

فصلنامه لسان مبین (پژوهش ادب عربی)
(علمی - پژوهشی)
سال ششم، دوره جدید، شماره هفدهم، پاییز ۱۳۹۳، ص ۱۱۰-۱۳۳

بررسی تطبیقی زبان‌های عربی و انگلیسی*

با استناد به شیوه‌های زبانشناسی مقابله‌ای و مؤلفه‌های آموزشی

اعظم کریمی

استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) - قزوین

نرگس انصاری

استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) - قزوین

چکیده

فراگیری زبان عربی در مقام زبان دین و فرهنگ به عنوان یکی از غنی‌ترین و پرکاربردترین زبان‌های دنیا، در جامعه ما با چالش‌های بسیاری دست و پنجه نرم می‌کند. این در حالی است که زبان انگلیسی به طور روزافزونی در بین لایه‌لایه‌های روان، اندیشه و ارتباطات اجتماعی نفوذ می‌کند و با بهره‌گیری از تمامی قوا و ابزارهای روانی، فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، رسانه‌ای و غیره خواسته یا ناخواسته در جهت تخریب سایر زبان‌ها و فرهنگ‌ها به پیش می‌تازد. مقاله حاضر به روش توصیفی-تحلیلی، علل محرومیت زبان عربی در مدارس و دانشگاه‌های ایران را از زوایای مختلف زبانشناختی و آموزشی به شکل تطبیقی ارزیابی کرده و وضعیت کنونی این زبان را با توجه به اعتبار زبان انگلیسی در مقام زبان بین‌المللی مقایسه کرده است. بررسی نحو زبان‌های عربی و انگلیسی در مقابل زبان فارسی با استناد به شیوه‌های زبانشناسی مقابله‌ای و نظریه میانه‌رو آلر و ضیاء حسینی نشان می‌دهد ساختار نحوی زبان عربی که یکی از زبان‌های سامی است، بسیار متفاوت از زبان‌های هند و اروپایی از قبیل انگلیسی و فارسی است، در نتیجه برای زبان‌آموزان دشواری‌های بسیاری ایجاد می‌کند. همچنین، بررسی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی، زبان‌آموز، کتب و وسایل آموزشی، معلم، و روش‌های تدریس نشان می‌دهد که متأسفانه برنامه‌ریزی‌ها و آموزش زبان عربی در مدارس و دانشگاه‌های ایران به دور از تحولات عظیمی که در آموزش زبان‌های خارجی در سراسر دنیا صورت گرفته‌اند، اعمال می‌شوند.

کلمات کلیدی: زبان عربی، زبان انگلیسی، زبانشناسی، چالش‌های آموزش زبان عربی.

* - تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۳/۲۵ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۳/۰۸/۱۴

نشانی پست الکترونیکی نویسنده: azkarimi@rocketmail.com

۱. مقدمه

۱-۱ بیان مسأله

امام صادق (ع) می فرمایند: «تعلّموا العربیة فأنّها کلام الله الذی یکلّم به خلقه» یعنی، زبان عربی را بیاموزید؛ زیرا زبانی است که خداوند با آن با خلقش سخن گفته است. (مجلسی، ۱۳۶۳ش، ج ۱: ۲۱۲)

امروزه زبان عربی همراه با زبان‌های هندی، چینی و روسی جزو یکی از چندین زبان زنده دنیاست که بیش از ۳۰۰ میلیون نفر بدان سخن می‌گویند و از جمله چندین زبان معتبر در کنفرانس‌های بین‌المللی است که مترجمان همزمان از آن‌ها بهره می‌جویند. (وهبه و همکاران، ۲۰۰۶م: ۱۵) امروزه بیشترین تعاملات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی بین ایران و همسایگان عرب با این زبان صورت می‌پذیرد (کریمی، ۱۳۷۷ش: ۵) و «مهم‌تر از همه این است که کسی نمی‌تواند زبان فارسی را بطور صحیح بیاموزد، مگر اینکه به زبان عربی آشنایی کامل داشته باشد؛ زیرا بیش از یک سوم جملات فارسی را واژه‌ها، مشتقات و اصطلاحات مختلف عربی تشکیل می‌دهد.» (نجفی، ۱۳۴۹ش: ۵)

با وجود این، طی سالیان اخیر، برخی از دانش‌آموزان از فراگیری درس عربی گریزانند و انگیزه یادگیری آن در آن‌ها بسیار ضعیف گشته است. (آلاش، ۱۹۹۷م: ۴۱۰) این مسأله با افت شدید در آموختن زبان عربی توأم گشته و این امر ذهن اغلب دبیران و مسؤولان آموزش عربی را به خود معطوف کرده است. البته این امر تنها محدود به محیط مدارس نمی‌شود و دانشجویان زبان عربی در مقام زبان خارجی هم از این قاعده مستثنا نبوده‌اند. (مظلوم گرمجانی، ۱۳۸۷ش: ۲) و در مقایسه با زبان انگلیسی جذابیت چندانی در زبان عربی نمی‌یابند و انگیزه‌های مؤثر برای فراگیری هر چه بهتر آن را از دست می‌دهند. بطور کلی می‌توان اذعان کرد که دانش عربی محدود به حفظ آیات قرآن، احوال پرسی‌ها و ذکر ادعیه گشته است. (طاها، ۲۰۰۶م: ۸۸)

با در نظر گرفتن این امر بدیهی - که زبان عربی همچون انگلیسی پدیده‌ای بین‌المللی است و بخش اعظم دنیا را در بر گرفته و می‌گیرد و با وجود چنان سابقه درخشان دینی، علمی، فرهنگی، زبانی و... - مسأله مهم این است که چرا هنوز نتوانسته مخاطبانی بسیار را در ایران به خود جذب کند؟ به عبارتی، چه عواملی سبب شده‌اند که عربی فراگیر، رفته رفته دامن در کشیده تا زبان رقیب، همه جا پا بگیرد و آن را در حوزه دین و دانش محدود کند؟ پاسخ به این

پرسش نیازمند تلقی عوامل فراوانی است و تحقیق حاضر بر آنست تا با ارزیابی و بررسی تطبیقی تعدادی از عوامل زبانشناختی و آموزشی به چگونگی دخالت آن‌ها در کندی آموزش زبان عربی و بالعکس گسترش روزافزون زبان انگلیسی بپردازد. توجه به این مسائل می‌تواند روشنگر راه بسیاری از معلمان و مربیان زبان عربی باشد. در ادامه راهکارهایی چند برای بهبود وضع زبان عربی در ایران پیشنهاد خواهند شد.

۲-۱ پیشینه تحقیق

درحالی‌که تحقیقات بسیاری در زمینه‌های مختلف از جمله زبانشناختی و آموزشی درباره زبان انگلیسی در ایران صورت گرفته است (احمدپور، ۱۳۸۳ش؛ مهدی‌زاده، ۱۳۸۴ش)، راجع به ماهیت زبان عربی در بحث آموزش و مشکلات آموزشی آن تفحص چندانی صورت نپذیرفته است. از میان مقالات و آثار پژوهشی که به بررسی آموزش زبان عربی در ایران پرداخته‌اند، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: «ریشه‌یابی مشکلات آموزش زبان عربی در دانشگاه‌های ایران: مبانی تعریف گرایش» (رسولی، ۱۳۸۴ش)، «آموزش عربی در مدارس و دانشگاه‌های ایران (نقص‌ها، کاستی‌ها، و راهکارها)» (سلیمی، ۱۳۸۶ش)، «آموزش عربی در مدارس و آموزشگاه‌های ایران: نقص‌ها، کاستی‌ها و راهکارها» (سلیمی، ۱۳۸۶ش)، «نقد و بررسی آموزش مکالمه عربی» (شکیب‌انصاری، ۱۳۸۲ش)، «ارائه یک الگوی آموزشی مناسب جهت کسب مهارت خواندن زبان عربی» (میرزایی و نظری، ۱۳۸۴ش)، «آموزش مهارت نوشتن عربی در ایران: موانع و راهکارها» (قائمی، ۱۳۸۶ش)، پایان‌نامه «علل کم‌علاقگی دانش‌آموزان به درس عربی در شهر شیراز» (پاکیزه خو، ۱۳۸۱ش) در دانشگاه اصفهان، مقاله «بررسی علل کم‌علاقگی دانش‌آموزان دبیرستان به درس عربی از دیدگاه دبیران شهر شیراز» (خاقانی و همکاران، ۱۳۸۵ش) و مقاله «بررسی وضعیت روش‌های تدریس زبان‌های عربی و انگلیسی در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی» که در اولین همایش میان رشته‌ای آموزش و یادگیری زبان در دانشگاه فردوسی مشهد در آبان ماه ۱۳۹۱ش. عرضه شد. این بررسی‌ها عواملی چون جایگاه نامناسب زبان عربی در کشور، استعداد کم دانشجویان زبان و رشته عربی، موقعیت نامناسب رشته‌های علوم انسانی، انگیزه بسیار اندک دانشجویان زبان عربی، روش‌های نامناسب و سنتی تدریس استادان، تسلط کم تخصصی و حرفه‌ای دبیران، برنامه‌های نامناسب درسی، وسایل آموزشی بی-کیفیت، قواعد محور بودن آموزش، و فقدان منابع متناسب با سطح و فرهنگ زبان‌آموزان را از

جمله عوامل ضعف دانشجویان زبان عربی دانسته‌اند. نکته قابل توجه آن است که هیچیک از آثار موجود به بررسی تطبیقی ماهیت زبانشناختی زبان‌های عربی و انگلیسی از زاویهٔ آموزشی همچنین تطبیق وضع آموزش این دو زبان در محیط‌های آموزشی ایران با استناد به بررسی‌ها و تحقیقات پیشین و منابع معتبر نپرداخته و بررسی حاضر در صدد تحقق این امر است. اهمیت پژوهش حاضر آن است که می‌تواند علاوه بر بررسی وضع آموزش زبان‌های عربی و انگلیسی در ایران، چالش‌های موجود در فراگیری و آموزش ناشی از اختلاف ساختار دو زبان عربی و انگلیسی را برای ایرانیان فارسی زبان به شکل موضوعی و مقابله‌ای تعیین کند.

۲. علل کندی آموزش

۲-۱ علل زبانشناختی

یکی از طرق بررسی تطبیقی تفاوت‌ها و شباهت‌های دو یا چند زبان، استناد به شیوه‌ها و یافته‌های زبانشناسی مقابله‌ای (contrastive linguistics) است. بحث در باب این نوع زبانشناسی را شاید بتوان مربوط به زمانی دانست که ویلیام جونز انگلیسی در سال ۱۹۵۶م. برای اولین بار بیان کرد که زبان‌های لاتین، سانسکریت و یونانی به یکدیگر شبیه بوده، احتمالاً ریشهٔ مشترک دارند. پس از وی لادو (۱۹۶۷م) در مقدمهٔ کتاب خود با عنوان *Linguistics Across Cultures* به این نکتهٔ مهم اشاره می‌کند که می‌توان با مقایسهٔ نظام زبان و فرهنگ دانش‌آموز با زبان و فرهنگ دومی که باید آموخته شود، موارد مشکل‌ساز در آموزش زبان را پیش‌بینی و تشریح نمود. ایلس به نقل از لادو بیان می‌کند که «معلمان زبان با مقایسهٔ دو زبان مبدأ و مقصد می‌توانند به ریشهٔ مشکلات فراگیری دانش‌آموزان پی برده، راه حل‌های مناسب ارائه دهند.» (۱۹۸۵م: ۲۳)

بنابر ادعای حجازی «پژوهش‌های زبانی مقابله‌ای از مهم‌ترین ابزار پژوهش در وضع برنامه‌های آموزش زبان ملّی است، چنانکه به همین اندازه در تعیین مشکلاتی مفید است که افراد یک جامعهٔ زبانی در فراگیری زبان بیگانه با آن روبرو می‌شوند. بنابراین پژوهش مقابله‌ای می‌تواند به شکل موضوعی جنبه‌های مشکل‌ناشی از اختلاف ساختار دو زبان؛ یعنی زبان مادری و زبان مقصد را تعیین کند.» (۱۳۷۹ش: ۵۶) براون ادعا می‌کند که «بزرگترین مانع بر سر راه فراگیری زبان دوم عبارت است از مداخلهٔ زبان اول در نظام زبان دوم و اینکه تحلیل ساختاری دو زبان تحت پژوهش، مجموعه‌ای از مقولات ساختاری متضاد مابین دو زبان بدست می‌دهد که

بر اساس آن می‌توان به مشکلات آموزشی فراگیران پی برد.» (۲۰۰۷م: ۲۰۸) آلر و ضیاء حسینی در سال ۱۹۷۰م، نظریه‌ای با عنوان نظریه معتدل یا میانه رو منتشر نمودند که بر اساس آن یادگیری موارد بسیار شبیه به هم یا بسیار متفاوت از یکدیگر در دو زبان برای دانش‌آموز آسان‌تر از یادگیری عناصر متفاوت؛ اما موشکافانه و کوچک است. بر همین اساس، مقاله حاضر بر آن است تا در این بخش با تأکید بر هدف نهایی زبانشناسی مقابله‌ای که شامل مقایسه نظام‌های آوایی، لغوی، و نحوی است به بررسی مختصر نظام‌های نحوی سه زبان فارسی، عربی و انگلیسی بپردازد. نتیجه چنین تحلیلی برآورد این مسأله خواهد بود که یادگیری کدام یک از دو زبان برای فارسی‌زبانان سهل‌تر می‌نماید.

۱-۱-۲ بررسی نحوی

ساختار نحوی زبان عربی که یکی از زبان‌های سامی است بسیار متفاوت از زبان‌های هند و اروپایی از قبیل انگلیسی و فارسی است. (جاوریس و پاولنکو، ۲۰۰۸م: ۷۲) توجه به نکاتی چند، تفاوت‌های دستوری بسیار میان این زبان‌ها را به تصویر می‌کشد:

۱- ریشه کلمات: اساس نحو در زبان عربی بر ریشه‌های سه-همخوانه یا جذر ثلاثی استوار است که در واقع کلمه نیستند؛ اما در برگیرنده هسته معنایی‌اند؛ مفاهیمی همچون نوشتن، خوردن، و پختن تنها با استفاده از سه همخوان به تصویر کشیده می‌شوند. تمامی افعال، اسامی، صفات، اسامی مفعولی و... با قرار دادن سه واج همخوان در الگوهای واکه‌ای ثابتی تشکیل می‌شوند که به واسطه افزودن پسوندها و پیشوندهای ساده‌ای تغییر می‌یابند. قواعد بسیار قانون-مدار در زبان عربی که منجر به ظهور شباهت‌های بسیار میان نقش‌های مختلف کلمه می‌شود، هر فارسی‌زبانی را دچار سردرگمی می‌کند، به‌خصوص اینکه بسیاری از این مشتقات در زبان فارسی هم به کار می‌آیند.

۲- جایگاه فعل: در عربی نوشتاری و فصیح برخلاف فارسی و انگلیسی، فعل در ابتدای جمله و فاعل پس از آن می‌آید. به همین دلیل است که عرب‌زبانان به هنگام نوشتن جملات انگلیسی دچار اشتباهاتی از این قبیل می‌شوند: مثلاً ترجمه انگلیسی جمله عربی «عزم الوزیر علی أن یقوم بزیارة من المدرسه» ممکن است به شکل زیر درآید:

Decided the minister to visit the school.

(وزیر تصمیم گرفت که از مدرسه دیدار کند)

که در واقع باید به صورت زیر نوشته شود:

The minister decided to visit the school.

۳- فعل اسنادی: در زبان‌های انگلیسی و فارسی و دیگر زبان‌ها، هیچ جمله‌ای بدون فعل ساخته نمی‌شود؛ یعنی اگر جمله دارای فعل اصلی نباشد، از افعالی استفاده می‌شود که در فارسی آن‌ها را «فعل اسنادی» (است، بود، شد، گشت و گردید) و در انگلیسی آن‌ها را فعل کمکی (did , do / das , was / were , am / is / are) می‌نامند؛ اما در زبان عربی اگر جمله حاکی از زمان حال ساده یا استمراری باشد و دارای هیچگونه فعل اصلی نباشد، فقط از دو اسم تشکیل می‌شود؛ مانند زیدٌ حاضرٌ؛ یعنی زید حاضر است. به همین دلیل یک عرب زبان به اشتباه چنین جمله‌ای را ادا می‌کند: *Ali poor* یعنی علی فقیر (است). از طرفی فعل ناقصه کان (بود) در عربی همراه با افعالی از قبیل صار (گردید)، لیس (نیست)، اصبح (شد)، مادام (مادامی که)، مازال (همواره) دارای کاربرد خاصی است. در عربی این افعال بر سر جمله اسمیه می‌آیند، مبتدا اسم افعال ناقصه و مرفوع می‌شود و خبر، خبر افعال ناقصه و منصوب می‌شود. (حسن، ۱۴۲۵ق، ج ۱: ۴۸۶؛ فسی فہری، ۱۹۹۳م: ۴۳)

۴- صفت و موصوف: در زبان عربی صفت و موصوف از جهاتی مطابق با هم عمل می‌کنند؛ مثلاً در جنس، حالت یا شمار؛ مانند رجالٌ عالمون؛ اما در زبان انگلیسی و فارسی تطابقی میان صفت و موصوف و علامتی برای تأیید وجود ندارد. (السناق و فرغل، ۱۹۹۹م: ۲۳)

۵- علامت جمع: علامت جمع مذکر سالم در عربی «ون» و «ین» و جمع مؤنث سالم «ات» است. در مقابل، علائم جمع فارسی «ان» و «ها» هستند. البته در فارسی هم گاهی برای اشاره به یک مجموعه از علامت «ات» هم استفاده می‌شود؛ مثل اطلاعات یا سبزی جات. استفاده از جمع مکسر عربی در فارسی نیز باعث ایجاد اشتباهاتی در تولید کلمات فارسی می‌شود؛ مثل استفاده از شکات به جای شاکیان. وجود شباهت‌هایی از این قبیل منجر به نوعی تداخل زبانی و باعث ایجاد اشکالاتی در فراگیری زبان عربی از سوی فارسی زبانان می‌شود به‌خصوص اینکه زبان عربی از حیث مقوله جمع دارای پیچیدگی‌های بسیاری است؛ مثلاً اینکه برخی کلمات دو بار جمع بسته می‌شوند؛ مانند نَدْر: نُدور، نُدورات یا اینکه جمع مکسر را به دو نوع تقسیم کرده‌اند: جمع قَلَّه و جمع کَثْرَه که خود اوزانی مختلف را شامل می‌شوند. (الغلابینی، ۲۰۰۴م: ۱۸۳) از سویی، در زبان انگلیسی اسامی بر دو دسته‌اند: اسامی قابل شمارش که در اکثر مواقع برای جمع بستن S را به انتهای آن‌ها اضافه می‌کنیم و اسامی غیر قابل شمارش که جمع بسته نمی‌شوند. در

آن دسته از اسامی که به O, Z, X, sh, ch, ss, s ختم می‌شوند، به جای علامت S از es استفاده می‌کنیم. (محمد، ۲۰۰۰م: ۱۳۰)

۶- افعال مجهول: در زبان عربی برای همه زبان‌ها صورت‌های فعلی معلوم و مجهول وجود دارد. این اشکال بیشتر در نوع اعراب با یکدیگر متفاوتند. بنابراین در این‌گونه موارد فعل مجهول را می‌توان از بافت متن شناسایی کرد. البته قابل ذکر است که اگر فعل ماضی بیش از سه حرف داشته باشد، حرکت کلیه حروف متحرک قبل از حرف ماقبل اخیر نیز مضموم می‌گردد؛ مانند: اُسْتُشِّهَدَ. اما افعال مجهول در فارسی و انگلیسی دارای قواعد دستوری مختص به خود هستند. بنابراین، هرچند برای یک فارسی زبان مفاهیم معلوم و مجهول به راحتی قابل هضمند، اشکال و کاربرد آن وی را با دشواری‌های بسیاری مواجه می‌سازند. (خفجی، ۱۹۹۶م: ۳۵)

۷- مفعول: در زبان‌های فارسی و انگلیسی نقش و ساختار اسامی مفعولی بسیار نزدیک‌اند و اغلب جملات تک مفعولی و در موارد معدودی دو مفعولی‌اند. به همین دلیل در ترجمه جملات از انگلیسی به فارسی یا بالعکس دشواری چندانی وجود ندارد؛ اما بررسی جملات فارسی معادل جملات دارای فعل‌های عربی دو مفعولی مانند رأی، و وجد، و سه مفعولی همانند اخبر، أری، نبأ، حدث، نشان می‌دهد که تنها در ترجمه جملات دارای فعل قلبی از قبیل حسب و جعل که از نظر معنایی یا بر شک و گمان دلالت می‌کنند یا یقین، ساختار واحدی در جمله‌های فارسی پدید می‌آید؛ اما دیگر جمله‌های دارای فعل دو مفعولی و نیز جملات دارای فعل سه مفعولی در ترجمه فارسی، ساختار یکسانی را به دست نمی‌دهند و ممکن است در ترجمه به صورت‌های مختلفی درآیند به‌خصوص اینکه در ترجمه افعال سه مفعولی مجهول، ساختار مجهول عربی به ساختار غیرمجهول در فارسی تبدیل می‌شود مثل: خُبِّرْتُ سَوْدَاءَ الْغَمِيمِ مَرِيضَةً؛ یعنی به من خبر دادند که سواداء الغمیم بیمار است. (مهدوی، ۲۰۰۹م: ۴۷۳)

۸- قیود: در عربی گاهی با بکارگیری صفات در حالت مفعولی نامشخص که اغلب به تنوین ختم می‌شوند، قید می‌سازند؛ مانند ایضاً. معادل ساختاری همچون قَرَأَ الْكِتَابَ قِرَاءَةً بَطِيئَةً در فارسی و انگلیسی بسیار شبیه به هم است اما از نظر معنایی معادل He read the book a slow reading است؛ یعنی «او کتاب را خواند خواندنی آهسته». هر چند در ترجمه فارسی می‌توان به جای ترجمه تحت الفظی مفعول مطلق نوعی را با استفاده از واژه‌هایی از قبیل «به‌گونه‌ای» و «به‌طوری» و یا به صورت صفت ترجمه نمود، فراگیری چنین ساختاری با عنایت به شباهت

بسیار آن در دو زبان پیشین برای فراگیران فارسی و انگلیسی زبان از نظر معنایی دشواری‌هایی ایجاد می‌کند. (فَسَى فِهْرِي، ۱۹۹۳م: ۴۷)

۹- جنسیت: زبان عربی همانند زبان‌های آلمانی، ایتالیایی و فرانسه و برخلاف زبان‌های فارسی و انگلیسی دارای علامت تأنیث و تذکیر است که با تطابقات ضمیری، صفتی و فعلی بیان می‌شوند. جنسیت دستوری اغلب با جنسیت طبیعی اسامی زنده تطابق دارد. بیشتر نام‌های مؤنث به «ه» ختم می‌شوند و در حالت مفعولی نامشخص علامت ال نمی‌گیرند. (فَسَى فِهْرِي، ۱۹۹۳م: ۴۹)

۱۰- اسامی اشاره: این اسامی که در عربی أسماء الإشارة گفته می‌شوند، در فارسی این و آن در حالت مفرد و این‌ها و آن‌ها یا اینان و آنان در حالت جمع‌اند. معادل این اسامی در انگلیسی **this** و **that** همچنین **these** و **those** هستند؛ اما در عربی به اشکال مختلف بروز می‌یابند: هَذَا، هَذِهِ، ذَلِكَ، تِلْكَ، هَؤُلَاءِ، أُولَئِكَ. همچنین، در عربی فصيح با توجه به حالات مختلف فاعلی، مفعولی و مضاف الیهی اشکالی دوگانه را به نمایش می‌گذارند: هَذَا، هَذَيْنِ، هَاتَانِ- هَاتَيْنِ، ذَانِكِ- ذَيْنِكِ، تَانِكِ- تَيْنِكِ. (الغلاييني، ۲۰۰۴م: ۸۹ و فَسَى فِهْرِي، ۱۹۹۳م: ۸۵)

۱۱- جملات مرکب: این جملات در عربی تفاوتی آشکار با جملات مرکب در فارسی و انگلیسی دارند. افعال جملات پایه و پیرو از جهت زمانی ممکن است، مطابقتی با یکدیگر نداشته باشند؛ مانند:

The student arrived while she carries her book.

یعنی: دانش آموز در حالی که کتابی در دست دارد، وارد شد. (دخل الطالبُ و بیده کتابٌ) این جمله در فارسی از نظر دستوری نادرست است. در معادل صحیح انگلیسی این جمله، زمان هر دو فعل گذشته‌اند:

The student arrived while she carried her book.

از آنجا که در برخی جملات فارسی هم، چنین ناهمخوانی زمانی وجود دارد، یک فارسی زبان در فراگیری زبان عربی دچار مشکلات فراوانی خواهد شد. البته چنین وضعی در زبان فارسی فقط در جملات ربطی صدق می‌کند؛ مثل «می‌دانست که دیگر نمی‌تواند، تکلم کند». به طور کلی، در جملات مرکب فارسی که زمان افعال جملات پایه «ماضی» است، زمان فعل جملهٔ پیرو غالباً به کمک صیغهٔ مضارع تنظیم می‌شود. (فرحزاد، ۱۳۶۹ش: ۳۱) از سویی، زبان عربی در جملات مرکب از کلمات ربطی و ضمایر فاعلی به‌طور همزمان استفاده می‌کند، در حالی که در فارسی معادل «که» و در انگلیسی اشکال مختلفی از جمله **that, who, whom,**

which به تنهایی در جایگاه مفعولی به کار می‌روند؛ مثلاً معادل جمله «همان خانمی است که در بانک بود»، در انگلیسی

She is the woman who was in the bank.

در عربی عبارتست از:

She is the woman (who) she was in the bank.

(تلك هي المرأة التي كانت في المصرف) همچنین در فارسی و انگلیسی، کلمات ربطی مفعولی مانع از استفاده مجدد مفعول درون جمله پیرو می‌شوند؛ اما عربی هر دو ساختار را شامل می‌-

شود مثلاً *This is the book which I lost it.* در انگلیسی به صورت «*This is the book which I lost.*»

و در فارسی: «این همان کتابی است که گم کردم»، به کار می‌رود. (حُمیدی، ۲۰۰۰م:

(۱۰۰)

۱۲- عدد اسم: در فارسی و انگلیسی، عدد شمارش بر اسم یا معدود پیشی می‌جویند با این تفاوت که اسامی فارسی در همه حال به صورت مفرد می‌آیند؛ اما در انگلیسی جز در مورد عدد «یک» بقیه اعداد با اسامی جمع استفاده می‌شوند. در زبان عربی این مسأله قدری پیچیده است و از قوانینی خاص تبعیت می‌کند؛ مثلاً اعداد یک و دو برای عدد همانند صفت عمل می‌کنند و بودنشان خاصیتی جز تأکید ندارد؛ چرا که نبودنشان به درک سخن آسیبی نمی‌رساند؛ مانند «رجل واحد»؛ اما قابل ذکر است که در مورد اعداد «یک و دو»، معدود جلوتر از عدد می‌آید و این موضوع فارسی زبانان را به دشواری می‌اندازد؛ مانند «فندق واحد». از سه تا ده معدود به صورت جمع و مجرور می‌آید و عدد و معدود در جنسیت تطابق ندارند؛ به عبارتی برعکس عمل می‌کنند؛ مانند «خمس طالبات». این نکته بیشتر از نکته قبل فارسی زبانان را به دشواری می‌افکند. در بقیه موارد نیز اسم پس از عدد به صورت مفرد استفاده می‌شود؛ مانند «اثننا عشره سیارة» (دوازده اتومبیل) / «اثننا عشر كرسياً» (دوازده صندلی) «خمسة عشر قلماً» (پانزده مداد). (وافی، ۱۹۷۳م:

(۶۸)

۱۳- مصدر: مصدر کلمه‌ای است که «مانند فعل بر وقوع و حدوث و ثبوت دلالت کند؛ یعنی وقوع کاری یا دارا بودن یا نبودن و یا پذیرفتن یا نپذیرفتن صفت و حالتی را برساند، بدون زمان و بدون نیاز به صیغه‌های ششگانه» (لغت‌نامه دهخدا، ۱۳۷۷ش: ذیل مصدر)؛ مانند: گفتن. فرق مصدر با فعل در این است که فعل علاوه بر مفاهیم مذکور بر زمان و شخص و نیز مفرد و جمع نیز دلالت دارد. علامت مصدر در فارسی آن است که در آخر کلمه «تا» و «نون» یا «دال» و

«نون» باشد با این شرط که هرگاه نون را از آن بردارند؛ فعل ماضی یا مضارع باقی بماند؛ مانند جستن و جهیدن. در زبان انگلیسی نیز مصدر با اضافه نمودن to به ابتدای صورت ساده فعل به وجود می‌آید؛ اما مصدر در عربی بسته به صورت‌های مختلف فعل مشتقات متفاوتی دارد؛ مانند فَعَّلَ (تفعیل)، فاعَلَ (مفاعلة)، أفعَلَ (إفعال)، تفعَّلَ (تفعُّل)، تفاعَلَ (تفاعل)، إنفعَلَ (إنفعال)، إفتَعَلَ (إفتعال)، إفعَلَ (إفعلال)، إستفعَلَ (إستفعال). بی شک، اینگونه تنوع در اشکال مصدر برای فارسی‌زبانان به خصوص در ارتباطات کلامی که فرصت اندکی برای انتخاب واژگانی وجود دارد، امری بسیار دشوار می‌نماید.

۲-۲ علل آموزشی

آموزش زبان در مقام حرفه در قرن بیستم با محوریت توسعه اصول و عملکردهای ثمربخش و در جهت طراحی شیوه‌ها و مواد آموزشی روی کار آمد. استرن در سال ۱۹۸۳م. مدلی ارائه نمود که می‌توان آن را چارچوب مفهومی جامع برای آموزش زبان تلقی کرد. (استرن، ۱۹۹۱م: ۲۳) از طریق چنین مدلی می‌تواند تئوری‌های مربوط به هر مکتب فکری یا علوم وابسته به زبان را ارزیابی کند و عوامل مرتبط در آموزش زبان را بی‌تعصب تحلیل کرد. این الگوی نظری چندین مفهوم کلیدی در امر آموزش زبان از جمله ماهیت زبان؛ زبان آموز، فرایند فراگیری؛ مربی، آموزش و روش‌های آموزش از قبیل اهداف و برنامه‌ریزی‌های آموزشی، محتوا، اقدامات (استراتژی‌ها و تکنیک‌ها)، مطالب، و ارزیابی دروس، سازماندهی آموزشی همچون برنامه-ریزی‌های دولت، مراحل مختلف نظام آموزشی؛ و محیط و فضای آموزشی را در برمی‌گیرد. از آنجا که توجه جزء به جزء به تمامی مفاهیم موجود در مدل ارائه شده خارج از حوصله هر مطالعه و نیازمند بررسی بسیاری از عوامل تأثیرگذار است، پژوهش حاضر بر آن است، به بررسی تنها چند مؤلفه کلیدی و مؤثر بسنده نماید و با استفاده از آن‌ها به بررسی علل ضعف و کاستی‌های مربوط به آموزش زبان عربی در مقایسه با زبان انگلیسی بپردازد:

۲-۲-۱ برنامه‌ریزی آموزشی (Language Planning)

همسو با یافته‌های تحقیقاتی مک گوایر (۱۹۹۶م: ۶۰۷) نیروی محرکه بخش اعظم سیاست‌گذاری‌های زبان‌های خارجی در ایران و بسیاری از کشورهای در حال توسعه در مدارس دولتی فرمایشی است تا مطالبه‌ای (Command vs. Demand)؛ یعنی معلّمان زبان موظفند یک زبان خارجی را خواه مایل باشند یا نه آموزش دهند و دانش‌آموزان موظفند در کلاس‌های درس

با تعداد ساعات محدود شرکت کنند و آن‌ها را با موفقیت سپری کنند هرچند از کیفیت آموزش زبان مورد نظر ناراضی باشند. (وهبه و همکاران، ۲۰۰۶م) این قضیه به‌خصوص در مورد زبان عربی بسیار مشکل ساز به نظر می‌رسد؛ زیرا به علت برخی برنامه ریزی‌های نادرست نظام آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان با مشکلات بسیاری از جمله محدود بودن ساعات تدریس درس عربی، وسعت مطالب مورد تدریس و تأکید بر یادگیری قواعد به منظور توفیق در پاسخ به سؤالات کنکور و تبیین نشدن هدف‌های درس عربی مواجهند. این در حالی است که نیروی محرکه آموزش در مؤسسات خصوصی، دارای ماهیت مطالبه‌ای است؛ بدین معنی که تنها دانش‌آموزان با انگیزه در این کلاس‌ها شرکت می‌جویند و می‌کوشند تا بهترین کلاس‌های آموزش زبان را همراه با بهترین معلمان و مطالب آموزشی بیابند. این مؤسسات برآند تا با جدیدترین تغییرات در زمینه آموزش زبان انگلیسی همگام شده، از آخرین روش‌ها و مطالب درسی بهره‌گیرند. اساساً دانش‌آموزانی که به مؤسسات خصوصی زبان می‌روند هم می‌توانند به خوبی انگلیسی صحبت کنند و هم در کنکور سراسری بهترین رتبه را در درس زبان به دست می‌آورند. البته چنین وضعی هرگز درباره آموزش زبان عربی مصداق نداشته و مؤسسات زبان پذیرای تعداد انگشت شمار از افرادی بوده‌اند که خواستار برگزاری کلاس‌های خصوصی و یا نیمه خصوصی آموزش زبان عربی‌اند. باید توجه داشت که زبان عربی در واقع زبان دیگری است و همانند هر زبان خارجی دیگری باید برای آموزش آن در ایران برنامه‌ریزی ویژه‌ای کرد.

۲-۲-۲ زبان‌آموز (Language Learner)

بدیهی است که زبان‌آموزان نقشی محوری و مهم را در هر چارچوب نظری و نظام آموزشی زبان بر عهده دارند و ویژگی‌های فردی و جمعی ایشان در تسهیل یا دشواری فراگیری بسیار مؤثرند. علی‌رغم وجود نوعی رابطه تنگاتنگ میان آموزش زبان و نظریات روانشناختی، امکان برخورد مناسب با عوامل روانشناختی زبان‌آموز در حوزه آموزش زبان همواره امری دشوار به نظر رسیده است و حتی یافتن پاسخ مناسب به مسائل کاملاً ضروری در امر آموزش زبان از جمله سن مناسب برای آغاز فراگیری، چگونگی توصیف و ارزشیابی استعداد فراگیری زبان، تفاوت در اسلوب‌های شناختی فراگیران، تأثیر انگیزش و نگرش بر فرایند یادگیری، و ویژگی‌های خاص شخصیتی که باعث یا مانع پیشرفت در فراگیری می‌شوند، معلمان زبان را با نوعی چالش جدی مواجه نموده است. سایر ویژگی‌های مهم زبان‌آموزان که مستلزم عنایت

خاص هستند، در دو حیطهٔ شناختی و عاطفی تعریف و توصیف می‌شوند. از ویژگی‌های شناختی آنان می‌توان به تجارب و آموخته‌های گذشته اشاره کرد. نتایج تحقیقاتی مختلف؛ از جمله تحقیق بلوم در چندین کشور دنیا نشان داده است که «رفتارهای ورودی شناختی نقشی مهم در یادگیری آموزشی دارند.» (سیف، ۱۳۷۹ش: ۵۶) بنابراین، یکی از موانع یادگیری درس عربی فقدان رفتارهای ورودی شناختی کافی در دانش‌آموزان است.

در حیطهٔ عوامل عاطفی زبان آموز می‌توان به تجاربی اشاره کرد که در سال‌های قبل از یادگیری زبان عربی و انگلیسی از طریق اعضای خانواده و دوستان کسب می‌شوند. از آنجایی که تحقیقات پیشین نقش رفتارهای عاطفی را در یادگیری دروس حدود ۲۵ درصد بیان داشته‌اند. (کلارک، ۱۹۸۷م) از جمله عوامل مهم دیگر که در زمینه رفتارهای عاطفی به زبان آموزان برمی‌گردند عبارتند از انگیزش و نگرش. (گاردنر، ۲۰۰۰م: ۱۷) مطالعات در زمینهٔ مسائل روانشناسی اجتماعی مربوط به فراگیران زبان اول یا دوم نشان می‌دهد که نگرش نسبت به کشورها، زبان‌ها و گروه‌های قومیتی و نبود انگیزه برای یادگیری یک زبان را باید بیشتر در گسترهٔ عوامل عاطفی جستجو کرد تا مسائل شناختی و تجربی. بر اساس مشاهدات بی‌شمار کلاسی، مشخصه‌های شخصیتی خاصی وجود دارند که می‌توانند برای فراگیری زبان دوم مفید یا مخل باشند. یکی از موارد بارز این مشخصه‌ها، آنومی یا بی‌هنجاری است (ستوده، ۱۳۷۳ش: ۱۳۵) که به فقدان ناخودآگاه پذیرش جامعه اشاره می‌کند و نوعی احساس نارضایتی را از نقش فرد در جامعه دربرمی‌گیرد. در چنین اوضاعی افراد به سختی می‌توانند بین آرزوهای خود و انتظارات متناقض جامعه، سازگاری پدید آورند و در نهایت ممکن است به رفتارهای نابهنجاری دست زده و خود را از عضویت در جامعه برکنار کنند. (همان: ۱۳۶) در چنین شرایطی، ایجاد تنفر از سوی رسانه‌های غربی در میان مردم سراسر جهان نسبت به زبان، فرهنگ و مردم عرب و ابراز بی‌تفاوتی نسبت به سرنوشت اعراب تحت ستم و ازسوی دیگر نمایش مردم غرب به‌عنوان مردمی متمدن، آرمانگرا و به‌دور از هرگونه تعصبات که زبان، فرهنگ، فن-آوری و اسلوب زندگیشان می‌تواند نجات بخش محرومان و مظلومان سراسر جهان باشد، هر چند نمی‌تواند بر بخشی اعظم از مردم ایران به خصوص جوانانی که به زبان عربی به‌عنوان زبان دین خود می‌نگرند و به آن علاقه دارند، تأثیر چندانی بگذارد، بی‌شک هر فرد بی‌هنجار و همدلی را به سوی زبان آلمانی انگلیسی سوق خواهد داد تا زبان عربی.

۳-۲-۲ کتب و وسایل آموزشی (Instructional Materials)

استفاده از وسایل آموزشی به‌عنوان بخشی از متدولوژی آموزش زبان خارجی، از اهمیتی ویژه برخوردار است. مواد درسی می‌توانند بر محتوا و چگونگی یادگیری تأثیر بسزایی داشته باشند. در میان مواد آموزشی، کتاب‌های درسی از اهمیتی ویژه برخوردارند؛ زیرا پایه و اساس محتوای دروس‌اند و میان مهارت‌های آموزشی و فعالیت‌های زبان‌آموزان موازنه ایجاد می‌کنند. قائمی (۱۳۸۶ش: ۲۱۵-۲۲۸) در مقاله‌ای تحت عنوان «آموزش مهارت نوشتن در ایران؛ موانع و راهکارها»، مهم‌ترین مشکل آموزش نگارش زبان عربی را در ایران، فقدان منابع متناسب با سطح و فرهنگ زبان‌آموزان ایرانی دانسته و پیشنهاد می‌کند، کتاب‌هایی در این زمینه تألیف شود که دربردارندهٔ پرکاربردترین الفاظ و اصطلاحات در نوشتار عربی باشند. مظلوم گرمجانی (۱۳۸۷ش: ۳۷۹) از جمله دلایل رویگردانی زبان‌آموزان عربی را ناتوانی متون برگزیده برای قرائت و ترجمه، در بیان مفاهیم و مصادیق اجتماعی- فرهنگی روزآمد می‌داند. به عقیدهٔ وی، آن دسته از عوامل پشتیبانی که در مورد زبان انگلیسی از نظر کاربرد وسیع، مصادیق و تطبیقات علمی و هنری و غیره وجود دارد، در مورد زبان عربی جای طرحی ندارد؛ اما اگر امکانی فراهم شود که در درس عربی هم برخی روش‌های موجود در آموزش زبان انگلیسی به کار گرفته شود، می‌تواند در اجرای روش‌های مفید آموزشی تأثیرگذارتر باشد. مثلاً، در تنظیم سرفصل‌های کتب دبیرستان، پیش‌دانشگاهی و پس از آن بهتر است به جای تأکید صرف بر وجوه دستور زبان عربی؛ مثل انواع اعراب (وصف و اضافه- مجهول- نواسخ)، اعلال، مفعول فیه، مفعول مطلق، حال، منادی، تمییز، مستثنی، و... و تقسیم بندی کتب درسی بر اساس آن‌ها که منجر به برداشت نادرست از ذات پدیده پیچیده زبان و تأکید صرف بر بُعد ساختاری آن می‌شود، ابعاد دیگر زبان را در سرفصل کتاب‌ها گنجانند.

۴-۲-۲ عنصر معلم (Teacher)

انجام تصمیم‌گیری‌های لازم برای ساماندهی مطالب درسی و نحوهٔ ارائه آن‌ها به فراگیران به عهدهٔ معلم است و میزان کارایی هر برنامه‌ریزی تحصیلی در نهایت بر اقدامات کلاسی وی استوار است. در طول چندین دههٔ گذشته، برخی از متخصصان آموزشی بر این نکته تأکید ورزیده‌اند که معلم با ایفای نقش آمرانهٔ خود در کلاس آنچه زبان‌آموزان نمی‌دانند به آن‌ها انتقال

می‌دهد. به نظر برخی در آموزش زبان خارجی مفهوم نقش تسهیل‌کننده معلم در امر فراگیری، با نیازهای بالقوه و تمایل زبان آموزان به خودمختار بودن سازگارتر است.

از جمله معضلاتی که معلمان زبان عربی با آن دست به گریبانند، وجود آموزش نتیجه مدار است که بر پایه آن هدف از آموزش زبان عربی و یادگیری آن توسط زبان‌آموزان در تمامی مقاطع تحصیلی، پرورش توانایی پاسخگویی به امتحانات است. استفاده نکردن از وسایل کمک آموزشی نیز به شدت بر این مشکل افزوده است. بدیهی است تا زمانی که اهداف یادگیری و آموزش عربی توصیف، تبیین و اصلاح نشوند، روش‌های سنتی جای خود را به روش‌های فعال و فرآیند مدار و روش یادگیری در حد تسلط ندهند و آموزگاران زبان دانش کافی در زمینه علوم روان‌شناسی، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و ... که جزء لاینفک نظریه آموزش زبانند به دست نیاورند، عملکرد یادگیری زبان آموزان و عملکرد آموزشی معلمان و استادان در همین سطحی که وجود دارد، باقی خواهد ماند. (سیف، ۱۳۷۹ش: ۲۴)

۲-۲-۵ روش‌های تدریس (Teaching Methodologies)

روش‌های آموزش زبان انگلیسی به مدت یک سده تدریس انگلیسی را با تحولاتی عظیم همراه نموده‌اند. اصلاح و تغییر در روش‌های عرضه شده، نشان دهنده تشخیص نوع نیاز مهارتی یادگیرنده‌ها و اعمال اصلاحات در نظریات مربوط به ماهیت زبان و فرآیند یادگیری آن است. این روش‌ها به چند دسته تقسیم می‌شوند که در ذیل اشاره مختصری به آن‌ها می‌شود. (لارسن-فریمن، ۲۰۰۸م: ۱۰-۸۸)

۱- روش دستور- ترجمه: این روش سنتی در واقع اولین و قدیم‌ترین روش تدریس زبان است که هنوز هم در آموزش زبان عربی در مدارس و دانشگاه‌ها کاربردی گسترده دارد. در این روش معلمان برای تدریس زبان از زبان مادری بهره می‌گیرند و از راه ترجمه به معانی و مفاهیم زبان دوم می‌رسند. همچنین در این شیوه آموزگار به آموزش قواعد دستوری زبان خارجی می‌پردازد.

۲- روش مستقیم: این روش در تقابل با روش دستور-ترجمه به وجود آمد. در این روش معلم فقط از زبان خارجی استفاده می‌کند و برای درک بهتر زبان آموزان از وسایل کمک آموزشی مانند اشیا و تصاویر بهره می‌گیرد. معلم به هیچ وجه از زبان مادری استفاده نمی‌کند و از ترجمه جملات به شدت اجتناب می‌نماید. همچنین، قواعد دستوری به صورت استقرایی آموزش داده می‌شوند. (همان: ۱۶)

۳- روش شنیداری-گوشی: این روش در واقع از نظریات زبانشناسی ساختارگرایی و روانشناسی رفتارگرایانه نشأت می‌گیرد. در این روش مطالب درسی بیشتر در قالب مکالمه ارائه می‌شوند؛ از لابراتوارهای زبان و وسایل صوتی و تصویری استفاده فراوانی می‌شود و تکرار، به خاطر سپردن، گفتار با تلفظ صحیح، و تقویت قوه شنیداری از ارکان مهم در آموزش زبان به شمار می‌آیند. در این شیوه، لغات در بافت متن و نکات دستوری به صورت استقرایی تدریس می‌شوند. نقش معلم این است که جواب‌های صحیح را تشویق و پاسخ‌های نادرست را تنبیه کند. (سلیمی، ۱۳۸۶ش: ۱۷۵)

۴- شیوه قرائت: این روش یک عکس‌العمل تقابلی در مقابل ناکارآمدی روش مستقیم بود. در این شیوه تصور بر این است که قرائت پرکاربردترین مهارت در امر آموزش یک زبان خارجی است و اکثر معلمان زبان در مکالمه زبان خارجی چندان توانمند نیستند. در حقیقت، قرائت یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها برای اغلب اکثریت فراگیران است. و سیاست حاکم بر آموزش زبان خارجی در ایران به منظور برآورده نمودن الویتهای ملی بر این شیوه تأکید می‌ورزد. و وظیفه اصلی دانش‌آموزان در دانشگاه‌های دولتی تقویت مهارت قرائت زبان خارجی و استنباط درست از مطالب کتبی مربوط به رشته تحصیلی است. (کلارک، ۱۹۸۷م: ۳۴)

۵- شیوه خاموش: مسأله ایجاد عادات زبانی در فراگیران زبان که مورد توجه بسیار روش شنیداری-گوشی بود، در اوایل دهه ۶۰ قرن بیستم بارائه نظریات روانشناسی شناختی و زبان شناسی گشتاری-زایشی به چالش کشیده شد. بحث اساسی این بود که یادگیری به سبب ایجاد قوانین زبانی صورت می‌گیرد نه عادات و اینکه چون زبان‌آموزان قادر به تولید عبارات و جملات جدید هستند، پس بحث تقلید و تکرار برای فراگیری بی‌معنی می‌نماید. همچنین نقش زبان‌آموزان تنها پاسخ‌گویی به محرک‌های زبانی نیست، بلکه آنان با پویایی بسیار مسؤول یادگیری خود هستند و دائماً در حال فرضیه‌سازی‌اند. بنابراین اشتباهات جزء لاینفک یادگیری و نتیجه طبیعی آزمون فرضیات اند نه عادات غلط. (کلارک، ۱۹۸۷م: ۶۶)

۶- آموزش تلقینی: در این روش - که *لوزانف بلغاری ابداع کرد*- روانشناسی اهمیت بسزایی دارد. وی معتقد است که یادگیری می‌تواند با سرعت بیشتری نسبت به حالت معمولی صورت بگیرد. از نظر او، دلیل بخش اعظم ناتوانایی فراگیران این است که آنان به‌طور مستمر در مقابل یادگیری نوعی دیواره دفاعی ایجاد می‌کنند، و از تصور اینکه قادر به اجرای صحیح آموخته‌های

خود نباشند در وحشت‌اند، و حس می‌کنند که توانایی‌های محدود دارند و محکوم به شکستند. در آموزش تلقینی، به محیط پیرامون و فراگیری جانبی توجه بسیاری می‌شود. رنگ، نور و بوسترهای روی دیوار کلاس، به طورهدفمند انتخاب می‌شوند. هر آنچه در فضای کلاس موجود است؛ مثلاً صندلی‌ها راحت هستند و احساس آرامش را به دانش‌آموزان القا می‌کنند. در کلاس گاه موسیقی پخش می‌شود و مکالمه‌ها همراه با پس‌زمینه‌ای از موسیقی آرام اجرا می‌شوند. هم متن و هم مکالمه در برنامه درسی قرار دارند. در کل، دانش‌آموزان نقش‌کنش-پذیری دارند. (کلارک، ۱۹۸۷م: ۶۹)

۷- زبان‌آموزی اجتماعی: در این روش، زبان‌آموزان به‌عنوان یک اجتماع در نظر گرفته می‌شوند و به معلمان به شدت توصیه می‌شود که کل فرد را در نظر بگیرند. به عبارتی، نه تنها به احساسات و عقل و خرد بلکه به جسم، عکس‌العمل‌های غریزی و تمایل به یادگیری وی نیز اهمیت دهند. در کلاس درس، آموزگار نقش مشاور و دانش‌آموزان نقش مراجعه‌کنندگان وی را دارند. بدیهی است که آموزگار در این روش نمی‌تواند آشکارا نقش رهبری کلاس را بر عهده گیرد، برنامه درسی مدونی وجود ندارد، و از کتابی درسی ویژه استفاده نمی‌شود. زبان‌آموزان معمولاً دور یک میز می‌نشینند و یا صندلی‌های خود را گرد می‌کنند تا یکدیگر را به‌خوبی ببینند. (ریچاردز و راجرز، ۱۹۸۶م: ۹۱)

۸- آموزش از راه پاسخ عینی: این روش تدریس نمونه‌ای از رویکرد درک مطلب به آموزش زبان خارجی است که بیش از سایر روش‌های تدریس بر اهمیت مهارت شنیداری در مراحل ابتدایی آموزش زبان تأکید می‌ورزد. اعتقاد بر این است که زبان‌آموزان تازه کار همچون کودکان قبل از ادای کلمات، چندین ماه به صحبت‌های اطرافیان گوش می‌دهند و بدین ترتیب، معنا و مفهوم آنچه می‌شنوند، درک می‌کنند و هیچکس آنان را تا قبل از اینکه به آمادگی کامل برسند، مجبور به صحبت کردن نمی‌کند. در روش یادشده، آموزگار دستورهایی می‌دهد و خود آن‌ها را اجرا می‌کند؛ برای نمونه خطاب به زبان‌آموز می‌گوید: «Point to the door» (اشر الی الباب) و خود با انگشت به در اشاره می‌کند. وی سپس دستور را خطاب به زبان‌آموزان می‌گوید و آنان این کار را انجام می‌دهند. در مرحلهٔ بعد جای فرمان دهنده و اجرا کننده عوض می‌شود؛ یعنی زبان‌آموزان دستور می‌دهند و معلم اجرا می‌کند. (همان: ۵۶)

۹- روش ارتباطی: امروزه این رویکرد را -که به طور مختصر CLT نامیده می‌نامند- رویکرد غالب در زبان آموزی می‌دانند و مورد پذیرش اکثر آموزگاران و صاحب‌نظران در رشته آموزش زبان است. از جمله ویژگی‌های این رویکرد عبارتند از: ۱- هدف‌های این رویکرد، دستیابی به همه مهارت‌های ارتباطی (دستوری، کارکردی، استراتژیک و گفتمانی) است؛ ۲- تکنیک‌ها باید به گونه‌ای باشند که زبان بومی و کاربردی را به زبان‌آموزان آموزش دهند؛ ۳- روانی و صحت آن مکمل یکدیگرند؛ با وجود این، گاهی روان سخن گفتن بر درست سخن گفتن برتری می‌یابد. علت این امر اهمیت برقراری ارتباط و انتقال معنا است؛ ۴- زبان‌آموزان باید در نهایت، از قوه خلاقیت خود استفاده کنند و بتوانند در محیط واقعی دنیای خارج از کلاس، ارتباط برقرار کنند؛ ۵- آموزگار در فرآیند زبان‌آموزی نقش تسهیل‌کنندگی و راهنمایی دارد. (لارسن-فریمن، ۲۰۰۸م: ۷۹)

سلیمی در مقاله‌ای با عنوان «آموزش عربی در مدارس و دانشگاه‌های ایران» (۱۳۸۶ش: ۱۷۵-۱۹۸)، سنتی بودن شیوه‌های آموزش و قواعد محور بودن آن‌ها را از جمله مهم‌ترین نقایص و مشکلات آموزش و یادگیری زبان عربی در ایران دانسته و راهکارهایی؛ مانند توجه به محوریت متن، لزوم تقسیم بندی قواعد بر مبنای بسامد کاربرد و لزوم تأسیس گرایش‌های جدید در سطوح عالی آموزش را پیشنهاد کرده است.

بر این اساس، باید در پی چارچوب آموزشی منسجم بود که ضمن تأکید بر عقاید نظری، عملی و آموزشی، قدرت نظریه‌پردازی و عمل‌گرایی را در معلمان تقویت می‌کند. از دیگر سو، باید توجه داشت که بخشی مهم از نظام زبان به‌طور ذاتی در درون همه انسان‌ها به ودیعه نهاده شده است و نمی‌توان از مدرسان زبان انتظار داشت که تمامی ساختارهای زبانی را به طور کامل و صریح به زبان‌آموزان توضیح دهند؛ مسأله‌ای که به واقع خارج از حد توان مدرسان زبان است. آن‌ها می‌توانند با طرح فعالیت‌های کلاسی مناسب از قوای اکتشافی درونی خود زبان‌آموزان یاری‌جسته، محیط زبانی بسیار غنی در کلاس ایجاد کنند.

نتیجه‌گیری

فراگیری زبان عربی در مقام زبان دین و فرهنگ اسلامی ما و یکی از غنی‌ترین و پرکاربردترین زبان‌های دنیا در بسیاری از کشورهای در حال توسعه به‌خصوص ایران با نارسایی‌ها و چالش‌

هایی بسیار مواجه است. این در حالی است که در مقایسه، زبان بین المللی انگلیسی در بین لایه لایه های روان، اندیشه و ارتباطات اجتماعی نفوذ می کند و در مقام چاشنی قدرت و با به کارگیری تمامی ابزارهای روانی، فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، رسانه ای و غیره با تمام قوا به پیش می تازد. آنچه این مقال بر آن تأکید می ورزد بررسی مقابله ای شباهت ها و تفاوت های میان ساختار دو زبان عربی و انگلیسی در مقابل زبان فارسی با استناد به شیوه های زبانشناسی است. نتایج حاصل از تحقیق حاکی از آن است که ساختار نحوی زبان عربی که یکی از زبان های سامی است در ریشه کلمات، جایگاه فعل، افعال اسنادی، صفت و موصوف، علامت جمع، افعال مجهول، مفعول، قیود، جنسیت، اسامی اشاره، جملات مرکب، عدد اسم و مصدر متفاوت از زبان های هندواروپایی از قبیل انگلیسی و فارسی است و در نتیجه ضمن فراگیری برای زبان آموزان دشواری هایی ایجاد می کند. همچنین، بررسی مؤلفه های برنامه ریزی آموزشی، زبان آموز، کتب و وسایل آموزشی، معلم، و روش های تدریس نشان می دهد که متأسفانه برنامه ریزی ها و آموزش زبان عربی در مدارس و دانشگاه های ایران در سطح خرد و کلان به دور از تحولاتی عظیم - که در آموزش زبان های خارجی در سراسر دنیا صورت گرفته اند - اعمال می شوند. بنابراین، توجه به چند نکته بسیار مهم در امر آموزش زبان عربی بسیار ضرورت دارد:

برای آموزش و فراگیری هر چه بهتر و منسجم تر زبان عربی باید اهداف، مهارت ها و راهکارهای آموزشی مشخصی را تعیین کرد.

- به سبب نقش محوری زبان آموزان در نظام آموزشی زبان، توجه به ویژگی های فردی و جمعی و امکان برخورد مناسب با عوامل روانشناختی زبان آموزان، همچنین یافتن پاسخ مناسب به مسائل کاملاً ضروری در امر آموزش زبان از جمله سن مناسب برای آغاز فراگیری، نحوه ارزشیابی استعداد فراگیری زبان، تفاوت در اسلوب های شناختی فراگیران، تأثیر انگیزش و نگرش بر فرآیند یادگیری و ویژگی های خاص شخصیتی که باعث یا مانع پیشرفت در فراگیری می شوند، از اهمیتی ویژه برخوردار است.

- نقش معلمین زبان، میزان کارایی هر برنامه ریزی تحصیلی، تفسیر برنامه ریزی های تحصیلی و مطالب آموزشی همچنین تعیین تجربیات یادگیری کلاس درس بسیار ضرورت دارد. تا زمانی که آموزگاران زبان دانش کافی در زمینه علوم روان شناسی، زبان شناسی، جامعه شناسی، اهداف

یادگیری و آموزش عربی، روش‌های فعال و فرآیند مدار به دست نیاورند، یادگیری زبان‌آموزان عربی در همین سطحی که وجود دارد، باقی خواهد ماند.

- باید راهکارهای کلانی همچون افزایش فرصت‌های یادگیری، تسهیل مکالمات معنادار، تقویت قوای اکتشافی زبان‌آموز، ارائه آگاهی زبانی به آن‌ها، ایجاد بافت برای داده‌های زبانی، ترکیب مهارت‌های زبانی، تقویت خود مختاری زبان‌آموزان، انتقال آگاهی فرهنگی و تضمین ارتباط میان مطالب درسی و واقعیت‌های دنیای بیرون.

بررسی موشکافانه این عوامل به‌خصوص عوامل آموزشی در درون یک چارچوب نظری منسجم، نظام‌مند و گسترده می‌تواند نقاط ضعف آموزش و فراگیری زبان عربی را به وضوح در معرض دید برنامه‌ریزان و مجریان آموزش، آموزگاران، مؤلفان و مروّجان کتب و منابع درسی قرار دهد. بی‌شک، ارائه الگوهای عملی و راهکارهای مناسب از سوی صاحب نظران در آموزش زبان که نه تنها به نظریه پردازی اشتغال دارند، خود سال‌ها درگیر امر آموزش، تحقیق و تهیه مطالب مربوط به کتب و منابع درسی بوده‌اند، با توجه جزء به جزء به تمامی عناصر و مفاهیم موجود در الگوهای پیشنهادی شامل ماهیت زبان، زبان آموز، اهداف و برنامه‌ریزی‌های آموزشی، و سازماندهی آموزشی می‌تواند علاوه بر تقویت قوای سازمان‌های آموزشی و مربیان زبان به بهبود وضعیت انگیزشی فراگیران با استفاده از روش‌های پویای تدریس بپردازد.

منابع و مأخذ

الف) فارسی

- ۱- آلر، جان و ضیاء حسینی، سید محمد. (۱۹۷۰م). «فرضیه زبانشناسی مقابله‌ای و خطاهای هجی»؛ مجله آموزش زبان، شماره ۲۰، صص ۱۸۳-۱۸۹.
- ۲- احمد پور، زهرا. (۱۳۸۳ش). «بررسی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه»؛ مجله رشد آموزش زبان، سال هجدهم، شماره ۷۱، صص ۱۵-۲۱.
- ۳- پاکیزه خو، طوبی. (۱۳۸۱ش). «بررسی علل کم علاقتی دانش آموزان دبیرستان به درس عربی در شهر شیراز»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- ۴- حجازی، محمود فهمی. (۱۳۷۹ش). زبان شناسی عربی؛ ترجمه سید حسین سیدی، تهران: انتشارات سمت.

- ۵- خاقانی، محمد، لیاقت‌دار، محمدجواد، و پاکیزه‌خو، طوبی. (۱۳۸۵ش). «بررسی علل کم علافگی به درس عربی دبیرستان از دیدگاه دانش آموزان»؛ مجله علمی پژوهشی انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شماره ۵، صص ۸۹-۱۰۷.
- ۶- خفجی، آر. (۱۹۹۶م). «معادلات مجهول ساختارهای عربی در زبان انگلیسی»؛ پژوهشهای زبان‌شناسی مقابله‌ای، شماره ۳۱، صص، ۱۹-۳۷.
- ۷- دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۷ش). لغت نامه دهخدا؛ تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ۸- رسولی، حجت. (۱۳۸۴ش). «ریشه‌یابی مشکلات آموزش زبان عربی در دانشگاه‌های ایران (مبانی تعریف گرایش‌ها)»؛ پژوهشنامه علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی، شماره ۴۱-۴۸، ۴۳-۵۸.
- ۹- ستوده، هدایت‌الله. (۱۳۷۳ش). مقدمه‌ای بر آسیب‌شناسی اجتماعی؛ چاپ دوم، تهران: آوای نور.
- ۱۰- سلیمی، علی. (۱۳۸۶ش). «آموزش عربی در مدارس و دانشگاه‌های ایران (نقص‌ها، کاستی‌ها، و راهکارها)»؛ مجموعه مقالات همایش مدیران گروه‌های عربی کشور، تیرماه، دانشگاه بوعلی همدان.
- ۱۱- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹ش). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش؛ چاپ پنجم، تهران: انتشارات آگاه.
- ۱۲- شکیب‌انصاری، محمود. (۱۳۸۲ش). «ضرورت به‌کارگیری روش‌های علمی تطبیقی: مجموعه مقالات نخستین همایش مدیران گروه‌های عربی کشور»؛ نشریه دانشکده الهیات و معارف دانشگاه شهید چمران.
- ۱۳- طاهرا، طاهر. «عکس‌العمل دانشجویان در قبال وام‌واژه‌های عربی بکار گرفته در جنگ عراق»؛ مجله آموزش، جلد ۱۲۷، شماره ۱، صص ۸۶-۹۹.
- ۱۴- فرحزاد، فرزانه. (۱۳۶۹ش). نخستین درس‌های ترجمه؛ تهران: مرکز دانشگاهی.
- ۱۵- قائمی، مرتضی. (۱۳۸۶ش). «آموزش مهارت نوشتن در ایران موانع و راهکارها»؛ مجموعه مقالات همایش مدیران گروه‌های عربی کشور، دانشگاه بوعلی همدان.
- ۱۶- کریمی، قاسم. (۱۳۷۷ش). نخستین همایش آموزش زبان عربی؛ تهران: دفتر چاپ و توزیع دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی).

- ۱۷- کریمی، اعظم و انصاری، نرگس (۱۳۹۱ش). «بررسی وضعیت روش‌های تدریس زبان‌های عربی و انگلیسی در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی»؛ مقاله به چاپ رسیده در اولین همایش میان رشته‌ای آموزش و یادگیری زبان، ۹-۱۰ آبان.
- ۱۸- لادو، رابرت. (۱۳۶۷ش). زبانشناسی در میان فرهنگ‌ها، زبانشناسی کاربردی جهت استفاده آموزگاران زبان؛ تهران: انتشارات دانشگاه تربیت معلّم.
- ۱۹- محمّد، ای. ام. (۲۰۰۰م). «عربی فصیح مدرن در مقابل عربی غیر فصیح: دانشجویان انگلیسی عرب زبان از کجا انتقال می‌دهند؟»؛ مجله زبان، فرهنگ و برنامه ریزی زبانی، دوره ۱۳، شماره ۲، صص ۱۲۶-۱۳۶.
- ۲۰- مهدوی، محمد جواد. (۲۰۰۹م). «ترجمه افعال دو مفعولی و سه مفعولی عربی در فارسی»؛ مجله الدراسات الأدبیّة، شماره‌های ۶۷-۶۹، صص ۴۶۵-۴۶۷.
- ۲۱- مهدی زاده، امیر حسین. (۱۳۸۴ش). «ارزیابی محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی، ارائه چهار چوب علمی بهینه جهت اصلاح و تدوین کتاب‌ها»؛ مجله رشد آموزش زبان، دوره بیستم، شماره ۷۷، صص ۳-۱۰.
- ۲۲- میرزایی، فرامرز و نظری، علی. (۱۳۸۴ش). «ارائه یک الگوی مناسب جهت کسب مهارت خواندن زبان عربی (برای دانشجویان رشته حقوق)»؛ مجله انجمن، شماره ۲، صص ۱۱۳-۱۴۲.
- ۲۳- نجفی، شیخ احمد. (۱۳۴۹ش). دروس دارالعلوم العربیه؛ چاپ یازدهم، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران.
- ۲۴- نقیه، مجید. (۱۳۸۵ش). ظرافت‌های معلّمی؛ چاپ هفتم، تهران: انتشارات بین‌المللی گاج.

ب) عربی

۱. حسن، عباس. (۱۴۲۵ق). النحو الوافی؛ ط ۱ تهران: آوند دانش للطباعة و النشر.
۲. الشناق، عبداللّه و فرغل، محمّد. (۱۹۹۹م). الترجمة بین الانکلیزیة و العربیة: دلیل علمی؛ اربد: دار الهلال للترجمة.
۳. الغلابینی، مصطفی. (۲۰۰۴م). جامع الدروس العربیة؛ ط ۱، بیروت: داراحیاء التراث العربی.

۴. مجلسی، محمد باقر. (۱۳۶۴ش). *بحار الانوار*؛ جلد اول، چاپ دوم، تهران: دارالکتب الاسلامیه.

۵. وافی، علی عبد الواحد. (۱۹۷۳م). *فقه اللغة؛ القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر بالفجالة.*

ج) منابع انگلیسی

1. Alosch, M. (1997). *Learner, text, and context in foreign language acquisition: An Arabic perspective*. Columbus, OH: Ohio State University.
2. Bloom, M. (1996). *Primary prevention practices*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
3. Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Pearson Education Publishers.
4. Clark, J. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
5. Fassi Fehri, A. (1993). *Issues in the structure of Arabic clauses and words*. Kluwer, Dordrecht.
6. Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
7. Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology, 41*, 1-24.
8. Homeidi, M. (2000). A syntactic contrastive analysis of the relative clause in Arabic and English. *PSiCL, 36*, 95-110.
9. Kumaravadivelu, B. (2003). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes, 22*(4), 539-550.
10. Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

11. Mcquire, P. L. (1996). Language planning and policy and the ELT profession in selected Central American countries. *TESOL Quarterly*, 30(3), 606-611.
12. Oller, J. W. Jr., & Ziahosseiny, M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and the spelling errors. *Language Learning*, 20, 183-189.
13. Richards J. C., & Rodgers T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Rod, E. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
15. Stern, H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
16. Wahba, K. Taha, Z. & England, L. (2006). *A handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

د) منابع الکترونیکی

۱. مظلوم گرمجانی، فریدون. (۱۳۸۷ ش). «دستور زبان عربی و هماهنگی دستور زبان فارسی در فرایند برنامه ریزی درسی». کنگره علوم انسانی، برگرفته از سایت <http://www.ensani.ir/fa/90548/profile.aspx> در تاریخ ۲۷ دسامبر ۲۰۱۲.

فصلنامه لسان مبین (پژوهش ادب عربی)
(علمی - پژوهشی)
سال ششم، دوره جدید، شماره هفدهم، پاییز ۱۳۹۳

دراسة مقارنة بين اللغة العربية و الانجليزية
بناء على أساليب علم اللغة التقابلي و المكونات التعليمية*

اعظم كريمي

استاذة مساعدة بجامعة الإمام الخميني (ره) الدولية - قزوین

نرگس انصاري

استاذة مساعدة بجامعة الإمام الخميني (ره) الدولية - قزوین

الملخص:

تشهد اللغة العربية و هي لغة الدين و الثقافة و تعدّ من أكثر اللغات العالمية غناء و توظيفاً تحديات كبيرة في مجال التعليم في المجتمع الايراني. هذا وتتسلل الانجليزية يوماً فيوماً إلى أعماق النفس و الفكر الإنساني و العلاقات الاجتماعية و تبادر على اللغات الأخرى (تقوم بدور ريادي في تدمير اللغات الأخرى) و ذلك بملاء الطاقات و الأدوات النفسية و الثقافية و الاجتماعية و التعليمية و الإعلامية.

بناء على ذلك تسعى هذه المقالة إلى دراسة ظروف تعليم اللغة العربية في المدارس الايرانية و جامعاتها و ما يؤدي إلى حرمانها من منظار اللغوية و التعليمية اعتماداً على منهج وصفي - تحليلي ليقارن وضعها الحالي قياساً بالانجليزية التي اجتاحت العالم.

إن دراسة البنية النحوية في اللغات العربية و الإنجليزية و الفارسية بناء على أساليب علم اللغة التقابلي و نظرية آلر و ضياء حسيني المتعادلة تشير إلى أن البناء النحوي في العربية و هي من اللغات السامية يتمايز كثيراً عن اللغات الهندية الأوروبية الأخرى كالفارسية و الإنجليزية. وذلك مما يسبب صعوبات كثيرة لمتعلمي العربية. كما أن مؤشرات التعليم، المتعلم و الكتب، و الأدوات التعليمية، و المعلم و مناهج التعليم تكشف عن أن العربية و تعليمها في المدارس و الجامعات مازال بعيداً عن مسار التطورات العلمية التي تحدث في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

الكلمات الدليلية: اللغة العربية، اللغة الانجليزية، علم اللغة، تحديات التعليم.

* - تاريخ الوصول: ۱۳۹۳/۳/۲۵ تاريخ القبول: ۱۳۹۳/۰۸/۱۴

عنوان بريد الكاتب الإلكتروني: azkarimi@rocketmail.com