را که پربسامدترین مصوت انگلیسی و مهم‌ترین مصوت در هجاهای بی تکیه است، از قلم انداخته است. روش A از نخستین درس مشق تکیه را توصیه می‌کند، مع الوصف مشق آوایی هر دو روش بر پایه‌ی واژگان آموزش یافته است. از سوی دیگر روش D، برای آواشناسی، واژگانی کاملاً متفاوت دارد، یعنی زبان آموز را بر آن می‌دارد که وقتش را مصروف تلفظ تعدادی از کلمه‌ها کند که در آینده کاربردی نخواهد داشت.

### ۱-۲-۲ کلمه‌ها در عبارت‌ها

همه کلمه‌ها متناسب عبارت‌ها، بندها و جمله‌های یکسان نیستند. مثلاً کلمه *make* و *ask* در ساختی یکسان قرار نمی‌گیرند.

*I asked him to do it.* در زبان انگلیسی می‌توان گفت:

*I made him to do it.* اما نمی‌شود گفت:

*I made him do it.* بلکه گفته می‌شود:

ساخت دو جمله مورد قبول بالا به کار کسی که بخواهد فعل *prevent* را به کار برد نمی‌آید، زیرا به الگوی ساختی زیر نیاز دارد:

*I prevented him from doing it.*

برخی از ساختهای عبارتی کلمه‌های زیادی را جذب می‌کنند، بعضی چنین نیستند. ساخت فرانسه (*basse* (etc.) *d'une voix* (etc.) صفتهای زیادی را به خود می‌گیرد ولی قابلیت ساخت (*basse, haute*) *à voix* که باز به نوبه خود از *à haut voix* دارای کارایی بیشتری است، در این حد نیست.

بنابراین در بررسی این بخش نه فقط درجه پذیرفته شدن کلمه در عبارت را باید یافت، بلکه حدودی را هم که ساختهای عبارتی می‌توانند واژگان برگزیده را دربرکشند می‌بایست معین کرد.

در روشهای A و C اکثریت کلمه‌ها در ساخت عبارتی آموزش یافته جذب می‌شوند. مثال:

in the box (bag - drawer - bottle);

in the box- on the box;

on the board - off the board;

تمام کلمه‌های چند درس اول در روش C و A مناسب تمام ساختهای عبارتی است که به کار رفته‌اند:

in the box	in the box
bag	on
drawer	over
bottle	under

اسمهای ذات مانند pencil, hat و book که با floor, table و shelf ترکیب شده، به روشن کردن یک ساخت واژه مانند on، و ساختهای عبارتی که این واژه در آنها جای می‌گیرد، کمک می‌کنند. به طوری که مشاهده می‌شود هر کدام از سه کلمه ستون دست راست با عبارت سمت چپ و هر کدام از سه کلمه دست چپ را با عبارت سمت راست می‌توان به کاربرد، یعنی انتخاب و گروه‌بندی کلمه‌ها کاربرد ساخت را نمایان کرده‌اند. روش D از چنین کیفیتی برخوردار نیست زیرا این روش شامل اسمهای ذاتی می‌شود که چندان فایده‌ای ندارند و گروه‌بندی این اسمها به صرف ترتیب الفبایی صورت گرفته است؛ در درس ۱ کلماتی به کار می‌رود که با حرف a شروع می‌شوند (arm, apple, ant)؛ در درس ۲؛ با حرف b شروع می‌شود (bat, basket, bag)؛ و درس ۳ با حرف C (cot, coat, cat) و بر همین منوال.

### ۱-۲-۳ عبارتها در بندها و ساختهای جمله

عبارتها در بند و ساختهای جمله‌ای مشخصی جای می‌گیرند. مثال:

He His mother Jimmy Smith	put will put is putting	it a sandwich his exercise-book	there. in his school bag. on the teacher's table.
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	---

اگر به پنج ساخت نخستین روش C نگاه کنیم، متوجه می‌شویم که تمام

ساختهای عبارتی در ساختهای بندها قرار می‌گیرند؛ مثلاً،

He put it on the table (on the wall-over the door-in the box)

در روش D کمتر از نیمی از آن ساختها متناسب یکدیگرند.

### ۱-۲-۴ جمله‌ها در بافتها

بالاخره لازم است بدانیم که جمله‌ها در بافتها جا می‌افتند؟ در روش A از طریق یک سری موقعیتهای مرتبط جمله‌ها و بافتها به هم می‌پیوندند. اما در روش B بیش از نیمی از جمله‌ها هیچ‌گونه ارتباطی با هیچ کدام از بافت یا موقعیتی که بشود درس را به آن ارجاع کرد، ندارند.

در برخی روشها جمله‌ها عبارتند از یک سری مطالب شماره گذاری شده بی ربط که فقط قاعده دستوری را نشان می‌دهند، برای مثال در روشی که اوایل سالهای ۱۹۴۰ متداول بود، درس نخست با جمله He gave a large sum to his cousin شروع می‌کرد و جمله Here is Baby calling Nurse را به دنبال آن می‌آورد. (درسی که به اسم<sup>۱۷</sup> اختصاص داده شده بود).

روشهایی هست که جمله‌هایش نه فقط گسسته‌اند بلکه به هر بافت واقعی هم که امکان داشته باشد در آنها به کار برده شوند پیوسته نیستند. در چنین روشهایی است که این نمونه جمله‌ها به چشم می‌خورد:

The garden of my father is larger than the pen-knife of my uncle.

[باغچه پدرم از قلمتراش عمویم بزرگتر است]

The big dog wants, but the little dog does not.

[سگ بزرگ می‌خواهد، اما سگ کوچیکه نمی‌خواهد.]

بعضی روشها مطالب را در محدوده یک سری عناوین درسی چنان محصور می‌کنند که کلمه‌ها و جمله‌های معمول در یک عنوان در جمله‌های بعدی کارایی ندارند. این امر آمیزش مطالب یک درس را با درس دیگر دشوار می‌کند، و از تکرار طبیعی مطالب از درسی به درسی دیگر جلوگیری به عمل می‌آورد.

۲ - توالی<sup>۱۸</sup>

ضرورت ایجاب می‌کند یک مطلب آموزشی را یا پیش از مطلبی دیگر تدریس کرد یا پس از آن. لذا، تمام روشها از نوعی توالی مطالب برخوردارند و مطالب درسی خود را به آن ترتیب می‌آموزند. دو نوع تسلسل مواد درسی را به طور کلی نمی‌توان نادیده گرفت: (۱) توالیهای مطالب اختصاصی در هر نظام - آوایی، واژگانی، دستوری، و معنایی - و (۲) توالیهای گروهی این مطالب در ساختهای متفاوت.

## ۲-۱ توالی در نظام

هر چه تعداد مطالب بیشتر باشد، تعداد توالیهای ممکن بیشتر است. هر چه نظام بازتر باشد، امکانات تنظیمی فراوانتر است. (۱) مطالب آوایی کمترین تعداد توالی ممکن را دارند، زیرا تعداد آواها نسبتاً کم است. (۲) دستور زبان بیشتر، از آواها، (۳) واژگان بیشتر از دستور، و (۴) معنی بیشترین تعداد توالی را دارد.

## ۲-۱-۱ توالیهای آوایی

زنجیره توالی آوایی بستگی به نمونه و تعداد مطالب آوایی دارد که به حدود وابستگی آواها در توالیهای دستوری و واژگانی زبان نیز مربوط می‌شود. واجها کمترین امکانات را دارند. دلیلش نه فقط کم بودن نسبی تعداد آنهاست، بلکه به علت وابستگی آنها به ترتیب معرفی کلمه‌ها و پایانه‌های صرفی هم مربوط می‌شود. با وابسته کردن توالیهای کلمه‌ها و پایانه‌های صرفی به توالی معرفی آواها، گاهی ممکن می‌شود، از همان آغاز کار، آواهای زبان را یکی پس از دیگری در برنامه درسی جای داد و آواهای دشوار را نیز به تعویق انداخت تا زبان آموز برای یادگیری آنها آماده شود. لکن به عقب انداختن بعضی واجها آسانتر از واجهای دیگر است. برای مثال در زبان انگلیسی، واج /3/ را از هر واج دیگری بیشتر می‌شود به تأخیر انداخت، زیرا ملاحظه شده است که جز در چند کلمه پربسامد رویداد ندارد. واجهایی که تعویق انداختن آنها بسیار مشکل است عبارتند از /5/ /1/ زیرا این دو واج نه فقط بسیار پربسامدند، بلکه در اصلی ترین ساخت واژه‌ها و پایانه‌های صرفی مانند the, a, it, is رخداد دارند. اما در عمل اکثریت روشها اجازه نمی‌دهند که ملاحظات آوایی در ترتیب معرفی

کلمه ها و پایانه های صرفی دخالت کنند. این روشها به آموزش تلفظ زبان، به طور جداگانه، می پردازند و از توالیهایی استفاده می کنند که اصول بنیانی آنها از روشی تا روش دیگر متفاوت است. بعضی روشها نسبت به آواهایی که با آوای زبان مادری زبان آموز تشابه دارند بی توجهند و آوای متفاوت را به ترتیب بسامد یا دشواری نسبی آموزش می دهند؛ یعنی اول مصونها، بعد صامتها، سپس وزن و آهنگ کلام را تدریس می کنند. روشهای دیگر کارشان را با الگوهای وزنی<sup>۱۹</sup> کلام شروع می کنند، و واجها را نیز به ترتیب بسامد کاربردی در برنامه می گنجانند.

روشهایی هم دیده شده اند که از لحاظ ارتباط بین جمله ها و کلمه هایی که در آشناسی به کار برده اند، و کلمه ها و جمله هایی که در دستور زبان به کار برده اند باهم تفاوت دارند. این موضوع در مورد بعضی روشها کاملاً متفاوت است؛ ولی در مورد روشهای دیگر از لحاظ الگوهای تکیه در جمله باهم همسانند. و الگوی تکیه جمله را از طریق جمله های متن، واجها را از راه واژگانی که قبلاً تدریس شده اند آموزش می دهند. برخی دیگر از روشها قبل از مبادرت به آموزش نظام مند واجها، اول کلمه هایی را آموزش می دهند که این واجها را دربر می گیرند. برای مثال، روش C، تا درس هفتم را به پایان نرساند به تدریس واج/۸/ مبادرت نمی کند. از این هفت درس است که کلمه هایی مانند آنچه در زیر می آید گردآوری می شوند: button, oven, mother, brother, us, does, come, under, thumb, brush, money, monday, sunday, sun, son, number.

بعضی کلمه ها، بویژه ساخت واژه ها، تلفظهای متفاوتی دارند که به وزن عبارتی بستگی دارد که در آن جای می گیرند. برای مثال عبارت can go با توجه به وزن عبارت، به چهار وجه متفاوت زیر باید تلفظ کرد:

/kŋ gou/, /kən gou/, /kan gou/ /kn gou/

بعضی روشها در آموزش صورت قویتر تلفظ اصرار می ورزند؛ دلیلشان هم این است که وضعیت فیزیکی (اکوستیک) آواها روشنتر است، بنابراین تلفظ/kan/ را بر/kn/ مقدم می دارند. و/ʒi/ (the) را قبل از /jə/ و /ei/ (a) را پیش از /ə/ آموزش می دهند. روشهای دیگر عکس این عمل می کنند، یعنی صورتهای ضعیفتر را مقدم می شمارند، زیرا در وزنهای گفت و شنودی بهنجار این صورتهای متداولترند.

ترتیبی که واجگونه ها یا گونه های بی ربط هم تدریس می شوند، در روشهای مختلف



متفاوت است. بعضی فقط با تمایزهای برجسته آوایی شروع می‌کنند؛ بدین معنی که هرگونه تلفظی آواهای /t, d, n, l/ می‌پذیرند، به شرطی که با آواهای دیگر اشتباه نشوند. روشهای دیگر از همان آغاز کار مصرند که صوت صحیح را با واجگونه اش تدریس کنند. لذا در زبان انگلیسی آواهای /t, d, n, l/ باید لثوی و در فرانسه دندانی تلفظ شوند. روشهای دیگری مشاهده می‌شوند که از این هم فراتر رفته، موضوعاتی مانند تبدیل صامتهای لثوی /t, d, n, l/ را به دندانی، قبل از صامت بین دندانی /θ/ مراعات می‌کنند. مانند تلفظ این کلمه‌ها: width, eighth و health, tenth.

الگوهای آهنگی، مشکلی کاملاً متفاوت را مطرح می‌کنند، زیرا گونه‌های بسیاری را بر عبارت واحدی می‌شود تحمیل کرد. I don't know را به چندین شیوه متفاوت می‌توان ادا کرد و اینها را به هر ترتیبی که ممکن باشد می‌توان تدریس کرد. بعضی روشها صورتهای زبانی را با آهنگی ادا می‌کنند که دارای کمترین لحن و آهنگ خارج از روند معمول باشد؛ مثلاً در فرانسه الگوی بدون تأکید را می‌شود قبل از هر الگوی مؤکدی به کار برد. اما اگر اصل را بر بسامد رویداد بگذاریم، چه بسا، صورت تأکیدی مقدم بر صورتهای دیگر شود، زیرا معمولترین صورتها اغلب صورتهای تأکیدی می‌باشند.

## ۲-۱-۲ توالیهای دستوری

تعداد توالیهای متناوبی که دستور زبان پیش می‌آورد از توالیهای مربوط به آواشناسی بیشتر است.<sup>۱۵۲۳</sup> توالیهای دستور شامل موارد زیر می‌شود: (۱) ساخت واژه‌ها، (۲) صورتهای صرفی و (۳) انواع مختلف ترتیب کلمه‌ها.

(۱) ساخت واژه‌ها اگرچه ساخت واژه‌ها از دشوارترین مطالب آموزشی می‌باشند، اما با کاربرد جمله باید معرفی شوند، زیرا بدون ساخت واژه‌ها ساختن جمله ممکن نیست. با وجودی که تعداد واژه‌های دستوری بسیار اندک است، اما حدود یک سوم کلمه‌هایی را که در تمام جمله‌ها به کار می‌روند همین واژه‌ها تشکیل می‌دهند. واژه‌هایی را که متناسب ساده‌ترین ساختهاست باید اول آموزش داد.

به عنوان مثال از توالی ساخت واژه‌های مختلف نخستین درسهای دوروشی را که پیش روی داریم، بررسی می‌کنیم و اولین بیست ساخت واژه را به ترتیب ظهور آنها فهرست می‌کنیم:

A this, is, I, that, you, he, she, a, to, from, it, on, off, in, there, and, they, are, there, the.

روش B what, do, you, in, this, I, a, and, the, are, on, but, still, in, they, which, how, where, has, to.

روش A با آن واژه‌های مرجعی شروع به کار می‌کند که با کاربرد آنها می‌توان به اشخاص و اشیا اشاره کرد. ( this-that )؛ سپس، هم‌تاهای مکانی آنها را ( here-there )؛ و بعدها هم‌تاهای زمانی شان را ( now-then ) عرضه می‌کند. این ساخت واژه‌ها با مفیدترین شکل پربسامدترین فعل ( is ) ترکیب شده ساخت ساده‌ای را می‌سازند. براساس واژه‌های متضاد ( he, she; I, you; this-that )، متضادهای جهت‌دار ( to-from ) را آموزش می‌دهد. پس از تثبیت چند واژه اشاره‌ای حرف نکره‌دار ( This is a ... ) به میان می‌آورد. اما به لحاظ جلوگیری از سردرگمی، تا شش درس بعدی، حرف تعریف the را معرفی نمی‌کند. روش B، بدون توجه به امکان سردرگمی، هر دو حرف را با هم عرضه می‌کند. ساخت کلمه still را در درس اول آموزش می‌دهد، یعنی مدتها قبل از این که به تدریس قیدهای واضحتری مانند then, now و after, before بپردازد. غافل از آنکه آموزش still مستلزم یادگیری اینهاست؛ زیرا I am still here [من هنوز اینجا هستم]، دلالت می‌کند براین که I have been here before [از قبل اینجا بوده‌ام]. گرچه ساخت واژه‌ها still از لحاظ صوری ساده است، اما از نظر معنایی پیچیده می‌باشد.

ممکن است جای ساخت واژه در توالی کلمه‌ها برتوالیهای مربوط به ترتیب کلمه‌ها یا پایانه‌های صرفی اثر بگذارد. در زبان فرانسه معرفی زود هنگام Y در دوره مقدماتی مستلزم آموزش انواع جدیدی از ترتیب کلمه‌هاست.

Il est ici;  
Il n'est pas ici;  
Il x'y est pas;

روش B درسهای دوره را با کلمه‌های پرسشی what و do شروع می‌کند که مستلزم تغییرات پیچیده‌ای در نمونه پایه‌ای ترتیب کلمه‌ها می‌شود.

احتمال دارد توالی ساخت واژه‌ها مستلزم ملاحظات اجتماعی هم بشود. در زبان فرانسه tu، را می‌شود در موقعیتی به کاربرد که دو کودک در آن گفت‌وگو داشته باشند؛ اما آموزش ضمیر vous نیز برای شکل مؤدبانه‌تر tu ضروری می‌شود زیرا کاربرد همگانی مفیدتری دارد. در ضمن بیگانه‌ای که با بزرگسالان به فرانسه صحبت می‌کند، معمولاً قبل از این که به خود اجازه دهد کسی را با ضمیر tu خطاب کند، مدتها وقت لازم دارد.

(۲) صورتهای صرفی<sup>۲۰</sup>

هم ساخت واژه ها و هم کلمه های محتوایی به شکلهای تصریفی متفاوتی نمودار می شوند. حالا به بررسی درجه بندی دوازده کلمه اولیه ای می پردازیم که به ترتیب زیر در روش A و B به چشم می خورند:

These, those, are- (زمان حال) this, is, my, your, his, her, him, here, gives روش A  
 see (زمان حال) boys (جمع) getting, dressed, teeth, his, saw, whose, روش B  
 has, youngest, day's, gladly

روش A پر بارترین شکل پر بسامدترین فعل، یعنی is را به صیغه سوم شخص، پیش از دوم شخص، و مفرد قبل از جمع تدریس می کند. روش B جمع را قبل از مفرد، صفت عالی (youngest) را قبل از شکل غیر تصریفی آن (young)؛ پسوند قیدی (gladly) را پیش از صفت پایه آن (glad) معرفی می کند.

اصولی که توالیهای تصریفی براساس آنها پایه گذاری می شوند، احتمال دارد با آن اصولی که توالیهای واژگانی را می سازند، برخورد پیدا کنند. برای مثال، بهتر است شکلهای بی قاعده کلمه های جمع feet و men، یا افعال بی قاعده ای مانند went، گذشته go را به تعویق انداخت، اما تدریس صورت پایه تصریف نشده آنها، به علت سودمندی فوری که دارند، ممکن است ضروری باشد. امکان دارد بدون به تعویق انداختن خود کلمه ها، مطابقت نحوی شکل کلمه ها را به عقب انداخت برای مثال مطابقت نحوی صفت مفعولی avoir را در زبان فرانسه ذکر می کنیم.

## (۳) ترتیب کلمه ها

احتمال دارد ترتیب کلمه ها، جمله ها، بندها، عبارتها، باهم آییها و فرمولها، نمونه های متفاوتی داشته باشند، روشها در توالی این نوع ترتیب کلمه ها بسیار تفاوت دارند. برای این که تفاوت های ممکن را در مورد ترتیب کلمه ها بهتر بفهمیم، نگاهی به چند درس اولیه روشهای C و D می اندازیم.

(الف) جمله ها و بندها

چون هر پنج نمونه اولیه را در هر دو روش مقایسه می کنیم، جمله ها و ترتیب نمود آنها در متن از این قرارند:

## روش C

- (1) I am here.
- (2) This is a man.
- (3) He will take his hat of the table.
- (4) Now it is in the man's hand.
- (5) It is in the man's hand now.

## روش D

- Point to the picture of an aeroplane  
This is a book, is it not?  
Yes, it is.  
Colour this square blue.  
This is not a book, is it?

در روش C ترتیب کلمه ها به این الگوی همگانی محدود می شود: متمم + فعل + فاعل.

هدف این است که قبل از معرفی الگوی دیگری، این الگو کاملاً آموخته شود. از سوی دیگر، فهرست روش D شامل الگوی متفاوت و پیچیده تری می شود، از این قرار: (متمم + فعل) امری

جمله های مثبت و منفی با پرسشهای مثبت و منفی که دنبال جمله آورده می شوند:

(قیدنفی + فاعل + فعل + متمم + فعل + فاعل)

(فاعل + فعل + متمم + قیدنفی + فعل + فاعل)

در ضمن جواب کوتاهی هم برای، هر کدام از این الگوها وجود دارد.

به نظر می آید این شکل‌های متفاوت از آن جهت باهم معرفی شده باشند که معلم ساختهای لازم را برای مشغول کردن کلاس به انجام کارها و پاسخ دادن به پرسشها در اختیار داشته باشد. در حالی که روش D از این ساختها پرهیز می کند زیرا احتمالاً ضرورتی نمی بیند پرسشهایی کند که زبان آموز را به حرف زدن وادارد؛ یا این که دستورهایی بدهد که آنها را به انجام کارهایی مجبور کند.

در روش D که اکثریت جمله ها از نوع امری، پرسشی و منفی می باشند، تصور بر این است که دانش آموز زبان مورد نظر را می داند زیرا در ادای جملاتی که پاسخهای فیزیکی یا گفتاری را ایجاد می کنند تصور گوینده باید بر این بوده باشد که دستور گیرنده یا مخاطب آنچه را گفته می شود می فهمد.

## (ب) عبارتها

در این جا اولین پنج نمونه روشهای C و D را به ترتیب نمودشان عرضه می کنیم.

## روش C

- (1) a man
- (2) this man
- (3) my hand
- (4) in my hand

## روش D

- to the pictures of an aeroplane  
to the map of Africa  
of a boy bending  
to the black square

(5) my right hand

this square

متوجه می شویم که روش C با ترکیب ساده (a man) شروع می کند و بتدریج به ترکیبهای پیچیده تر (my right hand) می پردازد؛ در حالی که روش D از ترکیب پیچیده (to the picture of an aeroplane) شروع کرده به ترکیب ساده (this square) می رود. روش C فقط از ترکیب اسم + توصیف کننده استفاده می کند اما روش D آن را با ترکیب (black square) نیز به کار می برد، آن هم بعد از الگوی توصیف کننده + اسم (boy bending) که چندان معمول نیست.

### (ج) ترکیبهای فرمولی با هم آییها

هر دو روش C و D در آغاز کار از کاربرد ترکیبهای فرمولی و با هم آییها جلوگیری می کنند. روشهای دیگر، مانند روش E، با سلام ساده ای چون Good morning, Hello شروع و آنها را به ساختهای منظم محدود می کند. روش A ترکیبهای فرمولی را به ترتیب زیر معرفی می کند:

- (1) Hello - Good-bye ;
- (2) Please-Thanks;
- (3) Good morning - Good afternoon;
- (4) How are you? - Fine, Thanks;
- (5) How do you do? - See you later.

ترکیبهای فرمولی که دارای ترتیب کلمات یکسانی می باشند که در عبارتها و جمله ها یافته می شوند به ترکیبهای فرمولی که ترتیب کلمه های آنها متفاوت است ترجیح داده می شوند.

روش F ترکیبهایی مانند on the other hand, of-course را به کار می برد که از سودمندی کمتری برخوردار است. بعضی روشها با کاربرد واژگان کوچک خود ترکیبهایی را به کار می برند که با هم آیی کلمه های آنها زبان آموز را گیج می کند و از آن جمله است ترکیبهای have to do with, not at all, all along

### ۲-۱-۳ توالیهای واژگانی

دشواریهای مربوط به توالی در مورد طبقه های مختلف واژه ها یکسان نیست. بنابراین لازم می آید تمایزهای آغازی را بین این طبقات مشخص کنیم: (۱) اسمهای ذات، (۲)

اسمهای معنی، (۳) افعال و (۴) توصیف کننده‌ها.

### (الف) اسمهای ذات

ترتیب معرفی اسمهای ذات ممکن است براساس کاربرد آنها در توضیح روشن ساختن توالیهای دستوری استوار باشد. امکان دارد این ترتیب به توالی بافتها هم بستگی داشته باشد، بافتها نیز به نوبه خود به عوامل برونی مانند لهجه، گونه اجتماعی زبان و سبک وابسته است. برای مثال، در درسهای نظامی می شود کلمه تفنگ را قبل از مداد، و کمر بند را پیش از تخته سیاه تدریس کرد. اما در روش همگانی، مانند روش D، بزرگداشت می توان توجیه کرد که چرا کلمه های ذمیل و باشگاه هندوها را قبل از شانه و بُس، و کلمه سیلورا پیش از بیمارستان و اداره پست آورده و کلمه راهرو را بر کلمه راه مقدم کرده است.

### (ب) اسمهای معنی

در این جا سؤال اصلی این است: آیا تجردات بالا تر را بر پایه تجردات پایین تر پی ریزی کنیم، و آیا اینها را به نوبه خود براساس اسمهای ذاتی قرار دهیم که آنها را تعریف می کنند؟ در روش D کلمه های سب و پرتقال، بعد از ده صفحه به میوه تبدیل می شوند، که بعد از بیست و چهار صفحه دیگر با کلمه های شیر، گوشت و نان ترکیب می شوند و در کلمه غذا توجیه می شوند. روش A هم به شیوه مشابهی به اسمهای معنی می پردازد. روش D از کاربرد اسمهای معنی بکلی می پرهیزد، و روش B از همان درس اول با آنها به طور تصادفی و اتفاقی برخورد می کند.

همه اسمهای ذات را نمی توان بر اسمهای معنی مقدم کرد. بعضی از اسمهای معنی که دارای تجرید پایین تری هستند از آن چنان کارایی برخوردارند که از چندین اسم ذات هم سودمندترند. برای مثال در روش B، اگر Liquid قبل از pus, sap معرفی شده بودند، چیزهای زیادی قابل گفتن می شدند.

### (ج) افعال

چون صورتهای فعلی از صورتهای اسمی بیشترند، بعضی روشها با فقط چند فعل به آموزش می پردازند و همین چند فعل را هم بتدریج به میان می آورند. روشهای A و C با افعالی مانند get, give, take, put شروع می کنند. اعمال این افعال هم موجب انجام چیزهای زیادی می شود، روش D هم با افعالی شروع می کند که به انجام کارهایی منتهی

می‌گردد، اما بسامد بالایی ندارند و افعالی چون **draw, colour, find, point** را در برمی‌گیرد. روش B با چند فعل مفید به تدریس می‌پردازد ولی چند فعل کم بسامد و نه چندان مفید را هم به درس اول می‌افزاید که موجب سنگین شدن بار آموزشی می‌شود. برای مقایسه محتوای فعلی سه درس اول روش A و B را در اینجا می‌آوریم:

A روش give, get

B روش see, get, dress, brush, put, like, watch, come, play, belong, splash, begin, look over, ask for, give, raise.

در روش B نه فقط تعداد افعال خیلی بیشتر است. بلکه تدریس بعضی از آنها پیچیده هم است. حتی نمایش دادن فعل بسیار مفیدی مانند see که فقط احساسی را بیان می‌کند، به اندازه افعالی مانند give و get آسان نیست، زیرا این دو فعل را با حرکت اشیایی فیزیکی می‌توان براحتی بیان کرد. در ضمن از افعالی مانند **splash, brush** هم مفیدترند. یادگیری بعضی از افعال که در روش B به کار رفته‌اند (ask for, look over) توأم با مشکل اضافه‌ای است که از حروف اضافه همراه آنها ناشی می‌شود.

روش B افعالی را معرفی می‌کنند که حالت خاص ترو کاربرد کمتری دارند؛ و از آن جمله است معرفی فعل **tug** پیش از **pull** که دارای کاربرد همگانی است. در این روش افعال مشتقی را قبل از صفتها و اسمهایی که پایه اشتقاقی آن افعالند معرفی شده‌اند؛ بدین معنی که **to sharpen** قبل از **to land** و **sharp** پیش از **land** معرفی شده است.

#### (د) توصیف‌کننده‌ها

از آنجا که توصیف‌کننده‌ها درجات تجربیدی متفاوتی دارند، پرسشهایی که در مورد اسمهای معنی مطرح شد درباره توصیف‌کننده‌ها هم مصداق دارد. اگرچه تعداد معینی از این معرفها در درسهای پایه مفیدند، اما کلمه‌های کیفیت نما اجزای جدانشدنی ساخت زبان انگلیسی نیستند. بدون آنها هم می‌توان به انگلیسی صحبت کرد، در واقع، نیمی از اوقات چنین هم هست. بنابراین ضرورتی ندارد که آنها را در چند درس اول بگنجانیم، اما روش D و E<sup>۲۱</sup> این کار را کرده‌اند.

روش B نه فقط تعداد زیادی توصیف‌کننده را آموزش می‌دهد، بلکه اشتقاقهای

۲۱- در متن اصلی B است که با توجه به توالی حروف که نویسنده مراعات کرده است، و به دلیل محتوای

پاراگراف بعدی باید E باشد-م.

پیچیده را قبل از شکل‌های ساده پایه‌ای به کار می‌برد؛ یعنی از **loudly** (**loud+ly**) می‌سازد قبل از اینکه **loud** را به کار برده باشد و همین‌طور از **frequently** پیش از **frequent** استفاده کرده است.

## ۲-۱-۴ توالی‌های معنایی

ساختها و واژگان زبان هر دو معنی دارند - (۱) معانی ساختاری، (۲) معانی واژگانی.

### (۱) معانی ساختاری

معانی ساختاری را می‌توان در موارد زیر مشاهده کرد: (الف) ساخت واژه‌ها، (ب) صورتهای صرفی و (ج) انواع ترتیب کلمات.

### (الف) ساخت واژه‌ها

گرچه اغلب به این واژه‌ها کلمه‌های بی‌معنی و توخالی اطلاق می‌شود، اما امکان دارد هر کدام از آنها، معانی بسیار زیادی داشته باشند. برای نمونه به معانی گوناگون حرف تعریف می‌پردازیم. کدام یک از معانی متعدد آن ما را بتدریج به دورترین معنایش می‌کشاند. روش A به این ترتیب شروع می‌کند: (۱) *the sun* (انحصار مطلق)، (۲) *the floor* (انحصار بافتی)، (۳) *the book on your table* (محدودیت بافتی)، (۴) و *this is a pencil, the pencil is in my hand* (با توجه به مرجع قبلی)، این معانی بتدریج و تک‌تک تدریس می‌شوند؛ بعدها هم این روش می‌توانست معانی زیر را هم ضمیمه کند: (۵) *to go to the cinema* (هر سینمایی)، (۶) *the ant is a hard worker animal* (همه مورچگان)، (۷) *a bullet hit him in the leg* (قسمت شخصی)، (۸) *cheaper by the dozen* (واحد ثابت اندازه‌گیری) و همین‌طور الی آخر. در حالی که روش A از یک توالی تدریجی و اِزعام به خاص پیروی می‌کند، روش B این معانی بالا را به‌طور شانس و تصادفی به ترتیب (۵)، (۴)، (۸)، و (۷) به کار می‌برد. بیشتر حروف اضافه هم معانی متعددی دارند که می‌شود آنها را به ترتیبی منظم کرد که از قابلیت آموزشی بالایی برخوردار شوند. برای مثال روش A معانی متفاوت on را به ترتیب تقریبی زیر با توجه به تقدم معانی فیزیکی تدریس می‌کند: (۱) on the table، (۲) on the wall، (۳) on the blackboard، (۴) on the ceiling،



، on your knees (۸) ، on Friday (۷) ، put gloves on (۶) ، put a ring on (۵)  
 در سطحی پیشرفته ترمی توان به ترتیب زیر ادامه داد: (۹) play on the guitar ، (۱۰)  
 (۱۳) ، on the market (۱۲) ، on the radio (۱۱) ، on the phone  
 (۱۶) ، on a trip (۱۵) ، on the committee (۱۴) ، tax on cigarettes  
 ، on your mind (۱۷) و جز آن. شکاف عمیقی را که بین این معانی متفاوت وجود دارد  
 با ایجاد پلهای معانی چنان می توان از میان برداشت که گسترش درس به درس معنی on را  
 تدریجی تر هم بکند. روشهای B و D چنین گسترشی را نشان نمی دهند؛ روش B با توسعه  
 معنی شماره (۶) به شماره های (۷)، (۲) و (۸) می پردازد.

### (ب) صورتهای صرفی

بعضی از شکلهای دستوری اسمها و فعلها دارای معانی متعددی می باشند. برای  
 مثال، افزودن s پایانی در حالت اضافه ملکی<sup>۲۲</sup> ممکن است هر کدام از معانی زیر را  
 دربرگیرد: (۱) صاحب چیزی (Tom's book)؛ (۲) کننده کاری (Tom's question)؛ (۳)  
 دریافت کننده عملی (Tom's education)؛ (۴) نمونه شخصی (a man's shop)؛ (۵) اندازه  
 معینی (a day's work). روش C با اولین نوع معنی که متداولترین است درس را شروع  
 می کند؛ روش B با آخرین نمونه به آموزش می پردازد.

معانی متفاوت شکلهای فعلی هم باید در توالی مشخصی به نمایش درآیند. برای  
 مثال به بعضی از معانی زمان حال ساده توجه کنید:

- (1) He goes to town every Saturday. (کنش از روی عادت)
- (2) He goes to town next Saturday. (زمان آینده)
- (3) One morning he goes to town, goes up «تاریخی» to the Mayer and says...

کار روش A تنها به کنشی محدود می شود که به صورت عادت انجام می پذیرد.  
 اما یکی از درسهایی که اخیراً تدوین شده است، هر دو معنی گذشته و حال دال بر عادت  
 را در درس سوم گنجانده است.

### (ج) ترتیب کلمه ها

بعضی از انواع ترتیب کلمه ها دارای معانی ساختاری متعددی هستند. مثلاً، ترکیب

متمم + فعل + فاعل ممکن است به معنی این باشد که شخصی یا چیزی: →

This is Tom. (۱) شناخته شود —

Tom is here. (۲) در چه محل و در چه وضعیتی است —

Tom sent him (۳) چیزی را برای کسی انجام دهد —

Tom was sent here. (۴) عملی روی او انجام گیرد —

Tom was sent a letter. (۵) عملی برای او انجام گیرد —

اگر درسی با این الگو آغاز شود، کدام یک از معانی را اول می آموزد. روش A ، قبل از مبادرت به توصیف اشخاص و اشیاء، آنها را تعریف می کند؛ روش C قبل از پرداختن به تعریف موقعیت محلی آنها را معین می کند؛ و روش B پیش از تعریف یا تعیین موقعیت مکانی، آنها را در عمل قرار می دهد.

عبارتها نیز بر همین منوال معانی متعدد ساختاری دارند. مثلاً ترکیب زیر ممکن است این معانی را در برگیرد: ترکیب اسمی + توصیف کننده →

a small bag (۱) دارای کیفیت شخصی باشد —

a 'paper \ bag (۲) از چیزی ساخته شود —

a 'paper bag, a \ paper knife (۳) برای چیزی به کار برده شود —

an open door (۴) در وضع یا حالتی باشد —

a fast speaker (۵) کاری را به شیوه مشخصی انجام دهد —

از این معانی، روش A با اولین معنی، ولی روش B با چهارمین آموزش را شروع می کند و به پنجمین می پردازد.

## (۲) معانی واژگانی

در محتوای کلمه هاست که تفاوت های معنایی به آسانترین وجه دیده می شوند. بعضی از کلمه ها دارای معانی فیزیکی هستند، ولی این معانی را در معنای استعاره هم می توان گسترش داد؛ مثلاً کلمه mouth امکان دارد به دهان انسان، دهانه بطری، دهانه رودخانه اطلاق شود<sup>۲۳</sup>. کلمه case دارای این معانی است: جعبه، (a case of beer)؛ وضعیت (in that case)؛ سابقه حقوقی (he has no case)؛ موردی از بیماری (a bad case)

۲۳ — این از مواردی است که در زبان شناسی تطبیقی مورد توجه قرار می گیرد و در آموزش زبان باید به آن اهمیت

(the power of، قدرت جسمانی، رود. کار می رود. قدرت جسمانی، the power of،  
 his muscles؛ نیروی مکانیکی، (this motor has a lot of power)؛ ظرفیت کلی  
 (the power of a lense)، قدرت حقوقی (power of arrest)؛ رهبری سیاسی،  
 (the party in power)؛ نفوذ (to be in somebody's power).

معانی افعال اغلب از اسمها هم بیشتر است. برای مثال به برخی از معانی فعل run

توجه کنید:

The boy ran up the hill. بچه دوید بالای تپه.  
 The road runs up the hill. جاده به بالای تپه منتهی می شود.  
 He ran the car up the hill. اتومبیل را تا بالای تپه راند.  
 He ran the rope through his hands. طناب را از میان دستهایش رد کرد.  
 His car runs smoothly. اتومبیلش نرم کار می کند.  
 These colours don't run. این رنگها پاک نمی شوند.  
 The contract runs for three years. قرارداد تا سه سال ادامه دارد.  
 The thought ran through his mind. آن اندیشه به ذهنش رسید.  
 He ran a knife through the man and then ran away. مرد را با چاقو زد و فرار کرد.  
 He ran away with his neighbour's wife. با زن همسایه فرار کرد.  
 We are running short of envelopes. پاکت‌هایمان کم می آید.  
 Feeling run high in these matters. نسبت به این موضوعها احساس تند داشتن.  
 Do not run the risk of failure. خود را به مخاطره شکست نینداز.  
 Let's run over the details again. اجازه دهید جزئیات را دوباره بررسی کنیم.  
 I ran across Bill this morning. امروز با بیل روبرو شدم. [به طور تصادفی]  
 The clock is running down. ساعت کند کار می کند.  
 He ran up a big bill. صورت حساب بزرگی تهیه دید.

این معانی را ممکن است به ترتیبهای مختلفی به کاربرد و آنها را به شیوه‌های متفاوتی  
 در برنامه درسی گنجانند و این معانی به شیوه‌های گوناگونی متناسب درسهای متفاوتی می شوند.  
 در نخستین درس روش A، اولین معنی کلمه head، قسمتی از بدن است، بعد از  
 ده درس به معنی سرمیخ، سرسنجاق و سرکبریت به کار می رود. بعد از ده درس دیگر،  
 کاربرد کلمه به قیاس با کنترل کننده بدن [سر] به سرپرست خانواده، مدرسه، ارتش و  
 دولت گسترش می یابد. هدف از این توالی تشابهی معانی، ضمن گسترش دامنه معنی

کلمه ها، سبک نگه داشتن باریاد گیری است.

این روش را در مورد افعال هم می توان به کار بست. فعل give را به عنوان مثال در نظر می گیریم. چون به این مسأله، ابتداء از لحاظ حس فیزیکی بپردازیم، این معنی را به آسانی می توانیم نشان دهیم:

giving a pencil to someone      مدادی را به کسی دادن

و از اینجا بتدریج به معانی دیگر می پردازیم:

giving a push to something      چیزی را هل دادن

giving our name.      ناممان را گفتن

giving a message.      پیام رساندن

giving answers to questions.      پاسخ دادن به پرسشها

giving information.      اطلاعات دادن

giving a party.      مهمانی دادن

giving someone work;      کار به کسی دادن

giving our word,      قول دادن

و الی آخر. مسأله اصلی این است که ترکیبهایی را اول تدریس کنیم که معانی فیزیکی را دربرداشته باشند و از این مقوله آن را برگزینیم که واضحتر باشد و قابلیت گسترش هم داشته باشد.

حالا معانی اولیه چند فعل پرمحتوا را در دو روش C و B مقایسه می کنیم:

	روش C	روش B
GIVE	He will give his hat to the man.	The teacher will gladly give it (some information) to her.
GET	I will get my hat.	They are getting dressed.
HAVE	A man has two eyes.	The boys are having a game.

روش C از حسی ترین و گسترش پذیرترین معانی استفاده می کند. ولی مقوله های روش B از این ویژگی برخوردار نیستند. اگر هر دو روش بر این منوال به آموزش ادامه دهند لاجرم توالیهای معنایی روش C از روش B بهتر خواهد بود.

توالی معنایی را از زبانی به زبان دیگر نمی توان ترجمه کرد به این دلیل که دو کلمه بندرت در تمامی بار معنایی متعادل خواهند بود. برای مثال، توالی معنایی زیر را در مورد کلمه mettre فرانسه با کلمه put انگلیسی مقایسه کنید:

## METTRE

<i>French</i>		<i>English</i>
1. le mettre sur la table	—	put it on the table
2. mettre le couvert	—	lay the table
3. se mettre au travail	—	to get to work
4. mettre du temps	—	take time
5. se mettre à table	—	be seated
6. se mettre à parler	—	start talking
7. le mettre à la porte	—	show him the door
8. être bien mis	—	be well dressed

## PUT

<i>English</i>		<i>French</i>
1. put it on the table	—	le mettre sur la table
2. put him up	—	le loger
3. put up with him	—	le supporter
4. put it in	—	l'insérer
5. put it on	—	le poser
6. put it out	—	l'éteindre
7. put it down	—	le descendre
8. put it against	—	l'appuyer

توجه داشته باشید که اگر چه اولین معنی در هر دو زبان یکی می شود، اما معانی دیگر کاملاً متفاوتند. بنابراین نه فقط توالیها متفاوتند، بلکه گروه بندی هم فرق می کند. آنچه با لباس گروه بندی می شود، معنی شماره ۸ در فرانسه، اما معنی شماره ۵ در انگلیسی است و لذا یک درجه بندی معنایی در یک زبان را به زبان دیگر نمی توان انتقال داد.

## ۲-۲ توالی مربوط به ساختها

ممکن است توالی مربوط ساختهای زبان در موارد زیر باهم تفاوت داشته باشند:

(۱) جایی که می روند (مسیر)، (۲) چگونه رشد می کنند، (گسترش)، چگونه تغییر می پذیرند (دگرگونی)، و (۴) چه مدت طول می کشد تا به آنجا برسند (طول).

۲-۲-۱ مسیر<sup>۲۴</sup>

توالی در چه مسیری گسترش می یابد؟ آیا مستمر است یا تغییر مسیرها آن را از هم می پاشد؟

به عنوان مثال اجازه دهید مسیرتوالیهای ساختاری تنظیم شده روشهای C و D را بررسی کنیم: در روش C اولین ساخت (He is here (I am here, etc.) است که با عناصر دومین ساخت یعنی This is a man. به این ترتیب سهیم می شوند:

- |                     |                            |
|---------------------|----------------------------|
| 1. He is here       |                            |
| 2. This is a man.   | 3. This man is here        |
| 4. This is his hat. | 5. His hat is here         |
| 6. This is a table. | 7. His hat is on the table |

وقتی این عناصر جا افتادند، برای درست کردن ساختهای جدید از آنها به این ترتیب استفاده می شود که هر بار یک عنصر جدید در ساخت قبلی جا می گیرد He is putting his hat on the table آخر. از سوی دیگر، در روش D از چنین ساخت تدریجی خبری نیست. در این روش از ساخت 'a' Point to the letter بی درنگ به ساخت This is a book, is it not? گریز می زند. توجه دارید که این ساخت اخیر از نمونه کاملاً متفاوتی برگزیده شده که شامل عناصر کاملاً متفاوتی است. در یک توالی، با استفاده از گسترش یا دگرگونی می شود از ساختی به ساخت دیگر رفت.

## ۲-۲-۲ گسترش ۲۵

ساخت جمله ای را که دارای کمترین عناصر است، با افزودن بندها، عبارتها و کلمه ها می توان در موقعیتهای متناسب گسترش داده موقعیت منفردی را به این شیوه می شود گسترش داد:

It is there  
the shelf  
on the shelf  
the teacher's shelf  
under the book on the teacher's shelf.

یا برای ایجاد توالی در حال گسترش، موقعیتهایی را به ساخت اصلی می توان افزود، بدین ترتیب:

It is.  
It is coming.

It is coming here.

It is coming here alone.

It is coming here alone now.

این توالی گسترش را از توالیهای ناسازگاری که در مثال زیر می آوریم باید متمایز

کرد:

She is here now- Now she is here;

I got a book for her-I got her a book.

اگر فهرست پنج ساخت اولیه روشهای C و D را (الف (۳) - ۲ - ۱) بررسی کنیم، متوجه می شویم که در روش C، برخوردی مشاهده نمی شود تا به دو ساخت آخری برسیم. اما در روش D تعداد برخوردها در توالی ساختها متعدد و خیلی بیشتر است. مثلاً به دنبال ساخت *This is a book, is it not?* با ساخت *This is not a book, is it?* روبرو می شویم. بعضی روشها، همانند روش A هر دو ساختی را که به این گونه ناسازگار باشند از هم جدا می کنند؛ مثلاً ساخت *I gave him something* امکان دارد با ساخت *I gave something to him* اشتباه شود و اغلب سردرگمی ایجاد کند و به تولید ساختهایی مانند *I said him good-bye* و *I put him my coat* بینجامد [این دو ساخت اخیر در انگلیسی متداول و معمول نیست]، به همین دلیل روش A صورتهای پرسشی را وقتی شروع می کند که زبان آموز با صورتهای خبری آشنایی کافی پیدا کرده باشد. لذا ساخت *This is Tom* به سوی ساخت غیرمعمول *What this is* پیش نمی رود، زیرا زبان آموز ساخت جمله ای را نه فقط از راه قیاس با زبان مادری به کار می برد، بلکه آن را با ساختهایی هم که از زبان دوم یاد گرفته است قیاس می کند.

اگر الگوهای پیچیده و ناسازگار زودتر از موعد مقرر به زبان آموز معرفی شوند، این قیاس نسنجیده تشدید و تقویت می شود. اشتباهات ساختاری زیر را ناشی از این قبیل قیاسها دانسته اند:

Point the picture.

This squave brown.

I go every week to cinema.

Will be tomorrow some English course?

پرسشهای دیگری هم مطرح است: آیا توالی ساختها تابع ترتیب گسترش پذیری آنها است؟ آیا ساختهایی که گسترش پذیری بیشتری دارند زودتر تدریس می شوند؟ در این صورت میزان تدریج گسترش آنها چگونه است؟ در جدول ۲-۱ می بینیم چگونه

روش C ، ساخت **He is here** را به **His hat is on the table** گسترش داده است یعنی **He** به معادل معنایی آن **This man** و **here** به عبارات **on the table** گسترش یافته است. و بدین ترتیب است که ساخت با پیشرفت درس گسترده می شود. روش D با ساخت **Point to the picture of an aeroplane-** شروع به تدریس می کند که خود ساخت گسترده ای است. این ساخت نیز بزودی به نهایت گسترش خود در جمله

#### **Point to the picture of a boy catching a ball**

می رسد. اینکه ساختها در طول چه مدت زمانی گسترش می یابند، بستگی به این دارد که تا چه حد بتوان عناصر را در هر گسترش تغییر داد، قبل از آنکه گسترش دیگری صورت گیرد.

#### ۲-۲-۳ گوناگونی<sup>۲۶</sup>

هر چه گوناگونی عنصری بیشتر باشد نمود ساخت روشنتر است. در اینجا مثالی از گوناگونیهای عنصری را در دو ساخت اولیه روش C نشان می دهیم: یکی **I am here** ، و دیگری **This is a man**

(1) I (he, she, it, they, you, we) am (is, are) here (there)

(2) This (that, these) is (are) a man (a woman, a table, a hat, the fingers, my hand, his hat).

توجه داشته باشید که تمام عناصر متفاوت می باشند. حالا این دگرگونیهای روش C را با دگرگونیهای دو ساخت اولیه ای که در روش D به کار رفته است مقایسه می کنیم:

(1) Point to the picture (map, letter 'a') of an aeroplane (Africa, North America, ants, an apple, an arm, Asia, an ass, an axe).

(2) This is a book (a box, the door, an aeroplane, an ant), is it not?

#### ۲-۲-۴ طول<sup>۲۷</sup>

تعداد دگرگونیها و گسترشها، طول سری مطالب یا متن را تعیین می کنند. یک سری طولانی را از یک سری کوتاه بهتر می توانیم درجه بندی کنیم فقط به شرطی که توالی به طور مستمر در همان مسیر گسترش یابد. اگر مسیر دو توالی یکسان باشد توالی بلندتر را بهتر می توانیم



درجه بندی کنیم، زیرا به طور کلی نشانه کاربرد دگرگونیهای بیشتری است؛ لذا امکانات بهره برداری از درجه بندی هم بیشتر می شود. (رک به فصل دهم ۱-۲)

هر کدام از این توالیهایی را که عناصر یا ترکیبهای عناصر در آنها معرفی شود در صورت نوشتاری یا گفتاری زبان می توان عرضه کرد و آنها را در تدریس خواندن، نوشتن، گوش کردن یا صحبت کردن به کاربرد. اما ترتیب، یا مرحله‌ای که این چهار مهارت زبانی در آنها ظاهر می شوند موضوع درجه بندی نیست؛ بلکه مربوط به شیوه عرضه و ارائه مطالبی می شود که برگزیده و درجه بندی کرده ایم. این موضوع را در فصل بعد بررسی می کنیم.



## فصل چهارم: ارائه روش مطالب

### • — مقدمه

حال که با کیفیت تحلیلی گزینش و درجه بندی مطالب آشنا شدیم، می توانیم به بررسی چگونگی ارائه آنها بپردازیم. ارائه به معنی ابلاغ کردن چیزی به کسی است. ارائه یکی از بخشهای اساسی روش است؛ دقیقترین گزینش درجه بندی شده زبان در صورتی مفید خواهد بود که بشود آن را به زبان آموز منتقل کرد.

انتقال مواد زبانی به ذهن زبان آموز، هم به تکنیکهای ارائه، که از ویژگیهای روش است بستگی دارد، و هم به تکنیکهای آموزشی شخص معلم مربوط می شود. در این فصل تکنیکهای ارائه را که ویژه روش است مورد مطالعه و بررسی قرار می دهیم. در مورد بعضی از روشها مؤلفان دست به تهیه ماهرانه کتابهای معلم زده اند. از آنجا که این کتابها ارتباطی با زبان آموز ندارند و به طور مستقیم به ارتباط معلم با کتاب درسی بستگی دارند، در مراحل بعدی به تجزیه و تحلیل آنها خواهیم پرداخت. در اینجا ما با تحلیل کتابهایی سروکار داریم که همراه با مطالب ضبط شده یا کتابهای مصور مربوط به آنها در اختیار زبان آموز گذاشته می شود. زبان آموز وقتی کتاب درسی خود را باز می کند چه می بیند؟ این کتاب چه مقدار از زبان مورد نظر را به او می آموزد؟ صورت و معنای زبان هدف چگونه تدریس می شود؟ آیا در کمیت و کیفیت تدریس از بخشی تا بخش دیگر تفاوت وجود دارد؟ اینها برخی از پرسشهایی است که در تحلیل ارائه مطالب درسی باید پاسخ داده شوند.

بعضی روشها به تمام امور مربوط به ارائه می پردازند؛ روشهایی دیگر در این زمینه هیچ کاری انجام نمی دهند. برخی معنای زبان، و برخی دیگر تنها صورت آن را ارائه می دهند؛

برای مثال، کتابهایی وجود دارند که به تصویر منحصراً می‌شوند، و در کتابهای دیگری فقط کلمه‌ها به چشم می‌خورند. در کتابهای نوع اول ممکن است فقط محتوا و معانی کلمه‌هایی که معلم به زبان می‌آورد عرضه می‌شود، و در نوع دوم فقط صورتهای نوشتاری ارائه می‌گردد و تهیه محتوای آنها به عهده معلم است. آموزش زبان مستلزم ارائه (۱) شیوه بیان<sup>۱</sup>، و (۲) محتوا<sup>۲</sup> می‌باشد

### ۱- شیوه بیان

این موضوع هم از یک طرف شامل (۱) تعداد، ترتیب، فاصله‌بندی و واحدهایی می‌شود که صورتهای مختلف زبان - یعنی گفتاری و نوشتاری - را بر زبان آموز عرضه می‌کند (مرحله بندی<sup>۳</sup>)، و از سوی دیگر (۲) دربردارنده تکنیکهایی است که روش در آموزش به کار می‌بندد (نمایش<sup>۴</sup>).

### ۱-۱ مرحله بندی

مرحله بندی مستلزم موارد زیر است: (۱) تعداد صورتهای زبانی که روش آنها را دربرمی‌گیرد و تعداد مراحل که این صورتهای در آنها تقسیم بندی می‌شوند، (۲) ترتیب تدریس این مطالب، (۳) فاصله‌های بین آنها، و (۴) واحدهایی که ارائه و عرضه مطالب در آنها تقسیم بندی می‌شود.

### ۱-۱-۱ تعداد مراحل

روش چند صورت از صورتهای زبان را ارائه می‌کند و این صورتهای کدامند؟ آیا روش تنها شامل صورتهای نوشتاری زبان می‌شود یا صورتهای گفتاری را هم دربرمی‌گیرد؟ آیا منحصراً به «روش شفاهی» یا «روش خواندن» است؟ بعضی روشها خود را به ایجاد بنیادی مستحکم در زبان گفتاری ملزم می‌کنند، به این دلیل که صورتی فعالتر است؛ و در زبان آموز «انگیزه قوی تری» را به وجود می‌آورد. بعضی روشها نیز به علت جامعیت سخن به چنین کاری دست می‌زنند؛ زیرا همه مردم حرف می‌زنند، عده زیادی می‌خوانند، اما تعداد کسانی که می‌نویسند به نسبت کم است. در هر روزی، وقتی که شخص میانه حال صرف حرف زدن می‌کند خیلی بیشتر از زمانی است که به نوشتن می‌پردازد. تعداد کسانی که

مشاغل آنها مستلزم نوشتن است زیاد نیست. به تمدنهایی هم برمی خوریم که در طول تاریخ زندگی خود بیسواد باقی مانده اند.

روشهای دیگر فقط به زبان نوشتاری اکتفا می کنند، زیرا زبان آموزان آنها تماس چندانی با صورت گفتاری زبان نخواهند داشت؛ یا شاید هم به این خاطر که آموزش صورت نوشتاری و تهیه آزمون برای آن در مقایسه با سایر صورتهای ساده تر است. اما بیشتر روشها هم صورت نوشتاری و هم صورت گفتاری زبان را آموزش می دهند برای این که هر دو به طور مساوی ضروری اند و یادگیری یکی، یادگیری دیگری را تقویت می کند.

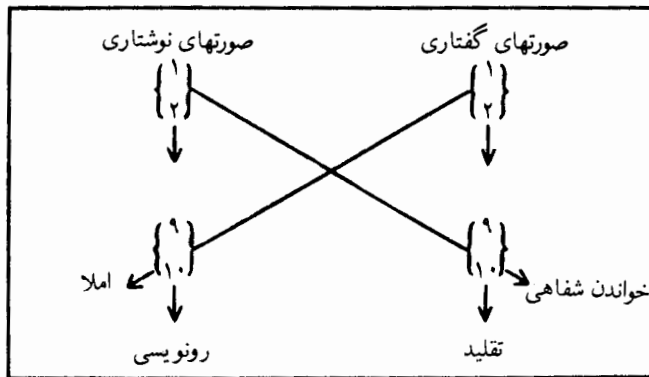
یادگیری وجوه گفتاری و نوشتاری زبان مستلزم فراگیری قابلیت هایی چند می شود که بعضی از آنها در هر دو وجه مشترک و برخی متفاوتند. این مسأله را می توان در نمودار زیر نشان داد.

صورت های نوشتاری		صورت های گفتاری	
خواندن	خط های گسترده سرعت	درک مطلب	گوش کردن
		۱- الف) بازشناسی واجها ۲- الف) بازشناسی عبارتها ۳- درک محتوا	
نوشتن	خط های گسترده سرعت	بیان ۴- گزینش محتوا ۵- انتخاب الگو ۶- به کار بردن کلمات ۷- افزودن صورتهای ۸- آفرینش جمله	صحبت کردن
		۹- الف) گروه بندی آواها ۱۰- الف) ادا کردن آواها ۹- ب) هجی کردن کلمات ۱۰- ب) شکل دادن به خطها	

### مهارت های اولیه زبان

در جدول بالا شش قابلیت مشترک و هشت قابلیت متفاوت را می توان برشمرد که جمعاً چهارده قابلیت می شوند. مهارت های اولیه یعنی گوش کردن، صحبت کردن، خواندن، و نوشتن مستلزم این چهارده قابلیت می باشند.

علاوه بر این چهار مهارت اصلی، چهار مهارت جزئی یا درجه دوم هم کم یا بیش در جریان یادگیری زبان قرار می گیرند که از این قرارند: تقلید، رونویسی، خواندن شفاهی و املا. ارتباط این مهارتها را در نمودار زیر می توان نشان داد:



مهارت‌های درجه دوم زبان

هر کدام از این چهار مهارت جزئی و چهارده قابلیت متفاوت را در مهارت‌های اولیه می‌توان به مرحله‌های متعددی تقسیم کرد. برای مثال، در حوزه صورت‌های نوشتاری زبان، هجی کردن را (شماره ۹-ب) حداقل در سه مرحله می‌شود عرضه کرد.

الف - ارائه حروفی که همیشه با واج واحدی مطابقت دارند: مانند /p/ در کلمه انگلیسی *put* و /i/ در کلمه فرانسه *midi*.

ب - ارائه تمامی کلمه‌های پر بسامد به عنوان واحدهای املائی، مانند *here* و *there* در زبان انگلیسی یا *est* و *elle* در زبان فرانسه.

ج - ارائه شکل‌های با قاعده در نظام محدود، مانند پسوند *-ed* در کلمه‌های *asked* و *wanted* در زبان انگلیسی، یا *-ent* در کلمه‌های *ils marchent* در زبان فرانسه که البته این پسوند فرانسه صرفاً جنبه خطی دارد.

به این ترتیب می‌توان در هر روش مراحل بسیار متعددی را گنجانید. روشها از لحاظ تعداد مراحل طی که دوره درسی را تقسیم بندی می‌کنند با هم تفاوت‌های گسترده‌ای دارند. مثلاً روش *G* دوره هشت ساله‌ای را به پنج مرحله تقسیم می‌کند، در صورتی که روش *H* دوره دوساله‌ای را به شانزده مرحله بخش می‌کند. (رک: ۱-۱-۲ در پایین)

### ۱-۱-۲ ترتیب مراحل

روشها از لحاظ ترتیبی که صورت‌های گفتاری و نوشتاری زبان و مراحل گوناگون این صورت‌ها دارند، نیز با هم متفاوتند. ممکن است روشی آموزش خود را با صورت نوشتاری و روش دیگر با صورت گفتاری شروع کند. هر صورتی که اول معرفی شود تفهیم

ماهیت اجزای آن باید برکاربردش مقدم گردد. ارتباطی که بین امور مربوط وجود دارد به ترتیب زیر است. (در ضمن به نمودار بالا ۱-۱-۱ هم مراجعه کنید):

(۱) برای این که به زبانی صحبت کنیم یا بنویسیم، ابتدا باید بتوانیم آن زبان را بفهمیم.

(۲) برای این که زبانی را بفهمیم، اجباری نیست که بتوانیم به آن زبان صحبت کنیم و بنویسیم.

(۳) اگر چه صحبت کردن، نوشتن، گوش کردن و خواندن را ممکن است از هم مجزا کنیم، مع هذا این مهارتها در امور زیر وجوهی مشترک دارند:

(الف) در خواندن و گوش کردن به درک محتوای کلمه ها و جمله ها نیازمندیم. بنابراین قابلیت درک محتوای صورتهای گفتاری زبان به درک صورتهای نوشتاری آن کمک می کند و عکس قضیه هم صادق است.

(ب) از جمله فعالیتهایی که انجام آنها هم برای صحبت کردن و هم برای نوشتن لازم است، توصیف آن چیزی است که می خواهیم بیان کنیم، گزینش محتوا، انتخاب واژه ها و الگوهای جمله صحیح و کنار هم قرار دادن آنها با صورتهای دستوری لازم در قالب جملاتی است که به طور صحیح منظور ما را بیان کند (۴-۸). زمانی که شما با خط آشنا شوید و طرز هجی کردن کلمات را بیاموزید، خواهید توانست توانایی صحبت کردن را به توانایی نوشتن منتقل کنید.

ولی آیا می شود از توانایی نوشتن در صحبت کردن استفاده کرد؟ در صحبت کردن، تمام اعمال پیچیده بیان (۴-۱۰ الف) را باید همزمان و در گستره محدود سرعت لازم انجام داد، اما در نوشتن، امکان دارد، این اعمال پیچیده را از هم جدا کرد و آنها را در گستره وسیعتری از سرعت به کار برد. (۴-۱۰ ب).

(۴) صورتهای نوشتاری را می توان شیوه دیگری از بیان صورت گفتاری دانست؛ اما در عین حال این صورتهای تفاوتها و مشخصی با هم دارند. بعضی از این تفاوتها منشأ سردرگمی و خطاهای دستوری می شود، به طوری که جدا کردن صورت گفتاری را از صورت نوشتاری در موارد ویژه ای ضروری می کند. در بعضی زبانها بین شیوه نگارشی کلمه ها و طرز بیان آنها اختلاف هست (۵ الف - ب) مثلاً در خط انگلیسی با اضافه کردن T به اول کلمه HERE کلمه THERE درست می شود. این دو کلمه چهار حرف مشترک دارند، اما در تلفظ آنها فقط یک صدای مشترک وجود دارد، و آن /ə/ در /hiə/ و /deə/ است. اغلب بین صدا و حرف ارتباط ثابتی وجود دارد، همان طوری که در مورد

اکثریت صامتهای انگلیسی مشاهده می شود. در بعضی موارد هیچ گونه ارتباط ثابتی بین صدا و حرف مشهود نیست و این مسأله در مورد مصوتهای انگلیسی مصداق دارد (۱۰ الف - ب). این واقعیت که زبان آموز می تواند تمام حروف الفبا را بنویسد و تلفظ کند، به این معنی نیست که تمام آواهای زبان را هم بتواند درست تلفظ کند، زیرا تعداد آواها بیشتر از حروفی است که این آواها را نشان می دهند. بنابراین توانایی هجی کردن به توانایی تلفظ کردن منتقل نمی شود. در بعضی زبانها همانند انگلیسی و فرانسه، اگر زبان آموز کلمه ها را همان طوری که هجی می شوند تلفظ کند گفتارش غیر قابل درک خواهد شد. و اگر کلمه ها را آن چنان که می شود هجی کند، نوشته اش پر از اشتباههای املایی خواهد شد. از این اختلافی که بین صحبت کردن و نوشتن وجود دارد، بحث جدا کردن صورت گفتاری زبان از صورت نوشتاری آن به میان آورده می شود، اما اگر الفبای آوایی ویژه ای برابر با تعداد حروف به کار ببریم به طوری که حروف بیانگر آواهای اصلی باشند، و در ضمن بین آنها هم ارتباط ثابتی وجود داشته باشد، امکان دارد کلمه های نوشتاری را تصاویری از کلمه های گفتاری تلقی کنیم. اگر چه ممکن است الفبای آوایی در یادگیری صورتهای گفتاری زبان مفید باشد، اما زبان آموز باز هم مشکلی خواهد داشت. و آن وقتی است که می خواهد توانایی هجی کردن را در مرحله نگارش گسترش دهد. از آنجا که در بعضی زبانها بین حروف و آواهایی که بیانگر این حروفند ارتباط پابرجایی وجود ندارد، بعضی روشها اساس گفتار را از اساس نوشتار جدا می کنند؛ زیرا امکان ندارد بدون ایجاد آواها صحبت کرد و نوشتن هم بدون هجی کردن حروف ممکن نیست. اگر زبان آموز، قبل از دانستن آواهای زبان به نوشتن مبادرت کند، امکان دارد برای تلفظ زبان از خود قواعدی بسازد؛ در این صورت مبنای عقایدش تا حدی به املائی کلمه های زبان دوم بستگی پیدا می کند و تا حدی هم از زبان مادری اش الهام می گیرد. همان طوری که گفتیم این مباحثه ای است برای شروع یادگیری زبان به طور شفاهی، حتی اگر خواندن تنها هدف آموزش باشد. «آمادگی خواندن» در زبان اول مستلزم توانایی درک گفتار است. در این شیوه که به اصطلاح «شیوه شفاهی» نامیده می شود زبان آموز نیاز دارد خیلی بیشتر از آنچه صحبت می کند بشنود، و فقط براساس آنچه شنیده است حرف بزند، و فقط آنچه را بخواند که صحبت کرده است، و فقط آنچه را که خوانده است بنویسد. اما همه این مهارتها، همان طوری که دیده ایم، از چند توانایی به دست می آید، که هر کدام را می توان به چند مرحله تقسیم بندی کرد. با توجه به ترتیبی که این مراحل عرضه



می شوند، امکان دارد درجات مختلفی از یک مهارت را قبل از آغاز مهارتی دیگر کسب کرد. شیوه‌ای که در انجام این امر معمول می شود تفاوت‌های بزرگی را بین روشها به وجود می آورد. مثلاً به ترتیبی توجه کنید که روشهای G و H مراحل مختلف دوره‌های درسی خود را تقسیم کرده اند (پایین صفحه). در هر روش، بعد از شروع چهار مهارت اصلی، از هر یک از آنها برای کمک به آموزش مهارت‌های دیگر استفاده شده است. برای مثال، مطالبی که برای متن خواندن تهیه شده است به عنوان مباحثی برای صحبت کردن و نوشتن نیز به کار گرفته شده است:

روش H	روش G
(دوره‌ای است دو ساله)	(دوره‌ای است هشت ساله)
۱- بازشناسی آواها و گروه‌های آوایی.	۱- صحبت کردن:
۲- درک گفتار.	موقعیت و صحنه به صورت گفت و شنود
۳- تلفظ.	الگوهای گفتار در گفت و شنود
۴- صحبت کردن ۱: نگاه کن و بگو.	۲- خواندن:
۵- بازشناسی حروف و کلمه‌ها.	خواندن در ابتدا به طور شفاهی آموزش داده می‌شود.
۶- خواندن ۱: نگاه کن و بگو.	گفت و شنودها و متون نثر اصلی در ابتدا
۷- صحبت کردن ۲: موقعیتها	برای سخن گفتن تهیه می‌شوند.
۸- خواندن ۲: بیصدا خوانی کارشفاهی.	۳- نوشتن.
۹- نوشتن ۱:	دیکته.
(الف) ترسیم حروف.	تکمیل جملات.
(ب) رونویسی.	رونویسی.
۱۰- صحبت کردن ۳: پرسش و پاسخ.	انشا بر اساس کارشفاهی.
۱۱- نوشتن ۲: هجی کردن	۴- همه مهارتها:
۱۲- خواندن ۳: بیصدا خوانی قصه‌های کوتاه.	پاسخهای بلند.
۱۳- صحبت کردن ۴: پرسش درباره متون خواندنی.	بحث درباره متن خواندنی.
۱۴- نوشتن ۳: املاي آماده شده.	متون خواندنی (نمایشنامه و رمان) که قبلاً
۱۵- صحبت کردن ۵:	آماده نشده است.
(الف) زنجیره‌های کنشی <sup>۵</sup>	کاربرد فرهنگ لغت به زبان خارجی.

## [ادامه روش G]

## [ادامه روش H]

نگارش خلاصه نویسی و انشای کنترل شده<sup>۶</sup>. (ب) گفت و شنودهای الگویی.

۵- بحث درباره متون خواندنی:

(ج) ترانه ها.

ادبیات مدرن و کلاسیک.

۱۶- نوشتن ۴: نگاه کن و بنویس.

انشا.

ترجمه.

## ۱-۱-۳ فاصله بندی

معرفی یکی از صورتهای زبان قبل از صورت دیگر هم موجب تفاوت روشها می شود؛ بدین معنی که مقدار زبان گفتاری ارائه شده پیش از زبان نوشتاری، یا برعکس روشی را از روش دیگر متفاوت می کند. در هر یک از این دو صورت گفتاری و نوشتاری زبان هم امکان دارد بین مقدار درک مطلبی که بر مطالب مربوط به سخن گفتن و نوشتن مقدم شده است تفاوتی وجود داشته باشد. این مقدار تفاوت ممکن است از چند جمله در روش C، تا یک متن کامل در روش D، نوسان پیدا کند. بعضی روشها چنان تنظیم می شوند که صورت نوشتاری کلمه یا جمله ای بی درنگ بعد از شنیدن صورت گفتاری ارائه می شود؛ روال کار روشهای دیگر چنان است که زبان آموز را دو سال به شنیدن و صحبت کردن وا می دارند بعد صورت نوشتاری زبان را به صورت مطالب چاپ شده براو عرضه می کنند.

روش D زبان آموز را بر آن می دارد که در طول چند ماه اول به زبان مورد نظر گوش فرادهد و در ضمن درک او را از طریق اشاره به تصاویر و پاسخ به دستورالعملها بررسی می کند. وقتی که زبان آموز بر پرسشها و دستورالعملهای ساده مسلط شد، به آموختن صوتهای زبان و مقدمات زبان گفتاری می پردازد. این روش خواندن را فقط در جلد دوم کتاب درسی وارد می کند، و آن را فعالیتی شخصی یا تکلیفی مربوط به خانه به حساب می آورد، زیرا مستلزم واژگانی «پذیرا» است.

مرحله بندی به سن و توانایی زبان آموز هم بستگی دارد. بعضی از دوره های درسی زبان در مدارس ابتدایی امکان دارد شامل هیچ گونه مطالب خواندنی و نوشتنی نشود زیرا کودک تا آن زمان هنوز دارای سواد خواندن و نوشتن به زبان اول خود نیز نمی باشد. اما زبان آموز در دوره دبیرستان آنقدر به زبان و ادب مقید است که احتمال دارد تأخیر طولانی

بین سخن گفتن و نوشتن موجب شود که زبان آموز را به این فکر وادارد که از خود پرسد زبان خارجی چگونه نوشته می شود؛ و شاید در این مورد به اظهار نظر پیردازد و از خود نظامی برای املای زبان دوم طراحی کند. چه بسا نتیجه چنین اقدامی به نوشتن کلمه هایی مانند feeneesay و shanty به جای کلمه های اصلی finissez و chanter در زبان فرانسه بشود.<sup>۷</sup> زیرا در سن دبیرستانی زبان آموز به آنچه می بیند بیش از آنچه می شنود معتقد است.

عامل دیگر توانایی زبان آموز است. گفته می شود زبان آموز قابل تحت تأثیر فاصله زمانی بین یک مهارت با مهارت دیگر قرار نخواهد گرفت. بعضی روشها در موارد سخن گفتن، خواندن و نوشتن دارای دوره های مستقل و اختیاری هستند. این دوره ها را با یک یا دو سال بیصدا خوانی و سریع خوانی شروع می کنند. هدف این است که قبل از سخن گفتن، زبان آموز با صورت نوشتاری زبان آشنا شود. اساس دوره هایی که هم در بردارنده صورت گفتاری و هم نوشتاری زبان می شود بر این فرض استوار است که هر چیزی که از راه تمام حواس یاد گرفته شود، بهتر فهمیده می شود و بیشتر به یاد می ماند. به بیان دیگر در این روشها از تمام مسیرهایی که به هدف منتهی می شوند استفاده می کنند؛ یعنی گوش و چشم را با موتور بازتابهای انعکاسی دست و دهان تقویت می کنند. این روشها درس را با گوش کردن و صحبت کردن آغاز کرده با خواندن و نوشتن به پایان می رسانند. از خواندن هم کمک می گیرند تا توجه به آواهای زبانی را بالا ببرند. بین آواها و حروف تداعی ایجاد کرده، از طریق تمرینهای نوشتاری تداعی را بموقع تقویت می کنند. بعضی روشها هم هر دو صورت گفتاری و نوشتاری را فقط در آغاز دوره درسی، باهم آموزش می دهند زیرا به این اصل معتقدند که برای مبتدی چیزی غیر مهم وجود ندارد تا غیرفعال صرف باقی بماند. در این روشها اعتقاد بر این است که باید کارکرد تا زبان آموز برواژگان و ساخت پایه ای زبان به صورت شفاهی مسلط شود؛ حتی اگر هدف نهایی منحصر به دانش خواندن زبان باشد.

۷ - در دوران کودکی که تازه خط فارسی را یاد گرفته بودم، از مردم می شنیدم که انگلیسی زبانان از چپ به راست می نویسند. این مسأله برایم بسیار شگفت آور بود. بعدها که از راه گوش چند جمله انگلیسی یاد گرفتم بر آن شدم که آنها را به خط «انگلیسی» بنویسم. لذا دو جمله، How are you و Very well, thank you را با حروف فارسی از چپ به راست نوشتم و به گمان خودم انگلیسی نوشته بودم! -م.

## ۱-۱-۴ واحدها

واحدهای ارائه مطالب درسی چگونه تنظیم می شوند؟

مطالب کتابهای درسی بنابر اصول متفاوتی تقسیم بندی می شوند؛ بعضی مطالب را بنا بر موضوعات مورد علاقه تنظیم می کنند، برخی با توجه به مراحل یادگیری، عده ای با توجه به توانیهای مطالب و تعدادی از لحاظ نکته های آموزشی به تقسیم بندی مطالب می پردازند. این تقسیم بندیها شامل واحدهای بزرگ و کوچک متفاوتی می شوند؛ واحدهای بزرگی که پیرامون تصویر موضوعی دور می زند که آموزش هر کدام از آنها دو تا سه هفته طول می کشد؛ واحدهای کوچک نیز نکته های آموزشی جزئی تشکیل می دهند و یک درس ساده سه تا چهار نکته جزئی را زیر پوشش می گیرد.

برای مثال، روش B تمام کل دوره مقدماتی را به ده موضوع مورد علاقه، آواروش/D مطالبی در همین حدود را به یک صدویست نکته آموزشی تقسیم می کند.

## ۱-۲ نمایش

روش، صورتهای زبانی خود را چگونه به نمایش می گذارد؟

در این مرحله از تحلیل، مهم این است که ارائه درس را با تکرار آن در هم نیامیزیم. در اینجا ارائه با آن چیزی ارتباط پیدا می کند که روش انجام می دهد تا به زبان آموز (۱) صورتهای گفتاری، و (۲) صورتهای نوشتاری زبان را نشان دهد. اما آنچه روش انجام می دهد تا این صورتهای زبانی را به عادت تبدیل کند موضوع دیگری است. (رک: فصل نهم.)

## ۱-۲-۱ صورتهای گفتاری

در این مقوله با چیزی سروکار داریم که روش انجام می دهد تا به زبان آموز بیاموزد که صورتهای گفتاری زبان را تشخیص دهد و آنها را تولید کند. درک صورتهای گفتاری زبان مستلزم بازشناسی آواهای مرتبط، و در عین حال متفاوت زبان است. زبان آموز باید بتواند این آواها را به قدری در ذهن خویش نگه دارد که آنها را با سانس گروههایی از کلمه ها درک کند.

آیا روش به زبان آموز آموزش می دهد که واجهای زبان را تمیز دهد؟ اگر پاسخ مثبت است، چگونه این کار را انجام می دهد؟ آیا واجها را از طریق نواریا صفحه های گرامافون که همراه روش است، تدریس می کنند؟ آیا این صفحه های گرامافون و نواریا شامل چه

چیزهایی می شوند؟ کیفیت مطالب ضبط شده چگونه است؟ اگر مطالب ضبط شده برای اهل زبان کاملاً قابل درک باشد، دلیل نمی شود که آنها را برای تدریس به خارجیان نیز مناسب بدانیم. در زبان آشنا حتی اگر قابلیت شنیداری و دقت تولید را به میزان زیادی کاهش دهیم بازهم می توانیم بسیاری از مطالب را بفهمیم، اما این واقعیت درمورد زبان ناآشنا به هیچ وجه مصداق ندارد، زیرا در این مورد اخیر شنونده به تک تک صداها گوش می کند؛ لذا مطالب ضبط شده از سخنانی که در کلاس گفته می شود باید واضحتر باشد زیرا میکروفون حساس تمام جزئیات آوایی را چنان می گیرد که گویی همه چیز زیر ذره بین گذاشته شده است.

به هر حال لازم است زبان آموز از مرز واج بگذرد تا توانایی درک زبان را کسب کند. تا زمانی که زبان آموز فقط آواهای منفرد، یا حتی کلمه ها و عبارتها را تک تک می شنود از فهم ساختهای گسترده تر عاجز است، زیرا تا ارتباط اجزای تشکیل دهنده الگورا درک نکند از عهده درک تک تک این اجزا بر نمی آید اهمیت این موضوع بقدری است که حتی گفته شده است قبل از شنیدن کلمه، معنی کلمه را در بافت کلام جای می دهیم زیرا این بافت کلام است که موجب پیش بینی کلمه می شود، و براساس پیش بینی کلمه است که می توانیم معنی گروهی کلمه ها را از پیش حدس بزنیم. عاداتهای کلامی و دانش زبانی بر روی درک و دریافت ما تأثیر دارند. به همین دلیل است که درک صحیح کلمه ای که در بافت کلام قرار داشته باشد به مراتب از درک جداگانه آن آسانتر است. لذا این پرسش مطرح می شود که آیا روش ابتدا آواها، کلمه ها، و یا جمله ها را ارائه می دهد؟

به طوری که مشاهده کردیم بازناسی آواها، کلمه ها و جمله ها قبل از کاربرد آنها واقع می شود به همین علت است که در بعضی دوره های شفاهی آموزش با یک دوره باروری یا همگون سازی شنیداری<sup>۸</sup> اختصاص می یابد و زبان آموز تنها به گوش دادن و شناسایی آواها و کلمه های مختلف می پردازد. مطالب درسی در این مدت اغلب شامل یک سری درسهای مربوط به تلفظ است، که به زبان مادری زبان آموز تدریس می شود؛ و احتمالاً با یادگیری علایم آوایی و آوانویسی توأم می شود. یک سری درس نیز به زبان آموز تدریس می شود تا او را برای تولید آواهای جدید آماده کند، در ضمن او را با متنهایی که دارای علایم آوایی است آشنا می کنند. کتابهای درسی سال اول در بعضی دوره های درسی، به طور یکپارچه با علایم آوایی تهیه شده است؛ و املاهای متداول را گاهی تا سال

دوم به تأخیر می اندازند.

علاوه بر درسهای تلفظ، یا به جای آنها، امکان دارد مدتی از آموزش صرف تقلید نظام مند شود. مدل تقلید تلفظ، ممکن است خود معلم یا مطالب ضبط شده باشد. به همین منظور، در بعضی روشها، مانند روش A، قسمتی از برنامه درسی را مطالب ضبط شده تشکیل می دهد. در بررسی این مطالب ضبط شده باید به وضوح مطلب و سرعت آن توجه داشته باشیم زیرا بعضی مطالب ضبط شده برای مبتدیان بیش از اندازه سریع است؛ بعضی دیگر بدون این که وزن بهنجار زبان را درهم شکسته باشند مطالب زبانی راحتی المقدور آهسته ادا کرده اند.

در تشخیص آواهای زبان گفتاری، کفایت می کند که زبان آموز بتواند واجها را از هم تشخیص دهد، اما در صحبت کردن به این مقدار نباید بسنده کرد، زیرا با واجها نمی توانیم حرف بزیم بلکه ضروری است ترکیبهای ویژه واجگونه ها را بخوبی ادا کنیم. بعضی روشها از این موضوع به طور کلی صرف نظر می کنند، روشهای دیگر بقدری به جزئیات تلفظی می پردازند که فرصتی برای سایر اجزای گفتار باقی نمی ماند.

گفتار زنجیره ای از واجگونه ها یا واجها نیست، حتی گفتار زنجیره ای از کلمات تشکیل دهنده آن نیست. گفتار شامل جریانی است که از چهار نظام مرتبط به هم که عبارتند از معنا، واژگان، دستور، و آواهای گفتار تشکیل می شود که همزمان با هم کار می کنند.

وقتی به زبانی گوش می دهیم سرو کار ما در هر زمان با یک صورت زبانی است؛ در صحبت کردن ناگزیریم از صورتهای ممکن زبان یکی را برگزینیم. برای هر مفهومی چندین صورت در دسترس هست. اگر از کسی بخواهیم دری را ببندد، حداقل می توانیم از ده شیوه بیان مؤدبانه استفاده کنیم. گرچه زبان آموز احتمالاً همه آنها را شنیده است، اما هنگام سخن گفتن ناگزیر است یکی از آنها را به کاربرد؛ لذا باید تصمیم بگیرد کدام یک را انتخاب کند. روش چگونه توانایی چنین اقدامی را در زبان آموز ایجاد می کند؟ بعضی دوره ها از پرسشهایی درباره تصاویر، پرسشهایی در مورد متون درسی و درباره قصه هایی که باید بازگو گردد، استفاده می کنند. آنها همچنین از ابزارهای گوناگونی که برای انشای شفاهی تهیه شده و نیز از گفت و شنودهای الگویی بهره می برند.

## ۱-۲-۲ صورتهای نوشتاری

برای زبان آموزی که شیوه خط نویسی در زبان مادری اش همانند زبانی است که

یاد می‌گیرد، بازشناسی حروف الفبایی مشکل نیست. دشواری وقتی بروز می‌کند که در زبان شیوه خط نویسی الفبایی نباشد، مثلاً زبان آموز چینی که می‌خواهد خواندن یکی از زبانهای الفبایی، مانند انگلیسی، روسی، یا عبری را یاد بگیرد. عکس قضیه هم صادق است. زبان آموزی که زبان مادری اش دارای حروف الفبایی است، در خواندن زبانهایی که دارای نظام الفبایی نیستند، مانند چینی یا ژاپنی، با دشواریهای جدی روبرو می‌شود. علاوه بر انتقال از نظام نگارشی الفبایی به نظام نگارشی غیر الفبایی و برعکس، دشواری انتقال از الفبایی به الفبایی دیگر نیز چشمگیر است، مانند وقتی که افراد انگلیسی زبان به یادگیری خواندن زبانهای روسی، عبری، یا یونانی می‌پردازند.


آیا روش امکان تفاوت نگارشی بین زبانهای اول و دوم را مدنظر قرار می‌دهد؟ آیا بخشی از روش به آموزش نظام نگارشی متفاوت اختصاص داده می‌شود؟ روش چگونه صورتهای نوشتاری زبان مورد نظر را به زبان آموز ارائه می‌کند؟

بازشناسی صورتهای نوشتاری زبان ممکن است صرفاً دیداری باشد، و بین آواهای کلمه و شکل آن ارتباط چندانی وجود نداشته باشد. اما در مورد زبانی که نظام الفبایی دارد، احتمال می‌رود که هر حرفی نماینده آوایی باشد. این بازنمایی ممکن است کاملاً پایدار باشد، مانند آنچه در زبان اسپانیولی، مجاری و صربی مشاهده می‌شود؛ یا این که چنین ثباتی دیده نشود، مانند آنچه در زبان انگلیسی و فرانسه مشهود است. هر جا که ارتباط ناپایدار باشد، علاوه بر بازشناسی حروفی که کلمه‌ها را می‌سازند، بازشناسی تک تک کلمه‌ها نیز ضروری به نظر می‌رسد.

برای تدریس خواندن ابتدایی شیوه‌های متعدد و متفاوتی وجود دارد. دوروش آوایی<sup>۹</sup> و روش کلی یا جمله‌ای بهترین روشهای شناخته شده‌اند.

روش آوایی از حرف به کلمه می‌رود و بین آوای گفتار و حرف پیوستگی ایجاد می‌کند. این مسأله برای زبانهایی که دارای نظامهای آوایی و املایی ثابت می‌باشند امتیاز محسوب می‌شود، اما در مورد زبانهایی که بین تک تک حروف و آواهای آنها نمی‌توان همخوانی پایداری یافت، از روش جمله‌ای استفاده می‌شود، یعنی از جمله به کلمه، و از کلمه به حرف پرداخته می‌شود. در این روش، حروف را به طور بطئی آموزش می‌دهند، بدین معنی که بعد از این که تمام کلمه بازشناسی شد، بازشناسی حروف آن به فاصله کوتاهی مورد توجه قرار می‌گیرد، هر بار حروف جدید معدودی معرفی می‌شوند و حروفی که

تشابه شکلی دارند، مانند P و b ، حتی المقدور از هم جدا نگه داشته می شوند. 94: 202

هر دو روش A و D بخشی از آموزش را به آموزش افرادی اختصاص می دهند که زبان آنها نظام غیرالفبایی دارد، ولی هر کدام از این دو روش شیوه کاملاً متفاوتی را به کار می برند. روش A با جمله دست به کار می شود، با شکستن آن به کلمه ها و سپس به حروف روی می آورد؛ روش D با حرف آغاز به کار می کند، از حروف کلمه می سازد و از کلمه ها به جمله سازی می پردازد. روش A از تکنیکی پیروی می کند که زبان آموز اول تمام جمله ها و کلمه های لازم را می خواند، سپس به بازشناسی تک تک حروف روی می آورد. برای مثال در نخستین مرحله فقط کلمه this را چنین  و کلمه that را مانند  می شناسد و بعد متوجه می شود که این  قسمت از this با that یکی است؛ یعنی هر دو از t و h تشکیل شده اند، اما حروف i و a که بعد از h و t قرار دارند همانند نیستند. به هر حال اگر در آغاز کار حروف متفاوت زیادی به دانش آموز عرضه شود، بازشناسی همه آنها برایش مشکل می شود؛ این مسأله به مثابه این است که شخصی به مهمانی برود و ۲۶ فرد مختلف را ملاقات کند، روز بعد چند نفر را می تواند به یاد بیاورد؟ مسلماً تعداد این افراد به نسبت در مقایسه با مهمانی دیگری که افرادش پنج تا شش نفر بوده باشند، خیلی کمتر خواهد بود. بنابراین اصل، یک متن با عرضه کردن جمله هایی تدریس می شود که تعداد حروفش فقط هفت تا باشد، مثلاً این هفت حرف h و a و s و t و o و n و m از این حروف جمله های زیر را می توان ساخت.

This is a man.

That is a hat.

It is his hat.

بعد از چند جمله ای از این قبیل تا دو حرف جدید اضافه می شود؛ این حروف جدید با حروف شناخته شده ترکیب می شوند و کلمه ها و جمله های جدیدی از آنها ساخته می شوند. از حروفی که احتمال می رود با هم اشتباه شوند در فاصله های نزدیک استفاده نمی شود، مانند حروف b و d — b و p . به زبان آموز باید فرصت داد تا با یک حرف کاملاً آشنا شود، بعد مشابه معکوس یا عکس آن را به ترتیبی که در آینه مشاهده می شود، به او عرضه می کنند. جمله ها و کلمات در کتاب آمادگی ویژه، همراه با فیلم هایی عرضه می شوند؛ هم کتاب آمادگی و هم فیلم به نمایش در آمده، مفهوم هر تصویر را ارائه می کند. از سوی دیگر، روش D با حروف جدا از هم دست به کار می شود؛ هر حرفی را با



صدایی مشخص متداعی می‌کند. بعد کلمه‌هایی را مانند mat, rat, Cat ارائه می‌دهد که سه حرف بیشتر نداشته باشند. آنگاه از زبان آموز می‌خواهد آنها را با صدای بلند بخواند. مواد درسی در کتاب مصور دوره آمادگی همراه با یک سری فلش کارت<sup>۱۰</sup> ارائه می‌شود. در این کارتها بالای هر کلمه‌ای تصویری یا حیوانی که معرف کلمه است، به چشم می‌خورد.

برای زبان آموزی که هنوز الفبا را نمی‌شناسد هر روش بخشی را به خط‌نویسی اختصاص می‌دهد و آن را با درس خواندن همراه می‌کند بعضی روش‌ها خط‌نویسی را تدریجی به میان می‌آورند و کار خود را با خطوطی ساده شروع کرده بعد به حروفی می‌پردازند که در کلمه‌ها و جمله‌های ساده به کار رفته است. آنگاه در هر نوبت یک حرف جدید به درس اضافه می‌کنند.

حتی برای زبان آموزی که در زبان مادری شیوه خطی همانندی را به کار می‌برد، تعلیم بازشناسی کلمه‌ها جزء اساسی یادگیری فن خواندن و نوشتن زبان محسوب می‌شود. این مسئله بویژه در مواردی که نظام املائی زبان جدید با نظام خطی زبان مادری تفاوت دارد، مصداق پیدا می‌کند. اگر زبان گفتاری پیش از زبان نوشتاری آموزش داده شود، زبان آموز باید طرز نوشتن کلمه‌هایی را که به زبان می‌آورد یاد بگیرد. اگر زبان آموز زبان گفتاری را قبل از زبان نوشتاری بفهمد، احتمالاً متوجه خواهد شد بعضی آواها که املائی کاملاً همگونی دارند، تلفظشان ناهمگون است؛ مثلاً اگر چه مصوت‌های میانی سه کلمه *toes*، *does* و *shoes* هر سه با دو حرف *oe* نوشته می‌شوند ولی تلفظ این مصوت‌ها کاملاً متفاوت است: /fu:z/ و /touz/، /dns/ [یعنی دو حرف *oe* به سه طریق /ʌ/ و /ou/ و /u:/ تلفظ می‌شود] در حالی که *anger* و *danger* از لحاظ املائی شبیه هستند، اما دارای آواهای متفاوتند. این موضوع در مورد *low* و *how*، *word* و *Lord*، *dull* و *bull*، *home* و *some*، *roll* و *doll*، *comb* و *bomb*، *golf* و *wolf*، *singer*، *finger* و *ginger* و بسیاری از کلمه‌های دیگر مصداق دارد. به علت وجود چنین دشواریهایی در درسهای اولیه در بعضی روشها برای هر کلمه جدیدی که تدریس می‌شود، فلش کارتی تهیه شده است.

امکان دارد یک روش هجی املائی کلمه‌های بی‌قاعده را یا از طریق گوش و یا از طریق چشم عرضه کند. ارائه دیداری کلمه‌ها به این دلیل انجام می‌پذیرد که زبان آموز با مشاهده کلمه‌ها، آنچه را که دیده است به یاد می‌آورد، و معمولاً توانایی نوشتن آن را هم

دارد اما دشواری کار در این است که روش بتواند زبان آموز را به مشاهده کلمه ای که ارائه می دهد وادار کند.

## ۲- محتوا

یکی از بحث انگیزترین مسایل در روش آموزش زبان مربوط به چگونگی انتقال معانی کلمه ها و عبارتها به زبان آموز است.

پیش از هر چیز باید بدانیم که در مورد ماهیت معنی نگرشهای متنوع و متفاوتی وجود دارد. در حالی که بعضی معلمان را عقیده بر آن است که هر کلمه ای دارای معنایی است درونی که از کلمه جداشدنی نیست، اکثریت فلاسفه جدید وجود ماهیتی را به نام معنا جدا از گویندگان و گفتار آنها رد می کنند. برای مثال ویتگنشتاین<sup>۱۱</sup> معتقد است که معنای هر کلمه ای صرفاً در کاربرد آن کلمه نهفته است. فهمیدن کلمه یعنی داشتن توانایی لازم در کاربرد صحیح آن کلمه مطابق با عرف معمول اجتماع. هر چه معنا تلقی شود، معنا است. با دیدن یا جستجو کردن عنصر مشترک در موقعیت کلام است که می توان به معنادست یافت. 282

بنابر نظر بعضی از زبان شناسان کلمه ها معنا ندارند؛ بلکه فقط ایما و اشاراتی هستند در مورد معانی ممکن و اکثر کلمه ها مبهمند. در هر مورد ویژه ای، ذکاوت زبان آموز و هوش فعال او است که معنی کلمه را در موقعیت یا بافت کلام دریافت می کند. 226: 50

اگر کلمه فقط به اتکای تقابلی که با دیگر کلمات دارد، معنا داشته باشد؛ حتی در صورت وجود داشتن یک شیء کلمه دارای معنای مبهمی است. اگر هم معنایی نداشته باشد، به واسطه تقابلش هست، که معنای آن در خاصیت ویژه شیء خلاصه می شود. واکنش ما نسبت به کلمه، بستگی به معنای آن ندارد، بلکه مربوط به معنایی می شود که ما از آن کلمه استنباط می کنیم. معنا فقط با نگرش ویژه ای که ما نسبت به آن داریم، ارزش معنایی پیدا می کند. برای افراد مشخصی ممکن است کلمه چیزی باشد (آن چنان که در معنای جادویی مطرح است)، یا این که تجربه ای شخصی را بیان کند (معنای ذهنی)، یا به چیزی یا مفهومی اشاره داشته باشد (معنای منطقی)، یا اثر بر انگیزنده ای داشته باشد، (معنای رفتاری).

این نگرشهای گوناگون را می توان در زبان دوم دوباره آفرید. یعنی امکان دارد به کسی آموزش داد تا نسبت به دستورالعملهایی که به زبان خارجی دریافت می کند ناخودآگاه

پاسخ دهد؛ و مفاهیمی را که در زبان مادری اش برای اونا شناخته است دریابد، و کلمه های خارجی را با چیزهایی که در زبان دوم تجربه کرده است تداعی کند. یک روش ممکن است برای آفرینش مجدد این نگرشها از طرحهای گوناگونی استفاده کند، و یا این که خود را به روند منفرد تجسم نیافته ای محدود کند که در عبارت «این یعنی آن» خلاصه می شود.

روش علاوه بر نگرشهای گوناگونی که در بررسی معنا با آنها مواجه می شود، باید خود را با سطوح مختلف زبانی (واژگانی و ساختاری) و انواع آنها تطبیق دهد. هر نمونه ای امکان دارد مشکل متفاوتی را پیش آورد. مثلاً دشواریهایی که از افعال ناشی می شود با دشواریهای مربوط به اسم تفاوت دارند؛ دشواریهای اسمهای ذات هم غیر از دشواریهای اسمهای معنی است. و همین طور مشکل مربوط به اسمهایی با درجه خاصی از تجرید، با مشکل مربوط به اسمهایی با درجه متفاوتی از تجرید تفاوت دارد.

برای حل این دشواریها روش می تواند از یکی از چهار روال زیر استفاده کند: (۱) روال افتراقی<sup>۱۲</sup>، (۲) روال نمایشی<sup>۱۳</sup>، (۳) روال تصویری<sup>۱۴</sup> و (۴) روال بافتی<sup>۱۵</sup>. روش مورد تحلیل ما کدام یک از این روالها را به کار می برد؟ چگونه و چرا آن را اعمال می کند؟

## ۲-۱ روالهای افتراقی

این روالها براساس تفاوتهای معنایی موجود بین زبان اول و دوم پایه گذاری شده اند. در این روالها از زبان مادری برای انتقال معنی استفاده می کنند.

بعضی روشها معنی را کلاً از طریق زبان مادری آموزش می دهند. روشهای دیگری هم هست که هیچ گونه استفاده ای از زبان مادری نمی کنند. دلایلی که برای کاربرد زبان مادری در انتقال معنی ارائه می شود، جلوگیری از سوء تفاهم و صرفه جویی در وقت است. در ضمن درجه بندی زبان را از لحاظ نمود فیزیکی آن آزادمی گذارد. دلیلی هم که برای به کار نبردن زبان مادری به طور کلی عرضه می شود این است که هرگونه کاربرد آن زبان آموز را به فکر کردن در این زبان ترغیب می کند، زیرا هرچه زبان آموز از زبان مادری بیشتر استفاده کند کمتر به زبان دوم فکر می کند. در نتیجه احتمال دارد که ساخت زبان دوم و ساخت زبان را هرچه بیشتر با هم درآمیزد. بین این دو قطب کاملاً مجزا، روشهای دیگری وجود دارد که بعضی از آنها از زبان مادری کمتر و برخی بیشتر استفاده می کنند.

امکان دارد روشهای مختلف زبان مادری را با هدفهای متفاوتی به کار گیرند: (۱) برای توضیح<sup>۱۶</sup>، و (۲) برای ترجمه.

## ۲-۱-۱ توضیح

اگر زبان مادری برای توضیح به کار برده شود، چه چیزی را توضیح می دهد؟ علاوه بر توضیح معانی کلمه ها و کاربرد آنها، از زبان مادری، برای توضیح چیزهایی مانند قواعد دستوری، تولید آواها، تفاوت های ساختی دو زبان و موقعیتهای کاربردی آن نیز استفاده می شود.

برخی روشها از توضیح دادن به زبان مادری به طور کلی پرهیز می کنند، زیرا توضیحات را تجریدی و گیج کننده می دانند. در ضمن به جای یادگیری زبان، وقت زبان آموز صرف مسایل مربوط به زبان می شود.

## ۲-۱-۲ ترجمه

اگر روش از ترجمه استفاده می کند، چگونه آن را به کار می برد؟ آیا مانند روش B در آغاز هر درس فهرستی از معادل کلمه های زبان دوم را در مقابل کلمات زبان اول قرار می دهد؟ یا این که کارش را به ترجمه جمله هایی محدود می کند که در متن درس قرار دارند؟ آیا ترجمه شامل برگرداندن مطالب به زبان مادری است، یا این که از زبان مادری هم به زبان دوم ترجمه می شود؟

بیشتر روشهایی که از ترجمه استفاده می کنند، بر این گمانند که زبان آموز به هر حال در ذهن خود به ترجمه می پردازد و سعی در بازسازی او از این کار بی فایده است. روشهای دیگر، با وجودی که حتی المقدور از ترجمه کردن دوری می جویند، اما پاره ای از کلمه ها و ساختهای زبانی را بناچار ترجمه می کنند، زیرا یا برای آموزش آنها وسیله ای دیگر در اختیار ندارند، و یا این که برای جلوگیری از اتلاف وقت مبادرت به چنین کاری می کنند. بعضی روشها هم دستورالعمل محتاطانه زیر را به برنامه کار خود می افزایند: اگر ترجمه به اشتباه منجر می شود از آن پرهیز کنید؛ اگر از ارتکاب اشتباه جلوگیری می کند، از آن استفاده کنید. اما علل اشتباه همیشه معلوم نیست.

روشهایی که از ترجمه اصولاً استفاده نمی کنند، برای پرهیز از آن استدلالهایی قوی

ارائه می دهند؛ یکی از آنها این واقعیت است که بسیاری از کلمه های زبان خارجی معادلهای دقیقی در زبان مادری زبان آموز ندارند. عکس قضیه هم صادق است. این موضوع بویژه در مورد ساخت واژه ها مانند the و still و quite البته صحیح است. این امر در مورد دیگر دسته های واژگانی نیز صادق است. مثلاً در بسیاری از زبانهای اسلاوی، برای کلمه های انگلیسی **foot** و **leg** یک واژه وجود دارد؛ برای **hand** و **arm** هم چنین محدودیتی مشهود است. این مسأله در مورد ساختها نیز مصداق دارد، زیرا کاربرد بسیاری از این واژه ها در زبان دوم همانند کاربرد آنها در زبان مادری زبان آموز نیست، این واقعیت را در مورد ساخت زبان مادری زبان آموز نیز می توان مشاهده کرد جایی که ساخت زبان مادری با ساخت زبان دوم تفاوت دارد.

تفاوت میان زبانها فقط به اصطلاحات ویژه ای که در مورد اشیا و کنشها به کار برده می شوند، محدود نمی شوند؛ این تفاوتها در نوع کاربرد بافتهای زبانی و اجتماعی که این اصطلاحات در آنها به کار می روند، بارزترند. کلمه های منفرد، و معانی این گونه کلمه ها یا در حوزه معنایی منحصر بفرد یا در نگرشی کلی تعبیه شده اند، که از طریق زبان منعکس می شوند. همین کلمه ها تشکیل دهنده پاره ای از ساختها و بافتهای منحصر بفردی هستند که در آن زبان و ویژه به وقوع می پیوندد. لذا کار ترجمه با مسایل تجریدی زبان ارتباط پیدا می کند.

وقتی که به کلمه های آشنایی در زبان خود گوش می دهیم، به آنها به عنوان کلمه ها گوش نمی کنیم، بلکه بی درنگ به آواها معناهای مشخصی می دهیم: تا جایی که چنین کاری ممکن باشد می توانیم به زنجیره ای گسترده ای از معادلهای توسل بجویم. اما در ترجمه، اولین کاری که می کنیم شناختن کلمه و ساخت، بعد قائل شدن معنی برای آنها، و آنگاه دوباره سازی آنها با کلمه ها و ساختهای متفاوت است. بنابراین ترجمه فرایندی پیچیده است که پیچیدگیهای آن اغلب به سردرگمی کسانی می انجامد که برای روبرویی با آنها مجهز نشده اند.

بعضی روشها نگرش زبان آموز به ترجمه را مدنظر دارند؛ این روشها بویژه براین فرض استوارند که زبان آموز قادر خواهد بود برای هر کلمه ای در یک زبان خارجی، معادلی در زبان مادری اش دست و پا کند، و از آنجا که چاره اندیشی آتی زبان آموز را به ساختن معادلهای می کشاند؛ معنای مطالب آموزشی آن چنان روشن و ساده و آهنگ ارائه آن به صورتی خواهد بود که نیاز، زمان و تمایلی برای ترجمه ذهنی وجود نخواهد داشت. این مقصود،

گاهگاهی از طریق روالهای نمایشی برآورده می شود.

## ۲-۲ روالهای نمایشی

اصل یادگیری معنا از طریق حواس به این نظریهٔ ارسطو برمی گردد که آنچه در ذهن است می بایست ابتدا در حواس بوده باشد، نظریه های تربیتی از زمان ارسطو به بعد این اصل را تکرار کرده اند. اصلی که کاربرد نظریهٔ تداعی معانی مستقیم در آموزش زبان بردوش آن قرار داشته است. هرچه تداعی بین محرکهای دیداری و پاسخهای آوایی قوی تر باشد، زمان لازم برای یادگیری کوتاهتر می شود. بنابراین لازم است بدانیم روشها دریادگیری معانی تا چه حدی به تداعی معانی مستقیم متکی هستند؟ و این اصل را چگونه به کار می برند؟

بعضی روشها با فعالیت‌های متعدد و مواد زبانی بسیار زیاد به پیش می روند و با تکنیک هرچه بادا باد این مسأله را توجیه می کنند: این روشها با فراهم کردن گفتارها و ایما و اشاره های فراوان امیدوارند که بین آنچه گفته می شود و آنچه انجام می پذیرد نوعی پیوند برقرار سازند. برخی از روشها، از این راه به آموزش معانی تعدادی از اسمهای ذات موفق می شوند، اما در تدریس معانی بقیه صورت‌های زبانی، یعنی کلمه های تجریدی، فعلها، ساخت واژه ها، صورت‌های صرفی و ساختها اغلب با شکست مواجه می شوند. در کاربرد روالهای نمایشی، اولین چیزی که باید روشن شود این است که چه کلماتی به چه اشیا و کنشها اشاره می کنند. غفلت در این مورد موجب شکست تلاشهای زیادی شده است که در جهت آموزش زبان خارجه بدون کاربرد ترجمه مرعی شده است.

هر چند که متن درس به تنهایی نمی تواند کاربرد روالهای نمایشی را میسر کند، و فقط معلم را در انجام این کار راهنمایی می کند؛ بنابراین کاربرد نمایشی را نمی توان جزء آموزشی دانست که از راه کتاب در دسترس زبان آموز قرار می گیرد، بلکه باید آن را جزئی از نکته های آموزشی یا کتاب راهنمای تدریس به حساب آورد.

بعضی روشها چنان طرح ریزی می شوند که تدریس همه معانی را از طریق روالهای نمایشی به عهدهٔ معلم می گذارند؛ روالهایی که شامل کاربرد (۱) اشیا<sup>۱۷</sup>، (۲) کنشها<sup>۱۸</sup>، و (۳) موقعیتها<sup>۱۹</sup> می شوند.

## ۲-۲-۱ اشیا

اشیا یا مدل‌های آنها را می‌توان نه فقط در مورد آموزش واژگان، بلکه در مورد تدریس ساخت‌های زبان هم به کاربرد. بعضی روش‌ها از اشیا برای تدریس تلفظ واژه‌های محتوایی استفاده می‌کنند؛ دیگر روش‌ها برای تدریس معانی کلمه‌های تجربیدی، کیفیت نماها، ساخت‌های زبانی و واژه‌های ساختاری نیز از اشیا استفاده می‌کنند. هر چه این اشیا را راحت‌تر بتوان مشاهده و احساس کرد، انتقال معنای آنها نیز آسان‌تر است.

(۱) اسامی اشیایی مانند مداد، قلم، میز و کتاب را می‌توان با تکنیک اشاره کردن و نامیدن آموزش داد. موفقیت آموزشی در این مورد فقط مستلزم این است که روشن کنیم به چه چیزی اشاره می‌شود.

(۲) معانی کیفیت نماها را هم می‌شود در تقابل آنها با موضوعهای متضاد، و با استفاده از اشیایی که به بهترین وجه اشیای متضاد آنها را نشان می‌دهند تدریس کرد. مثلاً می‌خواهیم کلمه long را با کلمه short مقابله کنیم، کافی است از جفتهای تقابلی مانند خط‌ها، مدادها و چوبدستیهای کوتاه و بلندی که در اختیار داریم استفاده کنیم.

(۳) بعضی کلمه‌های تجربیدی مانند **plant, mental, food** و **substance** را می‌توان با استفاده از تعدادی اشیا، مدل‌ها و نمونه‌هایی از موادی که به همان طبقه تعلق دارند، آموزش داد. برای مثال، قطعه‌های سرب، حلب یا آهن که برای تدریس کلمه فلز به کار می‌رود.

(۴) واژه‌های ساختاری را که بیانگر ارتباط باشند؛ یعنی کلمه‌هایی مانند **on** و **in** و **under** را می‌توان ابتدائاً با استفاده از اشیایی عرضه کرد که نوع ویژه ارتباط آنها را نمودار می‌کنند. وضوح معنایی در ابتدای تدریس بستگی به اشیایی دارد که به کار برده می‌شوند. مثالهایی مانند **a hat on the table, a bottle on the shelf** یا **a book on the floor** برای معرفی **on** روشن‌تر است از **a town on the map** برای موقعیتهای زمانی از اشیایی مانند سرعت و تقویم می‌توان استفاده کرد و معانی ساختاری مثلاً **on Friday** و **at noon** و زبانهای حال و گذشته را تدریس کرد.

## ۲-۲-۲ کنشها

اشیا به تنهایی برای آموزش معانی کفایت نمی‌کند. خیلی چیزها از طریق حرکات سرو بدن مانند اشاره کردن و لمس کردن؛ و کنشهایی مانند دادن و گرفتن آموزش داده می‌شود. برای انتقال معنی ضمائر اشاره (**this** و **that**) حروف اضافه‌ای که دلالت بر جهت دارند (**from to**) فعال کنشی (**go** و **come**) و اسمهای کنشی (**smile** و **fall**) گاه

از اموری که ذکر شد استفاده می شود و بعضی وقتها هم آنها را از طریق نشان دادن اشیاء آموزش می دهند.

ارتباطی که بین کنشها و معانی وجود دارد در بعضی روشها تصادفی، و در روشهای دیگر کاملاً نظام مند است. نوع حرکات سرو بدن را می توان به معلم واگذار کرد؛ و یا این که روش می تواند نوع انتخاب آنها را تعیین کند. برای مثال در کتاب راهنمای معلم روش C توصیف مفصلی برای حرکات سرو بدنی که باید به کار برده شوند، و چگونگی زمان بندی آنها را با کلمه های گفتاری ارائه داده است. به منظور انتقال معانی ساختاری از طریق کنشها، این روش بر موارد زیر پافشاری می کند: (۱) هر کنشی را از کنشهای دیگر، چه مهم و چه غیر مهم، باید کاملاً مجزا کرد؛ (۲) زمان بندی کنش می بایست منعکس کننده زمان فعل باشد؛ (۳) حرکات سرو بدن باید واضح و قراردادی باشند.

در بررسی حرکات سرو بدن که روش توصیه می کند باید مطمئن شویم هر حرکتی تنها معنی یک چیز را به زبان آموز القاء می کند. مثلاً هم روش C و هم روش D درس اول دوره ابتدایی را با حرکات سرو بدن یکسان تدریس می کنند، یعنی از معلم انتظار می رود در مقابل کلاس بایستد و به خود اشاره کند، اما در یک روش این اشاره معنایی دارد که با معنای مورد نظر روش دیگر متفاوت است. در روش اول اشاره مبنی بر "This is I" است، و در روش دوم دلالت بر "I am standing up" دارد. در هر دو روش ایماهای مشابه دیگری به کار رفته ولی به چیزهای متفاوتی اشاره شده است. در روش اول منظور القای معنی "That is you" است؛ اما در روش دوم منظور "stand up" است. تأثیری را که حرکات سرو بدن دارند در تکنیکهای آموزشی معلمان بهتر می شود بررسی کرد تا در لابلای کتابهای درسی.

## ۲-۲-۳ موقعیتها

بعضی روشها معانی ساختاری را با تغییر موقعیت، همراه با تغییر جمله آموزش می دهند. مثلاً در روش C دستورهایی به قرار زیر به معلم داده می شود: (۱) آنچه را که می گوید انجام دهد مانند "I am giving my pencil to Tom"؛ (۲) به زبان آموز اشاره کند و از او بخواهد همین کار را انجام دهد و آنچه را انجام می دهد به زبان هم بیاورد. زبان آموز (در حالی که مداد را به پهلوی دستی اش می دهد) می گوید:

"I am giving my pencil to Mary":

(۳) عمل اول خود را با اشیای دیگر تکرار کند، در حالی که زبان آموز می گوید که او (معلم) در حال انجام چه کاری است، مثلاً:



"You are giving your book to Tom."

(۴) آنچه را که زبان آموزان دیگر انجام می دهند به زبان بیاورد، مانند:

"Tom is getting my book from me."

;"Mary is getting his pencil from him". "John is giving his pencil to Mary?"

(۵) زبان آموز را وادارد تا آنچه را زبان آموز دیگر انجام می دهد به زبان بیاورد، مانند:

"Tom is getting your book from you."

"John is giving his pencil to Mary.",

بدین ترتیب هر عنصر موقعیتی با عنصر مشابه آن در جمله تفاوت خواهد داشت.

از سوی دیگر، در روش D آموزش ساختهای جمله ای به کمک موقعیت به تشکیل بازتابهایی شرطی از طریق پاسخهایی قالبی متکی است. این موضوع دارای الگویی است به ترتیب زیر:

Teacher: "I am giving my book to Martin, am I not?"

Class: "Yes you are". (or "No, you aren't.")

Teacher: "He is giving his book to John, is he not?"

class: "No, he is not giving his book to John. He is giving his pencil to Alice."

این موقعیتها را می شود در اوایل درس به صورت نمایشی تدریس کرد. یک روش، این کار را از درس اول شروع می کنند؛ به ترتیبی که زبان آموزان با ساختهای ساده ای یکدیگر را به هم معرفی می کنند.

"Tom, this is Bob Smith."

"Bob, this is Tom Brown."

بعدها وقتی که ساختهای جمله ای و واژگان گسترش یابند، روش فعالیتهای روزانه پیچیده تری را از قبیل خرید کردن، و پست کردن نامه به صورت نمایش آموزش می دهد. گرچه بعضی روشها به معلم آموزش می دهند که معانی را از طریق موقعیت و کنش تدریس کنند، اما این امر به علت نوع ترتیب درجه بندی مطالب مقدور نیست. پاسخ نهایی را باید در این پرسش جست: «قابلیت عرضه کردن» روش چگونه است؟ آیا امکان دارد معانی را از طریق وسایلی که روش می خواهد، به زبان آموز انتقال داد؟ اگر روش در خطوطی درجه بندی شده باشد که همه آموختنی باشند و یک قدم آموزشی به قدم بعدی منتهی شود، معنی هر جمله ای را می توان از طریق کاربرد اشیا، کنشها و موقعیتها روشن کرد. روشهایی که بخوبی درجه بندی شده باشند، موفق می شوند تمام مواد زبانی را با

تکنیکی درست روشن کنند، به طوری که هیچ نکته‌ای برای شانس و تصادف باقی نماند. این چنین تکنیکی، هر موقعیتی را بموقع از موقعیتهای دیگر جدا می‌کند، کنشها را با کلمه و کلمه‌ها را با کنشها چنان زمان بندی می‌کند که تمام اجزای جمله از برجستگی ویژه‌ای برخوردار باشند. در این تکنیک روشنی معنا به زمان بندی و روشنی اشاره‌ها و حرکتهای درسختگی دارد.

اما برای عرضه کردن معناها واژگانی محدود از طریق اشاره‌ها و حرکتهای به وقت زیادی نیاز است و موقعیتهای محدود می‌کنند که در کلاس می‌توان فراهم کرد. بعضی روشها این محدودیت را با کاربرد صحیح تصاویر جبران می‌کنند.

## ۲-۳ روالهای تصویری

کاربرد تصاویر در تدریس به اندازه کتاب *Orbis pictus* نوشته کمینوس (۱۶۵۸) قدمت دارد، این کتاب در فاصله سالهای ۱۶۵۳ و ۱۳۵۴ به زبان مجاری نوشته شد. به نظر کمینوس تصویری که به آسانترین شیوه در ذهن زبان آموز تأثیر می‌گذارد، تأثیراتش پایدار و به واقعیت نزدیک است و در صدر عوامل دیگر آموزشی قرار دارد. این نظر کمینوس هم مانند سایر نظرات او مدتها مورد غفلت قرار گرفت.

فقط در اواخر قرن نوزدهم بود که مجدداً در آموزش زبان استفاده از تصاویر متداول شد. در سال ۱۸۸۵ هولتسل<sup>۲۰</sup> برای تدریس زبان مادری کودکان استرالیایی از تصاویر رنگی استفاده کرد. در سوئیس از تصاویر در تدریس زبان دوم استفاده کردند. در سال ۱۸۸۷ آلتر<sup>۲۱</sup> یک سری تصاویر دیواری را در مورد تجارت، فصول، زندگی در روستا و شهر به چاپ رسانید؛ این تصاویر در متون درسی هم به کار رفت، و از آن زمان به بعد از تصاویر و روالهای تصویری روزه روز بیشتر استفاده شده است.

روالهای تصویری از دو جهت اساسی با هم تفاوت دارند: (۱) از لحاظ نوع، و (۲) از جهت رسانه‌ها.

## ۲-۳-۱ نوع

در آموزش زبان سه نوع تصویر دیده می‌شود: (۱) موضوعی<sup>۲۲</sup>؛ (۲) به یادآورنده<sup>۲۳</sup>؛ و (۳) معنایی<sup>۲۴</sup>.

### (۱) تصاویر موضوعی

تصاویر موضوعی به آن دسته از تصاویر گفته می‌شود که فقط برای نشان دادن موضوع یا متن به کار برده می‌شوند. کاربرد این تصاویر در درک معانی تابع کاربرد تصویری آنهاست. این تصاویر زبان آموز را تشویق می‌کند تا برای پی بردن به معنی تصاویر به خواندن متن بپردازد. در ضمن این تصاویر امکان اظهار نظر در مورد موضوع را فراهم می‌کنند. از تصویر می‌توان برای مصور کردن متون درسی استفاده کرد و از این راه توجه زبان آموز به مطالبی که در متن درس آمده است متمرکز می‌شود و بدین وسیله می‌تواند آنها را در ذهن خود متصور کند. اگر تصاویر صرفاً نموداری باشند آنها را از جهت مناسبتی که با موضوع دارند، از لحاظ فضایی که ایجاد می‌کنند، از لحاظ زنده بودن تصاویر و کمال تکنیکی آنها، از نظر جاذبه مشخصی تجزیه و تحلیل می‌کنیم.

تصاویر موضوعی را اغلب به شکل صحنه‌های پرازدحامی می‌بینیم که موضوع منفردی را نمودار می‌کنند، مانند تصویر خانواده‌ای که به تعطیلات می‌روند، منظره خارج شهر در زمستان، و جز آن. گرچه این تصاویر معنی همه چیز را روشن نمی‌کنند، ولی احتمالاً چند درصدی از معانی مطالب، بویژه مواردی را که مربوط به اسمهای ذات است، به زبان آموز القا می‌کنند.

### (۲) تصاویر به یادآورنده

تصاویر به یادآورنده تصویرهایی هستند، که به منظور یادآوری کلمه‌ها یا جمله‌های مشخصی طرح ریزی می‌شوند. این تصاویر عکسهایی از موقعیتهایی هستند که همراه با جمله‌هایی درباره این موقعیتها عرضه می‌شوند. در مراحل بعدی از این تصاویر برای یادآوری همین جمله‌ها به زبان آموز استفاده می‌شود.

این تصاویر ممکن است موقعیتهایی را بیان کنند که به توالیهایی تبدیل شده باشند، و به شکل نوعی تصاویر مضحک درآمده باشند. در این جا هم مقدار مشخصی از معانی را می‌شود با هرنوع توالی تصویری که از این نوع باشد به زبان آموز القا کرد.

### (۳) تصاویر معنایی

تصاویر معنایی به تصاویری اطلاق می‌شود که تنها کارکرد آنها این است که معنای ویژه‌ای را به زبان آموز القا کنند. اگر همه تصاویر، به دنبال معنی باشند، یعنی منحصرراً برای تدریس معانی به کار برده شوند، آنها را از لحاظ کمیت معنایی که

القامی‌کنند، و از لحاظ قابلیت آموزشی که دارند می‌توان بررسی کرد. در انجام این کار، از همان اصول ارزشیابی استفاده می‌کنیم که برای اشیاء، کنشها و موقعیتها به کار بردیم؛ در این حالت بافت تصاویر، کار کرد تصاویر در توالی تصویری؛ و میزان معلومات زبانی، فرهنگی و همگانی را که تصور می‌شود این تصاویر در زبان آموز ایجاد کنند، نیز مدنظر قرار می‌دهیم. در جایی که تصویر برای تدریس معنا به کار می‌رود، مهم این است که مطمئن شویم تصویر مبهم نیست. از جهت روشن بودن معنا، نقاشی از عکس گویاتر، نقاشی ساده از نقاشی پیچیده بهتر است. برای این که معنا روشن باشد، چیزی که در معنی جمله نیست نباید در تصویر وجود داشته باشد. مثلاً تصویری را در یک متن ابتدایی در نظر بگیریم — : مردی به کلاهی اشاره می‌کند که به گیره‌ای در روی دیواری آویخته شده است، اما بر حسب تصادف تصویر دیگری هم روی همان دیوار دیده شود، در این صورت معلوم نیست که مرد به تصویر اشاره می‌کند یا به کلاه؛ لذا چنین تصویری نه فقط زائد بلکه از لحاظ آموزشی گنج گنج کننده است. اگر قرار باشد تصویری صرفاً جنبه معنایی داشته باشد، باید تمام جزئیات بی ربط آن حذف شود، والا تصویر، تصویری بیش نخواهد بود.

## ۲-۳-۲ رسانه‌ها

کاربرد تصاویر در موارد زیر است: (۱) در کتاب درسی، (۲) در تصاویر کلاسی جدا از کتاب و (۳) در فیلمها.

### (۱) تصاویر در متن درسی

چه نوع تصویری در متن کتاب به کار رفته است؟ از هر کدام از این تصاویر در چه حدی استفاده می‌شود؟

برخی روشها تمام معانی را به کمک تصاویر تدریس می‌کنند. برخی تنها برای آموزش کلمات محتوایی از تصویر استفاده می‌کنند. سایر روشها تمام معانی ساختاری را با استفاده از تصاویر تدریس می‌کنند. روشی ممکن است برای تدریس تنها یک واژه از تصاویر استفاده کند، بدین معنی که در اولین درس کتاب مبتدی، ده تصویر متفاوت از سر انسان و حیوان دیده می‌شود که از همه اینها برای آموزش کلمه سر استفاده شده است. روش دیگر تقریباً برای هر جمله‌ای تصویری دارد، و ساخت تصویر هم با ساخت جمله تطبیق می‌کند.

## (۲) تصاویر کلاسی

یک سری از تصاویر چاپ شده برای کاربرد کلاسی را می توان به شکلهای زیر تهیه کرد: (الف) کارتهای تصویری<sup>۲۵</sup>، و (ب) تصاویر دیواری<sup>۲۶</sup>.

### (الف) کارتهای تصویری

کارتهای تصویری یا عنوان دارند، یا ندارند؛ و عنوانها یا روی کارت، یا پشت آن نوشته شده اند در این تصاویر، یا فقط اشیاء ترسیم شده اند، و یا ممکن است نشان دهنده کنشها نیز باشد. روش D کارتهای تصویری برای تمام اسمهای ذاتی که در واژگان این روش وجود دارد تهیه دیده است. این تصاویر شامل اشیایی می شوند که در کلاس درس در دسترس هست، اما در این روش تصاویری از کنشها و موقعیتهای به چشم نمی خورد.

### (ب) تصاویر دیواری

از تصاویر دیواری بزرگ جزئیات برای تمام کلاس مجسم می شود، چیزهایی مانند ابر، دریا، کوه، خورشید، آسمان که آوردن آنها به کلاس ممکن نیست. هر کدام از این تصاویر را در کتاب درسی نیز می شود فراهم کرد، و این کاری است که روش B انجام داده است. اما این تصویر دیواری معمول از نوع تصاویر موضوعی می باشند؛ امکان دارد کاربرد آنها با توجه به جزئیات زیادی که دارند برای تدریس معنای ویژه ای مطلوب نباشند و موجب سردرگمی شوند؛ مع الوصف برای تمرین انشای شفاهی و مشقهای پرسش و پاسخ بسیار عالی اند. (رک: فصل نهم).

## (۳) فیلم

برای تمام دوره درسی، یا بخشی از آن می شود فیلمهای موضوعی، به یادآورنده، یا معنایی تهیه کرد، و آنها را به صورت (الف) فیلمهای ثابت، یا اسلاید، و یا (ب) فیلمهای متحرک تهیه دید.

### (الف) فیلمهای ثابت و اسلایدها

تصاویر را می شود به شکل اسلاید یا فیلم تهیه کرد و از آن برای القای معنا، و

تدریس خواندن استفاده کرد، و آنها را به عنوان کمکهای آموزشی در انشای شفاهی و نوشتاری به کار برد. در این جا ما فقط به فیلمهایی توجه داریم که برای تدریس معنا، به کار برده می شوند. این فیلمها نیز از لحاظ روشن بودن مطلب باید به همان طریقی که در تدریس معانی از طریق تصویر در متن معمول داشتیم کاملاً بررسی شوند. این اسلایدها و فیلمها یا به صورت عکس و یا به صورت نقاشی، هم با عنوان و هم بدون عنوان یافت می شوند.

امتیازی که اسلاید و فیلم ثابت دارد، این است که توجه کلاس را به پرده و تصویر، و کلمه هایی که روی پرده وجود دارد، یکجا معطوف می دارد. برتری فیلم ثابت بر اسلاید این است که ترتیب تصاویر ثابت است و از درجه بندی روش پیروی می کند.

فیلمهای ثابت و اسلاید معلم را از موقعیتی که برای روشن کردن معانی منظور خود، باید همواره در کنترل کامل خود داشته باشد آسوده می سازد، زیرا فیلمهای ثابت و اسلاید این موقعیت را کنترل می کنند، و معلم را برای کنترل کلاس آزاد می گذارند. به همین دلیل، روش A تمام درسهایش را به صورت فیلمهای ثابت درآورده است.

فیلمهای ثابت نه فقط موقعیتهایی آموزشی را که معلم می تواند در کلاس عرضه کند به نمایش می گذارند، بلکه بسیاری موقعیتهای آموزشی دیگری را نیز که معلم نمی تواند ارائه دهد برای زبان آموزان مجسم می نماید؛ و این کار را با سرعتی بیشتر از آنچه برای معلم است انجام می دهند. علاوه بر این، موقعیتهای آموزشی فیلمهای ثابت را می توان بکرات نشان داد بدون این که معلم را خسته کند، یا این که در کیفیت عرضه آنها تغییری پدید آورد. بعضی فیلمهای ثابت با مواد ضبط شده در نواریا صفحه گرامافون همراه می باشند.

در بررسی فیلمهای ثابت و اسلایدهایی که زمینه معنایی دارند، باید ببینیم در هر حلقه فیلم، یا در توالی هر حلقه فیلم معانی واقعاً روشن می شوند؛ و اینکه آیا فقط حاوی مطالبی هستند که باید تدریس شود یا این که آموخته های قبلی را هم شامل می شوند؟

نواقصی که در فیلمهای ثابت و اسلایدها وجود دارد این است که موقعیتهای آموزشی واقعی نیستند و انعطاف پذیری آنها برای تغییر موقعیتهای اندازه کافی نیست، زیرا گاه به تغییر بعضی از موقعیتهای آموزشی نیاز پیدا می کنیم. زبان آموز ممکن است هر آن با دشواریهایی روبرو شود که به ذهن او روی می آورند. فقط معلم است که می تواند نیاز تک تک دانش آموزان را مورد توجه قرار دهد و آن را برآورده کند؛ با وجود این در کلاس بزرگی که به هر حال معلم نمی رسد به همه زبان آموزان یکی یکی توجه کند، فیلمهای ثابت و اسلایدها بهترین وسیله موجود برای القای معنا می باشند.

## (ب) فیلمهای متحرک

به فیلمهای متحرک فقط به چشم وسایل کمک آموزشی دیداری نباید نگاه کرد، بلکه اگر در طرح آنها ویژگیهای لازم رعایت شده باشد، از آنها به عنوان وسیله اصلی ارائه معنا و صورت زبان نیز می توان استفاده کرد. این فیلمها نه فقط کار فیلمهای ثابت را انجام می دهند، بلکه خیلی کارهای دیگر هم از آنها برآورده می شود؛ بدین معنی که با این فیلمها مطالب بیشتری را در مدت کمتری می توان آموزش داد، زیرا زبان آموز را به توجه بیشتری و می دارند، قسمتی از این امر مهم را با جدایی از بافت کلام و قسمتی را از طریق تحرک ایجاد می کنند.

حرکتهای سربودن، نگاهها و حرکات لبها به تماشاگر در تعبیر گفتار کمک می کنند. زبان آموزی که فیلم متحرک تماشا می کند، متوجه زمان نیست. اما در موقع نگاه کردن به فیلمهای ثابت از زمان باخبر است. در حالی که فیلمهای ثابت معانی کنشهای ساده ای را القا می کنند، و از لحاظ القای نتیجه، سبب، علت و احساس چندان متناسب نیستند، اما فیلمهای متحرک در این موارد فوق العاده مفیدند، زیرا تصاویر دیداری حرکات با صوت همزمان است، و واقعیت را به حدی تحریک می کنند که موجب ارتباط تجارب عاطفی می شوند. تأثیر فیلمهای متحرک چنان است که زبان آموز کم و بیش احساس می کند که در کشوری خارجی زندگی می کند. بافت معنایی فیلمهای متحرک ناطق از هر روال معنایی دیگری به مراتب وسیعتر است، زیرا می تواند تمام انواع معانی را با تمام هاله های معنایی مربوط به آنها به بیننده القا کنند.

فیلم ناطق تکنیکی است که موقعیت آموزشی را به وضعیت دلخواه نزدیک می کند، و هر نکته بی ارتباطی را که موجب حواس پرتی زبان آموز باشد از مطلب آموزشی دورنگه می دارد. در حالی که معلم برای تدریس کلمه دست می تواند به دست خود اشاره کند و بگوید: «این دست من است» دوربین فیلم برادری این نکته را از این هم روشنتر نشان می دهد، زیرا تمام پرده را با عکس دست می پوشاند. هر موقعیتی را که بشود در کلاس وانمود کرد فیلم بخوبی نشان می دهد، و دنیای بیرون از کلاس را نیز که از لحاظ معنایی دارای اهمیت مشابهی است می تواند به داخل کلاس بیاورد، مثلاً هواپیمایی را که سقوط می کند، یا خانه ای را که با دود به هوا می رود. تجسم زنده این مسایل در کلاس درس به هیچ وسیله دیگری ممکن نیست. این تجسم زنده موقعیتهاست که معانی زبانی را همراه با وقایع روشن می کند. فیلم ناطق استمرار کنش را خیلی بیشتر از معلم باقی نگه می دارد و

گونه‌های مختلف صدای افراد را در سطح وسیعتری به کار می‌برد.

فیلمهای ناطق انواع متفاوتی دارند — نقاشیهای جاندار، فیلمهای تهیه شده به وسیله دوربین عکاسی با هنر پیشگان و گفت و شنودهای زنده، و فیلمهای تهیه شده به وسیله دوربین عکاسی که فقط با تفسیر همراهند. نقاشیهای متحرک، عالی‌ترین امکان کنترل معنا و بافت را برای فیلمساز فراهم می‌آورند، زیرا فیلمسازی تواند همه کنشها را تنظیم کند و هر شیء یا پاره شیء را که به زمینه لطمه بزند از میان بردارد. از سوی دیگر، فیلمهای تهیه شده به وسیله دوربین عکاسی واقعیت را بیشتر مخدوش می‌کند و به کمک هنر پیشه و گفت و شنود زنده، همه چیز را مانند واقعیت امر نشان می‌دهد. اما کنترل زمینه، حالت و قیافه‌گیری و زمان‌بندی این گونه فیلمها بسیار دشوار است.

فیلمهایی که فقط معلمی را در حین تدریس نشان می‌دهند تأثیرشان از معلم خوب، هم کمتر است. فیلمهای آموزش زبان را باید برای سطح آموزشی ویژه‌ای که منظور است طرح‌ریزی کرد، و برای این که حداکثر تأثیر را داشته باشند باید دارای همه امتیازهای آموزشی که خاص این فیلمهاست باشند. در بررسی فیلمهای آموزش زبان در مرحله مقدماتی از همان ملاکهایی استفاده می‌کنیم که در مورد اشیا، کنشها و موقعیتها به کار می‌بریم در این بررسی مربوطترین پرسشها از این قرارند: (۱) آیا کنش/هدف یا موقعیتهای آموزشی به اندازه کافی از هم جدا شده‌اند؟ آیا دوربین شما آنچه را که مورد نظر است نشان می‌دهد یا اشخاص، کنشها و موقعیتهای بی‌مورد را نیز نمودار می‌کند؟، (۲) آیا تمام کنشها معنا دارند، یا بعضی از آنها بی‌معنی می‌باشند؟، (۳) آیا حرکتهای هنر پیشگان معانی کنشها را القا می‌کنند؟، (۴) آیا در تصویر، بین ساخت جمله و ساخت موقعیت وحدت لازم برقرار شده است؟ (۵) آیا گفت و شنود طبیعی است، یا این که گفت و شنود در قالب جمله‌هایی تحمیل شده است تا ساخت دستوری را بیان کنند؟ (۶) آیا داستان فیلم جالب توجه است؟ (۷) آیا صدا حداقل به اندازه صدای ضبط نشده معلم واضح هست؟ (۸) آیا همه چیز در فیلم فهمیده می‌شود؟

## ۲-۴ روالهای بافتی

حدود کاربرد تصاویر، اشیا، کنشها و موقعیتها، در القای معنا، بستگی به سطح آموزشی از زبان دارد که روش در آن اعمال می‌شود. هر چه واژگان زبان آموز محدودتر باشد، روالها نمایشی‌تر و تصویری‌ترند. وقتی که زبان آموز واژگان معینی را کسب کرد، می‌توان از کلمه‌های آموخته شده برای آموزش کلمه‌ها و ساختهای جدید استفاده نمود. این



مسأله را با قراردادن کلمه‌های جدید در بافت‌های شفاهی جدیدی به طوری که به آنها معنا بدهد می‌توانیم انجام دهیم.

کلمه‌ها را با کلمه‌های همجوار آن می‌شناسیم. اگر اشیا را در مجاورت اشیای دیگر بشناسیم، انتظار داریم آنها را در همجواریه‌های مشابه دوباره ببینیم. گروهی از کلمه‌ها برای تمام گویندگان زبان مشترکند و این کلمه‌ها در بافت‌های مشخصی شنیده می‌شوند. یکی از دلایل آموزش جمله یا واحدهای بزرگتر این است که سخن پیوسته، دامنه انتظار شنونده را کاهش می‌دهد و درک مطلب را آسانتر دقیقتر می‌کند. علاوه بر این، گفتار پیوسته، و معنادار در مقابل دخالت زبان مادری مقاومت بیشتری دارد و از توالیهای ناآشنا، یا حالتی که دارای توالی کلامی نباشد به مراتب آسانتر یاد گرفته می‌شود، زیرا هر چه ارزش تداعی بالا تر باشد، یادگیری آسانتر است. هر چه بیشتر به پیوستگیهای کلامی توجه کنیم، چیزهایی را که به هم پیوسته اند بهتر می‌شناسیم. هر چه معنی مجرد تر باشد، وابستگی آن به بافت‌های شفاهی بیشتر است. این بافت‌های شفاهی شامل موارد زیر می‌شوند: (۱) تعریف پذیری<sup>۲۷</sup>، (۲) برشماری<sup>۲۸</sup>، (۳) جانشینی<sup>۲۹</sup>، (۴) استعاره<sup>۳۰</sup>، (۵) تضاد<sup>۳۱</sup>، و (۶) بافت چندگانه<sup>۳۲</sup>.

## ۲-۴-۱ تعریف پذیری

کلمه‌های جدید را می‌توان با کلمه‌های آموخته شده تعریف کرد. مثلاً صبحانه غذایی است که صبح می‌خوریم بعضی کلمه‌ها کاربرد مفیدتری در تعریف دارند. روشی ممکن است تعداد مناسبی از این کلمه‌ها را در ابتدای دوره درسی آموزش دهد تا بتواند در مراحل بعدی واژگان را با تعریف توسعه دهد.

تعریف‌هایی که در تدریس کاربرد دارند تعریف‌های فرهنگنامه‌ای نیستند، در ضمن تعریف‌های فرهنگنامه‌ای هم تعریف‌های علمی نیستند، بلکه فقط نموداری توضیحی در تقسیم‌بندی مصنوعی معنا هستند که بنا بر ضرورت پدید آمده‌اند، زیرا فراوانی معانی کلمه باعث می‌شود که یک معنا در معنای دیگری نفوذ کند و آن را با معانی کلمه‌های دیگر درآمیزد. اما وقتی هدف ویژه‌ای داریم تمام مرزهای معنایی را باید تعیین کنیم. بنابراین آموزش تعریف‌ها با تعریف‌های فرهنگنامه‌ای کاملاً تفاوت دارد. در این تعریف‌ها مثلاً می‌توان مقایسه ساده یا مترادف را گنجانید. مثلاً گفت: این شبیه آن است یا این کلمه

را به جای آن کلمه می توان به کار برد.

## ۲-۴-۲ برشماری

معنی را با فهرست کردن آنچه که در خود دارد می توان تدریس کرد. برای مثال سگ، گربه، گاو، اسب، و خوک، حیوان هستند. قلم، مداد، کتاب، میز، کت، کلاه اشیاء هستند؛ سیاه، سفید و قرمز رنگ هستند. فهرست تمام شمولها هم نه لازم است و نه مقدور؛ مثلاً فهرست کردن تمام شمولهای کلمه عدد صحیح ممکن نیست.

## ۲-۴-۳ جانشینی

معنای بعضی از کلمه ها را با نشان دادن آنها در جای کلمه ها یا عبارتهای دیگر می توان تدریس کرد. مثلاً کلمه های **which, there, it** را در جمله زیر برای جانشین کردن کلمه ها چنین آموزش می دهیم:

The pencil was on the table.

**It was there.**

He has the pencil. **It was there.**

He has the parcel **which was there.**

در اینجا مسأله مهم این است که ماهیت جانشینی برای زبان آموز روشن شود. معنای کلمه ای را از راه کلمه هایی که جای آن را می گیرند می توان توضیح داد. در زبان فرانسه، تفاوت بین **se promener, marcher** و **aller à Pied** را با کلمه هایی که می شود جای هر کدام قرار داد، می توان تدریس کرد. **marcher** را با **courir, grimper** و انجام کارهای دیگر؛ **se promener** را با **patiner, jouer** و سرگرمیهای دیگر، **aller à pied** را هم می توان با **aller en avion, aller en voiture** و وسایل نقلیه دیگر آموزش داد.

## ۲-۴-۴ استعاره

اگر دو چیز یا بیش از دو چیز دارای خصیصه ای مشترک باشند، از کلمه واحدی برای هر دوی آنها می شود استفاده کرد؛ اگر یکی از این کلمه ها را از پیش بشناسیم، می توانیم تصور کنیم که زبان آموز متوجه قیاس شده است. مثلاً، اگر زبان آموز اسمهای اجزای بدن را از پیش بداند، تشخیص پایه های میز و پای کوه و دهانه رود نباید برایش چندان

مشکل باشد، و احتمالاً وقتی که ما راجع به دماغه، دم، بدنه و بالهای هواپیما صحبت می‌کنیم، او درمی‌یابد که به کدام قسمت هواپیما اشاره داریم. بعضی روشها معانی ساختاری را به شیوه‌ای مشابه این، اما با کاربرد تجربیدی استعاره تدریس می‌کنند. مثلاً امکان دارد قیده‌های زمان را به صورت جفت‌های تقابلی، به عنوان گسترش استعاره‌ای کلمه‌ها، در مورد مکان ماده‌ای به کار برند که قبلاً در بافت موقعیتی تدریس شده باشد، از این قرار:

**this and that** are to **MATTER**.

what **here** and **there** are to **SPACE**.

what **now** and **then** are to **TIME**.

## ۲-۴-۵ تضاد

اگر زبان آموز معنای کلمه‌ای را بداند، کفایت می‌کند به او گفته شود، کلمه دیگر متضاد آن است و او نیز معنای کلمه جدید را درمی‌یابد. مثلاً **صلح** در مقابل **جنگ**، و **آسان** در مقابل **دشوار** است. تضاد دارای انواع و درجات زیادی است؛ بعضی از آنها از قابلیت آموزشی ویژه‌ای برخوردارند.

## ۲-۴-۶ بافت چند گانه

بافت کلام به ما کمک می‌کند تا معانی کلمه‌ها را حدس بزنیم. در واقع این کاری است که در موقع یادگیری زبان مادری مان انجام می‌دهیم. بسیاری از کودکان واژگان خود را با استنتاجهای آزمایشی از گوناگونی بافتها، یاد می‌گیرند. چندگانگی بافتها به روشن شدن معانی کمک می‌کنند.

از آنجا که معانی تمام کلمه‌های جمله بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، معنای کلمه جدید را از کاربردش در جمله‌های متفاوت می‌توان استنباط کرد. برای مثال، اگر ما این جمله را ببینیم: "Squirrels... X... from tree to tree." به این نتیجه می‌رسیم که X باید نوعی حرکت مانند دویدن، پریدن، یا جستن باشد. بعدها هم وقتی "The horse... X... over the fence" را می‌بینیم، احساس اطمینان می‌کنیم که حرکت باید نوعی پریدن یا جستن باشد. باز هم با دیدن جمله‌هایی مانند:

"How high did he... X... Four feet there?"

«تقریباً اطمینان پیدا می‌کنیم که معنای مورد نظر باید کنشی مانند پریدن باشد. ممکن است خواننده‌ای معنای کلمه *távolság* را نداند. اما بعد از خواندن پاراگراف زیر متوجه آن خواهد شد.

It's a long távolság from my home to the office. The távolság between the earth and the sun is 93 million miles. What's the távolság from here to the next town?

در چنین سری بافت‌هایی، اولین جمله تصویری همگانی در مورد معنا ارائه می‌دهد؛ جمله دوم آن را دقیق‌تر می‌کند، و به همین ترتیب کلمه جدید واضح‌تر می‌شود، و با کثرت بافت، به معنای وسیع‌تری دست می‌یابیم.

با این روش، با به کار بردن کلمه‌ها در بافت‌های متعدد و متضاد، و با خواندن متون درجه‌بندی شده و تکمیلی، معانی واژگان واضح‌تر، دقیق‌تر و کامل‌تر می‌شود. وقتی که تمام کلمه‌ها بجز کلمه جدید شناخته شده باشد، معنای کلمه جدید هم واضح‌تر به نظر خواهد آمد. هر چه معنای کلمه‌ای کلی‌تر باشد، به بافت‌های بیشتری که شامل آن کلمه باشند نیاز هست و هر چه معنا اخص باشد به بافت کمتری احتیاج پیدا می‌شود.

آشنایی با صورت زبان و محتوای متن به فهم معنای آن کمک می‌کند. معلومات در مورد موضوع مورد مطالعه به فهم معنی متنی که به زبان خارجه باشد کمک می‌کند. قطعه‌های آشنایی انجیل را به زبان خارجه می‌توان آسان‌تر از متنی فهمید که موضوعش درباره چیزی کاملاً ناآشنا باشد.

بافتی را که برای آموزش معنا به کار می‌بریم می‌توانیم از موضوعی فرهنگی بگیریم، زیرا هر چه سطح آموزش بالاتر رود، بستگی زبان به فرهنگ نزدیک‌تر می‌شود. اگر فرهنگ زبانی هدف روش باشد، رسیدن به این هدف در چه حدی مقدور است؟ آیا محتوای فرهنگی به یادگیری زبان کمک می‌کند، یا مانع آن می‌شود؟ در بعضی روشها بیشتر مدت آموزش را به سخنانی درباره مردمی که زبانشان تدریس می‌شود اختصاص می‌دهند.

بالاخره، آیا جمله‌ها در بافت‌های متناسب به کار رفته‌اند؟ علاقه بعضی روشها به جمله‌سازی بیشتر از مفاد جمله‌ها است. برای مثال به جمله‌های زیر نگاه کنید که در روشهای آموزش زبان دیده شده است:

I have not seen your father's pen, but I have read the book of your uncle's gardener. My doctor's great-grand father will be singeing the cat's wings. The philosopher pulled the lower jaw of the hen.

The merchant is swimming with the gardener's son, but the Dutelman has the fine gun.

«من قلم پدرت را ندیده‌ام، اما کتاب باغبان عمویت را خوانده‌ام. پدر پدربزرگ دکترم بالهای گربه را می‌سوزاند. فیلسوف آرواره پایین مرغ را کشید. تاجر با پسر باغبان

شنا می‌کند، اما تفنگ قشنگ از آن مرد هلندی است.»  
 در یک درس مقدماتی زبان اسپانیولی این جمله مشاهده شده است:

El hijo de la blanca Albion se pone algo melancólico.

هر کدام از این روایات اساسی معنایی — افتراقی، نمایشی، تصویری و بافتی — را نه فقط برای ارائه معنی، بلکه برای مشق آن نیز می‌توان به کاربرد. در تحلیل یک روش این تشخیص مهم را باید معمول داشت. مثلاً ممکن است روشی از روایات افتراقی را برای ادامه معنی به کاربرد ولی در تمریناتش از ترجمه استفاده نکند. ممکن است روشی دیگر همین روال را برای ارائه و مشق به کاربرد، یا این که کاربرد تصاویر را هم به عنوان روال معنایی و هم به عنوان تکنیک تکرار اعمال کند. حالا به این خصیصه روش، یعنی تکرار، می‌پردازیم.



## فصل پنجم: تکرار

### ۰ — مقدمه

هدف نهایی هر دوره آموزشی زبان این است که به زبان آموز بیاموزد تا زبان را به طور صحیح، سلیس و آزادانه به کار ببرد. برای رسیدن به کاربرد صحیح زبان، از اشتباهها و تکرار آنها باید جلوگیری کرد؛ برای دست یافتن به سلاست کلام، به مقدار بسیار زیادی تمرین نیاز هست. در فاصله کاربرد صحیح و سلیس و کاربرد آزادانه زبان، به انواع فراوانی از تمرینهای ویژه نیاز هست.

### ۱-۰ ماهیت تکرار

تمام کنشهای انسانی با هم ارتباط دارند و کنشها بالطبع به عادت می‌گیرند. کنشهای انسانی چنانچه مجزا از هم باشند به عادت تبدیل نمی‌شوند، بلکه به صورت اجزای کنشهای دیگر در می‌آیند و این موضوع بویژه در مورد زبان حقیقت دارد. زبان در اصل مسئله عاداتی مرتبط به هم است. اگر چنین نبود، کاربرد آن به صورتی که متداول است مقدور نمی‌شد. عادت، با اجرای یک یا دوبار کنش به وجود نمی‌آید، بلکه به تکرار زیاد نیازمند است. هر چه کنشی را با ترتیب معینی بیشتر انجام دهیم، احتمال تکرار آن عمل به همان ترتیب بیشتر می‌شود. از لحاظ زبانی، هر چه یک صورت ناصحیح بیشتر به کار رود، ریشه اش عمیقتر می‌شود؛ حتی اگر به کاربرنده متوجه ناپسند بودن موضوع هم باشد.

مسئله این است که حداکثر تکرار با حداقل اشتباه توأم باشد. بنابراین شکل درست را بیشتر از شکل نادرست باید بیان کرد، زیرا هر چه شکل نادرست بیشتر تکرار گردد، جنبه عادت به خود می‌گیرد. برای بهبود چنین عادتی لازم است که شکل درست را حداقل به

اندازه‌ای که شکل نادرست تداوم داشته است به کار برد. لذا جلوگیری از اشتباه از اصلاح آن بهتر است. امکان جلوگیری از اشتباه با طرح صحیح روش، گزینش دقیق، درجه‌بندی منظم، و ارائه و عرضه روشن، مقدور می‌شود؛ بدین معنی که مقدار گزینش باید حتی المقدور کوچک باشد تا کنترل آن میسر شود؛ گزینش باید از باروری کافی برخوردار باشد تا قابلیت کاربرد داشته باشد؛ درجه‌بندی هم باید براساس مراحل تدریجی استوار باشد تا زبان‌آموز آن را براحتی جذب کند، درجه‌بندی باید به اندازه لازم نظام‌مند باشد تا ایجاد ابهام نکند؛ و اما ارائه و عرضه درس باید به حد کافی روشن باشد تا فهم آن آسان شود، و از تنوع کافی برخوردار باشد تا علاقه زبان‌آموز را به درس برانگیزاند. این نکات به درستی تکرار مربوط می‌شود. اما مسأله سلاست و استقلال کاربرد زبان با فراوانی و گوناگونی تکرار ارتباط پیدا می‌کند. تکرار انواع مختلف دارد. برخی از انواع آن برای یک مهارت زبانی مناسبتر از انواع دیگر است.

## ۲-۰ انواع تکرار

انواع فراوان تکرار را می‌توان به چهار نوع اصلی تقبیل داد: (۱) تکرار طوطی‌وار، (۲) تکرار همراه با گسترش<sup>۲</sup>، (۳) تکرار همراه با تغییر<sup>۳</sup>، (۴) تکرار اجرایی<sup>۴</sup>. در روش آموزش می‌توان از یک نوع یا تمام انواع تکرار در تمامی دوره درس استفاده کرد، و یا یکی از انواع تکرار را برای هدف ویژه‌ای به کار برد.

## ۲-۰-۱ تکرار طوطی‌وار

تکرار طوطی‌وار ابتدایی‌ترین گونه تکرار است—تکراری است از صورتهای زبانی که بدون هیچ گونه تغییر و تبدیل به‌طور مکرر انجام می‌گیرد. در بعضی روشها فقط از این گونه تکرار استفاده می‌شود، اما در روشهای دیگر، کاربرد آن به یادگیری اموری مانند سرودها و گفت و شنودهای الگویی محدود می‌شود که به منظور ایجاد الگوهای ساختاری، الگوهای آهنگ کلام، کلیشه‌ها و اصطلاحات ویژه‌ای در ذهن اعمال می‌شود که زبان‌آموز بعداً بنا بر ضرورت در کاربرد گزارشهای شفاهی و گفت و شنودها به آنها مراجعه می‌کند. تنوع تکرار به خودی خود موجب یادگیری زبان نمی‌شود، زیرا برای تکرار الزاماً به فهمیدن معنا یا ساخت جمله نیازی نیست. اشخاصی وجود دارند که مقاله‌های یکسانی را خوانده و



شماره تلفنهایی را صدها بار گرفته اند ولی آنها را به یاد ندارند.  
از تکرار طوطی وار در مشقهای گوش بده — و تکرار کن، در گفت و شنوهای  
الگویی، سرودها، در خواندن شفاهی، در رونویسی و آوانگاری می توان استفاده کرد.

### ۰-۲-۲ تکرار همراه با گسترش

در این نوع تکرار در هر بیان تازه ای از کلام، عنصر جدیدی به ساخت جمله افزوده می شود، و در هر تکراری کلمه یا عبارتی به بیان قبلی اضافه می گردد، به طوری که لازم است زبان آموز در هر تکراری جمله طولانی تری را بر زبان آورد: بعضی روشها دارای مدلهایی هستند که روی نوار ضبط شده اند.

Teacher:	It's warm.
Class:	It's warm.
Teacher:	Here
Class:	It's warm here.
Teacher:	Today
Class:	It's warm here today.

این نوع تکرار الزاماً متضمن فهم معنای جمله بیان شده نیست. از تکرار تکمیلی در مشقهای گسترش و افزایش و در تمرینهای جمله سازی استفاده می شود.

### ۰-۲-۳ تکرار همراه با تغییر

در این نوع تکرار، توالیهای ساختاری همراه با تغییر عناصر تکرار می شود. تغییرهای ممکن را می توان یا به صورت زنجیره ای و یا به شکل جدول منظم ساخت (رجوع کنید به پایین). در مشقهای شفاهی، عنصری که باید جانشین شود، به عنوان کلمه فراخوان<sup>۵</sup> ارائه داده می شود.

Text or Recording: Now he's eating at the restaurant.

Call-word: Yesterday?

Learner: Yesterday he ate at the restaurant.

در تمرینهای نوشتاری، ضمن ارائه کلمه فراخوان، جای کلمه ای که باید تغییر یابد، خالی گذاشته می شود:

Yesterday he..... (eat) at the restaurant.

دگرگونی جمله رامی شود چنان منظم ساخت که هر تکراری نیاز به درک معنی جمله داشته باشد، یا به کوششی برای بیان جمله بینجامد. مثال زنده این نوع تکرارها را در

جورکردن جدولهای زبانی، و تمرینهای متوالی بین — و بگو باید پیدا کرد؛ یعنی زبان آموز مطابق با همان عنصری که در تصویر تغییر می یابد ملزم است به دگرگونی متقابلی در جمله بپردازد.

انواع تکرار همراه با تغییر در تمرینهای تکمیلی، تبدیلی، گشتاری، جابجایی، چند گزینه ای، جایگزینی و بازسازی کاربرد دارند.

### ۰-۲-۴ تکرار اجرایی

این تکراری است که به عنوان کنش و به عنوان اجرای یکی از مهارتهای زبانی — گوش دادن، صحبت کردن، خواندن یا نوشتن — در نظر گرفته می شود. در این جا، تمام تواناییهایی را که در بردارنده یک مهارت زبانی خاص است، باید با تمام پیچیدگی عاداتهای انسانی هماهنگ کرد. این کاربرد هماهنگ یافته نیز باید تداوم داشته باشد و الّا مهارت پابرجا نخواهد ماند، زیرا عادت را همین که به دست آمد باید به کاربرد. برخی روشها چنان تدوین شده اند که گویی هر مطلبی که یک بار دانسته شد مدام بر سر زبان خواهد ماند. اگر روشی فقط به تمرین مطالبی بپردازد که آموخته می شوند، در نتیجه مطالبی که قبلاً تدریس شده اند به بوتۀ فراموشی سپرده خواهند شد. از سوی دیگر، هر بار که روشی مطلبی را مجدداً به کار می گیرد، موجب می شود که هر چه با آن مطلب تداعی شده باشد تقویت شود و جنبۀ عادت قویتری به خود گیرد.

از آنجا که کاربرد یکپارچه هر مهارتی نسبت به تکرار جداگانه هر کدام از عناصر زبان مهارت از لحاظ تداعی و بافت دارای زمینه گسترده تری است، تکرار اجرایی نیازی به سازمان همانند سایر نمونه های تکرار ندارد. اما چون تمام عناصر و تواناییهایی که شامل یک مهارت می شوند، همه با هم به کار گرفته می شوند، چنین تصور می رود که قبلاً این تواناییها کسب شده است. بعضی روشها، بی آنکه ابتدا مهارتی را با عناصر و تواناییهایی که مستلزم ایجاد مهارت است به وجود آورده باشند، از تمرینهای زیادی در مورد کاربرد اجرایی مهارت استفاده می کنند. برای مثال در دوره هایی که به اصطلاح دوره مکالمه نامیده می شوند، یا تواناییهای پیچیده ای را که به گفتار می انجامد، نادیده می گیرند، و یا این که می پندارند که این تواناییها از پیش حاصل گردیده است. (رک: فصل چهارم: ۱-۱-۱)

از نمونه اجرایی تکرار در زمینه های زیر استفاده می شود: تمرینهای پرسش — و — پاسخ، مشقهای بین — و — بگو، تمرینهای دوباره سازی، توصیفی، توضیحی، نقلی و ترجمه.

بنابراین باید دانست تا چه حدی روش مورد تحصیل از این چهار نمونه اساسی تکرار استفاده می‌کند، و به چه منظوری آنها را به کار می‌برد؟ تمام کار روش A به طور تقریبی، به کاربرد تکرار همراه با تغییر محدود می‌شود؛ در حالی که روش B از هیچ نمونه‌ای جز تکرار طوطی وار استفاده نمی‌کند.

### ۳-۰ ابزارهای تکرار

هر یک از نمونه‌های تکرار را که در بالا ذکر شد به تنهایی، و یا تمام نمونه‌های آن را از طریق ابزارهای متفاوتی می‌توان به کاربرد. ممکن است این ابزارها از این دو نوع باشند: (۱) ابزارهای بافتی، (۲) ابزارهای رسمی.

### ۳-۰-۱ ابزارهای بافتی

زبان را در بافت‌های کنشها، تصاویر یا واژه‌ها می‌توان تمرین کرد. در مورد بافت کنشها، روش می‌تواند فقط طرحی در مورد آنچه که در کلاس باید اعمال شود ارائه دهد؛ مثلاً رؤوس مطالب انواع تمرینها را تعیین کند، مانند مشقهای عمل کنید — و بگویید<sup>۶</sup>. در ضمن فقط معلم است که در کلاس می‌بیند که آیا کنشها بدرستی انجام می‌شوند یا نه و اینکه آیا آنها با کلمات ادا شده همخوانی دارند یا نه. در این مشقها می‌توان یک سلسله کنشها و بازیها، و نمایشها را گنجاند.

اما در بافت‌های تصاویر، عکسها و موقعیتهای متفاوت را، در متن درس، در تصاویر دیواری، در فیلمهای متحرک و ثابت می‌توان گنجاند. در این بافتها می‌توان از تمرینهای گفتاری مانند تمرینهای ببینید — و بگویید استفاده کرد، یا این که این بافتها را اساس تمرینهایی قرارداد که به خواندن و نوشتن مربوط شوند.

زبان را همچنین می‌توان از طریق بافت شفاهی به صورت داستان، ترانه، حکایت، و انواع مختلف مشقهای شفاهی آموزش داد.

باید دید روش مورد بررسی ما کدامین رسانه را به کار می‌برد؟ روش A از تصاویر دورن متنی فیلمهای متحرک و ثابت استفاده می‌کند. در روش B تصاویر دیواری و حکایات به کار برده می‌شوند؛ و روشهای C و D کار خود را به بافت کنشها محدود می‌کنند.

### ۰-۳-۲ ابزارهای صوری

هر کدام از ابزارهای بافتی را می‌توان در هر یک از دو صورت گفتاری یا نوشتاری زبان به کاربرد. تمرینهای مربوط به صورت گفتاری زبانی را می‌توان از طریق تمرینهای ضبط شده بر روی نوار یا صفحه ارائه کرد.

صورت نوشتاری یا منحصرأ در متن درسها ظاهر می‌شود، و یا به صورت تمرینهای خواندنی و نگارشی به چشم می‌خورد، و یا از آن درمتون خواندنی و کتابهای تمرین جداگانه استفاده می‌کنند. درمقایسه روشهای موردنظر خود متوجه می‌شویم که روش A به دو نوع تمرین از طریق مطالب ضبط شده، و کتابهای تمرین می‌پردازد. اما روش B فقط مطالب ضبط شده را به کار می‌گیرد و روش C هم فقط از کتابهای تمرین، و روش D نیز فقط از متون خواندنی تکمیلی استفاده می‌کند.

مطالب تهیه شده و ابزارهای تکرار درنهایت امر به مهارتهایی که روش به آموزش آنها می‌پردازد، و ترتیبی که این مهارتها را عرضه می‌کند بستگی دارد. هدف کلی تکرار برگردان زبان عرضه شده است به مهارتهای گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن. و فقط در این مهارتهاست که امکان دارد انواع مختلف، و ابزارهای تکرار را درنهایت امر تحلیل و ارزشیابی کرد.

پرسش اصلی این است: از طریق چه بافتیهای، شفاهی و تصویری، و به چه شیوه‌هایی، روش، مطالب آموزش یافته را تکرار می‌کند؟ به این پرسش با توجه به هر کدام از مهارتهای اولیه یعنی گوش دادن، صحبت کردن خواندن و نوشتن باید پاسخ دهیم.

### ۱- گوش دادن

دریافت سخن بدون اراده شنونده ممکن نیست. مهارت گوش دادن به زبان خارجه و درک مفاهیم آن دربردارنده موارد زیر می‌شود: (۱) بازشناسی بی درنگ و ناخودآگاه عناصر حائز اهمیت آن، و (۲) درک مفاهیمی که زائیده ترکیب این عناصر است. (رک: فصل هشتم)

روشهای مورد تحلیل چگونه این تواناییهای بازشناسی و ادراکی را به عاداتهای ناخودآگاه تبدیل می‌کنند؟ آیا در تمرینهایی که این روشها اعمال می‌دارند غیر از متن درسی، از تصاویر و مطالب ضبط شده هم استفاده می‌شود؛ یا از این مطالب به جای متن درس بهره‌برداری می‌شود؟

۱-۱ بازشناسی<sup>۷</sup>

روش موردنظر ما چه نوع مشقهای بازشناسی را در مورد زبان گفتاری به کار می‌برد؟ در گذشته، اکثر روشها نه از کتاب استفاده می‌کردند و نه از مطالب ضبط شده، بنابراین وظیفه آموزش به عهده معلم بود. اما با پیدایش صفحات گرامافون و نوارهای ضبط صوت، روشها به کاربرد چنین مشقهایی به عنوان جزئی از درس پرداختند. این مشقها با عناوینی مانند تمرین پرورش شنوایی، مشق تشخیص و تمیز، یا نامهای دیگر به وجود آمدند. مشقهای تشخیص را می‌توان شامل (۱) شناسایی آوایی، (۲) و آوانویسی دانست.

## ۱-۱-۱ شناسایی آوایی

زبان آموز را می‌توان به تمرین شناسایی آواهای متقابلی واداشت. برای انجام این منظور از تمرینهای همانند-ناهمانند استفاده می‌شود که زبان آموز باید صرفاً همانندی یا ناهمانندی را از هم تشخیص دهد. تمرین دیگری هم به زبان آموز داده می‌شود که پس از شنیدن آوا با نوشتن شماره آوا، آن را بیان می‌کند.

مهارت در بازشناسی واجهای خارجی به زمان زیادی نیاز دارد. در گزارش مورتون<sup>۸</sup> آمده است که اکثریت دانشجویان وی پس از ۲۸ تا ۵۶ ساعت گوش دادن توانستند فقط ۱۴ آوای مهم زبان اسپانیولی را با ۹۰ تا ۹۶ درصد صحت تشخیص دهند. 1704: 129

به هر حال برای درک صورت گفتاری زبان، بازشناسی آواهای منفرد کافی نیست؛ پس روش موردنظر چگونه زبان آموز را قادر می‌سازد تا عناصر مهم در جریان عادی گفتار را تشخیص دهد؟

روشها از جمله‌های تقابلی که در هر کدام یک عنصر متفاوت وجود دارد استفاده می‌کنند. این کار را به شیوه‌های گوناگونی می‌توان عرضه داشت. ضمن بیان جمله می‌توان آنها را به ترتیب توالی شماره گذاری کرد، و از زبان آموز خواست جمله‌ای که در متن می‌شود شناسایی کند. هرمتنی شامل سه تا چهار جمله تقابلی می‌شود؛ و برعهده زبان آموز است که پس از شنیدن تک جمله‌ای ضبط شده‌ای همانندی آن را با یکی از سه تا چهار جمله‌ای که در متن آمده است بررسی کند. نوع دیگری از این تمرین چنان است که زبان آموز باید شماره تصویری را که با جمله بیان شده تطبیق می‌کند اعلام دارد. برخی روشها برای آن که زبان آموز بتواند جمله‌های پربسامد را از راه گوش یاد

بگیرد او را با آواها و کلمه‌های زبان موردنظر به صورت گروهی آشنا می‌کنند. دلیل انجام چنین کاری این است که هر چه مطالب حفظی زبان آموز بیشتر بشود، به توانایی بیشتری در زمینه سخن خارجی دست می‌یابد. گفته می‌شود که پرآموزی<sup>۹</sup> برای درک مطلب بسیار ضروری است.

### ۱-۱-۲ آوانویسی

روش موردنظر تا چه حدی از نشانه آوایی استفاده می‌کند، و چه نوع نشانه‌هایی را به کار می‌برد؟ امکان دارد برخی روشها از زبان آموز بخواهند آواها و جمله‌های ضبط شده را با نشانه‌های آوایی بنویسند و آوانویسی خود را با متن یا کتاب تمرین آوانویسی مقایسه کنند. بعضی روشها آواها را به صورت جفت‌های کمینه<sup>۱۰</sup> مرتب می‌کنند: بدین معنی که آنها را به صورت کلمه‌ها یا عبارتهایی درمی‌آورند که فقط دارای یک تفاوت آوایی باشند: جفت‌هایی مانند *tin* و *thin*، *nut* و *not*، *I'm living here* و *I'm leaving here*. تمام آواهای مربوط به شیوه‌ای با یکدیگر مقابله می‌شوند تا تمام واجهای زبان منظور مشخص گردند. بعضی روشها از این حد هم فراتر می‌روند، گویی که درک زبان گفتاری را منوط به توانایی بازشناسی واجهای زبان می‌دانند.

فقط آوای منفرد نیست که معنی کلمه‌ای را عرضه می‌کند، بلکه بافتی هم که این کلمه در آن به کار می‌رود در این مسأله سهیم است. هر چه شخص زبانی را بهتر بفهمد، توانایی بیشتری دارد تا مفاهیم بافتی گوینده را آرام آرام تعقیب کند، و این مفاهیم را با موقعیت کلی سخن بهتر مرتبط گرداند. تکرار کلمه‌ها در بافت کلام به درک مطلب کمک مهمی می‌کند.

### ۱-۲ درک مطلب شنیداری

در حالی که روشها با استفاده از متون خواندنی درجه‌بندی شده تکمیلی، تمرینهای فراوانی را در زمینه درک مطلب دیداری فراهم می‌کنند، (رجوع کنید به پایین)، کمتر روشی یافت می‌شود که همین مقدار تمرین برای درک مطلب شنیداری تهیه دیده باشد. مطالبی هم که در این زمینه فراهم شده اغلب به همان واژگان و موقعیتهایی محدود می‌شود که در بخش گفتاری درسها به کار رفته است. توجه این موضوع در سطح مقدماتی

آموزش این است که سرعت درک مطلب با مقدار واژگان نسبت معکوس دارد. بنابراین هر چه مقدار واژگان کمتر باشد، میزان درک مطلب بیشتر است؛ و هر چه تعداد واژه‌های متن بیشتر باشد، زمان دریافت آنها طولانی‌تر می‌شود. کلمه‌های تکراری را از سایر کلمه‌ها سریع‌تر می‌توان بازشناسی کرد. لذا روانی درک مطلب به مقدار واژگان و بسامد کاربرد آنها بستگی دارد.

اما اگر قرار باشد زبان آموز آنچه را که می‌شنود یاد بگیرد، سرانجام باید تمرینهای گوش‌کردنی زیادی؛ به مراتب بیشتر از آنچه می‌تواند بیان کند، در اختیار داشته باشد. همان‌طوری که مدتها پیش، اپیکتتوس<sup>۱۱</sup> بیان کرده است. بشر دارای یک زبان و دو گوش است، بنابراین باید دو برابر آنچه می‌گوید بشنود.

درک هر مطلب شنیداری مستلزم فهم صورت و معنی گفتار می‌شود، و از طریق (۱) تمرینهای ویژه گوش دادن، (۲) تمرینهای نگاه‌کن و گوش‌ده، و (۳) تمرینهای بخوان و گوش‌ده می‌توان به درک مطالب شنیداری دست یافت.

### ۱-۲-۱ تمرینهای ویژه گوش دادن

تمرین در مورد گوش دادن به زبان موردنظر را به صورت مطالب ضبط شده در صفحه‌ها و نوارها می‌توان تهیه دید. این تمرینها شامل نمونه‌هایی از گفت و شنودهای روزانه می‌شوند که امکان دارد در همان کشوری تهیه شود که به آن زبان صحبت می‌شود، و باید در بردارنده صداهای متنوع، و لهجه‌های گوناگون باشد. نوع دیگر این تمرینها را از نمایشنامه‌ها و خواندنیهای ادبی می‌توان انتخاب کرد. لازم به یادآوری است که هر تمرینی باید با یک سری پرسشهای نوشتاری همراه باشد تا زبان آموز بتواند توانایی درک خویش را بیازماید. البته چنین تمرینهایی موقعی اعمال می‌شوند که زبان آموز پایه‌های درک شنیداری خود را در زبانی که می‌آموزد تقریباً استوار کرده باشد.

### ۱-۲-۲ تمرین نگاه‌کن و گوش‌ده

متن ضبط شده را می‌توان با توالی تصاویری توأم کرد که معانی مطالب را بیان می‌دارند. این تصاویر یا به صورت عکس در کتاب درسی، تصاویر دیواری، فیلمهای ثابت، و یا فیلمهای متحرک ناطق است.

روش A از تصاویر کتاب، و نوارهای فیلم همراه با مطالب ضبط شده استفاده می‌کند. این روش دارای یک سری فیلمهای متحرک ناطق هم هست که توالی حرکتها توجیه کننده توالی گفتاری است.

### ۱-۲-۳ تمرین بخوان و گوش بده

به مطالب ضبط شده ضمن خواندن متنی که روش تهیه دیده است می‌توان گوش داد. در این نوع تمرین امکان دارد زبانی را که تدریس می‌شود به کاربرد؛ یا این که از زبان مادری زبان آموز نیز استفاده کرد. یک روش، متن زبان خارجه را در نوار فراهم کرده و ترجمه آن را در متن کتاب تهیه دیده است. در این جا تمرین درک شنیداری شامل خواندن ترجمه ای می‌شود که زبان آموز در حین خواندن آن به متن اصلی ضبط شده هم گوش می‌دهد.

### ۲- صحبت کردن

صحبت کردن از پیچیده ترین مهارتهای زبانی است، زیرا در حالی که صحبت کردن مستلزم به زبان آوردن آن چیزی است که بدان اندیشیده ایم، اندیشیدن به چیزی را که باید به زبان آوریم نیز شامل می‌شود. برای کسب چنین مهارتی، به نظر می‌آید که ساختهای زبانی را باید به ترتیب نزولی اندازه آنها برگزید. 93: 623 لازم است کلمه ها را با سرعت زیاد و با فاصله ای در حدود پنج تاده کلمه پیش از ادای آنها برای توالی سخن انتخاب کرد. 192: 367 علاوه براین، الگوها و کلمات را باید چنان برگزید که مناسب موقعیت و نگرش صحیح مورد نظر باشد. اینها که گفته شد، با تسلط به خزانه متناسبی از ساختها، و واژگان زبانی مقدور می‌شود؛ و نیاز به مقدار زیادی ممارست دارد؛ زیرا (۱) صحبت کردن شامل امر تلفظ می‌شود، که خود مستلزم تمامی امور نظام آوایی زبان است که به هنگام سخن نقش خود را ایفا می‌کنند، و (۲) ترکیبات زبانی که شامل کاربرد همزمان تمام نظامهای دستوری، واژگانی و معنایی هم هست که باید با وزنی (ریتمی) منظم به کار برده شوند.

### ۲-۱ تلفظ

مشقهای تلفظ شامل همان مطالبی است که در عرضه کردن آواها به کار می‌روند، لذا در ساختن این تمرینات از همان تمرینهایی که برای بازشناسی آواها به کار می‌روند، می‌توان استفاده کرد. در بررسی مشقهای تلفظ، توجه به چگونگی مناسبت آواها با واژگان، ساخت و بافتهایی که احتمال دارد زبان آموز به کاربرد دارای اهمیت زیادی می‌شود. آیا



در مشق آوایی از همان واژگانی استفاده می شود که در قسمتهای دیگر درس به کار می رود، یا واژگانی متفاوت به کار برده می شود؟ برای مثال، آیا زبان آموز مبتدی کاربرد کلمه هایی را مانند rile و tie را باید به صرف تمرین مصوت مرکب /i:/ یاد بگیرد؟ آیا زبان آموز به منظور تمرین مصوت باز /ɛ/، ناگزیر می شود جمله هایی مانند

**The good bull put his sooty foot into the brook**

را به کار برد؟ آیا مجبور است برای رسیدن به کمال تلفظ مصوت /y/ به منظور بیان جمله

**Le curé 'a su ce qu'il a lu sur les murs de la cure**

و یا چیزهای غیرمحمولی معادل اینها پردازد؟

آیا مشقهای آوایی با آنچه در صرف و نحو زبان انجام می گیرد، ارتباط دارد؟ مثلاً، آیا در تمرین کلمه های جمع در زبان فرانسه، عامل جمع S- ارتباطی به تمرینهای تلفظی آن، در گروههای ادغامی، مانند **leurs affaires, les enfants** دارد؟

مشقهای تلفظ را به صورت مطالب ضبط شده، و/یا در کتابهای درسی می شود عرضه کرد. این مشقها می تواند شامل (۱) مشق صوتهای بین دو خط مایل<sup>۱۴</sup>، (۲) مشق جفت کمینه، (۳) خواندن شفاهی، (۴) مشق گوش بده و تکرارکن، و (۵) مشق سرود باشد.

## ۲-۱-۱ مشقهای آوایی بین دو خط مایل

در این گونه مشقها با گذشتن از مرز یک واج به مرز واج دیگری، می رسیم که به ایجاد صداهای نامأنوس منجر می گردد. برای مثال، تفاوت صدای /i/ و /y/ را در زبان فرانسه با تغییر وضعیت لبها از حالت گسترده کامل، به حالت گرد کامل می توان تمرین کرد: مانند این سه جفت صوت /i/ - /y/، /e/ - /ø/، /a/ - /ɑ/ و جز آن. در این مشقها

۱۲ - /U/ در سایر نشانه های آوایی است. دیوید آبر کرمببی هم در آوانویسی این /U/ نشانه را به کار

می برد. رک:

Abercrombie, David (1967).

Elements of General Phonetics; Edinburgh

۴

۱۳ - /y/ مصوت پیشین، بسته، گرد و انقباضی است یعنی موضع تلفظ آن در قسمت پیشین دهان است. دهان

حتی المقدور بسته، لبها گرد و عضلات زبان منقبض (مفت) می شود. تنها تفاوتی که این صوت با /i/ در کلمه «بید»

فارسی دارد این است که در تلفظ /y/ لبها گرد و در تلفظ /i/ لبها گسترده می شود. اگر /y/ را با صورت کلمه «بود»

در زبان فارسی مقایسه کنیم، موضع /y/ قسمت پیشین دهان و موضع /u/ قسمت پسین دهان است. م.

۱۴ - منظور نویسنده شیوه واج نویسی است. م.

می توان نشانه آوایی، یا نشانه خطی را با نگاره ای همراه کرد، که مبین وضعیت لبها باشد:



وضعیت گسترده      وضعیت گرد

## ۲-۱-۲ مشقهای جفت کمینه

بعضی روشها مبتنی بر نظریه ای از نظام تلفظی می باشند که واج را کوچکترین واحد تغییر آوا می دانند، یعنی کوچکترین عامل صوتی که موجب تغییر معنی می شود. بنابراین تمرین مشق تلفظ واجهای زبان را برای تمیز تفاوت‌های جفت کمینه لازم می دانند. این جفت کمینه ها را در زبان انگلیسی با مثال **sit-seat** و در زبان فرانسه با مثال **si-su** می توان عرضه کرد. جفت کمینه را در جمله هم می توان ارائه داشت و این در صورتی است که به تضادهای کمینه توجه شود، مانند این ضرب المثل فرانسه که برای نشان دادن تقابل صامت‌های انسدادی ارتعاشی و بی ارتعاش<sup>۱۵</sup> **/p-b/** و سایشی ارتعاشی در مقابل جفت بی ارتعاش آن **/s-z/** به کار می رود. **Poisson sans boisson est poison** تشخیص تفاوت صوتی ارتعاشی در مقابل بی ارتعاش برای بعضی آلمانیها، چینیها و لهجه های دیگری ایجاد اشکال زیادی می کند (در ضمن رک: ۲-۱-۱ در بالا).

## ۲-۱-۳ بلندخوانی<sup>۱۶</sup>

بلند خوانی، در مدارس ابتدایی بقدری متداول بوده است که بعضی از معلمان زبان آن را، بی آنکه دلیلی داشته باشند، در آموزش زبان دوم تعمیم داده اند. روشی که بلندخوانی را برای تصحیح تلفظ به کار می برد، به منظور اجرای این هدف باید مطالب خواندنی هم داشته باشد. تهیه این مطالب به هر دو صورت علایم خطی و نشانه های آوایی مقدور است. در زبانهای خاصی مانند انگلیسی و فرانسه، متون بلندخوانی که برای مشق گفت و شنود در سطح مقدماتی تهیه شده و به شیوه خط نویسی متداول نگاشته شده است.

۱۵ - Voiced (ارتعاشی)، Voiceless (بی ارتعاش). واژه های ارتعاشی و بی ارتعاش را مترجم به واژه های واک دار یا واکبر و بی واک ترجیح می دهد. ارتعاش به معنی توأم با ارتعاش تارهای صوتی و بی ارتعاش دلالت بر فقدان ارتعاش تارهای صوتی دارد - م.

چنانچه این متون آنچنان که نوشته می شوند. خوانده شوند احتمال دارد که به تلفظ املای کلمه ختم گردد. مثلاً کلمه **listen** را به جای این که **/lisn/** تلفظ کنند، با تلفظ **/listen/** ادا نمایند و احتمال می رود که دامنه این گونه تلفظ نادرست به کلماتی مانند **nation, women, tough, through** که املای غیرآوایی دارند کشانده شود. به همین دلیل بعضی روشها متون بلندخوانی را فقط با علایم آوایی عرضه می کنند. این مسأله زبان آموز را ملزم به یادگیری الفبای ویژه ای می کند. اگر زبان آموز خیلی کم سن و سال باشد و هنوز در الفبای زبان اولش با مشکلاتی روبرو باشد، ارائه الفبای ویژه او را سردرگم می کند. از سوی دیگر، اگر در مورد زبان نوشتاری تجربه زیادی داشته باشد، یعنی قبل از این که بتواند کلمه ای را تلفظ نماید، لازم باشد صورت نوشتاری آن را ببیند، دانستن علایم آوایی برای او ضروری خواهد بود.

## ۲-۱-۴ مشقهای گوش بده و تکرار کن

این نوع مشق شامل آواهای منفرد و یا جمله هایی می شود که در فواصل زمانی دارای مکشهایی است تا زبان آموز بتواند آنها را تقلید کند. این گونه مشقها به صورت نوار و صفحه موجود است و از آنها برای تمرین واجها، تکیه الگوهای آهنگ کلام و مشخصه های زنجیری زبان می توان استفاده کرد.

قسمت ضبط شده درس را می توان چنان مرتب کرد که زبان آموز به تکرار قسمتهای جمله، قبل از تکرار کلی آن، وادار گردد. به مثال زیر توجه کنید:

دستگاه ضبط	Where
زبان آموز	Where
دستگاه ضبط	can I get
زبان آموز	can I get
دستگاه ضبط	Where can I get
زبان آموز	Where can I get
دستگاه ضبط	some toothpaste
زبان آموز	some toothpaste
دستگاه ضبط	Where can I get some toothpaste?
زبان آموز	Where can I get some toothpaste?

طول واحدی که باید تکرار شود در روشهای مختلف، متفاوت است. در بعضی روشها طول واحد از پنج هجا تجاوز نمی‌کند و در نتیجه زبان آموز تقریباً همیشه اجزای جمله را قبل از تکرار یکپارچه جمله می‌شنود و تکرار می‌کند.

## ۲-۱-۵ سرودها

سرودها را می‌توان فقط در متن درس جای داد یا در نوار هم ضبط کرد. اگر چه کاربرد سرود طرح ثمر بخشی در تکرار صوتها و گروههای آوایی به شمار می‌رود، ضرورت ایجاب می‌کند سطح زبانی و کارایی آنها در زبانی که تدریس می‌شود بررسی گردد. باید دید آیا وزن ترانه با وزن طبیعی جمله تطبیق می‌کند؟ یا این که تکیه‌ها روی هجاهایی قرار گرفته است که در حالت عادی کلام، تکیه نمی‌گیرند؟ آیا همه ساختهای به کار رفته در سرود متداول و معمولند یا این که سرودها فرصتی را برای مشق ساختهای غیر معمولی پیش می‌آورد؟ اگر ساختهای زیر به اندازه کافی تکرار گردند

We three kings of Orient are  
I'm going to Alabama my true love for to see

امکان دارد بعدها موجب گردد زبان آموز بگوید:

We three students of English are  
I'm going to town my young brother for to see.

## ۲-۲ بیان شفاهی

از تمرینهای تلفظی تا کسب توانایی گفت و شنود سلیس به زبانی دیگر راهی بس طولانی در پیش است. بیان شفاهی نه فقط مستلزم تمام خصیصه‌های درک مطلب شنیداری است، که شامل کاربرد آواهای صحیح در الگوهای وزنی و آهنگی کلام می‌شود، بلکه شامل انتخاب کلمات و تصریفات هم هست، البته به نحوی که افاده معنی صحیح کند.

امکان دارد روشی به ارائه بیان شفاهی تنها از طریق تمرینهای شفاهی بپردازد و یا این که تمرینهای تصویری را هم به آنها بیفزاید و مطالب ضبط شده را هم به کار ببرد یا نبرد. این تمرینها شامل موارد زیر می‌شوند (۱) گفت و شنودهای دو نفره مدل (۲) تمرین الگوها، (۳) جدولهای مشق شفاهی، (۴) تمرینهای نگاه کن و بگو، و (۵) انشای شفاهی.

## ۲-۲-۱ گفت و شنودهای دوفره مدل

گفت و شنودهای دوفره معمولترین نوع بیان شفاهی است. این تمرینها گفتارهای کوتاه پرسامدی هستند که مطالب گفت و شنودی روزمره را دربرمیگیرند. این گفت و شنودها را می توان در میان بافتهای گسترده ای گنجانند که تمامی زیر و بمهای معنایی و کنایه ای را دربرگیرند و جزئی ترین تغییرات آهنگی کلام را نشان دهند. از آنجا که تمامی عناصر زبانی در یک گفت و شنود به هم ارتباط دارند، اهمیت کلامی آنها به مراتب بیشتر از اهمیت جملات مجزا از هم است. گفت و شنودها را می توان به شکل نمایشنامه درآورد و آنها را اجرا نمود و از آنها به عنوان اساس تمرینهای دیگری، مانند مشقهای الگویی هم استفاده کرد، و به هر جمله مشقی نوعی اشاره بافتی را هم افزود.

اما گفت و شنود همیشه به تمرین کاربرد مستقل زبان منتهی نمی شود. مع هذا تصور می رود که تمام تواناییهای پیچیده گفتار را بتوان در گفت و شنود به کار بست؛ به همین دلیل است که بعضی روشها تا تسلط کامل زبان آموز به این تواناییها از به کارگیری گفت و شنود خودداری می کنند.

در بررسی گفت و شنودها، ابتدا به طول و دامنه محتوایی آنها توجه می کنیم. آیا محتوای گفت و شنود به فاعل، شخص، مکان، زمان، سن و لحن نیز اشاره ای دارد؛ اینها مشخصه هایی است که گفت و شنود را واقعی و باورکردنی جلوه می دهند؟ آیا گفت و شنودها اصالت دارند و یا این که از نمایشنامه ها و داستانها استخراج شده اند؟ میانگین طول گفت و شنود چقدر است؟ اگر قرار است گفت و شنودها را حفظ کرد، نباید بیش از اندازه طولانی باشند. اندازه مجاز هر گفت و شنود حدود شش جمله با میانگین شش کلمه در هر جمله پیشنهاد شده است. 888: 180

گفت و شنود چگونه عرضه می شود؟ در یک روش، گفت و شنود فقط یک بار بدون مکث برای زبان آموز تکرار می شود تا آنها را مطالعه و تقلید کند. در روش دیگر، گفت و شنود یک بار چه برای شنیدن و بار دیگر توأم با مکث، برای تقلید، به زبان آموز عرضه می شود. و سرانجام گفت و شنود به شیوه ای تقسیم می شود که زبان آموز فقط گفتاریکی از گویندگان را می شنود و زمینه تولید پاسخهای گوینده دیگر را فراهم می آورد.

در سطحی پیشرفته تر، تنظیم مطالب ضبط شده به صورتی است که زبان آموز را دعوت می کند تا خود را در موقعیت یکی از گویندگان بگذارد، بدین معنی که فقط نیمی از گفت و شنود را در موقعیت ارائه می کند، و به زبان آموز امکان می دهد نیم دیگر را ابداع

نماید. مثال:

ضبط: Somebody phones to ask you why you didn't turn up at the last meeting. You reply: (1) that you didn't know there was a meeting; (2) that you didn't get the announcement; (3) that you're sorry to have missed it; and (4) that you'll make sure to come to the next meeting.

ضبط: I was wondering why you didn't come to our last meeting.

زبان آموز: I didn't know there was a meeting.

ضبط: Didn't you get our letter?

زبان آموز: No, I didn't, etc, etc.

با استفاده از تصاویری که در نوارهای فیلمی یا فیلمهای متحرک ناطق موجود است، و برای تقویت بافت دیداری می توان مشقهای مربوط به گفت و شنود دوفره را تقویت کرد.

## ۲-۲-۲ تمرین الگویی

بیشتر نمونه های گوناگون تمرین الگو زبان آموز را ملزم می کند تا در پاسخ به پرسش منظوری یا کلمه فراخوان دست به انتخاب دستوری یا معنایی بزند. تمرین الگویی توضیحات دستوری را غیر ضروری می نماید و یادگیری را به شیوه قیاسی تقویت می کند. از آنجا که این تمرین همواره مستلزم ایجاد نوعی تغییر در جمله با استفاده از الگویی معین است، لازم می آید نوع تغییر و شیوه آن را که زبان آموز ملزم به انجام آن است در این نوع مشقهای الگویی روشن کرد. مشق ممکن است شامل جمله های جدا از متن باشد و جمله ها هم با یکدیگر ارتباطی نداشته باشند، یا این که در بردارنده مطالب مشقی باشد که از داستانی و گفت و شنودی گرفته شده است (۱-۲-۱).

روش مورد نظر می تواند هر کدام از نمونه های زیر را که در مشقهای تمرین الگویی موجود در متن، یا در متن و دستگاه ضبط وجود دارد، تهیه کند (R)<sup>۱۷</sup>، دستگاه ضبط بعد از هر کلمه عامل مکث دارد. در طول این مکث به زبان آموز (L)<sup>۱۸</sup> امکان داده می شود تا پاسخ درست را بازگو کند. در مشقهای خود اصلاحی<sup>۱۹</sup>، پس از مکث پاسخ صحیح داده

می شود. این نوع مشق به زبان آموز امکان می دهد تا بدون درنگ آنچه را که گفته است با آنچه که باید می گفت مقایسه کند.

نمونه های گوناگون مشقهای الگویی به قرار زیر است: (۱) افزایشی، (۲) جایگزینی، (۳) جانشینی، (۴) ترکیب سازی، (۵) تبدیلی (۶) تکمیلی، (۷) گشتاری، (۸) جابجایی، (۹) پاسخهای مشخص، (۱۰) کوتاه سازی، و (۱۱) بازسازی.

### (۱) افزایشی

این مشقی است از نوع گسترشی؛ بدین معنی که از طریق متن یا نوار، کلمه یا عبارتی را در اختیار زبان آموز می گذارد، و زبان آموز آن را در انتها یا ابتدای عبارت پیشین می گنجاند، مثلاً

R : He's working

L : He's working

R : Here

L : He's working here.

R: This afternoon

L: He's working here this afternoon

\* \*

R: Elle pense

L: Elle pense

R: Toujours

L: Elle pense toujours

R: À son fils

L: Elle pense toujours à son fils.

امکان دارد عبارت ثابتی را در نظر بگیریم تا زبان آموز آن را به جمله اضافه کند.

R: À la campagne

L: À la campagne

R: Je reste

L: Je reste à la campagne

R: Je veux rester

L: Je veux rester à la campagne.

R: Je veux toujours rester

L: Je veux toujours rester à la campagne.

## (۲) جایگزینی

در این نمونه از مشق جایگزینی، ساخت جمله‌هایی را به زبان آموز عرضه می‌داریم که تعدادی کلمه‌های مجزا را به دنبال دارند. زبان آموز می‌بایست این کلمات را در جاهای ویژه خود در ساخت جمله‌ای به کار برد. برای مثال از این مشق برای تمرین موقعیت کلمات معینی، مانند قیدهای انگیزی، می‌توان استفاده کرد:

R: Jim is working at his car. Always

L: Jim is always working at his car.

R: Jim is always working at his car. Usually.

L: Jim is usually working at his car.

R: Jim is usually working at his car.

\* \*

R: I know him. Hardly.

L: I hardly know him.

\* \*

R: Je l'ai donné. Lui

L: Je le lui ai donné.

## (۳) جانشینی

متن یا دستگاه ضبط صوت جمله‌ای را همراه با دستورالعملی مبنی بر جانشین کردن یکی از عناصر جمله عرضه می‌کند. امکان دارد این عنصر همیشه یکسان باشد، یا این که شامل یک رشته جایگزینی گردد که در آن تمام عناصر، یکی بعد از دیگری تغییر می‌کنند.

R: I put a clean shirt in your drawer.

Handkerchief.

L: I put a clean handkerchief in your drawer.

R: I put a clean handkerchief in your drawer.

Pullover.

L: I put a clean pullover in your drawer.

R: I put a clean pullorer in your drawer.

\* \*

R: He lost his pen. she.

L: She lost her pen.

R: Found

L: She found his pen.

R: My

L: She found my pen.

R: Watch



L: She found my watch.

\* \*

R: Elle joue dans le jardin. Il

L: Il joue dans le jardin.

R: Travaille.

L: Il travaille dans le jardin.

R: À la maison

L: Il travaille à la maison.

#### (۴) ترکیب سازی

دو عبارت، بنیدیا جمله به زبان آموز داده می شود که آنها را در قالب یک واحد ساختاری مفرد با هم ترکیب کند و هرگونه تغییری را که لازم بداند به کار برد.

R: I know the man. He owns the garage.

L: I know the man who owns the garage.

R: I know the man who owns the garage.

\* \*

R: J'ai rencontré cette demoiselle. Elle enseigne ici.

L: J'ai rencontré cette demoiselle qui enseigne ici.

#### (۵) تبدیلی

تعدادی از شکل‌های ساختاری، با دستورالعمل‌هایی برای تبدیل همه آن شکل‌ها به الگوی معینی به زبان آموز داده می شود:

R: (به شکل منفی برگردانید)

He was there last week.

L: He wasn't there last week.

R: He wasn't there last week. I saw the director.

L: I didn't see the director.

\* \*

R: (به زمان آینده تبدیل کنید)

Il va chez lui.

L: Il ira chez lui.

R: Je passe la journée en ville.

L: Je passerai la journée en ville.

## (۶) تکمیلی

در این نوع مشق، از زبان آموز خواسته می شود با ارائه جمله ای کامل به جمله ای ناقص پاسخ بگوید:

R: He has all of them and...

L: He has all of them and I have none.

R: He has all of them and I have none. You take your share and I'll...

L: you take your share and I'll take mine.

\* \*

R: Mieux vaut tard...

L: Mieux vaut tard que jamais.

## (۷) گشتاری

جمله ای در پاسخ به یک کلمه فراخوان به شکلی خاص تغییر می یابد.

R: Today we came to school at nine. Tomorrow.

L: Tomorrow we'll come to school at nine.

R: Tomorrow we'll come to school at nine.

\* \*

R: Il commence ses vacances demain. Nous

L: Nous commençons nos vacances demain.

## (۸) جابجایی

در اینجا از زبان آموز خواسته می شود که جمله ای را با جمله مربوطی جابجا کند.

R: (Ask for some.) I like ice-cream.

L: Give me some ice-cream.

R: Give me some ice-cream.

\* \* \*

R: Dites que vous en avez besoin.

Il y a du papier.

L: J'ai besoin de papier.

## (۹) پاسخهای مشخص

این نوع مشق را برای تمرین فرمولهای ثابت در اموری که برادب، شگفت زده کردن و جز آن دلالت داشته باشد، به کار می برند. دستورالعملهایی به زبان آموز داده می شود تا به اقتضای موقعیت یا نگرشی که موردنظر است از فرمولی استفاده کند.

### پاسخ مثبت و مؤدبانه بدهید

R:

Did you enjoy the meal?

L: yes, indeed.

R: yes, indeed, May I borrow your pen?

L: of course.

\* \* \*

R: (Vous êtes surpris)

Gaston se marie.

L: Pas possible!

### (۱۰) کوتاه سازی

متن یا دستگاه ضبط صوت شکل طولانی از جمله ای را در اختیار زبان آموز قرار می دهند و از او می خواهند آن را کوتاه سازد:

R: I have the keys

L: I have them.

R: I have them. It's my pencil.

L: It's mine.

\* \* \*

R: Je connais cette dame.

L: Je la connais.

### (۱۱) بازسازی

زبان آموز محتوای یک جمله خبری یا پرسشی را که متن یا دستگاه ضبط به او می دهد به شکل دیگری بازگو می کند.

R: Ask me how old she is.

L: How old is she?

R: How old is she? Tell me that you're going to give your bicycle to your brother.

L: I'm going to give my bicycle to my brother.

\* \* \*

R: Dites — Lui que vous êtes d'accord.

L: Je suis d'accord.

مشقهای تمرین الگویی ممکن است زمینه تکرارهای زیاد را فراهم سازد، اما تا زمانی که زبان آموز در زبان مورد نظر مقداری تجربه کسب نکرده باشد نمی توان از وی انتظار داشت تا نسبت به محدوده ها یا دامنه تغییرات آگاهی داشته باشد.

## ۲-۳-۲ جدولهای مشق شفاهی

این جدولها چنان طرح ریزی می شوند که زبان آموز را به انشای جملاتی با الگوهای معین توانا کند. این جدولها شامل (۱) جدولهای جانشینی، و (۲) جدولهای همخوانی است.

## (۱) جدولهای جانشینی

جدولهای جانشینی به یک ساخت جمله ای اطلاق می شوند که فهرستی از کلمات در زیر هر یک از عناصر جمله وجود داشته باشد.

دو نوع جدول جانشینی وجود دارد، یکی جدولهایی که در همه حال افاده معنی می کنند، و دیگری جدولهایی که چنین نیستند. در کاربرد جدولهایی که در همه حال معنی خواهند داشت، از زبان آموز خواسته می شود از چپ به راست و هر عنصری را که بخواهد از ستونهای دنبال هم انتخاب کند و جمله های معقولی بسازد. در نوع دیگر زبان آموز ملزم است با استفاده از عناصری که در اختیار دارد جمله ای معقول بسازد.

هر تعداد از عناصری را که لازم باشد در ساخت بعضی جمله ها می توان تغییر داد. روشها ممکن است جدولهایی را با یک عنصر متغیر، دو عنصر یا بیشتر تهیه کنند. (الف) جدولی که یک متغیر دارد

He's putting his	pen pencil book key	on the table.
------------------	------------------------------	---------------

برای زبان آموز به اندازه کافی ساده است این جدول را حفظ کند و تمام تغییرات ممکن را از حفظ بیان کند، مع هذا فقط چهار دگرگونی را می تواند به وجود آورد. اما اگر این جدول را به جدولی با دو عنصر متغیر تبدیل کنیم، زبان آموز می تواند شانزده جمله مختلف بسازد.

(ب) جدولی که دو متغیر دارد.

He's putting his	pen pencil book key	on the table. in the basket. over the bag. under the desk.
------------------	------------------------------	---

$$4 \times 4 = 16$$

بعدها درس به سوی جدولهایی کشانده می شود که دارای سه عنصر متغیرند و امکان تولید جمله های بیشتری را فراهم می آورند.  
(ج) جدولی که دارای سه متغیر است.

He's putting his	pen	on	the table.
	pencil	in	the basket.
	book	over	the bag.
	key	under	the desk.
<hr/>			
4 x 4 x 4 = 64			

حفظ کردن جدولهایی هم که دارای چهار متغیرند چندان دشوار نیست.  
(د) جدولی که چهار متغیر دارد.

He's putting	my	pen	on	the table.
	your	pencil	in	the basket.
	his	book	over	the bag.
	her	key	under	the desk.
<hr/>				
4 x 4 x 4 x 4 = 256				

(ه) جدولی که دارای پنج متغیر یا بیشتر باشد.  
گرچه کنترل جدولی که پنج متغیر یا بیشتر داشته باشد کمی دشوار است ولی در عین حال از باروری بسیار زیادی هم برخوردار می باشد. در جدول زیر که دارای پنج متغیر است زبان آموز می تواند ۱۰۲۴ جمله بسازد.

He	puts	my	pen	on	the box.
	is putting	your	pencil	in	the basket.
	will put	his	book	over	the bag.
	put	her	key	under	the desk.
<hr/>					
4 x 4 x 4 x 4 x 4 = 1,024					

با این الگو امکان دارد متغیرها را به هفت رساند که ۱۶,۳۸۴ جمله مختلف را به دست می دهد. ارزش جدولهای جانشینی در ایجاد عادت است که با فراوانی جملاتی مقدور می شود که زبان آموز به سبب سادگی ساختن آنهاست.  
از مشق جانشینی در موارد گوناگونی می توان استفاده کرد. به منظور آمادگی در

کاربرد جدول، لازم است مطمئن شویم که زبان آموز تلفظ صحیح، تکیه، آهنگ و وزن کلام مدل را یاد گرفته است. سپس مدل تک متغیری را به او عرضه می‌کنیم تا تکرار کند. آنگاه، به جای تمامی جمله، یکی از متغیرها را به صورت کلمه عامل تغییر به او می‌دهیم تا جمله کامل را پاسخ دهد. به این ترتیب:

pencil. : کلمه فراخوان

He's putting his pencil on the table. : پاسخ

Book. : کلمه فراخوان

He's putting his book on the table. : پاسخ

بعدها امکان دارد زبان آموز جدول را حفظ کند و هر چند جمله ای را که می‌تواند انشا کند.

وقتی شکلهای منفی و پرسشی تدریس شد، جمله‌های متن را می‌شود به منفی و پرسشی برگرداند، و آهنگ و وزن کلامی را که این دو شکل به خود می‌گیرند در تغییر منظور معمول داشت.

جدولهای جانشینی که در همه حال افاده معنی می‌کنند تمرینهای بسیار عالی برای یادگیری صورتهای و الگوهای زبان می‌باشند، اما در بیان معنی کلام مستلزم چنین کیفیتی نیستند. با گنجاندن جدولهای همخوانی در برنامه براین وضع نامساعد می‌توان غلبه کرد.

## (۲) جدولهای همخوانی

در جدولهای همخوانی، ستونهایی از عناصر به ترتیبی تنظیم می‌شود که با گزینش یک عنصر از یک ستون و همخوانی آن با یک عنصر از ستون دیگری، زبان آموز به جمله ای دست می‌یابد که دارای معنایی معقول است. در کاربرد جدول، زبان آموز باید معنای آنچه را که می‌گوید بداند.

انواع مختلفی از مشقهای همخوانی وجود دارد. برخی برای مرحله آغازی مناسبند، بعضی را فقط در سطحی پیشرفته می‌توان به کار برد. اینها مثالهایی است از جمله‌هایی ساده در مشق همخوانی که در مرحله ابتدایی یافت می‌شود:

We put	shoes	on our	heads
	hats		fingers
	rings		feet

البته لازم است زبان آموز معنای آنچه را می‌گوید، بفهمد تا بتواند از جدول بالا جمله‌های زیر

را درست کند:

We put shoes on our feet.

We put hats on our heads.

We put rings on our fingers.

بعدها در مراحل ابتدایی چیزی مانند جدول زیر را می شود به او ارائه داد:

I need a	knife	to	go fishing
	hook		cut bread
	ticket		get on the bus

یک دوره درسی در هنگام آموزش کاربرد بندها در جمله های پیچیده ممکن است برای درک ارتباط صحیح بین بندهای جمله، از مشقهای همخوانی استفاده کند. برای مثال وقتی به تدریس جمله های شرطی برسیم، امکان دارد مشقی مانند این مشق را در برنامه درسی بگنجانند:

I'd make a	shelf	if I had some	leather
	dress		paper
	cake		cloth
	belt		flour
	poster		wood

زبان آموز را می توان واداشت تا نه فقط به همخوانی بندها، بلکه به همخوانی جمله های کامل نیز پردازد. مثال:

Mr.	A	is a	farmer	He has lots of	patients
	B		fisherman		pupils
	C		shopkeeper		cattle
	D		teacher		customers
	E		doctor		fish

مشقهای همخوانی را براساس متون قرائتی هم می توان تهیه دید. متن ممکن است فهرستی از پرسش و فهرستی از پاسخ درباره داستانی ارائه دهد، اما هیچ کدام از فهرستها منظم نیستند.

#### پرسشها

Who came to the house?  
Where did he put his coat?  
What did he give to the woman?  
Where did she put the box?

#### پاسخها

He gave her a box of chocolates.  
She put it on the table.  
Mr X came to the house.  
He put it in the bedroom.

از نمونه‌هایی از جدول همخوانی می‌شود برای مشق سلامت بیان استفاده کرد. در نمونه زیر زبان آموزی بایست، در زمان معینی، در حد توانایی خود جمله‌های مقبول بسازد. جمله‌هایی که امکان دارد مثبت یا منفی باشند.

Bicycles		feathers
Houses	have	tails
Horses	have no	wheels
Chickens		faces
Clocks		roofs

## ۲-۲-۴ مشقهای نگاه کن و بگو

چون از تصویر می‌توان برای ارتقای سطح گفتار استفاده کرد، از این روش می‌توان مشقهای تصویری همراه با گفتار را در متن کتاب، اوراق مصور، تصاویر دیواری و بالاخره در قالب فیلم متحرک و فیلم ثابت تهیه کرد. از لحاظ روش آموزش، چنین تصاویری، همان‌طوری که قبلاً دیده‌ایم، ممکن است از نوع موضوعی، معنایی یا به یاد آورنده باشد (رک. فصل چهارم).

تصاویر موضوعی را بر طبق معمول در متن کتاب، کتاب تمرین، یا در تصاویر دیواری می‌توان یافت. این تصاویر اغلب شامل صحنه‌های پراز دحام ساحل، ایستگاه، مزرعه، کارخانه و جز آن می‌باشد. هر تصویری شامل تعدادی موقعیتهای آموزشی است که، از طریق یک سری پرسش و پاسخ، امکان تمرین در زمینه‌های واژگان و ساخت کلام را فراهم می‌کند. ارزشیابی این تصاویر مستلزم رعایت این نکته است که موفقیت‌های مصور در محدوده واژگان و ساخت‌های که پیشاپیش عرضه شده است قابل بحث باشد. روش B را به طور تمام و کمال، حدود دوازده تصویر دیواری از نوع موضوعی پی ریزی کرده است که هر تصویر را به صورت رنگی در متن درس برای بار دوم ارائه داده است؛ لکن تحلیلی از عناصر هر تصویر، هدفها و موقعیتهایی را آشکار می‌کند که واژگان لازمه آنها در طول درس آموزش داده نمی‌شود.

خصیصه اصلی نوع معنایی تصاویر این است که فقط یک معنی ممکن در هر توالی تصویری وجود داشته باشد. چنین تصاویری را می‌توان در متن درس، در کارتهای مصور، فیلم، و نوارهای فیلم عرضه نمود.

تصاویر از نوع معنایی گاهی در متن کتاب، به صورت تک تصویرهای ترسیمی به اندازه‌های تمبرهای پستی، تصاویر اشیاء، حرکات و موقعیتهای ارائه می‌شوند. روش A به طور



تمام و کمال از این تصاویر بهره برده است که در توالی ظهور آنها هیچ گونه ابهامی دیده نمی شود. در پایان هر بخشی، یک سری تصاویر متوالی همراه با پرسشهایی وجود دارد که زبان آموز باید به آنها پاسخ شفاهی بدهد.

البته تمام آن تصاویری که به اندازه تمرینهای پستی هستند واجد شرایط تصاویر از نوع معنایی خالص نیستند. در روش B تعداد زیادی از این تصاویر وجود دارد، اما فقط تعداد معدودی از آنها خالی از ابهامند؛ بیشتر تصاویر این روش را می بایست در ردیف تصاویر موضوعی و به یاد آورنده جای داد. و بقیه هم به تصاویری محدود می شوند که مربوط به اشیاء، افراد یا حیواناتی هستند، که تنها برای روشن ساختن تمرینهای واژگانی، براحتی قابل استفاده اند. روش D دارای چند صد عکس از این نمونه است که در معرفی شفاهی درس از آنها استفاده می شود. هر عکس هم شماره ای دارد.

بعضی روشها در قسمت شفاهی درس از کارتهای مصور استفاده می کنند. این کارتهای مصور ممکن است به اشیاء یا گنشهای واحدی محدود شوند. اما برای این که موقعیتهای مربوط به این تصاویر خالی از ابهام باشد، متن درس به توالی این تصاویر نیاز پیدا می کند. روش D در مرحله ابتدایی، برای هر اسم ذاتی یک تصویر تهیه دیده است. فیلمهای متحرک و ثابت را می توان چنان طرح ریزی کرد که در توالی تصاویر جای هیچ گونه ابهامی در حرکات و موقعیتهای باقی نماند. روش A مجموعه ای است از این نوع فیلمهای متحرک و ثابت.

تصاویر از نوع به یاد آورنده، شامل سلسله تصاویر ویژه ای است که هدف از طرح آنها یادآوری متن درس به زبان آموز بوده است. یک روش از تصاویری به صورت متوالی استفاده می کند که در صفحه سمت چپ کتاب قرار دارند و این تصاویر از بالا به پایین، با متنی که در صفحه راست کتاب است مطابقت می کند. زبان آموز در حالی که به متن مراجعه می کند، به بررسی تصاویر می پردازد؛ بعد در حالی که تصاویر را نگاه می کند به تکرار شفاهی متن نیز مبادرت می ورزد.

بعضی روشهایی که برای آموزش مبتدیان است، یکپارچه بر پایه این تکنیک پی ریزی شده اند — بدین معنی که فیلمهای ثابت را همزمان با متنی شفاهی به کار می برند که روی نوار مغناطیسی ضبط شده است. زبان آموز همراه با نگاه کردن به فیلمهای ثابت به متن ضبط شده درس گوش می دهد و بعد از دستگاه ضبط به تکرار جملات مبادرت می ورزد در حالی که این بار فقط به تصاویر روی پرده می نگرد. در مرحله بعدی سعی بر آن دارد که بدون استفاده از دستگاه ضبط، در مقابل محرکهای دیداری جملات متن درس را

تکرار کند. در نهایت از زبان آموز انتظار می رود بدون این که به دستگاه ضبط یا تصاویر متکی باشد، به نقل مطالب متوالی مبادرت ورزد. نمونه ای از این تکنیک چنان است که یک حلقه فیلم ثابت و یا فیلم متحرک به شیوه ای طرح ریزی می شود که زبان آموز بتواند به جای یکی از بازیگران ایفای نقش کند. اولین دور فیلم توانایی گوش دادن و تقلید کردن از بازیگران را برای زبان آموز فراهم می آورد؛ در دور دوم، یکی، از شخصیتها از صحنه محو می شود و ایفای نقش وی به زبان آموز واگذار می شود.

## ۲-۲-۵ جمله سازی شفاهی

این موضوع مستلزم آفرینشی است که شنونده جمله هایی متوالی، بر مبنای مطالب تهیه شده درس، انشا می کند، و شامل موارد زیر می شود: (۱) تمرین پرسش — و — پاسخ، (۲) تمرین دوباره سازی<sup>۲۰</sup>، و (۳) مکالمه آزاد<sup>۲۱</sup>.

### (۱) تمرین پرسش و پاسخ

این تمرین بر اساس مطالب خواندنی یا یک سری تصاویر تهیه می شود و شامل یک سری پرسش است که باید زبان آموز به طور شفاهی به آنها پاسخ بگوید. برای مثال، در روش D برای هر قسمت از داستانی که در متون خواندنی مکمل دوره درسی آمده است یک سری از این پرسشها مطرح می شود.

### (۲) تمرینهای دوباره سازی

توسط کتاب یا دستگاه ضبط مطلبی به زبان آموز ارائه می شود تا چند بار بخواند. بعد از او خواسته می شود موضوع را با کلماتی که می داند دوباره بیان کند.

### (۳) مکالمه آزاد

در سطح معینی، نکات مهم مباحثی را که زبان آموز باید درباره آنها آزادانه سخن گوید، در اختیار او می گذاریم در بعضی دوره های گفت و شنودی یک کتاب کامل به این مسایل اختصاص داده شده است.

### ۳ — خواندن

خواندن مستلزم کسب این مهارتهاست: (۱) بازشناسی دیداری کلمات و (۲) درک محتوای آنها.

#### ۳-۱ بازشناسی دیداری

مهارت خواندن در نهایت به بازشناسی علایم نوشتاری بستگی دارد. برای زبان آموزانی که با علایم متداول خط اصلی نا آشنا هستند، امکان دارد در روش موردنظر کتابهایی را گنجاند که به تمرین بازشناسی دیداری می پردازد. این تمرینها، یا اساس آوایی دارند، یا بر اصل جمله یکپارچه استوارند. (رک: فصل چهارم)

#### ۳-۱-۱ حرف یا نویسه ها<sup>۲۲</sup>

مشکل بازشناسی عناصر متفاوت خطی بستگی به تعداد ترکیباتی دارد که در خط موردنظر موجود است. ترکیبات خطهای الفبایی از خطهای هجایی یا اندیشه نگار<sup>۲۳</sup> به مراتب کمتر است. خواندن هر نوع خط متداول در اروپا به بازشناسی فقط سی تا چهل نماد خطی نیاز دارد؛ در حالی که بازشناسی بعضی از خطهای شرقی نیاز به شناختن چند صد علامت دارد.

آیا در روشی که تحلیل می شود برای زبان آموزی که در نوشتن زبان مادری اش از خطی متفاوت استفاده می کند، تمرینهای خواندنی پیش بینی شده است؟ به عنوان مثال، روش A دارای متون تکمیلی و کتابهای تمرینی برای آشنا کردن زبان آموزانی است که یا در آغاز کار بیسوادند و یا با خطهای غیرالفبایی سرو کار داشته اند.

در موقع بررسی چنین متون و مطالبی توجه به موارد زیر حائز اهمیت است: چند تا از حروف الفبایی یا عناصر دیگر در هر زمان تدریس شده است؟ به چه ترتیبی این حروف معرفی و تمرین شده اند؟ فاصله زمانی و مقدار تمرین در هر مورد چگونه بوده است؟ بعضی از روشها از تمرینهای خواندنی با الفبای محدودی استفاده می کنند. هدف این روشها این است که زبان آموز را در هر زمانی از آموزش فقط با چند علامت جدید آشنا کنند (رک: فصل دوم و چهارم)

### ۳-۱-۲ کلمات و گروههای کلمات

امکان دارد بازشناسی کلمات از بازشناسی حروفی که این کلمات را تشکیل می دهند آسانتر باشد. برای مثال کلمات را در فاصله ای می توان شناسایی کرد که در این فاصله تک تک حروف قابل شناسایی نیستند. خواندن حروف در یک توالی آشنا ممکن است نسبت به توالیی ناآشنا آسانتر باشد: بازشناسی کلمه و جمله را می شود از طریق فلش کارتها و کارتهای خواندنی، فیلمهای متحرک و ثابت و مطالب ویژه خواندن تمرین کرد. روش D از کارتهایی استفاده می کند که یک طرف آن کلمات قرار دارند و در طرف دیگرش تصاویر. دانش آموز به تصویر نگاه می کند و کلمه را می گوید. بعد کارت را برمی گرداند و کلمه را با صدای بلند می خواند. روش D دارای یک سلسله کارتهای خواندنی است که شامل کلمات و گروههای کلمات می شود که از لحاظ طول و دشواری درجه بندی شده است. این کارتها را معلم در معرض دید دانش آموز می گذارد و هر چه سرعت خواندن زبان آموز بیشتر می شود، معلم هم طول زمانی را که کارت در معرض دید محصل است بتدریج کوتاهتر می کند. بعضی از کارتها در بردارنده دستوراتی ساده در مورد انجام حرکاتی هستند که زبان آموز باید آنها را اجرا کند، این نوع کارتها به معلم کمک می کند تا پی ببرد که آیا زبان آموز جمله را خوانده و درک کرده است یا خیر. در روش A مجموعه کاملی از فیلمهای ثابت وجود دارد که هر حلقه آن را می توان با استفاده از دستگاه زمان سنجی که به پروژکتور متصل است برای هر مدتی که لازم باشد در معرض دید زبان آموز قرار داد. در بعضی روشهای خواندن هم، فیلمهای متحرکی تهیه می شود که زبان آموز را تربیت می کند تا بتواند فاصله چشم با مطالب و حرکت چشمی لازم را برای خواندن مؤثر کنترل کند.

همه این تکنیکها برای این به کار می رود که به سرعت بیصدا خوانی بیفزاید، و باید گفت در روشها چنین اظهار می شود که این نوع خواندن عادهای بد را هم در خواندن و هم در تلفظ کاهش می دهد. از سوی دیگر، اگر در روشی، مدتی مدید در آغاز آموزش به کار شفاهی اختصاص داده شود، بلندخوانی را به منظور تعلیم ارتباط تلفظ کلمه با املای آن می توان بیشتر مورد تأکید قرار داد.

### ۳-۲ درک مطلب خواندنی

هدف اصلی از خواندن رسیدن به معنای گروه کلمات است؛ مسأله ای که مستلزم

انتظارات معینی است که به جهشهای چشم، و حدس زدنهای هوشمندانه شخص بستگی دارد. بیشتر کار خواندن را از طریق خود متن درس یا مطالب خواندنی معینی می شود انجام داد. وقتی به بررسی این امور می پردازیم باید متوجه شویم محتوای این مطالب فقط کلمات از پیش آموخته شده است یا نه؟ بعضی دوره ها در آغاز کار تمام کلمات را به طور شفاهی تدریس می کنند به این ترتیب زبان آموز تنها آنچه را که فهمیده است می خواند. دوره های دیگر تمامی واژگان و ساخت زبانی را از طریق بافتها و تصاویر کتاب آموزش می دهند.

روشها می توانند تمرین مربوط به درک زبان نوشتاری را از راه (۱) مطالب خواندنی فشرده، (۲) مطالبی برای خواندن گسترده ارائه کنند.

### ۳-۲-۱ خواندن فشرده

مشقی را که روشها برای خواندن ارائه می دهند با مطالب خواندنی زیر می توان همراه کرد: (الف) متنهای کمکی (ب) وسایل کمک آموزشی تصویری و (ج) نوارهای کمک آموزشی.

#### (۱) متنهای کمکی

این نوع کمکها را می توان به شکل تمرینهای توضیحی یا درک مطلب عرضه نمود. متن خواندنی را با متن دیگری، یا به همان زبان متن اصلی و یا به زبان مادری زبان آموز، می توان توضیح داد. توضیحی که به زبان اصلی است دارای واژگان محدودی می باشد که احتمال می رود زبان آموز به آن واژگان تسلط کافی داشته باشد. برای مثال به تعدادی از متون ادبی با استفاده از واژگانی محدود، توضیحاتی اضافه شده و یا این متون به صورت بازنویسی شده درآمده اند.

در شکل قدیمی تر توضیح متون به منظور اظهار نظر در مورد متن، یا ترجمه آن از زبان مادری استفاده می شود. بعضی روشها به طور تمام و کمال براساس این روند پی ریزی شده اند. این متون یا به صورت ترجمه بین خطی به چشم می خورند و یا به شیوه ای تهیه می شوند که متن ترجمه شده در صفحه مقابل متن اصلی قرار می گیرد.

روش می تواند تمرینهای درک مطلب را به مطالب خواندنی خود اضافه کند. این

تمرینها ممکن است در قالب تمرینات تکمیل جمله، جملات به هم ریخته<sup>۲۴</sup>، یا پرسشهایی درباره متن ارائه شوند.

تمرین تکمیل جمله را چنان طراحی می کنند که زبان آموز بدون فهمیدن متن نتواند جاهای خالی را پر کند. این نوع تمرینها با نوع دیگری از تمرین تکمیل جمله که در مورد ساخت زبان متداول است تفاوت کلی دارد.

جمله های به هم ریخته را از خلاصه مطالب خواندنی درست می کنند. این جمله ها از عباراتی تشکیل می شوند که توالی آنها هیچ گونه ربطی به هم ندارد و به طور نامنظم پشت سرهم قرار می گیرند. زبان آموز آنها را باید به ترتیبی تنظیم کند که متن اصلی را به بهترین وجه عرضه نماید.

پرسشهای متن هم یا از نوع چند گزینه ای، درست-نادرست، و یا از نوعی است که به پاسخ کامل شفاهی یا کتبی نیاز دارد.

## (۲) وسایل کمک آموزشی تصویری

بسیاری از روشها، در آموزش بخش خواندن متون خود از تصویر استفاده می کنند. این تصاویر ممکن است تنها تمامی مطلب یا بعضی از رویدادهای جالب توجه داستان را به تصویر بکشد. بعضی روشها در حاشیه کتاب تصویرهای کوچکی را جامی دهند به طرزیکه بیانگر معانی کلمات جدیدی باشد که در متن کتاب ظاهر می شود؛ لکن این تصاویر به طور کلی به چند اسم ذات محدود می شوند. در روشهای دیگر جمله های کلیدی متن را با یک سری تصویر می نمایانند. برای مثال تقریباً تمام جمله های روش A دارای تصاویری مطابق با جمله است که زبان آموز را قادر می کند تا درک خود را از متن درس بررسی کند.

گونه دیگری از این وسایل کمک آموزشی تکنیک کاربرد تصاویر کمیک (خننده دار) است. که ترسیم شکلها، کلیدی است برای درک موقعیت، و تمام گفت و شنوهای دو نفری در داخل دایره ای بادکنکی شکل قرار دارد که از دهان گویندگان بیرون آمده است.

### (۳) نوارهای کمک آموزشی

مطالب درسی را هم به زبانی که آموزش داده می شود و هم به زبان مادری زبان آموز می توان ضبط کرد. مطالب ضبط شده به زبانی که تدریس می شود ممکن است توضیحات و سؤالاتی درباره متن خواندنی باشد، و یا ممکن است شامل مطالبی باشد که زبان آموز ضمن گوش دادن به آنها متن را نیز می خواند.

مطالبی هم که به زبان مادری ضبط شده است یا شامل توضیحاتی درمورد متن قرائتی می باشد؛ یا ترجمه ای است از متن به زبان مادری که زبان آموز ضمن گوش دادن به آنها به خواندن متن که به زبان خارجی است می پردازد.

### ۳-۲-۲ خواندن گسترده

هنگامی که زبان آموز در پیصدا خوانی به سلاست لازم دست یافت، می توان مطالب بیشتری را در اختیار او گذاشت و دانش واژگانی او را بتدریج گسترش داد. روش موردنظر می تواند این مسأله را با قصه های کوتاه مصور شروع کند و دامنه آن را به داستانهای کوتاهی بکشانند که زبان آموز از عهده فهم واژگانی آنها برآید. در روش می توان متون تکمیلی ویژه ای را منظور کرد که برای سطحی نوشته یا بازنویسی شده که زبان آموز به آن حد رسیده است. در خواندن گسترده تصور بر این است که زبان آموز می تواند، بی آن که مشکلاتی داشته باشد، متون تهیه شده را بخواند و در صورت امکان از خواندن آنها لذت هم ببرد. آنچه او احتیاج دارد انتخابی گسترده از مطالب خواندنی است که نه فقط با واژگانی که آموخته، بلکه با علایق وی نیز تناسب داشته باشد. این علایق به سن، جنس، محیط، تجربیات قبلی، نگرش و آرزوهای او بستگی دارد.

بنابراین کتابهای قرائت را باید از حیث محتوا خوب بررسی کرد، زیرا باید مطمئن شد که نوع مطلب برگزیده حاوی مطالبی است که توجه زبان آموز را جذب می کند. بعضی روشها با جمله های «دستوری» خشک شروع می شوند که نهایتاً به یک چنین داستانهای بی روحی نیز ختم می شوند. روشهای دیگر مطالبی را عرضه می کنند که با توجه به سطح ذهنی و زبانی زبان آموز نوشته شده است و شامل انواع حکایات، افسانه های قومی، داستانهای کوتاه و نمایشنامه های کوتاهی است که با نگرشها و زمینه های ذهنی زبان آموز سنخیت دارد، یعنی همان نوع مطالبی که او برای تفنن و تفریح در زبان مادری می خواند.

بنابراین محتوای کتابهای خواندن را باید بررسی کرد و مطمئن شد که با عواطف

زبان آموز سازگار است. ما باید این کتابها را از نظر طرح داستان، شخصیتها، اعمال، حوادث ناگهانی، گفت و شنود و بذله گویی بررسی کنیم. به منظور توجه به تفاوت‌های علایق فردی و گروهی، بعضی روشها دست به گزینش متونی تکمیلی زده‌اند که دارای سطوح واژگانی گوناگون است. دامنه واژگان این متون از ۵۰۰ کلمه شروع می‌شود و از مرز ۳۰۰۰ می‌گذرد و به طور مداوم به این گنجینه می‌افزایند، گنجینه‌ای که شامل مجموعه‌ای است از داستانهای کوتاه، نمایشنامه‌ها، رمانهای خلاصه شده، شرح حالهای کوتاه، و گونه‌های زیادی از مطالب واقعی و فرهنگی. این مجموعه، گزینش گسترده‌ای از کتابها را که زبان آموز به آنها علاقمند باشد، با کلامی درخور فهمش پیش روی او می‌گذارد.

در بعضی از کتابهای قرائت گسترده یک سری پرسشهایی به چشم می‌خورد که زبان آموز را به آزمون توانایی درکش از مطالبی که خوانده است فرا می‌خواند. زبان آموز می‌تواند به این پرسشها پاسخ کتبی یا شفاهی بدهد. در ضمن از این مطالب برای مباحث گفتاری هم می‌توان استفاده نمود.

کتابهای قرائت تکمیلی دو نوعند: (۱) نوع پیشرو<sup>۲۵</sup>، (۲) نوع ثابت<sup>۲۶</sup>. نوع پیشرو واژگان جدید را بتدریج پیش می‌آورد؛ اما نوع ثابت چنین نیست، زیرا در همه حال در سطح ثابتی نوشته می‌شود.

### (۱) کتابهای قرائت پیشرو

کلمات جدیدی که در کتابهای قرائت پیشرو به کار می‌رود به طور کلی در پاورقیها توضیح داده می‌شود. بلافاصله پس از این که این کلمات معرفی شدند، می‌توان آنها را چندین بار در متن به کاربرد تا زبان آموز برای جذب آنها فرصت داشته باشد. بدین طریق زبان آموز ضمن خواندن تعداد واژگان خوانداری خود را بالا می‌برد.

### (۲) کتابهای قرائت ثابت

هدف این نوع خواندن‌ها تحکیم واژگانی است که زبان آموز، به طور شفاهی یا کتبی پیشاپیش یاد گرفته است و این نوع مطالب خواندنی با واژگانی ثابت نوشته می‌شوند. در بعضی کشورها خواندن تنها مهارتی است که آموزش داده می‌شود. انتخاب این خط مشی بر این فرض استوار است که خواندن تنها مهارت زبانی است که اکثر



زبان آموزان می توانند آن را در مدرسه فرا بگیرند و بعد از پایان تحصیل نیز آن را ادامه دهند، زیرا فرصتهای زیادی خواهند داشت تا کتابها، روزنامه ها و مجلات را بخوانند در حالی که نیاز به تکلم زبان خارجه بسیار اندک خواهد بود. بعد از فراغت تحصیل هم نیاز به خواندن نوشته های علمی و فنی وجود خواهد داشت. در ضمن امکان دارد فقط به صورت نوشتاری زبان دسترسی باشد.

#### ۴ - نوشتن

نوشتن شامل امور زیر می شود: (۱) توانایی نوشتن حروف الفبا (خط نویسی)<sup>(۲۷)</sup>، (۲) دانش ترکیب صحیح حروف (هجی کردن)<sup>(۲۸)</sup>، و (۳) مهارت بیان خود از طریق کلمات نوشتاری (انشا).

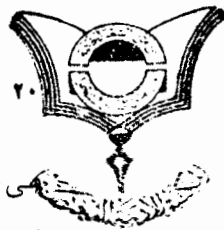
باید دید که روش مورد بررسی، تا چه حد به تمرین این سه مهارت مرتبط به هم می پردازد.

#### ۴-۱ خط نویسی

در روشهایی که به قصد آموزش افرادی تهیه شده که حروف الفبایی زبان مادری و زبان دوم آنها یکسان است احتیاجی نیست که خط نویسی را در برنامه درسی بگنجانند. اما اگر روشها برای آموزش کسانی است که زبان مادری آنها الفبایی نیست و یا با خط زبان آموز تفاوت دارد، روش آموزش باید نوشتن را به عنوان برنامه درسی با نوعی مقدمه برخط جدید شروع کند.

بعضی از اصولی که در مورد آموزش خواندن متداول است در مورد آموزش نوشتن هم به طور یکسان باید معمول گردد. ضرورتی ندارد که تمامی حروف الفبای زبان را یکباره تدریس کنیم، بلکه هر بار چند حرفی کفایت می کند به شرطی که به ترتیب ارائه گردد که از هر لحاظ قابل تدریس باشد. (رک: فصل چهارم).

مقدار معینی تمرینات عضلانی در مقدمه کار ضروری خواهد بود، بویژه اگر زبان آموز خردسال باشد. در این صورت اولاً لازم است یادگیرنده عضلات کوچک دست و پای را کنترل کند. تکنیکهای متعددی وجود دارد که عضلات کوچک دست را آماده می کند تا به حروف الفبا شکل بدهد. این تکنیکها با کشیدن خط راست، دایره و منحنی شروع



می شود. بعضی کار را با کشیدن خط بزرگ آغاز می کنند و بتدریج به کوچک کردن آن می پردازند تا این که به اندازه هنجار حرف معمولی در آید. وقتی به مرحله ترکیبات جدید می رسد، روش به (۱) مشق خط، (۲) تقلید خط، و (۳) مشق آوانویسی می پردازد.

#### ۴-۱-۱ مشق خط

بعضی روشها کتابهای تمرینی خط داری را تهیه می کنند که از حروف و کلمات جدا و چسبیده پر شده است و اینها را در خطهای نقطه چینی قرار داده اند که زبان آموز روی آنها مشق می کند. در بعضی کتابها به دنبال این مشق، خطهای خالی وجود دارد که زبان آموز آنها را کامل می کند و به ادامه همین دستورالعملهایی می پردازد که تعلیم دیده است.

#### ۴-۱-۲ تقلید خط

می توان از سطوری از حروف، کلمات و جملات مدل برای رونویسی و تقلید زبان آموز در طول درس استفاده کرد. و به همین منظور، کتاب تمرینی را می توان تهیه دید که بعد از هر مدل سطوری خالی داشته باشد.

#### ۴-۱-۳ مشق آوانویسی

به دنبال تعلیم و تقلید دقیق حروف، تمرینهای دیگری را می توان عرضه کرد که شامل نسخه برداری متون چاپ شده می شود. در بعضی روشها، اغلب شعارها یا جملات مفیدی را به این منظور به کار می برند. در روشهای دیگر، از جدولهای جانشینی و همخوانی استفاده می شود و از زبان آموز خواسته می شود تا به آوانویسی و حفظ کردن آنها پردازد تا در مراحل بعد از آنها در کارهای شفاهی استفاده کنند. (رک: ۳-۲-۲ بالا).

#### ۴-۲ هجی کردن

وقتی زبان آموز بتواند به حروف شکل بدهد، باید یاد بگیرد کدام حرف را برای کدام آوا و کدام کلمه به کار برد. حتی اگر الفبای زبان منظور همانند الفبای زبان مادری اوست، متوجه خواهد شد که کاربرد الفبایی از زبانی تا زبانی دیگر، در مورد آواهایی خاص تفاوت دارد. من باب مثال ترکیب حرف **ch** معرف آوای /ts/ در انگلیسی، /k/ در

ایتالیایی و /s/ در فرانسه است.

اگر زبان آموز به تداعی آوای صحیح با حروف صحیح عادت نکند، حداقل باید به این عادت دست یابد که کلمات صحیح را با ترکیبات صحیح حروف تداعی کند. در زبانهایی مانند انگلیسی که بین صدا و حرف رابطه منظمی وجود ندارد، می توان برهجی کردن بسیاری کلمات به طور جداگانه تأکید داشت.

یکی از دلایلی که باعث شده است املاي کلمات انگلیسی دقیق نباشد، این است که تعداد حروف انگلیسی به اندازه ای نیست که نمایانگر تمام آواهای این زبان باشد. مثلاً فقط پنج حرف برای مصوتها وجود دارد که باید نماینده ۲۱ مصوت ساده و مرکب باشند. اما این مشکلی است که غلبه بر آن ممکن می شود. مشکل اصلی شیوه اتفاقی و بی نظامی است که در ترکیب این حروف وجود دارد. مثلاً حرف a در هر کدام از کلمات زیر نماینده آوای متفاوتی است: any ، about ، came ، fall ، palm ، that و همین صدا با ترکیبات متفاوتی از حروف نمایانده می شود؛ کلماتی چون machine ، receive ، sea و see ، people ، be ، believe گرچه املايي متفاوت دارند، اما همه آنها به صدای /i:/ تلفظ می شوند.

مشق هجی کردن هم شامل تمرینهای شفاهی می شود و هم در بردارنده تمرینهای کتبی است که به قرار زیرند: (۱) تکمیل، (۲) حرف نویسی<sup>۲۹</sup> و (۳) دیکته.

#### ۴-۲-۱ تکمیل

هدف از تمرین تکمیل کلمه این است که زبان آموز راتر بیت کنیم به مشاهده صورت کلماتی پردازد که پیشتر در خواندن بازشناسی کرده است. یکی دو حرف از کلمه ای حذف می شود و زبان آموز جاهای خالی را پر می کند و املاي صحیح کلمه را ارائه می دهد. مثال: bal—, p—ncil, her fa—her ,—hat, t—is

#### ۴-۲-۲ حرف نویسی

اگر روش چنان مرحله بندی شده است که در ابتدا زبان گفتاری را به کمک آوانویسی آموزش دهد، درسهای نوشتنی این روش ممکن است شامل متونی با علایم آوایی

باشد که در این مرحله باید به خطی برگردانده شود که دارای حروف قراردادی است.

#### ۴-۲-۳ املا

تمرینهایی را در ارتباط کلمات گفتاری با کلمات نوشتاری می توان در درس گنجانند، یا این که در قسمت مواد ضبط شده درس مطالب گفتاری را با سرعت مناسبی برای املا تهیه دید. با کاربرد خط قراردادی، زبان آموز باید آنچه را می شنود بنویسد و آن را با متنی که در کتاب یا کتاب تمرین آمده است، مقابله کند.

#### ۴-۳ انشا

کارنگارشی را می توان با واژگان و ساخت جمله ای آغاز کرد که زبان آموز با کاربرد شفاهی یا صرفاً با خواندن آنها آشنا شده است. در متون درسی یا کتابهای تمرین بعضی روشها یک سری تمرینهای نوشتاری در هر درس وجود دارد. این تمرینها دارای نمونه های گوناگونی هستند که از پرکردن جاهای خالی تا نگارش انشای آزاد گسترش دارند ولی این تمرینها را در سه گروه می توان خلاصه کرد: (۱) تصرف در جمله، (۲) جمله نویسی، (۳) پاراگراف نویسی.

#### ۴-۳-۱ تصرف در جمله

تمرینهای گوناگونی وجود دارند که هدف آنها بیشتر این است که با وادار کردن زبان آموز به کامل کردن یا جرح و تعدیل یک یا چند عنصر در یک جمله به شیوه ای خاص، زمینه تمرین بیشتری را در مورد ساخت زبان برای وی فراهم آورد. انواع اصلی ترین تصرف در جمله از این قرار است: (۱) تمرین چند گزینه ای، (۲) تمرین تبدیل جمله، (۳) تمرین تنظیم کلمات به هم ریخته<sup>۳۰</sup>، (۴) تمرین جور کردن کلمات<sup>۳۱</sup> و (۵) تمرین تغییر کلمات<sup>۳۲</sup>.

#### (۱) چند جوابی

این نوع تمرین شامل عبارت آشنای «جاهای خالی را پر کنید» می شود که اغلب در زمینه عناصر دستوری گروه بندی شده یا برای دوره کردن مطالب آموخته شده کاربرد

دارد. برای مثال، فرض کنید حروف اضافه **under, over** و **between** همین حالا عرضه شده باشد و هدف این است که زبان آموز آنها را در تقابل با حروف اضافه ای چون **in, on** **from, to** تمرین کند. این کار ممکن است به کمک تمرینی که دارای تعدادی جمله است که در هریک از آنها فقط یکی از حروف اضافه بالا می تواند به کار رود، صورت گیرد. این تمرین چیزی شبیه این خواهد بود.

حروف اضافه زیر را در جاهای صحیح به کار ببرید: **to, in, under, over**

**from, on, between**

1. He put three words.....the blackboard
2. The pages are.....the covers of the book.
3. The clouds are.....the city.
4. I am going ..... the post-office.
5. I put the book..... the drawer.
6. My mouth is..... my nose.
7. The station is far..... my house.

نوع دیگری از تمرینهای چند گزینه ای عبارات است از این که برای هر جمله دو یا بیشتر از دو گزینه در نظر گرفته که فقط یکی از آنها صحیح است. مثال:

1. They went across the sea in a bow. ship sheep
2. Don't see at him. laugh love

وقتی که کلمات نسبتاً زیادی تدریس شده باشد، تمرین را می توان شامل مشق

متضادها کرد:

1. Hot is opposite to cold.
2. Big is opposite to.....
3. On is opposite to.....

گونه دیگر از این نمونه تمرین چنان است که زبان آموز جاهای خالی را با استفاده از یکی از کلماتی که داخل پراتر است پر می کند:

Clocks have ..... (hands, legs, ears)

در هر کدام از این تمرینها می شود به جای کلمه، یا علاوه بر کلمه از تصاویر هم

استفاده کرد.

## (۲) تبدیل جمله

یک شیوه تمرین یک صورت زبانی جدید این است که از زبان آموز بخواهیم آن

صورت جدید را به جای صورت شناخته شده ای به کار برد. برای مثال، اگر تعدادی جمله های خبری تدریس شده باشند. حالا زمان تمرین جمله های پرسشی رسیده است؛ ممکن است تعدادی مشق از جمله های خبری را برای زبان آموز درست کرد و از او خواست آنها را به صورت سؤالات مشخصی درآورد:

Text	Learner
He is here.	Is he here?
She was there.	Was she there?
He is going.	Is he going?
She is coming.	Is she coming?
He put it in his pocket.	Did he put it in his pocket?
She goes to school	Does she go to school?

یا اینکه از زبان آموز خواست جمله های خبری را به پرسشهای آزاد برگرداند:

That's a school. What's that?  
His book is in his pocket. Where's his book?

می توانیم از زبان آموز بخواهیم ساختهای مثبت را به منفی تبدیل کند:

I went to the library. I didn't go to the library.  
Did you go to the library? Didn't you go to the library?

زبان آموز می تواند زمان فعل را عوض کند:

Now	Yesterday
I'm going to the door.	I went to the door.
I'm putting a sentence on the board.	I put a sentence on the board.

یا نقل قول مستقیم را به نقل قول غیرمستقیم برگرداند:

"Are you ready?" I asked her. I asked her whether she was ready.  
"Go home," I said to him. I told him to go home.

### (۳) کلمات درهم ریخته

از این تمرین در اصل برای مشق ساختهای جمله ای استفاده می شود. کلمات را بدون نظم خاصی درهم می ریزند و از زبان آموز می خواهند از آنها جمله ای درست کند.  
مثال:

Trousers child pair women a is of her the making.

در این مورد، امکان دارد در متن هر جمله‌ای با تصویری عرضه شده باشد، مثلاً تصویر زنی که از پارچه‌ای که در دست دارد چیزی می‌دوزد. اما برای زبان‌آموز مبتدی که هنوز ترتیب کلمات زبان را در جمله‌های پایه بخوبی نمی‌داند، کلمات به هم ریخته به جای این که به زبان‌آموز کمک کند، امکان دارد مانعی هم در سر راه او ایجاد نماید.

#### (۴) جور کردن کلمات

در متن، دوفهرست از کلمات یا گروه‌های واژگانی عرضه می‌شود. زبان‌آموز هم این گروه‌ها را با هم جور می‌کند به طوری که به انشای جمله‌ای معقول بینجامد، مثال:

I am	in my pocket.
My pencil is	on the blackboard.
The words are	a learner

#### (۵) تغییر کلمات

تمرین از یک سری جملاتی تشکیل شده که زیر بعضی از کلمات آن خط کشیده شده است. زبان‌آموز هم با کاربرد متضاد آن کلمات، جمله را دوباره می‌نویسد. این گونه تمرین ممکن است مستلزم تغییر تمام اسمها یا زمان تمام افعال، یا تغییر مشابهی در متن بشود.

#### ۴-۳-۲ جمله‌نویسی

بین پر کردن جاهای خالی و انشای جمله‌های اصل تفاوت هست. تمرین جمله‌نویسی را می‌توان از طریق (۱) عنوان‌نویسی، (۲) ترجمه جمله، و (۳) جدول انشایی عرضه کرد.

#### (۱) جمله‌نویسی برای تصاویر

متن درس یا کتاب تمرین را می‌شود شامل یک سری تصاویر کرد و از زبان‌آموز خواست در زیر هر تصویر جمله‌ای در توصیف آن بنویسد. یا این که تصویری بزرگتر و کاملتر را به زبان‌آموز عرضه کرد و او را به نوشتن چند جمله به هم پیوسته واداشت: این تصاویر را در متون درس هم می‌شود تهیه کرد.

## (۲) ترجمه جمله

در گذشته بسیاری از روشها از این تمرین به عنوان نمونه اصلی مشق نگارش استفاده کرده اند. در اینجا هر درس شامل چند جمله ای می شود که زبان آموز آنها را به زبان دوم برمی گرداند. از آنجا که ترجمه از انشا دشوارتر است (رک: فصل چهارم)، توجه به این امر که این نوع تمرین را باید در چه سطحی به کار برد، دارای اهمیت زیادی است. و از آنجا که بافت در ترجمه مهمترین مسأله است، باید جمله ها را از این لحاظ بررسی کرد اگر ترجمه حاوی جمله هایی باشد که به هم ارتباط ندارند، به طوری که در موارد زیادی به چشم می خورد، آیا مراجع آنها به اندازه کافی روشن است، یا این که حاوی ابهاماتی است که باعث اتلاف وقت می شود؟

بعضی روشها به طور آگاهانه تمرینهای ترجمه ای را از برنامه خود حذف می کنند. دلیل آنها این است که اگر فعالیت ترجمه قبل از تسلط به هر دو زبان شروع شود، باعث می شود زبان آموز دو زبان را باهم مخلوط کند و خود یکباره و برای همیشه سردرگم شود. این روشها ترجمه را مشکلتر از آن می دانند که جزء فعالیتهای یادگیری زبان آموز قرار گیرد، زیرا ترجمه برای زبان آموز زیانبار است مگر این که به سطح بالایی از تبحر و تسلط به زبان دوم رسیده باشد. 888: 107

کار بعضی روشها هم محدود به ترجمه یک جهتی می شود، یا برگرداندن به زبان دوم، زیرا زبانی است که تمرین می شود؛ یا به زبان مادری، زیرا آسانتر است. معادل یک کلمه یا متن خارجی را به زبان مادری ارائه کردن آسانتر است تا این که کلمه یا متنی به زبان مادری داشته باشیم و بخواهیم معادل آنها را به زبان خارجی عرضه کنیم، زیرا بازشناسی از فراخوانی آسانتر است.

## (۳) جدولهای انشایی

در این مورد از زبان آموز می خواهیم با استفاده از جدولهای جانشینی جمله های کامل بسازد، یا این که از جمله ها، جدول جانشینی درست کند. جدولها یا جمله را می توان مشابه همانهایی درست کرد که در قسمت شفاهی درس داریم. در بعضی روشها جدولهای جانشینی را چنان با دقت طرح ریزی می کنند تا زبان آموز بتواند سری جمله هایی را بنویسد که دارای توالی طبیعی باشند. این نوع تمرین به اولین نمونه از انشای کنترل شده منتهی می شود.



هدف از آشنانویسی به زبان دوم این است که زبان آموز در کاربرد زبان دوم در مشق کردن پردازنده در به کار انداختن تخیلش. بعضی روشها تمام اندیشه ها را برای زبان آموز از پیش تهیه دیده است، تا زبان آموز مجبور نشود در مورد آن اندیشه ها به زبان مادری فکر کند.

### ۴-۳-۳ پاراگراف نویسی

تعداد تمرینهای نگارشی که هر روش قبل از مبادرت به انشا مرعی می دارد ممکن است با روش دیگری تفاوت داشته باشد. بعضی روشها وقت زیادی را صرف تمرین تصرف در جمله می کنند قبل از این که هر نوع تمرین آشنانویسی را معرفی کنند. حتی در این موقع هم معرفی تدریجی است و با توصیف کارهای ساده شروع می شود و برنقل فعالیت های روزانه زبان آموز، قصه های کوتاهی که خوب می داند و به طور کلی بر مباحثی هم که نیازمند کوششی در زمینه تخیل نیست مقدم می شود. اما روشهای دیگری هم هست که پس از تدریس چند درس اول به تمرین انشاهای رسمی می پردازند.

تمرینهای انشایی در سطح پاراگراف نویسی و بعد از آن شامل این موارد است: (۱) خلاصه نویسی و ساده نویسی، (۲) انشای نقلی، (۳) انشای توصیفی، (۴) انشای توضیحی، (۵) انشای آزاد، و (۶) ترجمه.

### (۱) خلاصه نویسی و ساده نویسی

در این تمرین، مطالب منتخبی را به زبان آموز می دهند تا آن را خلاصه کند یا با انشای خود آن را دوباره به رشته تحریر در آورد. در دوره های درسی متوسط و پیشرفته، بعضی روشها یک جلد کتاب را تماماً به این نوع تمرین اختصاص می دهند.

### (۲) انشای نقلی

در متن کتاب سلسله تصاویری داده می شود و زبان آموز به نوشتن داستانی درباره آنها می پردازد. تمرینها ممکن است زبان آموز را ملزم کند تا جمله های کاملی در مورد اعمال خود در طول روز، از زمانی که از خواب برمی خیزد تا موقعی که به بستر می رود تحریر کند.

### (۳) انشای توصیفی

در بعضی متون یک سری تصاویر تهیه شده است که هر کدام دارای جزئیات

پرباری است. امکان دارد هر تصویر شامل تعدادی پرسش باشد که زبان آموز را به نوشتن توصیفی از تصویر رهنمون سازد.

#### (۴) انشای توضیحی

از زبان آموز خواسته می شود تا چگونگی انجام عملی را که با آن آشناست باز گوید. من باب مثال چگونه مداد را تیز می کند یا دوچرخه سوار می شود. امکان دارد متن شامل پرسشهایی در مورد جزئیات این کارها باشد.

#### (۵) انشای آزاد

این تمرین اغلب اوج آن بخش از درس محسوب می شود که به نگارش اختصاص یافته است. انشا را باید فقط به مباحث و موضوعاتی اختصاص داد که زبان آموز با آنها آشنایی صد درصد دارد. رؤوس مطالب هر انشا را می توان به تفصیل در متن کتاب عرضه کرد و پیرامون هر موضوع پرسشهایی را مطرح کرد. بنابراین هنگامی که زبان آموز به نوشتن می پردازد احتمال کمتری دارد که برای ایده های لازم دچار سردرگمی و تحیر شود.

#### (۶) ترجمه های کوتاه

احتمال می رود که این نوع تمرین پیشرفته ترین نگارشی باشد که در زبان دوم عرضه می شود، زیرا نه فقط مستلزم داشتن معلومات لازم در زمینه ساختاری و واژگانی زبان دوم است، بلکه تمام زمینه های معنایی را با تمام ریزه کاریهای منابعی آن نیز در بر می گیرد؛ در ضمن شامل شیوه های متفاوت بیان چیزی در زبان مادری هم هست که باید همان چیز در زبان خارجی باشد و تمام کنایه ها و منابع فرهنگ خارجی را نیز در بر بگیرد.

ترجمه به نوبه خود یک فن محسوب می شود. چه بسیار افرادی که می توانند بخوبی از عهده نوشتن مطلبی به هردو زبان برآیند در حالی که بخوبی نمی توانند مطلبی را از یکی از این زبانها به دیگری ترجمه کنند. در بررسی تعیین نوع و میزان ترجمه باید به سطح دوره و نیز به میزان تسلطی که دوره در زمینه کاربرد عناصر این فن دشوار در زبان آموز ایجاد می کند، توجه داشت.

در بسیاری کشورها، نوشتن مهمترین مهارت زبانی است که تدریس می شود، چرا که تنها امتحانات کتبی است که نقشی تعیین کننده دارد. در بسیاری مدارس این وضعیت بر تعیین روش آموزشی نیز تأثیر می گذارد.

رسانه ها	متن	ضبط شده			تصاویر			
		صوتی	تصاویر	متن	کتاب	کلاس	فیلم ثابت	فیلم متحرک
تمرین	شناسایی آوایی							
	آوانویسی		A	A				
	مشقهای نگاه کن و گوش بده		A	A			A	A
	مشقهای بخوان و گوش بده		A	A				
	مشقهای آوایی بین دو خط مایل	A			AC			A
	مشقهای جفت کمیته							
	بلندخوانی							
	مشقهای گوش بده و تکرار کن		A	A				
	سرودها							
	گفت و شنودهای دوقرعه مدل						A	A
تجربه	افزایشی							
	جابجایی							
	جانشینی							
	ترکیب سازی							
	تبدیلی							
	تکمیلی							
	گشتاری							
	جابجایی							
	پاسخهای مشخص							
	کوتاه سازی							
بازسازی								

[illegible]

اگر آن چنان که ملاحظه کردیم روشها قابل تجزیه و تحلیل باشد، آنها را می توان اندازه گیری نیز کرد. در فصل آینده به چگونگی انجام این امر خواهیم پرداخت. انواع بیشمار تمرینات یک روش که شیوه های رسانه ای، بافتی، شفاهی و دیداری، بسیار دارد، به بهترین وجه به صورت جدولی درآمده است که انواع گوناگون تکرار و بافتها را در هر یک از چهار مهارت اولیه بیان می کند. از طریق مثال، جدول را با دو روش نمونه ای خود (C, A) چنان پر کرده ایم که از نظر نوع تمرینها بیشترین تفاوتها را نشان می دهند.



## فصل ششم: اندازه گیری روش

### • — مقدمه

فصلهای پیشین را به تحلیل ویژگیهای اختصاص دادیم که یک روش آموزش زبان را از روش آموزش زبان دیگری متفاوت می‌کند. اما برای رسیدن به هر نوع تحلیل تفصیلی به منظور ارزشیابی و مقایسه، کمیت این ویژگیها را باید تعیین کرد.

برای اندازه گیری چهار ویژگی ذاتی روش، یعنی گزینش، درجه بندی، ارائه و تکرار، به تکنیکهایی نیاز هست. این چهار ویژگی روش را تا چه حدی می‌توان اندازه گیری نمود؟ این ویژگیها تا آنجا که در نهاد روش قرار دارند، همگی قابل اندازه گیری اند؛ بدین معنی که آنها را در متون درسی، ضمایم و مکملات آن از قبیل فیلم، صفحات و نوارهای ضبط صوت می‌توان اندازه گیری کرد. آموزشی که با این ابزار انجام می‌گیرد اندازه گیری می‌شود.

چهار نوع اندازه گیری وجود دارد که عبارتند از اندازه گیریهای شماره‌ای<sup>۱</sup> (شماره)، ترتیبی<sup>۲</sup> (مرتبه)، فاصله‌ای<sup>۳</sup> (مقیاس) و تناسبی<sup>۴</sup> (نسبت). همه این نوع اندازه گیریها را می‌توان برای اندازه گیری روش به کار گرفت.

اگر هدف اندازه گیری مقایسه روشها باشد، در ابتدا باید مطمئن شویم که روشها قابل مقایسه هستند. برای مثال مقایسه یک دوره یکساله مقدماتی با درسی که دوره آن هفت ساله باشد بی‌فایده است. دو دوره‌ای را که می‌خواهیم مقایسه کنیم باید ابتدا باهم برابر کنیم. آسانترین روش برای انجام کار این است که درس طولانی‌تر را در نقطه‌ای که

از لحاظ کمیت با درس کوتاه‌تر برابر می‌شود قطع کنیم. این کار را با شمارش کلمات جاری در هر درس و به کارگیری آنها به عنوان اندازه طول درس می‌توانیم انجام دهیم؛ این شمارش کلاً کلمات جاری درس — یعنی کلماتی که در کتابهای درسی، کتابهای تمرین، متون خواندنی و در مطالب ضبط شده، آمده است — را دربر می‌گیرد.

سپس هریک از این ویژگیها به ترتیب زیر اندازه گیری می‌شود: (۱) گزینش، (۲) درجه بندی، (۳) ارائه، (۴) تکرار، و (۵) عوامل این ویژگیها به درصد تقلیل داده می‌شود و در تصویر همگانی یا طرح مقطع روش به طور کلی جمع بندی می‌شود.

### ۱ — اندازه گیری گزینش

عوامل قابل اندازه گیری گزینش شامل موارد زیر می‌شود: (۱) کمیت یا مقداری که از زبان برگزیده شده است، (۲) نسبت در هر طبقه از مواد درسی، و (۳) سودمندی مواد درسی انتخاب شده.

#### ۱-۱ کمیت

روش چه مقدار از زبان را آموزش می‌دهد؟ روش چه مقدار از (۱) آواشناسی، (۲) دستور زبان، (۳) واژگان، (۴) معناشناسی را آموزش می‌دهد؟

##### ۱-۱-۱ کمیت آوایی

تعیین حدود این مقوله اغلب دشوارترین مسأله است، زیرا تمام روشها مطالب و عناصر آوایی را که آموزش می‌دهند فهرست نمی‌کنند. برای مثال، روش A و B چنین کاری را انجام نمی‌دهند. اما بررسی صفحات گرامافون این دو روش نشان می‌دهد که تمام واجهای زبان را، همان طوری که انتظار می‌رود، در عشر اول دوره درسی به کار می‌برند.

از سوی دیگر روش G، یک جلد کامل را به مشخصه های آوایی اختصاص می‌دهد. این روش ۳۹ واج، ۱۱۲ خوشه واجی، ۹ نوع تسلسل، ۱۶ الگوی وزنی و ۱۱ الگوی آهنگی کلام را آموزش می‌دهد.

##### ۱-۱-۲ کمیت دستوری

غرض از کمیت دستوری این است که چه مقدار ساخت واژه‌ها، صورتهای صرفی،



ساختهای جمله ای، ساختهای گروهی، فرمولها و باهم آییها منظور شده است؟  
اگر روشهای A و B را با هم مقایسه کنیم به نتیجه زیر می رسیم:

B	A	
۱۰۱	۹۳	ساخت واژه ها
۲۸	۱۴	صورت های صرفی
		ساختها:
۵	۴	جمله
۷	۶	بنند
۳۱	۲۱	گروه
۲۶	۵	فرمول

### ۱-۱-۳ کمیت واژگانی

بعد از شمارش تمامی واژگان، بدون ساخت واژه ها، می توانیم جمع کل هریک از اقسام کلمات را همان طوری که در متن کتاب تدریس می شود تعیین کنیم. تعیین و تشخیص این کلمات از اهمیت خاص برخوردار است، زیرا کلمات زیادی را می توان در بیش از یک جزء از اجزای کلام مانند اسمها، فعلها، صفتها و قیدها به کار برد. برای مثال جمع کل کلمات در روش الف ۵۰۳ کلمه و در روش ب ۴۰۷ کلمه است. جمع اجزای مختلف کلامی که در متون درسی آموزش داده شده است به قرار زیر است:

روش B	روش A	
۲۱۰	۳۶۵	اسمها
۷۰	۱۶	فعلها
۷۴	۸۲	صفتها
۵۳	۴۰	قیدها
۴۰۷	۵۰۳	

روش A ۹۶ کلمه بیشتر از روش B آموزش می دهد. جمعها را می توان به صورت درصد شماره کلی کلمات در فهرست مشترکی بیان کرد. برای مثال در ۲۰۰۰

کلمه فهرست سرویس همگانی ۲۵/۱٪ برای روش A و ۲۰/۳٪ برای روش B منظور می شود.

### ۱-۱-۴ کمیت معنایی

چه مقدار معنی آموزش داده می شود؟ ما میان معانی واژگانی و معنایی ساختاری تمایز قائل می شویم. به مقایسه مقدار شمارش شده اجزای کلام در روش A و روش B توجه کنید این جدول با توجه به کلماتی که در فهرست سرویس همگانی آمده، تنظیم شده است.

روش B	روش A	معانی واژگانی:
۳۸۰	۵۳۷	اسمها
۱۲۱	۹۷	فعلها
۱۱۴	۱۰۲	صفتها
۷۹	۶۶	قیدها
		معانی ساختاری:
۲۱۵	۱۵۲	ساخت واژه ها
۴۳	۳۰	تصریفات
۲۳	۱۶	ساخت جمله
۱۲	۹	ساخت بند
۴۱	۲۴	ساخت گروه
۳۴	۷	فرمولها
۱۰۶۲	۱۰۴۰	جمع

متوجه می شویم، روش A در گسترش معنایی فعلهایش، کمبودی را که در شمارش فعلی دارد جبران می کند. از آنجا که در طبقه بندی و شمارش معنایی توافق چندانی وجود ندارد، فهرست دیگری امکان دارد معانی کمتری را بیشتر را نشان دهد. به هر حال، مسأله مهم این است که فهرست همانندی برای هر دو روش به کار برده شود.

### ۱-۲ نسبت اجزای کلام

موازنه گزینش چگونه انجام می پذیرد؟ چه نسبت از گزینش به هر طبقه یا دسته اختصاص داده می شود؟ برای پاسخگویی به این پرسش مقادیر بالا را بسادگی

به صورت درصد‌های کل واژگان درمی آوریم. به عنوان مثال، صورت درصدی زیر را برای واژگان روشهای A و B ارائه می دهیم:

روش A	روش B	
۷۲/۶٪	۵۱/۵٪	اسمها
۳/۲٪	۱۷/۲٪	فعلها
۱۶/۳٪	۱۸/۲٪	صفتها
۷/۹٪	۱۳/۱٪	قیدها

به اختلاف زیادی که در نسبت افعال آموزش داده شده در روشهای A و B دیده می شود توجه کنید.

این نسبتها را در مقایسه با آن نسبتهایی که برای زبان به طور کلی منظور می شود نباید ارزشیابی کرد، زیرا ضرورت ایجاب می کند که در سطحهایی از آموزش با هم فرق داشته باشند، (رک: فصل دوم: ۱-۲-۳). در ضمن باید بدانیم که مسأله نسبت از قسمتی تا قسمت دیگر درس تفاوت می کند و مقدار این تفاوت با توجه به نوع روش فرق می کند.

### ۳-۱ سودمندی

گزینش مورد نظر تا چه اندازه سودمند است؟ ضایعات آن در چه حدی است؟ چه درصدی از مطالب درسی کاربرد نادری دارند؟ به این پرسشها به طور کمی با توجه به ملاکهای پنجگانه گزینش می توان پاسخ گفت. ملاکهای مذکور عبارتند از: بسامد، دامنه، دسترسی پذیری، قدرت پوشش و آسانی یادگیری. هر کدام از این ملاکها را با توجه به آماری که در دسترس هست می توان اندازه گیری نمود. آسانترین آمارهایی که دسترسی به آنها میسر است مربوط به بسامد کلمات است؛ زیرا تعداد مطالعات و بررسیهایی که در زمینه زبانهای مختلف در مورد بسامد کلمات وجود دارد، چه در زمینه زبان نوشتاری و چه در زمینه زبان گفتاری، بسیار است.

### ۱-۳-۱ بسامد

بسامد دو یا چند مطلب گزینش شده را با افزودن بسامدهای پذیرفته شده هر کلمه می توانیم مقایسه کنیم. حصول به این منظور، در مورد زبان انگلیسی، با مراجعه به

فهرستهای ثورندایک، شونل، و فهرست سرویس همگانی؛ و در مورد زبان فرانسه، با مراجعه به فهرستهای وندربک، فرانسه پایه، و فهرستهای دیگر مقدور است. برای زبانهای آلمانی، اسپانیولی، ایتالیایی، روسی و زبانهای دیگر نیز بسامدهایی در دسترس هست.

اگر روش آموزش عمدتاً شفاهی باشد، بسامدها را می توان از زبان گفتاری یعنی از جایی که دسترسی به آن میسر است، گرفت. در مورد روشهای خواندن، بسامدها را می توان در بین گستره وسیعتری از فهرستها براساس زبان نوشتاری یافت. اگر در دوره درسی تمام مهارت های زبانی آموزش داده شود، بسامدها را یا می توان ترکیب کرد و یا آنها را از فهرستهایی برگزید که هم زبان نوشتاری و هم زبان گفتاری را در مد نظر داشته اند. در مقایسه بسامد کلی واژگانه های روش A (۵۰۳ کلمه، بدون در نظر گرفتن ساخت واژه ها) و در روش B (۴۰۷ کلمه) وجود دارد. برای مثال می توانیم از واژگانی که در فهرست سرویس همگانی موجود است استفاده کنیم که در این صورت برای روش A ۶۹۸,۰۷۲ کلمه و برای روش B ۵۰۳,۲۲۳ کلمه در اختیار خواهیم داشت. اگر بخواهیم این شماره ها را به صورت درصد بیان کنیم، راحت ترین اصل به حساب آوردن تمامی تعداد کلمات جاری، یا رویدادهایی است که این فهرست براساس آن تهیه و تدوین گردیده است، که در این صورت به رقم پنج میلیون می رسیم. در نتیجه برای روش A ۱۴ درصد و برای روش B ۱۰ درصد منظور می کنیم. در ترکیب نهایی عوامل تحلیل شده به این درصدها نیاز خواهیم داشت. در عین حال باید توجه داشته باشیم که اگرچه واژگان روش A بنابر ملاک پوشش برگزیده شده است، از لحاظ بسامدی نسبت به واژگان روش B دارای نتیجه مطلوب تری است.

### ۱-۳-۲ دامنه

به منظور مقایسه مطالب درسی در هر روش، از روند مشابهی می توان پیروی کرد. بدین معنی که دامنه های تمام کلمات هر روش را، همان طوری که در مورد بسامد اعمال کردیم، یا با هم جمع می کنیم؛ و یا این که هر کلمه را در نظر گرفته و درصد مربوط به دامنه کلی فهرست یا بالاترین رقم اعتباری بسامد - دامنه را مورد توجه قرار می دهیم (کاری که ثورندایک کرده است) و سپس میانگین تمام درصدها را می گیریم. این روند آخری ارجح است، زیرا نتایجی که به بار می آورده شکلی است که می توان آنها را به طور مستقیم در ترکیب نهایی ادغام کرد. با این روند در دامنه های واژگانی با میانگین زیر می رسیم: روش A ۵۷/۳ درصد؛ روش B ۴۴/۷ درصد.

در محاسبات نهایی فقط از دامنه و بسامد واژگانی به عنوان مثال استفاده می‌کنیم زیرا نه فقط در مورد آمار کار بردی دستور زبان و آواشناسی با کمبود اطلاعات مواجه هستیم، بلکه در زمینه دسترسی پذیری، قدرت پوشش و آسانی یادگیری واژگان هم به فقدان اطلاعاتی برخورد می‌کنیم. با وجود این کمبودها، این عوامل در موارد مشخصی از گزینش از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشند.

### ۱-۳-۳ دسترسی پذیری

در مورد دسترسی پذیری هم، از روند مشابهی می‌توان استفاده کرد. اما اشکال ما در این مورد فقدان مطالعات و بررسیهای اساسی است. در مورد فرانسه همان مطالعات مربوط به فرانسه پایه و چند بررسی دیگر وجود دارد.

### ۱-۳-۴ قدرت پوشش

در مورد پوشش هم کمبود آماری چشمگیر است. مع الوصف با توجه به تعداد ترکیباتی که کلمه می‌تواند در آنها به کار رود، می‌توان میزان قدرت پوشش آن کلمه را تعیین کرد. مثلاً کلمه *piece* نسبت به کلمه *chalk* از قابلیت ترکیبی بیشتری برخوردار است. آنچه که باید اندازه گیری شود، شمارش مواردی است که کلمه از لحاظ ترکیبی، عنصر ثانوی ترکیب باشد، نه عنصر اولیه آن. ترکیب *piece work*، نکته ای برای *piece* به حساب می‌آید، نه برای *work*؛ و ترکیب *red chalk* هم، نکته ای برای *red* به حساب می‌آید، نه برای *chalk*. بدین ترتیب تمام کلمات را به ترتیب پوشش آنها می‌توان مرتب کرد. البته بعضی کلمات در برخی متون از ترکیب پذیری بیشتری برخوردار شده اند. در این مورد اصول پوشش را برای تعیین گسترده ترین پرسش می‌توان به کار برد. شاخصهای پوشش را همچنین می‌توان با تعیین رویدادهای کلماتی که در تعریف، تلخیص و ترکیب به کار برده شده اند، به دست آورد. در عین حال برای هر روشی، درصد مطالب درسی را، با توجه به بروز آن مطالب در فهرستی که فقط براساس پوشش تنظیم شده است می‌توان در نظر گرفت.

### ۱-۳-۵ آسانی یادگیری

در مورد آسانی یادگیری، می‌توان آمارها را به منظور اندازه گیری ایجاز، نظم، صراحت، و بارنسبی یادگیری با کامپیوتر محاسبه کرد (رک: فصل دوم ۴-۵). یک نوع از

تشابه آن تشابهی است که به زبان مادری زبان آموز مربوط می شود. ارقام را باید براساس توصیف افتراقی مفصل دو زبانی تنظیم کرد که با آنها سروکار داریم. تا آنجا که به واژگان دو زبان مربوط می شود، شمارش واژه های هم ریشه را در هر متنی به طور کامل می توان عملی کرد.

اگر چه مثالهای ما فقط به واژگان محدود شده است، اما مطالعات و بررسیهای مشابهی را در زمینه های نظام تلفظی زبان، دستور و معناشناسی آموزش یافته در متون می توان انجام داد.

## ۲- اندازه گیری درجه بندی

درجه بندی شامل گروه بندی و توالی می شود (رک: فصل سوم). گروه بندی از طریق باروری؛ و توالی با توجه به جذب مطالب تازه اندازه گیری می شود.

### ۲-۱ باروری

باروری پاسخ این پرسش است: با آنچه در دسترس داری چه مقدار می توانی بیان کنی؟ با گروه بندیهای دستوری، واژگانی و معنایی خاص قدرت بیان شما بیشتر می شود ممکن است دو روش واژگان یکسانی را آموزش دهند، ولی یکی از آنها از دیگری بارورتر باشد، به شرطی که شامل ساختهای دستوری باشد که واژگان بیشتری در آنها جای گیرد. اما این شماره ساختها نیست که موجب تفاوتها می شود زیرا امکان دارد روشی نسبت به روش دیگر از دو برابر ساختهای دستوری استفاده کند و از میزان باروری کمتری برخوردار باشد.

باروری نتیجه عملکرد ترکیب است (رک: جدولها فصل دوم). هر چه مقدار ترکیبات ممکن از طریق گروه بندی مطالب بیشتر باشد، میزان باروری بالا تر است. باروری عبارت است از حداکثر تعداد ترکیباتی که از حداقل عناصر به دست آید. باروری اندازه تعداد عناصر نظامی است که در ساخت عالی تر بلا فصل جای می گیرد. آواها در صورتهای آوایی؛ صورتهای آوایی در کلمات؛ کلمات در گروهها؛ گروهها در بندها؛ و بندها در جملات.

باروری یک درجه بندی، حاصل جمع تمام باروریهای ساختهای تشکیل کننده آن درجه بندی است. باروری یک ساختار عبارت است از تعداد ترکیبات ممکن که آن

ساخت می‌تواند از عناصری بلافصل سطح پایین تر تولید کند؛ مانند جمله‌ها از بندها؛ بندها از گروهها؛ گروهها از کلمات؛ کلمات از تکواژها، و تکواژها از واجها.

## ۲-۱-۱ انواع باروری

سه نوع باروری وجود دارد: (الف) باروری ترکیبی<sup>۵</sup> (CP)، (ب) باروری معنایی<sup>۶</sup> (SP)، (ج) باروری بافتی<sup>۷</sup> (TP).

### (الف) باروری ترکیبی

باروری ترکیبی نتیجه تمام ترکیبات ممکن در یک ساخت است. برای مثال ساختی از روش A را در نظر می‌گیریم؛ ساختی گروهی مانند (on the table) که ترکیبی است از: اسم + وابسته اسم<sup>۸</sup> + حرف اضافه. باروری ترکیبی این عبارت چیست؟ چند عبارت دیگر از این عبارت می‌توان ساخت؟ پاسخها بستگی دارد به تعداد کلماتی که در روش منظور در این ترکیب جای می‌گیرد. متوجه شده‌ایم که در روش A ۳۶۵ اسم و ۹۳ ساخت واژه در این ترکیب قرار می‌گیرد که ۱۰ کلمه آن حرف اضافه و ۲۰ کلمه آن وابسته اسم است. بنابراین باروری ترکیبی این ساخت در روش A می‌شود  $۳۶۵ \times ۱۰ \times ۲۰ = ۷۳,۰۰۰$ . در روش B حاصل تقریباً کمتر است، یعنی  $(۲۳ \times ۱۱ \times ۲۱۰)$  ۵۳,۱۳۰ می‌باشد. البته تمام این عبارات ممکن معنی ندارند. اگر فرض کنیم که تعداد ترکیبات بی معنی به طور تقریبی در هر مورد یک نسبت را داشته باشند، می‌بایست در محاسبات خود در یک روش خاص از باروری نسبی یک ساخت خاص فراتر نرویم. و در مورد روش به طور کلی، و یا در مورد هر قسمت روش، فقط به جمع بندی متوسط<sup>۹</sup> باروری هر ساخت اکتفا کنیم. برای مثال، برای روشهای A و B به نتیجه زیر می‌رسیم:

ارقام مربوط به متوسط باروری ترکیبی فقط امکانات را عرضه می‌کنند. از آنجا که ساختهای معینی که فقط یک بار به کار رفته اند می‌توانند جمع میانگین باروری ترکیبی روش را به طور قابل ملاحظه ای بالا برند، گاه ترجیح داده می‌شود اندازه گیری گویاتر، و مثلاً

5. combinatorial productivity    6. Semantic productivity    7. textual productivity

۸ — در اینجا determiner (وابسته اسم) به معنای ضمیر، صفت اشاره، حروف تعریف و تنکیر به کار رفته

است.

9. average

روش B		روش A		گروهها بندها جملهها
متوسط هر ساختار	جمع	متوسط هر ساختار	جمع	
۳۱/۴۷۹ ۱/۵۰۵ ۷۰	۹۷۵/۸۷۸ ۱۲/۱۱۸ ۳۴۵	۴۵/۵۵۰ ۳/۰۰۰ ۹۴	۹۵۶/۵۵۰ ۱۸/۰۱۰ ۳۷۸	

اندازه گیری میانه ۱۰ را برگزینیم.

بنابراین برای این که به نظر دقیق تری از امکانات روش دست بیاییم، می توانیم باروری میانه (MP) را انتخاب کنیم؛ یعنی ساختی را که ترتیب باروری تزایدی تعداد ساختههای قبلی و بعدی آن برابر باشد — در واقع ساخت میانی را در نظر می گیریم. با مقایسه این میانه با باروری متوسط (AP) 
$$\text{باروری ترکیبی درجه بندی} = \frac{\text{CPG}}{S} \quad \text{تعداد ساختارها}$$
 می توان به تصویر به مراتب گویاتری دست یافت تا به کمک آن بتوان درجه تغییرات را از روی متوسط باروری با استفاده از فرمول  $AP - MP = AD$  [باروری میانه — باروری متوسط = درجه متوسط] به دست آوریم.

برای هدفهایی خاص مفید خواهد بود اگر انحرافات را برای هر ساختاری محاسبه

$$PS_i - MP = D_i \quad \text{کنیم:}$$

[باروری ساختار — باروری میانه = انحراف].

کارآیی ساختاری را که باروری آن با میانه فرق بسیار دارد، از راه بسامد رویدادی آن می توان تشخیص داد.

باروری از مجموع عناصر زیادی به وجود می آید و حالت تراکمی دارد. یک ساخت زبانی می تواند از تمام عناصری که پیشتر به کار رفته است و توانایی جذب آنها را داشته باشد، استفاده کند، تا این که ساخت دوم در درجه بندی ( $C_2$ ) بتواند از بسیاری از عناصر ممکن از ساخت اول ( $C_1$ ) استفاده کند. و سومین ساخت ( $C_3$ ) نیز می تواند عناصری را هم از دومین و هم از اولین ( $C_1$ ) جذب کند. در سطح سوم  $C_3$ ،  $C_1$  عناصر  $C_3$  را همراه عناصر  $C_2$  جذب خواهد کرد. باروری ساختاری در هر نقطه ای که عرضه



شود بستگی به تعداد عناصری دارد که در آن نقطه می تواند جذب نماید. باروری  $C_1$  در سطح اول ۱۲ بود؛ اما در سطح سوم ۸۰ است زیرا بسیاری از همان عناصری را که در  $C_3$  به کار رفته است جذب می کند. و در این سطح،  $C_2$ ، ۲۶۰ و  $C_3$ ، ۴۲۰ خواهد بود حاصل جمع همه آنها باروری ترکیبی درجه بندی (CPG) را تا آن نقطه به دست می دهد. لذا:

$$CPG_3 = CP_1 + CP_2 + CP_3 = 80 + 260 + 420 = 760$$

$$CPG_3 = E C_{1-3} = 760$$

بنابراین فرمول همگانی برای محاسبه باروری درجه بندی  $CPG = C_1 + C_2 \dots C_{10}(G)$  خواهد بود، یعنی باروری درجه بندی تا هر نقطه ای برابر است با حاصل جمع باروریهای هریک از ساختهای تشکیل دهنده آن تا آن مرحله

### (ب) باروری معنایی

باروری ترکیبی بیانگر تعداد جملاتی است که یک درجه بندی می تواند تولید کند، اما این مسأله به این معنی نیست که تمام جملات از لحاظ معنایی مقبول باشند. برای درک این مسأله، جملات را به عنوان ترکیبی از کلمات در نظر می گیریم، نه به صورتی که در بالا ذکر شد یعنی آن صورتی که ترکیب بندها از ترکیب گروهها، و ترکیب گروهها از ترکیب کلمات ساخته میشود. بهترین شیوه ای که نشان می دهد چند جمله از جملات ساخته شده از لحاظ معنایی مقبولند این است که آنها را به شکل جدول جایگزینی در آوریم (رک: فصل چهارم) و از این جا نتیجه گیری کنیم (رک: فصل پنجم: ۲-۲-۳). برای مثال:

This	is	my	key
That	was	your	bag
These	are	his	book
Those	were	her	pen

(+ S)

$$= 2 \times 2 \times 4 \times 4 \times 2 = 128$$

به بیان دیگر باروری معنایی (SP) در ساختار  $(S_1)$  تا این نقطه با (۴ اسم، ۴ صورت فعلی، ۸ وابسته اسم، ۱ صورت صرفی) ۱۲۸ جمله می شود.

فرض کنید جدول مشابهی هم برای  $S_2$  می ساختیم و به حاصل ۴۴۰ جمله می رسیدیم و همین طور  $S_3$  ۷۶۴ جمله به مامی داد، باروری معنایی درجه بندی (SPG) تا آن مرحله می شد:

$$SPG_3 = S_1 + S_2 + S_3 = 1,332.$$

اما این بدان معنی نیست که در کتاب درسی برابر این رقم جمله وجود داشته باشد. این که کتاب از چند جمله عملاً استفاده کند موضوع دیگری است.

### (ب) باروری بافتی

بعضی از روشها از امکانات خود بیش از سایر روشها استفاده می‌کنند. و این چیزی است که در ارزشیابی روش باید محاسبه گردد. فرق بین آنچه یک روش می‌تواند بیان کند و آنچه در واقع بیان می‌کند چیست؟ به بیان دیگر، فرق بین باروری معنایی (SP) و باروری بافتی آن (TP) چیست؟ اختلاف در باروری (PD) صرفاً عبارت است از یکی منهای دیگری  $SP - TP = PD$  (افتراق باروری<sup>۱</sup>) PD بیانگر این مسأله است که روش از چه چیزهایی می‌تواند استفاده کند ولی نمی‌کند. افتراق باروری بدین معنی است که معلم توانایی آن را دارد که از حد و مرز روش فراتر رود.

من باب مثال، SP اولین ساختار جمله‌ای روش C به ۱۶۰ می‌رسد ولی فقط از ۶۳ تای آن بهره‌برداری می‌کند؛ در حالی که اولین ساختار جمله روش A دارای SP ۶۴ می‌باشد که از ۵۲ تای آن استفاده می‌کند؛ لذا روش C دارای باروری معنایی بالقوه بیشتری است، اما روش A از باروری بافتی بزرگتری برخوردار است. اهمیت عملی این مسأله در کلاس، این است که اگر چه روش A آموزش عملی بیشتری می‌دهد، اما روش C که دارای باروری بالقوه بیشتری است به معلم امکان می‌دهد تا در صورت تمایل بتواند از آن بهره‌برداری کند.

از آنجا که SP نسبی است، و نیاز به قضاوت جداگانه‌ای در مورد هر کدام از چندین هزار جمله ممکن و مقدور دارد، محاسبه PD به عنوان اختلاف بین باروری ترکیبی و بافتی آسانتر است. احتمال خطای جنبی بسیار کم است. زیرا چیزهای زیادی، فقط اگر به صورت آشنا و عادت درآیند، معقول به حساب می‌آیند و در صورتی که بیگانه و غیر قابل پیش‌بینی باشند نامعقول محسوب می‌شوند. بنابراین اگر اختلاف روش A و B را بدین منوال محاسبه کنیم، متوجه می‌شویم که روش A از ۵۶/۸ درصد امکانات بالقوه‌اش استفاده می‌کند، در حالی که روش B فقط ۲۴/۴ درصد آن را به کار می‌برد. برای پی بردن به میزان بهره‌برداری روش از ساختهای فردی، لازم است PD را در هر ساختی محاسبه کنیم و نتایج را به ترتیب بزرگی آن فهرست کنیم.

## ۲-۱-۲ میزان باروری

روش در تمام قسمتهای دوره درسی از درجه باروری یکسانی برخوردار نیست. در تمام انواع باروری، در بخشهای مختلف دگرگونیهای به چشم می خورد. بعضی روشها، مثل روش B در ابتدای دوره درسی دارای باروری ترکیبی بسیار کمی است اما در انتهای دوره درسی این کمبود را جبران می کند. و این **بدان معناست** که با این روش تا زمانی که مقدار زیادی از مطالب آن تدریس نشده باشد نمی توان چیز زیادی به زبان آموز آموزش داد. روشهای دیگر، مثل روش C از همان ابتدای کار از باروری ترکیبی بسیار بالایی برخوردار است که معنایش این است که زبان آموز از همان آغاز زبان آموزی با مقدار کمی از مواد زبانی که در اختیار دارد مطالب بسیار زیادی را می تواند بیان کند. اما این مسأله نشان می دهد که چیزهایی را می توان همگام با پیشرفت درس بیان کرد. اما این مسأله روشن نمی کند که در روش عملاً از چه چیزهایی بهره برداری کرده است. یک روش ممکن است در آغاز کار نتواند مطالب زیادی را عرضه کند، اما همه آنچه را که می تواند به کاربرد. روش دیگری، مثل روش C امکان دارد مقادیر زیادی را به کاربرد ولی در واقع از مقدار بسیار کمی استفاده کند. و این اختلاف که بین باروری بالقوه و باروری بالفعل وجود دارد، امکان دارد از قسمتی تا قسمت دیگر دوره درسی فرق کند. اختلاف باروری الزاماً یکنواخت نیست.

برای هدفهایی مقایسه ای همان طوری که در بالا بیان شد، مقرون به صلاح است که اختلاف بین منحنی باروری ترکیبی و بافتی را به طور مستقیم محاسبه کرد. اختلاف را می توان در طول هر دوره درسی به منظور نکات متعددی به حساب آورد مثلاً، برای هر ۳۰۰ کلمه ای - دو منحنی درست کرد، یکی برای باروری ترکیبی و دیگری برای باروری بافتی، یعنی تعداد جملاتی که دوره درسی در عمل با استفاده از مطالب خود تولید می کند. تفاوتی که بین دو منحنی وجود دارد، بیانگر تعداد نسبی جملات بالقوه ای است که بدون استفاده باقی می ماند و با پیشرفت دوره درسی این شکاف امکان دارد بیشتر یا کمتر شود. بررسی شکافی که در هر ساختار وجود دارد به شناسایی ساختارهایی کمک می کند که به اندازه کافی به کار برده نمی شوند تا به صورت عادت درآیند، لکن توان بالقوه آنها به اندازه ای بالاست که اشخاص را به جبران نقص موجود قادر می کند.

محاسبه باروری، به طوری که تصور می رود، اندازه گیری گزینش را دچار حشو نمی کند. زیرا کاربرد مستقل باروری زبان جایگزین ساختارهایی که دارای دامنه ای وسیع یا

بسامدی بالا می باشند، نمی شود. و این فقط نشان می دهد که شخص چه تعداد جمله های مختلف را با استفاده از مطالبی که در اختیار دارد، می تواند بسازد، اما تعداد موضوعهایی را که زبان آموز می تواند درباره آنها صحبت کند نشان نمی دهد. در گفت و شنود آزاد زبان آموز به ساختهای متنوع بسیاری نیاز دارد که فقط شامل ساختهایی که باروری بالا دارند نمی شود، بلکه ساختهایی را نیز در بر می گیرد که از باروری پایین، دامنه وسیع، و بسامد بالا برخوردارند. ما نمی توانیم فقط باروری را منظور کنیم و گزینش را از محاسباتی که برای روش به طور کلی معمول می داریم حذف کنیم. بنابراین اگر می خواهیم فایده کلی هر دوره ای را در هر مرحله ای تعیین کنیم، نه فقط باروری، بلکه رخداد و بسامد تمام مطالب درس را تا آن مرحله باید به حساب بیاوریم.

## ۲-۲ جذب مطالب جدید

جذب مطالب جدید عبارت است از میزان ارائه مطالب در هر مرحله. در واقع جذب مطالب تازه با پاسخ دادن به این سؤال روشن می شود. در هر مرحله چه مقدار مطالب جدید را باید اضافه کرد؟ چه مقدار مطالب ناشناخته را در ارتباط با مطالب شناخته شده به کار رفته باید معرفی کرد؟ به بیان دیگر، در رابطه با نشانه ها یا موارد کاربرد آنها چند نوع جدید وجود دارد؟

فرمول همگانی این چنین است:

$$\text{مطالب جدید} = \frac{\text{نشانه}}{\text{نمونه}}$$

## ۲-۲-۱ انواع جذب مطالب جدید

این مسأله به نظام آوایی، دستور زبان، واژگان و معانی زبان اطلاق می گردد. مقوله ای که محاسبه آن از همه آسانتر است، واژگان زبان می باشد. فرمول جذب واژگان جدید از این قرار است:

$$\text{کلمات جدید} = \frac{\text{کلمات مختلف}}{\text{کلمات جاری}}$$

مثلاً روش A واژگانی را که شامل ۵۹۶ کلمه مختلف است آموزش می دهد. برای آموزش این کلمات از ۱۶/۷۵۰ کلمه متن کتاب استفاده می کند؛ بدین معنی که از

۱۶/۷۵۰ نشانه های کلمه<sup>۱۲</sup> برای ۵۹۶ نوع — کلمه<sup>۱۳</sup> مختلف استفاده می کند. بنابراین نسبت<sup>۱۴</sup> کلمات جدید (WI) به قرار زیر است:

$$WI = \frac{16,750}{596} = 28$$

بنابراین در متن درس میانگین تکرار هر کلمه آموخته در حدود ۲۸ مرتبه است. این محاسبه نسبتی را برای واژگان به طور کلی ارائه می کند. اما ممکن است نسبت جذب ساخت واژه های واژگان به اندازه نسبت جذب افعال نباشد. افعال از لحاظ جذب نسبت به اسمها و غیره فرق دارند. این نسبت را در مورد هر طبقه از کلمات باید جداگانه محاسبه کرد. برای مثال، جذب افعال (VI) در روش A، از جذب افعال در روش B کاملاً متفاوت است:

	روش A	روش B
افعال به کار رفته	۲۶۱۱	۱۶۴۹ = ۲۳
افعال تدریس شده	۱۶ = ۱۶۳	۷۰
جذب افعال جدید		

مقدار جذب مطالب تازه را براحتی می توان به درصدهای جمع کل نشانه ها تقلیل داد. از تمام مطالبی که در متن کتاب به کار رفته، چه درصدی را مطالب مختلف تشکیل می دهند؟ درصدهای جذب مطالب جدید برای اسمها، فعلها، صفتها و قیده ها در روشهای A و B به قرار زیر است:

	روش A		روش B	
	نشانه/نوع		نشانه/نوع	
اسمها	۳۶۵/۳۷۵۵	%۱۹/۷	۲۱۰/۲۲۵۲	%۹/۳
فعلها	۱۶/۲۵۰۱	%۶	۷۰/۱۶۵۶	%۴/۲
صفتها	۸۲/۱۰۱۲	%۸/۱	۷۴/۵۰۲	%۱۴/۷
قیده ها	۴۰/۲۴۳	%۱۶/۴	۵۳/۱۴۹	%۳۵/۵

مطالب جدید دستوری شامل ساخت واژه‌های جدید، صورتهای صرفی و ساختارها می‌شود. و با فرمول بالا قابل محاسبه است. من باب مثال، اگر این فرمول را در مورد ساختارهای جمله‌ای روشهای A و B اعمال کنیم، آنها را به تعداد ساختارهای جمله‌ای مختلف تقسیم کنیم، مطالب جدید جمله‌ای SI هر دو روش را به دست می‌آوریم

$$SI = \frac{A}{\frac{1}{4}} = 625 \quad SI = \frac{B}{\frac{1}{5}} = 300$$

اگر مطالب جدید ساختاری را، همان‌طوری که در مورد مطالب جدید واژگانی قبلاً عمل کردیم، به درصد تقلیل دهیم حاصل زیر به دست می‌آید:

B		A		
		نشانه/نمونه		
۱۰۱/۳۸۷۹	%۲/۶	۹۳/۹۲۵۲	%۱	ساخت واژه‌ها
۲۸/۶۲۴	%۴/۵	۱۴/۱۳۹۸	%۱	تصرفها
۵/۱۵۰۰	%۰/۳	۴/۲۵۵۱	%۰/۱	ساختارهای جمله‌ای
۸/۱۵۹۹	%۰/۵	۶/۲۶۱۱	%۰/۲	ساختارهای بندی
۳۱/۶۰۰۶	%۰/۵	۲۱/۸۳۵۶	%۰/۲	ساختارهای گروهی
۲۶/۴۳	%۶۰/۴	۵/۱۴	%۳۵/۷	فرمولها

## ۲-۲-۲ میزان جذب مطالب جدید

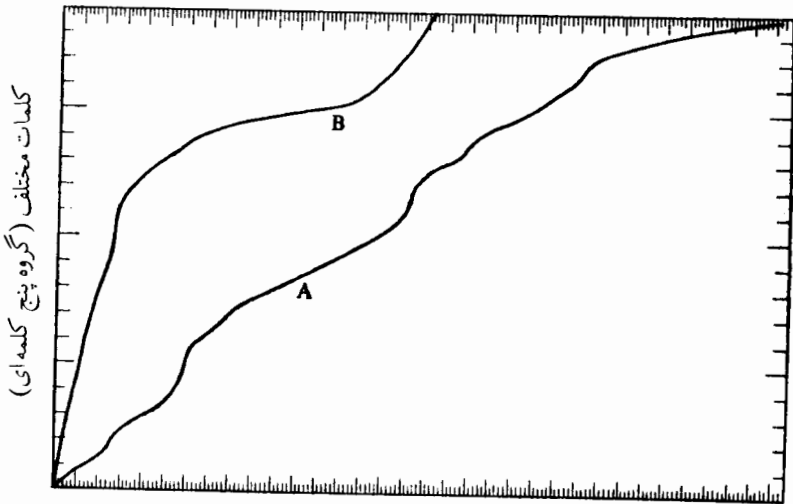
میزان معرفی مطالب جدید در تمام قسمتهای متن [کتاب] یکسان نیست. برای این که از ارائه تدریجی مطالب تازه طرفی ببندیم نباید تنها به میانگینها اکتفا کنیم.

میزان مطالب جدید را در مورد هر نوع از واحد زبانی می‌توانیم محاسبه کنیم. این کاری است که فقط با طرح ریزی نمونه در مقابل نشانه انجام پذیر است. من باب مثال، در مورد واژگان، از کلمات جاری به عنوان پایه استفاده می‌کنیم، و کلمات جدید را در مقابل آنها به ترتیب ظهورشان طرح ریزی می‌کنیم. میزان مطالب جدید روش A و روش B در شکلهای صفحه بعد نشان داده شده است.

اما میزان مطالب جدید در مورد ساختار زبان امکان دارد کاملاً متفاوت باشد.

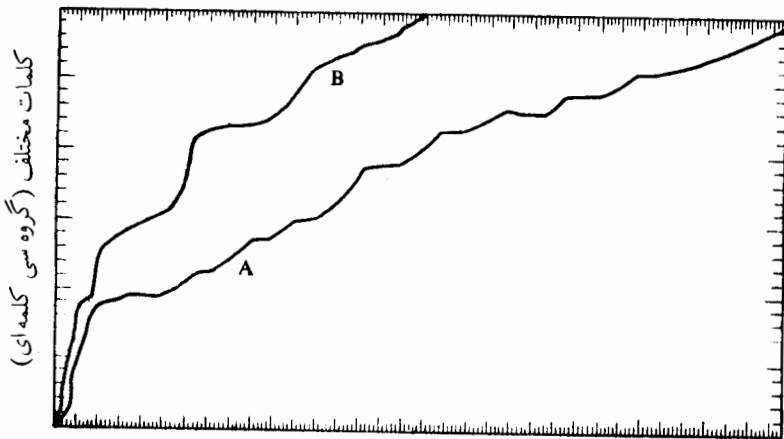
من باب مثال، در شکل‌های صفحه بعد میزان مطالب جدید در مورد ساخت واژه‌های روش A و B نشان داده شده است.

منحنیهای مشابهی را در مورد واحدهای مختلف نظامهای آوایی و معنایی زبان می‌توان محاسبه نمود.



کلمات جاری (در گروه صد کلمه‌ای)

میزان مطالب جدید واژگانی تازه در روشهای A و B



کلمات جاری (در گروه صد کلمه‌ای)

میزان مطالب جدید ساخت واژه‌ها در روشهای A و B

### ۳- اندازه‌گیری ارائه

ارائه مطالب عبارت است از بحث دربارهٔ مرحله‌بندی صورتها و نمایش محتوای درس و با این مسأله ارتباط پیدا می‌کند که کدام مهارتها قبل از مهارتهای دیگر قرار می‌گیرند و روندهای القای معانی را به زبان‌آموز بیان می‌کند. هم ارائه بیان و هم ارائه محتوا را می‌توان اندازه‌گیری کرد. در اندازه‌گیری اینها، توجه به دو تمایز دارای اهمیت است؛ یکی تمایز میان اینکه چه مقدار ممکن است آموزش داده شود و چه مقدار باید آموزش داده شود و دیگر تمایز میان آنچه روش در عمل انجام می‌دهد و آنچه معلمی که روش را اعمال می‌کند، بنابر توصیه‌ای که ممکن است به او بشود، تدریس می‌کند.

### ۳-۱ شیوه بیان

مشکل اصلی در ارائه شیوه بیان تعیین مرحله‌ای است که مهارتهای مختلف زبانی در آن معرفی می‌شود. از لحاظ کمی پرسش این است: چه مقدار از یک مهارت را پیش از مهارت دیگر باید معرفی کرد؟

در اینجا مافقط به آنچه روش انجام می‌دهد علاقه‌مندیم. اگر روش کار را با معرفی مطالبی که کاملاً شفاهی است، همراه مطالب ضبط شده و همراه و یا بدون تصاویر، عرضه کند، دارای مرحله بافتی یکسانی، با روشی که متن چاپی را همراه با این مطالب ضبط شده ارائه می‌کند، نخواهد بود.

برای مثال، روش A دارای تصاویر، متون و مطالب ضبط شده است. زبان‌آموز ضمن نگاه کردن به تصاویر، به مطالب ضبط شده گوش می‌دهد و این کار را دوباره در حالی که تنها به کلمات چاپ شده نگاه می‌کند، انجام می‌دهد. سپس پس از شنیدن مطالب ضبط شده آنها را تکرار می‌کند. و بالاخره در حالی که فقط به کلمات چاپ شده نگاه می‌کند جملات را ادامه می‌کند. این کار به طور پیاپی انجام می‌گیرد. بعد از این که چند دور متوالی تکرار شد، زبان‌آموز به انجام تمرینهای نگارشی می‌پردازد. لذا ترتیب آموزش، گوش دادن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن است که به طور اختصار LRSW گفته می‌شود.

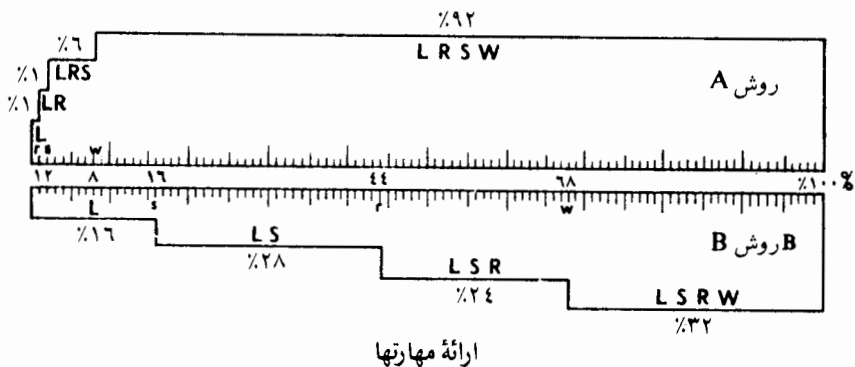
روشهایی وجود دارند که دارای یک چنین ترتیبی هستند، اما از نظر فاصله‌ای که بین این مهارتها قائل می‌شوند، کاملاً متفاوتند؛ بدین معنی که امکان دارد یک ربع از زمان درس را به شنیدن اختصاص دهند قبل از این که به خواندن بپردازند و یک ربع دیگر را به



خواندن پیش از این که صحبت کردن را معرفی نمایند.

تفاوت زمانی را می توان برحسب درصدهای تمام دوره درس، با به کار بردن کل کلمات جاری یا معادل آنها به عنوان پایه بیان کرد. معادل در صورتی مورد لزوم است که مطالب شفاهی نه ضبط شده و نه به صورت نوشته درآمده باشد، بلکه تنها از طریق تصاویر استنباط شده باشد. در این صورت، کمینه<sup>۱۵</sup> تعداد کلماتی را که برای توضیحات تصاویر لازم باشد می شماریم. من باب مثال، این وضعیت را برای روش B در نظر می گیریم که دارای مقدمه دراز مدت شفاهی مبتنی بر تصاویر بدون توضیحات است که از آن برای ارتقای سخن قبل از تمرین نوشتار استفاده می کند. از سوی دیگر، روش A از ابتدای کار از توضیحات استفاده می کند. در نتیجه روش B نه فقط در کار مرحله ای خود، دارای فاصله زمانی متفاوتی است، بلکه ترتیب دیگرگونی هم به کار برده است.

هم فاصله زمانی و هم ترتیب [مراحل] را در جدول زیر می توانیم بیان کنیم، جدولی که ترتیب گوش دادن (L) صحبت کردن (S) خواندن (R) و نوشتن (W) را که به ترتیب ارائه شده نشان می دهد و مقدار هر مهارت زبانی را قبل از این که مهارت بعدی شروع شود، به نمایش می گذارد. من باب مثال در روش A گوش دادن، صحبت کردن و خواندن در درس اول معرفی می شود و نوشتن کمی بعد مطرح می گردد. در روش B معرفی خواندن و نوشتن هنگامی صورت می گیرد که یک چهارم زمان دوره سپری شده باشد.



### ۳-۲ محتوا

عنصر دوم ارائه محتوای زبان است. پرسش اصلی این است: روش چگونه معانی را

به زبان آموز تفهیم می‌کند؟ می‌توان از چهار روال افتراقی، نمایشی، تصویری، و بافتی استفاده کرد. روش از هر کدام از این روندها تا چه اندازه سود می‌برد؟ تا چه حد از زبان مادری و چه حد از حرکات، چه اندازه از تصاویر، و چه مقدار از بافت زبان شفاهی را به کار می‌برد؟

### ۳-۲-۱ روال افتراقی

آسانترین راه اندازه‌گیری کاربرد زبان مادری در متن [کتاب] این است که تعداد کل کلمات جاری را بدون در نظر گرفتن مشقها و تمرینها، بشماریم، و بعد حساب کنیم چه تعداد از این کلمات در زبان اول و چند تا در زبان دوم وجود دارند و نتیجه را می‌توان به عنوان درصد کل کلمات جاری (بدون مشقها) در زبان دوم بیان کرد.

برای مثال در روش A و B ۱۰۰ درصد است، زیرا هر دو روش از کاربرد زبان مادری امتناع می‌ورزند. اما در مورد روش E نتیجه ۷۵/۵ درصد است و ۲۴/۵ درصد دیگر، اختصاص دارد به توضیحاتی که به زبان مادری داده می‌شود (۱۶/۵ درصد) به ترجمه به زبان مادری و از زبان مادری (۸ درصد). البته این محاسبه تمرینهای فراوانی را که برای ترجمه داده می‌شود، در بر نمی‌گیرد، زیرا این مسأله مربوط به ارائه نیست، بلکه به تکرار ارتباط دارد (رک: ۳-۴ در پایین)

### ۳-۲-۲ روال نمایشی

این روال بیانگر آموزشی است که از طریق روش انجام نمی‌گیرد، بلکه احتمال دارد معلم آن را اعمال کند. این روال، پاسخگوی این پرسش است: چه مقدار از ارائه معانی را معلم باید از طریق اشیاء، کنشها و موقعیتها القا کند؟ مسأله این نیست که معلم چه مقدار کار می‌تواند انجام دهد. زیرا علاوه بر وسایلی که در متن به کار می‌رود، معلم می‌تواند به ابزارها و تکنیکهای آموزشی خود روی آورد در مورد روش A پاسخ این پرسش صفر است، زیرا تمامی ۱۰۴۰ مطلب معنایی خود را از طریق متن، به وسیله بافتهای کلامی و تصاویر تدریس می‌کند. اما در مورد روش B. از ۱۰۶۲ مطلب معنایی آموزشی ۳۵۱ مطلب یا ۳۳ درصد از طریق تصاویر و بافتهای کلامی تدریس می‌شود و ۷۱۱ مطلب معنایی یا ۶۷ درصد آن نیازمند به نقشی است که معلم در آموزش مفاهیم معنایی دارد.

## ۳-۲-۳ روال تصویری

در اینجا، به طور دقیق، فقط تصاویر معنایی، یعنی تصاویری که موجب القای معنی می شوند، به حساب می آیند. اما تعیین این محاسبه، گاه دشوار است. بنابراین، اگر تخمین بزنیم که هر تصویر حداقل یک معنی را القای کند، امکان دارد در مورد مقدار نسبی تفهیم معنایی از طریق ارائه تصویر به برداشتی برسیم که البته چندان دقیق نیست، مشروط بر این که هر تصویر فقط یک واحد معنایی به حساب آوریم. واحدی که احتمال دارد تنها یک بار دو برابر گردد. من باب مثال، اگر تصاویر متن به صورت کارتهای مصور، تصاویر دیواری، یا نوارهای فیلم دوباره تولید گردند، به این تولیدهای مجدد در اینجا توجه نخواهیم کرد و آنها را برای هدفهای فعلی خود کنار می گذاریم (رجوع کنید به ۴ پایین). سپس به بیان کل موضوع به عنوان نسبت یا درصد پایه کار خود، تعداد کلمات نوشته و ضبط شده در متن می پردازیم، بدون این که مشقها را به حساب بیاوریم. این محاسبه نسبت کلمه به تصویر درس را به ما ارائه می کند.

برای مثال، روش A که ۵۹۶ کلمه را به انضمام ۹۳ ساخت واژه آموزش می دهد، برای انجام چنین کاری از ۱/۲۵۲ تصویر استفاده می کند. بنابراین نسبت کلمه به تصویر  $\frac{1}{4}$  می شود. از سوی دیگر، روش B دارای ۴۲۷ تصویر است و واژگانی را با ۵۰۸ کلمه، با نسبت کلمه به تصویر  $\frac{5}{4}$  تدریس می کند.

محاسبه دیگری که از دقت بیشتری برخوردار است، این است که جمع کل معنایهای آموخته را در نظر بگیریم، مثلاً ۱۰۴۰ معنی در روش A و ۱۰۶۲ معنی در روش B (رک: ۴-۱) و درصد این معانی را که از راه تصویر تدریس می شود معین می کنند، یعنی ۸۱۴ معنی در مورد روش A و ۳۲۶ معنی در مورد روش B در مورد روش A این مسأله در حدود ۷۸/۳ درصد و در مورد روش B به ۳۰/۷ درصد می رسد.

## ۳-۲-۴ روال بافتی

در اینجا هم، مانند آموزش معنایی از راه تصویر، با مشکل پیدا کردن ملاک ساده ای روبرو هستیم که بتواند مقدار ارائه معنایی را که از طریق بافتهای کلامی تدریس می شود اندازه بگیرد. امری که به آن کاملاً واقفیم این است که هرچه تعداد بافتهایی که یک مطلب در آن به کار می رود بیشتر باشد، امکان این که معنی آن مطلب روشن تر گردد بیشتر است. با

به کار گرفتن این اصل به عنوان ملاک عمل، میانگین تعداد جملاتی که هر مطلب در آن به کار می رود قابل محاسبه می شود. در مورد روش A هر مطلب معنایی به طور متوسط در ۱۶ جمله مختلف به کار می رود. در روش B حاصل نصف این رقم است. این [موضوع] شامل تمام بافتها - بافت برشماری، تعریف، استعاره، جانشینی، تضاد و چندگانه - است. اگر این [حاصل] به اندازه کافی دقیق نباشد، مانند موردی که در ارائه تصویری داشتیم، می توانیم جمع کل معانی تدریس شده را بگیریم و درصد این ها را از طریق بافتها محاسبه کنیم. اگر این کار را برای هر دو روش انجام دهیم حاصلی که به دست می آید از این قرار است: در مورد روش A ۲۳۲ معنی از ۱۰۴۰، (با ۲۲/۳ درصد)، و در مورد روش B ۱۳۹ معنی از ۱۰۶۲ (با ۱۳/۱ درصد).

#### ۴ - اندازه گیری تکرار

در هر دوره درسی، (۱) مقدار، (۲) نسبت، (۳) گوناگونی، (۴) انواع تکرار را می توانیم اندازه بگیریم.

#### ۴-۱ مقدار تکرار

در اندازه گیری مقدار تکرار لازم است دو نکته را در نظر داشته باشیم: (۱) تعداد کل تکرارها در مورد هر مطلب و (۲) توزیع یا میزان رویداد آنها در متون، ضمایم و جایگزینهای آن.

#### ۴-۱-۱ تعداد

در اینجا به اولین چیزی که باید دست یابیم مقدار تکراری است که یک دوره درسی به طور کلی ارائه می دهد. ساده ترین روش انجام کار این است که از ارقام مربوط به مطالب جدید (رک: ۱-۲-۲) شروع کنیم. یعنی جمع کل کلمات جاری در درس را که شامل کلماتی که در فیلمها و نوارهای ضبط شده وجود دارد نیز هست به کار ببریم - البته کلمات زبان مادری را به حساب نخواهیم آورد. با انجام چنین کاری متوجه می شویم که روش A به طور کلی از ۱۶/۷۵۰ و روش B از ۸/۴۵۲ کلمه استفاده کرده است.

اما می بینیم که این ارقام باهم قابل مقایسه نیستند. زیرا روش B نسبت به روش A کلمات کمتری را آموزش می دهد. به منظور مقایسه مقدار تکرار در این دو روش، تعداد مطالب به کار رفته را بر تعداد مطالب تدریس شده تقسیم می کنیم، نتیجه تعداد متوسط

تکرارهای هر مطلب خواهد شد (رک: ۱-۲-۲).  
حاصل در مورد واژگان روش A به قرار زیر است:

$$\frac{۱۶/۷۵۰}{۵۹۶} = ۲۸$$

یا با متوسط حدوداً ۲۸ تکرار برای هر کلمه.  
در مورد روش B نتیجه چنین است

$$\frac{۸/۴۵۲}{۵۰۸} = ۱۶$$

به بیان دیگر، تکرار اقلام واژگانی روش A به قدری زیاد است که فقط در ۳/۵ درصد اقلام تفاوت دارند؛ در حالی که این تفاوت در روش B ۶ درصد است

#### ۴-۱-۲ توزیع

فقط تعداد دفعات تکرار هر مطلب نیست که شمارش می شود؛ بلکه چگونگی توزیع این تکرارها را در تمامی طول دوره درسی نیز باید به حساب آورد. مطلبی که در درس اول بسیار تکرار می شود، در صورتی که در درسهای بعدی دیگر تکرار نشود، امکان دارد بکلی فراموش گردد. کیفیت تداوم مطالب تدریس شده در دوره درسی چگونه است؟ در مقابل هر مطلبی که در فهرست کلمات و ساختهای تدریس شده وجود دارد، باید واحد آموزشی یا میزان جریانی که موجب برگشت و تکرار کلمه می شود بیان گردد. این امر نه فقط تعداد برگشتهای مطالب را برما روشن می کند، بلکه [چگونگی] توزیع آنها را نیز به دست می دهد. این توزیع برگشتهای مطالب را برای هر مطلب، در مقابل تعداد کلمات جاری، می توان طرح ریزی کرد تا به تصویری مفصل از تمامی دوره درسی دست یافت.

در بعضی از دوره های درسی، به ویژه دوره های پیشرفته قرائت، چنین فرض می شود که بسامد نسبی هر کلمه «عادی» یا به همان اندازه ای باشد که در کاربرد زبان معمول است. این مسأله را با مقایسه برگشت هر کلمه در متن با بسامدی که انتظار داریم، می توان بررسی کرد. اگر بسامد شناخته شده ای را از فهرستی مانند فهرست سرویس همگانی بگیریم و آن را در طول متن درسی ضرب کنیم و حاصل ضرب را بر جمع کلی که اساس تهیه فهرست است تقسیم کنیم، حاصل در این مورد خاص ۵ میلیون خواهد شد. من باب

مثال، کلمه **make** ۹/۶۰۰ بار در ۵ میلیون کلمات جاری که اساس تهیه فهرست سرویس همگانی بوده است تکرار می شود. بنابراین بسامد مورد انتظار این کلمه در متن خواندنی ۱۰/۰۰۰ کلمه به قرار زیر خواهد شد:

$$\frac{9/600 \times 10/000}{5/000/000} = 19$$

اما اگر مقوله مورد نظر فقط داشتن توزیع متوسط مطالب در تمام دوره درسی باشد، می توانیم از تکنیک نمونه ای استفاده کنیم. من باب مثال، می توانیم دوره درسی را براساس کلمات جاری به ده قسمت مساوی تقسیم کنیم. بعد از این مرحله تعیین می کنیم که در چندتای اینها نمونه ای تصادفی از واژگان و ساخت واژه ها شناخته شده و تدریس شده برگشت داشته است.

در مورد ده قسمت مساوی روشهای A و B، نمونه تصادفی ده کلمه ای که قبلاً تدریس شده است دارای برگشتهایی به شرح زیر بوده است:

۷۰٪ یا متوسط ۷ = ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۸، ۹، ۱۰، ۹ : A	واژگان
۴۰٪ یا متوسط ۴ = ۰، ۱، ۴، ۳، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۷ : B	
۹۰٪ یا متوسط ۹ = ۸، ۹، ۸، ۹، ۹، ۱۰، ۹، ۹، ۹، ۱۰ : A	ساخت واژه ها
۷۰٪ یا متوسط ۷ = ۵، ۶، ۶، ۵، ۸، ۷، ۸، ۹، ۱۰ : B	

#### ۴-۲ نسبت تکرار

این مسأله شامل آن نسبت از تکرار می شود که هم (۱) به هریک از مهارتها، و هم (۲) به هریک از رسانه های بافتی، تصویری، ضبط شده اختصاص داده شده است.

#### ۴-۲-۱ مهارتها

در ابتدا تعداد جملات یا پاسخهایی را که در تمرینهای هر کدام از مهارتهای ابتدایی چهارگانه - گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن - وجود دارد می شماریم. آن گاه جمع کل را به درصد تعداد کلی جملات یا پاسخها در تمام تمرینهای دوره درسی تقلیل

می دهیم. به عنوان مثال این نتیجه را، برای روشهای A و B محاسبه می کنیم و به نتیجه زیر می رسیم:

B		A		گوش دادن صحبت کردن خواندن نوشتن
پاسخها		پاسخها		
۳۱۶	۲۱٪	۸۱۲	۲۴٪	
۲۲۵	۱۵٪	۸۸۱	۲۶٪	
۸۸۴	۵۹٪	۱۴۰۱۶	۳۰٪	
۷۶	۵٪	۶۷۷	۲۰٪	

#### ۴-۲-۲ رسانه ها

چه مقدار تکرار از طریق متون درسی ارائه شده (به انضمام کتابهای تمرین)، از طریق مطالب ضبط شده (صفحات و نوارهای آموزشی)، و از طریق تصاویر (با توجه به فیلمها، و نوارهای فیلم) ارائه شده است؟

به منظور محاسبه این امر، تعداد کل جمله های پاسخهایی را که از طریق تمام رسانه های آموزشی ارائه شده و نیز تعداد کل مربوط به هر رسانه را به دست می آوریم، و سپس هر کدام را به یک درصد کلی برای کل دوره درسی تقلیل می دهیم:

در مورد روشهای A و B نتیجه ای که می گیریم از این قرار است:

B		A		متون مطالب ضبط شده تصاویر
%۸۴/۸	۱/۲۷۳	%۴۱/۱	۱/۳۹۲	
%۵/۱	۷۶	%۱۹/۲	۶۵۰	
%۱۰/۱	۱۵۲	%۳۹/۷	۱/۳۴۴	

#### ۴-۳ تنوع تکرار

بین روشی که همواره یک نوع مشق را به کار می برد، و روشی که از انواع مشقها و تمرینها استفاده می کند تفاوت وجود دارد. روش مورد نظر از چند نوع تمرین استفاده می کند؟ آسانترین روش برای محاسبه این امر شمردن تعداد انواع متفاوت تمرینها در مورد هر مهارت و

بیان نتیجه حاصل به صورت درصدی برای انواع تمرینهای ممکن است. امکان دارد از فهرستی استفاده کنیم که در جدول پایان فصل پیش آوردیم. مثلاً نتایج مربوط به روشهای A و B از این قرار است.

B	A	
۱ از ۵ یا ۲۰٪	۳ از ۵ یا ۶۰٪	مشقهای گوش دادن
۳ از ۲۳ یا ۱۳٪	۳ از ۲۳ یا ۱۳٪	مشقهای صحبت کردن
۱ از ۷ یا ۱۴٪	۲ از ۷ یا ۲۸٪	تمرینهای خواندنی
۴ از ۱۹ یا ۲۱٪	۶ از ۱۹ یا ۳۱٪	تمرینهای نوشتنی

این روند ممکن است برای مقایسه دوروش کافی باشد. این روند تعداد نسبی تمرینهای متفاوت را بیان می‌کند، اما تعداد دفعات تکراری را که به هر یک از انواع تمرین اختصاص یافته نشان نمی‌دهد. امکان دارد با نوشتن تعداد پاسخهای لازم برای هر تمرین در جاهای مناسب در جدول پایان فصل پیش، از میزان به کار گرفته شدن هر نوع تمرین به تصویر دقیقتری برسیم.

#### ۴-۴ انواع تکرار

بالاخره لازم است که نوع تکراری — طوطی وار، همراه با گسترش، همراه با تغییر یا اجرایی — را که غالب است، تعیین کنیم. این موضوع همانند چیزهایی چون انواع مختلف تمرینهای به کار رفته نیست، زیرا امکان دارد طیف گسترده‌ای از تمرینهایی را در اختیار داشته باشیم که فقط یک نوع تکرار در آن اعمال شده باشد. (رک: فصل پنجم).

اما امکان دارد انواع متفاوت تمرینها را، همان طوری که در جدول پایان فصل پیش بیان شده به عنوان نقطه آغاز به کار برد. تعداد جمله‌ها و پاسخهای به کار رفته را در هر نوع تمرین می‌شماریم، آنگاه تمرینهایی را که بیانگر انواع تکرار است با هم جمع می‌کنیم. نتایج را به صورت درصد تعداد کل جمله‌ها یا پاسخها در تمام تمرینها و مشقهای دوره درسی درمی‌آوریم. نتیجه حاصل در مورد روشهای A و B به قرار زیر خواهد بود.



B		A		طوطی وار همراه با گسترش همراه با تغییر اجرائی
%۷۵/۲	۱/۱۲۸	%۵۱/۹	۱،۷۵۷	
%۶/۸	۱۰۳	%۳/۵	۱۱۹	
%۵/۱	۷۶	%۳۸/۱	۱/۲۹۰	
%۱۲/۹	۱۹۴	%۶/۵	۲۲۰	

## ۵- برش عمودی روش

## ۵-۱ طرح

عوامل مهمی که چهار خصیصه اساسی روش را دربرمی گیرند، در این مقطع می توان با هم جمع کرد و درصدهای آنها را در معیار دهنده منفرد بیان کرد. برای مثال، در این جا ترکیبی از اندازه گیری این عاملها را در روشهای A و B عرضه می داریم:

روش B	روش A	کد
..... ۱۰۰	..... ۱۰۰	

## ۱- گزینش

%۲۰/۳	.....	%۲۵/۱	.....	Q	۱- کمیت
					۲- نسبت:
%۵۱/۵	.....	%۷۲/۶	.....	N	اسمها
%۱۷/۲	.....	%۳/۲	.....	V	فعلها
%۱۸/۲	.....	%۱۶/۳	.....	Adj	صفتها
%۱۳/۱	.....	%۷/۹	.....	Adv	قیدها

## ۱-۳ سودمندی

%۱۰	.....	%۱۴	.....	F	۱-۳ بسامد
%۴۴/۷	.....	%۵۷/۳	.....	R	۱-۳-۲ دامنه

## ۲- درجه بندی

%۲۴/۴	.....	%۵۶/۸	.....	PD	۱-۲ باروری
-------	-------	-------	-------	----	------------

## روش A

## روش B

## ۲-۲ مطالب تازه:

اسمها	NI	۹/۷	۹/۳
فعلها	VI	۰/۶	۴/۲
صفتها	AJl	۸/۱	۱۴/۷
قیدها	Avl	۱۶/۴	۳۵/۵
ساخت واژه ها	Stl	۱	۲/۶
تصرفها	Inl	۱	۴/۵
ساختارهای جمله ای	SI	۰/۱	۰/۳
ساختارهای بندی	CI	۰/۲	۰/۵
ساختارهای گروهی	Phi	۰/۲	۰/۵
فرمولها	FI	۳۵/۷	۶۰/۴

## ۳- ارائه

## ۳-۱ بیان

نکات	L	۰	۰
درکدام	R/S	۱	۱۶
مهارتها	S/R	۲	۴۴
معرفی می شوند	W	۸	۶۸

## ۳-۲ محتوا

افتراقی	D	۰	۰
نمایشی	O	۰	۶۷
تصویری	P	۷۸/۳	۳۰/۷
بافتی	C	۲۲/۳	۱۳/۱

## ۴- تکرار

## ۴-۱ مقدار

۱-۱ تعداد	No	۳/۵	۶
۱-۲ توزیع:			
واژگان	Dv	۷۰	۴۰

## روش B

## روش A

ساختار  $D_s$  ..... %۹۰ ..... %۷۰

## ۴-۲ نسبت

۴-۲-۱ مهارتها:

گوش دادن	Rl	.....	%۲۴	.....	%۲۱
صحبت کردن	Rs	.....	%۲۶	.....	%۱۵
خواندن	Rr	.....	%۳۰	.....	%۵۹
نوشتن	Rw	.....	%۲۰	.....	%۵

## ۴-۲-۲ رسانه ها

متون	Mt	.....	%۴۱/۱	.....	%۸۴/۸
مطالب ضبط شده	Mr	.....	%۱۹/۲	.....	%۵/۱
تصاویر	Mp	.....	۳۹/۷	.....	%۱۰/۱

## ۴-۳ گونا گونی

گوش دادن	VI	.....	%۶۰	.....	%۲۰
صحبت کردن	Vs	.....	%۱۳/۱	.....	%۱۳/۱
خواندن	Vr	.....	%۲۸/۶	.....	%۱۴/۲
نوشتن	Vw	.....	%۳۱/۶	.....	%۲۱/۱

## ۴-۴ نوع:

طوطی وار	Ro	.....	%۵۱/۹	.....	%۷۵/۲
همراه با افزایش	In	.....	%۳/۵	.....	%۶/۸
همراه با تغییر	Va	.....	%۳۸/۱	.....	%۵/۱
اجرای	Op	.....	%۶/۵	.....	%۱۲/۹

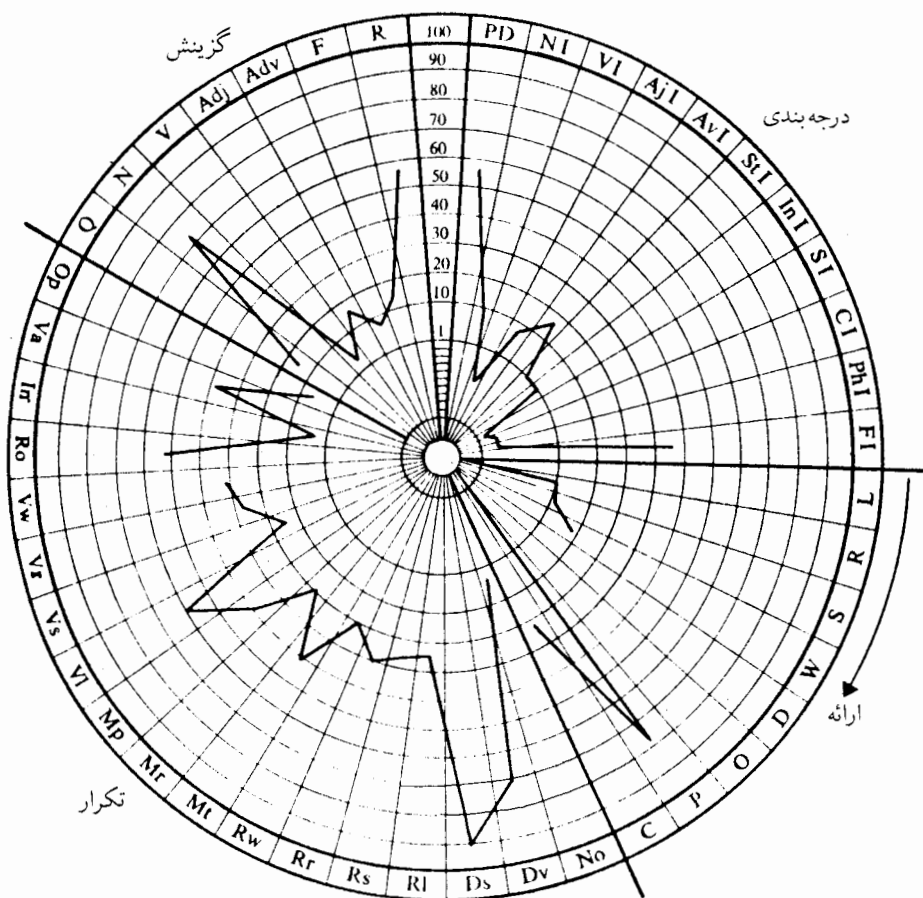
حالا همه این محاسبات را در دایره ای چنان تنظیم می کنیم که دور شبکه درصد دایره تمام عاملها را در یک نگاه مشاهده کنیم. به منظور تسهیل خواندن، تمام طرح ریزیها را با

خط ممتدی به هم مرتبط می‌سازیم تا برش عمودی کل روش را نمایش دهیم. من باب مثال به طرح مقطعی روش A و B نگاه کنید.

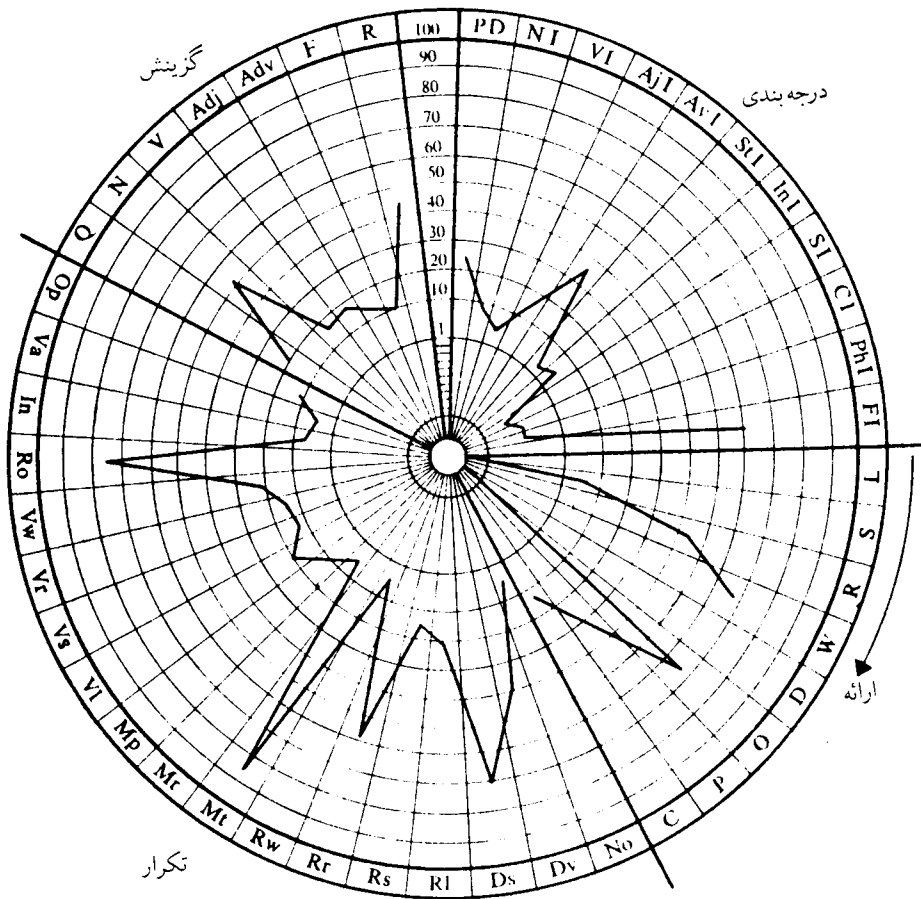
## ۵-۲ کاربردهای برش عمودی

چنین طرحهای مقطعی موجب می‌شوند که تمام خصیصه‌های روش را باهم مشاهده کنیم. این برشها تصویر کمی روش را به ما عرضه می‌دارند تا در یک نظر بتوانیم مشخص کنیم هر عامل در یک روش بر همان عامل در روش دیگر تا چه حدی برتری دارد. از این طرح مقطعی نه فقط برای مقایسه روشی با روش دیگری می‌توان استفاده نمود، بلکه به کمک آن می‌توان میزان تناسب یک روش را در موقعیت آموزشی خاصی نیز تعیین کرد: روشی امکان دارد مناسب موقعیتهای آموزشی متعددی باشد، ولی در موارد دیگری کاربرد نداشته باشد. ممکن است یک روش برای تدریس خاص و معلمان خاصی بهتر باشد، در حالی که از روشهای دیگر بتوان در انواع دیگری از تدریس بیشتر استفاده برد.

بعد از این که چگونگی تفاوت روشها را از لحاظ طرح ریزی تعیین کردیم، به ملاحظه اختلاف کاربرد آنها توجه می‌نماییم، یعنی چگونگی تناسب روشها را با برنامه درسی<sup>۱۶</sup> و مناسبت آنها را با وضعیت زبان آموزان و معلمی که آن را به کار می‌بندد، می‌سنجیم. در ضمن طرز استفاده از موارد و مطالب این روشها و شیوه برگرداندن این مطالب را به طرح درسها<sup>۱۷</sup> مشخص می‌کنیم. نوع تکنیکهایی را که در آموزش درسها اعمال می‌شود تعیین کنیم میزان استفاده از ماشینهای آموزشی و چگونگی آزمونی را که از مواد و مطالب آموخته به عمل خواهد آمد معلوم می‌داریم. اینها که گفته شد مسایلی است که در تحلیل آموزش، یعنی در آخرین قسمت کتاب تحقیقی خود به آنها خواهیم پرداخت.



برش عمودی روش A



برش عمودی روش B

## کتابشناسی

### 5. METHODOLOGY

#### 5.1 GENERAL TEACHING

- 1092 G. Palmade, *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses universitaires 1958
- 1093 W. M. Ryburn & K. B. Forge, *The Principles of Teaching*. (2 ed.) London: Oxford U.P. 1957
- 1094 J. Comenius, *The Analytical Didactic of Comenius*. (trans. V. Jelinek). Chicago: Chicago U.P. 1953
- 1095 K. Otto, *Bildung und Leben*. Karlsruhe: Müller 1953
- 1096 A. G. Melvin, *General Methods of Teaching*. New York: McGraw-Hill 1952
- 1097 A. D. Woodruff, *The Psychology of Teaching*. (3 ed.) New York & Toronto: Longmans 1951
- 1098 G. A. Yoakam & R. G. Simpson, *Modern Methods and Techniques of Teaching*. New York: Macmillan 1948
- 1099 J. H. Panton, *Modern Teaching Practice and Technique*. London: Longmans 1945
- 1100 W. M. Ryburn, *The Principles of Teaching*. Bombay: Oxford U.P. 1944
- 1101 M. de Montaigne, *Essais*. (ed. P. Villey) Vol. 1. Paris: Alcan 1922
- 1102 E. L. Thorndike, *The Principles of Teaching, based on Psychology*. New York: Seiler 1906
- 1103 R. H. Quick, *Locke on Education*. London: Oxford U.P. 1880

#### 5.2 LANGUAGE TEACHING

- 1103a R. Lado, *Language Teaching: a scientific approach*. Boston: McGraw-Hill 1964
- 1103b G. Nason (ed.), *Teaching Modern Languages*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation 1963
- 1103c D. C. Miller, *Beginning to Teach English*. London: Oxford U.P. 1963
- 1103d G. Pittman, *Teaching Structural English*. Brisbane: Jacaranda 1963
- 1103e C. J. Dodson, *The Bilingual Method: another approach to the learning of modern languages*. Aberystwyth: University College of Wales 1962

- 1104 R. A. Close, *English as a Foreign Language*. London: Allen & Unwin 1962
- 1104a C. C. & A. C. Fries, *Foundations for English Teaching*. Tokyo: Kenkyusha 1961
- 1104b C. Laird & R. M. Gorrell (eds.), *English as a Foreign Language: backgrounds, development, usage*. New York: Harcourt 1961
- 1105 B. V. Beljaev, *Psixologija obučenija inostrannym jazykam*. (The Psychology of Teaching Foreign Languages.) Moscow: Učpedgiz 1959
- 1105a J. Lonjaret & R. Denis, *L'anglais dans le cycle d'observation*. Paris: Borrelie 1959
- 1105b G. M. N. Ehlers, *The Oral Approach to English as a Second Language*. London: Macmillan 1959
- 1106 I.A.A.M., *The Teaching of Modern Languages*. (3 ed. rev.) London: University of London Press 1959
- 1107 T. Huebener, *How to Teach Foreign Languages Effectively*. New York: New York U.P. 1959
- 1108 P. O'Connor, *Modern Foreign Languages in the Secondary School: pre-reading instruction*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education & Welfare 1959
- 1109 B. C. Brookes & J. C. Catford et al, *The Teaching of English*. London: Secker & Warburg 1959
- 1110 I. V. Karpov & V. Raxmanov, *Metodika načal'nogo obučenija inostrannym jazykam*. (Methodology of elementary foreign language teaching.) Moscow: Academy of Pedagogical Sciences 1958
- 1111 M. C. Johnston (ed.), *Modern Foreign Languages in the High School*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education & Welfare 1958
- 1112 R. M. Regberg, *English as a Second Language*. Tel Aviv: Israel Teachers' Union 1958
- 1113 R. J. Dixon, *Teaching English as a Foreign Language*. New York: Regent 1958
- 1114 L. R. H. Chapman, *Teaching English to Beginners*. London: Longmans 1958
- 1115 M. Finocchiaro, *Teaching English as a Second Language. In elementary and secondary schools*. New York: Harper 1958
- 1116 UNESCO, *The Teaching of Modern Languages. Report on the Unesco Regional Seminar held in Sydney, January-February, 1957*. Sydney: Australian National Advisory Committee for Unesco 1957
- 1117 W. R. Parker, *The National Interest and Foreign Languages*. (2 ed.) Washington: U.S. Government Printing Office, 1957
- 1118 SEVPEN, *Cahiers pédagogiques. Le français, langue étrangère*. Paris: SEVPEN 1957
- 1119 P. Christophersen, *Some Thoughts on the Study of English as a Foreign Language*. Oslo: Nölis 1957
- 1120 J. O. Gauntlett, *Teaching English as a Foreign Language*. London: Macmillan 1957
- 1121 A. W. Frisby, *Teaching English. Notes and comments on teaching English overseas*. London: Longmans 1957
- 1122 T. K. N. Menon & M. S. Patel, *The Teaching of English as a Foreign Language. Structural Approach*. Baroda (India): Acharya 1957
- 1123 E. Essen, *Methodik des Deutsch-Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1956



- 1124 *VIe Congrès de la fédération internationale des professeurs de langues vivantes*. Groningen: Wolters 1956
- 1125 D. Abercrombie, *Problems and Principles. Studies in the Teaching of English as a Second Language*. London: Longmans 1956
- 1126 T. Andersson (ed.), *The Teaching of Modern Languages*. Paris: Unesco 1955
- 1127 I. C. Thimann, *Teaching Languages: A note-book of suggestions and recollections*. London: Harrap 1955
- 1128 A. Roche, *L'étude des langues vivantes*. Paris: Presses universitaires 1955
- 1129 M. West, *Learning to Read a Foreign Language. And other essays on language-teaching*. (new ed.) London: Longmans 1955
- 1130 F. M. Hodgson, *Learning Modern Languages*. London: Routledge & Kegan Paul 1955
- 1131 A. Bohlen, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. (2 ed.) Heidelberg: Quelle & Meyer 1955
- 1132 P. Gurrey, *Teaching English as a Foreign Language*. London: Longmans 1955
- 1133 E. W. Stevick, *Helping People Learn English*. New York: Abingdon 1955
- 1134 E. A. Méras, *A Language Teacher's Guide*. New York: Harper 1954
- 1135 A. Cochran, *Modern Methods of Teaching English as a Foreign Language. A guide to modern materials with particular reference to the Far East*. Washington: Educational Services 1954
- 1136 P. Gurrey, *The Teaching of Written English*. London: Longmans 1954
- 1137 I. Morris, *The Art of Teaching English as a Living Language*. London: Macmillan 1954
- 1138 V. Mallinson, *Teaching a Modern Language*. London: Heinemann 1953
- 1139 E. T. Cornelius, *Language Teaching. A guide for teachers of foreign languages*. New York: Crowell 1953
- 1140 M. Lachs, *Anfangsunterricht in den lebenden Fremdsprachen*. Vienna: Jugend und Volk 1953
- 1141 T. Andersson, *The Teaching of Foreign Languages in the Elementary School*. (Preliminary Edition) Boston: Heath 1953
- 1142 O. F. Bond, *The Reading Method. An experiment in college French*. Chicago: Chicago U.P. 1953
- 1143 M. West, *The Teaching of English. A guide to the New Method Series*. London: Longmans 1953
- 1144 F. Closset, *Didactique des langues vivantes*. (2 ed.) Paris & Brussels: Didier 1953
- 1144a UNESCO, *Modern Languages in Schools*. Paris: Unesco 1953
- 1145 Association of Assistant Mistresses in Secondary Schools, *Memorandum on Modern Language Teaching*. London: University of London Press 1952
- 1146 B. Pattison, *English Teaching in the World Today*. London: Evans 1952
- 1147 R. H. Fife & H. T. Manuel, *The Teaching of English in Puerto Rico*. San Juan, P.R.: Dept. of Education Press 1951
- 1148 G. Benedict, *L'enseignement vivant des langues vivantes par la méthode directe progressive*. Lausanne: Pro Schola 1950
- 1149 H.M.S.O., *Modern Languages in Secondary Schools*. Edinburgh: H.M. Stationery Office 1950
- 1150 C. H. Prator, *Language Teaching in the Philippines*. Manila: U.S. Educational Foundation in the Philippines 1950

- 1151 R. L. Mehta, *The Teaching of English in India*. Bombay: Longmans 1950
- 1152 F. G. French, *The Teaching of English Abroad*. 3 vols. London: Oxford U.P. 1948-50
- 1153 C. C. Fries, *The Teaching of English*. Ann Arbor (Mich.): Wahr 1949
- 1154 M. Newmark (ed.), *Twentieth Century Modern Language Teaching. Sources and readings*. New York: Philosophical Library 1948
- 1155 P. F. Angiolillo, *Armed Forces' Foreign Language Teaching: critical evaluation and implications*. New York: Vanni 1947
- 1156 C. Duff, *How to Learn a Language. A book for beginners and all others who may be interested*. Oxford: Blackwell 1947
- 1157 R. J. Mathews, *Language and Areas Studies in the Armed Services: their future and significance*. Washington: American Council on Education 1947
- 1158 V. A. Artemov, I. V. Karpov & I. V. Raxmanov (eds.), *Voprosy psixologii i metodiki obučenija inostrannym jazykam* (Problems in the psychology and methodology of foreign language teaching). Moscow: Učpedgiz 1947
- 1159 C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: Michigan U.P. 1947
- 1160 Ministry of Education, *Language Teaching in the Primary Schools*. London: H.M. Stationery Office 1945
- 1161 H. R. Huse, *Reading and Speaking Foreign Languages*. Chapel Hill (N.C.): North Carolina U.P. 1945
- 1162 I. Morris, *The Teaching of English as a Second Language*. London: Macmillan 1945
- 1163 H. G. Doyle et al, *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese*. Boston: Heath 1945
- 1164 E. V. Gatenby, *English as a Foreign Language. Advice to non-English teachers*. London: Longmans 1944
- 1165 F. B. Agard et al, *A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program*. New York: M.L.A. 1944
- 1166 F. G. French, *First Year English. What and how to teach*. London: Oxford U.P. 1943
- 1167 W. V. Kaulfers, *Modern Languages for Modern Schools*. New York: McGraw-Hill 1942
- 1168 M. M. Lewis, *Language in School*. London: University of London Press 1942
- 1169 C. C. Gullette, L. C. Keating & C. P. Viens, *Teaching a Modern Language*. New York: Crofts 1942
- 1170 M. Graves & J. M. Cowan, *Report on the First Year's Operation of the Intensive Language Program of the American Council of Learned Societies: 1941-42*. Washington: A.C.L.S. 1942
- 1171 F. L. Sack, *Vom Englischunterricht*. Bern: Francke 1941
- 1172 A. V. P. Elliott & P. Gurrey, *Language Teaching in African Schools*. London: Longmans 1940
- 1173 A. Pinloche, *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*. (3 ed.) Paris: Didier 1940
- 1174 L. W. Leavitt, *The Teaching of English to Foreign Students*. London: Longmans 1940
- 1175 F. Closset, *Les langues vivantes dans l'enseignement secondaire*. Liège: Liège U.P. n.d.

- 1176 H. E. Palmer, *The Teaching of Oral English*. London: Longmans 1940
- 1177 D. Benziés, *Learning our Language*. London: Longmans 1940
- 1178 F. Thomas, *Les langues étrangères et la vie*. Paris: Ecole Nouvelle Française n.d.
- 1179 P. G. Wilson, *The Student's Guide to Modern Languages. A comparative study of English, French, German, and Spanish*. (2 ed.) London: Pitman 1939
- 1180 P. Skok, *Metodologija francuskoga jezika*. Zagreb: Hrvatska 1939
- 1181 M. Löpeltmann, *Erziehung und Unterricht an der höheren Schule*. Frankfurt: Diesterweg 1938
- 1182 E. E. Palmer, *Development of the Eclectic Method of Teaching French in the United States since 1875*. New York: New York University doctorate thesis 1937
- 1183 R. D. Cole & J. B. Tharp, *Modern Foreign Languages and their Teaching*. New York: Appleton 1937
- 1184 W. V. Kaulfers & H. D. Roberts, *A Cultural Basis for the Language Arts*. Stanford: Stanford U.P. 1937
- 1185 W. C. R. Hicks & N. A. Haycocks, *Modern Language Teaching on the Decline?* London: Longmans 1937
- 1186 M. Bronstein, *Méthodes d'enseignement des langues étrangères aux adultes*. Paris: Lipschutz 1937
- 1187 S. Denis (ed.), *Troisième congrès international des professeurs de langues vivantes*. Paris: Maison du livre français 1937
- 1188 *L'enseignement des langues vivantes*. Geneva: Bureau International d'Education 1937
- 1189 W. F. C. Timmermans, *La réforme de l'enseignement des langues vivantes: le débat des méthodes*. Groningen: Wolters 1937
- 1190 J. D. Haygood, *The Teaching of Modern Foreign Languages*. Gainesville: University of Florida 1936
- 1191 R. Münch, *Die dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts*. Frankfurt: Diesterweg 1936
- 1192 J. S. Schmidt, *O ensino científico das linguas modernas*. Rio de Janeiro: Brigueit 1935
- 1193 P. Hagboldt, *Language Learning*. Chicago: Chicago U.P. 1935
- 1194 L. A. Carneiro, *O ensino das linguas vivas*. San Paulo: Comparlia 1935
- 1195 T. E. Oliver, *The Modern Language Teacher's Handbook*. Boston: Heath 1935
- 1196 I. A. Richards, *Basic in Teaching: East and West*. London: Kegan Paul 1935
- 1197 A. Coleman et al, *Experiments and Studies in Modern Language Teaching*. Chicago: Chicago U.P. 1934
- 1198 W. Huebner, *Didaktik der neueren Sprachen*. Frankfurt: Diesterweg 1933
- 1199 H. E. Palmer & H. V. Redman, *This Language-Learning Business*. New York: World Book Co. 1932
- 1200 H. R. Huse, *The Psychology of Foreign Language Study*. Chapel Hill (N.C.): North Carolina U.P. 1931
- 1201 R. D. Cole, *Modern Foreign Languages and their Teaching*. New York: Appleton 1931
- 1202 M. Walter, *Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. (4 ed.) Marburg: Elwert 1931

- 1203 T. Tisken, *Der englische Unterricht*. Leipzig: Quelle & Meyer 1931
- 1204 M. A. Ravizé (ed.), *Deuxième congrès international des professeurs de langues vivantes*. Paris: Presses universitaires 1931
- 1205 E. W. Bagster-Collins, *The Teaching of Modern Languages in the United States*. New York: Macmillan 1930
- 1206 R. Mays, *A Guide for Teachers of Modern Foreign Languages*. Dallas (Texas): Southwest Press 1930
- 1207 C. Brereton, *Modern Language Teaching in Day and Evening Schools, with Special Reference to London*. London: University of London Press 1930
- 1208 K. A. Ganshina, *Methodology in Foreign Language Teaching*. Moscow: Akcionernoe Obščestvo Sovetskaja Enciklopedija 1930
- 1209 C. C. Crawford & E. M. Leitzell, *Learning a New Language*. Los Angeles: University of Southern California 1930
- 1210 M. West, *Language in Education*. London: Longmans 1930
- 1211 J. J. Findlay, *Modern Language Learning. A concise sketch of principles and of a programme for the introductory stage*. London: Gregg n.d.
- 1212 A. Coleman, *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: American and Canadian Committees on Modern Languages 1929
- 1213 M. Müller, *Kursbuch für den neusprachlichen Lesestoff*. Leipzig: Rohmkopf 1929
- 1214 O. Schmidt, *Methodik des englischen Unterrichts*. Bonn: Dümmler 1929
- 1215 P. Hartig & H. Strohmeier, *Moderner neusprachlicher Unterricht*. Braunschweig: Westermann 1929
- 1216 E. Otto, B. Fehr & P. Hartig et al, *Kulturkunde und neusprachlicher Unterricht*. Marburg: Elwert 1928
- 1217 H. Strohmeier, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Braunschweig: Westermann 1928
- 1218 J. Schmidt, *Methodik des französischen Unterrichts*. Leipzig: Gronau 1928
- 1219 K. Ehrke, *Methodik des neusprachlichen Arbeits-Unterrichts*. Berlin: Herbig 1928
- 1220 E. Escher, *The Direct Method of Studying Foreign Languages: A contribution to the history of its sources and development*. University of Chicago doctorate thesis 1928
- 1221 M. A. Buchanan & E. D. MacPhee, *Modern Language Instruction in Canada*. 2 vols. Toronto: Toronto U.P. 1928
- 1222 W. Münch, *Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen*. Leipzig: Teubner 1927
- 1223 H. Plecher, *Handbuch für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts*. Munich: Oldenbourg 1927
- 1224 G. T. Buswell, *A Laboratory Study of the Reading of Modern Foreign Languages*. New York: Macmillan 1927
- 1225 L. Marchand, *L'Enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique*. Cahors: Coueslant 1927
- 1226 E. Scherping, *Englischer Unterricht auf der Oberstufe*. Marburg: Elwert 1926
- 1227 F. L. Fraser, *Lehrverfahren und Lehraufgaben*. Marburg: Elwert 1926
- 1228 P. Aronstein, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. 2 vols. Leipzig: Teubner 1926

- 1229 M. de Valette, *La méthode directe pour l'enseignement des langues vivantes à l'aide des tableaux auxiliaires*. Paris: Perche 1925
- 1230 A. Streubler, *Neuere Sprachen*. Breslau: Hirt 1925
- 1231 E. Otto, *Methodik und Didaktik des neu sprachlichen Unterrichts*. Leipzig: Teubner 1925
- 1232 H. E. Moore, *Modernism in Language Teaching*. Cambridge: Heffer 1925
- 1233 C. H. Handschin, *Methods of Teaching Modern Languages*. New York: World Book Co. 1924
- 1234 H. E. Palmer, *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer 1923
- 1235 E. Briod, *L'étude et l'enseignement d'une langue vivante*. Lausanne: Payot 1922
- 1236 H. Palmer, *Principles of Language Study*. New York: World Book Co. 1921
- 1237 E. Gourio, *The Direct Method of Teaching French*. Boston: Houghton Mifflin 1921
- 1238 H. Paul, *Über Sprachunterricht*. Halle: Niemeyer 1921
- 1239 H. G. Atkins & H. L. Hutton, *The Teaching of Modern Foreign Languages in School and University*. London: Arnold 1920
- 1240 W. Münch, *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*. (4 ed.) Munich: Beck 1919
- 1241 F. Glauning, *Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts*. Munich: Beck 1919
- 1242 *Modern Studies, Being the Report of the Committee on the Position of Modern Languages in the Educational System of Great Britain*. London: H.M. Stationery Office 1918
- 1243 E. C. Kitson, *Theory and Practice of Language Teaching*. London: Oxford U.P. 1918
- 1244 J. Adams (ed.), *The New Teaching*. London: Hodder & Stoughton 1918
- 1245 H. E. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap 1917
- 1246 A. Bell, *Psychology of Learning a Foreign Language*. Madison: Wisconsin U.P. 1917
- 1247 C. A. Krause, *The Direct Method in Modern Languages*. New York: Scribner 1916
- 1248 T. Cummings, *How to Learn a Language*. New York: Cummings 1916
- 1249 E. Prokosch, *The Teaching of German in Secondary Schools*. Austin: University of Texas (Bulletin 41) 1915
- 1250 H. O'Grady, *The Teaching of Modern Foreign Languages by the Organized Method*. London: Constable 1915
- 1251 *Methods of Teaching Modern Languages. Collection of essays by a group of specialists*. New York: Heath 1915
- 1252 H. Kappert, *Psychologische Grundlagen des neu sprachlichen Unterrichts*. Leipzig: Nennich 1914
- 1253 O. Thiergen, *Methodik des neu sprachlichen Unterrichts*. Leipzig: Teubner 1914
- 1254 G. Otten, *Die Verwertung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft im französischen und englischen Unterricht*. Leipzig: Quelle & Meyer 1914
- 1255 G. Müller, *Methodik des neu sprachlichen Unterrichts*. Leipzig: Zickfeldt 1914

- 1256 C. B. Flagstad, *Psychologie der Sprachpädagogik*. Leipzig: Teubner 1913
- 1257 B. Röttgers, *Methodik des englischen und französischen Unterrichts*. Hanover: Meyer 1913
- 1258 R. Ackermann, *Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen*. Leipzig: Freytag 1913
- 1258a J. Firmery & E. Hovelague, *Conférences sur l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Delagrave 1911
- 1259 W. Münch, *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*. Munich: Beck 1910
- 1260 M. Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Hachette 1910
- 1261 F. B. Kirkman, *The Teaching of Foreign Languages*. London: London University Tutorial Press 1909
- 1262 C. T. Lion, *Die praktische Erlernung und Verwertung der neueren Sprachen*. Leipzig: Privately published 1909
- 1263 E. Pitschel, *Eindrücke und Beobachtungen während eines Studienaufenthaltes in Frankreich*. Frankfurt: Limpert 1909
- 1263a M. G. Delobel (ed.), *Congrès international des professeurs de langues vivantes*. Paris: Association des professeurs de langues vivantes 1909
- 1264 A. Matthias, *Geschichte des deutschen Unterrichts*. Munich: Beck 1907
- 1265 C. Sigwalt, *De l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Hachette 1906
- 1266 L. Bahlsen, *The Teaching of Modern Languages*. Boston: Ginn 1905
- 1267 O. Jespersen, *How to Teach a Foreign Language*. (trans. S. Y-O. Bertelsen). London: Allen & Unwin 1904
- 1268 C. Schweitzer & E. Simmonot, *Méthodologie des langues vivantes*. Paris: Colin 1903
- 1269 S. Le Roy, *Logical Teaching and Studying of Modern Languages*. New York: Harrison 1902
- 1270 W. Viëtor, *Der Sprachunterricht muss umkehren*. Leipzig: Reisland 1902
- 1271 C. Thomas (ed.), *Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America*. Boston: Heath 1901
- 1272 H. Oertel, *Lectures on the Study of Language*. New York: Scribner 1901
- 1273 P. Passy, *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Cambridge: Association phonétique internationale 1899
- 1274 H. Sweet, *The Practical Study of Languages: a guide for teachers and learners*. London: Dent 1899
- 1275 H. Laudenbach et al, *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Colin 1899
- 1276 K. Breul, *The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers*. Cambridge: Cambridge U.P. 1898
- 1277 F. Gouin, *The Art of Teaching and Studying Languages*. (trans. H. Swan & V. Bétis). London: Philip 1894
- 1278 W. K. Hill, *William Henry Widgery, Schoolmaster*. London: Nutt 1894
- 1279 C. Colbeck, *On the Teaching of Modern Languages in Theory and Practice*. London: Cambridge U.P. 1887
- 1280 G. Heness, *Der Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache*. New York: Holt 1885
- 1281 L. Sauveur, *Introduction to the Teaching of Living Languages*. New York: Holt 1883

\* \* \*

- 1281a L. Taillon, Basic Issues in Second-Language Teaching, *CMLJ* 18(3): 29-35

- 1281b E. M. Anthony, Approach, Method, and Technique, *ELT* 17: 63-66
- 1282 F. Morris, The Persistence of the Classical Tradition in Foreign-Language Teaching, *ELT* 11: 113-19
- 1283 W. R. Lee, The Linguistic Context of Language Teaching, *ELT* 11: 77-85
- 1284 W. F. Mackey, English Teaching in Puerto Rico, *ELT* 8: 12-14
- 1285 E. V. Gatenby, Popular Fallacies in the Teaching of Foreign Languages, *ELT* 7: 21-9
- 1286 W. F. Mackey, The Meaning of Method, *ELT* 5: 3-6
- 1286a G. Capelle, L'enseignement du "français, langue étrangère", *FdM* 2: 2-5
- 1287 L. Landré, L'enseignement des langues vivantes en Europe, *LM* 50: 10-18
- 1288 R. P. Stockwell, Techniques for Language Learning, *LM* 49: 46-51
- 1289 P. Pfrimmer, Après un demi-siècle de méthode directe, *LM* 47: 49-57
- 1290 F. Berges, Des fins de l'étude des langues vivantes, *LM* 46: 21-4
- 1290a J. Ornstein, Foreign Language Training in the Soviet Union: a qualitative view, *MLJ* 42: 382-92
- 1291 E. E. & L. V. Ellert, Foreign Language Teaching in Europe, *MLJ* 40: 346-50
- 1292 P. Smith, On Teaching a Language, *MLJ* 40: 62-68
- 1293 W. R. Parker, The MLA Foreign Language Program, *MLJ* 39: 146-49
- 1294 R. A. Hall, Some Desiderata for Elementary Language Texts, *MLJ* 29: 290-5
- 1295 W. G. Moulton, Study Hints for Language Students, *MLJ* 26: 259-64
- 1295a W. F. Mackey, Today's Demands on Modern Language Teaching, *Teaching Modern Languages*, Ottawa: Canadian Teachers' Federation 1963
- 1296 M. Antier, Sur l'enseignement des langues vivantes en France (Bibliographie critique), *RLaV* 23: 165-73
- 1297 I. A. Richards, How Basic English is Really Taught, *J. of Education* 128: 158-61
- 1298 D. Braun, Grenzen der direkten Methode beim Anfängerunterricht im Ausland, *DuA* 6: 129
- 1299 J. C. Catford, The University of Edinburgh School of Applied Linguistics, *ENL* 7: 11-16
- 1300 M. Kirsten, Zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung der neu-sprachlichen Reform, *NS* 28: 30, 113
- 1301 W. G. Moulton, Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960, *IRAL* 1: 21-41
- 1302 G. A. C. Scherer, The Psychology of Teaching Reading through Listening, *GQ* 23: 151-60
- 1303 O. Springer, Intensive Language Study as Part of the College Curriculum, *GQ* 17: 226
- 1304 R. A. Hall, Phonetics and the Technique of Grammar, *BNML* 6: 23-5
- 1305 H. B. Richardson, Intensive Practical Courses in Language, *BNML* 5: 17-18
- 1306 W. Steinbeck, Konzentration und Sprachunterricht, *Neuphil. Monats-schrift* 3: 161
- 1307 E. E. Cochran, Ernst Otto's Contribution to Experimental Didactics,

- Festschrift Otto* 107-27, Berlin: Gruyter 1957
- 1308 H. Klitscher, Welchen Weg weist uns heute der Bildungsauftrag für den Unterricht in den lebenden Fremdsprachen?, *Festschrift Otto* 62-106 Berlin: Gruyter 1957
- 1309 J. B. Tharp & K. McDonald, Psychology and Methods in High School and College: Foreign Languages, *Review of Educational Research* 8: 34-8
- 1310 A. Willot, L'études des langues vivantes, *Les études classiques* 25: 207-26
- 1311 R. A. Hall, Progress and Reaction in Modern Language Teaching, *Bulletin of the American Association of University Professors* 31: 220-30
- 1312 J. S. Dickhoff, The Mission and the Method of Army Language Teaching, *Bulletin of the American Association of University Professors* 31: 606-20
- 1313 L. Bloomfield, About Foreign Language Training, *Yale Review* 4: 625-41

### 5.3 BIBLIOGRAPHIES

- 1313a M. J. Ollmann (ed.), *MLA Selective List of Materials for Use by Teachers of Modern Foreign Languages in Elementary and Secondary Schools*. New York: Modern Language Association of America 1962
- 1313b E. M. Eaton & L. L. Norton, *Source Materials for Secondary School Teachers of Foreign Languages*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education & Welfare 1962
- 1313c H. L. Nostrand et al, *Research on Language Teaching: an annotated international bibliography for 1945-61*. Seattle: Washington U.P. 1962
- 1314 M. Frank, *Annotated Bibliography of Materials for English as a Second Language*. New York: National Association of Foreign Student Advisers 1960
- 1314a S. Ohannessian, *Interim Bibliography on the Teaching of English to Speakers of Other Languages*. Washington: Center for Applied Linguistics 1960
- 1314b D. W. Alden (ed.) *Materials List for Use by Teachers of Modern Foreign Languages*. New York: Modern Language Association 1959
- 1314c H. S. Baker, *A Check List of Books and Articles for Teachers of English as a Foreign Language*. New York: The National Association of Foreign Student Advisers 1949
- 1315 H. G. Doyle (ed.), *Education and its Environment in the United States and Overseas: A Tentative Selective Checklist of Books and Articles*. Washington: ICA Educational Services 1959
- 1316 UNESCO, *A Bibliography on the Teaching of Modern Languages. Prepared in collaboration between the International Federation of Modern Language Teachers, the Modern Language Association of America, and UNESCO. Educational Studies and Documents 13*. Paris: Unesco 1955
- 1317 R. Lado, *Annotated Bibliography for Teachers of English as a Foreign Language*. Washington: U.S. Government Printing Office 1955
- 1317a J. B. Tharp et al, *Annotated Bibliographies of Modern Language Methodology for the years 1946, 1947, and 1948*. Columbus (Ohio): College of Education, Ohio State University 1952
- 1318 A. Coleman, *An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching*.



- Vol. 1 (1927-32) Vol. 2 (1932-37). Chicago: Chicago U.P. 1933, 1938
- 1319 M. A. Buchanan & E. D. McPhee, *An Annotated Bibliography of Modern Language Methodology*. Toronto: Toronto U.P. 1928
- 1320 H. Breymann & G. Steinmüller, *Die neusprachliche Reform-Literatur von 1876-1909*. 4 vols. Leipzig: Deichert 1895-1909

\* \* \*

- 1321 E. V. Eenenaam, Annotated Bibliography of Modern Language Teaching for 1953, 1954, 1955, *MLJ* 39: 27-52, 40: 83-104, 41: 309-12
- 1322 W. H. Rice, Annotated Bibliography of Modern Language Methodology (-May 1946), *MLJ* 30: 290-308
- 1323 W. H. Rice, Annotated Bibliography of Modern Language Methodology: July 1943-December 1944, *MLJ* 29: 431-58
- 1324 H. W. Machan, Annotated Bibliography of Modern Language Methodology: June 1942-June 1943, *MLJ* 28: 70-103
- 1325 Bibliography on the Language Arts, *Review of Educational Research*, 28 (1958), 25 (1955), 22 (1952), 16 (1946)
- 1326 W. F. Mackey, *Analytic Survey of Courses for the Teaching of English as a Foreign Language*. Vol. 1: Great Britain. (MS) Quebec 1959

## 6. SELECTION

### 6.1 GENERAL STUDIES

#### 6.1.1 Principles of Selection

- 1327 P. Guiraud, *Caractères statistiques du vocabulaire*. Paris: Presses universitaires 1954
- 1328 R. Michéa, *Vocabulaire de base et formation intellectuelle*. Antwerp: Sikkell 1949
- 1329 G. Matoré, *La mesure en lexicologie*. Paris: Thalès 1948
- 1330 H. Bongers, *The History and Principles of Vocabulary Control. As it affects the teaching of foreign language in general and of English in particular*. Woerden (Netherlands): WOCOPI 1947
- 1331 H. S. Eaton, *Semantic Frequency List for English, French, German and Spanish*. Chicago: Chicago U.P. 1940
- 1332 R. Jadot, *Recherche sur l'importance et la fréquence des mots dans l'étude d'une langue étrangère*. Brussels: Archives belges des Sciences de l'Éducation 1936
- 1333 H. E. Palmer, *An Essay in Lexicology*. Tokyo: IRET 1934
- 1334 E. Swenson & M. P. West, *On the Counting of New Words in Textbooks for Teaching Foreign Languages*. Toronto: Toronto U.P. 1934
- 1335 C. K. Ogden, *Bentham's Theory of Fictions*. New York: Harcourt 1932
- 1336 L. W. Lockhart, *Word Economy. A study in applied linguistics*. London: Kegan Paul 1931
- 1337 M. P. West, *The Construction of Reading Materials for Teaching a Foreign Language*. London: Oxford U.P. 1927
- 1338 M. Walter, *Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht*. Marburg: Elwert 1914

\* \* \*

- 1339 R. Michéa, Mots fréquents et mots disponibles: Un aspect nouveau de la statistique du langage, *LM* 47: 338-44
- 1340 R. Michéa, Le vocabulaire de base en France et à l'étranger, *LM* 46: 295-397
- 1341 R. Michéa, Vocabulaire et physiologie, *LM* 46: 27-32
- 1342 R. Michéa, Rapports de la fréquence avec la forme, le sens et la fonction des mots, *LM* 45: 191-96
- 1343 R. Michéa, La culture par la langue, *LM* 44: 328-35
- 1344 R. Michéa, Vocabulaire et culture, *LM* 44: 187-95
- 1345 P. Henrion, Un mariage malheureux: statistique et vocabulaire, *LM* 43: 238-45
- 1346 R. Michéa, Introduction pratique à une statistique du langage, *LM* 43: 173-86, 314-22
- 1347 R. Michéa, Le vocabulaire de base aux examens, *LM* 43: 135-40
- 1348 F. Mossé, Détermination et progression du vocabulaire dans l'enseignement des langues, *LM* 42: 89-104
- 1349 G. Rogers, Pour un enseignement plus méthodique et plus scientifique des langues modernes, *LM* 29: 172-82
- 1350 H. Walpole, The Theory of Definition and its Application to Vocabulary Limitation, *MLJ* 21: 398-402
- 1351 M. P. West, The Present Position in Vocabulary Selection, *MLJ* 21: 433-7
- 1352 M. P. West, Speaking Vocabulary in a Foreign Language, *MLJ* 14: 509-21
- 1353 M. V. Keller, The Necessity of Teaching a Basic Vocabulary in Modern Language Work, *MLJ* 8: 35-40
- 1354 R. Michéa, Limitation et sélection du vocabulaire dans l'enseignement actif des langues vivantes, *RLaV* 22: 467-74
- 1355 F. Closset, Basis Woordenschat, *RLaV* 6: 3-9
- 1356 R. Michéa, La normalisation des vocabulaires scolaires, *RLaV* 5: 283-99
- 1357 G. Vannes, Vocabulaire et grammaire de base, *RLaV* 5: 371-6
- 1358 H. E. Palmer & M. West, Discussion of Word Frequency, *ML* 18: 136-8
- 1359 J. J. Findlay, Note on the Acquirement of Vocabulary, *ML* 9: 4-7
- 1360 R. H. Fife, Frequency Word Lists, *MLF* 15: 125-8
- 1361 J. Boulouffe, What to Overlook and What to Overload, *ELT* 15: 111-15
- 1362 M. West, Vocabulary Selection and the Minimum Adequate Vocabulary, *ELT* 8: 121-6
- 1363 A. S. Hornby, Vocabulary Control—History and Principles, *ELT* 8: 15-20
- 1364 W. F. Mackey, What to Look for in a Method: (i) Selection, *ELT* 7: 77-85
- 1365 M. West, Simplified and Abridged, *ELT* 5: 48-52
- 1366 M. West, Vocabulary Selection for Speech and Writing, *ELT* 4: 17-21, 41-4
- 1367 I. Morris, Principles of Vocabulary Control, *ELT* 1: 163-6, 189-92; 2: 42-6
- 1368 R. Michéa, Le vocabulaire comme structure et comme expérience, *Revue Philosophique* 142: 223-32
- 1369 R. Henkl, Word Similarities and Mnemotechnics, *BIRET* 107: 9-11; 110:

10-11

- 1370 E. Giesecke, Stem-Meanings and the Vocabulary Problem, *MDU* 29: 73-76
- 1371 V. A. C. Henmon, The Vocabulary Problem in the Modern Foreign Languages, *MDU* 22: 33-9
- 1372 T. B. Hewitt, For Briefer Text Vocabularies, *GQ* 9: 25-6
- 1373 W. R. Price, What Price Vocabulary Frequencies?, *GQ* 2: 1-5
- 1374 W. N. Rivers, An Experiment in Vocabulary Compilation for Foreign Language Texts, *FR* 6: 50-3
- 1375 W. A. Scott, Some Causes of Unsatisfactory Results in Teaching Vocabulary, *Bulletin of the Wisconsin Association of Modern Language Teachers* 98: 6-8
- 1376 B. Q. Morgan & L. M. Oberdeck, Active and Passive Vocabulary, *Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages* 27: 211-21
- 1377 M. West, A Note on the Inferability of Cognates, *High Points* 16: 23-5
- 1378 A. de la Court, Rationeel Taalonderwijs, *Pedagogische Studiën* 1940
- 1379 S. A. Freeman, Some Practical Suggestions for the Teaching of Modern Language Vocabulary, *Education* 55: 20-35
- 1380 M. Chateaufneuf, Study of the Written Vocabulary in a Foreign Language, *Educational Outlook* 1933: 224-34

#### 6.1.2 Size of Vocabularies

- 1381 J. L. Meriam, *Learning English Incidentally*. Washington: U.S. Dept. of Interior 1937
- 1382 M. D. Horn, *A Study of the Vocabulary of Children before Entering the First Grade*. Baltimore: Child Study Committee of the International Kindergarten Union 1928
- 1383 E. Horn, *The Commonest Words in the Spoken Vocabulary of Children up to and including Six Years of Age*. Washington: Yearbook of the National Society for the Study of Education 1925
- \* \* \*
- 1384 R. H. Seashore & L. D. Eikerson, The Measurement of Individual Differences in General English Vocabularies, *J. of Educational Psychology* 31: 14-38
- 1385 F. T. Vasey, Vocabulary of Grammar School Children, *J. of Educational Psychology* 10: 104-7
- 1386 C. A. Gregory, The Reading Vocabularies of Third-Grade Children, *J. of Educational Research* 7: 127-31
- 1387 J. A. Magni, Vocabularies, *Pedagogical Seminary* 26: 209-33
- 1388 A. D. Bush, Vocabulary of a Three-Year-Old Girl, *Pedagogical Seminary* 21: 125-42
- 1389 M. R. Heilig, A Child's Vocabulary, *Pedagogical Seminary* 20: 1-16
- 1390 A. Salisbury, A Child's Vocabulary, *Educational Review* 7: 289-90
- 1391 N. M. Nice, The Size of Vocabularies, *AS* 2: 1-7
- 1392 E. L. Thorndike, Word Knowledge in the Elementary School, *Teachers College Record*, Sept. 1921

## 6.2 SPECIAL STUDIES

### 6.2.1 English

#### (i) Vocabulary

- 1393 F. J. Schonell, I. G. Meddleton, B. A. Shaw et al, *A Study of the Oral Vocabulary of Adults*. London & Brisbane: University of London Press & Queensland U.P. 1956
- 1394 M. West (ed.), *A General Service List of English Words: With semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*. London: Longmans 1953
- 1395 J. E. Johnsen (ed.), *Basic English. The Reference Shelf* 17: 1. New York: Wilson 1944
- 1396 E. L. Thorndike & I. Lorge, *A Teacher's Word Book of 30,000 Words*. New York: Columbia Teachers College 1944
- 1397 I. A. Richards, *Basic English and its Uses*. New York: Norton 1943
- 1398 H. Mutschmann, *Der grundlegende Wortschatz des Englischen*. Marburg: Elwert 1941
- 1399 C. C. Fries & A. A. Traver, *English Word Lists. A study of their adaptability for instruction*. Washington: American Council on Education 1940
- 1400 C. K. Ogden, *A Short Guide to Basic English*. Cambridge: Orthological Institute 1937
- 1401 L. Faucett, H. Palmer, M. West & E. L. Thorndike, *Interim Report on Vocabulary Selection*. London: P. S. King 1936
- 1402 M. P. West, *Definition Vocabulary*. Toronto: University of Toronto Department of Educational Research 1935
- 1403 J. Aiken, *Little English*. New York: Columbia U.P. 1935
- 1404 C. K. Ogden, *The System of Basic English*. New York: Harcourt 1934
- 1405 M. P. West & E. Swenson et al, *A Critical Examination of Basic English*. Toronto: Toronto U.P. 1934
- 1406 C. K. Ogden, *The Basic Words. A detailed account of their uses*. London: Kegan Paul 1932
- 1407 L. Faucett & I. Maki, *Study of English Word-Values Statistically Determined from the Latest Extensive Word-Counts*. Tokyo: Matsumura Sanshodo 1932
- 1408 C. K. Ogden, *The ABC of Basic English*. London: Kegan Paul 1932
- 1409 H. Hefferman, *A Guide for Teachers of Beginning, Non-English-speaking Children*. Los Angeles: California Department of Education 1932
- 1410 E. L. Thorndike, *A Teacher's Word Book of the 20,000 Words Found Most Frequently and Widely in General Reading for Children and Young People*. New York: Columbia Teachers College 1932
- 1411 A. E. Rejall, *4000 Commonly Used English Words in Adult Education*. Albany (N.Y.): Interstate Bulletin 1932
- 1412 H. E. Palmer, *Second Interim Report on Vocabulary Selection*. Tokyo: IRET 1931
- 1413 N. B. Hunter, *Two Hundred Vital Words*. London 1931
- 1414 W. H. Coleman, *A Critique of Spelling Vocabulary Investigations*. New York: Columbia U.P. 1931
- 1415 C. K. Ogden, *The Basic Vocabulary: a statistical analysis*. London: Kegan Paul 1930

- 1416 C. K. Ogden, *Basic English. A general introduction with rules and grammar*. London: Kegan Paul 1930
- 1417 E. Horn, *A Basic Writing Vocabulary*. Iowa City: University of Iowa Monographs in Education 1926
- 1418 A. I. Gates, *Reading Vocabulary for the Primary Grades*. New York: Columbia Teachers College 1926
- 1419 W. F. Tidyman, *A Survey of the Writing vocabularies of Public School Children in Connecticut*. Washington: U.S. Bureau of Education 1921
- 1420 W. N. Anderson, *Determination of a Spelling Vocabulary based on Written Correspondence*. Iowa City: University of Iowa 1921
- 1421 E. L. Thorndike, *Teacher's Word Book*. New York: Columbia Teachers College 1921
- 1422 L. P. Ayres, *Spelling Vocabularies of Personal and Business Letters*. New York: Russell Sage Foundation 1913
- 1423 R. C. Eldridge, *Six Thousand Common English Words, their Comparative Frequency and what can be done with them*. Buffalo: Clement 1911
- 1424 J. Knowles, *The 'London Point' System of Reading for the Blind*. London: Allen & Unwin 1904

\* \* \*

- 1425 B. Lott, Graded and Restricted Vocabularies and their Use in the Oral Teaching of English as a Second Language, *ELT* 14: 3-14, 65-9
- 1426 W. E. Flood & M. P. West, A Limited Vocabulary for Scientific and Technical Ideas, *ELT* 4: 128-36
- 1427 L. Faucett, Essential Differences between the Vocabulary of the Interim Report on Vocabulary Selection and Vocabularies prepared for the simplification of English, *BIRET* 127: 8-10
- 1428 A. S. Hornby, The IRET Standard English Vocabulary: The Thousand-Word Radius, *BIRET* 100: 8-9
- 1429 E. Swenson, A Minimum English Speaking Vocabulary, *BIRET* 92: 4-5
- 1430 H. E. Palmer, The Testing of the Word-Lists, *BIRET* 85: 1-2
- 1431 H. E. Palmer, The First 600 English Words for a Classroom Vocabulary. Tokyo: IRET n.d.
- 1432 H. E. Palmer, The First 500 English Words of Most Frequent Occurrence. Tokyo: IRET n.d.
- 1433 H. E. Palmer, The Second 500 English Words of Most Frequent Occurrence. Tokyo: IRET n.d.
- 1434 H. L. Ballenger, A Comparative Study of Vocabulary Content of Certain Standard Reading Tests, *Elementary School Journal* 23: 522-34
- 1435 W. F. Clarke, Writing Vocabularies, *Elementary School Journal* 21: 349-51
- 1436 J. D. Houser, An Investigation of the Writing Vocabularies of Representatives of an Economic Class, *Elementary School Journal* 17: 708-18
- 1437 E. Horn, The Vocabulary of Bankers' Letters, *English Journal* 7: 383-97

#### 6.2.1 (ii) *Meaning*

- 1438 I. Lorge, *Semantic Count of the 570 Commonest English Words*. New York: Columbia U.P. 1949

\* \* \*

- 1439 I. Lorge, The English Semantic Count, *Teachers College Record* 39: 65-77

6.2.1 (iii) *Structure*

(a) *Sentence and Phrase Structures*

- 1440 A. S. Hornby, *A Guide to Patterns and Usage in English*. London: Oxford U.P. 1954

\* \* \*

- 1441 E. L. Thorndike et al, Inventory of English Constructions, *Teachers College Record* 28: 587-610

- 1442 H. E. Palmer, *Specimens of English Construction Patterns*. Tokyo: IRET 1934

- 1443 H. E. Palmer, Second Interim Report on English Collocations. Tokyo: IRET 1933

- 1444 H. E. Palmer, Sentences Worth Memorizing, *BIRET* 91: 1-2

(b) *Idioms*

- 1444a V. H. Collins, *A Third Book of English Idioms*. London: Longmans 1960

- 1445 V. H. Collins, *A Second Book of English Idioms*. London: Longmans 1958

- 1446 V. H. Collins, *A Book of English Idioms. With Explanations*. London: Longmans' 1956

- 1447 W. McMordie, *English Idioms and How to Use Them*. (3 ed. rev. R. C. Goffin) London: Oxford U.P. 1954

- 1448 J. M. Dixon, *English Idioms*. Edinburgh: Nelson n.d.

(c) *Verb forms*

- 1448a H. V. George, A Verb-form Frequency Count, *ELT* 18: 31-7

6.2.1 (iv) *Phonetics*

- 1449 N. R. French, C. W. Carter & W. Koenig, *The Words and Sounds of Telephone Conversations*. New York: Bell Technical Publications 1930

- 1450 G. Dewey, *The Relative Frequency of English Speech Sounds*. Cambridge (Mass.): Harvard U.P. 1923

6.2.2 *French*

- 1451 Ministère de l'éducation nationale, *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*. Paris: Didier 1960

- 1452 Ministère de l'éducation nationale, *Le français fondamental (2e degré)*. Paris: Institut pédagogique national n.d.

- 1453 G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc & A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire. Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier 1956

- 1454 M. Cohen, *Français élémentaire? Non*. Paris: Editions sociales 1955

- 1455 Ministère de l'éducation nationale, *Le français fondamental (1er degré)*. Paris: Institut pédagogique national 1954

- 1456 L. Verlée, *Basis-woordenboek voor de Franse Taal*. Amsterdam: Meulenhoff 1954

- 1457 B. Schlyter, *Centrala ordförradet i franskan*, Upsala: Almqvist & Wiksell 1951

- 1457a R. E. Clark & L. Poston, *French Syntax List: a statistical study of grammatical usage in contemporary French prose on the basis of range and frequency*. New York: Holt 1943
- 1458 J. B. Tharp, *The Basic French Vocabulary*. New York: Holt 1939
- 1459 M. West, O. Bond & L. H. Limper, *A Grouped-frequency French Word List based on the French Word Book of Vander Beke*. Chicago: Chicago U.P. 1939
- 1460 M. Aristizabal, *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir de base à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire*. Louvain: Laboratoire de didactique expérimentale 1938
- 1461 J. D. Haygood, *Le vocabulaire fondamental du français. Etude pratique sur l'enseignement des langues vivantes*. Geneva: Droz 1936
- 1462 R. Dottrens & D. Massarenti, *Vocabulaire fondamental du français*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé n.d.
- 1463 G. W. F. Goodridge, *Difficult French Words: a Classified Vocabulary*. London: Oxford U.P. 1931
- 1464 F. D. Cheydeur, *French Idiom List, Based on a Running Count of 1,830,000 Words*. New York: American and Canadian Committees on Modern Languages 1929
- 1465 G. E. Vander Beke, *French Word Book*. New York: American and Canadian Committees on Modern Languages 1929
- 1466 D. A. Prescott, *Le Vocabulaire des enfants et des manuels de lecture*. Geneva: Kundig 1929
- 1467 V. A. C. Henmon, *A French Word Book Based on a Count of 400,000 Running Words*. Madison: University of Wisconsin Educational Research Bulletin 1924
- 1468 A. A. Méras, *Le petit vocabulaire*. Boston: Heath 1916
- 1469 R. Blanchaud, *One Thousand French Words*. New York: Crowell n.d.
- 1470 B. F. Carter, *French Word Lists*. New York: Holt n.d.
- \* \* \*
- 1470a G. Gougenheim & P. Rivenc, *Etat actuel du français fondamental*, *FdM* 1: 4-7
- 1471 F. A. Hedcock, *Word Frequency in French*, *ML* 17: 17-18
- 1472 J. B. Tharp, A. Bovée et al, *A Basic French Vocabulary*, *MLJ* 19
- 1473 J. Fortos, *Word and Idiom Frequency Counts in French and their Value*, *MLJ* 15: 344-453
- 1474 G. Gougenheim, *Le français élémentaire: Etude sur une langue de base*, *International Review of Education* 1: 401-12
- 1475 G. Waringhien, *Le français élémentaire*, *Vie et langage* 36: 140-44
- 1476 G. Gougenheim, *A propos de l'enquête sur les verbes d'actions courantes*, *Vie et langage* 35: 541-4
- 1477 G. Gougenheim, *Pour le français élémentaire: résultat d'une enquête*, *Vie et langage* 35: 87-9
- 1478 C. D. Frank, *French in a Changing World*, *High Points* 18: 12-15

### 6.2.3 German

- 1479 M. Auber, *Guide de fréquence allemand*. Gap: Ophrys 1953
- 1480 C. M. Purin, *A Standard German Vocabulary of 2,932 Words and 1,500 Idioms*. Boston: Heath 1937

- 1481 W. Wadepuhl & B. Q. Morgan, *Minimum Standard German Vocabulary*. London: Harrap 1936
- 1482 H. Bakonyi, *Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache für Fremdsprachunterricht*. Munich: Goethe-Institut 1934
- 1483 H. Meier, *The One Thousand Most Frequent German Words*. London: Oxford U.P. 1931
- 1484 E. F. Hauch, *A German Idiom List, Selected on the Basis of Frequency and Range of Occurrence*. New York: American and Canadian Committees on Modern Languages 1929
- 1485 B. Q. Morgan, *A German Frequency Word Book, Based on Kaeding's Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache*. New York: American and Canadian Committees on Modern Languages 1928
- 1486 P. Hagbolt, *Building the German Vocabulary*. Boston: Heath 1928
- 1487 H. C. Bierwirth, *Words of Frequent Occurrence in Ordinary German*. New York: Holt 1928
- 1488 H. C. Thurnau, *Vocabulary-Building German for Beginners*. New York: Crofts 1927
- 1489 A. A. Méras & M. Miller, *Ein Wortschatz*. Boston: Heath 1914
- 1490 A. H. Prehn, *Practical Guide to a Scientific Study of the German Vocabulary*. London: Oxford U.P. 1912
- 1491 J. W. Kaeding, *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*. Steglitz: Der Herausgeber 1897
- \* \* \*
- 1492 B. Q. Morgan, A Minimum Standard Vocabulary for German, *MLJ* 18: 145-52
- 1493 A. A. Ortmann, A Study in First-year German Vocabulary, *GQ* 8: 119-28
- 1494 A. R. Hohlfeldt, Minimum Standard Vocabulary for German, *GQ* 7: 87-119
- 1495 C. D. Vail, Basic Vocabulary Studies, *GQ* 5: 123-30
- 1496 P. Hagbolt, The Relative Importance of Grammar in a German Reading Course, *GQ* 1: 18-21

#### 6.2.4 Spanish

- 1497 I. R. Bou, J. A. Méndez et al, *Recuento de Vocabulario español*. San Juan: Puerto Rico U.P. 1952
- 1498 V. G. Hoz, *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid: Instituto San José de Calasanz 1952
- 1499 H. Keniston, *Spanish Syntax List*. New York: American and Canadian Committees on Modern Languages 1937
- 1500 H. Keniston, *A Basic List of Spanish Words and Idioms*. Chicago: Chicago U.P. 1933
- 1501 H. Keniston, *A Spanish Idiom List, Selected on Basis of Range and Frequency of Occurrence*. New York: American and Canadian Committees on Modern Languages 1929
- 1502 M. A. Buchanan, *A Graded Spanish Word Book*. Toronto: American and Canadian Committees on Modern Languages 1927
- 1503 L. A. Wilkins, *Spanish Word and Idiom List*. New York: Doubleday 1927
- 1504 A. J. Ivy, *Practical Spanish Word Book*. Bloomington (Ind.): Public



School Publishing Co.

- 1505 A. A. Méras & S. Roth, *Pequeño vocabulario*. Boston: Heath 1916

\* \* \*

- 1506 E. J. Jamieson, A Standardized Vocabulary for Elementary Spanish, *MLJ* 8: 325-33

- 1507 H. Keniston, Common Words in Spanish, *Hispania* 3: 85-96

### 6.2.5 Italian

- 1508 D. Zinno, *Il piccolo vocabolario*. New York: Italian Publishers 1933

- 1509 T. M. Knease, *An Italian Word List from Literary Sources*. Iowa City: State University of Iowa doctorate thesis 1931

### 6.2.6 Russian

- 1510 H. H. Josselson, *The Russian Word Count*. Detroit: Wayne U.P. 1953

### 6.2.7 Dutch

- 1511 G. Vannes, *Vocabulaire du néerlandais de base*. Antwerp: Sikkel 1952

- 1512 A. de la Court, *De meest voorkomende woorden en woordcombinaties in het Nederlands*. Batavia: Volkslectuur 1937

\* \* \*

- 1513 G. Vannes, Basis-Nederlandsch, *RLaV* 4: 164-75

### 6.2.8 Latin

- 1514 M. Mathy, *Vocabulaire de base du latin*. Paris: O.C.D.L. 1952

### 6.3 BIBLIOGRAPHIES

- 1515 E. Dale & D. Reichert, *Bibliography of Vocabulary Studies*. (rev. ed.) Columbus: Ohio State University 1957

## 7. GRADATION

- 1516 I. A. Richards & C. M. Gibson, *The New Approach to the Teaching of Language Skills*. New York: Seminar Films 1952

- 1517 I. A. Richards, *Notes for a Discussion of Elementary Language Teaching*. (mimeographed) Paris: Unesco 1947

- 1518 H. E. Palmer, *The Grading and Simplifying of Literary Material*. Tokyo: IRET 1932

- 1519 H. E. Palmer, *The First Six Weeks of Reading*. Tokyo: IRET 1931

\* \* \*

- 1520 J. Boulouffe, La gradation des structures pour l'enseignement de l'anglais au degré inférieur, *RLaV* 23: 70-7

- 1520a W. R. Lee, Grading, *ELT* 17: 107-111, 174-80

- 1521 H. V. George, A Note on the Teaching of *a* and *the* to Beginners whose Mother-Tongues do not show Parallel Usage, *ELT* 15: 157-9

- 1522 P. G. Wingard, "What's This?" or "What is This?", *ELT* 13: 11-17  
 1523 W. F. Mackey, What to Look for in a Method: (II) Grading, *ELT* 8: 45-58  
 1523a W. F. Mackey, Rola gradacji w nauczaniu języków obcych, *Wiadomości Nauczycielskie* 5: 4-10

## 8. PRESENTATION

### 8.1 GENERAL

- 1524 W. F. Mackey, What to Look for in a Method: (III) Presentation, *ELT* 9: 41-56  
 1525 A. S. Hornby, Linguistic Pedagogy, *ELT* 1: 6-10, 36-8, 66-71, 91-5; 2: 21-7  
 1526 F. O'Brien, A Qualitative Investigation of the Effect of Mode of Presentation upon the Process of Learning, *American J. of Psychology* 32: 249-83

### 8.2 STAGING

- 1527 J. A. Bright, Reading or Writing First?, *ELT* 10: 142-3  
 1528 S. H. Hopper, The Psychology of Skill and its Application to Language Learning, *ELT* 4: 11-16, 37-40

### 8.3 EXPRESSION

#### 8.3.1 Spoken Language

- 1528a P. R. Léon, *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger*. Paris: Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde 1962  
 1529 P. Strevens, *Spoken Language*. London: Longmans 1956

\* \* \*

- 1530 P. R. Léon, Les méthodes en phonétique corrective, *FdM* 2: 6-9

#### 8.3.2 Written Language

- 1531 C. M. Gibson & I. A. Richards, *First Steps in Reading English. A book for beginning readers of all ages*. New York: Pocket Books 1957  
 1532 W. S. Gray, *The Teaching of Reading and Writing. Monographs on Fundamental Education X*. Paris: Unesco 1956  
 1533 UNESCO, *Progress of Literacy in Various Countries: A preliminary statistical study of available census data since 1900. Monographs on Fundamental Education VI*. Paris: Unesco 1953  
 1534 W. F. Tidyman & M. Butterfield, *Teaching the Language Arts*. New York: McGraw-Hill 1951  
 1535 U.S. Office of Education, *Fundamental Education*. Washington: U.S. Government Printing Office 1948

## 8.4 CONTENT

## 8.4.1 Differential Procedures

## (i) Translation

- 1535a P. A. Soboleva, *Primenenie sopostavitel'nogo metoda pri obučenii leksike inostrannogo jazyka* (Application of the comparative method to the teaching of foreign language vocabulary). *Studies of the Lenin Pedagogical Institute* 93. Moscow: Faculty of Foreign Languages 1956
- 1536 H. A. Cartledge, Teaching without Translating, *ELT* 7: 86-90
- 1537 W. Stannard Allen, In Defence of the Use of the Vernacular and Translating in Class, *ELT* 3: 33-9

## (ii) Explanation (Grammar)

- 1538 R. C. Pooley, *Teaching English Grammar*. New York: Appleton 1957
- \* \* \*
- 1539 R. Quirk, From Descriptive to Prescriptive: an Example, *ELT* 12: 9-11
- 1540 L. A. Hill, Compounds and the Practical Teacher, *ELT* 12: 13-21
- 1541 F. T. Noordermeer, Two Types of Grammar Teaching, *ELT* 11: 46-9
- 1542 M. West, How Much English Grammar?, *ELT* 7: 14-20
- 1543 I. Morris, Grammar and Language: the prescriptive and descriptive schools, *ELT* 6: 55-9

## 8.4.2 Ostensive Procedures

- 1544 A. S. Hornby, The Situational Approach in Language Teaching, *ELT* 4: 98-103, 121-7, 150-5
- 1544a A. S. Hornby, Situations: artificial or natural, *ELT* 6: 118-24

## 8.4.3 Pictorial Procedures

- 1545 A. Bohlen, *Bild und Ton im neusprachlichen Unterricht*. Dortmund: Lensing 1962
- 1545a B. Landers, *A Foreign Language Audio-Visual Guide*. Los Angeles: Landers Associates 1961
- 1545b T. Huebener, *Audio-Visual Techniques in Teaching Foreign Languages*. New York: New York U.P. 1960
- 1545c J. Giraud, *Comment enseigner par les moyens audio-visuels*, (*Bib Pédagogique* 5). Paris: Nathan 1957
- 1545d W. L. Sumner, *Visual Methods in Education*. Oxford: Blackwell 1956
- 1546 H. Alpern & A. I. Katsh, *Audio-Visual Materials in Foreign Language Teaching*. New York: New York U.P. 1950
- \* \* \*
- 1546a S. P. Corder, A Theory of Visual Aids in Language Teaching, *ELT* 17: 82-86
- 1546b H. A. Cartledge, Film and Tape, *ELT* 17: 87-89
- 1547 I. A. Richards & C. M. Gibson, Mechanical Aids in Language Teaching, *ELT* 12: 3-8

- 1548 E. V. Gatenby, The Use of Wall-Pictures in Language Teaching, *ELT* 5: 115-19
- 1549 D. B. J. Kensit, An Experiment in Language Teaching with Visual Aids, *ELT* 4: 199-205
- 1550 G. P. Meredith, Visual Aids: Context—Its Significance and its Visual Generalization, *ELT* 2: 97-100
- 1551 G. P. Meredith, Visual Aids in the Teaching of English, *ELT* 1: 61-5
- 1552 J. E. Travis, The Use of the Film in Language Teaching and Learning, *ELT* 1: 145-8
- 1552a J. Guénou, C. Sturge-Moore & M. Tardy, La lisibilité des vues fixes, *ELA* 1: 104-136
- 1552b A. J. Greimas, Méthodes audio-visuelles et enseignement des langues, *ELA* 1: 137-155
- 1552c J. Alhinc, M. Clay & P. Léon, Laboratoire de langues et classes audio-visuelles, *ELA* 1: 156-167
- 1552d J. Bertrand, Image, langage et tableau de feutre, *FdM* 10: 14
- 1552e J. Bertrand, Le tableau de feutre, *FdM* 5: 25
- 1552f L. Riéger, Les croquis et leur utilisation dans la classe de langue, *LM* 55: 247-65
- 1553 R. Arnaud, Projection fixe et méthode active, *LM* 50: 20-6
- 1554 A. Bohlen, Audio-visuelle Hilfsmittel für den neusprachlichen Unterricht, *NS* 7: 117-24

#### 8.4.4 Contextual Procedures

- 1554a T. Slama-Cazacu, *Langage et contexte*. The Hague: Mouton 1960.
  - 1555 C. K. Ogden, *Opposition. A linguistic and psychological analysis*. London: Kegan Paul 1932
- \* \* \*
- 1555a J. Darbelnet, Quelques exercices de stylistique comparée, *FdM* 6: 42-5
  - 1556 L. C. Seibert, A Study on the Practice of Guessing Word Meanings from Context, *MLJ* 29: 296-322

### 9. REPETITION

#### 9.1 TYPES OF EXERCISES

- 1556a F. W. Gravit & A. Valdman (eds.), *Structural Drill and the Language Laboratory*. *IJAL* 29: 2 (III) 1963
  - 1557 G. C. Bateman, *Aids to Modern Language Teaching*. (2 ed.) London: Constable 1960
  - 1558 A. S. Hornby, *Teaching of Structural Words and Sentence Patterns*. London: Oxford U.P. 1959
  - 1559 M. Bennett & J. Alcock, *A Song to Sing*. London: University of London Press 1955
  - 1560 E. V. Gatenby & C. E. Eckersley, *General Service English Wall Pictures*. London: Longmans 1955
- \* \* \*

- 1561 D. J. Hicks, Types of Spoken Drills, *ELT* 15: 63-67
- 1562 J. M. Mitchell, The Reproduction Exercise, *ELT* 8: 59-63
- 1563 M. West, Catenizing, *ELT* 5: 147-51
- 1564 E. V. Gatenby, Wall-Picture Practice, *ELT* 5: 163-6
- 1565 D. Hicks, Some Revision Drills, *ELT* 3: 101-4, 141-5, 188-9
- 1566 M. West, Types of Exercise in Language Teaching, *ELT* 1: 139-42
- 1566a G. Mathieu, Oral Pattern Practice, *MLJ* 45: 215-16

## 9.2 LISTENING AND SPEAKING

- 1567 J. Weston, *The Tape Recorder in the Classroom*. London: National Committee for Visual Aids in Education 1960
  - 1568 P. Strevens, *Aural Aids in Language Teaching*. London: Longmans 1958
- \* \* \*
- 1568a R. Leicher, Die "Klangzeitlupe" im neusprachlichen Anfangsunterricht, *Festschrift Otto* 128-41, Berlin: Gruyter 1957
  - 1569 D. Abercrombie, Practical Uses of Speech Recording, *ELT* 6: 26-9.
  - 1569a A. Gauthier, Pour une utilisation collective du magnétophone, *LM* 56: 219-24
  - 1570 A. Lesage, Comment utiliser un magnétophone unique dans une classe normale, *LM* 52: 16-20
  - 1571 J. Guénot, L'utilisation du magnétophone, *LM* 50: 38-44

## 9.3 READING

- 1571a C. C. Fries, *Linguistics and Reading*. New York: Holt 1963
  - 1572 N. Lewis, *How to Read Better and Faster*. (3 ed.) New York: Crowell 1958
  - 1573 W. F. Mackey, *Reading Materials in Controlled Vocabularies*. Ottawa: Citizenship Branch 1957
  - 1574 F. J. Schonell, *The Psychology and Teaching of Reading*. (3 ed.) Edinburgh: Oliver & Boyd 1951
  - 1575 W. S. Gray, *On Their Own in Reading*. Chicago: Scott 1948
  - 1576 W. B. Pitkin, *The Art of Rapid Reading*. New York: Blue Ribbon 1945
  - 1577 I. A. Richards, *How to Read a Page: A course in effective reading with an introduction to a hundred great words*. New York: Norton 1942
  - 1578 M. West, *Learning to Read a Foreign Language: An experimental study*. London: Longmans 1941
  - 1579 D. D. Durrell, *The Improvement of Basic Reading Abilities*. New York: World Book Co. 1940
  - 1580 M. D. Vernon, *The Experimental Study of Reading*. London: Cambridge U.P. 1931
  - 1581 M. West, *The Construction of Reading Material for Teaching a Foreign Language*. London: Oxford U.P. 1927
- \* \* \*
- 1582 M. West, The Problem of "Weaning" in Reading a Foreign Language, *MLJ* 15: 481-9
  - 1583 M. West, The New Method System of Teaching the Reading of a Foreign

Language, *ML* 10: 5-10

- 1583a A. V. P. Elliott, The Reading Lesson, *ELT* 17: 9-16, 67-72
- 1583b G. Broughton, Don't Shoot the Editor, *ELT* 16: 199-204
- 1584 L. A. Hill, The Teaching of Reading, *ELT* 14: 18-20
- 1585 H. C. Burrow, Reading Cards and Substitution Tables, *ELT* 12: 138-49
- 1585a R. Lichet, Procédés d'initiation à la lecture, *FdM* 2: 30-2

#### 9.4 WRITING

- 1586 L. A. Hill, *Picture Composition Book*. London: Longmans 1960
- 1587 P. Gurrey, *The Teaching of Written English*. London: Longmans 1954
- 1588 UNESCO, *The Teaching of Handwriting*. Geneva: International Bureau of Education 1948
- 1589 F. J. Schonell, *Essentials in Teaching and Testing Spelling*. London: Macmillan 1945

\* \* \*

- 1590 D. L. C. Anderson, Crosswords and Language Teaching, *ELT* 5: 53-5
- 1591 J. G. Weightman, Translation as a Linguistic Exercise, *ELT* 5: 69-76
- 1592 A. S. Hornby, Direct Method Composition Exercises, *ELT* 4: 22-6, 45-9, 78-81

### 10. MEASUREMENT

- 1593 W. F. Mackey, Un calcul de la productivité, *Les Annales de l'Acfas* 1958
- 1594 W. F. Mackey, A Theory of Structural Gradation, *Proceedings of the Eighth International Congress of Linguists* 1958

- 202 I. A. Richards, *Speculative Instruments*. Chicago: Chicago U.P. 1955
- 206 D. G. Mandelbaum (ed.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley & Los Angeles: California U.P. 1949
- 224 G. K. Zipf, *The Psycho-Biology of Language. An introduction to dynamic philology*. Boston: Houghton Mifflin 1935
- 226 A. H. Gardiner, *The Theory of Speech and Language*. London: Oxford U.P. 1932
- 363 C. Cherry, *On Human Communication. A review, a survey, and a criticism*. New York: Wiley 1957
- 366 B. McMillan et al, *Current Trends in Information Theory*. Pittsburgh: Pittsburgh U.P. 1953
- 367 G. A. Miller, *Language and Communication*. New York: McGraw-Hill 1951
- 467 H. Frei, Tranches homophones (à propos de l'article partitif du français), *Word* 16: 317-22
- 565 O. Jespersen, *Analytic Syntax*. Copenhagen: Munksgaard 1937
- 620 J. Whatmough, *Language: a modern synthesis*. New York: St. Martin's 1956
- 623 J. B. Carroll, *The Study of Language. A survey of linguistics and related disciplines in America*. Cambridge (Mass.): Harvard U.P. 1953
- 745 C. C. Fries, *The Structure of English*. New York: Harcourt 1952, London: Longmans 1957

- 754 H. E. Palmer & F. G. Blandford, *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis*. Cambridge: Hefter 1939
- 758 H. E. Palmer, *Specimens of English Construction Patterns*. Tokyo: Department of Education 1934
- 807 F. Kahn, *Le système des temps de l'indicatif chez un Parisien et chez une Bâloise*. Geneva: Droz 1954
- 808 S. Roller, *La conjugaison française. Essai de pédagogie expérimentale*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé 1954
- 870a W. F. Mackey, Bilingual Interference: its analysis and measurement, (mimeographed). Prepared for the Symposium on Psycholinguistics of the Canadian Psychological Association, Quebec: Laval University Department of Linguistics 1963
- 888 N. Brooks, *Language and Language Learning. Theory and Practice*. New York: Harcourt 1960
- 951 H. B. Dunkel, *Second-Language Learning*. Boston: Ginn 1948
- 1704 F. J. Oinas (ed.), *Language Teaching Today. Report of the language laboratory conference held at Indiana University, Jan. 22-23, 1960*. *IJAL* 26: 4 (II) 1960

فهرست اعلام

آلٲ، ٢٧، ١٥٢

بريود، ۱۰۰، ۱۲۳۵

1246 بل، ۲۳،

بلومفیلد، ۳۱

بواس، فرانتس، ۳۱

یوند، ۶۸، ۸۰۲، ۱۱۴۲، ۱۴۵۹، ۱۶۸۳

بوٹر، ۸۹

الف

ایبکتوس، ۱۷۳

أرسطو، ١٤٨

اسکویئر، ۲۹

اشليتر، ٦٩، ٧١

اگدن، ۷۶، ۷۸، ۱۳۳۵، ۱۴۰۰، ۱۴۰۴،

‘ 1416 ‘ 1415 ‘ 1408 ‘ 1406

1555

اليس، ٢٣

اولندرف، ۲۲، ۲۳

اهن، ۲۲، ۲۳

۲

باسدو، ۲۱

برآل، ۹۹

برلیتز، مکسمیلیان، ۲۹

بروک، ۲۳

بری، ۵۷، ۶۵

پ

پاسی، ۲۴، ۲۷، ۵۰۲، ۸۲۲، ۱۲۷۳

يا المر، ٨٤، ١٠٠

پرسکت، ۶۹، ۱۴۶۶

پلوتز، کارل، ۲۲، ۲۳

یشیل، ۲۷، ۱۲۶.۳

يینلوش، ۲۷، ۱۱۷۳

ت

قامسین، آرتور، ۴۹

ترویتسکوی، ۸۲

توسنت۔ لنگشات، ۲۲، ۹۹۱



## س

سایپر، ۳۱

سوور، ۲۳، 1281

سویت، ۲۴، ۲۸، 1274

سیس، ۲۴

سیمونو، ۲۷، 1268

سیورز، ۲۴

## ش

شکسپیر، ۴۴

شوایتزر، ۲۷، 1268

شونل، ۴۸، ۶۶، ۲۱۸، 1393، 1574،

1727، 1589

## ف

فایف، ۱۶، 1147، 1360

فرنچ، ۶۵، 1152، 1166

فریز، ۵۳، ۶۵، ۸۴، ۸۹، 1104a

فریزر، ۲۹

فیندلی، ۲۸

فیندلی، ۲۸، 1211، 1359

## ک

کاره، ۲۷

کدینگ، ۵۶، 1491

کلن، ۳۰، 1197، 1212، 1318

کلینگهارت، ۲۴، ۲۷

کمینیوس، ۲۰، ۲۱، ۳۳، ۹۸، ۱۵۲، 1094

کندیاک، ۷۶

کنراد، ۴۴

کهن، ۲۷

توماس، ۲۸، ۲۹، 1271

## ث

ثارپ، ۶۹، 1183، 1317a، 1458، 1472

ثورندایک، ۷۸، ۸۴، ۲۱۸

## ج

جانسن، ۷۷، 1395

جوسلسن، ۶۴، ۶۷، 1510

## د

دترنز، ۶۹، 1462

دنور، ۸۲

دوبوا، ۶۹

دو سوسور، فردینان، ۷۰

دی مارینیس، ۲۰

دیوئی، ۷۸

## ر

راتیشیوس، ۲۰

رمزی، ۲۹

روسو، ۲۱

ریمن، والتر، ۲۶، ۲۸، 697، 723

ریچاردز، ۷۶، ۱۰۰، 1196، 1297، 1397،

1516، 1517، 1531، 1547،

1577، 1609

زایدنستوکر، ۲۲

ژاکوتو، ۲۲

ژید، آندره، ۴۴

## گ

گراندزنت، ۲۹

گرین، ژولیان، ۴۴

اگوئین، ۲۳، ۹۹، ۱۲۷۷

گیرو، ۵۳، ۱۳۲۷

## ل

لاک، ۲۱

لایبیز، ۷۶

لرح، ۹۳

لوتر، ۲۰

لیگ، ۲۶

لیمپر، ۶۸، ۱۴۵۹

## م

مارسل، کلود، ۲۲

ملانکتسن، ۲۰

مورتون، ۱۷۱

مورگان، ۶۹، ۱۴۸۱، ۱۴۸۵، ۱۴۹۲

مونتان، ۲۰، ۲۱، ۱۱۰۱

میدنگر، ۲۱

میش، ۵۶، ۱۳۲۸، ۱۳۳۹، ۱۳۴۰، ۱۳۴۱،

۱۳۴۲، ۱۳۴۳، ۱۳۴۴، ۱۳۴۶، ۱۳۴۷،

۱۳۵۴، ۱۳۶۸، ۱۴۵۳

میلر، ۸۲، ۱۱۰۳c

## و

واتمو، ۵۶، ۶۲۰

والتر، ۲۷، ۱۲۰۲، ۱۳۳۸

وایوز، ۹۸

ورله، ۶۹، ۱۴۵۶

وست، ۶۸، ۹۳، ۱۱۲g، ۱۱۴۳، ۱۲۱۰،

۱۳۳۷، ۱۳۳۱، ۱۳۵۲، ۱۳۵۸،

۱۳۶۲، ۱۳۶۵، ۱۳gg، ۱۳۷۷، ۱۳۹۴،

۱۴۰۱، ۱۴۰۲، ۱۴۰۵، ۱۴۲۶، ۱۴۵۹،

۱۵۴۲، ۱۵۶۳، ۱۵۶۶، ۱۵۷۸، ۱۵۸۱،

۱۵۸۳

ونت، ۲۷

وندربک، ۶۶، ۶۹، ۷۱، ۲۱۸، ۱۴۶۵

وینر، ۲۴، ۱۲۷۰

ویتگنشتاین، ۱۴۴، ۲۸۲

## ه

هارتمن، ۲۷

هاوسکنخت، ۲۷

هربارت، ۳۷

هز، ۶۴

همیلتن، جیمز، ۲۲

هنمون، ۶۹، ۱۴۹۸، ۱۴۶۷

هورنبی، ۸۴، ۱۳۶۳، ۱۴۲۸، ۱۴۴۰، ۱۵۲۵،

۱۵۴۴a، ۱۵۵۸، ۱۵۹۲

هورن، ۶۵، ۷۸، ۱۳۸۳، ۱۴۱۷، ۱۴۳۷

هولتسل، ۱۵۲

هومبولت، ۲۳

هنیس، ۹۹، ۱۲۸۰

هیگود، ۶۹، ۱۱۹۰، ۱۴۶۱

## ی

یسپرسن، ۸۴، ۱۲۶۷

## فهرست موضوعی

- آ
- آسانی یادگیری، ۷۸، ۲۱۹
- آموزش زبان، ۱۳۱۳ - ۱۷۰۳ا، سیر تحول آموزش زبان، ۱۹
- آموزش عمومی، ۱۱۰۳ - ۱۰۹۲، زبان، ۱۳۱۳ - ۱۱۰۳ا
- آشناسی، تمرینها، ۱۷۴، شناسایی، ۱۷۱، اندازه گیری، ۲۱۴، گزینش، ۸۲
- اطلاع رسانی، ۶۰
- افعال، ۹۲، ۱۱۶
- املاء، ۲۰۲
- انشای توضیحی، ۲۰۸
- انشاء، ۲۰۲، ۲۰۵، ۲۰۸
- انشای توصیفی، ۲۰۷
- انشای توضیحی، ۲۰۸
- اندازه گیری، ۱۵۹ - ۱۵۹۳، ۲۱۴ اندازه گیری، تناسبی، ترتیبی، شماره ای فاصله ای، میانه، ۲۱۳
- الف
- ارائه، ۱۵۵۶ - ۱۵۲۴ روالهای بافتی، ۱۵۵۰ - ۱۵۵۴ا
- روالهای افتراقی، ۱۵۴۳ - ۱۵۳۵ا
- روالهای نمایی، ۱۵۴۴ - ۱۵۴۴ا
- روالهای تصویری، ۱۵۵۴ - ۱۵۴۵
- صورت زبانی، ۱۳۰ روالهای
- افتراقی، ۱۴۵، ۲۳۲ روالهای نمایی، ۱۵۲، ۲۳۳ روالهای بافتی، ۱۵۸، ۲۳۳
- اندازه گیری، ۱۳۰
- استعاره، ۱۵۹، ۱۶۰
- ب
- باروری، ۲۲۰، انواع، ۲۲۱، بافتی، ۲۲۱، ۲۲۴، ترکیبی، معنایی، ۲۲۱
- باریادگیری، ۷۸، ۷۹
- بازسازی، ۱۸۵
- بازشناسی، ۱۷۱
- بازشناسی دیداری، ۱۹۳
- بافت، ۱۰۸
- بافت چندگانه، ۱۵۹، ۱۶۱

- با هم آبی، ۸۴، ۱۰۴  
 بر شماری، ۱۵۹، ۱۶۰  
 بسامد، ۵۴، ۶۳، ۲۱۷  
 بسامدهای اصلاح شده، ترکیب یافته، ۶۹  
 بسامدهای، گروه بندی شده، ۶۸  
 بسامدهای همبسته، ۶۹  
 بلند خوانی ۱۷۶  
 بندها، ۵۹، ۱۰۷، ۱۱۳  
 بیصدا خوانی، ۳۰  
 پ  
 پاسخهای مشخص، ۱۸۴  
 ت  
 تبدیلی، ۱۸۳، ۲۰۳  
 تحلیل زبان، ۱۷  
 ترجمه، ۱۴۶، ۲۰۶، ۲۰۸  
 ترکیب پذیری، ۶۰  
 تضاد، ۱۵۹، ۱۶۱  
 تعریفات، ۸۶، ۱۱۳، ۱۱۹، ۱۵۹  
 تعریف پذیری، ۷۵، ۱۵۹  
 تقلید خط، ۲۰۰  
 تکرار، 1592-1556a مقدار، ۴۱، ۲۴۳،  
 توزیع، ۲۳۵، گوش دادن، ۱۷۳،  
 اندازه گیری، ۲۳۴ ابزارها، ۱۶۹،  
 ماهیت، ۱۶۵، تعداد، ۲۳۴، نسبت،  
 ۲۳۶، خواندن، ۱۹۳ صحبت کردن،  
 ۱۷۴، انواع، ۱۶۶، ۲۴۱ تنوع، ۲۳۷  
 نوشتن، ۱۹۹  
 تکرار اجرایی، طوطی وان همراه با تغییر، همراه  
 با گسترش، ۱۶۶  
 تمرین الگویی، ۱۸۰  
 تمرینها: انواع، 1566a-1556a ؛ گوش دادن،  
 ۱۷۳، ۱۷۲  
 تمرینها، صحبت کردن، ۱۷۴؛ خواندن؛ ۱۹۳  
 نوشتن، ۱۹۹  
 تمرینهای بخوان و گوش بده، ۱۷۴  
 تمرینهای تکمیلی، ۱۸۴، ۲۰۱  
 تمرینهای تغییر کلمات، ۲۰۵  
 تمرینهای دوباره سازی، ۱۹۲  
 تمرینهای نگاه کن و بگو، ۱۹۰  
 توالی، ۱۰۹؛ آوایی، ۱۰۹؛ دستوری، ۱۱۱؛  
 واژگانی، ۱۱۵؛ معنایی، ۱۲۸  
 توصیف کننده، ۹۱، ۱۱۷  
 توضیح، ۱۴۶  
 ج  
 جابجایی، ۱۸۴  
 جانشینی، ۱۵۹، ۱۶۰، ۱۸۲  
 جایگزینی، ۱۸۲  
 جدولهای جانشینی، ۱۸۶  
 جمله، جمله نویسی، ۲۰۵؛ تصرف در جمله،  
 ۲۰۲؛ ساختها ۱۰۷  
 جمله سازی شفاهی، ۱۹۲  
 جور کردن کلمات، ۲۰۵؛ تمرینها، ۲۰۸-۲۰۷؛  
 جدولها، ۱۸۸  
 ح  
 حروف نویسی، ۲۰۱

## خ

- روش خواندن، ۳۵  
 روش درصحنه و موقعیت، ۳۹  
 روش دستور- ترجمه، ۳۶  
 روش دستوری، ۳۶  
 روش دوزبانه، ۳۹  
 روش ساده سازی، ۳۹  
 روش شباهتهای زبانی، ۳۹  
 روش شفاهی، ۳۵  
 روش شناسی، 1092 - 1329  
 روش طبیعی، ۳۴  
 روش فعال، ۲۷  
 روش فیلم، ۴۰  
 روش کنترل مواد زبانی، ۳۸
- خط نویسی، ۱۹۹  
 خواندن، 1571a - 1585a، ۱۹۳؛ گسترده، ۱۹۷

## د

- دامنه، ۶۳، ۲۱۸  
 درجه بندی، 1516 - 1523a، ۴۱، تاریخچه  
 و اصول، ۹۸؛ تجزیه و تحلیل، ۱۰۱؛  
 آوایی، ۱۰۲، ۱۰۹؛ دستوری، ۱۰۳،  
 ۱۱۱، واژگانی، ۱۰۳، ۱۰۶، ۱۱۵؛  
 معنایی، ۱۰۵، ۱۱۸، ۱۲۰؛ ساختی،  
 ۱۰۵؛ اندازه گیری، ۲۲۰  
 دستور زبان، درجه بندی، ۱۰۳؛ گزینش  
 دستور زبان قیاسی، ۳۷، ۸۳  
 دوره رنسانس، ۱۹

## ز

- روش گوشی- زبانی، ۳۹  
 روش مبتنی بر اصول آواشناسی، ۳۵  
 روش مبتنی بر اصول روان شناسی، ۳۵  
 روش مستقیم، ۲۴  
 روش مکالمه ای، ۳۹  
 روش واحدی، ۳۷  
 روشها - کنترل مواد زبانی، ۳۸- تمرین- تئوری،  
 ۳۹؛ شباهتهای زبانی، ۳۹؛ دوزبانه،  
 ۳۹؛ اجزاء، ۴۰  
 زبان آلمانی، 1478 - 1496  
 زبان اسپانیایی، 1497 - 1507  
 زبان اسلاوی، ۱۴۷  
 زبان انگلیسی، 1393 - 1450  
 زبان ایتالیایی، 1508 - 1509

## ر

- روالهای افتراقی، ۱۴۵  
 روالهای بافتی، ۱۴۵، ۱۵۸  
 روالهای تصویری، ۱۴۵، ۱۵۲  
 روالهای نمایشی، ۴۵، ۱۴۸  
 روش آزمایشگاهی، ۴۰  
 روش اصلاحی، ۲۴  
 روش بهگزینی، ۲۷، ۸۴  
 روش پایه، ۴۰  
 روش ترجمه، ۳۶  
 روش تقلیدی- حفظی، ۳۸  
 روش تمرین- تئوری، ۳۹

## ق

- قدرت پوشش، ۶۳، ۷۳، ۲۱۹  
 قدرت شمول، ۷۴  
 قدرت گسترش، ۷۴  
 قرن بیستم، ۲۵  
 قرن نوزدهم، ۲۲  
 قرن هجدهم، ۲۱  
 قرن هفدهم، ۲۱  
 قرون وسطی، ۱۹  
 قواعد و صوتهای صرفی، ۲۲  
 قیاس، ۱۸

## ک

- کتاب‌شناسی مربوط به آموزش زبان، ۱۳۲۶ -  
 ۱۳۱۳a  
 کتابهای قرائت ثابت، ۱۹۸  
 کتابهای قرائت پیشرو، ۱۹۸  
 کلمات درهم ریخته، ۲۰۴  
 کوتاه‌سازی، ۱۸۵

## گ

- گزینش، ۴۱، ۱۵۱۵ - ۱۳۲۷ ؛ آلمانی، ۱۴۹۶ -  
 ۱۴۷۹ ؛ انگلیسی، ۱۴۵۰ - ۱۳۹۳ ؛  
 ایتالیایی، ۱۵۰۹ - ۱۵۰۸ ؛  
 اسپانیولی، ۱۵۰۷ - ۱۴۹۷ ؛  
 روسی، ۱۵۱۰ ؛ فرانسه، ۱۴۷۸ -  
 ۱۴۵۱ ؛ لاتین، ۱۵۱۴ ؛ مطالعات  
 ویژه، ۱۵۱۴ - ۱۳۹۳ ؛ اصول، ۱۳۸۰ -  
 ۱۳۲۷ ؛ کتابشناسی، ۱۵۱۵ ؛ دستور  
 زبان، ۸۳، آواشناسی، ۸۲؛ معنا، ۹۲؛

زبان فرانسه، ۱۴۷۸ - ۱۴۵۱

زبان گفتاری، ۱۵۳۰ - ۱۵۲۸a

زبان هلندی، ۱۵۱۲ - ۱۵۱۱

زمان، ۶۶

## س

- ساخت، ۸۳؛ گروه‌بندی، ۱۰۵  
 ساخت پذیری، ۱۷۵  
 ساخت واژه‌ها، ۸۸، ۱۱۸  
 ساده‌نویسی، ۲۰۷  
 سبک، ۱۸، ۴۷، ۶۵  
 سطح آموزش، ۴۵، ۴۶  
 سیاق سخن، ۱۸، ۴۷، ۶۴

## ش

- شباهت، ۷۸  
 شیوه استقرایی، ۲۰  
 شیوه بیان، ۱۵۳۵ - ۱۵۲۸a ، ۱۳۰

## ع

عبارتها، ۱۱۴

## ف

- فهرستهای بسامدی، ۶۸؛ گروه‌بندی شده، ۶۸؛  
 ترکیب یافته، ۶۹؛ محدودیتها، ۷۰  
 فهرست کلمات سودمند همگانی، ۹۳  
 فیلم، ۱۵۵  
 فیلمهای ثابت، ۱۵۵

## ن

نوشتن، 1531-1535 ، 1586-1592 ،  
 ۱۴۰، ۱۹۹، ۲۰۵، ۲۰۷  
 نمایش، ۱۳۸

## و

واحدها، ۱۳۸  
 واژگان، 1381-1392 ؛ گزینش،  
 وسیله بیان، ۴۸، ۶۵، ۱۷۰

## ه

هجی کردن، ۱۹۹، ۲۰۰  
 هدف، ۴۵  
 همسازی، ۵۲، ۵۹

## ی

یادگیری زبان و روش آموزش زبان، ۱۸  
 یونسکو، 1116 ، 1144a ، 1316 ، 1533 ،  
 1588

اندازه گیری، ۲۱۴؛ واژگان، ۸۸

گزینش پذیری، ۴۸  
 گزینش واژگان، ۴۵، ۸۸  
 گفتار، 1507-1571 ، 1528a-1530 ،  
 ۱۷۶، ۱۷۵، ۱۷۴، ۷۰  
 گفت و شنودهای دونفره، ۱۷۹  
 گوش دادن، 1567-1571a ، ۱۷۰؛ تمرینها،  
 ۱۷۳  
 گوناگونی، ۱۲۶، ۱۶۷

## ل

لهجه، ۴۷، ۶۴

## م

محتوا، 1533a-1556 ، ۱۳۰، ۱۴۴  
 مدت، ۴۵، ۴۶، ۵۱  
 مشق آوانویسی، ۲۰۰  
 مشق خط، ۲۰۰  
 مشقهای آوایی بین دو خط مایل، ۱۷۵  
 مشقهای تبدیل جمله، ۲۰۳  
 مشقهای جفت کمینه، ۱۷۶  
 مشقهای خود اصلاحی، ۱۸۰  
 معانی ساختاری، ۱۱۸  
 معنا، درجه بندی، ۱۰۵؛ گزینش، ۹۲؛  
 واژگانی، ۹۴، ۱۲۰؛ ساختی، ۹۵  
 معناشناسی، اندازه گیری، ۲۱۶؛ تصویری،  
 ۱۵۳  
 مکالمه آزاد، ۱۹۲