

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال هفتم، شماره ۱۷، زمستان ۱۳۹۴

جایگاه دستور زبان در آموزش از دیدگاه فرهنگی

ناهیده کلاشی^۱

تاریخ دریافت: ۹۱/۷/۳۰

تاریخ تصویب: ۹۲/۲/۲۱

چکیده

دستور زبان عبارت است از مجموعه قواعد مربوط به کاربرد عناصر و اجزای تشکیل دهنده گفتار، یعنی قواعد مربوط به ساخت کلمه، گروه واژه و جمله. هدف اصلی این مقاله، پی بردن به نقش و جایگاه دستور زبان در آموزش زبان از دیدگاه فرهنگی و یافتن پاسخ برای این پرسش‌ها است که چه رابطه‌ای بین فراگیری زبان، دستور و فرهنگ وجود دارد و آیا اساساً یادگیری دستور زبان شرط اصلی برای فراگیری زبان می‌باشد یا نه. برای پاسخ به این پرسش‌ها، فرضیه‌هایی مطرح گردیده است. یکی از اهداف و بخش‌های مهم آموزش زبان، شناختن و شناساندن دستگاه زبان و درک توانایی‌ها و قابلیت‌های نظام صرفی و نحوی آن است. در یادگیری زبان‌های خارجی، لازم است در مرحله یا مراحل خاصی از دوران زبان‌آموزی با ساخت‌های دستوری زبان مورد نظر آشنا شویم.

^۱ مربی و عضو هیئت علمی گروه زبان روسی دانشگاه الزهراء (س)؛ n.kalashi@alzahra.ac.ir

هم‌چنین، یکی از اهداف آموزش زبان دوم را باید یادگیری دقیق، معنی‌دار و کاربردی دستور زبان تعریف کرد.

واژه‌های کلیدی: فراگیری، زبان غیربومی، دستور زبان، فرهنگ، آموزش

۱. مقدمه

از آنجا که آموزش زبان‌های خارجی، به‌عنوان نمونه زبان روسی، به‌خصوص در مراحل مقدماتی، در شرایط خارج از محیط زبانی و عموماً با تکیه بر آموزش دستور زبان انجام می‌پذیرد، لذا نیاز به یکسری کتاب‌های آموزشی که به تحلیل و بررسی نظام دستوری زبان‌های خارجی پردازند، به‌خوبی قابل لمس است. البته باید خاطر نشان ساخت که حجم مطالب دستوری و به‌خصوص شیوه آموزش متغیر است. اصولاً در خصوص آموزش دستور زبان خارجی می‌توان دو دیدگاه و روش کلی آموزش را از یکدیگر متمایز نمود: (۱) روش آموزشی یا کاربردی، (۲) روش علمی یا نظری. مقصود ما از روش آموزشی در آموزش دستور زبان خارجی، روش‌ها و شیوه‌هایی است که بر اساس آنها، موضوع‌های دستوری، حتی‌المقدور بدون پرداختن به مسائل نظری و علمی زبان که ممکن است باعث ایجاد سختی و مشکل در امر آموزش شوند، مورد بررسی قرار می‌گیرند و آموزش داده می‌شوند. مهم‌ترین و شاید تنها هدف از آموزش دستور زبان خارجی بر اساس روش آموزشی، کمک به امر آموزش زبان و یافتن راهکارهایی برای ایجاد مهارت در زمینه‌های مکالمه، ترجمه، درک مطلب و به‌طور کلی آموزش کاربردی زبان است و در این راستا، از شیوه‌های مختلفی که رسیدن به این اهداف را آسان می‌سازند، استفاده می‌شود. اما بر اساس روش علمی، موضوع‌های دستوری زبان خارجی نه به‌منزله یک وسیله و راهکار برای کمک به ایجاد مهارت در زمینه‌های مکالمه، ترجمه و آموزش عمومی زبان، بلکه بیشتر به‌عنوان یک مبحث علمی مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرند و سعی می‌شود تا با تکیه بر نظریه‌های مختلف زبان‌شناسی، تصویری جامع و قانونمند از نظام دستوری زبان ارائه گردد (زهراپی، ۱۳۸۲: ۲۵). هدف از این پژوهش، بررسی نقش دستور زبان در تدریس زبان

خارجی در محیط‌های آموزشی از بُعد فرهنگی است. این موضوع به تنهایی هیچ گونه پیشینه تحقیقی ندارد اما در ارتباط با جایگاه دستور زبان در آموزش در زبان‌های مختلف مطالعه شده است. نتایج بررسی‌ها در این خصوص حاکی از آن است که دستور زبان در کل فرایند زبان‌آموزی از جایگاه و اهمیت زیادی برخوردار است. شیوه پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی و متکی بر استنادهای مورد اتفاق پژوهشگران این حوزه بوده است.

۲. دستور زبان

دستور زبان آن گونه که کریستال^۱ (۱۹۸۰) آن را توصیف می‌کند، توصیف نظام‌مند زبان، چگونگی ترکیب واژگان و اجزای تشکیل دهنده واژگان در شکل‌دهی به جملات و ابزار و الگویی برای ساختن جملات یک زبان است. اخیراً این تعریف در آثار پژوهشگرانی که دستور زبان را به صورت نظری و علمی مطالعه کرده‌اند، مورد تأکید قرار گرفته است. اغلب، دستور زبان را به عنوان مجموعه‌ای از قواعد که به ما این امکان را می‌دهد تا واژگان زبان را با هم ترکیب کرده و به صورت اجزای بزرگ‌تری دریاوریم، تعریف کرده‌اند. به عنوان مثال، گرین بام^۲ دستور زبان را «مجموعه‌ای از قواعد» می‌داند که به ما اجازه می‌دهند تا کلمات یک زبان را در واحدی بزرگ‌تر ترکیب کنیم (گرین بام، ۱۹۹۱: ۱).^۳ ار^۳ دستور زبان را مجموعه‌ای از قواعد در نظر می‌گیرد که چگونگی ترکیب یا تغییر واژگان را برای ساخت واحدهای قابل قبول معنایی در یک زبان تعریف می‌کند (ار، ۱۹۹۶: ۸۷).

دستور زبان، به مفهوم عام یا خاص، در مطالعات زبانی جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است. باون^۴ و همکارانش با اشاره به تنوع برداشت از مفهوم دستور زبان برای پژوهشگرانی که اهداف متنوعی را در مطالعه دستور زبان دنبال می‌کنند، اظهار می‌دارند که برای تحقیق درباره دستور زبان از دیدگاه‌های مختلف، وجود اصطلاحات متنوع ضروری است (باون، ۱۹۸۵: ۱۶۳). بخشی از این اصطلاحات عبارتند از: دستور

¹ Cristal

² Greenbaum

³ Ur

⁴ Bowen

زبان تجویزی، دستور زبان سنتی، دستور زبان ساختاری، دستور زبان توصیفی، دستور زبان توانشی، دستور زبان صورت‌گرا، دستور زبان مفهومی، دستور زبان نقش‌گرا، دستور زبان نظام‌مند و دستور زبان آموزشی.

ظهور راهبردهای ارتباطی در آموزش زبان در دهه ۱۹۷۰ اهمیت آموزش دستور زبان را کاهش داد. بر اساس این راهبردها برای موفقیت در برقراری ارتباط، فراگیری دقیق دستور زبان ضروری نیست. برخلاف این دیدگاه افراطی در مورد دستور زبان، برنامه‌های آموزش زبان در سال‌های اخیر برای دستور زبان نقش محوری قائل شده‌اند (علوی، ۱۳۸۳).

لیچ^۱ ضمن متمایز کردن دستور زبان آکادمیک، دستور زبان فراگیر و دستور زبان معلم از یکدیگر، اظهار می‌دارد دستور زبان معلم از یک طرف نوعی دستور زبان آکادمیک و از طرف دیگر دستور زبان آموزشی به شمار می‌آید (لیچ، ۱۹۹۴: ۱۷). جانسن^۲ نیز نقش دستور زبان را در آموزش دانش اظهاری^۳ و دانش حضوری^۴ مورد بررسی قرار داده است (جانسن، ۱۹۹۴: ۱۵).

با نگاه دقیق‌تر، ابعاد گوناگون دستور زبان و نقش اساسی آن در مطالعات مربوط به زبان مشخص می‌شود. کوک^۵ دستور زبان را «برجسته‌ترین جنبه زبان» می‌داند و می‌گوید سایر اجزای زبان، صرف نظر از اهمیت خاص خود، از طریق دستور زبان با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند (کوک، ۱۹۹۱: ۹). او معتقد است که دستور زبان نه تنها در چگونگی ترکیب واحدهای زبانی مؤثر است، بلکه بر معنی آنها نیز تأثیر می‌گذارد (ار، ۱۹۹۶: ۷۶). آن‌گونه که لارسن-فریمن^۶ متذکر شد، تغییری در نوع نگرش اساتید زبان آغاز شده است. آنان ضمن دوری جستن از آموزش جنبه‌های مکانیکی تلفظ و هجی کردن کلمات، به تأکید بر معنی و مفهوم روی آورده‌اند (لارسن-فریمن، ۱۹۹۱: ۲۹۶-۲۷۹). در این ارتباط،

¹ Leech

² Johnson

³ declarative knowledge

⁴ procedural knowledge

⁵ Cook

⁶ Larsen-Freeman

ویدوسن^۱ سه نوع معنی «نشانه‌ای»، «شاخصی»، «مفهومی» را مورد بررسی قرار می‌دهد. به اعتقاد وی، معنی نشانه‌ای از علائم زبان‌شناختی نشأت گرفته و ثابت است. معنی شاخصی فقط با توجه به متن و موقعیت حاصل می‌شوند و زمانی به علائم زبان‌شناختی الحاق می‌شوند که کاربران زبان آنها را در یک موقعیت خاص مورد استفاده قرار دهند. معنی مفهومی آن است که از دستور زبان استخراج می‌گردد (ویدوسن، ۱۹۹۰، ۱۹۸۴، ۱۹۸۳). همان‌گونه که ویدوسن می‌گوید: «ما نمی‌توانیم صرفاً نقش موقعیت را در تکمیل مفاهیم مورد توجه قرار دهیم. در مواردی، دقت بیشتری برای مشخص کردن ویژگی‌های موقعیتی لازم است که به معنی مفهومی واژه‌ها مربوط می‌شوند تا معنی شاخصی واژه‌ها به دست آید و در اینجاست که نقش دستور زبان نمودار می‌شود (ویدوسن، ۱۹۹۰: ۸۳).

به‌طور خلاصه، دستور زبان هر گونه که تعریف شود و ویژگی‌های آن برشمرده شود، نقش خاصی را در انتقال یک معنی ویژه در متن ایفا می‌کند. این معنی ویژه، صرفاً با تأکید بر ویژگی‌های متن حاصل نخواهد شد. این امر شاید یکی از دلایلی باشد که لزوم آموزش دستور زبان را در برنامه آموزش زبان توجیه می‌کند. علاوه بر این، ارتباط متقابل دستور زبان و واژه با یکدیگر، به این دلیل است که دستور زبان دامنه و وسعت معنی واژه‌ها را کاهش می‌دهد تا آنها را در مشخص ساختن موقعیت و متن مؤثر سازد (ویدوسن، ۱۹۹۰: ۹۲).

۳. جایگاه دستور زبان

یکی از باورهای رویکرد ارتباطی چنین است که شناخت قواعد زبان دوم امکان ارتباط در این زبان را فراهم نمی‌آورد. شناخت اصول، واژگان و ساختارهای دستوری شرط لازم اما ناکافی برای ارتباط است. ایجاد ارتباطی مؤثر در زبان خارجی، مستلزم شناخت اصول و قواعد استفاده از این زبان است یعنی لازم است بدانیم که در موقعیت‌های متفاوت، با افراد مختلف و با توجه به منظور ارتباطی (مجاب ساختن، دستور دادن، درخواست کردن ...) از چه اشکال زبان‌شناختی بهره‌جوییم زیرا نوع رابطه طرفین گفتگو، بر چگونگی انتقال پیام

¹Widdowson

تأثیر مستقیم دارد. در تقابل با متدها و رویکردهای دیگر، مدافعان رویکرد ارتباطی بر این باورند که در یک ارتباط مؤثر، انطباق اشکال زبان‌شناختی با موقعیت ارتباط (وضعیت، مخاطب، سن، مرتبه اجتماعی، محل فیزیکی، ...) و منظور ارتباط (یا کارکرد گفتاری: امر، اجازه، ...) ضروری می‌نماید. بدین ترتیب، مهارت ارتباط، حاصل دریافت روابط میان مراتب مختلف و مؤلفه‌های متعدد زبان‌شناختی است (ژرمن^۱، ۱۹۹۱: ۸).

در گذشته، آموزش سنتی زبان‌ها بر یادگیری صورت‌های زبانی و قواعد استوار بود و هدف اصلی، یاددهی دستور زبان خارجی بود، نه آموزش ایجاد ارتباط، هدفی که الزام و کفایت آن برای یادگیری ایجاد ارتباط در مرحله مقدماتی مورد تردید است. گویی فراگیری صرف ساختارهای زبان کافی است تا زبان آموز به هنگام نیاز، آنها را با بار معنایی آراسته و منظور خود را ادا کند. با تحول این نگرش، بازگشت تدریجی به دستور زبان مفهومی تثبیت شد. رجوع به معناشناسی، تقدم صورت بر معنی را وارونه می‌سازد و نظم طبیعی‌تر معنی صورت را جایگزین آن می‌کند، رویکردی که در آغاز قرن فردینان برونو^۲ در کتابی بنیادین زیر عنوان اندیشه و زبان به بهترین وجه نشان می‌دهد. به زعم او، صورت‌های زبانی در خدمت سازمان‌دهی بیان و اندیشه‌اند تا ارتباط را میسر سازند. بنابراین ضرورت شناخت صورت‌ها و ساختارهای زبان خارجی، برای ادای مفهوم و ایجاد ارتباط انجام می‌پذیرد. ضمن تأکید بر افتراق دغدغه‌های زبان آموز و زبان‌شناس، این نکته را نیز نباید ناگفته گذاشت که مقصود نخست زبان آموز، ادای مطلب و انتقال مفهوم یا دریافت و ادراک آن است. بنابراین در اولین متدهای متأثر از زبان‌شناسی کاربردی به‌ویژه شیوه‌های ساختاری و سمعی‌بصری، خاصه در رویکرد ارتباطی، آموزش اشکال و قواعد در خلأ یا در قالب عباراتی مجزا و گسسته از بافت متن میسر نیست.

کروکر^۳ با قدرت، بیان می‌کند که در کلاس‌ها و غالب کتاب‌های آموزشی، یادگیری پدیده‌های صوری در نخستین مرتبه است. غالب این‌ها با آنچه مورد علاقه زبان‌آموزان در زمینه ارتباط است، چندان ارتباطی ندارند. فعالیت‌ها بر اساس محتوای آنها در تمرین‌ها

¹ Germain

² Ferdinand Brunot

³ Kroker

پیش‌بینی نشده‌اند؛ مانند قرار ملاقات برای آخر هفته یا نوشتن نامه اعتراض، بلکه غالباً محدود به یادسپاری گفتگوها، پاسخ‌گویی به پرسش‌های معلم، املانویسی، یادگیری قواعد دستور و سیاهه‌واژگان و غیره است. متن کتب آموزشی، نمونه یک متن اصیل نیست بلکه متنی است ساختگی برای بسته‌بندی به‌غایت ماهرانه دستور زبان. (کارول، ۲۰۰۴: ۳۴).

درباره آموزش صریح و مستقیم دستور زبان در رویکرد ارتباطی، اتفاق آرا وجود ندارد. به گمان برخی طراحان روش‌های آموزشی، تحکیم ساختارهای دستوری زبان شالوده کسب مهارت‌های ارتباطی است. برخی دیگر به فعالیت‌های ارتباطی اولویت می‌دهند و بر این باورند که مهارت دستوری به خودی خود حاصل می‌شود. میان این دو نهایت، رویکردهای متعددی درصدد برقراری تعادلی نسبی میان فعالیت‌های متمرکز بر روانی گفتار از یک سو و صراحت و صحت صوری از دیگر سویند. باید افزود که آموزش زبان باید این دو سویه را با توجه به دستور زبان مورد نظر، بسط و گسترش دهد. اگر آموزش صریح و مستقیم اشکال ساده دستوری کارآمد است، ساختارهای پیچیده‌تر تابع چنین قاعده‌ای نیستند، خاصه زمانی که رابطه شکل کارکرد به‌روشنی آشکار نیست. لذا آموزش اشکال دشوار مستلزم فعالیت‌های گسترده‌تری خواهد بود. نکته دیگر این که امتناع از ترجمه، در هر چهار شیوه آموزشی مورد بررسی، مورد تأکید است. با این حال، به‌عنوان آخرین دستاویز، آن‌گاه که نیاز به ترجمه در تفهیم مطلب کاملاً احساس شود، استفاده از زبان مادری زبان‌آموزان توصیه و ترجمه در برخی شرایط پذیرفته می‌شود. پیش از پرداختن به مفهوم یادگیری/آموزش در دو روش سمعی-بصری و ارتباطی، لازم به ذکر است که به‌کارگیری ترجمه در روند آموزشی می‌تواند خلل‌هایی ایجاد کند (صدرزاده، ۱۳۸۴):

۱. زبان‌آموز را ترغیب به یافتن پاسخ نمی‌کند؛
۲. باعث بریده و تکه‌تکه شدن عبارت می‌شود و ذهن را متوجه توضیح دستوری می‌کند. در نتیجه ذهن زبان‌آموز از توجه به محتوای پیام منحرف می‌شود؛
۳. باعث می‌شود که زبان خارجی با ساختار زبان مادری صحبت شود و این عمل از اهمیت و تأثیر آموزش می‌کاهد؛

۴. سرعت در انتقال مفاهیم به مدد ترجمه، مانع ارتقای روحیه جستجوگری زبان آموز می شود؛
۵. زبان آموز با شنیدن سخنان مدرسی که فقط به زبان خارجی تکلم می کند، آموزه های جنبی بسیاری کسب می نماید؛
۶. به علاوه زمانی می توانیم مدعی آموختن زبان دوم شویم که بتوانیم بدون یاری گرفتن از واژگان و مفاهیم زبان مادری، فکر کنیم و شنیده ها را درک کنیم.

۴. اهمیت یادگیری دستور زبان

آموزش زبان های خارجی طی سال های متمادی دستخوش تغییر و تحول گردیده و زبان دیگر به صورت نظری و تحلیلی آموزش داده نمی شود و مهارت استفاده از زبان بیشتر مورد توجه قرار گرفته است (تهرانی، ۱۳۸۸: ۱۰۱). در یادگیری زبان های خارجی به عنوان زبان دوم، لازم است که زبان آموز در مرحله /مراحل خاصی از دوران زبان آموزی با ساخت های دستوری زبان مورد نظر آشنا شود. البته دستورهایی که به منظور تدریس و آموزش تهیه می شوند با دستورهای توصیفی و علمی تفاوت دارند. در این مقاله هدف تأکید بر آموزش زبان از طریق دستور نیست بلکه هدف بیان لزوم آشنا ساختن زبان آموزان با قواعد و الگوهای دستوری و ذکر چند نکته راهبردی در آموزش دستور است. واضح است که هیچ کس تنها با داده هایی از واژگان و مجموعه ای از قواعد دستوری یک زبان را یاد نمی گیرد. زبان چیزی نیست که بشود تمامی نمود آن را به صورت یک محصول یا شیئی جامد در کتاب یا کتاب ها جای داد. (بانان صادقیان، ۱۳۸۴: ب: ۴۴). امروزه استفاده از الگوهای دستوری در امر زبان آموزی نمی تواند موفقیت کامل به دنبال داشته باشد. از طرف دیگر، اهمیت دستور در آموزش زبان را هم نمی توان نادیده گرفت. با نظری اجمالی به تاریخچه زبان آموزی درمی یابیم که زبان شناسانی که در زمینه آموزش زبان دوم/خارجی اهل نظر هستند، هیچ گاه ضرورت شناخت دستور و ساختارهای آن را برای زبان آموزان رد نکرده اند (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۲۶۲). بحث دستور و نظام ساختارهای آن در آموزش زبان همیشه مطرح بوده است. دستور ستون فقرات زبان است و یکی از مهم ترین خصوصیات زبان وجود دستور است و یکی از محوری ترین وظایف زبان شناسان مطالعه و بررسی دستور

زبان می‌باشد (لارنس ترسک، ۱۳۷۹: ۴۲). عده‌ای از زبان‌شناسان تدوین الگوهای دستوری و آموزش نظام صرفی و نحوی را در فرایند آموزش زبان ضروری نمی‌دانند چرا که نخستین خصلت تغییر زبانی، پیوسته بودن آن است. به عبارت دیگر، فرایند تغییر هیچ‌گاه متوقف نمی‌شود و در تمام سطوح آوایی، ساخت‌واژی، نحوی و معنایی دائماً تداوم دارد و بنابراین تمام صورت‌های زبانی مورد کاربرد دارای ارزش موازی و یکسان خواهند بود و ارائه یک الگوی غالب و ثابت و معتبر به‌عنوان الگوی پربسامد در دستگاه زبان هیچ‌گونه برتری نسبت به دیگر الگوها ندارد. بنابراین «زبان قابلیت قاعده‌پذیری جامع و به تبع آن قابلیت تعمیم‌پذیری ندارد» (جهانگیری، ۱۳۸۴: ۱۷). استفاده تنها از روش‌هایی نظیر دستور- ترجمه و روش شنیداری-گفتاری و... در آموزش زبان دوم/خارجی که بیشتر بر حفظ و تکرار مفاهیم و ساختارهای دستوری تأکید داشتند و عدم موفقیت این روش‌ها در طول تاریخ آموزش زبان می‌تواند یکی از علل بدبینی نسبت به آموزش دستور و ضروری ندانستن آن در آموزش زبان باشد. اما اگر «یکی از اهداف آموزش زبان خارجی این باشد که زبان‌آموزان دستور را به‌طور دقیق، معنی‌دار و کاربردی یاد بگیرند، این هدف می‌تواند دلیل قانع‌کننده‌ای برای آموزش دستور باشد. به این ترتیب دستور به‌عنوان یک نظام پویا و منطقی مطرح می‌شود که متشکل از سه بُعد صورت، معنی و کاربرد است» (لارسن-فریمن، ۱۹۹۷: ۶). یک دلیل دیگر ضرورت آموزش دستور به زبان‌آموزان می‌تواند این باشد که مثلاً یک سخنگوی بومی زبان روسی بر اساس استعداد زبانی و قرار گرفتن مداوم در محیط زبانی قادر به تشخیص جمله‌های درست و نادرست زبان خود به‌لحاظ دستوری می‌باشد اما اگر همین زبان‌آموز بخواهد به جملات درست و مناسب و خوش ساخت یک زبان دیگر به‌عنوان زبان خارجی تسلط پیدا کند و بتواند در موقعیت‌های مختلف ساختارهای مناسب را به کار ببرد، لازم است با ساختارهای درست و الگوهای متداول دستوری که به او عرضه می‌شود، آشنا گردد تا رفتارهای زبانی مناسب در موقعیت‌های ارتباطی از خود بروز دهد. «برخلاف سخنگویان بومی، زبان‌آموزان غیربومی تنها از طریق یادگیری عمده‌ی و آموزش‌های راهبردی و نیز تمرین‌های مناسب و کاربرد زبان در موقعیت‌های مناسب زبان خارجی را یاد می‌گیرند» (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰: ۲۴). رشد آگاهی دستوری زبان‌آموزان از

زبان خارجی به درک و فهم آنها از متون نوشتاری نیز کمک می‌کند. به عبارت دیگر، آگاهی دقیق زبان آموز از روابط و ساخت‌های دستوری موجود میان واژه‌ها و گروه‌ها در متن، در فرایند خواندن و درک متن می‌تواند بسیار مؤثر باشد. ارائه قواعد و ساختارهای دستوری ضروری زبان خارجی به زبان‌آموزان به شیوه‌های روشمند و کاربردی باعث می‌شود آن زبان را بهتر درک بکنند و توانایی‌های ساختی و واژگانی آن زبان را بهتر بشناسند. «زبان‌آموزان با مقایسه ساختارهای زبان خارجی با ساختارهای زبان بومی خود، می‌توانند آن زبان را بهتر بیاموزند و میزان درکشان از هر دو زبان بر اثر تحلیل و مقابله بیشتر می‌شود و می‌توانند ترجمه بهتر و دقیق‌تری از آن زبان داشته باشند (ابومحجوب، ۱۳۷۵: ۸)». بنابراین آموزش دستور و نظام زبان می‌تواند تسهیل‌کننده یادگیری زبان خارجی باشد. اما نکته مهم در این زمینه توجه به تفاوت‌های یک دستور آموزشی با دستور علمی است. دستور علمی و توصیفی از نظر دانش زبانی به بررسی ویژگی‌های طبیعی زبان می‌پردازد و در پی آن است که جمله‌های دستوری زبان را به صورت واقعی و قابل قبول توجیه نماید و «چنین دستوری سعی می‌کند به حد سه نوع کفایت دست یابد: شهودی و توصیفی و توجیهی، و چنین دستوری یک دستور علمی و کامل خواهد بود» (میرعمادی، ۱۳۸۱: ۱۱). اما «تاکنون دلیل قانع‌کننده‌ای که چنین دستوری وجود داشته باشد به دست نیامده است» (چندشрма، ۲۰۰۲: ۱۹۰). این دستورها معمولاً مبتنی بر یک نظریه خاص زبان‌شناختی هستند و در پی اثبات و سنجش اعتبار نظریه خود می‌باشند. «رابطه آنها با نظریه زبان‌شناختی و توصیف زبان خاص رابطه مستقیم و یک‌سویه است» (روله^۱، ۱۳۷۱: ۱۳۳). دستور آموزشی هر چند بر پایه‌های دستور/ دستوره‌های علمی قرار دارد اما دستور آموزشی بر سودمندی ارزش دستور در متن آموزش زبان تأکید می‌کند یعنی «هدف اصلی در دستور آموزشی فراهم کردن یک چارچوب نسبتاً غیررسمی ارتباطی از تعاریف و تمرین‌ها و همه آن مطالبی است که برای زبان‌آموزان مفید باشد تا دانش زبانی را یاد بگیرند و در کاربرد آن مهارت لازم را کسب کنند» (چندشрма، ۲۰۰۲: ۱۹۱). در دستور آموزشی، به جای تعاریف معمول مقوله‌های دستوری، از طریق ذکر ویژگی‌های آنها به

¹ Roulet

شناساندن و توصیفشان اقدام می‌شود و سپس از طریق شیوه‌های مناسب، کاربرد عملی آنها را نشان می‌دهند. معمولاً هر ساختار فقط بیانگر یک معنی نیست. در دستور آموزشی پس از ارائه ساختارها و الگوهای اصلی به امکان وجود ساختارهای مشابه و موازی و نیز صورت‌های برجسته و نشان‌دار نیز باید اشاره کرد. بهره‌گیری از سادگی و اختصار مقبول و سعی در استفاده از کمترین مفاهیم و ابزارهای نظری و خودداری از طرح مباحث انتزاعی پیچیده دستورهای علمی و نیز احتراز از آوردن نمودارهای تو در تو و برچسب‌ها و قواعد و نمادهای بسیار دشوار می‌تواند از دیگر ویژگی‌های چنین دستوری باشد. همان‌طور که اشاره شد، رابطه مستقیم بین نظریه زبان‌شناختی و تدریس زبان وجود ندارد زیرا در امر آموزش و تدریس زبان، زبان‌شناسی تنها متغیر نبوده بلکه نظریه‌های یادگیری و سایر عوامل نظیر عوامل جامعه‌شناختی زبان و روان‌شناختی و شیوه‌های آموزش هم باید مد نظر قرار گیرند. از سوی دیگر، نظریه‌های زبان‌شناسی با وجود دستاوردهای مهم در زمینه شناخت نظام زبان و یادگیری آن و تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم بر روش‌های تدریس زبان، تنها نظام زبان را توصیف می‌کنند نه کاربرد آن را. هر کدام از این نظریه‌ها هم خالی از عیب و ایراد نیستند؛ برای نمونه ساختارگرایی اعتقاد به یادگیری از طریق شرطی شدن دارد و بر الگوهای صوری و توزیعی تأکید دارد و از ارائه قواعد و اطلاعات کافی برای توجیه خلاقیت زبانی قاصر است. در نظریه‌های زایشی نیز توجه بیش از اندازه به توانش زبانی شده است و به توانش‌های دیگر توجه کافی نشان داده نشده است و ارائه قواعد و نمودارهای پیچیده و برچسب‌ها و بحث‌های نظری انتزاعی بر دشواری به کارگیری این نظریه در آموزش زبان افزوده است. «هدف چامسکی و پیروان او از ارائه فرضیه‌های جدید، آزمودن کارایی این فرضیه‌های نظری بوده است نه بسط و گسترش توصیف‌های نحوی و نه افزایش دانش ما از ساختارهای دستوری (روله، ۱۳۷۱: ۱۱۹)». «دستور زبان آموزشی ماهیتی غیرخطی دارد؛ این دستورها به‌جای توجه به سلسله‌مراتب، کلی‌نگر هستند ضمن آن که به نظر می‌رسد سلسله‌مراتب آرمانی که کارکرد نظام زبان را تعریف کند، وجود ندارد. این دستور معلم و دانش‌آموز محور است و در این دستورها اعتقاد غالب آن است که آگاهی دستوری در یادگیری زبان لازم است اما کافی نیست. چنین دستوری

ماهیتی غیرمکانیکی و انعطاف‌پذیر دارد (رادفورد، ۱۹۸۸: ۱۵۴). شیوه‌های راهبردی در آموزش ساختارهای دستوری به غیربومی‌زبانان در آموزش ساختارهای دستوری معمولاً به دو گونه اعمال می‌شود: الف) شیوه استقرایی: نمونه‌های بسیاری را ارائه کنیم تا زبان‌آموزان خود به قاعده کلی ساختارها دست یابند. ب) شیوه قیاسی: قاعده‌ای کلی را برای زبان‌آموزان شرح می‌دهیم و آنها را با ساختارهای دستوری آشنا می‌کنیم. «بزرگسالان بیشتر علاقمندند که از قاعده کلی شروع کنند و می‌خواهند بدانند آنچه را که می‌شنوند و می‌بینند از چه قاعده‌ای پیروی می‌کند (استاینبرگ، ۱۹۹۲: ۲۳۱)». کودکان هم در آموزش زبان بیشتر تمایل به روش استقرایی از خود نشان می‌دهند و شیوه استقرایی در مورد آنها بهتر جواب می‌دهد. سؤال مهم این است که آیا می‌توان شیوه یا شیوه‌هایی را اتخاذ کرد که تنها متکی بر یکی از این رویکردها نباشد؟ این امکان وجود دارد که در سازمان‌دهی یادگیری مطلقاً تحلیلی و یا ترکیبی عمل نکنیم و به‌طور واضح گرایش بیشتری به یکی از دو شیوه داشته باشیم (ویلکینز، ۱۳۷۶: ۱۲۰). «با این حال روش‌های آموزشی استقرایی و قیاسی بسته به محیط و موقعیت خاص آموزشی هر دو می‌توانند مؤثر باشند (براون، ۲۰۰۰: ۱۰۰)». بنابراین می‌توان با رویکرد کلی و گرایش بیشتر به یکی از این شیوه‌ها مباحث دستوری را مطرح کرد و در عین حال شیوه دیگر را به‌طور کلی رد نکرد و در صورت نیاز از آن استفاده کرد. در آموزش نظام دستوری زبان فارسی می‌توان نکات مهم را به‌صورت جزء جزء و لایه‌لایه طرح نمود و به‌تدریج به کل رسید و آن‌گاه خود کل را بر اجزای آن تقسیم کرد و الگوهای لازم را از آن استخراج نمود تا بتوان بر اساس آن الگوها در موارد مشابه تعمیم‌های لازم را انجام داد. بدین ترتیب از هر دو شیوه استقرایی و قیاسی بهره گرفته‌ایم. می‌توان ابتدا مقوله‌های واژگانی را طرح کرد و به مقوله‌های گروهی رسید. می‌توانیم مقوله‌های گروهی را هم به هسته و وابسته‌هایشان تقسیم کنیم تا به جمله برسیم. سپس جمله را هم بر اساس اجزای اصلی دسته‌بندی نماییم. مسئله دیگر این است که ترتیب و سلسله مراتب مباحث دستوری بر چه اساس و با توجه به چه معیارهایی باید ارائه شود. آیا باید بر اساس بسامد باشد یا بر اساس میزان سادگی و دشواری مطالب یا بر اساس میزان اهمیت و ارزش دستوری؟ البته ممکن است که تصور شود که صورت‌های نشان‌دار به

علت کمتر معمول بودن و چشمگیر بودن قابل توجه باشند و در نتیجه زودتر یاد گرفته شوند. در تدریس مقوله‌های واژگانی و گروهی می‌توان اسم و گروه اسمی را پیش‌تر از سایر مباحث مطرح کرد زیرا اسم به پدیده‌های فراوان مادی و غیرمادی دلالت می‌کند و نیز از آن جهت که جزء نخستین دسته واژه‌هایی است که در گفتار نخستین کودک ظاهر می‌شود و بسامد وقوع آن در گفتار بومی‌زبانان بیشتر است (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۰: ۳۲).

در واقع در میان زبان‌آموزان و کسانی که زبان‌های خارجی را می‌آموزند و اساتید زبان‌های خارجی نقطه‌نظرات و دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد. سالووا^۱ ضمن بررسی جهت‌گیری‌های پایه‌ای نسبت به مطالعه سیستماتیک دستور زبان، در ابتدا دلایل موافقین و مخالفین را بیان می‌کند و جوانب مثبت و منفی هر یک از آنها و هم‌چنین گزینه‌های ممکن برای استفاده در ارتباط با موقعیت خاص یادگیری زبان خارجی را تعیین می‌نماید. (سالووا، ۲۰۰۵: ۸۵). طرفداران دستور زبان معتقدند که در پایه فعالیت کلامی فکر قرار دارد اما ابزار طراحی افکار در زبان‌های مختلف متفاوت است. این روش بطور گسترده‌ای در آموزش بخصوص در آموزش مقدماتی با تکیه بر زبان مادری و حفظ ساختارهای زبانی بکار گرفته می‌شود. در حقیقت، ما چه بخواهیم و چه نخواییم، زبان‌آموزان به‌صورت غیرارادی در ذهن خود بین کلمات و ساختارهای زبان مادری و زبان خارجی ارتباط برقرار خواهند نمود. بنا بر دیدگاه شریبا^۲ ما می‌توانیم زبان مادری را از کلاس یا آزمایشگاه‌های زبان دور کنیم اما خارج کردن آن از سر دانشجویان و زبان‌آموزان غیرممکن است (شریبا، ۱۹۷۴: ۶۲).

مخالفان دستور زبان برای فراگیری زبان یک راه شهودی مبتنی بر ناخودآگاهی را پیشنهاد می‌کنند: راه اندوختن «تجربه زبانی معکوس»، راه آزمون و خطا. این راه به صرف زمان زیادی نیاز دارد. در صورت محدود کردن تعداد ساعت‌هایی که به یادگیری زبان خارجی در مدرسه اختصاص داده می‌شود (دو ساعت در هفته)، چنین امکاناتی برای اندوختن «تجربه زبانی معکوس» وجود ندارد و بنابراین خود روند فراگیری زبان بی‌ثمر می‌شود. علاوه بر این در صورت استفاده از چنین شیوه‌ای، گفتار تنها وسیله‌ای برای

^۱ Соловова

^۲ Щерба

یادگیری می‌شود و آگاهی از مقوله‌ها و قوانین زبانی جنبه تصادفی متعارف پیدا می‌کند و به این جهت نمی‌تواند مناسب باشد. هیچ کس به صورت جدی ادعا نمی‌کند که تمام جمله‌ها را می‌توان یاد گرفت. به گفته پاسوف «اما... در مغز انسان تمام جمله‌های احتمالی حفظ نمی‌شوند (پاسوف^۱، ۱۹۷۷: ۱۸۸).

یکی از مشکلات آموزش دستور زبان در کلاس‌های درس این است که زبان‌آموز نباید ساختارهای دستوری زبان را خارج از متن و بدون ارتباط با یکدیگر یاد بگیرد زیرا این امر با ماهیت زبان منافات دارد. به نظر می‌رسد یکی از راه‌هایی که می‌توان از آن طریق مطالب دستوری را در متن و در ارتباط با کاربرد واقعی آموزش داد، آوردن نمونه‌های زنده و تمرین‌ها و فعالیت‌های مناسب می‌باشد. فعالیت‌ها و تمرین‌های کلاسی یک قسمت مهم از آموزش است که اگر به درستی و هدفمند تهیه شود، نقش مهمی در یاددهی و یادگیری و آموزش خواهد داشت. زبان‌آموز می‌تواند از طریق این گونه فعالیت‌ها رابطه میان صورت زبان و معنی و کاربرد آن را درک کند؛ مثلاً با این نمونه‌ها و از طریق این گونه فعالیت‌ها می‌فهمد که صورت‌های سئوالی فقط برای سئوال کردن به کار نمی‌روند بلکه می‌توانند معنی و کاربرد متفاوتی داشته باشد. بنابراین تهیه تمرین‌ها و فعالیت‌های زبانی معنی‌دار و هدفمند با توجه به سه بُعد صورت و معنی و کاربرد «نه تنها آگاهی از الگوهای دستوری و تمرین آنها را رد نمی‌کند (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۳۸)»، بلکه در کنار توضیح دستوری، زبان‌آموزان درک می‌کنند که برای انجام امور اجتماعی چه واژگان و ساختاری، برای چه منظوری مناسب است. تمرین‌ها و فعالیت‌ها باید بر پایه یافته‌های اخیر آموزشی و از متن‌های طبیعی (نوشتاری و گفتاری) تهیه شود نه از متن‌هایی که به منظور آموزش زبان و دستور تهیه شده‌اند. نکته‌های دستوری نیز در باید جاهای متفاوت متن بیایند تا به زبان‌آموزان فرصت دهند که چنانچه خود به فرضیه‌ای رسیدند، بتوانند آن را آزمایش کنند و یا در آن فرضیه تجدید نظر نمایند. بنابراین لازم نیست که زبان‌آموزان این قواعد یا مثلاً ویژگی‌های صرفی اسم را حفظ کنند. هدف، به کارگیری درست و مناسب این مقوله‌ها در موقعیت‌های ارتباطی واقعی است.

^۱ Пасов

۵. جایگاه دستور زبان در آموزش از دیدگاه فرهنگی

واژه فرهنگ برگرفته از کلمه «کولتور» در اصل ریشه‌ای لاتین به معنای «کشت و کار و کشاورزی» دارد و در زبان لاتین به معنای تکه زمین شخم خورده بوده و آن گاه از قرن شانزدهم میلادی به معنای پرورش، ادب، آداب، آموختن آداب و رفتار اجتماعی باب شده و در قرن نوزدهم این واژه نخست در زبان آلمانی و بعد در فرانسه و انگلیسی در حوزه علوم تاریخی و علوم انسانی وارد شد و در حدود ۷۰۰ تعریف و مفهوم گاه مشابه و گاه متضاد با رویکردهای متفاوت (مادی، معنوی) از دیدگاه متخصصان و صاحب نظران علوم مختلف پیدا کرده است ولی اکثر صاحب نظران بر این که فرهنگ تعداد زیادی از عناصر در سطوح متفاوت را دربرمی گیرد و یک کل تجزیه ناپذیر و پویا می باشد، اتفاق نظر دارند و می توان مختصراً بیان داشت که فرهنگ نظام پیچیده و پویای اجتماعی است که در روند تکامل وجود اجتماعی انسان برای انطباق و سازگاری هر چه بیشتر با محیط طبیعی و اجتماعی و ادامه زندگی هر چه غنی تر و خلاق تر، از سوی انسان جمعی آفریده شده و پرورده می شود و از نسلی به نسل دیگر به عنوان میراثی اجتماعی انتقال می یابد و به عنوان کل تجزیه ناپذیر شامل خصوصیات روحی و عقلی، باورها، رسوم، رفتار، علوم، هنر و مجموعه نظام های نمادین می شود. از دیدگاه ما، برای مشخص کردن کل راه و رسم زندگی، اعمال، فعالیت ها، باورها و آداب و رسوم تعدادی از مردم، یک گروه یا یک جامعه هم می توان از واژه فرهنگ استفاده کرد. در هر زبان، علی الخصوص در کتاب های دستور زبان جملات کلیدی برای آموزش زبان وجود دارد؛ به عنوان مثال عبارت Я читаю книгу. در زبان روسی به معنای «من کتاب می خوانم» عبارتی است که برای آموزش زبان روسی و بیان نکات دستور زبان از آن بهره گرفته می شود چرا که فرهنگ مطالعه و کتاب خوانی در بین روس ها بسیار رواج دارد.

قبل از آموزش زبان لازم است که بین مدرس و زبان آموز ارتباط وجود داشته باشد، به همین دلیل نیاز به آشنایی با فرهنگ آن زبان یا زبان مقصد وجود دارد. از همین رو، به منظور دستیابی به این هدف در تدریس و آموزش مفاهیم فرهنگی هم باید از ابزارهای کمک آموزشی همچون مواد صوتی، تصویری و اینترنت استفاده نمود؛ آشنایی با فرهنگ

تنها از طریق متن امکان پذیر نخواهد بود لذا در صورتی که به دستور زبان به صورت ابزاری نگاه شود، در آن صورت فرهنگ از بین خواهد رفت و لحاظ نخواهد شد؛ از همین رو نگرش گنجاندن فرهنگ در آموزش زبان خارجی به عنوان زبان دوم مثبت ارزیابی می شود و ضرورت گنجاندن آن احساس می شود.

از سوی دیگر با توجه به مطالب فوق می توان رابطه بین فرهنگ و یادگیری زبان را با هویت هم پیوند داد. زبان مهم ترین ابزار مطالعه هویت اجتماعی و فرهنگی افراد می باشد و رابط بین زمینه^۱ و بیان^۲ می باشد. البته راسی سول هویت اجتماعی و فرهنگی را از هم متمایز می نماید. به اعتقاد او هویت اجتماعی بیانگر رابطه بین فرد و بافت اجتماعی در زمان حال و اکنون است ولی هویت فرهنگی به مجموعه ای از معانی فرهنگی مشترک که سازنده تاریخ افراد است، دلالت دارد. اینجاست که می توان گفت هویت متشکل از دو بُعد اجتماعی و تاریخی است (راسی سول^۳، ۲۰۰۷: ۲۰۳). رفتارهای ما در زندگی روزمره و اجتماعی نمادهایی از واقعیت تاریخی می باشند و لذا فراگیران زبان دوم در یادگیری و انجام چنین اعمالی، در واقع واقعیات تاریخی - اجتماعی خاصی را برای خود خلق می نمایند که ما از آن به عنوان هویت سازی نام می بریم. به عبارت دیگر، می توان گفت که فراگیران زبان دوم لزوماً با کنار گذاردن هویت اول خود اقدام به هویت سازی جدید نمی نمایند بلکه به عنوان فعالانی که فاعلیت خود را حفظ نموده و در عین حال سیال و پویا می باشند، واقعیات اجتماعی و فرهنگی جدید را در یک قالب «چندگانگی فرهنگی» به همراه هویت اسبق خود جا داده و به نسبت اهداف عملی خود به سبک و سنگین کردن امور پرداخته و به تناسب نیاز از یکی و یا دیگری و یا ترکیبی از آنها بهره می گیرد (گی، ۱۹۹۶: ۲۱۸).

همان طور که گفته شد، یکی از اصول مهم در امر آموزش، اصل ارتباط است که لازمه آن تسلط علمی و کاربردی به زبان به عنوان ابزار ارتباطی است. اکثر مردم در روند ارتباطی، به نحوی فعال از اصطلاحات و تعبیرات در گفتار خود بهره می برند. به عبارت دیگر، اصطلاحات و تعبیرات بخش ضروری از مجموعه حداقل های لغوی و فرهنگی زبان

¹ context

² utterances

³ Ros I Sole

روسی و به‌عنوان منبع غنی کشورشناسی و فرهنگ‌شناسی به شمار می‌رود که زبان‌آموزان خارجی به‌منظور ایجاد ارتباطی متعادل باید آنها را فراگیرند و دستیابی به این امر نیز زمانی حاصل خواهد شد که دانشجو یا زبان‌آموز با دستور زبان آشنایی کامل پیدا کرده باشد.

۶. نتیجه‌گیری

زبان به‌عنوان یک ابزار برای انتقال اطلاعات به کار می‌رود. بخشی از آموزش زبان در هر فرهنگی بر دوش نهادهای آموزشی شامل آموزشگاه‌ها، مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها می‌باشد. آموزش زبان هم وسیله است و هم هدف. اگر نگاه به زبان نگاهی وسیله‌انگارانه باشد تا بستری برای جابجایی مفاهیم و وسیله‌ای برای رسیدن به هدف باشد، این هدف باید بتواند راه رسیدن به آن را نیز قانونمند کند. در عین حال راز وجودی دستور زبان در خدمت ترجمه قرار گرفتن است.

آموزش دستور زبان به زبان‌آموزان امری ضروری است چرا که یکی از اهداف و بخش‌های مهم آموزش زبان شناختن و شناساندن دستگاه زبان و درک توانایی‌ها و قابلیت‌های نظام صرفی و نحوی آن است. در جریان آموزش زبان، آموزش دستور به شیوه‌های کاربردی و ارتباطی و از متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی اهمیت زیادی پیدا می‌کند. بدین منظور بر خلاف نظر مخالفان آموزش دستور، تهیه و تدوین کتب دستور آموزشی مناسب مبتنی بر نظر یا نظریه‌های علمی زبان‌شناسی و آموزشی اجتناب‌ناپذیر است.

در حال حاضر دستور زبان بخشی از محتوای برنامه‌های آموزشی زبان‌های خارجی می‌باشد، به همین دلیل لازم است که نقش و جایگاه آن از جنبه فعالیت‌های آموزشی هم مورد بررسی قرار گیرد. جایگاه دستور زبان در فراگیری مواد زبان برای زبان‌های خارجی در شکل‌گیری و توسعه مهارت‌های کلامی بسیار مهم است. به عبارت دیگر، دستور زبان نقش حمایتی در فعالیت‌های کلامی ایفا می‌کند و قواعد دستور زبان و ساختار آن می‌بایست به‌عنوان اهداف ارتباطی آموزش به کار گرفته شود.

فراگیری دستور زبان به ایجاد پیوند میان‌رشته‌ای، پیاده‌سازی جنبه‌های توسعه آموزش و پرورش کمک می‌کند، شرایطی را برای قابلیت فراگیری زبان‌ها فراهم می‌کند، امکان

سیستماتیک کردن تجارب زبانی، ایجاد حدس زبانی، حافظه، منطق، انجام عملیات از سنتز و تجزیه و تحلیل، مقایسه، استنتاج، یعنی توسعه افکار زبان آموزان را فراهم می‌نماید. سخن در ارتباط با یادگیری دستور زبان یک زبان خارجی، در مورد نقش دستور زبان در آموزش زبان، به روش ارائه و طبقه‌بندی یا سیستماتیک کردن مواد دستوری مرتبط می‌باشد. رویکرد ارتباطی آموزش زبان خارجی در عمل، اغلب منجر به غفلت نسبت به دستور زبان می‌گردد اما علی‌رغم تمامی این مسائل مطرح شده در یادگیری یک زبان خارجی، اغلب از دستور زبان به‌عنوان وسیله برقراری ارتباط استفاده می‌شود.

منابع

- ابومحیوب، احمد (۱۳۷۵). *ساخت زبان فارسی*. تهران: نشر میترا.
- استاینبرگ، دنی (۱۹۹۲ [۱۳۸۱]). *درآمدی بر روان‌شناسی زبان*. ترجمه ارسلان گلغام. تهران: انتشارات سمت.
- بانان صادقیان، جلیل (۱۳۸۴). «شیوه‌ای نوین». *مجموعه مقالات نخستین همایش بررسی روش‌های نوین آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. تهران. صص ۴۴-۱۴.
- براون، داگلاس (۲۰۰۰ [۱۳۸۱]). *اصول یادگیری و آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم. تهران: انتشارات رهنما.
- تهرانی، فاطمه (۱۳۸۸). *نقش دستور زبان در فراگیری زبان خارجی*. *مطالعات زبان فرانسه*. شماره ۲. صص ۱۱۵-۱۰۱.
- <<http://www.magiran.com/view.asp?Type=pdf&ID=836006&l=fa>>
- جهانگیری، نادر (۱۳۸۴). *قاعده پذیری و تعمیم پذیری در زبان*، *مجموعه مقالات نخستین همایش انجمن زبان‌شناسی ایران*، به کوشش مصطفی عاصی، تهران.
- ضیاحسینی، سیدمحمد (۱۳۸۵). *روش تدریس زبان خارجی / دوم*. تهران: انتشارات رهنما.
- روله، ادی (۱۳۷۱). *نظریه زبان‌شناختی، توصیف زبان‌شناختی و تدریس زبان*. ترجمه اسماعیل فقیه. مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- زهرایی، سید حسن (۱۳۸۲). *دستور آموزشی زبان روسی*. تهران: انتشارات سمت.

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهرا / ۱۴۱

صدرزاده، ماندانا (۱۳۸۴). «رویکرد ارتباطی و روش سمعی بصری: تقابل دیدگاه‌های آموزشی». پژوهش ادبیات معاصر جهان. دوره ۱۰. شماره ۲۳. بهار. صص ۱۱۹-۱۳۸.

لارنس ترسک، رابرت (۱۹۹۷ [۱۳۷۹]). *مبانی زبان*. ترجمه علی فامیان. تهران: نشر مرکز.

علوی، سید محمد (۱۳۸۳). «نقش دانش گرامر و واژگان در تست خواندن و درک مطلب». پژوهش زبان‌های خارجی. شماره ۱۷. تابستان. صص ۹۳-۱۱۴.

<https://journals.ut.ac.ir/article_12225_1219.html>

مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۸۰). آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان بر پایه فرضیه قاعده سازی زایا و فراگیری مهارت، مجموعه مقالات نخستین همایش بررسی روش‌های نوین آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

میر عمادی، سید علی (۱۳۸۱). *نحو زبان فارسی بر پایه نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی*، تهران، انتشارات سمت.

ویلیکینز، دیوید آرتور (۱۹۷۴ [۱۳۷۶]). *آموزش و یادگیری زبان دوم*. ترجمه ترانه اصغری طبری. تهران: انتشارات طریق کمال.

Bowen, J.D., Madsen, H., and Hilferty, A. *TESOL techniques and procedures*. Newbury House Publishers, inc, 1985.

Carol, R., P. Griggs & P. Bange (2004) France). *Les Exercices dans l'Apprentissage de langue étrangère, Critique de l'Approche Communivative*.

<<http://www.marges-linguistiques.com>>

Chand sharma, Tara (2002). *Modern Methods of Language Teaching*. New Delhi: SARUP & SONS.

Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

Germain, C. (1991), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris: CLE International.

Greenbaum, S. (1991). *An introduction to English Grammar*. Britain: Longman House.

Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse* (2nd ed.). London, England: Taylor & Francis.

- Johnson, K. (1994). "Teaching declarative and procedural knowledge". *Grammar and the language teacher*. Baygate, M. et al (eds.). Prentice Hall International English Language Teaching. p.15.
- Larsen-Freeman, D. (1991). "Teaching grammar". *Teaching English as a second or foreign language*. M. Celce-Murcia (ed.). Boston: Heinle & Heinle. pp.279-296.
- _____ (1997). *Grammar and its teaching: Challenging the myths (ERIC Digest)*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics. Retrieved May 14, 2005, from <http://www.cal.org/ericcll/digest/larsen01.html>
- Leech, G. (1994). "Students' grammar-teacher grammar-learners' grammar". *Grammar and the language teacher*. M. Baygate, A. Tonkyn and E. Williams (eds.). Hemel Hempstead: Prentice Hall. pp.17-30.
- Radford, Andrew (1988). *Transformation Grammar*. University of Cambridge: Press Syndicate.
- Ros I Sole, C. (2007). "Language Learners' Sociocultural Positions in the L2: A Narrative Approach". *Language and Intercultural Communication*. vol 7. pp. 203–216.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University press.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984). *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Пассов Е.И. (1977). *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва, Русский язык.
- Соловова Е.Н. (2005). *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций*, Москва, Просвещение.
- Щерба Л.В. (1974). *Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики*. под ред. И. В. Рахманова.- Изд. 2-е. Москва, Высшая школа.