

بررسی و نقد کتاب انگلیسی هفتم

از منظر مهارت دستوری: ارزیابی تغییرها

عزیزالله میرزایی*

فرزانه طاهری**

چکیده

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

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

۱. مقدمه

کتاب‌های درسی یکی از متداول‌ترین مطالب آموزشی زبان دوم‌اند که اغلب شامل کتاب

* 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

زبان آموز، کتاب کار، کتاب راهنمای معلم، و مجموعه‌ای از وسایل کمک آموزشی نظیر لوح‌های فشرده‌اند. این کتاب‌ها بسته به نحوه استفاده از آن‌ها و محیط آموزشی مربوط، مزایا و کاستی‌های خاص خود را دارند (Richards, ۲۰۰۱). از جمله مزایای استفاده از کتاب‌های درسی عبارت‌اند از:

۱. فراهم کردن برنامه درسی مدون و سازمان‌دهی طرح‌های آموزشی؛
۲. همگون کردن فرایند آموزش در همه محیط‌های آموزشی؛
۳. تأمین منابع و وسایل کمک‌آموزشی مختلف شامل کتاب کار، لوح‌های فشرده، و فایل‌های صوتی و تصویری متنوع؛
۴. بهبود کیفیت آموزشی؛
۵. کمک به تعلیم و آماده‌سازی هرچه بیشتر معلمان.

کاستی‌های این کتاب‌ها عبارت‌اند از:

۱. مکالمه‌ها، مطالب و به طور کلی زبان استفاده‌شده در این کتاب‌ها، اغلب ساختگی و غیرواقعی به نظر می‌رسد؛
 ۲. کتاب‌های درسی اغلب دورنمای بی‌عیب و نقصی از دنیای پیرامون را به تصویر می‌کشند که با واقعیت‌ها مطابقت ندارند. برای این‌که این کتاب‌ها در جوامع و محیط‌های آموزشی مختلف پذیرفته شوند، ناشران و نویسندگان از موضوع‌های بحث‌برانگیز دوری می‌کنند و در عوض مطالبشان را بر اساس دیدگاه طبقه متوسط و محافظه‌کار جامعه ارائه می‌دهند؛
 ۳. این کتاب‌ها معمولاً به نیازها و تمایلات زبان‌آموزان توجه چندانی ندارند و صرفاً برای تأمین نیازهای رایج بازار تدوین می‌شوند؛
 ۴. استفاده مداوم معلمان از کتاب‌های درسی، به منزله یگانه منبع اصلی تدریس در کلاس‌ها، قدرت خلاقیت آن‌ها را کاهش می‌دهد و منجر به تخریب مهارت‌های تدریس آن‌ها می‌شود (Richards, ۲۰۰۱).
- با توجه به مزایا و معایب مختلف در کتاب‌های درسی و نقش مهمی که این کتاب‌ها در فرایند 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 چالش‌برانگیز آموزش زبان دوم است. به رغم بهبود روش تدریس زبان انگلیسی در سال‌های اخیر و تألیف 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، انعطاف‌ناپذیر، و محاوره‌ای را از بر کنند و در حین انجام تمرین‌های مربوط به کار گیرند. چنین رویکردی به آموزش دستور زبان، در روش تدریس سنتی انتقالی (transmission approach) ریشه 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, ۱۹۷۰: ۷۲).

در سال‌های اخیر، رویکردهای نوینی درباره دستور زبان و روش تدریس آن در حیطه آموزش زبان دوم شکل گرفته است؛ از آن میان دیدگاه مهارت - محور لارسن - فریمن (Larsen-Freeman, ۱۹۹۲) است که وی آن را مهارت دستوری (grammaring) 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 مجموعه «انگلیسی برای مدارس» (Khadir Sharabyan et al., ۲۰۱۳) می‌پردازد.

به منظور ارتقای آموزش زبان انگلیسی در مقاطع متوسطه، دفتر تألیف کتاب‌های درسی به تألیف و انتشار مجموعه‌ای شش جلدی با نام «انگلیسی برای مدارس» (English for Schools) اقدام کرد که برای دانش‌آموزان مقاطع متوسطه اول و دوم در نظر گرفته شده است. کتاب پراسپکت ۱ نخستین بخش از این مجموعه است که برای دانش‌آموزان پایه اول مقطع متوسطه اول تألیف شده و همانند پیش‌تر کتاب‌های درسی حاوی یک بسته آموزشی، شامل کتاب دانش‌آموز، کتاب کار، لوح فشرده، فلش کارت معلم، و پایگاه اطلاع‌رسانی است. این کتاب به همراه دیگر کتاب‌های این مجموعه و به گفته مؤلفان آن بر اساس رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه طراحی شده است. اصول کلی این رویکرد در مقدمه 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. ارتقای روحیه فراگیری زبان در محیط مشارکتی 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 پراسپکت ۱ را از منظر مهارت دستوری و با در نظر گرفتن اصول کلی بیان شده در بالا نقد و بررسی کند.

۲. چهارچوب نظری پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، دستور زبان نقش مهمی در آموزش و یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند. با وجود این، همواره اختلاف نظرهای فراوانی درباره نحوه تدریس این مقوله از زبان وجود داشته است (Ellis, ۲۰۰۱). این تفاوت دیدگاه‌ها از این مسئله 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 جایگاه ویژه‌ای داشته است؛ به طوری که گاهی بسیار به آن توجه شده 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 عبارت‌اند از:

۱. توجه عمده به قواعد دستوری؛

۲. توجه عمده به معنا؛

۳. تأکید توأمان کافی بر قواعد دستوری و معنا.

رویکرد اول ریشه در نگرش دستور زبان - 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 است. در این دوران، میان مطالعه دستور زبان و علوم نظیر حقوق، الهیات، و پزشکی رابطه نزدیکی وجود داشت و اغلب تصور بر این بود که دانش دستور زبان در پیشرفت مهارت‌های مربوط به بلاغت و سخن‌دانی تأثیرگذار است. هم‌چنین تصور غالب بر آن بود که بهترین روش یادگیری زبان دوم مطالعه قواعد دستوری زبان اول است. بر اساس همین باور بود که دستور زبان لاتین در حکم بهترین الگو برای مطالعه زبان‌های دیگر در نظر گرفته شد (Fotos, ۲۰۰۵). تأکید بسیار بر قواعد دستوری به تدریج پایه و اساس شیوه‌های سنتی آموزش زبان، نظیر روش دستور - ترجمه (grammar-translation method)، روش شنیداری - گفتاری (lingual method audio) و دیگر شیوه‌های دستور زبان - محور را تشکیل داد. شیوه‌های یادشده گرچه متفاوت از یک‌دیگر به نظر می‌رسند، اما همگی بر این فرض مشترک

استوارند 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 به آن توجه بسیار شود (Nassaji and Fotos, ۲۰۱۱).

با ظهور و پیدایش شیوه‌های ارتباط - محور در آموزش زبان در دهه ۱۹۷۰ میلادی، درباره همه نظریه‌ها و پیش‌فرض‌هایی که بر اهمیت بسیار زیاد دستور زبان و قواعد ساختاری آن تأکید داشتند شک و تردید به وجود آمد. دلایل زیادی در شکل‌گیری این نگرش جدید وجود داشت؛ از جمله این که لانگ و رابینسون (۱۹۹۸) با بررسی مطالعات انجام‌شده درباره آموزش دستور زبان - محور در ۳۰ سال گذشته به این نتیجه رسیدند که در همه این مطالعات، زبان‌آموزان ساختارهای دستوری را به شیوه‌ای متفاوت از آنچه روش‌های سنتی ارائه می‌دهند فرامی‌گیرند. افزون بر این، محققان دریافتند که فراگیری زبان دوم فرایندی مرحله به مرحله است که طی آن به تدریج بر مهارت زبان‌آموز افزوده می‌شود (Nassaji and Fotos, ۲۰۱۱). 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, ۲۰۰۱)، هدف از یادگیری زبان را گسترش توانایی استفاده از آن برای رساندن معنا و مقصود گوینده به دیگران در زندگی روزمره قلمداد می‌کردند (Widdowson, ۱۹۷۸). طرف‌داران این شیوه‌ها معلمان را ترغیب کردند نگرششان درباره نقش دستور زبان در آموزش زبان دوم را تغییر دهند. همین امر منجر به تغییر بنیادی در حیطه آموزش زبان دوم شد؛ به طوری که رویکرد آموزشی دستور زبان - محور جای خود را به رویکرد آموزشی معنا - محور داد.

فرضیه‌های رویکرد آموزشی معنا - محور بر پایه نگرش محققانی نظیر کراشن (۱۹۸۵) و شوارتز (۱۹۹۳) درباره فراگیری زبان دوم بنیان نهاده شده است. بنا به نظر این محققان، مطالب لازم برای فراگیری زبان دوم فقط نمونه‌ها و مثال‌های زبانی‌اند 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 داده‌های زبانی قابل فهم به زبان‌آموز ارائه شود و واکنش‌های عاطفی‌اش کم باشد، فراگیری زبان دوم به سهولت انجام می‌شود.

طبق این رویکرد، آن‌گونه که نوریس و اورتگا (۲۰۰۱) بیان می‌کنند، آموزش نکات و قواعد دستوری هیچ تأثیری در یادگیری و پیشرفت دانش زبانی و زبان بینابینی زبان‌آموز ندارد. به عبارت دیگر، هیچ وجه مشترکی میان دانش خودآگاه زبان‌آموز و دانشی که وی با قرار گرفتن در معرض داده‌های قابل فهم به دست می‌آورد وجود ندارد (Krashen, ۱۹۸۵). رد پای رویکرد آموزشی معنا-محور در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی امروزی، تکنیک‌های مربوط به شیوه آموزش طبیعی کراشن و ترل، برخی از شیوه‌های آموزشی محتوا-محور، و برنامه‌های آموزشی موسوم به غوطه‌ورسازی (immersion programs) به خوبی مشاهده می‌شود (Ellis, ۱۹۹۴).

اخیراً آونگ رویکردهای آموزش زبان دوم دوباره به سمت تأکید و توجه به ساختارهای دستور زبان سوق یافته است. این امر ناشی از تجربه‌ها و یافته‌های بعدی محققان و رویارویی ایشان با نواقصی است که در رویکرد آموزشی صرفاً معنا-محور به چشم می‌خورد. برای نمونه، مطالعات گسترده‌ای که درباره برنامه‌های غوطه‌ورسازی آموزش زبان فرانسه صورت گرفت، حاکی از آن بود که زبان‌آموزان هم‌چنان در زبان گفتار و نوشتار مرتکب خطاهای نحوی و دستور زبانی می‌شوند (Harley and Swain, ۱۹۸۴; Lapkin et al., ۱۹۹۱). استدلال محققان این بود که زبان‌آموزانی که بر اساس این برنامه مشغول فراگیری زبان فرانسه بودند، به اندازه کافی به گفت‌وگو به زبان مقصد ترغیب نشده بودند تا از این راه بتوانند متوجه خطاها و نواقصشان شده و رفته‌رفته بر دقتشان در کاربرد ساختارهای دستوری بیفزایند (Swain, ۲۰۰۵). تحقیقات فوق نشان داد که رویکردهای آموزشی باید به اندازه کافی بر روی ساختارهای دستوری توجه و تمرکز کنند تا میزان خطاهایی از این نوع در زبان گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان به حداقل برسد. افزون بر این، مطالعات گسترده‌ای در آزمایشگاه‌ها و کلاس‌های درسی انجام شده است که شواهد تجربی و مستدل حاصل از آن‌ها نشان می‌دهد آموزش‌های مبتنی بر توجه به ساختارهای دستوری باعث می‌شود که زبان‌آموزان در زبان گفتاری و نوشتاری خود خطاهای دستوری کم‌تری داشته باشند (Larsen-Freeman and Long, ۱۹۹۱; Long, ۱۹۸۳, ۱۹۹۱).

دلایل فوق زمینه را برای ظهور رویکرد سوم (تأکید توأمان کافی بر قواعد دستوری و معنا) مساعد کرد. امروزه بیش‌تر 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 and Williams, ۱۹۹۸; Loewen, ۲۰۰۵; Russell and Spada, ۲۰۰۶). بنا بر نظر آن‌ها، معلمان باید ساختارهای دستوری زبان دوم را آشکارا یا به طور ضمنی به

زبان‌آموزان آموزش دهند و فرصت‌های فراوانی را برای ایشان مهیا سازند تا آن‌ها از این طریق بتوانند به این ساختارها توجه کنند، به تمرین آن‌ها بپردازند و سپس از آن‌ها در زبان گفتاری و نوشتاری استفاده کنند. مسئله بسیار مهم آن است که به ساختارها و قواعد دستوری باید در بافتی معنادار و محیط آموزشی تعامل - محور تأکید و توجه شود. بنا بر 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 اقبال فراوانی دارد.

جدا از اختلاف نظرها درباره شیوه تدریس دستور زبان، معنا و مفهوم آن نیز طی سال‌های گذشته تغییرات بسیاری کرده که بر شیوه تدریس آن تأثیرگذار بوده است (Purpura, ۲۰۰۴). برای مثال، در شیوه‌های آموزشی سنتی، دستور زبان شامل مجموعه‌ای از قواعد دستوری محض بود که دانش‌آموزان باید آن‌ها را طوطی‌وار حفظ می‌کردند 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 «مهارت دستوری» اشاره کرد. این مفاهیم ناشی از رویکردهای بنیادی مهارت محور به دستور زبان است؛ بدین معنا که «ساختارهای دستور زبان را بتوان به شکلی صحیح، معنادار، و متناسب با محتوا و بافت مورد نظر» به هنگام ارتباط در گفتمان‌های نوشتاری و گفتاری به کار برد (Larsen-Freeman, ۲۰۰۳: ۱۴۳). به منظور پیاده کردن این مفاهیم جدید نظری در حیطه آموزش، مدرسان زبان دوم باید از شیوه‌های سنتی آموزش دستور زبان فاصله بگیرند و فرصت‌های آموزشی را فراهم کنند که زبان‌آموزان با استفاده از آن‌ها به راحتی با یکدیگر ارتباط متقابل داشته باشند، اطلاعات و معلومات خود را صمیمانه به یکدیگر منتقل کنند، و فعالیت‌هایی انجام دهند که نه فقط توجه آن‌ها را به ساختارهای زبانی معطوف کند، بلکه به آن‌ها لذت نوعی تعامل و یادگیری معنادار و هدف‌دار را نیز بدهد (Larsen-Freeman, ۲۰۱۱).

طبق نظر ریچاردز و رپن (۲۰۱۴)، «مهارت دستور زبانی» مفهومی متمایز از دانش دستور زبانی است. دانش دستور زبانی (grammatical knowledge) عبارت است از آگاهی از آن دسته از ساختارها و قواعد زبان که تعیین‌کننده درستی و قاعده‌مندی آن است. هنگام فراگیری دانش دستور زبانی تأکید اصلی بر روی جمله است و تمرین نقش مهمی در فرایند یادگیری ایفا می‌کند. مهارت دستور زبانی هم‌چنین «بر به کارگیری قواعد دستور زبان در ایجاد متون مختلف گفتاری و نوشتاری در بافت‌های گوناگون اشاره دارد» (Richards and Reppen, ۲۰۱۴: ۶). مهارت دستور زبانی از دیدگاه کالن (۲۰۱۲) عبارت است

از «گزینش‌های 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 مکالمهٔ دوستانه یا نوشتن نامه‌ای الکترونیکی به یکی از هم‌کاران باشد» (Cullen, ۲۰۱۲: ۲۵۹).

به همین ترتیب، لارسن - فریمن (۲۰۰۳) نیز رویکردهای سنتی به دستور زبان را از آنچه وی آن را «مهارت دستوری یا گرامرینگ» نامید متمایز کرده است. بیش‌تر رویکردهای سنتی دستور زبان را دانشی مرتبط با مجموعه‌ای از قواعد و ساختارهای زبانی می‌دانند که زبان‌آموزان باید آن‌ها را فراگیرند. طبق نظر لارسن - فریمن، هنگامی که دستور زبان در حکم مجموعه‌ای از قواعد، هنجارها، الگوهای فعلی، و اجزای کلامی در نظر گرفته شود، جای تعجب نیست که دانش‌آموزان با شنیدن اسم دستور زبان حس منفی پیدا کنند. از نظر او، اگر معلم مهارت دستور زبانی و دانش دستور زبانی را دو مقولهٔ یک‌سان بدانند، باعث می‌شوند که «دانش دستور زبانی دانش‌آموزان بلااستفاده مانده و بنابراین، آن‌ها نتوانند آن را به نحوی مطلوب به کار گیرند» (Larsen-Freeman, ۲۰۰۳: ۲۴). از این رو، وی واژهٔ گرامرینگ یا مهارت دستوری را در سال ۱۹۹۲ ابداع کرد تا دیدگاه دانش - محور و غیرپویا را از دستور زبان دور کند و به آن هویتی «مهارت - محور و پویا» ببخشد. از نظر لارسن - فریمن، دستور زبان نیز درست مانند زبان فرایندی پویاست که با گذشت زمان تغییر می‌کند و همین ماهیت دستور زبان بود که وی را بر آن داشت وجه مصدری (ing) واژهٔ گرامر، یعنی grammaring را به کار برد؛ درست مثل واژهٔ 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» (Dotneye, ۱۹۹۹: 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 می‌کنند که ساختارها و قواعد دستور زبان، چه هنگام یادگیری زبان اول در دوران کودکی و چه هنگام تحولات درازمدت زبان در طی اعصار و قرون، تحت تأثیر فرایندهای نوپدیدارگرا و در شرف تکوین شکل می‌گیرند و منشأ ژنتیکی ندارند. پدیدهٔ نوپدیدارگرایی (emergentism)، که برگرفته از اثر فیلسوفی بریتانیایی به نام میل در اواسط قرن نوزدهم است، عمدتاً شامل فرایندی است

که در آن رفتار پیچیده یک شبکه یا ساختار حاصل تعامل بین بخش‌های داخلی آن است (De Wolf and Holvoet, ۲۰۰۵). طبق نظر درنیه (۲۰۰۹)، «این مفهوم را می‌توان به تغییرات و پیش‌رفت‌هایی نسبت داد که الزاماً و مستقیماً توسط ژن‌های بشری سازمان‌دهی نشده باشند» (Dotneye, ۱۹۹۹: ۱۱۳).

بنابراین، نظریه‌های مثال-محور یا کاربرد-محور با پیروی از فرایند نوپدیدارگرایانه، مهم‌ترین عامل فراگیری زبان را به مجموعه تجربه‌های 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 تجربه‌های پیشین زبانی اشخاص اعم از مثال‌ها، جمله‌ها، و جمله‌واره‌ها (lexical chunks) منجر به فصاحت و مهارت زبانی ایشان در آینده می‌شود. بنا به نظر آلیس و لارسن-فریمن (۲۰۰۶)، این تجربه‌ها، مثال‌ها، و انواع مرتبط با آن‌ها به گونه‌ای با یک‌دیگر مرتبط می‌شوند که گویی برگرفته از یک‌سری ساختارها، مقوله‌ها، و قواعد محض دستوری‌اند. این فرایند، که در آن «الگوها و ساختارهای جدید پدیدار شده در زبان متفاوت از ساختارها و الگوهای موجود در داده‌های زبانی زبان‌آموزان است پیدایش (morphogenesis) می‌نامند» و مشخصه بارز پدیده مهارت دستوری و عامل ماهیت پویایی در آن است (Larsen-Freeman, ۲۰۰۳: ۱۴۴).

به باور لارسن-فریمن (۲۰۰۳)، 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 در حکم مهارت پنجم در نظر گرفته شود تا زبان‌آموزان بتوانند با به کار بردن ساختارهای دستوری در بافت‌های معنادار و برای مقاصد هدفمند آن را تقویت کنند و بهبود بخشند. به بیان ساده‌تر، آموزش دستور زبان باید شامل «فعالیت‌هایی باشد که در آن‌ها تبادل واقعی اطلاعات صورت می‌گیرد» (Larsen-Freeman, ۲۰۱۱: ۶).

۳. تحلیل کیفی

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، نظریه‌های مثال-محور یا کاربرد-محور از جمله نظریه‌های زیربنایی در مفهوم مهارت دستوری‌اند. طبق این نظریه‌ها، زبان‌آموز نخست باید به اندازه کافی در معرض مثال‌ها، نمونه‌ها، و تجربه‌های مختلف زبانی قرار گیرد تا سپس به مرور زمان و با پیش‌رفت توانایی ادراکی‌اش ساختارها و قواعد دستوری زبان را از مجموعه این تجربه‌ها استنباط کند. به نظر می‌رسد پراسپکت ۱ در مقایسه با کتاب‌های پیشین آموزش زبان در مدارس، در این زمینه گامی رو به جلو برداشته است. تصویر ۱ برگرفته از یکی از

۲۰۰ بررسی و نقد کتاب انگلیسی هفتم از منظر مهارت دستوری: ارزیابی تغییرها

بخش‌های کتاب است که این مسئله را به‌خوبی آشکار می‌کند:

Lesson 1
My Name

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.

تصویر ۱. نمایه‌ای از بخشی تمرینی مربوط به مهارت‌های شفاهی (کتاب دانش‌آموز انگلیسی هفتم: ۷)

همان‌گونه که در تصویر ۱ دیده می‌شود، در این تمرین سعی شده که زبان‌آموز با مثال‌ها و نمونه‌های زبانی مربوط به مفهوم سلام و تعارف آشنا شود؛ بنابراین در راستای ارائه قاعده دستوری محض تلاشی نشده است که خود اقدامی مثبت به نظر می‌رسد. تصویر ۲ نیز نمونه دیگری از همین نوع تمرین را نشان می‌دهد که در آن سعی شده بدون بیان کردن قاعده دستوری آشکار، دانش‌آموزان را با عبارت‌ها و جمله‌های متداول برای اعلام زمان آشنا کند.

Practice 3 → Telling the time

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

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

تصویر ۲. نمایه‌ای از بخشی تمرینی مربوط به مهارت‌های شفاهی (کتاب دانش‌آموز انگلیسی هفتم: ۳۹)

گرچه کتاب مد نظر استفاده از محتوای معنادار را به منزله یکی از اصول کلی خود قلمداد کرده است، در بیشتر بخش‌ها و تمرین‌های موجود در آن، مثال‌ها و نمونه‌های زبانی چندانی یافت نمی‌شود که در بافت‌های متنوع با وجوه اجتماعی پرننگ‌تر و برای

مقاصد کاربردی تر به کار رفته باشد. تصویر ۳ این مسئله 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 بخشی از مکالمه مربوط به مهارت‌های شفاهی (کتاب دانش‌آموز انگلیسی هفتم: ۴۲)

در تصویر ۳، مکالمه دو دانش‌آموز نشان داده شده که درباره غذای مورد علاقه خود صحبت می‌کنند. گرچه بافت اشاره شده هدف مشخصی را دنبال می‌کند، اما این بخش و دو بخش تمرینی که در ادامه این مکالمه آمده‌اند، فقط بر روی همین بافت مد نظر تأکید 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، انجام نشده است. به منزله راه‌حل پیش‌نهادی، بهتر بود مؤلف یا مؤلفان با در نظر گرفتن سطح زبانی دانش‌آموزان، بافتی ملموس‌تر و کاربردی‌تر نظیر رستوران را معرفی و دو مکالمه‌کننده را در حال سفارش دادن غذا به پیش‌خدمت ترسیم کنند. بدین ترتیب دانش‌آموزان هم با عبارات و اصطلاحات کاربردی برای سفارش غذا در رستوران آشنا می‌شدند و هم لغات و کلمات مربوط به غذاهای مختلف را فرامی‌گرفتند.

پیش‌تر به تمایز میان 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 زبان‌آموزان نبود. به نظر می‌رسد پراسپکت ۱ 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 می‌کند که الگو و قاعده دستوری مد نظر را به منظوری هدف‌مند به کار برند. تصویر ۴ یکی از این تمرین‌ها را نشان 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 بخشی تمرینی مربوط به مهارت‌های گفتاری و نوشتاری (کتاب دانش‌آموز انگلیسی هفتم: ۳۵)

بیش‌تر تمرین‌های کتاب بافت اجتماعی خاصی را نمونه‌سازی نمی‌کنند. حتی برخی از تمرین‌ها، همان تمرین‌های غیرفکری کتاب‌های پیشین، نظیر تمرین‌های جایگزینی (substitution drills) را به ذهن متبادر می‌کنند؛ بنابراین این حس را به دانش‌آموز القا نمی‌کنند که این مثال‌ها و تجربه‌های زبانی را بتوان در بافت اجتماعی و محیط واقعی به کار برد. تصویر 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.



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?

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).



تصویر ۵. نمایه‌ای از بخشی تمرینی مربوط به مهارت‌های شفاهی (کتاب دانش‌آموز انگلیسی هفتم: ۲۳)

صرف‌نظر از منظر مهارت دستوری یا گرامرینگ، محققان این مطالعه مصاحبه‌هایی شفاهی و غیررسمی با تعدادی از دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه در مدارس شهر اصفهان انجام دادند و در آن‌ها کیفیت و محتوای کتاب مد نظر بررسی شد. نتایج حاکی از این بود که ظاهراً کتاب مد نظر نتوانسته در ارائه مطالب آموزشی متنوع و چالش‌برانگیز برای همه دانش‌آموزان در سطوح زبانی مختلف موفق باشد؛ زیرا امروزه با پیش‌رفت رو به رشد فناوری‌های 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 همه دانش‌آموزان این مقطع را یکسان فرض کرده و از این رو، تنوع چندانی از لحاظ میزان دشواری یا سهولت مطالب آموزشی ارائه نداده است؛ به طوری که برخی از دانش‌آموزان در گفت‌وگوهای 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 اهمیت ویژه‌ای دارند؛ زیرا هم معلمان و هم دانش‌آموزان تا حد زیادی به آن‌ها وابسته‌اند؛ بنابراین ارزش‌یابی و بررسی کتاب‌های درسی و انتخاب مطالب مناسب آموزشی در این زمینه امری بسیار ضروری به نظر می‌رسد. پژوهش کنونی، کتاب انگلیسی هفتم از پایه اول دوره متوسطه را از منظر مهارت دستوری یا گرامرینگ نقد و بررسی می‌کند. 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، عبارت است 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 تحلیل کیفی نشان داد که تمرین‌ها و مطالب ارائه‌شده در این کتاب ظاهراً هنوز در همانندسازی بافت‌های اجتماعی و محیط‌های واقعی کاربرد زبان دوم چندان موفق نبوده‌اند. افزون بر این، یکی از معیارهای مد نظر کتاب فوق تمرکز عمدتاً 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 مد نظر امکان‌پذیر باشد. نتیجه آن‌که گرچه کتاب مد نظر از شیوه سنتی آموزش دستور زبان فاصله گرفته و سعی در پرورش مهارت دستور زبانی دانش‌آموزان دارد، اما به نظر نمی‌رسد محیط و بافت معنادار و چندان مناسبی را برای زبان‌آموزان فراهم کرده باشد تا ایشان از این طریق بتوانند در حین توجه به معنا به ساختارهای دستوری نیز توجه کنند، به تمرین آن‌ها پردازند و سپس از آن‌ها در زبان گفتاری و نوشتاری خود بهره‌جویند.

منابع

- Cullen, Richard (۲۰۱۲). "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 Tom Holvoet (۲۰۰۵). "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 (۲۰۰۹). *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford, England: Oxford University Press.
- Doughty, Catherine and Jessica Williams (۱۹۹۸). "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 Diane Larsen-Freeman, (۲۰۰۶). "Language Emergence: Implications for Applied Linguistics: Introduction to the Special Issue", *Applied Linguistics*, Vol. ۲۷, No. ۴.
- Ellis, Rod (۱۹۹۴). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (۲۰۰۱). "Investigating Form-focused Instruction", *Language Learning*, Vol. ۵۱, Suppl. ۱.
- Fotos, Sandra (۲۰۰۵). "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 (۱۹۷۰). *Pedagogy of the Oppressed*, trans. by Myra Bergman Ramos, New York: Continuum. (Original work published in ۱۹۶۸)
- Harley, Birgit and Merrill Swain (۱۹۸۴). "The Interlanguage of Immersion Students and its Implications for Second Language Teaching" in *Interlanguage*, Alan Davies, Clive Crier

- and Anthony Philip Reid Howatt (eds.), Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Khadir, Sharabyan et al. (۲۰۱۳). *English for Schools: Prospect ۱*, Tehran: Education Ministry.
- Krashen, Stephen D. (۱۹۸۵). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Lapkin, Sharon, Doug Hart and Merrill Swain (۱۹۹۱). "Early and Middle French Immersion Programs: French-language Outcomes", *Canadian Modern Language Review*, Vol. ۴۸, No. ۱.
- Larsen-Freeman, Diane (۱۹۹۲). "A Nonhierarchical Relationship Between Grammar and Communication (part ۱)", in *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, James E. Alatis (ed.), Washington, DC: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (۲۰۰۳). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*, Edison, NJ: Thomson Heinle.
- Larsen-Freeman, Diane (۲۰۱۱). "Teaching grammar versus teaching grammaring", Available at: <http://www.cornelsen.de/shop/capiadapter/download/get/file/%۲۰۱۱۰۱۰۵.pdf?fileNr=۱&sku=۳-۴۶۴-۰۰۷۲۳۲۶-۰&callerId=SBK۳.۳۰/۱۱/۲۰۱۳>
- Larsen-Freeman, Diane, Michael H Long (۱۹۹۱). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Loewen, Shawn (۲۰۰۵). "Incidental Focus on Form and Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. ۲۷, No. ۳.
- Long, Michael H (۱۹۸۳). "Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input", *Applied Linguistics*, Vol. ۴, No. ۲.
- Long, Michael H (۱۹۹۱). "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 Graham Crookes (۱۹۹۲). "Three Approaches to Task-based Syllabus Design", *TESOL Quarterly*, Vol. ۲۶, No. ۱.
- Long, Michael H. and Peter Robinson (۱۹۹۸). "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 Sandra Fotos (۲۰۱۱). *Teaching Grammar in Second Language Classroom: Integrating Form-focused Instruction in Communicative Context*, New York: Routledge.
- Norris, John M. and Lourdes Ortega (۲۰۰۱). "Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-analytic Review", *Language Learning*, Vol. ۵۱, Suppl. ۱.
- Richards, Jack C. (۲۰۰۱). *Curriculum Development in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. and Randi Reppen (۲۰۱۴). "Towards a Pedagogy of Grammar Instruction", *RELC Journal*, Vol. ۴۵, No. ۱.
- Russell, Jane and Nina Spada (۲۰۰۶). "The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L۲ 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. (۱۹۸۷). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*,

New York: Longman.

- Savignon, Sandra J. (۲۰۰۱). "Communicative Language Teaching for the Twenty-first Century" in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Marianne Celce-Murcia (ed.), Boston: Heinle and Heinle.
- Schwartz, Bonnie D. (۱۹۹۳). "On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. ۱۵, No. ۲.
- Swain, Merrill (۲۰۰۵). "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 (۲۰۱۰). "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. (۱۹۷۸). *Teaching Language as Communication*, Oxford, NY: Oxford University Press.