



تحلیل گفتمان روشی اثربخش در آموزش زبان

دکتر شهلا شریفی^۱، الهام اخلاقی^۲

چکیده

هدف این پژوهش، ارائه شیوه‌ای از تدریس مبتنی بر تحلیل گفتمان است. در راستای این هدف در این پژوهش ابتدا تحلیل گفتمان و مسائل اصلی آن معرفی شده است. سپس تدریس بر پایه تحلیل گفتمان در چهار مرحله پیشنهاد شده است: گرفتن بسامد واژگان و ساختارهای مختلف از متون موجود مورد هدف یادگیری زبان آموزان، تهیه متون درسی بر اساس مقولات پر بسامدتر، کاربرد روش تدریس تحلیل گفتمان مدار و تجزیه و تحلیل خطاها و تمرکز بر روی موارد مشکل ساز در تمرین‌ها. نتیجه کاربرد تحلیل گفتمان در فرایند آموزش زبان دوم علاوه بر تقویت مهارت‌های خواندن، درک مطلب و مکالمه، موجب یادگیری عمقی موضوع مورد نظر می‌شود که به ویژه در آموزش متون تخصصی بسیار سودمند است. استفاده از این روش ابداعی می‌تواند در آموزش زبان دوم به ویژه زبان‌هایی چون زبان فارسی که مفاهیم بسیاری مرتبط با فرهنگ و مذهب دارد، کارایی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: تحلیل گفتمان، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بسامد، تحلیل خطا

1- مقدمه

روش تدریس مناسب سبب تعمق در مسائل آموزشی می‌شود و این امر به معلمان کمک خواهد تا زیربنای فکری اعمالشان را به سطح آگاهی هوشیارانه برسانند و تدریس موفق‌تری داشته باشند (لارسن و فریمن، 2000: 5). در نتیجه انتخاب روش تدریس مناسب برای تدریس و یادگیری موفق در اولویت قرار دارد. علاوه بر این آموزش زبان در خلاء و بدون توجه به عوامل تأثیرگذار، رهیافتی ناموفق خواهد بود. باید این کار را با توجه به پیکره‌ی ساختاری متون علمی و تخصصی و بافت انجام داد تا تناسب میان ساختار متون و ویژگی‌های دستوری که آموزش داده می‌شود و زبان-

^۱ عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد shahlasharifi@hotmail.com

^۲ دانشجوی دکتری زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد Elhamakhlaghi80@gmail.com



آموز برقرار گردد. یکی از روش‌هایی که می‌توان در آن تعادل و تنوع را بر اساس موضوع مورد تدریس مشاهده کرد، تدریس بر اساس تحلیل گفتمان است. حوزه‌های مورد توجه تحلیل گفتمان بسیار گسترده است و پژوهشگران از آن در زبان‌شناسی، ارتباطات، روانشناسی، روانشناسی اجتماعی، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی و ... استفاده می‌کنند. کانون توجه ما در این مقاله بررسی بنیادهای نظری تحلیل گفتمان و استفاده از آن‌ها برای تدریس موفق است. در واقع هدف این پژوهش معرفی روش خاصی در آموزش زبان فارسی به غیر بومی زبانان است.

2- پیشینه

از آنجا که این روش برای اولین بار در این مقاله مطرح می‌شود، پیشینه‌ای از آن مشاهده نشده است. اما در مورد پیشینه روش تدریس می‌توان گفت اولین روش تدریس‌ها از سال 1940 معرفی شدند و از اواسط دهه 1990 تا کنون محققان ضمن بررسی و نقد مجدد همه روش‌ها، نیازهای اجتماعی یادگیرندگان به یادگیری زبان دوم را به عنوان تأثیرگذارترین عامل بوجود آمدن انواع روش‌ها دانسته‌اند (ریچاردز، 2005: 3-25). در این بازه‌ی تقریباً هفتاد ساله انواع روش‌ها بوجود آمده‌اند. اعم از روش دستور- ترجمه، روش مستقیم، رویکرد شفاهی، آموزش موقعیتی، یادگیری اجتماعی زبان، روش تلقینی، زبان کل گرا، هوش‌های چند گانه، برنامه‌ریزی عصب شناختی زبان، رویکرد واژگانی، آموزش توانش محور، پاسخ کاملاً فیزیکی، طریق خاموش و ... هر کدام از این روش‌ها در مقطع زمانی خاص طرفداران خود را داشته‌اند و برخی همچنان متداول هستند. روند معرفی روش‌های جدید نقطه پایان نداشته است و همچنان شاهد معرفی روش‌ها و رویکردهای جدید و متفاوت هستیم. روش تدریس مبتنی بر تحلیل گفتمان از این دست است. در مورد پیشینه تحلیل گفتمان می‌توان گفت خاستگاه و بنیان فکری تحلیل گفتمان منشعب از چهار شاخه است. در شاخه زبان‌شناسی ابتدا تغییر نگرشی در مطالعه زبان بوجود آمد. به این ترتیب که چامسکی با تمایز قایل شدن بین توانش و کنش، تمامی عوامل محیطی و اجتماعی و شخصی را در حیطه کنش زبانی قرار داد، و ادعا کرد توان مورد توجه وی عبارت است از توانایی گوینده ایده آل تحت شرایط ایده آل و بدون توجه به عوامل اجتماعی، محیطی و شخصی. این نظریه یکی از بنیادهای زبان‌شناختی تحلیل گفتمان است. سپس در همین شاخه نظریه کنش گفتار بوجود آمد. این نظریه در واقع حلقه رابطی میان نظریه انتزاعی زبان‌شناسی و واقعیات و مشاهدات عینی مبتنی بر چگونگی کاربرد زبان ایجاد می‌کند، و اطلاعات گران قیمتی را درباره کاربردهای عینی زبان به ما می‌دهد. نظریه استنباطی گرایس به لحاظ اینکه نحوه پیدایش پیام‌ها و معانی را خارج از چهارچوب معنی‌شناسی محض و با توجه به اصول کلام و شرایط برون‌زبانی حاکم بر بافت گفتمان یعنی بافت موقعیتی، اجتماعی و محیطی مورد بررسی قرار می‌دهد، در شکل‌گیری تحلیل گفتمان نقش بسزایی داشته است. در چهارچوب قوم نگاری گفتار، واحد بررسی و تحلیل زبان تنها جمله نیست، بلکه رویداد گفتاری³ است. رویداد گفتاری یک تعامل اجتماعی است، که در آن زبان نقش عمده‌ای ایفا می‌کند. مثل سخنرانی، محاکمه، دفاعیه و ... در واقع رویدادهای گفتاری‌ای که ریشه در عوامل و شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه دارند، نقش تعیین کننده‌ای در قوانین تعاملات زبانی دارند (هارلند، 1380).

³ Speech event



نظریه‌های نقد ادبی نو دومین شاخه‌ای است که منجر به بوجود آمدن تحلیل گفتمان شده است. در این شاخه مدرنیست‌ها با طرح مدرنیسم انتقادی و خشن، درصدد ارائه مستقیم و سخت تصاویر دقیق بودند، و می‌خواستند زبان را به شیوه‌های کاملاً منظم و مهارشده بکار گیرند. این تصاویر از آن حیث خشک و سخت نامیده می‌شوند، که به عواطف از پیش تعیین شده، عواطفی که می‌توان وارد متن یا بر آن تحمیل کرد، وابسته نیستند (میر، ۲۰۰۱: ۱۷).

فرمالیست‌های این شاخه دارای دو خصوصیت اصلی بودند. نخست تأکید بر گوهر اصلی و ادبی متن بود. یعنی خود اثر را در نظر می‌گرفتند و می‌کوشیدند تا اجزای سازنده دلالت معنایی متن را از شکل و شالوده آن استنتاج کنند، و به هدف شناخت آنچه در اثر بازتاب یافته است دست یابند. دیگر آن که برای این کار به استقلال پژوهش ادبی تأکید می‌کردند. یعنی برای آن نتایج نظری و ادبی‌ای اعتبار قائل می‌شدند که از بررسی خود اثر به دست آمده باشد، نه از بررسی زمینه‌های تاریخی پیدایش اثر یا از شناخت شخصیت و منش روانی مؤلف آن. در واقع فرمالیسم به جای پرداختن به محتوا، توجه خود را به شکل اثر معطوف می‌کرد، سپس به کل و ساخت متن می‌رسید. نشانه‌شناسی، ساختارگرایی و پساساختارگرایی نظریات دیگری از این شاخه هستند که منجر به تحلیل گفتمان شده‌اند.

مکتب نقد سیاسی مارکسیستی شاخه سوم است که هم نسبت به سایر مکاتب نقد ادبی هدفمندتر، و هم به لحاظ حوزه عمل گسترده‌تر است. در جایی که نقد فرمالیستی، سبک متن ادبی را در خود متن جستجو می‌کند، نقد مارکسیستی در پی کشف اهمیت ایدئولوژیک راهبردهای صوری مختلف برمی‌آید.

شاخه چهارم هرمنوتیک یا تأویل است که با تمرکز و تأکید بر بافت متن، بافت موقعیتی و ذهنیت خالق اثر، و رابطه بین متن و معنای اثر، و نیت مؤلف و استقلال ذاتی معنای متن، و پیوند افق‌ها و کثرت معنای یک متن، افقی جدید را در مطالعات نقد نو خصوصاً تحلیل متن و تحلیل گفتمان گشوده است (لاکلاو، ۱۳۷۹). آنچه گذشت مختصری از ریشه‌های نظری تحلیل گفتمان بود. پژوهش‌های بسیار زیادی در زمینه تحلیل گفتمان متون و به ویژه تحلیل انتقادی متن انجام شده است که اشاره به این تعداد انبوه از حوصله بحث خارج است. زیرا اساساً ما به دنبال روش تدریسی مبتنی بر تحلیل گفتمان هستیم و نه تحلیل گفتمان متون.

آن چه کاربرد تحلیل گفتمان را در امر آموزش مورد تأکید قرار می‌دهد این نظر نگارندگان است که در حقیقت معنا خواه در زبان نوشتاری، خواه گفتاری هرگز مفرد یا ثابت نیست. بلکه پیوسته در حال تکثیر و تغییر یا افزودن است. یعنی معنای بی‌ثبات است و متن حکم می‌کند؛ معنا همیشه در موقعیتی ناسازگار و در حال تغییر است. از این متون، واقعا درباره چیزی هستند که به نظر نمی‌رسد درباره آنها باشند. معنا هرگز کامل نیست و هرگز به طور کامل درک نمی‌شود. هر واژه‌ای به وسیله واژه دیگر تعریف می‌شود که این واژه به نوبه خود به وسیله واژه یا جمله‌ای دیگر تعریف می‌شود. در نتیجه ما هرگز نمی‌توانیم به درک معنایی مستقل دست یابیم. در نتیجه در تحلیل متن باید هم بافت معنی را کاملاً مدنظر قرار دهیم و هم بافت موقعیتی را. باید در خواندن و آموختن متن، جویای معنای ثابت و پایدار نبود، و در واقع متن را به شیوه‌ای نو و ابتکاری، بر مبنای رابطه پیچیده نویسنده با متن و خواننده با متن، برحسب قصد آنان خواند.

3- مبنای نظری تحقیق و بحث

تدریس زبان دوم همیشه یکی از مباحث تأمل برانگیز بوده است. به این دلیل رویکردها، روش‌ها و درسنامه‌های گوناگون برای آموزش زبان دوم مورد توجه بوده است. تدریس زبان دوم، مستلزم آگاهی نسبت به سه عامل هدف زبان-



آموز از فراگیری، اهداف درس و بافت متون تخصصی مورد استفاده زبان آموزان است. برخی از زبان‌شناسان بر این باورند که در تحلیل ویژگی‌های زبانی کلام، اعم از ویژگی‌های واژگانی یا نحوی، برخی تفاوت‌های عمده دیده می‌شود. اما برخی دیگر مخالف این نوع تفکیک و تقسیم بندی می‌باشند و معتقدند تفاوت‌های ساختاری محسوسی میان متون تخصصی و عمومی نیست (هیچکاک، 1978: 45). اما تحلیل دقیق انواع متون نشان می‌دهد که تمایز خاص ساختاری و واژگانی میان متون متفاوت وجود دارد (کوپرک، 1972: 13).

در این پژوهش روش تدریسی مبتنی بر تحلیل گفتمان مطرح شده است. در این روش که نگارندگان معرفی کننده آن هستند، استفاده از تحلیل گفتمان چهار مرحله دارد.

- 1- گرفتن بسامد واژگان و ساختارهای مختلف از متون موجود مورد نیاز زبان آموزان،
- 2- تهیه متونی بر اساس مقولات پر بسامدتر،
- 3- کاربرد روش تدریس تحلیل گفتمان مدار،
- 4- تجزیه و تحلیل خطا و تمرکز بر روی موارد مشکل ساز در تمرین‌ها.

مرحله اول در واقع پیروی از رویکرد ساختگرایان در تحلیل است. به این نحو که تحلیل ساختاری اقلام زبانی، از طریق شمارش بسامد اقلام دستوری انجام می‌شود. مبنای این نوع تحلیل این بود که وجود اقلام زبانی پر بسامد نشان دهنده اهمیت آن‌ها در متون مزبور می‌باشد (الن و ویدوسون، 1978). در مراحل ابتدایی آموزش زبان به طور عمومی موارد پر بسامد را زودتر آموزش می‌دهیم و در مراحل پیشرفته تنها به آموزش موارد پر بسامد می‌پردازیم تا مدرسان و زبان آموزان وقت و تلاش خود را صرف آموزش و فراگیری واژگان و ساختارهایی کنند که از بسامد بالایی در هر یک از متون برخوردارند، نه این که به آموزش و فراگیری ساختارهای کم بسامد و استثنائی بپردازند. مؤید این نکته ایرادی است که بر مجموعه کتاب‌های آرفا در پژوهشی از شهبازی (1387) مشاهده می‌شود. وی به این نتیجه رسیده است که واژگان این مجموعه به طور سلیقه‌ای و تجربی گزینش شده است و واژه‌های بسیاری در این مجموعه وجود دارند که حتی گویشوران بومی خیلی از آن‌ها استفاده نمی‌کنند، مانند نعلبکی، یبوست، خصمانه، ادیب، آیت (نشانه)، اسفناک، تحبیب و توپ ماهوتی؛ در نتیجه نیاز مبرمی به آموزش آن‌ها مشاهده نمی‌شود. به جای این کلمات می‌شد از کلمات پر بسامدتر که بیشتر مورد نیاز زبان آموز است، استفاده کرد.

فرض کنید فردی غیر فارسی زبان (در این نوع روش تدریس ابداعی، زبان بومی زبان آموز مورد اهمیت قرار نمی‌گیرد. بلکه هدف وی از آموختن زبان فارسی است که در مرکز توجه است.) تصمیم به ادامه تحصیل در یکی از دانشگاه‌های فارسی زبان در رشته مهندسی مکانیک داشته باشد. در مرحله اول باید متونی که در رشته مهندسی مکانیک مورد تدریس قرار می‌گیرند را بررسی و تحلیل بسامدی کرد. بدین ترتیب که مشخص شود چه ساختارها و واژگان عمومی و تخصصی در این رشته از بسامد بالایی برخوردارند.

در مرحله دوم اگر مشاهده شد که در متون مورد بررسی، واژه یا ساختاری به هیچ وجه به کار نرفته است، می‌توان چنین استنباط کرد که ساختار مزبور مورد نیاز زبان آموزان نبوده و در خور توجه و صرف وقت نمی‌باشد و بر عکس ساختارها و واژگانی که اهمیت و برجستگی بیشتری دارند و درصد بالایی را به خود اختصاص می‌دهند باید مورد توجه قرار بگیرند، زیرا تدریس واژگان و اقلام دستوری که بسامد بسیار پایینی دارند، کار بی‌بهره‌ای است و به فراگیری طولی‌وار و حفظ واژگان و قواعد دستوری منجر می‌گردد که در طولانی مدت به فراموشی سپرده می‌شود. همچنین اگر فقط ساختارها و واژگان مورد نیاز در کلاس تمرین شود، در وقت، توان و هزینه صرفه‌جویی خواهد شد.



بدین ترتیب برای تهیه متنی برای فرد غیرفارسی‌زبان که مایل است رشته مهندسی مکانیک را در دانشگاه‌های فارسی زبان بگذرانند، هیچ گاه از واژه‌های فوت واقعی، دیه، قصاص، فسخ خیار، اکراه در قتل، ارش، مهرالمثل و ... که از واژه‌های رشته حقوق هستند استفاده نخواهد شد (حتی برای زبان‌آموزان سطح پیشرفته) و تمرکز اصلی بر روی واژگان و مقولاتی خواهد بود که مورد نیاز این رشته است. در به‌کارگیری نکات دستوری هم باید عیناً به همین نکته توجه داشت و زمانی که مشاهده بشود که ساختاری مانند زمان گذشته نقلی بسامد بسیار پایینی دارد و زمان حال درصد بسیار بالایی از کاربرد را به خود اختصاص داده است، در متن تهیه شده، باید اکثر فعل‌ها به زبان حال باشد.

در مرحله سوم باید بر اساس متون تهیه شده و بر اساس روش تحلیل گفتمان به تدریس پرداخت. به این ترتیب که مدرس زبان باید زبان‌آموز را با نقش و کارکرد عناصر زبانی آشنا کند و واژگان و ویژگی‌های دستوری زبان را همراه با نقش ارتباطی آن‌ها در بافت تحلیل و تدریس کند. در واقع تحلیل گفتمان در تدریس، روشی برای تحلیل مکالمه در تعاملاتی است که هدف آن‌ها گسترش دانش شرکت‌کنندگان در مورد موضوع مورد بحث به صورت مفصل، مبسوط و جامع است. با این روش افراد حاضر در کلاس درس به طور قابل‌ملاحظه و با دقت فراوان به تمرین و آشنا شدن به موضوع یا رفتار خاصی در همان لحظه آموزش می‌پردازند. تمرین آن‌ها به این نحو خواهد بود که توالی منظمی از مکالمه، نوبت‌گیری و اصلاح خواهند داشت. موضوع مورد تمرکز بستگی به هدفی دارد که زبان‌آموز می‌خواهد زبان فارسی را بیاموزد. به عنوان مثال برای کسی که با هدف یادگیری مکانیک، فارسی می‌آموزد، نباید بحثی با موضوع آزادی و امنیت در جامعه ترتیب داد (حتی در مراحل ابتدایی یادگیری).

شیوه تدریس به این نحو است که ابتدا موضوعی به صورت جمله بیان می‌شود یا از روی متنی خوانده می‌شود. فرض کنید در متنی که پس از بسامدگیری واژگانی و نحوی برای رشته مهندسی مکانیک تهیه شده است، نوشته شده باشد "آب گرم در این لوله به گردش در می‌آید..."، تدریس به این طریق ادامه می‌یابد:

- شاگرد 1: آبگرم در ...
- شاگرد 2: آبگرم؟
- شاگرد 1: اومممم (خیره به معلم).
- معلم: آبگرم نام مکانی است که در آن آب با حرارت بالا از زمین بیرون آمده و جمع شده است. تلفظ صحیح این جا، آب گرم است.
- شاگرد 1: آها! آها! آبی که سرد نیست (خیره به معلم).
- معلم: (با سر تأیید می‌کند).
- شاگرد 1: آب گرم در این لوله به ... لوله؟
- شاگرد 2: (حالت تفکر به خود گرفته است).
- معلم: لوله استوانه‌ای تو خالی است که مایعات از آن عبور می‌کنند.
- شاگردان: (در حال تفکر به معلم نگاه می‌کنند و به او می‌فهماند که نفهمیده‌اند).



- معلم: تصویری را از کشوی میز در می‌آورد و به شاگردان نشان می‌دهد.



- شاگرد 3: او که انگلیسی زبان است، با صدای بلند و با هیجان می گوید: pipe, pipe لوله. سایر شاگردان هم که از توضیح به معنای این واژه نرسیده بودند، با توجه به شکل متوجه معنای کلمه می شوند و با سر تکان دادن آن را تأیید می کنند.
- شاگرد 1: او از این که تلفظ و معنای درست را کاملاً فراگرفته است، با انرژی ادامه متن را می خواند. با دیدن کلمه درمی آید با خود و بلند می گوید یعنی همیشه این اتفاق می افتد.
- شاگرد 3: همیشه از این لوله آب گرم می گذرد. به همین نحو این مکالمه و خواندن و درک مطلب تا انتهای متن ادامه می یابد.

با استفاده از این روش شاهد یادگیری لحظه به لحظه و پیشرفت زبان آموز خواهیم بود. در این روش /اصلاح می تواند توسط معلم یا همشاگردی ها صورت پذیرد. با عنایت به این نکته که در این روش متون آماده شده کاملاً مطابق آن چیزی است که زبان آموز می خواهد، توجه، هوشیاری و آگاهی در بالاترین سطح خود قرار دارد. همین مسأله بر سرعت یادگیری می افزاید. از طرفی چون قرار نیست مطالب غیر ضروری آموزش داده شود، این مباحثات و درگیری با موضوع را می توان بدون نگرانی از کمبود وقت و تا جایی که منجر به یادگیری زبان آموز بشوند، ادامه داد. نتیجه دیگر این روش تقویت مهارت شنیدن، خواندن، مکالمه و فهم عمقی موضوع است.

در مرحله چهارم آموزش، تحلیل خطا که یکی از زیر شاخه های تحلیل گفتمان است را انجام می دهیم. یادگیری هر زبان خارجی مسلماً با مشکلاتی همراه است. این مشکلات در قالب خطاهای زبانی آشکار می شوند. در ابتدا معلم های زبان به طور معمول در فرایند تدریس، خطاهای زبان آموزان را شناسایی می کردند و بر اساس آن راهبردهای آموزشی مناسبی برمی گزیدند. امروزه علاوه بر این، تحلیل کاربردی خطاها به شناسایی و طبقه بندی خطاها اختصاص دارد و در آن، راه حلی برای رفع مشکل فراگیران ارائه می شود. هدف، بررسی های کاربردی آموزشی است و از نتایج حاصل از تحلیل برای تهیه مواد آموزشی جدید یا تمرین های مناسب جهت رفع مشکلات موجود زبان آموزان بهره می گیرند (کورد، 1986). بسیاری از خطاها بر اثر تداخل زبان مادری ایجاد می شود، اما بسیاری نیز ارتباطی با زبان مادری فراگیرنده ندارد و به راهبردهای یادگیری و یاددهی مرتبط است. اینجاست که باید بهترین شیوه آموزش برگزیده شود. در این بخش کارهای متعددی در زبان فارسی وجود دارد. از جمله "تحلیل خطاهای نوشتاری زبان آموزان غیر ایرانی" گله داری (1387)، "شناسایی و تحلیل خطاهای نوشتاری آلمانی زبانان در یادگیری زبان فارسی بر مبنای جدول طبقه بندی خطاهای کورد" فاضل زاده (1389)، "تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری غیرفارسی زبانان و تأثیر آن در بهبود روند آموزش" شریفی و خلیل خانه (1388)، "بررسی و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان سطح مقدماتی انگلیسی زبان" ابراهیمی (1388) و ... در تمام تحقیق های انجام شده در زمینه تحلیل خطا، بررسی های آماری انجام گرفته است و به اتفاق به این نتیجه رسیده اند که بیشتر خطاها از نوع واژگانی است تا دستوری و نحوی و کل خطاهای واژگانی مربوط به کاربرد واژه در بافت زبانی است. بر این اساس توجه مدرسان زبان به آموزش کاربردی واژگان و در نهایت علاوه بر افزایش مهارت خواندن، مکالمه و درک مطلب در افزایش مهارت نوشتاری زبان آموزان نیز موثر خواهد بود.

با اتمام مرحله چهارم، معلم مطمئن خواهد بود که زبان آموز مطالب مورد نیاز خود را اعم از واژه، دستور زبان و موضوعات تخصصی آموخته است.



4- خلاصه و نتیجه‌گیری

تدریس و یادگیری زبان دوم از مواردی است که از گذشته‌های دور همواره مورد توجه علاقمندان به زبان دوم بوده است و انبوهی از روش‌ها را به دنبال خود کشیده است. تدریس زبان دوم بر اساس تحلیل گفتمان، روش جدیدی است که نگارندگان آن را بر مبنای چهار مرحله بوجود آورده‌اند: گرفتن بسامد واژگان و ساختارهای مختلف از متون موجود مورد نیاز زبان‌آموزان، تهیه متونی بر اساس مقولات پرسامدتر، کاربرد روش تدریس تحلیل گفتمان مدار و تجزیه و تحلیل خطا و تمرکز بر روی موارد مشکل ساز در تمرین‌ها. تدریس بر مبنای تحلیل گفتمان، علاوه بر کارکردهای عام، دارای کارکردها و نقش‌های خاص نیز می‌باشد. یکی از بارزترین ویژگی‌های این نوع روش تدریس این است که لازم نیست روش تدریس‌های متفاوتی برای زبان‌آموزان کشورهای مختلف با زبان متفاوت طراحی و اعمال کرد. علاوه بر این به طور همزمان باعث افزایش مهارت خواندن، مکالمه، درک مطلب و افزایش مهارت نوشتاری زبان-آموزان می‌شود.

منابع فارسی

- ریچاردز؛ جک سی و راجرز؛ تئودور اس. (2005). ترجمه بهرامی؛ علی. رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان؛ تهران: انتشارات رهنما.
- شریفی؛ شهلا و خلیل‌خانه؛ مریم (1388). تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری غیر فارسی زبانان و تأثیر آن در بهبود روند آموزش؛ به کوشش پهلوان نژاد؛ محمدرضا؛ مقالات اولین همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد؛ 73.
- شهبازی؛ ایرج. (1387). گزینش و آموزش واژگان (همراه نقد مختصری بر واژگان آزفا)؛ گردآورندگان تاج‌الدین؛ ضیاء-الدین و عباسی؛ زهرا. سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. تهران: کانون زبان ایران؛ 268-233.



- فاضل زاده؛ آرمین. (1389). شناسایی و تحلیل خطاهای نوشتاری آلمانی زبانان در یادگیری زبان فارسی بر مبنای جدول طبقه بندی خطاهای کورد؛ خلاصه مقاله‌های پنجمین همایش پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی. سبزوار: انتشارات دانشگاه تربیت معلم سبزوار؛ 76.
- گله‌داری؛ منیژه. (1387). تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیر ایرانی؛ گردآورندگان تاج‌الدین؛ ضیاء‌الدین و عباسی؛ زهرا. سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. تهران: کانون زبان ایران؛ 343-356.
- لاکلاو؛ ارنستو. (1379). واسازی، عملگرایی، هژمونی. ترجمه جواد علی صدوقی، در م، تاجیک (گردآورنده)، گفتمان و تحلیل گفتمانی. تهران: فرهنگ گفتمان.
- هارلند؛ ریچارد. (1380). ابرساخت گرایی: فلسفه ساختارگرایی و پس‌ساختارگرایی. ترجمه فرزاد سجودی، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.

منابع لاتین

- Allen J. P. W and H. G. Widdowson (1978). Teaching Communicative use of English. In R. Mackey and A. Mountford, English for specific purposes: A case study approach. London: Group Ltd.
- Corder, S. (1986), Error Analysis and Interlanguage. U.S.A: Oxford university Press.
- Hitchcock, J. C., Dungworth, D. and Mc Donald, P.F. (1980). English for special languages: principles and practices in science and technology. wiesbaden: Oscar brandstetler verlag.
- Larsen, Diane – Freeman (2000). Techniques and principles in language teaching, New York: Oxford University Press.
- Meyer, Michael. (2001). Between theory, method and politics, positioning of the approaches to CDA, In R. Wodak & M. Meyer, method of critical discourse Analysis. London: Sage.
- Quirk, R. S. Ggreenbaum, G. Leech and J. Svartik (1985). A mprehensive Grammar of English Language. London: Longman