**تالیف یک کتاب یا... فاجعه ی آموزش زبان؟**

**بهمن درزی،دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لبنان[[1]](#footnote-1)**

**مقدمه**

امروزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانانان از برنامه ها و فعالیت های مهم و مورد توجه در کشور شمرده می شود. نهادهای متعددی مانند دانشگاه تهران، دانشگاه بین المللی امام خمینی، دانشگاه فردوسی مشهد، جامعة المصطفى العالمية و اخیرا هم بنیاد سعدی - که بنا گذاشت کار تجمیع و هماهنگی فعالیت ها را در داخل و خارج کشور به عهده بگیرد- این برنامه ها را اجرا می کنند.بنابراین، افزایش تب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان تهیه و تدوین متون آموزشی مناسب را لازم و بایسته کرده است. در همین راستا، نهادها و مراکز متعددی برای تامین هدف و برنامه خود متونی را تالیف و تدوین کرده اند.

بررسی، بازنگری و بازخوانی متون تالیف شده می تواند به متولیان و نویسندگان کتاب های مخصوص آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان کمک کند تا اولا بهتر به اهداف آموزشی خود برسند و ثانیا با روش ها و متن ها کاربردی تر موفقیت در آموزش را افزایش دهند( مهرآوران،1394 : 142).

یکی از این مجموعه کتاب های آموزشی، کتاب " آموزش نوین زبان فارسی" است که دکتر احسان قبول آن را تالیف و به چاپ رساند. این نوشتار درصدد است ضمن معرفی این کتاب به بررسی و نقد اجمالی آن بپردازد. هدف از این کار صرفا برجسته کردن نقاط ضعف این اثر و معرفی آن به کسانی است که برای کار دل می سوزانند.

**مشخصات کتاب مورد نقد در این نوشتار به این شرح است:**

 "آموزش نوین زبان فارسی" جلدهای 1و2( دوره ی آغازین) و نیز جلدهای 3 و4( دوره میانی) همراه با لوح فشرده و فرهنگ فارسی- عربی- انگلیسی.

مولف: دکتر احسان قبول

نوبت چاپ: دوم

سال چاپ: 1392

انتشارات: چاپ و نشر یاسین

شمارگان: 3000

مولف محترم برای دوره ی آموزش نوین فارسی، 6 جلد کتاب تالیف و منتشر کرد. این نوشتار تنها به بررسی چهار جلد مذکور می پردازد. اما قبل از ورود به نقد، ذکر یک نکته ضروری هست. این نوشتار بنا ندارد ورق به ورق از چهار جلد کتاب را نقد و بررسی کند؛ بلکه همان طور که در بالا آورده شد این یک نقد کلی است بدین معنی که نویسنده به ارایه تصویر کلی از نقاط ضعف این کتاب بر اساس زاویه نگاه خود می پردازد. با این وجود، مصادیق تحلیل های خود را به طور پراکنده به متن یعنی جمله ها و عبارت های این چهار جلد ارجاع می دهد؛ از این رو هست که نوشتار خود را به نقد چهار جلد تعمیم داده است. نقاط ضعفی که در این نقد مورد اشاره و بررسی هستند به این قرارند: عدم تعیین دقیق ماهیت زبان آموزان، عدم پرداختن به حروف الفبا، عدم توازن در کمیت درس ها، آشفتگی در آموزش واژگان، عدم طرحی روشن در روش شناسی تدریس، آمیختن دستور نظری و دستور آموزشی و تکلف در جمله سازی.

**بررسی نقاط ضعف کتاب**

**1.عدم تعیین دقیق ماهیت زبان آموزان**

نویسنده ی محترم در پشت جلد هر چهار جلد کتاب آورده است: " مجموعه کتاب های آموزش زبان فارسی با رویکرد علمی و روشمند به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان می پردازد که در مقایسه با روش ها و منابع دیگر از سهولت، انسجام، و جذابیت بیشتری برخوردار است." واژه ی " غیرفارسی زبانان" موضوع مورد بحث است. سوال این هست که این زبان آموزان از چه ماهیتی برخوردارند مثلا چه رده ی سنی از افراد را در نظر دارد؟ آیا مراد از " غیر فارسی زبان" شامل همه ی افراد با ملیت های مختلف می شود؟ در جواب سوال اول حداقل از طراحی صفحات و نقاشی های جلد اول کتاب و عبارت های آن این طور برمی آید که مخاطب این مجموعه باید کودکان زیر 12 سال باشند. برای مثال به جمله های زیر نظر می افکنیم:

1.بابا آمد. مامان رفت. (کتاب 1، صفحه ی 7)

2. ناظم با معلم در مدرسه ماند. ( کتاب اول، صفحه ی 14)

3. مامان با زهرا به مسجد رفت. ( کتاب اول، صفحه ی 28)

4. مریم: سلام مامان! مامان، صبح بخیر: سلام عزیزم، صبح بخیر!

در مورد سول دوم این که آیا می توان این مجموعه را به هر فردی با هر ملیتی آموزش داد این طور به نظر می رسد که نویسنده، مخاطب این کتاب را حداقل از عنوان آن همه ی افراد در نظر گرفته باشد اما چنانچه که در ادامه ی بحث می آید این مجموعه در آموزش افرادی با زبان بومی غیر از عربی تقریبا فاقد بهره دهی است. من اما در مقام نقد و بر اساس ادله ی که از بازخوانی کتاب به آنها رسیدم این طور دریافتم که این مجموعه اساسا برای آموزش زبان آموزان غیرفارسی زبان تالیف نشده باشد. از حجم وسیع کلمه های جدیدی که در هر درس ارایه می شود و نیز استفاده از متون با صبغه ی ادبی و تاریخی در بخش خواندن درس های کتاب این گونه به نظر می آید که کتاب به جای زبانان آموزان خارجی زبان فارسی، برای نوآموزان زبان فارسی در ایران در پایه ی ابتدایی تالیف و اساسا با تاثیر از کتاب های فارسی دوره ی دبستان طراحی شده است. برای نمونه رجوع شود به متن های ( آرش کمانگیر، کتاب دوم، صفحه ی 102)، ( فریب روباه، کتاب دوم، صفحه ی 122) و (ابن سینا و مرد بیمار، کتاب دوم، صفحه ی 57). این ها سه نمونه از متنی است که در بخش خواندن کتاب دوم آورده شده است. چنین گزینشی از متن، به مراتب در کتاب های سوم و چهارم از پیچیدگی بیشتری هم برخوردار می شود. این مدعا که کتاب برای نوآموزان زبان فارسی پایه ابتدایی تالیف شده است زمانی قوت می گیرد که دریابیم این متن ها در جلد دوم این مجموعه گنجانده شده است که با استناد به عنوان آن، برای دوره ی آغازین طراحی شده است.

**2. عدم پرداختن به حروف الفبا**

نویسنده ی محترم در کتاب اول بدون هیچ مقدمه ای با خواندن کلمه ها و جمله ها آغاز می کند. اگر هم فرض را بر این بگذاریم که این مجموعه صرفا برای آموزش عرب زبانان تالیف شده است – که نویسنده در هیچ جا اشاره ای به آن ندارد – باز هم به این معنی نیست که صرف مشابهت در نظام الفبایی دو زبان فارسی و عربی نیازی به پرداختن به آن نباشد. به زعم من، این مشابهت ضرورت توجه به آموزش الفبای فارسی را دو چندان می کند چرا که در نظام الفبایی این دو زبان به رغم یکسانی در شکل، تفاوت های بعضا عمیقی در تلفظ واج های برخاسته از آنها وجود دارد؛ بدین معنی که علاوه بر بسیاری از صامت ها، تباین آشکاری در چگونگی تلفظ مصوت های بلند و کوتاه در دو زبان هست که خود،توجه و تمرین زیادی را از زبان آموزان فارسی عرب زبان مطالبه می کند.

تناقض اینجاست که نویسنده در کتاب اول در هر درس تا پایان درس ششم، بعد از هر متن آموزشی به آموزش واج های زبان فارسی می پردازد.اگر زبان آموز واج های زبان فارسی را نمی شناسد پس چطور تا پایان درس ششم متن ها را می خواند؟ اگر که می شناسد پس آموزش واج ها در پایان هر متن چیست؟

نکته ی دیگر این که در آموزش زبان پرداختن به تفکیک هجای کلمات کاری نادرست و بعضا نا امید کننده است( مانند صفحه ی 15). این کار بیشتر برای کودکان و در آموزش زبان اصلی آنها به کار می رود اما زبان آموز زبان خارجی در مراحل آغازین کافی هست صدای ترکیبی واژه ها را دریافت و درست تلفظ کند. برای مثال در بعضی از واژه ها مانند "دستمال" حرف "ت" نشانه ای در صدا ندارد یا مثلا در کلمه ی ایستگاه، حرف "ه" ممکن است در زنجیره ای از گفتار تلفظ نشود؛ بنابراین، به زبان آموز هم باید به همین صورت آموزش داد.

این که نویسنده ی محترم در صفحه ی 17 از کتاب اول انواع هجاها را به صورتی مختصر به زبان آموزان معرفی و آنها را تنها با یک مثال و بدون بیان معیار با عنوان های هجاهای کوتاه، کشیده و بلند نامگذاری می کند کاری عبث و بعضا بازدارنده ی در آموزش زبان است. موضوع هجاها به آن شکلی که در کتاب مطرح شد یک بحث زبانشناسی است و آموزش آن برای زبان آموزان تازه کار چندان ساده نخواهد بود.

به طور کلی نویسنده ی محترم می توانست کتاب را به گونه ای طراحی کند که قبل از ورود به درس اصلی، حروف الفبا و واج های زبان فارسی را با بهره گیری از بررسی های مقابله ای دو زبان به زبان آموزان آموزش دهد.

**3.عدم توازن در کمیت درس ها**

به طور کلی در آموزش هر کتاب و یا هر ماده ی درسی باید در دو سطح برنامه ریزی کرد: " یکی برنامه ریزی در طول سال (سالانه) و دیگری برنامه ریزی برای طرح درس روزانه**" ( صفوی، 1390: 291**). در این کتاب برای هر درس و در مجموع برای کل کتاب ها مقدار معینی از زمان برای تدریس مشخص نشده است. مشکلی که در این زمینه به چشم می آید این که تعداد صفحات هر درس با یکدیگر متفاوت هست و این مساله بر نامشخص بودن زمان تاثیر منفی می گذارد. برای نمونه کتاب 1( درس اول، 7 صفحه)، ( درس های دوم و هفتم، 14 صفحه)، (درس سوم، 13 صفحه)، (درس های چهارم و ششم، 15 صفحه)، (درس هشتم، 18 صفحه) و (درس نهم، 16 صفحه) دارد.

نامتوازن بودن کمیت درس ها باعث می شود که از پیش نتوان در طرح درس روزانه، زمان لازم را دقیقا مشخص کرد. – مگر این که طول دوره ی آموزش اهمیت نداشته باشد. طرح درس روزانه برنامه ای است مدون و سنجیده که معلم برای تدریس یک جلسه درس، تهیه می کند (همان). بنابراین، در این کتاب نه یک زمان مساوی برای هر درس تعیین شده نه زمان مشخصی برای کل کتاب ذکر شده است و این مساله زمان و مقدار تدریس را نامشخص و نامتوازن می کند.

**4.آشفتگی در آموزش واژگان**

در بخش آموزش واژگان در این کتاب که در آغاز هر درس تحت عنوان " کلمه های جدید" آمده است ذکر چند نکته ضروری است. گفته می شود " واژگان، اورست هر زبان است**"( کریستال،** **1990)**. این جمله اهمیت واژه آموزی و گسترش آن را در زبان نشان می دهد. بنابراین، چگونگی آموزش واژگان در طراحی یک کتاب زبان – اگر نگوییم بیشتر – حداقل هم ارز آموزش دستور است. اولین سوالی که باید در ذهن یک مولف کتاب زبان متبادر شود این هست که آموزش را با چه واژگانی شروع و بسط دهیم.

در آموزش هر زبانی اساسا واژه ها، عبارت ها و جمله های پرکاربرد در ابتدا ارائه و به ترتیب به سمت واژه های کم بسامد جهت گیری می شوند. مولف برای گزینش واژگان آموزشی نیازمند به یک پیکره ی کلی از آن زبان هست. درک یک چنین پیکره ای از دو شیوه میسر است که به نوعی مکمل یکدیگرند. اول اینکه مولف یک کتاب آموزش زبان باید تجربه ی اکادمیک کاملی از مفاهیمی چون زبان، آموزش، روانشناسی یادگیری و طراحی و برنامه ریزی درسی داشته باشد. هر کدام از این ها، علوم دقیق و در عین حال به هم پیوسته ای است که درک درست از آنها مستلزم سال ها مطالعه و اندیشه هست. بدون گذراندن چنین تجربه ای بی شک تالیف یک کتاب برخاسته از نگرش هایی می شود که فاقد اعتبار علمی است و آثار آن در کتاب مولف کاملا برجسته است. دوم این که مولف یک کتاب زبان حتما باید تجربه ی یادگیری حداقل یک زبان خارجی را به طور کامل داشته باشد. به نظر می رسد نویسنده ی محترم در هر دوی این دو مورد به مرز استقلال و تسلط نرسیده باشد.

در بخش آموزش واژگان این سوال مطح می شود که معیار پرکاربرد بودن واژه ها و یا جمله هایی که در این کتاب آموزش داده می شود، چیست؟ آیا گزینش واژه ها و جمله ها از یک تحقیق میدانی با منبع مشخصی استخراج شده اند یا اینکه احتمالا ذوقی و سلیقه ای و تخمینی هستند؟ در این مجموعه به طور کلی به مساله حسن انتخاب واژگان و اولویت ارائه ی آنها کمتر توجه شده است. شاید به نظر بیاید کلمه هایی چون بابا، مامان، خواهر، برادر و..(کتاب اول، صفحه ی 7) پرکاربرد باشند به شرطی که زبان آموز ما یک کودک باشد؛ ولی برای یک زبان آموز بزرگسال کلماتی مثل استاد، دانشگاه و...بسامد بیشتری دارند. به همین ترتیب می توان در مورد معرفی فعل ها هم گفت مثلا به جای فعل هایی چون دوید و ماند (کتاب اول، صفحه ی 14) فعل هابی مانند نوشت، خواند، خورد، دید، رفت و..را ابتدا آموزش داد - این که چرا نویسنده، آموزش را به جای زمان های پرکاربرد مضارع اخباری و جمله های اسنادی، با زمان گذشته ی ساده آغاز کرد مساله ی دیگری هست که در ادامه ی این نوشتار به آنها پرداخته می شود.

این که نویسنده ی محترم در گزینش واژه گان اولویت را به بسامد آنها نداده است خود، می تواند دلیلی باشد که ایشان حقیقتا تجربه ی یادگیری حداقل یک زبان خارجی را به طور کامل از سر نگذرانده باشند.

نکته ی دیگر درباره ی آموزش واژگان در این کتاب، تعداد واژه های جدید در هر درس به ویژه معرفی فعل های متعدد در آن ها هست. گسترش سطح واژگانی هر زبان آموز به صورت تدریجی و آن هم در قالب جمله های پرکاربرد به دست می آید. در این کتاب به ویژه از درس ششم کتاب اول به بعد، بعضا تعداد کلمه های جدید در هر درس از مرز 60 و 70 هم می گذرد.( برای نمونه رجوع شود به درس 6 از کتاب اول، درس 7 از کتاب دوم، درس 5 از کتاب سوم و درس 4 از کتاب چهارم).

نویسنده ی محترم صرفا به این دلیل که به زبان آموز قاعده ی زمان حال ساده (مضارع اخباری) را به صورت نظری معرفی کرده اقدام به ارائه فعل های بیشماری( بعضا 10 فعل) در یک درس می کند که در عمل با توجه به مثال های غیر کاربردی – در ادامه به آن پرداخته می شود – که برای آنها در قالب جمله هایی بعضا فاقد معنا – در ادامه به آن پرداخته می شود – می آورد به ندرت می تواند جایی در ذهن زبان آموز باز کند. برای مثال فعل های زیر در بخش کلمه های جدید برای درس سوم از کتاب چهارم ارایه شده است: چسبیدن، چسباندن، پوشاند، لرزیدن، فرمودن، نماز خواندن، روزه گرفتن، چسب زدن و خیره شدن. تصور کنید این فعل ها در کنار بیش از چهل کلمه ی جدید در این درس از جمله: آمپول، قرص، مدادرنگی، ماژیک، خط کش، پرچم، کبریت، مقوا، قیچی، اسکناس و...چگونه می تواند رغبتی برای زبان آموز در یادگیری ایجاد کند.

5**. عدم طرحی روشن در روشناسی تدریس**

در بحث روش شناسی تدریس[[2]](#footnote-2) یک زبان باید قبل هر چیز تعریفی روشن و منطقی از مفهوم روش داشته باشیم. من قبل از ورود به اشکالی که در این زمینه بر کتاب وارد هست تحلیلی از مفهوم روش ارائه می دهم که در واقع تقریری از کتاب " اصول و فنون آموزش زبان خارجی" از آقای "لارسن فریمن" است و هر مولف و معلم زبان باید ضروتا آن را بارهای بار به دقت مطالعه کند. کلمه ی روش در اصطلاح روش شناسی تدریس مانند مفهوم وزن در فیزیک یک مفهوم "بُرداری" هست؛ بدین معنی که روش به خودی خود تعریف ناپذیر است و برای تعریف نیاز به دو مفهوم دیگر دارد: 1. اصول[[3]](#footnote-3) 2. تکنیک[[4]](#footnote-4) - این دومی را در فارسی به فنون هم ترجمه کردند.

در گفتمان روشناسی تدریس یک زبان، اصول عبارت از مجموعه گزاره هایی می شود که رویکرد ما را به ماهیت زبان و نیز ماهیت یادگیری[[5]](#footnote-5) زبان نشان می دهد. رویکردهای اصلی به زبان سه دسته اند: 1. سنتی یا معنامدار[[6]](#footnote-6) 2. ساختاری[[7]](#footnote-7) یا اتمی 3. ارتباطی[[8]](#footnote-8). من تلاش می کنم با اشاره ی کوتاه و مناسب پرتوی بر این رویکردها بیافکنم و جزئيات بیشتر را با ارایه منابع در بخش کتابنامه به خوانندگان محترم واگذار می کنم.

رویکرد سنتی یا معنامدار، زبان را یک پیکره ی[[9]](#footnote-9) مرکب می انگارد که تا سطح کلمه قابل تجزیه هست. هر فردی با چنین رویکردی به پالودگی در زبان قائل هست و نیز زبان را نوشتار – و نه گفتار- می داند. دراین رویکرد، زبان پدیده ای است که باید از آلودگی مصون بماند و به همین دلیل، بسیار تلاش می شود تا سبک نویسندگان ادبی و اقوال صاحبان خرد در گذشته را بر متون و گفتار معاصر تجویز کند.

رویکرد ساختاری یا اتمی اما زبان را پدید ه ای توصیف پذیر می داند که عناصر سازنده ی آن را می توان تا سطح واج از یکدیگر تفکیک کرد. در این رویکرد، مراد از زبان، گفتار هست و معیار درستی و نادرستی یک زبان در ساحت واژه و ساخت همانی است که در بین گویشوران[[10]](#footnote-10) یک زبان کاربرد دارد. در این رویکرد، همچنین هر زبانی توصیف خاص خود را دارد و قواعد هیچ زبانی را نباید بر زبان دیگر تحمیل و تجویز کرد. و خلاصه رویکرد ارتباطی به زبان که ضمن قبول رویکرد اتمی، زبان را پدیده ای اجتماعی می داند که در پیوند با روابط انسانی و بر اساس نیاز بشری، زاده و گسترش می یابد.

تا اینجا یک بعد از مفهوم اصول را دریافتیم. بعد دیگر اما با رویکردها نسبت به یادگیری زبان مرتبط است. رویکردها به یادگیری زبان نیز سه دسته اند که در تحول تاریخی خود، درست به موازات رویکرد های سه گانه ی فوق به زبان شکل گرفتند. این رویکردها که باز هم به صورت مختصر و فقط یه اندازه ای که به کار این نقد می آیند عبارتند از: 1. رویکرد مبتنی بر روانشناسی قدرت 2[[11]](#footnote-11). رویکرد شناخت گرا[[12]](#footnote-12) 3. رویکرد فراشناخت[[13]](#footnote-13).

رویکرد مبتنی بر روانشناسی قدرت، مغز آدمی را به مثابه ی عضله ای می داند که باید آن را با تمرین و باز هم تمرین قوی ساخت. در این رویکرد مغز از نقاط مختلفی تشکیل شده است که می شود با تمرین های سخت آنها را برجسته نمود. زبان در این رویکرد یکی از ابزاری هست که می تواند در تامین این هدف به کار آید. از بر کردن قواعد پیچیده ی زبانی، به خاطر سپردن شمار زیادی از واژگان و خواندن متون دشوار ادبی و تاریخی از فعالیت هایی هست که به زعم پیروان این رویکرد به کسب مهارت های زبانی منجر می شود.

در رویکرد شناخت گرا اما مغز آدمی عضله نیست بلکه از مغز پدیده ای زاده می شود به اسم ذهن که دارای مکانیسم خودکاری[[14]](#footnote-14) هست ؛ بدین معنی که داده های خارجی را – بدون دخالت هوشیارانه ی[[15]](#footnote-15) آدمی- مرتب[[16]](#footnote-16)، پردازش[[17]](#footnote-17)، ذخیره[[18]](#footnote-18) و در مواقع لازم بازیابی[[19]](#footnote-19) می کند. این چنین رویکردی به یادگیری، درست در امتداد رویکرد ساختاری به زبان قرار دارد و مکمل آن است.

رویکرد فراشناخت به یادگیری زبان نظریه ی شناخت گرایی را به تمامی می پذیرد اما قایل است به این که این فرایند ذهنی نیمه هوشیار[[20]](#footnote-20) را می توان به سطح هوشیاری منتقل کرد. رویکرد فراشناخت به یادگیری در کنار رویکرد ارتباطی به زبان قرار می گیرد.

اکنون دو بال مفهوم اصول و ارتباط آن دو را با یکدیگر دریافتیم. بنابراین وقتی می گوییم یک مولف یا مدرس زبان چه اصولی را در تدریس یا تالیف یک کتاب زبان پیشه کرده است،منظور این هست که چه رویکردی به ماهیت زبان و نیز ماهیت یادگیری زبان دارد. هر مولف کتاب آموزش زبان باید از اصولی پیروی کند یعنی رویکردی به زبان و رویکردی به یادگیری داشته باشد. با تعیین اصول، فنون به خودی خود در آن اصول مشخص، خود را نشان می دهند. مراد از فنون در تالیف و تدریس کتاب زبان، چگونگی اجرای فرایند تدریس- یادگیری[[21]](#footnote-21) هست. این فنون نقش معلم، نقش زبان آموز، نوع تمرین ها ی کتاب، نقش وسایل کمک آموزشی و حتی شیوه آزمون سازی را تعیین می کنند. برایند اصول و فنون را روش شناسی تدریس یک زبان خارجی می گویند.

از نوع طراحی کتاب و تمرین های درس ها این گونه برمی آید که کتاب " آموزش نوین زبان فارسی" عملا ازیک اصول و فنون ( روش شناسی) منسجمی پیروی نکرده است. نویسنده محترم اگرچه به ظاهر و با توجه به تجزیه ی زبان به واج ها – آن هم به صورت ناقص - رویکردی ساختاری به زبان دارد اما همچنان در حوزه یادگیری به روانشناسی قدرت وابسته است. از طرفی، تراکم حجم داده های زبانی در هر درس، پرداختن به آموزش نظری دستور زبان، گزینش متون ادبی و....نشان می دهد که ایشان به زبان نگاهی سنتی و معنا مدار هم دارند. این آشفتگی در انتخاب روش شناسی ای روشن، معلم های تدریس این کتاب را هم دچار محدودیت می کند و هیچ مجالی برای معلم در تامین اهداف ارتباطی زبان باقی نمی گذارد. معلم های این کتاب عملا انتخابی جز توسل به استفاده از زبان واسطه و ترجمه ی کلمات که به نوعی باید آن را روش " دستور- ترجمه"[[22]](#footnote-22) خواند، ندارد.

این نکته با نگاه به اولین درس کتاب کاملا مشخص است؛ زیرا زبان آموزی که هنوز هیچ صدا، حرف و کلمه ای از زبان دوم را نیاموخته باید چنین جمله هایی را بیان کند: برادر رفت. شب بابا از اداره آمد، عصر مامان به بازار رفت. بنابراین، این مجموعه کتاب برای کلاسی که زبان آموزانی با ملیت های مختلف دارد اصلا مناسبت ندارد مگر این که زبان آموزان ترجیجا به زبان عربی به عنوان زبان واسطه تسلط داشته باشند. از طرفی، اتخاذ چنین روشی شاید در دراز مدت بعضی از زبان آموزان کوشا را به توانش نحوی زبان فارسی و تا سطح خواندن و درک مطلب هدایت کند اما تجربه ی آموزش زبان خارجی نشان می دهد که دست کم هرگز زبان آموز را به توانش ارتباطی زبان رهنمون نمی سازد.

  **6. آمیختن دستور نظری و دستور آموزشی**

 در این بخش دست کم دو اشکال اساسی وجود دارد: اولی مرتبط است با شیوه ی آموزش نکات دستوری و دومی مربوط می شود به تعریفی که نویسنده ی محترم از بعضی از جنبه های دستور به ویژه مقوله زمان و حالت های آن دارد.

در توضیح مورد اول شایان ذکر است که یک مولف کتاب آموزش زبان باید بین دستور نظری[[23]](#footnote-23) و آن دستوری که به کار آموزش می آید مرز قایل شود. متاسفانه در کتاب " آموزش نوین زبان فارسی" به این نکته ی اساسی دقت کافی نشده است. نگاهی به بخش دستور کتاب نشان می دهد که نویسنده به آموزش نکات دستوری ای پرداخته که دانستن نظری آن برای زبان آموز فایده ای ندارد و چه بسا چیزی از آن متوجه نشود و معلم چاره ای ندارد که برای آموزش آن متوسل به زبان واسظه شود. زبان آموزی که تازه شروع به یادگیری زبانی می کند چگونه معانی و مفاهیم کلماتی چون قید، نهاد، حرف اضافه را می فهمد. نویسنده ی محترم بر اساس همان نگرش معنا محور[[24]](#footnote-24) و تجویزی[[25]](#footnote-25) به زبان که شرح آن در بخش روش شناسی تدریس آمد به ناچار نسبت به یادگیری نیز منظق قیاسی[[26]](#footnote-26) را در نظر می گیرد. به همین دلیل با ارائه ی قواعد دستوری با کمترین مثال، از زبان آموز انتظار دارد آن قواعد را به جمله ها تعمیم[[27]](#footnote-27) دهد. این شیوه ی تدریس دستور نظری است که خیلی پیش تر روش آموزش زبان های لاتین و یونانی و بعد ها تا اوایل قرن بیستم معیار آموزش زبان خارجی در اروپا و آسیا شد. اما پیدایش روانشناسی شناخت گرا و نیز رویکرد ساختارگرایی به زبان، شیوه ی آموزش زبان های خارجی و از جمله تدریس دستور به کلی دگرگون شد. با این اصول( رویکرد به زبان و رویکرد به یادگیری)، دستور نظری از کتب های آموزش زبان جذف و به جای آن از دستور آموزشی[[28]](#footnote-28) استفاده شد.

در دستور آموزشی، قواعد دستوری کوتاه و فقط در حد نیاز زبان آموز ارائه می شود. در کتاب های آموزش زبان بر پایه این اصول، تلاش می شود که زبان آموز را هرچه بیشتر در معرض مثال های متعدد و البته کاربردی قرار دهند تا خودشان از کثرت جزء به یک قاعده ی کلی برسند. به عبارت دیگر، برخلاف روش "دستور- ترجمه"، کتاب هایی که بر پایه رویکرد ساختاری به زبان و نیز شناختی به یادگیری تالیف شده اند منطق استنباطی در کسب قواعد دستوری را استقرایی[[29]](#footnote-29) در نظر می گیرند. این که من عنوان این بخش را خلط دستور نظری و آموزشی نام نهادم به وضوح در کلام نویسنده ی محترم در بخش مقدمه ی کتاب اول آمده است: " مباحث دستور زبان به صورت نظری در این بخش ارائه شده و فارسی آموزان می توانند با یاری شم زبانی ای که در قسمت کلمه های جدید به دست آورده اند قواعد درس را در انواع جمله ها و ترکیب ها به کار ببرند." اما این که مراد نویسنده ی محترم از اصطلاح "شم زبانی" چیست و این که چگونه زبان آموز با این شم، قواعد زبان را آن هم از " کلمه های جدید" می فهمد سوال خطیری است که حداقل من پاسخی برایش نیافتم.

اما اشکال دوم در این بخش مربوط به تعریفی می شود که نویسنده ی محترم از بعضی از زمان ها و حاالت های آنها در فارسی ارائه کرده است. اجازه بدهید قبل از ورود به اصل موضوع، یک اشکال فنی دیگر را که مربوط به آموزش زمان ها هست، مطرح کنم. اولین اشکال، مربوط به ترتیب ارائه زمان ها است. نویسنده ی محترم آموزش زمان را در این کتاب از "گذشته ی ساده" شروع می کند. این در جای خود، یک نکته بسیار ظریف را به ذهن من متبادر کرد؛ بدین معنی که اگر اولویت نویسنده ی محترم در آموزش زمان " گذشته ساده" را با اولویت ایشان در گزینش فعل هایی چون " ماندن" ، " ایستادن"، " افتادن" و...همراه کنیم درمی یابیم که فلسفه ی عمومی نویسنده ی محترم اساسا یک فلسفه ی ایستا و مدرسه مدار[[30]](#footnote-30) است. این نشان می دهد که چگونه جهان بینی ما با زبان شناسی، روانشناسی، روش شناسی تدریس، آزمون سازی و طراحی برنامه ی درسی ای که دنبال می کنیم گره خورده است.

در همه ی زبان ها، زمان مضارع( حال) و شکل پرکاربرد آن یعنی مضارع اخباری (حال ساده) هم در گفتار و هم در نوشتار بسامد بیشتری دارد. این موضوع نه تنها در زندگی روزانه بلکه، در کلاس درس و در مراودات و گفتگوهای زبان آموزان نیز صادق است. نکته ی دیگر این که آموزش هر زبانی را با جمله های اسنادی شروع می کنند. جمله های اسنادی از اساسی ترین و کاربردی ترین ساخت های زبانی هست. هر زبان آموزی در ابتدا نیاز دارد تا معرفی ای از خود و اشیای پیرامونش داشته باشد و این ها تنها با جمله های اسنادی میسر است.

نویسنده ی محترم با زمان "گذشته ی ساده" شروع کرد احتمالا به این دلیل که راه را برای آموزش زبان فارسی هموار کند؛ بدین معنی که زبان آموز تنها کافی است "نون" را از مصدر حذف کند تا به ریشه ی فعل گذشته برسد و بعد هم آن را صرف کند؛ غافل از این که یک چنین روشی، آموزش زبان را از روال طبیعی خود، خارج می کند و زبان آموز هیچ ارتباطی بین آنچه که می آموزد و آنچه را که باید به کار ببرد، پیدا نمی کند. نتیجه این می شود که از هر 100 نفر ورودی دوره ی اول آموزش زبان فارسی در رایزنی فرهنگی ایران در لبنان، 5 نفر هم به کتاب چهارم نمی رسند. این یک آمار واقعی و بر اساس مشاهدات شخصی خودم هست – نویسنده ی این نوشتار در لبنان حضور دارد.

اما نکته اساسی در این بخش این که نویسنده ی محترم در معرفی زمان ها بین شکل (صورت) یک فعل و کاربردهای آن تمیزی قایل نشد و از این رو در وجه تسمیه زمان ها با تکلف مواجه شد. برای مثال در صفحه ی 18 از کتاب اول آمده است: "حال استمراری( اخباری)". چگونه یک زمان در حالی که استمراری هست، اخباری هم می شود. نویسنده در بیان شکل این زمان عجیب ( استمراری- اخباری) در همین صفحه " می" را علامت استمرار می داند. اگر " می" علامت استمرار هست، پس چه توجیهی برای حال اخباری دارد؟ این ها نشان می دهد که نویسنده ی محترم تعریف دقیق و کاربردی ای از زمان فعل در زبان فارسی ندارد. نویسنده محترم نمی داند که اصل این زمان " حال اخباری" است. هر زمانی ضرورتا دارای یک شکل است که ممکن است با یک یا چند کاربرد همراه باشد. شکل فعل در زمان حال اخباری عبارت است از : می + بن حال + شناسه. این شکل از فعل تحت نام "حال اخباری" دو کاربرد اصلی دارد: 1. بیان عادت ها در زمان حال که معمولا با قیدهای تکرار و عبارت های زمانی تکرار شونده همراه هست ( مادرم معولا صبح ها به نانوایی می رود). 2. بیان حقیقتی مسلم که مورد تایید عموم هست ( زمین دور خورشید می گردد).

با این حال، شکل فعل مضارع اخباری دو کاربرد دیگر هم دارد که اصطلاحا جانبی یا ثانویه است: 1. اگر با یک قید یا عبارت زمانی آینده همراه شود نشان دهنده ی زمان " آینده ی ساده" است ( پدرم فردا از مسافرت برمی گردد). 2. اگر با قید ها و عبارت های زمانی مانند " در حال حاضر"، " اکنون"، " حالا" و ...همراه شود نشان دهنده ی زمان حال استمراری هست ( من در حال حاضر در لبنان زندگی می کنم).

همانطور که در مثال ها پیداست اصل این زمان، حال اخباری هست اما می تواند در شرایط معین به جای زمان های حال استمراری و آینده ی ساده نیز به کار بروند. این، بدان معنی هست که هر کدام از این دو زمان حال استمراری و آینده ی ساده به جای خود، زمان های مستقلی هستند که شکل فعل مخصوص به خود دارند. شکل اصلی فعل در آینده ی ساده عبارت است از: بن حال خواستن + شناسه + بن گذشته ( خواهم رفت، خواهی نوشت). شکل اصلی فعل در حال استمراری نیز عبارت است از: بن مضارع داشتن + شناسه + شکل فعل حال اخباری( دارم می روم، داری می نویسی). بنابراین اگر در زبان فارسی، شکل فعل در زمان حال اخباری را در دو کاربرد حال استمراری و آینده ی ساده به کار می بریم به این معنی نیست که وجه تسمیه ی آن را هم حال استمراری و یا آینده ی ساده تلقی کنیم.

نویسنده ی محترم یک چنین نگرشی را هم در تعریف زمان " گذشته ی استمراری" دارد. در صفحه ی 116 از کتاب اول، بخش دستور تنها شکل فعل در این زمان آورده شده و هیچ توضیحی در مورد کاربرد آن داده نشد. نویسنده در معرفی کاربرد این زبان تنها به ذکر یک مثال بسنده کرده است: " پارسال من هر روز به مدرسه می رفتم". این در حالی است که شکل فعل " گذشته ی استمراری" یکی از زمان های پرکاربرد در گفتار و نوشتار است. به نظر می رسد که نویسنده ی محترم در بیان علمی و روشن کاربرد این زمان به یک جمع بندی نرسیده باشد؛ وگرنه هیچ توجیهی برای عدم توضیح – حداقل – یک خط درباره ی آن وجود ندارد.

گذشته استمراری زمان پر اهمیتی هست چون ما برای بیان بسیاری از اعمال که در گذشته وجود داشت و دیگر درزمان حال هیچ اثری از آن نیست به این زمان نیاز مبرم داریم. برای مثال: "وقتی بچه بودم هر روز ساعت 6 بیدار می شدم". یا " دایناسورها خزندگان عظیم الجثه ای بودند که بیش از سه ملیون سال قبل زندگی می کردند".

این زمان همچنین از این نظر که در جمله های مرکب یک سلسله از اعمال به هم مرتبط را در گذشته به یکدیگر پیوند می دهد نیز حائز اهمیت است. برای نمونه: " دیروز وقتی مادرم لباس ها را می شست، پدرم از سرکارش برگشت و با من که تلویزیون تماشا می کردم دعوا کرد که چرا امتحان فردا را نمی خوانم.

نویسنده ی محترم به شکل دیگر فعل در این زمان هیچ اشاره ای نکرد. گذشته ی استمراری در کاربرد دوم خود به ویژه در سبک گفتاری به این شکل هم به کار می رود: صرف گذشته ی ساده ی داشتن + شکل فعل در گذشته ی استمراری رسمی ( داشتم می رفتم، داشتی می نوشتی).

اشکال در مورد زمان های فعل فراوان هست از جمله این که آموزش زمان " گذشته ی نقلی" که کاربرد آن منسوخ شده دیگر ضرورتی نداشت. امروزه به جای گذشته نقلی از گذشته ی ساده همراه با قید ها و عبارت های زمانی مناسب استفاده می شود. برای نمونه جمله ی " من غذا خورده ام" به صورت " من تازه عذا خوردم" بکار می رود. یا مثلا به جای جمله ی " من به امریکا مسافرت نکرده ام" می گوییم " ما تا حالا (تاکنون) به امریکا مسافرت نکردم".

نکته آخر در این بخش این که بعد از 200 ساعت آموزش و پایان مرحله ی میانی ( آن طور که نویسنده در صفحه ی آخر کتاب چهارم آورده است) هیچ اشاره ای به جمله های شرطی و شکل مجهول فعل ها نشده است.

**7. تکلف در جمله سازی**

این اشکال اگرچه از نظر ترتیب در آخر گنجانده شده است اما به واقع از برجسته ترین اشکال در کتاب به شمار می رود. آموزش زبان در واحد جمله باید به صورت کامل و با معنای کامل باشد. اما در این کتاب بسیاری از جمله های درس ها از نظر معنایی ناقص یا بدون آشنایی ذهنی و بی قرینه است که این موضوع به زبان آموزی آسیب می زند و باعث شکل گیری جمله های غلط در ذهن زبان آموز می شود؛ خصوصا در اوایل آموزش زبان که ذهن زبان آموز کاملا خالی از زبان فارسی است. برای نمونه صفحه ی 14 درس دوم از کتاب اول: " معلم ماند". این پرسش پیش می آید که صحبت از چیست و معلم در کجا ماند. در صفحه ی 28 درس سوم از همین کتاب: " کودک ایستاد". پیش از آن صحبت از چه بوده که اکنون کودک ایستاد. صفحه ی 78 درس هفتم از همین کتاب: "ما لباس های زشت را نپوشیدیم". مفعول معرفه است و چنین جمله ای نشان می دهد که ما پیش از این از لباس سخن می گفتیم ولی در متن چنین نیست. صفحه ی 92 درس هشتم از همین کتاب: " پسرها و دخترها این درس را خوب فهمیدند". کدام پسرها و دخترها؟ صفحه ی 110 درس نهم از همین کتاب: " من هفته ی قبل حقیقت را به دوستم گفتم". چه حقیقتی را گفته اید؟

جمله باید تمام باشد و شنوده ذهنش قانع شود و منتظر یا دنبال پیش یا پس از جمله نباشد تا بداند این جمله از چه سخن می گوید.

بسیاری از جمله چه در بخش جمله سازی و چه در بخش گفتگو غیر کاربردی هستند. همه ی درس ها با عنوان کلمه های جدید آغاز و سپس وارد جمله می شود. اگر واژه ی هر درس را جدا در نظر بگیریم شاید بتوان آنها را واژه های کاربردی یا تا حدودی پر بسامد دانست مانند دوید، دانش آموز، کتاب، کلاس. البته از واژه هایی مانند همکلاسی، حیاط، کتابخانه، میز، باغ، کشتی، طبیعت، و ساحل جز در محیط ها و نیازهای خاص استفاده نمی شود؛ اما جمله های متن چندان کاربردی نیست و بیشتر ساختگی است و هدف این بوده که واژه هایی را که با عنوان " کلمه های جدید" معرفی شدند در جمله قرار بگیرند. این نگرش باعث شده برخی جمله ها فقط در یک واژه تفاوت داشته و کاملا با جمله های دیگر شبیه باشند. مانند: " دانش آموز از خانه به کتابخانه رفت". " دانش آموز از کلاس به کتابخانه رفت" ( درس دوم، کتاب اول، صفحه ی 18). از طرف دیگر، بسیاری از جمله های به کار رفته در کتاب تصنعی است و با این ترکیب در محاورات و نوشته های طبیعی و معمولی به کار نمی رود برای نمونه: آیا دانش آموز با همکلاسی در مدرسه ماند؟ ( درس دوم، کتاب اول، صفحه ی 22). " خواهر زیر درخت ایستاد" ( درس سوم، کتاب اول، صفحه ی 40). باران از ابر بارید. کودک د شب خوابید. خورشید در روز به آسمان آمد. ماه و ستاره در شب به آسمان آمدند" ( درس چهارم، کتاب اول، صفحه ی 41). " ما آب را با لیوان نوشیدیم" ( درس ششم، کتاب اول، صفحه ی 63). " پدر یک ساعت قبل فرزندش را با ماشین آورد" ( درس هشتم، کتاب اول، صفحه ی 110). " آنها یک هفته در مشهد، حرم امام رضا را زیارت می کردند و غذاهای ایرانی را در مشهد می خوردند" ( درس نهم، کتاب اول، صفحه ی 120).

یا مثلا در تمرین صفحه ی 44، درس چهارم از کتاب اول از زبان آموز خواسته شده که " کلمه ی مناسب را در جای خالی بگذارید". در این تمرین ها در هر چهار جلد کتاب اکثر جمله ها غیرکاربردی و ساختگی است: " من روی.............خوابیدم( دریا، باغ، **کشتی**). آیا هانیه از ...........به لبنان آمد؟ (**دریا،** ابر، درخت، ماه).

برخی از تمرین ها، گفتگوها و سوال و جواب ها و نیز جمله های بخش " بشنوید و تکرار کنید" نیز تصنعی و بیشتر غیرکاربردی است. برای نمونه: آیا احمد در کلاس دوید؟ خیر.....( درس دوم، صفحه ی 21، کتاب اول). "آیا دانش آموز با همکلاسی اش در مدرسه ماند؟ بله دانش آموز با همکلاسی اش در مدرسه ماند" ( درس دوم، صفحه ی 22، کتاب اول). " احمد: آیا امروز بابا به مدرسه آمد؟ فاطمه: بله امروز بابا به مدرسه آمد. احمد: آیا بابا از خانه به مدرسه آمد؟ فاطمه: خیر، بابا از خانه به مدرسه نیامد. بابا از اداره به مدرسه آمد" ( درس دوم، صفحه ی 25، کتاب اول). " آیا کودک دیروز در خانه روی میز ایستاد؟ بله دیروز کودک در خانه روی میز ایستاد" ( درس سوم، صفحه ی 35، کتاب اول). " آیا دیروز تو در کلاس روی میز نشستی؟" ( درس سوم، صفحه ی 36، کتاب اول). " حمید: رضا! آیا علی و احمد از روی کوه به زمین افتادند؟ آیا آنها دیشب از روی درخت افتادند؟ ( درس پنجم، صفحه ی 60، کتاب اول). این ها فقط نمونه های دم دستی هستند. در واقع بیش از 70 درصد جمله های کتاب از همین سنخ هستند.

این مساله علاوه بر جمله های گفتگوها و مثال ها برای کلمه های جدید در متن خواندن و درک مطلب نیز مشهود است. اگر چه قبول داریم ساختن یک متن طبیعی بر اساس اندوخته و دانش زبانی و واژگانی یک زبان آموز پایه در ابتدا سخت است؛ اما نویسنده ی محترم حتی بعد از 6 درس نتوانسته یک متن طبیعی بسازد. منظور از متن طبیعی این است که مخاطب یا خواننده ی مطلب احساس نکند جمله ها ساختگی و برای این است که به هر شکل مطلب یا واژه ای به او منتقل شود بلکه بتواند خود را در متن ببیند و با متن صمیمیت و همدلی پیدا کند. در کتاب اول حداقل هیج کدام از متن ها این همدلی و همراهی را در مخاطب ایجاد نمی کند. برای نمونه متن درس هفتم از کتاب اول را مرور می کنیم: " من در فصل بهار به باغ رفتم. من در باغ درخت ها و گا ها و چشمه ها را دیدم. من از دور صدای گرنده ها را شنیدم. من طبیعت را در فصل بهار زیبا دیدم. رنگ طبیعت در فصل بهار سبز است. باران در بهار خیلی بارید. تابستان بعد از فصل بهار آمد. من فصل تابستان را هم سبط و زیبا دیدم. من در تابستان میوه را بر روی درخت ها دیدم. من در تابستان خیلی میوه خوردم. تابستان رفت و پاییز آمد. من رنگ برگ های درخت ها را در پاییز زرد و قرمز دیدم. برگ های درخت ها در فصل پاییز از درخت ها افتادند. در پاییز پرنده ها به مکان های گرم رفتند. من در فصل پاییز به مدرسه رفتم. بعد از فصل پاییز زمستان آمد. من در زمستان لباس گرم پوشیدم. برف در زمستان خیلی بارید. من در زمستان گل ها و برگ های درخت را ندیدم. من در زمستان صدای پرنده ها را نشنیدم. طبیعت در زمستان خوابید. همه ی فصل های سال معلم امید و زندگی هستند."

از این متن آشکار است که نویسنده بیشتر خواسته ویژگی ها و رخدادهای طبیعی فصل ها را منتقل کند و مفاهیم آن را آموزش دهد؛ یعنی بیشتر از آن که زبان آموزی مورد نظر باشد انتقال مفهوم و پیام مورد نظر بوده است و به همین خاطر متنی تصنعی تولید شده است. وقتی شما زمان گذشته ی ساده را در اولویت آموزش قرار بدهید و تا پایان کتاب اول هیچ اشاره ای هم مضارع اخباری نکنید؛ نتیجه این می شود متن هایی تولید کنید که فاقد انسجام معنایی باشد.

**نتیجه گیری**

کتاب " آموزش نوین زبان فارسی"، تالیف دکتر احسان قبول به منظور کارآمدی به طور کلی نیاز به یک بازنگری عمیق، بازنویسی دقیق و اصلاح وسیع دارد. اساسا با ادله و استدلالی که در این نوشتار آمده، این کتاب بر پایه یک اصول علمی روشن برخاسته از یک رویکرد مشخص به زبان و یادگیری تالیف نشده است و بیشتر برپایه تجربه های یادگیری – و نه آموزش - زبان فارسی در شخص مولف است. کتاب بیشتر از این که برای آموزش غیرفارسی زبانان تالیف شده باشد متوجه مخاطبانی هست که فارسی، زبان بومی آنهاست و در سال های آخر پایه ی ابتدایی تحصیل می کنند. از طرفی، عدم پرداختن به حروف الفبا، عدم توازن در کمیت درس ها، آشفتگی در آموزش واژگان، عدم طرحی روشن در روش شناسی تدریس، آمیختن دستور نظری و دستور آموزشی و تکلف در جمله سازی مشکلاتی هستند که به زعم من نوشتن یک مجموعه کتاب جدید را به مراتب مقرون به صرفه تر از بازنویسی این مجموعه می کند.

در پایان این که این نوشتار تنها از سر دلسوزی و و صرفا برای بهبود وضعیت نابسامان آموزش زبان – حداقل در لبنان که شخصا حضور دارم- به رشته تحریر درآمده است. باشد که به کار آید...

**پایان**

**23/ شهریور/ 1395**

**کتابنامه**

اصول و فنون آموزش زبان خارجی/ دایان لارسن فریمن، ترجمه ی منصور فهیم.

بررسی زبان/ جرج یول، ترجمه‌ی نسرین حیدری

تمرينهاي كلاس دستور زبان فارسي/ انوري/ انتشارات سخن

روش ها، فنون و الگوهای تدریس/ امان الله صفوی/ تهران، سمت.

مبانی زبانشناسی و کاربرد آن در زبان فارسی/ ابوالحسن نجفی/ تهران، سمت

نقد کتاب آموزش نوین زبان فارسی/ محمود مهرآوران، فصلنامه ی تخصصی مطالعات آموزش زبان فارسی.

نحو زبان فارسي بر اساس نظريه حاكميت و وابستگي/ دكتر مير عمادي/ سمت.

نگاهی تازه به دستور زبان/دکتر محمدرضا باطنی/ تهران، رهنما.

• An Introduction to Language/ V. Fromkin, R. Rodman, and N. Hyams.

• Approaches and Methods in Language Teaching/ J.C. Richards.

• Developing Second Language Skills/ K. Chastain.

• Encyclopedia of Language / D. Cristal.

• Principles of Language Learning and Teaching/ D.H. Brown.

• Teaching by Principles/ D.H. Brown and L. Heekyeong.

• Techniques and Principles in Language Teaching/ D. Larsen-Freeman.

• The Study of Language/ G. Yule.

1. 1. دانشجوی سال چهارم رشته زبان انگلیسی با گرایش زبان شناسی، دانشگاه لبنان.

Darzi.b@yahoo.com [↑](#footnote-ref-1)
2. .Teaching Methodology [↑](#footnote-ref-2)
3. . principle [↑](#footnote-ref-3)
4. . technique [↑](#footnote-ref-4)
5. . approach to Language and approach to Learning [↑](#footnote-ref-5)
6. . Traditional [↑](#footnote-ref-6)
7. . Structural [↑](#footnote-ref-7)
8. . Communicative [↑](#footnote-ref-8)
9. . Corpus [↑](#footnote-ref-9)
10. .Speakers [↑](#footnote-ref-10)
11. .Faculty Psychology [↑](#footnote-ref-11)
12. . Cognitive approach [↑](#footnote-ref-12)
13. . Meta-Cognitive Approach [↑](#footnote-ref-13)
14. . Automatic [↑](#footnote-ref-14)
15. . Conscious [↑](#footnote-ref-15)
16. . Arrangement [↑](#footnote-ref-16)
17. . Processing [↑](#footnote-ref-17)
18. . Storage [↑](#footnote-ref-18)
19. , Retrieval [↑](#footnote-ref-19)
20. . Sub-Conscious [↑](#footnote-ref-20)
21. . Teaching- Learning Process [↑](#footnote-ref-21)
22. Grammar Translation [↑](#footnote-ref-22)
23. Theoretical Grammar [↑](#footnote-ref-23)
24. . Meaning-Based Attitude [↑](#footnote-ref-24)
25. , Prescriptive [↑](#footnote-ref-25)
26. Deductive Logic [↑](#footnote-ref-26)
27. .Generalization [↑](#footnote-ref-27)
28. . Educational Grammar [↑](#footnote-ref-28)
29. . Inductive [↑](#footnote-ref-29)
30. . Scholastic [↑](#footnote-ref-30)