

### ارزیابی کتاب درسی زبان فارسی ۳

(سال سوم آموزش متوسطه عمومی رشته های «ادبیات و علوم انسانی» و «علوم و معارف اسلامی»، کد ۴-۲۴۹)

علی فرخنده کلات<sup>۱</sup>

#### چکیده

این مقاله می‌کوشد که به اختصار کتاب درسی زبان فارسی ۳ سال سوم دبیرستان رشته های زبان و ادبیات فارسی و علوم و معارف اسلامی را مورد ارزیابی قرار دهد. پرسش‌های تحقیق عبارتند از این‌که: «کتاب مذکور تا چه حد به روش‌های تعیین شده برای تألیف پایبند بوده، تا چه حد به اهداف خود دست یافته، به چه میزان با واقعیت‌های بیرونی و مسائل واقعی زبان فارسی تطابق دارد و انسجام مطالب آن چگونه است؟» مقاله با بیان خلاصه‌ای از تحقیقات مرتبط که تا کنون انجام شده است آغاز می‌شود، سپس مبنای نظری تحقیق که کتاب تام لینسون (۲۰۰۳) است بیان می‌گردد. در ادامه، ارزیابی متن کتاب تحت سه عنوان «ارتباط درونی مطالب با یک‌دیگر»، «رابطه مطالب با مبنای علمی مربوطه یا به عبارت بهتر صحت علمی مطالب» و «ارتباط مطالب با بافت بیرونی و موقعیتی متن» صورت می‌گیرد. نتیجه این که کتاب درپاره‌ای از موارد از شیوه توصیفی که مؤلفان در نظر گرفته‌اند فاصله گرفته است و در برخی موارد نیز از دست‌یابی به اهداف خود بازمانده است.

**کلیدواژگان:** زبان فارسی ۳، نقد و بررسی، آموزش و پرورش، آموزش زبان فارسی

انجمن علمی زبان ادبیات فارسی

۱. مقدمه

دانش زبان‌شناسی در طول صد سال گذشته دست کم شاهد دو انقلاب بزرگ بوده است: انتشار آراء و اندیشه‌های فردینان دو سوسور، زبان‌شناس سوئیسی، در کتاب درس‌های زبان‌شناسی همگانی (۱۹۱۶) که آغازگر زبان‌شناسی ساخت‌گرا بود و چاپ کتاب ساخت‌های نحوی (۱۹۵۷) اثر نوام چامسکی، زبان‌شناس آمریکایی که پیدایش دستور زبان زایشی - گشتاری را در پی داشت (دبیرمقدم، ۱۳۸۳). علاوه بر این در این مدت همواره حرکت‌ها و تلاش‌های فکری فراوان و تأثیرگذار دیگری نیز وجود داشته است، که حاصل آن‌ها را می‌توان در سه نگرش اصلی زبان‌شناسی یعنی زبان‌شناسی صورت‌گرا، نقش‌گرا و شناختی خلاصه کرد. (همان، ۹۰) با این حال در طول این مدت، که برحسب اتفاق با دوره آموزش و پرورش نوین ایران همزمان بوده است، کتاب‌های درسی رسمی در نظام آموزشی ایران، امر آموزش زبان فارسی را بدون توجه به این رویکردها و یافته‌های جدید و صرفاً با ارائه دستور زبان با رویکرد تاریخی، سستی انجام داده‌اند.

خوشبختانه از سال ۱۳۷۶ تحول مثبتی در این زمینه صورت گرفت؛ و در دوره متوسطه عمومی، کتاب‌های زبان فارسی جایگزین کتاب‌های دستور زبان قبلی گردید، و بدین وسیله برای نخستین بار دانش‌زبان‌شناسی و یافته‌های آن وارد کتاب‌های درسی ایران شد (قائدی، ۱۳۸۲). این اقدام اگرچه به خودی خود بسیار مفید و مثبت است، اما مانند هر کار مثبت دیگری نیازمند بررسی و ارزیابی و بازنگری است تا بتواند به حرکت رو به رشد و تکامل خود

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه فردوسی مشهد Alifarkhondeh@stu.um.ac.ir

ادامه دهد. بر همین مبنا هدف این مقاله بررسی کتاب زبان فارسی (۳) سال سوم آموزش متوسطه نظری رشته‌های ادبیات و علوم انسانی و علوم و معارف اسلامی (حقوق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۲-الف) است. این تحقیق می‌کوشد به سؤالات زیر پاسخ گوید:

- ۱- کتاب درسی زبان فارسی (۳) تا چه اندازه به روش‌های تعیین شده برای تألیف آن پایبند بوده است؟
- ۲- کتاب مورد اشاره تا چه حد موفق شده است که به هدف‌هایی که برای آن معین شده، دست یابد؟
- ۳- انسجام درونی مطالب این کتاب چقدر است؟
- ۴- این کتاب چه اندازه با واقعیت‌های زبانی فارسی امروز مطابقت دارد؟

## ۲. پیشینه تحقیق

تحلیل و ارزیابی کتاب‌های درسی یکی سنت‌های پایدار و دیرینه در آموزش زبان است. از لحظه‌ای که کتاب درسی برای تدریس در اختیار مدرس قرار می‌گیرد، او برای بررسی چگونگی استفاده از آن برای تدریس، شروع به تحلیل و ارزیابی آن می‌کند. از این گذشته، هنگامی که مدرس در کلاس درس قرار گرفته و با دانش‌آموزان روبرو می‌شود نیز بررسی دیگری را به منظور انطباق دادن مطالب با آمادگی‌ها، مهارت‌ها و دانسته‌های آنان انجام می‌دهد. بنابراین طبیعی است که اولین نقدها و بررسی‌های کتاب‌های درسی از سوی دبیران و مدرسان صورت پذیرد. کتاب‌های درسی فارسی متوسطه نیز از این قاعده مستثنی نبوده و پس از انتشار آن نقدهای بسیاری از سوی دبیران زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه، در نشریات اختصاصی و سایت‌ها و وبلاگ‌های آموزشی ایشان منتشر شد. از سوی دیگر کارشناسان و صاحب‌نظران رشته‌های زبان‌شناسی، زبان و ادبیات فارسی و آموزش زبان نیز نتایج بررسی‌های خود را در این زمینه در مجلات معتبر علمی به چاپ رساندند. از جمله قائدی (۱۳۸۲) در مقاله‌ای به نقد و بررسی کتاب زبان فارسی (۱) سال اول متوسطه می‌پردازد. البته او در مقاله خود به صراحت می‌گوید: «در این نقد از بیان محاسن کتاب، که در هر زمینه و در هر مبحث فراوان و بی‌شمار است، خودداری می‌شود؛ زیرا در این صورت این نقد به مثنوی هفتاد من کاغذ بدل خواهد شد» (همان: ۱۱۶). اشکالاتی که او بر بخش‌ها و درس‌های مختلف کتاب وارد می‌داند به اختصار عبارتند از: عدم شماره‌گذاری صفحات مقدمه، تناقض در مطالب، اشکالات ویرایشی، رعایت نشدن ترتیب مطالب، کلی‌گویی و ابهام، طولانی بودن جملات و وجود جملات مرکب با چند وابسته، استفاده از یک اصطلاح در یک یا چند موضوع بدن قرینه صافه، دقیق نبودن مطالب و عدم مطابقت مثال و ممثول (همان).

نجفی پازوکی (۱۳۸۹) به نقد و بررسی مبحث فعل مرکب در کتابهای زبان فارسی دوره متوسطه می‌پردازد. البته با توجه به این که بحث گروه فعلی در کتاب زبان فارسی (۲) طرح شده است، بررسی وی نیز بیشتر معطوف به همین کتاب است. بر اساس تحلیل او:

«... می‌توان آرای زبان‌شناسان در زمینه فعل مرکب را صرف نظر از تفاوت‌های جزئی در دو دسته طبقه‌بندی کرد: دسته اول گروهی که معتقد به ترکیب اجزای فعل مرکب در نحو هستند. دسته دوم گروهی که جایگاه ترکیب اجزای فعل مرکب را در صرف می‌دانند. در کتاب زبان فارسی متوسطه آرای دسته دوم منعکس شده لذا بر معیار عدم گسترش پذیری جزئی غیر صرفی فعل مرکب تأکید شده است و به خاطر وجود موارد نقض متعدد برای این معیار، تناقض‌گویی در مبحث مذکور ایجاد می‌گردد که پیامد آن اشکالاتی برای مدرس و محصل در امر آموزش است. در صورتی که اگر از آرای دسته اول پیروی شود مشکلات مبحث برطرف می‌گردد و می‌توان با شیوه‌های روان و ساده مطلب را به دانش‌آموز آموزش داد.» (همان: ۸۷)

### ۳. مبانی نظری تحقیق

ارزیابی یک ماده آموزشی را می‌توان به معنای سنجش ارزش (یا ارزش بالقوه) آن دانست (تام‌لینسون، ۲۰۰۶). این سنجش، داوری درباره تأثیر مواد آموزشی بر استفاده‌کنندگان از آن را در برمی‌گیرد (همان: ۱۶). از نظر او برای سنجش ارزش یک ماده آموزشی باید مواردی را (به عنوان معیارهای ارزیابی) اندازه‌گیری کرد، که مهمترین آنها عبارتند از: جذابیت، روایی، پایایی، قابلیت علاقمند کردن فراگیر و مدرس، مناسب بودن برای یادگیری کوتاه‌مدت و بلندمدت، انعطاف‌پذیری، مطابقت با اهداف و نیازهای آموزشی و ... (همان). در این تحقیق ما می‌کوشیم بر اساس این معیارهای کلی، ملاک‌های جزئی‌تری را در نظر بگیریم، و بر اساس این ملاک‌ها بررسی خود را انجام دهیم.

### ۴. ارزیابی کتاب

می‌توانیم بحث‌هایی را که بر مبنای ملاک‌های مطرح شده در بخش مبانی نظری تحقیق در مورد کتاب «زبان فارسی (۳) مقطع متوسطه» طرح می‌کنیم، به سه بخش تقسیم کنیم: ارتباط درونی مطالب با یک‌دیگر، رابطه مطالب با مبانی علمی مربوطه یا به عبارت بهتر صحت علمی مطالب، و ارتباط مطالب با بافت بیرونی و موقعیتی متن. اکنون به بحث و بررسی در مورد هر یک از این بخش‌ها می‌پردازیم.

#### ۱-۴ ارتباط درونی مطالب با یک‌دیگر

یکی از زمینه‌هایی که می‌توان ویژگی روایی یک متن درسی را بررسی کرد رابطه مطالب درون متن با یک‌دیگر است. اگر مطالبی که در یک کتاب آورده شده، با هم همخوان نباشند، یا هم‌دیگر رانقض کنند، یا با اهداف و روش‌های اعلام شده مطابقت نداشته باشند، از روایی متن کاسته می‌شود. بنابراین در ابتدا به بررسی ارتباط درونی مطالب با یک‌دیگر در چند شاخه زیر می‌پردازیم.

##### ۱-۱-۴ هماهنگی مطالب با اهداف و روش‌های اعلام شده

شاید مهمترین معیار برای ارزیابی هر کتابی این است که آن کتاب با اهداف و روش‌های پدیدآورندگان همخوانی و هماهنگی داشته باشد. چرا که در غیر این صورت هر دستاوردی که داشته باشد، آن چیزی که مؤلفان در نظر داشته‌اند نیست. در کتاب درسی زبان فارسی (۳) که موضوع بحث این نوشته است، شیوه‌ای که مؤلفان قصد داشته‌اند برای ارائه بخش دستور زبان به کار ببرند به صراحت بیان شده است: «کتاب حاضر توصیف فارسی نوشتاری امروز در کتاب‌های درسی است؛ نه فارسی گفتاری، نه عامیانه، نه شعر و نه فارسی روزگار گذشته.» (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۲-الف: ۲). اکنون برای این که ببینیم، این کتاب تا چه حد بر مبنای این روش نوشته شده است، لازم است که به تعریف هریک از واژگان کلیدی در این جمله پردازیم. در این جمله چند واژه مهم و کلیدی وجود دارد که توجه به هریک از آنها اهمیت دارد: **توصیف، فارسی نوشتاری و کتاب‌های درسی**. اکنون به بحث درباره هریک از این موارد می‌پردازیم.

#### الف - توصیف

واژه «توصیف» در بیان بالا شیوه دستور نویسی را در کتاب مشخص می‌کند. دستور توصیفی که با اوج گرفتن زبان-شناسی جدید مطرح شد، در مقابل دستور تجویزی قرار می‌گیرد. دستور تجویزی به معنای بیان و تجویز قواعدی است که دستورنویس فکر می‌کند سخن‌گویان باید بر مبنای آن قواعد سخن بگویند (نک به: تالرم، ۲۰۱۱: ۲)، در مقابل در دستور توصیفی دستورنویس صرفاً به بیان چگونگی آن گونه زبانی که از زبان فارسی انتخاب کرده است

می‌پردازد، و پا را فراتر نمی‌گذارد (باطنی، ۱۳۴۸:۱۲). به بیان دیگر او هیچ‌گونه قضاوت خوب یا بد و درست یا غلط در مورد الگوهای زبانی که توصیف کرده است، نمی‌کند (همان)؛ و به هیچ‌وجه امر و نهی نمی‌کند که فلان واژه یا فلان الگوی زبانی را به کار ببرند یا نه (همان:۳). اگر بخواهیم بر اساس این تعریف‌ها در مورد توصیفی یا تجویزی بودن کتاب قضاوت کنیم باید بگوییم که در بخش‌های نحو کتاب هم از شیوه‌توصیفی و هم از شیوه‌تجویزی شده و در سایر بخش‌ها شیوه‌تجویزی بر شیوه‌توصیفی غلبه یافته است. به عنوان مثال می‌توانیم به موارد زیر اشاره کنیم: «...وقتی نهاد ضمیر باشد می‌توان آن را حذف کرد، اما نهاد غیر ضمیر چنین نیست، زیرا حذف آن ایجاد ابهام می‌کند...» (حق‌شناس و دیگران: ۴۴)

«...این کلمات و مشابه آن‌ها نشان‌دار هستند و املاي آن‌ها را باید به درستی رعایت کرد.» (همان: ۱۷۹)

«... در نوشتن آن‌ها باید رسم‌الخط خاص عربی را رعایت کرد.» (همان)

«... پس متفاوت از نادرست است و باید گفت: متفاوت با» (همان: ۱۹۰)

### ب- فارسی نوشتاری

در کتاب زبان فارسی (۳) به صراحت بیان شده که مبنای کار «نظریه علمی ساخت‌گرایی» بوده است. آنچه در طول قرن گذشته به‌عنوان «زبان‌شناسی ساخت‌گرا» در مشرب‌های مختلف رواج پیدا کرده برپایه اندیشه‌های سوسور شکل گرفته است. رواج زبان‌شناسی ساخت‌گرا در طول صد سال گذشته به گونه‌ای بوده است که امروزه نمی‌توان از ساخت‌گرایی به عنوان یکی از رویکردهای زبان‌شناسی سخن گفت، بلکه آنچه که زبان‌شناسی همگانی نامیده می‌شود ساخت‌گرا نیز هست (اچسون، ۱۳۶۷). بر این مبنا گاه به دو اصطلاح «زبان‌شناسی همگانی» و «زبان‌شناسی ساخت‌گرا» به عنوان واژگان معادل نگریسته شده و از «زبان‌شناسی همگانی یا ساخت‌گرا» سخن گفته می‌شود (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۲: ۷۴). یکی از مهمترین عواملی که این زبان‌شناسی را از آن چیزی که در قرن‌های قبل وجود داشته متمایز می‌کند توجه بیشتر به زبان گفتار است، تا زبان نوشتار. سوسور نیز بر اصلی بودن گفتار نسبت به نوشتار تأکید دارد (مشکوه‌الدینی، ۱۳۹۱: ۷۰). بنابراین توقع می‌رود که کتاب با توجه به ادعای خود برای زبان گفتار نیز اهمیت قائل شود، نه آن که به وضوح و صراحت بیان کند که توصیف ما محدود به زبان نوشتار است، نه زبان گفتار.

از این گذشته، کتاب در بسیاری موارد به همین ادعای خود نیز پایبند نبوده است و به‌طور مکرر به فارسی گفتاری می‌پردازد:

«در فارسی امروز به‌ویژه در گونه گفتاری تمایل بر تطبیق نهاد جدا و پیوسته است.» (حق‌شناس و دیگران،

۱۳۹۲ الف: ۲۲)

«... برای احترام در فعل امر به جای هر فعلی از بفرمایید استفاده می‌شود.» (همان: ۲۴)

### ج- کتاب‌های درسی

در بیان روش کار کتاب، در مقدمه آن گفته شده است که «این کتاب به توصیف زبان فارسی نوشتاری امروز در کتاب‌های درسی می‌پردازد نه فارسی گفتاری، نه عامیانه، نه شعر و نه فارسی روزگار گذشته.» (همان: ۲) آنچه که در این جمله مبهم است، و از شرح و توصیف آن غفلت شده است، عبارت «کتاب‌های درسی» است. کتاب درسی اصطلاحی است که گستردگی و دامنه شمول بسیار وسیعی دارد. از کتاب‌های ابتدایی گرفته تا تخصصی‌ترین متن‌های دوره‌های تحصیلات تکمیلی را می‌توان «درسی» به شمار آورد. بدیهی است که زبان استفاده شده در هر یک از این متون با دیگری متفاوت است. آیا با توجه به بافت این جمله، (که در یکی از کتاب‌های درسی آموزش و پرورش آمده)، منظور کتاب‌های درسی رسمی آموزش و پرورش است؛ یا نه، کتاب‌های درسی حوزه‌های دیگر مثل حوزه-

های علمیه، آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای و آموزش عالی هم در نظر بوده است؟ پاسخ این سؤالات و بسیاری از سؤال‌های مشابه دیگر در کتاب مشخص نشده است. از طرفی با در نظر داشتن این‌که، به عنوان مثال، در کتاب‌های درسی مقطع متوسطه آموزش و پرورش مثال‌ها و شواهد فراوانی از کتب دینی، گفتارهای عامیانه، متون ادبی تاریخی و ... ذکر شده است، آیا این گونه‌های زبانی ذکر شده در کتاب‌های درسی نیز در نظر بوده است یا خیر؟ اگر چنین بوده، که ادعای کتاب نقض شده و در عمل به همه این گونه‌ها پرداخته شده است؛ و اگر چنین نبوده موارد فراوانی که از پرداختن به توصیف زبان این گونه‌ها در کتاب وجود دارد، چگونه توجیه می‌شود؟ آیا وجود سه درس با عنوان «نوشته‌های ادبی» و چهار درس با عنوان «دستور تاریخی» ناقض این بیان نیست که: «این کتاب به توصیف زبان فارسی نوشتاری امروز در کتاب‌های درسی می‌پردازد نه فارسی گفتاری، نه عامیانه، نه شعر و نه فارسی روزگار گذشته»؟

## ۲-۱-۴ هماهنگی مطالب با یکدیگر

با این‌که در بسیاری موارد مطالب یک بخش کتاب تأیید کننده مطالب طرح شده در بخش‌های دیگر است، اما در پاره‌ای موارد نیز مطالب ناقص یکدیگر می‌باشد. از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

الف- در بخشی از کتاب آمده است که از میان دو کلمه «عطر» و «عطر» کلمه «عطر»، و از میان دو کلمه «عوض» و «عوض» کلمه «عوض» بر دیگری ترجیح داده می‌شود. زیرا با این‌که این کلمات عربی هستند، و شکل صحیح عربی آن‌ها «عطر» و «عوض» است، اما از آن‌جا که غالب افراد طبقه تحصیل کرده آن‌ها را به صورت «عطر» و «عوض» تلفظ می‌کنند، این شکل تلفظ بر شکل دیگر ترجیح دارد (همان: ۹۶). حال آن‌که در بخش دیگری ذکر شده که از میان دو کلمه «خجل» و «خجل» کلمه «خجل» و از میان دو عبارت «خلط مبحث» و «خلط مبحث» کلمه «خلط مبحث» مورد قبول است، زیرا شکل درست تلفظ عربی این واژگان به این صورت است (نک. همان: ۱۰-۱۰۵)؛ این دو مطلب با یکدیگر کاملاً در تناقض و تضاد می‌باشد، زیرا اگر تلفظ رایج در بین طبقه تحصیل کرده فارسی زبان مدنظر است، ما باید تلفظ‌های «خجل» و «خلط مبحث» را بپذیریم؛ چون اکثر تحصیل‌کردگان فارسی‌زبان این واژه‌ها را به همین صورت به کار می‌برند؛ و اگر شکل صحیح عربی کلمات مورد قبول است دیگر پذیرفتن صورت‌های تلفظی «عطر» و «عوض» توجیهی ندارد.

ب- در قسمت بیاموزیم در سی یازدهم کتاب آمده است: «حق و کلمات دیگری که در زبان عربی تشدید پایانی دارند- مانند: سد، حد، مستحق- زمانی تشدید در فارسی می‌گیرند که بعد از آن‌ها مصوت بیاید: مانند حق من، و ...» (همان: ۸۰). عجیب این است که در همین جمله‌ای که مؤلف این دستورالعمل را تجویز می‌کند، خود آن‌را به کار نمی‌گیرد و کلمه حق را با تشدید می‌نویسد. (واضح است که در عبارت «حق و کلمات دیگری که ...» واو عطف در هنگام خواندن عادی متن به کلمه قبل متصل نمی‌شود و به صورت /va/ (و) تلفظ می‌شود. بنابراین بعد از کلمه «حق» مصوتی وجود ندارد که طبق این دستورالعمل نیاز به گذاشتن تشدید باشد).

از موارد دیگری که با بیان بالا در تناقض است می‌توان به این‌ها اشاره کرد: «زبان جد» (همان: ۱۲۲)، «عز و وجل» (همان: ۱۳۲ و ۱۳۵)، «مهم‌ترین قابلیت این نرم‌افزار» (همان: ۱۴۹)

ج- در قسمت بیاموزیم درس هشتم به تفصیل در مورد واج میانجی «ی» و کاربرد آن در کلماتی مانند «هفتگی» سخن گفته شده است (همان: ۱۵۷)، با این‌حال در درس دیگری گفته می‌شود که «گی» گونه‌ای از «ی» است، مانند: هفتگی و ... (همان: ۱۰۰). با این‌که این دو بیان از نظر علمی با هم تناقضی ندارند، اما از نظر آموزشی وقتی که یک-بار به شیوه قیاسی واج میانجی «ی» توضیح داده شده است، گفتن این‌که در اینجا «گی» همان «ی» است، ضرورتی ندارد، بلکه این را می‌توان به قوه استدلال و استنتاج خود دانش‌آموز واگذار کرد.

د- در درس بیست و هفتم توصیه شده است که کلمات فارسی با نشانه‌های جمع عربی جمع بسته نشود، مثلاً جمع کلمه آزمایش آزمایش‌ها است، نه آزمایشات و ... (همان: ۱۹۷). حال آن‌که در درس هشتم، واج «ج» در کلمه سبزیجات، واج میانجی دانسته شده و این کلمه به صورت «سبزی+ج+ات» تقطیع شده است (همان: ۵۷). اگر این تحلیل را بپذیریم آن وقت پذیرفته‌ایم که کلمه «سبزی» که یک کلمه فارسی است، با نشانه جمع «ات» که یک نشانه جمع عربی است، جمع بسته شده است و این به معنای تناقض این دو بخش از کتاب می‌باشد.

ه- در پیاموزیم درس هفتم گفته می‌شود که امروزه نشانه جمع «ها» بسیار فعال‌تر از نشانه جمع «ان» است و بهتر است کلمات را با آن جمع ببندیم، زیرا نشانه جمع «ان» بیشتر در نوشته‌های ادبی و ... کاربرد دارد. به عنوان مثال صورت‌های «خاکان» و «سبزگان» رایج نیست (همان: ۵۰). با این حال خود کتاب کلمه «همکلاس» را «ان» و به صورت «همکلاسان» جمع می‌بندد، (نک. همان: ۱۲ و ۱۵۳) در صورتی که می‌دانیم صورت «همکلاسی‌ها» و حتی «همکلاس‌ها» بسیار رایج‌تر است.

## ۲-۴ صحت علمی مطالب

یکی دیگر از مواردی که به روایی یک متن درسی برمی‌گردد میزان انطباق آن با اصول و مبانی علمی و به عبارت بهتر صحت علمی مطالب می‌باشد. ما در این جا بررسی خود را در دو زمینه محدود می‌کنیم: «درستی مطالب از نظر علمی» و «انتخاب نام‌ها و اصطلاحات علمی مناسب». اینک به بحث در مورد هر یک از این جنبه‌ها می‌پردازیم.

### ۱-۲-۴ درستی مطالب از نظر علمی

یکی دیگر از مواردی که به روایی یک متن درسی برمی‌گردد میزان انطباق آن با اصول و مبانی علمی و به عبارت بهتر صحت علمی مطالب می‌باشد. ما در این جا بررسی خود را در دو زمینه محدود می‌کنیم: «درستی مطالب از نظر علمی» و «انتخاب نام‌ها و اصطلاحات علمی مناسب». اینک به بحث در مورد هر یک از این جنبه‌ها می‌پردازیم.

### ۱-۱-۴ درستی مطالب از نظر علمی

در این جا با توجه به هدف این ارزیابی که کمک به اصلاح و بهبود کتاب درسی زبان فارسی (۳) است، از بازگو کردن اکثر قریب به اتفاق مطالب کتاب که حاوی نکات دقیق و صحیح علمی است (که البته لازمه هر کتاب آموزشی می‌باشد) صرف‌نظر می‌شود و صرفاً بخش‌هایی مورد بررسی قرار می‌گیرد که درستی آن‌ها جای بحث و بررسی دارد.

الف- در درس پانزدهم که به ساختمان واژگان مشتق می‌پردازد، وندهای فارسی از نظر جای قرار گرفتن آن‌ها در ساختمان واژه به سه دسته پیشوند، میانوند و پسوند تقسیم می‌شود (همان: ۹۹). باید توجه داشت میانوند، که معادل فارسی واژه انگلیسی infix است، در زبان فارسی یافت نمی‌شود (شقاقی، ۱۳۸۶: ۶۸) و حتی کتاب‌ها و مقالات فارسی که به بحث درباره این نوع وند پرداخته‌اند، برای توضیح آن مثال‌هایی از زبان‌های دیگر آورده‌اند (نک. همان). آن‌چه که احتمالاً مورد نظر نویسندگان کتاب بوده و در واژگانی مانند «سراسر»، که به صورت «سر+اسر» تقطیع می‌شود، تکواژ میانی واژه است، بیناوند می‌باشد که معادل فارسی واژه انگلیسی interfix است. بنابراین مطرح کردن وندی به نام میان‌وند در زبان فارسی صحیح نمی‌باشد. جالب این که علیرغم ذکر این موضوع فقط مثال‌هایی از «پیشوند» و «پسوند» آورده شده است، و از میانوند فقط به ذکر نام اکتفا شده و سخنی بیشتر نرفته است.

ب- در درس پانزدهم کلمه «نافرمان» به عنوان مثالی برای چگونگی تشکیل صفت با استفاده از پیشوند «نا» و اسم (نا+اسم) آورده می‌شود، حال آن‌که این کلمه به صورت مستقل در فارسی کاربرد زیادی ندارد. البته کلمه نافرمانی در فارسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. (واژه مشابه آن کلمه «نارضایتی» است که در فارسی کاربرد دارد اما «نارضایت» کاربرد ندارد). در این نوع کلمات می‌توانیم «ن+...+ی» را وند گسسته پیرامونی یا پیراوند بدانیم، یا آن-

گونه که شفاقی می‌گوید می‌توانیم این گونه واژگان را ساخت قیاسی بخوانیم (همان). به هر حال این مورد را نمی‌توان به عنوان یک نمونه اعلا برای پیشوند «نا» به شمار آورد و بهتر بود از مثال‌های دیگری به جای آن استفاده می‌شد.

ج- کتاب عملاً اصرار دارد که بر روی «ی» در مصدر های جعلی عربی مانند عبودیت، موفقیت و ... تشدید بگذارد؛ مثل: عبودیت، موفقیت و... (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۲ الف: ۱۹۷) حال آن‌که در این کلمات، «ی» اول واکه است و صدای «ا» می‌دهد و «ی» دوم همخوان نیم‌واکه است و صدای «و» دارد. بنابراین نیازی به تشدید ندارد و در عمل هم اکثر فارسی‌زبانان به‌ویژه طبقه تحصیل کرده، که مورد نظر کتاب است، این کلمات را با تشدید تلفظ نمی‌کنند.

د- عدم استفاده از الفبای آوانگار یکی از نقاط ضعف کتاب است. با توجه به گروه سنی و تحصیلی مخاطبان کتاب که دانش‌آموزان سال سوم متوسطه هستند، استفاده از الفبای آوانگار ضمن اینکه دشواری خاصی برای ایشان به وجود نمی‌آورد می‌توانست در جلوگیری از بسیاری از برداشت‌های اشتباه در تلفظ واج‌ها و واژه‌ها موثر باشد.

ه- در درس هفتم آمده: «اگر فقط اجزای اصلی جمله را در نظر بگیریم، جمله ساده [در زبان فارسی] حداقل دو و حداکثر چهار جزء دارد» (همان: ۴۳). اما در چند صفحه بعد با معرفی جمله‌های استثنایی یک جزئی این بیان خود رانقض می‌کند (همان: ۴۸). از سوی دیگر در زبان فارسی جمله‌های ساده پنج جزئی نیز وجود دارد؛ به عنوان مثال جمله «خداوند سپاه مسلمانان را در چشم دشمنان پرشمار جلوه داد» دارای پنج جزء نهاد، مفعول مستقیم، متمم قیدی، متمم مفعول و فعل می‌باشد. بنابراین حداقل و حداکثر ذکر شده برای تعداد اجزای جمله ساده در زبان فارسی مبنای دقیق علمی ندارد.

## ۲-۱-۴ انتخاب اصطلاحات علمی مناسب

اصطلاحات علمی استفاده شده در کتاب در برخی موارد چندان مناسب انتخاب نشده است و این یکی از نقاط ضعف کتاب است. دو اشکال عمده بر برخی از اصطلاحات کتاب وارد است: یکی این‌که (بر حسب مورد) به‌خوبی بیانگر ویژگی زبان‌شناختی مربوطه نیستند؛ و دوم این‌که در میان زبان‌شناسان فارسی‌زبان یاد رایج نمی‌باشند. به عنوان مثال به جای فرایند واجی «همگونی» که در زبان‌شناسی بسیار رواج دارد، از اصطلاح «ادغام» استفاده شده است. می‌دانیم که ادغام وقتی به‌کار برده می‌شود که دو واج تبدیل به یک واج شود (مانند پدیده واژریزی)، در حالی که در فرایند همگونی، هیچ‌یک از دو واج حذف نمی‌شوند بلکه یکی از واج‌ها با واج دیگر همگون و مشابه می‌شود، بنابراین ادغامی رخ نمی‌دهد و همان اصطلاح همگونی بسیار مناسب‌تر است.

## ۲-۲ ارتباط مطالب با بافت بیرونی و موقعیتی متن

بررسی بسیاری از مواردی که در بخش مبانی نظری تحقیق ذکر شد از جمله جذابیت، قابلیت علاقمند کردن فراگیر و ... را می‌توان تحت عنوان ارتباط مطالب با بافت بیرونی و موقعیتی متن بررسی کرد. در این قسمت، ما به بافت بیرونی که متن در آن قرار دارد می‌پردازیم، و از این رو به اختصار به رابطه کتاب با دانش آموزانی که مخاطب آن هستند، جامعه‌ای که این کتاب و دانش‌آموزان در آن حضور دارند و ... می‌پردازیم.

می‌توان گفت که بسیاری از مسائلی که در کتاب به عنوان مسئله‌های زبان طرح شده‌اند، مسائل زبانی واقعی و جاری در جامعه امروز نیستند، و در مقابل از بسیاری از مسائل زبانی واقعی غفلت شده است. به عنوان مثال در کتاب به دانش‌آموزان توصیه شده که به تفاوت واژه‌های «استعفا» و «استیفا» و نیز به تفاوت واژه‌های «افراط» و «تفریط» توجه داشته باشند و آن‌ها را به جای هم به‌کار نبرند (همان: ۲۷). در حالی که می‌توان گفت اکثر قریب به اتفاق فارسی‌زبانان از جمله دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطه تفاوت «استعفا» و «استیفا» و نیز «افراط» و «تفریط» را به‌خوبی می‌دانند و بنابراین نیازی به یادآوری این مورد نیست.

در جای دیگری گفته شده که در میان طبقه تحصیل کرده فارسی زبان از دو صورت «مُحبت» و «مَحبت» صورت «مَحبت» و از دو صورت «هدیه» و «هَدیه» صورت «اَصالت» و «أصالت» و «أصالت» و .. بیشتر رواج دارد (نک. همان: ۹۶ و ۹۷) و بنابراین این صورت‌ها ترجیح داده می‌شوند، حال آن که با مراجعه به بافت بیرونی متن می‌بینیم که دقیقاً برعکس است و در بین طبقه تحصیل کرده و نیز رسانه ملی و ... صورت دیگر ذکر شده رایج تر است.

در انتها باید گفت که در کل کتاب فقط کمتر از پنج تصویر استفاده شده، طرح روی جلد خیلی ساده و دارای رنگ-های کم‌جذابیت است، صفحه‌آرایی کتاب بسیار ساده انجام شده و در تمام کتاب یک سرگرمی آموزشی یا فعالیت سرگرم‌کننده جانبی ارائه نشده است. بنابراین نیازها و علائق گروه سنی مخاطب مورد غفلت واقع شده است، در نتیجه میزان جذابیت کتاب را نمی‌توان خوب ارزیابی کرد.

## ۵. نتیجه‌گیری

با توجه به مطالبی که بیان شد می‌توان نتیجه گرفت که کتاب درسی زبان فارسی ۳ سال سوم نظری رشته‌های ادبیات و علوم انسانی که در این مقاله به اجمال مورد بررسی قرار گرفت، از نظر روش ارائه دستور زبان در بسیاری از موارد از روش توصیفی که برای آن در نظر گرفته شده، فاصله گرفته و به شیوه تجویزی نزدیک شده است. همچنین کتاب از هدف خود در بخش دستور که توصیف زبان فارسی امروز در کتاب‌های درسی است، غفلت کرده و به بیان دستور تاریخی، و توصیف زبان گفتاری و ... پرداخته است. همان‌گونه که اشاره شد تناقض‌هایی هم در کتاب وجود دارد که به پاره‌ای از آن‌ها اشاره شد. برخی از مثال‌های استفاده شده و مسائل زبانی طرح شده هم از متفاوت از آن چیزی است که در جامعه زبانی فارسی زبان امروز است که به آن‌ها اشاره شد.

## منابع

- اچسون، جین (۱۳۶۷). *زبان‌شناسی همگانی*. ترجمه حسین وثوقی. تهران: سازمان آموزشی و انتشاراتی علوی.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۴۸). *توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- حق‌شناس، علی محمد و دیگران (۱۳۹۲ الف). *زبان فارسی ۳. سال سوم آموزش متوسطه نظری رشته‌های ادبیات و علوم انسانی و علوم و معارف اسلامی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۲ ب). *زبان فارسی ۲. سال دوم آموزش متوسطه*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی (ویراست دوم)*. تهران: سمت
- فائدی، ولی‌الله (۱۳۸۲). «کتاب‌های زبان فارسی دبیرستان در ترازوی نقد». *کتاب ماه ادبیات و فلسفه*. ش ۶۸. صص ۱۱۶-۱۲۱
- نجفی پازوکی، معصومه (۱۳۸۹). «نقد و بررسی مبحث فعل مرکب در کتاب‌های زبان فارسی دوره متوسطه». *مجله نوآوری‌های آموزشی*. ش ۳۵. صص ۶۶-۸۸
- مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۹۱). *سیر زبان‌شناسی*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- شقایق، ویدا (۱۳۸۶). *مبانی صرف*. تهران: سمت.

Tallerman, Maggie (2011). *understanding syntax*. London: Hodder educational.

Tomlinson, B (2003). *Developing materials for language teaching*. Cromwell Press.