

آموزش زبان فارسی برای چه هدفی، و چگونه؟

فرشته مؤمنی^۱

چکیده

آموزش و مطالعه یک زبان، بر پایه آموزش دستور آن استوار است و رویکرد تدوین دستور را هنجار هدف تعیین می‌کند. از سوی دیگر، هر آموزه‌ای با تعاریف و مبانی نظری آغاز می‌شود تا بر اساس آن، ساختاری منسجم و همگن یابد، قابلیت استدلال پیدا کند و توضیح داده شود. به نظر می‌رسد یکی از مهمترین کاستی‌ها در آموزش زبان فارسی نقص و نقض تعاریف است که به نابسامانی تحلیل دستوری می‌انجامد و البته پیامدهای خود را دارد. از سویی نیز توضیح تعاریف نیازمند آموزش دروسی است که بازنویسی برنامه درسی یا دست‌کم سرفصل دروس در رشته زبان و ادبیات فارسی را می‌طلبد. این مقاله بر آن است که با ارائه شواهدی از متون درسی و پژوهشی، به کاستی‌هایی در آموزش زبان فارسی اشاره، و تأثیر نقض تعاریف را بر آموزش زبان فارسی بویژه در دانشگاه، بیان نماید. نتایج این بحث در زمینه‌های گوناگون مربوط به آموزش و گسترش زبان فارسی در سطوح خرد و کلان آن کاربرد دارد.

کلیدواژه‌ها: هنجار تجویزی، هنجار توصیفی، دستور زبان فارسی، زبان معیار، توان ریشه

مقدمه

تا کنون درباره اهمیت آموزش زبان فارسی به همه دلایلی که در زیرمجموعه علل و اسباب علمی و فرهنگی درون‌مرزی و برون‌مرزی قرار می‌گیرد، سخن بسیار گفته شده، و خواهد شد؛ اما آنچه پیش از هر گونه برنامه‌ریزی آموزشی مورد نیاز است موضوعی است که برنامه آموزش آن ریخته می‌شود. بنیادی‌ترین موضوع در آموزش یک زبان دستور آن زبان است؛ آموزش قواعدی که نخست، رویکرد آن باید به فراخور زمینه و هدف آموزش اتخاذ شود و آنگاه بر پایه مبانی نظری و کاربردی مربوط استوار گردد. به این ترتیب، مقاله پیش رو با تعیین این که چه دستور زبانی برای آموزش در چه سطحی لازم است و با نگاهی گذرا به وضعیت کنونی آموزش دستور زبان در بیشتر دانشگاه‌ها و همه مدارس کشور، به معرفی عواملی می‌پردازد که هم بر آموزش این زبان (رهیافت خرد) و هم بر دستگاه آموزش آن (رهیافت کلان) اثر گذاشته است.

رویکردهای آموزش بر پایه هنجار

- چه دستور زبانی برای چه هدفی

دستور یک زبان در دو مفهوم بکار می‌رود؛ یکی مجموعه‌ای از قواعد زبان بصورت دانش ناخودآگاه در ذهن گویشور یک زبان است که او بطور شمی آن را برای تولید یا درک مفاهیم سازه‌های زبانی‌اش بکار می‌برد؛ و

^۱ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی f_momeni211@yahoo.com

دیگر، مجموعه‌ای از قواعد زبانی است که زبانشناسان، آموزگاران زبان و یا زبان‌پژوهان برای اهداف متفاوت با آن سروکار دارند. هر یک از این اهداف، نیازمند رویکردی مناسب به دانش و بیان قواعد (دستور) آن زبان است. چامسکی^۱ (۱۹۶۴) با طرح سطوح کفایت (levels of adequacy)، سه سطح مطالعاتی را برای دستور برمی‌شمارد. در نخستین سطح که آن را کفایت مشاهده‌ای (observational adequacy) می‌نامد، به سطحی از دستور اشاره دارد که جمله‌های درست را از نادرست تشخیص می‌دهد. هر گویشوری از این سطح دستور در دانش ناخودآگاه خود نسبت به زبانش برخوردار است. در دومین سطح، با دستور دارای کفایت توصیفی (descriptive adequacy) روبرو هستیم که به گفته چامسکی (همان) راهی برای توصیف پدیده‌های متعلق به هر یک از زبان‌هاست؛ این دستور در توصیف دانش زبانی گویشور، توانایی توضیح و استدلال برای درستی یا نادرستی سازه‌های زبان او را دارد. و سرانجام در سومین سطح، دستور دارای کفایت تبیینی (explanatory adequacy) می‌شود و در این سطح، قادر است دانش زبانی را در مفهوم عام آن، تبیین کند، به این معنی که چگونگی پیدایش قوه نطق در ذهن آدمی و کارکرد آن را توضیح می‌دهد (چامسکی، ۱۹۹۵: ۳).

نگاه این مقاله به آموزش زبان فارسی است؛ بنابراین، کفایت تبیینی که موضوع یک زبان خاص نیست از بحث کنار می‌رود. پیش از دستیابی به سطح یا سطوح کفایت مورد نیاز دیگر، لازم است به رویکردهای دستورنویسی به دو منظور آموزش یک زبان و مطالعه آن اشاره شود. برای این مقصود، از تعریف دو نوع هنجار مطالعاتی بهره می‌بریم که به دو نوع دستور زبان مربوط می‌شود: هنجار توصیفی و هنجار تجویزی.

هنجارهای توصیفی به راه و روش‌ها یا رفتارهایی گفته می‌شود که بیشتر اعضای گروه آن را پذیرفته یا اتخاذ کرده‌اند و در مقابل، هنجارهای تجویزی شیوه‌ها و رفتارهایی است که اعضای گروه باوردارند که باید با همتایان خود همساز باشند (چالدینی، رنو و کالگرن^۲، ۱۹۹۰؛ پرنیتیس و میلر^۳، ۱۹۹۶). بر پایه همین تعاریف، ماهیت دستور زبانی که بیشتر کاربران یک زبان آن را پذیرفته‌اند، «توصیفی» می‌شود و در نتیجه، رویکرد مطالعاتی آن، یک دستور توصیفی است؛ در مقابل، ماهیت دستور زبانی که کاربران به هدف همسانی با همتایان خود (کاربران همان زبان) به آن نیاز دارند، یک دستور زبان تجویزی است. به بیان دیگر، هنگامی که دستور زبان به قواعدی اشاره دارد که بیشتر گویشوران یک زبان آن را بکار می‌برند، هنجار توصیفی پیدامی‌کند زیرا بنا دارد آن قواعد مورد استفاده را تشریح کند^۴. چنین دستور زبانی بر پایه یک رویکرد یا نظریه زبانشناختی، به توصیف و تحلیل ساختار و قواعد زبان مورد نظر می‌پردازد. روشن است که چنین دستور زبانی، جنبه تخصصی و کارشناختی دارد و در واقع، آنچه را که «هست» برای شناسایی، واکاوی، بررسی و توصیف می‌کند. این «بودن» می‌تواند مربوط به گذشته‌ای دور باشد و کاربران آن زبان اکنون دیگر وجود نداشته باشند؛ مثلاً قواعد زبانی یک متن کهن از دوره میانه را -که مردم آن روزگار بکارش می‌بردند- می‌توان با چنین رویکردی توصیف کرد. بنابراین، دستور زبان توصیفی، یک زبان (یا گونه‌ای از آن) را همان گونه که هست (بدون هیچ تجویزی)، توصیف و بر پایه یک رویکرد نظری که در آن تعاریفی برای شناخت عناصر زبان ارائه شده است، تحلیل می‌کند. در سوی دیگر، وقتی افرادی برای همانندی با دیگر گویشوران یک زبان، خود را ملزم به دانستن دستور آن زبان می‌بینند، هنجار چنین دستوری، تجویزی می‌شود. بدین ترتیب، برای آموزش یک زبان (مثلاً فارسی) در پایه‌های نخستین و میانی تحصیلی، نیازمند دستور تجویزی هستیم تا با نشان دادن *بایدها* و *نبایدها*، زبان‌آموز یادبگیرد که به گونه معیار آن زبان بگوید و بخواند و بنویسد؛ گونه‌ای که جامعه آن را بعنوان یک زبان معتبر پذیرفته است و بنا بر تعریف، آن را بیشتر، گویشوران تحصیلکرده در مراکز فرهنگی و سیاسی یک کشور بکار می‌برند و غالباً زبان رسمی در آموزش، رسانه‌های گروهی، نوشتار و سایر موقعیت‌های مشابه است (مدرسی، ۱۳۶۸: ۲۳۲). سپس،

هنگامی که زبان‌آموز به شناخت ساختار آن زبان نیاز پیدا کرد، آنگاه دستور توصیفی با تحلیل قواعد آن، درباره ویژگی‌های ساختار و محتوای آن شرح می‌دهد. بدین ترتیب هرگاه هدف، آموزش یک زبان باشد، دستور تجویزی بکار می‌آید؛ و هرگاه هدف، شناختن دستور یک زبان باشد، دستور توصیفی پاسخگوست. گفته می‌شود که دستور توصیفی «قواعد کاربران» را دنبال می‌کند در حالیکه دستور تجویزی را «کاربران قواعد» دنبال می‌کنند.

- آموزش دستور زبان فارسی در مدرسه و دانشگاه

زبان‌آموزان برای یادگرفتن شیوه پذیرفته‌شده استفاده از زبان در اجتماع (زبان معیار)، نیاز به دستور تجویزی دارند. این دستور تا هنگامی که خود زبان باید آموزش داده شود لازم است. دستور تجویزی، نه تنها به یک بیگانه زبان قواعد گونه معیار زبان مورد نظر را یاد می‌دهد (مثلاً شیوه ساخت جمله‌های خبری، سوالی و منفی، یا ترتیب قرارگرفتن هسته و وابسته‌های یک گروه) و به گویشور یک زبان می‌آموزد که چه صورت‌هایی در گونه معیار زبانش پذیرفته نیست (مثلاً حشو، یا حذف‌های ناهمگون در افعال پیاپی)، بلکه شیوه یکدستی از ویرایش زبانی را هم در اختیار ویراستاران قرار می‌دهد. این دستور به کاربران یک زبان، بیشتر، صورت‌های ناپذیرفته در چهارچوب زبان معیار را آموزش می‌دهد تا کاربر بر اساس آن، مرز اختیارات زبانی خود را بشناسد. افزون بر این، دستور تجویزی است که به کمک نشانه‌های سجاوندی، نقش مهم آموزش درست نوشتن و درست خواندن را بر عهده دارد.

پس از این مرحله، هنگام نیاز به شناخت عمیق‌تر از ساختار قواعد و درک چگونگی ساخت آن زبان، دستور توصیفی است که باید آموزش داده شود. بدین ترتیب، دانش‌آموزان سال‌های پایانی دبیرستان و دانشجویان تا دوره کارشناسی، با حجمی به تناسب رشته تحصیلی خود می‌توانند از آن بهره‌مند شوند. روشن است که این دستور درس اصلی همه رشته‌های مرتبط با زبان است.

وضعیت کنونی دستور زبان فارسی در مدرسه و دانشگاه

چندی و چونی آموزش دستور زبان فارسی در مدرسه و دانشگاه، نشان‌دهنده وضعیت کنونی آن است. اشاره به اندکی از شواهد بسیار، چشم‌اندازی از وضعیت آموزش دستور زبان فارسی را پیش رو خواهد گذاشت. هم‌اکنون دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در دوره کارشناسی، تنها با چهار واحد درسی (دستور (۲) و ۱)، یعنی عملاً با میانگین حدود ۴۰ ساعت در طی دو نیمسال از چهارسال دوره کارشناسی، دستور زبان ناهمگنی را می‌خوانند که کم و بیش هنوز در بسیاری از دانشگاه‌های شهرستان‌ها، در چهارچوب دستور سنتی و تقریباً بطور سلیقه‌ای و ناهم‌هنگ، اغلب بدون پایگاه نظری، با خلط مباحث و نقص و نقض تعاریف، آموزش داده می‌شود. با توجه به توضیحات بالا، دانشجویان این رشته به دستور توصیفی نیاز دارند. دستور یک زبان دربردارنده موضوعات اصلی یعنی واجشناسی (و آواشناسی)، تکواژشناسی (و صرف)، نحو و معنی‌شناسی است. افزون بر این، برای دانشجوی رشته زبان و ادبیات، آشنایی با ریشه‌شناسی و واژگان‌شناسی مورد نیاز است ولی به جای همه این‌ها، در چهار واحد درس دستور، تنها، اشاره‌ای به صرف و نحو می‌شود؛ آن هم، معمولاً به همان شیوه سنتی (و البته، نه تجویزی!). اگر اتفاقاً بخت یار دانشجو باشد که با دستور توصیفی زبان فارسی آشنا گردد، مشکل تازه‌ای پیدا می‌شود و آن، سردرگمی دانشجویان دبیر آموزش این درس به سبب ناهمخوانی مفاهیم دستور زبان در دانشگاه با دستور مدرسه است که گاهی در نقدهای نوشته شده (از جمله: دامنی، ۱۳۸۴؛ علوی مقدم

۱۳۸۶؛ نجفی پازوکی، ۱۳۸۹ و بسیاری دیگر) و حتی نقد بر نقدها (که آن‌ها هم نشان‌هایی از سردرگمی دارند)، گاه در پایان‌نامه‌ها و گاه در گله‌گزاری‌های دبیران در کلاس‌های دانشگاه یا آموزش ضمن خدمت بازتاب می‌یابد.

اشکالات در آموزش دستور زبان فارسی و علل آن

در دستگاه آموزش ما، هم در تجویز دستور و هم در توصیف آن، حتی در چهارچوب یک رویکرد مناسب هم، مشکل وجود دارد. مشکلی که شاهد تجربی آن را در میزان استقبال دانش‌آموزان و دانشجویان از این درس، و ضعف بسیاری از کاربران در خواندن و نوشتن می‌توان یافت. به نظر می‌رسد بخشی از این مشکل، ناشی از ناپایبندی به تعاریف از سوی دستورنویسان و در نتیجه آموزگاران باشد و بخش دیگر، یادگیری بی‌چون‌وچرا بجای یادگیری تحلیلی. مشکل دوم به نظام پرورش آموزش‌دهنده (تربیت معلم و مدرس) بازمی‌گردد؛ نظامی که گرچه برنامه‌ریزی شده‌است ولی اجرای درست آن کمتر مشاهده می‌شود. بهره‌مندی آموزگار و استاد از مهارتی که بتواند دانش‌آموز و دانشجو را کنجکاو، پرسشگر و تحلیلگر بار بیاورد، نه تنها جایی را برای یادگیری سرسری و سطحی و در نتیجه، بی‌علاقگی به درس باقی‌نمی‌گذارد بلکه یادگیرنده را شائق و مشتاق یادگیری و چه‌بسا نقاد و نکته‌بین می‌سازد. به هر روی، این موضوع به بحث مقاله مربوط نمی‌شود، بنابراین به مشکل دیگر می‌پردازیم؛ یعنی ناپایبندی به تعاریف.

نقش تعاریف در آموزش

هر دانشی با تعاریف مبانی آغاز می‌شود. تعریف هر چیز، تنها آن چیز را معرفی نمی‌کند، بلکه درباره فضای بیرونی و درونی، یعنی جهانی که آن چیز بعنوان یک «نوع یا مقوله» به آن تعلق دارد و درباره زیرمجموعه‌های محاطی آن نیز اطلاعات می‌دهد. به بیان دیگر، تعریف نسبت به یک پدیده، شناختی می‌دهد که بتوان در هر فضایی آن را تشخیص داد و اثبات یا تأیید کرد. تعاریف دقیق در دستور زبان و پایبندی به آن‌ها پشتوانه شناخت و تشخیص درست ساختار زبان است. ارائه و آموزش این تعاریف برای توصیف و تحلیل درست زبان ضرورت دارد ولی کافی نیست و برای کفایت، باید به تعاریف پایبند بود. همین پایبندی باعث می‌شود در برخورد با ناهمخوانی‌ها و تناقض‌ها، کاستی یا نادرستی یک توصیف برطرف یا تصحیح شود. در مقابل، بی‌توجهی به تعاریف به سردرگمی و سپس به دلزدگی دستورآموز می‌انجامد.

- شواهد نقص و نقض

۱- ناهمگونی و نابسامانی اصطلاحات فنی

یکدست نبودن اصطلاحات فنی دستور زبان یکی از عوامل مشکل‌ساز در آموزش و یادگیری دستور زبان فارسی است. بخشی از این ناهمگونی به نظر می‌رسد گاهی ناشی از تکروری و ناسازگاری با دستاوردهای کارشناسانه موجود باشد و گاهی به سبب شناخت نادرست یا ناکافی از آن‌ها. این ناهمگونی بیش از آن است که فوراً نمونه‌های فراوانی از آن به ذهن خواننده این سطور متبادر نشده‌باشد؛ مورد زیر نمونه‌ای از این ناهمگونی است.

در کتاب‌های درسی متداول‌تر که اتفاقاً منبع بیشتر سؤالات کنکورهای مقاطع مختلف نیز هستند، برای اصطلاح «تکواژ (morpheme)»، صرف‌نظر از تعریف (که بسیار هم در کتاب‌ها نقض و مشکل‌ساز می‌شود)، فرشیدورد (۱۳۷۵: ۷۴) اصطلاح «سازه» را می‌آورد که در دستور زبان فارسی معادل constituent به‌کار می‌رود و به مفهوم آن واحد زبانی است که در یک ساخت فراگیرتر قرار می‌گیرد؛ برای مثال، در یک جمله، آن گروه

اسمی که در جایگاه نهاد قرار می‌گیرد یک سازه برای آن جمله است، و در همان گروه اسمی، اسم و هر یک از وابسته‌های آن یک سازه برای آن گروه اسمی هستند؛ از همین روست که موضوع «ساخت سازه‌ای زبان» شکل می‌گیرد. همین اصطلاح «تکواژ» را انوری و گیوی (۱۳۷۵) «واژک» می‌نامند و در تعریف وندها (ص ۲۷۲)، می‌نویسند «واژک‌هایی هستند که به ترتیب در اول، وسط یا آخر تک واژه‌ها یا واژه‌ها می‌آیند...» بدون این که در هیچ جای دیگری «تک واژه» تعریف شده‌باشد، از مثال‌ها به نظر می‌رسد تک واژه هم، نام دیگری برای تکواژ در نظر گرفته شده‌است (گذشته از این که اساساً تکواژها فقط از منظر جایگاهشان با ریشه «وند» نامیده می‌شوند و به همین سبب میانوند در فارسی نداریم؛ وگرنه دلیلی وجود ندارد که در زبان‌های مختلف، دو اصطلاح علمی affix و morpheme یک مفهوم داشته‌باشند).

افزون بر این، گاهی در میان چند اصطلاح، معنای یک لفظ به شفافیت دلالت بر معنی‌اش آسیب می‌رساند و همین می‌تواند یادگیری را دشوار نماید. برای مثال، اصطلاح «بن» بجای «ستاک (stem)»، به سبب هم‌معنایی با دو اصطلاح علمی «پایه» و «ریشه»، دستورآموز را بویژه هنگام جداکردن ریشه از ستاک به اشتباه می‌اندازد و این در حالیست که اصطلاح «ستاک» در زبانشناسی جا افتاده است.

۲- جای خالی برخی از مباحث

گذشته از نبود یا کمبود درس‌های مورد نیاز فارسی‌آموزان که پیشتر آن‌ها را برشمردیم، در همه لایه‌های زبان فارسی، از واجشناسی گرفته تا معنی‌شناسی، جای برخی از نکات اساسی خالی است. برای اشاره به فقط یک نمونه از هر لایه می‌توان از این موارد نام برد: در واجشناسی، واکه مرکب OW که در تقابل با شش واکه معروف دیگر است؛ در صرف، مقوله واژگانی عدد که ساختار آوایی، صرفی (اشتقاقی و تصریفی)، نحوی، معنایی و کاربردی مستقل و ویژه خود را دارد؛ در نحو، تفکیک نقش‌های ساختاری از معنایی؛ و سرانجام، اساساً درس مستقل معنی‌شناسی زبان. در ادامه برای روشن‌شدن اهمیت مفاهیم غایب، با تفصیل اندکی بیشتر برای نمونه به موضوع «ریشه» از لایه تکواژشناسی می‌پردازیم.

انعطاف‌پذیری یک زبان برای زیایی و بازسازی، آن را برای روزآمدی، گسترش و فراگیرشدن، توانمند می‌کند و بر پایایی و تازگی زبان می‌افزاید. یکی از راه‌های رسیدن به این منظور، افزایش توان واژه‌سازی است. شناختن ریشه بعنوان پایه اصلی، ساخت واژه‌های نو با شفافیت معنایی را میسر می‌سازد؛ بویژه ریشه‌های زبان فارسی که از مختصه توان (صورت‌های قوی، متوسط و ضعیف) برخوردار هستند. نگرش درست به زبان فارسی نه تنها راه‌های بیشتر، ساده‌تر و کارآتری را برای بهره‌گیری از توانمندی‌های آن فراروی اهل زبان قرار می‌دهد بلکه تحلیل و توصیف آن را نیز استدلال‌پذیر می‌کند. اگر در آموزش زبان فارسی، مطالعات ریشه‌شناختی بدرستی و بر اساس رهیافت همزمانی (synchronic) صورت می‌گرفت، ریشه‌شناسی نوین زبان فارسی می‌توانست دری بزرگ را به دانش‌های واژه‌سازی، تکواژشناسی و رده‌شناسی بگشاید، و از این رهگذر، فارسی را برای زبان علم فعال‌کند. گردش واکه‌ها یک ویژگی واژوایی بازمانده از زبان هندواروپایی است که محصول توان ریشه است و در شماری از زبان‌های دختر همچنان دیده می‌شود. این ویژگی مغفول در دستور توصیفی فارسی، افزون بر تقویت توانایی واژه‌سازی می‌تواند دگرگونی‌های آوایی در ستاک‌ها و شناخت صورت‌های اشتقاقی ممکن و تکواژگونه‌های تصریفی را توضیح دهد. گردش واکه‌ها در ریشه برخی فعل‌های فارسی، برای مثال، هم خانوادگی واژه‌هایی مانند «گپ» و «گفتن» یا «مرگ»، «مردن» و «میرا»، همچنین ریشه‌های متفاوت هم‌آوا مانند $\sqrt{\text{bor}}$ (ریشه ضعیف bar) در «بردن» و $\sqrt{\text{bor}}$ در «بریدن» را توضیح می‌دهد (مؤمنی، ۱۳۸۷: ۳۰). بهره‌گیری

از دستگاه ساخت مقوله‌های واژگانی مشخص بر اساس توان ریشه (مثلاً اسم یا صفت فاعلی بر اساس ریشه های قوی‌تر و ستاک گذشته و صفت مفعولی بر پایه ریشه ضعیف)، می‌تواند یک دستگاه واژه‌سازی را برای زبان علم راه بیندازد؛ که البته خود نیازمند شکل‌گیری کارگروهی مستقل و همگراست.

پیامدهای ناپابندی به تعاریف

تعاریفی علمی بنا بر جامعیت و مانعیت، حدود تشخیص را ترسیم می‌کنند؛ از این رو، نقض این حدود پیامدهایی خواهد داشت که از جمله آن‌ها می‌توان به خلط در مباحث صرف و نحو، در موضوع واحدهای زبانی و واحدهای غیرزبانی و در مفهوم نقش و رابطه، یا به تشخیص نادرست مقوله‌های واژگانی اشاره کرد. نمونه‌های زیر شواهد این مدعا هستند. هدف این مقاله نقد نوشته کسی نیست، بنابراین ارجاعی نیز به منابع صورت نمی‌گیرد؛ گرچه که برای اهل دستور، بسیارند و شناخته‌شده و در دسترس.

یکی از نمونه‌های خلط مبحث صرف با نحو تشخیص «قید» و «نقش قیدی» از یکدیگر است. اصطلاح «قید»، هم در صرف وجود دارد و هم در نحو؛ همین موضوع باعث شده است که به اشتباه، بسیاری از واژه‌های مربوط به مقوله‌های دیگر یا حتی بسیاری از واحدهای بزرگتر از واژه (یعنی یک سازه نحوی) را در این طبقه قرار دهند. قید، فقط و فقط یک کلمه است نه بیشتر، هر چند که یک کلمه مشتق-مرکب پیچیده و به صورت عبارت باشد، مانند: هرازگاهی، روی هم‌رفته، خرج در رفته و غیره، ولی به هر حال ساختمان آن از یک واژه فراتر نیست. اصطلاح نادرست «قید مشترک» که تقریباً در همه کتاب‌های درسی دیده می‌شود هم، ناشی از همین اشتباه است که به خلط موضوع نقش در پیام (موضوع نحو) با طبقه یک واژه (موضوع صرف) انجامیده است (مؤمنی، ۱۳۸۷ و ۱۳۷۷). علت این اشتباه ناشی از آن است که هر واژه‌ای در ترکیب (در ساختار نحوی) می‌تواند به جای واژه‌ای از طبقه دیگر بنشیند و همه ویژگی‌های جایگاه جدید را به خود بگیرد ولی طبقه یک واژه، شناسنامه آن است و در یک معنی، ثابت می‌ماند و همین موضوع باعث می‌شود که بتوان انواع کلمه‌ها را از هم بازشناخت. اشتباه طرح موضوع قید مشترک، نه تنها در مورد هر مقوله واژگانی دیگر بلکه در سازه‌های نحوی هم قابل تسری و تکرار است زیرا بسیاری از سازه‌ها نیز قابلیت جانشینی دارند و مثلاً ممکن است گروه اسمی «یک روز صبح» را یک گروه قیدی مشترک (!)، یا مثلاً جمله‌واره پیرو شرطی را یک جمله‌واره قیدی مشترک (!) بشمار آورد زیرا هر دو نقش قیدی می‌گیرند.

نمونه دیگر، ناشی از نشناختن واژه‌بست‌ها به عنوان «تکواژهای نحوی» است. این تکواژها، رفتارهای بسیار مشخص و تعیین‌کننده‌ای در زبان دارند و یگانه تکواژهایی هستند که واژه را وارد لایه نحوی می‌کنند. به همین سبب بسیار پیچیده‌اند. همین موضوع باعث می‌شود که در تحلیل آن‌ها، یا اشتباه مشاهده می‌شود یا تقلید نادرست. برای مثال، یای تخصیص نکره (نکره منحصه) در کتاب‌های درسی به اشتباه تکواژ تصریفی و گاهی صرفی معرفی و تدریس می‌شود؛ یا کسره اضافه به تقلید از of انگلیسی، de فرانسوی یا di ایتالیایی (و غیره در زبان های غربی)، تقریباً در همه کتاب‌ها و مقاله‌های فارسی یا به اشتباه میانوند معرفی شده یا بصورت نمودار درختی، پیش‌اضافه مضاف‌الیه (و حتی با مفهوم مالکیت) در نظر گرفته شده است در حالیکه هر دو نادرست هستند. اولی این تعریف توصیفی و پذیرفته‌شده را نقض می‌کند که میانوند در میان ریشه واردمی‌شود (ریشه را می‌شکافد) و در نتیجه یک جزء تکواژساز است نه یک وند گروه‌ساز. در مورد دوم هم، بسته به واحدهای دو سوی این تکواژ نحوی، دلایل گوناگون وجود دارد از جمله حضور این تکواژ میان موصوف و صفت، که پیش‌اضافگی آن به هیچوجه قابل دفاع نیست؛ و این خود، هم نقض تعریف بر اساس توصیف است و هم نقض تعاریف موجود.

نمونه دیگر، خلط واحدهای زبانی (واج، تکواژ، واژه، جمله‌واره و جمله) با واحدهای غیرزبانی مانند واحدهای آوایی (همخوان‌ها و واکه‌های میانجی) و موسیقایی زبان (هجاءها) است. برای مثال، گذشته از نادیده گرفتن واکه‌های میانجی، می‌توان به اشتباه واج یا تکواژ دانستن همخوان‌های میانجی اشاره کرد که بنا بر الگوی هجایی در همنشینی میان تکواژها ظاهر می‌شوند. این اشتباه که همواره در آزمون‌های درسی سرنوشت‌ساز هم دیده می‌شود و اتفاقاً پاسخ نادرست، درست فرض می‌شود و از موضوعات گیج‌کننده دستورآموزان است نیز موردی دیگر از نقص و نقض تعاریف است.

از دیگر پیامدهای ناپابندی به تعاریف، تشخیص نادرست مقوله‌های واژگانی است. برای نمونه این مورد، فقط به مقوله صفت می‌پردازیم که دست‌کم دو مقوله حروف تعریف و اعداد را به اشتباه در آن می‌گنجانند. این اشکال ممکن است ناشی از مقایسه معادل «صفت» در دستور غرب باشد: adjective. این کلمه در انگلیسی میانه، از *adject* لاتین به معنی «اضافه‌شده» آمده‌است و در لاتین هم این کلمه با اسم می‌آمده (*nomen adjectivum*) که برگردان *onoma epitheton* و تحت‌اللفظ به معنی اسم اسنادی (*attributive name*) است (فرهنگ وبستر^۲، ۱۹۸۹). بدین ترتیب، همه آنچه در طبقه اجکتیو در زبان‌های غربی قرار می‌گیرد، به اعتبار معنی این کلمه است. در زبان فارسی، اجکتیو را «صفت» معنی کرده‌اند و حروف تعریف مبهم، سورها و کمیت نماها، اعداد، حروف اشاره و خلاصه هر وابسته اسم را به تقلید نابجا از زبان‌های غربی، در دستور فارسی به غلط صفت معرفی می‌کنند در حالیکه این طبقه در زبان فارسی تعریف دیگری دارد که بر اساس آن، صفت دانستن این وابسته‌ها توجیه‌پذیر نیست. به همین سبب، در آموزش، گفته می‌شود «هرگاه این کلمه‌ها با اسم بیابند، صفت هستند (!)». بدتر این که همین روند نادرست هم نقض می‌شود زیرا بی‌توجهی اول، بیراهه‌های بیشتری را در پی دارد؛ مثلاً هنگامی که مثلاً همین صفت‌های اشاره (!) وقتی در ساختی قرار می‌گیرند که اسم همراهشان به قرینه حذف می‌شود، ناگهان ضمیر می‌شوند! این هم نمونه دیگری از ناپابندی به تعاریف ضمیر است: ضمیر جانشین است و «جا» تا هنگامی که پر باشد، امکان «حضور دیگری» وجود ندارد و اسم در چنین جایی امکان بازگشت نباید داشته باشد. مثلاً در هر دو جمله: او همینکه کتاب می‌خرد، آن را می‌خواند، و کتاب دوست ماست، آن را از خود دور نکنیم، واژه «آن» را ضمیر معرفی می‌کنند در حالیکه در جمله نخست، امکان حضور اسم (کتاب) هست ولی در جمله دوم این امکان وجود ندارد زیرا در اولی حرف تعریف است و در دومی ضمیر. در زبان فارسی، این واژه‌ها در طبقات دیگری طبقه‌بندی می‌شوند و تعریف خود را دارند و لازمست به آن تعاریف پایبند باشیم. این اشتباه نشان می‌دهد که دست‌کم در مورد تعاریف مربوط به هر یک از این طبقات هم، اشکال وجود دارد.

نمونه دیگر خلط سازه‌ها (جمله و گروه)، نقش ساختاری و نقش معنایی با یکدیگر است. در زبان فارسی، جمله ساده از دو بخش تشکیل می‌شود: نهاد و گزاره، و «نقش» به وظیفه‌ای گفته می‌شود که یک گروه درون جمله ایفای کند، چه در جایگاه نهاد و چه در جایگاه گزاره. نقش‌ها یا ساختاری هستند یا معنایی. بنابراین، اولاً، طرح نقش نهادی، بویژه آنجا که باید نقش‌های معنایی مشخص شوند، مشکل‌ساز می‌شود زیرا نهاد، خود بخشی از جمله است که نقش‌های مختلفی می‌گیرد؛ دیگر این که در یک گروه، نقش صفتی یا اضافی / مضافی / مضاف‌الیهی نداریم (بلکه رابطه وصفی و اضافی داریم) زیرا تا جمله نباشد، نقش هم شکل نمی‌گیرد؛ و این نمونه دیگری از نقض تعاریف است که پیامد آن، ضمن خلط مباحث، مشکل‌ساز و گیج‌کننده است.

با آنکه نمونه‌های بسیاری از ناپابندی به تعاریف می‌توان آورد، آخرین مثال به منظور اشاره به یک پیامد میان‌رشته‌ای برای زبان فارسی ارائه می‌شود. در مهندسی زبان و زیانشناسی رایانشی، شناخت کارکرد واژگان در ساختمان جمله (پیام) بسیار اهمیت دارد. مهم‌ترین و پرکاربردترین فعل هم، فعل «بودن» است که یکی از

کاربردهای آن در جایگاه فعل ربطی است. در تعریفی همگانی و مشترک برای فعل ربطی داریم: فعلی است که معنای واژگانی ندارد و رابط یا پیوند دهنده یک گروه صفتی یا یک گروه اسمی به عنوان مسند، به نهاد جمله است (از جمله: احمدی گیوی و انوری، ۱۳۸۵؛ فرشیدورد، ۱۳۸۲؛ مشکوة‌الدینی، ۱۳۷۴؛ ناتل خانلری، ۱۳۸۲؛ وحیدیان کامیار، ۱۳۸۳). معنای واژه لاتین *copula* نیز به معنی پیوند یا گره میان دو چیز متفاوت است. کم و بیش همین تعریف را در متون انگلیسی نیز می‌توان یافت (مانند: پوستت^۱، ۲۰۰۵؛ مورو^۲، ۱۹۹۷؛ ژویون^۳، ۲۰۰۱). اگرچه گاهی گروه حرف‌اضافه‌ای (PP) را نیز به عنوان مسند، به همین تعریف می‌افزایند ولی متون بسیاری، بدرستی با جداکردن فعل وجودی (existential verbs) که مفاهیمی چون «وجودداشتن»، «قرارداشتن» و «حضورداشتن» را دارند، نقش این گروه را همانگونه که باید باشد، متمم می‌دانند. شمس فرد و عبدالله‌زاده بارفروش (۱۳۸۱) برای مطالعه‌ای هستی‌شناختی در پی استخراج دانش مفهومی از متون فارسی برای مهندسی اطلاعات، در برخورد با فعل ربطی، به نقل از مشکوة‌الدینی (۱۳۷۴) می‌آورند که مسند می‌تواند بصورت گروه اسمی، گروه صفتی و گروه حرف‌اضافه‌ای باشد. دو مورد نخست روشن است، ولی مورد سوم در مثال‌های این سینی از مس است و گربه مریم زیر میز اتاق بود، اشکال دارد. در این باره بدون هیچ توضیحی درباره ساخت جمله پایه (زیرساخت جمله)، آمده است که گروه حرف‌اضافه‌ای می‌تواند در جایگاه مسند قرارگیرد: الف) مار از خزندگان است، ب) علی از انقلابیون است، ج) این انگشتر از طلاست. پذیرفتن چنین قاعده‌ای مجموعه‌ای از نظامی را برهم می‌زند که در آن، طبقه‌بندی فعل، ساختار جمله و نقش‌هایی که یک گروه حرف اضافه‌ای می‌تواند بپذیرد دگرگون می‌شود، این در حالی است که برای چنین تحلیلی لازم است جمله پایه یا زیرساخت چنین جمله‌ای مشخص شود و مثلاً نشان داده‌شود که دو گروه حرف‌اضافه‌ای «از خزندگان» و «از انقلابیون» در جمله‌های الف و ب، متممی برای یک گروه اسمی (به ترتیب مثلاً بصورت «جانوری از (نوع/ دسته) خزندگان» و «یکی از انقلابیون») بوده که در آن، حذف صورت گرفته‌است (حذف هسته حشو). همچنین در ساخت جمله ج (هرچند چنین ساختی در زبان فارسی معمول نیست و مثلاً گفته می‌شود که «این انگشتر طلا است» یا در مثال مشابه قبلی «این سینی مسی است»)، مسند یک گروه صفتی است که «از طلا» متمم هسته محذوف آن گروه صفتی است (ساخته‌شده از طلا).

به این ترتیب مشاهده می‌شود که هر یک از نکات یادشده می‌تواند در سطوح خرد و کلان آموزش زبان فارسی اثرگذار باشد. این تأثیرات می‌توانند به پیامدهای نامطلوب ولی ناگزیری در آموزش، گسترش و کارایی مناسب زبان فارسی بیانجامند؛ بویژه اگر در دستگاه آموزش، پرورش تفکر تحلیل‌گر، نقاد و خلاق صورت نگیرد. در چهارچوب این مقاله، به نظر می‌رسد که پیش از هر گامی، نخست باید شیوه‌های راهبردی متناسب با هدف و مبتنی بر هنجار آن اتخاذ شود. برای این منظور، تشکیل کارگروه مطالعات و برنامه‌ریزی دستور زبان فارسی در زیرمجموعه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران پیشنهاد می‌شود که با نشست‌های ثمربخش منظم و پایدار کارشناسان زبده‌ای که بتوانند به فراخور هدف آموزش زبان (مثلاً به غیرفارسی‌زبانان ایرانی یا خارجی در معرض یا به دور از زبان فارسی؛ به کودکان یا بزرگسالان، و یا با هر هدف دیگر پیش رو)، درسنامه‌های دستور تجویزی تدوین کنند و برای دوره دوم دبیرستان بویژه رشته علوم انسانی، نواقص دستور توصیفی را برطرف نمایند. همچنین برای تقویت سطح آموزش بویژه در شهرستان‌ها نشست‌های دوره‌ای با آموزگاران و مدرسان برگزار شود.

نتیجه گیری

برای دستیابی به آموزش و گسترش موفقیت آمیز زبان فارسی، لازم است با اصلاح اشکالات و رفع کاستی های درسنامه های کنونی دستور زبان، تألیفاتی متناسب با اهداف آموزش و با رویکردی مناسب و در راستای هنجار هدف ارائه گردد. یکی از علل مشکل ساز در تدوین دستور زبان فارسی و در نتیجه در آموزش آن پایبند نبودن به تعاریفی است که در شناخت و تشخیص درست ساختار زبان نقش بنیادین دارند. به نظر می رسد تشکیل کارگروه های تخصصی فعال در زمینه های مربوط بتواند به پیشرفت مطالعات و برنامه ریزی آموزش و گسترش زبان فارسی کمک نماید.

پی نوشت

- ۱- Chomsky
- ۲- Cialdini, Reno & Kallgren
- ۳- Prentice & Miller
- ۴- account for the observations
- ۵- *The Merriam-Webster Dictionary of English Usage* (Merriam-Webster, 1989), pp. 566- 67.
- ۶- Pustet
- ۷- Moro
- ۸- Givón

منابع

- احمدی گیوی، احمد و حسن انوری؛ *دستور زبان فارسی ۲*، مؤسسه فرهنگی فاطمی، چاپ اول، ویرایش سوم، تهران، ۱۳۸۵.
- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی؛ *دستور زبان فارسی ۲*، ویرایش دوم؛ تهران: انتشارات فاطمی، ۱۳۷۵.
- دامنی، سعید؛ «نگاهی انتقادی به دستور زبان فارسی ۲»، *دوفصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی*؛ دوره جدید، شماره پنجم، پاییز و زمستان ۱۳۸۴، ص ۱۲۰-۱۰۱.
- شمس فرد، مهرانوش و احمد عبدالله زاده بارفروش، «استخراج دانش مفهومی از متن با استفاده از الگوهای زبانی و معنایی»، *تازه های علوم شناختی*، سال ۴، شماره ۱، ۱۳۸۱، ص ۶۶-۴۸.
- علوی مقدم، سید بهنام؛ «پژوهشی در کتاب های فارسی مقطع دبیرستان»، *نامه فرهنگستان*، ویژه نامه دستور؛ ۱۳۸۶، ش ۳.
- فرشیدورد، خسرو؛ *جمله و تحول آن در زبان فارسی*؛ تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۵.
- فرشیدورد، خسرو؛ *دستور مفصل امروز*، چاپ اول، تهران: انتشارات سخن، ۱۳۸۲.
- مدرسی، یحیی؛ *درآمدی بر جامعه شناسی زبان*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ۱۳۶۸.
- مشکوه الدینی، مهدی؛ *دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری*؛ مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی، ۱۳۷۴.
- مؤمنی، فرشته؛ «سخنی درباره قید»، *مجموعه مقالات پنجمین همایش علمی- پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس- نوشهر*، ۱۳۷۷؛ ص ۹-۱.
- _____؛ *دستور مختصر زبان فارسی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس. مازندران: ۱۳۸۷.
- ناتل خانلری، پرویز؛ *دستور زبان فارسی*، چاپ ششم، تهران: انتشارات توس، ۱۳۶۵.

نجفی پازوکی، معصومه؛ «نقد و بررسی مباحث فعل مرکب در کتاب‌های زبان فارسی دوره متوسطه»،
فصلنامه نوآوری‌های آموزشی؛ شماره ۳۵، سال نهم، پائیز ۱۳۸۹، ص ۶۶-۸۸.

وحیدیان کامیار، تقی؛ با همکاری غلامرضا عمرانی؛ *دستور زبان فارسی ۱*؛ چاپ ششم، تهران: سمت، ۱۳۸۳.

Chomsky, Noam; "Current Issues in Linguistic Theory", in Fodor, J. A. and J. J. Katz (eds.), *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*, Englewood Cliffs, Prentice Hall: 1964, pp. 50-118.

Chomsky, Noam; *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1995

Cialdini, Robert B., Raymond R. Reno and Carl A., Kallgren; "Focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places", *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.58, 1990, (6), pp. 1015-1026.

Givón, Talmy; *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press, 1979.

Moro, Andrea; *The Raising of Predicates. Predicative Noun Phrases and the Theory of Clause Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Prentice, D. A. & D. T. Miller. "Pluralistic ignorance and the perpetuation of social norms by unwitting actors". In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. 1996, 28, 161-209.

Pustet, Regina; *Copulas: Universals in the Categorization of the Lexicon*. Oxford studies in typology and linguistic theory, Oxford University Press, 2005.

انجمن علمی زبان ادبی فارسی



نخستین همایش آموزش زبان فارسی

www.Anjomanfarsi.ir