



ترجمه: طلیعه منصوری
زیر نظر: دکتر رضا مراد صحرایی

چشم



سازمان اسناد و کتابخانه ملی
جمهوری اسلامی ایران

سرشناسه:

کومارادایولو، بی.، ۱۹۶۸ - م.
Kumaravadevelu, B.

عنوان و نام پدیدآور:

بررسی آموزش زبان: از روش تا پساروش/ کومارادایولو؛ ترجمه طلیعه منصوری؛ ویراستار مهدی سعیدفر.

مشخصات نشر:

تهران: نشر خاموش، ۱۳۹۶.

مشخصات ظاهری:

۵۶۴ ص:؛ مصور: ۲۱/۵×۱۴/۵ س.م.

شابک:

۹۷۸-۶۰۰-۸۳۳۰-۲۳-۱

وضعیت فهرست نویسی:

فیبا

یادداشت:

عنوان اصلی: Understanding language teaching : from method to post-method, 2006.

یادداشت:

کتاب حاضر در سال ۱۳۹۶ تحت عنوان «فهم آموزش زبان از متد تا پسا متد» با ترجمه محمد عطارزاده توسط نشر سابقون فیبا گرفته است.

عنوان دیگر:

فهم آموزش زبان از متد تا پسا متد.

موضوع:

زبان -- راهنمای آموزشی

موضوع:

Language and languages -- Study and teaching

شناسه افزوده:

منصوری، طلیعه، ۱۳۶۶ -- مترجم

شناسه افزوده:

سعیدفر، مهدی، ۱۳۵۸ -، ویراستار

رده بندی کنگره:

P51V.K96 ق۹۱ ۱۳۹۶

رده بندی دیویی:

۴۱۸/.۰۰۷۱

شماره کتابشناسی ملی:

۷۷۳۷۳۴۳



ترجمه: طلایه منصوری
زیر نظر: دکتر رضامراد صحرایی
(عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی)



نشر خاموش

نام کتاب:	بررسی آموزش زبان (از روش تا پسا روش)
نویسنده:	کومارا وادی و لو
مترجم:	طلیعه منصوری
زیر نظر:	دکتر رضامراد صحرایی
طرح جلد و صفحه آرایی:	محمد علی خفاجی
لیتوگرافی، چاپ و صحافی:	سراج / مجتمع چاپ رضوی
چاپ / شمارگان:	اول ۱۳۹۶ / ۳۰۰ نسخه
قیمت:	۳۹۹۰۰ تومان
شابک:	۹۷۸-۶۰۰-۸۳۳۰-۴۳-۱

کلیه حقوق این اثر برای نشر خاموش محفوظ است.

ارتباط با نشر خاموش: ۰۹۱۳۰۱۷۸۱۹۴ | ۰۹۱۳۱۷۸۱۹۲۰

www.khamooshpub.ir | www.khamooshpub.com | @khamooshpubch

تهران، ولنجک، خیابان گلستان سوم، پلاک ۳، همکف

هرگونه کپی برداری، برداشت و اقتباس از تمام یا قسمتی از این
اثر، منوط به اجازه کتبی ناشر می باشد.

فهرست

۹	مقدمه
۱۷	فصل اول
	زبان: اصول و مفاهیم نظری
۶۵	فصل دوم
	یادگیری: عوامل و فرایندها
۱۳۱	فصل سوم
	آموزش: درونداد و تعامل
۱۸۹	فصل چهارم
	دسته بندی ها و اجزای تشکیل دهنده ی روش های آموزش زبان
۲۱۹	فصل پنجم
	روش های زبان - محور
۲۵۵	فصل ششم
	روش های زبان آموز - محور

فصل هفتم: ۳۹۲

روش‌های آموزش - محور

فصل هشتم: ۵۴۳

ساختار پساروش

فصل نهم: ۳۹۵

آموزش پساروش

فصل دهم: ۵۵۴

موقعیت آموزش پساروش

منابع: ۴۷۵

نمایه نویسندگان: ۵۱۷

نمایه موضوعی: ۵۲۷

واژه‌نامه: ۵۴۳

مقدمه

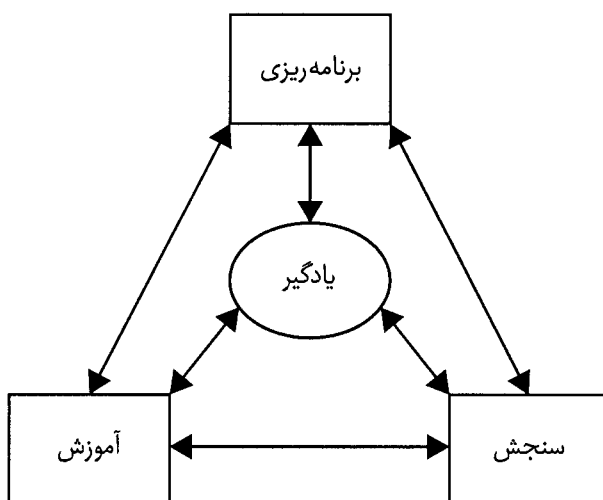
آموزش زبان دوم/خارجی یک حوزه‌ی میان‌رشته‌ای است که متأثر از سه حوزه‌ی فلسفه، روانشناسی و زبان‌شناسی است. فلسفه به دنبال تبیین چگونگی ادراک ما از جهان خارج است؛ روانشناسی چگونگی یادگیری ما را مورد بررسی قرار می‌دهد و زبان‌شناسی نیز، چگونگی فراگیری زبان را می‌کاود. بنابراین، آموزگار، مدرس یا استاد زبان باید دیدگاه‌های متعارف فلسفه، روانشناسی و زبان‌شناسی را بشناسد، زیرا آموزش زبان و رویکردها و روش‌های آن متأثر از تحولات این سه زمینه علمی است. درحقیقت، علم‌ورزی در حوزه‌ی آموزش زبان متأثر از نتایج تحقیقات و پژوهش‌های علمی در فلسفه، روانشناسی و زبان‌شناسی است.

در فلسفه، منازعه و چالش اصلی بین دو دیدگاه خردگرا و تجربه‌گرا است. خردگرایان عقل و خرد را تنها منبع شناخت می‌دانند و اصطلاحاً به اصالت عقل باور دارند؛ لذا معتقدند برای رسیدن به شناخت نمی‌توان به تجربه و مشاهده اعتماد کرد. تجربه‌گرایان، اما، پایه‌ی معرفت انسان را تجربه می‌دانند و اصالت را به مشاهده و تجربه می‌دهند.

علم روانشناسی متأثر از این دو دیدگاه فلسفی، به دو شاخه‌ی اصلی قابل تقسیم است: روانشناسی شناختی و روانشناسی رفتارگرا. روانشناسان شناختی بر پایه‌ی فلسفه‌ی خردگرا، کل‌گرا هستند و فرایندهای ذهنی را منبع اصلی یادگیری می‌دانند. آن‌ها بر این باورند که یادگیری از طریق حل مسئله و به روش تحلیلی، یعنی کل به جزء، صورت می‌گیرد؛ لذا کل را مهم‌تر از جزء دانسته و بر این باورند که ذهن همیشه در برخورد اول کل را درک می‌کند و سپس اجزاء را براساس آن کل پردازش می‌کند. روانشناسی رفتارگرا، متأثر از فلسفه‌ی تجربه‌گرا است و موضوع اصلی یادگیری را رفتار قابل مشاهده‌ی انسان و حاصل زنجیره‌ی تقلید- تمرین- تقویت- عادت می‌پندارد. به بیان دیگر، در روانشناسی رفتارگرا، یادگیری ترکیبی و انباشتی است، یعنی از جزء به کل اتفاق می‌افتد.

علم زبان‌شناسی نیز، متأثر از دو دیدگاه فلسفی خردگرا و تجربه‌گرا، ممکن است فراگیری زبان را اکتسابی، ذاتی یا تعاملی قلمداد کند؛ زبان‌شناسی ساخت‌گرا فراگیری زبان را اکتسابی می‌داند؛ زبان‌شناسی صورت‌گرا و مشخصاً زبان‌شناسی زایشی این پدیده را ذاتی می‌پندارد و زبان‌شناسی نقش‌گرا نیز بخشی از فراگیری زبان را اکتسابی و بخشی دیگر را ذاتی قلمداد می‌کند.

آموزش زبان دوم / خارجی خود دارای سه ساحت اصلی است که عبارتند از برنامه ریزی، آموزش و سنجش. محصول نهایی این سه ساحت، یادگیری زبان است. دنیس موری و کریستینسون (۲۰۱۱) رابطه‌ی این سه را با هم‌دیگر به صورت زیر ترسیم کرده‌اند:



این سه ساحت، به عنوان اجزاء تفکیک‌ناپذیر علم آموزش زبان، متأثر از نتایج علم‌ورزی در حوزه‌های فلسفه و روانشناسی و زبان‌شناسی هستند. سیر تکوین برنامه‌های درسی به صراحت مؤید این تأثیرپذیری است. تاکنون شش برنامه‌ی درسی معتبر در حوزه‌ی آموزش زبان دوم / خارجی مطرح شده است که عبارتند از:

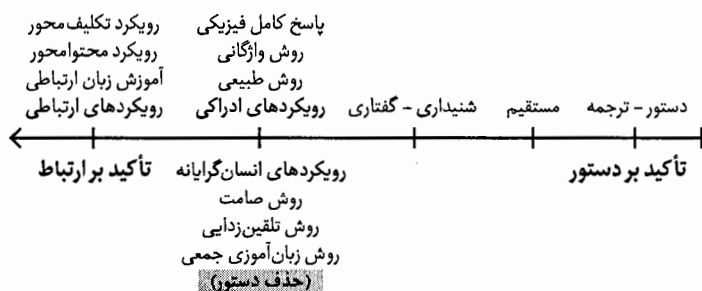
۱. برنامه‌ی درسی ساخت‌گرا^۱
۲. برنامه‌ی درسی مفهومی-نقشی^۲
۳. برنامه‌ی درسی موقعیتی^۳
۴. برنامه‌ی درسی مهارتی^۴
۵. برنامه‌ی درسی کار-محور^۵
۶. برنامه‌ی درسی محتوا-محور^۶

عامل متمایزکننده‌ی این برنامه‌های درسی، نوع نگاه آن‌ها به دو مقوله‌ی دستور و ارتباط است. تمرکز بر دستور یا ارتباط نیز، ریشه در نوع دیدگاه زبان‌شناختی یا روانشناختی برنامه‌ریز دارد که آن خود، ریشه در نگاه فلسفی او دارد؛ چه بداند و چه نداند.

روش‌های آموزش زبان نیز، متأثر از دیدگاه‌های فلسفی، روانشناسی و زبان‌شناسی هستند. این روش‌ها را می‌توان به دو دسته‌ی اصلی تقسیم کرد: دسته‌ی اول روش‌ها و رویکردهای مداخله‌جویانه^۷ یا ترکیبی^۸ هستند که آموزش زبان را با آموزش دستور زبان برابر می‌دانند. نمونه‌ی اعلای این رویکردها روش دستور-ترجمه^۹ و روش شنیداری-گفتاری^{۱۰} است. دسته‌ی

-
1. structural
 2. notional-functional
 3. situational
 4. skill-based
 5. task-based
 6. content-based
 7. interventionism
 8. synthetic
 9. Grammar-Translation Method
 10. Audio- Lingualism

دوم نیز، رویکردهای غیرمداخله‌جویانه^۱ یا تحلیلی^۲ هستند که در آموزش زبان، منحصراً به اهداف ارتباطی توجه داشته و اصولاً دستور زبان را پدیده‌ای غیرقابل آموزش می‌دانند که به صورت کاملاً غیرمستقیم و طبیعی یاد/فراگرفته می‌شود. نمونه‌ی اعلای این رویکردها نیز، دو روش طبیعی^۳ و غوطه‌وری یا غرقه‌سازی^۴ هستند که آموزش دستور را از برنامه‌ی درسی حذف می‌کنند. سیر تکوین این روش‌ها را می‌توان در قالب نمودار زیر ترسیم کرد (صحرایی، ۱۳۹۴: ۱۱۶):



سیر تکوین روش‌های تدریس

مطابق نمودار فوق، روش‌های آموزش زبان از محوریت دستور شروع شده و در میانه‌ی راه آموزش دستور را برای مدتی از فرایند آموزش حذف کرده‌اند تا اینکه در دو دهه‌ی اخیر، آن را به چرخه‌ی آموزش زبان بازگردانده، اما تعریفی جدید از دستور ارائه کرده‌اند که به دستور آموزشی^۵ معروف است. تأثیرپذیری

1. non-interventionism
2. analytic
3. natural
4. immersion
5. pedagogical grammar

علم آموزش زبان از علم ورزی فیلسوفان، روان‌شناسان و زبان‌شناسان صرفاً به برنامه‌های درسی و روش‌های آموزش زبان محدود نمی‌شود. دیدگاه‌های سنجش و آزمون‌سازی نیز، متأثر از این وضعیت هستند.

نکته‌ی مسلم این است که معلم آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باید با سیر تکوین نظریه‌های فلسفی، روانشناختی و زبان‌شناختی آشنا باشد تا سیر تحول برنامه‌ریزی آموزش زبان، روش‌های آموزش زبان و روش‌های سنجش و آزمون‌سازی زبان را به درستی درک کند. امروز برای سؤال «بهترین روش آموزش یک زبان دوم (مثلاً زبان فارسی) چیست؟» یک پاسخ قطعی و فراگیر وجود ندارد. پس از قریب به شش دهه مطالعه‌ی فشرده، ما تازه فهمیده‌ایم که چطور یاد نمی‌گیریم، اما به درستی نمی‌دانیم که چطور یاد می‌گیریم. به بیان دیگر، یافته‌های ما عمدتاً پیرامون موانع یادگیری زبان است و نه موجبات آن. به عنوان مثال، یکی از یافته‌های مسلم تحقیقات زبان دوم‌آموزی این است که آموزش مبتنی بر دستور محض، محکوم به شکست است. سیر تحول برنامه‌های درسی آموزش زبان و روش‌های تدریس زبان نیز مؤید همین نکته است. یکی دیگر از یافته‌های مسلم و مورد اجماع محققان زبان دوم‌آموزی این است که به جای کشف روش یا روش‌هایی برای آموزش زبان دوم/خارجی باید به فکر کشف اصول و فرایندهای آموزشی باشیم که یادگیری زبان را تضمین می‌کنند. کشف این که یادگیرنده‌ی خوب زبان چگونه ویژگی‌هایی دارد، بسیار مهم‌تر از این است که به دنبال ابداع یک روش واحد و فراگیر باشیم.

کتاب بررسی آموزش زبان از روش تا پساروش نوشته‌ی کومارادایولو، اثری است فاخر در حوزه‌ی آموزش زبان دوم/خارجی که روند تحولات این حوزه‌ی مهم و کاربردی را به‌خوبی ترسیم کرده و توضیح داده است. زیرعنوان «از روش تا پساروش» اشاره‌ای است ظریف به این نکته که امروز، دیگر سؤال «بهترین روش آموزش زبان کدام است؟» سؤالی است بی‌جواب که حکایت از ناآشنایی پرسنده‌ی آن از روند تحولات آموزش زبان دارد. منظور از پساروش، رویکردهای آموزشی جدیدی است که در دو دهه‌ی اخیر مطرح شده و به جای جستجوی یک روش جهانی برای آموزش زبان دوم/خارجی، عمدتاً به اصول روش‌شناختی^۱ و فرایندهای آموزش توجه دارند.

مترجم این اثر، که خود دانش‌آموخته‌ی ممتاز رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی است، آن را برای پاسخگویی به نیاز معلمان زبان فارسی در داخل یا خارج از ایران و همچنین برای کمک به دانشجویان رشته‌ی آفا ترجمه کرده است. متن ترجمه روان و خوش‌خوان است و برای کسانی که در این رشته تحصیل می‌کنند فهما و فهمیدنی است. هنگام بررسی متن ترجمه، تلاش شد هر جا ثقیل به نظر می‌رسد، تلطیف گردد؛ با وجود این، در برخی از موارد فهم مطالب دشوار به نظر می‌رسد که این دشواری عمدتاً ناشی از موضوع مورد بحث است تا ترجمه‌ی آن. این کتاب می‌تواند یک منبع خوب برای درس «اصول و فنون آموزش زبان دوم یا خارجی» باشد که به عنوان یک درس پیش‌نیاز در مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارائه می‌شود.

در پایان، جا دارد از مدیر و سایر همکاران کوشای نشر خاموش بابت اهتمام به چاپ این اثر و دیگر آثار مفید نظری و کاربردی در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تشکر کنم.

رضامراد صحرایی

دانشیار رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی
زبانان دانشگاه علامه طباطبائی
مدیر هسته پژوهش‌های بنیادی برای توسعه
آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان

فصل اول

زبان: اصول و مفاهیم نظری

ریچارد ویلیامز، منتقد فرهنگی بریتانیایی معتقد است که «تعریف زبان، مستقیم یا غیرمستقیم، همواره همان تعریف انسان در جهان بوده است» (۱۹۷۷، ص. ۲۱). نمی‌توان زندگی انسان را بدون زبان تصور کرد؛ زیرا زبان در تمامی جنبه‌های زندگی انسان نفوذ کرده، آن‌ها را ایجاد و نیز منعکس می‌کند. با این حال، به ندرت به زبان می‌اندیشیم و به حضور همه جانبه‌ی آن در درون و اطراف خود بی‌توجه هستیم، درست مانند ماهی که به آب پیرامون خود بی‌توجه است. حتی افرادی که زبان را نظام‌مند مطالعه می‌کنند نیز به مفهوم آن اشراف کامل ندارند. به عنوان مثال، جولیا کریستوا^۱ (۱۹۸۹)،

-
1. Raymond Williams
 2. Julia Kristeva

ص. ۳۲۹)، زبان‌شناس و روان‌کاو برجسته‌ی فرانسوی، پس از ادغام دو دیدگاه نوین و کلاسیک زبان که طی سال‌ها شکل گرفته بود، کتاب آموزنده‌اش درباره‌ی زبان را با این عبارت بی‌ارزش به پایان رساند: «زبان همچنان پدیده‌ای ناشناخته است.»

در این فصل به طور خلاصه و بدون بررسی دقیق این پدیده‌ی ناشناخته، نظرنگارنده درباره‌ی اینکه زبان‌شناسان نظری چگونه به کشف مفاهیم بنیادی زبان پرداخته و زبان‌شناسان کاربردی به چه صورت این مفاهیم را به اصول آموزشی قابل اجرا تبدیل می‌کنند، ابراز خواهیم کرد.

۱-۱. مفاهیم نظری

با وجود بحث‌های فراوان درباره‌ی ماهیت زبان، به منظور درک رابطه‌ی آن با یادگیری و آموزش، از سه منظر مفهومی گسترده به آن نگریسته‌ایم: زبان به مثابه نظام^۱، زبان به مثابه گفتمان^۲ و زبان به مثابه ایدئولوژی^۳.

۱-۱-۱. زبان به مثابه نظام

همه می‌دانیم که زبان بشرابزاری منظم و بی‌نقص است. به این معنا که، همه‌ی اجزای اصلی زبان با یکدیگر به صورت منسجم و نظام‌مند در ارتباط‌اند. به طور قطع این اجزاء، یک مجموعه‌ی تصادفی متشکل از واحدهای نامساوی نیست. از طرفی، مطالعه‌ی زبان اساساً مطالعه‌ی نظام‌ها^۴ و خرده‌نظام‌های^۵

-
1. language as system
 2. language as discourse
 3. language as ideology
 4. systems
 5. subsystems

آن است. در نظر گرفتن زبان به مثابه نظام، به این معنا است که هر واحد زبان، از یک آوا^۱ گرفته تا یک واژه^۲ غیرسیط^۳ و تا یک متن بلند-گفتاری یا نوشتاری- ویژگی خاص خود را داشته و هر یک به شیوه‌ای اصولی و با توجه به واحدهای زبانی همراهش محدود می‌شود.

همان‌گونه که در کتاب‌های مقدماتی زبان‌شناسی آموخته‌ایم، هسته‌ی مرکزی نظام زبان شامل نظام آوایی^۴، نظام معنایی^۵ و نظام نحوی^۶ است. نظام آوایی با الگوهای آوایی^۷، نظام معنایی با معنی واژه‌ها^۸ و نظام نحوی با قواعد دستوری^۹ ارتباط دارد؛ به عنوان مثال، در سطح آوایی، با توجه به الگوی زبان انگلیسی، همخوان‌های انسدادی^{۱۰} براساس جایگاه تولید^{۱۱} (دوبلی^{۱۲})، لثوی^{۱۳}، نرم‌کامی^{۱۴}) و شیوه‌ی تولید^{۱۵} (واکدار^{۱۶} و بی واک^{۱۷}) از یکدیگر متمایز می‌شود.

-
1. sound
 2. complex word
 3. phonological system
 4. semantic system
 5. syntactic system
 6. patterns of sound
 7. meaning of words
 8. rules of grammar
 9. stop consonants
 10. place of articulation
 11. bilabial
 12. alveolar
 13. velar
 14. manner of articulation
 15. voiced
 16. voiceless

نرمکامی	لثوی	دولبی	
/k/	/t/	/p/	بی‌واک
/g/	/d/	/b/	واکدار

این آواهای کمینه^۱ یا همانطور که از نامشان پیداست-واج‌ها^۲، ارزش مقابله‌ای^۳ دارد به طوری که جایگزین کردن هر کدام با دیگری، مانند pit-bit، یا ten-den و غیره، واژه‌ای متفاوت خواهد ساخت.

درک نظام آوایی زبان، مستلزم این است که بدانیم کدام آوا می‌تواند در آغاز یا پایان واژه قرار بگیرد و کدامیک می‌تواند پس از دیگری بیاید. علاوه براین، درک نظام آوایی زبان مستلزم این است که بدانیم زنجیره‌های آوایی^۴ خاص چگونه به معانی خاص دلالت می‌کند. در مثال فوق، کاربرد انگلیسی زبان می‌داند که ten و den دو واژه‌ی با معانی متفاوت است. می‌دانیم هر تکواژ شامل مجموعه‌ای از واج‌هاست که به روش خاصی مرتب شده‌است و بیانگر معنایی متفاوت است و شامل تکواژهای آزاد^۵ و تکواژهای وابسته^۶ است. تکواژهای آزاد می‌تواند مستقل ظاهر شود (مانند den و dance) و تکواژهای وابسته مثل s-جمع، ed-زمان گذشته، به یک تکواژ آزاد می‌پیوندند (مانند dens و danced).

1. minimal sounds
2. phonemes
3. contrastive value
4. sound sequences
5. free morphemes
6. bound morphemes

واژه‌های مختلف کنار یکدیگر قرار می‌گیرد تا در محدوده‌ی یک نظام دستوری قانون‌مند^۱، جمله‌ای بسازد. جمله‌ی *The baby is sleeping peacefully*، به دلیل شیوه‌ی چینش واژه‌ها در کنار هم، دستوری^۲ تلقی می‌شود. تغییر در این توالی مانند *Sleeping is peacefully baby* جمله را غیردستوری^۳ می‌کند. به عکس، جمله‌هایی مانند مثال معروف *Colorless green ideas sleep furiously* ممکن است توالی دستوری خوش‌ساختی^۴ داشته باشند اما اصلاً معنادار نباشند. این مثال‌ها تا حدی نشان می‌دهد اسم‌ها، فعل‌ها و صفت‌ها به صورت یک زنجیره‌ی طولانی، پشت سرهم قرار نگرفته‌است، بلکه طرح و نقشه‌ای کلی وجود دارد که براساس آن، هر واژه در جایگاه به‌خصوصی از جمله قرار می‌گیرد (پینکر^۵، ۱۹۹۴، ص. ۹۴).

زبان به‌مثابه نظام، به کاربر زبان این امکان را می‌دهد تا واج‌ها را برای ساختن واژه‌ها، واژه‌ها را برای ساختن عبارت‌ها، عبارت‌ها را برای ساختن جمله‌ها و جمله‌ها را برای ساختن متن‌های نوشتاری یا گفتاری ترکیب کند - هر واحد از قاعده‌های خاص خود و نیز قواعد ترکیب^۶، پیروی می‌کند. بنابراین، باور به نظام‌مند بودن زبان، امری حیاتی برای درک زبان است. با وجود این، زبان به‌مثابه نظام، بسیار پیچیده‌تر از توصیفی است که تاکنون ما را متقاعد کرده است. درک درست پیچیدگی زبان نیازمند یک تحلیلی دقیق است. در عصر حاضر، این چامسکی^۷ است که به‌تاز هر فردی و به‌طور

-
1. rule- governed
 2. grammatical
 3. ungrammatical
 4. well- formed
 5. Pinker
 6. rules of combination
 7. Chomsky

متقاعد کننده‌ای نشان داده است که زبان به مثابه نظام، برای بررسی‌های علمی مناسب بوده و در این راه، توانایی ما را برای مطالعه‌ی نظام‌مند زبان، به سطوح بالاتر هدایت کرده است.

چامسکی (۱۹۵۹، ۱۹۶۵ و جاهای دیگر) با اشاره به واقعیت‌های کلیدی موید نظام‌مند بودن زبان، کار خود را آغاز کرد. اولین و مهم‌ترین نکته این است که همه‌ی سخنوران بومی بزرگسال می‌توانند جملات بی‌شماری تولید کنند که هرگز آن‌ها را نه گفته و نه شنیده‌اند. به عبارت دیگر، با به کارگیری قواعد دستوری محدود، تعداد نامحدودی جمله تولید می‌شود. دوم آنکه، در فراگیری زبان اول توسط کودک، چیزی وجود دارد که چامسکی آن را «فقر محرک^۱» می‌نامد؛ به این معنا که درونداد زبانی^۲ که کودک در معرض آن قرار دارد، از لحاظ کیفی و کمی ناچیز است اما کودک همچنان قادر به تولید می‌باشد و برون داد زبانی^۳ به طرز چشمگیری در مدتی کوتاه افزایش می‌یابد. محرک (یا همان داده‌ی زبانی^۴) موجود برای کودک محدود است، زیرا تنها چند جمله‌ی محدود در میان همه‌ی جمله‌های ممکن در زبان به کار گرفته می‌شود و تعداد زیادی از داده‌های دستوری نیز بیان نشده است. همچنین، ممکن است زبانی که والدین و اطرافیان از طریق آن با کودک صحبت می‌کنند، بهترین نمونه نباشد؛ زیرا پراز درنگ^۵، شروع نادرست^۶،

-
1. poverty of stimulus
 2. language input
 3. language output
 4. language data
 5. hesitation
 6. false start

جمله‌های غیردستوری^۱ و حتی انحرافات دستوری^۲ است. اما همچنان همه‌ی کودکان این زبان پیچیده را به سرعت و مهم‌تر از همه، بدون آموزش رسمی فرا می‌گیرند.

اساس تفکر چامسکیایی در این موارد و دیگر «اصول فراگیری زبان»، عقل‌گرایی است که طبق آن، بیشتر رفتارهای انسان منشاء زیستی / ذاتی دارد و رفتار زبانی نیز از این قاعده مستثنی نیست. چامسکی ضمن طرح فرضیه‌ی «ذاتی بودن زبان^۳»، معتقد است انسان‌ها به موجب ویژگی‌های ساختار ژنتیکی خود، همراه با یک «توانایی ذاتی» به دنیا می‌آیند. به این معنا که انسان با «مرحله‌ی آغازین^۴» «قوه‌ی نطق^۵» به دنیا می‌آید که در آن ویژگی‌های کلی زبان به صورتی نظام‌مند، در یک شبکه‌ی به هم پیوسته قرار گرفته است.^۶ با استفاده از این شبکه‌ی نظام‌مند، کودکان می‌توانند نظام دستوری پیچیده را از میان گفتار والدین و مربیان استخراج کرده و توسعه دهند. نظام زبانی که کودک با آن به دنیا می‌آید با دستور تمامی زبان‌های بشر مشترک است. از این رو، چامسکی آن را دستور جهانی^۷ می‌نامد.

دستور جهانی مجموعه‌ای از مفاهیم انتزاعی است که ساختار دستوری همه‌ی زبان‌ها را تعیین می‌کند. این دستور، به صورت ژنتیکی در مغز انسان

-
1. sentence fragments
 2. grammatical deviations
 3. innateness
 4. initial state
 5. language faculty

۶. چامسکی برای اشاره به این شبکه‌ی به هم پیوسته از واژه‌ی "prewired" استفاده کرده است

7. universal grammar

رمزگذاری شده است و شامل اصول^۱ و پارامترها^۲ است. شیوهی عملکرد آن به این صورت است که کودکان با به کارگیری دانش ناخودآگاه^۳ دستور جهانی، اصول زیربنایی زبان را خواهند شناخت. به عنوان مثال، اینکه همه‌ی زبان‌ها همواره دارای اسم، ضمیر و فعل است. کودکان، پارامترها را نیز خواهند شناخت. به عنوان نمونه، اینکه برخی زبان‌ها ضمیرانداز^۴ هستند و فاعل را حذف می‌کنند و برخی دیگر اینگونه نیستند. بنابراین، کودکان بر اساس آن زبانی که در معرض آن قرار دارند، به طور ناخودآگاه تعیین می‌کنند که آیا زبان مادری‌شان اجازه‌ی حذف ضمیر را می‌دهد (مانند زبان فارسی) یا خیر (مانند زبان انگلیسی). این دانش ناخودآگاه به کودکان کمک می‌کند تا در نهایت، در زبان اول‌شان تنها به تولید و ساخت جملات دستوری بپردازند.

نظام دستوری زایا^۵ و انتزاعی^۶ که چامسکی آن را مطرح کرده است (به طور مرتب آن را به‌روز کرده است) در واقع نظریه‌ای برای توانش زبانی است. او میان توانش^۷ (دانش‌گوینده-شنونده از زبان خود) و کنش^۸ (استفاده‌ی واقعی از زبان در شرایط حقیقی) تفاوت اساسی قائل است (۱۹۶۵، ص. ۴) و تنها به کشف واقعیت ذهن (توانش) توجه دارد که مبنای رفتار واقعی (کنش) گوینده-شنونده است.

-
1. principles
 2. parameters
 3. unconscious knowledge
 4. pro-drop
 5. generative
 6. abstract
 7. competence
 8. performance

او به روشنی تاکید می‌کند که نظریه‌ی زبانی‌اش در ابتدا به شنونده-گوینده‌ی ایده‌آل در یک جامعه‌ی زبانی کاملاً همگن توجه دارد که زبان خود را به خوبی می‌شناسند و از شرایط نامساعد دستوری مانند کم حافظگی^۱، حواس‌پرتی^۲، تغییر در سلائق و علائق^۳ و خطاها^۴ (تصادفی^۵ یا خاص^۶) در به کارگیری دانش خود از زبان در کنش واقعی، عاری هستند (چامسکی، ۱۹۶۵، ص. ۳).

واضح است، گوینده-شنونده‌ای که چامسکی درباره‌ی آن سخن می‌گوید فردی موهوم است، نه یک کاربر واقعی زبان. همچنین، همانطور که لاینز^۷ (۱۹۹۶) اشاره کرده است، از نظر چامسکی «توانش زبانی گوینده-شنونده، به جای اینکه دانشی خودآگاه^۸ و حتی از لحاظ شناختی در دسترس باشد، دانشی ضمنی^۹ است.»

در واقع، نظریه‌ی توانش زبانی چامسکی نظریه‌ی توانش دستوری^{۱۰} است. با وجود این، باید به خاطر داشت که اصطلاح مورد استفاده‌ی وی - توانش زبانی - خرده‌نظام‌های آوایی، نحوی و معنایی را شامل می‌شود. به همین دلیل است که دارا بودن این توانش زبانی انتزاعی به صورت ناخودآگاه، به

-
1. memory limitation
 2. distraction
 3. shift of attention and interest
 4. errors
 5. random
 6. characteristic
 7. Lyons
 8. conscious
 9. tacit
 10. grammatical competence

سخنوران بومی زبان کمک می‌کند جمله‌های خوش ساخت را از زنجیره‌های واژگانی بدساخت^۱ و نیز جمله‌های خوش ساخت معنادار را از جمله‌های بی‌معنی (مثال‌های پیشین را ببینید) تمیز دهند. علاوه بر این، سخنوران بومی انگلیسی زبان می‌توانند ابهام^۲ جمله‌هایی مانند جمله‌ی زیر را تشخیص داده

Visiting mother-in-law can be boring.

و بگویند کنشگر^۳ در جفت‌های ساختاری یکسان^۴، مانند مثال زیر کدام است.

John is easy to please.

John is eager to please.

به بیان دیگر، توانش زبانی شامل اجزاء معنایی است که معنای ذاتی جمله را نشان می‌دهد. این معنای ذاتی^۵، معنای معناشناختی^۶ دارد و نباید با معنای کاربردشناختی^۷ که به کاربرد واقعی زبان توجه دارد، اشتباه گرفته شود. یعنی توانایی گوینده-شنونده برای استفاده از پاره‌گفتار^۸‌های متناسب با موقعیت ارتباطی^۹ خاص. همانطور که چامسکی تصریح کرده است، مفهوم توانش به معنای کاربرد واقعی زبان نیست: «برای اینکه اصطلاح «توانش» با مفهوم

-
1. ill- formed
 2. ambiguity
 3. agent
 4. structurally identical pairs
 5. intrinsic meaning
 6. semantic meaning
 7. pragmatic meaning
 8. utterance
 9. communicative situation

«دانش» اشتباه گرفته نشود، از واژه‌های تخصصی این حوزه استفاده کرد، اما طرح مفهوم «توانایی» در آن، گمراه‌کننده است - دو مفهومی که باید از یکدیگر تفکیک شود» (چامسکی، ۱۹۸۰، ص. ۵۹).

بی‌توجهی به جنبه‌های کاربردی زبان در شکل‌گیری نظریه‌ی توانش زبانی از سوی چامسکی، به هیچ وجه به معنای نادیده گرفتن اهمیت این موضوع از طرف او نیست. از نظراو، «بهتر است برای «تحلیل و بررسی» توانش زبانی، میان «توانش دستوری» و «توانش کاربردی»^۱ تمایز قائل شد. توانش دستوری، به دانش صورت^۲ و معنا^۳ محدود است و توانش کاربردی نیز به دانش شرایط و شیوه‌ی به‌کارگیری صحیح زبان، محدود می‌شود...» (چامسکی، ۱۹۸۰، ص. ۲۲۴). به عبارت دیگر، چامسکی می‌خواهد به زبان انسان به عنوان یک سازوکار روان‌شناختی شناختی بنگرد، نه به صورت یک ابزار ارتباطی برای تعاملات اجتماعی. گروهی که زبان را یک وسیله‌ی ارتباطی می‌دانند، بر این باورند که باید زبان را فراتر از یک نظام در نظر گرفت و به طور جدی، گفتمان - محور بودن زبان را در نظر می‌گیرند.

۱-۲. زبان به مثابه گفتمان

در رشته‌ی زبان‌شناسی، اصطلاح گفتمان، «عموماً برای اشاره به نمونه‌ای از زبان گفتار یا نوشتار به کار می‌رود که دارای روابط درونی قابل توصیف با صورت و معنا است (به عنوان مثال واژه‌ها، ساختارها^۴ و انسجام^۵) و همواره

-
1. pragmatic competence
 2. form
 3. meaning
 4. structures
 5. cohesion

به کارکرد یا هدف ارتباطی و مخاطب / هم صحبت، مربوط است» (سلسه مورسیا^۱ و اولشتاین^۲، ۲۰۰۰، ص ۴۰). در اینجا، تمرکز بر ارتباط و بافت کاربرد زبان است. طی دهه ی ۱۹۷۰، همزمان با تسلط دیدگاه چامسکی، تحلیل گفتمان تا حدودی شروع به پیشرفت کرد. این دیدگاه زبان را به مثابه یک نظام در نظر می گرفت، نظامی که تمرکز آن عمدتاً بر واحدهای غیر مرتبط و بافت زدوده ی آواشناسی، نحو و معنی شناسی است. اگرچه افراد مختلف آنچه به عنوان گفتمان می شناسیم را بررسی کرده اند، در این نوشتار به طور مختصر آثار مهم هلیدی^۳، هایمز^۴ و آستین^۵ را بررسی خواهیم کرد.

هلیدی (۱۹۷۳) با ردّ آراء چامسکی مبنی بر تاکید بر دستور، زبان را معنا-محور خواند؛ به این معنا که زبان مجموعه ای از اختیارات معنایی است که در بافت اجتماعی در دسترس گوینده-شنونده قرار دارد. هلیدی، به جای اینکه مانند چامسکی، زبان را پدیده ای منحصرأ درونی برای زبان آموز در نظر بگیرد، به آن، به مثابه ابزاری برای انجام فعالیت اجتماعی می نگرد. او بر اساس نوع فعالیتی که انجام می شود، سه فرانش^۶ (عمده نقش^۷) ذهنی^۸، بینافردی^۹ و متنی^{۱۰} را در نظر می گیرد. فرانش ذهنی، نمایانگر معنای ذهنی

-
1. Celce- Murcia
 2. Olshtain
 3. Halliday
 4. Hymes
 5. Austin
 6. *meaning potential*
 7. *metafunction*
 8. *macrofunction*
 9. *ideational*
 10. *interpersonal*
 11. *textual*

افراد بوده و مربوط به بیان و تجربه‌ی مفاهیم، فرایندها و اشیاء حاکم بر پدیده‌های فیزیکی و طبیعی جهان پیرامون می‌باشد. فرانتش بینافردی مربوط به روابط شخصی افراد با دیگران است. فرانتش متنی، با قادر ساختن افراد به تولید متن‌های گفتاری یا نوشتاری پیوسته، بیانگر تحقق فرانتش‌های ذهنی و بینافردی است.

از نظر هلیدی، ارتباط زبانی، محصول یا نتیجه‌ی فعل و انفعالات میان فرانتش‌های ذهنی، بینافردی و متنی است. در جریان این فعل و انفعالات، معنای ذهنی محقق می‌شود. بنابراین، یادگیری زبان، مستلزم آن است که فرد «معنا دار بودن» را بیاموزد. هنگامی که کودک با زبان و کاربران آن به تعامل می‌پردازد، شروع به درک معنای زبان کرده و توانایی استفاده از آن را بهبود می‌بخشد. زبان‌آموز، تنها از طریق فعالیت‌های تعاملی معنادار در بافت ارتباطی، توانایی استفاده از زبان را افزایش می‌دهد. نکته‌ی دیگر آنکه، همیشه به‌کارگیری زبان در محیط فرهنگی - اجتماعی صورت می‌گیرد. به همین دلیل، هلیدی (۱۹۷۳) ترجیح داد معنای ذهنی را «نه در ارتباط با ذهن، بلکه در ارتباط با فرهنگ» تعریف کند (ص. ۵۲). برخلاف هلیدی که از نظریه‌ی توانش چامسکی انتقاد کرده و به دنبال تغییر آن است، هایمز قصد بسط دادن این نظریه را دارد. از نظر چامسکی، توانش زبانی به معنای ساختار ذهنی دانش ضمنی به دست آمده توسط شنونده-گوینده‌ی ایده‌آل است. اما از نظر هایمز، این مضاف بر توانایی ارتباطی برای به‌کارگیری زبان در شرایط واقعی است.

باید به این واقعیت توجه کرد که کودک، دانش ساخت جمله را نه تنها از لحاظ دستوری، بلکه از لحاظ کاربردی نیز فرا می‌گیرد. او توانش را به این صورت که چه زمانی صحبت کند و چه زمانی صحبت نکند، درباره چه چیز و با چه کسی، چه موقع، کجا و به چه شیوه‌ای صحبت کند، فرا می‌گیرد. به طور خلاصه، کودک توانایی انجام مجموعه‌ای از کنش‌های گفتاری^۱ را برای مشارکت در رویدادهای گفتاری^۲ پیدا می‌کند و انجام کنش‌های گفتاری توسط دیگران را ارزیابی می‌کند (هایمز، ۱۹۷۲، صص. ۲۷۷-۲۷۸).

شیوه‌ی هایمز برای توضیح این واقعیت، مسلّم فرض کردن مفهوم توانش ارتباطی^۳ است «که هم به دانش (ضمنی) و هم به (توانایی) به‌کارگیری زبان مربوط است» (۱۹۷۲، ص. ۲۸۲).

توانش ارتباطی به معنای توانش دستوری و نیز توانش فرهنگی- اجتماعی^۴ است، یعنی عوامل حاکم بر ارتباط موفق. هایمز (۱۹۷۲) این عوامل را شناسایی کرده و برای توصیف آن‌ها از سرنام^۵ SPEAKING استفاده کرده است:

موقعیت (S^۶) به مکان و زمان وقوع رویداد ارتباطی؛
 شرکت‌کنندگان (P^۷) به گویندگان و شنوندگان و نقش آن‌ها؛

-
1. speech acts
 2. speech events
 3. communicative competence
 4. sociolinguistic competence
 5. acronym
 6. setting
 7. participants

اهداف (E^1) به اهداف مقرر یا غیرمقرر که شرکت‌کنندگان می‌خواهند آن‌ها را دنبال کنند؛

توالی رویداد (A^2) به شکل، محتوا و توالی پاره‌گفتارها؛

کلید (K^3) به شیوه‌ی بیان و لحن (جدی، طعنه‌آمیز و غیره) پاره‌گفتارها؛

ابزار (I^4) به کانال (گفتار یا نوشتار) و کُد (رسمی یا غیررسمی)؛

هنجارها (N^5) به باید‌ها و نباید‌های تعامل، براساس دانش مشترک؛

و ژانر (G^6) به جنس رابطه مانند کنفرانس، گزارش، مقاله، شعرو غیره، اشاره دارد.

این عوامل انعطاف‌پذیر و هم‌سو که از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است، مبنای تعیین قواعد به‌کارگیری زبان در بافتی معین است. از نظر هائیز، دانستن زبان نه تنها به معنای دانستن قواعد کاربرد دستوری، بلکه به معنای دانستن قواعد کاربرد ارتباطی است. او بارها و به اندازه‌ی کافی مقصود خود را به صورت شفاف بیان کرده است: «قواعدی برای به‌کارگیری زبان وجود دارد که بدون آن‌ها قواعد کاربرد زبان، بلااستفاده است.»

از آنجایی که هم چامسکی و هم هائیز مفهوم توانش را پذیرفته و به‌کار می‌برند، بررسی‌های بیشتر در این رابطه سودمند خواهد بود. مفهومی که چامسکی از آن به عنوان توانش یاد می‌کند، محدود به دانش ضمنی ویژگی‌های زبانی رسمی به‌دست آمده، توسط گوینده-شنونده‌ی ایده‌آل است. مفهومی که

-
1. ends
 2. act sequence
 3. key
 4. instrumentalities
 5. norms
 6. genre