

تناسب قراین فلسفی، آموزشی، و اجتماعی رویکرد ارتباطی با معیارهای تدوین کتب آموزشی زبان انگلیسی

مجید فتاحی پور

دانشگاه آزاد اسلامی واحد پرند

majifata@yahoo.com

چکیده

یافتن نقاط تقارن معیارهای مطلوب تدوین کتب درسی دانشگاهی با رویکرد ارتباطی که امروزی‌ترین رویکرد متجلی در نگارش کتب آموزش زبان می‌باشد، اهمیت بسیاری دارد چرا که از ضروریات یک کتاب درسی زبان انگلیسی مطلوب در درجه اول ارتباط کلامی است. دیگر کمتر کسی تمرینهای دستور زبان و محفوظات ثابت و تمرین مکرر آنها را می‌طلبد. بازتاب چنین عقیده و خواسته‌ای در جهت‌گیریهای کلان امروز برنامه و کتابهای درسی نمایان است که در آن با فراهم کردن ضروریات رویکرد ارتباطی (CLT)، تلاش در نیل به چنین هدفی صورت می‌گیرد. در بررسی ریشه‌های مفهومی آموزش زبان انگلیسی عمومی نباید از نظر دور داشت که آموزش تجربی، آموزش فراگیرمحور، برنامه درسی مذاکره‌ای و غیره همزاد و به موازات این روش به وجود آمده‌اند و بر نسج یافتن کتاب آموزشی امروزی، اثر وضعی داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی زبان انگلیسی، رویکرد ارتباطی، مکالمه، آموزش تجربی، آموزش فراگیر محور، برنامه درسی مذاکره‌ای

مقدمه

بدون شک، شدیدترین تغییر و تحولات برنامه و مطالب درسی در باب کتاب آموزشی زبان انگلیسی که بر دو دهه پایانی قرن بیستم سایه افکند، نظریه ارتباطی یا ارتباط‌گرا^۱ می‌باشد. نظریه ارتباطی در تعریف نیونان^۲، رویکردی است که بیشتر بر توانایی مکالمه و انتقال مفاهیم ذهنی تاکید دارد تا ساختار و نقش و تصور (۱۹۸۸، ص ۱۵۸). غایت زبان‌آموزی در این نوع نگاه، همانا رسیدن به توانایی مکالمه و درک متقابل است و لذا تمرکز قوای زبان‌آموز بر حفظ دستور زبان یا گسترش دایره واژگان قرار نمی‌گیرد.

دیدگاه غالب تا دهه ۱۹۷۰، دید سنتی قانون مدار با روش خطی و ساختار محور بود که بر اصالت الگوهای زبان خارجی و تلاش در جهت پرورش مهارت‌های صرفاً دستوری استوار است.

با یک بازنگری مفهومی - که چگونگی آن به‌شکلی جامع در کتاب برومفیت^۳ (۱۹۸۴) شرح شده است - زبان برای نخستین بار به مثابه ابزاری برای بیان معنا، جانی تازه یافت و قالب‌های خشک مفهومی حاکم بر نظام و نظریه ساختارگرایی را درنوردید. حصول به‌چنین تشخیصی به پیدایش مفهومی نو و غنی از زبان کمک کرد. پرتو تابان این نگرش جدید، زوایای طراحی دروس و نوشتن کتب آموزشی در زبان انگلیسی را روشنی تازه‌ای بخشید. به‌طبع از همین رهگذر باید اهداف ارتباطی گوناگونی برای فراگیران گوناگون تصور بشود که بازتاب آن در کتب آموزشی زبان انگلیسی آشکار باشد. در این مسیر، مزایای این رویکرد نسبت به اسلاف و اخلافش، باعث اقبال عمومی به آن شده است. مزیت نسبی این رویکرد به زبان‌آموزی در مقام قیاس با دیدگاه‌های پیشین، اینست که نافی تجربیات گذشتگان نیست و به‌عنوان مثال از نقشهای زبان و دستور زبان نیز بهره می‌برد. تمام این ویژگیها، به گفته یارمحمدیان، از سه منبع اهداف آموزشی، اصول برنامه‌ریزی درسی، و روانشناسی یادگیری بدست می‌آید (۱۳۷۷، ص ۱۵۷).

قورچیان با ارایه تفسیری از زاویه‌ای دیگر، دسته‌بندی در بیان مساله را مهم شمرده و برنامه و کتب درسی را از لحاظ عوامل تاثیرگذار در سه حیطه بررسی کرده است: یادگیرنده، جامعه، و موضوع درسی. او اذعان می‌دارد اگر چه دیوبی سالها قبل بر

در نظر گرفتن هر سه عامل تاکید کرد، اما در عمل، یادگیرنده مورد تمرکز تجربه‌گرایان، جامعه مورد تمرکز رفتارگرایان، و موضوع درسی مورد تمرکز سنت‌گرایان قرار گرفت و از این لحاظ رویکردها به یکی از این سه حیطه نزدیک‌تر شدند (۱۳۷۳، ص ۴۹). با این اوصاف رویکرد ارتباطی به تمرکز تجربه‌گرایان نزدیکتر و بر یادگیرنده توجه ویژه دارد.

در بحبوحه دهه‌های پایانی قرن بیستم، رویکردهای هم‌عصری پا به عرصه وجود گذاشتند که بر وضع فعلی آموزش عمومی مدرن و یادگیری و یاددهی زبان انگلیسی اثر فراوانی نهادند و در نتیجه بر ویژگیهای یک کتاب آموزشی زبان انگلیسی امروزی، اثر مهمی داشتند. از این میان لازم است برای هدایت ذهنیت خوانندگان به مواردی بطور گذرا (که به تفصیل در کتاب نیونان آمده) اشاره شود:

دیدگاه فلسفی: فلسفه انسان‌گرایی^۴ و آموختن از دریچه تجربه (آموزش تجربی)^۵

از آنجایی که فلسفه این رویکرد هماهنگ با تحولات اجتماعی قرن بی‌ریزی شده است، بدون شک استدلالها و توجیهاتی را در پس خود دارد که با روح حاکم بر نظریات امروزی سازگار بوده و سخنی از جنس زمان است. طبق برداشتی از نیونان، این رویکرد از یک سو نقش معلم و کتاب را به عنوان تسهیل‌کننده فرآیندی که خود فراگیران در مرکز هستند، تعدیل و تعریف می‌کند تا فراگیران معنای مورد نظر خود را از مطالب کتاب بازسازی کنند؛ و از سوی دیگر با اسکار وایلد هم‌نوا می‌شود که سالها پیش نکته ظریفی گفته بود: آموزش دادن کار خوبی است اما هیچ چیزی را که ارزش یادگیری داشته باشد نمی‌توان (به شکل رسمی) آموزش داد! (۱۹۹۹، ص ۷-۴) گرچه ممکن است در نگاه اول سخن او گزاف به نظر برسد و با این شدت و جسارت پذیرفتنی نباشد اما تیزبینی وایلد در اینجاست که یادگیری واقعی و پایدار را فرآیندی می‌بیند که مستلزم ساخت و پرداخت فردی و خودخواسته فراگیران است و آن را انتقال ساده مفاهیم و دانشها از سر یک دانشمند به مغز فراگیران نمی‌داند. این فرآیند به اعتبار کشف درونی و تجربیات شخصی فراگیران بدست می‌آید و بازسازی معنا نزد فراگیر،

منجر به یادگیری می‌شود. آموختن از دریچه تجربه، در تضاد با رفتارگرایی ارزیابی می‌شود. کتابهای درسی زبان انگلیسی ویژگیهای بسیار متفاوتی از این بابت می‌یابند. در حالیکه کتب آموزشی زبان انگلیسی رفتارگرا دارای الگوها و تکرار و تمرینهای فشرده و فارغ از معنای خاص ارتباطی برای افراد دخیل هستند، کتب آموزشی زبان انگلیسی به شیوه «آموختن از دریچه تجربه» بر تجربیات معنی‌دار گویشوران زبان در موقعیتهای واقعی تاکید دارند و دست معلم و شاگرد را در مواجهه با تمرینات کتاب باز می‌گذارند و محتوا و تمرینهای سازگار با این دیدگاه از ویژگیهایشان به‌شمار می‌رود. دیدگاه ساکن شیوه رفتارگرا در مقابل دیدگاه پویای شیوه تجربی، دیرزمانی است که دیگر رنگی ندارد. نیونان اذعان می‌دارد که موضوعات منتخب برای کتابهای آموزشی با شیوه رفتارگرا، درجه‌بندی و دسته‌بندی سلسله‌مراتبی می‌شد و چه محتوا، و چه محصول از پیش تعیین شده بودند. از آن سمت، موضوعات منتخب برای کتابهای آموزشی با شیوه تجربی، سازماندهی قابل انعطاف و بازتری در کتابهای مکالمه زبان برگزیده‌اند تا فضا را برای حضور پررنگتر فراگیر مهیا کنند (۱۹۹۹، ص ۴۷). به تعبیری رویکرد فلسفی انسان‌گرا و آموختن از دریچه تجربه، زمینه را برای ظهور و پیدایش افکاری نودر روشها و کتب آموزشی زبان انگلیسی آماده کرده که ازین پس بدانها خواهیم پرداخت.

دیدگاه آموزشی: آموزش فراگیر محور مطالعات زبانی

برخلاف برخی ذهنیتها و آنچه از نام آن ممکن است به ذهن خطور کند، آموزش فراگیر محور قصد ندارد نقش حرفه‌ای معلمان در واگذاری مسؤلیت و تکالیف به فراگیران را که بحق باید برای آنها محفوظ بماند، کم‌ارزش کند. برای پاسخ به این سؤال اساسی که چرا فراگیران آنچه را معلمان می‌گویند فرا نمی‌گیرند، باید خود را به‌جای آنها گذاشت و از زاویه دید آنها به مسایل نگریست. جان کلام در بحث فراگیر محوری، درک و اجرای همین اصل می‌باشد. البته نباید از نظر دور داشت که اشتباه است اگر بپنداریم فراگیران به محض ورود می‌توانند درباره کتاب آموزشی و محتوای مطالب درسی جهت ارایه در کلاس، انتخابهایی از روی آگاهی و بی‌نقص داشته باشند. بی‌پرده باید گفت بیشتر آنها به بلوغ تخصصی لازم در این زمینه نرسیده و دید کافی و

باریک‌بینی ویژه‌ای جهت درگیری با این قبیل مسایل ندارند. دراینجاست که با وجود نفی نقش محوری معلم، باید به اهمیت دو چندان ایفای نقش هدایتی او صحنه گذاشت و ایفای آن نقش را تقویت کرد (۱۹۹۹، ص ۱۱-۱۰).

با همه این اوصاف باید توجه داشت اجرای موفق آموزش فراگیر محور و هم‌آوایی آن با رویکرد ارتباطی، نیازمند نگاهی ظریف و دقیق به حدود و ثغور مسایل است. چه بسا ممکنست کم‌رنگ کردن محوریت معلم، از دید مؤسسات، والدین و فراگیران به منزله ضعف تعبیر شود و مقاومتها و اعتراضاتی در برابر آن قد علم کند. فرآیند اصلاحی باید گام به گام و با توجه به شرایط اجتماعی و محیطی مخاطبان بومی شود تا کامیابی در اجرا تضمین گردد. مؤلف با مشاهده تجربیات موفق و ناموفق، عوامل ظاهری را نیز در کنار غنای درونمایه کتابهای آموزشی زبان انگلیسی، پر اهمیت ارزیابی می‌کند.

دیدگاه اجتماعی: راهکار برنامه درسی مذاکره‌ای^۷

از مصادیق نگاه اجتماعی متداول به آموزش زبان، که بایستی در کتاب درسی مطلوب ما مورد توجه باشد، مکالمه و مذاکره بین افراد دخیل است. چون هدف از تدریس زبان انگلیسی از دریچه کلان، بهره جستن از ابزار ارتباط کلامی است، چنین برنامه‌ای از یک طرف می‌تواند تقاضاهایی از فراگیر زبان، فراخور هدفش، داشته باشد و از طرف دیگر، روی کمکهایی که آنها می‌توانند به توسعه برنامه آموزشی کنند تا نظراتشان در مطالب درسی لحاظ شود، حساب ویژه‌ای باز کند. سوچ و استور^۸ پویایی یک برنامه درسی مبتنی بر مذاکره را به قابلیت انعطاف و تغییر در خلال ترم محول می‌کنند، درحالی‌که سکون آن را در از پیش تعریف شدگی آن برمی‌شمرند (۲۰۰۱، ص ۷-۱۴۶).

مک کارتی و کارتر^۹ اذعان کرده‌اند که اگر همه چیز یک برنامه درسی، روی مذاکره باز باشد اصلاً عملی نیست. نظر آنها، ارایه رویکردی انسجام یافته از نظرات مختلف است که نگاه کلان به زبان بایستی تمام زوایای برنامه را تحت الشعاع خود قرار دهد درحالی‌که طرز برخورد ممکن است در لایه‌های زبان بحث شود (۲۰۰۱، ص ۹-۵۶). با توجه به مسایل و شرایط عملی این رویکرد، راهکاری میانه‌رو می‌تواند

کارساز باشد که از یک سو با آموزه‌های این رویکرد هماهنگ باشد و در عین حال عرصه را بر طرح مباحثی که فاقد معیارهای علمی لازمند، تنگ کند.

دیدگاه برنامه‌ریزی آموزشی: دید کلان‌نگر^{۱۰}

دید کلان‌نگر در نظریه ارتباطی، مبین کلان‌نگری آگاهانه‌ایست که این رویکرد را برجسته می‌کند. نیونان با رد دیدگاه تنگ‌نظرانه جدایی برنامه از روش‌شناسی به دیدی گسترده‌تر می‌رسد و بین انتخاب و درجه‌بندی محتوای کتب درسی و گزینش تکالیف عملی تمایزی قایل نمی‌شود (۱۹۹۹، ص ۵). برنامه‌ریزی آموزشی به روش ارتباطی هم اکنون در بطن جریان نظریات مطرح قرار گرفته است. برین و کندلین^{۱۱} اهمیت انسجام محتوای برنامه، مطالب و کتب درسی را در بستر تدریس زبان انگلیسی به‌عنوان فراگیرترین زبان دنیا با باریک‌بینی بی‌سابقه‌ای، مورد خطاب قرار داده و به مضامینی که طرحی تازه و رسا را پرورانده‌اند، دوام می‌بخشند. از نظر آنان هر برنامه‌ای بایستی به چند سوال اساسی پاسخ دهد: اول اینکه چه بایستی آموخته شود. دوم چگونه آموخته شود. و سوم اینکه به چه مقدار موضوع سوال اول صحیح و موضوع سوال دوم موثر باشند. در این بحث به‌طور اجمالی به هدف تدریس زبان انگلیسی از دریچه کلی به‌عنوان ارتباطی کلامی پرداخته شده است. تقاضایی که چنین برنامه‌ای می‌تواند از فراگیر زبان، فراخور هدفش داشته باشد و همچنین کمکهایی که آنها می‌توانند به توسعه برنامه درسی کنند تا نظراتشان در مطالب درسی لحاظ شود، در جان سخن جای داده شده است (۲۰۰۱، ص ۹). مانی^{۱۲} اظهار می‌دارد نویسندگان کتب آموزشی در زبان انگلیسی، چهار مهارت توانایی صحبت کردن، نوشتن، شنیدن، و خواندن را به این شکل تقسیم‌بندی موضوعی کرده‌اند: توانایی فهم و درک شنیدن، توانایی تولید زبان در صحبت کردن، توانایی درک مفاهیم خوانده شده، و توانایی تولید زبان به‌شکل نوشتار (۱۹۸۵، ص ۴۱). این تقسیم‌بندی کم و بیش با رویکردهای مختلف سازگار شده و در کتابهای آموزش زبان به انحاء مختلف تحقق یافته است. رویکرد ارتباطی بر تنوع ترکیبی این فعالیتها افزوده است به‌طوری‌که همان مؤلف به یادداشت‌برداری از سخنرانیها و

نوشتن آزمایشها به عنوان مهارت اشاره داشته است. پرورش موضوعات و واژگان برای فعالیتهای ارتباطی در کتب دانشگاهی را می توان جزئی از اثر رویکرد ارتباطی دانست. این رویکرد، انگاره جدیدی را در عرصه کتب آموزشی زبان انگلیسی رقم زد، زیرا بدین ترتیب مرکز ثقل فرآیند یادگیری از معلم به شاگرد جابجا شده بود. همه فعالیتهای پیش بینی شده در کتاب که اصالت را به محوریت معلم می داد، طوری متحول شد که معلم در ارایه آنها نقش هدایت و نه محوریت داشته باشد. به عنوان مثالی روشن می توان به دیالوگ و ایفای نقش فراگیران در شبه تئاتری کلاسی اشاره کرد که در مقام جانشین، درست از زمان توضیحات مونولوگ (تک صدایی معلم) می کاهد و جای تمرین ملال آور تکرار الگوها پس از خواندن معلم پشت میز نشسته را می گیرد. نظریه تربیتی اخیر به گفته قانلی از برنامه درسی فرآیندمدار حمایت می کند که در تقابل با برنامه درسی موضوع مدار قرار می گیرد. این نظریه فلسفیدنی پراگماتیستی دارد و با روح زمانه سازگارست در حالیکه فلسفه رئالیستی با تعبیری متفاوت، مدتها بود که با برنامه درسی موضوع مدار یکه تاز این عرصه بود (۱۳۸۲، ص ۲۷). در ادامه راه پر رهروی این رویکرد، بعید نیست رهیافت فرا ارتباطی طرحی از دروس آینده باشد. گرچه رهیافت اخیر، پای نویسندگان را به تمرکز بیشتر بر تنوع مطالب کتب باز کرده ولی برای سنجش اندازه واقعی استفاده معلمان از مطالب درسی و رهیافتهای نو و درجه واقعی بازسازی ارزشهای آموزشی، لازم است تا راه فراروی این رویکرد روشن شود.

بحث و بررسی

در بررسی چهارچوب مفهومی محتوای کتاب آموزش زبان، سوالاتی از قبیل جهت گیری نظری کتاب، انعکاس آخرین تحقیقات در مورد یادگیری زبان در کتاب، و بیان واضح اهداف و همخوانی آنها با دیدگاههای آموزشی زبان مطرح شده است (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۱۵۱). گذشته از این مسأله که کتابهای ما در تناظر با دیدگاههای متداول آموزش زبان قرار گیرد، این رویکرد ارتباطی است که اهم ویژگیهای لازم را داراست. چه بسا رویکردهای قدیمی تر مانند رویکرد ترجمه - دستور

زبان^{۱۳} و رویکرد شناختی^{۱۴} علی‌رغم استفاده زیاد، دیگر با علم روز همراه نیستند و رویکردی چون پست‌متد^{۱۵} نیز علی‌رغم برخورداری از پایه‌های نظری و علمی امروزین، هنوز دارای روشهای عملیاتی کاملاً جا افتاده در اجتماع و مؤسسات آموزشی نیست. رویکرد ارتباطی در طبقه‌بندی‌های رایج جزء دسته دوم رویکردها که به انتقاد از رویکرد علمی - فنی محض برخاسته‌اند، قرار می‌گیرد. قرائن فلسفی و خط‌مشی‌های جدید این رویکرد بر خصوصیات فردی، علایق، تفکر و شخصیت فرد تأکید داشته و بر ابتکار و فرآیندهای تربیتی به‌جای تمرکز بر محتوای ثابت و محصول‌های تربیتی اصرار می‌ورزند. نبایستی تصور کرد که در رویکرد ارتباطی عقلانیت نفی شده بلکه بر عقلانیت همراه با عاطفه و احساس در مقابل عقلانیت فنی و مبتنی بر منطق صوری پافشاری می‌شود. در این رویکرد، تمرکز در یادگیری و تدریس بر فرد یادگیرنده است و محتوا دارای اصالت و ثبات قطعی نیست. استنتاج قانندی در باب فلسفه‌ورزی کتب دانشگاهی و تطابق آنها با نظام آموزش رسمی دانشگاهی کشور، اینست که ما هنوز غالباً در فضای برنامه موضوع‌مدار تنفس می‌کنیم و آن هم نه‌بطور زیربنایی بلکه کم‌رنگ و در عین حال این رویکرد موضوع‌مدار با وصله‌پینه‌های جنبی اجرا شده است (۱۳۸۲، ص ۲۸). جریان فراگیر رویکردهای نو همچون رویکرد ارتباطی در بطن کتب درسی هنوز با انسداد مواجه است. محتوا تا جایی مهم است که فراگیر مدار باشد و از طریق آن هر فراگیر معنای مخصوص به خودش را استخراج کند (آموختن از دریچه تجربه)، بین فراگیر و معلم در انتخاب محتوا مذاکره صورت گیرد (برنامه درسی مذاکره‌ای) و انتخاب تجارب یادگیری و محتوای درسی به‌عهده فراگیران گذاشته شود. در این رویکرد، یادگیری به‌عنوان یک امر کلی، به‌لحاظ عملی دارای ساختار خطی قابل تجزیه نمی‌باشد (دیدگاه کلان‌نگر) و گرایش انسان‌گرایی در چهارچوب این رویکرد جلا می‌یابد. چرا که این رویکرد برای نخستین بار حصارهای برنامه‌های خشک و غیرقابل انعطاف را درنوردید و از نادیده انگاشته شدن ویژگیهای انسانی، اجتماعی، فرهنگی، هنری، طبیعی و روانی فراگیران در برنامه‌های رویکردهای دیگر انتقاد کرد. درسهای کتبی که به این روش نگاشته می‌شوند تمرینهایی مبتنی بر تجارب روزمره (آموختن از

دریچه تجربه) دارند. در تبیین مبانی فلسفی رویکرد ارتباطی امروز باید گفت که به دسته فلسفه‌هایی که اصطلاحاً سنتی خوانده می‌شوند متعلق نیست و بلکه در دسته‌بندیهای فلسفه‌های جدید می‌گنجد.

فلسفه‌های سنتی چون ایده‌آلیسم و رئالیسم اگرچه مانند پایدارگرایی^{۱۶} در تضاد با رویکرد ارتباطی نیستند، تناسبی هم با آن ندارند. تقی‌پورظهیر می‌گوید: در هر دوی آنها، ارزشها و قوانین مطلق و غیرقابل تغییرند. وظیفه دایمی انسان برای درک واقعیت غایی، ارزشهای مطلوب اجتماعی را در ایده‌آلیسم لایتغیر می‌کند و انتقال معرفت واقعی درباره دنیای واقعی در رئالیسم جایی برای آزادی انتخاب شاگردان نمی‌گذارد (۱۳۷۳، ص ۱۲۰-۱۱۵). تمایز آشکار آموزه‌های فلسفه‌های سنتی با آموزه‌های رویکرد ارتباطی به این دو مورد محدود نمی‌شود. فلسفه سنتی دیگر به طرفداران موضوعات اساسی^{۱۷} اطلاق می‌شود که پایدارگرایان از آن جمله‌اند. یارمحمدیان می‌گوید: چون آنها حقایق را ابدی می‌دانند، محور آموزش را نیز معلم و نه شاگرد برمی‌شمرند و ابتکار عمل در کلاس و تعیین محتوای دروس را تماماً به معلمان کار آزموده می‌سپرنند و تجربیات ناآزموده کودکان را قابل اعتماد نمی‌دانند و بر انضباط ذهنی تأکید می‌ورزند (۱۳۷۷، ص ۵۱). رویکرد ارتباطی، چنانکه می‌بینیم با چنین برداشتهایی مناسبت و موافقت ندارد و در عوض با فلسفه پیشرفت‌گرایی هم‌صداست که در شکل ناب خود با پراگماتیسم پیوند دارد. پیشرفت‌گرایی^{۱۸} به نظر یارمحمدیان، تغییر را جوهره واقعیت می‌شمرد نه ثبات را و درست برعکس پایدارگرایی، یادگیری را بر مبنای علایق فراگیران و نه انضباط سخت‌گیرانه آموزشی قرار می‌دهد. این اندیشه، نقش معلم را از سلطه و اقتدار به هدایت و راهنمایی تبدیل می‌کند و فراگیر - محوری را رواج می‌دهد. اگرستانسیالیسم نیز به انسان انتخابگر، آزاد و مسئول در قبال انتخاب و آزادی ارجح می‌نهد. این انسان در نقش یک فراگیر، خود اهدافش را خلق می‌کند و بر محتوای دروس حاکم می‌شود و تحقق خویشتن و آگاهی از جهان را بواسطه دروس کسب می‌کند (۱۳۷۷، ص ۵۴-۵۳). محور تقابل بین معلم و شاگرد در این فلسفه، درست مثل رویکرد ارتباطی، مذاکره و گفتگوست که فرآیند انتقال دوطرفه است و نه تلقینی یک طرفه! به نظر می‌رسد آنچه

رنالیسم را از پراگماتیسم جدا می‌کند و علی‌رغم تشابهات اولیه، آنها را از یکدیگر متمایز می‌سازد دربارهٔ رویکرد ارتباطی و تمایز آن با رنالیسم و توافق آن با اصالت تغییر نیز صادق است.

تقی‌پورظهیر می‌گوید: وقتی واقعیت «تغییر» است، ستیز با ذهن‌گرایی که وجه تشابه رنالیسم و پراگماتیسم می‌باشد، دیگر قدرت پیوند دادن آنها را به هم ندارد و در اینجا است که تمایزی بزرگ در برداشت این دو از واقعیت به‌عنوان عنصری ثابت یا عنصری جاری و پیوسته در حال تغییر، رخ می‌نماید. ارزشهای نهفته در بطن پذیرش تغییر به‌عنوان یک واقعیت مانند ماهیت اجتماعی و زیستی انسان، نسبی بودن ارزشها براساس نیاز، دموکراسی به‌عنوان روش زندگی و مشارکت هوشمندانه در تقابلات اجتماعی، انکار قطعیت‌ها و الگوهای ثابت و پرورش نگرش تحلیل انتقادی و ارزش نقد در واکنش به بی‌ثباتی‌ها می‌باشند (۱۳۷۳، ص ۱۳۰-۱۲۷). همه آنچه در بالا وصف آن رفت، در تنازع با روشهای پیشین و اسلاف رویکرد ارتباطی و در تناسب و هماهنگی با رویکرد ارتباطی مورد بحث به‌عنوان زیربنای مفهومی کتب درسی زبان خارجی مطلوب در دانشگاهها می‌باشند.

بازتاب رویکرد ارتباطی و تمام تبعات آن کم و بیش در نظام آموزشی کشور نمایان است. گرچه ممکن است شواهدی به‌ظهور مقطعی هر یک از آنها در کتب ما دیده شود اما بنا به اظهار قانندی، تنها وجود ردپایی از رویکردهای روز در کتب ما کافی نیست و با وجود اینکه انقیاد به چهارچوبی خاص نمی‌باید ما را از وجوه مزیت چهارچوبهای دیگر محروم کند اما در عین حال انسجام بیشتری در تبیین و شناخت مبانی فلسفی (آموزشی و اجتماعی) لازم است و تا ما واضح نظریات در باب آموزش و کتب درسی خود نباشیم، بهرهٔ کمی از پیشرفتهای این زمینه نصیبمان خواهد شد (۱۳۸۲، ص ۳۰ و ۳۱).

جهت‌گیری‌های آینده

تعیین جهت‌گیری آینده در این باب بسیار مشکل است و اینکه آیا رویکرد ارتباطی علی‌رغم روشن شدن برخی کاستی‌ها، همچنان به اقتدار خود در صحنهٔ تألیف کتب

درسی آموزش زبان خارجی دانشگاهی ادامه می‌دهد یا خیر، پیش‌بینی بسیار دشواری است؛ اما می‌توان گفت که رویکرد ارتباطی تا به امروز جامع‌ترین، عملی‌ترین و کم‌عیب‌ترین رویکرد در این زمینه بوده است و ادامه حیاتش بستگی به سرعت عملیاتی شدن روشها و رویکردهای جدیدتر دارد. چرا که آنچه اصطلاحاً پُست متد خوانده شده و با رویکردهای پسا مدرنیستی بی‌ارتباط نبوده، و به لحاظ نظری زمینه‌های تغییراتی عظیم را ایجاد کرده، چرا تا به حال نتوانسته در عمل نمودی فراگیر داشته باشد؟ این مسأله جای سؤال دارد که به‌زعم مؤلف، مشکل از عملیاتی نشدن و روشن نبودن چگونگی روش اجرای آنهاست که در صورت اجرایی شدن و کسب مقبولیت عام می‌تواند خلأهای پیشین را پوشش دهد و تکمیل‌کننده رویکردهایی چون رویکرد ارتباطی باشد. البته همانطور که از فراین فلسفی - آموزشی و ... رویکرد مورد بحث این مقاله پیداست بایستی فراین و دلایل متقنی به‌همراه پیشرفتهای چشمگیری در همه حوزه‌ها به منصفه ظهور برسد و عوامل تأثیرگذاری حاضر به ایفای نقش مثبت در این زمینه بشوند تا انتظار پیشرفت را در این باب داشته باشیم.

نتیجه

رویکرد ارتباطی با داشتن مزیت‌هایی چون فراگیر محوری و توجه به عوامل شخصی موثر در چگونگی و کارایی یادگیری آنان، کتاب درسی را به‌عنوان ابزاری برای تدریس دانشگاهی این مهم درمی‌آورد و به مرکزیت و تسلط آن بر کلاس معتقد نیست. به این اعتبار همه نقشها دگرگون شده و معلم در جایگاه تسهیل‌کننده، و فراگیر در مرتبه مسؤول و مختار در یادگیری نشانده می‌شوند. دیدگاه کلان‌نگر یا کل‌گرا که خود حاصل دیدگاه انسان‌گراست در این رویکرد میدان عمل می‌یابد و داد سخن سر می‌دهد که مهارتها و مواد درسی نباید تکه تکه شوند؛ همانطور که معلم و فراگیر شخصیت کامل و کلانی دارند که همیشه با تمام پیچیدگی‌هایشان به رسمیت شناخته می‌شوند، زبان نیز بایستی در بستری معنادار و منسجم از تمام مهارت‌ها به‌علاوه فرهنگ و تجربیات انسانی، آموزش داده شود و همه این خصوصیات بایستی در کتاب درسی

منعکس باشد. آموزش زبان، امروزه از گذرگاهی که رویکرد ارتباطی برایش فراهم کرده، به کتابهایی نیاز دارد که یادگیری از دریچه تجربه، خلاقیت، انگیزش و پویایی افراد و کشف و استنتاج را در متون خود جاری کنند.

کتاب درسی بایستی آینه تمام نمای رویکردهای روز زمان باشد و در این عصر که رویکرد ارتباطی حرف اول را می‌زند، کتاب به مثابه ابزاری است که تمام مؤلفه‌های فلسفی، اجتماعی، روانی و آموزشی خاص این رویکرد را در خود دارد. کتاب بایستی مجموعه آموزش زبان جامعه را به سمت اهداف پیش‌بینی شده در این رویکرد رهنمون شود، چه بسا کتب درسی دانشگاهی در این زمینه در کشور ما تمایل به عقب ماندن از این قافله داشته باشند و فقط به سطح این چهارچوب مفهومی برسند.

پی‌نوشتها

1. Communicative Language Teaching
2. D. Nunan
3. Brumfit
4. Humanism
5. Experiential Learning
6. Student-centered instruction
7. Negotiative Curriculum
8. W. savage, G.storer
9. M. McCarthy, R. Carter
10. Holistic
11. M.P.Breen, C.N.Candlin
12. J. Munby
13. Grammar-translation
14. Cognitive
15. Post-method
16. Positivism
17. Essentialism
18. Progressivism

منابع فارسی

- تقی‌پورظهیر، علی. مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۳.
- قاندي، يحيى. «فلسفه‌ورزی درباره کتاب درسی دانشگاهی». در فصلنامه سخن سمت، سال هشتم، شماره دوازدهم (صص ۳۲-۲۳) تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها، ۱۳۸۲.

- قورچیان، نادر و فروع تن ساز، سیمای تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی: از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۳.
- یارمحمدیان، محمدحسین. اصول برنامه ریزی درسی - میانی فلسفی، روانشناختی و جامعه شناختی برنامه، ارزشیابی برنامه، تحلیل محتوای برنامه یا کتاب درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب، ۱۳۷۷.

منابع انگلیسی

- Breen M.P. & Candlin C.N. *The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching*. in *Innovations In English Language Teaching: A Reader*. ed. by D.R. Hall & A. Hewings, London: Routledge, 2001.
- Brumfit, C. J. (ed). 1984 *General English syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- McCarthy M. & Carter R. *Designing the Discourse Syllabus*. in *Innovations In English Language Teaching: A Reader*. ed. by D.R. Hall & A. Hewings, London: Routledge, 2001.
- Munby, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Nunan, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- Nunan, D. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Savage W. & G-Storer *An Emergent Language Program Framework: Actively Involving Learners in Needs Analysis*. in *Innovations In English Language Teaching: A Reader*. ed. by Hall D.R. & Hewings A. London: Routledge, 2001.



پروشکاه علوم انسانی ومطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی