

کاربست شاهنامه در آموزش زبان فارسی بر پایه تلفیق نظریه هلیدی و پرستون*

شراره سادات سرسرابی^۱

دانشکده علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

نرگس ملکی نژاد^۲

گروه آرفا بین الملل، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

صدیقه سادات مقداری^۳

گروه زبانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده

آموزش زبان فارسی به دلیل آشنا شدن زبان آموزان با سبک زندگی و افکار مشاهیر بزرگ آن اهمیت دارد. آموزش بهینه بر پژوهش کاربردی استوار است. فردوسی خداوندگار سخن پارسی می باشد، پس می توان در آموزش زبان غیرفارسی زبانان از شاهنامه نیز بهره جست و التذاذهای ادبی اش را فهمید و فهماند. پژوهندگان در روشی توصیفی - تحلیلی کوشیده اند که با جستار در تناسب بین ابیات شاهنامه و فعل های کتاب های آموزش زبان فارسی نوین براساس نظریه نقش گرای هلیدی دریابند که در کدام سطوح از آموزش این مجموعه آموزشی، کاربرست شاهنامه کارآمد است؛ همچنین به طور تلفیقی کاربرد گفتمان های عاشقانه شاهنامه را در افزایش سطح یادگیری زبان دوم براساس نظریات پرستون نیز بررسی کرده اند؛ زیرا هر دو در افزایش علاقه مندی به درک مفاهیم زبانی و ارتباطی بین انسان ها در زبان آموزان مؤثرند. گفتمان های غنایی شاهنامه را به دلیل محظوظ شدن روح و جان زبان آموز از عاشقانه ها در این اثر حماسی برگزیده اند و بعد، آنها را در آموزش سطوح مختلف کتاب های یادشده، روشمند و علمی معرفی کرده اند. این پژوهش نشان می دهد که این گفتمان ها به دلیل انطباق فعل های به کار گرفته شده در بیت ها با فعل های انواع فرایندهای نظریه هلیدی در حوزه معانی می تواند در سطوح آغازین، میانی و پیشرفته یادگیری به کار گرفته شود و به علت دربرداشتن عناصر نظریه کنش متقابل زبانی پرستون در افزایش سطح یادگیری نیز کارآمد است.

واژه های کلیدی: آموزش زبان فارسی، کاربرست شاهنامه، پرستون، هلیدی.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۵ | تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۰ | پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۳۰

(نویسنده مسئول)

¹ Email: dr.sarsarabi@yahoo.com

² Email: ts.nm2012@yahoo.com

³ Email: s_meghdari@pnu.ac.ir



Persian Language International Teaching Studies
Vol. 10, Issue 19, 2024; pp (219-242)
DOI: 10.22034/MAZ.2025.10527



دوره ۱۰، شماره ۱۹، پاییز و زمستان ۱۴۰۳: صفحات (۲۱۹-۲۴۲)
نشریه علمی / مقاله پژوهشی

The Application of Shahnameh in teaching Persian language with the approach of Halliday and Preston*

Sharareh Sadat Sarsarab¹

Faculty of Humanities, Farhangian University, Tehran, Iran.

Narges Malekinezhad²

International Teaching Persian Department, Ferdowsi University, Mashhad, Iran.

Sedighe Sadat Meghdari³

Department of Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Abstract

Optimal education is based on applied research and applying scientific findings. Ferdowsi is the lord of Persian language, so it is possible to use Shahnameh in teaching Persian to non-Persian speakers. Researchers have tried to find out in which levels of education the use of the Shahnameh is effective by examining the compatibility between the verbs of the romantic verses of the Shahnameh and the verbs of the modern Persian language teaching books based on Halliday's role-oriented theory. The lyrical discourses of the Shahnameh have been chosen because of the joy of the soul and soul of the language learner from the romances in this epic work, and then they have been introduced methodically and scientifically in teaching different levels of the mentioned books. This research shows with an analytical method that these discourses can be used at the beginning, intermediate and advanced levels of learning due to the compatibility of the verbs used in the verses with the verbs of the various processes of Halliday's theory in the field of meanings, and due to removing the elements Preston's theory of linguistic interaction is also effective in increasing the level of learning and benefiting from literary pleasures.

Keywords: Teaching Persian language, literary criticism, Shahnameh, lyrical discourses, Haliday, Presto.

* Receive Date: 05 December 2024 | Revise Date: 29 January 2025 | Accept Date: 18 February 2025

¹ Email: dr.sarsarabi@yahoo.com (Corresponding author)

² Email: ts.nm2012@yahoo.com

³ Email: s_meghdari@pnu.ac.ir

۱. مقدمه

۱-۱. اهمیت و ضرورت پژوهش

روابط عمومی سازمان امور دانشجویان اعلام کرده است که ۴۳ مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارای مجوز و فعال هستند (به نقل از خبرگزاری ایلنا، ۱۴۰۲). آموزش کاوی زبان فارسی براساس منابع تدریس آنها می‌تواند در ایجاد هم‌افزایی علمی این مراکز و فروکاهش رقابتی شدنشان کارآمد باشد. اهمیت این دست پژوهش‌ها به این دلیل است که در انتقال تجربه‌های آموزشی اساتید به دیگران و چگونگی کاربردی کردن آثار مشاهیر ادبیات فارسی در آموزش زبان فارسی نمایان می‌سازد. نگرش‌های نوین در آموزش زبان و مهارت‌های آن، چالش‌ها و راهکارهای تازه نیز پدید می‌آورد. یکی از این رویکردها، توجه به کاربرست ادبیات در آموزش زبان است؛ بر مبنای این نظریه، زبان ادبی با توجه به ویژگی‌های خاص خود، اشتیاق یادگیری را در زبان‌آموزان می‌افزاید افزون بر در دسترس گذاشتن پیشینه فرهنگی زبان، مخاطب را با سطوح چندگانه معنایی آشنا می‌سازد؛ همچنین افزایش آگاهی زبانی و در نتیجه افزایش توانش زبانی در تعبیر و تفسیر پاره گفته‌ها را به دنبال دارد (لازار^۱، ۱۳۸۰).

این پژوهش براساس تلفیق کاربرست شاهنامه متناسب با منابع تدریس خاص مرکز آموزش بین‌المللی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده است. نگارندگان پیشنهاد می‌کنند که سایر مراکز آموزشی نیز با کاربرست آثار بزرگ تاریخ و فرهنگ و ادبیات زبان فارسی مانند *تاریخ بیهقی*، *منطق‌الطیر*، *بوستان*، *گلستان* و ... متناسب سطوح مختلف زبان‌آموزان به آموزه‌های انگیزشی از مسیر ادبیات فارسی برای آموزش زبان فارسی همت گمارند.

۲. بیان مسئله

در نیمه نخست سده بیستم، ادبیات یکی از عناصر پایه در روش دستور و ترجمه برای آموزش زبان به شمار می‌رفت. متون کلاسیک در زبان هدف به‌عنوان نمونه‌هایی از یک نوشتار خوب و نیز برای ارائه تصویری درست از قواعد دستوری به زبان‌آموزان به کار می‌رفت. با پیدایش

1. Lazar

روش‌های شنیداری-زبانی و در پی آن، شنیداری-دیداری در آموزش زبان، تمرکز از تسلط بر ساخت‌های دستوری و واژگانی بر مهارت‌های ارتباطی معطوف شد. با ظهور روش‌های ارتباطی در سه دهه نخست نیمه دوم قرن بیستم، ادبیات به دلیل پیچیدگی ساختاری و مطابقت نداشتن آن با قواعد دستور زبان گفتاری یا معیار، به‌طور کلی از برنامه درسی یادگیری زبان حذف شد.

پس از آن در اواسط دهه ۱۹۸۰، برای گسترش مهارت خواندن و راهبردهای مورد نیاز آن در زبان آموزان بزرگسال، لزوم به‌کارگیری ادبیات به‌عنوان بخشی از برنامه‌های زبان ارتباطی، به‌ویژه برای تجربه‌هایی که متون اطلاع‌رسان قادر به ارائه آن نیستند بیش‌ازپیش احساس و استفاده بیشتر از ادبیات به‌عنوان ابزاری برای یادگیری زبان مطرح شد (وکیلی فرد و راد، ۱۴۰۰)؛ همچنین از آغاز دهه هشتاد قرن بیستم میلادی و در پی انتقاد به جای خالی فرهنگ در روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان بر لزوم به‌کارگیری فرهنگ به‌عنوان پایه اساسی در آموزش زبان تأکید شد؛ زیرا منتقدان آگاهی از مفهوم‌های فرهنگی حاکم بر جامعه زبان مقصد را بسیار مهم ارزیابی کرده، تسلط بر یک زبان خارجی را امری به‌مراتب فراتر از ترکیب واژه‌ها، آواها و جمله‌ها قلمداد کردند (روچه^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از خدادیان، ۱۴۰۳).

یکی از نکته‌هایی که در راستای به‌کارگیری فرهنگ در آموزش زبان دوم یا خارجی مطرح می‌شود، گزینش منبع‌هایی است که مسائل فرهنگی جوامع را به‌خوبی بازتاب دهد و اینجاست که پای متن‌های ادبی به‌عنوان یکی از شایسته‌ترین نماینده‌های فرهنگ ملل به حوزه آموزش زبان باز می‌شود؛ زیرا این دسته از متن‌ها از ویژگی‌های فرهنگی منحصر به فردی برخوردارند که می‌توان به آنها اشاره کرد؛ از جمله:

یک. ادبیات هر کشور می‌تواند فرهنگ و تمدن آن کشور را در تقابل با سایر فرهنگ‌ها بازنمایی کند (نقوی و رادفر، ۲۰۱۲)؛ دو. فرهنگ مشتمل بر آثار فکری و هنری است که ادبیات از جمله مصداق‌های آن به‌شمار می‌آید (ویلیامز، ۱۹۸۳)؛ سه. ادبیات دریچه‌ای را رو به فرهنگ زبان مقصد گشوده، به زبان آموزان یاری می‌دهد تا مفهوم دیگری بودن را درک

1. Roche

کنند (یوزلوا و دیمترو^۱، ۲۰۱۵)؛ چهار. فراگیران با رویدادهای اجتماعی، سیاسی و تاریخی ویژه وابسته با اثر ادبی آشنا شده، از رفتار اعضای جامعه مقصد در شرایط خاص آگاهی می‌یابند (لازار، ۱۳۸۰)؛ پنج. برای آنکه ادبیات بخشی از فرهنگ مقصد به شمار می‌رود، آموزش عمومی فراگیران را نیز به همراه دارد (اور^۲، ۱۹۹۶)؛ شش. غنای فرهنگی از جمله دلایلی است که مدرس زبان را به بهره‌گیری از ادبیات مجاب می‌کند (کولی و اسلاتر^۳، ۱۹۹۰)؛ هفت. ادبیات به افزایش آگاهی فرهنگی و میان فرهنگی زبان‌آموزان می‌انجامد (خطیب و همکاران، ۲۰۱۱)؛ هشت. ادبیات به مثابه رسانه‌ای برای معرفی مفروضات فرهنگی عمل می‌کند (شازو^۴، ۲۰۱۴) و نه. نفوذ عمیق‌تر زبان‌آموزان در فرهنگ کشور زبان مقصد و بالا رفتن درک آنها از یک فرهنگ خارجی از بزرگ‌ترین برتری‌های مطالعه متون ادبی در فرایند زبان‌آموزی به شمار می‌آید (برومفیت و کارتر^۵، ۱۹۸۶؛ به نقل از خدادیان، ۱۴۰۳: ۱۸۴-۱۸۵).

از این رو با توجه به اهمیت کاربست متون ادبی در آموزش زبان دوم در این پژوهش با بررسی تناسب بین ابیات شاهنامه و فعل‌های کتاب‌های آموزش زبان فارسی نوین براساس نظریه نقش‌گرای هیلیدی در پی پاسخ به این پرسش اصلی هستیم که در کدام سطوح از آموزش این مجموعه آموزشی، کاربست شاهنامه می‌تواند کارآمد باشد.

برای دستیابی به پاسخ این پرسش، تمرکز و تحقیق در فعل‌های کتاب‌های آموزش زبان فارسی نوین با تألیف احسان قبول بود؛ زیرا فعل بیشترین بار معنایی را در جمله دارد. از جدول بن فعل‌ها در پایان کتاب‌های یادشده بهره جسته‌ایم و آنها را در سطوح مختلف با حوزه معنایی فعل‌ها در شش فرایند نظریه هیلیدی تطبیق داده و جداسازی کرده‌ایم که با تحلیل کیفی و کمی آنها امید است که این پژوهش جهت دانش‌افزایی استادان و تسلط آنها در به‌کارگیری ابیات شاهنامه در آموزش به زبان‌آموزان و بهینه‌سازی یادگیری زبان دوم با رویکرد تلفیقی زبان‌شناسی و ادبیات کلاسیک فارسی، مفید و سودمند باشد.

1. Gjuzeleva-Dimitrova
2. Ur
3. Collie & Slater
4. Shazu
5. Brumfit & Carter

۳. پیشینه پژوهش

در این بخش به بررسی برخی از پژوهش‌های مرتبط با کاربری متون ادبی، به‌ویژه شاهنامه در آموزش زبان فارسی اشاره می‌شود. یکی از مرتبط‌ترین پژوهش‌ها، مطالعه غضنفری مقدم و دیگران (۱۳۹۸) است که با بررسی دوگانه‌های واژگانی در شاهنامه فردوسی و کاربرد آن در آموزش زبان فارسی به این نتیجه رسیدند که آموزش زبان بر پایه دوگانه‌های واژگانی و به‌کارگیری آن در یادگیری واژه و درک مطلب نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد و تأکید می‌کند کاربری دوگانه‌های واژگانی در افزایش میزان یادگیری زبان آموز مؤثر است. دستاورد ایشان در حوزه آموزش زبان کمیاب و ارزشمند می‌باشد، اما دسته‌بندی برای سطوح زبان‌آموزان یا تناسب بین این واژه‌ها با آن سطوح و چگونگی‌اش ذکر نشده است.

پژوهش و کیلی‌فرد و راد (۱۴۰۰) نیز تحقیق ارزشمند دیگری است که با توجه به اهمیت بهره‌گیری از متون ادبی در کلاس‌های فارسی‌آموزان غیرایرانی به بررسی نگرش مدرّسان درباره به‌کارگیری متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌پردازد. برای این کار از پرسشنامه‌ای دربردارنده ۲۳ سؤال استفاده می‌کند. شرکت‌کنندگان در این نظرسنجی ۲۶ نفر از مدرّسان مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بودند. نتایج به‌دست آمده از بررسی پرسشنامه‌ها گویای آن بود که درمجموع از نظر مدرّسان، استفاده از متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارای نقش مثبت و معنادار است. از یافته‌ها چنین برمی‌آید که واژه‌ها و نمادهای به‌کاررفته در متون ادبی برای فارسی‌آموزان دشوار است و برای یادگیری مهارت‌های زبانی ازجمله گفتاری، نوشتاری و شنیداری ناکارآمد هستند، اما مهارت خوانش و گنجینه واژگانی را بهبود می‌بخشند که به شناخت هنجارهای فرهنگی، آداب و رسوم کشور ما می‌انجامد. این مدرّسان داستان‌گویی را مهم‌تر و مفیدتر دانسته‌اند.

خدادادیان (۱۴۰۳) نیز به شیوه‌ای پیمایشی به تعیین میزان و درج اهمیت شاخص‌های مؤلفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

به وسیله متون ادبی در دو سطح میانی و پیشرفته پرداخته است؛ بدین منظور نخست پرسشنامه‌ای محقق ساخته دربردارنده نُه گویه از مصداق‌های ادبی مشتمل بر ویژگی فرهنگی تهیه شد و غیرتصادفی دسترس پذیر و هدف دار در اختیار ۹۴ مدرس ایرانی با سابقه تدریس در حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی زبانان قرار گرفت. تحلیل آماری داده‌ها نشان داد که جمعیت نمونه در اهمیت ورزی به گویه‌ها بیشتر به معیارهایی همچون تناسب متن‌های انتخابی با اهداف عمومی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، نبود بازنمایی چندصدایی فرهنگی، نداشتن بافت-وابستگی یا وابستگی به زمینه‌های اجتماعی، اندیشگانی، فلسفی، عرفانی، کلامی تعلق بیشتر به مصداق‌های فرهنگ عمومی در برابر آنچه فرهنگ فاخر خوانده می‌شود، قابلیت انطباق گویه‌ها با سطح مهارت زبانی فارسی آموزان، روش‌ها، رویکردها و راهبردهای آموزش مهارت‌های زبانی و جهان‌شمول بودن، قابلیت همه‌فهمی و فعال‌سازی دانش پیشین فارسی آموزان نظر داشته‌اند.

نوروزی (۱۴۰۱) با توجه به اینکه پایه ابتدائی به سبب نخستین مقطع در امر آموزش مهارت‌های اساسی زبان‌آموزی از جمله خواندن و نوشتن از اهمیت و حساسیت بسیاری برخوردار است و نقش مهمی را یادگیری، درک مطلب، شناخت و اندیشه در دانش آموزان ایجاد می‌کند؛ از این رو کوشیده است به تأثیر یادگیری شاهنامه فردوسی بر آموزه‌های ایرانی - اسلامی دانش آموزان ابتدائی بپردازد.

۴. مبانی نظری پژوهش

مایکل هلیدی^۱، نماینده شاخص نظریه نقش گرامر مبتنی بر تبیین زبان به مانند پدیده‌ای بینافردی و اجتماعی است. نظریه زبان‌شناسی سیستمی-نقش گرا^۲ در مقابل «زبان‌شناسی زایشی»^۳ در نیمه دوم قرن بیستم بالیدن گرفت؛ با نگرشی که بر تبیین صورت زبان، بسان پدیده‌ای درون فردی و ذهنی معتقد بود هلیدی از پژوهشگران مکتب زبان‌شناسی انگلستان، اذعان داشت که

1. M.A.K. Halliday

2. Systematic- Functional

3. generative linguistics

نقش‌های اجتماعی زبان موجب پدید آمدن شکل دستور زبان می‌شود. در نظر او زبان، نظامی از معناهاست و معناست که اساس تعامل اجتماعی قرار می‌گیرد» (صالحی، ۱۳۸۶: ۳۵). درحقیقت در این رویکرد معانی در قالب عبارت‌پردازی رمزگذاری می‌شوند. بند که واحد اولیه مطالعه در دستور نقش‌گراست، دارای سه بُعد جداگانه و درعین‌حال مرتبط است که فرانش نامیده می‌شوند. نقش‌های اصلی زبان در ارتباط با محیط اجتماعی و روان‌شناختی پیرامون، بازنمایی درک پیرامون و تعامل با افراد می‌باشند. بازنمایی درک و تجربه ما از هستی به فرانش تجربی اختصاص دارد. بازنمایی تعامل با مشارکان در یک ارتباط زبانی، ذیل فرانش بینافردی بررسی می‌شود؛ همچنین برقراری و تثبیت روابط اجتماعی به این فرانش مربوط می‌شود (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۲۹). ارتباط دو فرانش یادشده و بازنمایی شیوه سازماندهی خود زبان بر عهده فرانش متنی است؛ به عبارت دیگر این فرانش بین آنچه گفته یا نوشته می‌شود و جهان واقعی از یک‌سو و ساخت‌های دیگر زبانی از سوی دیگر ارتباط برقرار می‌کند (بلور و بلور^۱، ۱۹۹۷: ۷). رویکرد هلیدی بر این واقعیت تکیه دارد که می‌توان از بین ساختارهای متجانس و غیرمتجانس انتخاب کرد و در واقع استعاره دستوری به‌عنوان تحقق غیرمتجانس از پیکربندی معنایی خاصی در دستور زبان واژگانی است (هلیدی، ۱۹۸۵: ۳۲۱). «کارکرد متنی زبان، یعنی زبان میان خود و بافتی که در آن جاری است پل می‌زند تا به تناسب آن بافت نقش‌آفرینی کند. این فرانش، خواننده را قادر می‌سازد تا متن را از مجموعه‌ای جملات تصادفی و نامربوط بازشناسد» (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶: ۲۸۲۷).

در دستور نقش‌گرا، بند به‌عنوان واحدی ساختاری برای نمایاندن نقش تجربی بررسی می‌شود. با استفاده از واژه‌ها و اصطلاحات نقشی می‌توان گفت که محتوای هر بند براساس فرایندهایی است که این فرایندها شرکت‌کنندگانی را در موقعیت‌های خاص می‌طلبند؛ بنابراین نظام گذرایی شامل سه مقوله معنایی است: ۱. فرایند^۲؛ ۲. شرکت‌کننده^۳ و ۳. عنصر موقعیتی^۴. مقوله فرایند که از سوی گروه فعلی در بند بیان می‌شود از نظر فرانش تجربی هسته

1. Boolr, T & M. Boolr

2. Process

3. Participant

4. Circumstantial element

مرکزی پیام را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین سه مفهوم فرایند، شرکت‌کننده و موقعیت، مقولات معنایی هستند و به‌طور کلی بیان‌کننده این واقعیت‌اند که پدیده‌های جهان خارج چگونه به‌صورت ساخت‌های زبانی عینیت می‌یابند. فرایندها به شش دسته تقسیم می‌شوند که شامل سه فرایند اصلی و سه فرایند فرعی هستند. معیار تشخیص فرایندها از یکدیگر، حس مشترک و مشخصه دستوری است؛ با حس مشترک رویدادها را تشخیص می‌دهیم و دستور نیز تأییدی برای حس مشترک و تعیین مقوله دستوری است (تامپسون^۱، ۲۰۰۴: ۸۹). جدول ۱ (برگرفته از سلطانی، ۱۳۹۷: ۱۲۴)، به‌طور کلی انواع فرایندها را شرح می‌دهد.

جدول ۱: انواع فرایندها در نظریه نظام‌مند نقشی‌هلبیدی

انواع فرایند	حوزه معنایی	شرکت‌کننده
مادی: عمل رویداد	انجام دادن روی دادن	کنشگر، هدف
رفتاری	رفتار کردن	رفتارگر
ذهنی: دریافت احساس شناخت	دیدن حس کردن فکر کردن	حسگر، پدیده گوبنده، مقصد
گفتاری	گفتن:	
ربطی: اسناد شناسایی	بودن نسبت دادن شناسایی کردن	نمونه، ارزش حامل، مسند، شناخته شناسنده
وجودی	وجود داشتن	موجود

در این پژوهش از تحلیل شرکت‌کنندگان صرف‌نظر شده و فقط انواع فرایندها براساس حوزه معنایی بررسی شده است.

1. Thompson

در اینجا به شرح مختصر نظریات پرستون می‌پردازیم: پرستون^۱ (۱۹۸۹) در کتاب *یادگیری زبان از دیدگاه زبان‌شناسی/اجتماعی* به ویژگی‌های عینی و واقعی زبان اشاره کرد. وی عوامل مؤثر در افزایش یادگیری زبان دوم در بافت گفتار را معرفی می‌کند. از نظر وی، عناصر کنش متقابل شامل روابط بین افراد است و از صرف هویت و وابستگی‌های گوینده و مخاطب فراتر رفته و در زمان و مکان اتفاق می‌افتد. کنش متقابل زبانی دارای محتوایی است که از محتوای زبان محض و معنای وابسته به ساختار فراتر می‌رود و منظور و مقصودی را می‌رساند و نتیجه بارز کنش اجتماعی است. عناصر کنش متقابل زبانی مجموعه‌ای را شامل می‌شوند که همراه ساختار زبانی نقش تعیین‌کننده در ارتباط زبانی دارند و عبارت‌اند از:

یک. محیط زبانی

الف) زمان: خود تعیین‌کننده نوع انتخاب از یک مجموعه امکانات رفتار زبانی است.
ب) مکان: شاید مکان بیش از زمان قدرت تعیین‌کنندگی زبانی داشته باشد؛ مفاهیمی مانند فاصله، اطراف، مرز، منطقه و مانند اینها در جزئیات و شکل تصویری مفاهیم در فرهنگ‌های مختلف متفاوت‌اند.

ج) طول گفتار: وقتی نوبت سخن گفتن در یک جمع به یک شخص می‌رسد، او تا چه مدتی باید سخن گوید؟ چگونه گفتار باید قطع و دوباره آغاز شود؟ در یک کنش متقابل زبانی طول گفتار هر یک از طرفین یکی دیگر از تابع‌های فرهنگی است.

د) اندازه: هرگاه تعداد زیادی سخنگو در یکجا جمع می‌شوند، به‌طور طبیعی باید قاعده‌ای بر گفتار آنها با یکدیگر وجود داشته باشد که با قاعده حاکم بر گفتار دو یا سه نفر باهم تفاوت دارد.

دو. محتوا

به‌عنوان بعد شناختی تأثیر محیط در قالب زیر بررسی می‌شود:

الف) موقعیت: موقعیت‌ها فهرست بازی از انواع حوادث محدودند که در یک فرهنگ اتفاق می‌افتد. موقعیت‌ها می‌توانند با نوع گفتار منطبق شوند.

ب) موضوع: یکی از پیچیده‌ترین و ساده‌ترین متغیرهاست. اهمیت زبان‌شناسی اجتماعی آن در حوزه تحلیل گفتمان و ارتباط زبانی قرار می‌گیرد و بااهمیت‌ترین عنصر سازمان آن است.

ج) نوع کلام: فهرستی از انواع کلام در هر فرهنگی وجود دارد که با مجموعه‌ای از رفتارها که متناسب با آنهاست همراه می‌شود، مانند گفتار دوستانه، سخنرانی، داستان کوتاه، داستان بلند و....

سه. روابط اجتماعی

رابطه میان شرکت‌کنندگان در یک گفتمان از سه راه است:

الف) همبستگی: رابطه همبستگی و قدرت می‌تواند میان سخنگو و مخاطب در همه جوامع تعیین‌کنندگی زبانی داشته باشد؛ اینکه سخنگو در مرتبه‌ای پایین‌تر، بالاتر و یا برابر مخاطب باشد، انتخاب زبانی او را تعیین می‌کند. چنین روابطی تحت‌تأثیر همبستگی، یعنی درجه نزدیکی میان سخنگو و مخاطب است. زبان فارسی در این زمینه شاید گسترده‌ترین انتخاب‌های زبانی را به‌دست می‌دهد و به‌عنوان یک عامل عمده در یادگیری زبان دوم، همبستگی در هر دو سطح اجتماعی و فردی مؤثر است؛ زیرا زبان‌آموز به‌ناچار باید روابط همبستگی در زبان دوم را فراگیرد. عدم تشخیص این روابط و در نتیجه ناتوانی در انتخاب زبانی متناسب، زبان‌آموز زبان دوم را دچار مشکل خواهد کرد.

ب) شبکه اجتماعی: تعداد و نوع ارتباطاتی که یک فرد با دیگران دارد، شبکه ارتباطاتی او را شکل می‌دهد. گروه‌های دارای چنین افرادی که باهم در ارتباط هستند شبکه اجتماعی را می‌سازند.

ج) قدرت: در انتخاب الگوی زبانی تردیدناپذیر است.

چهار. نقش

اینکه شخص با گفتاری که تولید می‌کند دنبال چه منظوری است، در تحلیل گونه‌های زبانی بسیار مهم است. تفاوت‌های موجود در یک کنش عطفی و یا یک کنش تأثیری، راه‌های متفاوت رمزی کردن پیامی که شخص قصد فرستادن آن را دارد و امکان استفاده‌های متفاوت از صورت‌های زبانی مقوله‌ای بسیار بااهمیت در یادگیری زبان دوم است.

الف) منظور: استفاده از نیروی کنش عطفی مستقیم‌ترین راه برای فرستادن پیام است، یعنی جمله‌ای که عناصر سازنده آن در مجموع مفهوم را برسانند.

ب) نتیجه و هدف: درواقع نتیجه توافق نهایی و پذیرفته‌شده طرفین در یک کنش متقابل زبانی است. نتیجه می‌تواند با هدف اولیه طرفین مغایرت داشته باشد و نوعی به توافق رسیدن گروهی در درک یک پیام زبانی است؛ درحالی که هدف برداشت فرد از پیام است. چنین وضعیتی که در آن گیرنده پیام نوعی درک نزدیک به هدف واقعی فرستنده پیام داشته و فرستنده آن را به‌عنوان نزدیک‌ترین درک به هدف خود بباید و آن پیام را از جانب گیرنده درک‌شده بداند، مقوله مهم دیگری در یادگیری زبان دوم است.

پنج. لحن

لحن یا حالت یک کنش متقابل زبانی یکی از پیچیده‌ترین عناصر زبانی برای طبقه‌بندی است.

الف) سبک: امروزه زبان‌شناسان و حتی غیرزبان‌شناسان معتقدند که حتی یک سخنگوی یک‌زبانه از بیش از یک گونه زبانی استفاده می‌کند. این گونه‌های زبانی سبک‌های زبانی او را تشکیل می‌دهند، مثل سبک رسمی یا خودمانی.

ب) حالت: حالت‌های احساسی که شاید در رساندن یک پیام وجود داشته باشد و تأثیرات آن حالت‌ها از دیگر مقولات زبان‌شناسی اجتماعی است.

شش. شرکت در محاوره

شرکت‌کنندگان در محاوره شامل فرستنده پیام، گیرنده پیام و گاهی شنونده غیرمخاطب، بسته به اینکه نسبت به یکدیگر دارای چگونه روابطی باشند، انتخاب‌های زبانی متنوعی را در فرهنگ‌های مختلف موجب می‌شوند؛ چنین ویژگی اجتماعی زبان به‌ناچار باید در یادگیری زبان دوم ملحوظ شود. در ادامه با توجه به این مبانی نظری به تحلیل داده‌های پژوهش می‌پردازیم.

۴. ارائه و واکاوی داده‌ها

در این بخش با تمرکز بر فعل‌های کتاب‌های آموزش زبان فارسی نوین تألیف احسان قبول

(۱۳۹۲، ۱۳۹۴، ۱۳۹۶ و ۱۳۹۷) و با استفاده از جدول بن فعل‌ها در پایان کتاب‌های یادشده، این افعال را در سطوح مختلف با حوزه معنایی فعل‌ها در شش فرایند نظریه هلیدی تطبیق داده و جداسازی کرده‌ایم، سپس تحلیل کمی و کیفی آنها به شرح زیر صورت گرفته است.

۴-۱. جداسازی ابیات شاهنامه براساس فرایندها در گفتمان‌های غنائی
از شاهنامه ۹۵۰ بیت از گفتمان‌های غنائی انتخاب شد که از نظر فرایندها براساس نظریه هلیدی، جداسازی شدند؛ یعنی ابیاتی که درباره عشق بودند و با توجه به فعل به کاررفته نوع فرایند در چارچوب نظریه هلیدی و متیسن (۲۰۰۴) مشخص شد.

جدول ۲: فراوانی و درصد فرایندها در کتاب شاهنامه

کتاب شاهنامه	مادی	رفتاری	گفتاری	ذهنی	ربطی	وجودی	کل
فراوانی	۵۳	۲۷۷	۱۹۳	۲۱۴	۱۷۴	۳۹	۹۵۰ بیت
درصد	۵/۶%	۲۹/۲%	۲۰/۳%	۲۲/۵%	۱۸/۳%	۴/۱%	۱۰۰/۰%

۴-۲. جداسازی فعل‌های کتاب آموزش زبان فارسی نوین براساس فرایندها
براساس نظریه هلیدی بار معنایی جمله بر روی فعل آن است، پس فرایندها بنابر بار معنایی فعل‌ها در کتاب‌های آموزشی نیز جداپذیرند.

۴-۲-۱. کتاب جلد یک آموزش زبان فارسی نوین
این فعل‌ها برگرفته از صفحات ۱۳۵-۱۵۰ این کتاب است که به‌طور تصادفی انتخاب شده‌اند تا نتایج تعمیم‌پذیر باشد. صورت مصدری این فعل‌ها در فرایندهای زیر گروه‌بندی می‌شوند:
فرایند مادی: افتادن، باریدن، خوابیدن، گردش کردن، نوشتن، نوشیدن.
فرایند ذهنی: دیدن، شنیدن، فهمیدن.

فرایند رابطه‌ای: مباش یا نباش، هست یا است و مشتقات آنها مانند بود، نبود، باشد و...
فرایند رفتاری: آوردن، ایستادن، پوشیدن، خواهش کردن، خوردن، رفتن، آمدن. دویدن، دادن، گذاشتن، ورزش کردن، نشستن.

فرایند بیانی: تکرار کردن، خواندن، گفتن.

فرایند وجودی: ماندن.

جدول ۳: فراوانی و درصد فرایندها در کتاب جلد یک آموزش زبان فارسی نوین

فرایند مادی	فرایند ذهنی	فرایند رابطه‌ای	فرایند رفتاری	فرایند بیانی	فرایند وجودی
۲۷ فعل	۳ فعل	۲ فعل	۱۲ فعل	۳ فعل	۱ فعل
درصد فرایندها	۲۲٪	۱۱٪/۵	۷٪	۴۴٪	۱۱٪/۵
	۴٪				

فرایند رفتاری پربسامدترین فرایند در جلد یک کتاب می‌باشد و ابیات زیر متناسب با این فرایندها در گفتمان‌های غنائی شاهنامه است.

فرایند مادی: بر آن نامه سام پاسخ نوشت، شگفتی سخن‌های فرّخ نوشت (فردوسی، ۱۳۹۸: ۹۴).

فرایند ذهنی: کتایون چنان دید یک‌شب به خواب که روشن شدی کشور از آفتاب (همان: ۶۳۲).

فرایند رابطه‌ای: یکی بود مهتر کتایون به نام خردمند و روشن دل و شاد کام (همان).

فرایند رفتاری: پرفتند ز ایوان قیصر به درد کتایون و گشتاسب با باد سرد (همان: ۶۳۳).

فرایند بیانی: چنین گفت با دختر سرفراز که‌ای پروریده به نام و به ناز (همان).

فرایند وجودی: همان پور فرخنده زال سوار کز او ماند اندر جهان یادگار (همان: ۹۴).

۴-۲-۲. کتاب جلد دو آموزش زبان فارسی نوین

این فعل‌ها برگرفته از صفحات ۱۴۱-۱۵۹ این کتاب است. این افعال در فرایندهای زیر گروه‌بندی می‌شوند:

فرایند مادی: افتادن، باریدن، خوابیدن، نوشتن، نوشیدن، رسیدن، دمیدن، آفریدن، فرستادن،

کاشتن، سوختن، فروختن، شکستن، دنبال کردن، شکست خوردن، جنگیدن.

فرایند ذهنی: دیدن، شنیدن، فهمیدن، بوییدن، ترسیدن، دانستن، دوست داشتن، میل داشتن.

فرایند رابطه‌ای: شدن، بودن.

فرایند رفتاری: آوردن، ایستادن، پریدن، خواهش کردن، خوردن، خریدن، بردن، دویدن، دادن، گذاشتن، ورزش کردن، نشستن، خندیدن، ساختن، پختن، انداختن، آمدن، رفتن، گرفتن، شستن، اتو کردن، خارج کردن، درست کردن، مسواک زدن.

فرایند بیانی: تکرار کردن، خواندن، گفتن، پرسیدن، خواستن، قابل نداشتن.

فرایند وجودی: ماندن، داشتن.

جدول ۴: فراوانی و درصد فرایندها در کتاب جلد دو آموزش زبان فارسی نوین

فرایند مادی	فرایند ذهنی	فرایند رابطه‌ای	فرایند رفتاری	فرایند بیانی	فرایند وجودی
۱۶	۸	۲	۲۴	۶	۲
۳۰٪	۱۴٪	۳/۵٪	۳۹٪	۱۰٪	۳٪/۵
درصد فرایندها					

در جلد دوم کتاب‌های آموزشی یادشده نیز پربسامدترین مصدر فعل‌ها در فرایند رفتاری و با شاهنامه متناسب می‌باشد و نمونه اییات زیر از شاهنامه به تناسب افعال جلد دو چنین است:

فرایند مادی: رسید و بدانستم از کام او همان خواهش و رای و آرام او (فردوسی، ۱۳۹۸: ۹۴).

فرایند رفتاری: برون رفت با فرخی زال زر زگردان لشکر برآورده سر (همان)

فرایند ذهنی: نبیند چو تو نیز گردان سپهر به رزم و به بزم و به رأی و به چهر (همان)

فرایند بیانی: بدو گفت رودابه‌ای شاه‌زن سزای ستایش به هر انجمن (همان)

فرایند رابطه‌ای: چنان شاد شد شاه کابلستان ز پیوند خورشید زابلستان (همان)

فرایند وجودی: کتایون بی‌اندازه پیرایه داشت زیاقوت و هر گوهری مایه داشت (همان: ۶۳۳).

۴-۲-۳. کتاب جلد سه آموزش زبان فارسی نوین

این فعل‌ها برگرفته از صفحات ۱۱۰-۱۳۱ این کتاب است.

فرایند مادی: افتادن، باریدن، خوابیدن، نوشتن، رسیدن، دمیدن، آفریدن، فرستادن، کاشتن، سوختن، فروختن، شکستن، دنبال کردن، شکست خوردن، جنگیدن، پرستیدن، تابیدن، دزدیدن، دمیدن، زاییدن، رساندن، کردن، مردن، باختن، دوختن، آشکار شدن، از دنیا رفتن، اصلاح کردن، انجام دادن، تشریف آوردن، سیگار کشیدن، شرکت کردن، گل زدن، ثبت‌نام کردن، یاددادن.

فرایند ذهنی: دیدن، شنیدن، فهمیدن، بوییدن، ترسیدن، دانستن، دوست داشتن، میل داشتن، پسندیدن، گذاشتن (عفو)، شناختن، پذیرفتن، به یاد آوردن، پیچیدن (صدا)، تصمیم گرفتن، تکان خوردن، خجالت کشیدن، خسته بودن، شکست خوردن، علاقه داشتن، کشف کردن، گوش دادن. فرایند رابطه‌ای: شدن، بودن، مجبور شدن.

فرایند رفتاری: آوردن، ایستادن، پریدن، خواهش کردن، خوردن، خریدن، بردن، دویدن، دادن، گذاشتن، ورزش کردن، نشستن، خندیدن، ساختن، پختن، انداختن، گرفتن، شستن، بریدن، بوسیدن، چرخیدن، کشیدن، مالیدن، برداشتن، نشستن، جستن، بیرون انداختن، پیاده شدن، دفن کردن، زندانی کردن، سپری کردن، سوار کردن، رفتن، آمدن، برگشتن، ادامه دادن، نوشیدن. فرایند بیانی: تکرار کردن، خواندن، گفتن، پرسیدن، خواستن، فرمودن، گزارش کردن، معذرت‌خواهی کردن.

فرایند وجودی: ماندن، داشتن، توانستن، درگذشتن، سر زدن (طلوع)، کسب کردن.

جدول ۵: فراوانی و درصد فرایندها در کتاب سه آموزش زبان فارسی نوین

فرایند مادی	فرایند ذهنی	فرایند ربطی	فرایند رفتاری	فرایند بیانی	فرایند وجودی
۳۵	۲۲	۳	۳۷	۸	۶
۳۲٪	۲۰٪	۳٪	۳۳٪	۷٪	۵٪
درصد فرایندها					

در این کتاب آموزشی نیز که در سطح میانی است، فرایند رفتاری پربسامدترین فرایند می‌باشد که با فرایندهای گفتمان‌های غنائی شاهنامه همخوانی دارد.

نمونه ابیات متناسب جلد سوم در شاهنامه عبارت‌اند از:

فرایند مادی: زن پاک‌تن خوب فرزند زاد ز ساسان پرمایه بهمن‌نژاد (فردوسی، ۱۳۹۸: ۷۸۰).
فرایند رفتاری: به دو روز و دو شب بسان پلنگ ز ایران به مرزی دگر شد ز ننگ (شد به معنای رفتن است) (همان).

فرایند ذهنی: پدر در پذیرفتش از نیکوی بر آن دین که خوانی همی پهلوی (همان: ۷۹۹).
فرایند بیانی: چنین گفت کاین پاک‌تن چهرزاد به گیتی فراوان نبوده‌ست شاد (همان).
فرایند رابطه‌ای: چو شش ماه شد پُر ز تیمار شد چو بهمن چنان دید بیمار شد (همان).
فرایند وجودی: دگر دختری داشت نامش همای هنرمند و بادانش و نیک‌رأی (همان).

۴-۲-۴. کتاب جلد چهار آموزش زبان فارسی نوین

این فعل‌ها برگرفته از صفحات ۱۰۲-۱۲۰ این کتاب است.

فرایند مادی: باریدن، بخشیدن، پرستیدن، پرسیدن، تابیدن، جنگیدن، رسیدن، چرخیدن، دزدیدن، دمیدن، چسبیدن، زاییدن، پژمردن، آفریدن، رساندن، کردن، مردن، افتادن، فرستادن، آموختن، کاشتن، نوشتن، پختن، دوختن، ساختن، سوختن، فروختن، گرفتن، شستن، شکستن، افزودن، کاستن، بستن، به دربردن، برگزار کردن، سپردن، پشت خط بودن، خط‌کشی کردن، روزه گرفتن، صف کشیدن، غرق شدن، قدم کسی روی چشم بودن، گرفتار شدن، محقق شدن، مرخص شدن، نمازخواندن، نمایش دادن، نمودن، واکسن زدن.
فرایند ذهنی: بوییدن، پسندیدن، ترسیدن، فهمیدن، دیدن، شنیدن، گذشتن (عفو)، پذیرفتن، دانستن، افتخار کردن، بخشیدن (عفو)، به گوش رسیدن، خجالت کشیدن، شناختن.
فرایند رابطه‌ای: بودن، شدن، است.

فرایند رفتاری: بریدن، بوسیدن، پریدن، خریدن، خندیدن، خوابیدن، دویدن، چیدن، کشیدن، پوشاندن، چسباندن، کندن، مالیدن، نوشیدن، آوردن، بردن، آمدن، دادن، ایستادن، برداشتن، گذاشتن، برگشتن، رفتن، نشستن، بررسی کردن، پهلوی زدن، خم شدن.
فرایند بیانی: طلبیدن، شمردن، خواندن، فرمودن، گفتن، خواستن، اعلام کردن، خواهش کردن، دستور دادن، عرض کردن، مطرح کردن، ناگفته نماندن، وعده دادن.

فرایند وجودی: لرزیدن، ماندن، وجود داشتن (بودن در معنای وجود داشتن)، باختن، توانستن.

جدول ۶: فراوانی و درصد فرایندها در کتاب جلد چهار آموزش زبان فارسی نوین

فرایند مادی	فرایند ذهنی	فرایند رابطه‌ای	فرایند رفتاری	فرایند بیانی	فرایند وجودی
۴۹	۱۴	۳	۲۷	۱۳	۵
درصد فرایندها	۴۴٪	۱۳٪	۳٪	۲۴٪	۱۲٪
۱۱۱ فعل					۴٪

این کتاب آموزشی در سطح میانی است و فرایند رفتاری پس از فرایند مادی پربسامدترین فرایند می‌باشد که با فرایند رفتاری به‌عنوان پربسامدترین فرایند گفتمان‌های غنائی شاهنامه همخوانی ندارد، اما به دلیل اینکه گفتمان‌ها بافت دارند و بافت آنها با نظریات دیگر زبان‌شناسان برای افزایش سطح یادگیری تطابق دارد و می‌تواند در آموزش به کار رود.

نمونه ابیات متناسب جلد چهارم در شاهنامه عبارت‌اند از:

فرایند مادی: جهان‌دیده بیدار بابک بُمرد سرای کهن دیگری را سپرد (فردوسی، ۱۳۹۸: ۸۶۶).

فرایند رفتاری: کنیزک در گنج‌ها باز کرد ز هر گوهری جستن آغاز کرد (همان: ۸۶۷).

فرایند ذهنی: سخن چون ز گلنار ز آن سان شنید شکیبایی و خامُشی برگزید (همان).

فرایند بیانی: چنین گفت با ماهروی اردشیر که فردا بیاید شدن ناگزیر (همان).

فرایند رابطه‌ای: که گلنار بود نام آن ماهروی نگاری پر از گوهر و رنگ و بوی (همان: ۸۶۶).

فرایند وجودی: یکی کاخ بود اردوان را بلند به کاخ اندرون بنده‌ای ارجمند (بود به معنای وجود داشتن است) (همان).

۵-۲-۴. کتاب جلد پنج آموزش زبان فارسی نوین

این فعل‌ها برگرفته از صفحات ۱۰۶-۱۱۴ این کتاب است.

فرایند مادی: باریدن، جنگیدن، چرخیدن، پرستیدن، دزدیدن، دمیدن، رسیدن، زاییدن، پژمردن، نگاریدن، گزیدن، نامیدن، گزیدن، آفریدن، رساندن، مردن، افتادن، آموختن، کاشتن، نوشتن، باختن، ساختن، شکستن، شوراندن، گزاردن، نگاشتن، برانگیختن، آلودن، یافتن، گسستن.

فرایند ذهنی: اندیشیدن، بخشیدن (عفو)، چشیدن، پسندیدن، فهمیدن، بوییدن، نوشیدن، دیدن، شنیدن، گذشتن (عفو)، شناختن، پذیرفتن، دانستن، پنداشتن، فریفتن، نگریستن.

فرایند رابطه‌ای: آمرزیدن، گردیدن، شدن، بودن.

فرایند رفتاری: پریدن، بوسیدن، خریدن، خندیدن، خوابیدن، پاییدن، پرهیزیدن، پریدن، دویدن، چسبیدن، چیدن، کشیدن، پوشاندن، چسباندن، کندن، کوبیدن، گراییدن، گرویدن، ترسیدن، ترساندن، پوشاندن، مالیدن، آوردن، بردن، آمدن، دادن، ایستادن، فرستادن، برداشتن، گذاشتن، برگشتن، پختن، فروختن، دوختن، سوختن، رفتن، گرفتن، شستن، نشستن، افزودن، کاستن، بستن، پرداختن، نواختن، نهادن، سپردن، آمیختن، پیمودن، گشودن، تافتن، شتافتن، خفتن، برخاستن، پیوستن. فرایند بیانی: پرسیدن، طلبیدن، شمردن، خواندن، فرمودن، گفتن، خواستن، سرودن.

فرایند وجودی: تابیدن (خورشید)، لرزیدن، ماندن، توانستن، گذراندن.

جدول ۷: درصد فراوانی فرایندها در کتاب پنجم آموزش زبان فارسی نوین

فرایند	فرایند	فرایند	فرایند	فرایند	فرایند
مادی	ذهنی	رابطه‌ای	رفتاری	بیانی	وجودی
۱۱۷ فعل	۳۰	۱۶	۴	۵۴	۸
درصد	۲۶٪	۱۴٪	۳٪	۴۶٪	۷٪
فرایندها	۴٪				

در این کتاب نیز که در سطح پیشرفته است، فرایند رفتاری پربسامدترین فرایند می‌باشد که با پربسامدترین فرایند در گفتمان‌های غنائی شاهنامه همخوانی دارد.

نمونه ابیات متناسب جلد پنجم در شاهنامه عبارت‌اند از:

فرایند مادی: به پیوستگی بر گوا ساختند چو زین عهد و پیمان پرداختند (فردوسی، ۱۳۹۸: ۲۴۵).

فرایند رفتاری: پیامد فرنگیس چون ماه نو به نزدیک آن تاجور شاه نو (همان)

فرایند ذهنی: ندانم به توران گراید به مهر و گر سوی ایران کند پاک چهر (همان: ۲۴۴).

فرایند گفتاری: بدو گفت پیران که ای شهریار دلت را بدین کار غمگین مدار (همان)

فرایند ربطی: پس پرده تو یکی دختر است که ایوان و تخت مرا درخور است (همان)
فرایند وجودی: یکی تخت زرین و کرسی چهار سه نعلین زرین زبرجدنگار (فعل محذوف است) (همان: ۲۴۵).

۴-۳. معرفی چند درسنامه التذاهای ادبی شاهنامه با رویکرد گفتمان‌های غنائی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی نوین

دوره آغازین آموزش زبان فارسی نوین شامل جلد یک و دو، دوره میانی شامل جلد سه و چهار و دوره پیشرفته شامل جلد پنج است. از بین پنج کتاب، تنها جلد چهار از نظر پربسامدترین فرایند با گفتمان‌های غنائی همخوانی ندارد که به دلیل پیروی کتاب جلد سوم به عنوان کتاب سطح میانی دیگر این استثناء قابل چشم‌پوشی است.

پیشنهاد می‌شود که شعرهای گنجانده‌شده در محتوای درسی این کتاب‌ها، می‌تواند با بخشی از اشعار گفتمان‌های غنائی شاهنامه جایگزین شوند یا این گفتمان‌ها به صورت کارگاه‌های التذاهای ادبی زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان در کنار کلاس‌های آموزش زبان فارسی در همه سطوح برگزار شود.

در پایان، نمونه درسنامه گفتمان غنائی شاهنامه متناسب با سطوح مختلف آموزش زبان فارسی ارائه می‌شود؛ از جمله:

الف) بخشی از گفتگوی بین رستم و ته‌مینه که با توجه به افعال و فرایندهای به کاررفته در این ادبیات متناسب دوره آغازین است.

پرسید زو گفت نام تو چیست چه جویی شب تیره کام تو چیست
چنین داد پاسخ که ته‌مینه‌ام تو گویی که از غم به دونیمه‌ام
به گیتی ز خوبان مرا جفت نیست چو من زیر چرخ کبود اندکی است
کس از پرده بیرون ندیدی مرا نه هرگز کس آوا شنیدی مرا
...

چو رستم بر آن‌سان پری‌چهره دید ز هر دانشی نزد او بهره دید
و دیگر که از رخس داد آگهی ندید ایچ فرجام جز فرهی

بفرمود تا موبدی پُره‌نر بیاید بخواهد ورا از پدر
چو بشنید شاه این سخن شاد شد به‌سان یکی سرو آزاد شد
بدان پهلوان داد آن دخت خویش بدان سان که بوده است آیین و کیش (فردوسی، ۱۳۹۸: ۱۷۶).
ب) معرفی یک نمونه گفتمان غنائی شاهنامه متناسب دوره میانی که بخشی از گفتگوی بین
زال و رودابه است.

پذیرفتم از دادگر داورم که هرگز ز پیمان تو نگذریم
شوم پیش یزدان ستایش کنم چو ایزدپرستان نیایش کنم
مگر کو دل سام و شاه زمین بشوید ز خشم و ز پیکار و کین
جهان آفرین بشنود گفت من مگر آشکارا شوی جفت من
بدو گفت رودابه من همچنین پذیرفتم از داور کیش و دین
که بر من نباشد کسی پادشاه جهان آفرین بر زبانم گواه
جز از پهلوان جهان زال زر که با تخت و تاج است و با زیب و فر
همی مهرشان هر زمان بیش بود خرد دور بود آرزو پیش بود
چنین تا سپیده برآمد ز جای تبیره برآمد ز پرده‌سرای
پس آن ماه را شید بدرود کرد بر خویش تار و برش پود کرد (فردوسی، ۱۳۹۸: ۷۲).
ج) معرفی یک نمونه گفتمان غنائی شاهنامه متناسب دوره پیشرفته که بخشی از گفتگوی بین
بیژن و منیژه است.

منیژه چو بشنید خندیدنش از آن چاه تاریک بسته تنش
زمانی فروماند ز آن کار سخت بگفت این چه خنده‌ست ای نیک‌بخت
شگفت آمدش داستانی بزد که دیوانه خندد ز کردار خود
چه گونه گشادی به خنده دو لب که شب روز بینی همی روز شب
چه راز است پیش آر و با من بگوی مگر بخت نیکت نموده‌ست روی
بدو گفت بیژن کز این کار سخت بر امید آنم که بگشاد بخت
چو با من به سوگند پیمان کنی همانا وفای مرا نشکنی

بگویم سراسر تو را داستان چو باشی به سوگند هم‌داستان (فردوسی، ۱۳۹۸: ۴۶۵).
در این درسنامه‌ها، عناصر کنش زبانی در نظریات پرستون شامل محیط زبانی، محتوا، روابط اجتماعی، نقش، لحن و شرکت در محاوره و نیز سه فرایند شناختی استرنگ جای دارند؛ در نتیجه می‌توانند سطح یادگیری زبان دوم را همراه با درک التذاذهای ادبی افزایش دهند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه هلیدی و جداسازی فرایندها در گفتمان‌های غنائی شاهنامه و کتاب‌های آموزش زبان فارسی نوین نشان داد که به کارگیری فرایند رفتاری در منابع یادشده به‌استثنای جلد چهارم پربسامدترین است. پس حوزه معنایی فعل‌های ابیات شاهنامه برای زبان‌آموزان قابل فهم است؛ بنابراین امکان همپوشانی آموزشی شاهنامه و آشنایی با آن برای فهم التذاذهای ادبی‌اش به غیرفارسی‌زبانان امکان‌پذیر است. رهیافت دیگر اینکه گفتمان‌های غنائی شاهنامه به دلیل انطباق بافت آنها با نظریات پرستون شامل محیط زبانی، محتوا، روابط اجتماعی، نقش، لحن و شرکت در محاوره به لحاظ آموزش ضمنی عناصر کنش متقابل زبانی و دارا بودن سه فرایند شناختی استرنگ، سطح یادگیری زبان‌آموزان را نیز افزایش می‌دهند. با توجه به آنکه گفتمان‌های عاشقانه و فرازونشیب آشنایی‌ها، چالش‌ها، وصال و فرجام هر رویداد عشقی روح‌نواز است، معرفی کردن عشاق شاهنامه و خوانش گفتمان آنها در بخشی از کتاب‌های آموزشی برای دریافت التذاذهای ادبی اشعار فردوسی، نیکوست. درک و فهم التذاذهای ادبی توانش زبانی را بالا می‌برد و گفتمان چون طول گفتار دارد، باید توجه شود که در کاربرد آموزشی شاهنامه، هماهنگی با سطح زبان‌آموز، طول گفتمان در نظر آید. پژوهندگان در گزینش گفتمان عاشقانه به دو نکته توجه کردند؛ نخست از نگاه نظری آن گفتمان متناسب با فرایندهای نظریه هلیدی و دایره واژگانی زبان‌آموز در حوزه معانی دانش وی از زبان فارسی باشد و دوم در محتوا بتواند بیشترین جنبه‌های نظریه پرستون را در آموزش زبان دوم همپوشانی کند و هم‌افزایی در یادگیری و التذاذهای ادبی را فراهم کند. البته این امر می‌تواند در تحقیقی مستقل و از راه پرسشنامه یا مصاحبه به گونه‌ای عملی بررسی شود.

منابع

- خبرگزاری ایلنا. (۱۴۰۲). قابل دسترس در: <https://www.ilna.ir/fa/tiny/news-1437416>
- خدادادیان، مهدی. (۱۴۰۳). «رویکرد مدرسان به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان از طریق متون ادبی دارای ویژگی فرهنگی». فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء. سال شانزدهم. شماره ۵۲. صص ۲۱۷-۱۸۳.
- سلطانی، سید علی اصغر. (۱۳۹۷). قدرت، گفتمان و زبان. چاپ ششم. تهران. نشر نی.
- فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۹۸). شاهنامه بر اساس نسخه چاپ مسکو. چاپ پنجم. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب پارسه.
- قبول، احسان. (۱۳۹۶). آموزش نوین زبان فارسی. جلد اول. چاپ هفتم. مشهد: نشر یاسین.
- ----- (۱۳۹۷). آموزش نوین زبان فارسی. جلد دوم. چاپ هفتم. مشهد: نشر یاسین.
- ----- (۱۳۹۷). آموزش نوین زبان فارسی. جلد سوم. چاپ پنجم. مشهد: نشر یاسین.
- ----- (۱۳۹۲). آموزش نوین زبان فارسی. جلد چهارم. چاپ اول. مشهد: نشر یاسین.
- ----- (۱۳۹۴). آموزش نوین زبان فارسی. جلد پنجم. چاپ اول. مشهد: نشر یاسین.
- کالر، جانانان. (۱۳۸۸). در جستجوی نشانه‌ها. ترجمه صدقی و امراللهی. ویرایش فرزانه سجودی. چاپ اول. تهران: نشر قلم.
- لازار، گیلیان. (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان. ترجمه محمد غضنفری. تهران: سمت.
- مهاجر، مهران و محمد نبوی. (۱۳۷۶). به سوی زبان‌شناسی شعر: رهیافتی نقش‌گرا. تهران: مرکز
- صالحی، فاطمه. (۱۳۸۶). «علم معانی و دستور نقش‌گرای هلیدی». کتاب ماه ادبیات. شماره ۸ (پیاپی ۱۲۲). صص: ۴۱-۳۲.
- غضنفری مقدم، صالحه؛ یاحقی، محمدجعفر؛ پیش‌قدم، رضا و شیما ابراهیمی. (۱۴۰۰). «دوگانه‌های واژگانی در شاهنامه فردوسی و کاربرد آن در آموزش زبان فارسی». فصلنامه زبان پژوهی. سال سیزدهم. شماره ۳۹. صص: ۱۱۷-۱۴۲.
- نوروزی، مونا. (۱۴۰۱). «تأثیر نقش یادگیری شاهنامه فردوسی بر آموزه‌های ایرانی-اسلامی دانش آموزان دوره ابتدائی». نخستین همایش ملی فرهنگ و هنر اسلامی. بندرعباس.
- <https://civilica.com/doc/1679596>

- وکیلی فرد، امیررضا و محمد تقی‌راد. (۱۴۰۰). «آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان: نگرش مدرسان درباره به کارگیری متون ادبی». مجلد علمی مطالعات زبانی و بلاغی. سال ۲۱. شماره ۱۲. صص: ۲۵۳-۲۶۲.
- Bloor, T. & M. Bloor (1997). *The Functional Analysis of English. A Halliday Approach*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & C. Mathieson (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Preston, D. R. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: A Resources Book for student*. London: Routledge.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. New York: Amold.