

Critical Analysis of the Book ***Reference in Teaching Arabic Language by Sami Al-Dahan***

Askar Ali Karami*

Abstract

There are always new methods in optimizing and presenting new scientific methods to improve the quality of language teaching. The forthcoming book tends to present a new method in Arabic teaching, but the question is: what are the positive and negative features and dominant approach of this book? This research based on descriptive and analytical method and according to analytical critique approach, studies the book "The reference in teaching the Arabic language" based on Fairclough's three-dimensional theory, the most important achievements of this discussion can be considered as follows: this book, has tried to change and recreate a new approach and go beyond traditional teaching methods, but the author's strategies are not principled. The use of metaphors and simile to express scientific ideas and use of imaginative style as justifying factors has shifted the discourse from scientific to ideological, and the expressive value of sentences has a persuasive burden rather than a scientific. The elements of the author's discourse, with similarity to some communication approaches in language teaching, are not fully aligned with them, and contrary to new methods, we see a kind of power inequality between the dominant teacher-student discourse. Given the presence of elements and contexts of the traditional approach, the author in claiming to present a new method has encountered a kind of extremism; As a result, his method can be considered as a mixture of traditional and modern methods based on personal experiences, for which there is not much documented scientific basis.

Keywords: Teaching method, Critical discourse analysis, Reference in teaching Arabic language.

* Assistant Professor, University of Isfahan, askaralikarami@yahoo.com

Date received: 2020-04-07, Date of acceptance: 2020-08-23

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

تحلیل انتقادی کتاب المرجع فی تدریس اللغة العربیة نوشته سامی الدهان

عسکرعلی کرمی*

چکیده

همواره شیوه‌های نوینی در بهینه‌سازی و ارائه روش‌های علمی نوین به منظور بهبود کیفیت آموزش زبان ارائه شده است. کتاب پیش‌رو با کنکاشی در آموزش زبان عربی قصد ارائه شیوه نوینی دارد، اما سؤال این‌جاست که نقاط مثبت و کاستی‌های رویکرد این کتاب و گفتمان غالب بر آن چیست؟ با بررسی و تحلیل انتقادی نظام‌مند کتاب *المرجع فی تدریس اللغة العربیة* و به‌شیوه توصیفی - تحلیلی و با نگاهی جامع به گفتمان حاکم بر نویسندگان، و براساس نظریه سه‌بعدی فرکلاف، دستاوردهای این بحث را چنین برشمرد: وجود گفتمان‌های متعدد تجربی آموزشی و زبان‌شناختی نشان از ایجاد تغییر و بازآفرینی رویکردی نوین و فرارفتن از شیوه‌های سنتی تدریس دارد، اما راه‌کارهای مؤلف نظام‌مند و واضح نیست. استفاده از تشبیه‌ها و استعاره‌ها برای بیان ایده‌های علمی و غلبه سبک ادبی، به‌عنوان عامل، توجیه‌گر گفتمان را از جنبه علمی به‌سمت ایدئولوژیک کشانده است و ارزش بیانی جملات نیز، به‌جای بار علمی، بار اقناعی دارند. باوجود شباهت عناصر گفتمان حاکم بر کلام نگارنده، با برخی رویکردهای ارتباطی در حوزه آموزش زبان هم‌سوئی کاملی با آن‌ها ندارد و برخلاف آن‌چه در روش‌های نوین ارتباطی وجود دارد، شاهد نوعی نابرابری قدرت بین نهاد مسلط معلم - شاگرد هستیم. باتوجه‌به حضور عناصر و بسترهای رویکرد سنتی، نگارنده در ادعای ارائه شیوه نوین دچار نوعی افراط‌گرایی شده است که با ادعای او سنخیتی ندارد. درنتیجه، می‌توان شیوه او را آمیزه‌ای از شیوه سنتی و نوین با تکیه بر تجربیات شخصی دانست، که چندان پایه علمی مستندی برای آن نمی‌توان تصور شد.

کلیدواژه‌ها: روش تدریس، تحلیل گفتمان انتقادی، المرجع فی تدریس اللغة العربیة.

* استادیار دانشگاه اصفهان، askaralikarami@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۰۲

۱. مقدمه

۱.۱ اهمیت و ضرورت پژوهش

شیوه‌ها و راه‌بردهای آموزش زبان و دروسی با ماهیت زبانی و ادبی همواره از مسائل مورد پژوهش علوم مختلفی چون زبان‌شناسی، روان‌شناسی، و علوم تربیتی بوده است. هرچند اشتراکات زیادی بین زبان‌ها وجود دارد، هر زبانی ویژگی‌های خاص و منحصر به فرد خود را نیز دارد. تحقیق در مسائل هر زبانی برای یادگیری و یاددهی آن از مسائل مهم به حساب می‌آید، در مورد پایه‌ها و اصول آموزش زبان کتاب‌ها و تحقیقات بسیار فراوانی به رشته تحریر درآمده که مهارت‌های مختلف زبانی از زوایای گوناگون زبان‌شناختی و رویکردهای تدریسی با جنبه‌های مختلف آن چون شیوه‌ها، راه‌بردها، راه‌کارها، و گفتمان معلم و وسایل بصری و روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفته است. گذشته از حوزه نظری پژوهش‌های زبانی، در حوزه تألیف کتاب‌های عملی آموزش در زبان‌های زنده دنیا همانند انگلیسی، فرانسه، چینی، و دیگر زبان‌ها کتاب‌های آموزشی متنوعی براساس روش‌های نوین نگاشته شده است، ولی این خلأ در زبان عربی، به‌عنوان زبان دوم، به‌طور جدی احساس می‌شود و نگارش کتاب‌های آموزشی در هر دو زمینه می‌تواند کمک شایانی در پرکردن خلأهای موجود بکند.

با نگاهی به عنوان کتاب *المرجع فی تدریس اللغة العربیة* چنین می‌نماید که موضوع آن آموزش تمامی مهارت‌های زبانی است، اما کنکاش در محتوا و فهرست کتاب مشخص می‌سازد که کتاب از گفتمان‌های متفاوتی تشکیل شده که عنصر آموزشی زبانی یکی از عناصر کتاب است که چندان نمود خاصی در کتاب نیافته است. از این رو، تحلیل آن از منظر گفتمان نقدی فرکلاف، که سنخیت بیش‌تری با مضمون و شکل اثر دارد، مناسب‌تر به نظر آمد. به همین دلیل، با اشاره مختصری به چهارچوب کلی تحلیل انتقادی مدل فرکلاف، به بررسی اثر و نقد و تحلیل رویکرد مؤلف در آن خواهیم پرداخت.

مدل تحلیل انتقادی فرکلاف حاوی گستره مفاهیمی است که در یک مدل سه‌بعدی پیچیده با یکدیگر پیوند دارند. به اعتقاد فرکلاف، گفتمان گونه مهمی از پرکتیس اجتماعی دانش، هویت‌ها، و روابط اجتماعی است که از جمله مناسبات قدرت را بازتولید می‌کند و هم‌زمان با سایر پرکتیس‌ها و ساختارهای اجتماعی به آن شکل می‌دهند (یورگنسن و فیلیپس ۱۳۹۲: ۱۱۶). رویکرد فرکلاف نوعی تحلیل گفتمان متن‌محور است که تلاش می‌کند سه سنت را با یکدیگر تلفیق کند: اول، تحلیل دقیق متن در حوزه زبان‌شناختی؛

تحلیل انتقادی کتاب المرجع فی تدریس اللغة العربیة نوشته ... (عسکر علی کرمی) ۱۹۳

دوم، تحلیل جامعه‌شناختی کلان پرکتیس اجتماعی (نظریه فوکو)؛ و سوم، سنت تفسیری خُرد در جامعه‌شناسی (تحلیل گفت‌وگو) (همان: ۱۱۷). به عبارتی، فرکلاف برای تحلیل متون از مدل سه‌بعدی پرکتیس گفتمانی، متن، و پرکتیس اجتماعی بهره می‌جوید:

سطح اول به بررسی زنجیره میان‌متنی می‌پردازد که طی آن بتوان آن متن «واحد» را در شکل نسخه‌های قبلی جای داد (همان: ۱۴۱)، هرچند که ممکن است این مسئله منحصر به ژانر خاص و واحدی نباشد و ژانرهای مختلفی در یک رخداد واحد با یک‌دیگر ترکیب شده باشند، که از این مسئله به‌عنوان «میان‌متنیت و میان‌گفتمانیت» (interdiscursivity) یاد می‌شود که در آن هر متنی عناصری را از متن‌های دیگر یا گفتمان‌های دیگر در خود جمع می‌کند.

سطح دوم بررسی متن است که در این بعد با تحلیل دقیق ویژگی‌های زبانی متن از طریق ابزارهای خاصی چون کنترل تعامل، انتخاب واژگان و شفافیت، استعاره، توالی پرسش و پاسخ، انواع پرسش، باز و بسته، طرز بیان، تحلیل تعدی، تقیید حقیقت، آهنگ کلام، طفره‌رفتن، تقییدهای مطلق و بی‌قیدوشرط، سازمان ساختار «طعنه، شوخی، جدی، موافقت استدلال» (رپلی ۱۳۹۰: ۱۶۳)، توالی دیدگاه - ابزار، وجه دستوری، و عناصر دیگری به تحلیل این پرداخته می‌شود که چگونه گفتمان به‌طریق متنی فعال می‌شود.

سطح سوم پرکتیس اجتماعی گفتمان است و این‌که به چه شبکه‌ای از گفتمان‌ها تعلق دارد و گفتمان‌ها به چه شکلی در متن توزیع شده‌اند و به ترسیم شکل ساختارها و روابط فرهنگی و اجتماعی پرداخته می‌شود. در این جاست که به پرسش‌های مربوط به تغییر و پی‌آمدهای ایدئولوژیک پاسخ داده می‌شود. این بعد به‌نام تبیین نیز شناخته می‌شود که به بررسی گفتمان به‌عنوان بخشی از فرایند اجتماعی در بستر عوامل اجتماعی و ایدئولوژیک می‌پردازد (فرکلاف ۱۳۸۹: ۲۴۶).

فرکلاف، با توجه به رابطه دیالکتیکی‌ای که بین ساختارهای خُرد گفتمان (ویژگی‌های زبان‌شناختی) و ساختارهای کلان جامعه (ایدئولوژیک و ساختارهای اجتماعی) قائل است، بر این نکته تأکید دارد که «باوجود تأثیر ساختارهای کلان در شکل‌دهی به ساختارهای خُرد گفتمان، ساختارهای گفتمانی نیز به‌نوبه‌خود ساختارهای ایدئولوژیک را بازتولید می‌کنند» (آقاگل‌زاده ۱۳۹۰: ۱۵۱). ساخت گفتمان به‌واسطه مفاهیم و دیدگاهی منظم، چگونگی فکرکردن، عمل در درون بافت خاص و هم‌چنین به‌واسطه تأثیر رفتارها می‌تواند به‌وجود آید (همان: ۱۴۰).

ایدئولوژی از عناصر مهم تحلیل گفتمان است و به معنای تجزیه و تحلیل ساخت‌های غنی شده از بار ایدئولوژیکی است. با توجه به این اصل، کلیه متون در هر بافتی دارای بار ایدئولوژیکی هستند. لذا، ناگزیر ساخت ایدئولوژیکی دارند (همان: ۱۲۳). در نتیجه، وظیفه گفتمان تحلیل ابهام‌زدایی از فرایندهایی است که معانی در گذر از آن بر مردم تحمیل شده است و مردم مجبور به خواندن متونی هستند که بار ایدئولوژیکی دارند (Kress 1985: 65-66). فرکلاف نهادهای اجتماعی را حاوی شکل‌های گفتمانی ایدئولوژیکی اشباع‌شده می‌داند که با گروه‌های مختلف موجود در نهاد ارتباط دارند و به **طبیعی شدن** آن منجر می‌شود که بتواند به صورت معنای متعارف جا باز کند (آقاگل‌زاده ۱۳۹۰: ۱۲۴). همه متون، اعم از ادبی و غیرادبی، محصول همان اجبارهای اجتماعی و زبانی‌اند و وظیفه گفتمان انتقادی انعکاس دانش اجتماعی از طریق ترتیب و نظم ساخت‌های نمادین است (Fowler 1980: 4).

از میان ساخت‌های زبانی سهمیم در تولید گفتمان، عناصری چون افعال و جهی یا میزان قطعیت، ترتیب سازمانی شرکت‌کنندگان گفت‌وگو و قدرت آن‌ها، محدوده و چهارچوب وظایف، طرز تفکر، درجات و جنبه‌های رسمی و غیررسمی بودن مورد بررسی قرار می‌گیرد که همه این موارد **پایه‌های ایدئولوژیک** گفتمان مورد نظر را تشکیل می‌دهند یا حداقل در آن گره خورده‌اند (آقاگل‌زاده ۱۳۹۰: ۱۳۵). در این مبحث کوتاه به سبب چینی خاص مباحث که مربوط به ویژگی‌های مثبت و کاستی‌های کتاب *المرجع فی تدریس اللغة العربیة* است، عناصر مختلفی از نظریه سه‌بعدی فرکلاف، بدون در نظر داشتن ترتیب، با توجه به تناسب موضوع، مورد بررسی و تحلیل قرار خواهد گرفت.

۲.۱ پرسش اساسی و روش پژوهش

تلاش نویسنده کتاب *المرجع فی تدریس اللغة العربیة* در ارائه راه‌کاری مبتنی بر گفتمان روش تدریس و اصول حاکم بر سبک‌ها و روش تدریس مهارت‌های زبانی و ادبی است که بتواند در تدریس جنبه‌های مختلف زبانی، چون خواندن و نوشتن و خطابه و املا، خط و دیگر موارد، تحول بنیادینی در ساختار آموزشی ایجاد کند، در مقابل به نقد روش‌های منسوخ و رایج بپردازد و مدعی راه‌کاری است که از جامعیت و تازگی برخوردار است.

این پژوهش بر اساس روش تحلیلی - توصیفی در پی یافتن پاسخ به این سؤالات است:

آیا مؤلف توانسته است شیوه‌ای نوین در زمینه آموزش زبان عربی ارائه کند که متفاوت از روش‌های سنتی باشد؟ آیا همان‌گونه که عنوان کتاب دلالت می‌کند تمامی مواد درسی زبان عربی مورداهتمام واقع شده‌اند؟ ماهیت گفتمان نویسنده از چه عناصری نشئت می‌گیرد؟ و نهایت این که چه اندازه این شیوه‌ها و راه‌کارها به گفتمان موردادعای نویسنده نزدیک است؟

۳.۱ پیشینه پژوهش

در امر آموزش اصول نظری زبان، کتاب‌های فراوانی را صاحب‌نظران امر آموزش به زبان‌های رایج و زنده دنیا نگاشته‌اند که نتایج آن‌ها برای زبان‌های مختلف قابل‌کاربست است. به سبب گستردگی دامنه این مباحث و کتاب‌ها، از ذکر آن‌ها خودداری می‌شود، و در پیشینه حاضر به نمونه‌ای از تألیفاتی که به زبان عربی برای آموزش این زبان به‌نگارش درآمده است بسنده می‌شود:

۱. الاتجاهات الحدیثة فی تدریس الأدب فی المرحلة الثانویة، ۲۰۰۶ م، نوشته عبدالرحمن کامل عبدالرحمن محمود استادیار دانشکده علوم تربیتی فیوم که تحقیقی است دانشگاهی در زمینه روش‌ها، محتوا، و وسایل آموزشی ادبیات عرب در مدارس دبیرستانی.
۲. التدریب والتدریس الإبداعی، نوشته طارق سویدان که در آن به‌طور خلاصه و جامع به اصول تدریس و پرورش خلاقیت پرداخته است.
۳. المرشد المعاصر إلی أحدث طرائق التدریس وفق معايير المناهج الدولیة، نوشته نعمان عبدالسمیح متولی از انتشارات دارالعلم، که در آن به شیوه‌های تدریس نوین دروس مختلف زبان عربی و هم‌چنین به مهارت‌های مختلف پرداخته است.
۴. المهارات اللغویة مستویاتها، تدریسها، صعوباتها، نوشته رشدی أحمد طعیمه، از انتشارات دارالفکر العربی، ۲۰۰۴ م، که به مهارت‌های زبانی و شیوه‌های ارتباطی آموزش آن و نمونه‌های تطبیقی و چالش‌های زبانی پرداخته است.
۵. پایان‌نامه دکتری با عنوان تعلیم العربیة فی ضوء المناهج الحدیثة، نوشته مختار الطاهر حسین در خارطوم ۲۰۰۲ م، به بررسی زبان و ساختار نحوی و شیوه تدریس آن و اصول تربیتی آموزش زبان خارجی، و مشهورترین شیوه‌های تدریس آن، و شیوه‌های ارتباطی آموزش زبان و مهارت ارتباط شفاهی، سخن‌گفتن، نوشتن، خواندن، بازی‌های زبانی، وسایل سمعی و بصری ارزیابی ارتباطی، و آموزش زبان برای اهداف ویژه، انواع تمرین‌ها با اهداف مختلف سخن به‌میان آورده است.

۲. گزارش توصیفی از کتاب

این کتاب از سلسله انتشارات اطلس در دمشق است که سامی الدهان، عضو مجمع علمی عربی در سال ۱۹۶۳ م، برای مدارس راه‌نمایی و دبیرستان به‌منظور تدریس زبان عربی به‌عنوان راه‌نما و مرجعی کامل در تدریس فنون مختلف زبانی در دمشق به‌چاپ رسانده است.

۱.۲ گزارش اجمالی محتوای کمی: عناوین اصلی و فرعی

این کتاب در دو فصل اصلی گام‌های اساسی در تدریس زبان عربی و روش‌های ویژه در تدریس زبان عربی نگاشته شده است.

۱.۱.۲ فصل اول

بخش اول درمورد زبان عربی و لزوم پاس‌داشت آن و گزارشی از وضعیت تدریس زبان عربی در کشورهای عرب و اهمیت زبان در زندگی و جامعه است (الدهان ۱۹۶۳: ۲۸) و اشاره‌ای نیز به تلاش اروپاییان در بازگشایی مدارس غربی با زبان‌های اروپایی برای ایجاد اختلاف بین مردم داشته است.

بخش دوم به اهمیت زبان در برقراری ارتباط و انتقال معلومات و جنبه هویت‌بخشی آن اشاره داشته و از دسیسه‌های بیگانگان در فاصله‌انداختن بین میراث عربی از طریق رواج چندلهجه‌ای برحذر داشته است.

بخش سوم ضمن بررسی میراث زبان عربی و تأثیر و تأثر آن نسبت به سایر فرهنگ‌ها، وظیفه مدرس زبان عربی را بهره‌گیری از آن برای تربیت نسل جدید می‌داند (همان: ۴۰).

بخش چهارم درمورد نکات مهم پیش از تدریس چون شناخت فراگیران و وضعیت فرهنگی و اجتماعی و روانی آنان و محیط کلاس، پرورش حس زیبایی‌شناختی و مراعات سن فراگیران، استفاده از متون ادبی و تاریخی متناسب با موضوع (همان: ۴۳-۴۷) و آشنایی با علم روان‌شناسی به‌منظور تحلیل رفتار و تفکر خاص ادب‌است (همان: ۵۰).

بخش پنجم با پرداختن به شیوه‌های تدریس، از سه نوع تقسیم‌بندی کلی نام برده، اولی **شیوه تلقینی (معلم‌محور)**، یا شیوه سخن‌رانی‌ای که برای بیان مطالب مناسب است. دومی **شیوه گزینشی** که برای پرورش قدرت خلاقیت فراگیران و افزایش حق انتخاب آنان در موضوع کارآمد است. و لازمه این روش تعداد اندک فراگیران و وجود وسایل خاصی است (همان: ۵۵). شیوه سوم **استتاجی** است که تلفیقی از روش استقرایی و قیاسی است.

بخش ششم مربوط به مراحل چندگانه تدریس است: اول، **آمادگی**: دربردارنده ویژگی‌های تدریس، روش‌های کلی و مراحل و اهداف است (همان: ۵۹)؛ دوم، **بیان مطلب** به صورت واضح و گویا (همان: ۶۲)؛ سوم، **برقراری ارتباط بین معلومات** هم‌چون برقراری ارتباط بین قصیده عموریه و دیگر قصاید درمورد وصف فتوح (همان: ۶۵)؛ چهارم، **نتیجه‌گیری**: بیش‌تر از سوی فراگیران (همان: ۶۷)؛ پنجم، **تطبیق**.

بخش هفتم تطبیق مراحل قبلی: در این بخش نویسنده برای تطبیق مطالب پیشین قصیده‌ای از شوقیات احمد شوقی درمورد «عمر مختار» می‌آورد و به صورت فردی یا گروهی و مقایسه‌ای به تحلیل آن می‌پردازد و درمورد آن تبادل نظر می‌کند (همان: ۷۳).

بخش هشتم اهداف درس‌های زبان عربی را به دو دسته کلی و ویژه تقسیم می‌کند، کلی شامل افتخار به زبان و ملیت عربی، رشد فضایل اخلاقی، مبارزه با صهیونیست و استعمار، آگاه‌سازی نسبت به میراث ادبی گذشته است (همان: ۷۵-۷۶) و اهداف خاص شامل ۱. توانایی بیان شفاهی؛ ۲. خواندن و فهم خواندنی؛ ۳. ارتباط با میراث ادبی؛ ۴. بالابردن ذوق ادبی؛ ۵. شیوه درست‌نویسی؛ و ۶. تصویردارکردن کتاب‌هاست (همان: ۸۲).

بخش نهم درمورد آماده‌کردن درس‌ها با توجه به برنامه کلی، ارتباط بین درس‌ها، جزئیات، و روش تدریس است (همان: ۹۱). علاوه بر این، مراجعه به کتاب‌های مرجع عربی چون **مختارات** بارودی و کتاب‌های حفنی ناصف نیز توصیه می‌شود (همان: ۹۲). روش مورد نظر مؤلف براساس سطح کلاس، دشواری موضوع، و پیش‌زمینه ذهنی فراگیران و جذابیت موضوع است، همانند تصویرسازی نبرد متنبی و سفرهای نابغه شاعر جاهلی (همان: ۹۴-۹۵).

بخش دهم به اهمیت طرح درس به عنوان چهارچوب کلی کلاس پرداخته است (همان: ۱۰۳-۱۰۱).

۲.۱.۲ فصل دوم

بخش یازدهم با نگاهی به اهداف خواندن و تناسب موضوع خواندنی با میل فراگیران و ارتباط آن با جوانب مختلف قومی‌گرایی عربی، بر خواندن نسخه‌های خطی قدیمی (همان: ۱۱۵) هم‌چون **الکتاب سیبویه و أمالی ابی علی** قالی تأکید می‌کند و یکی از ویژگی‌های متون خواندنی را دربرداشتن معانی ادبی - فرهنگی و نیاز فراگیران می‌داند (همان: ۱۲۰).

با تقسیم نوع خواندن به صامت و بلند، صامت را بعد از گفتمان اولیه معلم به منظور فهم معنی می‌داند (همان: ۱۲۵) و ضمن تأکید بر برانگیختن حس زیبایی‌شناختی، به انتخاب مجلات و قصه‌های خواندنی به‌روز و متناسب با سلیقه فراگیران و وظیفه معلم را صرف هماهنگ‌کننده می‌داند (همان: ۱۲۶) و خواندن بلند را تمرینی برای اصلاح خواندن با هدف درک مطلب به حساب می‌آورد که فراگیران اشتباهات خود را به صورت گروهی انجام می‌دهند (همان: ۱۲۸).

برای یافتن معنای واژگان، تأکید مؤلف بر ترجمه و تفسیر کلمات در ساختار جمله و نوشتن آن‌ها بر تابلو با استفاده از *أساس البلاغہ* زمخشری و یادداشت‌برداری فراگیران است. تخته به سه دسته تقسیم می‌شود: دسته اول، شرح واژگان و جمله‌ها؛ دوم، ایده‌های اصلی؛ و سوم، تصویرهای انتخابی. راه‌بردهای مؤلف تشویق فراگیران به استفاده از فرهنگ لغت برای توان‌مندساختن فراگیران در وفق‌دادن کلمه با معنای موردنظر (همان: ۱۳۳) و خلاصه‌سازی موضوع انتخابی معلم در کلاس است.

بخش دوازدهم درمورد حفظ متن‌های ادبی حماسی با هدف ایجاد وحدت است. از میان متن‌های قدیمی، به *جمهرۃ رسائل العرب* و *جمهرۃ خطب العرب* احمد زکی صفوت، *مختارات بارودی و الوسیلة الأدبیة* مرصفی اشاره می‌کند. در انتخاب محتوا بر موضوعات مبتکری پافشاری می‌کند که هدف آن تهذیب عقل و زبان، و شناساندن وحدت ادبیات عرب، و رمز ماندگاری و زیبایی هنری موجود در این متن‌ها باشد، نه صرف خواندن و آزمودن حافظه فراگیران (همان: ۱۴۷-۱۵۰).

بخش سیزدهم درمورد موضوعات نگارشی و انواع آن است (همان: ۱۶۸). ضمن اشاره به آمادگی قبلی فراگیران برای نگارش، به استفاده از انشای پاتخته‌ای توصیه می‌کند و برای تصحیح انشا، ملاک‌هایی چون ضعف تعبیری و یک‌پارچگی را در اولویت می‌داند (همان: ۱۷۲).

بخش چهاردهم تدریس نحو را به دو دسته تاریخی و تعلیمی تقسیم می‌کند. نحو تاریخی را مختص متخصصان می‌داند و نحو تعلیمی را نه به‌عنوان هدفی فی‌نفسه، بلکه وسیله‌ای برای مصون‌داشتن فراگیران از اشتباه می‌داند و از آموزش قواعد غیرضروری که در آموزش زبان دخیل نیستند برحذر می‌دارد (همان: ۱۸۶-۱۸۸). برای تدریس نحو، شیوه استقرایی را مناسب می‌داند و راه‌کار پیش‌نهادی او مراجعه معلم به کتاب‌های نحوی چون *خصائص و سرالصناعة* ابن جنی (همان: ۱۹۱) و یافتن شیوه‌ای برای بیان قواعد است، ضمن

این که فراگیر باید تلاش کند، خودش، قاعده را استخراج کند و با رسم دایره‌های دور کلمات مبهم و جای‌گزینی آن‌ها بر ابهامات غلبه کند (همان: ۱۹۲).

بخش پانزدهم در شیوه‌آملانویسی به مواردی چون طریقه‌نشستن، گرفتن کاغذ در دست به روش تصحیح می‌پردازد و با شیوه‌ستنی به وجوه مختلف و اشکالات نوشتاری آن اشاره می‌کند و اساس متن‌های انتخابی را کتاب‌هایی چون *بخلاء* جاحظ و *البخیل* العقاد قرار می‌دهد (همان: ۱۹۸). برای روش اجرای املا از شیوه‌های نوینی چون انشای پاتخته‌ای و مخفی کردن موضوع املائی، صحبت کردن در مورد موضوع، جداکردن کلمات سخت، و تصحیح نوشته‌ها از سوی خود هم‌کلاسی‌ها نام می‌برد (همان: ۲۰۲-۲۰۳).

بخش سیزدهم به مبحث شیوه‌خط‌نویسی و اصول زیباشناختی آن با بهره‌گیری از کتاب *صبح الأعشی* قلقشندی پرداخته است (همان: ۲۱۱).

بخش هفدهم در مبحث عروض، پیش‌نهاد نگارنده حذف بسیاری از قواعد و وزن‌های ثقیل عروضی است که مانع تذوق اشعار ادبی فراگیران می‌شود (همان: ۲۲۷) و بر تصویرسازی عروض با ارائه اشعار زیبا و ترتیب آن‌ها براساس اوزان شایع بدون تقطیع تأکید می‌کند (همان: ۲۳۳-۲۳۴).

بخش هجدهم هدف از بررسی متون ادبی را پی‌بردن به زیبایی‌های متن و رشد ذوق ادبی و قدرت تحلیل فراگیران می‌داند (همان: ۲۴۲-۲۴۵).

بخش نوزدهم تدریس بلاغت و نقد را به سبب آمیختگی آن‌ها با فلسفه و منطق مبهم می‌شمرد و بسیاری از مباحث آن‌ها را فراتر از سطح درک فراگیران می‌داند و بر این نکته تأکید می‌کند که هدف این درس پرورش حس زیبایی‌شناختی فراگیران و آشنایی با جنبه‌های منحصربه‌فرد متن با روش استقرایی و مقایسه است (همان: ۲۵۴-۲۶۳).

بخش بیستم، با بیان اهمیت داستان، معتقد است روش خلاصه‌سازی و بازنمایی عناصر اصلی داستان، به صورت شفاهی و کتبی، باعث بالارفتن قدرت تخیل فراگیران و تقویت حافظه آنان می‌شود (همان: ۲۷۲-۲۷۹).

بخش بیست‌ویکم خطابه را عنصری بیانی با دو قسم نوشتاری و شفاهی دانسته که در قدیم رویکرد بداهی و اقناعی داشته است، ولی اکنون حالت مناظره دارد و در خدمت بیان نوشتاری و شفاهی است و لازمه آن تکرار و حفظ نمونه‌هاست (همان: ۲۸۶-۲۹۱).

۲.۲ شکل ظاهری اثر

۱.۲.۲ حروف نگاری

نوع قلم واضح و خوانا بوده و قلم به کاررفته در عنوان متفاوت از قلم متن بوده و به صورت ایتالیک نوشته شده و نسبت به متن کمی درشت تر است و در بالای هر صفحه نیز عنوان هر فصل نیز با قلمی نازک تر نوشته شده و پانوشته های آن نیز به صورت شماره گذاری و با همان قلم متن، ولی کمی کوچک تر و نازک تر نوشته شده است.

۲.۲.۲ صفحه آرایی

اصول صفحه آرایی به شکل مقبول و استاندارد رعایت شده است، عنوان بخش ها و باب ها در ابتدای هر فصل و به صورت درشت نوشته شده، و عنوان های اصلی شماره گذاری شده اند، و رعایت اصول پاراگراف نویسی و قواعد نگارشی امری ملحوظ است، هم چنین تورفتگی اول خطوط و فاصله بین خطوط، هم چنین فاصله متن از حاشیه های بالا و پایین و راست و چپ رعایت شده است. شماره صفحات نیز در صفحات فرد سمت چپ و در صفحات زوج در سمت راست گنجانده شده است و در صفحه اول هر فصل در سمت پایین برگه آمده است و نام فصل ها، چه زوج و چه فرد، در بالای تمامی صفحات به جز در صفحه اول فصل نوشته شده است.

۳.۲.۲ طرح جلد

طرح جلد کتاب ساده و به رنگ سفید مایل به زرد با خطوط مشبک آبی رنگ است. سمت آغازین کتاب به صورت ساده و کاغذ روغنی و در چهار قسمت به صورت نوشته های با سایزهای مختلف است که در بالای آن نام نویسنده و اعتبار علمی آن و در وسط نام کتاب با خطی به نسبت درشت تر از بقیه کلمات، و در قسمت سوم، کمی پایین تر از آن عبارت «للمدارس الإعدادية والثانوية» و در قسمت پایین سمت راست نام انتشارات درج شده است و در قسمت طرح جلد پایانی هم با طرحی که از لحاظ تقسیم رنگ کمی متفاوت از صفحه آغازین است، در قسمت وسط نام انتشارات و پایین تر از آن عبارت «جميع الحقوق محفوظة» و در قسمت پایین سمت راست قیمت کتاب درج شده است.

۴.۲.۲ قواعد عمومی ویرایش و نگارش

قواعد نگارشی کتاب در حد معمول و متداول رعایت شده و به حسب ضرورت از نقطه و کاما استفاده شده و افراطی در این مورد صورت نگرفته است. چندین غلط چاپی و نوشتاری هم در آن به چشم می‌خورد که خود مؤلف در آخر کتاب برای این موارد غلطنامه ضمیمه کرده است و نوشتار آن ساده، روان، و قابل فهم است.

۳. تحلیل محتوایی کتاب

کتاب *المرجع فی تدریس اللغة العربیة* که در موضوع آموزش زبان به عرب‌زبانان نوشته شده است به موضوعات ادبی مرتبط با ادبیات عرب و نه صرف آموزش زبان پرداخته است. بنابر تصریح مؤلف، این کتاب به بررسی اصول نوین آموزش زبان عربی می‌پردازد و در قیاس با روش‌های سنتی و کهنه مرسوم نقطه عطفی در این زمینه به حساب می‌آید، اما بررسی و تحلیل موشکافانه کتاب چنین برداشت نوین و جامعی را به خصوص در مهارت‌های زبانی به دست نمی‌دهد، شاید در مورد تدریس موضوعات ادبی هم چون عروض و تاریخ ادبیات و موضوعات دیگر تاحدی ادعای نگارنده صادق باشد، اما در حیطه آموزش زبان و مسائل و روش‌ها و رویکردهای نوین این علم سنجیت کاملی بین ادعای نگارنده و کتاب نگاشته شده نمی‌توان مشاهده کرد.

۱.۳ نوآوری‌های علمی کتاب *المرجع فی تدریس اللغة العربیة*

این کتاب، با تکیه بر جنبه ذوقی و تجربی به تدریس موضوع‌های ادبی مختلف و رعایت برخی از اصول علمی و تربیتی آموزش زبان، دارای محاسن فراوانی نسبت به روش‌های سنتی است که در این نوشتار کوتاه به چند نمونه به‌طور خلاصه اشاره می‌شود:

۱.۱.۳ ترکیب چندگفتمانی و هدف‌مند بودن

پرکتیس گفتمانی این کتاب، آن‌گونه که از مقدمه خود کتاب برمی‌آید و در تمامی صفحات کتاب نیز نمایان است، ارائه شیوه تدریس برای دانش‌آموزان زبان عربی در مرحله راه‌نمایی و متوسط است. این گفتمان عناصری از تجربه شخصی نویسنده و تجربه افرادی دیگر را در خود دارد. در جملات آغازین این کتاب عناصر حاکم بر

گفتمان نویسنده این گونه بیان شده است: «این صفحه‌ها قبل از هرچیزی مدیون دانشجویان است، زیرا ثمره تجربه آنان در کلاس تدریس است» (الدهان ۱۹۶۳: ۵). عناصر دیگری که در این گفتمان شرکت دارند عبارت‌اند از قابلیت‌های فردی و تجارب نویسنده درخلال سال‌های متمادی تدریس در مراحل مختلف آموزشی (همان: ۶)، علاوه بر این که نیم‌نگاهی نیز به گفتمان رایج در آموزش زبان در دانشگاه‌های مطرح غربی نیز داشته است. هدف اصلی نگارنده فاصله گرفتن از شیوه‌های سنتی و پای‌بندی به یک رویکرد و گفتمان واضح و مشخص نوین است، اگر کسی اندکی آشنایی با شیوه‌های سنتی آموزشی دروس ادبی و مهارتی داشته باشد، تفاوت ملحوظ و نگاه روبه‌جلوی این گفتمان و رویکردهای آن را نسبت به رویکردهای رایج پیشین درک خواهد کرد. هرچند کتاب به‌طور کامل از گفتمان سنتی فاصله نگرفته است، بسیار متفاوت از شیوه‌های سنتی عمل کرده است. اصلی‌ترین هدف کتاب ارائه سبکی جدید در زمینه پرورش ذوق ادبی فراگیران در موضوعات ادبی است (همان: ۷۷، ۲۲۷). در این ره‌گذر، نگارنده گفتمان خود را به‌نوعی از شیوه‌های مختلف تجربی و علمی و شیوه تدریس مفصل‌بندی کرده است، هرچند که گاهی حدود مرز بین آن‌ها دقیق و واضح نیست. با توجه به نظریه گفتمانی فرکلاف، وجود درجه بالایی از میان‌گفتمانی با تغییر پیوند دارد درحالی که میان‌گفتمانی اندک نشان‌دهنده بازتولید نظم مستقر است (یورگنسن ۱۳۸۹: ۱۴۳) و وجود گفتمان‌های متعدد در این کتاب دلالت بر سعی نویسنده در بازآفرینی نوعی تغییر جدید و فراتر رفتن از شیوه‌های سنتی تدریس دارد. ترکیب عناصر مختلف نشان از هدف و تلاش نویسنده در بازتولید نوعی روش تدریس با گفتمان‌های مختلف آموزشی، روان‌شناسی، و زبان‌شناختی است که در سایه شیوه‌های رایج در تدریس متون ادبی و گاهی زبانی روندی مبتکرانه به حساب می‌آید.

۲.۱.۳ ارائه گفتمان تدریسی - شناختی خاص مؤلف

در مباحث قبل سخن از تنوع عناصر جدید در پس‌زمینه بافتی روش نویسنده بود. در این مجال سخن از پرکتیس‌های اجتماعی است که از آن به‌عنوان مرحله تبیین (فرکلاف ۱۳۸۹: ۲۴۵) نیز نام برده می‌شود. این بعد به تبیین این‌که چگونه «ساختارهای اجتماعی گفتمان را تعیین می‌بخشند و چه تأثیرات بازتولیدی بر آن ساختارها می‌گذارند» می‌پردازد (همان: ۲۴۵).

ترکیب گفتمان‌های به‌کاررفته در این کتاب، که در مبحث پیشین بدان اشاره شد، بستر گسترده‌تری را تشکیل می‌دهند که پرکتیس گفتمانی در آن قرار دارد. برای تبیین ظاهر این عناصر گفتمانی باید آن‌ها را در رابطه زنجیره‌های وسیع‌تری دید که برگرفته از تقابل روش‌های مبتنی بر شناخت در برابر روش‌های مبتنی بر رفتار است که افرادی چون ثورندایک نماینده آن بودند و یادگیری انسانی را حالت طوطی‌وار و ماشینی می‌دانستند. در کنار این دو عامل تقابل، که گفتمان کتاب حول آن می‌چرخد، عنصر دیگر روش‌های تدریس نوین هستند که آن‌ها نیز تاحدی ریشه در روش شناختی و نظریات پیازه و گاهی ریشه در روش سوم، یعنی انسان‌گرایی، دارد. در کنار عوامل فوق، روش‌های آموزش زبان مبتنی بر نظریات روان‌شناختی - زبان‌شناختی جدید قرار دارند که نگارنده سعی در برقراری پل ارتباطی میان آن‌ها دارد؛ یعنی در واقع نوعی گفتمان چندبعدی که گفتمان مؤلف بین این عناصر پخش شده است، و این که کدام گفتمان تعیین‌کننده روابط متنی و کدام نهاد خود را بر دیگری تحمیل می‌کند معلول روابط بین گفتمان‌ها و مرزبندی بین آن‌هاست، زیرا نوعی هم‌پوشانی و تداخل بین آن‌ها مشاهده می‌شود، ولی تلفیق بین عنصر تجربی، یادگیری، آموزش زبانی، این که یکی به‌عنوان نهاد اصلی و بقیه گفتمان به‌عنوان نوعی نظاره‌گر باشند، جنبه نوسانی دارد که گاهی یکی نمود پررنگ‌تری می‌یابد و به‌عنوان عامل راه‌نما عمل می‌کند. به‌عنوان نمونه، در مبحث نوشتار توجه به خلاقیت و ذاتیت فراگیر و استفاده از تکنیک‌های مختلف نوشتاری - املائی (الدهان ۱۹۶۳: ۱۹۹) غلبه عنصر آموزش زبانی را شاهدیم (Wilson 2008: 90-94) و در مبحث نوشتار و خوانندار (الدهان ۱۳۹۰: ۲۰۲-۲۰۳، ۳۶۲) تکنیک‌های نوین زیبایی‌شناختی و انتخاب متون هدف (Wilson 2008: 47؛ چستن ۱۳۹۰: ۳۵۰-۴۲۰)، هم‌چنین کنش‌های زبانی و علمی نمود بیش‌تری می‌یابد.

در ترسیم ویژگی‌های این کتاب می‌توان به **عنصر کنش گفتاری** اشاره کرد که در واقع کار تولید متن را انجام می‌دهد (فرکلاف ۱۳۸۹: ۲۳۵). یکی از جنبه‌های کنش‌های گفتاری مؤلف، به‌ویژه به‌هنگام تئوری‌پردازی یا تعیین بایدها و نبایدهای تدریس، تکیه آن بر جنبه‌های ارتباطی و آزادی عمل فراگیران (الدهان ۱۹۶۳: ۲۲۷، ۲۴۲-۲۴۵) و رشد حس نقدی و ذوقی فراگیران و دوری از روش‌هایی است که نیروی خلاقیت ذهنی فراگیران را محدود و چهارچوب ذهنی آنان را غیرخلاقانه بار می‌آورد. این مسئله تاحدی متضمن بازبودن مناسبات قدرت در کلاس‌های درسی و محدود نبودن آزادی عمل فراگیران است، باتوجه به گفتمان جدید ذوقی ارتباطی نگارنده، او سعی دارد با فاصله‌گرفتن از سبک‌های سنتی و رفتارگرایی معتقد به ماشینی‌بودن انسان (اچسون ۱۳۶۴: ۱۳) اصول خود را بر روش

شناختی متکی بر روش‌های شناختی (ریچاردز ۱۳۸۴: ۱۳۰؛ فلاذ و سالوس ۱۳۶۹: ۱۵۳) بنا نهاد که هدف آن پرورش قدرت تحلیل و فهم فراگیر است و فراگیر را نه به‌عنوان نوعی فاعل ثانوی، بلکه به‌عنوان فاعل کنش‌گر و شرکت‌کننده گفتمانی در فضای ارتباطی دوسویه به‌حساب آورد.

گاهی نویسنده تقابل بین رویکرد نوین و سنتی را به‌چالش می‌کشد (الدهان ۱۹۶۳: ۱۸۴) و متمایل به غلبه گفتمان نوین بر سنتی است و این نوسان قدرت بین گفتمان‌های متفاوت نشان‌دهنده موضع هم‌دلانه نویسنده در ساخت زبانی است، اما آنچه از نظر نهادی و دانش زمینه‌ای تعیین‌کننده اتخاذ رویکردی هماهنگ بین این رویه‌های متفاوت است ریشه در گفتمان‌های عمیق‌تری دارد که نشئت گرفته از اعتقاد عمیق نویسنده به تقدس زبان عربی و به‌تبع آن تقدس میراث زبان عربی (همان: ۱۱۵) است، در نتیجه او برطبق دانش زمینه‌ای و ایدئولوژیک به‌شکلی مستقیم و گاه غیرمستقیم در ایجاد نوعی نظام‌مندی نوین بین عناصر مختلف گفتمانی است، اما آنچه در نهایت شکل گرفته است چندان مشخص و واضح نیست و در مبحث بعد، به‌هنگام سخن گفتن از کاستی‌های کتاب به عناصر سازنده اشاره خواهد شد.

۲.۳ کاستی‌های کتاب

۱.۲.۳ عدم جامعیت عنوان

با تحلیل دقیق ویژگی‌های دلالتی عنوان و تفسیر عناصر سازنده متنی و روابط بین آن‌ها، که به قسمتی از آن‌ها در مباحث پیشین اشاره شد، می‌توان نشان داد که رویکرد کتاب در مسیری غیر از آنچه عنوان کتاب به‌عنوان گفتمان مرجعیت تدریس زبان عربی برمی‌آید پیش رفته است. گزینش چنین عنوانی، با توجه به ویژگی‌های متنی ساختاری، حکایت از نحوه نگرش و روایت خاص مؤلف از روش ابداعی اوست.

مهم‌ترین عامل چالش‌برانگیز موضوع کتاب است که بیش‌ترین تأثیر را در شکل‌دهی به محتوا و چهارچوب کتاب داشته است و با جامعیت فرضی در ارائه رویکرد تدریسی نسبت به همه مهارت‌های زبانی و ادبی و با نثری روان و ادبی به بررسی زبان از منظر اجتماعی و میراث ادبی عرب و ملاحظات قبل از تدریس و مراحل تدریس می‌پردازد که شاید برای مخاطب عام، که کم‌تر آشنایی‌ای با روش‌ها و نظریه‌های زبانی نوین داشته باشد، جذاب و کمی تازه به‌نظر بیاید، اما برای متخصص این زمینه مطلب ناگفته‌ای در آن یافت نمی‌شود که

جنبه تازگی داشته باشد یا حوزه تخصصی خاصی را دنبال کند، به خصوص این که محتوای کتاب همراستا با عنوان آن به عنوان مرجع تدریس زبان نیست، بلکه مبنای آن برگرفته از تدریس ادبیات عرب نه براساس مهارت های زبانی، بلکه برپایه ادبی در درس های مختلفی چون عروض، ادبیات، خط عربی، نوشتار عربی، قصه نویسی، نحو، بلاغت، نقد، و خطابه است. نویسندگان با نگاهی از بالا به پایین و گاهی ایدئولوژیک که سعی در ترکیب سنت و روش های سنتی با مدرن دارد رویکرد تدریس خود را در گستره موضوعی ادبیات عرب کافی و جامع می داند.

سناریوی احتمالی این کتاب، که نمایانگر نوع خاصی از فعالیت به صورت اجزای قابل پیش بینی، موضوع و روابط فاعلان و هویت های اجتماعی درگیر در یک گفتمان است (فرکلاف ۱۳۷۹: ۲۴۰)، علاوه بر موضوع دربرگیرنده ابعاد بیانی و رابطه ای نیز است. به عبارت دیگر، کمی فراتر از چهارچوب کار (به عنوان موضوع اصلی) در واقع برداشتی است که بافت متن بیان کننده آن است، یعنی با بررسی چهارچوب و سناریوهای موجود در متن می توان با برداشتی کلی از متن مواجه شد که نشان دهنده خاستگاه فکری مؤلف است. انتخاب عنوان آغازین یا طرح جلد کتاب *المرجع فی تدریس اللغة العربیة* حکایت از خاستگاه ایدئولوژیک و جامع نگر نویسنده است که، خود، حامل نیروهای مسلط و فاعلان رابطه ای در متن است. نویسندگان با انتخاب چنین عنوانی به طور غیرمستقیم به مسلم فرض کردن ایده ها و نظرات خود از سویی و فراگیر بودن عنوان در خصوص همه مسائلی که در کتاب مطرح کرده اشاره داشته است. این پایگاه ایدئولوژیک، که برگرفته از تسلط گفتمان نویسنده، به عنوان شخصی صاحب نظر و اهل علم و تجربه، به وضوح در طرح مسائل مختلف و نابرابری توزیع قدرت در طرف های درگیر رابطه گفتمانی در یادگیری (شاگرد - استاد) به وضوح قابل پی گیری است (که در مباحث بعدی به هنگام بررسی عناصر زبان شناختی بدان اشاره خواهد شد)، اما ثمره موضوع و آنچه غلبه گفتمانی دارد همان نظرات تجربی نویسنده است که گاهی با تکیه بر عناصر علمی به عنوان عنصری **توجیه ساز** به منظور **هویت بخشی اجتماعی** (همان: ۳۸) به دنبال مستند ساختن و مسلم پنداشتن آن هاست (الدهان ۱۹۶۳: ۶)، بدون این که درستی نهاد علمی به اثبات رسیده باشد.

۲.۲.۳ ساختار نامتناسب با موضوع

در سطح زبان شناختی این کتاب سبکی ساده و ادبی دارد و به میزان زیادی دستوری و برخاسته از نهادی مسلط و حاکم است که کنترل کننده جریان تدریس و یاددهی است نه

یادگیری، برخلاف آنچه نگارنده حتی در مورد روش استنتاجی ادعا کرده است گاهی از نثر ساده فاصله می‌گیرد و به نثر ادبی و تصویری نزدیک می‌شود. در این مقاله به بررسی برخی عناصر بارز و شکل‌دهنده گفتمان کتاب براساس سطح دوم مدل فرکلاف اشاره خواهیم کرد.

ارزش بیانی کلمات (فرکلاف ۱۳۷۹: ۱۸۵): با بررسی نمونه‌هایی از ساخت جملات و ارزش‌یابی آن‌ها به توصیفی از گفتمان نویسنده که در واژگان مستتر شده است دست می‌یابیم، مثلاً کاربرد گسترده فعل‌های دستوری که در تمامی صفحات و مطالب ارائه شده به وضوح نمایان است، استفاده از تشبیه‌ها و استعاره‌ها برای بیان ایده‌های عملی (الدهان ۱۹۶۳: ۵۹، ۶۷، ۷۲)، استفاده از مترادف‌ها در حدی فراتر از لازم، استفاده از ضمیر متکلم به عنوان فاعل نهادی و غالب بر گفتمان که دلالت بر خاستگاه برتر و ایدئولوژیک دارند و ارزش بیانی کلمات نیز بیش از آن‌که دارای بار علمی و نظام‌مند باشند، بار اقناعی دارند.

مشارکین مسلط (فرکلاف ۱۳۷۹: ۱۸۵): به‌هنگام بازنمایی یک گفتمان خاص، نوعی فرایند دستوری خاص بیان‌کننده رابطه بین شرکت‌کنندگان است و نوع ساختارها می‌تواند دارای بار ایدئولوژیک باشد. علاوه بر جنبه استعاری تشبیهی و بیانی حاکم بر گفتمان مؤلف، استفاده از جملات ساده امری یا خبری که جنبه امری بر آن‌ها حاکم است، چه در ارتباط با عنصر گفتمانی پایین‌تر یعنی فراگیر و چه در عناصر دیگری هم‌پای نویسنده از دیگر ویژگی‌های گفتمانی این کتاب است. ساختارهای متفاوت دستوری در رابطه بین کنش‌گر و کنش‌پذیر می‌تواند دارای بار ایدئولوژیک باشد، کنش‌گر غالب بر گفتمان عنصر تعیین‌کننده جریان آموزش یا منبع قدرت و شروع‌کننده سخن و هدایت‌کننده فرایند تدریس به‌همراه جزئیات آن است، درحالی‌که کنش‌پذیر یا فراگیر تنها نوعی شرکت‌کننده است که تحت کنترل مدرس است و به اراده او در فعالیت‌هایی که برای او تعیین می‌شود در همان محدوده شرکت می‌کند. به بیانی دیگر، نوع فعالیت‌ها بازتولید و دگرگون‌کننده مناسبات سلطه‌اند (یورگنسن ۱۳۸۹: ۱۳۰). باوجود تأکید نویسنده بر روش ارتباطی که تعریف خاص خود را در آموزش زبان دارد (ریچاردز و راجرز ۱۳۸۴: ۲۱۹)، ساختار زبانی حاکم بر متن نویسنده بازتاب‌دهنده چنین روشی نیست که با مناسبات بین اطراف شرکت‌کننده در تدریس هم‌پای باشد، بلکه مدرس عامل مسلط بر گفتمان است و اوست که تعیین‌کننده روند گفتمان و محدوده رفتار فراگیر به‌عنوان فاعل ثانوی است.

سازمان ساختار: به این نکته اشاره دارد که روند کلی گفت‌وگو چگونه سازمان‌دهی می‌شود (رپلی ۱۳۹۰: ۱۶۳). به‌عنوان نمونه، ساختار مبحث «التعبیر» با مقایسه روش بیانی

عصر عباسی و جدال بین لفظ و معنا و شیوه ارزیابی انشاء در گذشته نامعلوم، بازنمایی نوعی ویژگی گفتمانی مبنی بر عدم تقید حقیقت (یورگنسن ۱۳۸۹: ۱۴۵) دارد که مؤلف ادعای معرفتی خود را به طور دقیق به زمان و مکان مشخصی مرتبط نکرده است و با کلی گویی عباراتی چون «برخی معتقدند» به پاسخ گویی از زبان ناقدی نامعلوم پرداخته و این پاسخ را امری مسلم فرض گرفته و با آنچه صنعت تقید نامیده می شود (همان) هیچ شک و شبهه ای در آن نظر خود روا نمی دارد و به گونه ای طرح ادعا کرده است که حکایت از قطعیت غیر قابل انکار آن دارد، اما به دوره زمانی و مکانی آن اشاره ای نکرده است و به نهاد این ادعا و میزان اعتبار نظراتش اشاره ای نداشته و با تفسیری عجیب بازنمودهای ایدئولوژیک خود را به صورت عقل سلیم در آورده است تا دیگر به عنوان مسئله ای شبهه دار بدان نگریسته نشود، بلکه با طبیعی سازی (فرکلاف ۱۳۷۹: ۵۱) فاعلان گفتمان مبادرت به نوعی شکل بخشیدن به نظرات خود کرده است.

از این خاستگاه می توان سعی نگارنده در نهادینه کردن ایدئولوژیک روش های سستی را درک کرد که بر اساس مقدماتی که نویسنده مبنایی عقلانی برای آن ها فرض کرده و نوعی صورت بندی هنجاری برایشان در گفتمان خود پنداشته توصیه به جمع بین سبک جاحظ و شیوه های بیانی امروزی کرده است که برگرفته از همین خاستگاه غیر علمی (الدهان ۱۹۶۳: ۱۶۱) طبیعی شده ای است که نویسنده را به معرفی موضوعات ایدئولوژیکی چون قوم گرایی، افتخارات ملی (همان: ۱۶۳)، و نمادهایی که دارای بار ایدئولوژیک هم چون تصویر دهان و آب دهان شیخی بزرگ (همان: ۱۶۶) سوق داده است.

نویسنده با ژانری علمی - ادبی روایتی جذاب و روان ولی ساده انگارانه برای تدریس موضوعات پیچیده ای چون ساختار نحوی ارائه می دهد و معتقد است که فراگیر با حذف و جایگزینی اسم به جای فعل و فعل به جای اسم و جایگزینی فعل صحیح به جای فعل معتدل می تواند کم کم به چالش های ساختاری موجود غلبه پیدا کند و روش نوین خود را نوعی استقراء می داند، بدون آن که دارای جزئیات دقیق و مفصل علمی و مطابق با آموزش نوین در عرصه آموزش زبان باشد.

۳.۲.۳ تسلط گفتمان قدرت مدار یا ایدئولوژیک محور

در مورد تغییر ساختار گفتمان کتاب، به لحاظ نگرش خاص نویسنده و پیوندهای احتمالی با هژمونی گسترده تر قدرت نهادی معلم، به نظر می رسد آن چه نویسنده به طور علنی از آن به عنوان برقراری روش ارتباطی یا دموکراتیک کردن جو کلاس سخن می گوید با نشانه های

گفتمان حاکم بر کلام نگارنده متقارن نیست و شاهد نوعی نابرابری قدرت بین نهاد مسلط معلم - شاگرد و حتی نویسنده - معلم هستیم. این عدم تقارن به شکل علنی و گاه پنهان در عناصر ساختاری متنی به شکل دستورات مستقیم و مشخص کردن محدودیت برای دانش‌آموزان و کنترل رفتار و کلمات آنان و واکنش معلم در قبال فراگیران (فرکلاف ۱۳۸۹: ۱۰۸) نمود می‌یابد؛ زیرا کردارهای گفتمانی معلم در کلاس، تازمانی که به ضعیف کردن آزادی دانش‌آموز یا کنترل دقیق آن منجر شود، دارای بار ایدئولوژیک هستند و برگرفته از نوعی نگرش ناخودآگاه از سوی نویسنده است که رابطه قدرت را از سوی معلم نه به عنوان شرکت‌کننده در گفتمان، بلکه به عنوان کنترل‌کننده رفتارها و پاسخ‌های آنان می‌داند. البته این به معنای بسط مسئله به کل گفتمان نویسنده نیست، بلکه ویژگی غالب آن است. نمود چنین هژمونی‌ای را می‌توان در جملاتی این چنینی مشاهده کرد: «هر سخنی و هر کلمه‌ای را که به هنگام تحلیل رمان یا نمایش‌نامه از دهان او بیرون می‌آید یا بر روی تابلو می‌نویسد برچینند؛ چون فراگیران به اندازه ما دانش نیندوخته‌اند، باید از عصاره تجربه‌های ما استفاده ببرد» (الدهان ۱۹۶۳: ۱۶۹)، که معلم به عنوان منبع مطلق دانش معرفی می‌شود و وظیفه فراگیر نه به عنوان مشارک در گفتمان، بلکه به عنوان عامل دوم که وابستگی مطلق به منبع اول دارد معرفی می‌شود. نمود این تسلط هژمونی نویسنده برخاسته از روش خاص خود اوست که مبتنی بر تجربیات و ذوق و تفکر شخصی و نظریات شخصی اوست (همان: ۵۳) نه مبتنی بر عناصر گفتمان شناختی - ارتباطی موجود در آموزش زبان (ریچاردز و راجرز ۱۳۸۴: ۲۱۹).

۴.۲.۳ اسلوب انشایی و ادبی

اگرچه موضوع این کتاب علمی است و مؤلف با اتخاذ اسلوب منطقی و استدلالی می‌بایست به اثبات و رد نظریات و بسط روش‌های مختلف تدریس مبادرت کند، استفاده از اسلوب ادبی - انشایی و گاهی تخیلی استعاری و تشبیهی نمود غالبی بر گفتمان نویسنده دارد «فإذا جاء النحو جعلنا القطع الإنشائية واسطة لشرحه، فتعانقت الدروس عناق الودّ والحبّ، وألفنا الطلاب حولنا كما تتألف الطيور حول النبع النмир ذاهبات آيات، يذهبن خماصا ويرجعن متقلات» (الدهان ۱۹۶۳: ۴۷). استفاده از استعاره به عنوان «بازنمایی جنبه‌هایی از تجربه بر حسب جنبه‌ای دیگر» (فرکلاف ۱۳۸۹: ۱۸۲) در گفتمان‌های مختلف استفاده می‌شود، ولی استفاده آن در ساختارهای علمی برای وضوح بیشتر و بیان جنبه‌های نهان تجربه براساس استعاره‌های مفهومی و رساست، اما اسلوب حاکم بر

استعاره‌ها و تشبیه‌های نویسنده نه جنبه وضوحی، بلکه جنبه توصیفی و گاهی غامض به خود گرفته که انتقال از متن سلیس علمی به متن ادبی تخیلی با کلمات غامض جنبه غالب آن است؛ گذشته از این که جنبه ایدئولوژیکی گفتمان ویژگی غالب بر استعاره‌هاست؛ زیرا علاوه بر جنبه وضوحی می‌تواند دارای «وابستگی‌های ایدئولوژیکی متفاوتی» (همان ۱۳۸۹: ۱۸۳) باشد، این بار ایدئولوژیکی کلمات در شکل‌دهی به اسلوب نویسنده در گفتمان نه برای وضوح علمی، بلکه به‌عنوان عنصر توجیه‌گر در روابط مسلط گفتمان نویسنده است و موقعی کاربرد داشته است که با ضعف استدلال از سوی نویسنده روبه‌رو هستیم و استفاده از سخن ادبی باز نماینده این شیوه گفتمانی است. به‌طور مثال، در جمله پیشین «ألفنا الطلاب حولنا ...» استعاره در راستای نمایش دادن غلبه نهاد معلم به‌عنوان صاحب گفتمان برتر به‌عنوان آبخوری است که فراگیران بر دور او حلقه می‌زنند و به‌عنوان منبعی از او کسب علم می‌کنند. نمونه دیگر شیوه بازنمایی استعاره تشبیهی این جمله است: «أفرغ منها علی طلابه و هداهم سواء السبیل» (الدهان ۱۹۶۳: ۱۶۹)، که غلبه جنبه هژمونی قدرت و تغییر شیوه ارتباطی به شیوه هژمونی قدرت به نفع نهاد برتر، یعنی معلم، به‌خوبی در آن نمایان است.

۵.۲.۳ به‌روزی نبودن منابع پیش‌نهادی

با وجود تلاش مؤلف برای بهبود روش‌های تدریس در مهارت‌های مختلف، به‌سبب تناقض موجود بین گفتمان و رویکرد آن و منابع پیش‌نهادی، مؤلف موفقیت چندانی در جامعه عمل پوشاندن به تئوری خود نشده است. از سویی او بر تذوق و جذابیت متن برای فراگیران تأکید می‌کند، و از سویی دیگر منبع‌های پیش‌نهادی او مانند *مختارات* بارودی و کتاب‌های حفنی ناصف (همان: ۹۲) یا در مبحث خواندن توصیه به *مطالعه مالی ابی علی قالی* و ابن الشجری (همان: ۱۱۵) یا در بحث ساختار نحوی مراجعه به کتاب‌های نحوی چون *خصائص و سرالصناعة ابن جنی* و *مفصل زمخشری* (همان: ۱۹۱) سنخیت چندانی با تذوق و جذابیت ادعایی نویسنده ندارد و بسیار متفاوت از شیوه کار بسته در کتاب‌های آموزشی نوین و ارتباطی (Wilson 2008: 25) در مورد تدریس این دروس مهارتی است.

۶.۲.۳ عدم ارائه منبع آموزشی جای‌گزین و موثق

باتوجه به تمامی انتقاداتی که مؤلف نسبت به روش‌های سنتی و روش‌های کار بسته در پیش گرفته است، انتظار می‌رود که او منابع جای‌گزینی مبتنی بر روش‌های نوین برای

مهارت‌هایی که بدان‌ها پرداخته است ارائه کند، اما منابع پیش‌نهادی او نیز تفاوتی با همان منابع سنتی ندارند. به‌عنوان نمونه، توصیه او در مورد تدریس ساختار «نحو» که مهم‌ترین پایه زبانی مهارت‌هاست این است که خود مدرس جزوه‌ای تهیه و متن‌ها و قواعد موردنظر را برای تدریس مشخص کند.

۴. محتوای کتاب و سرفصل درسی

این کتاب بیش‌تر مبتنی بر تجربیات شخصی مؤلف در زمینه تدریس است. لذا، بیش‌تر حالت تاریخچه‌ای از برخی روش‌های سنتی متداول در تدریس با ارائه چند پیش‌نهاد دارد. از این رو، جنبه مروری و تاریخی دارد و نمی‌توان آن را یک کتاب برای آموزش زبان و حتی آموزش ادبیات یا دروسی چون «نحو»، «صرف»، «بلاغت»، و «عروض» در نظر گرفت. موضوعات ارائه‌شده با سرفصل مقطع کارشناسی ارشد «آموزش زبان عربی»، به‌عنوان محتوای درسی «مهارت‌های آموزش زبان: نوشتن، خواندن، صحبت کردن، شنیدن، ارتباط» در دانشگاه‌های ایران، چون فاقد اصول و جزئیات و روش‌های مشخص در آموزش زبان است، توصیه نمی‌شود.

۵. نتیجه‌گیری

باتوجه به مطالب بحث و بررسی شده، نتایج زیر قابل استنتاج است:

۱. تمرکز اصلی کتاب ارائه روش تدریس خاصی به‌منظور پرورش قدرت فهم و نقد متون ادبی براساس نوعی رویکرد تدریسی و ارتباطی موردنظر نویسنده است.
۲. وجود گفتمان‌های متعدد نشان‌دهنده تلاش نویسنده در ایجاد تغییر و بازآفرینی رویکردی نوین و فراتر رفتن از شیوه‌های سنتی تدریس است.
۳. گفتمان موجود در کتاب نوعی گفتمان چندبعدی و برگرفته از گفتمان‌های متفاوت روش‌های تدریس نوین، اصول تجربی شخصی، نظریات روان‌شناختی و زبان‌شناختی است.
۴. روش غالب بر این کتاب واضح نیست و آمیزه‌ای از رویکردهای سنتی و ارتباطی است که هم‌سویی اندکی با روش‌های ارتباطی دارد.
۵. راه‌کارهای مؤلف برای تدریس مواد مختلف و مهارت‌های متفاوت زبانی اصول‌مند و با جزئیات واضح نیست.
۶. عنوان کتاب با محتوای ارائه‌شده هماهنگی کامل ندارد.

۷. این کتاب برای مخاطب عام، که کم‌تر با روش‌ها و نظریه‌های زبانی نوین آشنایی داشته باشد، جذاب به نظر می‌رسد، اما برای متخصص در این زمینه مطلب ناگفته و تازه‌ای ندارد که حوزه تخصصی خاصی را دنبال کند.
۸. در سطح ساختاری از تشبیه‌ها و استعاره‌ها برای بیان ایده‌های عملی و از مترادفات فراتر از حد لازم استفاده شده است.
۹. در بعد زبان‌شناختی و ساختاری، ضمیر متکلم به‌عنوان فاعل نهادی و غالب بر گفتمان دلالت بر خاستگاه برتر و ایدئولوژیک نویسنده دارد و ارزش بیانی کلمات نیز بیش از آن‌که دارای بار علمی و نظام‌مند باشند بار اقناعی دارند.
۱۰. نشانه‌های گفتمای حاکم بر کلام نگارنده هم‌سو با رویکردهای ارتباطی در حوزه آموزش زبان نیست و شاهد نوعی نابرابری قدرت بین نهاد مسلط معلم - شاگرد و حتی نویسنده - معلم هستیم.
۱۱. سبک نوشتاری کتاب آمیزه‌ای از علمی خیالی و استعاری است که جنبه توجیهی بر منطقی غلبه بیش‌تری دارد.
۱۲. کتاب فاقد شیوه‌ای نظام‌مند در تطبیق جزئیات و انجام مرحله‌به‌مرحله مهارت‌هاست.
۱۳. منابع آموزشی جای‌گزین معرفی شده برای فراگیران اغلب رویکردی سستی دارند و سنخیتی با رویکرد ادعایی مؤلف ندارند.

پی‌نوشت

۱. اصول نظریه فوکو: موضوع (کانون‌های اجتماعی که موضوع گفتمانی از آن ناشی می‌شود، مراجع تعیین‌کننده موضوع، و خصوصیات روانی و جسمی افراد که به موضوع گفتمانی بدل شده‌اند)، وجوه بیانی نشان‌دهنده اهمیت و حجیت گزاره‌ها (عامل تعیین وجوه بیانی، نهاد تجویزکننده گفتمان معین، و موقعیت فاعل در قبال موضوع)، نحوه شکل‌گیری مفاهیم (قواعد منطقی و روش شناختی، مثل تقدم و تأخر پاره‌گفته‌ها، قواعد دخیل در قبول و رد گزاره‌ها، قواعد تعیین روش‌های مختلف برای تولید گزاره‌ها)، شکل‌گیری راه‌کار (بروز نظریه در درون یک صورت یا حوزه گفتمانی معین) (آفاگل‌زاده ۱۳۹۰: ۱۴۳-۱۴۴).

کتاب‌نامه

- اچسون، جین (۱۳۶۴)، *روان‌شناسی زبان*، ترجمه عبدالخلیل حاجتی، تهران: امیرکبیر.
- آفاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۰)، *تحلیل گفتمان انتقادی*، تهران: علمی و فرهنگی.

- چستین، کنت (۱۳۷۸)، گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم، ترجمه محمود نورمحمدی. تهران: رهنما.
- الدهان، سامی (۱۹۶۳)، المرجع فی تدریس اللغة العربیة، دمشق: منشورات مکتبه اطلس.
- رپلی، نیم (۱۳۹۰)، راهنمای عملی تحلیل گفت‌وگو، گفت‌مان، و سند، مترجم عبدالله بیچرانلو، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر.
- ریچاردز، جک سی. و تئودور اس. راجرز (۱۳۸۴)، رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان، ترجمه علی بهرامی، تهران: رهنما.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۸۹)، تحلیل انتقادی گفت‌مان، ترجمه فاطمه شایسته‌پیران و دیگران، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات.
- فلاد، جیمز و پیتر اج. سالوس (۱۳۶۹)، زبان و مهارت‌های زبانی، ترجمه علی آخشینی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیس (۱۳۹۲)، نظریه روش در تحلیل گفت‌مان، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.

Fowler, R. (1993), *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*, New York: Routledge.

Kress, G. (1985), *Discourse, Text, Readers and the Pro-Unclear Argument*, P. Chilton (ed.), *Language and the Nuclear Arms Debate: Nuke Speak Today*, London

Wilson, J. J. (2008), *How to Teach Listening*, England: Pearson Longman.