

رویکرد آموزش رسمی زبان عربی به انتخاب واژگان پایه زبان معیار و تأثیرش بر آن*

دکتر حمید رضا میرحاجی^۱

چکیده

براساس آنچه در راهنمای برنامه درسی زبان عربی آمده، از میان رویکردهای مختلف به آموزش زبان دوم، برای آموزش این درس رویکرد فهم متن با قید «دینی» انتخاب شده است. در این انتخاب، برداشت از قانون اساسی، توصیه‌های رهبری، نیازها و تجارب آموزشی نقش داشته‌اند. این رویکرد ضمن این که تأثیر خود را بر تمامی اجزای کتاب درسی از قبیل محتوا، تمرین‌ها، واژگان پایه، تعابیر و اصطلاحات می‌گذارد، باید و نیاید هایی هم در مقابل مؤلفان قرار می‌دهد. اما مهم این است که این امر خللی در امر آموزش زبان عربی معیار ایجاد نمی‌کند. در این نوشتار، ضمن تبیین این رویکرد و علل انتخاب آن، به راهکارها و چالش‌های آن اشاره و ضمن بیان ویژگی‌های زبان عربی معیار روشن شده است که این رویکرد تأثیری بر فراگیری زبان عربی معیار ندارد.

کلیدواژه‌ها: رویکرد، هدف، فهم متن، متون دینی، زبان معیار

مقدمه

اگر زبان را این گونه تعریف کنیم که «... امکان نظام مندی برای تبادل ایده ها و یا احساسات، با استفاده از علایم، آواها، حالات و یا نشانه هایی است که به کمک آنها می توان معانی مختلف را درک کرد» (داگلاس براون، ۱۳۸۷، ترجمه فهیم)، بنابراین هر زبان دارای ویژگی های زبان شناختی از جمله مسایل آوایی و دستوری است. ضمن این که هنگام آموزش هر زبان، آموزش مهارت های ادراکی (گوش دادن و خواندن) و تولیدی (سخن گفتن و نوشتن) نیز مطرح می شود. توجه به هر کدام از این امور، به انتخاب رویکردی می انجامد که ممکن است با رویکرد دیگر تفاوت هایی داشته باشد. به عبارت دیگر، انتخاب رویکرد نه فقط در تعیین اهداف آموزشی، محتوا، روش و ارزشیابی اثر می گذارد، بلکه مدنظر قراردادن یکی از نقش های زبان (مثلاً جنبه های دستوری یا آوایی و یا شنیداری) و آموزش و تقویت آن به انتخاب رویکردی منجر می شود که متناسب با هدف مورد نظر، موجب تقویت و تثبیت آن نقش می شود. درباره تعیین رویکرد زبان عربی این سؤال ها مطرح است: ۱- رویکرد آموزش این زبان در مدارس چیست؟ ۲- آیا در فرایند آموزش به پیامدهای انتخاب این رویکرد توجه شده است؟ ۳- مبانی نظری انتخاب این رویکرد چیست؟ ۴- دامنه انتخاب و گزینش یک رویکرد مناسب در آموزش زبان چقدر است؟ ۵- آیا انتخاب این رویکرد در آموزش زبان عربی معیار اثر گذاشته است؟

فرضیه هایی هم که در این زمینه وجود دارد عبارت اند از:

- ۱- رویکرد فعلی آموزش بر اساس آموزش قواعد است.
- ۲- انتخاب رویکرد آموزش زبان عربی، بر اساس فهم متون دینی، با وظایف درس قرآن هماهنگی بیشتری دارد.
- ۳- به نظر نمی رسد مؤلفان بر اساس دیدگاه و جهان بینی خاصی کتاب های عربی موجود را تألیف کرده باشند.

۴- در برنامه درسی به دانش آموز و معلم و علائق آنها توجه نشده است.

۵- انتخاب رویکرد فهم متن بر آموزش زبان عربی معیار اثر گذار است.

رویکرد، هدف، روش

در کتاب هایی که درباره برنامه درسی و یا اصول و روش های آموزش زبان نوشته و یا ترجمه شده است، گاهی این سه موضوع (رویکرد، هدف، روش) به طور مشخص و ملموس تفکیک نمی شوند، از این رو به نظر می رسد ابتدا باید تعریف روشنی از آنها ارائه شود.

«رویکرد^۱» عبارت است از صبغه کار و جهت گیری و سمت و سوی عمل آموزشی؛ یعنی اثر رویکرد باید در تمام فعالیت‌ها و اصول و مبانی‌ای که برای یک کتاب تعریف می‌شود، دیده شود. رویکرد امری کلی است که موضع گیری اساسی درباره یاد دهی - یاد گیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی آن را مشخص می‌کند. برخی از این ابعاد عبارت اند از: آرمان های تربیتی، برداشت از مقوله های یادگیرنده و فرایند یادگیری، فرایند آموزش، محیط یادگیری، نقش معلم و ارزشیابی آموخته ها (میلر^۲ ۱۹۸۳؛ ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

«هدف^۳» به پایان برنامه و نتیجه کار می‌نگرد؛ یعنی آنچه فراگیر در طی یک دوره آموزشی باید بدان دست یابد. محصول برنامه و نتیجه کار، بیانگر تحقق یافتن یا نیافتن هدف است. «روش^۴»، سیاست‌ها، تکنیک‌ها و راهکارهایی است که به منظور تحقق هدف و رویکرد مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخی رویکردها، که عده ای از آن با عنوان «نظریه» یا «دیدگاه» (محسن پور، ۱۳۸۳-۷۵-۵۵) یاد می‌کنند و در حقیقت نظریه های حاکم بر برنامه درسی هستند، عبارت اند از:

- رفتاری^۵: در این دیدگاه فرایند یادگیری به رفتارهای مشخص فراگیر می‌انجامد و محیط یادگیری طوری سازمان دهی شده که دانش آموز با محرک های مناسب رویه رو و رفتارش در همه حالات کنترل می‌شود (همان).

- موضوعی^۶: این دیدگاه بر موضوع‌های درسی و شیوه تکوین و سازمان دهی آنها تأکید می‌کند (همان).

- اجتماعی^۷: در این دیدگاه به برنامه‌های درسی به منزله جامعه پذیر کردن دانش آموز نگاه می‌شود و معمولاً آموزش و پرورش شهروندی در این چارچوب قرار می‌گیرد. صاحبان این دیدگاه معتقدند که در رویارویی با مسایل و موضوع ها و مشکلات اجتماعی نظام آموزشی باید پیشتاز باشد (همان).

- رشدگرا^۸: در این رویکرد رشد دانش آموزان در ابعاد مختلف و جلوگیری از پسرقت یا توقف

۱. Approach

۲. Mealer

۳. Goal

۴. Method

۵. Behavioral Approach

۶. Subject/Discipline Approach

۷. Social Approach

۸. Developmental

جریان رشد مدنظر است (همان).

– **فرایندشناختی**^۱: کانون اصلی توجه در این رویکرد، رشد و تقویت مهارت های شناختی و توجه به مهارت های ذهنی است. حل مسئله یکی از مهمترین مهارت هایی است که این دیدگاه بر آن تأکید دارد (همان).

– **انسان گرایانه**^۲: خودشکوفایی، رویکرد اصلی بسیاری از برنامه های انسان گرایانه است. در این دیدگاه یادگیری مفاهیم با رشد عاطفی تلفیق شده است (همان).

– **ماورای فردی یا کل گرا**^۳: این دیدگاه از آن حیث که بر اهمیت شکوفایی فردی تأکید دارد، با دیدگاه انسان گرایانه شباهت دارد. دستیابی به مرحله خود متعالی و تأکید بر اهمیت تفکر شهودی از ویژگی های این دیدگاه است (همان).

اما در سطحی محدودتر، هنگامی که می خواهیم این دیدگاه ها را اجرایی کنیم و به آن لباس واقعیت بپوشانیم، باید قدری محدودتر، موضوع را واکاوی، نقش های آن ماده درسی را تبیین و مؤلفه های آن را مشخص کرده و روشن کنیم که از میان نقش های مختلف و تعیین شده برای یک ماده درسی، می خواهیم کدام یک را برای مخاطبان برجسته و کدام مؤلفه و محور را پیگیری کنیم و آن را به مرحله ظهور و شکل دهی واقعی برسانیم. بنابراین در موضوع رویکرد، ما از دو منظر واز دو سطح به مسئله نگاه می کنیم؛ یکی همان سطح کلی که با موضوع نظریه های حاکم بر برنامه درسی ارتباط دارد و دیگری سطح پایین تر که با موضوع روش^۴ همگرایی پیدا می کند. به دیگر سخن، رویکرد و روش هر دو در خدمت هدف قرار می گیرند و هر دو راهکاری تلقی می شوند که مؤلف با به کارگیری آن می تواند در نهایت هدف غایی از آموزش آن درس را عینی تر و واقعی تر بنمایاند. رویکرد، حد واسط میان نظریه و روش به شمار می رود، از این روست که می بینیم در بعضی کتاب های نظریه های آموزش زبان (داگلاس براون، ۲۰۰۹؛ لارسن فریمن^۵، ۱۳۸۶) این دو (رویکرد و روش) مختلط و ممزوج شده اند. با این نگاه می توان به چند رویکرد مهم در آموزش زبان که برگرفته از نظریه های برنامه درسی است و با موضوع روش ارتباط نزدیک دارد، اشاره کرد:

۱. Cognitive Approach
۲. Humanistic
۳. Transpersonal
۴. Method
۵. Larsen-freeman

۱- دستور- ترجمه^۱: یکی از اهداف یادگیری زبان بیگانه، کسب توانایی لازم در خواندن ادبیات نوشتاری زبان مقصد است. از این رو، دانش آموز نیازمند یادگیری قواعد دستوری و واژگان زبان مقصد است و زبان ادبی بر زبان محاوره ارجح است. در این رویکرد، توانایی برقراری ارتباط به زبان مقصد هدف محسوب نمی شود. (لارسن فریمن، ۱۳۸۴)

۲- تدریس مستقیم^۲: در این روش، ترجمه کردن مجاز نیست و معنا می بایست با استفاده از نمایش و نقش های تصویری، بدون توسل به زبان مادری زبان آموزان، به زبان مقصد انتقال یابد. این روش زمانی مطرح شد که برقراری ارتباط در آموزش زبان بیگانه اهمیت بیشتری یافت. در این روش مسایل دستوری به شکل مستقیم ارائه نمی شود، واژگان با به کارگیری آنها در جمله تمرین می شود و زبان آموز، زبان روزمره و متداول زبان مقصد را یاد می گیرد. (همان).

۳- شنیداری- گفتاری^۳: این روش رویکردی شفاهی محور دارد و در آن به جای تأکید بر یادگیری واژگان (از طریق استفاده از آنها در محیط)، روش استفاده از الگوهای دستوری جملات، آموزش داده می شود. در این روش، الگوهای زبان مقصد آنقدر تکرار می شوند تا در ذهن فراگیر نقش ببندند. نکات دستوری نیز از طریق مثال ها تدریس می شوند (همان).

۴- ارتباطی^۴: در روش قبلی نیز برقراری ارتباط مطرح بود، اما در این روش به دانش آموز آموزش داده می شود که بدانند کی و چگونه چیزی را به کسی بگویند. توانش زبانی به تنهایی نمی تواند به برقراری ارتباط منجر شود. شاید دانش آموزی چگونگی ساخت جمله را بداند، اما نمی داند آن را چگونه و کجا به کار برد. آموزش نحوه به کارگیری جملات در زمان های مختلف از اهداف آموزشی این رویکرد است (همان).

۵- محتوامحور^۵: در این رویکرد برای آموزش زبان، محتوا و موضوع های خاص درسی مورد توجه قرار می گیرد. به عبارت دیگر، علاوه بر مهارت و توانایی های زبانی، بر موضوعی معین نیز تأکید می شود (همان).

نظریه برنامه درسی عربی

برنامه درسی مجموعه ای است درهم تنیده از ادراک ها، تفسیرها و تحلیل های مربوط به پدیده ای به نام برنامه درسی (مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۴۰). با نگاهی به راهنمای برنامه درسی عربی (راهنمای برنامه درسی

۱. Grammar-Translation

۲. The Direct Method

۳. The Audio-lingual

۴. Communicative

۵. Content-based

عربی راهنمایی و متوسطه، ویرایش دوم، ۲۰ مرداد ۱۳۷۹) درمی یابیم که در این راهنما مجموعه ای از دیدگاه های «رشدگرایانه»، «انسان گرایانه» و «اجتماعی» مشاهده می شود. راهنمای برنامه درسی می تواند بازتاب دهنده بیش از یک نظریه و دیدگاه باشد. به عبارت دیگر، برنامه ریزان می توانند چند دیدگاه را با یکدیگر تلفیق (فرادیدگاه) و در پرتو آن مجموعه ای از راهکارها را بیان کنند (میلر، ۱۳۸۶: ۵۵، ترجمه مهرمحمدی).

با توجه به این مسئله و چشم انداز تربیتی-آموزشی شورای عالی آموزش و پرورش برای مقاطع تحصیلی مختلف، این نکته قطعی است که ایدئولوژی حاکم بر برنامه درسی آموزش و پرورش به شکل عام و در برنامه درسی عربی به طور خاص، ارتقای ارزش های انسانی و توجه به بُعد معنوی انسان و تلاش در جهت مناسب سازی بستر رشد و تربیت و تعالی مخاطبان است. اما بیش از ورود به موضوع بررسی رویکرد کنونی آموزش زبان عربی در آموزش و پرورش، این مساله باید روشن شود که آیا برنامه ریزان و مؤلفان کتاب های عربی در گذشته و حال در مورد این درس مبنای نظری و تحلیلی معرفتی داشته اند؟ آیا کتاب ها براساس یک نگاه خاص به موضوع آموزش زبان عربی تولید شده و یا تصادفی وبدون پشتوانه و تحلیل فکری تدوین شده است؟

مبانی نظری برنامه درسی عربی

دقت در راهنمای برنامه درسی عربی و محصولات آن نشان می دهد که زمینه فکری پدیدآورندگان این برنامه و انتظارات از آن، محورهای ذیل بوده است:

الف - پیشینه آموزش

برنامه ریزان و مؤلفان با مراجعه به سابقه آموزش زبان عربی به خوبی دریافتند که آموزش این زبان در ایران از سه مرحله تاریخی عبور کرده است: آغاز آموزش تا تأسیس دارالفنون؛ تأسیس دارالفنون تا پیروزی انقلاب اسلامی و از پیروزی انقلاب اسلامی تا امروز. کتاب های دوره اول (از قبیل جامع المقدمات، سیوطی، شرح ابن حاجب و...) همان کتاب هایی بوده که به منظور جمع آوری و تبیین قواعد زبان عربی در عصر تدوین و تنظیم و تبیین زبان عربی تألیف شده است، لذا بدیهی است که نمی تواند صبغه آموزشی داشته باشد. در دوره دوم و همزمان با آغاز آموزش رسمی تلاش هایی شد تا کتاب های عربی حال و هوای آموزشی بگیرد. با تأسیس دارالفنون، تغییراتی در وضعیت آموزشی دروس پیش آمد. نظر مدیران دارالفنون انتقال دانش جدید و آشنا کردن جوانان ایرانی با پیشرفت های علمی چند قرن

گذشته بود، اما آموزش زبان عربی نیز از نگاه آنان دور نماند و در آموزش آن تغییرات بسیاری داده شد. کتاب های این دوره فقط به بیان قواعد نپرداختند و تمرین و روخوانی رکن اساسی کتاب به شمار آمد. واژه های جدید وارد متون آموزشی شده و مؤلفان پی بردند که روش ارائه محتوای زبان عربی نیازمند تغییر است (برای مثال، الدرّة الفریده لتعلیم اللغه العربیة. تألیف سید مهدی بهبهانی، کتاب اول دبیرستان، سال ۱۳۲۹ شمسی؛ خودآموز عربی. مرحوم سید کمال الدین نوربخش، ۱۳۲۸). در همین زمان به همت مرحوم علامه احمد نجفی، کتابی به نام «دروس دارالعلوم العربیة» (علامه شیخ احمد نجفی ۱۳۲۶ شمسی - ۳ جلد) تدوین شد که اگر به مؤلف و زمان چاپ آن نگاه نکنیم، نمی توانیم حدس بزنیم که این کتاب در حدود هفت دهه پیش تألیف شده است. همچنین کتاب های عربی آسان نیز از مجموعه هایی بود که توانسته بود در سال های قبل از انقلاب تغییرات فراوانی در روند آموزش زبان عربی ایجاد کند. این تغییرات از اوایل دهه ۵۰ (چند سال قبل از پیروزی انقلاب) به تدریج و به همت شهیدان بهشتی و باهنرو موسوی و استادان معرّزی همچون سعید نجفی اسداللهی وارد چرخه آموزش و پرورش شد و چند کتابی هم به رشته تحریر درآمد (راهنمای برنامه درسی عربی دوره متوسطه، مرداد ۱۳۷۹).

ب- نگاه عاطفی

دشواری و سنگینی مواد آموزشی به طور عام و رعایت نکردن وضعیت مخاطب و مشخص نبودن هدف غایی آموزش زبان عربی (به جز چند کتاب معدود مانند دارالعلوم) دست به دست هم داده تا به تدریج این نگاه بدبینانه در ذهن مخاطب ایرانی ایجاد شود که یادگیری این درس بسیار مشکل است. از طرف دیگر، روش های آموزشی یکسان و استفاده نکردن از روش های فعال و جذاب، این ذهنیت را در مخاطب کنونی ما به وجود آورده که آموزش این درس با روش های متنوع و فعال و بهره گیری از فن آوری آموزشی امکان ناپذیر است. این پیشینه ذهنی در مقابل برنامه ریزان و مؤلفان چشم اندازی قرار داده که تغییر آن نیازمند تلاش زیاد و برنامه ریزی جدید است.

اتخاذ دو سیاست «تسهیل» و «جذابیت» (راهنمای برنامه متوسطه: ۵، مرداد ۱۳۷۹) ظاهراً به منظور پاک کردن غباری بوده که در طول سالیان سال در مورد زبان عربی بر ذهن مخاطب ایرانی نشسته است. از بعد از انقلاب اسلامی تاکنون، در کتاب های عربی سه بار تغییرات اساسی داده شده است؛ کتاب های عربی مرحله اول (۱۳۵۸-۱۳۷۰) با اندک تغییراتی در قسمت «متن» و «تمرین» تقریباً همان روش سال های منتهی به انقلاب اسلامی را دنبال کرده اند. در محتوا، سازمان دهی، پیام ها و نحوه ارائه قواعد

در کتاب‌های مرحله دوم (۱۳۷۰-۱۳۷۹) و مرحله سوم (۱۳۷۹ تا امروز) نیز تغییرات زیر بنایی بسیاری انجام گرفته است تا هر چه بیشتر معضل عاطفی دانش آموزان با این درس، تلطیف پیدا کند.

ج- سیاست گام به گام آموزشی

به منظور توجه بیشتر به متن ملاحظه می‌کنیم که با اتخاذ سیاست گام به گام آموزشی سعی شده که به تدریج با حذف و یا تلطیف قواعد، حضور پررنگ‌تری به متن داده شود و امکان تثبیت رویکرد «فهم متن» نیز هر چه بهتر و بیشتر فراهم آید. با توجه به رسوخ نگاه قاعده محور در ذهن و روح مخاطب ایرانی (که آموزش زبان عربی را فقط از منظر «قواعد» می‌نگرد)، به کارگیری این روش، حکایت از دقت و تیزبینی سیاست‌گذاران آموزشی این درس دارد. در کتاب‌های موجود (در مقایسه با گذشته) حضور بیشتر متن و توجه اساسی‌تر به دریافت معنا از متن دیده می‌شود. اتخاذ این سیاست عقلانی مستلزم آن است که در ادامه این روش گام به گام، در آینده ما شاهد حضور تمام‌نمای «متن» باشیم و «قاعده» را صرفاً به عنوان ابزار دریافت معنا به کار گیریم.

د- نگاه فرهنگی

برنامه‌ریزان به درستی دریافته‌اند که در حال حاضر زبان عربی برای ما ایرانیان به عنوان یک زبان فرهنگی محسوب می‌شود و نه زبان بین‌المللی؛ یعنی زبانی که واسطه‌العقد گذشته و حال است و شناخت و درک فرهنگ کنونی ما و فهم و درک ادبیات این مرز و بوم بدون دانستن آن ناممکن. و... (راهنمای برنامه متوسطه). این نقش فرهنگی و نیز ایدئولوژی حاکم بر برنامه درسی که خواهان ارتقا و تعالی فکری و ارزشی مخاطبان است، موجب می‌شود که برنامه‌ریزان رویکردی را انتخاب کنند که پاسخگوی این نیازها باشد.

ه- نیروی انسانی

علاوه بر نگاه تاریخی و عاطفی و فرهنگی، مسئله دیگری که ذهن برنامه‌ریزان را به خود مشغول کرده، موضوع نیروی انسانی کارآموده و متخصص است. اگر بخواهیم رویکردی مناسب با نیازهای خود انتخاب کنیم، باید امکاناتمان را نیز محاسبه و مشخص کنیم که آیا نیروهای موجود توانایی به کارگیری رویکرد مورد نظر را دارند یا نه؟ واقعیت آن است که کیفیت نیروی انسانی در این حوزه مطلوب نیست. مستند این سخن حضور حدود ۲۰ سال در کلاس‌های مختلف تربیت مدرس کشوری، شرکت در جلسه‌های مختلف معلمان سراسر کشور و حضور در استان‌های مختلف و ارتباط با معلمان و دبیران

سراسر کشور است. عینی کردن این معضل برای متولیان آموزش کشور، نیازمند پژوهشی ملی در سطح کشور است تا عمق مسئله برای آنها بیشتر روشن شود.

ه- فایده بخشی

محموردیگر تفکر برنامه ریزان و مؤلفان کتاب‌های عربی آن است که به جای اتخاذ موضع انفعالی در قبال آنچه باید دانش آموز در طول شش سال تحصیلی یاد بگیرد، باید این انتخاب را بر عهده کسانی گذاشت که در این حوزه تجربه و تخصص کافی دارند. در اینکه آیا آموزش، سایه خود را بر راهنمای برنامه انداخته یا برعکس (مهر محمدی، ۱۳۸۰)، از مجموع آنچه در این درس (همچون سایر دروس) دریافت می شود آن است که این راهنمای برنامه است که سایه اش را بر آموزش انداخته و از معلم و دانش آموز می خواهد که خود را با این برنامه انطباق دهند. به نظر می رسد مؤلفان تلاش کرده اند تا با قدری انعطاف پذیری و اتخاذ سیاست‌های آموزشی، رویکرد انتخابی «راهنمای برنامه» را تلطیف کرده و با انتخاب موضوع‌هایی از قبیل «کارگاه ترجمه»، «فعالیت‌های ادبی» و انتخاب و سازمان دهی محتوا به شکلی که بتواند مخاطب را به یادگیری علاقه‌مند کند، از پیامدهای منفی سیطره راهنمای برنامه بر آموزش بکاهند.

اتخاذ سیاست انتقال غیرمستقیم پیام‌ها و ارزش‌ها و پایبندی به آن (راهنمای برنامه متوسطه)، اعتقاد برنامه‌ریزان را به ضرورت توجه به علائق و سلائق مخاطبان نشان می دهد. از مجموع مطالب این چند بند، اصول و مبانی ذیل، که سرلوحه برنامه ریزان و مؤلفان برنامه درس عربی بوده، قابل استنتاج است:

۱- اهمیت دادن به وجوه عاطفی آموزش زبان عربی و ترجیح آن بر سایر جنبه‌ها: وضعیت آموزشی و پیشینه آموزش زبان عربی این نگاه را در ذهن برنامه‌ریزان به وجود آورده که گام اول و اساسی در آموزش این درس، چشاندن شیرینی این زبان است که مسئولیت آن در درجه اول با مدرسان این درس است. آنها باید ابتدا دانش آموز خود را به خواندن و یادگیری این زبان راغب و علاقه‌مند و سپس دانش مورد نیاز را به او منتقل کنند (راهنمای برنامه درسی راهنمایی و متوسطه، ۱۳۷۸-۱۳۷۹).

۲- اتخاذ سیاست گام به گام در آموزش: روند کتاب‌های عربی این سه دهه نشان می دهد که رویکرد «فهم متن» در صدد است در طی یک روند تدریجی، جایگاه خود را در میان مخاطبان تثبیت کند. حذف بعضی از قواعد از کتاب‌های دبیرستان (عربی ۲ و ۳ عمومی، چاپ ۸۸) و یا خلاصه کردن بعضی از قواعد و کاهش حجم این مطالب از حدود مثلاً ۱۹ درس به دو درس (قواعد اعلال، عربی ۳، چاپ ۸۸، در مقایسه با عربی ۲ و ۳، چاپ ۶۸) و یا افزایش جایگاه متن و توجه به ترجمه و درک مطلب، بیانگر اتخاذ

یک سیاست آموزشی و حرکت با شیب ملایم در جهت تثبیت آن است.

۳- ارائه غیرمستقیم پیام‌ها و مضامین ارزشی: با وجود اتخاذ رویکرد «فهم متون دینی»، ما شاهد حضور داستان، شعر، عبارات و بخش‌هایی به ظاهر غیرقرآنی و روایی هستیم، در حالی که مضامین داستان‌های قرآنی و روایی را می‌توان در جای‌جای کتاب ملاحظه کرد که غیرمستقیم پیام‌های قرآنی و روایی می‌دهد (عربی ۲ راهنمایی، دروس پنجم و ششم، عربی عمومی ۲ دبیرستان، دروس دوم و هفتم، چاپ ۸۸ و ...)

۴- واقع‌گرایی در چگونگی اتخاذ رویکرد: امکانات موجود به برنامه‌ریزان و مؤلفان این نکته را یادآوری می‌کند که نمی‌توانند به آموزش مهارت‌های چهارگانه زبانی روی آورند. از این رو از میان نقش‌های مختلف زبان، توجه خود را به توانایی فهم و درک متن معطوف کرده‌اند.

رویکرد حاکم بر کتاب‌های درسی عربی

راهنمای برنامه درسی عربی نشان می‌دهد که از میان رویکردهای مختلف، برای این درس رویکرد «فهم متن» با قید متون دینی و فرهنگ اسلامی انتخاب شده است. این رویکرد بیشتر به روش دستورترجمه (که پیش از این در مورد آن صحبت کردیم) گرایش دارد. براساس این رویکرد، دانش آموز در پایان هر پایه تحصیلی باید بتواند به میزان آموخته‌هایی که از طریق مواد آموزشی به او انتقال پیدا کرده، در قبال متون دارای مضامین دینی (از قبیل قرآن کریم، ادعیه، روایات و یا متون فرهنگ اسلامی) که محتوایی با صبغه ارزشی و فرهنگی دارد، به دریافت معانی، مضامین و مفاهیم آنها دست یابد. براین اساس برنامه درسی زبان عربی انتظار دارد خروجی‌های برنامه (دانش آموزان) بتوانند در پایان دوره راهنمایی به فهم آیات ساده و نیز عبارات کوتاه و ساده متون دینی و فرهنگ اسلامی و در پایان دوره متوسطه به فهم ساختارها و متون با دامنه‌ای گسترده‌تر از دوره راهنمایی دست یابد (راهنمای برنامه متوسطه...).

تداخل رویکرد درس قرآن و عربی

اکنون شاید این سؤال مطرح شود که با توجه به انتخاب این رویکرد، آیا میان وظایف این دو درس تداخل ایجاد نمی‌شود؟ در پاسخ به این سؤال باید بگوییم با توجه به آنچه در راهنمای برنامه درسی آموزش قرآن تصریح شده است، هریک از شهروندان باید پس از گذراندن این دوره به «سواد قرآنی» و مؤلفه‌های سه‌گانه آن، که به قرار زیرند، دست یابند:

۱- انس با قرآن کریم و علاقه به یادگیری آن؛

۲- توانایی خواندن قرآن کریم؛

۳- توانایی درک معانی عبارات و آیات ساده ویر کاربرد قرآن (راهنمای برنامه درسی قرآن، دوره راهنمایی، ۱۳۸۶)

در همین رابطه حیطه‌های ذیل به برنامه درسی عربی مربوط است :

۱- زبان آگاهی از طریق آموزش قواعد زبانی: به این معنا که فراگیر در این حیطه به بینش زبانی دست می‌یابد تا آموخته‌هایش را تعمیم داده و صرفاً بر پایه حفظ واژگان به یادگیری نپردازد.

۲- یادگیری متون غیرقرآنی شامل ادعیه، روایات، نهج البلاغه، متون اخلاقی و... : این متون فقط در درس عربی یاد گرفته می‌شوند، اگرچه ممکن است در دروس دیگر نیز از آنها استفاده شود، اما صرفاً به منظور اثبات مدعایی است که در این کتاب‌ها آمده، ضمن این که در حدی نیست که به آشنایی فراگیران با متون و فرهنگ اسلامی بینجامد.

۳- معرفی فنون و مهارت‌های ترجمه و اشاره به نکات زیبایی شناختی قرآن کریم: این موارد از جمله اموری است که فقط درس عربی می‌تواند متولی تحقق آن باشد.

علل انتخاب رویکرد فهم متن با قید دینی

با توجه به آنچه پیش از این مطرح شد، ایدئولوژی حاکم بر برنامه درسی آموزش و پرورش، تعالی بخشی به ارزش‌ها و تثبیت حاکمیت نگاه معنوی در میان فراگیران است. این نوع نگاه در کنار عوامل دیگری که در ذیل به آنها اشاره می‌شود، علل انتخاب رویکرد فهم متن با قید دینی در آموزش این درس است:

۱- حاکمیت نظریه ارزش‌مداری در برنامه درسی: از آنجا که زبان حامل فرهنگ خاص خود است، تقویت قوه فهم و درک مخاطب از متون دینی (قرآن کریم، ادعیه، متون فرهنگ اسلامی و...) می‌تواند در درازمدت به تقویت باورها و ارزش‌هایی که برای فراگیران قابل احترام باشد، کمک کند.

۲- قانون اساسی: در ماده ۱۶ قانون اساسی آمده است: «از آنجا که زبان قرآن و علوم و معارف اسلامی عربی است و ادبیات فارسی کاملاً با آن آمیخته است، این زبان باید پس از دوره ابتدایی تا پایان متوسطه در همه کلاس‌ها و در همه رشته‌ها تدریس شود» (قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، تدوین جهانگیر منصور، ۱۳۸۷).

از ظاهر مشروح مذاکرات مجلس خبرگان در مورد این بند از قانون در می‌یابیم که نگاه قانون‌گذار به

این ماده قانونی، فراتر از آن چیزی است که شاید در نگاه اول به نظر برسد. برای آنکه اهداف واضعان این اصل بیشتر مشخص شود، بد نیست به اختصار به بحث‌های پیرامون این اصل در مجلس خبرگان اشاره شود (مشروح مذاکرات مجلس خبرگان، اصل ۱۶):

باهتر: آموزش تعلیمات دینی و قرآن مسئله دیگری است و (این که) از نظر محتوای فرهنگی چه مسایلی را باید یاد بدهیم، باز هم بحث دیگری است. چون صرفاً در اینجا بحث زبان است... باید بگوییم که در دوره ابتدایی فقط باید زبان فارسی را یاد بدهیم و... اما از دوره راهنمایی و متوسطه ما می‌توانیم زبان عربی را خوب یاد بدهیم...

فاتحی: (درپیش نویس قانون) زبان عربی و تعلیم قرآن بنویسیم.

دکتر بهشتی: خیر آقا! منظور زبان عربی است، چون قرآن که تدریس می‌شود.

فاتحی: ما فی نفسه لزومی به یاد گرفتن زبان عربی نداریم، مگر در روند یاد گرفتن قرآن.

دکتر بهشتی: آقای فاتحی! اصلاً بحث زبان عربی است... در مورد قواعد اشتقاق و برخی قواعد صرف... که داخل زبان فارسی شده، این یک مطلب دیگری است و یادگیری زبان عربی مطلب دیگری است و خیلی باهم فرق دارد و می‌شود آن را در کتاب‌های ادبیات فارسی هم جزو دستور مربوط به زبان فارسی در حد ضرورت وارد کرد...

هاشمی نژاد: من سئوالی دارم، مگر الان در مدارس متوسطه عربی تدریس نمی‌شود، پس آوردن قید

تدریس زبان عربی در مدارس در اینجا چه اثری دارد؟

دکتر بهشتی: این قید در اینجا برای این است که در آینده احیاناً تزلزلی در آن به وجود نیاید.

اگر بر اساس یک اصل زبانی که در مباحث الفاظ مطرح می‌شود (مظفر، ۱۴۰۰)، ظاهر کلام را دلیل بدانیم (که چنین نیز هست)، باید معتقد شویم که نظر واضعان این بند از قانون توجه به کلیت زبان است و لذا منحصر کردن آموزش زبان عربی به یادگیری قرآن کریم و متون دینی برخلاف نص این بند از قانون است. از این رو آیا اتخاذ رویکرد فهم متون دینی با ظاهر قانون اساسی در تناقض نیست؟! در پاسخ باید بگوییم: درست است که قانون‌گذار این بند از قانون را با توجه به ضرورت یادگیری این زبان وضع کرده است، اما نباید از نظر دور داشت که مجری این قانون باید ابتدا امکانات خود را بسنجد و سپس در جهت تحقق آن قانون تلاش کند و گام بردارد. اتخاذ رویکرد فهم متن با توجه به امکانات و ضرورت‌ها حاصل شده است، از این رو اگر امکانات نیروی انسانی و تجهیزات و ساعات آموزشی ما غیر از این بود که اکنون

هست، می توانستیم به جای رویکرد فهم متن از رویکرد ارتباطی استفاده کنیم و از این رویکرد برای تحقق هدف غایی خود، که همانا فهم قرآن کریم و ادعیه و روایات و متون فرهنگ اسلامی است، بهره ببریم. از این رو آن چیزی که به برنامه ریزان کمک کرده تا نوع رویکرد را انتخاب کنند، توجه به واقعیت های مرتبط با این درس است.

اما در این ارتباط نباید از یک نکته غافل شد و آن اینکه اگر بر این باور باشیم که نیت قانون گذار توجه به کلیت زبان است تا بدین وسیله به فهم قرآن کریم و معارف اسلامی دست یابد و به ادبیات فارسی نیز کمک کند، پس مجری قانون باید تلاش کند تا قانون مورد نظر هر چه بهتر و سریع تر جامه عمل بپوشد، حتی اگر تحقق این امر از مجاری آموزش رسمی هم امکان ناپذیر باشد، باید طوری برنامه ریزی و زمینه سازی کند که امکان تحقق این امر در بسترهای غیر رسمی فراهم آید. تشویق و ترغیب به یادگیری مهارت های زبانی و تشویق به تأسیس مؤسسات آموزش زبان عربی برای یاددهی مهارت های زبانی، الزام معلمان به افزایش توانایی های خود در این زمینه، نظارت دقیق بر برنامه های آموزشی مراکز مسوول تربیت نیروی انسانی، تشویق به تألیف و چاپ کتاب هایی در این حوزه های مهارتی، از راهکارهایی است که می تواند بستر و مقدمات لازم برای اجرای هر چه بهتر قانون مورد نظر را فراهم کند.

دیدگاه بزرگان و صاحب نظران

مقام رهبری در یکی از سخنان خود در مورد اهداف آموزش زبان عربی می گویند: «عربی را ممکن است افراد با سه هدف یاد بگیرند، یکی اینکه مکالمه عربی را یاد بگیرند... درحالی که هیچ لزومی ندارد. آموزش و پرورش چه تعهدی دارد که مکالمه عربی را به افراد یاد بدهد، ما چنین تعهدی نداریم. هرکس بخواهد با عرب ها تجارت یا معاشرت کند کلاس برود، مثل کلاس انگلیسی، کلاس آلمانی که شرکت می کنند، برود یاد بگیرد... هدف دیگر فراگیری قواعد زبان عربی است... هدف سومی هم وجود دارد که مال عامه مردم است و آن فراگیری عربی به قصد فهمیدن متون عربی رایج یعنی قرآن، حدیث، نهج البلاغه، دعا، دعای کمیل، دعای ندبه، دعای ابو حمزه ثمالی و صحیفه سجاده است. همه مردم باید عربی را با این قصد یاد بگیرند...» (روزنامه جمهوری اسلامی، سوم دی ۱۳۷۶). در این سخنان با توجه به نیازها و امکانات موجود به نکاتی در مورد هدف از آموزش زبان عربی اشاره شده است، اما نکته اصلی این است که مسئولیت رسیدن به مقصد به کارشناسان و متخصصان موضوعی واگذار شده است تا با بررسی همه جوانب بهترین ابزار و روش را انتخاب کنند. (همان طور که از ایشان نقل و به طرق مختلف

برای نگارنده ثابت شده است) به عبارت دیگر، معنای سخنان ایشان این نیست که مثلاً برای رسیدن به هدف مورد نظر، که فهم قرآن و ادعیه و متون روایی است، نمی بایست رویکرد ارتباطی انتخاب شود، بلکه فقط در این سخنان، هدف از آموزش رسمی زبان عربی (که در قانون نیز تلویحاً به آن اشاره شده) مطرح، اما راه رسیدن و تعیین ابزار وصول به آن به کارشناسان واگذار شده است.

واقعیت تلخ این است که مراکز دانشگاهی و تربیت معلم نتوانسته اند براساس اهداف تعیین شده در قانون اساسی، نیروی انسانی کارآمدی برای آموزش زبان عربی تربیت کنند. این امر موجب شده است که برنامه ریزان درسی انتظارات خود را تقلیل داده و دایره محدودتری از توانایی های زبان را مورد توجه قرار دهند. به عبارت دیگر، اگر نیروی انسانی توانا و کارآمد به اندازه کافی در اختیار مراکز آموزشی بود و امکان تخصیص ساعات کافی برای آموزش این درس و امکانات سمعی و بصری و... وجود داشت، چه بسا رویکرد دیگری برای آموزش این درس در نظر گرفته می شد، اما واقعیت انکارناشدنی آن است که با توجه به امکانات محدود و ناکافی موجود، چاره ای جز این نیست که رویکردی برای آموزش مدنظر قرار گیرد که از گستردگی کمتری برخوردار است. با در نظر گرفتن این مسائل است که به نظر می رسد فهم متن امکان پذیرتر از دستیابی به توانایی های زبانی باشد.

سرانجام این که تربیت شهروندی با ارزش های مورد نظر (آن چنان که در برنامه شورای عالی آموزش و پرورش آمده است) اقتضا می کند که ما در برخورد با زبان عربی بیش از آنکه در صدد آموزش زبان ارتباطی باشیم تا از حاصل آن بتوانیم برای مراد و ارتباط با جهان معاصر و اهل زبان استفاده کنیم، نیازمند آنیم که از طریق این زبان به نیازهای فرهنگی خود پاسخ دهیم و فرهنگ خود را با این زبان مأنوس تر کنیم.

پیامدهای انتخاب رویکرد فهم متن

انتخاب هر رویکرد پیامدهایی دارد که می بایست مورد توجه قرار گیرد. در ضمن، این مطلب نباید از نظر دور داشته شود که پیامد رویکردهای مختلف لزوماً یکسان نیست، لذا ناچاریم در برابر تبعات هر رویکردی موضع مشخصی اتخاذ کنیم. برای مثال:

۱- با توجه به رویکرد فهم متن، در پایان نقطه آموزش باید به کجا رسیده باشیم؟

رویکرد فهم متن دینی اقتضا می کند که فراگیر پس از پایان هر پایه و یا مقطع آموزشی بتواند با توجه به آموخته هایش متون مورد نظر (همان طور که در راهنمای برنامه آمده) را بفهمد، درک کند و معانی آن را دریابد. شایان ذکر است که مراد از فهم متن در اینجا فراتر از ترجمه متن است، چه بسا دانش آموز نتواند

یک متن را ترجمه و معانی عبارات را به شکل مستقیم دریافت کند، اما اگر بتواند به معنا و مفهوم محصلی دست پیدا کند، در واقع به هدف مورد نظر رسیده است. انتقال معنای اصلی یک متن و دریافت پیام اصلی، مهمترین ویژگی آموزش متن محور است. به دیگر سخن، اتخاذ این رویکرد لزوماً به معنای تربیت مترجم نیست، اگرچه به تقویت ترجمه نیز کمک می کند.

۲- نقش قواعد دستوری در این نوع آموزش چقدر است؟

در آموزش «قاعده محور» اصل این است که فراگیر می خواهد با غور و کاوش در مسایل دستوری به لطایف و ظرایف زبان دست یابد تا از این طریق بتواند مقاصد پنهان صاحب کلام را دریابد. روش آموزش عربی در حوزه های علمیه ما این گونه است. دانشجو پس از یک دوره فراگیری مسایل زبانی وارد متن شده و از طریق آن تلاش می کند که سخن صاحب کلام را بفهمد. اما از آنجا که این هدف در مورد دانش آموزی که می خواهد درس عربی را در مدت کمتر از ۹۰ دقیقه در هفته، حدود ۴۵ ساعت در سال و در کل شش سال حدود ۲۷۰ ساعت فرا بگیرد، محقق نخواهد شد. در این فرصت اندک فقط می توان به جزئی از پیکره زبان، توجه و در آن بازیابی کرد. از این رو قواعد در این فرایند صرفاً نقش ابزاری دارند و از آن باید فقط برای فهم متن استفاده کرد. پررنگ کردن قواعد و اختصاص زمان بیشتر آموزش به یاددهی آن، پرداختن به قواعد غیر کاربردی، طرح قواعدی که دانستن آن تأثیری بر فرایند یادگیری متن ندارد، همه و همه، خلاف رویکرد فهم متن است. لذا در این رویکرد به مسایل دستوری پرداخته می شود، اما به میزانی که به فهم متن کمک کند!

۳- ویژگی انتخاب محتوا در این رویکرد چیست؟

از آنجاکه در این رویکرد فهم متن دینی مدنظر است، لازم است ابتدا واژه ها و تعابیر پر کاربرد قرآن، ادعیه، متون اخلاقی و نیز متون حاوی فرهنگ و ارزش های اعتقادی و اخلاقی جمع آوری و سپس به تدریج طبق یک برنامه زمان بندی شده، در طی شش سال آموزش رسمی، مستقیم یا غیرمستقیم، وارد چرخه آموزش شود. زبان عربی زبانی اشتقاقی است، لذا برای انتقال معانی و مفاهیم واژه های این زبان از روش غیرمستقیم هم می توان استفاده کرد. مثلاً، اگر واژه «حَرَم» یا «حرام» را به دانش آموز یاد داده باشیم، می توانیم انتظار داشته باشیم که او حدود ۶۱ واژه قرآنی هم ریشه با این واژه را یاد گرفته باشد. نکته قابل ذکر این است که رویکرد فهم متون دینی اقتضا می کند که نوع واژه ها و تعابیر از حوزه خاص متون دینی انتخاب شوند، از این رو واژه های علمی یا ورزشی و یا سیاسی و... نمی توانند جایگاه مستقلی

در این محتوا پیدا کنند.

در مورد کلیات انتخاب تمرین ها به این نکته باید توجه کرد که تمرین ها باید طوری انتخاب شوند که نتیجه آن فهم متن باشد. از این رو، اغلب خودآزمایی ها و ارزشیابی ها حول محور فهم عبارات دور می زند. اگر تمرینی هم برای ساختن داده شده و از دانش آموز مثلاً ساختن یک فعل و یا به کارگیری عبارتی حاوی یکی از نقش های دستوری خواسته می شود، در ورای این تلاش باید بر این باور باشیم که بدین وسیله فهم بهتر متن حاصل می شود.

یکی دیگر از ویژگی های این نوع رویکرد در انتخاب محتوا آن است که لزوماً این رویکرد به معنای پرداختن صرف به آیات کریمه قرآن و ادعیه... نیست. رویکرد فهم متن دینی به عنوان یک راهبرد کلی این قابلیت را دارد که با روش ها و فنون مناسب، جویندگان را به مقصود برساند. در این زمینه نکته ای که نباید از نظر مؤلفان دور بماند، همان غایت و هدف است. از این رو می توان از هر روش و سیاستی که فراگیرنده را بهتر و راحت تر و با آرامش و لذت بیشتر به فهم قرآن کریم و متون دینی می رساند، استفاده کرد. دیگر لازم نیست که به اجبار از روش مستقیم بهره برد و اطلاعات خود و مواد خام کتاب را به صورت عریان در مقابل دیدگان دانش آموز قرار داد، بلکه چه بسا با روش ارتباطی و مکالمه و یا با روش ارائه مستقیم متون قرآنی و روایی و یا... بتوان به هدف مورد نظر نائل شد.

فراموش نشود که در انتخاب و سازمان دهی محتوا، ما علاوه بر فهم متون دینی، باید بتوانیم توانایی فهم بهتر زبان و ادبیات فارسی را نیز کسب کنیم. تلفظ صحیح واژه های عربی موجود در متون فارسی و درک معنای آنها، املائی صحیح کلمه ها، فهم تعابیر و اصطلاحات و ضرب المثل های عربی که در متون فارسی وجود دارد و نیز فهم بهتر متون ادبی (گلستان و دیوان حافظ و مثنوی مولوی...) از جمله توانایی هایی است که باید با انتخاب محتوای مناسب و تنظیم و سازمان دهی صحیح بدان دست یافت..

۴- ویژگی های معلم در این رویکرد چیست؟

در این رویکرد معلم قدرت مطلق آموزش و تنها متکلم کلاس نیست. فقط او نیست که با اظهاراتش فضای آموزش را پر می کند. برای اینکه معانی متن درست به دانش آموز منتقل شود و همه در نهایت شاهد تحقق این هدف باشیم، باید دانش آموز در فرایند آموزش دخالت داده شود، او باید سؤال کند، جواب دهد، ترجمه کند، احساسات خود را نسبت به متن بیان کند و... و در این فرایند معلم نقش مصحح و منقح را ایفا می نماید و اگر فرصتی هم به دست آورد، به سراغ متون خارج از کتاب می رود و آنها را با

دانش آموز در میان می‌گذارد. او دیگر در پی آن نیست که بر قواعد و نکات دستوری و با تمرین‌هایی که فاقد جهت‌گیری به سمت فهم متن است تمرکز کند. معلم به اسباب کار، پیامدها و اهداف این رویکرد آگاه است؛ او می‌داند که کدام ابزار به فهم متن می‌انجامد، کدام گفته و توضیح به فهم متن کمک و کدام پاسخ و توضیح در فهم متن اختلال ایجاد می‌کند!

تأثیر انتخاب رویکرد فهم متن بر آموزش زبان عربی معیار

ابتدا ممکن است این فرضیه در ذهن نقش ببندد که انتخاب رویکرد فهم متن بر آموزش زبان معیار خلل وارد می‌کند، چون این رویکرد در کل، ارتباط مستقیمی با زبان معیار ندارد. برای روشن شدن بحث، ابتدا باید تعریفمان را از زبان عربی معیار مشخص کنیم. عده‌ای در تعیین ویژگی‌ها و مشخصات زبان معیار به کاربردهای آن توجه و لذا به گستردگی دامنه استفاده از آن در مدارس و رسانه‌ها و میان افراد تحصیل کرده اشاره کرده‌اند. (ترادگیل^۱، ۱۳۷۶) و عده‌ای دیگر قدری موشکافانه‌تر به آن پرداخته و زبان معیار را زبانی و رای لهجه‌های محلی و اجتماعی رایج یک کشور تعریف کرده و آن را وسیله ارتباطات اجتماعی و علمی و ادبی کسانی دانسته‌اند که ممکن است در شرایط دیگر به لهجه‌های محلی یا اجتماعی خاص خود تکلم کنند. این زبان معمولاً همان زبان درس خوانندگان و غالباً با زبان نوشتار یکی است (صادقی، ۱۳۶۲). از مجموع تعاریفی که از «زبان معیار» شده است، مشخصات ذیل برای آن قابل طرح است:

۱- از میان لهجه‌ها و گونه‌های زبانی ملل مختلف، گاهی به علل سیاسی-اجتماعی و یا اعتقادی، یک گونه بر گونه‌های دیگر سبطه پیدا می‌کند و انتخاب می‌شود. برای مثال، در شبه جزیره عربستان، لهجه قریش به علت سبطه سیاسی و موقعیت جغرافیایی و اجتماعی قبیله قریش به تدریج در میان ساکنان شبه جزیره حاکمیت پیدا کرد و همزمان با نزول قرآن کریم، که زبان آن با گونه انتخاب شده بیشترین قرابت و نزدیکی را داشت، به زبان مسلط ساکنان شبه جزیره تبدیل شد.

۲- پس از انتخاب، در صورتی که مؤلفان و ادیبان و کارشناسان مسایل زبانی به تدوین قواعد و تبیین ویژگی‌های گونه انتخاب شده بپردازند و در مورد آن فرهنگ‌نامه‌ها و کتاب‌های لغت و دستور و... بنویسند، باعث تثبیت و تقویت آن گونه زبانی خواهند شد. برای زبان عربی نیز دقیقاً همین اتفاق افتاده است؛ به طوری که پس از نزول قرآن کریم، کتاب‌ها و فرهنگ‌نامه‌ها و مجموعه‌های ادبی بسیاری در مورد این گونه زبانی (زبان قرآن) نوشته و تدوین شده که شاید در مورد کمتر زبانی این گونه برخورد شده باشد.

کندوکاو و جست و جو درباره ظرایف زبان قرآن آنقدر گسترده بوده است که خواننده امروزی از جزئی نگری صاحبان آن در شگفت می ماند!

۳- اثبات توانایی ها و بروز استعدادها بالقوه در قبال حوادث و رویدادها: اگر زبانی امکان بیان مسایل عقلانی و احساسات درونی صاحبان خود را داشته باشد و در برخورد با نیازهای جدید بتواند از امکانات و اژه سازی و ساختاری خود استفاده بهینه کند، باعث تثبیت «گونه زبانی» انتخاب شده می شود. در مورد زبان عربی ما شاهد این تثبیت توانایی ها هستیم؛ آن گونه که همگی در قبال این «گونه زبانی» انتخاب شده که همان گونه «زبان قرآن» است، سر تسلیم فرود آورده و بر قوت و صحت و توانایی آن مهر تأیید زده اند.

۴- پذیرش و قبول این گونه زبانی از سوی بیشتر اهل زبان: شواهد حاکی از آن است که چه متدینان و چه آنها که خود را از حوزه دین جدا می دانند و تمایل و گرایش چندانی به تأثیر مسایل دینی بر مسایل ادبی ندارند، همگی در پذیرش این گونه زبانی اتفاق نظر دارند. ادوینس نماینده ادبای سکولار در دوران معاصر در کتاب «النص القرآنی و آفاق الكتابه» آن چنان از گونه زبانی قرآن و ویژگی ها و امتیازهایش سخن می گوید که اگر ندانیم صاحب سخنان این کتاب کیست، تصور می کنیم که فردی است که به این زبان تعصب دارد (ادوینس، ۲۰۰۰). حتی گروه های غیرمسلمان همچون مسیحیان در تأیید و تقویت و تدوین این گونه زبانی تلاش های فراوان کرده اند (به عنوان مثال می توان به کارهای رشید شرتونی در کتاب مبادی العربیه، لويس معلوف در المنجد فی اللغه، بستانی در فرهنگ نامه هایی که برای زبان عربی نوشته است اشاره کرد).

زبان معیار و متون دینی

با توجه به آنچه پیش از این گفته شد، زبان معیار در عربی همان «لسان مبین» و گونه زبانی است که قرآن با آن نازل شده است. پس از نزول قرآن ادیبان، لغت شناسان و زبان شناسان مسلمان آن چنان حوزه وحد و مرز این زبان را مشخص کرده اند که ذره ای تخطی از آن مورد نقد و بررسی تیزبینانه کاربران قرار می گیرد.

دستورنویسان مسلمان برای استخراج قواعد و ضوابط زبان به دو منبع قرآن کریم و نزدیک ترین اثر باقیمانده به زمان نزول قرآن یعنی اشعار جاهلی استناد می کنند (شوقی ضیف، ۱۹۷۲). این ضابطه آن چنان مورد دقت و تیزبینی قرار می گرفت که اگر واژه و یا تعبیر و ساختاری با شیوه های مطرح شده در این دو منبع همخوانی نداشت، کنار نهاده می شد. مثلاً، در این رابطه می بینیم که ساختار جمله از نظر سیبویه (م

۱۸۰) یا «مستقیم» است و یا «محال»؛ اولی به «حسن، قبیح، کذب» و دومی به «محال» و «محال کذب» تقسیم می‌شود. (سیبویه^۱، ج ۱) و مراد وی از «مستقیم حسن» همان ساختار و «گونه زبانی» است که در قرآن کریم به کار رفته است. از این رو، رویکرد فهم متون دینی از قبیل قرآن کریم نه فقط با یادگیری زبان معیار تعارض ندارد، بلکه می‌تواند در راستای یادگیری زبان معیار نیز باشد؛ چون آموزش ساختارها و شیوه های زبانی به کار رفته در قرآن همان ساختارها و روش های زبان معیار است.

واژگان پایه

واژگان پایه در هر زبان مجموعه ای است از کلمه ها و تعابیر واصطلاحات پربسامدی که زبان آموز از آغاز زبان آموزی خود آنها را یاد می‌گیرد و به کار می‌برد و به تدریج با افزایش آموخته هایش از لغات آن زبان گنجینه ای واژگانی برای خود تشکیل می‌دهد. محورهای مشخص کننده واژگان پایه در بحث مورد نظر با مشخصات ذیل تعیین می‌یابد:

- واژه ها به صورت عمومی و نه تخصصی مطرح می‌شوند.
- واژه ها پربسامدند.
- فرد در طول زندگی، از کودکی تا کهنسالی، با آنها سروکار دارد، هرچند ممکن است در مراحل خاصی از زندگی تعدادی از واژه ها دچار افت و خیز و تولد و مرگ شوند.
- واژگان پایه کلمه هایی هستند که از آنها برای انتقال نیازهای اولیه و عمومی و نه نیازهای خاص و ویژه استفاده می‌شود.
- انتخاب رویکرد فهم متون دینی به این معناست که در سازمان دهی و انتخاب واژه ها و واژه هایی باید انتخاب شوند که از آن ها در حوزه متون دینی (از قبیل قرآن و ادعیه و روایات و...) استفاده می‌شود. با نگاهی گذرا به واژه های به کار رفته در متن قرآنی (و نه سایر متون دینی) مشاهده می‌کنیم که آموزش متون دینی خللی در روند یادگیری واژگان پایه ایجاد نمی‌کند.

به کلمات ذیل توجه کنیم!

۱- دخل	۱۱- فتح	۲۱- نام	۳۱- کذب	۴۱- طفل	۵۱- کره
۲- ذهب	۱۲- ماء	۲۲- نهض	۳۲- نار	۴۲- رجل	۵۲- صوم
۳- دَعَا	۱۳- أم	۲۳- نبی	۳۳- قمر	۴۳- امرأه	۵۳- عَبْدٌ-
۴- دعاء	۱۴- والد	۲۴- صلاه	۳۴- شمس	۴۴- عمّ- خال- جدّ- أخ- أخت	۵۴- عِلْم
۵- جعل	۱۵- أب	۲۵- صوم	۳۵- سماء	۴۵- أغلق	۵۵- قوی -
۶- جَمَعَ	۱۶- أكل	۲۶- فعل	۳۶- أرض	۴۶- باب	۵۶- ساعد- أعان- نصر
۷- جبل	۱۷- جاء	۲۷- قرأ	۳۷- شجره	۴۷- بیت	۵۷- انتصر- غلب- تغلب
۸- شرب	۱۸- ضحك	۲۸- حسن	۳۸- جميل	۴۸- خاف	۵۸- فشل
۹- سأل	۱۹- بکی	۲۹- سیئ	۳۹- مات	۴۹- فرح	
۱۰- عمل	۲۰- طعام	۳۰- تعال	۴۰- الحیاه	۵۰- أحب	

این ۵۸ واژه پایه که اهل زبان از آن‌ها به عنوان واژگان اصلی برای انتقال معانی و مفاهیم استفاده می‌کنند در متن قرآن کریم به وفور به کار رفته است. نکته قابل ذکر این که در زبان عربی به علت ویژگی اشتقاقی داشتن، لازم نیست خود واژه عیناً آموزش داده شود، بلکه با یادگیری قالب‌ها و صورت بندی‌های الفاظ چه بسا از یک واژه بتوان به معنای ده‌ها واژه پی برد و یا دست کم معنای آن را حدس زد. مثلاً، با دانستن معنای «علم» می‌توان معنای واژه‌هایی از قبیل «یعلم، اعلم، عالم، معلوم، علامه، معلّم، متعلّم، و...» را فهمید و یا حدس زد که مثلاً دلالت «متعلّم» در چه حوزه معنایی رقم می‌خورد.

مسئله بعدی این که رویکرد فهم متن با قید دینی بودن از چنان گستردگی و دامنه‌ای برخوردار است که کمتر واژه‌ای در حوزه مسایل عمومی است که در این گونه متون یافت نشود! لذا این رویکرد نمی‌تواند در آموزش واژگان پایه خللی ایجاد کند. البته در حوزه سیاست، ورزش، علم، و... واژه‌هایی وجود دارند که نمی‌توانند به طور مستقل مطرح شوند که آن‌ها هم ارتباطی به واژگان پایه ندارد.

نتیجه

رویکرد آموزش رسمی «فهم متن» با قید متون دینی و روایی و فرهنگ اسلامی است. انتخاب این رویکرد براساس توجه به واقعیت‌ها و امکانات و نیازها بوده است، اما این امر نباید ما را از توجه به کلیت زبان و آموزش مهارت‌های زبانی بازدارد. ما باید با بسیج امکانات به سمتی برویم که بتوانیم در قالب

آموزش توانایی‌های زبانی به هدف فهم متن دست پیدا کنیم. این رویکرد به یادگیری زبان معیار و همچنین واژه‌های زبان معیار نیز خللی وارد نمی‌کند. هرچند در این رویکرد واژه‌هایی آموزش داده می‌شوند (از قبیل، غفران، استغفار، جهنم، عذاب و...) که نمی‌توان آن‌ها را جزء واژگان پایه به حساب آورد، اما در مجموع با این رویکرد دانش آموز با زبان معیار و واژگان زبان معیار آشنا می‌شود.

منابع

- آرشو کتاب‌های درسی از ابتدای تأسیس دارالفنون تا امروز. سازمان پژوهش و برنامه ریزی و تألیف کتاب‌های درسی.
- ادونیس _ علی احمد سعید (۱۹۳۰). النص القرآنی و آفاق الکتابه. دارالفکر بیروت.
- بهبهانی، سیدمهدی (۱۳۲۸). الدرہ الفریده لتعلیم اللغه العربیہ. صرف و نحو و قرائت عربی، چاپخانه علی اکبر علمی.
- ترادگیل، پیتر (۱۳۷۶). زبان شناسی اجتماعی. ترجمه محمد طباطبایی، تهران: آگاه.
- جهانگیر، منصور (۱۳۸۷). قانون اساسی جمهوری اسلامی. نشر دوران.
- راهنمای برنامه درسی آموزش قرآن - راهنمایی (۱۳۸۶). مرکز منابع سازمان پژوهش.
- راهنمای برنامه درسی عربی راهنمایی (۱۳۷۸). مرکز منابع سازمان پژوهش.
- راهنمای برنامه درسی عربی متوسطه، ویرایش دوم (۱۳۷۹). مرکز منابع سازمان پژوهش.
- روزنامه جمهوری اسلامی (سوم دی ۱۳۷۶). ص ۳.
- سیبویه، ابی بشر عمر بن عثمان بن قنبر. کتاب سیبویه. تحقیق و شرح محمد هارون، بیروت: دارالجیل، بی تا.
- شرتونی، رشید. الطبعة الحادیة العشرة. بیروت: المطبعة الکاتولیکیه، ۱۹۶۸.
- شوقی، ضیف (۱۴۰۰). المدارس النحویہ. دارالتعارف.
- صادقی، علی اشرف (۱۳۳۲). زبان معیار. نشر دانش، سال سوم شماره ۴. ص ۲۷.
- فریمن دایان، لارسن (۱۳۸۴). اصول و فنون آموزش زبان. ترجمه د. فهیم م. حقانی، چاپ رهنما.
- کتاب‌های عربی مقطع راهنمایی و دبیرستان (چاپ ۵۸ تاکنون). وزارت آموزش و پرورش.

- لوییس، معلوف (۱۳۶۲). المنجد. چاپ اول، چاپ دیبا.
- محسن پور، بهرام (۱۳۸۳). ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال سوم، ش ۱۱.
- مظفر، محمد رضا (۱۴۰۵ هجری قمری) اصول الفقه. نشر دانش اسلامی، قم.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱). نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. چاپ اول، به نشر.
- میلر، جی پی (۱۳۸۶). نظریه های برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی، تهران: سمت.
- نجفی، شیخ احمد (۱۳۴۹). دروس دارالعلوم العربیه. مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه.
- نوربخش، سیدکمال الدین (۱۳۲۸). خودآموز عربی. چاپخانه علی اکبر علمی.

The Approach of Formal Teaching of Arabic Language and its Influence on Core Vocabulary in Standard Language