

# زبان فارسی و گویش‌های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۲۹-۴۵

## در جست‌وجوی مفهوم دستور آموزشی در آموزش زبان دوم؛ مطالعه‌ای تاریخی و روش‌شناختی

دکتر محمد جواد هادی‌زاده<sup>۱</sup>

دکتر رضا مراد صحرائی<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۸/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۳۰

### چکیده

در ۴۰ سال گذشته اختلاف نظرها و مناقشه‌های بسیاری پیرامون آموزش دستور در برنامه‌های آموزش زبان دوم و جایگاه آن در برنامه زبان آموزی رخ داده، بویژه طرح دیدگاه‌های زبان‌شناسی بر آموزش دستور تأثیر بسزایی گذاشته‌است. برخی رویکردها دستور را هسته مرکزی آموزش زبان دوم به‌شمار آورده و برخی آن را مهم‌ترین مانع پیشرفت در آموزش زبان دوم دانسته‌اند. پژوهش حاضر با مروری فشرده و انتقادی بر آرای برخی متخصصان این حوزه، زمینه‌های پیدایش دستور آموزشی و سیر شکل‌گیری و تکامل این اصطلاح را بررسی می‌نماید. در این بررسی به مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی از جمله همراهی صورت، معنا و کاربرد، پیکره‌بنیادی، توجه به بازخورد، زبان‌آموزمحوری و ترکیب روش‌های آموزش صریح و ضمنی اشاره شده‌است. این مطالعه نشان می‌دهد که پیوستار آموزش دستور در زبان دوم از تمرکز افراطی بر آموزش دستور به سمت حذف دستور حرکت کرد و در ادامه براساس پژوهش‌های تجربی فراوان، به تمرکز منطقی بر آموزش دستور بازگشت، تمرکزی که از آن به‌عنوان دستور آموزشی یاد می‌شود. امروزه، دستور آموزشی به اعتبار مخاطب خاص، روش تدریس متفاوت و انطباق با برنامه درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم، گونه مستقلی از دستور به‌شمار می‌آید.

واژگان کلیدی: دستور آموزشی، دستور نظام‌مند نقش‌گرا، زبان دوم، آموزش زبان ارتباطی، آموزش تکلیف‌محور

✉ mjhadizadeh@mail.um.ac.ir

۱. دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشیار زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی تهران

## ۱- مقدمه

جایگاه و اهمیت دستور زبان، مناقشه‌برانگیزترین موضوع در آموزش زبان دوم بوده و هست (هینکل و فوتوس، ۲۰۰۲: ۲؛ ویدودو، ۲۰۰۶: ۱۲۳؛ لارسن‌فریمن، ۲۰۰۳: ۵۱۹). از نخستین تجربه‌های آموزش زبان دوم تا اواخر دهه هفتاد قرن بیستم، دستور جزء پایه‌ها و مهارت‌های اصلی به شمار می‌رفته‌است (نیوبای، ۲۰۱۵: ۱۳). در دو دهه پایانی قرن بیستم با طرح نظریه‌ها و رویکردهایی مانند ترتیب طبیعی<sup>۱</sup>، الگوی نظارت<sup>۲</sup> و یادگیری زبان ارتباطی<sup>۳</sup> به شکلی افراطی با آموزش دستور مخالفت شد<sup>(۱)</sup> و به جای آن تمرکز بر معنا و بافت پیشنهاد گردید. با آغاز سده بیست‌ویکم، در آموزش زبان دوم رویکردهای منطقی‌تری نسبت به آموزش دستور اتخاذ گردید (نساجی و فوتوس، ۲۰۰۴؛ ویدودو، ۲۰۰۶؛ دکیسر، ۲۰۱۲).

پرسش اصلی مقاله این است که تعریف دقیق و ویژگی‌های دستور آموزشی چیست و بازنمایی آن در متون آموزشی زبان دوم چگونه خواهد بود. برای پاسخ به این پرسش ابتدا سیری در تاریخ تطور این اصطلاح خواهیم داشت، و در ادامه دستور آموزشی را از منظر انطباق با برنامه درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم بررسی، و در نهایت ویژگی‌های دستور آموزشی را فهرستوار بیان خواهیم کرد.

## ۲- پیشینه بحث

## ۲-۱- دستور آموزشی در منابع انگلیسی

هرچند در بسیاری از منابع، مقاله جی پی بی آلن<sup>۴</sup> (۱۹۷۴) نخستین متنی معرفی شده‌است که به دستور آموزشی به صورت مستقل می‌پردازد (آدلین، ۱۹۹۴؛ نیوبای، ۲۰۱۰؛ والی رضایی و کوراوند، ۱۳۹۳؛ صحرایی و رضایی، ۱۳۹۵). رویکرد دستور آموزشی را نخستین بار به‌طور مستقل جی اس نابلت<sup>۵</sup> (۱۹۷۲) به کار گرفت. نابلت دستور آموزشی را انعکاسی از نظریه‌های دستوری گوناگون مانند دستور توصیفی، و دستور ساختارگرا می‌داند و بر اهمیت تحلیل توصیفی و تحلیل تمرین در تدوین دستور آموزشی تأکید می‌کند.

1. Natural Acquisition

2. Monitor Model

3. Communicative Language Teaching (CLT)

4. J. P. b. Allen

5. James S. Noblitt: Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation

مقاله «دستور آموزشی» از آلن (۱۹۷۴) دیگر پژوهش مهم است. نویسنده هرچند تعریف دقیقی از دستور آموزشی نمی‌دهد، دستور آموزشی را ترکیبی از مبنایی نظری و کاربرد عملی آن می‌داند و در بخش زیادی از مقاله خود به اثبات این موضوع می‌پردازد که مدل دستوری چامسکی (گشتاری- ساختاری) الگوی مناسبی برای تدوین دستور آموزشی است. البته بعدتر پژوهش‌های ادلین (۱۹۹۴) نشان داد که تبدیل دیدگاه‌های چامسکی به مجموعه‌ای از قوانین کاربردی برای درس چقدر دشوار است.

مقاله «آموزش دستور در زبان دوم و خارجی» سلسه مورسیا<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) اثری است که بر اهمیت یافتن دوباره دستور بعد از طرح نظریات افراطی علیه آن اشاره می‌کند؛ چندین تعریف و دسته‌بندی از دستور آموزشی ارائه می‌دهد و دستور آموزشی را بیشتر نوعی راهبرد برای آموزش دستور به زبان‌آموزان به شمار می‌آورد تا رویکردی مستقل. ترنس آدلین<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) با مجموعه مقالات منظرهای دستور/آموزشی به این زمینه می‌پردازد.

راد الیس<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) در مقاله «دیدگاه‌های اخیر در آموزش دستور؛ نگاهی به آموزش زبان دوم»، هشت سؤال کاربردی در زمینه دستور آموزشی مطرح می‌کند و در ادامه پاسخ این پرسش‌ها را به صورت تحلیلی ارائه می‌نماید. کیسی کک و یوجین کیم<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) با تألیف کتاب دستور آموزشی گام بلندی در زمینه معرفی این رویکرد در زبان انگلیسی برداشته‌اند. این کتاب در ۱۰ فصل مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی را بازمی‌نمایاند. در ادامه مقاله مجدداً به این کتاب اشاره خواهیم کرد.

## ۲-۲- دستور آموزشی در منابع فارسی

در زمینه معرفی دستور آموزشی و جنبه‌های نظری آن در زبان فارسی تحقیق چندانی نشده است. مقاله والی رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) با عنوان «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان» و مقاله «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی؛ در جست‌وجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی» از صحرائی (۱۳۹۱) معدود پژوهش‌های انجام شده در زبان فارسی در این زمینه هستند.

1. Marianne Celce-Murcia
2. Terence Odlin
3. Rod Ellis
4. Casey M. Keck & YouJin Kim

پایان‌نامه کارشناسی ارشد اکرم‌بیگم حاجی سیدرضایی (۱۳۹۳) با عنوان «دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی‌آموزان خارجی‌زبان» پس از طرح تعریف دستور و بیان رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم، به ذکر تعریف کلی دستور آموزشی براساس منابع محدودی پرداخته و به گفته مؤلف در تنظیم الگوی دستور آموزشی فقط به شمّ زبانی نویسنده و مشابهت با سرفصل‌های کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی بسنده شده‌است.

کیاشمشکی (۱۳۹۵) در پایان‌نامه خود با عنوان «تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های (فنون) آموزش دستور و بازنمایی آنها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» پس از اشاره به اهمیت دستور در برنامه آموزشی زبان دوم، سه رویکرد تمرین، تدریس، تولید؛ مداخله‌جویانه و غیرمداخله‌جویانه را انتخاب می‌کند و براساس اصول هر یک از این رویکردها به نقد برخی از کتب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان می‌پردازد.

### ۳- دستور آموزشی، سیر تاریخی و مبانی نظری

اگر آموزش دستور را به یک طیف تشبیه کنیم، دو سوی این طیف، تمرکز بر آموزش مستقیم و پرهیز از آموزش دستور خواهد بود. با طرح نظریه‌ها و رویکردهای جدید در آموزش زبان دوم در نیمه سده بیستم، به‌ویژه طرح نظریه آموزش زبان ارتباطی، این طیف به سوی پرهیز از آموزش دستور و مخالفت با آن میل کرد:

قانون‌هایی که می‌توانیم یاد بگیریم و در ذهن خود به‌عنوان ابزار نظارت در اختیار داشته باشیم، همان مواردی نیستند که پیش از این آموخته‌ایم<sup>(۳)</sup> و برای برقراری ارتباط اهمیت ندارند. آنها بیشتر قوانین ساده‌ای هستند که به‌آسانی توصیف شده و به خاطر سپرده می‌شوند (کرشن، ۱۹۸۲: ۹۷).

اما پژوهشگران مختلف با نشان اهمیت توجه به دستور - البته به‌صورت منطقی و نظام‌مند در قالب دستور آموزشی - این مخالفت افراطی را به سمت توجه دوباره به آموزش دستور در زبان دوم سوق دادند. در این بخش مروری خواهیم داشت بر مهم‌ترین پژوهش‌هایی که سهمی در طرح مفهوم دستور آموزشی و توجه دوباره به دستور زبان در برنامه آموزش زبان دوم داشته‌اند.

### ۳-۱- نابلت و اهمیت مؤلفه‌های غیر زبان‌شناختی

در نوشتن دستور آموزشی چه مؤلفه‌هایی باید در نظر گرفته شوند؟ چه مقدار دستور نظری باید در آن گنجانده شود و چگونه می‌توان اطلاعات مرتبط با دستور آموزشی را به مؤثرترین

شکل ممکن عرضه کرد؟ آیا لازم است دستور آموزشی به‌دقت براساس یکی از نظریه‌های زبان‌شناسی تنظیم شود؟ افزون بر مؤلفه‌های زبان‌شناسی محض، چه مؤلفه‌های روان‌شناختی و اجتماعی-زبانی باید در تألیف متن به‌کار گرفته شوند؟

این پرسش‌ها و پرسش‌های مانند آن، نخستین بار در مقاله نابلت مطرح شد. از نظر وی (۱۹۷۲: ۳۱۳)، مفهوم دستور آموزشی سه پایه زبان‌شناسی، روان‌شناسی و ضرورت‌های آموزشی دارد و در نظامی پنج‌مرحله‌ای قابل دستیابی است:

- داده‌ها و مفاهیم توصیفی و متناسب؛
- ترتیبی از اطلاعات براساس مهارت‌های زبانی (شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن)؛
- ترتیبی از اطلاعات براساس سطوح زبانی فراگیران (مبتدی، متوسط و پیشرفته)؛
- فرایندهای ارزیابی؛
- شرایط آموزشی که دستور در آن گنجانده می‌شود.

### ۳-۲- آلن و اهمیت نظریه زبان‌شناسی

در مقابل نابلت، پژوهشگرانی مانند آلن (۱۹۷۴) و کورد (۱۹۸۸) باور داشتند زبان‌شناسی نظری، بستری مناسب برای دستور آموزشی فراهم می‌آورد و مبانی نظریه‌های زبان‌شناسی مانند دستور زایشی-گشتاری یا دستور جهانی بهترین توضیح از آموزش دستور را ارائه می‌دهند (نک. نمودار ۱).

نمودار ۱. رابطه نظریه‌های زبان‌شناسی و آموزش دستور

کاربرد	نظریه	فرایند	داده‌ها
مرحله اول	زبان‌شناسی و ← زبان‌شناسی اجتماعی	توصیف ←	تولیدات زمانی ↓
مرحله دوم	زبان‌شناسی و ← زبان‌شناسی اجتماعی	سنجش و گزینش ←	توصیف زبان ↓
مرحله سوم	زبان‌شناسی و زبان‌شناسی ← اجتماعی و روان-زبان‌شناسی	سازماندهی و ارائه ←	محتوای برنامه درسی ↓

مواد آموزشی (دستور آموزشی)  
(استرن، ۱۹۸۳: ۱۷۶، به نقل از کورد، ۱۹۷۳: ۱۵۶)

در نمودار مشخص است که در هر مرحله و سطح از تحلیل زبانی، نظریه زبان‌شناسی آغاز راه تلقی می‌شود و با فرایندهای مختلفی مانند توصیف، سنجش و گزینش یا سازماندهی و

ارائه منجر به تولید داده‌هایی می‌شود که در نهایت مواد خام تشکیل‌دهنده متن آموزشی خواهد بود؛ متنی که در بردارنده دستور آموزشی نیز هست.

### ۳-۳- پینمن و دیرون (دفاع از دستور آموزشی)

در دهه هشتاد، با طرح نظریه‌های پژوهشگرانی مانند کرشن (۱۹۸۲) و دفاع از آموزش طبیعی زبان و حذف دستور از برنامه آموزشی، تحقیقات بسیاری از این نتیجه دفاع کردند که کافی است درونداد گسترده و غنی زبانی در اختیار زبان‌آموزان قرار دهیم و محیطی شبیه محیط یادگیری زبان اول فراهم کنیم تا زبان‌آموزان بتوانند زبان را فراگیرند. این نظریه‌ها در مقطعی تا آن حد قدرت گرفتند که برخی پژوهشگران اظهار داشتند: «تدریس دستور رسمی تأثیری ناچیز در پیشرفت مهارت نوشتن دارد یا حتی برای آن مضر است چون جای آموزش و تمرین را در نگارش انشا جابه‌جا می‌کند» (هارتول، ۱۹۸۵: ۱۰۵).

در پاسخ به چنین دیدگاه‌هایی دیرون (۱۹۹۰) در مقاله «دستور آموزشی» به دفاع از مفهوم دستور آموزشی در مقابل دستورهای زبان‌شناسی و توصیفی می‌پردازد. او ابتدا انواع دستور را از دید نظری یا عملی بودن به دو دسته کلی توصیفی و آموزشی تقسیم می‌کند و برای هر دسته گونه‌های فرعی و زیرشاخه‌هایی قائل می‌شود. او با ارائه گزارشی از بیش از ۱۰۰ تحقیق تجربی در زمینه آموزش دستور می‌کوشد تا نشان دهد که آموزش صریح و مستقیم دستور تأثیر مثبتی در آموزش زبان دوم دارد (دیرون، ۱۹۹۰: ۱۲).

پینمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۸، ۲۰۰۵، ۲۰۱۳) همچون دیرون کوشیده بود با طرح نظریه قابل تدریس بودن<sup>۲</sup> و اثبات آن در آزمایش‌های تجربی نشان دهد آموزشی مؤثر است که هدف آن یک مرحله بالاتر از توانش فعلی زبان‌آموز باشد و اگر مؤلفه‌ای از سطح کنونی زبان‌آموز دو یا چند مرحله بالاتر باشد، آموزش آن چندان مؤثر نخواهد بود. نکته دیگری که در دفاع از آموزش دستور می‌توان عنوان کرد آن است که در فرایند آموزش طبیعی، قطعاً خطا اتفاق می‌افتد، هرچند وقوع خطا طبیعی و جزئی از فرایند آموزش زبان دوم است، اگر این خطاها تصحیح نشوند، زبان‌آموزان آن کاربرد را طبیعی می‌دانند و به اصطلاح خطا در ذهن آنان فسیل خواهد شد. تکرار این خطاها، به‌ویژه در محیط‌های دانشگاهی و علمی برای زبان‌آموزان نتایج بسیار ناامیدکننده‌ای به دنبال خواهد داشت (نک. کورد، ۱۹۸۱).

1. Pienemann
2. Teachability Hypothesis

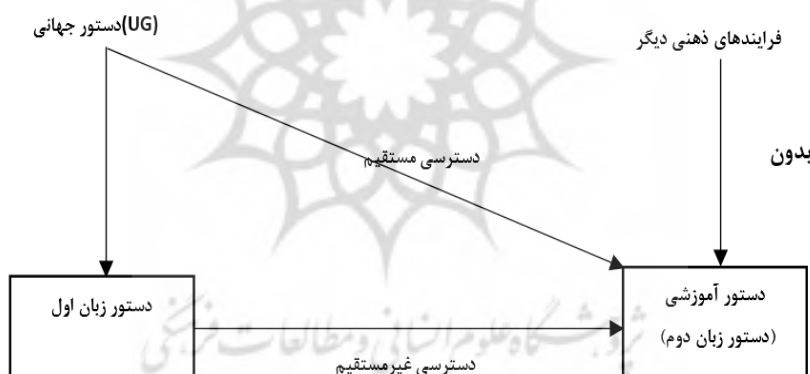
در مجموع، پس از یک دوره مخالفت صریح با آموزش دستور، از ابتدای دهه ۱۹۹۰ آموزش دستور آهسته‌آهسته جایگاه خود را در برنامه آموزش زبان دوم بازیافت. چنان‌که یکی از پژوهشگران می‌نویسد:

در بیست‌وپنج سال گذشته دیدیم که دستور از جایگاه مرکزی در آموزش زبان به موقعیتی منفور گردید و دیگر بار به موقعیتی با اهمیتی نوین بازگشت، البته با نقصانی نسبت به تفرقی که پیش از این بیست‌وپنج سال و در دورانی طولانی از آن برخوردار بود ... دیگر نمی‌توان دستور را به‌عنوان نظامی مرکزی و خودمختار که مجزای از معنا، نقش اجتماعی و ساخت گفتمان است، یاد داد و آموخت. دستور برای زبان‌آموزان نوجوان و بزرگسال نیز به‌عنوان نظامی که به خودی خود در درونداد و تمرین تکوین می‌یابد، مطرح نیست. دستور در کنار واژگان - و همچنین آواشناسی برای گفتمان شفاهی - منابعی هستند که معنا را در دل متن تولید می‌کنند و در مذاکرات اجتماعی به قصد برقراری ارتباط به کار می‌روند. این منابع باید آموزش داده شوند و آموزش آنها باید هماهنگ با نقش جدید دستور باشد. یافتن راه‌هایی مؤثر برای دست‌یابی به این هدف چالش کنونی است (سلسه موریسیا، ۱۹۹۱: ۴۷۶-۴۷۷).

### ۳-۴- آدلین و چارچوب‌های دستور آموزشی

ترنس آدلین (۱۹۹۴) در مجموعه مقالات دستور آموزشی می‌کوشد تا چارچوبی منطبق با دستاوردهای زبان‌شناسی کاربردی در تهیه دستور آموزشی مشخص کند. در فصل نخست این کتاب با عنوان «چه نوع از دستور؟» نخست ویوین کوک<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) در قالب نمودار ذیل رابطه نظریه دستور جهانی و آموزش دستور در زبان دوم را نشان می‌دهد.

نمودار ۲. رابطه دستور جهانی و آموزش دستور زبان دوم



1. Vivian Cook

براساس نمودار، نویسندگان باور دارند که دستور جهانی به نظام دستوری زبان دوم که در ذهن زبان‌آموز شکل می‌گیرد دسترسی مستقیم دارد؛ این اطمینان به مؤثر بودن و کارآمدی نظریه دستور جهانی با توجه به زمان نگارش مقاله تا حدی عجیب است؛ چون در این زمان نقدهای جدی به رویکرد دستور جهانی و تأثیر آن به‌خصوص در آموزش زبان دوم وارد شده بود. افزون‌بر این، اینکه نویسندگان فرایندهای ذهنی دیگر - هر چیزی غیر از دستور جهانی - را بر نظام دستور تأثیرگذار می‌بیند، اما برای آنها دسترسی به دستور زبان دوم قائل نیست، امروزه پذیرفتنی نمی‌نماید - نظام‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در شکل‌دهی آموزش دستور و به‌طور کلی آموزش زبان نقش دارند - با این همه، این نمودار به‌خوبی نشان‌دهنده مسیری است که آموزش دستور زبان دوم تا این زمان پیموده‌است. به مرور و با طرح نظریه‌های دستور نظام‌مند نقش‌گرا و دستور شناختی از قطعیت چنین گزاره‌هایی کاسته شد (نک. متیسس و هلیدی، ۱۹۹۷).

### نمودار ۳. رابطه صورت دستوری و نقش در زبان



این نمودار از آنجاکه از نخستین نشانه‌های توجه به نقش و کاری است که با زبان انجام می‌شود از گام‌های مهم در شکل‌گیری مفهوم امروزی دستور آموزشی به‌شمار می‌رود، زیرا یکی از اصول دستور آموزشی همراهی صورت، معنا و کاربرد است که در اینجا تا حدودی به آن اشاره شده‌است (نک. سلسه‌مورسیا، ۲۰۰۲؛ بایبی، ۲۰۰۸).

### ۳-۵- راد الیس و پرسش‌های کلیدی در آموزش دستور

تنوع تعریف‌ها و دیدگاه‌ها درباره دستور، ضرورت توجه به آن را تا حدود زیادی نشان می‌دهد. راد الیس (۲۰۰۶) با درک همین موضوع هشت پرسش کلیدی مطرح می‌کند و در قالب هشت پاسخ، اصول، اهمیت و چگونگی آموزش دستور را در زبان دوم بررسی می‌کند:



- ۱- آموزش دستور باید با تمرکز بر فعالیت‌های ارتباطی واقعی و معنی‌دار، نه فقط بر صورت، بلکه بر کاربرد و معنای ساختارهای دستوری متفاوت تکیه کند.
- ۲- معلمان باید به جای تدریس کل دستور، بر روی ساختارهای دستوری‌ای تمرکز کنند که زبان‌آموزان در آن مشکل دارند.
- ۳- مناسب‌تر آن است که آموزش دستور در برنامه‌ی زبان‌آموزانی گنجانده شود که از سطح مبتدی فراتر رفته‌اند و در سطح متوسط قرار دارند.
- ۴- تمرکز منطقی بر صورت بهترین رویکرد برای آموزش دستور زبان دوم است؛ زیرا فرصتی برای زبان‌آموزان در نظر می‌گیرد که تکالیف ارتباطی انجام دهند.
- ۵- آموزش کاربرد باید هم بر برون‌داد<sup>۲</sup> زبانی و هم درون‌داد<sup>۳</sup> تمرکز کند.
- ۶- دانش صریح دستوری به‌عنوان ابزاری مفید فرایند یادگیری‌های بعدی را تسهیل می‌کند و زمینه‌ساز تبدیل دانش صریح به دانش ضمنی است.
- ۷- ترکیبی از آموزش صریح<sup>۴</sup> و ضمنی<sup>۵</sup> مناسب‌ترین گزینه برای آموزش زبان دوم است.
- ۸- آموزش دستور باید در هر درس گنجانده شود و همچنین در پیوند با فعالیت‌های ارتباطی معنادار، تمرین و مرور آن انجام پذیرد.

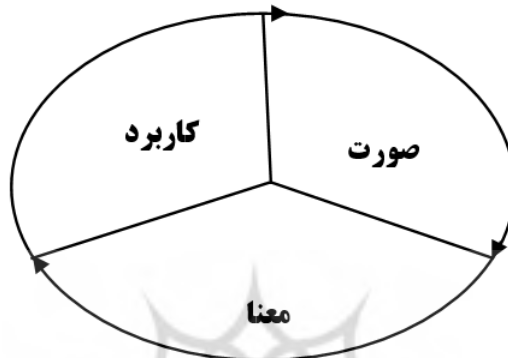
### ۳-۶- لارسن فریمن و دستور پویا

لارسن فریمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۳: ۵۱۸) با معرفی هفت نوع دستور گام دیگری در کامل کردن ویژگی‌های دستور آموزشی برمی‌دارد: دستور ذهنی<sup>۷</sup>، دستور توصیفی، دستور تجویزی، دستور زبان‌شناختی<sup>۸</sup>، دستور مرجع<sup>۹</sup>، دستور آموزشی و دستور معلم<sup>۱۰</sup>. لارسن فریمن پیش از این با طرح رویکرد دستور زبان پویا<sup>۱۱</sup> ابراز داشت که با گذر از رویکردهای سنتی آموزش دستور،

1. Focus on Form
2. Output
3. Input
4. Explicit
5. Implicit
6. Larsen-Freeman
7. Mental Grammar
8. Linguistic Grammar
9. Reference Grammar
10. Teacher's Grammar
11. Grammmaring

زبان‌آموزان امروزه باید بتوانند به صورت معنادار، صحیح و مناسب از ساختارهای دستوری استفاده کنند و رسیدن به این توانایی هدف نهایی آموزش دستور است. مفهوم کلیدی لارسن فریمن همراهی صورت<sup>۱</sup>، معنا<sup>۲</sup> و کاربرد<sup>۳</sup> در آموزش دستور زبان دوم است. در اینجا منظور از صورت، ساختارهای دستوری آموزش داده شده، مانند فعل امر، منظور از معنا، نقش و کاری که با آن در زبان انجام می‌دهیم، مانند گرفتن چیزی، و هدف از کاربرد نشان دادن موقعیت‌های صحیح استفاده از این ساختار، مثلاً فعل امر برای گرفتن چیزی از دوست یا همسال است. این رابطه را می‌توان در قالب نمودار زیر نشان داد.

نمودار ۴. پیوند صورت، معنا و کاربرد در دستور آموزشی



لارسن فریمن (۲۰۰۳) دستوری را که بدین شکل معرفی و آموزش داده شود، در کنار چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی به‌عنوان مهارت پنجم معرفی می‌کند و معتقد است دستور دیگر دانستن نظام زبانی نیست (دانش محض یا خبری) بلکه دانستن شیوه استفاده از زبان است (دانش کاربردی).

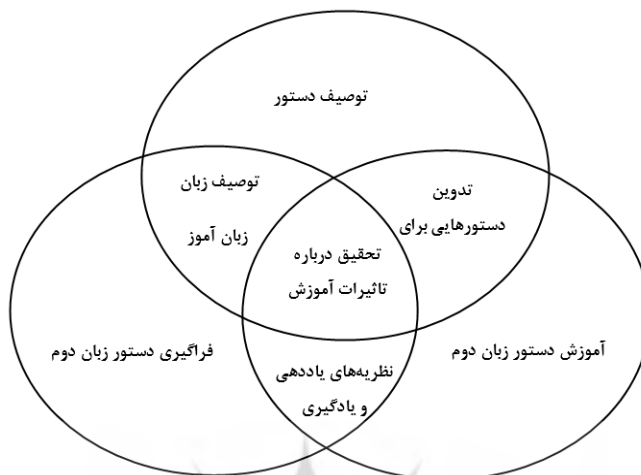
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

1. Form
2. Meaning
3. Use

## ۳-۷- کک و کیم

کک و کیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) با استفاده از دستاوردهای دیگر پژوهشگران چارچوبی برای دستور آموزشی رسم می‌کنند که در نمودار زیر منعکس شده است.

نمودار ۵. چارچوبی برای دستور آموزشی کک و کیم



آنچه در درک این چارچوب اهمیت دارد آن است که این سه حوزه - که هر یک دایره مستقلی دارند - مجموعه‌هایی جدا از هم در نظر گرفته نشوند بلکه زمینه‌هایی محسوب شوند که در کنار هم و به صورت هم‌زمان باید در مورد آنها پژوهش شود و نتایج به دست آمده در هر زمینه بر بخش دیگر تأثیر می‌گذارد. این نویسندگان کلیدی‌ترین پژوهش‌هایی را که منجر به شکل‌گیری مفهوم دستور آموزشی می‌شوند، چنین فهرست می‌کنند: فرضیه توجیه اشمیت (اشمیت، ۱۹۹۰، ۱۹۹۵؛ فوتوس، ۱۹۹۳، ۱۹۹۴)، آموزش زبان ارتباطی پرابو (پرابو، ۱۹۸۷؛ نساجی و فوتوس، ۲۰۱۱)، نظریه قابل تدریس بودن پینمن (۱۹۹۸، ۲۰۰۵، ۲۰۱۳)، آموزش زبان پیکره‌بنیاد<sup>۲</sup> (کنراد و بیبر، ۲۰۰۲؛ کک، ۲۰۱۳)، اهمیت واژه - دستور و مفاهیم مرتبط با آن (مانند بندشناسی<sup>۳</sup>، همایندها<sup>۴</sup>، افعال چندکلمه‌ای<sup>۴</sup>، ترکیب‌های قالبی<sup>۱</sup> و ...)، و آموزش زبان

1. Keck & Kim
2. Phraseology
3. Collocation
4. Multi-Word Verbs

- تکلیف‌محور (فوتوس، ۱۹۹۳؛ الیس، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ کیم، ۲۰۱۲، لانگ، ۲۰۱۵). برای جمع‌بندی کک و کیم شش اصل را در تدوین دستور آموزشی فهرست می‌کنند:
- ۱- آموزش دستور صریح یا ضمنی لزوماً به معنای انتخاب یکی از این دو رویکرد نیست.
  - ۲- تمرین‌های ارتباطی معنامحور موجب ارتقای آموزش دستور می‌شود.
  - ۳- شکل‌های مختلف بازخورد اصلاحی می‌توانند منجر به بهبود آموزش دستور شوند.
  - ۴- انتخاب‌های آموزشی در لحظه و هنگام تعامل با زبان‌آموزان اتفاق می‌افتند.
  - ۵- فراگیران زبان دوم نقش بسزایی در یادگیری دستور هم‌کلاسی‌های خود دارند.
  - ۶- منابع توجه ما در کاربرد زبان محدود هستند (هرچه توجه بیشتر؛ یادگیری بهتر)<sup>(۴)</sup>.

۴- دستور آموزشی از منظر انطباق با برنامه‌های درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم دستور آموزشی با کدامیک از برنامه‌های درسی منطبق‌تر است؟ این پرسش پس از پذیرفتن جایگاه دستور آموزشی مطرح می‌شود. برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم از زاویه‌های مختلف به انواع متفاوتی تقسیم شده‌اند. الیس (۲۰۰۵: ۳) برنامه‌های درسی را به سه دسته کلی تقسیم می‌کند که تمرکز هر یک بر بخشی از آموزش زبان چشم‌گیرتر است:

- رویکرد شفاهی - موقعیتی<sup>۲</sup>

- رویکرد مفهومی - نقشی<sup>۳</sup>

- رویکرد تکلیف‌محور<sup>۴</sup>

در برنامه شفاهی - موقعیتی هدف اصلی شبیه شدن به گویشوران بومی در گفت‌وگو و بیان جمله‌هاست؛ در برنامه مفهومی - نقشی هدف اصلی رسیدن به توانایی انجام کار (توانش ارتباطی)<sup>(۵)</sup> با زبان است، مانند پرسیدن نشانی یا سفارش دادن غذا؛ اما در برنامه تکلیف‌محور هدف رسیدن به توانایی برقراری ارتباط در عین وجود فصاحت و دقت کلامی است و از همین رو می‌توان نتیجه گرفت که برنامه و رویکرد تکلیف‌محور، مناسب‌ترین مسیر برای تحقق دستور آموزشی است. اسکهان<sup>(۶)</sup> (۱۹۹۸) تکلیف را فعالیتی می‌بیند که معنا مرکز توجه آن است و انجام آن، مرتبط با فعالیت‌های روزمره در دنیای واقعی است. تکلیف‌هایی که بدین شکل طراحی شود

1. Formulaic Sequences
2. Oral-Situational
3. Notional-Functional
4. Task-based
5. Communicative Competence
6. Skehan

در حقیقت نوعی مذاکره معنا<sup>۱</sup> به‌شمار می‌رود و بستر مناسبی برای آموزش دستور به‌شکل واقعی و معنادار و براساس همان اصولی است که تا کنون به آن اشاره گردید. از سوی دیگر، با توجه به تمرکز رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم بر صورت یا محتوا می‌توان این رویکردها را به سه دسته کلی بخش کرد: تمرکز افراطی بر ساختار، مانند روش دستور- ترجمه یا تمرین، تدریس، تولید، تمرکز افراطی بر محتوا، مانند یادگیری طبیعی، برنامه‌های غرقه‌سازی<sup>۲</sup> و آموزش محتوا محور<sup>۳</sup>، و تمرکز منطقی بر ساختار (تکلیف‌محور). همان‌گونه که در این پیوستار نشان داده شده‌است.

نمودار ۶. پیوستار اهمیت و جایگاه دستور در آموزش زبان دوم براساس رویکردها و برنامه‌های آموزشی



##### ۵- جمع بندی و نتیجه‌گیری

براساس آنچه از مرور در سیر تاریخی مفهوم دستور آموزشی در پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی به دست می‌آید، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که در طول دوره‌ای چهل‌ساله، دستور آموزشی از یک مفهوم و ضرورت مبهم در آموزش زبان دوم، به نوعی مستقل از دستور ارتقا یافته‌است که به اعتبار مخاطب خاص، روش تدریس متفاوت و انطباق با برنامه درسی و رویکردهای آموزش زبان دوم گونه مستقلی از دستور قلمداد می‌شود. اصول این نوع دستور را می‌توان به این ترتیب فهرست و جمع‌بندی کرد:

- همراهی تدریس واژگان و دستور؛

1. Negotiation of Meaning
2. Immersion Programs
3. Content-based Language Teaching

- پیکره‌بنیاد بودن دستور آموزشی؛
  - تأکید بر ضرورت ارائه بازخورد؛
  - توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی؛
  - تنظیم محتوای دستور آموزشی براساس ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری؛
  - انطباق صورت، معنا و کاربرد؛
  - آموزش دستور بر پایه تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی؛
  - استفاده از رویکردها و راهبردهای مختلف در آموزش دستور و واگذاری نقش مرکزی در کلاس به زبان‌آموز؛
  - پُر کردن شکاف توجه و از بین بردن خلأ بین دانش خبری و کاربردی.
- دستور آموزشی‌ای که با در نظر گرفتن این موارد تألیف شود، ابزاری مهم برای ارتقای توانش ارتباطی زبان‌آموزان است و در آموزش زبان دوم تأثیر مثبتی بر جای می‌گذارد.

### پی‌نوشت

۱. این مخالفت افراطی در قالب رویکردهای مشهور به Zero Grammar (دستور-صفر) حدود دو دهه در آموزش زبان انگلیسی مطرح بوده‌است.
۲. منظور مؤلف از آموختن، یادگیری طبیعی در فرایند به‌کار بردن زبان است.
۳. این اصل به آموزش زبان براساس متن‌های غنی و واقعی موجود در زبان اشاره دارد و سنجش اولویت و اهمیت یادگیری واژه یا ساخت دستوری برپایه بسامد کاربرد آن در پیکره از دیگر نتایج مهم آن است.
۴. توضیح‌های داخل کمانک از مؤلفان است.

### منابع

- حاجی سیدرضایی، ا. ۱۳۹۳. دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی‌آموزان خارجی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- رضایی، و. و کوراوند، آ. ۱۳۹۳. «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان، ۳ (۸): ۱۱۷-۱۴۱.
- کیاشمشکی، ل. ۱۳۹۵. تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های آموزش دستور و بازنمایی آنها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

- صحرايي، ر. ۱۳۹۴. «جايگاه دستور در نظريه‌ها و برنامه‌هاي زبان دوم آموزي: در جست‌وجوي طرحي براي آموزش دستور زبان فارسي». *روان‌شناسي تربيتي*، ۳۵ (۱۱): ۱-۲۳.
- Allen, J.P.B. 1974. Pedagogic Grammar in Allen, J. P., & Corder, P. S. (Eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 35). Oxford University Press, 59-92.
- Bybee, J. 2008. Usage-based grammar and second language acquisition. In Robinson, P., & Ellis, N. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 216–236). New York, NY: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Carroll, S., & Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative feedback. *Studies in second language acquisition*, 15(3), 357-386.
- Celce-Murcia, M. 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459–480.
- . 2002. Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 119–133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- . 1988. Pedagogic grammars. *Grammar and second language teaching*, 123-145.
- Conrad, S., & Biber, D. 2002. *Real Grammar: A Corpus-Based Approach to English*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- DeKeyser, R. 2007. Situating the concept of practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2012. Interactions between individual differences, treatments, and structures in SLA. *Language Learning*, 62, 189–200.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching* Oxford: Oxford University Press.
- . (Ed.). 2005. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- . 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.
- Fotos, S. 1993. Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385–407.
- Hasan, R., & Perrett, G. 1994. Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching. *Perspectives on pedagogical grammar*, 179-226.

- Hartwell, P. 1985. Grammar, grammars, and the teaching of grammar. *College English*, 47(2), 105-127.
- Keck, C. 2013. Corpus Linguistics in Language Teaching. In Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Kim, Y. 2012. Task complexity, learning opportunities and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 627-658.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston, MA: Heinle.
- Larsen-Freeman, D. 2006. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27, 590-619.
- Long, M. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Matthiessen, Christian M. I. M., & Halliday, M. A. K. 1997. *Systemic Functional Grammar: A first Step into the Theory*. Macquarie University.
- Nassaji, H., & Fotos, S. 2004. Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- . 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form- Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.
- Noblitt, J. S. 1972. Pedagogical grammar: Towards a theory of foreign language materials preparation. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 313-332.
- Newby, D. 2015. The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive+ Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 13-34.
- Odlin, T. (Ed.). 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar* Cambridge: Cambridge University Press.
- . (Ed.). 1994. *Perspectives on pedagogical grammar* Cambridge University Press.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- . (Ed.). 2005. *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- . 2013. Processability theory and teachability. In C Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford University Press.



- Schmidt, R. 1995. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 1–63). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11, 129–158.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2003. Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1–14.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. 2008. Form focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42, 181–207.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, 165–179.
- Swain, M., & Lapkin, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow, UK: Longman.

