

بررسی و نقد کتاب «انگلیسی هفتم» از منظر مهارت دستوری: ارزیابی یک تغییر

* عزیزالله میرزایی

** فرزانه طاهری

چکیده

اهمیت و ضرورت ارزشیابی مطالب آموزشی زبان دوم یا خارجی بر صاحب‌نظران و متخصصان فن کاملاً آشکار است. از سوی دیگر، با توجه به نقش مهم دستور زبان در یادگیری زبان دوم و ظهور رویکردها و مفاهیم جدید در این رابطه، پژوهش حاضر بر آن است تا کتاب انگلیسی هفتم از دوره اول متوسطه به نام پراسپکت ۱ (Prospect 1) از سری مجموعه‌ی انگلیسی برای مدارس را بر اساس تحلیلی کیفی از منظر «مهارت دستوری» یا (Grammaring) لارسن-فریمن مورد نقد و بررسی قرار دهد. نتایج حاصله نشان می‌دهد که کتاب مورد نظر در مقایسه با کتاب‌های پیشین هم سطح خود از آموزش سنتی دستور زبان فاصله گرفته و گامی رو به جلو در جهت مهارت-محور کردن آن برداشته است. با این حال ظاهراً در برخی از جنبه‌ها از جمله فراهم نمودن بافت‌های اجتماعی ملموس‌تر و دوری گزیدن از تمرین‌های مکانیکی و ملال‌آور رایج در شیوه‌های سنتی پیشرفت قابل ملاحظه‌ای نداشته است.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی، مهارت دستوری، کتاب انگلیسی هفتم، رویکرد سنتی، رویکرد مهارت-محور.

۱. مقدمه

کتاب‌های درسی یکی از متداولترین مطالب آموزشی زبان دوم هستند که اغلب شامل کتاب زبان آموز، کتاب کار، کتاب راهنمای معلم، و مجموعه‌ای از وسایل کمک آموزشی

* دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد (نویسنده مسئول) mirzaei-a@lit.sku.ac.ir

** کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد fa992t@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۲/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۵/۱

نظیر لوح‌های فشرده می‌باشند. این کتاب‌ها، بسته به نحوه استفاده از آن‌ها و محیط آموزشی مربوطه، مزایا و کاستی‌های خاص خود را دارند (Richards, 2001). از جمله مزایای استفاده از کتاب‌های درسی عبارتند از: ۱) فراهم نمودن یک برنامه درسی مدون و سازماندهی طرح‌های آموزشی، ۲) همگون کردن فرآیند آموزش در تمامی محیط‌های آموزشی، ۳) تامین منابع و وسایل کمک آموزشی مختلف شامل کتاب کار، لوح‌های فشرده، و فایل‌های صوتی و تصویری متنوع، ۴) بهبود کیفیت آموزشی، و ۵) کمک به تعلیم و آماده‌سازی هر چه بیشتر معلمان. در مورد کاستی‌های این کتاب‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱) مکالمه‌ها، مطالب، و به طور کلی زبان مورد استفاده در این کتاب‌ها اغلب ساختگی و غیرواقعی به نظر می‌رسد. ۲) کتاب‌های درسی اغلب دورنمای بی‌عیب و نقصی از دنیای پیرامون به تصویر می‌کشند که با واقعیت‌های موجود مطابقت ندارد. برای اینکه این کتاب‌ها در جوامع و محیط‌های آموزشی مختلف مورد پذیرش قرار گیرند، ناشران و نویسندگان از موضوعات بحث‌انگیز دوری کرده و در عوض مطالب خود را بر اساس دیدگاه طبقه متوسط و محافظه‌کار جامعه ارائه می‌دهند. ۳) این کتاب‌ها معمولاً به نیازها و تمایلات زبان آموزان توجه چندانی ندارند و صرفاً برای تامین نیازهای رایج بازار تدوین می‌شوند. ۴) استفاده مداوم معلمان از کتاب‌های درسی به عنوان تنها منبع اصلی تدریس در کلاس‌ها، قدرت خلاقیت آن‌ها را کاهش داده و منجر به تخریب مهارت‌های تدریس آن‌ها می‌شود (Richards, 2001). با توجه به وجود مزایا و معایب مختلف در کتاب‌های درسی و نقش مهمی که این کتاب‌ها در فرآیند آموزش زبان دوم ایفا می‌کنند، اهمیت ارزیابی و بررسی آن‌ها بیش از پیش مشخص می‌شود.

دستور زبان یکی از جنبه‌های بسیار مهم و در عین حال چالش برانگیز آموزش زبان دوم است. علی‌رغم بهبود روش تدریس زبان انگلیسی در سال‌های اخیر و تالیف و انتشار کتاب‌های درسی جدید در ایران، متأسفانه به نظر می‌رسد که آموزش دستور زبان انگلیسی همچنان رویه سنتی و پیشین خود را ادامه می‌دهد. دانش‌آموزان مقاطع مختلف همواره باید مجموعه‌ای از قواعد خشک، انعطاف ناپذیر، و محاوره‌ای را از بر کرده و در حین انجام تمرین‌های مربوطه به کار گیرند. چنین رویکردی به آموزش دستور زبان، ریشه در روش تدریس سنتی انتقالی (Transmission approach) دارد که نقش فعال دانش‌آموز در روند یادگیری را معمولاً نادیده می‌گیرد. این همان «مفهوم

ذخیره‌سازی دانش و اطلاعات (Banking concept) است که در آن دانش‌آموز به عنوان مخازن یا ظروفی در نظر گرفته می‌شود که باید توسط معلم پر شود» (Freire, 1970: 72).

در سال‌های اخیر، رویکردهای نوینی نسبت به دستور زبان و روش تدریس آن در حیطه آموزش زبان دوم شکل گرفته است که از آن میان می‌توان به دیدگاه مهارت-محور لارسن-فریمن (Larsen-Freeman, 1992) اشاره کرد که وی آن را مهارت دستوری نامیده است. این دیدگاه محور اصلی مقاله کنونی را تشکیل می‌دهد که به بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم متوسطه اول به نام پراسپکت ۱ (Prospect 1) از سری مجموعه‌ی انگلیسی برای مدارس (Khadir Sharabyan, et al., 2013) می‌پردازد.

به منظور ارتقاء آموزش زبان انگلیسی در مقاطع متوسطه، دفتر تألیف کتاب‌های درسی اقدام به تألیف و انتشار یک مجموعه شش جلدی با نام انگلیسی برای مدارس (English for Schools) نمود که برای دانش‌آموزان مقاطع متوسطه اول و دوم در نظر گرفته شده است. کتاب پراسپکت ۱ اولین بخش از این مجموعه می‌باشد که برای دانش‌آموزان پایه اول مقطع متوسطه اول تألیف گردیده و همانند اکثر کتاب‌های درسی حاوی یک بسته آموزشی شامل کتاب دانش‌آموز، کتاب کار، لوح فشرده، فلش کارت معلم، و پایگاه اطلاع رسانی می‌باشد. این کتاب به همراه دیگر کتاب‌های این مجموعه و به گفته مولفان آن بر اساس رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه طراحی شده است. اصول کلی این رویکرد در مقدمه کتاب راهنمای معلم این بسته آموزشی بدین شرح آمده است: (۱) استفاده از فعالیت‌های آموزشی متنوع در فرایند یادگیری زبان، (۲) تأکید بر یادگیری زبان از طریق تجربیات زبانی، (۳) استفاده از محتوای غنی، معنادار و قابل فهم در تدوین محتوای آموزشی، (۴) ارتقاء روحیه فراگیری زبان در محیط مشارکتی و از طریق همکاری و همیاری در کلاس، (۵) ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب به خطاهای فراگیران، (۶) توجه به جنبه‌های عاطفی و نقش آن‌ها در فرایند آموزش زبان.

بنابراین، مقاله حاضر سعی دارد کتاب پراسپکت ۱ را از منظر مهارت دستوری و با در نظر گرفتن اصول کلی بیان شده در بالا مورد نقد و بررسی قرار دهد.

۲. چهارچوب نظری پژوهش

همانگونه که پیشتر اشاره شد، دستور زبان نقش مهمی در آموزش و یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند. با این وجود، همواره اختلاف نظرهای فراوانی درباره نحوه تدریس این مقوله از زبان وجود داشته است (Ellis, 2001). در واقع، این تفاوت دیدگاه‌ها از این مساله ناشی می‌شود که آیا باید قواعد دستور زبان را به طور مشخص در کلاس‌های درس تدریس کرد یا اینکه باید آن‌ها را در قالب کاربردهای معنادار زبان به دانش‌آموزان آموخت. نگاهی به پیشینه آموزش زبان در قرن گذشته نشان می‌دهد که دستور زبان و نحوه تدریس آن همواره در مباحث نظری شیوه‌های (Methods) آموزش زبان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده به طوری که گاهی مورد توجه بسیار قرار گرفته و گاهی کاملاً نادیده گرفته شده است. با این حال، نساجی و فوتوس (۲۰۱۱) به سه رویکرد کلی در آموزش دستور زبان اشاره می‌کنند که عبارتند از: ۱) توجه عمده به قواعد دستوری، ۲) توجه عمده به معنا و ۳) تاکید توأمان کافی بر قواعد دستوری و معنا. رویکرد اول ریشه در نگرش دستورزبان-محور در آموزش زبان دارد که خود برگرفته از دلایل مختلف تاریخی است. بنا به نظر رادرفورد (۱۹۸۷) یکی از این دلایل مربوط به اهمیت و نقش دانش دستور زبان در علم فلسفه و دیگر علوم قرون وسطی می‌باشد. در این دوران رابطه نزدیکی بین مطالعه دستور زبان و علوم نظیر حقوق، الهیات، و پزشکی وجود داشت و اغلب تصور بر این بود که دانش دستور زبان بر پیشرفت مهارت‌های مربوط به بلاغت و سخن‌دانی تأثیرگذار است. همچنین، تصور غالب بر آن بود که بهترین روش یادگیری زبان دوم از طریق مطالعه قواعد دستوری زبان اول است. بر اساس همین عقیده بود که دستور زبان لاتین به عنوان بهترین الگو برای مطالعه زبان‌های دیگر در نظر گرفته شد (Fotos, 2005). تأکید بسیار زیاد بر روی قواعد دستوری به تدریج پایه و اساس شیوه‌های سنتی آموزش زبان نظیر روش دستور-ترجمه (Grammar-translation method)، روش شنیداری-گفتاری (Audio-lingual method) و دیگر شیوه‌های دستورزبان-محور را تشکیل داد. شیوه‌های یاد شده گرچه متفاوت از یکدیگر به نظر می‌رسند، ولی همگی بر این فرض مشترک استوار هستند که مشکل اصلی در فراگیری زبان دوم یا بیگانه مربوط به یادگیری ساختار و قواعد دستوری آن زبان است و همین جنبه است که باید مورد توجه بسیار قرار گیرد (Nassaji & Fotos, 2011).

با این حال، با ظهور و پیدایش شیوه‌های ارتباط-محور در آموزش زبان در دهه هفتاد میلادی، تمام نظریه‌ها و پیش‌فرض‌هایی که بر اهمیت بسیار زیاد دستور زبان و قواعد ساختاری آن تأکید داشتند مورد شک و تردید قرار گرفتند. دلایل زیادی در شکل‌گیری این نگرش جدید سهم داشتند. از جمله این‌که لانگ و رابینسون (۱۹۹۸) با بررسی مطالعات انجام شده بر روی آموزش دستورزبان-محور در ۳۰ سال گذشته به این نتیجه رسیدند که در تمامی این مطالعات، زبان‌آموزان ساختارهای دستوری را به شیوه‌ای متفاوت از آنچه روش‌های سنتی ارائه می‌دهند، فرا می‌گیرند. علاوه بر این، محققان دریافتند که فراگیری زبان دوم فرایندی مرحله به مرحله است که طی آن به تدریج بر مهارت زبان‌آموز افزوده می‌شود (Nassaji & Fotos, 2011). طبق نظر لانگ و کروکز (۱۹۹۲)، یادگیری دستور زبان هم از همین قاعده پیروی می‌کند؛ بدین معنا که زبان‌آموز به یک‌باره و طی یک مرحله از صفر به مهارت کامل نمی‌رسد، بلکه به تدریج و طی مراحل مختلف به دستور زبان مقصد مسلط می‌شود. بدین ترتیب، طرفداران شیوه‌های ارتباط-محور توجه اصلی خود را به نیازهای زبان‌آموزان معطوف کردند. این شیوه‌ها که از بعد نظری ریشه در پیشرفت‌های زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی زبان داشتند (Savignon, 2001)، هدف از یادگیری زبان را گسترش توانایی استفاده از آن برای رساندن معنا و مقصود گوینده به دیگران در زندگی روزمره قلمداد می‌کردند (Widdowson, 1978). طرفداران این شیوه‌ها معلمان را ترغیب نمودند تا نگرش خود را نسبت به نقش دستور زبان در آموزش زبان دوم تغییر دهند. همین امر منجر به یک تغییر بنیادی در حیطه آموزش زبان دوم شد، به طوری که رویکرد آموزشی دستورزبان-محور جای خود را به رویکرد آموزشی معنا-محور داد.

فرضیات رویکرد آموزشی معنا-محور بر پایه نگرش محققانی نظیر کراشن (۱۹۸۵) و شوارتز (۱۹۹۳) نسبت به فراگیری زبان دوم بنیان نهاده شده است. بنا به نظر این محققان، تنها مطالب مورد نیاز برای فراگیری زبان دوم نمونه‌ها و مثال‌های زبانی هستند که در بافت طبیعی و روزمره به کار می‌روند. این مطالب همان نمونه‌ها و شواهد مطمئن و بدون شبهه‌اند (Positive evidence) که کراشن آن‌ها را داده‌های زبانی قابل فهم (Comprehensible input) می‌نامد. از نظر کراشن، در صورتی که میزان زیادی داده-های زبانی قابل فهم به زبان‌آموز ارائه شود و واکنش‌های عاطفی وی کم باشد، فراگیری زبان دوم به سهولت صورت می‌گیرد. طبق این رویکرد، آنگونه که نوریس و

اورتگا (۲۰۰۱) بیان می‌کنند، آموزش نکات و قواعد دستوری هیچ تأثیری بر یادگیری و پیشرفت دانش زبانی و زبان بینابینی زبان‌آموز ندارد. به عبارت دیگر هیچ وجه مشترکی بین دانش خودآگاه زبان‌آموز و دانشی که وی با قرار گرفتن در معرض داده‌های قابل فهم به دست می‌آورد، وجود ندارد (Krashen, 1985). ردپای رویکرد آموزشی معنا-محور را می‌توان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی امروزی، در تکنیک‌های مربوط به شیوه آموزش طبیعی کراشن و ترل، در برخی از شیوه‌های آموزشی محتوا-محور، و در برنامه‌های آموزشی موسوم به غوطه‌ور سازی (Immersion programs) به خوبی مشاهده کرد (Ellis, 1994).

اخیراً، آونگ رویکردهای آموزش زبان دوم دوباره به سمت تأکید و توجه به ساختارهای دستور زبان سوق یافته است. این امر ناشی از تجربیات و یافته‌های بعدی محققان و رویارویی ایشان با نواقصی بود که در رویکرد آموزشی صرفاً معنا-محور به چشم می‌خورد. برای نمونه، مطالعات گسترده‌ای که در رابطه با برنامه‌های غوطه‌ور سازی آموزش زبان فرانسه صورت گرفت، حاکی از آن بود که زبان‌آموزان همچنان در زبان گفتار و نوشتار خود مرتکب خطاهای نحوی و دستورزبانی می‌شوند (برای مثال، Harley & Swain, 1984; Lapkin, Hart, & Swain, 1991). استدلال محققان این بود که زبان‌آموزانی که تحت این برنامه مشغول فراگیری زبان فرانسه بودند، به اندازه کافی ترغیب به گفتگو به زبان مقصد نشده بودند تا بدین وسیله بتوانند متوجه خطاها و نواقص خود شده و رفته رفته بر دقت خویش در کاربرد ساختارهای دستوری بیفزایند (Swain, 2005). تحقیقات فوق نشان داد که رویکردهای آموزشی باید به اندازه کافی بر روی ساختارهای دستوری توجه و تمرکز نمایند تا میزان خطاهایی از این نوع در زبان گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان به حداقل برسد. علاوه بر این، مطالعات گسترده‌ای در آزمایشگاه‌ها و کلاس‌های درسی صورت گرفته است که شواهد تجربی و مستدل حاصل از آنها نشان می‌دهد، آموزش‌های مبتنی بر توجه به ساختارهای دستوری باعث می‌شود تا زبان‌آموزان در زبان گفتاری و نوشتاری خود خطاهای دستوری کمتری داشته باشند (برای مثال، Larsen-Freeman & Long, 1991; Long, 1983, 1991).

دلایل فوق زمینه را برای ظهور رویکرد سوم (تأکید توأمان کافی بر قواعد دستوری و معنا) مساعد ساخت. امروزه اکثر محققان و نظریه‌پردازان زبان دوم بر این عقیده اتفاق نظر دارند که توجه به ساختارهای دستوری باید به میزان کافی در آموزش

زبان دوم گنجانده شود (Doughty & Williams, 1998; Loewen, 2005; Russell & Spada, 2006). بنا به نظر آن‌ها، معلمان باید ساختارهای دستوری زبان دوم را آشکارا و یا به طور ضمنی به زبان‌آموزان آموزش دهند و فرصت‌های فراوانی را برای ایشان مهیا سازند تا آن‌ها بدین وسیله بتوانند به این ساختارها توجه کرده، به تمرین آن‌ها پرداخته و سپس از آن‌ها در زبان گفتاری و نوشتاری خود استفاده کنند. مسأله بسیار مهم آن است که ساختارها و قواعد دستوری باید در بافتی معنادار و محیط آموزشی تعامل-محور مورد تأکید و توجه قرار گیرند. بنا به گفته نساجی و فوتوس (۲۰۱۱)، همین جنبه از رویکرد آموزشی به دستور زبان است که در حیطه تحقیق و آموزش زبان دوم و در میان محققان و مدرسان از اقبال فراوانی برخوردار است.

جدا از اختلاف نظرهای موجود در رابطه با شیوه تدریس دستور زبان، معنا و مفهوم آن نیز طی سال‌های گذشته تغییرات بسیاری کرده که بر شیوه تدریس آن تاثیر گذار بوده است (Purpura, 2004). به عنوان مثال، در شیوه‌های آموزشی سنتی، دستور زبان شامل مجموعه‌ای از قواعد دستوری محض بود که دانش‌آموزان می‌بایست آن‌ها را طوطی وار حفظ کرده و سپس هنگام انجام تمرین‌ها به یاد می‌آوردند. طی چند سال گذشته، مفاهیم جدیدی از دستور زبان شکل گرفته که از آن میان می‌توان به مهارت دستور زبانی (Grammatical ability) و «دستوری» یا (grammar) اشاره کرد. این مفاهیم ناشی از رویکردهای بنیادی مهارت محور به دستور زبان می‌باشد بدین معنا که «ساختارهای دستور زبان را بتوان به شکلی صحیح، معنا دار، و متناسب با محتوا و بافت مورد نظر» به هنگام ارتباطات در گفتمان‌های نوشتاری و گفتاری به کار برد (Larsen-Freeman, 2003: 143). به منظور پیاده کردن این مفاهیم جدید نظری در حیطه آموزش، مدرسان زبان دوم باید از شیوه‌های سنتی آموزش دستور زبان فاصله گرفته و فرصت‌های آموزشی را فراهم سازند که زبان‌آموزان با استفاده از آن‌ها بتوانند به راحتی با یکدیگر ارتباط متقابل داشته باشند، اطلاعات و معلومات خود را صمیمانه به یکدیگر منتقل کنند، و فعالیت‌هایی را انجام دهند که نه تنها توجه آن‌ها را به ساختارهای زبانی معطوف سازد، بلکه به آن‌ها لذت نوعی تعامل و یادگیری معنادار و هدف‌دار را نیز بدهد (Larsen-Freeman, 2011).

طبق نظر ریچاردز و رپن (۲۰۱۴)، «مهارت دستور زبانی» مفهومی متمایز از «دانش دستور زبانی» است. دانش دستور زبانی (Grammatical knowledge) عبارتست

از آگاهی از آن دسته از ساختارها و قواعد موجود در زبان که تعیین کننده درستی و قاعده‌مندی آن می‌باشند. هنگام فراگیری دانش دستور زبانی، تاکید اصلی بر روی جمله است و تمرین نقش مهمی در فرآیند یادگیری ایفا می‌کند. مهارت دستور زبانی، از سوی دیگر، «بر بکارگیری قواعد دستور زبان در ایجاد متون مختلف گفتاری و نوشتاری در بافت‌های گوناگون اشاره دارد» (ص. ۶). مهارت دستور زبانی، از دیدگاه کالن (۲۰۱۲)، عبارتست از «گزینه‌های دستور زبانی» که گویشوران و نویسندگان هر زبان به هنگام تعامل با یکدیگر در رویداد ارتباطی خاصی به کار می‌گیرند. از این منظر، «این رویداد ارتباطی می‌تواند یک مکالمه دوستانه یا نوشتن نامه‌ای الکترونیکی به یکی از همکاران باشد» (ص. ۲۵۹).

به همین ترتیب، لارسن-فریمن (۲۰۰۳) نیز رویکردهای سنتی به دستور زبان را از آنچه وی آن را «مهارت دستوری یا گرمینگ» نامید متمایز ساخته است. بیشتر رویکردهای سنتی، دستور زبان را دانشی مرتبط با مجموعه‌ای از قواعد و ساختارهای زبانی می‌دانند که زبان‌آموزان باید آن‌ها را فرا گیرند. طبق نظر لارسن-فریمن، هنگامی که دستور زبان به عنوان مجموعه‌ای از قواعد، هنجارها، الگوهای فعلی، و اجزای کلامی در نظر گرفته شود، جای تعجب نیست که دانش‌آموزان با آوردن اسم دستور زبان احساسات منفی پیدا کنند. او معتقد است اگر معلمان مهارت دستور زبانی و دانش دستور زبانی را دو مقوله یکسان بدانند، باعث می‌شوند که «دانش دستور زبانی دانش-آموزان بلا استفاده مانده و بنابراین، آن‌ها نتوانند آن را به نحوی مطلوب به کار گیرند» (Larsen-Freeman, 2003: 24). از این رو، وی واژه گرمینگ یا مهارت دستوری را در سال ۱۹۹۲ ابداع کرد تا دیدگاه دانش-محور و غیرپویا را از دستور زبان دور کرده و به آن هویتی «مهارت-محور و پویا» ببخشد. از نظر لارسن-فریمن، دستور زبان نیز درست مانند زبان فرآیندی پویاست که با گذشت زمان تغییر می‌کند و همین ماهیت دستور زبان بود که وی را بر آن داشت وجه مصدری (ing) واژه گرامر یعنی grammaring را به کار ببرد، درست مثل واژه languaging که سووین (۲۰۱۰) آن را در دیدگاه فرهنگی-اجتماعی خود به کار برد. به عبارت جامع‌تر، لارسن-فریمن (۲۰۰۳) مفهوم مهارت دستوری را اینگونه تعریف می‌کند: «توانایی به کار بردن ساختارهای دستور زبان به شکلی صحیح، معنادار، و در بافت و محتوای خاص خود» (ص. ۱۴۳).

در واقع، مبنا و مفهوم مهارت دستوری ریشه در نظریه‌های کاربرد-محور (Usage-based) یا مثال-محور (Exemplar-based) فراگیری زبان دارد. طبق نظر درنیه (۲۰۰۹)، این نظریه‌ها در اصول زیربنایی خود از الگوی احتمال‌گرایی یا فرایندگونه (Probabilistic model) در فراگیری زبان پیروی می‌کنند. آن‌ها به این حقیقت اشاره دارند که ساختارها و قواعد دستور زبان، چه به هنگام یادگیری زبان اول در دوران کودکی و چه به هنگام تحولات دراز مدت زبان در طی اعصار و قرون، تحت تاثیر فرآیندهای نوپدیدارگرا و در شرف تکوین شکل می‌گیرند و منشا ژنتیکی ندارند. پدیده «نوپدیدارگرایی» (Emergentism) که برگرفته از اثر فیلسوف بریتانیایی به نام میل در اواسط قرن نوزدهم است، عمدتاً شامل فرآیندی است که در آن رفتار پیچیده یک شبکه یا ساختار حاصل تعامل بین بخشهای داخلی آن است (De Wolf and Holvoet, 2005). طبق نظر درنیه (۲۰۰۹)، «این مفهوم را می‌توان به تغییرات و پیشرفت‌هایی نسبت داد که الزاماً و مستقیماً توسط ژن‌های بشری سازماندهی نشده باشند» (ص. ۱۱۳).

بنابراین، نظریه‌های مثال-محور یا کاربرد-محور با پیروی از فرآیند نوپدیدارگرایی، مهمترین عامل فراگیری زبان را به مجموعه تجربیات ملموس و واقعی از زبان نسبت می‌دهند و نه به قوانین درونی زبانشناسی نظیر دستور زبان جهانی (Universal Grammar). به عبارت دیگر، این نظریه‌ها بر این فرض استوارند که مجموعه تجربیات پیشین زبانی اشخاص اعم از مثال‌ها، جملات، و جمله‌واره‌ها (lexical chunks) منجر به فصاحت و مهارت زبانی ایشان در آینده می‌شود. بنا به نظر الیس و لارسن-فریمن (۲۰۰۶)، این تجربیات، مثال‌ها، و انواع مرتبط به آن‌ها به گونه‌ای به یکدیگر مرتبط می‌شوند که گویی برگرفته از یک سری ساختارها، مقوله‌ها، و قواعد محض دستوری هستند. این فرایند که در آن «الگوها و ساختارهای جدید پدیدار شده در زبان متفاوت از ساختارها و الگوهای موجود در داده‌های زبانی زبان آموزان است را واژه پیدایش (Morphogenesis) می‌نامند» و مشخصه بارز پدیده مهارت دستوری و عامل ماهیت پویایی موجود در آن است (Larsen-Freeman, 2003: 144).

لارسن-فریمن (۲۰۰۳) معتقد است مدرسان برای بهبود و تقویت مهارت دستوری باید از شیوه‌های سنتی آموزش دستور زبان فاصله بگیرند. به عبارت دیگر، دستور زبان باید در کنار مهارت‌های چهارگانه آموزش زبان به عنوان مهارتی پنجم در نظر گرفته شود تا زبان آموزان بتوانند با به کار بردن ساختارهای دستوری در بافت‌های

معنادار و برای مقاصد هدفمند آن را تقویت کرده و بهبود بخشند. به بیان ساده‌تر، آموزش دستور زبان باید شامل «فعالیت‌هایی باشد که در آن‌ها تبادل واقعی اطلاعات صورت می‌گیرد» (Larsen-Freeman, 2011: 6).

۳. تحلیل کیفی

همانگونه که پیشتر اشاره شد، نظریه‌های مثال-محور یا کاربرد-محور از جمله نظریه-های زیربنایی در مفهوم مهارت دستوری هستند. طبق این نظریه‌ها، زبان آموز ابتدا باید به اندازه کافی در معرض مثال‌ها، نمونه‌ها، و تجربیات مختلف زبانی قرار گیرد تا سپس به مرور زمان و با پیشرفت توانایی ادراکی‌اش بتواند ساختارها و قواعد دستوری زبان را از مجموعه این تجربیات استنباط کند. به نظر می‌رسد کتاب انگلیسی هفتم در مقایسه با کتاب‌های پیشین آموزش زبان در مدارس، در این زمینه گامی رو به جلو برداشته است. تصویر شماره ۱ برگرفته از یکی از بخش‌های کتاب است که این مساله را به خوبی آشکار می‌سازد:

Practice 1 Greeting


Listen to the examples. Then ask and answer with a classmate/your teacher.

Hi, Ali. Hello, Maryam.	Hi, Reza. Hello, Kimia.
How are you? How are you today?	Fine, thanks / thank you. Great, thanks.
Good morning. Good afternoon. Good morning.	Good morning, Mrs. Azari. Good afternoon, Miss Moniri. Good morning, Mr. Ahmadi.

Lesson 1
My Name

تصویر ۱. نمایه‌ای از یک بخش تمرینی مربوط به مهارت‌های شفاهی (برگرفته از کتاب دانش آموز

همانگونه که در تصویر شماره ۱ دیده می‌شود، در تمرین مربوطه سعی بر آن شده تا زبان آموز را با مثال‌ها و نمونه‌های زبانی مربوط به مفهوم سلام و تعارف آشنا کند و بنابراین تلاشی در جهت ارائه یک قاعده دستوری محض صورت نگرفته است که خود اقدامی مثبت به نظر می‌رسد. تصویر شماره ۲ نیز نمونه دیگری از همین نوع تمرین را نشان می‌دهد که در آن سعی شده بدون بیان کردن قاعده دستوری آشکاری، دانش آموزان را با عبارات و جملات متداول برای اعلام زمان آشنا سازد:

 **Practice 3** Telling the time

Listen to the examples. Then ask and answer with a friend.

What time is it?	10 (O'clock).
What time are you going?	At 5:45 in the afternoon/p.m.
What time is he going?	8: 20 in the morning/a.m.
What time is she coming back?	7:15 in the evening/p.m.
What time are they leaving?	At 9:30

تصویر ۲. نمایه‌ای از یک بخش تمرینی مربوط به مهارت‌های شفاهی (برگرفته از کتاب دانش آموز انگلیسی هفتم، ص. ۳۹)

با این حال، گرچه کتاب مورد نظر استفاده از محتوای معنادار را به عنوان یکی از اصول کلی خود قلمداد کرده است، در اکثر بخش‌ها و تمرین‌های موجود در آن، مثال‌ها و نمونه‌های زبانی چندانی نمی‌توان یافت که در بافت‌های متنوع با وجوه اجتماعی پررنگ‌تر و برای مقاصد کاربردی‌تر به کار رفته باشد. تصویر شماره ۳ این مساله را بهتر نشان می‌دهد:

My Favorite Food

Conversation

Listen to the students talking about their favorite food.



Student 1: Look, it's enough. I'm hungry. How about you?
Student 2: Me, too. Let's have some cake and milk.
Student 1: Sounds good, but I'd like some tea with my cake.
That's my favorite!
Student 2: OK, let's go to the kitchen. Mom?

تصویر ۳. نمایه‌ای از یک بخش مکالمه مربوط به مهارت‌های شفاهی (برگرفته از کتاب دانش آموز انگلیسی هفتم، ص. ۴۲)

در تصویر شماره ۳، مکالمه دو دانش‌آموز نشان داده شده که در مورد غذای مورد علاقه خود صحبت می‌کنند. گرچه بافت مورد اشاره هدف مشخصی را دنبال می‌کند، اما این بخش و دو بخش تمرینی که در ادامه این مکالمه آمده‌اند، تنها بر روی این همین بافت مورد نظر تاکید کرده‌اند و تلاش چندانی برای ارائه مثال‌ها و نمونه‌های زبانی مربوط به همین مفهوم (غذا) در بافت‌های کاربردی‌تر که متناسب با نیازهای آتی دانش‌آموز در زندگی واقعی باشد صورت نگرفته است. به عنوان راه حلی پیشنهادی، مؤلف یا مؤلفان می‌توانستند با در نظر گرفتن سطح زبانی دانش‌آموزان، بافتی ملموس‌تر و کاربردی‌تر نظیر یک رستوران را معرفی کرده و دو مکالمه‌کننده را در حال دادن سفارش غذا به پیشخدمت ترسیم نمایند. بدین ترتیب دانش‌آموزان همزمان هم با عبارات و اصطلاحات کاربردی برای سفارش غذا در یک رستوران آشنا می‌شدند و هم لغات و کلمات مربوط به غذاهای مختلف را فرا می‌گرفتند.

پیشتر به تمایز بین دانش دستور زبانی و مهارت دستوری اشاره شد. کتاب‌های پیشین آموزش زبان، قواعد دستوری را به شکل فرمول‌هایی جداگانه ارائه می‌دادند و

سپس با ارائه تمرین‌های تکراری و مکانیکی (Mechanical drills) که از سطح جمله فراتر نمی‌رفتند، دانش‌آموزان را وادار به حفظ طوطی‌وار آن قواعد می‌کردند. این روش سنتی آموزش دستور زبان چیزی جز دیکته کردن دانش دستوری به زبان آموزان نبود. به نظر می‌رسد کتاب انگلیسی هفتم تا حد زیادی از این شیوه آموزشی سنتی فاصله گرفته است به طوری که از ارائه آشکار (Explicit) قواعد دستوری اجتناب کرده و در برخی از تمرین‌ها دانش‌آموزان را ترغیب نموده تا الگو و قاعده دستوری مورد نظر را به منظوری هدفمند به کار ببرند. تصویر شماره ۴ یکی از این تمرین‌ها را ارائه می‌دهد:

Speaking and Writing



Pair Work

Say the name of a classmate. Your partner says what he/she is doing. Then change roles. Fill out the table below.

Name	What
Fatemeh	reading a book

تصویر ۴. نمایه‌ای از یک بخش تمرینی مربوط به مهارت‌های گفتاری و نوشتاری (برگرفته از کتاب

انگلیسی هفتم، ص. ۳۵)

با این حال، اکثر تمرین‌های موجود در کتاب، بافت اجتماعی خاصی را نمونه سازی نمی‌کنند. حتی برخی از تمرین‌ها، همان تمرین‌های غیرفکری کتاب‌های پیشین نظیر تمرین‌های جایگزینی (Substitution drills) را به ذهن متبادر کرده و بنابراین این حس را به دانش‌آموز القا نمی‌کنند که این مثال‌ها و تجربیات زبانی را بتوان در بافت اجتماعی و محیط واقعی به کار برد. تصویر شماره ۵ یکی از این تمرین‌ها را نشان می‌دهد:



Practice 1 → Talking about your family (age)

Listen to the examples. Then ask and answer with a friend.

<p>How old is your father? How old is your mother? How old is your brother? How old is your sister? How old is your uncle? How old is your aunt?</p>	<p>He's 38 (years old). She's 35 (years old). He's 14 (years old). She's 8 (years old). He's 45 (years old). She's 30 (years old).</p>
--	--

تصویر ۵. نمایه‌ای از یک بخش تمرینی مربوط به مهارت‌های شفاهی
(برگرفته از کتاب انگلیسی هفتم، ص. ۲۳)

صرف‌نظر از منظر مهارت دستوری یا گرامرینگ، مصاحبه‌هایی شفاهی و غیررسمی توسط محققان این مطالعه با تعدادی از دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه در مدارس مختلف شهر اصفهان صورت گرفت که در آن‌ها کیفیت و محتوای کتاب مورد نظر بررسی شد. نتایج حاکی از این بود که ظاهراً کتاب فوق نتوانسته در ارائه مطالب آموزشی متنوع و چالش برانگیز برای همه دانش‌آموزان در سطوح زبانی مختلف موفق باشد. چراکه امروزه با پیشرفت رو به رشد فن‌آوری‌های نوین و گسترش فرهنگ شهرنشینی، بسیاری از دانش‌آموزان همواره سعی در بهبود و تقویت سطح زبان دوم خود دارند. به نظر می‌رسد کتاب هفتم سطح زبانی تمام دانش‌آموزان این مقطع را یکسان فرض کرده و از این‌رو، تنوع چندانی از لحاظ میزان دشواری و یا سهولت مطالب آموزشی ارائه نداده است به طوری که برخی از دانش‌آموزان در گفتگوهای شخصی با محقق (Personal communication) مطالب کتاب را ملال‌آور، یکنواخت، و حتی ساده می‌دانستند.

۴. نتیجه‌گیری

معلمان، دانش‌آموزان، و کتابهای درسی سه رکن اصلی فرایند تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهند که از میان آنها کتاب‌های درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند چراکه هم معلمان و هم دانش‌آموزان تا حد زیادی به آنها وابسته هستند. بنابراین، ارزشیابی و بررسی کتاب‌های درسی و انتخاب مطالب مناسب آموزشی در این زمینه امری بسیار ضروری به نظر می‌رسد. پژوهش کنونی، کتاب هفتم انگلیسی از پایه اول دوره متوسطه را از منظر مهارت دستوری یا گرامرینگ مورد نقد و بررسی قرار می‌دهد. همانگونه که پیشتر در بخش مقدمه ذکر شد، کتاب پراسپکت ۱، بنا به گفته مؤلفان آن، بر اساس رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه طراحی شده است. یکی از اهداف این رویکرد که در مقدمه کتاب راهنمای معلم این بسته آموزشی نیز به آن اشاره شده، عبارتست از رشد مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان به شیوه‌ای روان و تا حد امکان نزدیک به کاربرد واقعی و روزمره زبان در بافت‌های ملموس زندگی فردی و اجتماعی. نتایج حاصل از تحلیل کیفی نشان داد که تمرین‌ها و مطالب ارائه شده در این کتاب ظاهراً هنوز در همانندسازی بافت‌های اجتماعی و محیط‌های واقعی کاربرد زبان دوم چندان موفق نبوده‌اند. علاوه بر این، یکی از معیارهای مورد نظر کتاب فوق‌ترکز عمده بر معنا، همراه با در نظر گرفتن صورت و ساختار زبان ذکر شده است. همانگونه که در بخش تحلیل کیفی مقاله نیز اشاره شد، به نظر نمی‌رسد با وجود تمرین‌هایی نظیر آنچه در تصویر ۵ مقاله مشاهده شد، دستیابی به معیار مورد نظر امکان‌پذیر باشد. نتیجه آن‌که، گرچه کتاب مورد نظر از شیوه سنتی آموزش دستور زبان فاصله گرفته و سعی در پرورش مهارت دستور زبانی دانش‌آموزان دارد، ولی به نظر نمی‌رسد محیط و بافت معنادار و چندان مناسبی را برای زبان‌آموزان فراهم نموده باشد تا ایشان بدین وسیله بتوانند در حین توجه به معنا به ساختارهای دستوری نیز توجه کرده، به تمرین آن‌ها پرداخته و سپس از آن‌ها در زبان گفتاری و نوشتاری خود بهره‌جویند.

منابع

- Cullen, Richard (2012). 'Grammar Instruction', in *the Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Anne Burns and Jack. C. Richards (eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- De Wolf, Tom and Holvoet, Tom. (2005). 'Emergence Versus Self-organization: Different Concepts but Promising When Combined', in *Engineering Self-*

- organizing Systems: Methodologies and Applications*, Sven A. Brueckner, Giovanna Di Marzo Serugendo, Anthony Karageorgos and Radhika Nagpal (eds.), Berlin, Germany: Springer.
- Dörnyei, Zoltan (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford, England: Oxford University Press.
- Doughty, Catherine and Williams, Jessica (1998). 'Issues and Terminology', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty and Jessica Williams (eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick C. and Larsen-Freeman, Diane (2006). 'Language Emergence: Implications for Applied Linguistics: Introduction to the Special Issue', *Applied Linguistics*, Vol. 27, No. 4.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2001). 'Investigating Form-focused Instruction', *Language Learning*, Vol. 51, Suppl. 1.
- Fotos, Sandra (2005). 'Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Eli Hinkel (ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, trans. By Myra Bergman Ramos, New York: Continuum. (Original work published in 1968)
- Harley, Birgit and Swain, Merrill (1984). 'The Interlanguage of Immersion Students and its Implications for Second Language Teaching', in *Interlanguage*, Alan Davies, Clive Cripser and Anthony Philip Reid Howatt (eds.), Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Khadir Sharabyan, Shahram and Kheirababdi, Reza and Alavi Moghaddam, Behnam and Anani Sarab, Mohammadreza and Foroozandeh, Elham S. and Ghorbani, Noorollah (2013). *English for Schools: Prospect 1*, Tehran: Education Ministry.
- Krashen, Stephen D (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

- Lapkin, Sharon and Hart, Doug and Swain, Merrill (1991). 'Early and Middle French Immersion Programs: French-language Outcomes', *Canadian Modern Language Review*, Vol. 48, No. 1.
- Larsen-Freeman, Diane (1992). 'A Nonhierarchical Relationship Between Grammar and Communication (part 1)', in *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, James E. Alatis (ed.), Washington, DC: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*, Edison, NJ: Thomson Heinle.
- Larsen-Freeman, Diane (2011). 'Teaching grammar versus teaching grammaring', Available at: <http://www.cornelsen.de/shop/capiadapter/download/get/file/%20pfu20110105.pdf?fileNr=1&sku=3-464-00072326-0&callerId=SBK3>. 30/11/2013
- Larsen-Freeman, Diane and Long, Michael H (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Loewen, Shawn (2005). 'Incidental Focus on Form and Second Language Learning', *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 27, No. 3.
- Long, Michael H (1983). 'Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input', *Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 2.
- Long, Michael H (1991). 'Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology', in *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, Kees DeBot, Ralph B. Ginsberg and Claire Kramsch (eds.), Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael H. and Crookes, Graham (1992). 'Three Approaches to Task-based Syllabus Design', *TESOL Quarterly*, Vol. 26, No. 1.
- Long, Michael H. and Robinson, Peter (1998). 'Focus on Form: Theory, Research, and Practice', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty and Jessica Williams (eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Nassaji, Hossein and Fotos, Sandra (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classroom: Integrating Form-focused Instruction in Communicative Context*, New York: Routledge.
- Norris, John M. and Ortega, Lourdes (2001). 'Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review', *Language Learning*, Vol. 51, Suppl. 1.
- Richards, Jack C (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. and Reppen, Randi (2014). 'Towards a Pedagogy of Grammar Instruction', *RELC Journal*, 45(1), 5-25.
- Russell, Jane and Spada, Nina (2006). 'The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar: A Meta-analysis of the Research', in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, John M. Norris and Lourdes Ortega (eds.), Amsterdam: John Benjamins.
- Rutherford, William E (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, New York: Longman.
- Savignon, Sandra J (2001). 'Communicative Language Teaching for the Twenty-first Century', in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Marianne Celce-Murcia (ed.), Boston: Heinle & Heinle.
- Schwartz, Bonnie D (1993). 'On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior', *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15, No. 2.
- Swain, Merrill (2005). 'The Output Hypothesis: Theory and Research', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Eli Hinkel (ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, Merrill (2010). 'Talking-it Through: Languaging as a Source of Learning', in *Sociocognitive Perspectives on Language Use/Learning*, Robert Batstone (ed.), Oxford, England: Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford, NY: Oxford University Press.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی