

بررسی چگونگی آموزش دستور زبان در کتاب اول آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان (آزوف)

دکتر حسین آریان*
دکتر ناصر کاظم خانلو**
نسرین بیرانوند***

چکیده

اغلب روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان دوم در پی نظریه‌های زبانی و نظریه‌های یادگیری پدید آمده‌اند. بر اساس این روش‌ها فراگیری زبان دوم بر آموزش چهار مقوله استوار است؛ واژه، دستور، معنا و فرهنگ. در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، به آموزش دستور توجه بیشتری شده است. برخی از این کتاب‌ها تنها با هدف آموزش دستور به نگارش درآمده‌اند و در موارد دیگر نیز به آموزش قواعد دستوری و فعالیت‌های مربوط به تقویت و سنجش یادگیری دستور بیشتر پرداخته شده است.

در پژوهش حاضر سعی شده است تا نشان داده شود که آموزش دستور در کتاب اول آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان (آزوف) بر چه معیارها و قواعدی استوار است. در این مقاله، کتاب اول آزوف از شش منظر: (۱) تعداد نکته‌های دستوری، (۲) شیوه آموزش، (۳) بافت محوری، (۴) رعایت ترتیب نکته‌های دستوری، (۵) میزان فعالیت‌های هر نکته دستوری و (۶) میزان فعالیت‌های تولیدی و تشخیصی، تحلیل شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که کتاب اول آزوف با رویکرد دستورمحور غیر ارتباطی

* استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران
(arian.amir20@yahoo.com)

** استادیار دانشگاه پیام‌نور همدان (نویسنده مسئول) (pnu.khanloo@yahoo.com)

*** کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی (pnu.adabiyat@yahoo.com)

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۵/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۳/۱۶

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۸، بهار و تابستان ۱۳۹۵، ص ۲۵-۱

است. انسجام کلی مجموعه از منظر انتخاب و چینش نکته‌های دستوری کم است و فضای کمی به بافت و کاربرد نکته‌های دستوری در محتوا و فعالیت‌ها اختصاص داده شده است.

کلیدواژه‌ها

دستور زبان، آموزش، کتاب *آزوا*، غیر فارسی‌زبانان.

مقدمه

گسترش زبان فارسی در زمره سیاست‌های حکومت‌های معاصر ایران قرار داشته است، البته برای یادگیری زبان فارسی مانند هر زبان دیگر انگیزه‌های متعددی وجود دارد که در روابط اجتماعی و فرهنگی، علمی، آموزشی، سیاسی و اقتصادی بین ملل مختلف نقش بسزایی دارد. از سال ۱۳۳۶ بخش‌هایی برای آموزش زبان و ادبیات فارسی به خارجیان در برخی دانشگاه‌های ایران دایر و به علت استقبال و تقاضای روزافزون علاقه‌مندان خارجی، مراکز آموزشی در اقصی نقاط کشور افتتاح شد؛ مانند مرکز بین‌المللی مطالعات زبان فارسی دهخدا وابسته به دانشگاه تهران که هر ساله به آموزش زبان فارسی و راهنمایی در زمینه نگارش پایان‌نامه‌های دانشگاهی به دانشجویان و استادان خارجی علاقه‌مند به زبان و ادبیات فارسی می‌پردازد؛ شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی از مراکز وابسته به وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی ایران است که به تقویت مراکز آموزش زبان و ادبیات فارسی در سراسر جهان می‌پردازد و بنیاد سعدی و پژوهشکده زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی؛ علاوه بر آن دبیرخانه ستاد گسترش زبان فارسی و ایران‌شناسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به عنوان نهاد اعزام‌کننده استاد زبان و ادبیات فارسی، تاکنون بیش از صد و چهل استاد به سی و دو کشور مختلف اعزام نموده است.

با اینکه عمدتاً زبان را به عنوان یک ابزار ارتباطی پذیرفته‌اند، اما پیشینه بررسی‌های زبان‌شناختی نشان می‌دهد که نخستین حوزه‌ای که در زبان بررسی می‌شود، دستور زبان است که به عنوان چارچوب زبان مطرح می‌شود. حوزه آموزش زبان نیز همواره متأثر از دیدگاه‌های زبان‌شناسی بوده است و دستور بخش جدایی‌ناپذیر رویکردهای آموزش زبان محسوب می‌شده است. حتی رویکردهای ارتباطی نیز نقشی ارتباطی برای دستور قائل بوده‌اند و اصطلاحاتی مانند «دستور کاربردی» یا «دستور در بافت» تلاش‌هایی بوده است برای کم کردن بار تجویزی دستور و اعطای چهره‌ای کاربردی-ارتباطی به آن.

به اعتقاد روبینز «هر زبان را می‌باید به مثابه نظام یا سازگاری در نظر آورد که خود از عناصری صورت بسته است که با یکدیگر روابط دوجانبه دارند؛ این عناصر و روابط یا واژگانی‌اند، یا صرفی و نحوی‌اند و یا واج‌شناختی» (صفوی، ۱۳۹۰: ۲۵). اهمیت دستور ناشی از این است که دستور یکی از عوامل نظم‌دهنده این عناصر و روابط است. توانش دستوری که به معنای آگاهی از قواعد ساخت واژه‌ها، جمله‌ها و متن (بیش از یک جمله) در یک زبان است، اساس مهارت‌های چهارگانه تولیدی و ادراکی است و شاخص درستی و روانی تولیدات زبانی محسوب می‌شود. ماهیت دستور زبان تجویزی و تابع قواعد و قوانین است. همین ویژگی دستور است که باعث شده است جایگاه و نقش آن در پیشینه آموزش زبان یک مسئله جدال‌برانگیز باشد. سلسه موریسیا (Celce-Murcia, 1991) سعی می‌کند بحث جدال‌برانگیز نقش دستور را با ارائه شاخص‌هایی رفع کند. بر اساس پیشینه‌ای که او ارائه می‌کند نگاه ما به دستور تغییر کرده است و لازم است نقش دستور را با توجه به این نگاه جدید بازبینی کنیم (به نقل از: غریبی، ۱۳۹۲: ۷۴).

در سال‌های اولیه‌ای که بحث آموزش علمی زبان مطرح شد، یعنی از سال‌های پیش از ۱۹۷۰ جایگاه دستور ثابت و مشخص بود و بحث صرف و اشتقاق‌های واژگانی در درجه نخست قرار داشت. اما امروز پس از گذشت چهار دهه با توجه به مسئله زبان به عنوان ابزار ارتباط، این نقش کم‌رنگ شده است. به اعتقاد سلسه موریسیا بر اساس دیدگاه‌های مختلف، زبان‌آموزان علاوه بر روانی کلام به درستی کلام نیز نیاز دارند و همین امر است که نقش دستور را برجسته می‌کند. نیاز به درستی تولیدات زبانی و نیز آگاهی از دانش زیربنایی زبان پاسخ به این پرسش را که «آیا آموزش دستور لازم است یا نه؟» روشن می‌سازد. به اعتقاد سلسه موریسیا در رویکردهای امروز آموزش زبان، در این باره بحثی نیست که دستور را آموزش بدهیم یا نه، بلکه بیشتر این پرسش باقی می‌ماند که کی و چگونه دستور را آموزش بدهیم. کولن سه مؤلفه را بیان می‌کند که در یک درس دستور محور باید به آن توجه شود که انتخاب ویژگی اساسی آن‌هاست:

۱. انتخاب زبان آموز که بر اساس آن ساختار دستوری انتخاب می‌شود. در این حالت «دستورآموزی» یک روند محصول محور نیست، بلکه فرایند محور است. زبان آموز مجبور نیست مطالب از پیش تعیین شده را بیاموزد؛ بلکه نیاز او در درجه اول اهمیت قرار دارد.

۲. فرایند «دستوری شدن» که زبان آموز در طی آن دستور را بر واژه اعمال می‌کند. [از دستور به واژه]. در روش‌های ارتباطی که ارتباط در محوریت تدریس قرار دارد، این روش امکان‌پذیر نیست، چون آن‌ها با ساختارهایی شروع می‌کنند که بتواند زبان آموز را قادر به ارتباط کند و در این حالت دستور گام به گام تدریس نمی‌شود تا بر واژه اعمال شود. روش‌های تجویزی دستور نیز این اصل را رعایت نمی‌کنند، چون آن‌ها هم دستورهای از پیش تعیین شده‌ای را با قوانین و فرمول تدریس می‌کنند. زبان آموز برای آنکه بتواند منظورش را بیان کند یک سری واژه در اختیار دارد. دستور به او کمک می‌کند تا این واژه‌ها را برای بیان معانی دقیق و شفاف کنار هم قرار دهد تا یک ارتباط موفق برقرار کند. در نتیجه در این حالت، هم ارتباط مد نظر است و هم دستور. انتخاب زبان آموز در اینجا به معنای نیاز زبان آموز است، زیرا ممکن است مطلبی را آموزش دهیم که متناسب با نیاز ارتباطی زبان آموز نباشد. در آن صورت، دستور از اهمیت کاربردی خود خالی می‌شود.

۳. فرصت‌هایی وجود دارد تا زبان آموز به خلئی که در کاربرد دستور دارد توجه کند. این فرصت‌ها نیز همان ضرورت‌ها یا خواسته‌هایی هستند که در رویکردهای واکاوی نیاز، ذیل عنوان «نیاز» بررسی می‌شوند. کولن این نکته سوم را مرتبط با نیازهای ارتباطی زبان آموزان می‌داند. در این حالت زبان آموز یک سری نیاز دارد که بخشی از آن نیازهای ارتباطی است. برای مثال خواندن یک متن از یک روزنامه، درک یک خبر از اخبار رادیو، پاسخ به یک مکالمه و مانند آن. توانایی زبان آموز در کاربرد زبان در این موقعیت‌ها وضعیت موجود زبان آموز است و فاصله او تا وضعیت مطلوب، نیاز زبان آموز محسوب می‌شود. زبان آموز برون‌دادهای خود را با آنچه باید باشد مقایسه می‌کند و برای آنکه این خلأ را کم کند نیازمند دستور است. دستوری که متناسب با این نیازها باشد (کولن، ۲۰۰۸: ۲۲۴، به نقل از: غریبی، ۱۳۹۲: ۷۴-۷۶).

در پژوهش حاضر سعی شده است تا نشان داده شود که آموزش دستور در کتاب اول آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان (آزوف) بر چه معیارها و قواعدی استوار است. در این مقاله، کتاب اول آزوف از شش منظر: (۱) تعداد نکته‌های دستوری، (۲) شیوه آموزش، (۳) بافت محوری، (۴) رعایت ترتیب نکته‌های دستوری، (۵) میزان فعالیت‌های هر نکته دستوری و (۶) میزان فعالیت‌های تولیدی و تشخیصی، تحلیل شده است.

معرفی کتاب آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان (آزوف)

مجموعه (آزوف) شامل چهار کتاب است: کتاب اول با نام (درس‌های پایه)، کتاب دوم با

نام (پایتخت ایران)، کتاب سوم با نام (ایران امروز) و کتاب چهارم با نام (تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران). به همراه این چهار کتاب، چهار کتاب کار، یک کتاب راهنما و لوح فشرده نیز وجود دارد. احمد صفار مقدم نگارنده این کتاب‌هاست و شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی آن را به چاپ رسانیده است. هدف مؤلف، آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان و رفع کمبود در این زمینه است (ر.ک.: صفار مقدم، کتاب اول، ۱۳۹۱: چهارده). شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی درباره این مجموعه می‌نویسد: «مجموعه آرزوفا بر پایه سوابق آموزشی مؤلف محترم در زمینه زبان و زبان‌شناسی و نیز با بهره‌گیری از تجربه‌های ایشان در تدریس فارسی به دانشجویان خارجی تدوین گردیده و مخاطبان آن عمدتاً دانشجویان دانشگاه‌های خارج از کشور و سایر فارسی‌آموزان در محیط‌های غیر فارسی‌زبان هستند که مطابق برنامه آموزشی، و یا بنا به میل خود، به فراگیری توأم و هم‌زمان مهارت‌های زبانی می‌پردازند. نسل جدید ایرانیان خارج از کشور و خارجیان مشغول به تحصیل در ایران، مخاطبان دیگر مجموعه را تشکیل می‌دهند» (صفار مقدم، کتاب اول، ۱۳۹۱: دوازده).

ویژگی‌های کتاب اول آرزوفا

- استفاده از زبان انگلیسی - به عنوان زبانی که در بیشتر کشورها رواج دارد - برای توضیح مفردات و متن‌ها و نکته‌های دستوری.
- آموزش الفبا، صامت‌ها و مصوت‌های زبان فارسی همراه با تمرین‌های مختلف برای آشنایی با چگونگی پیوند حروف و ساختن کلمات.
- گذاشتن حرکات روی حروف در موارد نیاز.
- ذکر فهرستی از واژه‌های کلیدی در آغاز هر درس.
- آوردن یک متن برای خواندن در آغاز هر درس و مرتبط با نکته‌های دستوری.
- توضیح نکته‌های دستوری در قسمت خاصی به نام (ساختار) در همان درس به دو زبان فارسی و انگلیسی.
- توجه ویژه به خط فارسی و آموزش آن.
- قرار دادن یک متن به دو زبان رسمی و گفتاری در پایان هر درس.
- فعالیت‌هایی برای تلفظ بهتر، با استفاده از وسایل سمعی و بصری.
- آوردن فهرست واژه‌های هر درس، واژه‌نامه فارسی به انگلیسی و واژه‌نامه انگلیسی به فارسی در پایان کتاب.

بیان مسئله

سابقه رویکردهای آموزش زبان نشان می‌دهد که با وجود فراز و فرودهای جایگاه آموزش دستور، این حوزه از زبان همواره طرف‌دارانی داشته است و امروزه اغلب رویکردها اهمیت و ضرورت آموزش و سنجش قواعد دستوری یک زبان را بدیهی می‌دانند. در بیشتر کتاب‌های آموزش زبان فارسی، آموزش دستور جایگاه ویژه‌ای دارد. برخی از این کتاب‌ها تنها با هدف آموزش دستور به نگارش درآمده‌اند و در موارد دیگر نیز آموزش قواعد دستوری و فعالیت‌های مربوط به تقویت و سنجش یادگیری دستور حجم زیادی از مطالب را دربر می‌گیرد. از این رو، ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان فارسی از منظر وضعیت آموزش دستور اهمیت پیدا می‌کند. در پژوهش حاضر، کتاب اول از کتاب *آموزش زبان و فرهنگ ایران* به غیر *فارسی‌زبانان (آزوفا)* از منظر وضعیت آموزش دستور بررسی می‌شود. این کتاب در ایران به چاپ رسیده و از دسته مجموعه‌های با گرایش به رویکردهای نوین محسوب می‌شود و در مراکز مهم آموزش زبان فارسی در داخل و خارج از کشور مطرح است.

هدف تحقیق

برای نهادهایی که در حوزه آموزش زبان فارسی فعالیت می‌کنند، یکی از معیارهای انتخاب منبع مناسب برای آموزش، تناسب محتوا با نیازهای فارسی‌آموزان و کارآمدی آن منبع است. آموزش صحیح دستور مبتنی بر رویکردهای موفق آموزشی، یکی از معیارهای کارآمدی کتاب‌های آموزش زبان است. بنابراین، هدف این تحقیق بررسی نحوه آموزش صحیح دستور مبتنی بر رویکردهای موفق آموزشی با توجه به کتاب اول *آزوفا* است.

پیشینه تحقیق

درباره کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، تا کنون نقدها و ارزیابی‌های فراوانی از منظر تحلیل متن و ویژگی‌های محتوایی انجام گرفته است؛ بیشتر این ارزیابی‌ها به صورت رساله‌های کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان صورت گرفته است که به عنوان نمونه می‌توان به این موارد اشاره کرد: خبیری (۱۳۸۷)، استادزاده (۱۳۷۸)، شاهدی (۱۳۸۰)، جعفرزاده (۱۳۸۱) و غفاری‌مهر (۱۳۸۳). از پژوهش‌های جدیدتر نیز می‌توان به پژوهش صحرائی و شهباز (۱۳۹۱) اشاره نمود که به تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه انگاره اندرسون پرداخته‌اند.

مقالاتی نیز از منظر تحلیل متن به بررسی موضوع و کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پرداخته‌اند که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: فهیم (۱۳۸۰) به بررسی شیوه‌های جدید آموزش، صحرایی (۱۳۹۱) به چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از منظر برنامه‌ریزی درسی و ذوالفقاری (۱۳۸۳) به کتاب‌شناسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پرداخته است. داوری اردکانی و آقابراهیمی (۱۳۹۱) اصالت متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از دیدگاه انسجام را بررسی کرده و میردهقان و جورقانی (۱۳۹۱) به موضوع تهیه مطالب آموزشی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر مبنای رویکرد تلفیقی رایانه-مبنا و کلاس-مبنا پرداخته‌اند.

نوربخش و ملک‌لو (۱۳۹۳) حضور دین و مفاهیم دینی را در کتب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان ارزیابی و بررسی کرده‌اند و صحرایی، استاجی و طالبی (۱۳۹۳) رویکردهای مفهومی-نقشی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان را بررسی کرده‌اند.

اما در مورد آموزش دستور زبان و نکات دستوری نیز پژوهش‌هایی به صورت رساله‌های دانشگاهی انجام پذیرفته است که در ادامه به معرفی برخی از آن‌ها می‌پردازیم: صابری مجد (۱۳۷۷) علاوه بر تعریف و تاریخچه دستور و تبیین روش آموزش استقرایی و قیاسی دستور، به موضوع ضرورت آموزش دستور به غیر فارسی‌زبانان پرداخته است. خروشی (۱۳۷۹) به بررسی چگونگی آموزش فعل به غیر فارسی‌زبانان پرداخته و فاضل (۱۳۸۳) موضوع فعل مجهول در زبان فارسی و در متون ویژه غیر فارسی‌زبانان را بررسی کرده است. فرقانی‌فر (۱۳۸۴) بررسی ساختار فعل مرکب در زبان فارسی معیار و نحوه آموزش آن به غیر فارسی‌زبانان را انجام داده است و دبیرمقدم و صدیقی‌فر (۱۳۹۱) پژوهشی درباره آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان انجام داده‌اند. علاوه بر رساله‌های دانشگاهی درخصوص موضوع آموزش دستور زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان؛ پژوهش‌هایی چند به صورت مقاله نیز انجام شده است که به آن‌ها اشاره می‌شود:

رضایی و کوراوند در موضوع دستور آموزشی، محمدابراهیمی و فرقانی‌فرد (۱۳۸۹) نحوه آموزش فعل مرکب به غیر فارسی‌زبانان و رضاپور (۱۳۹۲) استعارة دستوری را بررسی کرده‌اند.

با این توضیحات تازگی و بدیع بودن تحقیق حاضر مشخص می‌شود؛ چرا که تا

کنون تحقیقی که صرفاً به بررسی چگونگی آموزش دستور در کتاب اول *آزونا* پرداخته باشد؛ انجام نشده است.

دستور

تفاوت‌های مفهوم دستور در حوزه آموزش زبان و زبان‌شناسی سبب شده است تا تعاریف متعددی از دستور وجود داشته باشد. لارسن فریمن این تعاریف را برای دستور بیان می‌کند:

۱. یک نظام ذهنی برای تولید و یا درک گفتارهای تازه.
۲. مجموعه‌ای از توصیف‌های صورت‌های زبانی و کاربرد آن‌ها برای یک زبان خاص.
۳. توصیف رفتارهای زبانی گویشوران یک زبان.
۴. یک نظریه زبانی خاص در زبان‌شناسی.
۵. قواعد و قوانین مطلق برای ارزیابی (دستور آموزشی).
۶. قواعد و قوانین برای مدرس (Larsen-Freeman, 2009: 518-542، به نقل از: غریبی، ۱۳۹۲: ۷۳).

فرشیدورد دستور را بخشی از زبان‌شناسی می‌داند که درباره ساخت آوایی و صرفی و نحوی و معنایی زبان بحث می‌کند. او دستور را به سه بخش عمده تقسیم می‌کند: (۱) آواشناسی، (۲) صرف (سازه‌شناسی)، (۳) نحو (فرشیدورد، ۱۳۸۸: ۳۰). بنا بر فرهنگ آموزش زبان لانگ من، «دستور توصیف ساختار یک زبان و شیوه‌ای است که واحدهای زبانی مانند واژه‌ها و عبارات با یکدیگر ترکیب می‌شوند تا جملات زبان را ایجاد کند. دستور معمولاً معانی و نقش‌هایی را که جملات در کل نظام زبان دارند، در نظر می‌گیرد و ممکن است شامل توصیف آواهای زبان باشد یا ممکن است شامل آن نباشد» (صابری مجد، ۱۳۷۷: ۹). از این تعریف به نظر می‌رسد که دستور زبان می‌تواند حیطه‌ای عام‌تر از توصیف قواعد و قاعده‌مندی زبان داشته باشد، چون می‌تواند توصیف آواهای زبان را هم دربر بگیرد.

این استنباط به جمله‌هایی بستگی دارد که قبلاً و به ویژه در دوران کودکی خود برای نخستین بار در معرض آن‌ها بوده‌ایم. جمله‌هایی که یک شخص در طی عمر خود می‌شنود، با جمله‌هایی که افراد دیگری می‌شنوند تفاوت دارد بنابراین نه تنها دستور زبان زبان‌های متفاوت با هم فرق دارند، بلکه دستور زبان افراد نیز با یکدیگر تفاوت دارد.

دانشمندان علوم مرتبط با زبان از جمله روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی به نوعی از دستور سخن گفته‌اند. روان‌شناسان معتقدند که گویشوران بزرگسال هر زبان برای تولید و تشخیص عبارات نوعی دانش زبانی درونی دارند که آن را «دستور ذهنی» می‌نامند. این دستور ذهنی ناآگاهانه و غیر اکتسابی است و به وسیله آموزش کسب نمی‌شود. روان‌شناسان به فرایندی توجه می‌کنند که در ذهن زبان‌آموز روی می‌دهد. به بیان دیگر به یکی از جنبه‌های ذهنی انسان توجه می‌کنند. این فرایند ذهنی پایه و اساس کنش زبانی است که چامسکی آن را «توانش» می‌نامد. از نظر چامسکی «رابطه بین توانش و کنش رابطه جزء به کل است که در آن توانش بخشی از کنش به عنوان کل محسوب می‌شود. توانش، دانشی است که افراد از دستور زبانشان در ذهن دارند، در حالی که کنش دانش استفاده از توانش است» (استاینبرگ، ۱۳۹۱: ۱۰۹).

به نظر جامعه‌شناسان مفهوم دستور شامل «تیکت زبانی» است. تیکت زبانی تشخیص و انتخاب ساختارهای مناسب یا مناسب‌ترین ساختارهایی است که در یک زبان در موقعیتی ویژه به کار می‌رود. این طرز تلقی مورد توجه جامعه‌شناسان است، زیرا با نگرش‌ها و ارزش‌گذاری‌های اجتماعی سروکار دارد. آنان معتقدند که گویندگان یک زبان دو نقش ایفا می‌کنند: یک نقش به عنوان گوینده و نقشی دیگر به عنوان شنونده (صابری مجد، ۱۳۷۷: ۱۱).

سومین گروه که به بررسی دستور می‌پردازند و بزرگ‌ترین گروه را تشکیل می‌دهند، زبان‌شناسان هستند. این گروه مفصل‌ترین و جامع‌ترین تعاریف را از دستور به دست می‌دهند: به اعتقاد فالک «دستور توصیف نظام‌مند دانش زبانی است که محصول نهایی بررسی زبانی توانش گویشوران یک زبان است» (فالک، ۱۹۷۳: ۱۶، به نقل از: صابری، ۱۳۷۷: ۱۲).

«دستور قواعدی است که توسط آن‌ها، صورت واژه‌ها تغییر می‌کنند و برای تشکیل جمله با یکدیگر ترکیب می‌شوند. هنگامی که کلمات می‌خواهند برای حضور در یک جمله دگرگون شوند، به اتفاقی که بر سر آن‌ها می‌افتد تا دگرگون شوند، دستور زبان گفته می‌شود» (هارمر، ۱۹۸۷: ۱۱، به نقل از: صابری، ۱۳۷۷: ۱۲). «اینکه آحاد و اجزای زبان بر طبق قواعد و موازینی با همدیگر ترکیب می‌شوند تا بتوانند بر معانی دلالت کنند، صرف و نحو یا دستور زبان می‌نامند» (نجفی، ۱۳۹۰: ۲۵).

توصیف دستوری تا اواخر قرن پانزدهم توصیف کنش و داده‌های قابل مشاهده بود و روش به کار برده شده اساساً جنبه تجربی داشت، ولی بعد از آن و به ویژه در قرن بیستم

هدف توصیف دستوری به خصوص در نظریه چامسکی و پیروانش، توصیف توانش بوده است و بینش آنان اساس عقلانی دارد. باطنی بر اساس این نظریه توصیف دیگری از دستور ارائه می‌دهد: «هر فرد بومی اهل زبان مجموعه محدودی قاعده در ذهن خود اندوخته است که به کمک آن می‌تواند جمله‌های نامحدود زبان خود را بگوید و بفهمد و جمله‌های درست را از نادرست بازشناسد. در واقع وقتی گفته می‌شود کسی زبانی را می‌داند منظور از دانستن، همین مجموعه قواعد است که به طور ناآگاه در ذهن آن شخص جای گرفته است و باعث تولید و ادراک جمله‌های آن زبان می‌شود. دستور زبان طبق این نظریه، عبارت است از توصیف صریح این مجموعه محدود قواعد» (باطنی، ۱۳۸۷: ۴۴).

در سال‌های اخیر، با آغاز آموزش ارتباطی زبان، توانش دستوری جزئی از توانش ارتباطی است. «توانش دستوری، آن جنبه از توانش ارتباطی است که شامل دانش لغت، قواعد واژه‌شناسی، علم نحو، علم معانی، جملات دستوری و آواشناسی می‌گردد» (براون، ۱۳۸۷: ۳۳۳). نظام زبانی از دو توانش تشکیل می‌شود: توانش دستوری و توانش گفتمانی. توانش گفتمانی توانایی‌ای است که به موجب آن می‌توانیم در حین بحث و گفتگو جمله‌ها را به یکدیگر متصل نماییم و یک مجموعه معنی‌دار از یک مجموعه جمله‌ها و سخنان ایجاد کنیم، در حالی که توانش دستور زبان در حد جمله متمرکز است.

نکته قابل توجه درباره دستور زبان ابعاد آن است؛ بدین معنا که دستور زبان از یک نظر دارای دو بعد است: بعد نخست ناظر بر وجود اصول و قوانینی در کاربرد هر زبان است. از این دیدگاه دستور زبان تافته جدابافته‌ای از زبان نیست، بلکه جزئی از زبان است که اهل زبان به طور طبیعی و ناخودآگاه همراه با فراگیری زبان، آن را می‌آموزند. بعد دوم، دانش دستور زبان است که ناظر بر مطالعه قوانین موجود در زبان است. این بعد، آموختنی است. یعنی تا کسی به مطالعه کتاب‌هایی در این زمینه نپردازد، آن را فرامی‌گیرد. شیوه تدریس دستور زبان به خارجیان «از کل به جزء» و در مواردی نیز «از جزء به کل» بوده است. این امر بیشتر با نحوه کاربرد زبان ارتباط داشت. در گذشته توجه زیادی به جنبه‌های ارتباطی زبان همانند آنچه امروز مطرح است، نمی‌شد؛ بلکه در اکثر موارد هدف اصلی استفاده از متون، ترجمه و گاه نوشتن مقاله یا کتاب بود. با گسترش وسایل ارتباط جمعی در جهان امروز نقش زبان و آموزش آن نیز تغییر کرده و همراه با آن آموزش زبان نیز دچار تحول شده است. آنچه اکنون بیشتر مورد توجه است، نوعی دستور زبان کاربردی است که بتواند در ایجاد ارتباط، یعنی در کسب مهارت‌های شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن مؤثر باشد و افراد درگیر در ارتباط را برای انتقال و درک پیام شفاهی و

کتبی یاری دهد (سلسه مورسیا و هیلز، ۱۳۷۸: ۵). معمولاً، دستوری که مورد استفاده مؤلفان کتاب‌های آموزش زبان قرار می‌گیرد، دستور توصیفی است. به گفته لارسن-فریمن «زبان‌شناسان دستور توصیفی را به دو گونه تقسیم می‌کنند: دستور توصیفی صوری، که به شکل و ساختار زبان می‌پردازد، بدون اینکه به معناشناسی، بافت و یا کاربردشناسی اهمیت دهد. در مقابل آن، دستور توصیفی کارکردی است که زبان را به عنوان تعامل اجتماعی وسیع تصور می‌کند. این نوع دستور به چگونگی مؤثرتر بودن یک شکل و ساختار زبانی از شکل و ساختار دیگری در تحقق یافتن هدف ارتباطی در بافت معین می‌پردازد» (Larsen-Freeman, 2001: 35).

آموزش دستور

با آغاز آموزش ارتباطی زبان، بسیاری از طرف‌داران این روش به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش دستور به عنوان یک هدف، امری نادرست است. نقش دستور در آموزش زبان دوم شاید بیشترین مسئله مورد بحث و مجادله است. در اوایل قرن بیستم، نقش دستور در آموزش زبان دوم جایگاه بنیادین گرفته بود تا حدی که جنبه‌های دیگر آموزش زبان نادیده گرفته یا کم‌اهمیت دانسته می‌شد. دلیل آنان این بود که «اگر شما قاعده‌های دستوری زبان را یاد گرفتید می‌توانید برای برقراری ارتباط از زبان استفاده کنید». این مفهوم در اوایل دهه هفتاد میلادی با چالش مواجه شد و مسئله اهمیت شناخت دستگاه قاعده‌های دستوری زبان، محور بحث و جدل گردید. این امر به محرکی بدل شد که توانایی ارتباط را تحت الشعاع قرار می‌داد و آموزش دستور مورد انتقادهای شدید قرار گرفت و سرانجام به این باور منجر شد که «برای اینکه کاربر شایسته زبان باشید تنها به شناخت قاعده‌های دستوری نیاز ندارید بلکه نیازمند آن هستید که بدانید چطور قاعده‌های دستوری را در برقراری ارتباط به کار ببرید». در آن زمان، دستور رفته رفته موقعیتش را از دست داد و در بعضی مواقع نادیده گرفته یا ترک شد. در سال‌های اخیر، آموزش دستور به جایگاه شایسته خود در برنامه‌های آموزشی زبان رسید. همه بر این اجماع هستند که دستور حائز اهمیت بسیار است و نباید نادیده گرفته شود و بدون شناخت کافی از دستور، زبان‌آموزان با دشواری‌های بسیاری مواجه می‌شوند. در این زمان توافقی وجود دارد که مسئله این نیست که آیا دستور را بیاموزیم یا نه؟ بلکه مسئله حول این پرسش‌ها می‌گردد که «زبان آموز به کدام نکات دستوری نیاز دارد؟ چگونه نکات دستوری

با فعال‌ترین روش آموخته شود؟ آیا بهتر است به روش استقرایی آموخته شود یا استنتاجی؟» (Richards & Renandya, 2002).

سال‌هاست که متون در باب آموزش زبان دوم به این مسئله پرداخته‌اند که آیا ساختارها و قواعد دستوری را باید به صورت صریح به زبان‌آموزان آموخت، یا اینکه زبان‌آموزان خود می‌توانند صرفاً به واسطه قرار گرفتن در معرض موقعیت‌های بافتی آن‌ها را دریابند. تدریس صریح دستور گونه‌ای از تدریس است که در آن قواعد دستوری به وضوح تعریف شده و به صراحت بیان می‌شوند. برعکس، در گونه ضمنی تدریس هرگونه نیاز به تمرکز صریح بر روی صورت مردود شمرده می‌شود. این امر ناشی از این باور است که اگر زبان‌آموزان درونداد قابل درک کافی از مربی دریافت کنند، می‌توانند زبان را به طور طبیعی فراگیرند (Krashen, 1982).

بررسی چگونگی آموزش دستور در کتاب اول آرزوفا

کتاب درسی ابزار مهمی در فرایند یادگیری برای رسیدن به اهداف طولانی‌مدت است (Keban et al., 2012: 2). کتاب درسی نقشی مهم در فرایند یادگیری - آموزشی دارد و عامل اصلی در انتقال دانش به فراگیران است. کتاب‌های درسی در روند آموزش نقشی دوگانه ایفا می‌کنند؛ از طرفی مطالب را به شکل مشخص و معین در اختیار گیرنده قرار می‌دهند و از طرف دیگر با ارائه مطالبی مناسب، یادگیرنده را در امر یادگیری درگیر می‌سازند و او را به تفکر و تعقل عادت می‌دهند (هاشمی کوچک‌سرایبی و هاشمیان، ۱۳۸۰: ۱۴۹). از نظر رویکرد ارتباطی در یادگیری زبان دوم، رشته‌های گوناگونی مثل زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان، جامعه‌شناسی زبان، اصول و پایه‌های اصلی و ضروری را تشکیل می‌دهند که در پی ایجاد نظام منسجمی هستند تا به یک یادگیری مؤثر منتهی شود (لوسیه، ۱۳۸۹: ۵۱).

بررسی پیکره نکته‌های دستوری

یادگیری و آموزش زبان بنابر نظر ریچاردز پنج اصل مهم به شرح زیر دارد: (۱) زبان‌آموزان زبان را از طریق به کار بردن آن برای برقراری ارتباط یاد می‌گیرند. (۲) ارتباط معنی‌دار و موفق باید هدف فعالیت‌های کلاس درس باشد. (۳) سلامت زبانی بعد مهم در برقراری ارتباط است. (۴) ایجاد ارتباط مستلزم تلفیق و ادغام مهارت‌های مختلف زبانی است. (۵) یادگیری همانا فرایند تولید خلاق است و آزمایش و خطا را در خود دارد (ریچاردز،

۱۳۸۴: ۲۴۷). برای رسیدن به این پنج اصل که در نهایت به یادگیری مؤثر ختم می‌شود ابتدا تعداد و نوع نکات دستوری مطرح شده در کتاب اول *آزوفا* را بررسی می‌کنیم:

نخستین پرسش مطرح شده در این تحقیق این است که کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، کدام نکته‌های دستوری را آموزش می‌دهند؟ به این منظور، تمامی نکته‌های دستوری آموزش داده شده در کتاب اول *آزوفا*، فهرست‌بندی و تعداد این نکته‌ها محاسبه شدند.

جدول ۱ تعداد نکته‌های دستوری آموزش داده شده

تعداد نکته‌های دستوری	تعداد درس‌ها	نام کتاب
۵۹	۱۶	کتاب اول آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان (<i>آزوفا</i>)

این جدول تعداد کل درس‌ها و تعداد کل نکته‌های دستوری در کتاب اول *آزوفا* را نشان می‌دهد. همچنین در این جدول مشاهده می‌کنیم که به طور میانگین به ازای هر درس چند نکته دستوری آموزش داده شده است.

جدول ۲ نکته‌های دستوری

۱	ضمایر فاعلی من، ما، شما	۳۱	ستاک گذشته
۲	حال ساده «بودن» من، ما، شما	۳۲	گذشته ساده
۳	حذف ضمایر فاعلی	۳۳	منفی گذشته ساده
۴	نفی حال ساده «بودن»	۳۴	مالکیت (مال)
۵	ساختار جمله	۳۵	عدد از ۱۱ تا ۱۹
۶	استفهام با به کار بردن «آیا»	۳۶	ضمیر فاعلی
۷	است (ترکیب است بعد از چه - چی)	۳۷	ضمیر ملکی
۸	حال ساده «داشتن» من، او، ما، شما	۳۸	«ی» نکره بعد از واکه
۹	نفی حال ساده «داشتن»	۳۹	تا (حرف اضافه «تا»)
۱۰	شناسه‌های «بودن» و «داشتن»	۴۰	فعل امر
۱۱	تکیه جمله	۴۱	منفی فعل امر
۱۲	به کار بردن یک، یکی	۴۲	جمع اسم با «آن» و «ها»
۱۳	حرف ربط «و» و واحد شمارش «تا» در گفتار	۴۳	عدد - ده‌ها
۱۴	حال ساده «بودن» و «داشتن» آن‌ها	۴۴	صفت
۱۵	منفی حال ساده «بودن» و «داشتن» آن‌ها	۴۵	به کار بردن واژه «خیر»
۱۶	اضافه	۴۶	به کار بردن واژه «دیگر»

ادامه جدول ۲

۱۷	اضافه پس از واکه	۴۷	جمع اسم با «آن» و «ها»
۱۸	است («است» پس از واکه)	۴۸	حرف اضافه
۱۹	ضمایر فاعلی (تو، ایشان)	۴۹	کلمات سؤالی
۲۰	حال ساده «بودن» و «داشتن» تو	۵۰	عدد- صدها
۲۱	منفی حال ساده «بودن» و «داشتن» تو	۵۱	هست / است
۲۲	مصدر ساده	۵۲	حال التزامی
۲۳	مصدر مرکب	۵۳	منفی حال التزامی
۲۴	ستاک حال	۵۴	چیزی که، کسی که، جایی که
۲۵	حال اخباری	۵۵	قید
۲۶	منفی حال اخباری	۵۶	حرف اضافه فعل
۲۷	عدد از ۰ تا ۹	۵۷	حرف اضافه و کلمات سؤالی
۲۸	شکل پیوسته بودن	۵۸	حرف ربط
۲۹	نکره	۵۹	جمله شرطی
۳۰	«را» نشانه مفعول		

با این داده‌ها مشخص می‌شود که رویکرد کتاب اول *آزوف* دستورمحور است. از سویی دیگر، توزیع نکته‌های دستوری در این کتاب نشان می‌دهد که در یک درس، فضای زیادی به دستور اختصاص یافته است، زیرا به ازای هر درس، بیش از یک نکته دستوری دارد و این امر، نشان‌دهنده جایگاه خاص دستور در آن است.

بررسی شیوه آموزش دستور

اگرچه به نظر براون «آموزش زبان به عنوان یک رویکرد قابل درک است نه به عنوان یک روش» (براون، ۱۳۸۷: ۲۷۸)، اما در تمامی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و از جمله *آزوف*؛ روش آموزش بر یادگیری برتری دارد. در کنار توزیع فراوانی نکته‌های دستوری در کتاب، شیوه آموزش آن‌ها نیز اهمیت بسیار دارد. گفتیم که در بیشتر رویکردهای آموزش زبان، دستور جایگاه ویژه‌ای داشته است، اما تفاوت‌ها در رویکردها، ناشی از تفاوت در نگاهی است که به شیوه آموزش آن داشته‌اند. در پژوهش حاضر مشخصاً دو شیوه محض و کاربردی در کتاب اول *آزوف* بررسی می‌شود.

جدول ۳ نسبت شیوه محض و کاربردی

نام کتاب	کل نکته‌های دستوری	نکته‌های محض	نکته‌های کاربردی	درصد فراوانی نکته‌های محض	درصد فراوانی نکته‌های کاربردی
آزوف (کتاب اول)	۵۹	۵۰	۹	۸۴/۷۵ درصد	۱۵/۲۵ درصد

نکته‌های محض تنها در قالب یک قاعده آموزش داده می‌شوند و از این رو فضای کمی را به خود اختصاص می‌دهند، اما در شیوه کاربردی، نیاز است از فضای بیشتری استفاده شود تا بتوان نکته مورد نظر را طرح کرد و آموزش داد. در واقع، اکثر نکته‌های دستوری آموزش داده شده در مجموعه *آزوف* به شیوه محض و بدون بافت مرتبط آموزش داده شده‌اند و به این ترتیب هیچ ارتباط کاربردی میان نکته دستوری و کارکرد یا بافت کاربردی آن ایجاد نشده است.

بافت محوری

شیوه آموزش ارتباطی برای ایجاد ارتباط، بر امور واقعی زندگی اجتماعی، کاربرد زبان، نقش ساختارهای دستوری، رابطه میان ساختار و کاربرد، معنی دار بودن تمرین‌های زبانی، رفتارهای اجتماعی و سخن تأکید دارد. کاربرد و صورت زبان نباید جدا از هم و فقط به منظور آشنایی با ساختار و مفاهیم، آموزش و تمرین شود (ضیاء حسینی، ۱۳۷۸: ۲۱).

بافت محوری به معنای تعامل میان بخش آموزش دستور و دیگر مهارت‌های یک درس از جمله بخش خواندن، واژه، نگارش، صحبت کردن و شنیدن است. منظور از بافت، تمامی محتوای یک درس است که در جهت تکمیل بخش آموزش دستور باشد و نکته دستوری آموزش داده شده در هر درس را تقویت کند. در واقع، بافت محور بودن به این معناست که آیا نکته دستوری آموزش داده شده در درس، در دیگر بخش‌ها تقویت می‌شود یا نه؟ آیا نمونه‌هایی از نکته دستوری مذکور در دیگر بخش‌ها به آموزش آن نکته کمک می‌کند یا نه؟ آیا محتوای متن خواندن، فعالیت‌های خواندن، تمرین‌های مربوط به واژه و فعالیت‌های دیگر مهارت‌ها، در جهت تقویت نکته دستوری درس هستند یا نه؟

جدول ۴ بافت محوری

نام کتاب	تعداد درس‌ها	بافت محور	غیر بافت محور	درصد فراوانی درس‌های بافت محور	درصد فراوانی درس‌های غیر بافت محور
آزوف (کتاب اول)	۱۴	۷	۷	۵۰ درصد	۵۰ درصد

در کتاب اول *آزوف* به طور تقریبی، نیمی از درس‌ها بافت محور هستند. این امر به این معناست که تنها در نیمی از درس‌ها، نکته دستوری آموزش داده شده، در محتوای خواندن، نوشتن، شنیدن، فعالیت‌های بخش‌های مختلف و دیگر بخش‌های درس تکرار می‌شود. بر این اساس، در نیمی از درس‌های کتاب اول *آزوف*، نکته دستوری در بخش دستور آموزش داده می‌شود و سپس رها می‌گردد. دیگر بخش‌های درس به طور مستقل و بدون توجه به آن نکته طراحی شده‌اند و بنابراین می‌توان گفت هیچ معیار خاصی برای قرار گرفتن آن نکته در آن درس معین وجود ندارد.

بنا بر این داده‌ها، انتظار می‌رود نکته دستوری در بافت‌های مختلف و متعدد تکرار و به صورت غیرمستقیم نهادینه شود، این میزان در کتاب اول *آزوف* ۵۵/۷۴ درصد است. به عبارتی دیگر، ۴۴/۲۶ درصد از کتاب اول *آزوف* بدون هیچ ارتباطی با محتوای درس‌ها در آن درس خاص قرار گرفته‌اند. نکته دستوری در این موارد، تنها در بخش آموزشی مطرح می‌شود و هیچ بافت دیگری آن را تقویت یا نهادینه نمی‌کند. محتوای خواندن، شنیدن، صحبت کردن و نگارش نیز بدون توجه به نکته دستوری درس انتخاب و طراحی شده‌اند. پس نمی‌توان انتظار داشت، نکته‌های دستوری این درس‌ها با رویکردی ارتباطی مطرح شده باشند.

ترتیب نکته‌های دستوری

همان‌طور که بافت محوری به معنای ارتباط بخش دستور با دیگر بخش‌های یک درس، اهمیت بسیار دارد، ارتباط نکته دستوری یک درس با درس‌های قبل و بعد از خود نیز مهم است. به عبارتی دیگر، نکته‌های دستوری باید به صورت درجه‌بندی آموزش داده شوند و نکته دستوری در یک درس باید شرایط آموزش نکته دستوری در درس بعد را فراهم کند. برای مثال، فعل گذشته ساده پیش‌نیازی برای فعل گذشته نقلی است؛

ضمیرهای متصل مفعولی/اضافی باید پس از ضمیرهای منفصل آموزش داده شوند و مانند آن. در ادامه، ارتباط یک نکته دستوری با نکته دستوری درس قبل بررسی شده است.

جدول ۵ ترتیب نکته‌های دستوری

نام کتاب	تعداد درس‌ها	مرتبط با درس قبل	نامرتبط با درس قبل	درصد فراوانی مرتبط با درس قبل	درصد فراوانی نامرتبط با درس قبل
آزوف (کتاب اول)	۱۳	۴	۹	۳۰/۷۷ درصد	۶۹/۲۳ درصد

بر اساس جدول ۵ در کتاب اول *آزوف* تنها در ۳۰/۷۷ درصد از درس‌ها، این ترتیب رعایت شده است. یعنی تقریباً در نیمی از درس‌های کتاب اول *آزوف* ترتیب نکته‌های دستوری رعایت نشده است و بخش دستور آن‌ها ارتباطی با درس‌های قبل و بعد از خود ندارد.

با توجه به داده‌های جدول مشخص می‌شود که در کتاب اول *آزوف* کمتر به درجه‌بندی نکته‌های دستوری با معیار بسامد یا دشواری توجه داشته‌اند. این نتیجه‌گیری به این معنا نیست که نکته‌های دستوری در این مجموعه مسئله دشواری را هرگز در نظر نگرفته‌اند، بلکه به این معناست که تلاش نشده است تا با آموزش نکته‌های ساده و پایه دستوری، نکته‌های دشوارتر آموزش داده شود. در این حالت، نکته دستوری آموخته شده دوباره مرور نمی‌گردد و فارسی‌آموز آنچه را می‌آموزد در درس بعد به کار نمی‌برد. این دو امر باعث می‌شود نکته آموخته شده به خوبی نهادینه نگردد، زیرا در نکته‌های جدید تکرار نمی‌شود و نیز باعث می‌شود روند آموزش نکته جدید آسان نشده باشد، زیرا فضایی برای فعال شدن آموخته‌های پیشین وجود ندارد.

میزان تمرین‌ها و فعالیت‌های هر نکته دستوری

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 تکلیف و خودآزمایی نشان داد. در دستور آموزشی، تمرین نقش بسزایی دارد و اگر به درستی و هدفمند تهیه شود بیشترین تأثیر را در یادگیری به جا خواهد گذاشت. بنابر ویژگی دستور آموزشی، تمرین

باید بر اساس آخرین یافته‌های آموزشی و در متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی نوشتاری و گفتاری و به زبان هدف تهیه شود. ویلیس (Willis, 1996) برای یادگیری زبان چهار شرط اساسی معرفی می‌کنند: (۱) مواجهه با زبان هدف، (۲) کاربرد زبان هدف، (۳) انگیزه فراگیر، (۴) نوع آموزش.

فعالیت‌ها و تمرین‌ها نقش تقویت‌کننده نکتته‌های آموزشی را دارند. در واقع، فعالیت‌ها، بافت‌های مختلفی را ایجاد می‌کنند که یک نکتته آموزشی مانند یک نکتته دستوری ممکن است در آن‌ها به کار رود و از این طریق، آن نکتته آموزشی خاص را تقویت کرده و زبان‌آموز را برای قرار گرفتن در آن موقعیت خاص آماده می‌کنند. برای مثال، اگر نکتته دستوری یک درس، آموزش صرف فعل «بودن» است، فعالیت‌های مختلف می‌توانند به زبان‌آموز کمک کنند تا صرف این فعل با ضمائر مختلف را بهتر بیاموزد. در این بخش میزان فعالیت‌هایی که در هر درس برای یک نکتته دستوری وجود دارد بررسی شده است.

جدول ۶ میزان تمرین‌ها و فعالیت‌های هر نکتته دستوری

اسم کتاب	تعداد نکات دستوری	تعداد فعالیت‌ها	معدل میانگین
آزوف (کتاب اول)	۵۹	۸۷	۱/۴۷

تعداد فعالیت‌ها به ازای هر نکتته دستوری نشان می‌دهد در کنار بخش آموزشی دستور، چه فضای دیگری به این بخش اختصاص یافته است. در جدول ۶ مشاهده می‌کنیم که در کتاب اول آزوف فارسی‌آموز برای هر نکتته دستوری، کمتر از ۲ فعالیت انجام می‌دهد تا نکتته دستوری آموزش دیده را تقویت کند. همان‌طور که گفتیم کتاب اول آزوف، بیشتر گرایش به رویکرد محض و مستقیم دستور دارد و از این رو کمتر اهمیت بافت را در آموزش در نظر می‌گیرد.

تولیدی و تشخیصی

فعالیت‌های تولیدی عمدتاً مهارت‌های صحبت کردن و نوشتن و به طور کل هر فعالیت یا تمرینی را شامل می‌شود که در آن، زبان‌آموز یک پاره گفتار زبانی تولید کند. فعالیت‌هایی مانند ایفای نقش، ایراد یک سخنرانی در کلاس، صحبت با همکلاسی، نوشتن یک خاطره یا گزارش، پرکردن جای خالی با کمک حافظه و مانند آن از دسته فعالیت‌های

تولیدی محسوب می‌شود.

فعالیتی که در آن، زبان‌آموز باید از میان داده‌ها چیزی را انتخاب کند، فعالیت تشخیصی به شمار می‌آید. جای خالی را پر کردن، فعالیت‌های مربوط به مهارت شنیدن و خواندن، ستون‌ها را به هم وصل کردن و مانند آن، از دسته فعالیت‌های تشخیصی هستند. اگرچه میزان فعالیت‌های تولیدی و تشخیصی به تنهایی، معیاری برای کارآمدی یا ناکارآمدی یک مجموعه نیست، اما انتظار می‌رود زبان‌آموزان بتوانند در معرض هر دو نوع فعالیت باشند و از طریق آن، نکته‌دستوری آموزش دیده را تقویت کنند.

جدول ۷ میزان فعالیت‌های تولیدی و تشخیصی

نام کتاب	تعداد فعالیت‌ها	فعالیت‌های تولیدی	فعالیت‌های تشخیصی	درصد فراوانی فعالیت‌های تولیدی	درصد فراوانی فعالیت‌های تشخیصی
آزوف (کتاب اول)	۸۷	۴۹	۳۸	۵۶/۳۲	۴۳/۶۸

بر اساس جدول ۷ نسبت فعالیت‌های تولیدی به تشخیصی در کتاب اول آزوفا نزدیک به هم است. به عبارت دیگر، توزیع این دو نوع فعالیت در کتاب اول آزوفا یکدست است. در واقع، فارسی‌آموز پس از یادگیری یک نکته دستوری، به میزان یکسان باید آن نکته دستوری را در بافتی تشخیص دهد یا تولید کند. در کتاب اول آزوفا، فارسی‌آموز فرصت‌های بسیاری دارد تا نکته دستوری درس را در بافت‌های مختلف تولید کند و بافت‌های طبیعی را مشاهده و پیش از تولید، آن نکته را در بافت‌های مختلف درک کند و تشخیص بدهد.

وجود نکته‌های غیر دستوری در بخش دستور

در کتاب اول آزوفا در کنار آموزش نکته‌های دستوری برخی نکته‌های غیر دستوری نیز آموزش داده شده است. اغلب این نکته‌ها، مربوط به الفبا، خط، شیوه نگارش، ویژگی‌های آوایی و واجی زبان فارسی، واژه‌های وام گرفته از زبان‌های دیگر، ساختار واژه‌ها و عدددهاست.

جدول ۸ نکته‌های غیر دستوری در بخش دستور

ردیف	نکته غیر دستوری	ردیف	نکته غیر دستوری
۱	آدم، انسان	۲۱	الفبای فارسی
۲	استفاده از کلمه اجازه	۲۲	محاسبات ساده
۳	اصطلاحات خویشاوندی	۲۳	مخالف و هم‌معنی
۴	املائی فارسی	۲۴	من هم همین‌طور
۵	اندازه تقریبی	۲۵	نه، خیر، نخیر
۶	بله، آره، چرا	۲۶	نیم، نصف
۷	تاریخ	۲۷	همخوان‌های فارسی
۸	تشدید	۲۸	واژه‌های عربی در فارسی
۹	تفاوت زبان ادبی و زبان عادی	۲۹	واژه‌های فارسی در عربی
۱۰	تنوین	۳۰	واژه‌های ادب و احترام
۱۱	جنس	۳۱	واژه‌های ادبی و رسمی
۱۲	چکاره هستید؟	۳۲	واژه‌های اروپایی
۱۳	حروف چند صدا	۳۳	واژه‌های غیر فارسی
۱۴	حروف هم‌صدا	۳۴	واژه‌های غیر فارسی (ترکی، مغولی، چینی، عربی، اروپایی)
۱۵	خط شکسته، نسخ و نستعلیق	۳۵	واژه‌های فارسی در اردو، ارمنی، انگلیسی، بوسنوی، ترکی، روسی، زبان مسلمانان چین
۱۶	خط فارسی	۳۶	واژه‌های فارسی در زبان‌های دیگر
۱۷	خطاب	۳۷	واکه‌ها در آغاز هجا
۱۸	رنگ	۳۸	واکه‌ها در پایان هجا
۱۹	صداهاى حرف «و»	۳۹	واکه‌ها در وسط هجا
۲۰	عدد کسری	۴۰	واکه‌های فارسی

جدول ۸ نکته‌هایی را نشان می‌دهد که دستوری نیستند، اما در مجموعه آزر فا در بخش دستور آموزش داده شده و دستوری محسوب شده‌اند. این نکته‌ها در چند دسته کلی قرار می‌گیرند:

۱. قواعد مربوط به خط و الفبا: خط شکسته، نسخ و نستعلیق، تنوین و املائی فارسی.
۲. قواعد آوا/واج‌شناسی زبان فارسی: واکه‌های فارسی (آغاز/پایان یا وسط هجا)،

صداهای حرف «و» و مانند آن.

۳. واژه‌ها: واژه‌های فارسی در زبان‌های دیگر، واژه‌های زبان‌های دیگر در فارسی، واژه‌های ادبی و فارسی.

۴. سایر حوزه‌ها: رنگ، خطاب، عدد کسری، اصطلاحات خویشاوندی و مانند آن.

میزان تکرار نکته‌های دستوری

هر نکته دستوری زمینه را برای یادگیری نکته دستوری دیگر فراهم می‌کند و یادگیری یک نکته عامل آسان‌تر شدن آموزش و یادگیری یک نکته مرتبط است. فعال کردن دانش پیشین، و یاری جستن از مفاهیم از پیش آموخته‌شده، روند آموزش و یادگیری یک نکته جدید را بسیار آسان می‌سازد. از این رو، رعایت ترتیب نکته‌های دستوری در درس‌ها، یکی از معیارهای مهم در ارزیابی وضعیت آموزش دستور در منابع آموزشی است. از سویی دیگر، ارتباط نکته دستوری با محتوای درس نیز نشان‌دهنده میزان تکرار آن نکته در درس است. همان‌طور که داشتن دانش پیشین از یک مفهوم، در یادگیری حائز اهمیت است، تکرار یک نکته در بافت‌های مختلف و از طریق مهارت‌های متعدد و متفاوت نیز به امر یادگیری کمک می‌کند. چنانچه نکته دستوری آموزش داده‌شده در یک درس در هیچ‌یک از بخش‌های دیگر تکرار نگردد، نمی‌توان انتظار داشت مفهوم جدید در ذهن زبان‌آموز نهادینه شود. تکرار یک نکته دستوری در محتوای بخش خواندن (متن‌های درس)، گفتگوها، فعالیت‌های شنیدن، نوشتن و واژه و دیگر بخش‌های یک درس کمک می‌کند تا بدون استفاده از قواعد مستقیم و تجویزی و با کمک بافت طبیعی، نکته دستوری تکرار، تقویت و نهادینه شود.

جدول ۹ میزان تکرار نکته‌های دستوری

نام کتاب	تعداد نکات دستوری	بافت محور	غیر بافت محور	مرتبط با درس قبل	نامرتبط با درس قبل
کتاب اول آرزوفا	۵۹	۵۰ درصد	۵۰ درصد	۳۰/۷۷ درصد	۶۹/۲۳ درصد

جدول ۹ میزان ارتباط نکته دستوری یک درس با نکته دستوری در قبل و نیز میزان بافت محوری یک نکته دستوری در یک درس واحد را نشان می‌دهد. بر اساس این دو دسته اطلاعات، وضعیت تکرار و امکان نهادینه شدن یک نکته دستوری در کتاب اول

آزوفاً مشخص می‌شود.

بر اساس داده‌های جدول ۹، کتاب اول *آزوفاً* بسیار اندک به مسئله تکرار توجه دارد. کتاب اول *آزوفاً* تقریباً بافت‌محور است. اما از نظر ترتیب نکته‌های دستوری تقریباً در نیمی از درس‌ها هیچ ترتیبی برای نکته‌های دستوری رعایت نشده است. با توجه به رعایت بافت‌محوری و رعایت ترتیب نکته‌های دستوری، میزان توجه به تکرار در کتاب اول *آزوفاً* کم است. در این کتاب در نیمی از درس‌ها، ارتباطی میان نکته دستوری یک درس با نکته دستوری درس قبل و در نیمی از درس‌ها نیز ارتباطی میان نکته دستوری و محتوای بخش‌های دیگر وجود ندارد. طبق داده‌های جدول ۳ نیز ۸۴/۷۵ درصد نکته‌های کتاب اول *آزوفاً* به صورت محض آموزش داده می‌شوند. به عبارتی دیگر، نکته دستوری‌ای که در نیمی از درس‌های کتاب اول *آزوفاً* آموزش داده می‌شود، نه در آن درس و نه در درس بعد تکرار نمی‌شود و هیچ بافتی نیز در بخش آموزشی وجود ندارد تا کاربرد آن نکته دستوری را مشخص کند و به این ترتیب، یک نکته دستوری به صورت ماهیتی مستقل و مجزا از دیگر بخش‌ها آموزش داده می‌شود.

نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر، وضعیت آموزش دستور در کتاب اول *آزوفاً* که کتابی مطرح و پرکاربرد در آموزش زبان فارسی، به ویژه به عرب‌زبانان است، بررسی شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که کتاب اول *آزوفاً* رویکردی دستورمحور دارد و در آن فضای بسیاری به آموزش دستور و تقویت آن اختصاص یافته است، اما در این کتاب میان بخش آموزش دستور و دیگر بخش‌ها اعم از خواندن و نوشتن تعامل وجود ندارد. دستور به شیوه محض آموزش داده می‌شود و بافت‌محوری در آن رعایت نمی‌شود. این امر نشان‌دهنده این است که رویکرد آموزش دستور در این کتاب کاربردی نیست. رویکرد آموزش محض دستور یکی از معایب این کتاب محسوب می‌شود. بر اساس یافته‌ها، می‌توان گفت که کتاب اول *آزوفاً*، با رویکرد محض و مستقیم، برای دوره‌هایی که هدف از برگزاری آن‌ها آشنا ساختن فارسی‌آموزان با قواعد دستوری - بدون کاربرد آن - مناسب است.

منابع

استادزاده، ز. (۱۳۷۸). *ارزیابی کتب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، رساله کارشناسی ارشد،

شیراز: دانشگاه شیراز.

- استاینبرگ، دنی (۱۳۹۱). *درآمدی بر روان‌شناسی زبان*، ترجمه ارسلان گل‌فام، تهران: سمت.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۸۷). *مسائل زبان‌شناسی نوین*، تهران: آگاه.
- براون، داگلاس (۱۳۸۷). *اصول یادگیری و آموزش زبان*، ترجمه منصور فهیم، تهران: رهنما.
- جعفرزاده، ز. (۱۳۸۱). *راهکارهای مشخص در تهیه مواد درسی مقدماتی و متوسطه در آموزش زبان فارسی به دیگر زبانان با تحلیل و تدوین متن نمونه*، رساله کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- خروشی، ا. (۱۳۷۹). *مطالعه و تحلیل متنی و بررسی ویژگی‌های فعل در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- خیبری، س. (۱۳۷۸). *مطالعه و تحلیل متنی و بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، رساله کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- داوری اردکانی، نگار و هاجر آقا ابراهیمی (۱۳۹۱). «ارزیابی اصالت متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از دیدگاه انسجام»، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، شماره ۱.
- دبیرمقدم، محمد و زهره صدیقی‌فر (۱۳۹۱). «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان با مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور»، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، دوره یکم، شماره ۲، ص ۵۹-۳۱.
- ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۳). «کتاب‌شناسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان»، *مجله سخن عشق*، شماره ۲۳.
- رضایپور، ابراهیم (۱۳۹۲). «درجه‌بندی و چینش متون آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر پایه گذرایی و استعاره دستوری»، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، شماره ۵.
- رضایی، والی و آمنه کوراوند (۱۳۹۳). «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان»، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، شماره ۸.
- رضایی، والی (۱۳۸۳). «زبان معیار چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟»، *نامه فرهنگستان*، شماره ۲۳، ص ۵۹-۳۱.
- ریچاردز، جک سی. و راجرز تئودور اس. (۱۳۸۴). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*، ترجمه علی بهرامی، تهران: رهنما.
- سلسه مورسیا، ماریان و شارون هیلز (۱۳۷۸). *فنون تدریس زبان*، ترجمه سید اکبر میرحسینی و پرویز بیرجندی، تهران: نشر آتیه.
- شاهدی، ش. (۱۳۸۰). *بررسی و تعبیر سازوکارهای تحلیل متن برای غیر فارسی‌زبانان با عنایت ویژه به چارچوب‌ها و متن‌های مهم*، رساله کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- صابری مجد، سیمین (۱۳۷۷). *آموزش استقرایی و قیاسی دستور*، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- صحرائی، رضا مراد (۱۳۹۱). «چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی»، *مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی*، سال چهارم، شماره اول.
- صحرائی، رضا مراد، معصومه استاجی و مروارید طالبی (۱۳۹۳). «رویکرد مفهومی - نقشی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان»، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، شماره ۸، ص ۹۲-۵۵.

- صحرايي، رضا مراد و منيره شهباز (۱۳۹۱). «تحليل محتوايي منابع آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان بر پايه انگاره نيل اندرسون»، پژوهش نامه آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان، دوره يكم، شماره ۲، ص ۱-۳۰.
- صفار مقدم، احمد (۱۳۹۱). «زبان فارسي (آموزش زبان و فرهنگ ايران به غير فارسي زبانان «آزوف»»، تهران: شوراي گسترش زبان و ادبيات فارسي.
- صفار مقدم، احمد (۱۳۹۲). «تفاوت هاي گفتاري و نوشتاري در آموزش مهارت هاي گفتاري زبان فارسي به غير فارسي زبانان»، زبان شناخت، سال ۴، شماره ۲، ص ۱۱۵-۱۴۰.
- صفوي، كورش (۱۳۹۰). از زبان شناسي به ادبيات، تهران: سوره مهر.
- ضياء حسيني، سيد محمد (۱۳۷۸). جزوه اصول و نظريه هاي آموزش زبان، تهران: دانشگاه علامه طباطبائي.
- علوي مقدم، بهنام (۱۳۹۱). «پژوهشي در كتاب زبان فارسي دييرستان با تأكيد بر نكات دستوري»، مجله دستور، شماره ۳، ص ۱۶۸-۱۷۲.
- غريبي، افسانه (۱۳۹۲). واكايي نيازهاي زباني فارسي آموزان: معرفي انگاره اي عملياتي و سطح بندي نيازها، پايان نامه دكتري، تهران: دانشگاه علامه طباطبائي.
- غفاري مهر، م. (۱۳۸۳). بررسي دو مجموعه آرفا و فارسي بياموزيم از ديده نگاه نقش گرایی، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهيد بهشتي.
- فاضل، م. (۱۳۸۳). بررسي فعل مجهول در متون ويژه آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان، رساله کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- فرشيدورد، خسرو (۱۳۸۸). دستور مفصل امروز، تهران: سخن.
- فوقاني فر، م. (۱۳۸۴). بررسي ساختار فعل مركب در فارسي گفتار، رساله کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائي.
- فهم، منصور (۱۳۸۰). «بررسي شيوه هاي جديد آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان»، مجله نامه پارسي، شماره ۲۲.
- لوسيه، دنيز (۱۳۸۹). ارزشيابي دانش و مهارت هاي ارتباطي زباني، ترجمه روح الله رحمتيان، تهران: سمت.
- محمد ابراهيمي، زينب و مرضيه فوقاني فرد (۱۳۸۹). «آموزش فعل مركب فارسي به غير فارسي زبانان»، مجله پژوهش زبان و ادبيات فارسي، شماره ۱۶.
- ميردهقان، مهين ناز و اعظم جورقاني (۱۳۹۱). «تهيه مطالب آموزشي براي آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان بر مبناي رويکرد تلفيقي رايانه- مبنا و كلاس- مبنا در آموزش هم زمان مهارت هاي زبان»، پژوهش نامه آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان، شماره ۱.
- نجفي، ابوالحسن (۱۳۹۰). مباني زبان شناسي و کاربرد آن در زبان فارسي، تهران: نيلوفر.
- نوريخش، ماندانا و داوود ملك لكو (۱۳۹۳). «بازنمايي دين در كتاب هاي آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان»، پژوهش نامه آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان، شماره ۸.
- هاشمي كوچك سرايي، سهيلا و كيانش هاشميان (۱۳۸۰). «بررسي مقايسه اي بين تحليل محتوي كتاب هاي درسي فارسي و حرفه و فن»، فصلنامه علمي پژوهشي علوم انساني دانشگاه الزهراء، شماره ۱۱ (۳۹)، ص ۱۴۷-۱۷۱.

- Celce-Murcia, M. (1991). "Grammar Pedagogy in second and foreign language teaching", *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3, pp. 459-480.
- Keban, N.V., Mutav, A. Q., & E. L. Zen (2012). "A content analysis on english for kids grade 3: A text book used in elementary schools in malang", *Journal Online*, 1-12.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (2001). "Grammar", In R. Carter & D. Nunan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 34-41), Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & W. A., Renandya (2002). "Teaching grammar", In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 145-147), Tehran: Payeye Danesh.
- Willis, J. (1996). "A framework for task-based learning", *Essex: Longman*.