

جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی؛ در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی

رضا مراد صحرایی^۱

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۶/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱/۱۸

چکیده

بررسی سیر تکوین برنامه‌های درسی و روش‌های آموزش زبان دوم/خارجی نشان می‌دهد آموزش دستور همواره یکی از مباحث جدی و چالش‌برانگیز برای برنامه‌ریزان و مدرسان زبان بوده است. در برخی از برنامه‌های درسی، دستور محور آموزش بوده و محتوای اصلی تلقی شده است؛ در حالی که در برخی دیگر، دستور به کلی کنار نهاده شده و معنا، محور برنامه‌های آموزش زبان بوده است. مطالعه پیشین برنامه‌ها و شیوه‌های آموزش زبان دوم/خارجی حاکی از شکل‌گیری سه رویکرد درباره آموزش دستور است. رویکرد اول، که عمدتاً در برنامه درسی دستوری یا ساخت‌گرا تجلی یافته است، دستور را محتوای اصلی برنامه درسی دانسته و آن را چهارچوب و قالب سازمان‌دهنده برنامه زبان آموزی در نظر می‌گیرد. این رویکرد بر تمرکز آشکار بر دستور و آموزش مستقیم آن تأکید داشته و اوج رواج آن دوره ساختگرایی، یعنی اواسط قرن بیستم تا دهه هفتاد این قرن، بوده است. رویکرد دوم، که نقطه مقابل رویکرد تمرکز بر دستور است، بر معنا و نقش‌های زبانی تأکید دارد. در این رویکرد، آموزش دستور به کلی کنار نهاده شده و تبادل معنا محور اصلی برنامه زبان آموزی است. این رویکرد نیز در اواخر دهه هفتاد قرن بیستم مطرح و در دو دهه پایانی این قرن به اوج اعتبار خود رسید. رویکرد سوم، با اتخاذ موضعی بینابین بر آموزش دستور در کنار معنا و در رابطه فرایندی تأکید دارد. این رویکرد نیز در اواخر قرن گذشته مطرح شد و عمدتاً در الگوی آموزشی تکلیف محور مطرح گردیده است. شواهد مختلف حاکی از آن است که اتخاذ رویکردهای مختلف درباره آموزش دستور ناشی از تعاریف متفاوتی است که برای این بخش از زبان ارائه شده است. این تعاریف شامل دستور ذهنی، دستور زبان‌شناختی، دستور توصیفی، دستور معیار، دستور معلم و دستور آموزشی است. سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که با توجه به اهداف بنیادی آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان، کدام دستور را باید آموزش داد و کدام یک از سه رویکرد فوق برای دستیابی به این هدف مناسب‌تر است. برای این منظور، ابتدا سیر تکوین دیدگاه‌های آموزش زبان بررسی خواهد شد. سپس،

۱. دانشیار گروه زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه علامه طباطبائی - تهران: ایران

بازتاب این دیدگاه‌ها در برنامه‌های درسی آموزش زبان مورد بحث قرار خواهد گرفت. در ادامه، دستور آموزشی و ویژگی‌های آن بحث خواهد شد. در بخش پایانی نیز تلاش خواهد شد تا متناسب با اهداف بنیادی آموزش زبان فارسی، الگویی برای تدوین محتوای دستوری و آموزش دستور زبان فارسی پیشنهاد گردد.

واژگان کلیدی: دستور، زبان فارسی، برنامه درسی، دیدگاه تمرکز بر دستور، دیدگاه تمرکز بر معنا، دستور آموزشی

مقدمه

دستور جزء لاینفک زبان است که نحوه آموزش آن همواره یکی از مسائل اصلی و بحث‌انگیز در رویکردهای زبان‌آموزی بوده است. ریشه این مسأله به آنجا بازمی‌گردد که هر یک از این محققان از زاویه متفاوتی به دستور و ماهیت حقیقی آن نگریسته و در نتیجه راهبردهای متفاوتی برای آموزش آن ارائه نموده‌اند. لارسن فریمن (۲۰۰۹) هفت تعریف مختلف دستور را به شرح زیر برشمرده است:

۱. **دستور زبان ذهنی:** یک نظام ذهنی درونی که جملات جدید را تولید و تفسیر می‌کند.
 ۲. **دستور زبان دستوری:** مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها در رابطه با صورت‌های زبانی و کاربرد آنها در یک زبان خاص.
 ۳. **دستور توصیفی یا تشریحی:** توصیف سخنان بومی یک زبان از رفتار زبانی.
 ۴. **دستور زبان شناختی:** تمرکز بر روی یک نظریه زبان‌شناختی معین.
 ۵. **دستور معیار:** دستورالعملی که مربوط به ساختارهای اصلی یک زبان است.
 ۶. **دستور آموزشی:** ساختارها و قوانین گردآوری‌شده برای اهداف آموزشی و ارزشیابی.
 ۷. **دستور راهنما (دستور معلم):** ساختارها و قوانین گردآوری‌شده با اهداف آموزشی برای معلمان که معمول جامع‌تر و تفصیلی‌تر از دستور آموزشی است.
- تنوع کارکردها و تعاریف دستور باعث ابهام در ماهیت اصلی آن و در نتیجه التقاط در جهت‌گیری مدرسان آموزش زبان و مؤلفان کتاب‌های درسی شده است. این وضعیت

به‌ویژه در مورد کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان صادق است. در هیچ‌یک از این کتاب‌ها معلوم نشده است که مؤلف از چه منظری به دستور نگریسته و بر پایه چه اصولی به گزینش و چینش محتوای دستوری پرداخته است.

بنابراین، وقتی از دستور زبان فارسی صحبت می‌کنیم، ابتدا باید معلوم کنیم از چه زاویه‌ای به این پدیده نگریسته‌ایم. نکته مسلّم این است که دستور زبان‌های ذهنی، دستوری، توصیفی، زبان‌شناختی و حتی دستور زبان معیار، نمی‌توانند محتوای مناسبی برای آموزش دستور زبان فارسی، به‌ویژه به خارجی‌ان، باشند زیرا اساساً برای دستیابی به چنین هدفی تدوین نشده‌اند. تاکنون بیش از ۲۳۰ عنوان کتاب برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، در قالب حدود ۳۵ درسنامه مختلف و تعدادی کتاب منفرد، به رشته تحریر درآمده (ن. ک. دبیرمقدم و همکاران، ۱۳۹۰) که بررسی محتوایی آن‌ها نشان می‌دهد آموزش دستور فاقد جهت‌گیری مشخص بوده و کمترین بهره را از یافته‌های حوزه مطالعاتی آموزش زبان دوم/خارجی برده است.

سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که با توجه به اهداف بنیادی آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان، کدام دستور را باید آموزش داد و برای آموزش این دستور از چه رویکردی باید بهره گرفت. برای این منظور، ابتدا نگاهی خواهیم انداخت به سیر تکوین دیدگاه‌های آموزش زبان، البته با تمرکز بر جایگاه و نحوه آموزش دستور. سپس، بازتاب این دیدگاه‌ها را در برنامه‌های درسی آموزش زبان خواهیم کاوید تا از این طریق سیر تکوین برنامه‌های درسی نیز نمایان شود. در ادامه به معرفی دستور آموزشی و مبانی نظری آن خواهیم پرداخت. در بخش پایانی نیز تلاش شده است تا متناسب با اهداف بنیادی آموزش زبان فارسی، الگویی برای تدوین محتوای دستوری و آموزش دستور زبان فارسی پیشنهاد گردد.

پیشینه پژوهش: سیر تکوین روش‌های آموزش زبان

دیدگاه‌های آموزش زبان همواره بین دو شیوه ترکیبی^۱ و تحلیلی^۲ در نوسان بوده‌اند (لانگ^۳، ۲۰۰۹). دیدگاه ترکیبی دیدگاهی است که بر اهمیت دستور نسبت به معنا تأکید داشته و محور اصلی آموزش زبان را تمرکز بر دستور می‌داند. در این دیدگاه، وظیفه اصلی معلم آموزش و تمرین دستور و کنترل تولیدات زبان آموزان است و به نقش ارتباطی زبان توجه چندانی ندارد (ویلیس و ویلیس^۴، ۲۰۰۷). کلیه رویکردهای موسوم به *مد/اخله‌جویانه*^۵، مثل دستور-ترجمه^۶ و شنیداری گفتاری^۷، تابع همین دیدگاه هستند (لانگ^۳، ۲۰۰۹). روش سه مرحله‌ای تشریح، تمرین، تولید^۸ که پرستفاده‌ترین روش سنتی در آموزش دستور است، تابع همین دیدگاه است. در مرحله اول این روش، نکات دستوری تشریح می‌شوند؛ این مرحله گاهی با اشاراتی به تفاوت‌های بین زبان اول و زبان دوم همراه است. در مرحله دوم دانش‌آموزان ساختارهای دستوری را، با سرمشق‌های شفاهی و مسائل کتبی، تمرین می‌کنند. در مرحله سوم به دانش‌آموزان فرصت‌های مکرری برای کاربرد ارتباطی دستور زبان باهدف ارتقاء سطح دقت و سرعت کاربرد آن‌ها، داده می‌شود (شین، ۲۰۰۳). اگرچه افراد زیادی به این روش دستور زبان را آموختند، اما حقیقت این است که کمتر کسی با این روش زبان را یاد می‌گیرد. آنچه در این روش اتفاق می‌افتد آموزش درباره زبان است نه آموزش زبان، زیرا زبان‌آموزان، در زمان ایجاد ارتباط، قادر به استفاده از دانش دستوری خود نیستند. لارسن فریمن (۲۰۰۳)، این پدیده را مسئله *دانش ناکار/ نامیده* و الیس^۹ (۱۹۹۳) نیز آن را مسئله *قابلیت یادگیری*^{۱۱} نامیده است.

1. synthetic
2. analytic
3. Long
4. Willis and Willis
5. interventionist
6. grammar-translation
7. Audio lingualism
8. Present, Practice, Produce (PPP)
9. inert knowledge problem
10. Ellis
11. learnability problem

اما در دیدگاه تحلیلی، تمرکز بر نقش‌های زبانی و تبادل معنا است. در این دیدگاه، معلم به جای کنترل، فرایند آموزش را تسهیل و هماهنگ می‌کند و هدف از آموزش زبان نیز آموزش دستور نیست بلکه هدف ایجاد ارتباط از طریق تمرکز بر معنا است (ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷). لارسن فریمن (۲۰۰۹: ۵۲۴) کلیه دیدگاه‌های غیر مداخله‌جویانه، مثل روش طبیعی^۱ و غوطه‌وری^۲ را تابع همین دیدگاه دانسته است. ریشه این دیدگاه به مطالعات کرشن^۳ (۱۹۸۲ و ۱۹۸۵) برمی‌گردد. وی بر پایه یک مجموعه پژوهش که به مطالعات ترتیب تکواژ^۴ معروف‌اند (همان منبع)، فرضیه ترتیب طبیعی^۵ را مطرح کرد که مطابق آن دستور در روندی طبیعی و غیر مداخله‌جویانه فراگرفته می‌شود و آموزش صریح دستور زبان تأثیر چندانی در این روند طبیعی ندارد، لذا یادگیری قوانین و قواعد دستوری هیچ‌وقت نمی‌تواند منجر به فراگیری زبان و روانی ارتباط شود. وی با طرح فرضیه درونداد قابل فهم^۶ نیز، بر این ایده تأکید نمود که تنها راه فراگیری دستور زبان، قرار گرفتن در معرض درونداد قابل فهم از زبان مقصد، در شرایط مناسب عاطفی است؛ جایی که درونداد به شکل ظرفی با سطح مهارت دانش آموز تنظیم شده است. کرشن معتقد است اگر این درونداد به میزان کافی موجود و درک شود، دستور زبان مورد نیاز به صورت ناخودآگاه، فراگرفته می‌شود و نیازی به آموزش صریح ندارد. لانگ^۷ (۱۹۸۳) نیز، همسو با کرشن، فرضیه تعامل^۷ را پیشنهاد نمود که بر اهمیت تجربه زبان، نه مطالعه زبان، تأکید می‌نماید. لانگ^۸ (۲۰۰۰)، ترزا پیکا^۹ (۱۹۹۴) و سوزان گس^۹ (۱۹۹۷) نیز در همین راستا، فرضیه تعامل محاوره‌ای^{۱۰} را ارائه نموده‌اند. مطابق این فرضیه، تعامل محاوره‌ای شرط لازم، اگر نگوییم شرط کافی،

1. natural
2. immersion
3. Krashen
4. Morpheme Order Studies
5. natural order hypothesis
6. comprehensible input hypothesis
7. interaction hypothesis
8. Pica, T
9. Gass, S.
10. conversational interaction

برای فراگیری زبان دوم است. در گونه افراطی این دیدگاه که در دهه‌های پایانی قرن بیستم مطرح شد، آموزش دستور به‌طور کلی کنار گذاشته شد.

تا اینجا با دو دیدگاه دستور-محور یا مداخله‌جویانه و معنا-محور یا غیر مداخله‌جویانه که به ترتیب بر محوریت دستور و محوریت معنا در آموزش زبان تأکید دارند، آشنا شدیم. تفاوت این دو دیدگاه به خاستگاه نظری آن‌ها بر می‌گردد. در حقیقت، دیدگاه‌های دستور-محور ریشه در نظریهٔ زبان‌شناسی صورت‌نگرا^۱ دارند؛ در حالی که دیدگاه‌های معنا-محور حاصل نظریهٔ زبان‌شناسی نقش‌گرا^۲ یا ارتباطی هستند. اگرچه دیدگاه معنا-محور در اعتراض به دیدگاه دستور-محور و برای رفع نواقص آن مطرح شد، اما شواهد تجربی نشان می‌دهد که حذف کامل دستور از محتوای آموزشی نیز نوعی نقصان است. حذف دستور بدان معنا است که ما همهٔ اشتباهات زبان‌آموزان را بخشی از فرایند طبیعی فراگیری زبان تلقی نموده و آن‌ها را اصلاح نماییم؛ این در حالی است که اشتباهات زبان‌آموزان همگی طبیعی نیستند. برخی از این اشتباهات، توانشی و برخی کنشی‌اند. اشتباه توانشی که در زبان‌شناسی مقابله‌ای^۳، خطأ^۴ نامیده می‌شود، حاصل فرایند طبیعی زبان‌آموزی است و نیازی به اصلاح ندارد؛ اما اشتباه کنشی به نحوهٔ کاربرد زبان برمی‌گردد و اگر اصلاح نشود روند زبان‌آموزی را با کندی و حتی گاهی، با اختلال مواجه می‌کند. ریشهٔ تمایز دو گانهٔ خطأ/اشتباه^۵ نیز به همین نکته برمی‌گردد. این ملاحظات باعث طرح پدیدهٔ بازخورد^۶ در رویکردهای مختلف آموزش زبان گردید. اینکه چه نوع خطایی را اصلاح کنیم و چگونه اصلاح کنیم، باعث بازنگری در هر دو دیدگاه دستور-محور و معنا-محور گردید. تجربهٔ آموزشی ما نشان می‌دهد که زبان‌آموزان به بازخورد اصلاحی یا شواهد منفی نیاز دارند و این به معنای آموزش حساب‌شده و اصولی دستور زبان است. لانگ و لارسن فریمن (۱۹۹۱) این نکته را اثبات کردند که آموزش درست دستور به فراگیری طبیعی شتاب می‌دهد.

-
1. formal linguistics
 2. functional linguistics
 3. contrastive linguistics
 4. error
 5. error/mistake
 6. feedback

یکی از شیوه‌های آموزش اصولی دستور تقویت درونداد^۱ است. شروود و اسمیت^۲ (۱۹۹۷)، تقویت بصری متون آموزشی کتبی (کدگذاری رنگی، خط‌کشی زیر کلمات، استفاده از حروف پررنگ‌تر و بزرگ‌نویسی حروف) را به‌عنوان تلاشی جهت نمایان‌تر کردن برخی ویژگی‌های درونداد، پیشنهاد می‌کند. تقویت درونداد برای گفتار نیز قابل استفاده است. برای مثال، دست‌کاری‌های آوایی مانند تکرار شفاهی می‌تواند زبان‌آموز را در توجه به ساختارهای دستوری ورودی، کمک نمایند.

شیوه دیگر آموزش اصولی دستور طوفان درونداد^۳ یا برجسته‌سازی است. برای مثال، بحث پیرامون رویدادهای تاریخی فرصت‌های زیادی در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد تا به زمان ماضی افعال توجه کنند. در کنار تکرار بیشتر برخی ویژگی‌ها و به تبع آن نمایان‌تر شدن آن‌ها، طوفان درونداد می‌تواند تولید یک ساختار خاص را برجسته‌تر و روان‌تر نماید. برجسته‌سازی نحوی، تمایل گوینده است به تولید یک ساختار بیشتر گفته شده یا شنیده شده (مکی و گس، ۲۰۰۶).

تولید برون‌داد^۴ شیوه دیگری برای آموزش اصولی دستور است. این شیوه را سواين (۱۹۸۵، ۱۹۹۵، ۲۰۰۵) مطرح و بسط داد. به اعتقاد وی، برون‌داد قابل درک^۵ زبان‌آموز را مجبور به حرکت از پردازش معنایی درونداد به پردازش نحوی و متعاقباً تولید برون‌داد می‌کند (شهاده^۶، ۲۰۰۳، توث^۷، ۲۰۰۶). برون‌داد قابل فهم، باعث توجه زبان‌آموزان به ویژگی‌های زبان مقصد می‌گردد؛ مخصوصاً «توجه به آنچه نمی‌دانند، یا تنها اندکی می‌دانند» (سواين^۸، ۱۹۹۵).

-
1. input enhancement
 2. Schmidt & Frota
 3. output flood
 4. output production
 5. comprehensible output
 6. Shehadeh
 7. Toth
 8. Swain

لارسن فریمن (۲۰۰۱، ۲۰۰۳) ایده‌ی دستور زبان پویا^۱ و^۲ را ارائه کرد؛ یعنی توانایی استفاده دقیق، معنادار و مناسب از ساختارهای دستوری به مثابه هدف مناسب برای آموزش دستور زبان. استفاده از واژه پویا^۳ مبین فرآیند پویای کاربرد دستور زبان است. به اعتقاد لارسن فریمن (۲۰۰۹: ۵۲۶) زبان‌آموزان باید کاربرد معنادار دستور را تمرین کنند تا از این طریق، انتقال مناسب، یعنی تبدیل کردن دانش خبری^۳ به دانش کاربردی^۴ به وقوع بپیوندد. علاوه بر کاهش فاصله بین دانش خبری و دانش کاربردی، آموزش اصولی دستور باعث می‌شود زبان‌آموز به شکاف بین ویژگی‌های جدید یک ساختار و تفاوت آن با زبان میانی^۵ توجه کند (اشمیت و فروتا^۶، ۱۹۸۶). الیس (۱۹۹۸، ۲۰۰۶) این مزیت آموزش دستور را توجه به شکاف^۷ نامیده است. آموزش دستور زبان، همچنین، باعث تعمیم دانش زبان‌آموزان به ساختارهای جدید می‌شود (گس، ۱۹۸۲). از آنجا که زبان کلاس درس، لزوماً تمام ساختارهای دستوری که زبان‌آموز نیازمند دریافت آنهاست را پوشش نمی‌دهد، نقش دیگر آموزش دستور زبان می‌تواند پر کردن شکاف موجود در داده‌ها باشد (اسپادا و لایت‌باون^۸، ۱۹۹۳).

بر اساس آنچه تا اینجا بحث شد، می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که پیوستار دوسویه روش‌های آموزش زبان که لانگ (۲۰۰۹: ۲۷۳-۲۷۴) از آن به پاندول روش‌شناسی^۹ آموزش زبان یاد می‌کند، دیگر از نوسان بازایستاده و به جای تمرکز مطلق (افراطی) بر دستور یا معنا، به رویکرد منطقی آموزش اصولی دستور رسیده است. این رویکرد اصولی در دیدگاه آموزشی تکلیف-محور^{۱۰} تجلی یافته است. در بخش بعد، جایگاه دستور را در برنامه‌های درسی بررسی خواهیم کرد تا شرایط برای معرفی دستور آموزشی فراهم گردد.

1. grammaring

۲. این برابر نهاد مفهومی را نخستین بار یکی از دانشجویانم، خانم سپیده سیاوشی، پیشنهاد نمود.

3. declarative knowledge

4. procedural knowledge

5. inter language

6. Schmidt & Frota

7. notice the gap

8. Lightbown & Spada

9. methodological pendulum

10. Task-Based Language Teaching (=TBLT)

بحث و نتیجه‌گیری

دستور در برنامه‌های درسی: دستور و جایگاه آن در برنامه‌های درسی، نقش تعیین‌کننده‌ای در سیر تکوین این برنامه‌ها داشته است. شاید بتوان ادعا کرد که هر تحولی که در این زمینه رخ داده، منشأ آن تلاش برای یافتن جایگاه مناسبی برای دستور بوده است، اگرچه گاهی این تلاش‌ها افراطی بوده و حتی به حذف دستور از برنامه‌های آموزش زبان منجر شده است. بررسی مفاهیم بنیادی این حوزه مطالعاتی به روشنی نشانگر اهمیت دستور در جهت‌گیری‌های محققان برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان دوم/خارجی است. در ادامه بحث، این نکته را بیشتر بررسی می‌کنیم.

در پیشینه مطالعات مربوط به برنامه‌های درسی، دو تمایز کلی مطرح شده که می‌تواند مبنای قابل اعتمادی برای تفکیک برنامه‌های درسی، حداقل به لحاظ نظری، باشد. تمایز اول مربوط به محتوای برنامه درسی است و بین دو مفهوم جزء^۱ و توالی^۲ مطرح شده است. مفهوم جزء ناظر به محوریت دستور و ساخت‌های دستوری است و مفهوم توالی نیز مبنای اهمیت معنا است. این تمایز به حدی در طراحی برنامه درسی مهم است که رایبسون (۲۰۰۹: ۲۹۴) طراحی برنامه درسی را اساساً به معنای تصمیم‌گیری درباره اجزاء فعالیت کلاسی و توالی اجرای آن‌ها می‌داند. بر این اساس، برنامه‌های درسی در نگاهی کلان یا دستور-محور هستند یا معنا-محور. در تمایز دوم که مربوط به نقش زبان آموز در طراحی برنامه درسی است، برنامه‌های درسی به دو گروه برنامه‌های ترکیبی^۳ و برنامه‌های تحلیلی^۴ تقسیم می‌شوند. در این تمایز نیز، ترکیبی عمدتاً به معنای دستوری و تحلیلی به مفهوم معنایی است. این تمایز را نخستین بار ویلکینز^۵ (۱۹۷۶) مطرح کرد. برنامه درسی ترکیبی بر برخی از عناصر خاص نظام زبانی مثل ساخت‌های دستوری و نقش‌های زبانی تأکید دارد که به صورت پشت سر هم در یک توالی خطی قرار می‌گیرند (رایبسون، ۲۰۰۹: ۲۹۵) و

-
1. unit
 2. sequence
 3. synthetic
 4. analytic
 5. Willkins
 6. Robinson

زبان آموز در کاربرد واقعی باید این عناصر (= اجزاء) را با هم ترکیب کند (همان منبع: ۲۹۶). این ساخت‌ها از ساده و پربسامد به مشکل و کم بسامد دسته‌بندی می‌گردند. در مقابل، برنامه‌درسی تحلیلی، بر کاربرد همه جانبه زبان در فعالیت‌های ارتباطی تأکید نموده و زبان را به اجزاء کوچک‌تر تقسیم نمی‌کند. این برنامه‌درسی به روند تکوین نظام‌های بین‌زبانی^۱ توجه نموده و ویژگی‌های زبان آموزان، از جمله سبک‌های یادگیری و استعداد و انگیزه آن‌ها را در طراحی محتوای برنامه‌درسی مورد توجه قرار می‌دهد.

کراهنکه^۲ (۱۹۸۷: ۹-۱۴) بر مبنای میزان تأکید هر یک از برنامه‌های درسی بر دستور یا معنا، آن‌ها را به شش نوع تقسیم نموده که عبارتند از: ۱) برنامه‌درسی ساخت‌گرا^۳، ۲) برنامه‌درسی نقشی/مفهومی^۴، ۳) برنامه‌درسی موقعیتی^۵، ۴) برنامه‌درسی مهارتی^۶، ۵) برنامه‌درسی تکلیف‌محور^۷ و ۶) برنامه‌درسی محتوا-محور^۸. در این تقسیم‌بندی برنامه‌درسی ساخت‌گرا نمونه‌اعلای تمرکز بر دستور و دو برنامه‌درسی تکلیف‌محور و محتوایی نیز نمونه‌های اعلای تمرکز بر معنا هستند.

نونان^۹ (۱۹۹۹: ۱۲) نیز برنامه‌های درسی را به دو گروه محصول‌گرا^{۱۰} و فرایند‌گرا^{۱۱} تقسیم کرده است. وی برنامه‌های دستوری و مفهومی-نقشی را که بر نتیجه و خروجی نهایی آموزش تأکید دارند، محصول‌گرا (همان منبع: ۲۸-۳۵) دانسته و برنامه‌های تکلیف-محور و محتوایی را نیز ذیل برنامه‌های فرایند‌گرا قرار داده است. وی همزمان به تمایز ترکیبی/تحلیلی نیز اشاره داشته و به‌طور کلی برنامه‌های محصول‌گرا را ترکیبی و برنامه‌های فرایند‌گرا را تحلیلی به‌شمار آورده است.

1. interlanguage systems
2. Krahnke
3. structural
4. notional/functional
5. situational
6. skill-based
7. task-based
8. content-based
9. Nunan
10. product-oriented
11. process-oriented

رابینسون (۲۰۰۹) نیز بر پایه تمایز ترکیبی/تحلیلی، برنامه‌های درسی را به دو گروه برنامه‌های سنتی و برنامه‌های نوین تقسیم نموده است. وی برنامه درسی دستوری^۱ و برنامه درسی مفهومی-نقشی را جزو برنامه‌های سنتی و برنامه‌های ساختاری، واژگانی^۲، مهارتی و تکلیفی (= تکلیف‌محور) را از برنامه‌های نوین به حساب می‌آورد.

از نکات فوق به وضوح می‌توان دریافت که مهمترین عامل متمایز کننده برنامه‌های درسی میزان تأکید هر یک از آن‌ها بر دستور یا معنا است؛ به عبارت دیگر، در حوزه برنامه‌های درسی نیز ما شاهد شکل‌گیری دو دیدگاه کلی تمرکز بر دستور و تمرکز بر معنا هستیم و سایر برنامه‌های درسی نیز بر حسب میزان توجه به هر یک از دو مقوله دستور و معنا دارای رابطه‌ای پیوستاری به شکل زیر هستند:



نمونه‌ی اعلا‌ی برنامه‌های درسی صورت‌گرا، برنامه‌ی درسی دستوری است. هر چه از محوریت صورت کاسته و بر نقش و معنا تأکید شود، برنامه‌ی درسی نقش‌گراتر، متوالی‌تر، فرایندی‌تر و تلفیقی‌تر می‌شود و بالعکس. نمونه‌ی اعلا‌ی برنامه‌های درسی معنا/نقش‌گرا برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور است.^۳ یلدن^۴ (۱۹۸۳) نیز بر اساس معیار دو گانه‌ی صورت/نقش برنامه‌های درسی را در چهار گروه دوتایی قرار داده که عبارتند از (۱) ترکیبی-تحلیلی^۵،

1. grammatical

2. lexical

۳. همان‌طور که قبلاً گفته شد، پیوستار کرنکه (۱۹۸۷: ۱۲)، از صورت به نقش، به ترتیب شامل برنامه‌های ساختاری (= دستوری)، مفهومی-نقشی، موقعیتی، مهارتی، تکلیف‌مدار و محتوایی است. به اعتقاد این نگارنده، رویکرد کلی کرنکه محصول‌گرایی است و این ویژگی بر دیدگاه او تأثیر گذاشته است. به همین دلیل، در پژوهش حاضر، از تقسیم‌بندی رابینسون (۲۰۰۹) برای پیگیری سیر تکوین برنامه‌های درسی استفاده شده است. با این وجود، برای ایجاد نوعی یکدستی بین تقسیم‌بندی‌های موجود، برنامه‌ی درسی موقعیتی نیز در پیوستار فوق جایابی شده است. این برنامه‌ی درسی دارای سابقه‌ی طولانی در آموزش زبان است، اما محتوای موقعیتی غالباً در قالب دیگر برنامه‌های درسی عرضه شده است و امروزه کمتر آن را یک برنامه‌ی مستقل به حساب می‌آورند. برنامه‌ی درسی محتوایی نیز که ناظر به آموزش زبان با اهداف ویژه است، تعمداً در مقاله حاضر بحث نشده است.

4. Yalden

5. synthetic- analytic

۲) صوری-نقشی^۱، ۳) ساخت‌گرا-بافت‌گرا^۲ و ۴) دستوری-ارتباطی^۳. محوریت برنامه اول در هر یک از این دوتائی‌ها دستور و تأکید برنامه دوم بر معنا است. سیر تکوین برنامه‌های درسی در هفتاد سال گذشته به گونه‌ای بوده که به تدریج نقش معنا برجسته‌تر و جایگاه دستور ابتدا کم‌رنگ‌تر و در دهه اخیر منطقی‌تر شده است. این به معنای فرایندی شدن برنامه‌های درسی و اهمیت یافتن برنامه‌های تحلیلی نسبت به برنامه‌های ترکیبی است. محققان مختلف، از جمله لانگ (۲۰۰۰ و ۲۰۰۷)؛ لانگ و کروکس (۱۹۹۳)؛ لانگ و راینسون (۱۹۹۸)؛ اسکهان^۴ (۱۹۹۶ و ۱۹۹۸)؛ اسکهان و فاستر (۲۰۰۱)، به استناد پژوهش‌ها و یافته‌های مربوط به فراگیری زبان دوم، برنامه‌های تحلیلی، به‌طور عام و برنامه درسی تکلیف‌محور، به‌طور خاص را گزینه مطلوب در میان سایر برنامه‌های درسی دانسته‌اند.

شواهد مختلف نشان می‌دهد که یادگیری زبان دوم غیرخطی و انباشتی است نه خطی و افزایشی. این یافته‌ها، همچنین نشان داده‌اند که بین قابلیت یادگیری^۵ و توالی آموزش می‌توان رابطه اثربخش ایجاد کرد. به همین دلیل، تغییر رویکرد از برنامه‌های ترکیبی به برنامه‌های تحلیلی که مهمترین تجلی آن در نحوه گزینش و چینش بخش‌های مختلف برنامه آموزش زبان است، همچنان ادامه دارد و روزه‌روز رد پای رویکردهای جدیدتر مثل نظریه پردازش اطلاعات و فرضیه پردازش شناختی در آن پررنگ‌تر می‌شود.

تمایل کلی حرکت از برنامه‌های دستوری به برنامه‌های معنایی/ارتباطی، چند جهت‌گیری مهم و بنیادی را به دنبال داشته که خروجی آن اهمیت یافتن مجدد دستور، اما این بار با رویکردی سنجیده و اصولی، بوده است. این جهت‌گیری‌ها عبارتند از:

- ۱) محوریت یافتن معنا و منطقی‌تر شدن جایگاه دستور؛
- ۲) تحلیلی و ارتباطی‌تر شدن محتوای برنامه‌های درسی؛
- ۳) تمرکز بیشتر بر فرایند انجام تکالیف به‌جای محصول و نتیجه آن

-
1. formal-functional
 2. structural-contextual
 3. grammatical-communicative
 4. Skehan
 5. learnability

۴) حرکت از محوریت جزءهای زبانی به توالی‌های زبانی؛ یعنی تلفیق و درهم‌تنیدگی محتوا به جای ترکیب و جزء جزء بودن آن.

همانطور که ملاحظه می‌شود در هر دو حوزه روش‌شناسی آموزش زبان و برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان جهت‌گیری اساسی تمرکز بر نقش ارتباطی زبان و تأکید بر آموزش منطقی دستور بوده است. این تغییر و تحول، طرح دیدگاه آموزشی تکلیف‌محور را در پی داشته است. به علاوه، فراز و فرودهای مختلف، برنامه‌ریزان درسی را به تعریف جدیدی از دستور رسانده که به آن دستور آموزشی می‌گویند. این همان دستوری است که در چرخه‌ای منطقی، باید در کنار معنا مورد توجه قرار گیرد. لارسن فریمن (۲۰۰۳، ۲۰۰۱) این دستور را دستور زبان پویا نامیده و اساساً حاصل نگاه منطقی به نقش و جایگاه دستور در فرایند ارتباط زبانی است. در بخش بعد با ویژگی‌های این دستور آشنا می‌شویم.

دستور آموزشی: همان گونه که در بخش‌های پیشین گفته شد، بازگشت مجدد دستور به برنامه‌های درسی آموزش زبان با یک بازتعریف همراه بوده است؛ به عبارت دیگر، آن دستوری که اکنون بر ضرورت آموزش آن تأکید می‌شود، همان دستوری نیست که در دیدگاه‌های صورت‌محور مثل روش تشریح، تمرین، تولید (PPP) یا برنامه درسی دستوری مطرح بود. به علاوه، این دستور بر خلاف دستورهای ذهنی و زبان‌شناختی انتزاعی نیست. همچنین، این دستور، بر خلاف دستورهای تجویزی و توصیفی، صرفاً سیاهه‌ای از قواعد و بایدها و نبایدها نیست. این دستور کاربردی و آموزشی است و دارای ویژگی‌های خاص خود است.

اولین ویژگی دستور آموزشی این است که بر انطباق صورت، معنا و کاربرد تأکید دارد. دستور آموزشی، منبع و سرچشمه‌ای برای ساخت و تبادل معنا و کاربرد-محور^۱ است. یکی از خاستگاه‌های نظری دستور آموزشی، نظریه نقش‌گرا-نظام‌مند^۲ (هلیدی^۳ ۱۹۹۴) است. مطابق این نظریه، سه نوع معنا در ساختار دستوری قابل تشخیص است که عبارتند از

1. usage-based
2. Functional-Systemic Grammar
3. Halliday

۱. معنای اندیشگانی^۱ (چگونه تجربه و افکار درونی ما نشان داده می‌شوند)، ۲. معنای میان فردی^۲ (چگونه ما با دیگران از طریق زبان ارتباط برقرار می‌کنیم) و ۳. معنای متنی^۳ (چگونه در متون گفتاری و نوشتاری انسجام به وجود می‌آید). در دستور آموزشی به رابطه بین هر یک از این سه معنا و ساخت دستوری مورد نیاز برای بازنمایی آن‌ها توجه می‌شود؛ بنابراین، قواعد دستور آموزشی، همانند قواعد دستور نقشگرا، بیش از آنکه مقدم بر استفاده از زبان باشند، از دل استفاده از زبان بیرون می‌آیند (بای بی^۴، ۱۹۸۵، ۲۰۰۶؛ کرافت^۵، ۱۹۹۱؛ گیون^۶، ۱۹۹۵؛ گلدبرگ^۷، ۱۹۹۵؛ هاپر^۸، ۱۹۸۸؛ لنگاکر^۹، ۱۹۸۷). بر اساس همین ویژگی است که دستور آموزشی دیگر با چالش انتقال مواجه نیست، زیرا قواعد آن در فرایندی عرضه می‌شوند که به راحتی به ساحت کاربرد انتقال می‌یابند.

دومین ویژگی دستور آموزشی این است که پیکره-بنیاد^{۱۰} است. این بدان معنا است که قواعد این دستور از قبل طراحی شده و ذاتی نیستند، بلکه بر پایه نیاز زبان آموز و تحلیل پیکره‌های زبانی تدوین می‌گردند. این ویژگی نیز، ضمن ایجاد انطباق بین صورت (=دستور) و معنا (=کارکرد)، منجر به انتقال مناسب و باشتاب می‌شود. بر اساس نتایج، تحلیل پیکره‌ای است که رابطه بین ساخت‌های دستوری و نقش‌ها و مفاهیم زبانی نمایان می‌شود. به عنوان مثال، اینکه برای آموزش نقش زبانی معرفی کردن چه ساختی بهترین گزینه است، از طریق همین تحلیل‌های پیکره‌ای معلوم می‌گردد. بی تردید، اگر محتوای دستوری کتاب‌های آموزش زبان فارسی بر پایه رابطه منطقی نقش‌ها/ مفاهیم زبانی و ساخت‌های دستوری تدوین شود، یادگیری آن سریع و با ثبات خواهد بود.

1. ideational
2. interpersonal
3. textual
4. Bybee
5. Croft
6. Givon
7. Goldberg
8. Hopper
9. Langacker
10. corpus-based

ویژگی سوم دستور آموزشی این است که می‌تواند به‌عنوان یک قالب سازمان‌دهنده، فرایند گزینش و چینش محتوا را تسهیل و هدف‌مند سازد. پر واضح است که اگر قالب متناسب با نیاز طراحی شده باشد محتوای آن نیز برای رفع نیاز تدوین خواهد شد. چهارمین ویژگی دستور آموزشی این است که گزینش و چینش محتوای آن به گونه‌ای صورت می‌پذیرد که شکاف توجه (الیس، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۶) و خلأ بین دانش خبری و دانش کاربردی به حداقل می‌رسد و زبان آموز آنچه را آموخته در ارتباط نیز بکار می‌برد. تنظیم محتوا، بر پایه ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری، پنجمین ویژگی دستور آموزشی است. این بدان معنا است که در این دستور، تدوین محتوا، نه بر اساس سادگی و پیچیدگی زبانی، بلکه بر اساس میزان سهولت پردازشی صورت می‌گیرد. به‌علاوه، محتوای این دستور با ترتیب طبیعی فراگیری زبان نیز همساز است. به‌عنوان مثال، از حیث پردازش پذیری^۱ و ترتیب طبیعی، در آموزش دستور زبان فارسی باید جملات امری را پیش از جملات خبری و سؤالی آموزش داد. این نکته در هیچ یک از کتاب‌های آموزش زبان فارسی مورد توجه قرار نگرفته است.

اگرچه در دیدگاه معنا-محور و فرضیه ترتیب طبیعی، ارائه بازخورد اصلاحی^۲ به خطاهای زبان آموزان توصیه نمی‌شود، دستور آموزشی بر ضرورت ارائه بازخورد تأکید نموده و حتی انواع مختلف آن را متناسب با نوع زبان آموز و خطای وی توصیه می‌کند. اساساً، در دستور آموزشی، زبان آموز آمادگی دریافت بازخورد اصلاحی را دارد، زیرا به‌صورت درست ساخت‌های دستوری برای ایجاد ارتباط واقعی و آنی نیاز دارد و همین نیاز انگیزه‌ای قوی برای دریافت بازخورد است. این ویژگی ششم تأکیدی است بر اینکه بن‌مایه‌های دستور آموزشی به همه دیدگاه‌های قبلی می‌گردد. یادآوری این نکته لازم است که امروزه ارائه بازخورد منفی یکی از ۱۰ اصل جهانی آموزش زبان دوم/خارجی (مشخصاً اصل شماره ۷) است (لانگ، ۲۰۰۹: ۳۸۷).

1. processibility
2. corrective feedback

هفتمین ویژگی دستور آموزشی این است که همزمان به آموزش ضمنی^۱ و آموزش صریح^۲ دستور توجه داشته و هر دو شیوه را بالقوه مفید می‌داند. این بدان معنا است که هم آموزش قیاسی و هم آموزش استقرایی مورد اهتمام پیروان این دیدگاه است. در حقیقت، دستور آموزشی دارای رویکرد مشارکتی-راهبردی است (آدیرهاک^۳ و همکاران، ۲۰۰۵). این نکته همسو با یافته‌های الیس (۱۹۹۵) و مک وینی^۴ (۱۹۹۷) است که نشان دادند زبان‌آموزانی که ترکیبی از آموزش دستور زبان صریح (=قیاسی) و ضمنی (=استقرایی) را دریافت می‌کنند، احتمالاً نیازهایشان بهتر برآورده می‌شود. این بدان معنا است که دستور آموزشی به آموزش فرازبان^۵ نیز قائل است، البته با همان ملاحظه‌اصولی و حساب‌شده بودن.

به‌عنوان حسن ختام این بخش، لازم است به این نکته اشاره کنیم که در دستور آموزشی به تمایز دستور گفتاری و دستور نوشتاری توجه می‌شود و دستورنویس یا مؤلف کتاب درسی تلاش می‌کند بر آن دسته از عناصر دستوری تمرکز کند که نقش تعیین‌کننده‌ای در تداوم ارتباط، اعم از گفتاری یا نوشتاری، دارند. به‌عنوان مثال، ترتیب واژگانی^۶ عناصر دستوری در جمله بسیار با اهمیت است و لذا از مراحل اولیه آموزش زبان فارسی به‌طور غیرمستقیم و حتی در مواردی مستقیماً، به آن توجه می‌شود اما صورت آینده ساده، به دلیل وجود آینده‌نماهایی مثل قید زمان فردا و مانند آن، در زبان فارسی معیار کاربرد چندانی ندارد، لذا در مراحل اولیه فارسی‌آموزی مورد آموزش قرار نمی‌گیرد. این نکته، با چند ملاحظه آموزشی که ذکر آن‌ها خارج از حوصله مقاله حاضر است، در مورد ساخت مجهول و حتی سببی‌های مرکب نیز صادق است.

-
1. implicit
 2. explicit
 3. Adair Hauck
 4. MacWhinney
 5. meta language
 6. word order

تحلیل و جمع بندی: برنامه آموزشی سنجیده و اصولی برنامه‌ای است که هم دارای نظریه زبانی باشد و هم نظریه یادگیری. افزون بر این، در تدوین آن، به عوامل مؤثر در موفقیت زبان آموز؛ مثل زبان اول، انگیزه، سن، سبک یادگیری و جز این‌ها توجه شده باشد. بین اجزا و مراحل چنین برنامه رابطه فرایندی برقرار است؛ به گونه‌ای که خروجی هر یک از اجزا ورودی جزء بعدی است و همواره نتایج پژوهش در هر جزء بر تحلیل‌های اجزاء دیگر مؤثر است.

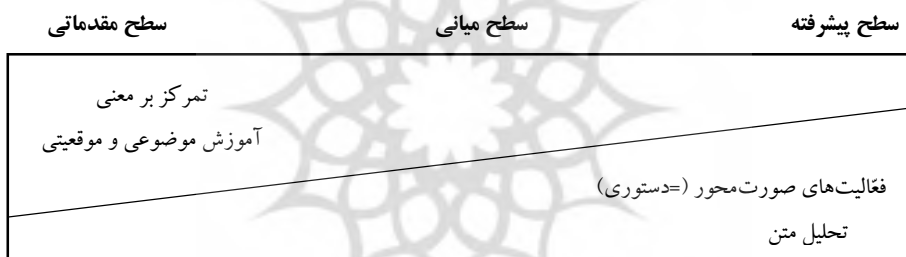
مطابق آخرین یافته‌های حوزه مطالعاتی زبان دوم آموزی، آموزش زبان دوم/خارجی (در بحث ما آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان) نباید با آموزش دستور شروع شود. دو یافته پژوهشی این نکته را تأیید می‌کند (ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷؛ لانگ، ۲۰۰۹، لارسن-فریمن، ۲۰۰۹)؛ نخست آنکه، از لحاظ پردازشی تمرکز همزمان بر دستور و معنا برای زبان دوم آموز ممکن نیست. دوم این که، تجربه نشان داده است در برنامه‌هایی که دستور در صدر برنامه آموزشی قرار داشته، زبان آموز نتوانسته است آنچه را تحت عنوان دستور فراگرفته در ارتباط‌های واقعی بکار برد (ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷).

بررسی این نگارنده از منابع آموزشی زبان فارسی نشان می‌دهد که نتایج تحقیقات زبان دوم آموزی بازتاب چندانی در این آثار نداشته و تدوین آن‌ها عمدتاً معطوف به تجربه مؤلف و برداشت عمومی و تخصصی و نه آموزشی، وی از ویژگی‌های زبان فارسی است. از مهمترین ویژگی‌های این منابع که ما را به نتیجه فوق می‌رساند این است که اولاً، هیچ یک از این منابع سطح‌بندی آموزشی علمی و مفهومی ندارد (قره‌گزی و اصغرپور، ۱۳۹۰). ثانیاً، محتوای آن‌ها مبتنی بر دستور سنتی و توصیفی و حتی گاهی زبان‌شناختی، است و نه آموزشی. به‌علاوه، در این کتاب‌ها، به‌ویژه در بخش‌های تمرین و کتاب کار، به‌جای تمرکز بر فرایند انجام تکالیف به محصول و نتیجه آن‌ها توجه شده است. این وضع خود ناشی از آن است که دستور در قالب جزءهای زبانی و نه توالی‌های زبانی ارائه شده است. به‌عنوان مثال، تقریباً در هیچ یک از این کتاب‌ها رابطه‌ای بین متن درس و دستور وجود ندارد و تلاش برنامه‌ریزی‌شده‌ای برای انتقال آموخته‌ها به کاربرد واقعی دیده نمی‌شود.

(به‌عنوان مثال، ن.ک ثمره، ۱۳۶۷؛ پورنامداریان، ۱۳۷۳؛ ضرغامیان، ۱۳۸۰؛ ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱؛ صفارمقدم، ۱۳۸۶؛ وفایی، ۱۳۹۰).

یادگیری زبان در مراحل اولیه به شدت واژه محور است. با افزایش مهارت زبانی، زبان‌آموزان بیشتر با متن درگیر شده و به تحلیل ساخت‌های دستوری می‌پردازند (الیس ۲۰۰۳: ۲۳۷). یافته‌های مربوط به فراگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان اول نیز مؤید همین ویژگی در کودک فارسی‌آموز است (صحرايي، ۲۰۰۲، ۱۳۸۷، ۱۳۸۹).

بر این اساس، نگارنده این‌سطور، همسو با یلدن (۱۹۸۷)، الیس (۲۰۰۳)، ویلیس و ویلیس (۲۰۰۷) و رابینسون (۲۰۰۹) بر این باور است که پس از تعیین دقیق سطوح آموزشی برای زبان فارسی^۱، باید دستور زبان فارسی را در قالب طرح کلی زیر وارد برنامه درسی کرد:



موقعیتی، با محوریت آموزش واژه‌ای، تمرکز شود و از آموزش دستور، به‌ویژه به‌طور تفصیلی، پرهیز شود. تنها بخشی از دستور که آموزش آن در این مرحله صورت می‌گیرد، آن هم به‌صورت ضمنی و استقرایی، آرایش واژگانی (مثل رابطه فاعل، فعل و مفعول) است. منظور از آموزش موضوعی و موقعیتی تمرکز بر نقش‌های زبانی، مثل سلام و احوال‌پرسی، معرفی کردن، تقاضا کردن، آدرس پرسیدن، کمک‌خواستن، عذرخواهی کردن و مانند این‌ها است. موقعیت‌ها نیز در مراحل اولیه باید موقعیت‌های کاربردی مثل فرودگاه، خانه و خانواده، جمع دوستان، دانشگاه، کلاس درس، رستوران و مانند این‌ها باشد. پر

۱. این موضوع در قالب یک طرح پژوهشی با اجرای این نگارنده در دانشگاه علامه طباطبائی در حال اجرا است.

واضح است که در آموزش واژه‌محور باید به اصول آموزش واژه مثل آموزش واژه‌های پایه (=پربسامد، کاربردی و مبتنی بر نیاز) نیز توجه کرد.

در این طرح، هر چه سطح زبانی فارسی آموز پیشرفت می‌کند، حضور دستور در برنامه آموزشی او پررنگ‌تر می‌شود. در مراحل پیشرفته است که آموزش دستور در قالب تحلیل متن آغاز می‌شود. باید توجه داشت که در این مرحله نیز دستور آموزشی باید محور آموزش دستور باشد.

به‌عنوان آخرین نکته این مقاله، ذکر این نکته لازم است که آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، به‌ویژه در مراحل اولیه، باید بر پایه تکالیف شناختی صورت بگیرد. تکالیف شناختی، کاربردی هستند و مبتنی بر واقعیت. آموزش بر پایه این تکالیف، با رعایت تقدّم و تأخر آن‌ها، توسعه ضمنی دستور را نیز در پی خواهد داشت. در حقیقت، دستور آموزشی بر پایه فرایندهای شناختی تدوین می‌گردد و به همین دلیل است که آموزش آن در کنار معنا نه تنها نقص نیست، بلکه حُسن نیز هست. این تکالیف با ظرفیت پردازشی زبان آموز تناسب دارند و از ساده به پیچیده عبارتند از: فهرست کردن، مرتب‌سازی دسته‌بندی، وصل کردن، مقایسه کردن، حل مسأله، پروژه و تکلیف خلاق و تبادل تجربه شخصی (ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷: ۶۴-۶۷). هر یک از این تکالیف خود دارای انواعی است و در فرایندی خاصی به اجرا در می‌آید که تحلیل آن‌ها خارج از حوصله این نوشتار است.

با توجه به هدف کلان ما از آموزش زبان فارسی که در حقیقت انتقال تمدن و فرهنگ اسلامی ایرانی نهفته در جان این زبان است، رویکرد تکلیف‌محور بهترین مبنای نظری برای آموزش و تدوین منابع آموزشی، به‌ویژه کتاب‌های درسی است.

منابع

پورنامداریان، تقی (۱۳۷۳). *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی*. چاپ اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی.

ثمره، یدالله (۱۳۶۷). *آموزش زبان فارسی* (دوره ۴ جلدی). چاپ اول. تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

- دبیرمقدم و همکاران (۱۳۸۹). «بررسی صوری و ساختاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» طرح پژوهشی مصوب دانشگاه علامه طباطبائی ذوالفقاری، حسن و همکاران (۱۳۸۱). *فارسی بیاموزیم* (دوره ۵ جلدی). چاپ اول. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- صحرائی، رضامراد (۱۳۸۷). «فراگیری نحو زبان فارسی از منظر زبان‌شناسی زایشی بر پایه داده‌ها و شواهد زبان فارسی». رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی صحرائی، رضامراد (۱۳۸۹). «چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از منظر رهیافت‌های طراحی برنامه درسی». مقاله ارائه شده در هفتمین همایش بین‌المللی اساتید زبان و ادبیات فارسی. ایران: تهران
- صفارمقدم، احمد (۱۳۸۶). *زبان فارسی* (دوره ۹ جلدی). چاپ اول. تهران: دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی
- ضرغامیان، مهدی (۱۳۸۰). *دوره آموزش زبان فارسی / از مبتدی تا پیشرفته*. چهار جلدی. تهران: دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- قره‌گزی، مه‌ری و مهرداد اصغرپور ماسوله (۱۳۹۰). «سطح کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان». مقاله ارائه شده در نخستین کنفرانس گسترش زبان فارسی: چشم‌انداز، راهکارها و موانع. تهران
- Adair Hauck, B. et, al (2005). Using a story-based approach to teach grammar. In J. Shrum & E. Glisan (eda.), *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (pp. 189-213). Boston, MA: Thomson/ Heinle.
- Bybee, J. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind s response to repetition. *Language* 82, 4, 711-33.
- Croft, W. (1991). *Syntactic categories and grammatical relations: the cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27, 1, 91-113.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly* 32, 1, 38-60.
- Ellis, R. (2006). Current issues in teaching of grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly* 40, 1, 83-107.

- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Givon, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*, 2nd edn. London: Edward Arnold.
- Hopper, P. (1988). Emergent grammar and the *a priori* grammar postulate. In D. Tannen (ed.), *linguistics in context* (pp. 117-34). Norwood, NJ: Ablex.
- Krahnke, Karl (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar*, Vol.1. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-66). Boston, MA: Thomson/Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Thomson/Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2009) Teaching and Testing Grammar. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp.518-542). Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman
- Lightbown, P. M. and N. Spada (3rd ed.) (2006) *How Languages are learned*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4/2: 126-41.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert & E Shohamy (eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of Ronald Walton* (pp. 181-96). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (ed.) (2005). *Second Language need analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2007) *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (2009). Language teaching. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp.3-5). Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case of task. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogic context* (pp. 9-64). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.) (2009). *The Handbook of Language Teaching*. Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Long, M.H. and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C.J. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (1997). Implicit and explicit processes: commentary. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 2, 277-81.
- Nunan, D. (1999). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language acquisition? Conditions, processes, and outcomes. *Language Learning* 44/3, 449-72.
- Robinson, P. (2009). Syllabus Design. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 294-311). Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Sahra i. R. , M. (2002) Emergence and Development of Speech Sounds in Child Language: A Case Study . M. A. Thesis, Allameh Tabataba i University, Tehran.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversation ability in second language. In R. Day (ed.), *Talking to learn* (pp.237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Sharwood, Smith M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 2, 165-79.
- Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *Systems* 32, 155-71.
- Skehan, P. (1996). *A framework for task-based approaches to instruction*. *Applied Linguistics* 17, 34-59.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. and Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson, P. (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.), *input in second language acquisition* (pp. 235-53). Roley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-44). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics* 26, 3, 236-41.
- Toth, P. (2006). Processing instruction and the role for output in second language acquisition. *Language Learning* 56, 319-95.

- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, d. & J. Willis (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design, and implementation*. Oxford: Pergamon.

