



سال ششم، شماره ۱، پیاپی ۱۸ بهار ۱۴۰۲

www.qpjjournal.ir

ISSN : 2783-4166

بررسی روش دستور آموزشی در کتاب‌های دستور زبان فارسی

نوشاد رضائی^۱ بیژن ظهیری^۲ شکراله پورالخاص^۳ بهزاد رهبر^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۰۲ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۱۲/۲۷

نوع مقاله: پژوهشی

(از ص ۱۱۱ تا ص ۱۳۱)



[20.1001.1.27834166.1402.6.1.6.3](https://doi.org/10.27834166.1402.6.1.6.3)

چکیده

بررسی کتاب‌های دستور زبان فارسی و بازنمایی شیوه‌های بیان و آموزش آن‌ها در تطبیق با نظریه‌های جدید آموزشی می‌تواند راه‌گشای دستورنویسی و آموزش علمی آن باشد. هدف از پژوهش حاضر، بررسی کتاب‌های دستور زبان فارسی با معیارهای روش دستور آموزشی بوده است. در این پژوهش گردآوری داده‌ها به صورت کتابخانه‌ای بود که با بررسی ۹ کتاب دستور زبان فارسی انجام شد. بررسی داده‌ها به صورت توصیفی-تحلیلی و با طراحی بازبینیهایی بر اساس رویکرد زبان‌شناسی کاربردی و دستور آموزشی صورت گرفت. با توجه به گسترده بودن حوزه دستور زبان فارسی، پیکره داده‌ها بر اساس سه پیش‌شرط: معتبر بودن، جامع بودن و معاصر بودن برگزیده شد. برای اجرا و تطبیق رویکردها و روش‌های بنیادین، بازبینیهایی طراحی شد تا همه کتاب‌ها در چارچوبی منظم سنجیده شوند. بر این اساس ویژگی‌های هر یک از نظریه‌های اساس استخراج شد و به صورت شاخص شماره‌گذاری شد تا یافته‌ها روبه‌روی آن‌ها درج شود. بنابر یافته‌های پژوهش حاضر: کتاب‌های دستور زبان فارسی مطابق با دستور توصیفی ساختگرا یا صورتگرا و به روش قیاسی نوشته شده‌اند. در هیچ‌یک از آن‌ها شاخص‌های دستور آموزشی مانند بافت--محوری، در نظر گرفتن فرم و معنا و کارکرد، مفهوم-محوری، تکلیف-محوری، تولید-محوری، توجه به گونه‌های

^۱. دانشجوی دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول) noshadrezaee@gmail.com

^۲. استاد گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران Bijanzahirinaev@yahoo.com

^۳. استاد گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. pouralkhas@uma.ac.ir

^۴. استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران behzadrahbar@atu.ac.ir



گفتاری، معیار آموزش نبوده است. در این پیکره تأکید بر دانش زبانی است؛ نه توانش ارتباطی. طبق این بررسی، دستور زبان فارسی بر اساس پیکره‌ای از داده‌های زبانی نوشته نشده است. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای دستورنویسان، مدرسان و پژوهندگان دستور زبان فارسی و نیز حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان مفید باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان ارتباطی، توانش ارتباطی، دستور زبان فارسی، دستور آموزشی، زبان‌شناسی کاربردی.

۱- مقدمه

با توجه به روش‌های نوین آموزش زبان که در آن اصل بر ارتباط است، تأثیر دو چندان زبان‌شناسی کاربردی بر آموزش زبان و نیز کمبود پژوهشی در راستای بازنمایی نثر آموزشی، ضروری می‌نمود تا به واسطه مبانی زبان‌شناسی این گونه زبانی با ارائه مختصات آن از طریق شاخص‌های دستور آموزشی بررسی و ارزیابی شوند. مهم‌ترین خصیصه گونه آموزشی این است که در حوزه‌های گوناگون علمی و با اصطلاحات خاص خود به کار می‌رود و گسترش آن با توسعه علمی و تولید علم بومی ارتباط مستقیم دارد. نوشته‌های آموزشی، علمی هم هستند. در نوشته آموزشی نیز هر لفظ در معنی حقیقی خود به کار می‌رود؛ الفاظ و جمله‌ها صریح، دقیق، گویا و بی‌ابهام و شفاف‌اند؛ از اصطلاح‌های خاص استفاده می‌شود؛ مفاهیم و اصطلاح‌ها مصداق‌های مشخص دارند؛ مستقیم و بی‌درنگ ما را به مدلول می‌رساند.

نثر آموزشی به این دلیل می‌تواند گونه‌ای مستقل محسوب شود که جایگاه زبان و ویژگی‌های آن از عوامل پویایی و روزآمدی و هماهنگی معنا و زبان است. این خصیصه در قالب موارد زیر بازنمایی می‌شود: استفاده از بافت‌های زبانی در انتقال معانی، انسجام درونی، آموزش به روش ارتباطی، گریز به متون هم‌عرض و متون واقعی و اصیل، نقش ادبیات در آموزش و تعامل با زبان، استفاده از دیگر گونه‌های نثر در تقویت مهارت‌های زبانی و بهره‌گیری از رهیافت‌های زبان‌شناسی از جمله معنی‌شناسی، زبان‌شناسی شناختی و ساختاری در ارائه نثری هماهنگ با چارچوب برنامه آموزش، تمرین‌ها، اهداف، تعامل‌ها و ابراز نکته‌های دیرپا یا زودپا در مواجهه با موقعیت‌های واقعی زبانی و به کارگیری آن‌ها.

دستور مجموعه‌ای است از قواعدی که برای تعیین ترتیب درست واژه‌ها به کار می‌رود (Nunan, 2003). دستور نظامی از ساخت‌ها و الگوهای معناداری است که از محدودیت‌های کاربردشناختی متأثر است و شیوه‌ای است که برای کنترل و ترکیب واژگان مورد استفاده قرار می‌گیرد و نظامی است پویا که در قالب مهارت پنجم از مهارت‌های زبانی آموزش داده می‌شود (Larsen- Freeman, 2007). دستور جنبه‌ای منحصر به فرد از زبان است که ویژگی‌های آن در دیگر پردازش‌های ذهنی رخ نمی‌دهد و نیز در زبان حیوانات اثری از آن نیست و جود ندارد (Cook, 2001). دستور به واقع نوعی یادگیری آگاهانه و خودآگاه است (Krashen, 1994).



اساس «دستور آموزشی»^۱ دستور توصیفی است. به جای توضیح یک مقوله دستوری کاربرد آن مقوله نشان داده می‌شود. بسامد، کاربرد، سادگی ساختاری از جمله ویژگی‌های این دستور است. در دستور آموزشی مقولات پربسامد از نظر وقوع و تعداد موضوع و با قابلیت یادگیری و سادگی بیشتر در دوره مقدماتی ارائه می‌شوند. این دستور همچنین از چارچوب نظری و استفاده از نظریات علمی زبان‌شناسی محتوا-محور و تکلیف-محور برخوردار است. دیگر آن که، این دستور غیرخطی است و فرایندی است که زبان‌آموز از طریق یافتن ارتباط میان صورت و معنا و کاربرد قواعد و الگوها را کشف می‌کند (Chand Sharma, 2002: 93).

لارسن - فریمن (2009: 518) دستور آموزشی مجموعه‌ای از ساختارها و قوانینی می‌داند که برای اهداف آموزشی و ارزش‌یابی گردآوری شده‌اند. بر این اساس، دستور آموزشی عبارت است از دستوری که آموزش آن مستلزم تمرکز هم‌زمان بر صورت زبانی و کارکرد ارتباطی آن است.

از ویژگی‌های دستور آموزشی داشتن چارچوب نظری و استفاده از نظریات علمی زبان‌شناسی نوین مانند زبان‌شناسی کاربردی و نقش‌گرا و روش‌های ارتباطی مانند آموزش محتوا-محور، کاربرد-محور و تکلیف-محور است. سادگی و اختصار و استفاده از کمترین مفاهیم و خودداری از بیان تعریف‌های طولانی و پیچیده، مثال‌های خودساخته و غیرواقعی، واژه-محوری و جمله-محوری و پرهیز از ترسیم نمودارهای دشوار و پیچ در پیچ از ویژگی‌های مهم دستور آموزشی هستند. دستور آموزشی فرایندی است که جریان آموزش و یادگیری در آن رخ می‌دهد و از این رو غیرخطی یعنی کتاب-فراگیر-مطالب آموزشی-محور قلمداد می‌شود. در این دستور یادگیرنده از طریق مطالب آموزشی و با توجه به تمرین‌ها، قواعد و الگوها را کشف می‌کند نه این که از راه تکراری و مداوم بالا به پایین یعنی تعریف و حفظ آن و سپس حل تمرین (روش قیاسی).

مؤلفان کتاب‌های آموزش زبان، اغلب از دستور توصیفی استفاده می‌کنند. دستور توصیفی از سوی لارسن-فریمن و زبان‌شناسان دیگری به دو نوع تقسیم می‌شود: دستور توصیفی صوری (ظاهری) و دستور توصیفی کارکردی. در گونه دستور توصیفی صوری، توجه به شکل و ساختار زبان مد نظر است و مواردی مانند کاربردشناسی، معناشناسی و بافت اهمیت ندارد. در گونه دستور توصیفی کارکردی، زبان به مثابه تعامل اجتماعی وسیع تصور می‌شود. تمرکز دستور کارکردی بر چگونگی تأثیر یک شکل و ساختار زبانی متمایز از شکل و ساختار دیگر در تحقق هدف آموزش ارتباطی و در یک بافت مشخص است (Larsen-Freeman, 2009: 35).

تمرین و فعالیت یکی از راه‌هایی است که می‌توان مطالب دستوری را از متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی با ارتباط و کاربرد واقعی آن از طریق انجام تکالیف و خودارزایی نشان داد. در دستور آموزشی، تمرین نقش به‌سزایی دارد و اگر به‌درستی و هدفمند تهیه شود بیشترین تأثیر را در یادگیری به‌جا خواهد گذاشت. بنابر ویژگی دستور آموزشی،

1. Pedagogical Grammar



تمرین باید بر اساس آخرین یافته‌های آموزشی و در متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی نوشتاری و گفتاری و به زبان هدف تهیه شود.

ویلیس (1996) چهار شرط زیر را اساس یادگیری زبان می‌داند: ۱. مواجهه با زبان هدف؛ ۲. کاربرد زبان هدف؛ ۳. انگیزه فراگیر؛ ۴. نوع آموزش.

وی فعالیت‌های فراگیر درباره تمرین‌ها را در دو دسته تولیدی و تشخیصی می‌گنجاند. فعالیت‌های تولیدی، شامل هر مهارتی است که فراگیر یک پاره‌گفتار زبانی تولید کند؛ مانند: ایفای نقش، سخنرانی کردن، صحبت با هم‌کلاسی، نوشتن خاطره یا گزارش، پر کردن جای خالی با کمک حافظه و مانند آن. فعالیت‌های تشخیصی، عبارت است از آنچه فراگیر باید از میان داده‌ها، انتخاب کند؛ مانند: جای خالی را پر کردن، موارد مربوط به مهارت شنیدن و خواندن، ستون‌ها را به هم وصل کردن و مانند آن.

آموزش کارکرد-بنیاد دستور، اصلی‌ست که جزو ویژگی‌های دستور آموزشی است و تفکیک‌ناپذیر از آن. صحرایی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که بازنمایی قواعد دستور آموزشی با شیوه آموزش کارکرد-بنیاد، در منابع آموزشی بازتاب چندانی نداشته است و نمود این قواعد در منابع بررسی شده، ضعیف است. وی بر این نظر است که این منابع یا تنها بر آموزش ضمنی کارکرد فارغ از صورت تمرکز دارند یا فقط صورت‌های دستوری خاص را در نظر دارند و یا تنها به آموزش صورت‌های دستوری محض بسنده کرده‌اند. او چینه‌ای چرخه‌ای محتوا را طرح می‌کند؛ بدین ترتیب که در هر سطح، کارکردها و صورت‌های دستوری متناسب با آن‌ها معرفی شوند و رابطه میان این دو و آموزش آن‌ها در سطح بعدی تکرار و بعد تکمیل شود. بر این اساس، در کتاب‌های آموزش زبان فارسی، چینه‌ای محتوای دستوری حالت چرخه‌ای ندارند. درحالی‌که آموزش دستور مستلزم سطح‌بندی مشخصی است که در چارچوب قواعد دستور آموزشی قرار گیرد. در نظر وی، هدف اصلی آموزش زبان تکلیف-محور، بررسی کاربرد تکلیف و تمرین را در کلاس و تأکید بر توانایی فراگیران است در آنچه با زبان انجام دهند.

صحرایی (۱۳۹۸) ویژگی‌های نه‌گانه دستور آموزشی را چنین برمی‌شمرد و هریک از این ویژگی‌ها را در جای خود دارای اهمیت فراوان می‌داند که پژوهش‌ها و بررسی‌های فراوانی درباره آن‌ها می‌توان انجام داد: ۱. پیکره‌بنیاد بودن؛ ۲. همراهی تدریس واژگان و دستور؛ ۳. آموزش صریح و ضمنی؛ ۴. ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری؛ ۵. انطباق صورت، معنا و کاربرد؛ ۶. تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی؛ ۷. ضرورت ارائه بازخورد؛ ۸. ترکیب روش گسترده و فشرده؛ ۹. پرکردن شکاف توجه.

مدل کاربردی هایمز در توانش ارتباطی



هنگامی که سوسور^۱ زبان را از استفاده واقعی زبان (گفتار) جدا می‌کند، دوگانگی مشابهی در زبان‌شناسی رخ می‌دهد. عقاید چامسکی نیز که تفاوت قائل می‌شدند بین آنچه درون زبان‌آموز رخ می‌داد (توانش زبانی) و آنچه در ظاهر فرد قابل مشاهده بود (کنش زبانی)، تأثیر مشابهی داشتند. نظریه زایشی بر اساس رویکرد منطقی است. فرض بر این است که زبان در نقش دستور زبان همگانی گوینده و مجموعه‌ای از قواعد انتزاعی برای تولید جملات دستوری ارائه شده است. دستور زبان ذهنی و یا دانش ناخودآگاه و درونی‌شده از سیستم قواعد توانش نامیده می‌شود. علاقه زبان‌شناسان زایشی در اصل به رفتارهای قاعده‌مند و ساختارهای دستوری جمله‌ها است و با نحوه استفاده درست از زبان در بافت سروکار ندارند (Krashen, 1994: 35).

هایمز^۲ زبان‌شناس و انسان‌شناس، یک مدل کاربردی را ارائه کرده است که بیشتر بر استفاده درست از زبان، یعنی چگونگی عملکرد زبان متمرکز می‌شود. اگرچه مدل چامسکی^۳ به‌طور کامل رد نشده است. هایمز آن را گسترش داده است و تأکید بیشتر بر جامعه‌شناسی زبان و فاکتورهای منظورشناسی دارد. دغدغه اصلی این مدل مفهوم توانش ارتباطی^۴ است که «بر زبان به‌صورت ارتباطات معنادار، از جمله استفاده مناسب از زبان در بافت اجتماعی خاص تأکید می‌کند. برای هایمز، توانش ارتباطی، قابلیت‌های شخصی^۵ تعریف شده است، توانشی که هم بر دانش و هم توانایی استفاده از دانش بستگی دارد» (Hymes, 1971).

آنچه در پس آموزش دستور نهفته است دستیابی به نوعی توانش ارتباطی است که گاه با وجود تلاش‌های بسیار در حوزه آموزش دستور، این هدف چنان که باید محقق نمی‌شود. برای دستیابی به توانش ارتباطی، دستوری باید آموزش داده شود که بتواند هم‌زمان قابلیت آموزش و یادگیری داشته باشد و نیز به کسب توانایی کاربرد فعال و واقعی زبان منجر شود. (Davies, 1999: 66).

ژانگ^۶ (2009) بر ضرورت آموزش دستوری تأکید می‌کند که مبنای زبان، دانش زبانی فراگیران از دستور و واژه باشد. در نظر وی، توانش دستوری نوعی توانش ارتباطی است و توانش ارتباطی خود شامل کاربرد دستور و واژه برای دستیابی به اهداف ارتباطی و آگاهی از چگونگی انجام آن به شیوه‌های اجتماعی و مناسب است. با توجه به این، او آموزش دستور را ضرورتی برای دستیابی به اهداف ارتباطی می‌داند؛ چنان‌که هدف از آموزش دستور رسیدن به نقطه برقراری ارتباط باشد.

1. Ferdinand de Saussure

2. Dell Hymes

3. Noam Chomsky

4. Communicative Competence

5. The capabilities of a Person

6. J. Zhang



ریچاردز^۱ (۲۰۱۱) بر این نظر است که آنچه در پس آموزش دستور نهفته است، دستیابی به نوعی توانش ارتباطی است که اغلب این هدف چنان که انتظار است محقق نمی‌شود؛ هرچند تلاش‌های بسیاری در زمینه آموزش دستور انجام شده باشد. منظور او دستوری است که دو ویژگی هم‌زمان قابلیت آموزش و یادگیری را داشته باشد و به توانایی کاربرد فعال و واقعی زبان منجر شود.

می‌توان چنین نتیجه گرفت که ابتدایی‌ترین مسئله یافتن ماهیت دستور آموزشی زبان فارسی است تا به وسیله آن بتوان محتوا و شیوه آموزش دستور را در منابع فارسی ارزیابی و منابعی مطابق با آن و در زیر ویژگی‌های دستور آموزشی با اهداف ارتباطی طراحی و تدوین کرد.

استفاده از روش دستور آموزشی از بهترین روش‌های تدریس دستور زبان است. این که ساختارها و قواعد دستوری باید به‌طور صریح آموزش داده شوند یا این که به‌واسطه قرار گرفتن در معرض موقعیت‌های بافتی و کاربردی توسط خود فراگیر کشف شود؛ یعنی روش قیاسی. جز این، بررسی ویژگی‌های نثر آموزشی مانند انواع جمله‌ها بر اساس مفهوم-محوری، توالی و ترتیب آموزش نکته‌های دستوری، کاربرد واژگان، اصطلاحات دستوری، جمله‌های ارتباطی، قطعی، وصفی، واحد نمونه‌ها و مثال‌ها، تمرین‌ها، گونه نوشتار و گفتار بر میزان یادگیری دستور زبان تأثیرگذار است.

با توجه به این که اغلب کتاب‌های آموزش زبان فارسی چه در بخش دستور زبان و چه آموزش برای غیرفارسی‌زبان‌ها به دلیل وجود اختلاف نظرها در مفاهیم و شیوه آموزش و نداشتن پایه‌های آموزشی نوین، کاربردگرایانه نیستند، ضرورت پژوهشی در بررسی دقیق این کتاب‌ها و بازنمایی روش آموزشی آن‌ها ایجاب می‌کند تا الگویی از گونه نثر آموزشی کتاب‌های موجود به دست آید و بدین ترتیب بتوان در پژوهش‌های بعدی با استفاده از آن و افزودن شاخص-های روش‌های آموزشی، تدوین دستور را به‌سوی کاربردی‌تر شدن پیش برد. بر این اساس هدف از پژوهش حاضر بازنمایی نثر و روش آموزش دستور در کتاب‌های دستور زبان فارسی (پیکره مورد پژوهش) بر اساس ارزیابی آن‌ها از طریق شاخص‌های دستور آموزشی است. نتایج این بررسی، در مطابقت نثر آموزشی با معیارهای دستور آموزشی و مقوله توانش ارتباطی، برای تدوین کتاب‌ها در راستای کاربردی شدن آموزش دستور زبان فارسی نیز قابل استفاده است. در این پژوهش، تلاش شده است تا به این پرسش داده شود که ویژگی‌های نثر آموزشی (کتاب‌های دستور زبان فارسی) در مقوله توانش ارتباطی کدام است؟

۲. پیشینه پژوهش

1. Jack Richards



کنراد^۱، لیچ^۲، جانسون^۳، بیبر^۴، فینگان^۵ (1999) از نظریه‌پردازان و محققانی هستند که در کتابی با نام *The Longman Grammar of Spoken and Written English*، گفتار و نوشتار در زبان انگلیسی را با استفاده از اصول زبان‌شناسی کاربردی بررسی کرده‌اند.

فرث^۶ (1957) در کتاب *Papers in Linguistics*، کاکسهد^۷ (2000) در کتاب *A New Academic Wordlist*، کارتر^۸ و مک‌کارتی^۹ (2006) در کتاب *Cambridge Grammar of English*، نظریه‌های زبان‌شناسی کاربردی را مبنای بررسی‌های خود قرار داده‌اند.

اپکاسان^{۱۰} (2013)، در پژوهشی با عنوان «Functional Linguistics as for Linguistic Applications in Turkish Language Teaching» پس از تحقیق در آموزش زبان مادری (Turkish) بر اهمیت زبان در تفکر با رویکرد زبان‌شناسی کارکردگرا، چنین نتیجه می‌گیرد: آموزش بخش دستور در قالب تابع اصلی از آموزش زبان باید به‌طور کاربردی انجام شود و از حفظ کردن قواعد دستوری پرهیز شود. قرار گرفتن فراگیر در محیط گفتاری و نوشتاری باعث می‌شود خود او به تمایزها پی ببرد و جنبه‌های مختلف زبان را درک کند. رویکرد تجویزی به آموزش زبان مادری رشد ذهن را محدود می‌کند. اپکاسان بر کارکرد ارتباطی زبان تأکید می‌کند و در نظر او با استفاده از زبان‌شناسی کارکردی و رویکرد کاربردی به زبان، افق‌های تغییر و تحول‌ها همواره باز است که راهنمای معلمان در آموزش زبان مادری خواهند بود.

هیوون لی^{۱۱} (2012) در مقاله‌ای با عنوان «رویکرد مفهوم-محور برای آموزش و یادگیری زبان دوم: آموزش افعال مرکب زبان انگلیسی»، گزارشی از کلاس‌های آموزش افعال مرکب زبان انگلیسی بر پایه دیدگاه مفهوم-محور ارائه

1. Susan Conrad

2. Geoffrey Leech

3. Stig Johansson

4. Douglas Biber

5. Edward Finegan

6. J.R. Firth

7. Averil Coxhead

8. Ronald Carter

9. Michael McCarthy

10. Cahit Epçağan

11. Hyewon Lee



کرده است. طراحی کلاس‌ها بر اساس نظریه آموزشی ویگوتسکی^۱ و رویکرد مفهوم-محور است که مفاهیم اصلی آن (درونی‌شدگی^۲، کلامی‌شدگی^۳ و صورت‌بندی^۴) است.

در زمینه معرفی دستور آموزشی و جنبه‌های نظری آن در زبان فارسی و کتاب‌های دستور زبان فارسی تحقیق چندانی صورت نگرفته است. رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) در پژوهشی دستور آموزشی را در کتاب‌های آرفا (ثمره، ۱۳۶۷)، درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی زبان (پورنامداریان، ۱۳۷۶)، درآمدی بر دستور زبان فارسی (تکستن، ۱۹۸۳) را بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش هم‌زمان گونه‌های نوشتاری و گفتاری در دوره‌های مقدماتی، استفاده نکردن از راهبردهای ارتباطی، تکلیف-محور نبودن آموزش دستور، واقعی و معنادار نبودن تمرین‌ها، مکانیکی و انعطاف‌ناپذیر بودن ارائه دستور و بی تناسبی منطقی بین حجم اطلاعات اصلی و جانبی با در نظر گرفتن ماهیت گزینشی دستور آموزشی از نقاط ضعف این کتاب‌ها محسوب می‌شود. حاجی سیدرضایی (۱۳۹۳) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی‌آموزان خارجی زبان» پس از طرح تعریف دستور و بیان رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم، تعریفی کلی از دستور آموزشی ارائه کرده است. نویسنده برای معرفی الگویی از دستور آموزشی بر پایه منابع انگلیسی عمل کرده است. بدین ترتیب که فهرست نقش‌ها و کارکردهای زبانی تدریس شده در چند کتاب معیار آموزش زبان انگلیسی را به همراه جدول سطح-بندی آموزش زبان دوم مورد تأیید شورای اروپایی ملاکی برای نقد منابع فارسی قرار داده است. پژوهش صحرایی (۱۳۹۴) از معدود پژوهش‌ها در زبان فارسی در این زمینه است که به صورت نظری و کلیدی این مفهوم را در زبان فارسی واکاویده است. محمدی و محمدی فشارکی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای پس از معرفی مباحث دستوری لازم برای فارسی‌آموزان از دید خودشان (بدون ذکر دیدگاه یا رویکردی مشخص) کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی جامعه المصطفی را به لحاظ دستوری توصیف و نقد کرده‌اند و راهکارهایی برای بهبود مباحث این مجموعه ارائه داده‌اند. مهرآوران و ناطق (۱۳۹۴) نقد جلد یکم مجموعه آموزش نوین زبان فارسی را بررسی کرده‌اند. کیاشمشکی (۱۳۹۵) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «تحلیلی بر رویکردها و تکنیک-های (فنون) آموزش دستور و بازنمایی آن‌ها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» صرفاً روش تدریس دستور در کتاب‌های آرفا را ارزیابی کرده است.

۳. روش پژوهش

1. Vygotsky

2. Internalization

3. Verbalization

4. Materialization



در پژوهش حاضر، برای گردآوری داده‌ها شامل مبانی نظری، پیشینه و پیکره زبانی از روش کتابخانه‌ای و برای تحلیل داده‌ها از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. برای به دست آوردن داده‌ها و پیکره تحقیق ۹ کتاب در موضوع آموزش «دستور زبان فارسی» انتخاب و بررسی شده‌اند. همه کتاب‌های مورد بررسی به صورت چاپی و در دسترس بوده‌اند. در انتخاب کتاب‌ها سه پیش شرط لحاظ شد: ۱. تاریخ نخستین چاپ کتاب‌ها بیش از ۶۰ سال نباشد تا زبان نوشتار، نمونه‌ها، مثال‌ها و روش تدریس از دوره حاضر دور نباشد. ۲. کتاب‌ها با عنوان دستور زبان فارسی و جامع و فراگیر باشند؛ نه بخشی از دستور زبان، دستور زبان در گویش‌ها یا متون کهن، دستور تاریخی. ۳. کتاب‌ها از سطح بالای آموزش و نیز مقبولیت نویسنده در میان دستورنویسان برخوردار باشند (بر اساس منابع تدریس دستور زبان دانشگاهی). با توجه به این سه پیش شرط، ۹ کتاب دستور زبان فارسی به عنوان پیکره تحقیق انتخاب شدند که عبارت‌اند از: دستور زبان فارسی نوشته عبدالرسول خیامپور (۱۳۳۴)، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی نوشته محمدرضا باطنی (۱۳۴۸)، دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشاری نوشته مهدی مشکات-الدینی (۱۳۶۶)، دستور زبان فارسی امروز نوشته غلامرضا ارژنگ (۱۳۷۴)، دستور زبان فارسی نوشته وحیدیان کامیار و غلامرضا عمرانی (۱۳۷۹)، دستور مفصل امروز نوشته خسرو فرشیدورد (۱۳۸۲)، دستور زبان فارسی نوشته حسن احمدی گیوی و حسن انوری (۱۳۹۰)، دستور زبان فارسی نوشته عباسعلی وفایی (۱۳۹۰)، دستور زبان فارسی نوشته امید طبیب‌زاده (۱۳۹۱).

برخی کتاب‌ها در زمینه دستور زبان فارسی با وجود مقبولیت، به دلیل نگارش قدیمی، فاصله از شیوه‌های آموزش زبان جدیدتر و کهنه بودن نمونه‌ها و مثال‌ها در این فهرست قرار نگرفت. بر این اساس از بین سه کتاب دستور زبان فارسی پنج استاد (عبدالعظیم قریب و دیگران-۱۳۲۸)، دستور جامع زبان فارسی (عبدالرحیم همایون‌فرخ-۱۳۳۷) و دستور زبان فارسی (عبدالرسول خیامپور-۱۳۳۴) که به تقریب در یک دهه منتشر شده‌اند (۱۳۲۸-۱۳۳۸)، دستور زبان خیامپور را به دلایل زیر برگزیده شد: یک مؤلفی بودن و سال چاپ جدیدتر نسبت به دستور پنج استاد، مقبولیت و مرجعیت بیشتر در تدریس دستور زبان فارسی نسبت به دستور جامع. برخی دیگر از کتاب‌های منبع مانند دستور زبان فارسی نوشته خطیب رهبر (۱۳۶۷) یا طرح دستور زبان فارسی نوشته معین (۱۳۲۹) و دیگر موارد، به دلیل بررسی بخشی از دستور زبان در این فهرست قرار نگرفتند. برخی دیگر از کتاب‌های دستور زبان که ویژه دوره متوسطه نوشته شده‌اند با پیش شرط سوم مطابق نبودند. کتاب‌های جدیدتری نیز در زمینه دستور زبان نوشته شده است که اغلب آن‌ها نیز فقط مبحثی از دستور زبان را آموزش داده‌اند؛ بنابراین پیش شرط دوم را نداشتند.

با توجه به این که در برخی از کتاب‌های پیکره، مبحث‌های درهم تنیده‌ای وجود داشتند، داده‌ها گاه از یک مبحث کامل مانند مبحث فعل یا اسم یا صفت، انتخاب شد و گاه بر اساس صفحه؛ زیرا مبنای پژوهش تحقیق بر هزار صفحه از کتاب‌های دستور زبان فارسی بود و عدد هزار پایه قرار گرفت. به این صورت که معیار، بیان حجمی از کتاب بود که از هم گسستگی نداشته باشند: انتخاب مبحثی معین یا تعداد صفحه‌ای مشخص نه بر اساس ملاک‌های از پیش



تعیین شده؛ بلکه به‌طور تصادفی و فقط به‌عنوان حجم نمونه. واحد سنجش داده‌ها در این پیکره متن لحاظ شده است.

در راستای بررسی علمی و دقیق داده‌ها به‌مثابه پیکره پژوهش، به یک الگوی همسان نیاز بود که در بردارنده عناصر مهم بررسی و سنجش با رویکرد زبان‌شناختی متون آموزشی و هم‌پیوند با روش‌های آموزش زبان ارتباطی و دستور آموزشی باشد. به همین دلیل بازبینه‌ای سنجه‌ای برای بررسی هر کتاب تدوین شد تا بتوان هر کتاب را بر اساس مفاد بازبینه آزمود. مطالب نقل‌شده از کتاب‌ها (پیکره پژوهش) با دبیره اصلی‌شان وارد بازبینه‌ها شده‌اند. برای ترسیم بازبینه، ابتدا به برخی مقاله‌ها و کتاب‌ها مراجعه شد؛ ولی موارد مطابق با اهداف و مبانی پژوهش حاضر یافت نشد. با توجه به این، پژوهشگران در طراحی بازبینه، مفادی را از مبانی زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان ارتباطی و دستور آموزشی استخراج کردند و به‌مثابه واحدهای سنجه‌ای قرار دادند و آن‌ها را به‌صورت معیارهای شاخص‌هایی تعیین کردند که در بخش یافته‌ها به‌صورت سرعنوان‌ها نشان داده شده است. این بازبینه پس از طراحی، از سوی دو نفر متخصص آموزش زبان و زبان‌شناس در بنیاد سعدی و گروه آموزش زبان دانشگاه علامه طباطبائی و پژوهشگران حاضر (نویسندگان مقاله) تأیید شد.

۴. یافته‌ها

در این بخش چگونگی تحلیل پیکره پژوهش بیان شده است. بر این اساس برای سنجش معیارهای دستور آموزشی و توانش ارتباطی با پیکره پژوهش، سه شاخص شماره‌گذاری شد و داده‌ها با این شاخص‌ها ارزیابی شدند که در جدول زیر آمده است:

شاخص ۱	شیوه آموزش: ارجحیت کارکردگرایی بر صورت‌گرایی
شاخص ۲	داده‌ها و مثال‌های مباحث آموزشی: پیکره‌بنیاد بودن و ترجیح گفتار بر نوشتار
شاخص ۳	تکلیف-محوری

این شاخص‌ها با توجه به معیارهای دستور آموزشی به‌مثابه واحدهای سنجه‌ای قرار گرفته‌اند. رضایی و کوراوند (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» چهار شاخص با کمک بازبینه محقق ساخته، شاخص‌های ارزیابی دستور آموزشی در پیکره تحقیق خود را بر اساس چارچوب دستور آموزشی چندشماره‌چنین برشمرده‌اند: الف) روش‌شناسی، ب) شیوه ارائه مطالب دستوری، پ) آموزش گونه‌های گفتاری و نوشتاری، ت) تمرین‌ها. پس از بررسی هر یک از موارد فوق، در بازبینه تهیه‌شده به پرسش مورد نظر امتیاز داده‌اند. نویسندگان در بخش «ب»، چگونگی آموزش شامل تعاریف، مثال‌ها و فرصت کشفیات را بررسی کرده‌اند، در بخش «پ»، مثال‌ها و نمونه‌های کتاب از حیث گفتاری بودن، نوشتاری بودن، به‌روز بودن یا قدیمی بودن و غیره بررسی شده است، در بخش «ت» نیز میزان تمرین‌ها و تکالیف و چگونگی آن‌ها (رضایی، ۱۳۹۳: ۱۲۲).



با توجه به هم‌خوانی شاخص‌های پژوهش حاضر با موارد ب، پ و ت پژوهش رضائی و کوراوند، می‌توان این شاخص‌ها را مورد اعتماد و آزموده قلمداد کرد. در ادامه برای پرهیز از درازگویی و کاهش حجم نمونه‌های بررسی‌شده، تنها به ذکر شاخص‌های چهار مورد از کتاب‌های پیکره تحقیق بسنده شده است و درباره کتاب‌های دیگر، در بخش نتیجه، موارد حاصل از بررسی و تحلیل آن‌ها به اختصار بیان می‌شود.

۱.۵. خیامپور (۱۳۸۶)

شاخص ۱: سرفصل‌ها و عنوان‌بندی‌ها بر اساس صورت‌های زبانی است؛ یعنی رسیدن از صورت به نقش در اولویت نویسنده است و عناصر کاربردشناسی، منظورشناسی و ساخت‌واژی مد نظر نبوده است؛ چنان‌که برای مثال از روش‌های حدس بزنی و داستان و گزارش و خاطره‌نویسی در به‌کارگیری مفاد آموزشی یا ساختن همانندها استفاده نشده است. هرچند کتاب کارکرد-محور نیست و نویسنده در بیان صورت‌های زبانی نیز قائل به تقسیم‌هایی طبق دیدگاه خود است (مانند طبقه‌بندی‌های انواع کلمه به فعل، اسم، صفت، قید، شبه جمله، حرف و نیز دسته‌بندی حالت‌های دوازده‌گانه اسم و شش‌گانه صفت) اما گرایش نویسنده به معنا باعث شده است تا به مفهوم-محوری و معنای صورت دستوری نیز توجه داشته باشد و گاه تقسیم‌بندی‌ها بر این اساس صورت بگیرد؛ مانند تقسیم‌بندی حالت‌های اسم بر اساس نقش آن‌ها: حالت‌های: قیدی، مفعول صریحی، مفعول غیر صریحی، اضافی و غیره و در تعریف‌های صورت‌های زبانی اغلب اساس را معنا قرار می‌دهد. مباحث دستوری ابتدا تعریف می‌شود و سپس برای آن شاهد مثال-هایی بیان می‌شود. اولویت در رسیدن از کل به جز (روش قیاسی است). برای نمونه در مبحث فعل (۸۷-۶۸) تعریف فعل ناقص چنین است: «فعل ناقص فعلی است که با داشتن مفهومی با استقلال، نمیتواند جمله‌یی تشکیل بدهد، بلکه کلمه دیگری نیز باید آورد تا آن را تمام کند و جمله دارای معنی تامی شود. چنانکه در جمله "بهرام را عاقل می‌پنداشتم" فعل "می‌پنداشتم" ناقص است و کلمه "عاقل" را بدین جهت آورده‌ایم که رفع این نقصان بشود و از این رو آن را نسبت بفعل ناقص "متمم" مینامیم».

شاخص ۲: نویسنده به پیکره زبانی خود در تدوین کتاب اشاره‌ای توضیحی نداده است. از ابیات دیوان‌های منظوم ادبیات قدیم فارسی برای نمونه‌های مثالی خود در تبیین و آموزش عنوان‌ها و صورت‌های زبانی استفاده کرده است و از بیان مثال‌هایی از متون واقعی معاصر یا ادبیات جدید و نمونه‌های گفتاری خودداری کرده است. نظم و نثر دو گونه متفاوت نمونه‌های واژگانی: «کتاب خوب، چندین کتاب، برادر بزرگتر، کدام ماه، کلاس پنجم» و نمونه‌های نظم: «چنان از پا فکند امروزم آن رخسار و قامت هم/ که فردا برنخیزم بلکه فردای قیامت هم»، «امروز ندارم غم فردای قیامت/ کافروخته رخ آمد و افراخته قامت»، «ای بیهنر زمانه مرا پتک در نورد/ وی کوردل سپهر مرا نیک بر گرای» (خیامپور، ۱۳۸۶: ۴۹-۶۷). نمونه‌های واژگانی: «در رفت، باز رفت، فرو رفت، طلب کرد، جنگ کرد» و نمونه‌های نظم: «مبراد این فروغ از روی این ماه/ میفتاد این کلاه از فرق این شاه» (مبحث فعل امر)، «آن شنیدستی که در اقصای دور/ بارسالاری بیفتاد از ستور؟» (مبحث ماضی نقلی)، «خیز و غمی میخور و خوش مینشین/ گاه چنان باید و گاهی چنین» (همان: ۶۸-۸۷).



شاخص ۳: در پایان هر مبحث، یک پرسش با عنوان تمرین در پانویس طرح شده است که بر اساس ابیاتی از ادبیات قدیم فارسی (متون واقعی) است. در تمرین‌ها از فراگیرنده خواسته می‌شود تا نکات آموزشی را در بین بیت‌های تمرین پیدا کند. این تمرین‌ها ارتباط-محور و مطابق با آموزش زبان ارتباطی نیستند؛ زیرا تمرین پیدا کردن صورت آموزشی در یک متن مشخص نه تنها با هدف تولید یا افزایش توانش زبانی فراگیر طرح نشده است؛ بلکه مشارکت او را کم می‌کند. با توجه به اصول دستور آموزشی در نظر لارسن-فریمن (2008) تمرین‌ها باید فعالیت‌هایی مانند ربط دادن‌ها، خودنگاری و تولید بافت، یافتن نمونه در متون واقعی گفتاری و نوشتاری، یافتن همانندی‌ها، پر کردن جای خالی باشد تا تولید متن را تقویت کند؛ در حالی که در تمرین‌های کتاب حاضر چنان‌که از توضیح درباره تمرین‌ها برمی‌آید، چنین هدفی برآورده نمی‌شود.

۲.۵. باطنی (۱۳۸۶)

شاخص ۱: آموزش به روش دستور-ترجمه یعنی تعریف مقوله دستوری و سپس بیان مثال‌ها و نمونه‌ها پیش رفته است و از روش آموزش زبان ارتباطی استفاده نشده است. تجزیه تحلیل مفصلی از قواعد دستوری ارائه و قواعد نشان داده می‌شود. بدین معنا که «ابتدا قواعد دستوری مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ سپس این قواعد دستوری از طریق تمرین‌ها مورد تمرین قرار می‌گیرد» (Richards, 2011: 8). در این کتاب مبنای تعریف‌ها نیز ساختار است و از تعریف به مفهوم و معنا پرهیز شده است. «در تمرکز افراطی بر ساختار از ویژگی‌های روش دستور-ترجمه است» (Ellis, 2006: 95). برای نمونه در مبحث تعریف ساختمانی گروه قیدی، چنین آمده است: «گروه قیدی فارسی از یک کلمه یا بیشتر ساخته شده است و در ساختمان واحد بالاتر، یعنی بند، جایگاه ادات را اشغال می‌کند. مثال: کودکی در اثر خوردن قرصهای سمی مادرش مسموم شد // گروههای قیدی با علامت: این طبقه از گروههای قیدی دارای علامت صوری هستند که ساختمان آنها را متمایز می‌سازد. این طبقه به دو ریزطبقه تقسیم می‌شود: گروههای قیدی با علامت تنوین و گروههای قیدی با حرف اضافه» (باطنی، ۱۳۸۶: ۱۷۱-۱۷۷).

با توجه به این که در روش دستور آموزشی، گونه گفتار و کارکرد زبان بر صورت زبانی اولویت دارد، می‌توان گفت کتاب حاضر تا حدی توانسته به این روش نزدیک شود؛ زیرا اغلب مثال‌ها از گونه گفتار و نیز به گفته نویسنده بر اساس گردآوری داده‌های زبانی گویشوران فارسی بوده است. آموزش را از تعاریف آغاز کرده است و بر پایه صورت‌های زبانی، بنابراین بخش آموزش ارتباطی و زبان‌شناسی کاربردی یعنی آغاز آموزش از کاربردها را در نظر نداشته است. سرفصل‌ها و عنوان‌بندی‌ها بر اساس ساختمان زبان است.

شاخص ۲: نویسنده تدوین دستور را بر اساس یازده هزار جمله ضبط‌شده توسط گویشوران فارسی‌زبان در رادیو و تلویزیون و روزنامه‌ها و مجلات و نیز طی گفت‌وگوهای خود با دوستان و همکاران و شاگردان بنا نهاده است. این که منبع مثال‌ها گونه گفتاری روز و مورد استفاده مردم و مراجع رسمی باشد، ابتکاری علمی و در مسیر زبان‌شناسی کاربردی است که البته می‌توانست بخش عامیانه آن قوی‌تر و بیشتر باشد و هم‌چنین واحد زبانی بافت باشد، نه جمله و بند تا کارکردهای صورت‌های زبانی و نقش‌های آن‌ها نیز مورد توجه قرار گیرد. مثال‌ها به صورت بافت-محور و



برای تبیین نقش-محوری و کارکرد زبانی عناصر آموزشی طراحی نشده‌اند و طبق بسامد آماری واحد غالب، جمله و بند است. نمونه‌های آموزشی: «غریبه‌ها او را جناب سروان مینامیدند»، «او تهران پارس منزل دارد»، «من و برادرم و چندتا از دوستان خانواده برای دیدن او رفتیم»، «این دو روز را اختصاص باین کار داده‌ام»، «ترا سواز اتومبیل کرد»، «او برای خودش دنیای جالبی دارد»، «برای یک دستمال قیصریه را آتش میزنند»، «او را کشته پیدا کردند»، «آقای احمدی رئیس اداره شما اینجاست» (باطنی، ۱۳۸۶: ۷۰-۱۰۸).

شاخص ۳: پایان هر بخش، چند پرسش با عنوان خودآزمایی طرح شده است. پرسش‌ها ارتباط-محور و مطابق با آموزش زبان ارتباطی نیستند. بدین‌گونه که هیچ پرسشی برای تولید یا افزایش توانش زبانی فراگیر طرح نشده است و مشارکت او را کم کرده است؛ پرسش‌هایی که فراگیر را به چالش و انگیزه و حرکت و جست‌وجو در زبان مورد استفاده خود یا کارکردهای دیگر عناصر زبانی رهنمون شود؛ مانند ربط دادن‌ها، خودنگاری و تولید بافت، یافتن نمونه در متون واقعی گفتاری و نوشتاری، یافتن همانندی‌ها، پر کردن جای خالی و غیره. کاربرد واژه خود ارزیابی که امروز در متون آموزشی رواج یافته است؛ به لحاظ کاربردی در این جا نیز مفیدتر خواهد بود.

۳،۵. مشکلات الدینی (۱۳۷۰)

شاخص ۱: نویسنده، این کتاب را بر پایه نظریه زبانشناسی تدوین کرده است که در این نظریه ساخت زبان در سه بخش نحوی، آوایی و معنایی توصیف می‌شود. در کتاب حاضر فقط بخش نحوی مد نظر قرار گرفته است و می‌توان آن را توصیف ساخت نحوی زبان فارسی بر پایه نظریه زبانشناسی محسوب کرد. نویسنده این کتاب را نخستین کتاب دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری می‌داند. آن را در سه بخش تنظیم کرده است: بررسی و توصیف شالوده‌های بنیادی نظریه دستور زبان گشتاری، قاعده‌های نحوی زایا و نیز ژرف‌ساخت جمله، روساخت جمله و سازه‌های آن در زبان فارسی. در این کتاب شیوه آموزش، تعریف و ذکر شاهد مثال است. نویسنده از فصل چهارم به بعد که آغاز بخش آموزشی است، پس از تعریف هر صورت دستوری نمودارهایی را با ذکر نمونه ترسیم کرده است. تعاریف در بخش جمله‌ها بر اساس تجزیه و در واحدهای کوچک‌تر بر اساس نقش آن‌ها در جمله ترتیب یافته است. با وجود این، نمی‌توان تعاریف بر اساس نقش را همان ویژگی کاربردی و کارکردی قلمداد کرد. برای آموزش بر اساس کاربرد باید موقعیت‌ها در نظر گرفته شود. شیوه آموزشی صورت‌های زبانی در این کتاب، تعریف و سپس بیان شاهد مثال است. مانند: «وجه- عنصر وجه به قطعی بودن، غیرقطعی بودن و یا امری بودن مفهوم جمله از نظر گوینده اشاره می‌کند برحسب ژرف‌ساخت جمله، عنصر وجه ممکن است اخباری، امری و یا التزامی باشد. وجه اخباری به قطعی بودن، وجه امری به توصیه، خواهش و یا امر، و وجه التزامی به غیرقطعی بودن مفهوم جمله اشاره می‌کند. // نمود- چنانکه پیشتر گفته شد فعل مشخصه‌های نحوی ویژه‌ای را داراست. یکی از مشخصه‌های آن مربوط به نحوه به‌انجام رسیدن فعل از لحاظ وقوع ساده، پیشرفت یا استمرار و یا پایان یافتن آن است. به مشخصه‌های یادشده نمود گفته می‌شود. بنابراین، سه مشخصه نمود وجود دارد: ساده، استمراری و کامل. جمله‌های زیر مشخصه‌های یادشده را داراست: احمد به مدرسه رفت. (رفت: ساده)» (مشکات الدینی، ۱۳۷۰: ۵۹-۷۴).



شاخص ۲: نویسنده به پیکره زبانی خود در اساس تدوین و توصیف صورت‌های زبانی اشاره نکرده است. در بیشتر نمونه‌ها از جمله استفاده کرده است و با ترسیم نمودارهای درختی آموزش را عملی می‌کند. واحد نمونه‌ها از جمله فراتر نمی‌رود. از بافت‌های کلامی برای تقویت زبان تولیدی و یادگیری خودآگاه استفاده نمی‌شود. در مبحث قید و فعل وقتی که انواع آن‌ها را بر می‌شمرد فقط واژه-محوری را در نظر گرفته است؛ اما در آموزش حرف اضافه از جمله استفاده می‌کند که این جزو ویژگی‌های مثبت و نگاه کاربردی مؤلف به زبان است. مثال‌ها به صورت بافت-محور و برای تبیین نقش-محوری و کارکرد زبانی عناصر آموزشی طراحی نشده‌اند. نمونه‌ها: «شب در خانه دوستم ماندم»، «در جنگ جهانی دوم متحدین از متفقین شکست خوردند»، «علی هرروز به مدرسه می‌رفت»، «علی از تهران به مشهد رفت»، «جز احمد، همه مهمانان به موقع آمدند»، «در تابستان گذشته به سفر رفتیم» (همان: ۱۸۸-۱۹۵)؛ «ناگهان، اکنون، از چند روز پیش، دیروز، در خیابان، تا فردا، آهسته، اولاً، به شرط، در نتیجه، کجا، کی، مگر» (همان: ۲۰۱-۲۰۷). میزان واقعی یا غیر واقعی بودن نمونه‌ها مشخص نیست. به دلیل این که نویسنده نه منابع گردآوری داده‌های زبانی را برای توصیف و تحلیل آن‌ها بیان کرده است، نه به مراجع اشاره کرده است، نه از متون مشهور و آشنا برای فراگیر استفاده کرده است، نه از داده‌های زبانی عناصر گفتار در زبان روزمره و محاوره رایج. با توجه به برآیند و بسامد شاهد مثال‌ها و تکرار نام‌ها یا جای‌ها و ساده بودن جمله‌ها (نک نمونه‌های مذکور در شاخص ۲) می‌توان چنین برداشت کرد که غالب نمونه‌ها خودساخته‌اند.

شاخص ۳: در سراسر کتاب هیچ بخشی در قالب، تمرین، پرسش، خودارزیابی، خودآزمایی و غیره وجود ندارد. بی‌توجهی به مشارکت فراگیر نشان می‌دهد که فعالیت فراگیر در راستای تولید-محوری و کشف قواعد و قیاس در موقعیت‌های مختلف متوقف شده است. از دیدگاه روش آموزش زبان ارتباطی، این مسئله، ارتباط سه جانبه نویسنده، متن و فراگیر را دست‌کاری می‌کند و برای فراگیر نقشی غیر مشارکتی قائل می‌شود که نتیجه آن عدم تولید و کشف قاعده در موقعیت‌های زبانی دیگر است.

۴.۵. ارزشنگ (۱۳۷۴)

شاخص ۱: نویسنده در بخش ۱، زیر عنوان روش کار، بیان می‌کند که در ساختار کتاب چهار لایه زیر را در نظر داشته است: واژگان: تقسیم ساختمان واژه به مقوله‌های ساده، پیشوندی، میانوندی، پسوندی و گروهی؛ گروه کلمات: در این لایه روابط درون گروهی واژگان و چگونگی ارتباط وابسته‌ها از جمله صفت، مضاف‌الیه و بدل با هسته مشخص می‌شود؛ جمله: در این لایه، الگوهای گفتار، به‌ویژه جمله‌های دارای فعل، چگونگی فعل از لحاظ ربطی و لازم یا متعدی بودن مشخص شده است و نقشی که یک واژه یا گروهی از واژگان در قبال فعل به عهده دارند؛ جمله‌های مرکب و هم‌پایه: در این لایه روابط جمله‌ها باهم، چگونگی رابطه‌ی بین دو یا چند جمله به لحاظ همپایگی یا وابستگی نشان داده می‌شود. نویسنده در روش آموزشی خود از دستور زبان کاربردی و آموزش زبان ارتباطی استفاده نکرده است. در این کتاب شیوه آموزش بر تعریف و ذکر شاهد مثال است. مانند مانند: «بدل- بدل اسم یا ضمیر یا گروه اسمی است که با فاصله درنگ کوتاهی بعد از هسته خود می‌آید و توضیحی به مفهوم آن می‌افزاید یا آن را



مؤكد می‌سازد: بدل توضیحی: برادرم فریدون از سفر بازگشت // جمله‌های موصولی - جمله‌های موصولی جمله‌هایی هستند که نکته یا توضیحی به اسم می‌افزایند. این نکته یا توضیح را با صفت یا بدل یا مضاف‌الیه نیز می‌توان بیان کرد. به عبارت دیگر، این جمله‌ها به صفت یا بدل یا مضاف‌الیه یا متم اسم قابل تبدیل‌اند. کتابی که خریدم ← کتاب خریده شده» (ارژنگ، ۱۳۷۴: ۷۴-۸۴).

نویسنده در بخش ۱ کتاب ادعا می‌کند که تعاریف کتاب کاربردی است نه صورت‌گرایانه. درحالی‌که در دستور کاربردی، اساس بر نمونه‌های کاربردی زبان استوار است؛ نه تعاریف و سپس ذکر شاهد. تعاریف بر اساس نقش را نمی‌توان همان زبان کاربردی قلمداد کرد. برای آموزش بر اساس کاربرد باید موقعیت‌ها در نظر گرفته شود. در این کتاب، هرچند مقوله کاربردشناسی اساس و طرح آموزش نیست، در برخی موارد از آن استفاده شده است؛ مانند مبحث «کوتاه‌ترین قالب‌های گفتاری» که در آن آموزش صوت را بر اساس موقعیت گوینده در نظر می‌گیرد: «فرمان: هیس! پیش! چخ! آفرین: به! به‌به! زهی! افسوس: وای! ای وای! آه! آه! آه! او! او! ...». در مقوله منظورشناسی که مد نظر هایمز (1971) است نیز می‌توان گفت نویسنده به دلیل استفاده پایه‌ای از نظریه گشتاری در توصیف برخی صورت‌های زبانی، توانسته است بعد منظورشناسی را تقویت کند از جمله در مبحث گسترش جمله که با تحلیل ژرف‌ساخت، آموزش را پیش می‌برد.

شاخص ۲: نویسنده پیکره زبانی خود را در تدوین دستور بیان نکرده است؛ اما نمونه‌ها در توصیف صورت‌های زبانی را «نثر فارسی سالم نوشتاری امروز» عنوان کرده است. بر این اساس نمونه‌های کتاب به گفته نویسنده از میان زبان رسمی فارسی یعنی صداوسیما، کتاب‌های درسی و مقاله‌های علمی است؛ البته با نادیده گرفتن لغزهای زبانی. با این حال با توجه به مثال‌ها نمی‌توان آن‌ها را داده‌هایی گردآوری شده از متون واقعی نوشتاری دانست؛ زیرا به شدت تکراری، ساختگی و ابتدایی هستند. واحد نمونه‌ها از جمله فراتر نمی‌رود و استفاده از بافت‌های کلامی برای تقویت زبان تولیدی و یادگیری خودآگاه دیده نمی‌شود. شاهد مثال‌های کتاب: واژه-محور، گروه-محور و جمله-محور هستند. بدین ترتیب که گاه پس از تعریف یک صورت زبانی و برشمردن انواع آن از هر دو واحد واژه و جمله استفاده می‌شود مانند مبحث اسم: واحد جمله: «پرویز آمد»، «مرد دانشمندی را دیدم»، «آن کتاب را خریدم»، واحد واژه: «سعدی، فلانی، که، چه، لشکر، رفتار، سازمان، خوبی، کتاب‌ها، پسران، اشتباهات، کشفیات، روحانیون، اعضا» و گاه فقط از واحد جمله استفاده می‌کند مانند مبحث نکره: «دیروز کتابی خریدم»، «هر کتابی ده تومان»، «آن رودخانه آبی هم داشت»، «من فقط یک فرزند دارم» (ارژنگ، ۱۳۷۴: ۱۰-۱۸). مثال‌ها به صورت بافت-محور و برای تبیین کاربرد-محوری و کارکرد زبانی عناصر آموزشی طراحی نشده‌اند.

شاخص ۳: در سراسر کتاب هیچ بخشی در قالب، تمرین، پرسش، خودارزیابی، خودآزمایی و غیره وجود ندارد. مشارکت و فعالیت فراگیر تحت شاخص تکلیف-محوری از ارکان اصلی دستور آموزشی است. از دیدگاه روش آموزش زبان ارتباطی نیز بی‌توجهی به این مسئله، ارتباط سه جانبه نویسنده، متن و مخاطب را دست‌کاری می‌کند که باعث غیر مشارکتی شدن فراگیر و غیر تولیدی شدن آموزش می‌شود. آموزش‌دهنده دستور تکلیف‌های ارتباطی را طراحی



می‌کند که متضمن تمرین و کاربرد آن صورت‌های از پیش انتخاب‌شده باشد (برای نمونه، برای تمرین افعال زمان گذشته پیشنهاد تکلیف خاطره‌نویسی می‌دهد)؛ بدون آن که به‌صراحت به آن صورت‌های زبانی اشاره کند. در هنگام انجام تکلیف نیز از بازخوردهای تصحیحی برای جلب توجه و دقت بیشتر به صورت دستوری استفاده می‌کند (Long, 1985: 89).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کتاب‌های مورد بررسی بر سه دسته‌اند: دسته نخست: دستورنویسان به نظریه‌های زبان‌شناسی صورت‌گرا توجه داشته‌اند و صورت‌های دستوری را با تعریف و از کل به جزء (روش قیاسی) آغاز کرده‌اند: وحیدیان کامیار-عمرانی، احمدی گیوی-انوری، فرشیدورد، وفایی. دسته دوم: دستورنویسان تحلیل خود را بر پایه یک نظریه زبان‌شناسی نهاده‌اند و بر اساس آن پیش رفته‌اند؛ اما در این کتاب‌ها نیز بنیاد بر تعریف صورت زبانی و آوردن شاهد مثال است: مشکات‌الدینی بر پایه دستور گشتاری، ارژنگ بر پایه دستور گشتاری، باطنی بر پایه دستور نقشگرا و صورت‌گرا، طبیبزاده بر پایه دستور صورت‌گرا (نظریه روابط وابستگی).

دسته سوم: دستورنویس به معنا توجه دارد و به رویکرد زبان‌شناختی مشخصی پایبند نیست؛ برای صورت‌های زبانی تعریف قائل است و شاهد مثال‌ها را از متون قدیم انتخاب کرده است: خیامپور.

موضوع دستور زبان توانش ارتباطی است؛ نه آموزش درست‌نویسی و درست‌گویی. بنابراین دستورنویس اگر فقط به ارائه تعریف و مثال از تعداد زیادی صورت زبانی بسنده کند، فراگیر آموزش دستور را چه در جایگاه دستورآموز چه زبان‌آموز؛ چه زبان فارسی زبان اول او باشد چه زبان دوم او؛ تنها در یک موقعیت، یعنی زبان نوشتار و دریافت و حفظ کردن قواعد همراه با مثال‌ها و تمرین‌ها و می‌دارد. هدفی که در دستور توصیفی، توصیف زبان است فقط به یک موقعیت ویژه مد نظر دستورنویس، بر اساس مثال‌های خودساخته یا انتخابی او از یک گونه خاص زبانی، محدود می‌شود. در هیچ‌یک از کتاب‌های مورد بررسی، از مبانی تأثیرگذار زبان‌شناسی کاربردی بر آموزش زبان و دستور استفاده نشده است. متون آموزشی بیشتر کتاب‌ها شامل نمونه‌ها و تمرین‌ها (به‌جز نمونه‌ها و تمرین‌های دستور زبان فارسی طبیبزاده) جمله-محور و گاه واژه-محور هستند. درحالی‌که مطابق با زبان‌شناسی کاربردی، استفاده از بافت موقعیتی، گفتمان‌های منسجم و کاربردگرایی در آموزش با بهره‌گیری از نمونه‌های کاربردی در انواع گونه‌های زبان فارسی باعث تقویت توانش ارتباطی و فراگیری ناخودآگاه برای استفاده از آن در موقعیت‌های مختلف است.

بافت-محوری، تکلیف-محوری و تمرین-محوری و رسیدن از موقعیت و کاربرد به کشف قاعده که از مؤلفه‌های دستور آموزشی و در کل روش آموزش زبان ارتباطی است، در کتاب‌های مورد بررسی مغفول مانده است. دو نفر از



دستورنویسان (باطنی، طبیبزاده) ادعا کرده‌اند که تحلیل‌های خود را بر اساس داده‌های واقعی زبان ارائه کرده‌اند. هرچند داده‌های زبانی در دستور طبیبزاده، فقط بر مبنای کتاب‌های نوشتاری دهه ۳۰ و ۴۰ نثر فارسی است و نمونه‌های باطنی نیز اگر کامل بر اساس متون واقعی گفتار و نوشتار باشد، به دلیل نخستین چاپ کتاب در دهه ۴۰ (نمونه‌ها و مثال‌ها زبان فارسی دهه ۳۰ و ۴۰ را نشان می‌دهند) قدیمی هستند. نمونه‌های دستور زبان خیامپور از متون قدیمی نظم فارسی است که نمی‌توانند مثال‌های مناسبی برای تحلیل و تبیین دستور زبان فارسی امروز باشند. نمونه‌های دیگر دستورنویسان نیز اغلب خودساخته است. در این کتاب‌ها، رابطه بین کتاب و مخاطب نه دو سویه بلکه اغلب یک‌سویه است. تمرین و تکلیف یا وجود ندارد و یا غیر مشارکتی است؛ بدین ترتیب که نویسنده پس از پایان هر مبحث متون یا جمله‌هایی را به فراگیر ارائه می‌کند تا موارد آموزشی در همان مبحث یا فصل را پیدا کند یا بنویسد که تأثیر زیادی بر تولیدی بودن و کشف کردن قواعد در روند یادگیری و فراگیری ندارد.





منابع

- احمدی گیوی، حسن و حسن انوری. (۱۳۹۰). *دستور زبان فارسی* (۱). تهران: انتشارات فاطمی.
- ارژنگ، غلامرضا. (۱۳۷۴). *دستور زبان فارسی امروز*. تهران: نشر قطره.
- باطنی، محمدرضا. (۱۳۸۶). *توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- خیامپور، عبدالرسول. (۱۳۸۶). *دستور زبان فارسی*. تهران: انتشارات ستوده.
- رضایی، والی و آمنه کوراوند. (۱۳۹۳). ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه آزمون زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. شماره ۳. صص: ۱۱۷ - ۱۴۱.
- صحرائی، رضامراد. (۱۳۹۴). آموزش دستور در نظریه‌ها: برنامه‌های زبان دوم آموزی؛ در جست‌وجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی. *فصل‌نامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی تربیتی*.
- صحرائی، رضامراد و محمدجواد هادی‌زاده. (۱۳۹۸). در جست‌وجوی مفهوم دستور آموزشی در آموزش زبان دوم؛ مطالعه‌ای تاریخی و روش‌شناختی. *زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*. سال چهارم. دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷. صص: ۲۹-۴۵.
- فرشیدورد، خسرو. (۱۳۸۸). *دستور مفصل امروز*. تهران: انتشارات سخن.
- لارسن فریمن، دایان (۱۳۹۱). *اصول و فنون آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی. تهران: انتشارات رهنما.
- مشکات‌الدینی، مهدی. (۱۳۷۰). *دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۸۶). *دستور زبان فارسی* (۱). تهران: انتشارات سمت.
- وفایی، عباسعلی. (۱۳۹۵). *دستور زبان فارسی* (۱). تهران: انتشارات علمی.



- Chand Sharma, T. (2002). *Modern Methods of Language Teaching*. New Delhi.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching* (3 rd Ed). New York: Arnold.
- Cullen, R. & Kuo, I. (2008). Spoken Grammar and ELT Coursebook Materials: A Missing Link? *TESOL Quarterly* 41(2): 361-368.
- Davies, A. (1999b). *An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory*. Edinburgh: The Edinburgh University Press.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective, *TESOL Quarterly* Vol. 40, No. 1 (Mar., 2006), pp. 83-107.
- EPÇAÇAN, Cahit. (2013). Functional linguistics as for linguistic applications in Turkish language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (2014) 5063 – 5069.
- Flower, Roger. (1996). *An introduction to transformational syntax*, Great Britain, 1971, Routledge ang Kegan Paul Ltd. Reprinted 1973 and 1976.
- Halliday, M.A.K. (1964), Angus McIntosh, and Peter Strevens. *The Linguistics Sciences and Language Teaching*. London: Longman
- Hymes, D. H (1971). Excerpts from *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, D.D. (1994). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Language Teaching Methodology). Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2007). New Trends in Grammar Teaching: Issues in Applications, an interview by Carmen Pérez-Llantana, M. *Atlantis*, 29,157-163.
- Larsen- Freeman, D. (2009). Teaching and Testing Grammar. In Long, M.H. and C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of language Teaching* (518-542). Malden MA: Wiley-Blackwell.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language* (2 rd. Eds.). New York: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K, Ginsberg, R. B.



Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 88.

Richards, J.C(2011). *Tips for Teaching Listening*. New York: Pearson publication.

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning, Essex: Longman.

Zhang, J. (2009). Necessity of Grammar Teaching. International education studies. Vol 2, No 2, pp: 84-204.





Examining the Method of Pedagogical Grammar in Persian Grammar Books

Nushad Rezaee¹ Bijan Zahiri nav² shokrollah Pouralkhas³ Behzad Rahbar⁴

Abstract

Research in Persian grammar books and representing their ways of expression and teaching following new educational theories can open the way for grammar writing and scientific education. The purpose of this research is evaluation the educational prose in Persian grammar books based on its communicative Competence. In this research, the data was collected in the form of a library, which was done by examining 9 Persian grammar books. Data analysis was carried out in a descriptive-analytical way and by designing reviews based on the approach of applied linguistics and teaching instruction. Based on this, the characteristics of each of the basic theories were extracted and numbered as an index so that the findings can be inserted in front of them. According to the findings of the present research: Persian grammar books are written according to the structuralist or formalist descriptive order and in an analogical way. In none of them teaching grammar indicators such as context-oriented, considering form and meaning and function, concept-oriented, task-oriented, production-oriented, and paying attention to speech types, have not been the teaching criteria. In this text, the emphasis is on linguistic knowledge; No communication skills. According to this study, Persian grammar is not written based on the corpus of linguistic data.

Keywords: Applied Linguistics, Communicative Competence, Communicative Language Teaching, Pedagogical Grammar, Persian Grammar.

1 . PhD student of Persian language and literature of the University of Mohaghegh Ardabili. Ardabi, Iran. (Corresponding author) // noshadrezaee@gmail.com

2 . Professor of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Human sciences, University of Mohaghegh Ardabili. Ardabi, Iran. // Bijanzahirinav@yahoo.com

3 . Professor of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Human sciences, University of Mohaghegh Ardabili. Ardabi, Iran. // pouralkhas@uma.ac.ir

4 . Assistant Professor of Linguistics, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. // behzadrahbar@gmail.com