

مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی
سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۱
تاریخ وصول: ۹۰/۵/۳
تاریخ اصلاحات: ۹۱/۶/۲۵
تاریخ پذیرش: ۹۱/۶/۲۶
صص ۹۷ - ۱۱۳

چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی*

رضامراد صحرائی^۱*

چکیده

تجربه نشان داده است که غفلت از برنامه‌درسی و نحوه طراحی آن به معنای عدم توجه جدی به محتوا، اهداف یادگیری، اهداف رفتاری، نحوه آموزش و شیوه ارزشیابی برنامه زبان‌آموزی است. هدف این مقاله توجه دادن متخصصان زبان فارسی به اهمیت برنامه‌درسی در چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان است. از مهم‌ترین ویژگی‌های یک کتاب مناسب آموزش زبان داشتن نظریه‌زبانی و نظریه‌یادگیری و توجه به تفاوت‌های زبان‌آموزان و اهداف و نیازهای آنهاست. سؤال مقاله حاضر این است که فرآیند تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان، تا چه حد از اسلوب علمی طراحی برنامه‌درسی تبعیت می‌کند. برای این منظور در بخش مبانی نظری، تفاوت بین روش تدریس و طراحی برنامه‌درسی نشان داده شده و روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی بر پایه نظریه‌های زبانی توصیف شده است. سپس سیر تکوین برنامه‌های درسی و جهت‌گیری‌های غالب در این زمینه و در نهایت نحوه بازنمایی این سیر تکوینی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان مورد بحث قرار گرفته است. در بخش پایانی مقاله نیز ضمن برشمردن عوامل مؤثر در طراحی برنامه‌درسی مناسب چند پیشنهاد کاربردی برای بسامان کردن فرآیند تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی، نظریه‌زبانی، نظریه‌یادگیری، آموزش زبان فارسی، صورت، معنی

1- sahraei@atu.ac.ir

* استادیار زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی

* نسخه اولیه این مقاله در نخستین همایش بین‌المللی «گسترش زبان فارسی: چشم‌انداز، موانع و راهکارها» (تهران، دی ۱۳۹۰) ارائه شده است.

۱. مقدمه

مقاله حاضر در پنج بخش تنظیم شده است. پس از این مقدمه کوتاه بخش دوم به بیان مسئله اختصاص یافته که در آن ضمن تعریف برنامه درسی و نقش و جایگاه آن در برنامه آموزش زبان دوم/خارجی، سؤال پژوهش مطرح شده است. بخش سوم به مرور پیشینه و مبانی نظری رویکردهای طراحی برنامه درسی پرداخته است. در این بخش علاوه بر توصیف برنامه‌های درسی سیر تکوین آنها نیز تبیین شده است. بررسی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان بر مبنای اصول و مبانی نظری رویکردهای طراحی برنامه درسی، موضوع بخش چهارم است. در بخش پایانی نیز جمع‌بندی و نتیجه‌گیری بحث مطرح خواهد شد.

۲. بیان مسأله

غالباً بین برنامه درسی (curriculum)، طرح درس (syllabus) و روش تدریس، تمایز روشنی گذاشته نمی‌شود؛ این در حالی است که این سه مفهوم رابطه نظری روشنی دارند که نادیده گرفتن آن به معنای عدم توجه به روابط و سازمان درونی اجزای برنامه آموزش زبان و در نتیجه اختلال و آشفتگی در تدریس آن است. نونان (۲۰۰۳) بر این تمایز تأکید دارد و برنامه درسی را شامل سه بخش می‌داند. بخش اول، طراحی طرح درس (syllabus design) است که بر محتوا تمرکز می‌کند. بخش دوم روش تدریس است که روال و فنون کلاسی را تعیین می‌کند و بخش سوم نیز ارزشیابی (evaluation) است که خروجی‌ها و بروندهای یادگیری را کنترل می‌کند.

لانگ (۲۰۰۹) نیز این تمایز را در قالبی نسبتاً مشابه مورد تأکید قرار داده است. از میان سه جزء برنامه درسی، طرح درس دارای بیشترین اهمیت است. در حقیقت برنامه درسی مفهومی کلی و انتزاعی است که در قالب یک یا چند طرح ملموس و مشخص پیاده می‌شود (دوبین و آلشتین، ۱۹۸۶: ۳). به بیانی دیگر رابطه بین برنامه درسی و طرح درس نوعی رابطه انتزاع و عینیت است؛ یعنی تجلی عملی و عینی برنامه درسی، طرح درس نامیده می‌شود. به همین دلیل است که برخی از محققان مثل کارل کرنکه (۱۹۸۷: ۲)، آگاهانه فرقی بین برنامه درسی و طرح درس نمی‌گذارند. وی برنامه درسی را شامل محتوا، اهداف رفتاری، اهداف یادگیری، شیوه تدریس و شیوه ارزشیابی می‌داند. نونان (۱۹۹۹) دو تعریف کلان/کلی و خرد/محدود را برای برنامه درسی ارائه و اعلام کرده است که در یک تعریف کلی، برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی را در بر می‌گیرد. پژوهش حاضر نیز، همسو با کرنکه (۱۹۸۷)، نونان (۱۹۹۹)، ریچاردز (۲۰۰۴) و لانگ (۲۰۰۹)، بین برنامه درسی و طرح درس تمایزی قائل نشده است. در پژوهش حاضر نگارنده تلاش می‌کند تا چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان را از منظر رویکردهای مربوط به طراحی برنامه درسی بررسی کند لذا وارد مقوله طرح درس نمی‌شود. بدیهی است در جایی که به وضعیت کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان اشاره می‌شود، جهت‌گیری نظری کلان کتاب و میزان انطباق آن با یافته‌های نظری جدید در حوزه برنامه درسی مد نظر است.

نگاهی گذرا به اصول حاکم بر روش‌های مختلف تدریس نشان می‌دهد که مهم‌ترین تفاوت این روش‌ها به برنامه درسی کلان حاکم بر آنها بر مربوط است. به بیانی دیگر این نوع برنامه درسی است که محتوای آموزش، شیوه

تدریس و ارزشیابی آن را تعیین می‌کند. همین قابلیت برنامه درسی باعث شده است که اولین شاخص ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان تناسب نوع برنامه درسی و اهداف آموزشی آنها باشد (ریچاردز، ۲۰۰۴).

حداقل سه عامل در تعیین نوع برنامه درسی دخیل است: (۱) نظریه زبانی (۲) نظریه یادگیری (۳) ویژگی‌های زبان‌آموز (کرنکه، ۱۹۸۷ و نونان، ۱۹۹۹). هر برنامه درسی یک مبنای نظری زبان‌شناختی مشخص دارد، اما از آنجا که مرزبندی روشنی بین نظریه‌های زبانی وجود ندارد عمدتاً برنامه‌های درسی را بر اساس نوع ارتباطشان با توانش ارتباطی (communicative competence) طبقه‌بندی می‌کنند. از جمله کنالی (۱۹۸۳) توانش ارتباطی را شامل چهار نوع توانش می‌داند که عبارتند از (۱) توانش دستوری؛ (۲) توانش اجتماعی زبانی؛ (۳) توانش گفتمان؛ (۴) توانش راهبردی.

بر اساس انواع توانش می‌توان نظریه‌های زبانی را که برنامه‌های درسی بر مبنای آنها شکل می‌گیرند به صورت زیر توصیف کرد (کرنکه، ۱۹۸۷: ۵):

الف) نظریه دستوری / ساخت‌گرا که توانش دستوری را پایه می‌داند.

ب) نظریه نقش‌گرا / معنائی که توانش اجتماعی - زبانی را از همه مهم‌تر می‌داند.

پ) نظریه ارتباطی / کاربردی که توانش گفتمان و توانش راهبردی را از همه مهم‌تر می‌داند.

بنابراین پیش‌فرض دارا بودن برنامه درسی این است که مؤلف کتاب درسی یا معلم زبان، یک مبنای نظری زبان‌شناختی دارد و بر همان مبنا نیز برنامه درسی و متعاقباً شیوه تدریس خود را بنا می‌نهد.

نظریه زبانی تنها عامل مؤثر در طراحی برنامه درسی نیست. عامل مؤثر دیگر، نظریه یادگیری است. غالباً در تعیین نوع برنامه درسی، بین نظریه زبانی و نظریه یادگیری نوعی همبستگی وجود دارد. به عنوان مثال، برنامه درسی ساخت‌گرا و روش تدریس شنیداری - دیداری، دارای نظریه زبانی ساخت‌گرا و نظریه یادگیری رفتارگرا هستند. در بخش بعد درباره این موضوع بیشتر بحث خواهد شد.

سومین عامل تأثیرگذار در تعیین نوع برنامه درسی، ویژگی‌های زبان‌آموزان است. تحقیقات مختلف نشان داده است که عواملی مثل هوش، انگیزه، نگرش، شخصیت، عقاید فردی، سن، شغل و نوع نیاز زبان‌آموزان همگی، بر کیفیت آموزش زبان دوم / خارجی تأثیرگذارند (گریفیتس، ۲۰۰۸؛ اسپادا و لایت‌باون، ۲۰۰۶؛ ریچاردز، ۲۰۰۴؛ نونان، ۱۹۹۹ و کرنکه، ۱۹۸۷). بنابراین، یک برنامه زبانی آموزی موفق برنامه‌ای است که به این متغیرها توجه داشته باشد و یافته‌های نظری مختلف در این موضوع را به کار بندد.

باید اذعان کرد که علی‌رغم اهمیت این عوامل در تنظیم برنامه درسی، در کشور ما پژوهش بنیادی و قابل اتکائی در این زمینه صورت نگرفته است. این مسئله خود ریشه در یک مسئله بنیادی‌تر دارد و آن عدم اجرای اصولی مراحل مختلف برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. از لحاظ نظری هر برنامه کلان آموزشی حداقل سه سطح یا مرحله دارد که عبارتند از: برنامه‌ریزی (planning)، پیاده‌سازی (implementation) و ارزشیابی (evaluation) (نونان، ۱۹۹۹). این سه سطح رابطه متعامل دارند و معمولاً یک نهاد مدیریتی بر آنها نظارت می‌کند. مهم‌ترین سؤال درباره آموزش زبان فارسی این است که مراحل فوق تا چه حد در برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پیاده شده است. توجه به یک اصل روش‌شناختی در اینجا ضروری است و آن اینکه

ارزیابی برنامه کلان آموزشی مستلزم ارزیابی جداگانه هر یک از این سطوح/مراحل است. بدین لحاظ در پژوهش حاضر تمرکز ما بر ارزیابی سطح/مرحله اول یعنی سطح برنامه‌ریزی است^۱ و از آنجا که طراحی برنامه درسی اساسی‌ترین بخش این سطح است دامنه پژوهش به همین بخش محدود می‌شود زیرا تحقیقات زبان دوم آموزشی نشان داده که چگونگی تنظیم برنامه درسی، معیار قابل اتکائی برای ارزیابی کل برنامه آموزشی است. بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که فرآیند تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی تا چه حد بسامان و هدفمند است. از آنجا که نتایج برنامه‌ریزی آموزشی عمدتاً در کتاب‌های درسی تجلی می‌یابد، سؤال فرعی پژوهش حاضر نیز این است که کتاب‌ها و منابع موجود آموزش زبان فارسی تا چه حد از اسلوب علمی طراحی برنامه درسی و مواد آموزشی تبعیت می‌کنند. برای پاسخ به این سوالات، ابتدا سیر پیدایش و تکوین انواع برنامه درسی مرور می‌شود تا ضمن آشنایی با این برنامه‌ها و ویژگی‌های آنها، زمینه برای پاسخ گویی به سؤال اصلی پژوهش فراهم شود.

۳. پیشینه مطالعات و مبانی نظری؛ سیر پیدایش و تکوین انواع برنامه‌های درسی

همان گونه که در بخش قبل گفته شد انتخاب یا طراحی برنامه درسی متأثر از نظریه زبانی و نظریه یادگیری است. از آنجا که در برخی ویژگی‌ها، مثل خاستگاه فلسفی، تمایز بین نظریه‌های زبانی و نظریه‌های یادگیری شفاف نیست، تمایز بین برنامه‌های درسی نیز چندان روشن نیست. در پیشینه مطالعات مربوط به برنامه‌های درسی، دو تمایز کلی مطرح شده است که می‌تواند مبنای قابل اعتمادی برای تفکیک برنامه‌های درسی، حداقل به لحاظ نظری، باشد. تمایز اول مربوط به محتوای برنامه درسی است و بین دو مفهوم «جزء» (unit) و «توالی» (sequence) مطرح شده است (لانگ، ۲۰۰۹؛ نونان، ۱۹۹۹ و کرنکه، ۱۹۸۷). مفهوم «جزء» ناظر به محوریت صورت و ساخت‌های دستوری است و مفهوم «توالی» نیز مبین اهمیت معناست. این تمایز به حدی در طراحی برنامه درسی مهم است که رابینسون (۲۰۰۹: ۲۹۴) طراحی برنامه درسی را اساساً به معنای تصمیم‌گیری درباره اجزاء فعالیت کلاسی و توالی اجرای آنها می‌داند. بر این اساس برنامه‌های درسی در نگاهی کلان یا دستور محورند یا معنا محور.

در تمایز دوم که مربوط به نقش زبان‌آموز در طراحی برنامه درسی است، برنامه‌های درسی به دو گروه برنامه‌های ترکیبی (synthetic) و برنامه‌های تحلیلی (analytic) تقسیم می‌شوند. در این تمایز نیز، «ترکیبی» عمدتاً به معنای دستوری و «تحلیلی» به مفهوم معنایی است. این تمایز را نخستین بار ویلکینز (۱۹۷۶) مطرح کرد. برنامه درسی ترکیبی بر برخی از عناصر خاص نظام زبانی مثل ساخت‌های دستوری و نقش‌های زبانی تأکید دارد که به صورت پشت سر هم در یک توالی خطی قرار می‌گیرند و زبان آموز در کاربرد واقعی، باید این عناصر (= اجزاء) را با هم ترکیب کند (رابینسون، ۲۰۰۹). این ساخت‌ها از ساده و پر بسامد به مشکل و کم بسامد دسته‌بندی می‌شوند. در مقابل، برنامه درسی تحلیلی، بر کاربرد همه جانبه زبان در فعالیت‌های ارتباطی تأکید می‌کند و زبان را به اجزاء کوچک‌تر تقسیم نمی‌کند. این برنامه درسی به روند تکوین نظام‌های بین زبانی توجه می‌کند و در تدوین مواد آموزشی و کتاب‌های درسی، ویژگی‌های زبان آموزان از جمله سبک‌های یادگیری و استعداد و انگیزه آنها را مد نظر قرار می‌دهد.

کرنکه (۱۹۸۷: ۹-۱۴) بر مبنای میزان تأکید هر یک از برنامه‌های درسی بر صورت یا معنا، آنها را به شش نوع تقسیم می‌کند: ۱) برنامه درسی ساخت‌گرا (۲) برنامه درسی نقشی / مفهومی (۳) برنامه درسی موقعیتی (۴) برنامه درسی مهارتی (۵) برنامه درسی تکلیف‌مدار (۶) برنامه درسی محتوا- محور. در این تقسیم‌بندی برنامه درسی ساخت‌گرا نمونه اعلای تمرکز بر صورت و برنامه درسی محتوایی نیز نمونه اعلای تمرکز بر معناست.

نونان (۱۹۹۹) نیز برنامه‌های درسی را به دو گروه محصول‌گرا (product-oriented) و فرآیندگرا (process-oriented) تقسیم کرده است. وی برنامه‌های دستوری و مفهومی- نقشی را که بر نتیجه و خروجی نهائی آموزش تأکید دارند، محصول‌گرا می‌داند و برنامه‌های تکلیف محور و محتوایی را نیز ذیل برنامه‌های فرآیندگرا قرار می‌دهد. وی همزمان به تمایز ترکیبی / تحلیلی اشاره می‌کند و به طور کلی، برنامه‌های محصول‌گرا را ترکیبی و برنامه‌های فرآیندگرا را تحلیلی به شمار می‌آورد.

رابینسون (۲۰۰۹) نیز بر پایه تمایز ترکیبی / تحلیلی، برنامه‌های درسی را به دو گروه برنامه‌های سنتی و برنامه‌های نوین تقسیم می‌کند. وی برنامه درسی دستوری و برنامه درسی مفهومی- نقشی را جزو برنامه‌های سنتی و برنامه‌های ساختاری، واژگانی، مهارتی و تکلیفی (= تکلیف‌مدار) را از برنامه‌های نوین به حساب می‌آورد. از نکات فوق به وضوح می‌توان دریافت که مهم‌ترین عامل متمایز کننده همه برنامه‌های درسی، میزان تأکید هر یک از آنها بر نقش یا صورت است. در ادامه، بر اساس تقسیم‌بندی رابینسون (۲۰۰۹) به معرفی هر یک از برنامه‌های درسی و ویژگی‌های آنها می‌پردازیم.

۳-۱. برنامه درسی دستوری

برنامه درسی دستوری برنامه‌ای است که در آن، محتوای درس ترکیبی از صورت‌ها و ساخت‌های زبانی (معمولاً دستوری) است. در این برنامه درسی، معمولاً آموزش صورت‌های دستوری مثل اسم، فعل، صفت، جملات ساده و مرکب، زمان، امر، سؤال و... مورد تأکید است اگر چه دیگر ابعاد زبان مثل صرف و واژگان را نیز در بر می‌گیرد. این برنامه، از دهه ۱۹۲۰ و مشخصاً پس از طرح «الگوی ارائه- تمرین- تولید» (presentation- practice- produce = PPP) توسط پالمر (۱۹۲۲)، جزء مهمی از برنامه آموزش زبان دوم / خارجی شد. کرنکه (۱۹۸۷: ۱۶-۱۷) مهم‌ترین ویژگی‌های این برنامه درسی را به صورت زیر برشمرده است:

۱- پایه و مبنای این برنامه درسی نظریه‌ای است که ابعاد ساختاری یا دستوری زبان را از سایر ابعاد مهم‌تر و مفیدتر می‌داند. به عبارت دیگر در این برنامه درسی صورت (= دستور) پایه است و نقش (= معنا) بر آن پیاده می‌شود.

۲- دامنه عملکرد برنامه درسی دستوری به جمله محدود می‌شود و انواع جمله، چه از نظر معنایی و چه از نظر دستوری، در این برنامه درسی گنجانده می‌شود.

۳- برنامه درسی دستوری، آموزش صرف را نیز در بر می‌گیرد، مثل صورت‌های مفرد / جمع، وندهای تصریفی و اشتقاقی، تعیین‌کننده‌ها و حروف تعریف و حروف اضافه.

۴- ویژگی کلیدی برنامه درسی دستوری، ترکیبی بودن آن است. در این برنامه درسی اعتقاد بر این است که زبان‌آموزان می‌توانند مواد مجزای آموزشی را با هم ترکیب کنند و متناسب با بافت بکار بندند (ویلیکینز، ۱۹۷۶ و یلدن، ۱۹۸۳).

برنامه‌های درسی دستوری عمدتاً در روش تدریس شنیداری- گفتاری، روش تدریس دستور- ترجمه و روش تدریس صامت (silent way) به کار برده می‌شوند. در همه این روش‌ها، آموزش آشکار دستور و صورت‌های دستوری مورد توجه قرار می‌گیرد.

برنامه درسی دستوری علی‌رغم رایج بودن، سادگی محتوا، سنجش‌پذیری و اهمیت دانش دستوری به عنوان مبنای نظارت یادگیرنده، که باعث کاربرد گسترده آن در نیمه اول قرن بیستم و حتی اوایل نیمه دوم این قرن شد، نقاط ضعفی نیز دارد. مهم‌ترین نقطه ضعف این برنامه درسی این است که قابلیت کاربرد و کارایی دانش دستوری در بافت واقعی کاربرد زبان، کم است. به عبارت دیگر، دانش دستوری، قابل یادگیری است اما کمتر قابل استفاده است. بعلاوه، تحقیقات مربوط به آموختن زبان دوم نشان داده است که تکوین زبان دوم، بر خلاف نظر طرفداران برنامه درسی دستوری، افزایشی و خطی نیست (نونان، ۲۰۰۳ و کرنکه، ۱۹۸۷). دو نقطه ضعف دیگر این برنامه عبارت است از:

۱) در برنامه درسی دستوری، زبان‌آموزان، زبان دوم/ خارجی را نمی‌آموزند بلکه درباره آن می‌آموزند. به بیانی دیگر، این برنامه به آموزش درباره زبان می‌پردازد تا آموزش خود زبان. در حقیقت، نقطه هدف این برنامه بیشتر دانش خبری (declarative) است تا دانش کاربردی (procedural).

۲) برنامه درسی مطلقاً دستوری، مانع از تولید ساخت‌هایی می‌شود که قبلاً آموزش داده نشده‌اند. لذا خلاقیت زبانی در این برنامه به شدت محدود است. (لانگ، ۲۰۰۹؛ نونان، ۱۹۹۹)

انتقادات وارده بر برنامه درسی دستوری منجر به حذف دستور از محتوای آموزش نشد. دستور در رویکردهای نوین‌تر در قالب برنامه درسی ساختاری مطرح شده است و دقیقاً به همین دلیل است که رابینسون (۲۰۰۹) برنامه درسی دستوری را از برنامه درسی ساختاری متمایز دانسته است. الیس (۱۹۹۳ و ۱۹۹۷) با استناد به مبنای نظری و یافته‌های پژوهشی مربوط به فراگیری زبان دوم، استدلال‌هایی در اهمیت برنامه درسی ساختاری ارائه کرده که بر پایه دو تمایز استوار شده است. تمایز اول، بین دانش آشکار آگاهانه و دانش پنهان ناآگاهانه و تمایز دوم نیز بین دانش خبری نسبت به وقایع و پدیده‌ها و دانش عملی درباره چگونگی انجام آنها مطرح شده است. به اعتقاد الیس، دانش خبری آشکار نسبت به دستور زبان دوم، بر رشد و توسعه دانش خبری پنهان تأثیر می‌گذارد. این دانش خبری از طریق فعالیت‌های ارتباطی طبیعی به دانش عملی تبدیل می‌شود. رابینسون (۲۰۰۹) موضع الیس را همسو با انگاره تداخل ضعیف (weak interference model) می‌داند که باعث می‌شود دانش آشکار، تحت شرایطی بر دانش پنهان یا توانش تأثیر بگذارد.

فراگیری زبان دوم یک تنظیم طبیعی دارد که مرحله‌بندی آموزشی تأثیری در آن ندارد (کرشن، ۱۹۸۲؛ الیس، ۱۹۸۹ و پینمان، ۱۹۸۹). مهم‌ترین نقش طراح برنامه درسی این است که محتوای آموزش را به گونه‌ای مرحله‌بندی کند که بر این تنظیم طبیعی منطبق باشد. در این صورت است که دانش خبری آشکار بر دانش عملی پنهان تأثیر

می‌گذارد. به اعتقاد الیس (۱۹۸۹)، آموزش آشکار دستور، چندین کارکرد در آموختن زبان دوم دارد که عبارت است از (نقل از رایبسون، ۲۰۰۹: ۲۹۹):

- ۱- برای کنترل و نظارت بر تولیدات زبانی مؤثر است.
- ۲- باعث افزایش توجه زبان‌آموزان به ویژگی‌های درونداد می‌شود.
- ۳- به زبان‌آموزان کمک می‌کند تولیدات خود را با نمونه‌های زبان هدف مقایسه کنند و از این طریق خلاء بین این دو را بیابند.

از مجموع مباحث فوق می‌توان به این نتیجه رسید که بازگشت مجدد محققان به اهمیت دستور در آموختن زبان دوم و تأکید بر ضرورت افزودن دستور به محتوای آموزش، متکی بر یافته‌های نظری در این زمینه مطالعاتی است. مهم‌ترین دلیل این تأکید مجدد، نقش کلیدی تکلیف‌های دستوری در افزایش آگاهی و توجه به قواعد دستوری زبان هدف است. در دهه ۷۰ قرن بیستم، منازعه اصلی بین طرفداران و مخالفان برنامه درسی دستوری بود و به طور کلی، محققان در دو طیف طرفداران دستور و مخالفان دستور قرار داشتند. اما در ادامه روشن می‌شود که پس از تأکید مجدد بر اهمیت دستور در برنامه‌های آموزش زبان، اکنون دیگر موضوع طراحی برنامه‌های درسی، گنجاندن یا حذف دستور نیست بلکه بحث بر سر چگونگی پرداختن به آموزش دستور و جایگاه آن نسبت به معنا در درون برنامه درسی است.

۲-۳. برنامه درسی نقشی / مفهومی

به اعتقاد منتقدان برنامه درسی دستوری، نقاط ضعف این برنامه در توجه بیش از حد آن به صورت ریشه دارد. این انتقادات همزمان با تأکید برخی از محققان بر اهمیت نقش در آموزش زبان دوم/ خارجی به اوج خود رسید. در بریتانیا، هلیدی (۱۹۷۳)، فرث (۱۹۵۷) و آستین (۱۹۶۵)، به محوریت نقش نسبت به صورت اشاره کردند و بر ضرورت مطالعه چگونگی و چرایی کارکرد زبان تأکید نمودند. در آمریکا، مطالعات جامعه‌شناسی زبان هایمز (۱۹۷۲) و دیگر محققان درباره توانش ارتباطی، نقش مهمی در فراهم آوردن مبانی نظری برنامه درسی مفهومی/ نقشی در آموزش زبان ایفا کرد. در اروپا نیز، پژوهش‌هایی با هدف دستیابی به چهارچوبی برای آموزش و سنجش ارتباطی زبان دوم‌آموزان صورت گرفت. خروجی مشترک همه این پژوهش‌ها، معرفی برنامه درسی مفهومی- نقشی بود. نظریه زبانی این برنامه درسی، زبان‌شناسی نقش‌گرا است لذا مهم‌ترین ویژگی آن این است که مقوله‌های مربوط به کارکرد/ نقش زبان را مبنای آموزش زبان می‌داند نه مقوله‌های مربوط به صورت زبان را. یعنی اگر زبان را رابطه بین صورت و نقش بدانیم، این دیدگاه نقش را اصل و صورت را فرع تلقی می‌کند. به عنوان مثال، برخلاف برنامه درسی ساخت‌گرا که صورت زمان آینده را اصل و اولیه می‌داند و کاربردهای آن (مثل قول دادن یا صحبت کردن درباره آینده) را فرع و ثانویه، در برنامه درسی مفهومی- نقشی، مفاهیمی مثل آینده و نقش/ کارکردهایی مثل قول دادن، اصل و مبنا در نظر گرفته می‌شوند و صورت (مثلاً زمان آینده) نیز شیوه‌های بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها. در این برنامه درسی، محتوای درس ترکیبی از دو جزء است: جزء اول نقش‌هایی (functions) است که حین استفاده از زبان اجرا می‌شوند و جزء دوم نیز مفاهیمی (notions) است که از طریق زبان بیان می‌شوند. برخلاف

مقوله‌های صوری زبان، مقوله‌های کارکردی زبان چندان شناخته شده نیستند. دیدگاه مفهومی - نقشی، این مقوله‌ها را به دو صورت توصیف می‌کند (کرنکه، ۱۹۸۷ و رایبسون، ۲۰۰۹):

(۱) مفاهیم یا مقوله‌های معنایی یا همان مقوله‌های معنایی دستوری (semanticogrammatical). در اکثر زبان‌ها، این مقوله‌ها حاصل تعامل بین مقوله‌های معنایی و صورت‌های زبانی هستند، مثل: زمان، تداوم، کمیت، ابزار، مکان و عامل.

(۲) کارکردها/ نقش‌ها، که همان اهداف ارتباطی زبان هستند (برامفیت، ۱۹۸۳). توافق، احوال‌پرسی، تأیید، پیش‌بینی، عذرخواهی و پرسیدن مسیرها نمونه‌هایی از کارکردهای زبانی هستند.

مسیری که این برنامه برای آموزش زبان ترسیم می‌کند عبارت است از شناسایی مفاهیم و نقش‌های مشترک بین زبانی (جهان شمول) و سپس آموزش نحوه بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها در زبان (رایبسون، ۲۰۰۹). مفاهیم و نقش‌های ارتباطی در این برنامه درسی ترتیب خاصی ندارند. مهم‌ترین اصل در انتخاب و اولویت‌بندی محتوای آموزش، تقدم آموزشی مفاهیم و نقش‌های هسته‌ای‌تر، پر بسامدتر و عمومی‌تر نسبت به سایر مفاهیم و نقش‌های زبانی است. مطابق این برنامه، الگوهای دستوری باید در بافت ارتباطی‌شان ارائه شوند و مفاهیم نیز در فضای موضوعی خاص آنها (به‌راکت، ۲۰۰۰).

مهم‌ترین نقطه قوت برنامه درسی مفهومی - نقشی نسبت به برنامه درسی دستوری، تعامل در محیط واقعی، تجربه حقیقی و در بر داشتن اطلاعات لازم درباره چگونگی کاربرد زبان است. آموزش بر مبنای تحلیل گفتمان و نیاز واقعی زبان‌آموز نقطه قوت دیگر این برنامه درسی است که باعث رشد توانش ارتباطی زبان‌آموزان در مدت نسبتاً کوتاه می‌شود. این نکته ناشی از ارتباط درونی صورت و نقش است که برنامه درسی مفهومی - نقشی همواره بر آن تأکید دارد (فینوکیورو و برامفیت، ۱۹۸۳).

علی‌رغم نکات مثبت فوق، برنامه درسی مفهومی - نقشی چند نقطه ضعف نیز دارد، مثل:

(۱) آموزش مجزای مفاهیم و نقش‌های زبانی، تأثیری در رشد توانایی ارتباطی و تعاملی نخواهد داشت زیرا این نقش‌های مجزا در گفتمان ترکیب نمی‌شوند (کرنکه، ۱۹۸۷).

(۲) رابطه بین نقش‌ها و صورت‌های زبانی یک به یک نیست و یک نقش ممکن است به چندین صورت قابل بیان باشد (وایت، ۱۹۸۸) لذا در اینجا نیز نقش معیارهای صوری در تنظیم محتوای آموزش بسیار مهم است و این امر، منجر به ترکیبی شدن برنامه درسی مفهومی نقشی می‌شود (رایبسون، ۲۰۰۹). بعلاوه، در این برنامه نیز تمرکز بر محصول و نتیجه نهایی آموزش است و از این حیث، تمایزی بین این برنامه و برنامه دستوری وجود ندارد (نونان، ۱۹۹۹).

(۳) درباره طبقه بندی مفاهیم و نقش‌های زبانی اتفاق نظر وجود ندارد.

(۴) اگر محتوای دروس این برنامه درسی صرفاً به تدریس عبارات کلیشه‌ای و الگوهای کاربردی محدود شود، زبان‌آموزان ساخت‌های زبانی را یاد نخواهند گرفت.

به هر حال، تأکید برنامه درسی مفهومی - نقشی بر آموزش جزء به جزء و ترکیبی بودن و تمرکز آن بر محصول به جای فرآیند یادگیری باعث کنار گذاشته شدن این برنامه در اواخر قرن بیستم شد.

۳-۳. برنامه درسی واژگانی

ویلیس (۱۹۹۰: iii) بر پایه پژوهش‌های مربوط به فراگیری زبان دوم نشان داده است که «درونداد با درون‌یافت (intake) برابر نیست» و تصور اینکه زبان، قابل تجزیه به مجموعه‌ای از جزءهای مجزاست که زبان آموز پس از دریافت، آنها را در یک توالی قابل پیش‌بینی شبیه‌سازی می‌کند، غلط است. وی پس از انتقاد از برنامه درسی دستوری و به طور مشخص، رویکرد ارائه-تمرین-تولید (PPP)، معنا را به عنوان نقطه آغاز آموختن زبان دوم پیشنهاد می‌کند. ویلیس درجه‌بندی (grading) زبان به لحاظ سطح دشواری، انتخاب متداول‌ترین الگوهای زبانی و فهرست‌بندی برنامه زبانی به منظور برجسته‌سازی مشخصه‌های مهم را سه شیوه برای پرداختن به معنا دانسته است.

برنامه درسی پیشنهادی ویلیس، برنامه‌ای واژگانی است که در آن به جای درجه‌بندی محتوای برنامه درسی بر اساس دستور، یک درجه‌بندی واژگانی ارائه شده است. در این برنامه، واژه‌ها بر اساس بسامد کاربردیشان در سه سطح قرار داده شده‌اند. این سه سطح به ترتیب مشتمل بر ۷۰۰، ۱۵۰۰ و ۲۵۰۰ واژه بوده‌اند. به اعتقاد ویلیس (۱۹۹۰: v)، «درجه‌بندی واژگانی، درجه‌بندی دستوری را نیز در پی می‌آورد زیرا پس از شناسایی متداول‌ترین واژه‌ها، باید آنها را در متداول‌ترین الگوهای دستوری نیز بکار برد». بنابراین، برنامه درسی واژگانی نه تنها برنامه دستوری ساختاری را در بر می‌گیرد بلکه باعث شناسایی ساخت‌های مهم دستوری نیز می‌شود. در این برنامه درسی، بین سطوح سه‌گانه فوق، ترتیب و توالی خاصی وجود ندارد. این ویژگی، امکان تجربه یک پیکره کوچک و متعادل را به زبان‌آموز می‌دهد؛ به گونه‌ای که بر اساس همین پیکره می‌تواند به تعمیم‌هایی درباره کلیت زبان دست یابد.

رابینسون (۲۰۰۹) برنامه درسی واژگانی را جزو برنامه‌های ترکیبی (در مقابل تحلیلی) به شمار می‌آورد؛ با این تفاوت که زبان‌آموز در انتخاب صورت‌های دستوری مورد آموزش، تا حدودی مختار است. با این تفسیر، بین برنامه‌های درسی دستوری و مفهومی-نقشی، علی‌رغم اینکه هر کدام در اعتراض به دیگری مطرح شده است، یک وجه مشترک وجود دارد و آن ترکیبی بودن همه آنهاست (رابینسون، ۲۰۰۹)، اگرچه میزان ترکیبی بودن آنها متفاوت است و به تدریج، از دستوری به مفهومی-نقشی و متعاقب آن به واژگانی کاسته می‌شود. همان گونه که در بخش (۳-۱) نیز گفته شد، در این مقطع زمانی، مسئله گنجاندن یا حذف دستور مطرح نیست بلکه نحوه پرداختن به دستور و تعیین میزان اهمیت آن نسبت به معنا مطرح است. در دو بخش بعد روشن می‌شود که منازعه صورت و معنا به تدریج به مصالحه بین این دو (البته به نفع معنا) و تعیین جایگاه هر یک از این دو نسبت به هم و نسبت به کل برنامه درسی ختم شده است.

۳-۴. برنامه درسی مهارتی

منظور از مهارت در برنامه درسی مهارتی توانایی‌هایی است که ما برای کسب تبحر در زبان به آن‌ها نیاز داریم و نسبتاً مستقل از موقعیت‌هایی هستند که زبان در آن‌ها به کار می‌رود. برنامه درسی، مهارتی برنامه‌ای است که در آن محتوای درس، ترکیبی از توانایی‌ها/مهارت‌های خاصی است که در به کارگیری موفق زبان ایفای نقش می‌کند. توسعه توانش کلی زبان هدف فرعی این برنامه درسی است.

جانسون (۱۹۹۶) یک انگاره چهار لایه‌ای مهارتی برای طراحی برنامه درسی پیشنهاد کرده است. لایه اول در این انگاره مهارت‌های خاص زبانی مثل تشخیص زمان‌ها و تقابل‌های واجی است. لایه دوم شامل مفاهیم و نقش‌های پایه و پریسامدی است که تعمیم‌پذیری بالایی دارند. لایه سوم به مهارت‌های نوشتن فرآیندی مربوط است و لایه چهارم نیز دربردارنده ملزومات و ملاحظات پردازشی است. در این لایه، سطح دشواری تکالیف کلاسی تعیین گردیده است و توالی محتوای آموزش بر مبنای آن معین می‌شود.

همان گونه که ملاحظه می‌شود، جانسون نیز طرفدار برنامه درسی ترکیبی است زیرا برنامه او شامل جزءها یا بخش‌هایی در سطوح زبانی، معنایی، کاربردشناختی و راهبردی است و نقش طراح برنامه درسی احصاء فهرست زیرمهارت‌های هر سطح و تعیین توالی این زیرمهارت‌ها و در نهایت ترکیب آنها به شیوه‌ای اصولی است. به عبارت بهتر، برنامه درسی مهارتی برگرفته از دیدگاه نظری تقلیل‌گرا (reductionism) است و به همین دلیل، محتوای زبان آموزی را تا سطح مهارت‌های فردی ویژه تقلیل می‌دهد. در حقیقت، ایده نظری حاکم بر آموزش مهارتی این است که یادگیری رفتارهای پیچیده مثل زبان را می‌توان از طریق تقطیع آنها به اجزای کوچک‌تر (مهارت‌ها) تسهیل کرد. در این دیدگاه نظری فرض بر این است که زبان آموز خود می‌تواند اجزاء را تلفیق کند و به کل دست یابد.

برای آموزش زبان با اهداف ویژه (LSP)، برنامه درسی مهارتی از هر برنامه آموزشی دیگری مفیدتر است و این نکته در حقیقت مهم‌ترین نقطه قوت برنامه درسی مهارتی است. اثربخشی و مرتبط بودن محتوای آموزش با نیاز زبان‌آموز دو ویژگی مثبت دیگر برای برنامه درسی مهارتی است. از این برنامه، همچنین برای آموزش مهارت زندگی در محیط غیربومی (خارجی) با اهداف ویژه، مثلاً برای پناهندگان و مهاجرین و برای آموزش بزرگسالان استفاده می‌شود. آموزش مهارتی در برنامه‌های زبانی مقدماتی و پایه مناسب نیست زیرا دامنه نیازهای زبان‌آموزان هنوز وسیع و نامشخص است (کرنگه، ۱۹۸۷).

۳-۵. برنامه درسی تکلیف‌مدار

در سال‌های اخیر، نظریه‌پردازی و تحقیق درباره تکالیف به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه درسی مورد توجه بوده است (ن. ک. بایگیت، ۲۰۰۱؛ الیس، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ لانگ، ۱۹۹۵، ۲۰۰۷؛ گارسیا-مایو، ۲۰۰۷؛ نونان، ۲۰۰۴؛ رابینسون، ۱۹۹۵، ۱۹۹۶، ۲۰۰۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷؛ رابینسون و دیگران، ۱۹۹۵؛ اسکپهن و فاستر، ۲۰۰۱ و ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷). منظور از تکالیف فعالیت‌هایی است که با هدفی غیر از یادگیری زبان طراحی می‌شوند اما اجرای آنها موجب توسعه توانایی‌های زبانی می‌شود (برندن، ۲۰۰۶ و ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷). "تکالیف فعالیت‌های واقعی‌ای هستند که بر مبنای تحلیل نیاز، شناسایی و طراحی شده‌اند" (رابینسون، ۲۰۰۹: ۳۰۱). لذا برنامه درسی تکلیف‌مدار به برنامه‌ای گفته می‌شود که محتوای آن شامل مجموعه‌ای از تکالیف هدفمند است که زبان‌آموزان برای انجام آنها باید از زبان دوم/خارجی استفاده کنند. به عنوان مثال، تقاضای شغل، کسب اطلاعات درباره مسکن، پروازها، رستوران‌ها و جز این‌ها از طریق تلفن و تکمیل یک فرم اداری نمونه‌هایی از تکالیف در برنامه درسی تکلیف‌مدار هستند. در حقیقت، این فعالیت‌ها فرصت‌های زبان‌آموزی هستند. به بیانی ساده‌تر، در برنامه درسی تکلیف‌مدار زبان

به خودی خود تدریس نمی‌شود، بلکه ابزاری برای تکمیل و انجام تکالیف است. دو دیدگاه درباره ماهیت تکلیف وجود دارد. دیدگاه اول تکلیف را همان تمرین (exercise) یا فعالیت (activity) زبانی می‌داند. در این دیدگاه، که دارای پشتوانه نظری نیز هست، دستور آشکارا وارد تکلیف شده است. اسکین (۱۹۹۸) تکالیف از این دست را ساخت محور (structure-trapping) نامیده است. تکالیفی که در الیس (۱۹۹۷؛ ۲۰۰۳)، ریچاردز و همکاران (۱۹۹۵) و نونان (۱۹۹۶) مطرح شده، از همین نوع است. در این موارد، آنچه قبلاً تمرین یا فعالیت نامیده می‌شد، حالا تکلیف نامیده می‌شود؛ بی آنکه فرقی بین آن‌ها وجود داشته باشد. دیدگاه دوم، تکلیف را فعالیتی مطلقاً معنایی می‌داند که نکته دستوری یا واژگانی خاصی را در بر ندارد و به تنهایی برنامه درسی را می‌سازد. امروزه، منظور از برنامه درسی تکلیف‌مدار، برنامه‌ای است که چنین ماهیتی برای تکلیف قائل است.

لانگ (۲۰۰۰: ۱۸۵) مراحل پیاده‌سازی آموزش تکلیف‌مدار را به صورت زیر برشمرده است:

- ۱) تحلیل نیاز به منظور شناسایی تکالیف هدف واقعی که زبان‌آموز باید با استفاده از زبان دوم انجام دهد.
- ۲) طبقه‌بندی تکالیف هدف در مقوله‌های مختلف.

۳) استخراج تکالیف‌های آموزشی از تکالیف هدف بر اساس عواملی مثل سن و سطح تبحر زبان‌آموزان لانگ (۲۰۰۰) اصل روش شناختی تمرکز بر صورت (focus on form) را به عنوان یک فعالیت تکمیلی در پایان چرخه تکلیف پیشنهاد کرد (رابینسون، ۲۰۰۹).

تمرکز بر معنی در برنامه درسی تکلیف‌مدار موجب شده تا در سال‌های اخیر بحث درجه‌بندی و ترتیب تکالیف بر اساس مقتضیات و ملاحظات ارتباطی (interactional) و اطلاعاتی- پردازشی (information-processing) صورت بگیرد. در همین راستا، رابینسون (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۳ a؛ ۲۰۰۳ b؛ ۲۰۰۷) و رابینسون و گیلبرت (۲۰۰۷) فرضیه شناخت (cognition hypothesis) را مطرح نمودند که مطابق آن چینه‌های تکالیف‌های آموزشی از ساده به پیچیده بر اساس الزامات ادراکی/ شناختی رشد زبان میانی و در نتیجه یادگیری زبان دوم را در پی دارد. در این فرضیه، تکالیف‌های آموزشی بر اساس الزامات ارتباطی درجه‌بندی و چینه‌های نمی‌شوند بلکه مطابق مقتضیات شناختی درجه‌بندی می‌گردند (رابینسون، ۲۰۰۹). اسکین (۱۹۹۸) بر این باور است که تکالیف‌های سخت، مستلزم دقت و توجه بیشتری هستند و این موجب کاهش توجه به صورت می‌شود. بنابراین، چینه‌های تکالیف از ساده به پیچیده (از لحاظ شناختی)، فرصت لازم برای تمرکز بر صورت را نیز به بهترین وجه فراهم می‌آورد. این اقدام موجب تعادل در فرآیند رشد زبانی و ارتقای همزمان دانش دستوری و معنایی می‌شود.

۴. بحث

از مجموع مباحث فوق می‌توان به این جمع‌بندی رسید که عامل اصلی تمایز دهنده برنامه‌های درسی، میزان تأکید هر یک از آن‌ها بر صورت یا معنا، جزء یا توالی و فرآیند یا محصول است. بر این اساس، سیر تکوین برنامه‌های درسی را می‌توان روی پیوستاری به شکل زیر قرار داد که از صورت/ جزء/ محصول و ترکیب (combination) به نقش/ معنا، توالی/ فرآیند و تلفیق (integration) کشیده شده است:

تکلیف‌مدار	مهارتی	موقعیتی	مفهومی نقشی	دستوری
معنا				صورت
توالی				جزء
فرایند				محصول
تلفیق				ترکیب

نمونه‌ی اعلامی برنامه‌های درسی صورت‌گرا، برنامه‌ی درسی دستوری است. هر چه از محوریت صورت کاسته و بر نقش و معنا تأکید شود، برنامه‌ی درسی نقش‌گرا تر، متوالی‌تر، فرآیندی‌تر و تلفیقی‌تر می‌شود و بالعکس. نمونه‌ی اعلامی برنامه‌های درسی معنا/نقش‌گرا برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار است^۳ یلدن (۱۹۸۳) نیز بر اساس معیار دوگانه‌ی صورت/نقش برنامه‌های درسی را در چهار گروه دوتایی قرار داده که عبارتند از ۱) ترکیبی-تحلیلی (synthetic-analytic)، ۲) صوری-نقشی (formal-functional)، ۳) ساخت‌گرا-بافت‌گرا (structural-contextual) و ۴) دستوری-ارتباطی (grammatical-communicative). محوریت برنامه‌ی اول در هر یک از این دوتایی‌ها صورت و تأکید برنامه‌ی دوم بر نقش است.

بخش‌های (۱-۳) تا (۵-۳) نشان می‌دهد که سیر تکوین برنامه‌های درسی در هفتاد سال گذشته به گونه‌ای بوده است که به تدریج نقش معنا برجسته‌تر و جایگاه دستور منطقی‌تر شده است. این به معنای فرآیندی شدن برنامه‌های درسی و اهمیت یافتن برنامه‌های تحلیلی نسبت به برنامه‌های ترکیبی است. محققان مختلف، از جمله لانگ (۲۰۰۰؛ ۲۰۰۷)؛ لانگ و کروکس (۱۹۹۳)؛ لانگ و رابینسون (۱۹۹۸)؛ اسکپهن (۱۹۹۶؛ ۱۹۹۸)؛ اسکپهن و فاستر (۲۰۰۱)، به استناد پژوهش‌ها و یافته‌های مربوط به فراگیری زبان دوم، برنامه‌های درسی تحلیلی به طور عام و برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار به طور خاص را گزینه‌ی مطلوب در میان سایر برنامه‌های درسی دانسته‌اند. مطابق یافته‌های این محققان، شباهت اندکی بین توالی فراگیری و توالی آموزشی صورت-محور (مثل البس، ۱۹۸۹ و لایت باون، ۱۹۸۳) وجود دارد. به علاوه، شواهد مختلف نشان می‌دهد که یادگیری زبان دوم غیرخطی و انباشتی است نه خطی و افزایشی. این یافته‌ها، همچنین نشان داده‌اند که بین قابلیت یادگیری (learnability) و توالی آموزش می‌توان رابطه‌ای اثربخش ایجاد کرد. به همین دلیل، تغییر رویکرد از برنامه‌های ترکیبی به برنامه‌های تحلیلی که مهم‌ترین تجلی آن در نحوه‌ی درجه‌بندی و چینش بخش‌های مختلف برنامه‌ی آموزش زبان است، همچنان ادامه دارد و روزه روز رد پای رویکردهای جدیدی مثل نظریه‌ی پردازش اطلاعات و فرضیه‌ی پردازش شناختی (اسپادا و لایت باون، ۲۰۰۶؛ رابینسون و گیلبرت، ۲۰۰۷) در آن پررنگ‌تر می‌شود.

تمایل کلی حرکت از برنامه‌های دستوری به برنامه‌های معنایی/ارتباطی، و مشخصاً به برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار چند جهت‌گیری مهم و بنیادی را به دنبال داشته است که عبارتند از (کرنکه، ۱۹۸۷؛ نونان، ۱۹۹۹؛ ریچاردز، ۲۰۰۴؛ اسپادا و لایت باون، ۲۰۰۶؛ لانگ، ۲۰۰۹):

- ۱) محوریت یافتن معنا و منطقی‌تر شدن جایگاه دستور.
- ۲) تحلیلی و ارتباطی‌تر شدن محتوای برنامه‌های درسی.
- ۳) تمرکز بیشتر بر فرآیند انجام تکالیف به جای محصول و نتیجه آن‌ها.
- ۴) حرکت از محوریت جزءهای زبانی به توالی‌های زبانی، یعنی تلفیق و درهم‌تنیدگی محتوا به جای ترکیب و جزء‌جزء بودن آن.

حال وقت آن است که به سؤال پژوهش پردازیم. به اعتقاد این نگارنده، بهترین راه برای پاسخ‌گویی به این سؤال که آیا چرخهٔ تدوین مواد آموزش زبان فارسی در کشور ما به طور کامل تکمیل می‌گردد یا خیر، ارزیابی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و بررسی نحوهٔ بازنمایی این سیر تکوینی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی است. پر واضح است که هر چه آثار و نشانه‌های این سیر تکوینی در منابع آموزش زبان فارسی مشهودتر باشد، انطباق آن‌ها با اصول و مبانی رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی بیشتر است و بالعکس.

تاکنون ۲۰۳ کتاب آموزش زبان فارسی نوشته شده که اولین آنها به سال ۱۳۳۴ (فارسی یاد بگیریم، استاد سلیم نیساری) برمی‌گردد (دبیرمقدم و دیگران، ۱۳۸۹). بررسی این کتاب‌ها نشان دهندهٔ علاقهٔ وافر نویسندگان آنها به زبان فارسی و دغدغهٔ جدی آن‌ها برای آموزش این زبان است. اما تعمق در محتوای این کتاب‌ها مبین این واقعیت است که در اکثر موارد این کتاب‌ها بی ارتباط از هم نوشته شده و هر کدام به دلیل اتکاء به تجربهٔ شخصی نویسندگان، دارای سبک و سیاق خاص خود هستند. به عنوان مثال، فقط در دبیرخانهٔ شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی بالغ بر ۲۰ جلد کتاب در قالب چندین مجموعه ارائه شده است، که بررسی تطبیقی آن‌ها به رویکرد برنامه‌ریزی شدهٔ مشخصی در این باره رهنمون نمی‌شود. این وضعیت در مورد آثار مختلف کانون زبان ایران و مرکز علوم اسلامی قم که به ترتیب حداقل ۴۰ و ۳۵ جلد کتاب آموزش زبان فارسی به چاپ رسانده‌اند، نیز صادق است. این بدان معنا است که ارتباط نظری زبان‌شناختی و روان‌شناختی در بین این آثار دیده نمی‌شود و به جرأت می‌توان گفت که تعیین یک سیر تکوینی (از منظر رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی) برای این کتاب‌ها امکان‌پذیر نیست^۱. به بیان ساده‌تر، در اکثر موارد^۲، نمی‌توان مبانی نظری زبان‌شناختی و روان‌شناختی این کتاب‌ها را تعیین کرد زیرا صرفاً حاصل تجربهٔ شخصی افراد هستند. بر همین اساس، برای اکثر آن‌ها، نمی‌توان برنامهٔ درسی مشخصی نیز ترسیم کرد. این آهنگ نامنظم و آشفته بدان معناست که سطح اول برنامهٔ کلان آموزش زبان فارسی، یعنی برنامه‌ریزی، با نقصان جدی مواجه است و فرآیند تولید منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیاز به یک مدیریت کلان دارد.

۵. نتیجه‌گیری

برای تدوین هر مجموعه آموزش زبان فارسی، شکل‌گیری چرخهٔ تدوین با اجزاء زیر ضروری است:

- ۱) کمیتهٔ سیاست‌گذاری (Policy Making Committee)؛ که مهم‌ترین وظیفهٔ آن تعیین نظریهٔ زبانی، نظریهٔ

یادگیری و برنامهٔ درسی غالب است.

۲) شورای عالی تألیف (Supreme Curriculum Design Committee)؛ که محتوای مفهومی دروس را در یک دوره آموزشی کامل تعیین می‌کند.

۳) کمیته‌های تألیف (Material Development Committees)؛ که می‌تواند شامل کمیته‌های جزئی‌تری مثل کمیته تعیین محتوای سطوح و کمیته تألیف مواد آموزشی مربوط به هر مهارت زبانی در هر یک از سطوح باشد.

۴) کمیته آزمون‌سازی (Testing Committee)؛ که وظیفه آن طراحی تکالیف آموزشی، تمارین، فعالیت‌های درسی و آزمون‌های متناسب با برنامه آموزشی است.

۵) کمیته ارزیابی (Evaluation Committee)؛ که بازخوردهای مختلف در هر یک از سطوح و چرخه‌ها را گردآوری می‌کند و در اختیار شورای عالی تألیف و کمیته‌های تخصصی تدوین قرار می‌دهد.

رابطه اجزای فوق با همدیگر چرخه‌ای است. یعنی دائماً در تعامل با همدیگر هستند. اجزای این چرخه از بالا به پایین درون‌داد همدیگر را تأمین می‌کنند. از پائین به بالا نیز نتایج کمیته ارزیابی ابتدا در اختیار شورای عالی تألیف و سپس کمیته‌های تخصصی تدوین قرار می‌گیرد. کمیته سیاست‌گذاری به روز آوری مبانی نظری، متناسب با آخرین یافته‌های حوزه آموزش زبان (اعم از نظریه زبانی، نظریه یادگیری و برنامه درسی) را بر عهده دارد. در صورت شکل‌گیری چنین چرخه‌ای، منابع آموزش زبان فارسی نیز همسو با دستاوردهای جدید حوزه‌های مرتبط با آموزش زبان، متحول می‌شوند. ذکر این نکته در اینجا ضروری است که برخی از اجزاء فرآیند فوق با هم قابل ترکیب هستند. مثلاً این امکان وجود دارد که کمیته سیاست‌گذاری و شورای عالی تألیف گروه واحدی باشند. یا حتی می‌توان در شرایط مقتضی کمیته‌های تألیف و آزمون‌سازی را نیز با هم ترکیب کرد. نکته مهم این است که روند تولید منابع آموزشی باید فرآیندی باشد؛ خواه همه اجزای این چرخه دارای هویت مستقل باشند یا برخی از آنها با همدیگر ترکیب گردد.

به هر حال، بررسی منابع مختلف آموزش زبان فارسی نشان می‌دهد که چرخه تدوین در تولید آنها شکل نگرفته است و عمدتاً به همین دلیل است که یافته‌های جدید حوزه آموزش زبان در فرآیند تولید این منابع ورود پیدا نکرده است.

با توجه به اهمیت برنامه درسی^۶ در آموزش زبان، یک بار دیگر بر آن تمرکز می‌کنیم. در انتخاب و طراحی برنامه درسی، پنج عامل به شرح زیر مؤثر است:

۱) عوامل برنامه‌ای؛ که شامل اهداف و انتظارات، منابع آموزشی (شامل زمان، کتاب‌های مکمل، فیلم، دسترسی به زبان‌مندی بومی و جز این‌ها)، ضوابط سنجش و ارزشیابی می‌شود.

۲) معلم/مدرس زبان. جهت‌گیری معلم نسبت به برنامه آموزشی و میزان دانش او نقش مهمی در اجرای موفق برنامه درسی دارد.

۳) زبان‌آموز در برنامه درسی باید به عواملی مثل سن، جنس، اهداف و انتظارات زبان‌آموز، نوع زبان اول، تجربه و دانش قبلی، شخصیت فردی و اجتماعی و نحوه دسترسی او به کلاس و جز این‌ها توجه کرد.

۴) تحلیل نیاز؛ که کلیدی‌ترین معیار انتخاب و درجه‌بندی محتوا در همه برنامه‌های درسی است.

۵) انعطاف‌پذیری برنامه درسی؛ که ناظر بر میزان خطی و چرخه‌ای بودن یا باز و بسته بودن برنامه درسی است.

پر واضح است که یکی از مهم‌ترین پیامدهای عدم شکل‌گیری چرخه تدوین، بروز نقص در برنامه درسی و متعاقب آن نادیده گرفته شدن نقش عوامل فوق است. حال سؤال این است که آیا کتاب یا منبع آموزشی‌ای که بدون توجه به عوامل فوق تدوین شده باشد، می‌تواند ما را به اهداف بلندمان در گسترش زبان و ادبیات فارسی برساند؟ به عنوان حسن ختام این مقاله، نکاتی را برای به سامان یافتن و در نتیجه اثربخشی برنامه‌های آموزش زبان فارسی پیشنهاد می‌کنیم:

۱) باید تلاش شود برنامه آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان، توسط یک متولی واحد مدیریت گردد. این اقدام نوعی برهم‌افزایی مثبت را در پی خواهد داشت. در حال حاضر، چند مدیریتی بودن این موضوع، تلاش برای حرکت برنامه‌ریزی شده و چشم‌انداز-محور را با خلل مواجه کرده است.

۲) باید توجه داشته باشیم که موضوع ترویج زبان فارسی به غیر ایرانیان، اساساً دارای مبنای فرهنگی است و نباید از دید اقتصادی به آن نگریست. بر این اساس، نهادهای متولی باید حمایت برنامه‌ریزی شده از مؤلفین کتاب‌های آموزشی را در دستور کار خود قرار دهند.

۳) تدریس عملی برای دانشجویان رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. لذا باید رابطه‌ای منظم و فرآیندی بین مراکز آموزش زبان فارسی و دانشگاه‌های مجری دوره کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان برقرار گردد. بهره‌گیری از دانش‌آموختگان این رشته در دوره‌های دانش‌افزایی دانشجویان خارجی رشته زبان فارسی یا تاریخ ایران و حتی اعزام آنها به کشورهای دارای کرسی آموزش زبان فارسی می‌تواند نتایج مفیدی در پی داشته باشد.

پی‌نوشت‌ها

^۱- تا جایی که نگارنده این سطور مطلع است، درباره پیاده‌سازی و ارزشیابی برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان نیز پژوهش قابل‌اتکایی صورت نگرفته است.

^۲- تا کنون برای واژه intake معادلی پیشنهاد نشده است. نگارنده واژه درون‌یافت را با توجه به رابطه بین intake و input پیشنهاد کرده است.

^۳- کرنکه (۱۹۸۷) پیوستاری ترسیم کرده است که از صورت به نقش به ترتیب شامل برنامه‌های ساختاری (= دستوری)، مفهومی-نقشی، موقعیتی، مهارتی، تکلیف‌مدار و محتوایی است. به اعتقاد این نگارنده، رویکرد کلی کرنکه محصول‌گرایی است و این ویژگی بر کل کار او تأثیر گذاشته است. به همین دلیل، در پژوهش حاضر، از تقسیم‌بندی رایبسون (۲۰۰۹) برای پیگیری سیر تکوین برنامه‌های درسی استفاده شده است. با وجود این، برای ایجاد نوعی یکدستی بین تقسیم‌بندی‌های موجود، برنامه درسی موقعیتی نیز در پیوستار فوق جایابی شده است. این برنامه درسی دارای سابقه طولانی در آموزش زبان است، اما محتوای موقعیتی غالباً در قالب دیگر برنامه‌های درسی عرضه شده است و امروزه کمتر آن را یک برنامه مستقل به حساب می‌آورند. برنامه درسی محتوایی نیز که ناظر به آموزش زبان با اهداف ویژه است تعمداً در مقاله حاضر بحث نشده است.

^۴- بدیهی است که این به معنای عدم توسعه کیفی این کتاب‌ها نیست. به هر حال کتاب‌های دهه هشتاد از حیث ظاهر و کیفیت محتوا غنی‌تر از کتاب‌های دهه‌های ماقبل هستند. آنچه منظور ما است پیوستگی این کتاب‌ها و میزان انطباق آنها با اصول و مبانی نظری آموزش زبان به طور عام و رویکردهای طراحی برنامه درسی به طور خاص است.

^۵- دلیل برجسته کردن این قید، ادعان نگارنده به این نکته است که برخی از این منابع نسبت به سایر آثار دارای مبانی نظری نسبتاً روشن و محتوای کارشناسی شده‌ای هستند. اما فقدان سیر تکوینی مدیریت شده در همه آثار، بی‌هیچ اغمازی، مشهود است و این نکته یک مسئله مدیریتی است که تا حد زیادی ارتباطی با مؤلفان ندارد.

^۶ یادآوری این نکته ضروری است که در این مقاله، بین طرح درس و برنامه‌دستی تمایزی گذاشته نشده است.

کتابنامه

- دبیرمقدم، محمد، مهری قره‌گزی و مهرداد اصغری‌پور. (۱۳۸۹). بررسی صوری و ساختاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. طرح پژوهشی درون دانشگاهی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- همایون، همادخت. (۱۳۷۹). *واژه‌نامه زبان‌شناسی و علوم وابسته (با تجدید نظر و اضافات)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Austin, J.L. (1965). *How to Do Things With Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brockett, C. (2000). *A Communicative Framework for Introductory Japanese Language Curricula*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979). (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. London: Longman.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-352.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocciaro, M. , & Brumfit, C. (1983). *The Functional-notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Garcia-Mayo, M. P. (ed.) (2007). *Investigating Tasks in Formal Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (ed.) (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explanations in the Function of Language*. London: Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Krahnke, Karl (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relation between developmental and instructional sequences. In H. G. Seliger & M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* pp. 217-43. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert & E Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of Ronald Walton*, 181-96. Amsterdam: John Benjamins.
- (2005). (ed.) *Second Language Need Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- (2007) *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2009). Language teaching. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, 3-5. Wiley- Blackwell Publishing.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case of task. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a Pedagogic Context* , 9-64. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M.H. and C. J. Doughty (eds.) (2009). *The Handbook of Language Teaching*. London: Wiley-Blackwell Publishing.

- Long, M.H. and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C.J. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in Classroom SLA*, pp. 15-41. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Atlas*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- (1999). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- (ed.) (2003). *Practical English Language Teaching*. Mc Graw Hill.
- (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, H. (1922). *The Scientific Study and Teaching of Language*. London: Harrap.
- Pienamann, M. (1989). Is language teachable?. *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Learning* 45, 99-140.
- (1996a). *Consciousness, Rules and Instructed Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.
- (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics* 22, 27-58.
- (2003a). attention and memory during SLA. In C.J. Doughty and M.H. Long (eds.) , *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- (2003b). The cognition hypothesis of adult, task-based language learning. *Second Language Studies* 21, 45-107.
- (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 46-73.
- (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In Garcia-Mayo, M. P. (ed.) , *Investigating Tasks in Formal Language Teaching*, pp.7-27. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2009). Syllabus Design. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, pp. 294-311. Wiley- Blackwell Publishing.
- Skehan, P. (1996). A framework for task-based approaches to instruction. *Applied Linguistics* 17, 34-59.
- (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. and Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 183-205. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K.(ed) 2006. *Task-based Language Education; From Theory to Practice* Cambridge. Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, d. (1990). *The Lexical Hypothesis: A New Approach to Language Teaching*. London: Collins.
- Willis, d. & J. Willis (2007) *Doing Task-based Teaching*. . Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation*. Oxford: Pergamon.