

# واژگان پایه در خدمت ادبیات کودک و برنامه‌ریزی درسی

○ جعفر علاقه‌مندان

واژگان نامناسب مهم‌ترین علت و گاه تنها علت شکست در خواندن و فهم متن است.

راسل به نقل از کول

ص - ۸۸۸

وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ

سوره بقره آیه ۳۱

## چکیده:

جامعه‌شناسان زبان در معرفی گونه‌های اجتماعی زبان به گونه‌ای اشاره می‌کنند که با توجه به عامل اجتماعی سن تعریف می‌شود. از این منظر زبان کودک و نوجوان یکی از گونه‌های اجتماعی زبان است. تردیدی نیست که نویسندگان ادبیات کودک و نوجوان باید به گونه‌ی زبانی توجه کنند. یکی از مسائلی که در زبان کودک و نوجوان مطرح می‌شود، واژگان آن است. واژگان مجموعه واژه‌هایی است که به عنوان مصالحی زبانی برای ارتباط با کودک و نوجوان مورد استفاده قرار می‌گیرد و اگر از میان این مجموعه میانگینی از واژه‌ها انتخاب شود که همه‌ی کودکان و نوجوانان یک گروه سنی آن‌ها را بفهمند. واژگان پایه به دست می‌آید.

متخصصان ادبیات کودک خواه در مقام تألیف و خواه ترجمه و تلخیص و بازنویسی و ویرایش با واژگان پایه (basic/core vocabulary) سر و کار دارند. واژگان پایه براساس چهار مهارت زبانی به گفتاری، شنیداری، خوانداری و نوشتاری تقسیم می‌شود. اما برخی از متخصصان از واژگان فکری نیز نام برده‌اند. سابقه پرداختن به واژگان پایه در جهان به هشتاد سال پیش می‌رسد اما در ایران سابقه‌ای کمتر از سی سال دارد. آن چه که از سی سال پیش در ایران انجام شده است. اولاً تداوم منطقی ندارد، ثانیاً با نظر انتقادی به روش‌های «تخمین» یا بهتراست گفته شود «تخمین» واژگان پایه در کشورهای دیگر نبوده است، ثالثاً مورد استفاده جدی و وسیع قرار نگرفته است. به همین دلیل نویسندگان ادبیات کودک و مولفان کتاب‌های درسی با استفاده از شم زبانی، ذوق و تجربه از واژگان پایه‌ای که در ذهن خود دارند بهره می‌برند.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با عنایت به این نکته که هر برنامه‌ریزی باید مبتنی بر اطلاعات باشد و واژگان پایه نیز از جمله اطلاعات مورد نیاز برنامه‌ریزان درسی و مولفان کتاب‌های درسی است بر آن شد که طرحی با عنوان «شناسایی واژگان پایه کودکان پیش دبستانی و دانش‌آموزان ابتدایی» تعریف کند. در این طرح کوشش می‌شود نخست روش‌های مناسب تخمین واژگان پایه در ایران بررسی شود. آن گاه با استفاده از پژوهشی میدانی و توصیفی و مشاوره با متخصصان ادبیات کودک، روان‌شناسان و زبان‌شناسان واژگان پایه‌ی آموزشی گروه‌های فوق را شناسایی کند. در عین حال این نکته مد نظر هست که واژگان پایه را نمی‌توان تعیین کرد، بلکه باید تخمین زد. نمی‌توان سقف آن را تعیین کرد بلکه باید به میانگین آن بسنده کرد و همواره به باز تولید آن اندیشید.

## کلید واژه‌ها:

واژگان پایه - واژگان خوانداری - واژگان نوشتاری - واژگان گفتاری - واژگان شنیداری  
برنامه‌ریزی درسی - ادبیات کودک - طرح واژگان پایه

## مقدمه :

زبان کودک در هر زبان هر چند زیر مجموعه‌ای از آن زبان است. اما دارای ویژگی‌هایی است که برای تسهیل ارتباط با دنیای کودک، هم برنامه‌ریزان درسی و هم

- با توجه به این نکته که از جمله اهداف غائی دوره ابتدایی کمک به فرایند اجتماعی شدن کودکان و برقراری روابط اجتماعی است، باید به این سؤال پاسخ داد که با کدام یک از واژه‌های مورد استفاده عموم، می‌توان مفاهیم اجتماعی را به کودکان منتقل کرد، آیا واژه‌هایی از قبیل «مواخذه» (ص ۳۲)، «احتزاز» (ص ۹۵)، «مرارت» (ص ۱۲۹) در فارسی پنجم از جمله واژه‌هایی است که ما را به این هدف برساند؟

سوالات فوق را می‌توان در چند سؤال زیر خلاصه کرد:  
- مولفان کتاب درسی از چه واژه‌هایی باید استفاده کنند تا دانش‌آموزان متن را به خوبی بفهمند و چه واژه‌هایی را با چه برنامه‌ای، چه ترتیبی و چه تعدادی می‌توانند وارد کنند؟

- منطق حاکم بر استفاده از واژه‌ها کدام است؟ و چه رابطه‌ای بین فرهنگ، ویژگی‌های اجتماعی، جامعه‌شناختی و مناسبات اجتماعی و نحوه استفاده از این واژه‌ها برقرار است؟ - آیا می‌توان سلسله‌مراتبی از واژه‌ها در چارچوب حوزه‌های واژگانی به صورت شبکه تنظیم کرد تا آموزش نه تنها در یک پایه هماهنگ بلکه در همه‌ی پایه‌های یک مقطع همگون باشد؟

- در هر سال تحصیلی چه تعداد واژه می‌توان به گنجینه لغات دانش‌آموز این دوره افزود؟

برنامه ریزان درسی از زاویه‌ی برنامه‌ریزی و این‌که هر برنامه‌ریزی نیاز به اطلاعات دارد و برنامه‌ریزی درسی هم نیازمند در اختیار داشتن اطلاعات است، بی آن که مستقیماً مسئله واژگان پایه را طرح کنند، ضرورت وجود بانک‌های اطلاعاتی را که یکی از آن‌ها واژگان پایه است، ذکر می‌کنند. ملکی در کتاب برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل) در این باره می‌نویسد:

«برنامه‌ریزی درسی به اطلاعات نیاز دارد تا بتواند باشناخت وضع موجود جهت‌گیری و هدف‌های مناسبی برای برنامه‌ریزی درسی انتخاب و تعیین کنند. برای دستیابی به این اطلاعات، وجود «بانک اطلاعاتی» بسیار ضروری است. برنامه‌ریزان درسی قادر نیستند در هر مرحله‌ای که به برنامه‌ریزی مشغول می‌شوند به گردآوری اطلاعات اقدام کنند، بلکه باید در یک پایگاه اطلاعاتی، اطلاعات گوناگون موجود باشد تا در صورت لزوم، برنامه‌ریزان استفاده نمایند. آنچه در وضعیت حاضر در نظام برنامه‌ریزی درسی ما خلاء بسیار قابل توجه محسوب می‌شود فقدان بانک اطلاعاتی مناسب است. به همین دلیل اغلب برنامه‌ریزی‌ها با حدس و گمان و قضاوت انجام می‌پذیرند.» (ص ۹۵)

برخی از متخصصان ادبیات کودک مستقیماً به مسئله واژگان پایه و اهمیت آن در برقراری ارتباط سازنده با کودک اشاره کرده‌اند. به عنوان مثال به نقل قول زیر از رحماندوست در کتاب ادبیات کودکان و نوجوانان توجه شود:

«واژگان پایه هر گروه سنی از لغاتی تشکیل می‌شود که اغلب قریب به اتفاق بچه‌های آن گروه سنی، معنی و مفهوم آن لغت‌ها را می‌فهمند. نویسندگانی که برای بچه‌ها می‌نویسد، پیش از هر چیز باید به واژگان پایه گروه سنی مخاطبش مسلط باشد.» (ص ۲۰)

عده‌ای دیگر از واژگان پایه به طور ضمنی زیر عناوینی چون «گنجینه‌ی لغات»، «ذخیره‌ی واژگانی» و... نام برده‌اند. حجازی در این گروه قرار دارد. وی در کتاب ادبیات کودکان و نوجوانان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها می‌نویسد:

«... نوشته در عین سادگی باید غنی‌کننده‌ی گنجینه لغت و شناخت کودک در زبان مادری نیز باشد.» (ص ۸۵)

### انواع واژگان پایه:

زبان شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت واژگان را با توجه به چهار مهارت زبانی به گفتاری<sup>۶</sup>، شنیداری<sup>۷</sup>، خوانداری<sup>۸</sup> و نوشتاری<sup>۹</sup> تقسیم کرده‌اند. براساس این تقسیم‌بندی واژگان خوانداری مجموعه واژه‌هایی است که به مهارت خواندن کمک کرده و فرد به

دست‌اندرکاران ادبیات کودک باید آن‌ها را در نظر بگیرند. یکی از این ویژگی‌ها حجم و نوع واژه‌هایی است که کودک آن‌ها را به کار می‌گیرد.

به طور طبیعی، شمار واژه‌های کودک از شمار واژه‌های بزرگسال کمتر است. هر چند در باب تعداد واژه‌های کودک، بین پژوهشگران توافق کاملی وجود ندارد. هوف گینزبرگ<sup>۱</sup> به نقل از تمپلین<sup>۲</sup> (۱۹۵۷) متوسط حجم واژگان دانش‌آموز کلاس اول را بیش از ۱۴ هزار واژه اعلام می‌کند (ص ۸۰) و در عین حال متذکر این نکته می‌شود که انگلین<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) حجم واژگان دانش‌آموز کلاس اول را بیش از ده هزار واژه تخمین زده است (هوف گینزبرگ، ص ۱۲۲). «آذری نجف آباد» به پژوهشی اشاره می‌کند که در باب واژگان شفاهی کودکان ۷ تا ۸ ساله در کانادا انجام گرفته است و مبتنی بر شمارش کلماتی است که کودکان طی یک سال تحصیلی در گفت و شنودهای خود به کار برده‌اند براین اساس کودکان ۶ ساله در سال اول دبستان ۳۳۲۱ کلمه در گفتار خود به کار برده‌اند (ص ۶۴-۶۳). در عین حال این ادعا نیز وجود دارد که کودک به هنگام ورود به مدرسه دو هزار واژه به کار می‌برد و ده هزار واژه را می‌فهمد (حجتی طباطبایی، بهمن ۷۷).

نوع واژه‌های کودک نیز با بزرگسال متفاوت است. کودک نام قهرمان‌های فیلم‌های کارتونی را می‌داند، در حالی که ممکن است بزرگسالان آن‌ها را نشناسند. کودک معانی ضمنی و کنایی واژه‌ها را بعدها می‌آموزد. به عنوان مثال معنی اصلی پدر همان همسر مادر است اما در عبارت «پدر علم فیزیک» پدر دارای معنای ضمنی<sup>۴</sup> است.

در گنجینه‌ی لغات کودکان عمدتاً واژه‌های ملموس بیشتر از واژه‌های انتزاعی است و اسم‌ها بیشتر از صفت‌ها است. در حالی که توزیع فراوانی واژه‌ها در بزرگسالان طرح دیگری دارد.

اما چرا واژگان پایه برای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش اهمیت دارد؟ اول این‌که می‌خواهیم با کتاب درسی با کودک ارتباط برقرار کنیم و برای این که ارتباط موفق داشته باشیم باید زبان کودک که مصالح آن واژه‌های کودک است را بشناسیم. دوم این‌که شناخت واژه‌های کودک به ما امکان می‌دهد که با افزایش ذخیره واژگانی کودکان آموزش را به پیش ببریم و این امر یکی از وظایف مهم آموزشی است که به ما امکان می‌دهد تا به تدریج معانی واژه‌های جدید را از طریق واژه‌های دیگر به کودک منتقل نماییم و پاسخ به سوالاتی از نوع زیر را بیابیم:

- آیا دانش‌آموز پایه اول دبستان وقتی واژه «استقلال» را در کتاب فارسی (ص ۱۰۸) می‌خواند و می‌شنود آن را به خوبی درک می‌کند و وقتی به واژه «فانوس» در کتاب ریاضی (ص ۱۳۵) برمی‌خورد، تصویری از آن دارد؟

- آیا استفاده از واژه «قیامت» در تعلیمات دینی پنجم (ص ۱۲) مناسبیت دارد؟  
- آیا در علوم تجربی چهارم دبستان بهتر است از واژه «مغازه» استفاده کنیم یا از واژه «فروشگاه»؟

- آیا در علوم تجربی اول دبستان (ص ۵۶) باید گفت:  
«بعضی از قسمت‌های گیاه خوراکی هستند» یا «بعضی از قسمت‌های گیاهان خوردنی هستند»

- آیا بهتر نیست در تعلیمات دینی پنجم (ص ۵۴) به جای واژه «زمامدار» واژه آشناتری را به کار ببریم که با دیگر واژه‌های موجود در کتاب‌های پایه، همخوانی داشته باشد؟

- آیا درست است که در ریاضی سوم یک جا «بها» (ص ۸۳) و یک جا «قیمت» (ص ۱۲۸) آورده شود؟

- آیا عبارت «طی کردن» در مسئله‌های ریاضی سوم (به عنوان مثال در ص ۱۶۵) عبارت مناسب این پایه است و آیا دانش‌آموز تا سال‌های بعد آن را به کار خواهد برد؟  
- آیا واژه‌های ساختاری<sup>۵</sup> جمله «... برای این منظور این جور عمل کرد» در ریاضی سوم (ص ۱۶۶) مناسب دانش‌آموزان این پایه است؟

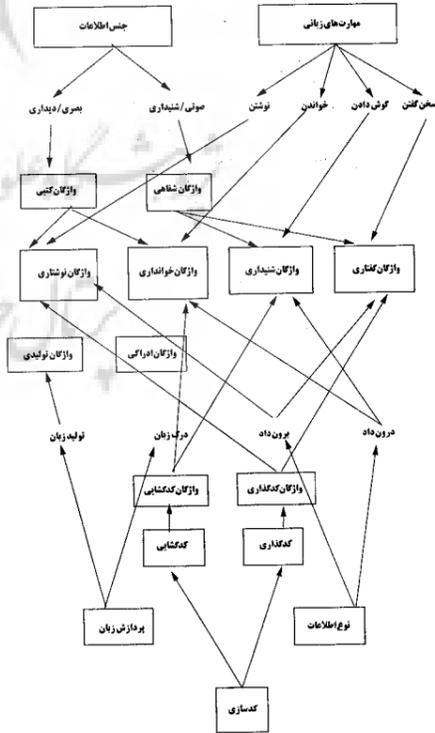
هنگام خواندن متن آن‌ها را می‌فهمد اما لزوماً در گفتن و نوشتن به کار نمی‌برد و واژگان نوشتاری دربردارنده‌ی واژه‌هایی است که به هنگام نوشتن یا نگارش از آن‌ها استفاده می‌شود. به همین ترتیب واژگان گفتاری شامل واژه‌های موجود در گفتار است و واژگان شنیداری به آن دسته از واژه‌هایی اطلاق می‌شود که درک می‌شوند. ادعا می‌شود تعداد واژه‌های واژگان شنیداری از تعداد واژه‌های دیگر انواع واژگان بیشتر است.

از دیدگاه روان‌شناسی زبان، مسئله پردازش زبان در ذهن با دو فرآیند درک زبان<sup>۱۱</sup> و تولید زبان<sup>۱۲</sup> متمایز می‌شود. بدین ترتیب می‌توان واژگان را هم به واژگانی ادراکی<sup>۱۳</sup> و واژگان تولیدی<sup>۱۴</sup> (بیانی) تقسیم کرد. از این دیدگاه، واژگان خوانداری و شنیداری که نوعی مصرف واژه در آن‌ها وجود دارد؛ ادراکی و واژگان گفتاری و نوشتاری، تولیدی تلقی می‌شوند. در برخی از آثار نسبتاً جدید (لرنر، ۱۹۷۷، ص ۳۵۷) واژگان خوانداری و شنیداری به عنوان درون داد<sup>۱۵</sup> و واژگان نوشتاری و گفتاری به عنوان برون‌داد<sup>۱۶</sup> در نظر گرفته می‌شوند.

اما به لحاظ نوع اطلاعاتی (بصری یا شنیداری) که در هریک از واژگان موجود است، می‌توان واژگان خوانداری و نوشتاری را کتبی<sup>۱۷</sup> (بصری) و واژگان گفتاری و شنیداری را شفاهی<sup>۱۸</sup> شنیداری تلقی کرد. و اگر تعبیر لرنر (ص ۳۵۸) و دیگران (اچسون، ص ۶۱) را بپذیریم که فعالیت زبانی نوعی کدسازی است، سخن گفتن و نوشتن، کدگذاری یا کدسازی<sup>۱۹</sup> و شنیدن و خواندن، کدگشایی یا کدخوانی<sup>۲۰</sup> تلقی می‌شوند. در نتیجه واژگان کدگذاری و کدسازی نیز به دست می‌آیند. در نمودار ۱ طبقه‌بندی‌های مختلف نمایش داده شده است.

نمودار ۱ - انواع واژگان

اما دستاوردهای جدید علوم شناختی و روان‌شناسی شناختی، تقسیم‌بندی‌های اخیر



نمودار ۱ - انواع واژگان

را سنتی تلقی می‌کند و بیشتر به واژگان تلفیقی نظر دارد. علمای این حوزه با طرح سوالاتی به ظاهر بدیهی همانند «وقتی واژه‌ای را می‌دانیم چه می‌دانیم» و به عبارت دیگر «معنای دانستن هر واژه چیست؟» (گلاور، ص ۴۹-۲۴۸) به مراتبی از دانستن قائل می‌شوند. به بیان دیگر در اولین مراتب دانستن شناسایی مصداق واژه، البته واژه ملموس، مدنظر قرار می‌گیرد. این شناسایی معمولاً با فعالیت شناختی نامگذاری<sup>۲۱</sup> همراه است و در مراتب بعدی تعریف دادن از واژه و فکر کردن به واژه قرار می‌گیرد و به همین دلیل است که عده‌ای از صاحب نظران از واژگان فکری<sup>۲۲</sup> نام برده‌اند، یعنی واژه‌هایی که ما با آن‌ها و به آن‌ها فکر می‌کنیم.

با الهام از این تحقیقات می‌توان چنین استنباط کرد که تفاوت تولید و درک و واژه‌های فعال و منفعل به چگونگی و نوع پردازش واژگانی مربوط می‌شود. اگر پردازش عمیق صورت بگیرد، واژه در درک و تولید و تفکر ظاهر می‌شود و اگر پردازش سطحی باشد حتی اگر واژه تولید هم شود مشمول فرآیند فراموشی می‌شود. همه‌ی ما شاهد هستیم که دانش‌آموزان برای گذر کردن از سد امتحان واژه‌هایی را به خاطر می‌سپارند و آنها را می‌گویند و می‌نویسند، در حالی که این واژه‌ها هیچ‌گاه عمیقاً پردازش نشده است. مثلاً بچه‌ها عباراتی مثل «صدر اسلام» و یا «تحریم تنباکو» را بی‌آن که تصور دقیقی از آن‌ها داشته باشند، حفظ می‌کنند و بعد به فراموشی می‌سپارند.

مسئله واژه‌ها به ویژه واژه‌های علمی نیز از جهتی دیگر مورد توجه متخصصان آموزش علوم است. متخصصان آموزش علوم به مواردی توجه دارند که به دیدگاه شناختی کودک نزدیک می‌شود. به عنوان شاهد می‌توان از «هارلن» در کتاب «نگرشی نو بر آموزش علوم تجربی در دوره ابتدایی» نقل کرد:

«این پرسش که آیا کودک باید واژه‌ای را قبل از فهمیدن معنی کامل آن به کاربرد، پرسشی دشوار است، ولی ابتدا باید بررسی منظور از «معنی کامل» چیست؟ بسیاری از واژه‌های علمی (مانند تبخیر، حل شدن توان و بازتاب) مبین مفاهیمی هستند که می‌توان در سطوح متفاوتی از پیچیدگی آن‌ها را درک کرد.» (ص ۸-۱۰۷)

اگر چه پرداختن به دیدگاه‌های نوین شناختی در حد این مقاله نمی‌گنجد اما مثال‌های مذکور، مبین پیچیدگی و اهمیت موضوع است.

### پیشینه‌ی واژگان پایه: O در ایران:

تدوین واژگان پایه ذیل عناوین دیگری چون فرهنگ نوشتاری، فرهنگ بسامدی، فرهنگ دبستانی و... دارای پیشینه‌ای نسبتاً خوب است. اما این سابقه هر چند به سی سال پیش می‌رسد اما همانند بسیاری از پژوهش‌ها نه تنها تداوم معقولی نداشته، بلکه به آن علت که مورد سنجش و آزمایش نیز قرار نگرفته است؛ نقاط ضعف و قوت آن‌ها معلوم نیست تا در صورت لزوم به تجدید نظر در داده‌ها و روش‌های اندازه‌گیری بیانجامد. در این بخش تنها به معرفی گزیده‌ای از پژوهش‌هایی پرداخته می‌شود که در زمینه‌ی واژگان پایه به روش میدانی کار کرده‌اند. برای ملاحظه‌ی آثار نظری به عنوان مثال «تحریریان» (۱۳۷۳) و «زندگی» (۱۳۷۵) به کتابنامه مراجعه شود.

«فریدون بدره‌ای» در سال ۱۳۵۰ در رساله‌ی دکتری زبان‌شناسی خود با عنوان «وسعت واژگان کودکان دبستانی برپایه‌ی نوشته‌های آنان» که بعدها به شکل کتاب (کتابنامه) منتشر شد با ذکر این نکته که واژگان نوشتاری نزدیک به هسته‌ی واژگان‌های دیگر و مهم‌تر از همه‌ی آنها است به واژگان پایه نوشتاری می‌پردازد. این بررسی براساس نامه‌هایی صورت گرفته است که کودکان از چهارگوشه‌ی ایران برای مرکز تهیه‌ی مواد خواندنی برای نوسودان فرستاده بودند. در این پژوهش ۴۰۰۰ نوشته طی دو مرحله از میان ۸۰۰۰۰ نامه گزینش شد. در مرحله‌ی بعدی کار نمونه‌گیری برپایه ۱۰۲۹۰۹ واژه که از ۱۰۸۵ نامه استخراج شده بود، انجام گرفت. روش بدره‌ای مبتنی بر شمارش بسامد واژه است. به بیان زندگی (ص ۷۲) بسامد (فراوانی) تعداد دفعاتی است که کلمه در بافت‌های

بودند (ص ۲۳) کارتر به نقل از ریچاردز می‌نویسد که انگلیسی پایه، انگلیسی ساده شده‌ای است که تعداد لغات را به ۸۵۰ واژه محدود کرده است (ص ۲۴). «اشتاین»<sup>۲۶</sup> در سال ۱۹۷۹ این بحث را در مقاله‌ای با عنوان «انگلیسی هسته‌ای»<sup>۲۷</sup>، تاملاتی در باب ساختار واژگان» احیا کرد و دیگران از جمله «کرک»<sup>۲۸</sup> به آن پرداختند. (ص ۲۳)

برای اطلاع بیشتر از تحولات بعدی به ویژه تاسیس واژگان عظیم و پیکره‌های بزرگ زبانی و تنظیم واژگان‌های بسامد بنیاد، به کارتر (ص ۳۰۹) مراجعه شود. هر چند این پژوهش‌ها بیشتر به فرهنگ نگاری و واژگان‌های آموزشی زبان دوم مربوط می‌شود اما ملاحظات نظری آن‌ها منبع ارزشمندی برای پژوهشگران واژگان پایه زبان اول است. واژگان پایه در زبان دوم در خارج از ایران سابقه‌ای هشتاد ساله و در زبان اول سابقه‌ای هفتاد ساله دارد و از این جهت حتی ذکر عناوین تحقیقات انجام شده در اینجا نه ضروری است و نه عملی. علاوه بر این، مسئله واژگان پایه بسیار تخصصی شده است به گونه‌ای که نمی‌توان تحت عنوان کلی واژگان پایه به بررسی سوابق پرداخت.

امروزه روش‌های اندازه‌گیری واژگان پایه<sup>۲۹</sup>، حجم واژگان پایه<sup>۳۰</sup>، روش‌های تدوین واژگان پایه<sup>۳۱</sup>، گستره و عمق آن<sup>۳۲</sup>، رشد واژگان کودک<sup>۳۳</sup>، رویکردهای تحلیل دانش واژگانی و تأثیر واژگان بر یکدیگر مسائل متفاوتی هستند که ذیل آن‌ها می‌توان به تحقیقات بسیاری اشاره کرد.

از قدیمی‌ترین پژوهش‌های این زمینه می‌توان به مقالات کلی<sup>۳۴</sup> در سال‌های ۱۹۳۲، ۱۹۳۳ اشاره کرد. مقاله اول با عنوان «تکنیک‌های آزمایش معنایی واژه» در سال ۱۹۳۲ نوشته شد و مقاله دوم با عنوان «مطالعه‌ای تجربی پیرامون تکنیک‌های مشخص آزمون معنی واژه» در سال ۱۹۳۳ به چاپ رسید. پژوهشگر نامدار این حوزه «دیوید اچ. راسل»<sup>۳۵</sup> است که در سال ۱۹۵۴ مقاله‌ی مهمی با عنوان «ابعاد معنا در واژگان دانش‌آموزان کلاس چهارم تا کلاس دوازدهم» نوشت. وی در سال‌های بعد به مهارت خواندن و رابطه‌ی آن با واژگان پرداخت.

از جدیدترین پژوهش‌های این حوزه باید از رساله‌ی دکتر لینا کارینا سارلا<sup>۳۶</sup> نام برد. در این رساله که در سال ۱۹۹۷ نوشته شده است به مسئله نگارش دانش‌آموزان دبستانی از زاویه‌ی واژگان می‌پردازد.

### نتیجه: طرح واژگان پایه

با توجه به مطالب گفته شده و این‌که آن چه انجام شده البته می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد اما کافی نیست از حدود یک سال پیش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بر آن شد که با مشورت برخی از صاحب نظران و نظرخواهی از مؤلفان کتاب‌های درسی و جستجوهای الکترونیکی و ملاحظه‌ی تجربه‌ی کشورهای کانادا، هلند، انگلستان و آمریکا که توجه‌ی خاصی به واژگان پایه داشته‌اند (بلاک، ص ۵۴۷) ابعاد واژگان پایه را بشناسد. البته در گذشته هم مسئله واژگان پایه در سازمان مطرح شده بود که از آن جمله نشست یک روزه واژگان پایه در شهریور ۱۳۷۶ است (کتابنامه: حجتی طباطبایی). اما این بار تلاش می‌شود که واژگان پایه، نه تنها طرح شود بلکه به نحو جدی به آن پرداخته شود. پیش نیاز نظری طرحی که قرار است تعریف شود عبارت است از:

۱- هر چند در بسیاری از کشورها تألیف کتاب درسی بدون در اختیار داشتن واژگان پایه صورت می‌گیرد اما در کشور چند زبانه ما که آموزش متمرکز و کتاب محور است واژگان پایه به عنوان یک مؤلفه اطلاعاتی مهم مورد نیاز برنامه‌ریزان درسی به ویژه برای دوره آموزش عمومی است.

۲- نظر به این‌که تدوین واژگان پایه در چارچوب یک رشته نمی‌گنجد و بنابراین تخصصی چند رشته‌ای است، بجاست در اجرای طرح از مشاوره و همکاری متخصصان ادبیات کودک، فرهنگ‌نگاری، زبان‌شناسی، روان‌شناسی، علوم رایانه و برنامه‌ریزی درسی استفاده شود.

۳- منظور از واژگان پایه، واژگان پایه‌ی آموزشی است. چه بسا در واژگان دانش‌آموزان

مختلف یک پیکره‌ی زبانی به کار می‌رود. بدیهی است که در این پژوهش به ۸۷۱۲ صورت زبانی با بسامدی حدود ۹۸۷۶۹ بار دست یافته است.

«لیلی ایمن» در سال ۱۳۵۷ در اثر خود با عنوان «فهرست پربسامدترین واژه‌های خردسالان ۵ تا ۱۲ سال» فهرستی از ۲۳۹۸ واژه فراهم می‌کند که از بررسی حدود چهار میلیون واژه به دست آمده است. این واژه‌ها از تحلیل پرخواننده‌ترین کتاب‌ها و نوشته‌های خردسالان ۶ تا ۱۲ سال و گفتار آنان جمع آوری شده است.

«مریم سیف نراقی» در سال ۱۳۶۱ طرح پژوهشی خود با عنوان «تهیه‌ی واژگان گفتاری کودکان و نوجوانان، فرهنگ جامع لغات مورد استفاده کودکان و نوجوانان» ارائه کرده است اما به علت مصور نشدن، متوقف شده است.

«عبدالرحمن صفاریور» در کتاب «واژگان پایه کودکان دبستانی» مجموعاً ۲۵۰۰۰۰ واژه از کتاب‌های اول تا پنجم دوره‌ی ابتدایی و ۱۰۰۰ واژه از کتاب‌های نهضت سوادآموزی استخراج و آن‌ها را مرتب کرده است.

بخش تحقیق و برنامه‌ریزی و دفتر تحقیق و تألیف کتاب‌های درسی نهضت سوادآموزی در سال‌های ۱۳۷۰ و ۱۳۷۱ و ۱۳۷۳ در چارچوب طرح‌هایی پژوهشی به استخراج واژه‌های موجود در کتاب‌های درسی دوره‌ی مقدماتی و تکمیلی نهضت و کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش و مطابقت واژه‌های کتاب‌های ۱ و ۲ فارسی دوره‌ی مقدماتی نهضت با کتاب‌های فارسی اول و دوم دوره ابتدایی پرداخته است.

«مهدی ضرغامیان» در سال ۱۳۷۱ در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود با عنوان «واژگان خواننداری کودکان دبستانی ایران» با استفاده از ۸۷ عنوان کتاب و ۹ مقاله و قصه که از میان ۳۰۰ عنوان انتخاب شده‌اند؛ واژگان خواننداری کودکان دبستانی ایران در دهه شصت (۱۳۶۹-۱۳۶۰). واژه را با بسامدی بیش از ۶۰ هزار در دو فهرست الفبایی و بسامدی ارائه نموده است.

«گیتی شکری» در سال ۱۳۷۳ در کتاب دو جلدی «فرهنگ دبستانی» ۱۵۰۰۰ واژه معرفی می‌کند. وی این واژه‌ها را از کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی و پنجاه عنوان کتاب غیردرسی گروه‌های سنی ۶ تا ۱۲ سال، مجلات پیک، رشد، کیهان بچه‌ها، پژوهش ایمن و بدهای و ۵۱ برنامه‌ی کودک و نوجوان صدا و سیما استخراج کرده است و آن‌ها را به ترتیب الفبایی ارائه می‌دهد.

«علی محمد شبیری» در سال ۱۳۷۶ در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود با عنوان «واژگان پایه‌ی ادراکی دانش‌آموزان کلاس‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی شهر تهران» آزمون‌ی با بیش از چهار هزار پرسش، طراحی می‌کند و آن را در پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی مناطق یک و هفده اجرا می‌کند و سپس با مقایسه‌ی نتایج با تحقیقات گذشتگان، فهرست واژگان درسی و غیردرسی دانش‌آموزان رابه دست می‌آورد.

و سرانجام در سال ۱۳۷۶ «فرامرز صفرزاده» در رساله‌ی کارشناسی ارشد خود با عنوان «واژگان گفتاری پایه کودکان دبستانی (پایه‌های سوم، چهارم و پنجم) در مدارس منطقه ۲ تهران» با مرور آثار پیشینیان، واژگان گفتاری دانش‌آموزان را در دو فهرست الفبایی و بسامدی ارائه می‌کند.

### ○ در خارج

یکی از پی آمدهای آموزش زبان دوم، زبان آگاهی است. همین زبان آگاهی موجب شده است که توجه ما به زبان مادری جلب شود و دستور و واژگان و دیگر مسائل زبان اول مدنظر قرار گیرد. با این استدلال سابقه‌ی پرداختن به دستور و واژگان رانختست باید در آموزش زبان دوم جست‌وجو کرد.

واژگان پایه نیز برای اولین بار برای آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم مطرح شد. به گفته‌ی «رونالد کارتر»<sup>۳۷</sup> (۱۹۹۸) انگلیسی پایه<sup>۳۸</sup> طرحی بود که هدف از طراحی آن تهیه‌ی حداقل واژگانی بود که برای یادگیری زبان انگلیسی لازم است. واژگان پایه انگلیسی در اواخر سال ۱۹۲۰ برای اولین بار مطرح شد و تا به امروز موضوع بحث‌های فراوانی قرار گرفته است. «آگدن»<sup>۳۹</sup> و «ریچاردز»<sup>۴۰</sup> از طراحان اولیه این پیشنهاد

اسامی خاص زیادی و یا الفاظ دیگری وجود داشته باشد که ذیل واژگان پایه آموزشی قرار نمی‌گیرند، بنابراین این دسته از واژه‌ها مدنظر نیستند.

۴- تنها ارائه‌ی فهرست الفبایی واژه‌ها که در گذشته معمول بوده و در بعضی از کشورها هم ملاک قرار گرفته است، مدنظر نیست بلکه واژگان طبقه‌بندی شده و حوزه‌ای مد نظر است.

۵- با اطلاع از این نکته که روش‌های تخمین واژگان پایه بسیار متنوع هستند و بسته به این که واژگان پایه با کدام روش بررسی شود، کم و کیف آن متفاوت خواهد بود در آغاز مطالعه‌ای تجربی پیرامون روش سنجی واژگان پایه به منظور تعیین روش‌های مناسب تخمین واژگان پایه در ایران انجام خواهد پذیرفت.

۶- امکان تدوین واژگان پایه‌ای که جزئیات آن مورد قبول همه‌ی پژوهشگران و معلمان و برنامه‌ریزان باشد وجود ندارد بلکه باید به هسته‌ای واژگانی اندیشید که آن هسته مورد توافق باشد.

۷- تدوین واژگان پایه کاری نیست که یک بار انجام شود و سال‌ها مورد استفاده قرار گیرد. واژگان زبان بیش از بخش‌های دیگر، مثل صرف و نحو، تحول‌پذیر است. تحولات اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، علمی و فنی بر واژگان زبان اثر می‌گذراند و هر یک از این تحولات تعدادی واژه به واژگان وارد می‌کنند و تعدادی را از زبان زنده خارج می‌کنند. پس تدوین واژگان پایه نباید موجب اطمینان خاطر همیشگی ما شود بلکه باید امری مستمر و جاری تلقی شود و همواره به بازتولید و تجدیدنظر در آن اندیشید. روش و چگونگی این تجدیدنظر، خود نیازمند بررسی و طرح همه‌جانبه‌ای است که در این مقال نمی‌گنجد.

پانویس‌ها:

- ۱- Hoff- Ginsberg
- ۲- Templin
- ۳- Anglin
- ۴- معنی ضمنی (Connotation) معنایی است که اهل زبان به خاطر رابطه‌ای که در طول زمان لفظ با یکی از خصوصیات مصداقش پیدا می‌کند، اراده می‌کنند و در نتیجه تنها بخشی از معنی اصلی ملاک قرار می‌گیرد.
- ۵- واژه‌های ساختاری (structural words) واژه‌هایی هستند که محتوای واژگانی آنها کم است اما نقش (function) آنها مهم است. حروف اضافه از این دسته‌اند.

- ۶- speaking (vocabulary)
- ۷- listening (vocabulary)
- ۸- reading (vocabulary)
- ۹- writing (vocabulary)
- ۱۰- language comprehension (perception)
- ۱۱- language production
- ۱۲- perceptive (vocabulary)
- ۱۳- expressive (vocabulary)
- ۱۴- input
- ۱۵- output
- ۱۶- writion
- ۱۷- oral
- ۱۸- encoding
- ۱۹- decoding
- ۲۰- naming
- ۲۱- thinking vocabulary
- ۲۲- Ronald Carter
- ۲۳- basic English
- ۲۴- C.K. Ogden
- ۲۵- I.A.Richards
- ۲۶- G.Stein
- ۲۷- nuclear English
- ۲۸- Qurik
- ۲۹- measure of core vocabulary
- ۳۰- size of core vocabulary
- ۳۱- methods of building core vocabulary
- ۳۲- breadth and depth of core vocabulary
- ۳۳- vocabulary growth
- ۳۴- Kelly

- ۲۵- David H. Russell
- ۲۶- Leena kaarina Saarela

کتابنامه:

فارسی:

۱. آذری نجف آبادی، الله وردی (۱۳۶۴). یادگیری زبان ورشد واژگان کودک، تهران، جهاد دانشگاهی.
۲. ابراهیمی، نادر (۱۳۶۴). مقدمه‌ای بر فارسی‌نویسی برای کودکان. تهران. آگاه.
۳. اچسون، جین (۱۳۶۴). روان‌شناسی زبان، ترجمه و نگارش عبدالخلیل حاجتی. تهران. امیرکبیر.
۴. ایمن بیللی (۱۳۵۷). فهرست پرسیامندترین واژه‌های خردسالان (۱۲ تا ۵ سال). تهران کمیته ملی پیکار جهانی بایب‌سودی.
۵. بدره‌ای، فریدون (۱۳۵۲). واژگان نوشتاری کودکان دبستانی ایران، تهران، فرهنگستان زبان ایران.
۶. تحریریان، محمدحسن (۱۳۷۳). «نگاهی به فراوانی واژه‌ها و واژگان پایه در فارسی» سید علی میرعلمدی (به کوشش). مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. تهران. دانشگاه علامه طباطبایی، ص ۴۷-۴۰.
۷. حجازی، بنفشه (۱۳۷۷). ادبیات کودکان و نوجوانان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها. تهران: پروشنگران و مطالعات زنان.
۸. حجتی، طباطبایی، افسانه (۱۳۷۷). «شست یک روزه شناخت واژگان پایه در آموزش ابتدایی(۱)». رشد آموزش ابتدایی سال دوم (دوره جدید) ۱۳۷۷. شماره ۴ (شماره مسلسل ۱۲) ص ۲۵-۲۰.
۹. حجتی طباطبایی، (۱۳۷۷). «شست یک روزه شناخت واژگان پایه در آموزش ابتدایی(۲)». رشد آموزش ابتدایی سال دوم (دوره جدید) ۱۳۷۷. شماره ۵ (شماره مسلسل ۱۲) ص ۲۶-۲۰.
۱۰. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی. (۱۳۷۸). راهنمای برنامه‌ی درس زبان آموزی دوره‌ی ابتدایی.
۱۱. رحماننوسته مصطفی (۱۳۷۸). ادبیات کودکان و نوجوانان، دوره کاردانی تربیت معلم، دوره‌های آموزش و پرورش ابتدایی و زبان و ادبیات فارسی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۱۲. زندی، یهمن (۱۳۷۵). «نگاهی دیگر به نگارش مواد خواندنی و ساده‌نویسی برای بزرگسالان کم سواد(برخی ملاک‌های زبان شناختی)» فصل نامه آموزش بزرگسالان و نوآوری. سال اول به شماره ۱، زمستان ۱۳۷۵، ص ۸۴-۶۲.
۱۳. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (کتابهای درسی دوره ابتدایی).
۱۴. شبیری، علی محمد (۱۳۷۶). واژگان پایه‌ی ادراکی دانش‌آموزان کلاس‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی رساله کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی.
۱۵. شکر، گیتی (۱۳۷۴). فرهنگ دبستانی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۶. صفاریپور، عبدالرحمن (۱۳۷۰). واژگان پایه کلاس‌های اول تا پنجم دبستان، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر انتشارات کمک آموزشی، تهران.
۱۷. صفزاده فرامرز (۱۳۷۶). واژگان گفتاری کودکان دبستانی، رساله کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی.
۱۸. خرغامیان، مهدی (۱۳۷۱). واژگان خوانداری کودکان دبستانی ایران، رساله کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۹. کلاره، جان [و] دیگران (۱۳۷۷). روان‌شناسی شناختی برای معلمان، ترجمه علی نقی خرازی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
۲۰. ملکی، حسن (۱۳۷۸). نگاه تحلیلی به مواد درسی از منظر برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل برای اعضای شوراهای برنامه‌ریزی درسی، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۲۱. ملکی، حسن (۱۳۷۸). برنامه‌ریزی درسی(راهنمای عمل)، تهران، مدرسه.
۲۲. هارن، وین (۱۳۷۸). نگرش نو بر آموزش علوم تجربی در دوره ابتدایی. ترجمه شاهده سعیدی، تهران، مدرسه. انگلیسی:

- ۲۱- Wexler, K. (1972). "Vocabulary Maintenance" in A. Tompkins (Ed.), *The Developmental Competence of Children: Research and Teaching Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ۲۲- Carter, Ronald (1988). *Vocabulary Applied: Language Acquisition, Language Use, and Language Teaching*. London, England: Longman.
- ۲۳- Hoff-Ginsberg, Verónica (1988). *Language Development*. London, England: Erlbaum.
- ۲۴- Johnson, D.L. (1988). "Vocabulary Development" in A. Tompkins (Ed.), *The Developmental Competence of Children: Research and Teaching Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ۲۵- Krashen, S. D. (1982). "Techniques for Teaching Word Meaning Knowledge." *Academy English Review*, 9, 103-118.
- ۲۶- Kelly, T. D. (1980). "Experimental Study of Certain Techniques for Teaching Word Meaning." *Journal of Educational Research*, 74, 277-292.
- ۲۷- Leech, Gerald (1991). *Learning Vocabulary: Sources, Strategies and Teaching Methods*. London, England: Longman.
- ۲۸- Kuhlthau, Catherine (1994). "The Importance of Children's Meaning Vocabulary in Grade Four through Twelve." *The Study of Language Acquisition* 11, 317-319.
- ۲۹- Hirsch, David Henry Jr. (2001). "Research on Teaching Reading" in T. L. Katz (ed.), *Handbook of Research on Teaching: Current Issues and Implications*.
- ۳۰- Kuhlthau, Catherine (1997). *The Development of Vocabulary in a Computerized Core Vocabulary Research Project*. Ph.D. Dissertation, University of Utah (1997).
- ۳۱- Levin, G. (1970). "Vocabulary Acquisition and the Structure of the Vocabulary." *Journal of Educational Research*, 63, 27-32.