

سنجش کیفی برداشت معلمان زبان از آموزش دستور در رویکرد ارتباطی و جایگاه این مقوله در کتاب‌های نوآلیف زبان انگلیسی

سید بهنام علوی مقدم*

دانشیار زبان‌شناسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

حسین داوری**

استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران

رضا خیرآبادی***

استادیار زبان‌شناسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۴/۲۴، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۲۱، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۶)

چکیده

آموزش دستور زبان از جمله موضوعات بحث‌برانگیز در حوزه آموزش زبان انگلیسی برشمرده می‌شود که در نتیجه ظهور رویکردهای جدید آموزشی، با فراز و نشیب‌های قابل‌توجهی همراه بوده است. با ظهور رویکرد ارتباطی و گسترش انکارناپذیر آن، کماکان لزوم یا لازم نبودن آموزش دستور زبان، به‌مثابه موضوعی مهم مطرح است. از این‌رو، در مقاله حاضر، ابتدا مبتنی بر پیشینه موضوع، به‌نحوی توصیفی و تحلیلی به بررسی منطق بهره‌گیری از آموزش دستور زبان در رویکرد ارتباطی پرداخته شده و سپس نظر به ورود این مقوله، به کتاب‌های نوآلیف زبان انگلیسی، در نظام رسمی آموزش و پرورش که تا حد زیادی بر پایه رویکرد ارتباطی تدوین شده‌اند، به سنجش برداشت دبیران متوسطه اول و دوم از این مقوله پرداخته شده است. در راستای نیل به این هدف، با بهره‌گیری از الگوی کیفی و در قالب مصاحبه کانونی از هشت دبیر زبان ارزیابی به‌عمل آمد. یافته‌ها مبین آن است که دبیران زبان انگلیسی، تصور درستی از رویکرد ارتباطی و جایگاه دستور زبان در این رویکرد نداشتند و از همین رو آموزش دستور زبان در کتاب‌های جدید را در تعارض با رویکرد ارتباطی برمی‌شمارند؛ موضوعی که ضرورت دانش‌افزایی مدرسان در راستای اجرای برنامه آموزش زبان در برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: دستور زبان، رویکرد ارتباطی، کتاب‌های انگلیسی، برداشت دبیران.

* نویسنده مسئول: E-mail: behnamalavim@gmail.com

** E-mail: h.davari@du.ac.ir

*** E-mail: rkheirabadi@gmail.com

۱- مقدمه

دستور زبان^۱ به استناد ریچاردز و رناندیا^۲ (۲۰۰۲) یکی از بحث‌برانگیزترین موضوعات در حوزه آموزش زبان انگلیسی بوده است. هینکل و فوتوس^۳ (۲۰۰۲)، آموزش دستور زبان را یکی از قدیم‌ترین صورت‌های آموزش زبان می‌دانند که با وجود قدمت آن، کماکان آن را موضوعی مهم و کهنه‌ناشدنی به‌ویژه در حوزه آموزش زبان انگلیسی معرفی می‌کنند. به استناد آن‌ها، آموزش دستور زبان به‌مثابه آونگی است که ابتدا در دهه ۱۹۶۰ به‌سوی روش‌هایی چون دستور-ترجمه^۴ حرکت کرد و پس از گذشت دو دهه، با ظهور رویکردهای معناگرا و نقش‌گرا به سویی دیگر رانده شد و مجدداً از دهه ۱۹۹۰ به بعد، با ظهور و تقویت رویکرد ارتباطی^۵، این آونگ در حال یافتن جایگاهی جدید است. به بیان صریح‌تر، مقوله دستور زبان در حوزه آموزش زبان به‌طور عام و آموزش زبان انگلیسی به‌طور خاص، از جمله موضوعاتی است که حجم فراوانی از پژوهش‌ها و به‌تبع آن، نظریه‌پردازی‌ها در عرصه آموزش زبان را به خود اختصاص داده است؛ نظریه‌ها و دیدگاه‌هایی که در موارد متعددی، در تعارض با یکدیگر بوده است.

نساجی و فوتوس (۲۰۱۱) با اذعان به این مسئله که هیچ موضوعی در آموزش زبان، تا این حد جنجال‌آفرین نبوده، مجادله اصلی در خصوص آموزش دستور زبان که به اهمیت بیش از پیش موضوع دامن زده را به این مسئله نسبت می‌دهند که آیا باید دستور زبان صریحاً در قالب قواعد آن آموزش داده شود یا اینکه فراگیر به‌طور ضمنی، در معرض کاربرد آن قرار گیرد؛ موضوعی که به‌نحوی، مبنای بحث‌هایی پر دامنه در دهه‌های اخیر و به‌ویژه پس از ظهور رویکرد ارتباطی بوده است.

حال نظر به غلبه رویکرد ارتباطی در حوزه آموزش زبان انگلیسی و البته فراز و نشیب‌های آن و نیز مطرح بودن موضوع دامنه‌دار لزوم آموزش دستور زبان یا لازم نبودن آن، در شیوه‌ها و رویکردهای متعدد آموزشی و در غالب موارد، شکل‌گیری برخی سوءبرداشت‌ها در خصوص مقوله دستور زبان، در این مقاله ابتدا به تحلیل و تبیین جایگاه دستور زبان در رویکرد ارتباطی

1. grammar
2. Richards and Renandya
3. Hinkle and Fotos
4. grammar-translation
5. communicative approach

پرداخته می‌شود و سپس به سنجش برداشت دبیران زبان انگلیسی از این مقوله در رویکرد ارتباطی و به‌طور خاص دیدگاه آن‌ها به مقوله دستور زبان در کتاب‌های نوآلیف زبان انگلیسی می‌پردازد تا نسبت برداشت آن‌ها با منطق بهره‌گیری از این مقوله در رویکرد ارتباطی بررسی شود.

۲- بیان مسئله و ضرورت پژوهش

همان‌گونه که به‌اجمال اشاره شد، موضوع لزوم آموزش دستور زبان یا لازم نبودن آن، در رویکرد ارتباطی یا نحوه آموزش ضمنی یا صریح آن، از جمله موضوعات بحث‌برانگیزی است که با سوء برداشت‌هایی به‌ویژه در بین مدرسان و فراگیران زبان انگلیسی همراه بوده است. در این خصوص، به استناد سویچ و دیگران (۲۰۱۰) درمی‌یابیم که در سال‌های اخیر و عمدتاً متأثر از ناکارآمدی روش‌ها و رویکردهای کماکان رایج آموزش زبان، همچون روش‌های شنیداری-گفتاری^۱ یا روش مستقیم^۲ در ریشه‌یابی مسئله، برخی توجه‌ها به موضوع آموزش دستور زبان به‌مثابه مهارتی نسبتاً مغفول معطوف شده است؛ مهارتی که از منظر حامیان آن، به‌مثابه مهارت پنجم در کنار مهارت‌های چهارگانه متعارف معرفی می‌شود (لارسن فریمن^۳، ۲۰۰۳). در این باره سویچ و دیگران (۲۰۱۰) می‌گویند که «گرچه دستور زبان به‌خودی‌خود، مهارت محسوب می‌شود، اما می‌توان آن را به‌مثابه مهارتی برشمرد که تسلط بر آن، می‌تواند به تقویت توانش فراگیران زبان در حوزه‌های چهارگانه گفتاری، شنیداری، خوانداری و نوشتاری بینجامد» (ص ۲). از منظر آن‌ها دستور زبان، مهارتی است که زیربنای دیگر مهارت‌ها محسوب می‌شود که بدون توسل به آن، ارتباط مؤثر و کارآمد محقق نمی‌شود.

در مقابل، منتقدان آموزش دستور زبان، بخشی از کاستی‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی، را به کثرت آموزش دستور زبان و توجه بیش از پیش، به آن مرتبط می‌دانند. از همین روست که به‌طور مشخص، در دو دهه اخیر، شاهد مخالفت‌هایی درخصوص اصل آموزش دستور زبان یا نحوه عرضه آن در کتاب‌ها و کلاس‌های درسی بوده‌ایم که همین موضوع، به بروز اختلاف‌هایی در فضاها علمی و به‌تبع آن، فضاها آموزشی انجامیده است؛ برای نمونه

1. audio-lingual method

2. direct method

3. Larsen-Freeman

سوان^۱ (۲۰۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «هفت دلیل بد و دو دلیل خوب برای آموزش دستور زبان»^۲، به کثرت آموزش دستور زبان در نقاط مختلف جهان انتقاد می‌کند. البته وی با مهم برشمردن دو مزیت آموزش دستور زبان، یعنی قابل فهم بودن^۳ و مقبول بودن^۴، در مجموع تأکید می‌کند که نباید آموزش دستور در اولویت آموزش زبان انگلیسی در رویکردهای رایج باشد. با لحاظ کردن چنین اختلاف نظرهایی است که هینکل و فوتوس (۲۰۰۲) به وجود سه چشم‌انداز در خصوص دستور زبان در برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی اشاره می‌کنند که عبارت‌اند از:

(۱) پرهیز از خطاهای دستوری^۵

این چشم‌انداز که ریشه در مطالعات زبان‌شناسی مقابله‌ای دارد، تفاوت‌های ظریف دستوری دو زبان، یعنی زبان مادری فراگیر و زبان انگلیسی را عامل بروز خطاهای زبانی برمی‌شمارد. از این رو در این آموزش، نکات و ظرایف دستوری زبان انگلیسی از اهمیت خاصی برخوردار بوده است. این چشم‌انداز با ظهور چشم‌اندازهای دیگر به حاشیه رفته است.

(۲) پرهیز از آموزش دستور زبان^۶

این چشم‌انداز با به‌زیر سؤال بردن اهمیت و کارکرد دستور زبان در روند فراگیری زبان انگلیسی، به یادگیری الگوهای دستوری در بافت و پرهیز از آموزش صریح آن تأکید دارد. این رویکرد در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ بیشترین بازتاب را در روش‌ها و کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی داشته است که البته کماکان نیز در فضاهای آموزشی به‌ویژه در بین مدرسان و فراگیران نمود دارد.

(۳) آموزش دستور زبان در بافت^۷:

عمده رویکردهای نوین و در رأس آن، رویکرد ارتباطی، مبتنی بر آموزش هدفمند دستور زبان در بافت است؛ موضوعی که البته به‌مثابه یکی از مهم‌ترین سوء برداشتها

1. Swan
2. Seven bad reasons for teaching grammar - and two good reasons for teaching
3. comprehensibility
4. acceptability
5. error avoidance
6. grammar avoidance
7. contextualized grammar

در خصوص رویکرد ارتباطی شناخته می‌شود تا آنجا که به اشتباه، آموزش دستور زبان را در تناقض با این رویکرد برمی‌شمارند.

حال از یک سو با توجه به بحث‌برانگیز بودن مقوله آموزش دستور زبان انگلیسی، در رویکردهای نوین و در رأس آن رویکرد ارتباطی (سوان، ۲۰۰۲؛ ریچاردز^۱، ۲۰۰۶) و توجه مجدد زبان‌شناسان کاربردی، به بحث در این خصوص (مک‌کارتی و کارتر^۲، ۲۰۰۲) و نیز به‌طور خاص، از سویی دیگر، نظر به تغییر رویکرد آموزشی در نظام رسمی آموزش زبان انگلیسی در ایران و انتشار کتاب‌هایی جدید در دوره متوسطه اول و دوم و تأکید صریح بر محوریت رویکرد ارتباطی، این مقاله به‌طور خاص، ابتدا به مقوله آموزش دستور زبان در رویکرد ارتباطی می‌پردازد و سپس بر آن بوده است تا برداشت دبیران زبان انگلیسی نسبت به این مقوله را بررسی کند.

در خصوص اهمیت موضوع و ضرورت توجه به آن، ذکر نکاتی چند قابل توجه خواهد بود: نخست آنکه به‌طور خاص و با وجود پژوهش‌های متعدد در خصوص جایگاه دستور زبان در رویکرد ارتباطی، بررسی‌های نویسندگان مقاله حاضر، مبین آن است که این موضوع با وجود اهمیت و جایگاه خود و به‌طور خاص فرازونشیب‌های متعدد آن در حوزه مطالعات آموزش زبان انگلیسی، به‌شکلی مطلوب در فضای علمی کشور مورد بررسی واقع نشده است. اما نکته دوم در ضرورت و اهمیت موضوع، به این مسئله مهم بازمی‌گردد که در جامعه ایران و به‌ویژه در سطح دبیران و فراگیران نیز موضوع دستور زبان در کتاب‌های آموزشی، خواه در نظام رسمی و خواه در نظام غیررسمی، موضوعی چالش‌برانگیز بوده است که عمدتاً بدون پشتوانه‌ای علمی با آن برخورد می‌شود. بی‌تردید پژوهشی از این دست، می‌تواند از ابعاد این کاستی بارز، به‌نحوی مستدل و مستند بکااهد. سومین نکته در ضرورت و اهمیت این موضوع، به تغییر رویکرد آموزشی در نظام رسمی کشور در چهار سال گذشته بازمی‌گردد. ورود مقوله آموزش صریح دستور زبان در کتاب پایه نهم و تداوم آن در پایه‌های بعدی، با بحث‌ها و نقدهایی مهم، به‌ویژه از سوی دبیران همراه بوده است. از این رو ضرورت انجام چنین پژوهشی

1. Richards

2. McCarthy and Carter

با هدف درستی یا نادرستی ورود و نحوه عرضه آن، بیش از پیش برجسته می‌نماید. چهارمین مسئله در اهمیت این موضوع که بر جنبه نوآورانه آن می‌افزاید، سنجش برداشت یا تلقی شماری از دبیران زبان انگلیسی نسبت به مقوله دستور زبان در رویکرد ارتباطی و به‌طور مشخص، در کتاب‌های درسی نوآلیف زبان انگلیسی است که بررسی آن می‌تواند همسویی یا ناهمسویی برداشت دبیران با موضوعی مهم در پیاده ساختن تغییرات مورد نظر در نظام آموزش زبان انگلیسی را آشکار سازد.

۳- پرسش‌های پژوهش

حال با لحاظ کردن طرح مسئله و اهمیت آن، مقاله حاضر به‌طور مشخص در پی پاسخ بدین پرسش‌ها بوده است:

- ۱) جایگاه و منطق آموزش دستور زبان در رویکرد ارتباطی چگونه است؟
- ۲) برداشت دبیران زبان انگلیسی، نسبت به مقوله دستور زبان در رویکرد ارتباطی و نیز جایگاه آن در کتاب‌های نوآلیف چیست؟

۴- روش پژوهش

پژوهش حاضر در وهله نخست، مبتنی بر روش توصیفی-تحلیلی^۱ است که داده‌های آن، به‌صورت کتابخانه‌ای تهیه و تدوین شده است و در گام دوم، به روشی مقایسه‌ای و تطبیقی متوسل شده است. به‌طور خلاصه، روند انجام پژوهش به شرح ذیل بوده است:

- مطالعه منابع مختلف درخصوص جایگاه دستور زبان در آموزش زبان انگلیسی و به‌طور خاص در رویکردها و روش‌های نوین آموزشی به‌ویژه رویکرد ارتباطی (۱۹۷۰-تاکنون)؛
- طبقه‌بندی آراء و دیدگاه‌های مختلف یا متقابل؛
- سنجش دیدگاه‌ها و یافته‌های حاصل، مبتنی بر پرسش نخست پژوهش؛
- سنجش کیفی برداشت دبیران زبان به مقوله دستور در رویکرد ارتباطی و دیدگاه آن‌ها نسبت به این مقوله در کتاب‌های نوآلیف.

۵- مبانی و رویکردهای نظری

در این بخش شاخص‌ترین دیدگاه‌ها حول موضوع به نحوی نظام‌مند عرضه شده است. ابتدا مهم‌ترین رویکردها به مقوله آموزش زبان انگلیسی معرفی و سپس به جایگاه دستور زبان و نحوه عرضه آن‌ها پرداخته شده است.

۵-۱- طبقه‌بندی رویکردهای آموزش زبان

به‌طور کلی، مهم‌ترین طبقه‌بندی در خصوص رویکردهای مطرح آموزش زبان عبارت‌اند از:

۵-۱-۱- رویکرد دوگانه لارسن فریمن

به استناد لارسن فریمن (۲۰۰۱) از منظر تاریخی، شیوه‌های آموزش زبان، به دو رویکرد دوگانه متقابل تمایل داشته‌اند:

الف) رویکردهایی که بر تحلیل زبانی^۱ استوارند: در این رویکرد، فراگیران به فراگیری دستور، اصوات و واژه‌ها پرداخته اما قادر به استفاده از آن‌ها در ارتباطات واقعی نیستند. به بیانی دیگر، رویکردی ساختارمحور^۲ است.

ب) رویکردهایی که بر کاربرد زبانی^۳ استوارند: در این رویکرد، فراگیران از همان ابتدا زبان را به‌کار می‌برند. از این رو با عنوان رویکرد ارتباطی^۴ شهرت دارد.

۵-۱-۲- رویکرد سه‌گانه ریچاردز

درباره جایگاه آموزش دستور زبان در روش‌ها و رویکردهای مطرح آموزشی، به استناد ریچاردز (۲۰۰۶) می‌توان به سه دوره مشخص با این‌گونه ویژگی‌ها اشاره کرد:

1. language analysis
2. structure-based
3. language use
4. communicative-based

جدول شماره ۱. رویکرد ریچاردز به آموزش دستور زبان در سه مرحله رویکرد ارتباطی

الف) رویکردهای سنتی ^۱ (تا دهه ۱۹۶۰)	ب) رویکرد ارتباطی کلاسیک ^۲ (۱۹۷۰-۱۹۹۰)	ج) رویکرد ارتباطی رایج ^۳ (۱۹۹۰ تاکنون)
- اهمیت خاص به دستور زبان به مثابه مبنای اصلی در دستیابی به مهارت زبانی. - تأکید بر تکرار و انجام تمرین‌های دستوری. - آموزش دستور به شکل قیاسی. ^۴ - تأکید بر صحت دستوری از ابتدای آموزش زبان.	- به چالش کشیده شدن محوریت دستور. - معرفی دانستن زبان انگلیسی به مثابه توانایی‌ای فراتر از دانستن دستور زبان. - تأکید بر کاربرد زبان و قواعد دستوری مرتبط با آن در بافت زبانی. - کمرنگ شدن نمود دستور زبان در کتاب‌های آموزشی.	- توجه مجدد به دستور در قالب مهارتی ارتباطی. - عدم تدریس دستور زبان در خلاف. - آموزش استقرایی ^۵ دستور زبان. - بهره‌گیری از تمرین‌ها و تکلیف‌های جدید با هدف بالا بردن استاندارد آموزش دستور زبان.

۵-۱-۳- رویکرد دوگانه نساجی و فوتوس

به استناد نساجی و فوتوس (۲۰۱۱) تحولات آموزش دستور زبان را باید در تغییر و تحولات نظری و کاربردی در این عرصه جست. در این طبقه‌بندی، رویکردهای حاکم را می‌توان در دو بخش بررسی کرد: الف) رویکردهای دستور محور: این رویکرد که در شیوه‌هایی چون دستور-ترجمه و شنیداری-گفتاری نمود یافته است، عمدتاً یادگیری یک زبان را به معنای یادگیری ساختار آن زبان می‌داند؛ رویکردهایی که با وجود ناکارآمدی خود در رفع نیازهای ارتباطی فراگیران، کماکان رواج دارند.

1. traditional approaches
2. classic communicative approach
3. common communicative approach
4. deductive
5. inductive

ب) رویکردهای ارتباط‌محور: درک ضعف‌های رویکرد دستورمحور از یک‌سو و اذعان به این مسئله که یادگیری یک زبان، فراتر از یادگیری قواعد دستوری آن است، سبب تغییر نگاه از صورت به معنا شد؛ تا آنجا که استفاده و درک معنا در محیط واقعی و نه صرفاً یادگیری قوانین و ساختارهای صوری، به‌مثابه هدف رویکرد ارتباطی معرفی شد.

البته رویکردهای نخستین ارتباطی، نگاهی صرفاً معنامحور به زبان داشتند که بی‌توجهی آن‌ها به صورت‌های زبانی از جمله نقایص آن‌ها بوده است. از این‌رو بود که با ظهور رویکرد ارتباطی، در سه دهه پیش، شاهد تضعیف جایگاه دستور زبان در روند آموزش زبان انگلیسی بودیم که این نگاه، با ظهور واکنش‌هایی منفی در بین زبان‌آموزان و حتی مدرسان همراه شد؛ اتفاقی که در سال‌های بعد و با تغییر نگاه متخصصان آموزش زبان تعدیل شد.

۵-۲- جایگاه دستور زبان در رویکرد ارتباطی

مهم‌ترین آثار مطرح که به‌نحوی به جایگاه دستور زبان در رویکرد ارتباطی، خواه با نگاه تأییدآمیز یا با نگاهی انتقادی پرداخته‌اند، در ادامه بدین نحو قابل معرفی است.

الیس^۱ (۲۰۱۰) پیشنهادهایی کارآمد درخصوص نحوه آموزش دستور زبان در رویکرد فعالیت‌محور^۲ داده است. وی ضمن نقد شیوه‌های سنتی آموزش دستور زبان، انواع تکلیف‌هایی که فراگیر را هوشیارانه با انواع دروندادهای دستوری آشنا می‌سازد، معرفی می‌کند. هنیکل و فوتوس (۲۰۰۲) بر آموزش مداوم دستور در نظام آموزش رسمی، با هدف آگاه‌ساختن فراگیران با صورت‌های دستوری پرکاربرد تأکید می‌کنند. به‌باور آن‌ها، ماحصل این نوع آموزش، تقویت قدرت شناسایی فراگیر نسبت به ساختارهای درست و نادرست دستوری است. سلسیا مورسیا^۳ (۲۰۰۲) آموزش دستور را مانعی در برابر از کارافتادن ذهن^۴ می‌داند. به‌باور او، آموزش معنامحور و نقش‌محور، بدون تأکید بر دستور زبان، در روند زمان به از کارافتادن ذهن فراگیر و کنشدن آموزش زبان می‌انجامد. لیتل وود^۵ (۲۰۰۸) فایده آموزش دستور زبان در رویکرد ارتباطی را افزایش خلاقیت فراگیر می‌داند. در نتیجه چنین خلاقیتی است که فراگیر می‌تواند

1. Ellis
2. task-based
3. Celicia-Murcia
4. fossilization
5. Littlewood

در بین گزینه‌های موجود، به نحوی خلاقانه، عبارات و ساختارهای متناسب با بافت را انتخاب یا تولید کند. لارسن فریمن (۲۰۰۳) آموزش دستور زبان و فعالیت‌های هدفمند و متناسب با آن را تسریع‌کننده فرایند یادگیری زبان برمی‌شمارد؛ تا آنجا که وی مهارت دستور زبان^۱ را پس از چهار مهارت خوانداری، گفتاری، شنیداری و نوشتاری، به‌مثابه مهارت پنجم^۲ معرفی می‌کند. وی در تعریف این مهارت می‌نویسد: «توانایی استفاده از ساختارهای دستوری، به نحوی درست^۳، معنادار^۴ و متناسب^۵ با بافت زبانی».

۳-۵- مبانی رویکرد ارتباطی

همان‌گونه که اشاره شد، حوزه آموزش زبان انگلیسی در سالیان اخیر، با فراز و نشیب‌های متعددی همراه بوده که از جمله این تحولات، بروز و ظهور رویکرد ارتباطی بوده است؛ رویکردی که با انتشار حجم فراوانی از آثار، نقدها و البته سوءبرداشت‌ها همراه شده است. در این بخش مبانی و سپس مهم‌ترین سوءبرداشت‌ها در خصوص این رویکرد به اجمال معرفی می‌شود.

۳-۵-۱- اصول شش‌گانه برنز

برنز (۱۹۹۰) از جمله نخستین صاحب‌نظرانی است که به عرضه اصول و مبانی رویکرد ارتباطی پرداخته است. اصول پیشنهادی وی عبارت‌اند از:

(۱) آموزش زبان، مبتنی بر نگاه به زبان به‌مثابه ارتباط بوده است؛ بدین معنا که زبان ابزاری اجتماعی است که سخنگویان از آن برای انتقال معنا استفاده می‌کنند. به بیانی ساده‌تر، سخنگویان برای هدفی خاص، خواه به شکل نوشتاری یا گفتاری با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند.

(۲) تنوع، بخشی از فرایند رشد و شکل‌گیری زبانی است که مبین انعطاف‌پذیری در کاربرد زبان است.

1. grammaring
2. fifth skill
3. accurately
4. meaningfully
5. appropriately

- ۳) توانش زبانی فراگیران نسبی است و نباید آن را مطلق انگاشت.
- ۴) فرهنگ، ابزاری مهم در شکل‌گیری توانش ارتباطی افراد، خواه در فراگیری زبان اول و خواه زبان دوم یا زبان خارجی است.
- ۵) هیچ شیوه خاص و منحصر به فردی که با فنون ثابتی همراه باشد، برای آموزش زبان وجود ندارد.
- ۶) توجه به صورت زبان در کنار معنا، از اهمیت ویژه‌ای در این رویکرد برخوردار است.

۵-۳-۲- اصول هفت‌گانه دوتی و لانگ

- از جمله اصول رویکرد ارتباطی می‌توان به نظریات دوتی و لانگ (۲۰۰۳) اشاره کرد:
- ۱) استفاده از فعالیت^۱ به‌مثابه یک اصل سامان‌دهنده: درحالی‌که طی مدت‌های مدیدی، عرضه متون یا موضوعات دستوری، با عرضه متون کوتاه یا مکالمات دوسویه همراه شده بود، در رویکرد ارتباطی، عرضه تمرین‌های خاص و هدفمند در قالب تکلیف و با هدف نظم بخشیدن به یادگیری، از اهمیت خاصی برخوردار بوده است. پیشنهاد الگوهای مختلف ساخت و دادن تکلیف با اهداف مشخص، شاهدهی بر این مدعاست.
- ۲) غنی‌بودن درون‌داد: عرضه داده‌هایی قابل اعتماد و البته واقعی برای فراگیران زبان انگلیسی، از اهمیت خاصی برخوردار است که این درون‌داد از سوی معلم، کتاب‌درسی، منابع دیداری و شنیداری و نیز تصاویر برای فراگیران حاصل می‌آید. این دسته منابع باید اصلی^۲ باشند و همواره باید با رویکردی آموزشی انتخاب و تدوین شوند. البته نکته قابل‌توجه آنکه استفاده از این دسته منابع، در آموزش فراگیران با سطوح پایین، می‌تواند مشکلاتی برای نظام‌های آموزشی به همراه داشته باشد.
- ۳) استفاده از درون‌داد معنادار و قابل درک: معناداری درون‌داد بدین معناست که عرضه اطلاعات باید به‌نحوی باشد که در چارچوب دانش ذهنی و شناختی فراگیران باشد و بدون مشکل، در ذهن فراگیران بگنجد. در این باره به استناد لی و ون پاتین^۳ (۱۹۹۵) درون‌داد نمی‌تواند معنادار تلقی شود؛ مگر اینکه برای فراگیران قابل درک باشد. این قابل‌درک‌بودن بدین معناست که فراگیر توانایی درک بخش عمده‌ای از درون‌داد داشته باشد.

1. task

2. authentic

3. Lee and Van Patten

۴) تقویت فراگیری مشارکتی و گروهی: فراگیری زبان، باید در بافت و به‌شکل مشارکتی باشد؛ بدین معنا که تعامل اجتماعی بین فراگیر و معلم و نیز فراگیران با یکدیگر از اهمیتی خاص برخوردار است. در این رویکرد، زمانی که فراگیر توانایی ارتباط پیدا می‌کند، تعامل بین فراگیر و معلم به‌سوی تعامل بین فراگیر با فراگیر تغییر می‌یابد.

۵) تأکید بر صورت^۱: از جمله اصول اساسی در رویکرد ارتباطی، به نحوه تدریس دستور مربوط می‌شود؛ بدین معنا که به‌جای تأکید بر صورت‌ها^۲ - که رویکردی سنتی در آموزش دستور است و در آن، فراگیر زمان زیادی به ساختارهای زبانی مجزا اختصاص می‌دهد، تأکید بر صورت - یعنی ارائه مواد دستوری با نگاه معنایی و از طریق تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباط محور - در اولویت است.

۶) خطا^۳ به‌مثابه بازخوردی اصلاح‌گرایانه: در رویکرد ارتباطی، خطاها سهم زیادی در فرایند یادگیری دارند و بخشی جداناپذیر از مرحله آموزش محسوب می‌شوند. از این‌رو، در رویکرد ارتباطی، مواجهه با آن‌ها در گرو راهبردهایی مشخص است؛ زیرا این نوع خطاها و بازخوردهای حاصل از آن‌ها، به‌نحوی تسهیل‌کننده روند یادگیری است.

۷) شناخت و اهمیت عوامل عاطفی: رویکرد ارتباطی به کاهش اضطراب، افزایش انگیزه و در مجموع لحاظ کردن فراگیر به‌عنوان یک انسان با ویژگی‌های منحصر به‌فرد، تأکیدی خاص دارد.

۵-۳-۳- سوء برداشت‌های رایج درباره رویکرد ارتباطی

تامپسون^۴ (۱۹۹۶) مهم‌ترین سوء برداشت‌ها درباره رویکرد ارتباطی را در این موارد خلاصه کرده است:

۱) تدریس نشدن دستور زبان: در رویکرد ارتباطی، برخلاف سوء برداشت رایج مبنی بر تدریس نکردن دستور زبان، بر تدریس آن تأکید خاصی شده است. در این رویکرد، آموزش تدریس زبان، عمدتاً به نحوی استقرایی دنبال می‌شود. البته برای سنین بالا که دارای مهارت

1. focus on form
2. focus on forms
3. error
4. Thompson

تحلیلی هستند، بر آموزش صریح دستور تأکید می‌شود. در این رویکرد، به جای آموزش دربارهٔ زبان، خود زبان آموزش داده می‌شود.

۲) آموزش صرف مهارت گفتاری: برخلاف تصور رایج که رویکرد ارتباطی را منحصر به مهارت گفتاری می‌داند، در این رویکرد، هر چهار مهارت مورد توجه است و مفهوم ارتباط به یک مهارت محدود نمی‌شود. از این رو مواد درسی دربرگیرندهٔ هر چهار مهارت است.

۳) آموزش صرفاً به شکل گروهی: اگرچه نحوهٔ طراحی تکلیف‌ها و تمرین‌ها، در این رویکرد، بر تعامل و ارتباط بین افراد در کلاس درس تأکید دارد، اما این بدین معنا نیست که تکلیف‌ها و تمرین‌ها فردی در این رویکرد نگنجد.

۴) استفاده صرف زبان انگلیسی: از جمله سوءبرداشت‌های رایج در خصوص رویکرد ارتباطی، عدم استفاده از زبان مادری و استفاده صرف زبان انگلیسی است. این در حالی است که در این رویکرد، بهره‌گیری از زبان مادری برای توضیح معنای برخی از واژه‌ها و نیز آموزش دستور زبان، می‌تواند بیش از پیش سودمند باشد.

۵-۴- معیارهای انتخاب دستور زبان در رویکرد ارتباطی

به استناد سویچ و دیگران (۲۰۱۰) در تصمیم‌گیری پیرامون بهره‌گیری از دستور و یا به‌کار بردن آن، در رویکردهای نوین باید از چند منظر بدان پرداخت:

الف) رابطه ساختار دستوری و نقش زبانی

۱) یک نقش: چند ساختار
در موارد متعدد، در زبان انگلیسی شاهدیم که یک نقش زبانی در قالب چند ساختار مختلف تجلی می‌یابد؛ برای نمونه، برای عرضهٔ نقشی چون نصیحت‌کردن، با چنین ساختارهایی روبه‌رو هستیم:

You should study harder.

You had better study harder.

You ought to study harder.

You might study harder.

How about studying harder?

If I were you, I would study harder.

حال در رویکرد ارتباطی این سؤال مطرح می‌شود که کدامین ساختار یا ساختارها باید در اولویت قرار گیرد؟ بی‌تردید، مسائلی چون سطح زبان‌آموز و میزان آموزش در برنامه درسی، از اهمیت خاصی برخوردار است.

۲) یک ساختار: چند نقش

به عنوان نمونه، ساخت *can* در انگلیسی برای بیان این دسته از نقش‌ها کاربرد دارد:

بیان توانایی: *I can type.*

اجازه گرفتن: *Can I smoke here?*

اجازه دادن: *You can drive my car.*

ب) بسامد کاربرد^۱

در رویکرد ارتباطی، بسامد کاربرد معیاری مهم در گزینش (۱) مقوله دستوری و (۲) انتخاب از بین صورت‌های مختلف است. برخلاف رویکردهای سنتی که به ذکر کلیه شقوق مقوله‌ای دستوری می‌پردازد، در رویکرد ارتباطی، بسامد از اهمیت خاصی برخوردار است؛ برای نمونه، بیان زمان آینده این صورت‌ها، چنین به‌کار می‌رود:

- *be going to + verb*

- *will + verb*

- *be + verb + ing*

اولویت بخشیدن به این سه ساختار، در رویکرد ارتباطی، منوط به بسامد آن‌ها در انگلیسی امروزی است. پرواضح است که ساختار *will* و سپس *be going to* در اولویت است و شاید به‌جز سطوح بالاتر، ضرورتی برای طرح حالت سوم وجود نداشته باشد.

ج) کاربرد واقعی^۲

دستور زبان مقوله‌ای است پویا که تغییرات زبان را به‌سوی قاعده‌مندی هدایت می‌کند؛ برای نمونه *slow* در آغاز صرفاً کاربرد صفتی داشته و بعدها کاربرد قیدی هم یافته است یا

1. frequency

2. actual use

و غیر آن باشد، هر یک از این حوزه‌ها نیازمند توجه خاص خود به دستور زبان است؛ برای نمونه، آموزش صریح دستور برای اهداف دانشگاهی، مفید است؛ درحالی‌که برای اهداف شغلی، آموزش ضمنی سودمند خواهد بود.

سویج و دیگران (۲۰۱۰) در مرحله ارائه دستور در رویکرد ارتباطی به این مراحل و نمونه‌های پیشنهادی اشاره کرده‌اند:

الف) عرضه نمونه‌هایی از دستور زبان در بافت هدفمند و معنادار: از نمونه فعالیت‌های دستوری در این مرحله، می‌توان به ابزار بصری، زندگی مدرسان و فراگیران و حتی رخدادهایی اشاره کرد که در کلاس درس اتفاق می‌افتد.

ب) بررسی میزان درک فراگیران از مقوله دستوری: از جمله فعالیت‌های پیشنهادی می‌توان به پرسش‌های بله/خیر و پرسش‌واژه‌ها اشاره کرد.

ج) تأیید فهم فراگیران از معنا و کاربرد مقوله دستوری: استفاده از پرسش‌واژه‌هایی چون چه زمان؟ چرا؟

د) تهیه تمرین‌هایی که فراگیران بتوانند با درک صورت و معنا، توانایی شناخت و کاربرد دستور را داشته باشند: از جمله این‌گونه تمرین‌ها می‌توان به تمرین‌های پرکردنی، انتخاب بین دو گزینه در بافت و... اشاره کرد.

۵-۲- تمرین

در این مرحله که اولین تلاش در به‌کارگیری مقوله دستور در بافت معنادار و کنترل شده است، می‌توان به دو دسته از تمرین‌های کاربردی اشاره کرد:

الف) تمرین‌های دونفری/ گروهی: در این نوع تمرین‌ها، فراگیران به ایفای نقش مشارکت‌کنندگان در یک گفت‌وگوی زبانی، شنیدن و تکرار، تقسیم کلاس به دو بخش و فعالیت گروهی مشغول می‌شوند.

ب) بررسی میزان درک فراگیران: در این بخش، توضیح داوطلبانه نکات دستوری و سؤال مدرس درباره نحوه شکل‌گیری ساختار دستوری کارآمد است.

ج) تمرین‌های نظارتی^۱

د) تمرین‌های بازخوردی^۲

1. monitoring

2. providing feedback

۵-۳- تولید

در این مرحله، استفاده از تمرین‌هایی از این دست توصیه می‌شود:

(۱) تمرین‌های قالبی^۱ که هدف از آن‌ها تقویت الگوهای درک مطلب کوتاه و تمرین‌های معنادار^۲ کنترل‌شده که هدف از آن کاربرد واقعی مقوله دستوری است.

(۲) تمرین‌های جایگزینی^۳ که از جمله نکات قوت آن می‌توان به تمرین و تولید گفت‌وگوهای واقعی و روزمره اشاره نمود.

(۳) جدول و نمودار^۴ که هدف آن، شکل‌دادن به پرسش و پاسخ در بافت‌های واقعی و غیرواقعی است.

(۴) تمرین‌های ترتیب واژگانی^۵ که به بازآفرینی جمله کامل از واژه‌های بهم‌ریخته حاصل می‌آید.

۶. بحث و بررسی

درخصوص فرضیه نخست پژوهش، بر پایه مبانی نظری عرضه‌شده درخصوص دستور زبان در رویکرد ارتباطی درمی‌یابیم که در این رویکرد، دستور زبان از جایگاهی قابل‌توجه برخوردار است؛ به‌شکلی که درباره نحوه ارائه نکات دستوری، رعایت برخی مسائل ضروری و از آن جمله اولویت ارائه صریح یا ضمنی، ترتیب ارائه نکات برحسب رابطه ساختار دستوری و نقش زبانی، توجه به بسامد کاربرد، کاربرد واقعی نکات دستوری، با توجه به میزان وقوع در مهارت‌های چهارگانه و نیز توجه به مؤلفه‌هایی چون سطح زبانی، پیشینه آموزشی و اهداف آموزشی از اهمیت تعیین‌کننده‌ای برخوردار است.

جایگاه ارائه این بخش زبانی، در مطالب و مواد آموزشی به‌نحوی است که انواع تمرین‌ها و تکلیف‌های مرتبط و نیز مراحل سه‌گانه ارائه/تمرین/تولید معرفی شده است. از این رو و با تکیه بر مطالب موجود در این بخش، تردیدی درخصوص ضرورت ارائه دستور زبان در رویکرد ارتباطی باقی نمی‌ماند و همان‌گونه که اشاره شد، ادعای عدم تدریس دستور در آموزش زبان، در قالب رویکرد ارتباطی از جمله سوءبرداشت‌های رایجی است که البته ریشه

1. mechanical drills
2. meaningful drills
3. substitution drills
4. grids and charts
5. word order

در طرح مبانی‌ای دارد که در برخی سال‌های اولیه، طرح رویکرد ارتباطی مطرح شده بود. اما درخصوص جایگاه دستور زبان و بازنمود آن در کتاب‌های نوآلیف با هدف ارائه تصویری از نحوه مواجهه و بهره‌گیری از مقوله دستور، در چهار کتاب مورد نظر با تأکید بر مؤلفه دستور ضروری می‌نماید. در ادامه، به اجمال این کتاب‌ها از منظر نحوه پرداختن به مقوله دستور معرفی می‌شوند تا بتوان به‌شکلی منطقی‌تر به بررسی برداشت معلمان زبان انگلیسی به جایگاه دستور در رویکرد ارتباطی و نیز دیدگاه‌شان به نحوه ارائه آن در کتاب‌های نوآلیف پرداخت.

- کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم (Prospect 1)

این کتاب که به‌مثابه اولین کتاب از دوره اول مقطع متوسطه شناخته می‌شود، برای نخستین بار، در نظام آموزش رسمی به آموزش هم‌زمان چهار مهارت ارتباطی توجه کرده و به ادعای مؤلفین، هیچ یک از چهار مهارت به نفع دیگری کنار گذاشته نشده است. به‌استناد مقدمه اثر که برای نخستین بار در سال ۱۳۹۲ منتشر شد، در این کتاب به‌طور خاص، به آموزش الفبا و سوادآموزی توجه ویژه‌ای شده است که البته به علت آموزش زبان انگلیسی در ایران، از ۱۲ سالگی و تفاوت آن با نظریه‌های رایج درخصوص بهره‌گیری از آموزش الفبا در این سن، با نوعی بومی‌سازی همراه بوده است. به‌بیانی دیگر، در این کتاب خواندن و نوشتن، در سطح واژه از اهداف اصلی بوده است. اما درخصوص ارائه دستور زبان، شاهد هیچ‌گونه آموزش صریح دستور در بخش مشخصی از کتاب نبوده‌ایم. البته بررسی بخش‌های مختلف نشان‌دهنده ارائه ضمنی برخی نکات دستوری در این کتاب است که از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد؛ مواردی که در درس‌های مختلف این کتاب نمود دارد:

الف) کوتاه‌شدگی افعال to be؛

ب) بزرگ‌نویسی حروف آغازین اسامی خاص؛

ج) تمایز ضمیر اشاره این (this) در برابر آن (that)؛

د) تقابل استفاده از am/is/are در پرسش و پاسخ‌ها؛

ه) حروف اضافه مناسب برای ماه‌ها، روزها و مقاطع زمانی (صبح/ظهر/عصر)؛

و) معرفی ضمنی صفات ملکی؛

ز) معرفی برخی از ضمایر فاعلی و مفعولی برحسب شمار و جنسیت؛

ح) کاربرد صحیح a/an.

– کتاب زبان انگلیسی پایه هشتم (Prospect 2)

این کتاب ادامه منطقی فرایند سوادآموزی ارائه شده در کتاب پایه هفتم، با آموزش دونویسه‌ها و زنجیره‌های تلفیقی همراه شده است. همچنین به استناد مقدمه این کتاب که برای نخستین بار در سال ۱۳۹۳ منتشر شد، توجه ویژه به سطح گروه^۱ در بخش خواندن و نوشتن از جمله اهداف مهم آموزشی است. اما درخصوص ارائه دستور زبان کماکان روندی ضمنی در پیش گرفته شده است؛ بدین معنا که بخش خاصی با عنوان دستور زبان در این کتاب وجود ندارد؛ به بیانی روشن‌تر، به استناد مقدمه اثر، سازمان‌بندی محتوای این کتاب به گونه‌ای است که زمینه را برای آموزش دستور در کتاب پایه نهم آماده می‌سازد. در مقدمه آن می‌خوانیم که در ادامه منطقی فرایند سوادآموزی که در کتاب پایه هفتم و با سطح آموزش الفبا آغاز شد، در کتاب حاضر، آموزش دونویسه‌ها^۲ و زنجیره‌های تلفیقی^۳ مورد توجه قرار گرفته است. هدف و برنامه کتاب هفتم، در بخش سوادآموزی، صرفاً آموزش حروف الفباست که در نهایت، به سطح واژه منتهی می‌شود و در کتاب حاضر، دانش‌آموزان پس از آشنایی بیشتر با زنجیره‌های متداول تلفیق الفبای زبان انگلیسی در خواندن و نوشتن واژه‌های این زبان، مهارت و تسلط بیشتری پیدا می‌کنند؛ همچنین کتاب هشتم سطح گروه را در بخش خواندن و نوشتن، به مثابه هدف آموزشی خود در نظر گرفته است. در ادامه نیز می‌خوانیم که سازمان‌بندی محتوای کتاب حاضر، به گونه‌ای است که زمینه را برای آموزش دستور در کتاب نهم آماده می‌سازد. با وجود این، بررسی این کتاب مانند کتاب پایه هشتم نشان می‌دهد که علاوه بر تکرار نکات دستوری عرضه شده در کتاب هفتم، این دسته از مطالب دستوری نیز به شکل ضمنی، در درس‌های مختلف مورد توجه بوده است:

الف) صورت مثبت و منفی افعال to be;

ب) صورت مثبت و منفی فعل وجهی can;

ج) حروف اضافه زمان و مکان؛

د) صورت اسم و صفت واژه‌های مرتبط با ملیت.

1. phrase
2. diagrams
3. blends

- کتاب زبان انگلیسی پایه نهم (Prospect 3)

این کتاب که در سال ۱۳۹۴ منتشر شد، به عنوان سومین کتاب این دوره و ادامه منطقی دو کتاب پیشین - که در کتاب هفتم در سطح واژه و در کتاب هشتم در سطح گروه بوده - به سطح جمله رسیده است. اما تمایز بارز این کتاب، با کتاب‌های پیشین اختصاص بخش مستقل به آموزش صریح دستور زبان بوده که در هر درس، به آموزش یک موضوع اصلی و یک نکته آموزشی جنبی در قالب بخش جداگانه‌ای می‌پردازد.

درخصوص شیوه آموزش دستور نیز ادعا بر این بوده که در این کتاب، شیوه آموزش آن، منطبق با فضا و اهداف رویکرد ارتباطی تنظیم شده است. حال با هدف سنجش این ادعا و نیز بررسی نحوه ارائه صریح دستور زبان در این کتاب به بررسی نحوه ارائه و نحوه انتخاب مقولات دستوری می‌پردازیم. نخست بررسی نحوه ارائه و نظم نکات دستوری در کتاب‌های مرجع آموزشی دستور، یعنی کتاب‌هایی که مبتنی بر معیارهایی چون درجه سادگی به سختی، میزان بسامد و کاربرد تدوین شده‌اند. اما از منظر دیگر، یعنی نحوه انتخاب و نوع تکلیف‌ها، شاهدیم که همانند کتاب‌های آموزشی موجود، در این کتاب‌ها نیز تمرین‌ها و تکلیف‌ها بر پایه رویکرد ارتباطی عرضه شده است. البته بررسی و مقایسه این دو دسته از آثار نشان می‌دهد که کتاب‌های خارجی، از حیث انتخاب تمرین‌های دستوری، از تنوع فراوانی برخوردارند. بی‌تردید یکی از علل چنین تنوع و تکراری در تمرین‌ها، می‌تواند به جنبه صرفاً دستوری این کتاب‌های مرجع و تأکید آن‌ها بر کتاب کار در کنار کتاب‌های آموزشی باشد. با توجه به اهمیت و اولویت بخشیدن به مقوله فعل در کتاب‌های درسی دوره اول و هماهنگی این مقوله با کتاب‌های مرجع آموزشی^۱، بررسی نحوه ارائه و تقدم انواع زمان افعال در کتاب‌های بین‌المللی مبین آن است که نوعی همسویی بین آن‌ها وجود دارد.

- کتاب زبان انگلیسی پایه دهم (Vision 1)

در این کتاب، مقوله دستور در روندی منطقی دنبال شده است و از حیث تنوع و تعدد تمرین‌ها و تکلیف‌ها، چه در کتاب دانش‌آموز و چه در کتاب کار، شاهد تفاوت‌هایی با کتاب

۱. به عنوان نمونه رجوع شود به: Swan, M. and Walter, C. (2001) *The Good Grammar Book*. Oxford University Press

نهم هستیم. همراه شدن بخش مهارت نوشتار و ارتباط تنگاتنگ آن با مقوله دستور، اهمیتی دوچندان به مقوله دستور زبان داده است. به بیانی روشن، در این کتاب می‌توان مشابهت فراوانی با کتاب‌های مطرح بین‌المللی از این حیث مشاهده کرد.

با این اوصاف، می‌توان مدعی شد که مطالب درسی در کتاب‌های مورد نظر، مبتنی بر رویکرد ارتباطی عرضه شده است و از حیث نحوه گزینش، ارائه و ترتیب نیز به مثابه معیار آموزشی مهمی در تهیه و تدوین مطالب درسی با کتاب‌های مرجع آموزشی به‌عنوان مراجعی قابل اتکا همخوانی دارد. گرچه از حیث تنوع با محدودیت‌هایی روبه‌رو هستند که البته در کتاب دهم، این نقیصه تا حد زیادی جبران شده است.

۷. سنجش برداشت دبیران از دستور زبان در رویکرد ارتباطی و جایگاه آن در کتاب‌های نوآلیف

نظر به اهمیت نقش دبیران زبان انگلیسی در نظام رسمی آموزش و پرورش که وظیفه تدریس کتاب‌های جدید را بر عهده دارند، در این مقاله به شیوه‌ای کیفی، برداشت آن‌ها از مقوله دستور زبان، در رویکرد ارتباطی، یعنی رویکردی که کتاب‌های نوآلیف بر پایه آن‌ها تدوین شده‌اند، مورد سنجش قرار گرفت؛ بدین منظور با استفاده از مصاحبه کانونی، از هشت دبیر زبان انگلیسی مصاحبه به‌عمل آمد. شایان ذکر است که برای انجام این مصاحبه از حدود چهل دبیر زبان استان‌های تهران و البرز دعوت شد که یا این کتاب‌ها را تدریس یا در دوره‌های ضمن خدمت آن شرکت کرده بودند. مشخصات اعضای که دعوت نویسندگان را پذیرفته و در مصاحبه شرکت کردند، بدین شرح بود:

جدول الف) مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه کانونی

تجربه تدریس	میزان تحصیلات	سن	جنسیت	
۱۰	کارشناسی ارشد	۳۶	مرد	۱
۱۶	کارشناسی	۴۱	مرد	۲
۱۲	کارشناسی	۳۸	مرد	۳
۱۹	کارشناسی	۴۴	مرد	۴
۷	کارشناسی	۳۲	زن	۵
۸	کارشناسی ارشد	۳۴	زن	۶
۱۷	کارشناسی ارشد	۴۰	زن	۷
۱۰	کارشناسی	۳۴	زن	۸

درخصوص جایگاه و اهمیت بهره‌گیری از مصاحبه کانونی به‌عنوان یکی از اشکال شیوه کیفی به استناد دورنیه^۱ (۲۰۰۷) درمی‌یابیم که در این شیوه، معمولاً از گروه‌های کوچک شش تا دوازده نفر استفاده می‌شود که در آن، افراد در برابر پرسش‌های مطرح‌شده به نحو بارش فکری یا مشکل‌گشایی گروهی^۲ نه تنها به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند، بلکه پاسخ‌های یکدیگر را به چالش می‌کشند که نتیجه آن، دستیابی به یافته‌هایی پربار است. در این پژوهش، با بهره‌جویی از دستورالعمل‌های عرضه‌شده درخصوص نحوه طراحی و اجرای مصاحبه کانونی (ر.ک. دورنیه، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۹) به نحوی نیمه‌ساختمند^۳ این مصاحبه حول چهار پرسش اصلی و چندین پرسش فرعی که در این دسته از مصاحبه‌ها از طرف مصاحبه‌کننده و دیگر شرکت‌کننده‌ها طرح می‌شود، در جلسه‌ای حدوداً سه ساعته مطرح گردید که در آذر ماه سال ۱۳۹۵ در دفتر تألیف کتاب‌های درسی برگزار شد:

(۱) آیا آموزش زبان، بدون آموزش دستور زبان امکان‌پذیر است؟

(۲) تفاوت آموزش دستور زبان در رویکرد ارتباطی، با شیوه‌های سنتی چگونه است؟

1. Dornyie
2. brainstorming
3. Semi-structured

۳) نحوه و معیار ارائه دستور زبان در کتاب‌های نوآلیف چگونه است؟
۴) آیا ارائه دستور زبان در کتاب‌های جدید، با مبانی رویکرد ارتباطی هماهنگی دارد؟
نکته حایز اهمیت در خصوص طرح این پرسش‌های اصلی آنکه با بهره‌گیری از پیشینه غنی و نیز مبانی نظری‌ای که در این مقاله نیز تا حدودی به ابعاد آن پرداخته شد، چهار پرسش اصلی حول چهار محور اصلی و چالش‌برانگیز تهیه شد که خود بنا به ماهیت این نوع مصاحبه (ر.ک. دورنیه، ۲۰۰۷) زمینه طرح پرسش‌هایی دیگر در خلال مصاحبه گردید.

۸. بررسی و تحلیل یافته‌ها

با بهره‌گیری از شیوه بررسی و تحلیل موضوعی^۱ می‌توان متناسب با سؤالات مطرح‌شده در مصاحبه کانونی، به‌طور مشخص در سه موضوع، به بررسی و تحلیل یافته‌ها پرداخت که در ذیل به اجمال، به توصیف و تحلیل آن‌ها پرداخته می‌شود.

۸-۱- آموزش زبان بدون آموزش دستور

درخصوص این پرسش، پاسخ‌ها در سه حالت قابل تقسیم‌بندی است:
الف) کودک بدون آموزش دستور زبان، یک زبان را می‌آموزد. (مشارکت‌کنندگان ۱-۳-۵-۶)

ب) آموزش زبان، بدون آموزش صریح دستور زبان ممکن است. (مشارکت‌کنندگان ۲-۴-۸)

ج) آموزش زبان، بدون آموزش دستور زبان امکان‌پذیر نیست. (مشارکت‌کننده ۷)
بررسی پاسخ‌ها مبین آن بود که چهار نفر، با اتکای به این مسئله که هر فردی زبان مادری خود را بدون آموزش دستور آن فرا می‌گیرد، قائل به امکان آموزش زبان انگلیسی، بدون آموزش دستور آن زبان بوده‌اند. نکته قابل تأمل در این پاسخ‌ها، آن بود که جملگی، بین فراگیری زبان مادری و یادگیری زبان انگلیسی به‌ویژه در بافتی چون ایران تمایزی قائل نبودند که در آن، انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی آموخته می‌شود. سه نفر دیگر نیز آموزش دستور را در بافت و به‌شکل غیرصریح، ممکن می‌دانستند، اما در برابر این پرسش که نمونه‌ای از آموزش دستور را در بافت بیاورند، از آوردن مثالی مناسب ناتوان بودند. تنها یک نفر، به ضرورت

جایگاه آموزش دستور در آموزش زبان قائل بود که البته درخصوص نحوه کیفیت این آموزش، عمدتاً نگاهی به شیوه‌های سنتی چون دستور-ترجمه داشت.

برای نمونه، مشارکت‌کننده ۴ درباره آموزش دستور، بدون طرح صریح آن، این گونه ابراز کرد که «در رویکرد ارتباطی، اساساً آموزش صریح بخشی به نام دستور زبان وجود ندارد، بلکه دانش‌آموزان باید خود قواعد و ساختارهای دستوری را کشف کنند.» یا مشارکت‌کننده ۶ بدین باور بود که «رویکرد ارتباطی پیاده‌کردن روند فراگیری زبان اول در آموزش زبان دیگر است. از این رو به‌طور طبیعی، نیازی به آموزش دستور زبان نیست» و مشارکت‌کننده ۷ هم این‌گونه اظهار نظر کرد که «دستور بخشی از هر زبان است. باید آموزش داده شود، البته روند آموزش آن، در رویکرد ارتباطی با دیگر روش‌ها متفاوت است.»

۸-۲- تفاوت آموزش دستور زبان در رویکرد ارتباطی با شیوه‌های سنتی

درخصوص این پرسش نیز پاسخ‌ها در سه بخش قابل تقسیم‌بندی است:

(الف) در رویکرد ارتباطی، آموزش دستور جایگاهی ندارد. (مشارکت‌کنندگان ۱-۳-۵-۶)
(ب) در رویکرد ارتباطی، آموزش دستور در مقایسه با شیوه‌های سنتی، بسیار محدودتر است. (مشارکت‌کنندگان ۲-۸)

(ج) در رویکرد ارتباطی، آموزش دستور برخلاف شیوه‌های سنتی، به‌شکل استقرایی است. (مشارکت‌کنندگان ۴-۷)

بررسی پاسخ‌ها بیان‌کننده آن است که مشارکت‌کنندگانی که در پرسش پیشین، قائل به آموزش زبان، بدون آموزش دستور بودند، رویکرد ارتباطی را به‌مثابه رویکردی فاقد آموزش دستور برشمردند. از نظر آن‌ها اساساً یکی از نقاط تمایز رویکرد ارتباطی با شیوه‌های سنتی، فقدان آموزش دستور است.

سه نفر دیگر از دبیران، این تفاوت را در میزان کمی آموزش برشمردند؛ بدین معنا که در شیوه‌های سنتی، بخش چشمگیری از آموزش، به آموزش دستور و در رویکرد ارتباطی، بخش اندکی به آموزش دستور اختصاص دارد. به تعبیر دو نفر از آن‌ها آموزش دستور در بافت صورت می‌پذیرد و فراگیر، خود باید بر اثر مواجهه زبانی، نکته دستوری را کشف کند. با این حال، نکته قابل تأمل آن بود که هر دو معلم، از بیان نمونه‌ای از این نحوه آموزش دستور در کتاب‌های مطرح بین‌المللی ناتوان بودند.

دو دبیر نیز در پاسخ بدین پرسش، به آموزش دستور، به شکل قیاسی در شیوه‌های سنتی، هم‌چون دستور-ترجمه و آموزش دستور به شکل استقرایی در رویکرد ارتباطی قائل بودند؛ بدین معنا که آموزش دستور، در قالب مثال و کشف قاعده دستوری، از سوی فراگیر است و از این‌رو نحوه ارائه تمرین‌ها هم با تمرین‌های کلیشه‌ای رایج در شیوه‌های سنتی، متفاوت است. برای نمونه، مشارکت‌کننده ۸ درباره میزان آموزش دستور گفت: «آموزش دستور، باید غیرصریح باشد و محدود و نباید بخش مشخصی به نام دستور در برنامه درسی باشد... حداقل در کتاب‌های مطرح چنین چیزی وجود ندارد که گرامر را صریح آموزش دهند.» مشارکت‌کننده ۴ هم درباره شیوه آموزش این گونه ابراز داشت که «در رویکرد ارتباطی دستور هست، اما محدود و آن هم استقرایی یعنی از جزء به کل؛ یعنی قاعده‌ای گفته نمی‌شود و دانش‌آموز در یافت، آن را کشف می‌کند؛ پس نیاز به بخش مشخصی ندارد و می‌تواند در همه جای کتاب باشد.»

۸-۳- نحوه ارائه دستور در کتاب‌های نوآلیف

درخصوص این پرسش، پاسخ‌ها در سه بخش قابل طبقه‌بندی است:

الف) نکات دستوری آمده در این کتاب‌ها، تکرار نکات آورده‌شده در کتاب‌های قدیمی است (مشارکت‌کنندگان ۲-۳-۵).

ب) نکات دستوری کتاب‌های نوآلیف، نسبت به کتاب‌های قدیمی، از تنوع بیشتری برخوردار است (مشارکت‌کنندگان ۱-۴-۸).

ج) نکات دستوری کتاب‌های نوآلیف، تفاوت بارزی با نکات آمده در کتاب‌های سابق، از حیث نحوه ارائه و تمرین‌ها دارد (مشارکت‌کننده ۶ و ۷).

درخصوص پاسخ‌های داده‌شده، توجه به این نکات لازم است:

سه نفر از پاسخ‌دهندگان به این نکته اذعان داشتند که از لحاظ نوع موضوعات دستوری، هم‌چون مقوله زمان‌ها، مشابهت زیادی بین کتاب‌های جدید و کتاب‌های پیشین وجود دارد. البته آن‌ها اتفاق نظر داشتند که نوع تمرین‌ها، کمی با قبل متفاوت است؛ برای مثال، مشارکت‌کننده ۲ گفت: «تا اینجا که همان دستور در کتاب‌های قبلی در این کتاب‌ها تکرار شده؛ همان موارد و همان قواعد.» سه نفر دیگر ضمن اذعان به وجود تفاوت‌هایی در نحوه‌گزینش نکات دستوری، نحوه ارائه نکات و تمرین‌ها مرتبط را از حیث تنوع برجسته‌تر از کتاب‌های پیشین دانستند؛ برای نمونه، در مقایسه با کتاب‌های قبلی و به‌ویژه در کتاب دهم

تنوع نکات و حجم آن‌ها، در مقایسه با قبل حتماً بیشتر است.» دو نفر نیز جدای از این حیث، بر این باور بودند که نکات آورده شده، نحوه ارائه و نیز تمرین‌های مرتبط، کاملاً با کتاب‌های پیشین متفاوت است و صرف مشابهت برخی عناوین، نمی‌توان برای آن‌ها همپوشانی قائل شد. مشارکت‌کننده ۷ گفت: «حتماً متفاوت است و حتی نحوه ارائه و تمرین‌ها هم متفاوت است؛ یعنی ابتدا قاعده داده نشده، بلکه استقرایی است و اصلاً با قبل قابل مقایسه نیست.»

۸-۴- ارتباط نحوه ارائه با رویکرد ارتباطی

پاسخ‌های این بخش که با موارد قابل در ارتباط مستقیم است، در این موارد تقسیم‌بندی می‌شود:

الف) چون در رویکرد ارتباطی، آموزش دستور وجود ندارد؛ بنابراین کتاب‌ها با این رویکرد هماهنگ نیست. (مشارکت‌کنندگان ۱-۳-۵-۶)

ب) آموزش دستور در کتاب‌ها در کتاب‌های هفتم و هشتم، با رویکرد ارتباطی هماهنگ ولی در کتاب نهم و دهم خیلی هماهنگ نیست. (مشارکت‌کنندگان ۲-۴-۸).

ج) آموزش دستور در کتاب‌ها با رویکرد ارتباطی همسو است. (مشارکت‌کننده ۷).

طبیعی است که متأثر از نگاه لازم نبودن آموزش دستور در رویکرد ارتباطی، باید شاهد پاسخ‌هایی مبنی بر ناهماهنگی کامل کتاب‌ها با این رویکرد بود؛ برای مثال مشارکت‌کننده ۱ این‌گونه ابراز کرد: «وقتی در رویکرد ارتباطی آموزش دستور نمود ندارد، نباید بخشی به آموزش آن اختصاص یابد». متأثر از چنین نگاهی است که به علت اختصاص بخشی از درس، در کتاب‌های پایه نهم و دهم، برخی از دبیران آن را با رویکرد ارتباطی متفاوت دانسته‌اند؛ برای نمونه، مشارکت‌کننده ۴ در این باره این‌گونه اظهار کرد: «در کتاب هفتم و هشتم آموزش دستور در بخش خاصی وجود نداشت و این به رویکرد ارتباطی، نزدیک‌تر است، اما در کتاب نهم و دهم فضا متفاوت شده است». در برابر این نگاه، مشارکت‌کننده ۷ ابراز کرد: «به علت ارائه استقرایی دستور و استفاده از تمرین‌های متفاوت با تمرین‌های سنتی، می‌توان آموزش دستور در این کتاب‌ها را با رویکرد ارتباطی همسو دانست.»

۹- نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با بررسی پیشینه موضوع و بررسی و تحلیل مبانی و مؤلفه‌های رویکرد ارتباطی دریافتیم که این رویکرد به‌طور خاص، با سوءبرداشت‌هایی در بین مدرسان، در جوامع مختلف همراه بوده

است. یکی از این سوء برداشت‌ها، به مقوله آموزش دستور و نیز نحوه عرضه آن مربوط می‌شود که در این مقاله، تا حد امکان از ابعاد مختلف و به‌شکلی نظام‌مند معرفی و تحلیل شد. به بیانی روشن‌تر، آشکار شد که آموزش دستور در این رویکرد، از منطقی قوی و البته متفاوت با شیوه‌های سنتی برخوردار است.

بررسی برداشت دبیران زبان انگلیسی آشکار ساخت که نه تنها اکثر آن‌ها، با مقوله آموزش دستور و مؤلفه‌های آن در رویکرد ارتباطی آشنایی ندارند، بلکه اساساً فاقد شناخت و برداشتی درست از این رویکرد و مؤلفه‌ها و مبانی آن هستند. شاهد این مدعا را می‌توان در پاسخ‌های داده‌شده و تحلیل آن‌ها جست؛ برای نمونه، تصور آن‌ها عمدتاً از رویکرد ارتباطی، آموزش زبان انگلیسی در قالب مهارت گفتاری صرف است.

حال با تغییر نظام آموزشی زبان انگلیسی در سال‌های اخیر که بیشترین تغییر آن در تألیف کتاب‌های درسی جدید نمود دارد و حال و هوای رویکرد ارتباطی در آن هویداست، بی‌تردید، وجود چنین سوء برداشت‌هایی در بین دبیران، می‌تواند رویکرد جدید آموزشی را با چالش‌های جدی در روند اجرا مواجه سازد. از این رو پیشنهادهای زیر داده می‌شود:

- ضرورت دانش‌افزایی دبیران: با توجه به نقش مهم معلمان در هر نظام آموزشی، بی‌تردید در این تغییر، موضوع دانش‌افزایی مدرسان اجتناب‌ناپذیر است. معرفی درست رویکرد ارتباطی، فراز و نشیب‌ها، مؤلفه‌ها و مبانی آن در قالب دوره‌های تربیت مدرس و ضمن خدمت ضروری است.

- واقع‌گرایی در برنامه‌ریزی درسی: هرگونه تغییر در روند آموزش زبان انگلیسی، صرفاً نباید به تغییر کتاب‌های درسی خلاصه شود. اگر بنا بر آن است تا رویکردی جدید پیاده شود، باید به الزامات آن توجه شود؛ برای نمونه، میزان ساعات درسی از اهمیتی ویژه برخوردار است.

همچنین پیشنهاد می‌شود تا در راستای آسیب‌شناسی بهتر موضوع در سطحی وسیع‌تر، نگرش، برداشت و دیدگاه دبیران نسبت به دیگر مؤلفه‌های آموزش زبان، در این رویکرد جدید سنجش و ارزیابی شود تا در این گذر، تصویری روشن‌تر از چالش‌های پیش روی این نظام جدید، به‌ویژه از منظر معلمان حاصل آید.

۱۰- منابع

- Burns, A. (1990). Focus on language in the communicative classroom. In G. Brindley (Ed.) *The second language curriculum in action* (pp. 36-58). Sydney: NCELTR.
- Celce-Murcia, M. (2002). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, 119-134.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C., & Long, M. H. (Eds.). (2003). *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (2010). Does explicit grammar instruction work. *NINJAL Project Review*, 1(2): 3-22.
- Hinkel, E., & Fotos, S. (2008). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. ESL and Applied Linguistics Professional Series: Taylor and Francis eLibrary.
- Hinkel, E., & Fotos, S. (Eds.). (2001). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Lee, J. F., & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen. vol 1: Directions for Language Learning and Teaching*. McGraw-Hill, Inc., 860 Taylor Station Rd., Blacklick, OH 43004-0545; toll-free: 800-722-4726.
- Littlewood, W. (2008). Foreign language teaching methods: From past prescriptions to present principles. *Foreign Language Teaching in Schools*, 31 (4): 1-13.
- McCarthy, M. and Carter, R. (2002). Ten criteria for a spoken grammar. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classroom* (pp. 51-75, New York: Routledge.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 126-145.
- Richards, J. C. & Renandya, T. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar- and two good reasons. In Richards and Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching* (pp. 148-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT journal*, 50(1): 9-15.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی