

ارزیابی محتوای دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی^۱

نفسه رئیسی مبارکه^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۲۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

دستور آموزشی، بخش مهمی از آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است که اصول و پیچیدگی‌های این رویکرد، همواره نقد و بررسی ویژه‌ای را در پی دارد. در همین راستا، پژوهش حاضر به ارزیابی و نقد محتوای دستوری کتاب-های آموزش نوین زبان فارسی بر پایه رویکرد دستور آموزشی می‌پردازد. به این منظور، ابتدا مجموعه کتاب‌های یادشده، از جنبه محتوای دستوری توصیف شدند. سپس، محتوا، روش، شیوه ارائه مطالب، مخاطب و تمرین‌های دستوری کتاب بر مبنای مهمترین ویژگی‌های دستور آموزشی تحلیل گردیدند. این ویژگی‌ها، مشتمل بر همراهی آموزش دستور و واژه، بافت‌مداری، طرح دستوری و آموزش چرخه‌ای و تدریجی هستند. در پایان، نارسایی‌های دستوری مجموعه، در پنج حوزه نادرستی‌ها، نام‌گذاری اصطلاح‌های دستوری، جمله‌های نمونه و نگارش، ارزیابی و نقد شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد قواعد دستور

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27463.1760

^۲ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استادیار زبان و ادبیات فارسی، هیأت علمی دانشگاه یزد؛

raisi@yazd.ac.ir

آموزشی، بازتابِ نافرجامی در این مجموعه دارد. همچنین، محتوای دستوری این کتاب‌ها غیر منطقی و نارسا است و صورتی چرخه‌ای و تدریجی ندارد. علاوه بر این، اساسِ محتوایی دستور در این مجموعه، فراتر از هر دیدگاه و رویکردی، از دستور زبانِ درستِ فارسی، دور شده و نیازمندِ ویرایش‌های اساسی است.

واژه‌های کلیدی: کتاب آموزش نوین زبان فارسی، رویکرد دستور آموزشی، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دستور زبان فارسی

۱. مقدمه

کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ویژگی‌ها و جنبه‌های گوناگونی دارد که داوری درباره کیفیت این کتاب‌ها، بررسی، ارزیابی و نقدی همه‌جانبه را می‌طلبد. برای افزایش اثربخشی و کارآمدی در امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان نیاز است نقطه‌های ضعف و قوت کتاب‌های درسی را شناخت و کوشید تا کاستی‌های آن را از بین برد. کارآمدی و تأثیرگذاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان هم زمانی به دست می‌آید که شاخص‌های ارزیابی محتوایی، زبانی، روش‌شناختی، ساختاری و حتی نمودِ ظاهری کتاب امتیاز بالایی داشته باشد. یکی از جنبه‌های آموزش زبان آموزش دستور زبان است که بی‌گمان نقش برجسته‌ای در این زمینه دارد.

زبان‌شناسان تعریف‌های گوناگونی از دستور ارائه داده‌اند. «دستور مجموعه قواعدی برای تعیین ترتیب صحیح واژه‌ها (Nunan, 2003[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، نظامی از ساخت‌ها و الگوهای معنادار متأثر از محدودیت‌های کاربردشناختی (Larsen-Freeman, 2009[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، شیوه‌ای برای کنترل و ترکیب کلمات (Ur, 1996[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، نظامی پویا که باید به عنوان مهارت پنجم آموزش داده شود (Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015) [quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، جنبه منحصر به فرد زبان که ویژگی‌های آن در سایر پردازش‌های ذهنی اتفاق نمی‌افتد و در زبان حیوانات نیز وجود ندارد (Cook, 2001[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015]) و در نهایت نوعی یادگیری آگاهانه (Krashen, 1982, p. 83[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015]) است.» (Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015)

بر پایه رویکردهای نوین، دستور زبانی که برای آموزش زبان دوم یا خارجی بر می‌گزینند، دستور آموزشی نام دارد. پژوهش حاضر نیز در پی آن است که بر پایه رویکرد دستور آموزشی، مجموعه پنج جلدی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی به نگارش احسان قبول را از نظر محتوایی ارزیابی کند. همچنین این پژوهش، در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی است: نخست اینکه، قواعد دستور آموزشی به چه میزان در مجموعه پنج جلدی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی بازتاب یافته‌است؟ دوم آنکه، چگونگی آموزش درست دستور زبان فارسی مبنی بر رویکرد دستور آموزشی در این مجموعه چگونه است؟ سوم اینکه، جدا از هر نوع رویکردی، نادرستی‌های دستوری که در این مجموعه به زبان‌آموز منتقل می‌شود، چیست؟

به منظور دست‌یابی به پاسخ این پرسش‌ها لازم است ابتدا تعریف مختصری از دستور آموزشی را از نظر بگدرانیم؛ چندشیرما (Chand Sherma, 2002) بیشترین ویژگی‌ها و اهداف اصلی دستور آموزشی را به گستردگی بیان می‌دارد. بر مبنای چارچوب نظری وی، اساس دستور آموزشی دستور توصیفی است. به بیان دیگر، به جای شرح یک مقوله دستوری، کاربرد آن مقوله نشان داده می‌شود. آموزش بر پایه فراوانی، کاربرد، سادگی ساختاری از جمله ویژگی‌های این دستور است. در دستور آموزشی مقوله‌های پرسامد از نظر وقوع و تعداد موضوع و با قابلیت یادگیری و سادگی بیشتر در دوره مقدماتی ارائه می‌شوند. این دستور همچنین از چارچوب نظری و استفاده از نظریه‌های علمی زبان‌شناسی محتوامحور و تکلیف‌محور برخوردار است. سادگی و اختصار و استفاده از کمترین مفاهیم و ابزارهای نظری و خودداری از تعریف‌های طولانی و پیچیده از ویژگی‌های دیگر این نوع دستور است. دیگر آنکه، این دستور غیر خطی است و فرایندی است که زبان‌آموز با یافتن ارتباط میان صورت و معنا و کاربرد به کشف قواعد و الگوها می‌پردازد (Chand Sherma, 2002; Rezaei, Kooravand, 2014).

پنینگتون چهار ویژگی عمده و کلیدی برای دستور آموزشی در نظر گرفته‌است:

۱. دستور آموزشی باید دارای ویژگی باهم‌آیی باشد: یعنی باید میان واژه‌ها و عناصر منفرد زبانی روابط باهم‌آیی وجود داشته باشد. سهم بیشتری از زمان آموزش باید صرف آموزش ساخت‌های معنایی واژگان و گفتمان و شیوه انتخاب واژه‌ها در راستای از بین بردن نیازهای بافتی شود.

۲. دستور باید سازنده باشد: سازنده بودن دستور یعنی ساخت در آن ذره ذره ساخته شود. از ساده‌ترین سازه‌ها شروع شود و همراه با شیوه‌های روشنی باشد که به دقت مدل شیوه یادگیری و کاربرد زبان است. این دستور شیوه‌ای را فراهم می‌کند که به واسطه عناصری که می‌تواند در یک توالی قرار بگیرند و تا سطح گفتمان ادامه یابند، زبان‌آموزان قادر به برقراری ارتباط خواهند شد.

۳. دستور باید بافت‌مدار باشد: ساخت‌ها و عناصر باید در رابطه با بافت آموزش داده شوند. انتخاب‌های واژگانی و نحوی به طور آشکار در پیوند با انتخاب‌های منظورشناختی هستند که خود با اهداف برتر استدلالی و غیراستدلالی و واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی زبان‌های گوناگون در ارتباط اند.

۴. دستور باید تقابلی باشد: این دستور باید به گونه‌ای باشد که زبان‌آموز را به سوی توجه به تفاوت‌های معیاری و تمایزهای زبان هدف و سایر زبان‌ها و همچنین تفاوت‌های میان‌گروهی عناصر و مشخصه‌های مشابه در زبان هدف هدایت نماید (Pennington, 2002; Hajiseydrzaee & Sahraee, 2015).

دستور آموزشی برخلاف دستورهای توصیفی و تجویزی، فقط سیاهه‌ای از قواعد و بایدها و نبایدها نیست. این دستور کاربردی و آموزشی است و دارای ویژگی‌های خاص خود است؛ (۱) همخوانی صورت و معنا (۲) پیکره بنیاد بودن (۳) سازمان‌دهی فرآیند گزینش و چینش محتوا به عنوان یک قالب (۴) کاهش شکاف توجه و خلأ میان دانش خبری و دانش کاربردی (۵) تنظیم محتوا بر پایه ملاحظات پردازشی و توانایی یادگیری (۶) ارائه بازخورد اصلاحی (۷) آموزش همزمان ضمنی و آشکار دستور. (Sahraee, 2015, p.13)

بر پایه پژوهش هادی‌زاده و همکاران (Hadizade et al., 2018) ویژگی‌های اصلی دستور آموزشی بر پایه بررسی آثار معتبر عبارت اند از: (۱) همراهی تدریس واژگان و دستور (۲) پیکره بنیاد بودن (۳) ضرورت ارائه بازخورد (۴) همزمان بودن آموزش صریح و ضمنی (۵) توجه به ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری (۶) انطباق صورت، معنا و کاربرد (۷) آموزش دستور بر پایه تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی (۸) ترکیب روش گسترده و فشرده در آموزش دستور (۹) پر کردن شکاف توجه و از بین بردن خلأ میان دانش خبری و کاربردی (Hadizade et al., 2018, p.23).

۲. چارچوب نظری پژوهش

پژوهشگران مختلفی به جایگاه دستور آموزشی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند و ویژگی‌های گوناگون آن را بیان کرده‌اند. رضایی و کوراوند (Rezaei & Kooravand, 2014)، صحرایی (Sahraee, 2015)، حاجی سیدرضایی و صحرایی (Hajiseydrzaee & Sahraee, 2015) و هادی‌زاده و همکاران (Hadizade et al., 2018) به استناد یافته‌های تازه جهانی، دستور آموزشی زبان فارسی را تبیین و تحلیل کرده‌اند. بر

پایه ویژگی‌های مهم دستور آموزشی که در مقدمه خلاصه‌وار آمد، باید افزود که دستور آموزشی عبارت است از چارچوبی از آموزش دستور زبان برای زبان‌آموزان خارجی که در روش، محتوا و مخاطب با دیگر دستورها متفاوت است. «چندشما دستور آموزشی را فرآیندی می‌داند که جریان آموزش و یادگیری در آن رخ می‌دهد، از این رو آن را غیرخطی یعنی «معلم (یا کتاب) - زبان - آموز - مطالب آموزشی محور» قلمداد کرده‌است.» (Rezaei & Kooravand, 2014, p.120)

در ارزیابی محتوای دستوری مجموعه پنج‌جلدی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی به نگارش قبول (Ghabool, 2016a; Ghabool, 2016b; Ghabool, 2015a; Ghabool, 2015b & Ghabool, 2016c)، نیازمند چارچوبی جامع بودیم که بتوانیم از طریق آن تمام مؤلفه‌ها و عناصر موجود در ارزیابی محتوای دستوری این مجموعه پنج‌جلدی را بررسی کنیم. برای تحقق بخشیدن به این چارچوب جامع، پنج ویژگی مهم و مشترک نظریه دستور آموزشی را از بین ویژگی‌های گوناگون و پراکنده این نظریه آموزشی که در مقدمه به آن اشاره شد، برگزیدیم که از این قرارند: (۱) ارتباط آموزش دستور و واژه با سایر بخش‌های زبان‌آموزی، (۲) بافت‌مداری آموزش دستور، (۳) داشتن طرح دستور آموزشی، (۴) غالب بودن آموزش واژه بر دستور در سطوح ابتدایی و (۵) محض شدن آموزش دستور در مرحله‌های پیشرفته. سپس، بر پایه آموزش غیرخطی، دستور آموزشی مبتنی بر سه اصل کتاب، زبان‌آموز، مطالب آموزشی محور، در اصل کتاب «روش و شیوه ارائه» در اصل زبان‌آموز «مخاطب و تمرین‌ها» و در اصل مطالب آموزشی محور، «محتوا» برگرفته شد تا بتوان مهمترین بازبینی‌ها و مقیاس‌ها درجه‌بندی را برای ارزیابی اصولی‌تر این مجموعه به دست آورد.

برای رسیدن به این هدف، نخست هر پنج جلد کتاب از نظر محتوای دستوری بررسی شد و سپس روشمندی دستور آموزشی مجموعه در اصول پنج‌گانه مورد اشاره (محتوا، روش، شیوه ارائه، مخاطب و تمرین‌ها) تحلیل گردید. پس از تحلیل محتوای دستور آموزشی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، مشخص شد محتوای دستوری مجموعه جدای از مبحث‌های نظری و روشمندی ایرادهایی دارد که با اصول دستور زبان فارسی همخوان نیست. پس در پایان مقاله اشکال‌های محتوای دستوری کتاب در چهار محور نادرستی‌های دستوری، نام‌گذاری اصطلاحات دستوری، جمله‌های نامأنوس و غیرکاربردی و اشتباه‌های نگارشی و رسم‌الخطی اشاره شد و پیشنهادهایی برای اصلاح آن‌ها ارائه شد.

۳. پیشینه پژوهش

تاکنون درباره کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان نقدها و ارزیابی‌های فراوانی از دیدگاه‌های گوناگون انجام گرفته‌است. صحرایی و شهباز (Sahraee & Shahbaz, 2012) به تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه انگاره اندرسون پرداخته‌اند. صحرایی و طالبی (Sahraee & Talebi, 2017) ابتدا رویکرد مفهومی - نقشی و مهم‌ترین نقش‌ها و مفاهیم زبانی را در چهارچوب این رویکرد معرفی کرده؛ سپس، میزان بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها را در دو مجموعه فارسی بیاموزیم و زبان فارسی یافته‌اند. محمدنژاد و الهیان (Mohammadnejad & Elahian, 2017) به تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند و مطالعه موردی رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند خود را بر اساس کتاب‌های فارسی بیاموزیم، آموزش نوین زبان فارسی و زبان فارسی انجام داده‌اند.

شماری از پژوهش‌ها نیز از دیدگاه دستور آموزشی به منابع آموزشی نگریسته‌اند؛ رئیسی و محمدی فشارکی (Raisi & Mohammadi, 2015) در کنار معرفی مباحث‌های دستوری لازم برای فارسی‌آموزان، به توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی‌جامعه‌المصطفی‌العالمیه پرداخته‌اند و مشکل‌های دستوری این کتاب‌ها را در ده بخش جداگانه با ارائه نمونه بررسی کرده‌اند. رضایی و کوراوند (Rezaei & Kooravand, 2014) به ارزیابی دستور آموزشی دوره مقدماتی در چهار کتاب آزفا (جلدهای اول و دوم) از ثمره، درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی از پورنامداریان، درآمدی بر دستور زبان فارسی از تکستن می‌پردازد. این بررسی بر پایه رویکرد ارتباطی و به‌ویژه چارچوب دستور آموزشی چندشما انجام شده‌است. در پایان با توجه به دستاوردهای این بررسی راهکارهایی برای از بین بردن نارسایی‌های کتاب‌های یادشده در زمینه دستور آموزشی ارائه شده‌است.

حاجی سید رضایی و صحرایی (Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015) ماهیت دستور آموزشی و میزان بازتاب آن در برخی از منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (دوره عمومی زبان فارسی از ضرغامیان، فارسی بیاموزیم از ذوالفقاری، غفاری و بختیاری، آموزش فارسی به فارسی از فردی، زهرایی و ناطق، مجموعه زبان فارسی از صفارمقدم) پژوهیده‌اند. دستاوردهای پژوهش نمایانگر آن است که قواعد دستور آموزشی نمود ضعیفی در منابع دارد و دیگر آنکه چپش محتوایی دستور این کتاب‌ها صورتی چرخه‌ای ندارد.

آریان و همکاران (Aryan et al., 2016) معیار و قواعد دستوری کتاب آزفا از دیدگاه‌های گوناگونی تحلیل کرده‌اند. یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد که این کتاب آموزشی

با رویکرد دستورمحور، غیر ارتباطی است و از انسجام و چینش دستوری اندکی بهره برده است. دو پژوهش مستقل نیز به ارزیابی مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، قبول (Ghabool, 2016a; Ghabool, 2016b; Ghabool, 2015a; Ghabool, 2016c & Ghabool, 2015b)، پرداخته‌اند؛ صفارمقدم و احدی (Safarmoghadam & Ahadi, 2015) به شیوه توصیفی - تحلیلی و با هدف ارتقای آموزش زبان فارسی، تنها مهارت خواندن این مجموعه را براساس انگاره خواندن نیل اندرسون بررسی کرده‌اند. مهرآوران و ناطق (Mehravaran & Nategh, 2015) جلد اول این مجموعه را از لحاظ کاربرد، محتوا و رعایت نیازها سنجیده‌اند و به نقاط ضعف و قدرت جلد اول کتاب اشاره کرده‌اند.

۴. مروری بر کتاب‌های آموزش نوین فارسی بر اساس رویکرد دستور آموزشی

۴.۱. محتوای دستوری کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی

کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی به نگارش احسان قبول (Ghabool, 2016a; Ghabool, 2016b; Ghabool, 2015a; Ghabool, 2016c & Ghabool, 2015b)، در پنج جلد منتشر شده است که البته خود نویسنده در مقدمه هر پنج کتاب، مجموعه خود را شش جلدی معرفی می‌کند. به هر روی جلدهای اول و دوم کتاب به دوره آغازین، جلدهای سوم و چهارم کتاب به دوره میانی و جلد پنجم آن به دوره پیشرفته اختصاص دارد.

جلد اول کتاب ده درس دارد که دو درس آن مروری است و در پایان نیز واژه‌نامه‌ای سه زبانه (فارسی - عربی - انگلیسی) بانام فرهنگ کتاب وجود دارد. عنوان‌های همه درس‌های این مجموعه کتاب‌ها به صورت جمله است و نویسنده بر این باور است که «در عنوان هر درس سعی شده قاعده دستور زبان همراه با بعضی کلمه‌های جدید درس مطرح شود.» (Ghabool, 2016a, p. 4). در مقدمه کتاب اول بخش‌های کتاب چنین معرفی شده‌اند: عنوان درس، واژه‌های جدید، تلفظ، دستور زبان، بشنوید و تکرار کنید، متن و شعر، گفتگو، نگارش، اعداد، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، فرهنگ، لوح فشرده. در جدول زیر مطالب دستوری دوره آغازین به تفکیک درس‌ها ارائه می‌شود.

جدول ۱: مبحث‌های دستوری جلد اول (Ghabool, 2016a)

درس ۱	جمله ساده (نهاد + فعل) (نهاد + قید زمان + حرف اضافه + متمم + فعل) / (قید زمان + نهاد + حرف اضافه + متمم + فعل)
درس ۲	جمله ساده خبری، جمله ساده پرسشی، جواب مثبت، جواب منفی، فعل مثبت، فعل منفی
درس ۳	گذشته ساده (ضمیر + بن فعل + شناسه فعل) / اول شخص مفرد، دوم شخص مفرد، سوم شخص مفرد / تغییر ضمیر تو به من
درس ۴	اول شخص جمع، دوم شخص جمع، سوم شخص جمع / تغییر ضمیر شما به ما / نهاد جمع غیر انسان + فعل جمع یا فعل مفرد / نهاد جمع انسان + فعل جمع / دو نهاد با حرف با + فعل مفرد
درس ۵	مرور درس های ۱ تا ۴
درس ۶	جمله ساده با مفعول / جمع کردن اسم با ها / عدد و معدود
درس ۷	ترکیب اضافی، ترکیب وصفی، اشاره به نزدیک، اشاره به دور، قید
درس ۸	ضمیر شخصی جدا و پیوسته
درس ۹	گذشته ساده، گذشته استمراری، شناسه، بن فعل گذشته، مصدر
درس ۱۰	مرور درس های ۵ تا ۹

جلد دوم کتاب نیز نه درس دارد که دو درس آن مروری است و در پایان کتاب نیز جدول بن‌ها و زمان‌های فعل‌ها و فرهنگ کتاب آمده‌است. در مقدمه کتاب دوم هم بخش‌های کتاب چنین معرفی شده‌اند: عنوان درس، واژه‌های جدید، تلفظ، دستور زبان، متن، گفتگو، انشاء و خوش‌نویسی، اعداد، ادبیات، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، فرهنگ، تصاویر و لوح فشرده.

جدول ۲: مبحث‌های دستوری جلد دوم (Ghabool, 2016b)

درس ۱	مرور درس‌های مرحله قبل
درس ۲	حال استمراری (اخباری) روش ساخت و کاربردهای آن (بیان عادت، بیان قانون، بیان عمل در حال حاضر، بیان آینده)، معرفی شناسه‌های حال، حال استمراری منفی
درس ۳	اسم پرسشی (کجا، چه چیزی، چه کسی، چه وقت، چطور، چگونه، چند، چرا)
درس ۴	اسم معرفه و انواع آن (اسم خاص، ضمیر، اسم بعد از صفت اشاره) / اسم نکره و روش ساخت آن (یک + اسم + ی، اسم + ی، یک + اسم)
درس ۵	مرور درس های ۲ تا ۴
درس ۶	جمله سه جزئی با مستند، افعال اسنادی (بود، شد)
درس ۷	جمله‌های مرکب، حرف ربط، اسم جمع، علامت‌های جمع اسم (ها، ان)
درس ۸	حال التزامی، روش ساخت و کاربردهای حال التزامی (الزام، احتمال)، حال التزامی منفی
درس ۹	مرور درس های ۶ تا ۸

جلد سوم و چهارم مجموعه ویژه دوره میانی است. جلد سوم، هفت درس دارد که سه درس آن مروری است و در پایان کتاب جدول فعل‌ها و فرهنگ سه‌زبانه آمده‌است. در مقدمه کتاب، بخش‌های گوناگون به این ترتیب معرفی شده‌است: عنوان درس، واژه‌های جدید، دستور زبان، تلفظ، گفت‌وگو، انشا و املا، اعداد، ایران‌شناسی، ادبیات، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، فرهنگ و لوح فشرده.

جدول ۳: مبحث‌های دستوری جلد سوم (Ghabool, 2015a)

مرور درس‌های مرحله قبل	درس ۱
حال التزامی، فعل‌های التزامی ساز (توانستن، خواستن، دوست داشتن، امیدوار بودن، ترسیدن، تصمیم گرفتن)، روش منفی کردن افعال التزامی ساز	درس ۲
انواع صفت (ساده، برتر، برترین)، مضاف و مضاف الیه	درس ۳
مرور درس‌های ۱-۳	درس ۴
انواع عدد (اعداد اصلی، اعداد ترتیبی پیشین، اعداد ترتیبی پسین)	درس ۵
آشنایی با انواع یا (نکره، مصدری، نسبت، تعجب، لیاقت، مخفف هستی، کسره اضافه، شناسه دوم شخص مفرد)	درس ۶
مرور درس‌های ۵-۶	درس ۷

جلد چهارم نیز شش درس دارد که سه درس آن مروری است و در پایان کتاب نیز مانند جلد پیشین، جدول فعل‌ها و فرهنگ کتاب آمده‌است. مضامین کتاب در مقدمه چنین معرفی شده‌است: عنوان درس، واژه‌های جدید، دستور زبان، واژه‌سازی، تلفظ، گفت‌وگو، متن، روزنامه‌خوانی، تفکر و نگارش، ایران‌شناسی، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، لوح فشرده.

جدول ۴: مبحث‌های دستوری جلد چهارم (Ghabool, 2016c)

مرور درس‌های مراحل قبل	درس ۱
گذشته نقلی، روش ساخت، کاربرد گذشته نقلی، تفاوت گذشته ساده و نقلی، گذشته نقلی منفی، صفت مفعولی، فعل کمکی، صفت فاعلی	درس ۲
گذشته بعید، روش ساخت، کاربرد گذشته بعید، گذشته بعید منفی، تفاوت گذشته ساده با بعید	درس ۳
مرور درس‌های ۲-۳	درس ۴
انواع فعل از نظر ساختمان (ساده، پیشوندی، مرکب)، فعل پیشوندی منفی، فعل پیشوندی استمراری، فعل پیشوندی التزامی، فعل مرکب منفی، فعل مرکب استمراری، فعل مرکب التزامی، انواع فعل مرکب (جدانپذیر و جداناپذیر)	درس ۵
مرور درس‌های ۱-۵	درس ۶

جلد پنج این مجموعه به دوره پیشرفته اختصاص دارد و از پنج درس تشکیل شده است که دو درس آن مروری است. جدول فعل‌ها و فرهنگ اصطلاحات، فرهنگ اعلام پایان‌بخش کتاب هستند. مضامین هر درس در مقدمه چنین معرفی شده است. عنوان درس، متن، دستور زبان، تلفظ، گفتگو، واژه‌سازی، ایران‌شناسی، شنیدن، نگارش، ادبیات، تمرین‌ها، فرهنگ و لوح فشرده.

جدول ۵: مبحث‌های دستوری جلد پنجم (Ghabool, 2015b)

درس ۱	مرور درس‌های مراحل قبل
درس ۲	ساختار سوم شخص جمع برای مجهول، فعل مرکب، فعل امر، فعل نهی، انواع جمله، جمله ساده، جمله مرکب (جمله ربطی، جمله شرطی)، جمله وابسته، جمله هسته
درس ۳	نشانه‌های جمع فارسی و عربی (ات، ین)، جمع مکسر، ضمیر مشترک خویش و خود، جمله‌های معلوم و مجهول، روش ساخت جمله مجهول، کاربرد جمله مجهول، ساختار سوم شخص جمع برای مجهول
درس ۴	استفهام تاکیدی، جمله استثنایی، گذشته مستمر (روش ساخت، ساختار جمله، کاربرد، تفاوت گذشته استمراری و گذشته مستمر)، حال مستمر (روش ساخت، تفاوت حال اخباری و حال مستمر)، آینده (روش ساخت، تفاوت حال اخباری و آینده، آینده منفی و التزامی)
درس ۵	مرور درس‌های ۱-۴

نخستین پرسش مطرح شده در این پژوهش این است که کتاب‌های آموزش نوین فارسی کدام نکته‌های دستوری را به چه ترتیبی آموزش می‌دهند و هر درس در هر سطح چه نکته‌هایی را در بر می‌گیرد. با توجه به جدول محتوای کتاب‌ها و حجم بالای مطالب دستوری در سطوح مقدماتی مشخص می‌شود، این مجموعه کتاب‌ها دستورمحور است و دستور به صورت محض آموزش داده می‌شود. پراکندگی نکته‌های دستوری این کتاب نشان می‌دهد که در یک درس فضای بسیاری به دستور اختصاص یافته است و به ازای هر درس بیش از یک نکته دستوری وجود دارد. نکته‌های محض دستوری فقط در قالب یک قاعده آموزش داده می‌شوند و از این رو فضای کمی را به خود اختصاص می‌دهند. لازم است در دستور آموزشی فضای بیشتری استفاده شود تا بتوان نکته مورد نظر را طرح کرد و آموزش داد. نکته‌های دستوری کتاب به شیوه محض و بدون بافت مرتبط آموزش داده شده‌اند. به این ترتیب، هیچ ارتباط کاربردی میان نکته‌های دستوری و کارکرد با بافت کاربردی آن ایجاد نشده است. همان‌گونه که بافت‌مداری و ارتباط بخش دستور با دیگر بخش‌های یک درس اهمیت بسیار دارد، ارتباط نکته دستوری یک درس با درس‌های پیش و پس از خود نیز اهمیت دارد. نکته‌های دستوری باید به صورت پله‌ای و درجه‌بندی شده آموزش داده

شود و نکته دستوری در یک درس باید شرایط آموزش نکته دستوری در درس پسین را فراهم کند. در این کتاب‌ها تلاش نشده است تا با آموزش نکته‌های ساده و پایه دستوری نکته‌های دشوارتر آموزش داده شود، نکته دستوری آموخته شده دوباره مرور نمی‌گردد و فارسی‌آموز آنچه را می‌آموزد در درس پسین به کار نمی‌برد و این روند نهادینگی آموزش را آشفته می‌کند.

۴.۲. روش‌شناسی کتاب‌های آموزش نوین فارسی

نویسنده در مقدمه توضیح داده است که این مجموعه کتاب‌ها، آموزشی علمی و روشمند دارد و بر اساس صدها ساعت تدریس نگارنده در کشور لبنان و مرکز بین‌المللی دانشگاه فردوسی مشهد در کنار مطالعه و آزمایش انواع روش‌های آموزش زبان دوم و کتاب‌های آموزش زبان فارسی به دست آمده است. وی بر این گمان است که روش و نظام ساختاری و محتوایی این مجموعه در مقایسه با روش‌ها و منابع دیگر سهولت و درستی و انسجام و جذابیت بیشتری دارد و بنیان روش وی بر آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان فارسی است. نویسنده به هیچ‌یک از روش‌های آموزش زبان دوم اشاره نمی‌کند و فقط روش خود را در کتاب نوین و علمی می‌داند.

نویسنده برای نمایاندن مباحث‌های دستوری در مقدمه هر کتاب توضیحی دارد. در کتاب اول و دوم بر این عقیده است که «مباحث دستور زبان به صورت نظری در این بخش ارائه شده است و فارسی‌آموزان می‌توانند به یاری شم زبانی که در قسمت کلمه‌های جدید به دست آورده‌اند قواعد درس را در انواع جمله‌ها و ترکیب‌ها به کار ببرند. همچنین برخی از مباحث دستور زبان به صورت غیر مستقیم آموزش داده شده است. لازم است برای کاربردی شدن قواعد دستور زبان به صورت شفاهی نیز با فارسی‌آموزان تمرین شود.» (Ghabool, 2016a, p. 5). به هر روی، می‌توان با اطمینان گفت که شیوه آموزش دستور زبان در این مجموعه کتاب‌ها بر پایه هیچ نظریه دقیق زبان‌شناسی استوار نیست و حتی با ایرادها و نادرستی‌های دستوری از اصول دستورنویسی سنتی هم فاصله دارد. پرداختن به اصطلاح‌های دستوری دشوار و غیر کاربردی از همان درس‌های اول و آوردن جمله‌های غیر ارتباطی برای الگوهای دستوری نشان از آشفتگی روش نظام‌مند نویسنده در بیان مطالب دستوری دارد. نکته چشمگیر دیگری که آشکارا می‌توان با نگاهی به دستور زبان کتاب مورد اشاره دریافت، پرداخت به صورت گرایبی و تأکید بر ساخت‌های صورت‌های زبانی بدون توجه به معنی دار بودن آن است. نویسنده از رویکرد صورت‌گرایبی استفاده کرده است و در مقدمه هم مباحث‌های دستوری را به شیوه نظری می‌شناسد ولی هدف کتاب خود را برقراری

ارتباط به زبان فارسی می‌شناسد و بی‌گمان از رویکردهای ارتباطی یا نظریه‌های علمی همسو مانند زبان‌شناسی نقش‌گرا در این مجموعه نشانی یافت نمی‌شود.

۳.۴. شیوه ارائه مطالب کتاب‌های آموزش نوین فارسی

در این مجموعه کتاب‌ها، طرح مشخصی برای آموزش دستور دیده نمی‌شود. گویا نویسنده بر پایه آموخته‌های فردی خود و یا دستورهای سنتی موجود به آموزش دستور پرداخته‌است. به بیان دیگر «گزینش و چینش محتوای دستوری نه ترکیبی و نه خطی است و نه چرخه‌ای و نه فرآیندی. منظور از چینش ترکیبی و خطی این است که درس‌ها و بخش‌های مختلف درون آن‌ها صرفاً از ساده به دشوار چیده شده‌اند و رابطه موضوعی یا محتوایی و مفهومی خاصی بین آن‌ها برقرار شده‌است. منظور از چینش چرخه‌ای و فرآیندی این است که محتوای دروس و بخش‌های مختلف آن‌ها درهم تنیده و دارای رابطه منطقی هستند به گونه‌ای که اولاً هر بخش مقدمه بخش بعد و خود نتیجه بخش قبلی است.» (Hajiseyedrezaee, Sahraee, 2015, p. 67).

در آموزش نوین زبان فارسی دوره مقدماتی با دشوارترین و ناکارآمدترین قواعد دستوری آغاز می‌شود، نویسنده در نخستین گام آموزش دستور خود در درس اول الگوی دستوری‌ای را شناسانده‌است که شامل نهاد، قید زمان، متمم و حرف اضافه‌است. مهم‌ترین ویژگی دستور آموزشی این است که از ساده‌ترین عناصر شروع شود و ذره ذره ساخت در آن فراهم شود تا این توالی در متن درس و گفتگوها زبان‌آموز را قادر به ارتباط سازد. همان‌گونه که هر زبان‌آموزی گفت‌وگو را به زبان دوم با سلام و احوال‌پرسی آغاز می‌کند. آموزش دستور در سطوح بالا و پیشرفته باید حالتی محض و تفصیلی داشته باشد که با نگاهی به جدول‌های محتوای دستور کتاب‌ها (جدول‌های ۱ تا ۵) و حتی رجوع به مقدمه سطوح میانی و پیشرفته، می‌بینیم که نویسنده از توجه به دستور آموزشی کاسته‌است و آن را بر دوش زبان‌آموز قرار می‌دهد و این خود نشان می‌دهد کارکردهای دستور آموزشی در سطح‌های گوناگون توزیع نشده‌اند و آموزه‌های دستوری حالت پله پله ندارد که از ساده به دشوار و از ارتباطی به غیر ارتباطی سیر کند.

مطالب دستور آموزشی باید متناسب با بافت زبان در مفاهیم و کارکردهای آموزشی باشد. همان‌گونه که گفتیم هر زبان‌آموز در مراحل آغازین نیاز دارد سلام و احوال‌پرسی، شناساندن و پرسیدن، پاسخ دادن، نامیدن اشیاء و مکان‌ها را بیاموزد، دستور نیز باید متناسب با این نیازهای ارتباطی پیش رود نه با جمه‌هایی چون «بابا ظهر از اداره آمد» و «صبح مامان به بازار رفت». تعداد مفاهیم دستوری در دوره مقدماتی ۴۳ مورد است که این میزان دستور در سطوح اولیه گسترده و

بی‌فایده است. چنین روندی یعنی آموزش از مطالب سخت و ناکارآمد در کنار حجم بالای آموزه‌های دستوری در مراحل نخستین انگیزه‌های زبان‌آموز را پیوسته از آغاز از بین می‌برد و او را از آموختن فارسی ناامید می‌کند. از سوی دیگر، نمونه‌ها و مثال‌های دستوری نه تنها از موقعیت‌های طبیعی بر نمی‌خیزد، بلکه با زبانی غیر واقعی و موهوم نوشته شده است که حتی شگفتی فارسی‌زبانان را هم بر می‌انگیزد. «دیروز مریم در حیاط دوید، عصر احمد با رضا در حیاط دوید، دانش آموز با همکلاسی در مدرسه ماند» (Ghabool, 2016a, p. 19).

آغاز آموزش دستور با زمان گذشته به جای زمان حال نشان برجسته‌ای است که نویسنده به ارتباطی بودن دستور آموزشی خود توجهی نداشته است. افزون بر همه این‌ها، هرازگاهی در هنگام آموزش دستور به نکته‌هایی بر می‌خوریم که بایستگی دانستن آن را از سوی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان درک نمی‌کنیم. دانستن انواع «یای» تعجب، لیاقت، نسبت و موارد مشابه آن هم در کتاب سوم و تفاوت گذشته نقلی و استمراری در قالبی تجویزی بی‌گمان برای زبان‌آموز دشوار و بیهوده است.

۴.۴. مخاطب کتاب‌های آموزش نوین فارسی

مخاطب و زبان‌آموز مجموعه کتاب‌های آموزش نوین فارسی، همه غیر فارسی‌زبانان معرفی شده است. به دیگر سخن، به گمان نویسنده، این مجموعه با رویکردی فراگیر برای همه فارسی‌آموزان کارآمد است. ساختار ظاهری و محتوایی کتاب مشخص می‌کند نویسنده آن را برای کودکان فارسی‌آموز عرب‌زبان تدوین کرده است. تصاویر، طراحی جلد، رنگ‌آمیزی‌ها و حاشیه سر صفحه به‌ویژه تا پایان جلد سوم همه کودکان و کارتونی است. جمله‌ها و متن‌ها نیز عموماً در دو فضای خانواده و مدرسه با شخصیت‌های اصلی مادر، پدر، کودک و معلم شکل می‌گیرد. شعرهای برگزیده کتاب نیز تا پایان جلد سوم کودکان و ابتدایی است. شعرهای «بچه‌های جهان» (Ghabool, 2016a, p.62) و «کتاب خوب» (همان، ۱۳۴) جلد اول، شعرهای «در چشم‌های مادر» (Ghabool, 2016b, p.13) و «لک‌لک سپید» (همان، ۷۴) و «آبی بی‌پایان» (همان، ۱۴۰) از جلد دوم و شعرهای «خواب گل‌ها» (Ghabool, 2015a, p.15) و «خداوند» (همان، ۱۰۹) جلد سوم نمونه این اشعار است.

در این مجموعه کتاب‌ها، الفبای فارسی درس داده نمی‌شود و نویسنده مستقیماً در آغاز درس اول به آموزش واژه‌های جدیدی چون آمد، رفت، بابا و مامان می‌پردازد و در بخش تلفظ آواهای فارسی را در گروه‌های هم تلفظ به زبان‌آموزان آموزش می‌دهد. همین نکته یکی از مهم‌ترین

دلایلی است که نویسنده کتاب را برای مخاطب عربی‌زبانی تدوین می‌کند که الفبا را می‌داند. در درس ششم جلد اول (Ghabool, 2016a) در بخش تلفظ هم چهار واج مختص به الفبای فارسی یعنی «پ»، «چ»، «ژ»، «گ» جداگانه آموزش داده می‌شود. استفاده بی‌رویه از واژه‌های عربی حتی نوع کم‌کاربرد آن در جلد اول مانند «جن» (Ghabool, 2016a, p.17)، «مرعوب»، «سائل»، «عضم» (همان، ۳۰) «تطمیع»، «تسجیل»، «تصدیر»، «فضیحت»، «تطاول»، «فتانه»، «استطاعت» (همان، ۴۵) برای آموزش واج‌ها و واژه‌های جدید، دلیل دیگر گرایش نویسنده به زبان عربی است. واژه‌نامه پایانی کتاب نیز در هر پنج جلد زبان عربی را هم شامل می‌شود. شناخت و تعیین دقیق مخاطب در رویکرد دستور آموزشی و تعهد نویسنده به آن می‌تواند در تدوین طرح نظام‌مند دستوری و ارتباط مستحکم نویسنده با زبان آموز بسیار مؤثر باشد. مثال‌ها، تمرین‌ها و جمله‌های کاربردی دستوری در متن بر اساس نوع مخاطب و سن او شکل می‌گیرد. پس در نظر نگرفتن دقیق مخاطب زبان آموز طرح دستور آموزشی را ناکارآمد و ضعیف می‌کند.

۴.۵. تمرین کتاب‌های آموزش نوین فارسی

«تمرین نشان می‌دهد که کتاب از زبان آموز انتظار برآوردن چه نوع نقشی را دارد، فعالیت‌هایی که شخصی‌سازی شده یا تجربیات زبان‌آموز را مورد پرسش قرار می‌دهد، نشان می‌دهد که کتاب از زبان‌آموزان انتظار مشارکت فعال دارد.» (kiashemshaki, Sahraee, 2015, p. 165) تمرین و فعالیت یکی از راه‌هایی است که می‌توان مطالب دستوری را از متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی با ارتباط و کاربرد واقعی آن از طریق انجام تکلیف و خودآزمایی نشان داد. در دستور آموزشی تمرین اگر به درستی و هدفمند تهیه شود، بیشترین تأثیر را در زبان‌آموزی خواهد داشت. بر پایه ویژگی‌های دستور آموزشی، تمرین باید بر اساس آخرین یافته‌های آموزشی و در متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی نوشتاری و گفتاری تهیه شود. در این مجموعه کتاب‌ها، تمرین‌ها نیز طبیعتاً با همان مشکل‌های تکراری به شکلی غیر واقعی و غیر ارتباطی مطرح می‌شود. برای نمونه، در کتاب دوم از زبان‌آموزان خواسته شده است جمله‌ها را منفی کنند. جمله «نیوتن افتادن سیب را از درخت دید» (Ghabool, 2016b, p. 10) اصلاً روایتی منفی پذیر ندارد. یا در جمله‌های زیر از زبان‌آموزان خواسته شده عدد داخل کمانک را به حروف بنویسند «دیشب (۸) ستاره به آسمان آمدند.» یا «ما در گلستان زیر (۱۰) درخت دویدیم» (Ghabool, 2016a, p. 70) که این جمله‌ها در صورت تکمیل با عدد مورد نظر جمله‌های طبیعی و کاربردی به نظر نمی‌رسند و در پایان برای نمونه تمرینی را می‌آوریم که از زبان‌آموزان خواسته شده ضمیرهای اشاره درست را

در جای خالی قرار دهند. «آیا تو روی میل ایستادی؟» (نزدیک) «باران از ابرها بارید» (دور) این جمله‌ها نیز از بافت طبیعی اهل زبان فارسی کاملاً به دور است. (همان، ۸۱)

۵. اشکال‌های دستوری کتاب‌های آموزش نوین فارسی

جدای از ارزیابی محتوای دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش نوین فارسی از دیدگاه دستور آموزشی باید گفت که آموزه‌های دستوری این مجموعه نیز ایرادهایی دارد که در چهار محور نادرستی‌های دستوری، نام‌گذاری اصطلاح‌های دستوری، جمله‌های نامأنوس و غیر کاربردی و اشتباه‌های نگارشی و شیوه نگارشی به آن می‌پردازیم.

۵. ۱. نادرستی‌های دستوری

گاهی در شرح و توضیح قاعده‌ها و نکته‌های دستوری کتاب آموزش نوین فارسی نادرستی‌هایی به نظر می‌رسد. در این بخش شماری از این نادرستی‌ها با آوردن نمونه بررسی می‌شود. پیش از ورود به بخش تفصیلی این نادرستی‌ها، آن‌ها را در جدول زیر دسته‌بندی می‌کنیم:

جدول ۵: دسته‌بندی نادرستی‌های دستوری

نوع نادرستی دستوری	نمونه‌ها (بر اساس شماره‌گذاری در متن مقاله)
تعریف نادرست قاعده دستوری	۱۸ / ۱۷ / ۱۶ / ۱۴ / ۱۳ / ۱۲ / ۱۱ / ۸ / ۶
کاستی در بیان قاعده دستوری	۵ / ۴ / ۳ / ۲
الگوی دستوری نادرست و نارسا	۹ / ۷ / ۱
ناهماهنگی مثال‌ها با قاعده دستوری	۱۵ / ۱۰ / ۶
خطا در شناساندن نوع دستوری	۱۰

یکم - در کتاب اول، نویسنده در ارائه الگوی دستوری فعل گذشته ساده اشتباه کرده‌است:

« ضمیر بن فعل + شناسه فعل

من رفت + م

تو رفت + ای

او رفت + ـَ» (Ghabool, 2016a, p.32). هنگامی که در الگو قصد صرف فعل گذشته را داریم، دیگر نیازی به ذکر بخش ضمیر نیست. این در حالی است که خود لفظ ضمیر نیز خالی از اشکال نیست. زیرا نوع دستوری که می‌تواند این بخش الگو را تکمیل کند، صرفاً ضمیر نیست و

می‌تواند اسم باشد. نهاد می‌توانست اصطلاح کامل‌تری برای چنین الگویی باشد. از سوی دیگر، در نگارش درست فعل دوم شخص «ای» باید به «ی» تغییر یابد و شناسه فعل در سوم شخص مفرد به صورت تکواژ صفر \emptyset نوشته شود.

دوم- در کتاب اول (Ghabool, 2016a, p.101) در مبحث ضمیرها، ضمیر شخصی جدای سوم شخص مفرد، «آن‌ها» و ضمیر پیوسته‌اش «شان» معرفی شده‌است که بهتر بود ضمیر ایشان و این‌ها نیز در کنار ضمیر آن‌ها می‌آمد.

سوم- در بخش‌های گوناگونی از کتاب اول و دوم آموزش نوین فارسی (Ghabool, 2016a, p. 78-80 & 88; Ghabool, 2016b, p. 38, 40, 55) از فعل بودن و صورت‌ها و کاربردهای آن سخن به میان آمده‌است که جدا از کاربردی نبودن همه مبحث‌های این بخش، نویسنده در هیچ‌یک از بخش‌های بالا هم از مهم‌ترین و پرکاربردترین حالت زمان حال اخباری «بودن» یعنی «/م /، /ی /، /ست /، /یم /، /ید /، /ند / حرفی نزده‌است و تنها «هست» و «می‌باشد» را شناسانده است و در همه جا دو صورت متفاوت «است» و «هست» را یکسان دانسته‌است:

- «او دانش آموز هست / است». (Ghabool, 2016a, p. 38).

- «او مهمان هست / است» (Ghabool, 2016a, p. 40).

چهارم- در کتاب دوم (Ghabool, 2016b, p.19) از کاربردهای حال التزامی، بیان آینده برشمرده شده‌است که تعبیر درست‌تر آن بیان عملی است که قرار است در آینده رخ دهد.

پنجم- در کتاب دوم روش ساخت انواع اسم نکره به سه صورت زیر آمده‌است:

۱- یک + اسم + ای

۲- اسم + ای

۳- یک + اسم» (Ghabool, 2016b, p.53).

این توضیح‌ها کامل نیست و نویسنده باید صفت‌های مبهم را نیز به انواع اسم نکره می‌افزود؛ «نشانه‌های نکره «ی» و «یک» و صفت‌های مبهمی مانند چند، فلان، هر، هیچ، چنین و چنان است.» (Farshidvard, 2005, p. 190). علاوه بر آن به جای «ای» در الگوهای دستوری بالا باید «ی» نوشته می‌شد.

ششم- در کتاب دوم نکته‌ای با این مفهوم آمده‌است که «معمولاً قبل از مسند حرف اضافه مثل به، از، در نمی‌آید» (Ghabool, 2016b, p.78) و در ادامه مبحث جمله «ما در تبریز بودیم» (همان) جمله درستی معرفی شده‌است. این نوع فرآیند دستورآموزی نه تنها زبان آموزان خارجی

را دچار ابهام و آشفتگی می‌کند، بلکه مدرس زبان فارسی را نیز سردرگم خواهد کرد. قواعد دستوری در مرحله‌های آغازین زبان‌آموزی نباید با قیده‌های معمولاً، بیشتر، گاهی و به‌گونه‌ای بیان شوند و استثناها، اختلاف‌های دستوری و قواعد نادر را پوشش دهند. جالب این‌جا است که نویسنده بعد از بیان قاعد دستوری نادرست مثالی در ردّ قاعده خود می‌آورد. به هر حال، قاعده درست این است که «مسند ممکن است گروه اسمی یا گروه صفتی یا گروه قیدی یا گروه حرف اضافه‌ای باشد» (Tabatabaee, 2016, p. 370). مانند این نمونه‌ها که سه گروه دستوری مورد اشاره را شامل می‌شود؛ پدر پرویز در تهران است. احمد در خانه است. هیچ پرنده‌ای در باغ نبود. کتاب روی میز است.

هفتم - دیگر بار در کتاب دوم نویسنده ادامه می‌دهد که مصدر «بودن» گذشته استمراری ندارد و این جمله را نادرست می‌دانند: «در ایران هر روز هوا سرد می‌بود.» (Ghabool, 2016b, p. 78).

گذشته استمراری مصدر «بودن» چه به معنی وجود داشتن و چه در حالت ربطی در زبان و ادب فارسی کاربرد دارد. «در جمله‌های شرطی صیغه‌هایی از نوع می‌بودم به معنی امری نامحتمل یافت می‌شود؛ اگر آن‌جا می‌بودم به او می‌گفتم.» (Lazard, 2010, p. 169).

«در بیان آرزو نیز از این صیغه استفاده می‌شود:

«کاش تیم ملی ایران قهرمان جهان می‌بود.»

صائب نیز غزلی با ردیف «می‌بود» دارد:

در خیالم اگر آن زلف پریشان می‌بود نفس سوخته ام سنبل و ریحان می‌بود

درمندان چه قدر خون جگر می‌خوردند درد بی‌دردی اگر قابل درمان می‌بود

یا هلالی جغتایی چنین می‌سراید:

لیلی و معجون اگر می‌بود در دوران تو این یکی حیران من میگشت و من حیران تو» (Hellali, 1958, p. 162)

هشتم - در کتاب سوم، قانون و نکته‌ای آمده است که همه مصادیق را در بر نمی‌گیرد. این نکته چنین است که «به‌طور کلی هر وقت در جمله مرکب، جمله دوم نتیجه جمله اول باشد، فعل جمله دوم به صورت التزامی به کار می‌رود.» (Ghabool, 2015a, p. 19) نمونه‌های زیر از چنین قانونی پیروی نمی‌کنند.

«- آن قدر حرف زد که همه را خسته کرد.

- طوری رفتار کن که انگار او را نمی‌شناسی.

- ناصر درس خواند که امتحانات را با موفقیت گذراند.» (همان).

نهم- در کتاب سوم، در پیوند با بخش منفی کردن، با چنین الگوی دستوری‌ای روبه‌رو می‌شویم: «نهاد + افعال منفی التزامی ساز (گذشته/ حال) + (که) + مفعول/ متمم/ مسند + فعل حال التزامی من نمی‌توانم با دست چپم بنویسم.» (Ghabool, 2015a, p.20)

چنین الگویی زبان‌آموز را آشفته می‌کند. چراکه فعل حال التزامی هم می‌تواند به صورت منفی بیاید و مشخص نیست چرا نویسنده کتاب تصمیم گرفته‌است فقط فعل اول را منفی کند.

دهم- در کتاب سوم، مبحث انواع عدد، نویسنده پس از شناساندن گونه‌ها شماره آغازین و ترتیبی پسین و ترتیبی پیشین و جایگاه آن را در جمله به صورت عدد مشخص کرده‌است که بهتر بود از عنوان دستوری‌تر «صفت» یا «صفت شمارشی» بهره می‌گرفت:

«چهار کتاب را خواندم.»

عدد مفعول

مفعول» (Ghabool, 2015a, p.64)

نویسنده در ادامه بحث، نقش دستوری عدد را تابع اسمی می‌داند که در نتیجه نوع عدد قبل و یا بعد از اسم قرار می‌گیرد و آن را صفت به شمار نمی‌آورد. در دنباله همان مبحث دستوری جمله «کتاب‌های چهارم را خواندم» را نادرست معرفی می‌کند (Ghabool, 2015a, p.66). دلیلی که وی نام می‌برد، این است که معدود اعداد پسین و پیشین نیز مفرد است. این در حالی است که نمونه‌ای که برای این قاعده می‌آورد، می‌تواند جمله درستی باشد، اگر فرض کنیم صفت «چهارم» جانشین موصوف خود برای نمونه سال یا دوره شده‌است. باید توجه داشت که در کتاب دستوری آموزشی باید نمونه‌ها در قاعده‌ای که آورده می‌شود، جامع و فراگیر باشد.

یازدهم- در کتاب سوم برای آشنایی با «ای نسبت» که در واقع همان «یای نسبت» است این الگوی دستوری آمده‌است: «اسم / صفت + ای = اسم نسبت» (Ghabool, 2015a, p.84). دستاورد چنین الگویی صفت نسبی است نه اسم نسبت و از سوی دیگر باید این نکته را نیز گوشزد کرد که «پسوند نسبت به آخر اسم می‌پیوندد و آن را به صفت نسبی تبدیل می‌کند که در مورد یای نسبت باید گفته شود که در مقابل آن یای مصدری وجود دارد که کار آن به‌عکس یای نسبت است که صفت را به اسم تبدیل می‌کند.» (Shariat, 2011, p. 57) پس در این الگو باید واژه «صفت» حذف شود.

دوازدهم- باری دیگر در کتاب سوم برای آشنایی با «ای مصدری» که البته باید گفت درست آن «یای مصدری» است، چنین الگویی آمده‌است: «اسم / صفت + ای = اسم مصدر» (Ghabool,

84, p. 2015a). بر پایه توضیحی که از شریعت در سطرهای بالا آمد، کلمه اسم باید از این الگو هم حذف گردد.

سیزدهم - در کتاب سوم زبان‌آموزان با یای دیگری آشنا شده‌اند که نویسنده از آن با نام «ای لیاقت» تعبیر کرده‌است و الگوی دستوری آن را چنین آورده‌است: «اسم + ای = اسم لیاقت» (Ghabool, 2015a, p. 85). به باور نگارنده، بهتر است این الگو به الگوی «مصدر + ای = اسم لیاقت»، تغییر یابد.

چهاردهم - در ادامه همین صفحه با گونه دیگری از «یا» روبه‌رو می‌شویم که نویسنده کتاب آن را «ای مخفف هستی» نامیده‌است که باز هم باید بیان کنیم که در اینجا هم اصطلاح دستوری باید به «یای مخفف هستی» تغییر نام یابد. این گونه «یا» یکی از گونه‌های یای خطاب است و به باور دهخدا «به آخر افعال و رابطه جمله‌ها در می‌آید و یکی از شش ضمیر متصل فاعلی یعنی م، ی، د، یم، ید، ند است» (Dehkhoda, n.d, p. 3). نویسنده، الگوی این نوع یا را «اسم + ای» معرفی کرده‌است و نمونه‌ای که برای آن می‌آورد چنین است: «خوب + ای = خوبی». بهتر است این الگو به صورت «اسم / صفت + ی» درست شود، چون هم اسم و هم صفت می‌تواند جایگاه مسند را بپذیرد و البته در مثال کتاب برخلاف الگوی نویسنده صفت جایگاه اسم را پر کرده‌است.

پانزدهم - در کتاب چهارم نویسنده به شناساندن مصدرهایی پرداخته‌است که در فارسی صفت فاعلی مختوم به «_نده» ندارند؛ مانند پختن، نوشیدن، دانستن، ترسیدن و موارد مشابه (Ghabool, 2016c, p. 26) که همه آن‌چه در این بخش معرفی شده‌است، با پسوند «_نده» صفت فاعلی دارند که جزء مداخل واژه‌نامه‌های معتبری چون دهخدا و معین است و هر کدام نیز از ادب گذشته و کنونی فارسی شاهد مثال فراوانی دارند.

شانزدهم - در کتاب چهارم بخش دستور زبان به انواع فعل از نظر ساختمان اختصاص دارد که تعاریف فعل ساده، پیشوندی و مرکب در آن خالی از ابهام نیست. در تعریف فعل ساده آمده است: «فعلی است که مصدر آن یک قسمت است و قبل از آن حرف یا کلمه دیگری نیست.» (Ghabool, 2016c, p. 71). بر پایه این تعریف، زمانی که فعل ساده به همراه تکواژهای تصریفی یا فعل معین می‌آید، تشخیص آن برای زبان‌آموز کار دشواری خواهد بود و باید افزود که تعریف هم کامل نیست و تعریف زیر مناسب‌تر به نظر می‌رسد: «فعل ساده آن است که بن مضارع آن تنها یک تکواژ باشد به عبارت دیگر ملاک ساده بودن فعل بن مضارع آن است.» (Vahidian Kamyar & Emrani, 2007, p. 56). در تعریف فعل پیشوندی نیز آمده است که «فعل پیشوندی فعلی است که قبل از آن پیشوندی می‌آید و پیشوند حرفی است که قبل از

کلمه می‌آید و ممکن است باعث تغییر معنای کلمه شود.» (Ghabool, 2016c, p.71) این تعریف دقیق نیست زیرا شامل فعل‌های مرکب پیشوندی و یا عبارت فعلی هم خواهد شد و البته همه فعل‌ها نیز پیشوند نمی‌پذیرند. بنابراین تعریف زیر پیشنهاد می‌شود: «اگر به اول بعضی از فعل‌های ساده یک‌وند افزوده شود، تبدیل به فعل پیشوندی می‌شود.» (Vahidian Kamyar, 2007, p. 56).

در پایان نیز نویسنده به شناساندن فعل مرکب می‌پردازد که «فعل مرکب فعلی است شامل اسم و فعل که فعل آن معنای جدیدی را پیدا می‌کند» این تعریف تعریف گویایی برای زبان‌آموز خارجی نیست. در اصل، فعل مرکب از مقوله‌های بحث‌برانگیز دستور فارسی است و دست‌ور پژوهان نیز در آن اتفاق نظر ندارند. زبان‌آموز اسم گفته‌شده در تعریف را ممکن است با گروه‌های اسمی نقش-پذیر جمله اشتباه بگیرد. به هر حال، این تعریف می‌تواند بهتر باشد: «اگر پیش از فعل ساده یا پیشوندی یک یا چند تکواژ مستقل بیاید و با آن ترکیب شود حاصل فعل مرکب است.» (همان)

هفدهم - در کتاب پنجم در پیوند با درس جمله معلوم و مجهول در آغاز تعریفی از این دو جمله آمده است که درست به نظر نمی‌رسد. برای گویایی بیشتر باید تعریف خود فعل مجهول و معلوم نوشته می‌شد، همان‌گونه که در تعریف‌های ارائه‌شده در کتاب آموزش نوین فارسی هم تأکید بر خود فعل است. تعریف نویسنده از جمله معلوم این است «جمله معلوم جمله‌ای است که فعل آن فاعل مشخصی دارد» (Ghabool, 2015b, p.48). در این تعریف تکلیف جمله‌های بی‌نهادی چون «باید کار کرد» و واژه‌هایی مانند «آفرین» و یا جمله‌های سه‌جزئی بی‌فعلی چون «زندگی یعنی عقیده» مشخص نیست. تعریف جمله مجهول نیز از دیدگاه نویسنده چنین است: «جمله‌ای است که در ساختمان فعل آن مصدر «شدن» به همراه صفت مفعولی از فعل اصلی وجود دارد و فاعل فعل روشن نیست» (همان). این تعریف نیز نمی‌تواند درست باشد. «در ساختمان فعل مجهول غیر از مصدر شدن از مصادر دیگری مانند گشتن، گردیدن، آمدن، افتادن و غیره نیز می‌توان بهره برد و جدای از این، ساختار سوم شخص جمع نیز به‌تنهایی کاربردی مجهولی دارد.» (Tabatabaee, 2016, p. 481).

هجدهم - در کتاب پنجم انتهای مبحث جمله معلوم و مجهول، نویسنده به تبیین نکته‌ای می‌پردازد با این مضمون که «گاهی نهاد محذوف جمله مجهول پس از «توسط» پیش از فعل می‌آید که البته از نظر نگارشی بهتر است از این‌گونه جملات کمتر استفاده کنیم.» (Ghabool, 2015b, p.49). شرح خطای نگارشی در دستور آموزشی برای غیر فارسی‌زبان‌ها کاری علمی و درست نیست.

۵.۲. نام‌گذاری نامتداول اصطلاحات دستوری

در نام‌گذاری اصطلاح‌های دستور آموزشی فارسی به ویژه به زبان آموزان غیرفارسی‌زبان چند ویژگی را باید رعایت کرد، نام‌گذاری اصطلاح‌های دستوری در دستورهای آموزشی به خصوص به غیر اهل زبان دقیق و حساس است. اگر رویکرد آموزشی زبان در حیطه کاربردی و ارتباطی باشد، نام‌گذاری اصطلاح‌ها به ویژه در دوره‌های مقدماتی حتی متوسطه جایگاهی ندارد. زبان‌آموز باید الگوهای دستوری و کاربردی را بشناسد و شناخت اصطلاح دستوری بی‌گمان او را از اهداف اصلی بازمی‌دارد و یا دور می‌کند. حتی ممکن است فراوانی بالای اصطلاح‌های دستوری او را در امر زبان‌آموزی ناامید سازد. با این همه، در روش آموزشی دستور- ترجمه شناخت اصطلاح‌های دستوری، مهم انگاشته می‌شود. به هر حال اگر روش نویسنده استفاده از این اصطلاح‌های دستوری است رعایت ویژگی‌های زیر بایسته به نظر می‌رسد:

الف) نام مشهور اصطلاح دستوری گزینش شود.

ب) اصطلاح‌ها، خودساخته نویسنده نباشد.

ج) از به کارگیری اصطلاح‌های نادرست پرهیز شود.

د) در فرآیند آموزش یک نکته دستوری واحد از اصطلاح‌های گوناگون آن استفاده نشود؛ زیرا یکسانی و هماهنگی اصطلاح‌های انتخاب‌شده در انسجام ذهنی زبان‌آموز و باور وی به کتاب تأثیرگذار است.

نمونه‌های از این کاربرد نادرست اصطلاح‌های در مجموعه آموزش نوین زبان فارسی چنین است:
یکم- در کتاب دوم (Ghabool, 2016b, p.36) از اسم پرسشی به جای صفت پرسشی استفاده شده است.

دوم- گاهی نیز با اصطلاح‌هایی روبه‌رو می‌شویم که برساخته نویسنده است؛ برای نمونه در کتاب دوم (Ghabool, 2016b, p.52) معادل معرفه، مشخص و معادل نکره، مبهم آورده شده است. یا اینکه در پایان بخش‌های دستور کتاب با جدول‌هایی روبه‌رو می‌شویم که شامل مصدر، بن گذشته و بن حال شماری از فعل‌ها هستند که نویسنده به این جدول‌ها «جدول بن مصدر» می‌گوید که به نظر نگارنده اصطلاحی تازه است و برای همین در دستور آموزشی جایگاهی ندارد.

سوم- در کتاب پنجم (Ghabool, 2015b, p.25)، فعل‌های مانند «به حیرت فرورفتن»، «از روش افتادن» و موارد مشابه فعل مرکب نامیده شده است که می‌دانیم نام‌گذاری نادرستی است و به این افعال عموماً فعل مرکب پیشوندی، عبارت فعلی یا فعل گروهی گفته می‌شود.

چهارم- در کتاب پنجم (Ghabool, 2015b, p.25)، نویسنده، فعلی چون «می‌خوانم» را حال استمراری معرفی کرده و در صفحه ۴۹ همان کتاب «می‌پوشد» را حال اخباری نامیده‌است که این نمونه بارزی از ناهماهنگی در نام‌گذاری را شامل می‌شود.

پنجم- در کتاب پنجم (Ghabool, 2015b, p.70) جمله استثنایی به‌جای جمله بی‌نهاد آمده‌است که نه فقط گروه دستورنویسان از این اصطلاح استفاده نکرده‌اند، بلکه جمله بی‌نهاد نیز یکی از انواع جمله استثنایی است. در کتاب دستور زبان فارسی «جمله بی فعل، جمله بی نهاد و جمله با فعل یک شناسه با عنوان جمله استثنایی شناخته شده‌اند» (Vahidian Kamyar & Emrani, 2007, p. 23).

۵.۳. جمله‌های نامأنوس و غیر کاربردی

روشن است که در کتاب‌های دستوری به ویژه از نوع آموزشی جمله‌های نمونه و یا الگوها باید کاربردی، طبیعی و ارتباطی باشد. مشکل آشکار و پرتکرار این مجموعه کتاب آموزشی روبه‌رو شده مخاطب با جمله‌هایی است که نه از جنبه ظاهری و نه از لحاظ معنایی بهنجار و عادی نیستند و حتی ساختار و مفهوم آن‌ها برای فارسی‌زبانان نیز شگفتی‌آفرین است، گویا جمله‌ها از دنیای واقعی دور شده‌اند. جمله‌های زیر از این نمونه‌اند:

- «دیشب برف و باران در دریا و صحرا نباریدند.» (Ghabool, 2016a, p. 50).
- «دیروز من و حمید از کشتی در دریا افتادیم.» (Ghabool, 2016a, p. 50).
- «تو و همکلاسی در کلاس از روی میز به زمین نیفتادید.» (Ghabool, 2016a, p. 50).
- «دخترهای شهر ما صبحانه کره و عسل می‌خورند.» (Ghabool, 2016a, p. 118).
- «شما دیروز چه سخن با سودی شنیدید؟» (Ghabool, 2016b, p. 7).
- «شما با مغز در سرتان دانش‌های جهان را می‌فهمید.» (Ghabool, 2016b, p. 14).
- «آیا آن‌ها به مسافرت رفتند؟ نه آن‌ها به مسافرت رفتند آن‌ها از روی درخت به زمین افتادند.» (Ghabool, 2016b, p. 53).
- «بیمارهایی در این بیمارستان، آن آب هلوها را نمی‌نوشند.» (Ghabool, 2016b, p. 54).
- «من نیم ساعت بعد یک کشتی کاغذی را به رود می‌اندازم.» (Ghabool, 2016b, p.)

۵.۴. نادرستی‌های نگارشی و شیوه نگارش

وجود نادرستی‌های نگارشی و نوشتاری از ویژگی‌های نمایان مجموعه کتاب‌های آموزش نوین فارسی است. نوع نگارش و شیوه نگارش کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان باید فراگیرترین نوع نگارش و شیوه نگارش فارسی باشد. زیرا زبان آموزی که از این کتاب‌ها برای زبان آموزی بهره می‌برد، یادگیری خود را به محیط عمومی زبان انتقال می‌دهد و در صورت هماهنگ نبودن آموزه‌های زبانی با محیط طبیعی ناامید و سرگردان می‌شود. آوردن خطاهای نگارشی و ویرایشی مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، پرداختن به اشتباه‌های ساده رایانه‌نویسی^۱ نیست بلکه خطاهای گفته شده در خوانش آسان و تبیین محتوای دستوری اختلال ایجاد می‌کند نوشتن «گل ستان» به جای «گلستان» زبان آموز خارجی را آشفته می‌سازد و به سبب دور بودن از نگارش رایج، زبان فارسی را در نظرش پریشان جلوه می‌دهد. باید بیافزاییم این اشتباه‌ها نیز از محتوای دستوری مجموعه گرفته شده‌است و حتی کوچکترین اشتباه رایانه‌نویسی در کتاب‌های زبان آموزی بزرگ و نیازمند نقد است.

در ادامه، نمونه‌هایی از این اشکال را در متن زیر بر می‌شماریم:

یکم- جدانویسی‌های نامتعارف حتی در اسامی خاص در کتاب آموزش نوین فارسی پر تکرار است: «دانش جو» و «دانش گاه» (Ghabool, 2016a, p. 92)، «باغ مان» و «فارسی یشان» (Ghabool, 2016a, p. 118)، «گل ستان سعدی» (Ghabool, 2016b, p. 138)، «ماهی یان» (Ghabool, 2015a, p. 99)، «شاه نامه» (Ghabool, 2016c, p. 41).

دوم- گاهی در ارائه الگوهای دستوری و به کاربردن اصطلاح‌ها یا نشانه‌های دستوری با خطاهای نگارشی روبه‌رو می‌شویم:

- باد = ب + آ + د خواهر = خ + آ + ء + ر بی = ب + ای (Ghabool, 2016a, p. 8).

- می + رَو + ای (Ghabool, 2016b, p. 18).

علامت جمع «ان» در کتاب آن معرفی شده‌است (Ghabool, 2016b, p. 111) و یا اصطلاحات «ای» مصدری، نکره، نسبی و لیاقت به جای یای مصدری، نکره، نسبی و لیاقت به کار رفته‌است (Ghabool, 2015a, p. 99).

سوم- جمله‌های زیر نیز نمونه‌هایی هستند که ایراد ویرایشی دارند:

- «سپس من و بچه‌های کلاسمان شعر به زبان فارسی خواندیم.» (بجای شعری را) (Ghabool, 2016a, p. 104).

¹ typing mistake

- «استاد خوب دانش گاه دو درس مهم فارسی را به دانش جو داد.» (Ghabool, 2016b, p. 8).

- «ما با اعضای بدن مان کارهای متنوعی را می کنیم.» (Ghabool, 2016b, p. 14).

چهارم - گاهی نیز در کتاب با اشتباه‌های رایانه‌نویسی روبه‌رو می‌شویم:

- «بر ن گشتم بجای برنگشتم» (Ghabool, 2016c, p. 73) و یا «ه» به جای «ه» (Ghabool, 2015b, p. 44).

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش را می‌توان بر اساس محورهای پنج‌گانه دستور آموزشی در بخش محتوا، روش، شیوه ارائه، مخاطب و تمرین‌ها کاوید.

الف) محتوا: محتوای دستوری مجموعه فاقد طرح منسجم و برنامه‌ریزی شده است و همین سبب شده سطوح اولیه مجموعه از جنبه دستوری پر حجم و دشوار باشد. از سوی دیگر، محتوای دستوری صورتی محض دارد و ویژگی‌های کارآمد و ارتباطی دستور آموزشی در آن نمودی ندارد. این محتوا از آموزش گام‌به‌گام و تدریجی هم بی‌بهره است.

ب) روش: نویسنده در تدوین محتوای دستوری این مجموعه، پیروی هیچ روش نظام‌مندی نبوده است و حتی با توجه به ایرادهای دستوری در مفاهیم دستوری کتاب از اصول دستورنویسی سنتی نیز فاصله دارد.

ج) شیوه ارائه: نویسنده کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، بر پایه آموخته‌های فردی خود و یا دستورهای سنتی موجود به آموزش دستور پرداخته است پس گزینش و چینش محتوای دستوری او هیچ یک از حالت‌های ترکیبی، خطی، چرخه‌ای و فرآیندی را در تبیین خود ندارد.

د) مخاطب: مخاطب این مجموعه آموزشی به ویژه در سطوح مقدماتی بر پایه تصاویر، متن‌ها و طراحی کتاب کودکان هستند. از سوی دیگر آموزش سریع الفبا و جدا کردن چهار واج مختص به فارسی و فراوانی بالای واژه‌های عربی نشان از توجه ویژه نویسنده به مخاطبان عرب‌زبان است. مشکل اصلی این‌جا است که نویسنده در مقدمه همه جلد‌های کتاب بر این موضوع تأکید دارد که مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی برای همه افرادی که می‌خواهند زبان فارسی را بیاموزند، کارآمد است.

ه) تمرین: ضعف توانش ارتباطی منجر به غیرواقعی و طبیعی نبودن متن‌ها، مثال‌ها و تمرین‌ها شده است و از اصول اولیه و کاربردی دستور آموزشی به دور است.

با توجه به پرداخت‌های این مقاله به دستور آموزشی این مجموعه، برای بهبود ساختار دستوری و محتوایی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به ویژه این مجموعه پنج جلدی پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود.

یکم- مباحث دستوری کتاب با توجه به اهداف و ویژگی‌های دستور آموزشی براساس طرح علمی تدوین شود.

دوم- اهداف دستوری کتاب منطبق با نیاز فراگیران باشد.

سوم- مباحث دستوری کتاب بر اساس موازین زبان‌شناسی نوین استوار باشد.

چهارم- در بیان مباحث‌های دستوری، هر ساختار بیانگر بیش از یک معنی نباشد.

پنجم- مطالب دستوری با ترتیب مناسب، گام‌به‌گام و از ساده به مشکل ارائه شود.

ششم- نکته‌های دستور آموزشی کتاب منطبق بر سطح زبانی فراگیران باشد.

هفتم- ترتیب قرار گرفتن مطالب دستوری و کیفیت و کمیت آن‌ها در استفاده از زبان، فراگیران را تشویق کند و انگیزه ببخشد.

هشتم- متن‌های دربردارنده نکته‌های دستوری، بر اساس موقعیت‌های طبیعی تهیه شود.

نهم- رویکرد ارتباطی در بیان مباحث‌های دستوری فراموش نشود.

دهم- زبان به کاررفته در تمرین‌های دستوری واقعی، مناسب و معنادار باشد و در ایجاد پرسش‌های جدید زبان‌آموزان را راهنمایی کند.

یازدهم- واژه‌ها و اصطلاح‌های دستوری یک‌دست و پرکاربرد باشد.

فهرست منابع

آریان، حسین، ناصر کاظم خانلو و شیرین بیرانوند. (۱۳۹۵). «بررسی چگونگی آموزش دستور زبان در کتاب اول آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی.

شماره ۳۸، صص ۱-۲۵.

حاجی سید رضایی، اکرم بیگم و رضا مراد صحرايي. (۱۳۹۴). «آموزش دستور زبان فارسی به خارجیان در چارچوب رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری». پژوهش‌های زبان‌شناسی. سال ۷.

شماره ۲، صص ۵۷-۸۴.

دهخدا، علی اکبر. [بی تا]. لغت نامه دهخدا. تصحیح محمد معین و جعفر شهیدی. ج ۴۶. تهران: سیروس. رضایی، والی و آمنه کوراوند. (۱۳۹۳). «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. سال ۳، شماره ۲، صص ۱۱۷-

- رئیس، نفیسه و محسن محمدی فشارکی. (۱۳۹۴). «توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی جامعه المصطفی العالمیه». *فنون ادبی*. سال ۷. شماره ۲. صص ۸۷-۱۰۲.
- شریعت، محمد جواد (۱۳۹۰). «نقدی بر ساختار صفت نسبی در زبان فارسی». *پژوهش‌های نقد ادبی و سبک‌شناسی*. شماره ۴. صص ۶۷-۵۳.
- صحرائی، رضا مراد (۱۳۹۴). «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی: در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی». *روان‌شناسی تربیتی*. سال ۱۱. شماره ۳۵. صص ۱-۲۳.
- صحرائی، رضا مراد و مروارید طالبی. (۱۳۹۶). «بازنمایی نقش‌ها و مفاهیم زبان در دو مجموعه آموزشی فارسی بیاموزیم و زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۱. صص ۱۲۷-۱۵۳.
- صحرائی، رضا مراد و منیره شهباز (۱۳۹۱). «تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر پایه انگاره نیل اندرسون». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۱-۳۰.
- صفار مقدم، احمد و حوریه احدی. (۱۳۹۴). «رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آن‌ها در آموزش نوین زبان فارسی». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. شماره ۱۳. صص ۶۱-۸۸.
- طباطبایی، علاء الدین (۱۳۹۵). *فرهنگ توصیفی دستور زبان فارسی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی*. تهران: طوس.
- قبول، احسان (۱۳۹۴). *آموزش نوین زبان فارسی (۳)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۴). *آموزش نوین زبان فارسی (۵)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۵). *آموزش نوین زبان فارسی (۱)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۵). *آموزش نوین زبان فارسی (۲)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۵). *آموزش نوین زبان فارسی (۴)*. مشهد: مؤلف.
- کیاشمشکی، لایلا و رضا مراد صحرائی. (۱۳۹۷). «ارزیابی مجموعه آموزشی فارسی شیرین است بر مبنای مجموعه شاخص‌های کائینگورث». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۰. شماره ۲۷. صص ۱۶۹-۱۴۷.
- لازار، ژیلبر (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه مهستی بحرینی. تهران: هرمس.
- محمدنژاد عالی زمینی، یوسف و لایلا الهیان (۱۳۹۶). «تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان: مطالعه موردی رویکرد نقش‌گرای نظام مند». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۶. شماره ۲. صص ۱۷-۳۸.
- مهرآوران، محمود و محمد ناطق (۱۳۹۴). «نقد کتاب آموزش نوین فارسی». *مطالعات آموزش زبان فارسی*. شماره ۱. صص ۱۶۰-۱۴۱.
- وحیدیان کامیار، تقی و غلامرضا عمرانی (۱۳۸۶). *دستور زبان فارسی (۱)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

هادی‌زاده، محمدجواد، محمدجواد مهدوی، رضامراد صحرائی و علی‌علی‌زاده (۱۳۹۷). «ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان برپایه رویکرد دستور آموزشی». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. سال ۷. شماره ۲. صص ۴۵-۶۸.

هلالی جغتایی، بدرالدین (۱۳۳۷). دیوان هلالی جغتایی. به تصحیح سعید نفیسی. تهران: کتابخانه سنایی.

References

- Aryan, H., Kazemkhanloo, N., & Beyranvand, S. (2016). Discussing the grammar teaching in the first book of teaching Iranian language and culture to non-Persian speakers. *Research and Writing of Academic Books*, 38, 1-25 [In Persian].
- Chand Sherma, T. (2002). *Modern methods of language teaching*. New Delhi: Sarup & Son.
- Dehkhoda, A. (n.d). *Dehkhoda dictionary*. (M. Moeini & J. Shahidi, Trans.), Vol 46. Tehran: Sirous [In Persian].
- Farshidvard, Kh. (2005). *Persian grammar*. Tehran: Toos [In Persian].
- Ghabool, E. (2015a). *The new method Persian language teaching (3)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2015b). *The new method Persian language teaching (5)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2016a). *The new method Persian language teaching (1)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2016b). *The new method Persian language teaching (2)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2016c). *The new method Persian language teaching (4)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Hadizade, M., Sahraee, R., & Alizade, A. (2018). Evaluating the content of grammar in Persian to non-Persian language teaching resources based on the teaching grammar approach. *Research in Teaching Persian to Non-Persian Speakers*, 7(2), 45-68 [In Persian].
- Hajiseyedrezaee, A., & sahraee, R. (2015). The assessment of grammatical content of some Persian language sources in pedagogical grammar perspective. *Researches in Linguistics*, 7(2), 57-84 [In Persian].
- Hillali Joghatai, B. (1958). *Hillali Joghatai's Divan*. (S. Nafisi, Trans.). Tehran: Sanaee Library [In Persian].
- Kiashemshaki, L., & Sahraei, R. M. (2018). Assessment of course book "Farsi Shirin Ast" based on the Cunningsworth's indices. *Journal of Language Research*, 10(27), 147-169 [In Persian].
- Kuravand, A., & Rezaei, V. (2014). Evaluating the Pedagogical grammar in teaching Persian language coursebooks. *Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 3(2), 117-141 [In Persian].
- Lazard, G. (2010). *Grammaire du person contemporain* (M. Behreini, Trans.), Tehran: Hermes [In Persian].
- Mehrvaran, M., & Nategh, M. (2015). Criticism of new method Persian teaching book. *Persian Language Studies*, 1, 141-160 [In Persian].
- Mohammadnejad, Y., & Elahiyan, L. (2017). Exploring the representation of processes in Persian language learning textbooks: A case study based on systemic functional linguistics. *Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6 (2), 17-38 [In Persian].
- Pennington, M. C. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms (77-98)*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Raisi, N., & Mohammadi Fesharaki, M. (2015). Description and grammatical analysis of Persian to Persian teaching series of Jame'at al-Mostafa al-'alamiye books. *Literary Art*, 7(2), 87-102 [In Persian].
- Safarmoghadam, A., & Ahadi, H. (2015). Major approaches to reading instruction and their role in Modern Persian language teaching. *Linguistics and Khorasan Dialect*, 13, 61-88 [In Persian].
- Sahraee, R. (2015). The position of grammar in second language learning theories and programs; Searching for a plan for teaching Persian grammar. *Educational Psychology*, 11(35), 1-23 [In Persian].
- Sahraee, R., & Talebi, M. (2017). The representation of Persian language functions and notions in let's learn Persian and Persian language series. *Language Related Research*, 8(1), 127-153 [In Persian].
- Sahraee, R., & Shahbaz, M. (2012). Content analysis of selected sources of teaching Persian based on the Neil Anderson's model. *Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 1-30 [In Persian].
- Shariat, M. (2011). A critique of the relative adjective structure in Persian. *Literary Criticism and Stylistics Research*, 4, 53-67 [In Persian].
- Tabatabaee, A. (2016). *Descriptive dictionary of Persian grammar*. Tehran: Contemporary Culture [In Persian].
- Vahidian Kamyar, T., & Emrani, G. R. (2007). *Persian grammar*. Tehran: Organization of study and compilation of humanities textbooks of universities [In Persian].

Evaluation of the Grammatical Content of Modern Teaching of Persian Language Books

Nafise Raisi Mobarake¹

Received: 14/09/2019

Accepted: 11/04/2020

Article Type: Research

Abstract

Teaching Persian language to non-Persian speakers' books have many different features and aspects. In the same vein, they must be studied for comprehensive review, evaluation and critique provision. In order to increase the effectiveness and efficiency of teaching Persian language to non-Persian speakers, it is needed to recognize the strengths and weaknesses of textbooks to overcome their shortcomings. One of the aspects of language teaching is teaching grammar. Pedagogical grammar is an important part of teaching Persian to non-Persian speakers; hence, with all its complexities and principles, it always requires special criticism and scrutiny. In this regard, the present study evaluates and criticizes the grammatical content of Modern Teaching of Persian Language books from the perspective of pedagogical grammar approach. Pedagogical grammar is different from other approaches of grammar in method, content and audience and is a process in which the procedure of teaching and learning takes place together, therefore it is non-linear and at the same time it is based on the teacher, learner and educational content.

Modern Teaching of Persian Language books by Ehsan Ghabul are published in five volumes. The first and second volumes of the book are dedicated to the beginning level, the third and fourth volumes of the book to the middle level and the fifth volume to the advanced level.

To evaluate the grammatical content of Ehsan Ghabul's five-volume set of Modern Teaching of Persian Language books, we selected five important and common features of pedagogical grammar theory from among the various and diffused features of this educational theory as follows:

- 1) The relationship between grammar and vocabulary instruction with other language courses
- 2) Contextual grammar teaching
- 2) Having a pedagogical grammar plan
- 2) The dominance of word instruction over grammar at the elementary level

¹ PhD in Persian Language and Literature, Assistant Professor in Department of Persian Language and Literature, Faculty Member of Yazd University; raisi@yazd.ac.ir

2) The absolute grammar instruction in advanced stages

Then, according to nonlinear teaching of pedagogical grammar based on the three principles of book, learner and education-based content were adopted to obtain the most important revisions and rating scales for a more fundamental evaluation of this set. In the principle of book "the presentation method", in the principle of learner "the "audience and practices" and in the principle of education-based content "the content" were indeed evaluated and studied.

To this end, at first all five volumes of the book were examined in terms of grammatical content; then the methodology of the pedagogical grammar of the set was analyzed in the above five principles. After the content analysis of the pedagogical grammar of Modern Teaching of Persian Language books, it was found that the grammatical content of the series, apart from the theoretical and methodological discussions, has some deficiencies which is inconsistent with the principles of Persian grammar. Thus, at the end of the article, the grammatical content problems in the four axes of grammatical inaccuracies, grammatical terminology, unusual and impractical sentences, writing mistakes were mentioned and suggestions for modifications were made.

Research findings can be examined based on the five axes of pedagogical grammar in content, method, presentation method, and audience and exercises.

The grammatical content of this book series lacks a coherent and planned layout, making the initial levels of the set grammatically bulky and difficult. On the other hand, the content of the grammar is absolute and the efficient and communicative features of the pedagogical grammar do not appear in it. This content is also devoid of step-by-step instruction. The author in compiling the grammatical content of this set has not utilized any systematic approach. Even worse, the grammatical errors in grammatical contents of the book made it far from the principles of traditional grammar.

The author of Modern Teaching of Persian Language books has taught grammar on the basis of his own individual learning or traditional available grammar. Furthermore, the grammatical content selection and arrangement has no combinational, linear, cyclic or procedural modes in its explanation.

The target audience of this educational book series is children based on images, texts and the book design, especially at the introductory levels. On the other hand, the rapid alphabet instruction and separation of the four Persian-specific phonemes and frequent use of Arabic words show the author's special attention to the Arabic language audience and the main problem here is that the author in the preface of all the book volumes emphasizes that this series can teach Persian to anyone who wants to learn Persian.

The weakness of communication competency has led to unrealistic and abnormal texts, examples and exercises. Therefore, this gives an impression which is far from the basic and applied principles of the pedagogical grammar.

Keywords: Modern Teaching of Persian Language books, Educational grammar, Teaching Persian to non-Persian language learners, Persian grammar