

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی

دکتر حامد نوروزی^۱

مقدمه

مسئله آموزش زبان در ایران بسیار پیچیده و در عین حال ساده است. پیچیده از این جهت که روشن نیست چه زبانی را چه کسی با چه روشی و به چه دلیل آموزش می‌دهد. و ساده از آن جهت که هر کسی با هر روشی و به هر دلیلی که زبان انگلیسی تدریس کند، از نظر ما «زبان» آموزش می‌دهد. البته ظرف چند سال گذشته زبان‌های اروپایی دیگر مانند آلمانی و فرانسه نیز تا حد کم‌تری به این جرگه پیوسته‌اند؛ اما وضعیت آموزش در این زبان‌ها مانند انگلیسی نیست. زیرا در آموزش زبان انگلیسی، آموزگار، شامل هر کسی می‌شود که قدری زبان انگلیسی بداند که شامل فارغ‌التحصیلان رشته مترجمی زبان انگلیسی، آموزش زبان انگلیسی، ادبیات انگلیسی، زبان‌شناسی همگانی و هر کس دیگری می‌شود که در آموزشگاه‌ها قدری انگلیسی آموخته باشد. سطح بسیار پایین تسلط بر زبان انگلیسی و تقاضای فزاینده برای یادگیری این زبان در جامعه ایران، عامل اصلی شکل‌گیری چنین فضایی است. البته گروه‌های زبان‌شناسی مدعی هستند متولی امر آموزش زبان انگلیسی در ایران، فارغ‌التحصیلان رشته آموزش زبان انگلیسی اند که زیرشاخه زبان‌شناسی محسوب می‌شود. اما خود زبان‌شناسان^۲ در اصل تعلق رشته آموزش زبان به زبان‌شناسی دو دیدگاه متفاوت دارند:

نظر اول چنین است: «صادقانه بگویم من شک دارم که آنچه تا کنون در زمینه زبان‌شناسی انجام شده بتواند برای آموزش زبان مفید باشد» (چامسکی، به نقل از ژیرار، ۱۳۶۵: ۱۲). این جمله از من نیست. این جمله ایست که زبان‌شناس مشهور، نوام چامسکی (N. Chomsky) در کنفرانس نورث ایست (Northeast) در مقابل چشمان صدها معلم گفت و آن‌ها را شگفت‌زده کرد. پروفیسور ویلیام فرانسیس مک‌کی (W. F. Mac) مبدع و پیشنهاد دهنده استقلال رشته آموزش زبان و استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه لاول (Laval University) در کبک (Quebec) و مدیر «مرکز بین‌المللی پژوهش درباره دوزبانگی» نیز با بیانی دیگر گفته‌های چامسکی را تأیید می‌کند: «فراگیری زبان به تحلیل آن نیاز ندارد. زیرا روند یادگیری زبان با روند تجزیه و تحلیل آن تفاوت‌های اساسی دارد. برای کسی که هرگز به مدرسه نرفته است، هرچند می‌تواند به راحتی و روانی به زبان مادری خود صحبت کند تجزیه زبان به عناصری که در زبان گفتاری وجود دارد، کاری دشوار است. یادگیری کامل زبان‌های بیگانه نیز قرن‌ها بدون پرداختن به تجزیه و تحلیل زبان همواره به نحو موفقیت آمیزی ادامه داشته است» (مک‌کی، ۱۳۶۵: ۱۲۷-۱۲۶). وی کمی جلوتر می‌افزاید: «تا کنون سعی فراوان شده است که از توانایی زبان‌شناسان در پیش‌بینی اشتباهات زبانی و مقایسه زبان مادری با زبان مقصد در عمل استفاده شود. اما این پیش‌بینی چه فایده‌ای

۱. استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه بیرجند

۲. تأکید می‌کنم که همه آنچه بنده در این مقاله ذکر می‌کنم به صورت مستقیم یا غیرمستقیم از برجسته‌ترین زبان‌شناسان و متخصصان آموزش زبان دنیا و ایران است.

دارد؟ آیا یک معلم که زبان‌شناسی نخوانده و بر اساس تجربه اشتباهات زبان‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند، اعتبار کم‌تری دارد؟ یکی از اصول زبان‌شناسی در امر آموزش زبان این بوده که همه اشتباهات به ساختمان زبان مادری بازمی‌گردد. نادرستی این اصل امروزه کاملاً به اثبات رسیده است. واقعیت این است که بیشتر دستورهای جدیدی که مورد تأیید زبان‌شناسی است و در آموزش زبان از آن‌ها استفاده می‌شود به مراتب دشوارتر و ناقص‌تر از دستورهای تدوین شده در گذشته است. برخی از آن‌ها واقعاً نوعی بازی دستورسازی است. معلم زبان به نتیجه کار توجه دارد. دستورالعمل‌های قدیمی آزمایش شده، اغلب از فرمول‌های نآزموده زبان‌شناختی که نامنجم نیز هستند مناسب‌ترند. برای یک معلم زبان جامعیت دستور زبان از ثبات علمی مفیدتر است، روشنی مطالب از فشردگی آن مهم‌تر و مثال‌ها از تعاریف سودمندتر است» (مک‌کی، ۱۳۶۵: ۱۳۶-۱۲۹). دنی ژیرار (Denis Girard) رییس «دفتر آموزش زبان و فرهنگ فرانسوی در کشورهای بیگانه» در مورد ارتباط زبان‌شناسی و آموزش زبان می‌نویسد: «پیوند بین زبان‌شناسی و آموزش زبان کاملاً بدیهی نیست. بهترین دلیلش این است که معلمان زبان توانستند مدت‌ها بدون زبان‌شناسی زبان را آموزش بدهند. حتی امروزه هم هدف‌های زبان‌شناسان از اهداف معلم زبان سخت دور است. زیرا معلم زبان وقتی کتاب عالمانه‌ای را درباره زبان‌شناسی می‌خواند متوجه نمی‌شود که می‌تواند چه استفاده‌ای از آن در کلاس درس بکند. از سوی دیگر زبان‌شناس هم به مسائل تربیتی آموزش زبان که آن را تحلیل و توصیف می‌کند کاری ندارد» (ژیرار، ۱۳۶۵: ۱۱). در جای دیگر ژیرار می‌افزاید «ما در کوششی که برای تعریف ساخت در زبان‌شناسی انجام دادیم زیاد موفق نبودیم. این درحالی است که به عقیده بسیاری از زبان‌شناسان انقلاب آموزش زبان بر پایه مفهوم ساختار بنا شده است. این مسئله به ما نشان می‌دهد که کاربرد زبان‌شناسی در آموزش زبان آسان نیست» (ژیرار، ۱۳۶۵: ۵۴). ژیرار به جای آنکه آموزش زبان را شاخه‌ای از زبان‌شناسی بداند آن را زیرشاخه روان‌شناسی می‌داند: «روش‌شناسی آموزش زبان، شاخه‌ای فرعی از زبان‌شناسی نیست، بلکه متعلق به روان‌شناسی است» (ژیرار، ۱۳۶۵: ۳). مک‌کی نیز در این قول با ژیرار هم‌سو می‌شود: «اگر در کار یادگیری زبان زبان‌شناسی به توصیف زبان می‌پردازد، در مقابل، روان‌شناسی در زمینه یادگیری آن به کار گرفته می‌شود. استفاده از اصول روان‌شناسی در یادگیری زبان، به قدمت کاربرد تجزیه و تحلیل‌های زبان‌شناسی است» (مک‌کی، ۱۳۶۵: ۱۳۹). «از آغاز قرن مطالعات روان‌شناسی، علمی جدید با عنوان یعنی روان‌شناسی تربیتی را به وجود آورد که حقیقتاً تعلیم و تربیت نوین را آفریده است. نوآوری بزرگ قرن بیستم نیز در زمینه آموزش زبان که عبارت بود از «روش مستقیم» کاملاً به این نهضت تعلیم و تربیت بستگی داشت. زیرا مانند هر آموزش دیگری هدف از این شیوه آموزش به صورتی بود که شاگرد خلاقانه در آموزش شرکت کند. در مورد آموزش زبان هدف خاص این بود که زبان دوم بدون استفاده از زبان مادری آموزش داده شود» (ژیرار، ۱۳۶۵: ۶). از سوی دیگر جی. بی. کرول (J. B. Carrol) نیز در کتاب پژوهشی درباره زبان نشان داده است که «روش‌های آموزش زبان که دانشمندان زبان‌شناس در نقش معلم ارائه می‌دهند روش‌های مناسبی نبوده است» (Carrol, 1953: 192). غفار ثمر نیز که خود مدعی قرار داشتن آموزش زبان در شاخه زبان‌شناسی است، انتقاد مخالفان این گرایش را چنین نقل می‌کند: «زمانی که زبان‌شناسی مقابله‌ای گرایش غالب در زبان‌شناسی بود و به موازات آن تحلیل مقابله‌ای هم در آموزش زبان دوم رواج داشت دو حوزه زبان‌شناسی و آموزش زبان پیوند محکمی با هم داشتند. ولی از اواخر دهه شصت و اوایل دهه هفتاد که تحلیل مقابله‌ای تقریباً به بن‌بست رسید رابطه زبان‌شناسی و آموزش زبان قطع شد» (همان: ۱۰). و هم ایشان کمی جلوتر

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی: سیری در تاریخ آموزش زبان فارسی / ۷۲۳

«الان به نظر می‌آید که در جامعه دانشگاهی ما این دو گروه [آموزش زبان و زبان‌شناسی] در حال دور شدن از هم هستند^۱. آموزش زبانی‌ها ادعای استقلال دارند و زبان‌شناسی‌ها ادعای پدری» (همان: ۱۲).

این یک سوی ماجرای آموزش زبان است. اما در سوی دیگر زبان‌شناسانی قرار دارند که آموزش زبان را مختص زبان‌شناسان می‌دانند. این عده دوم کاملاً غلبه دارند. از آنجا که این نظر غلبه قاطع دارد از ذکر نقل قول‌ها پرهیز می‌کنم. بنابر این نظر آموزش زبان انگلیسی در ایران باید زیر نظارت فارغ‌التحصیلان رشته زبان‌شناسی، گرایش آموزش زبان انگلیسی انجام پذیرد. اما همه ما می‌دانیم که این صورت آرمانی نه در آموزشگاه‌های زبان رعایت می‌شود، نه در مدارس و نه در کلاس‌های خصوصی و نیمه‌خصوصی. اما به هر حال همین نظارت ظاهری زبان‌شناسی بر آموزش زبان انگلیسی سبب شده است که زبان‌شناسی خود را متولی آموزش زبان فارسی نیز بداند. البته این امر دلایل دیگری نیز دارد از جمله این عقیده زبان‌شناسان که از گفته‌های استاد لطف الله یارمحمدی نقل می‌شود: «آموزش زبان دوم از دل زبان‌شناسی بیرون آمد» (یارمحمدی، ۱۳۸۴: ۹). و کمی پس از آن «مگر می‌شود بدون استفاده از اصطلاحات و مفاهیمی مانند «فعل»، «اسم» و حرف اضافه زبان را آموزش داد؟ این‌ها همه مفاهیمی زبان‌شناختی است» (همان: ۱۱). تصرف زبان‌شناسی در فضای آشفته آموزش زبان انگلیسی ایران امری پذیرفتنی و بسیار مبارک و فرخنده است که همه ما از آن جانبداری می‌کنیم؛ چراکه اولاً فارغ‌التحصیلان زبان‌شناسی که معمولاً در دوره کارشناسی، ادبیات یا مترجمی انگلیسی خوانده‌اند، زبان انگلیسی را خوب می‌دانند و ثانیاً بسیاری از نظریه‌های زبان‌شناسی بر مبنای زبان انگلیسی و برای بررسی این زبان طراحی شده‌اند. بنابراین یک فارغ‌التحصیل زبان‌شناسی در ایران می‌تواند در امر توصیف زبان انگلیسی به آموزش زبان انگلیسی کمک کند. اما در امر آموزش زبان، مسأله تسلط بر یک نظریه و کاربرد آن در جزء بسیار کوچکی از یک زبان مطرح نیست. بلکه توصیف جامع یک زبان با همه قواعد، استثناها و ظرافت‌های معنایی، کاربردی و استعاری آن است. چنین توصیفی به مؤانست فراوان با یک زبان و سال‌ها ممارست در شناخت آن نیاز دارد. به همین دلیل آموزش زبان آلمانی و فرانسه در ایران از حوزه نفوذ زبان‌شناسی خارج است.

بنابر آنچه گفته شد روشن است که دست کم در ایران، جایگاه زبان‌شناسی در امر آموزش زبان و نسبت این دو علم با یکدیگر هنوز به درستی تبیین نشده است. به همین دلیل در این مقاله در پی آنیم که جایگاه این علم بسیار مهم و اساسی را به صورت کلی و سپس در ایران در امر آموزش زبان تا حدی روشن کنیم. آموزش زبان خود مشمول قواعد آموزش به طور کلی می‌شود. بنابراین باید در ابتدا وضعیت آموزشی را شرح دهیم.

وضعیت آموزشی

در هر وضعیت آموزشی (pedagogical situation)، از جمله آموزش زبان (language teaching) سه عنصر اساسی وجود دارد: شاگرد، معلم و روش آموزشی که در علم آموزش زبان آن‌ها را زبان‌آموز، استاد و روش

^۱. شاید بتوان دلیل این دوری را در جمله‌ای از استاد یار محمدی در همین مصاحبه یافت: «من پس از برگشتن به ایران بیشتر در مسیر آموزش زبان قرار گرفته بودم و بقیه زبان‌شناس‌ها هم که به ایران برمی‌گشتند همین کار را می‌کردند ... در تمام دنیا بسیاری از زبان‌شناس‌ها پس از فراغت از تحصیل یک ممر معاششان آموزش زبان است» (همان: ۵).

(method) می‌نامیم. براساس این سه عنصر سه دیدگاه مختلف درباره آموزش زبان وجود دارد. مطابق دیدگاه اول روش و آموزگار، اهمیت چندانی ندارند؛ زیرا هر جا علاقه‌ای برای یادگیری وجود داشته باشد، زبان با هر شیوه‌ای یادگرفته می‌شود. دیدگاه دوم به جای زبان‌آموز، نقش آموزگار را بسیار پررنگ می‌بیند. زیرا اگر علاقه زبان‌آموز و روش خوب موجود باشد، اما آموزگار مهارت کافی را نداشته باشد، امر آموزش مختل خواهد شد. دیدگاه سوم، موفقیت یا شکست یادگیری زبان را صرفاً در روش جستجو می‌کند. زیرا در نهایت این روش است که محتوا و چگونگی آموزش را تعیین می‌کند (در این مورد ر.ک.: مک‌کی، ۱۳۷۰: ۱۵). اما شاید درست این باشد که بپذیریم «موفقیت قبل از هر چیز بستگی به مطابقت روش با آموزگار و آموزگار با زبان‌آموز دارد» (ژیرار، ۱۳۶۵: ۵). اما تغییر در معلم و شاگرد بسیار دشوار است. البته می‌توان معلم را با آمادگی‌های روان‌شناختی، تربیتی، زبان‌شناختی و ادبی مجهز کرد؛ اما نمی‌توان او را هر روز و مطابق شیوه‌ای جدید تغییر داد. بنابراین تنها عنصری که دست بردن در آن ساده است عنصر سوم یعنی روش است. در سال‌های گذشته نیز تأکید بیش از هر عنصری بر روش‌های آموزش زبان بوده است (ژیرار، ۱۳۶۵: ۵). «هنگامی که از روش آموزش زبان صحبت می‌کنیم از چیزی صحبت می‌کنیم که دربر دارنده تمام چیزهایی است که در آموزش وجود دارد، خواه آموزش حساب یا نجوم باشد خواه آموزش ریاضیات. تمام آموزش، چه خوب و چه بد باید شامل «گزینش» (selection)، «درجه‌بندی» (gradation)، «ارائه» (presentation) و «تکرار» (repetition) باشد» (مک‌کی، ۱۳۷۰: ۴۱). درست است که در علم تعلیم و تربیت جدید بود که این اصول به صورت نظام‌مند، طبقه‌بندی شد. اما وضعیت آموزشی همیشه و در طول تاریخ بر اساس همین اصول طراحی می‌شده است. بهترین دلیل بر این مدعا نیز هزاران سال تمدن بشری است که بدون علوم تربیتی جدید راه خود را پیموده است. زبان‌آموزی نیز از این امر مستثنی نبوده و بدون زبان‌شناسی هزاران سال است که زبان‌آموزان را در وضعیت آموزشی قرار می‌دهد و به آن‌ها زبان می‌آموزد. اما با توجه به اینکه برخی زبان‌شناسان معتقدند زبان‌آموزی بدون زبان‌شناسی ممکن نیست شاید مفید باشد سابقه‌ای فهرست‌وار از آموزش زبان فارسی پیش از زبان‌شناسی مطرح شود.

نخستین همایش آموزش زبان فارسی سابقه آموزش زبان فارسی پیش از زبان‌شناسی

همانگونه که گفتیم به گفته ژیرار «بهترین دلیل برای وجود آموزش زبان پیش از پیدایش علم زبان‌شناسی این است که معلمان زبان توانستند مدت‌ها بدون زبان‌شناسی زبان را آموزش بدهند» (ژیرار، ۱۳۶۵: ۱۱). آموزش زبان فارسی نیز از این قاعده مستثنی نیست. چرا که حداقل سابقه آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم به دوره هخامنشیان بازمی‌گردد که کاتبان آرامی زبان فارسی را فرامی‌گرفتند تا به عنوان دبیر در دربار هخامنشیان نقش مترجم را بازی کنند. در این دوره به پیروی از حکومت آشوریان، آرامی به عنوان زبان میانجی امپراتوری هخامنشی برگزیده شد. بدین ترتیب کاتبان آرامی، فرمان‌های شاهان هخامنشی را به زبان رسمی آرامی بازمی‌گرداندند و به کشورهای زیر فرمان هخامنشیان ارسال می‌کردند (در این مورد ر.ک.: ماتسوخ، ۱۳۴۱: ۱۷۵ و ایمانپور، ۱۳۸۷: ۲۰ و Rosenthal, 1986: 251). فارسی آموزی آرامیان تا پایان سلسله ساسانی نیز ادامه یافت. هزوارش‌های بازمانده در متون فارسی میانه نیز یادگار همان کاتبان آرامی است که در دربار ساسانی همچنان به کار ثبت و برگردان فرمان‌های شاهان ساسانی مشغول بودند (در این مورد ر.ک.: Shaked, 1986: 259-61 و Frye, 1982: 85-90). فارسی آموزی

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی: سیری در تاریخ آموزش زبان فارسی / ۷۲۵

حتی پس از مغلوب شدن ایران نیز متوقف نشد. شواهد بارز آن را می‌توان در نهضت ترجمه یافت که در آن مترجمانی پیدا می‌شدند که گاه به پنج یا شش زبان از جمله فارسی و پهلوی مسلط بودند. از سوی دیگر «فارسی و لهجه‌های گوناگون آن در قرن ۲ و ۳ همچنان تنها ابزار تفاهم میان ایرانیان بود. برای مثال سپاه طاهر عمدتاً از ایرانیان تشکیل می‌شد و زبان معمول میان آنان فارسی بود و امیر چاره‌ای جز دانستن این زبان نداشت. نه تنها طاهر که ظاهراً همه امیران عرب، فارسی می‌آموختند تا نیازهای روزانه خود را برآورده سازند» (آذرنوش، ۱۳۸۵: ۸۴). فرای به پیروی از گلدزیهر به چنین شرایطی اشاره می‌کند و می‌نویسد: «تا پایان عصر اموی بسیاری از عرب‌های ساکن ایران در مردم بومی جذب شدند. بسیاری از آنان را می‌توان یافت که ایرانی شده، فارسی صحبت می‌کنند، لباس‌های ایرانی می‌پوشند و رفتار ایرانیان را تقلید می‌کنند» (زرین کوب، ۱۳۶۲: ۱۱۴). آذرنوش مثال‌های متعددی از این فارسی آموزی عربان را نقل می‌کند (ر.ک.: آذرنوش، ۱۳۸۵: ۹۵-۹۰). البته فارسی آموزی منحصر به درون محیط‌های ایرانی نیست. بلاذری (۱۳۶۴: ۴۱ و ۱۲۹)، نرشخی (۱۳۶۲: ۴۶)، دینوری (۱۸۸۸: ۳۱۶)، جاحظ (۱۹۴۸، ج ۲: ۱۶۷)، ابوالفرج اصفهانی (۱۹۲۳، ج ۱۸: ۲۸۴) و بسیاری از مورخان و ادیبان فارس و عرب اسنادی را نقل می‌کنند که نشان می‌دهد توده عظیمی از مردم عراق، فارسی آموخته بودند. حتی در صبح الاعشی نمونه‌هایی از فارسی آموزی پیامبر اسلام نیز نقل شده است (ر.ک.: قلقشندی، ۱۹۶۳، ج ۱: ۱۶۳). اینکه شیوه فارسی آموزی در آن دوران چگونه بوده روشن نیست.

اما در مورد زبان آموزی فارس‌زبانان، بویژه یادگیری زبان عربی، اطلاعات مفصلی در دست است؛ چه پیش از تأسیس مدارس نظامیه و چه پس از آن که دارای روش و مواد خاص درسی بود. زیرا پس از اسلام هنگامی که زبان عربی به عنوان زبان میانجی در سرزمین‌های اسلامی رواج پیدا کرد «هر دانش‌پژوهی - زبان مادری اش هرچه بود - برای اینکه بتواند درس‌های خود را پی گیرد می‌بایست زبان تازی می‌آموخت» (احمد، ۱۳۸۴: ۱۴۲). توضیحات مفصلی در مورد شیوه‌های آموزش و تکمیل مهارت‌های زبان آموزان در کتب تاریخی مانند تاریخ بغداد خطیب بغدادی و مانند آن آمده است که می‌توان آن را با شیوه‌های نوین زبان‌شناسی مقایسه کرد. برای مثال «به عنوان یک قاعده کلی دانشجویانی که می‌خواستند زبان عربی را به کامل‌ترین شکل، یا به قول امروزی نیتیو (native) یعنی مانند زبان مادری بیاموزند باید به بادیه سفر می‌کردند. یکی از این افراد شاعر شهیر متنبی (م: ۳۵۴ هـ) بوده است» (همان: ۱۶۲). امروزه به اثبات رسیده است که دوره‌هایی که در کشور مقصد برگزار می‌شود و زبان‌آموز را بدون هیچ واسطه‌ای با زبان روبه‌رو می‌کند بسیار کارآمد هستند. از سوی دیگر یکی از مهم‌ترین اهداف تدوین دستور زبان عربی آموزش آن به غیرعربان بوده است که آن را می‌توان با شیوه دستور - ترجمه مقایسه کرد. به گفته یارمحمدی «اگر ما به تاریخ خودمان در دوره اسلامی نگاه کنیم می‌بینیم کارهایی که الخلیل و سیبویه و زمخشری و دیگران انجام داده‌اند در واقع زبان‌شناسی و دستور بوده و می‌خواسته‌اند به کمک آن قرآن را یاد بدهند» (یارمحمدی، ۱۳۸۴: ۱۰). جالب اینجاست که این شیوه‌ها بسیار کارآمد نیز بوده است. مقدسی (۱۹۰۶: ۳۲) در احسن التقاسیم به فصاحت و بلاغت اقلیم شرق، یعنی خراسان، اشاره می‌کند و می‌گوید: «عربیت آنان صحیح‌ترین عربیت است؛ زیرا در پای آن دشواری‌ها تحمل می‌کنند و آن را با رنج بسیار می‌آموزند». اندکی بعد نیز مجدداً می‌افزاید: «فصیح‌تر از زبان خراسان نتوان یافت» (همان: ۳۴). مواد اصلی درسی این دانش‌آموزان نیز واژه‌شناسی (علم اللغة)، دستور زبان (صرف و نحو)، بلاغت، ادبیات (علم الادب)، علم القرائت و دروس دینی شامل تفسیر، فقه، حدیث و کلام بود (در

این مورد ر.ک.: احمد، ۱۳۸۴: ۹۴-۸۶). در مورد تاریخ آموزش زبان بدون دانش زبان‌شناسی نوین به همین اندازه بسنده می‌کنیم. اما آنچه از همین مختصر برمی‌آید نشان می‌دهد که آموزش زبان فارسی و زبان‌آموزی فارس‌زبانان سابقه‌ای به قدمت تاریخ مکتوب زبان فارسی دارد. بنابراین می‌توان زبان فارسی را بدون زبان‌شناسی نیز آموخت، هرچند دشوارتر.

اما متأسفانه با پیدایش علم زبان‌شناسی غربی همه داشته‌های علم آموزش زبان به کلی انکار شد. به گفته مک‌کی «در طول تاریخ همواره شکلی از زبان‌شناسی کاربردی که امروزه شناخته شده در آموزش زبان وجود داشته است. زیرا معلمان زبان همیشه می‌کوشیده‌اند از تجزیه و تحلیل زبان در آموزش زبان دوم استفاده کنند و در واقع هدف اولین توصیف‌های زبان، آموزش زبان بوده است. باید از این توصیف‌ها به‌جا و درست استفاده شود. برخی زبان‌شناسان واکنش‌های نامناسبی به این توصیف‌ها نشان می‌دهند که اعتباری کاذب به زبان‌شناسی جدید بخشند. یکی از این واکنش‌ها، واکنش در برابر تجزیه و تحلیل زبان‌های غیر اروپایی است که در آن نوعی تحلیل به شیوه تحمیل ساخت‌های زبان اروپایی بر واقعیت‌های زبان مقصد انجام می‌شود. در این شیوه تصور می‌شود حتی اگر زبان‌شناس عناصر زبان مورد نظر را نداند می‌تواند آن را توصیف کند. اما امروزه این نکته پذیرفته شده است که تجدید نظر در نظریه‌های زبانی قدیم بهتر از کنار نهادن و انکار آن‌هاست. بعضی از زبان‌شناسان به این نتیجه رسیده‌اند که توصیف‌های زبان‌شناسی علمی نوین چیزی جز تنظیم مجدد اطلاعات دستوری قدیم نیست. با این تفاوت که این توصیف‌ها با شیوه‌ای امروزی و با استفاده از اصطلاحات کاملاً ساختگی صورت گرفته است» (مک‌کی، ۱۳۶۵: ۱۳۸). بنابراین نقل قول روشن است که زبان‌شناسی باید به تعریف خود در علوم جدید می‌پرداخت که در فصل آینده به این امر خواهیم پرداخت.

انجمن علمی زبان ادبی فارسی

نقش زبان‌شناسی در وضعیت آموزشی جدید

پس از شکل‌گیری و نضج علوم جدید گرچه وضعیت آموزشی تغییر نکرد و براساس همان سه عنصر قبل، یعنی استاد، زبان‌آموز و شیوه طراحی می‌شد، اما به دلیل ظهور علوم جدید، لزوم بازتعریف و تبیین نقش علوم جدید و میزان تصرف آن‌ها در علوم قدیم احساس می‌شد. یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین علوم جدید که بی‌تردید یکی از دستاوردهای مهم دنیای مدرن بود، زبان‌شناسی است. زبان‌شناسی بی‌تردید تأثیرگذارترین علم در مجموعه علوم انسانی بوده است. زبان‌شناسی بی‌تردید نه تنها در آموزش زبان که حتی در علوم انسانی دیگر مانند جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، حقوق، ادبیات و حتی بر شیوه تفکر و تحلیل در علوم انسانی تأثیرهای بسیار محسوس بر جای گذاشت. چرا که مهم‌ترین ابزار انتقال مفاهیم در علم انسانی، زبان است و شیوه‌های مختلف درک و تفسیر قواعد زبان، بویژه پس از مطرح شدن هرمنوتیک در علوم غیرمذهبی، سبب می‌شود که اغلب علوم انسانی نیم‌نگاهی به زبان‌شناسی نیز داشته باشند. اما این امر باعث تصرف زبان‌شناسی در این علوم نشد. بلکه جایگاه آن در علوم دیگر معین و شیوه‌های تحلیل زبان‌شناختی در این علوم تبیین شد. برای مثال شیوه‌های تفسیر حقوقی بر اساس قواعد زبان‌شناسی سبب شکل‌گیری زبان‌شناسی حقوقی شد. در علم آموزش زبان نیز باید چنین می‌شد.

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی: سیری در تاریخ آموزش زبان فارسی / ۷۲۷

در دهه ۶۰ و ۷۰ کسانی مانند مک‌کی سعی کردند جایگاه زبان‌شناسی را در علم آموزش زبان تبیین کنند. به گفته صریح مک‌کی: «آنچه در روش آموزش زبان به زبان‌شناس مربوط می‌شود، ارائه روش‌های تجزیه و تحلیل زبان است. لذا هرگاه زبان‌شناسی ادعا کند که بهترین راه یادگیری زبان این یا آن روش است، از حوزه توانایی علمی خود پا فراتر نهاده است. چراکه موضوع مطالعه زبان‌شناس زبان است نه یادگیری زبان. از این رو مطالعه بر روی یادگیری زبان نمی‌تواند در اهداف زبان‌شناسی، خواه زبان‌شناسی محض (pure linguistics) و خواه زبان‌شناسی کاربردی (applied linguistics) گنجانیده شود. زبان‌شناسی با روش یادگیری زبان کاملاً متفاوت است» (مک‌کی، ۱۳۶۵: ۱۲۷-۱۲۶). اما برخلاف این مرزبندی «امروزه عقیده رایج این است که اگر زبان‌شناس قادر است توصیف جامعی از اشکال مختلف یک زبان ارائه دهد، پس قادر به آموزش آن نیز خواهد بود. اما این فرضیه به هیچ‌وجه صحت ندارد. چه، معلمان زبان برجسته‌ای وجود دارند که از دانش زبان‌شناسی بهره‌ای نبرده‌اند. در رفع اشتباه‌های زبان‌آموزان آنچه بیش از زبان‌شناسی به کار معلم می‌آید تجربه است. برای مثال در توصیف تفاوت‌های زبان انگلیسی و فرانسه به این نکته اشاره می‌کنند که زبان آموز فرانسوی زبان به دلیل آنکه در ذخیره آوایی زبان مادری‌اش واج th وجود ندارد در تولید صداهای بین دندانی then و thin با اشکال روبه‌روست. ولی توصیف کننده آن هرگز نخواهد توانست به خوبی یک معلم با تجربه طریقه رفع اشکال از یک شاگرد و یا گروه شاگردان را در کلاس پیاده کند. زیرا هر زبان آموز با زبان مادری واحد اشتباهات خاص خود را خواهد داشت که قابل توصیف زبان‌شناختی نیست. برای مثال برخی از زبان آموزان صدای بین دندانی th را به /s, z/ و برخی به /t, d/ تبدیل می‌کنند. این اطلاعات به هیچ‌وجه توسط زبان‌شناس و با مقایسه زبان‌ها به دست نمی‌آید. بلکه خود معلمان و با تجربه به آن پی برده‌اند.» (همان: ۱۳۴-۱۲۹). بنابراین به اعتقاد استادان آموزش زبان، وظیفه زبان‌شناسی در توصیف زبان خلاصه می‌شود که نهایتاً می‌توان آن را در حوزه توصیف و تحلیل روش مؤثر دانست. در این حوزه از آنجا که زبان‌شناسی خود علمی نوپاست و سعی دارد خود را به روز و پیشرو نیز نکه دارد، اصلی‌ترین جدال بین روش‌های قدیم و جدید آموزش زبان است.

جدال قدیم و جدید نخستین همایش آموزش زبان فارسی

اغلب زبان‌شناسان مدعی هستند که روش‌های زبان‌شناختی دائماً در حال پیشرفت است و هرچه جز روش‌های جدید آنان مردود است. به عقیده زبان‌شناسان اصولاً همه روش‌های نوین آموزش زبان براساس شناخت کامل‌تر زبان‌شناختی از زبان مقصد استوارند. زبان‌شناسان از آموزگاران می‌خواهند که «ابزارهای قدیمی را رها کنند. از کتاب‌ها و روش‌های آموزشی که تا به حال به کار برده‌اند دست بردارند و کتاب‌های درسی و روش‌های آموزشی جدید را برگزینند ... اما معمولاً در مقابل این پیشنهادها مقاومت می‌شود». زیرا چند ایراد عمده در این دیدگاه وجود دارد: ۱/ در زمینه روش‌های جدید، تضادهای اصولی و سوء تفاهم‌های بسیار به چشم می‌خورد» (مک‌کی، ۱۳۷۰: ۱۶). اصولاً هنگامی که از روش‌های زبان‌شناختی آموزش زبان بحث می‌کنیم با یک مجموعه منسجم و یکپارچه سر و کار نداریم؛ بلکه این مجموعه‌ای به شدت مغایر و اغلب متناقض است. ۲/ روش‌های قدیمی، همچنان طرفدارهای خاص خود را دارد و همچنان مورد استفاده اغلب زبان‌آموزان است (Coleman, 1934: 48). برای مثال با وجود روش‌های بسیار جدید آموزش زبان انگلیسی مانند Blended learning و روش‌های نسبتاً جدید مانند

Interchange روش‌های قدیمی مانند آموزش زبان نصرت و کتاب‌هایی که با شیوه‌های مشابه تألیف می‌شوند، مانند «انگلیسی را به سرعت یاد بگیرید» و «مشکل‌گشای زبان انگلیسی» طرفداران خاص خود را دارد. از سوی دیگر روش‌های جدید نیز تفاوت چشم‌گیری با روش‌های قدیمی‌تر ندارند. البته مقصود ما از روش‌های قدیمی، برای مثال روش دستوری نیست؛ زیرا امروزه این روش هیچ‌گاه به صورت مستقیم استفاده نمی‌شود. مقصود ما از روش قدیمی روش‌های مبنی بر آواشناسی، روش طبیعی، روش در صحنه و موقعیت، روش دو زبانه، روش واحدی و مانند آن است. مقصود از روش‌های جدید نیز آن‌هایی هستند که بر مبنای روش مستقیم بنا شده‌اند. اما به گفته صریح مک‌کی «در واقع در روش مستقیم چیزی به چشم نمی‌خورد که این روش را به طور اساسی از روش‌های قبلی متمایز کند. اگرچه این روش‌ها با روش دستور- ترجمه متفاوت هستند، اما روش دستور- ترجمه نیز بسیاری از ویژگی‌های این روش‌ها را در خود دارد. در ضمن می‌توان همه این روش‌ها را به نوعی روش کنترل زبان دانست» (مک‌کی، ۱۳۷۰: ۴۱-۴۰). ۳/ در علوم دیگر هر مرحله جدید حاصل بهبود مراحل قبلی است. اما در روش‌های آموزش زبان از حرکت پاندول‌وار افراط و تفریط تبعیت شده است. استقرار روش‌های جدید متأسفانه همیشه به قیمت هستی روش‌های قدیمی تمام شده و تمامی نکته‌های خوب و بد آن‌ها بی‌رحمانه انکار می‌شود. «روش‌ها از یادگیری به شیوه از بر خوانی تا تکنیک‌های کاملاً منطقی و متکی بر تحلیل‌های زبان‌شناختی و رجعت مجدد به سوی یادگیری به شیوه از بر کردن نوسان داشته‌اند» (مک‌کی، ۱۳۷۰: ۱۶). از سوی دیگر برخی از روش‌ها بر آنند که باید برای زبان‌آموز شرایطی مانند شرایط یادگیری زبان مادری ایجاد کرد. اما از سوی دیگر برخی به کلی این شیوه را انکار می‌کنند و آن را غیرممکن می‌دانند (همان: ۱۹-۱۸). دو نظریه زبان ممکن است از جنبه‌های گوناگون با یکدیگر تفاوت داشته باشند و بسیاری نظریه‌ها وجود دارند که در اساس با هم در تناقض‌اند ... وقتی نظریه‌های گوناگون این مکتب‌ها را بررسی می‌کنیم درمی‌یابیم که تعداد اندکی از آن‌ها در زبان‌آموزی به کار گرفته شده‌اند و آن نظریه‌هایی هم که به کار گرفته شده‌اند، لزوماً کاربرد فراوان نیافته‌اند (مک‌کی، ۱۳۶۵: ۱۲۵). آنچه باعث تفاوت روش‌ها می‌شود نظریه‌های مختلف و دیدگاه‌های گوناگون درباره توصیف زبان است. بر همین مبنا می‌توان دو گونه مختلف از روش‌ها را متناظر با نظریه زبانی بازشناخت: نظریه‌هایی که از زبان‌شناسی ساختگرا (Structural Linguistics) پیروی می‌کنند و روش‌هایی که مبنای نظری آن‌ها زبان‌شناسی نقش‌گرا (Functional Linguistics) است. این نظریه‌ها به دلیل تفاوت در دیدگاه هر کدام جایگاه متفاوتی در آموزش زبان دارند.

www.Anjomanfarsi.ir

گرایش‌های صورتگرا

در این گروه روش‌هایی قرار دارند که نظریه آن‌ها با اصول زبان‌شناسی ساختگرای آمریکایی، گشتاری، کمینه‌گرا و مانند آن انطباق دارند. این اصول را می‌توان در چهار شماره به شرح زیر نشان داد: ۱/ اصل اول نظریه و روش‌های ساختگرای آمریکایی بر این مبنا استوار بود که زبان دستگاهی از الگوهای صوری، بویژه در واژه‌شناسی و واج‌شناسی است و معنایی که این الگوها منتقل می‌کنند چندان اهمیتی ندارد (چگنی، ۱۳۸۲: ۴۳۰). نظریه ساختگرای آمریکایی و تأکید آن‌ها بر ساختواژه در نهایت مورد انتقاد چامسکی قرار گرفت و وی با طرح ژرف‌ساخت (Deep Structure) و روساخت (Surface Structure) نظریه غالب قرن گذشته را با عنوان دستور زایشی

(Generative Grammar) پایه گذاشت که از نظر توجه به معنی هیچ تفاوتی با نظریه ساختاری بلوم‌فیلد و دیگر زبان‌شناسان ساختگرا نداشت. تنها تفاوت، تأکید چامسکی بر ساختار نحوی بود. به‌علاوه اینکه از دیدگاه چامسکی، معنا در ژرف‌ساخت وجود دارد و به همین دلیل قابل بررسی نیست. زیرا تنها، صورت زبان قابل بررسی است. اما از سوی دیگر به نظر وی تنها ژرف‌ساخت است که می‌تواند به کمک گشتارها کارکرد یک زبان را برای زایش جملات بی‌شمار توجیه کند (Chomsky, 1965: 21). به همین دلیل بود که معناشناسی زایشی (generative semantics) به وجود آمد که مکتبی است که در زبان‌شناسی زایشی نضج پیدا کرده است و در اوائل دهه ۶۰ از سوی جرج لیکاف، پاول بستال، و جان راس (John Ross)، پیش نهاده شد. این نظریه بیان می‌دارد، که مولفات معنایی دستور (semantic components) بنیان‌زایی هستند که از آن ساختارهای نحوی مشتق می‌شوند. اما این نظریه نیز دیگر امروزه ارزش خود را از دست داده است، و دیگر در مطالعات زبانی زایشی مطرح نمی‌باشد. ۲/ زبان‌شناسی زایشی که اول به زبان‌شناسی گشتاری معروف شد، زبان‌شناسی درون‌گرا (immanent) است. زبان‌شناسی درون‌گرا و زبان‌شناس درون‌گرا به دنبال مطالعه‌ی محض زبان هستند فارق از بافت اجتماعی و فرهنگی. این یعنی که برای آن زبان باید فارغ از بافت مطالعه شود. آن‌ها عوامل اجتماعی که بر زبان تأثیر می‌گذارند را در ذات زبان غیر موثر می‌داند. برای همین هم زبان را فارغ از مسائل اجتماعی، فرهنگی، و نقش ارتباطی که دارد. ۳/ سومین اصل زبان‌شناسی از نظر چامسکی این است که زبان پدیده‌ای روانشناختی است، و ناشی از فطرت انسان و به بیان دقیق‌تر ناشی از عوامل ژنتیکی است. این ژن باید در تمامی انسان‌های زمین یکسان باشد. پس زبان هم باید در تمامی مردمان یکسان و مشابه باشد. از همین جاست که چامسکی مسئله‌ی همگانی‌های زبان را مطرح می‌کند. یعنی در تمامی زبان‌های دنیا ویژگی‌های مشترکی وجود دارد. همگانی‌ها اصول (principle). آنچه باعث تفاوت زبان‌ها از همدیگر می‌شود متغیرهای (parameters) زبان‌ها هستند. از دید چامسکی هدف اصلی و نهایی زبان‌شناسی نظری دستیابی به ویژگی‌های این دانش زبانی ذاتی است. او این دانش زبانی را که در همه‌ی انسان‌ها مشترکاً موجود است دستور زایشی می‌نامد. فرق چامسکی با سوسور هم این است که سوسور در چهارچوب نظری خود به بررسی زبان یعنی نظام یک زبان خاص می‌پردازد. اما چامسکی به دنبال کشف قواعد و قوانین نظام قوه نطق است. این که کودک چگونه می‌تواند زبانی را با استفاده از دانش ژنتیکی خود فراگیرد. ۴/ در زبان‌شناسی زایشی زبان‌شناس به دنبال توصیف یک زبان خاص نمی‌باشد. او به دنبال نظریه پردازی درباره‌ی زبان است.

بر اساس این اصول نظام‌های آموزشی ساختاری زیادی طراحی شدند. برای مثال نظام‌هایی که ابتدا با عنوان pattern drill یا pattern practice شکل گرفت. سپس این نام را به structural drill تغییر دادند تا کاملاً نشان‌دهنده‌ی ماهیت ساختاری آن و وابستگی به زبان‌شناسی ساختاری را نشان دهد (ژیرار، ۱۳۶۵: ۵۸). بر پایه‌ی این روش متدهای مختلف با تمرین‌های متعدد شکل گرفت. برای مثال روش‌های مولتن، بلاسکو، استیویک، لیدو، مک‌کی و بسیاری دیگر. شاید بتوان گفت کامل‌ترین صورت این تمرین‌ها در مقاله ژنویو دولاتر (Genieve delattre) عرضه شده است. شمای کلی تمرین‌های وی چنین است:

۱. تکرار؛ ۲. جانشینی: الف/ ساده، ب/ چندزا، ج/ بسطی یا کاهشی، د/ پیوندی؛ ۳. گشتار؛ ۴. بسط؛ ۵. ترکیب؛ ۶. گفتگو درباره‌ی موضوعی مشخص: الف/ تضاد، ب/ امر، ج/ پرسش - پاسخ؛ ۷. تکمیل.

این شیوه تمرین‌ها در متدهای مختلف انگلیسی و فرانسه به کار گرفته شد. برای مثال این شیوه تمرین‌ها در متد *La France en direct* به صورتی جزئی و دقیق به کار گرفته شده است. اما اگر خوب و منصفانه چنین تمرین‌هایی را بررسی کنیم متوجه می‌شویم که پایه و اساس آن‌ها همان تمرین‌های روش دستوری است. با این تفاوت که در روش دستوری به زبان‌آموز بر اساس نقش‌ها ساخت‌هایی آموزش داده می‌شد و در همان حال آن ساخت‌ها تجزیه و ترکیب نیز می‌شد؛ به عبارت دیگر با ارائه ساخت از زبان‌آموز می‌خواستند هم دستور زبان را بیاموزد و هم شکل دادن جمله‌های متعدد را. اما در روش ساختاری از زبان‌آموز توقع تجزیه و ترکیب ندارند. بلکه تنها از او می‌خواهند که ساختارها و نقش‌های موجود در آن را با تکرار فراوان حفظ کند. یعنی در مراحل نخست با تکرار ساخت را به خاطر بسپرد و در مراحل بعد کلمات را در آن ساخت قرار دهد و جمله‌های متعدد شکل دهد. اما در نهایت زبان‌آموز باید دستور را نیز بیاموزد؛ چون دانستن قواعد گشتارها، یعنی دانستن دستور زبان.

در نهایت می‌توان در مقابل چهار اصل مسلم و غیرقابل انکار زبان‌شناسی صورت‌گرا، چهار تناقض اساسی با آموزش زبان یافت: ۱/ برای زبان‌آموز در حد مبتدی به هیچ‌وجه مهم نیست که در ساختار و صورت زبان مقصد انواع گشتارها و ساخت‌های نحوی چگونه است و با تحلیل‌های بسیار پیچیده زبانی صورت‌گرا مانند نظریه کمینگی، ایکس تیره و حاکمیت و مرجع‌گزینی چگونه می‌توان زبان مقصد را تحلیل کرد؛ زیرا دانشجویان زبان‌شناسی نیز این نظریه‌ها را به سختی در زبان مادری خود به کار می‌بندند. پس این تحلیل‌های ریاضی‌گونه چگونه می‌تواند به شخصی که از زبان مقصد اطلاع اندکی دارد یا اصولاً اطلاعی ندارد کمک کند؟ برای زبان‌آموز این مهم است که بتواند معنا و مفهوم ذهنی خود را به بهترین وجه در زبان مقصد بیان کند. اما جایگاه معنی در این نوع زبان‌شناسی به کل انکار می‌شود. به گفته یارمحمدی «بین تئوری و عمل همیشه فاصله زیادی هست. برای مثال بین کمینه‌گرایی (minimalism) و آموزش زبان فاصله فراوانی است. بسیاری از زمینه‌های زبان‌شناسی همین‌گونه ریاضی‌وار و انتزاعی است» (یارمحمدی، ۱۳۸۴: ۱۳). ۲/ در زبان‌شناسی صورت‌گرا نقش بافت فرهنگی و محیطی در تولید گفتار به کلی نادیده گرفته می‌شود. اما با توجه به ویژگی‌های زبان به صورت کلی و بویژه زبان فارسی آیا می‌توان بدون در نظر گرفتن بافت زبان مقصد را آموزش داد؟ قطعاً خیر. برای مثال آیا می‌توان تنها صورت این جمله‌ها را تحلیل کرد و به زبان‌آموز بگوییم آن‌ها را در هر بافت فرهنگی و محیطی می‌توانی به کار ببری؟ - بفرما! - همینو می‌خواستی؟ - دست از سر ما بردار! - خود کرده را تدبیر نیست. - گاومون زاید! - ما رو نمی‌بینی خوشبین؟ - راست می‌گی؟ - از شما بعیده! - فلانی و فلانی دهن به دهن شدن. اغلب این جمله‌ها از ساده‌ترین ساختارهای زبان فارسی هستند که صورت آن‌ها به سادگی تحلیل و آموزش داده می‌شود. اما آیا می‌توان بدون تحلیل بافت به زبان‌آموز بگوییم بافت اهمیت ندارد. چون در تولید صورت زبان نقشی ندارد. یا حتی جملات ساده‌تر مانند «صبر کن»، «بیا»، «بشین اینجا»، «سیگار می‌کشی؟»، «کم آوردم»، «کم داری» و جملاتی از این دست. این ویژگی زبان فارسی است که می‌توان از هر جمله‌ای متناسب با بافت معانی ثانویه‌ای استنباط کرد. و این معانی ثانویه را نمی‌توان تحلیل کرد و سپس آموزش داد مگر با در نظر گرفتن بلاغت و کاربردشناسی. ۳ و ۴/ در زبان‌شناسی صورت‌گرا بویژه نظریه‌های چامسکی که امروزه زبان‌شناسی دنیا را در قبضه خود دارد تأکید بر دانش ژنتیکی و مشترک زبانی انسان‌ها، یعنی اصول، است. اما در آموزش زبان اتفاقاً آنچه اهمیت دارد تفاوت‌ها یا پارامترهاست که در این نظریه نادیده گرفته می‌شود. اصولاً هنوز برای جامعه زبان‌شناسی روشن نیست که این شباهت‌ها مفید است یا مضر یا تاحدی مفید و تا حدی مضر. این

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی: سیری در تاریخ آموزش زبان فارسی / ۷۳۱

بحث‌ها در نظریه انتقال (transfer) مطرح شده، اما هنوز به جواب قطعی نرسیده (در این مورد ر.ک.: ضیاء‌حسینی، ۱۳۸۵: ۲۵-۲۲)، زیرا احتمالاً جواب قطعی ندارد. چون هر زبان پارامترهای خاص خود را دارد و به شیوه خود به انتقال پاسخ می‌دهد. بنابراین نمی‌توان بدون توجه به تفاوت زبان‌ها با یکدیگر و تنها با کشف جهانی‌های زبان را آموزش داد. بنابراین با توجه به همین دلایل است که چامسکی مبدع و تکمیل‌کننده دائمی این نظریه می‌گوید «آنچه من می‌گویم به کار آموزش زبان نمی‌آید» (یارمحمدی، ۱۳۸۴: ۱۳). زیرا بر فرض که با این شیوه بتوان ساختار درست جمله‌ها را به زبان‌آموز آموخت. اما زبان آموز نمی‌تواند با این شیوه با گویشوران ارتباط درست برقرار کند. زیرا معنا و مقصود بسیاری از جمله‌های زبان و بافت صحیح کاربرد آن‌ها را نمی‌داند (در این مورد ر.ک.: ضیاء‌حسینی، ۱۳۸۵: ۳۵).

گرایش‌های نقش‌گرا

زبان‌شناسی نقش‌گرا یا زبان‌شناسی کارکردگرا یکی از رویکردهای نظری در زبان‌شناسی است که در مقابل زبان‌شناسی ساخت‌گرا یا زبان‌شناسی صورت‌گرا قرار می‌گیرد. در این رویکرد، بر نقش‌های اجتماعی و بافتی زبان تأکید می‌شود. نقش‌گرایان معتقدند زبان عادت رفتاری است که افراد یک جامعه به طور مشترک آن را دارند. بر پایه این دیدگاه، اصلی‌ترین وظیفه زبان ایجاد ارتباط است و از این رو به حضور نقش ارتباطی، کاربرد شناختی و کلامی به عنوان بخش لاینفک دانش زبانی و در نتیجه طرد تفکر استقلال و خودمختاری زبان تأکید می‌ورزند. آنان معتقدند صورت‌زبانی در خدمت نقش زبان یعنی همان نقش ارتباطی است. سردمداران نقش‌گرایی متفکرانی چون گرایس، کونو، هایمز، ون ولین، آستین، هاپر (بانی دستور پیدایشی) و هلیدی (بانی دستور نظام مند) هستند. نقش‌گرایان زبان را پدیده‌ای اجتماعی می‌دانند و معتقدند که زبان بخشی از جامعه است. آنان به اعمالی که مردم انجام می‌دهند یا مقاصد معینی که آنان در به کارگیری زبان دارند توجه می‌کنند و معانی اجتماعی و فرهنگی آن را مورد بررسی قرار می‌دهند و سپس آن‌ها را توجیه می‌کنند.

روشن است که اصول و موضع‌گیری‌های زبان‌شناسی نقش‌گرا کاملاً خلاف زبان‌شناسی صورت‌گراست. مهم‌ترین نکته در این نگرش نزدیک بودن آن به متن جامعه و فرهنگ و واقعی بودن زبانی است که بررسی می‌کند. بدین معنی که برای مثال هنگام بررسی زبان فارسی، به شواهد واقعی زبان فارسی با معانی واقعی و در بافتی واقعی توجه دارد.

www.Anjomanfarsi.ir

آموزش زبان و گزینش از میان دو گرایش زبان‌شناسی

بنابر آنچه در بالا آمد شاید بتوان گفت زبان‌شناسی صورت‌گرا تنها می‌تواند در توصیف زبان تا حدی به کار آموزش زبان بیاید. اما با توجه به ملموس و واقعی بودن بررسی‌های زبان‌شناسی نقش‌گرا، آن بخشی از زبان‌شناسی که به کار علم آموزش می‌آید زبان‌شناسی نقش‌گراست. به همین دلیل «الان وابستگی آموزش زبان بیشتر به زبان‌شناسی نقش‌گراست. هلیدی می‌گوید هرچه می‌گویم در آموزش زبان هم به کار می‌آید ... چون زبان‌شناسی نقش‌گرا با عینیت و ملموسات بیشتر سر و کار دارد» (یارمحمدی، ۱۳۸۴: ۱۳). آنچه زبان‌شناسی نقش‌گرا را تا حدی

به آموزش زبان نزدیک می‌کند توجه آن به کاربرد واقعی زبان در فرهنگ و جامعه است. بر پایه این دیدگاه، اصلی‌ترین وظیفه زبان ایجاد ارتباط است و از این رو به حضور نقش ارتباطی، کاربرد شناختی و کلامی به عنوان بخش لاینفک دانش زبانی و در نتیجه طرد تفکر استقلال و خودمختاری زبان تاکید می‌ورزند. بنابراین روشن است که برای کشف معنای تک‌تک جمله‌های زبان، زبان‌شناس نیاز دارد فرهنگ و بافت اجتماعی آن جمله را نیز توصیف کند. اما توصیف فرهنگ و بافت اجتماعی اطراف زبان خارج از دانش زبان‌شناسی است و این دانش را به علمی مانند جامعه‌شناسی، تاریخ، ادبیات و به طور کلی علوم انسانی نیازمند می‌کند.

هدف آموزش زبان، انتقال مفاهیم اجتماعی - فرهنگی

یادگیری یک زبان خارجی الزاماً فرایندی مشابه را ایجاد می‌کند. اما عادات زبانی جدیدی که باید به وجود آید با عادات زبان مادری که به شدت استوار است برخورد می‌کند. در اینجا مهم‌ترین اشکال، ابهامات اجتماعی - فرهنگی موجود در زبان مقصد است؛ برای مثال ارزش کلمه جمعه برای مسلمانان، مسیحیان و یهودیان (ژیرار، ۱۳۶۵: ۷۵). ابهامات اجتماعی - فرهنگی تنها بخشی از مشکلاتی است که در امر آموزش زبان با آن مواجه می‌شویم. امروزه مقالات متعددی نوشته می‌شود که نشان می‌دهد در روش‌های نوین آموزش زبان انگلیسی، فرانسه و آلمانی، فرهنگ غربی به صورت بسیار پنهان و غیرمستقیم اما بی‌نهایت گسترده به فرهنگ‌های دیگر منتقل می‌شود (در این مورد ر.ک.: حاجی رستم‌لو، ۱۳۸۵ و عبداللهیان و دیگران، ۱۳۹۱ و رحیمی و دیگران، ۱۳۸۸). حاجی رستم‌لو یکی از محققانی است که معتقد است کشورهای غربی با استفاده از ابزار زبان در حال انتقال فرهنگ خود به ایران هستند که وی این روند انتقال را «تهاجم فرهنگی» می‌نامد. وی در همایش ملی بومی سازی آموزش زبان‌های خارجی می‌گوید: «رواج فرهنگ بی بند و باری و رابطه ناصحیح زن و مرد و دختر و پسر، الگو سازی منفی از طریق هنرپیشه‌های هالیوودی، هجمه به نهاد خانواده، اسلام هراسی، تخطئه دین و دینداری و برجسته نمایی موفقیت‌های غرب از جمله مهم‌ترین مفاهیم فرهنگی است که از طریق کتب آموزشی زبان‌های خارجی به مناطق دیگر وارد می‌شود». وی با اشاره به سند راهبرد امنیت ملی آمریکا در سال ۲۰۱۰ اظهار کرد: «در این سند گسترش و نفوذ زبان انگلیسی در کشورهای جهان از جمله اهداف این کشور است. در این سند قید شده که کشور آمریکا تنها آن دسته از مهارت‌های آموزشی را ترویج می‌دهد که به پیشبرد اقتصاد این کشور و اجرای برنامه‌هایی که به تداوم رهبری آن کمک کند اقدام خواهد کرد». وی در بخش دیگری از سخنانش به اظهارات برخی از مقامات بلندپایه نظامی و ارتشی آمریکا اشاره کرد و گفت: «بعضی از این افسران بلند پایه گفته‌اند که زبان آخرین صلاح زرادخانه آمریکا در قرن ۲۱ است». بنابراین روشن است که امروزه در سیاست‌های کلان دولت‌های بزرگ نیز خود زبان‌آموزی هدف نیست، بلکه زبان‌آموزی برای انتقال فرهنگ و از طریق انتقال فرهنگ انجام می‌شود.

با توجه به تأثیر عمیق فرهنگ بر زبان و نادیده گرفتن آن در روش‌های صورتگرا بود که از اواخر دهه هفتاد و اواخر دهه هشتاد متولیان امر آموزش زبان پی بردند روش‌های دستوری - صوری روش‌هایی ناکارآمد در امر آموزش زبان هستند. بنابراین تمرکز خود را بر روش‌هایی نهادند که زبان واقعی را در بافتی واقعی به زبان‌آموز آموزش می‌دهد (دوستی‌زاده، ۱۳۸۷: ۶۹). بر این اساس روش‌هایی شکل می‌گیرد که در آن زبان‌آموز دارای این توانایی شود که زبان را در بافت صحیح خود و با توجه به فرهنگ آن زبان به کار ببرد که این امر در شیوه‌های صورتگرا میسر

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی: سیری در تاریخ آموزش زبان فارسی / ۷۳۳

نمود. از نظریه‌پردازان اصلی این دیدگاه می‌توان به دل هایمز (D. Hymes) و ساندراساویگنون (S. Savignon) اشاره کرد که اولی مسأله توانش ارتباطی (communicative competence) را در مقاله معروف خود «درباره توانش ارتباطی» (Hymes, 1972) و دومی در کتاب «توانش ارتباطی: نظریه و تمرین کلاسی» (Savignon, 1997) مطرح کرده‌اند. در نهایت نظریه‌پردازان معاصر مانند گرینگ (Gehring) و اشتیراشتورفر (Stierstorfer) نیز نظریه‌ای را مطرح می‌کنند که در آن بر ایجاد شرایطی در آموزش زبان تأکید می‌شود که به کسب «مهارت بین فرهنگی» (Intercultural Competence) ختم می‌شود. بنابراین مسیر آموزش یک زبان خارجی از نقطه برخورد دو فرهنگ آغاز و به مهارت فرهنگی که لازمه تسلط بر زبان مقصد است ختم می‌شود (دوستی‌زاده، ۱۳۸۷: ۶۹).

برخی از محققان اهمیت فرهنگ در علم آموزش زبان را تا حدی می‌دانند که می‌گویند اصولاً هدف و ابزار یادگیری زبان، آشنایی و یادگیری قواعد فرهنگی دیگر است. «چندین دهه است که آموزش زبان بدون در نظر گرفتن فرهنگ، آداب و رسوم ملل، منسوخ شده است. بر اساس نظریه‌های معاصر، علم آموزش زبان‌های خارجی و کسب مهارت زبانی، بدون شناخت مسائل بین فرهنگی ناپایدار خواهد بود. واقعیت این است که گرایش گاه شدید زبان‌آموزان به فرهنگ و شیوه زندگی جوامع مقصد، انگیزه گروه قابل توجهی از آنها است. روش‌های جدید آموزش زبان‌های خارجی بر اساس نظریه‌های ارتباط بین فرهنگی، استفاده فرهنگ مقصد را نه تنها به عنوان ابزاری برای یادگیری زبان می‌دانند، بلکه اصل آموزش را بر پایه انتقال اطلاعات فرهنگی می‌گذارند» (همان: ۶۷).

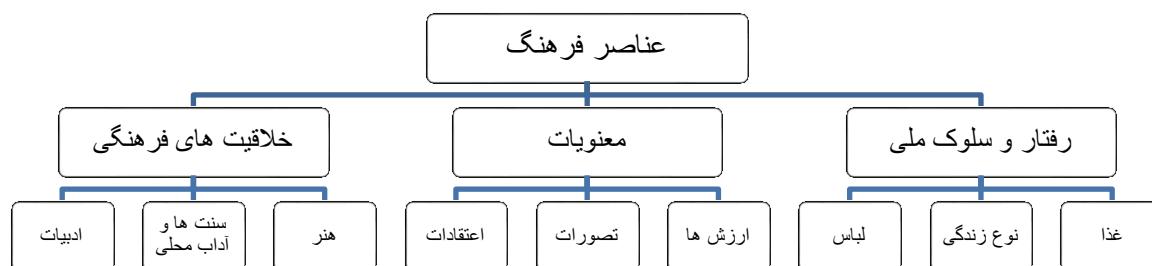
بنابراین در اینجا شاهد شکل‌گیری رویکردی جدید در آموزش زبان هستیم. شاید بتوان دو نتیجه بسیار مهم برای آموزش زبان جدید از این رویکرد استخراج کرد: ۱/ خودبسندگی نبودن علم زبان‌شناسی مرتبط با آموزش زبان؛ ۲/ تغییر هدف علم آموزش زبان از زبان‌آموزی صرف به زبان‌آموزی برای آشنایی با فرهنگ.

این دو نتیجه دقیقاً در جهتی مخالف رویکرد صورتگرا که رویکرد غالب زبان‌شناسی است، قرار می‌گیرد. اگر در رویکرد صورتگرا زبان، علمی خودبسندگی تصور می‌شود، در این رویکرد زبان‌شناسی ادعای خودبسندگی ندارد. از سوی دیگر اگر در رویکرد صورتگرا، خود زبان‌آموزی، هدف زبان‌آموزی بود، در این رویکرد ارتباط با فرهنگی دیگر هدف زبان‌آموزی است. در این رویکرد جدید از یک‌سو زبان‌شناسی و آموزش زبان را وابسته به علوم دیگر می‌داند و از سوی دیگر هدف آموزش زبان را ارتباط با فرهنگی دیگر می‌داند نه ارتباط از طریق زبانی دیگر. بنابراین با توجه به اهمیتی که فرهنگ و علوم مرتبط با آن در این نگرش آموزش زبان دارند، لازم است توضیحی مختصر درباره فرهنگ و علوم مرتبط با آن ارائه شود.

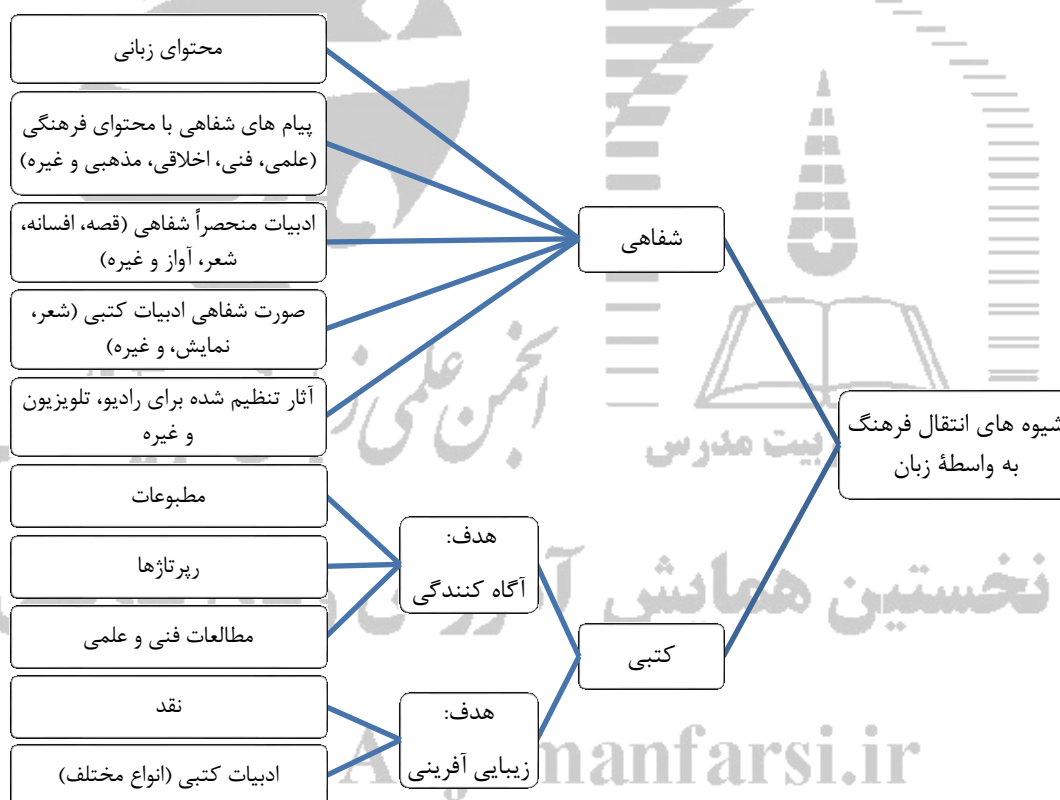
www.Anjomanfarsi.ir

شیوه‌های انتقال فرهنگ به واسطه زبان

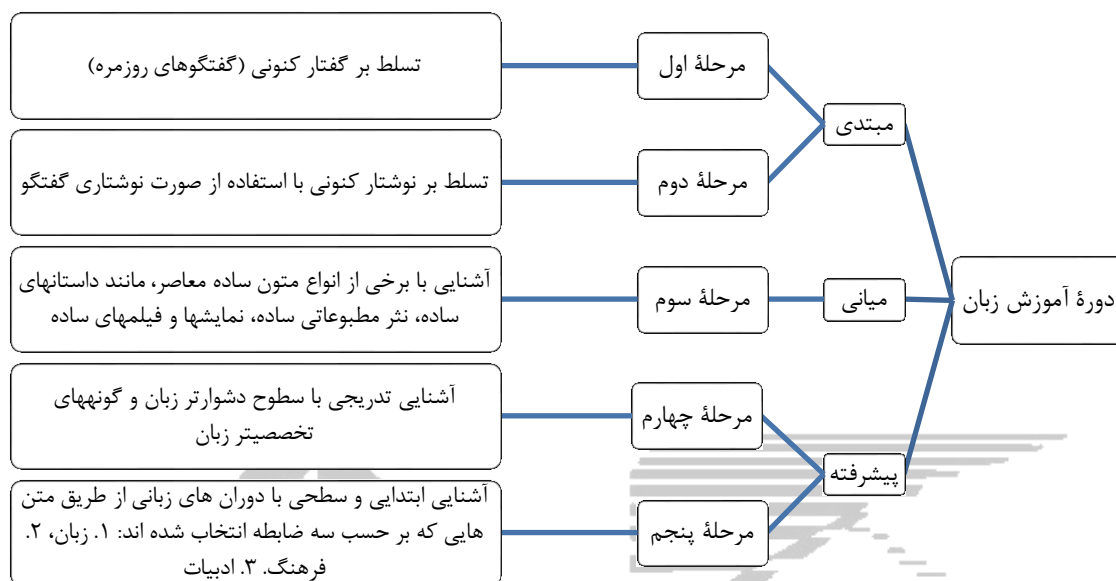
فرهنگ در شکل‌ها و سطوح مختلف جامعه بازتاب می‌یابد. لارنتس فولکمان (L. Volkman) عناصر فرهنگ را در سه بخش طبقه بندی می‌کند (دوستی‌زاده، ۱۳۸۷: ۷۰):



بنابراین روشن است که مظاهر مختلف فرهنگ به واسطه ابزارها و روش های متعدد انتقال پذیر است، برای مثال از طریق هنرهای تجسمی، فیلم و سینما، موسیقی و بسیاری ابزارهای دیگر می توان فرهنگ یک جامعه را به جامعه دیگر انتقال داد. اما یکی از مهم ترین و شاید تأثیرگذارترین روش انتقال فرهنگ «زبان» است. ژیرار شیوه های انتقال فرهنگ را به واسطه زبان در یک الگوی دو بخشی چنین ترسیم می کند:



بنابراین در رویکرد جدید آموزش زبان که بر اساس آموزش زبان واقعی در بافت و از طریق فرهنگ زبان مقصد انجام می شود، مواد آموزشی از سطح مقدماتی تا پیشرفته شامل همه موارد بالاست. زیرا در هر بخش میزانی از واژه ها و ساخت های مرتبط وجود دارد که باید با توجه به بافت و فرهنگ مربوط به آن به زبان آموز آموزش داده شود. هرچه دوره زبان آموزی پیشرفته تر شود، زبان و فرهنگ پیچیده تر می شود و انتقال آن نیازمند تخصص بیشتری خواهد بود. بر همین اساس به توصیه برخی استادان زبان آموزی می توان الگوی پایه زیر را برای آموزش زبان جدید پیشنهاد کرد:



نقش ادبیات در رویکرد جدید آموزش زبان: انتقال فرهنگ

گرچه می‌توان به الگوی شیوه‌های انتقال فرهنگ و در پی آن دوره آموزش زبان انواع دیگری از گونه‌های کتبی و شفاهی زبان را نیز افزود، اما حتی اگر ملاک قضاوت را همین الگو قرار دهیم روشن می‌شود که غیر از مورد اول، همه شیوه‌های انتقال فرهنگ به واسطه زبان در حوزه ادبیات می‌گنجد. حتی در شیوه اول نیز که شامل گفتارها و مکالمات روزمره می‌شود، دست‌کم در زبان فارسی، حجم بزرگی از ادبیات کاربرد دارد. این یکی از ویژگی‌های کاربران زبان فارسی است که ادبیات را به گونه‌ای هنرمندانه و ناخودآگاه در کاربردهای روزانه خود استفاده می‌کنند. برای مثال ضرب‌المثل‌ها، کنایات روزمره، استعاره‌های مرده، مجازهای مرده، تعارف‌های صمیمانه و حتی استفهام‌های انکاری در حوزه ادبیات می‌گنجد. جالب اینجاست که این سطوح ادبی زبان روزمره فارسی به کل با سطوح ادبی زبان‌های اروپایی چه از نظر حجم و چه از نظر کاربردشناسی، متفاوت است. برای مثال مطابق نظریه براون و لوینسن (Brown and Levinson, 1978) تعارفات، به صورت بالقوه وجهه شنونده را منفی می‌سازند، زیرا این پیشنهادها نشان دهنده تمایل گوینده برای سر سپردن خواسته یا ناخواسته شنونده به اوست و درخواست شنونده از گوینده تا کارهایی را برایش انجام دهد. بدین ترتیب یک وام‌گیری که در آینده به نتیجه خواهد رسید صورت می‌گیرد. به دیگر سخن، عبارت‌های تشکرآمیز و وجهه شنونده را با نشان دادن او در پذیرش یک وام‌گیری از گوینده، تخریب و بدین ترتیب تحقیرش می‌سازند. اما در مقاله «تعارف در زبان فارسی» به اثبات رسیده است که پیشنهادها و تشکرها، جهان شمول و یا با اعتبار جهانی یکسان نیستند و این ادعا از خلل تجزیه و تحلیل داده‌های زبان فارسی نشان داده شده است. در یک فرهنگ، جایی که پیوندهای داخلی در روابط اجتماعی نوعی هنجار محسوب می‌شود، گویندگان بومی، تعارفات و عبارت‌های تشکرآمیز (اغلب با رد کردن این تعارفات) را در قالب ارتقاء وجهه فرد و نه تهدید آن تجربه می‌کنند. زیرا از طریق آنهاست که گویندگان بومی به رسمیت شناختن خود و تبعیت شان از قوانین تصویب شده اجتماعی را بیان می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت که در مقام ایرانی، پیشنهادات و عبارت‌های تشکرآمیز، در تضاد با فرضیات براون و لوینسن قرار می‌گیرد. به همین دلیل است که زبان‌آموزان خارجی که به

ایران می‌آیند تعارفات فارسی را به درستی درک نمی‌کنند. وضعیت در مورد ضرب‌المثل‌ها، کنایات و حتی جمله‌های ساده و روزمره نیز به همین ترتیب است. در صورتی که این نوع عبارات و پاره‌گفتارها در بافت فرهنگی - ادبی خود به کار گرفته و معنی نشوند نتیجهٔ زبان‌آموزی به شدت در خطر خواهد افتاد.

از مورد اول، یعنی گفتگوهای روزمره، نیز که بگذریم بی‌تردید همهٔ شیوه‌های انتقال فرهنگ و سطوح آموزشی پیشرفته‌تر یا به نوعی از ابزارهای بلاغی به روز و متناسب با جامعه استفاده می‌کنند یا در حوزه‌ای از حوزه‌های نگارش فارسی جای می‌گیرند. برای مثال پیام‌های شفاهی، آثار تنظیم‌شده برای رادیو و تلویزیون و رپرتاژها برای تأثیرگذاری بیشتر همواره از ابزارهای بلاغی استفاده می‌شود. گونه‌های روزنامه‌ای، مطبوعاتی و علمی زبان نیز از گونه‌های زبانی فارسی محسوب می‌شوند که در انواع نثر فارسی تدریس می‌شوند.

از سوی دیگر تمایز بین آموزش گونهٔ گفتاری و نوشتاری زبان از یک سو و تأکید زبان‌شناسی بر گونهٔ گفتاری سبب می‌شود بلافاصله مسألهٔ اهمیت ادبیات در آموزش زبان و پیوند آن با زبان‌شناسی مطرح شود (ژیرار، ۱۳۶۵: ۷۵). چرا که تحلیل‌ها نشان می‌دهد صورت نوشتاری یک رمزگان متفاوت و مضاعف نسبت به گونهٔ گفتاری دارد. برای مثال، کارکرد نشانه‌های شمار، شناسه‌های فعلی، دستگاه آواشناسی و بسیاری از بخش‌های دیگر زبان در گونهٔ نوشتاری و گفتاری متفاوت است. بنابراین روشن است که «اهمیتی که در شیوه‌های قدیمی تدریس به گونهٔ نوشتاری زبان دوم داده می‌شد و تأکیدی که بر به کار گرفتن زبان گفتاری و روزمره در روش‌های جدید می‌شود، نوعی دوگانگی ظاهری را بین آموزش ادبی و آموزش زبانی زبان دوم را به وجود آورده است» (ژیرار، ۱۳۶۵: ۷۵). پیش از این کسانی مانند وینتر (J. Wittner) در مورد تضعیف نوشتار در مقابل گفتار و ادبیات در مقابل زبان هشدار داده‌اند. وی در مقاله‌ای «در راستای تضعیف زبان نوشتاری، بروز ضایعات فکری و فرهنگی بی‌نهایت وخیمی را در جامعهٔ بشری نشان داده است» (پاسل، ۱۳۶۵: ۱۸۳).

این مسأله شاید در مورد زبان‌هایی که سنت کتابت کهن ندارند و زبان نوشتاری و گفتاری آنان تفاوت چندانی با هم ندارند مشکل‌ساز نباشد. اما در مورد زبان فارسی که اولاً سنت کتابت بسیار کهنی دارد و گونه‌های نوشتاری کهن آن برای کسانی که تنها گونهٔ گفتاری را بیاموزند قابل فهم نخواهد بود به شدت مشکل‌ساز است. چراکه بسیاری از زبان‌آموزان فارسی توجه و علاقهٔ خاصی به متون کهن فارسی دارند و اصولاً انگیزهٔ آن‌ها برای یادگیری زبان فارسی دسترسی به گنجینهٔ ادبی و بویژه شعری فارسی است. بنابراین گذشته از مشکلات تفاوت گونهٔ نوشتاری و گفتاری و تمایز گونهٔ معاصر و گونه‌های کهن زبان فارسی، مشکلات خط عربی (فارسی - عربی) نیز به مشکلات آموزش زبان فارسی افزوده می‌شود که خود آموزش انواع رسم‌الخط متون کهن، آواشناسی و در نهایت شیوهٔ قرائت متون کهن را می‌طلبد.

بنابراین روشن است که نمی‌توان زبان فارسی را به گونه‌ای آموزش داد که صرفاً زبان فارسی را بدون ادبیات دربرگیرد. زیرا حتی در گام‌های ابتدایی آموزش مکالمات روزمره زبان‌آموز با ادبیات برخورد خواهد کرد. برای مثال در جملهٔ بسیار ساده و روزمره «ما رو نمی‌بینید خوشید؟» که خطاب به یک نفر گفته می‌شود دست‌کم سه نکتهٔ ادبی نهفته است (۱. استفهام انکاری، ۲. استفاده از ضمیر جمع «ما» برای گوینده، ۳. استفاده از شناسهٔ جمع «-ید» برای مخاطب). در گام‌های متوسط و پیشرفتهٔ آموزش زبان نیز که به گونه‌های در زمانی و هم‌زمانی زبان می‌پردازد بی‌تردید ستون اصلی آموزش، ادبیات است. بنابراین ادبیات با توجه به اینکه دربرگیرندهٔ جزء اصلی پیکرهٔ

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی: سیری در تاریخ آموزش زبان فارسی / ۷۳۷

یک فرهنگ است مورد توجه شدید مؤلفان منابع شیوه‌های جدید انتقال فرهنگی قرار گرفته است (دوستی‌خواه، ۱۳۸۷: ۷۴). البته تأکید می‌شود که ادبیات به معنی «علم ادبیات» و در معنی محدود آن نیست. بلکه ادبیات از چهار جهت با فرهنگ یک جامعه پیوند دارد: ادبیات حاصل یک فرایند پیچیده بنیادی- مفهومی است که موضوعات مشخصی از یک فرهنگ را در تاریخ مشخص به تصویر کشیده و به همین دلیل عرصه تغییرات تاریخی- فرهنگی است. این اصول نشان‌دهنده پیوند ادبیات و فرهنگ جامعه است. بر همین اساس ادبیات به گونه‌های مختلف و در سطوح مختلف جزء مواد آموزشی قرار داده می‌شود. گونه‌های مختلف ادبیات می‌تواند از شیوه صحبت کردن و مکالمه اقشار فرودست جامعه تا فرهیخته‌ترین نوع متون ادبی را شامل شود. البته میزان رویکرد و دخالت ادبیات در مواد درسی نسبت به زبان‌های مختلف تغییر می‌کند. برای مثال همان‌گونه که گفتیم زبان فارسی زبانی آمیخته با ادبیات است و بنابراین برای پیشبرد اهداف انتقال فرهنگی سهم عمده‌ای را به ادبیات اختصاص داد. بر همین اساس امروزه آموزش زبان خارجی با در نظر گرفتن چند اصل زیر برای نیل به مهارت بین فرهنگی طراحی می‌شود:

۱/ مسائل بین فرهنگی در تمام موارد زندگی روزمره دخالت دارند و در تمام مراحل و مباحث آموزش زبان باید لحاظ شوند.

۲/ بر این اساس اهداف انتقال مهارت بین فرهنگی در برنامه و پی‌ریزی درسی آموزش مورد توجه قرار گیرد.

۳/ استفاده از منابعی که هدف غایی آن‌ها انتقال مهارت‌های زبانی و بین فرهنگی با استفاده از مسائل بنیادی فرهنگ و زبان مقصد باشد بسیار تعیین کننده است. این منابع با ارائه اطلاعات زبان و فرهنگ مقصد یافته‌های زبان‌آموز را درباره فرهنگ و زبان خویش به چالش می‌کشد و از طریق این تقابل زبان آموز به مرور تفاوت‌ها و تشابهات را تشخیص می‌دهد.

۴/ مدرسانی که بر محدوده تدریس هر دو فرهنگ و زبان تسلط داشته باشند آماده عملی کردن نظریه‌های موجود در این زمینه‌اند. اشراف بر فرهنگ زبان دوم (مقصد) بویژه برای موفقیت این شیوه حیاتی است. چراکه مدرس باید این توانایی را داشته باشد که عناصر فرهنگ مقصد را به صورت پلکانی و با دیدگاهی تاریخی (از آسان به سخت) و بر اساس سطوح و دوره‌های یادگیری انجام شود. پردازش و تحلیل عناصر فرهنگی موازی یا متضاد به وسیله مدرس بسیار تعیین کننده است. به گونه‌ای که عدم پردازش و تحلیل درست و به موقع فرهنگ مقصد باعث به وجود آمدن معماهایی در ذهن زبان‌آموز و سرخوردگی و عدم یادگیری صحیح می‌شود.

۵/ یک زبان آموز هر چه بیشتر به سوی زبان مقصد پیش رود با واقعیات فرهنگی پیچیده‌تری روبه‌رو خواهد شد.

۶/ این اصول باید بر اساس تحولات فرهنگی و تغییرات ساختاری احتمالی زبان اول و دوم قابل تغییر باشد.

(دوستی‌خواه، ۱۳۸۷: ۷۳-۶۹)

بررسی شرایط فعلی آموزش زبان فارسی: بررسی سرفصل‌های رشته زبان‌شناسی

همان‌گونه که در ابتدای بحث مطرح کردیم امروزه آموزش زبان فارسی به ادعای زبان‌شناسان یکی از گرایش‌های رشته زبان‌شناسی است و باید زیر نظر استادان زبان‌شناسی تدریس شود. با توجه به آنچه در بالا آمد روشن است که این رشته باید فارغ التحصیلان خود را به گونه‌ای تربیت کند که بر سه سطح آموزشی تسلط و اشراف کامل داشته

باشند و بتوانند به خوبی از پس توصیف و تحلیل آن‌ها برآیند: ۱. سطح آموزشی زبان فارسی، ۲. سطح آموزشی فرهنگ مرتبط با زبان فارسی، ۳. سطح آموزشی ادبیات مرتبط با زبان فارسی.

توجه به یک نکته در این زمینه می‌توان بسیار راهگشا باشد: با توجه به اینکه اغلب دانشجویان ورودی به رشته زبان‌شناسی از ادبیات یا مترجمی انگلیسی هستند و در دوره کارشناسی دروس مرتبط با فرهنگ و ادبیات فارسی را نگذرانده‌اند، آیا رشته زبان‌شناسی، فارغ‌التحصیلان این رشته را در زبان فارسی نیز تا این حد ورزیده می‌نماید که بتوانند این زبان را از طریق بافت فرهنگی و ادبی آن آموزش دهند؟ به عبارت دیگر آیا یک فارغ‌التحصیل رشته زبان‌شناسی با توجه به واحدهای گذرانده شده در طول دوره کارشناسی ارشد و حتی دکتری تسلط لازم را بر زبان فارسی پیدا می‌کند به نحوی که زبان فارسی را برای آموزش دهندگان زبان فارسی یا کسانی که از فارسی هیچ نمی‌دانند با توجه به فرهنگ و بافت ادبی آن توصیف کند؟ واحدهایی که در دانشگاه‌های ایران برای دانشجویان زبان‌شناسی ارائه می‌شود با اندکی تفاوت در دانشگاه‌های مختلف به قرار زیر است:

نام درس	نوع واحد	تعداد واحد	نوع ارتباط با زبان فارسی
۱ مقدمات زبان‌شناسی	پیش‌نیاز	۲	غیرمستقیم
۲ آشناسی عمومی	پیش‌نیاز	۲	غیرمستقیم
۳ آمار و روش تحقیق علمی	پیش‌نیاز	۲	-
۴ اصول دستور زبان	پیش‌نیاز	۲	غیرمستقیم
۵ مبانی کامپیوتر	پیش‌نیاز	۲	-
۶ تاریخچه‌ی زبان‌های ایرانی	پیش‌نیاز	۲	مستقیم
۷ تاریخ زبان‌شناسی	پایه	۲	-
۸ دستور گشتاری	پایه	۴	-
۹ مکاتب جدید زبان‌شناسی	پایه	۲	-
۱۰ واج‌شناسی	پایه	۲	غیرمستقیم
۱۱ ساختواره	پایه	۲	غیرمستقیم
۱۲ اصول معنی‌شناسی	پایه	۲	غیرمستقیم
۱۳ روان‌شناسی زبان	تخصصی	۲	-
۱۴ زبان‌شناسی رایانه‌ای	تخصصی	۲	غیرمستقیم
۱۵ ساخت زبان فارسی	تخصصی	۲	مستقیم
۱۶ تجزیه و تحلیل کلام و کاربردشناسی	تخصصی	۲	غیرمستقیم
۱۷ جامعه‌شناسی زبان	تخصصی	۲	-
۱۸ شیوه‌ی استدلال نحوی	اختیاری	۲	-
۱۹ زبان‌شناسی تاریخی تطبیقی	اختیاری	۲	-
۲۰ گویش‌شناسی	اختیاری	۲	-

روشن است که از ۲۰ درس ارائه شده در مقطع کارشناسی ارشد زبان‌شناسی تنها دو درس ساخت زبان فارسی و تاریخچه زبان‌های ایرانی با زبان فارسی مستقیماً ارتباط دارند. اما بقیه درس‌ها یا ارتباط غیرمستقیم با زبان فارسی

ادبیات فارسی، زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی: سیری در تاریخ آموزش زبان فارسی / ۷۳۹

دارند یا اصلاً ارتباط ندارند. در مورد ادبیات و فرهنگ مرتبط با زبان فارسی نیز هیچ واحد درسی در این سرفصل‌ها پیش‌بینی نشده است. البته نکته بسیار مهم این است که دروسی نیز که با فارسی ارتباط غیرمستقیم دارند، معمولاً به زبان انگلیسی و برای زبان انگلیسی ارائه می‌شوند و در کنار آن به صلاحدید استاد به زبان فارسی هم پرداخته می‌شود. دروسی نیز وجود دارد که در این جدول به تسامح فرض کرده‌ایم می‌تواند با فارسی ارتباط غیرمستقیم داشته باشد. مانند زبان‌شناسی رایانه‌ای. اما از آنجا که زبان فارسی هنوز پیکره رایانه‌ای قابل اطمینانی ندارد و هنوز متخصصان رایانه نتوانسته‌اند مشکل کاراکترهای نویسه‌های فارسی را حل کنند، شرایط روشنی ندارد. مسأله وقتی پیچیده‌تر می‌شود که می‌بینیم اغلب ورودی‌های این رشته نیز مقطع کارشناسی را در یکی از رشته‌های زبان یا ادبیات انگلیسی گذرانده‌اند. شرایط در مقطع دکتری زبان‌شناسی هم بر همین منوال و حتی نامناسب‌تر است. در پایان تنها به یک نقل قول از استاد یارمحمدی بسنده می‌کنیم: «مطالبی که در رشته زبان‌شناسی به بچه‌ها یاد می‌دهند خیلی خاص و جزئی نگرانه است. متأسفانه این مفاهیم در بیرون دانشگاه به هیچ کار دانشجویان نمی‌آید و نمی‌توانند آن‌ها را دنبال کنند» (یارمحمدی، ۱۳۸۴: ۱۵).

منابع

- احمد، منیرالدین (۱۳۸۴)، نهاد آموزش اسلامی، ترجمه محمد حسین ساکت، تهران: نگاه معاصر.
- اصفهانی، ابوالفرج (۱۹۲۳)، الاغانی، بیروت: دارالکتب.
- ایمانپور، محمدتقی (۱۳۸۷)، «بررسی جایگاه زبان آرامی در دوره هخامنشی»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، شماره ۱۶۱
- بلاذری (۱۳۶۴)، فتوح البلدان، ترجمه آذرتاش آذرنوش، تهران: سروش.
- پاسل، وان (۱۳۶۵)، جایگاه زبان گفتاری و زبان نوشتاری در آموزش زبان، ترجمه ابوالحسن سروقد مقدم، در روش‌های آموزش زبان و مسائل زبان‌شناسی، مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- جاحظ (۱۹۴۸)، البیان و التبیین، به کوشش عبدالسلام هارون، بیروت: دارالکتب.
- چگنی، ابراهیم (۱۳۸۲)، فرهنگ دایره‌المعارفی زبان و زبان‌ها، لرستان، انتشارات دانشگاه لرستان.
- حاجی رستم‌لو، قدرت (۱۳۸۵)، «رد پای تهاجم فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی»، مجله علوم انسانی (دانشگاه امام حسین)، سال پانزدهم، آذر و دی، شماره ۶۶
- دوستی‌زاده، محمدرضا (۱۳۸۷)، «اهمیت انتقال فرهنگ در کسب مهارت‌های زبانی»، پژوهش زبان‌های خارجی، شماره ۶، صص ۸۴-۶۷.
- دینوری، ابوحنیفه (۱۸۸۸)، الاخبار الطوال، لیدن
- رحیمی، مهرک و یداللهی، سمانه (۱۳۸۸)، «نگرش مدرسان زبان به ترویج فرهنگ مصرفی غرب در کتب آموزشی زبان انگلیسی»، فصلنامه فرهنگی - دفاعی زنان و خانواده، سال پنجم، شماره ۱۶، تابستان.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۲)، تاریخ ایران بعد از اسلام، تهران: سخن.
- ژیرار، دنی (۱۳۶۵)، زبان‌شناسی کاربردی و علم آموزش زبان، ترجمه گیتی دیهیم، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ضیاءحسینی، محمد (۱۳۸۵)، اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، تهران: سخن.
- عبداللهیان، حمید و حسنی‌فر، آیدا (۱۳۹۱)، «تحلیلی بر بازنمایی ایدئولوژی و سبک زندگی در کتاب‌های آموزش زبان اینترچنج»، مطالعات فرهنگ - ارتباطات، سال سیزدهم، شماره بیستم، زمستان.

- قلقشندی (۱۹۶۳)، صبح العشی، قاهره: بی‌نا
- ماتسوخ، رودلف، ۱۳۴۱، «زبان آرامی در دوره هخامنشی»، شماره اول، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی
- مقدسی، ابوعبدالله محمد (۱۹۰۶)، احسن التقاسیم، لیدن.
- مک‌کی، فرانسیس (۱۳۶۵)، «علم زبان‌آموزی و زبان‌شناسی کاربردی»، ترجمه محمدرضا کربلایی مقدم، در روش‌های آموزش زبان و مسائل زبان‌شناسی، مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- مک‌کی، ویلیام فرانسیس (۱۳۷۰)، تحلیل روش آموزش زبان، ترجمه حسین مریدی، مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- نجفی، ابوالحسن (۱۳۸۰)، مبانی زبان‌شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی، تهران: نیلوفر.
- نرشخی (۱۳۶۲)، تاریخ بخارا، ترجمه قباوی (۵۲۲هـ.ق)، تلخیص محمدبن زفر (پس از ۵۷۴هـ.ق)، به کوشش مدرس رضوی، تهران: بی‌نا
- یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۸۴)، «گفتگوی سمت با دکتر لطف‌الله یارمحمدی»، در گرایش‌های نوین در زبان‌شناسی و آموزش زبان، ج ۱، تهران: سمت.
- Brown and Levinson, 1978. Penelope Brown and Stephen Levinson, *Universals in language usage: politeness phenomena*. In: Esther N. Goody, Editor, *Questions and politeness*, Cambridge University Press, Cambridge (1978), pp. 56–310 (Re-issued 1987 with corrections, new introduction and new bibliography) .
- Carrol, J. B. (1952), *The Study of Language, A Survey of Linguistics and Related Disciplines in America*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*.
- Coleman, A. (1934), *Experiments and Studies in Modern Language Teaching*, Chicago: Chicago U.P.
- Frye R. N. (1982), “The Aramaic Inscription of the Tomb of Darius”, *Iranica Antiqua*, no.17: 85-90.
- Hymes, D. (1972), *Communicative Competence*, in *Sociolinguistics*, eds.: J. Pride and J. Holmes, Harmondsworth, Pinguin.
- Rosenthal, F. (1986), “Aramaic”, *Encyclopedia Iranica*, II. . E. Yarshater, (edit.), Routledge and Kengan Paul, London, Boston and Henley.
- Savignon, S. (1997), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, New York: McGraw-Hill.
- Shaked, S. (1986), “Iranian Loanwoed in Middle Aramic”, *Encyclopedia Ianica*, II. E. Yarshater, (edit.), Routledge and Kengan Paul, London, Boston and Henley