

فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی برای خارجی‌ان: راهکار و رویکرد

غلامعباس سعیدی

عضو هیأت علمی دانشگاه علوم اسلامی رضوی

دانشجوی دکتری دانشگاه فردوسی

چکیده

در طول تاریخ، هرگاه فارسی‌زبانان زبان فارسی را به قلمروهای جغرافیایی و سیاسی جدیدی برده‌اند، خود را در برابر خیل مشتاقان یادگیری این زبان شیرین یافته‌اند و دست به تهیه متون و فرهنگ‌هایی ویژه فارسی‌آموزان غیرفارسی زبان زده‌اند. قطران تبریزی و اسدی توسی از پیشگامان این امر هستند. اکنون نیز، با توجه به داد و ستدهای سیاسی و فرهنگی و اقتصادی کشورمان با دیگر کشورها، آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان ناگزیر و ناگزیر می‌نماید. بدیهی است که برای آموزش هر زبانی تهیه متون آموزشی و کمک آموزشی نیز اجتناب‌ناپذیر است. برای آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان متون آموزشی زیادی تهیه و تدوین شده است. در کنار این متون آموزشی، جای یک فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی خالی است. در این پژوهش، با توجه به نگره‌های زبانشناختی، هر واژه را چون مجموعه‌ای در نظر گرفتیم که سه نوع ویژگی در خود دارد: ویژگی‌های معنایی، ویژگی‌های نحوی و ویژگی‌های آوایی. بر اساس دیدگاه‌های منطق و زبانشناسی دو روش برای ارائه ویژگی‌های معنایی پیشنهاد شده است: مترادف (Synonymity) و تحلیل مؤلفه‌ای (Componential Analysis). بدیهی است که هرچه سطح فرهنگ آموزشی بالاتر باشد، استفاده از مترادف و هرچه سطح آن پایین‌تر باشد، استفاده از تحلیلی مؤلفه‌ای مناسب‌تر است. سپس برای هر واژه، چهار نوع ویژگی نحوی، یعنی

ویژگی‌های مقوله‌ای (Categorial Features)، ویژگی‌های مربوط به مشارک بیرونی (External Argument)، مشارک درونی (Internal Argument) و ادات (Adjuncts) پیشنهاد و بررسی شده و پیشنهادهایی در باره

نحوه گنجاندن یا نشان دادن آنها در یک فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی ارائه گردیده است. برای گنجاندن ویژگیهای آوایی نیز دو راه پیشنهاد شده است:

الف: آوانویسی با مرزبندی تمام تکواژها

ب: آوانویسی با مرزبندی تکواژهای آزاد

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی، فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی، متون کمک آموزشی فارسی.

۱. مقدمه

با توجه به داد و ستدهای سیاسی و فرهنگی و اقتصادی کشورمان با دیگر کشورها، آموزش زبان فارسی به خارجیان ناگزیر و ناگزیر می‌نماید. بدیهی است که برای آموزش هر زبانی تهیه متون آموزشی و کمک آموزشی نیز اجتناب‌ناپذیر است. برای آموزش زبان فارسی به خارجیان متون آموزشی زیادی تهیه و تدوین شده است. در کنار این متون آموزشی، جای یک فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی خالی است. فرهنگ آموزشی در اصل یک فرهنگ نوشتاری (Written Dictionary) است که قرار است نماینده تمام عیار فرهنگ ذهنی (Mental Dictionary) گویشوران زبان باشد و با توجه به اصول زبانشناختی و آموزشی به کار یک زبان آموز خارجی بیاید. مشکل اصلی نوشتن چنین فرهنگی این است که ما دقیقاً نمی‌دانیم ذهن انسان چگونه واژگان را ذخیره و بازیابی می‌کند. تنها چیزی که می‌دانیم این است که "ذهن انسان واژگان را در یک شبکه تو در توی بسیار پیچیده و قدرتمند ذخیره می‌کند، به گونه‌ای که هر واژه، واژگان مشابه خود را بر می‌انگیزاند و این انگیزش واژگانی مانند موجی گسترده و فراگیر، کم کم، تمام شبکه را فرا می‌گیرد" (اچسون، ۱۹۹۲: ۱۲۷). این بدان معنی است که ذهن انسان، واژگان را به شیوه‌ای دسته‌بندی و ذخیره می‌کند که واژگان مشابه، همدیگر را به راحتی فرا می‌خوانند. در این مقاله سعی شده با توجه به رویکردهای زبانشناسی، راهکاری برای تدوین یک فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی برای آموزان خارجی ارائه گردد.

۲. پیشنهاد پژوهش

ساختواژه و واژگان در تمامی تئوری‌های زبانشناختی مورد توجه بوده است. فرانس پاپ در سال ۱۸۱۶ میلادی برخی از زبانهای هندواروپایی مانند سانسکریت، لاتین، فارسی و آلمانی را از جهت ساختار مشترک واژگانشان با هم مقایسه کرد. در سال ۱۸۹۹، ماکس مولر مدعی شد که مطالعه تطوّر تاریخی واژگان

یک زبان، تطوّر تاریخی آن زبان را نشان می‌دهد (کاتامبا، ۱۹۹۳: ۳). بین سالهای ۱۹۴۰ تا ۱۹۶۰ که ساختارگرایی در اوج بود، واژگان در مرکز توجه بود؛ اما در طول دهه ۱۹۶۰، با روی کار آمدن دستور زایشی، دوباره ورق برگشت و شرایط به نفع بخش‌های دیگر زبان تغییر کرد و ساختواژه به عنوان زیربخشی از بخش‌های دیگر زبان، چون بخش آوایی و بخش نحوی در نظر گرفته شد و از مرکز توجهات زبانشناختی دور شد. دستور زایشی که در آغاز به ساختواژه و واژگان توجهی نمی‌کرد، کم‌کم به اهمیت این بخش پی برد و آن را به عنوان بخش مستقلی به رسمیت شناخت و بسیاری از وظایف بخش نحو را بر عهده واژگان سپرد (اسکالیز، ۱۹۸۶: ۳). از آن به بعد تئوری‌های زبانشناختی یکی پس از دیگری آمدند و رفتند و هر کدام توجه ویژه‌ای به این بخش داشتند. نمونه را، نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی (Government And Binding Theory) یک اصل مهم به نام اصل فرافکنی (Projection Principle) دارد که به واژگان زبان می‌پردازد. طبق این اصل، هر گویشور یک فرهنگ ذهنی (Mental Dictionary) دارد و هر یک از درایه‌های (Entries) این فرهنگ ذهنی، ویژگی‌های زبانشناختی خود را در سرتاسر جمله فرا می‌افکند و جمله زیر نظر ویژگی‌های زبانشناختی واژگان سامان می‌یابد (کوک، ۱۹۸۸: ۱.۴).

فرهنگ‌نویسی برای زبان فارسی از قرن پنجم هجری شروع شد؛ یعنی درست آنگاه که زبان فارسی به قلمروهای جدید جغرافیایی و سیاسی وارد شد و متن‌های آموزشی ویژه‌ای جهت آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان تدوین گردید (فولادوند، ۱۳۷۶). قطران تبریزی، پیشگام فرهنگ‌نویسی فارسی است. ناصر خسرو در سفرنامه خود به این امر اشاره می‌کند که او در سال ۴۳۸ هجری، قطران را می‌بیند و قطران از او معنای چند واژه از دیوان دقیقی و منجیک می‌پرسد و در دفتری یادداشت می‌کند. کتاب او با نام تفاسیر فی لغه الفرس، که حدود ۳۰۰ واژه دارد، بی شک اولین فرهنگ فارسی است. شاید بتوان گفت فرهنگ قطران اولین فرهنگ آموزشی فارسی است. لغت فرس اسدی توسی، که به احتمال قوی در سال ۴۵۸ هجری نوشته شده است، نمونه‌ای دیگر از این نوع است. اسدی توسی این فرهنگ را بعد از مسافرت از خراسان به آذربایجان، یعنی بعد از سال ۴۵۸ هجری نوشته است. آنجا او دریافت که آذربایجانی‌ها زبان شاعران خراسان و واژگان به کار رفته در شعر شاعران آن منطقه را نمی‌شناسند. این انگیزه‌ای شد برای نوشتن فرهنگی به نام لغت فرس، یعنی زبان پارسیان. بعد از لغت فرس اسدی توسی، تا مدت‌ها از فرهنگ نویسی خبری نیست. علت اصلی این امر این بود که زبان فارسی به عنوان یک زبان رسمی و ادبی از سوی تمام اقوام ایرانی در سراسر کشور پذیرفته شد و دیگر انگیزه‌ای برای نوشتن فرهنگ باقی نماند. با این وجود، دوباره در قرن نهم

هجری، در هند موج جدیدی از فرهنگ نویسی رواج یافت. در این دوره، هندیان گرایش زیادی به یادگیری زبان فارسی پیدا کردند و این انگیزه‌ای شد برای نوشتن متن‌های آموزشی و فرهنگ‌هایی در این زمینه. این امر بدان علت بود که حکومت‌های ایرانی - اسلامی، هند را به تصرف خود در آوردند (نفیسی، ۱۳۷۳). در آغاز قرن چهاردهم، ایرانیان با اروپاییان ارتباط‌های فرهنگی، اجتماعی و زبانی گسترده‌ای پیدا کردند و این نقطه عطفی شد در فرهنگ نویسی فارسی.

۳. انگاره‌ای زبانشناختی برای فرهنگی آموزشی

طبق نظریه معیار که در چامسکی در سال ۱۹۶۵ فرآینش نهاد، هر عنصر واژگانی اطلاعات زیر را در

خود دارد:

الف: مقوله واژگانی (Lexical Category)

ب: ویژگی‌های ذاتی (Inherent Features)

ج: ویژگی‌های بافتی (Contextual Features) که خود دو نوع هستند:

۱) ویژگی‌های زیرمقوله‌ای اجباری (Strict Subcategorization)

۲) ویژگی‌های زیرمقوله‌ای اختیاری (Selectional Subcategorization)

(اسکالیز، ۱۹۸۶: ۴).

آسان‌تر و مناسب‌تر است که این ویژگی‌ها را در دسته‌بندی جدیدی به صورت زیر بیاوریم (ر. ک.: مشکوه الدینی، ۱۳۷۳: ۱۸۴):

الف: ویژگی‌های معنایی (Semantic Features)

ب: ویژگی‌های نحوی (Syntactic Features)

ج: ویژگی‌های آوایی (Phonological Features)

ویژگی‌های بافتی یک عنصر واژگانی، ویژگی‌ها یا اطلاعاتی هستند که بافت زبانی مناسب برای کاربرد آن واژه را مشخص می‌کنند. می‌توان گفت ویژگی‌های زیر مقوله‌ای و ویژگی‌های انتخابی و گزینشی در اصل دو نوع از ویژگی‌های بافتی هستند. پرسش این است که چگونه ویژگی‌های فوق را در یک فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی برای خارجیان بگنجانیم و چگونه این اطلاعات واژگانی را به ساده‌ترین زبان و گویاترین بیان و روش، در اختیار فارسی آموز خارجی قرار دهیم. در ادامه به یک ویژگی‌های واژگانی بالا می‌پردازیم و انگاره‌ای جهت ارائه آن‌ها در یک فرهنگ آموزشی فرآینش می‌نهم.

۳ . ۱ . ویژگی‌های معنایی

اولین وظیفه یک فرهنگ‌نگار رساندن معنایی درست، روشن و گویا از درایه است. فرهنگ‌نگاران از دو روش برای رساندن ویژگی‌های معنایی استفاده می‌کنند: مترادف (Synonymity) و تجزیه مؤلفه‌ای (Componential Analysis).

ترادف: در این روش فرهنگ نویس در برابر هر درایه و برای نشان دادن معنای آن از یک واژه مترادف استفاده می‌کند. بدیهی است که این روش برای یک فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی آن هم برای گویشوران خارجی مناسب نیست. مقایسه گذرا و اجمالی یک فرهنگ آموزشی انگلیسی با یک فرهنگ معمولی به همین زبان، این واقعیت را می‌رساند که استفاده از مترادف برای فرهنگ‌های معمولی و استفاده از تجزیه مؤلفه‌ای برای فرهنگ‌های آموزشی مناسب‌تر است. در یک فرهنگ آموزشی تصویر می‌تواند کارایی مشابهی داشته‌باشد.

تجزیه مؤلفه‌ای: در علم معنی‌شناسی (Semantics)، یک واژه از هر زبان را چون یک بقچه معنایی (Bundle of Meaning) در نظر می‌گیرند. این بقچه پر از مؤلفه‌های معنایی (Meaning Components) است. فرهنگ‌نویسان معمولاً این بقچه‌های معنایی را باز می‌کنند و مؤلفه‌های معنایی آنها را در اختیار خواننده قرار می‌دهند (لارسن، ۱۹۸۴: ۵۵). گویشوران خلاق، چون شاعران و نویسندگان صاحب سبک، گاهی به فراخور نیازشان این بقچه‌ها را می‌گشایند و به درون آنها سرک می‌کشند و مؤلفه‌های معنایی آنها را بیرون می‌ریزند و گاه بر یک یا چند تا از آنها تأکید می‌کنند. به این کار اصطلاحاً تجزیه مؤلفه‌ای (Componential Analysis) می‌گویند (لارسن، ۱۹۸۴: ۳-۲۸). نمونه را، واژه دیو را در زبان فارسی در نظر می‌گیریم. چنانچه این بقچه معنایی را بگشاییم، به مؤلفه‌های معنایی زیر می‌رسیم:

بزرگ، قوی، هیكل، قوی، بد ترکیب، نحس، زشت کردار، پلید و.....

حال به دو کاربرد این واژه در یک شعر معروف ملک الشعراء بهار توجه فرمایید. اولین کاربرد در مطلع قصیده معروف دماوندیه است:

ای دیو سپید پای در بند
ای گنبد گیتی ای دماوند

در این بیت شاعر بقچه معنایی دیو را گشوده و از درون آن مؤلفه‌های معنایی مثبت، چون (بزرگ، قوی و...) را بیرون کشیده و بر آنها تأکید کرده است. بنابراین واژه‌ای که در فرهنگ مردم معنای بدی دارد، در بیت بالا خوش نشسته و معنای خوبی یافته است. همین شاعر در همین قصیده در چند بیت بعد، می‌گوید:

تا واره‌ی از دم ستوران
با شیر سپهر بسته پیمان
و این مردم نحس دیو مانند
با اختر سعد کرده پیوند

این بار شاعر، از درون بقچه، مؤلفه‌های معنایی منفی را که اتفاقاً در این بقچه کم نیستند بیرون کشیده و بر آنها تأکید کرده است.

بدیهی است که همان‌گونه که گفتیم تجزیه مؤلفه‌ای برای فرهنگ آموزشی مناسب‌تر است؛ زیرا واژه را از وجوه مختلفی به فارسی آموز معرفی می‌کند. با مقایسه اجمالی یک فرهنگ آموزشی ابتدایی با یک فرهنگ آموزشی پیشرفته در زبان انگلیسی، به سادگی به این امر پی می‌بریم که هرچه سطح فرهنگ پایین‌تر باشد تجزیه مؤلفه‌ای ژرف‌تر و هر چه سطح فرهنگ بالاتر و پیشرفته‌تر باشد، تجزیه مؤلفه‌ای سطحی‌تر است تا آنجا که در فرهنگ‌های عادی در بیشتر درایه‌ها اصلاً تجزیه مؤلفه‌ای نیست و تنها از راه ترادف معنا بیان می‌شود.

۳. ۲. ویژگی‌های نحوی

فرهنگ نگار باید برای هر درایه سه ویژگی نحوی در فرهنگ بیاورد. این سه ویژگی عبارتند از:

الف: ویژگی‌های مقوله‌ای

ب: ویژگی‌های زیرمقوله‌ای

ج: ویژگی‌های انتخابی

فرهنگ نگاران فارسی به ویژگی اول توجه داشته‌اند و دارند؛ یعنی زیر هر درایه مقوله دستوریش (فعل، اسم، صفت، حرف، قید و ...) را مشخص می‌کرده‌اند؛ اما از دوّم و سوّم غافل بوده‌اند و برخی هنوز هم غافل هستند.

در طول تاریخ، با آمدن و رفتن نگره‌های مختلف زبانشناسی، نگاه به ساختواره و واژگان زبان تغییر کرده است. چامسکی در سال ۱۹۵۷ کتاب ساخت‌های نحوی را نوشت. در این کتاب بخش مستقلی از زبان به ساختواره اختصاص نیافته است. چامسکی در این کتاب قواعد بازنویسی (Rewriting Rules) را معرفی می‌کند. این قواعد در آخرین مرحله، واژگان را معرفی و در جمله درج می‌کنند. چامسکی بعدها متوجه شد که قواعد بازنویسی جمله‌های نادرستی هم تولید می‌کنند. او برای درمان این نارسایی دستوری، پیشنهاد کرد که فعل جمله باید با توجه به فاعل و مفعول انتخاب شود (اسکالیز، ۱۹۸۶: ۲). چامسکی بعدها از این پیشنهاد که بیشتر ماهیت نحوی داشت، دست برداشت و برای هر عنصر واژگانی تعدادی ویژگی‌های

زیرمقوله‌ای در نظر گرفت. با روی کار آمدن نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی (Government And Binding Theory) و پیدایش مفاهیمی چون نظریه تتا (Theta Theory) و نقش‌های تتایی (Theta Roles)، از بین واژگان زبان، فعل جایگاه بلندی یافت و بسیاری از ویژگی‌هایی که قبلاً تحت عنوان ویژگی‌های زیرمقوله‌ای واژگان مطرح می‌شد، کنار گذاشته شد.

برخی زبان‌شناسان چون هلیدی (Halliday) با تحلیل دیگری به نتیجه مشابهی رسیدند. هلیدی معتقد است که زبان ابزاری است برای نمایاندن جهان برون و جهان درون. انسان برای این که بتواند مفهومی از جهان برون و جهان درون خود داشته باشد، باید بتواند تصویری ذهنی از آن‌ها بیافریند. زبان است که توانایی تصویرسازی از برون و درون را به انسان می‌دهد. پس زبان ابزاری است برای نمایاندن جهان. زبان این تصویر ذهنی را برش می‌زند، تکه تکه می‌کند و هر تکه را در واحدی به نمایش می‌گذارد. بعضی از تکه‌های برش خورده، یک فرایند (Process) را نشان می‌دهند که به عنوان مرکز ثقل یک بند (جمله) عمل می‌کنند. مثلاً *دویدن* و *دیدن* دو فرایند هستند. هر فرایند به فراخور حال خود یک، دو، سه یا چند *مشارک* (Participant) می‌گیرد. مشارک‌ها هم به نوبه خود تکه‌های برش خورده دیگری از واقعیت هستند. بنابراین فرایند *دویدن* یک مشارک می‌گیرد: *حسن دوید؛* اما فرایند *دیدن* دو مشارک می‌خواهد: *حسن حسین را دید* (هلیدی، ۱۹۸۷: ۲-۱.۱).

در حوزه‌های دیگر مطالعات زبانی هم، نقش‌های مشابهی، البته با اصطلاحاتی متفاوت، برای زبان در نظر گرفته‌اند. گویا اولین بار ویتگنشتاین (۱۹۵۱-۱۸۸۹) به سال ۱۹۱۸ در *رساله منطقی-فلسفی* خود نظریه‌ای ارائه کرد که بعدها به *نظریه تصویری زبان* (Picture Theory) معروف شد. این نظریه از یک سو عالم را به امور واقع تقسیم می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۷۹: ۹؛ ماونس، ۱۳۷۹: ۲۸) و از سوی دیگر زبان را در تحلیل نهایی متشکل از گزاره‌های ساده یا گزاره‌های بنیادین می‌بیند (ویتگنشتاین، ۱۳۷۹: ۴۹). بدین ترتیب "زبان به گزاره‌های ساده ای فرو می‌کاهد که مرکب از نام‌هایند؛ و جهان هم به وضع‌آمورهایی (امور واقعی) فرو می‌کاهد که مرکب از اشیاء‌اند. زبان، جهان را تصویر می‌کند، به قالب می‌ریزد یا باز می‌نماید" (هادسون، ۱۳۷۸: ۳۱). حتی چامسکی هم با اینکه جمله بنیاد است، نقش مشابهی برای زبان در نظر می‌گیرد. به نظر چامسکی هر فعل یا فرایند در تئوری هلیدی، در هر زبانی، می‌تواند یک مشارک بیرونی (External Argument)، یعنی مشارکی که در خارج از گروه فعلی است و از نظر دستوری معمولاً فاعل (Subject) فعل است و یک یا چند مشارک داخلی (Internal Argument) که متمم (Complement) هستند،

بگیرد. علاوه بر مشارک خارجی و مشارک داخلی یک فعل می تواند چند /دات (Adjunct) هم بگیرد. /دات در یک جمله از نظر تئوری می تواند نامحدود باشد (ردفورد، ۱۹۸۸: ۳۸؛ کوک و نیوسن، ۱۹۹۷: ۱۴۵). چنانچه بخواهیم با اصطلاحات دستور زبان فارسی صحبت کنیم، می توانیم بگوییم که منظور از مشارک خارجی تقریباً فاعل فعل، منظور از متمم، مفعول مستقیم یا غیر مستقیم و منظور از ادات همان صفت ها و قید های جمله هستند.

با توجه به آنچه گفتیم، یک فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی، باید اطلاعات نحوی زیر را در باره یک درایه در خود داشته باشد:

۱- مقوله واژگانی درایه؛ یعنی مشخص شود که درایه به کدام مقوله دستوری مثل فعل، حرف، اسم، صفت یا ... تعلق دارد

۲- ویژگی های مشارک بیرونی

۳- ویژگی های مشارک یا مشارک های درونی

۴- ویژگی های ادات یا ادات ها

۳) ویژگی های آوایی

در بسیاری از زبان ها از جمله زبان فارسی، خط آنگونه که باید و شاید با گفتار مطابقت نمی کند. از یک سو یک حرف تلفظ های گوناگونی دارد و از دیگر سو یک آوا با حروف متعددی نمایانده می شود. برای حل این مشکل، در یک فرهنگ آموزشی باید درایه ها را آوانویسی کرد، در غیر این صورت فارسی آموز تلفظ درایه های فرهنگ را یا اصلاً نمی آموزد یا اشتباه می آموزد. در آوانویسی باید در برابر هر آوا تنها و تنها یک حرف قرار داد و بر عکس. یک درایه را به دو روش می توان آوانویسی کرد:

الف: آوانویسی با مرزبندی تمام تکواژها

ب: آوانویسی با مرزبندی تکواژهای آزاد

در حالت اول بین تمام تکواژهای آزاد و وابسته درایه فاصله گذاشته می شود:

مسگری /y-gar-mes/

امامزاده /e-zad-?mam/

در حالت دوم تنها بین تکواژهای آزاد فاصله گذاشته می شود:

مسگری /gary-mes/

امامزاده /zade-?emam/

فرجام سخن

فرهنگ آموزشی، یک فرهنگ نوشتاری است که باید نمونه تمام عیار فرهنگ ذهنی گویشوران زبان باشد. با توجه به نگره‌های زبانشناسی و منطق، برای تحقق این امر، باید برای هر عنصر واژگانی سه ویژگی معنایی، نحوی و واژگانی را در نظر گرفته، اطلاعات مربوط به هر کدام را در زیر هر یک از درایه‌های فرهنگ آموزشی فارسی به فارسی بیاوریم. در غیر این صورت، فرهنگ آموزشی به فرهنگ ذهنی گویشوران فارسی شباهتی نخواهد داشت و به کار فارسی آموز خارجی نمی‌آید. آنچه در باره ویژگی‌های یک درایه در یک فرهنگ آموزشی پیشنهاد شد، به طور خلاصه در جدول زیر آمده است:

ترادف	ویژگی‌های معنایی	درایه
تجزیه مؤلفه‌ای		
مقوله واژگانی	ویژگی‌های نحوی	
(ویژگی‌های) مشارک بیرونی		
(ویژگی‌های) مشارک یا مشارک‌های درونی		
(ویژگی‌های) ادات یا ادات‌ها	ویژگی‌های آوایی	
آوانویسی با مرزبندی تمام تکواژها		
آوانویسی با مرزبندی تکواژهای آزاد		

کتابنامه

حقیقت‌شناس، علی محمد (۱۳۶۸)؛ "یک اصل ساده فرهنگ نویسی"، آدینه، ۳۳، ۶۲-۶۵.
 طباطبایی، علاء‌الدین (۱۳۷۶)؛ *فعل بسیط فارسی و واژه سازی*؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
 فولادوند، عزت‌الله (۱۳۷۶). فرهنگ نگاری: مرور یک تکرار. روزنامه همشهری. به تاریخ ۱۶ / ۶ / ۱۳۷۶.

ماونس، هاورد: درآمدی بر رساله ویتگنشتاین، علوی نیا، سهراب (مترجم)، انتشارات طرح نو، تهران، چاپ اول، ۱۳۷۹.

مشکوه الدینی، مهدی. (۱۳۷۳). سیر زبانشناسی. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.

نفیزی، سعید. (۱۳۷۳). فرهنگ‌های فارسی. مقدمه لغت‌نامه دهخدا.

نفیزی، سعید؛ "فرهنگ‌های فارسی"، مقدمه لغت‌نامه دهخدا.

ویتگنشتاین، لودویک: رساله ی منطقی- فلسفی، ادیب سلطانی، میرشمس الدین (مترجم)، انتشارات امیرکبیر، تهران، چاپ دوم، ۱۳۷۹.

هادسون، ویلیام دانالد: لودویک ویتگنشتاین، ملکیان، مصطفی (مترجم)، انتشارات گروس، تهران، چاپ اول، ۱۳۷۸.

یارمحمدی، لطف الله (۱۳۷۲)؛ "بحثی در فرهنگ نگاری و فرهنگ دوزبانه فارسی-انگلیسی و انگلیسی-فارسی"، شانزده مقاله در زبانشناسی کاربردی و ترجمه؛ شیراز، انتشارات نوید شیراز، صص ۲۲۹-۲۴۴.

Aitchison, J).۱۹۹۲. (Linguistics .London :Hodder and stoughton.

Cook, V.J).۱۹۹۶. (*Chomsky's Universal Grammar* :An Introduction .Blackwell Poblhers Inc . Massachusetts .

Cook, V.J & Newson, Mark)۱۹۹۷(, *Chomsky's Universal Grammar*, Cambridge, Blackwell.

Halliday, M.A.K).۱۹۸۷. (*An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.

Katamba, Francis).۱۹۹۳. (*Morphology* . London .Macmillan Press LTD .

Larson, M.L).۱۹۸۴. (Meaning-based Translation :A Guide to Cross-Language Equivalence . New York :University Press of America .

Radford, A).۱۹۹۶. (Transformational Grammar :A First Course .Cambridge :Cambridge University Press.

Radford, Andrew)۱۹۸۸. (Transformational Grammar, Cambridge, Cambridge University Press .

Scalise, Srgio)۱۹۸۶. (*Generative Morphology* , Dordrecht Holland , Foris Publications.