

## تحلیل تاریخی و روش‌شناختی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها

ضیاء تاج‌الدین\*

دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران  
(تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۰۸/۰۳، تاریخ تصویب: ۱۳۸۹/۱۱/۱۲)

### چکیده

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها در دوره اخیر از هم‌گرایی با جریان کلی آموزش زبان و مآلاً تحولات و دستاوردهای آن بازمانده است. این عدم همگرایی که دارای ریشه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و زبانی (خصوصاً الفبایی) و نیز برخاسته از انگاره‌های ادیبانه و زبان‌شناسانه در مورد آموزش زبان فارسی است، آموزش این زبان را از همگامی با روند پرشتاب آموزش زبان محروم کرده است. این امر از سه منظر قابل بررسی است: (الف) پیدایش و روند آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها در دهه‌های اخیر در چارچوب زمینه تاریخی آموزش زبان به‌طور عام در چهار دوره. (ب) الگوهای طرح درس و تیلور آن در دروسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها. (ج) فنون تدریس و فعالیت‌های درسی در دروسنامه‌های آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها. براساس رویکرد و معیارهای دوره‌های روش‌گرا و دوره پساروش‌گرا و نیز انواع طرح درس می‌توان به بررسی متون و نیز فعالیت درسی و فنون تدریس آن‌ها در کتاب‌های آموزش فارسی پرداخت. نتیجه این بررسی نشان می‌دهد رویکردی واحد بر انتخاب فعالیت‌ها حاکم نیست، فعالیت‌ها فاقد تنوع بایسته برای یادگیری زبان است، و دستاوردهای اخیر در زمینه فرآیند یادگیری در آن‌ها لحاظ نشده است.

**کلیدواژه‌ها:** دوره روش‌گرا، دوره پساروش‌گرا، طرح درس مضمونی، طرح درس مهارتی، طرح درس فرآیندی.

---

\*. E-mail: zia\_tajeddin@yahoo.com

## مقدمه

آموزش زبان فاسی به غیر فارسی‌زبان‌ها و درسنامه‌هایی که با این هدف تألیف شده است، از سه منظر قابل بررسی است: (الف) پیدایش و روند آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها در دهه‌های اخیر در چارچوب زمینه تاریخی آموزش زبان به‌طور عام، (ب) الگوهای طرح درس و تبلور آن در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها، (ج) فنون تدریس و فعالیت‌های درسی در درسنامه‌های آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها.

## الف) پیدایش و روند تاریخی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها

آموزش زبان فارسی به‌مثابه زبان دوم یا خارجی به غیر فارسی‌زبان‌ها در دوره اخیر از همگرایی با جریان کلی آموزش زبان و مآلاً تحولات و دستاوردهای آن بازمانده است. این عدم همگرایی که دارای ریشه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و زبانی (خصوصاً الفبایی) است، آموزش این زبان را از همگامی با روند پرشتاب و پیش‌رونده آموزش زبان و بهره‌مندی از دستاوردهای آن محروم کرده است، به‌گونه‌ای که حتی گذشت یک سده از تحولات نظری و عملی، آموزش زبان فارسی را به جایگاه مطلوب نزدیک نساخته است. این واپس‌ماندگی در ناهمراهی آموزش زبان فارسی با چهار دوره از تحولات دوران‌ساز در آموزش زبان (Larsen-Freeman, 2000; Kumaravadivelu, 2001; Richards and Rodgers, 2001; Tajeddin, 2005) که شرح آن در ذیل می‌آید، مشهود است. سه دوره اول را می‌توان در چارچوب پارادایم روش‌گرا و دوره چهارم را در چارچوب پارادایم پساروش‌گرا (Postmethod) جای داد. سه دوره اول عبارت‌اند از: ۱. دوره دستور-ترجمه (Grammar-Translation)، ۲. دوره سمعی-بصری (Audio-Lingual) و ۳. دوره ارتباطی (Comminictive). دوره چهارم دوره پساروش‌گرا یا اصل‌مدار نام دارد.

## ۱. دوره دستور-ترجمه و آموزش زبان فارسی

آموزش زبان در بعد تأثیرگذار جهانی آن با افول لاتین به‌مثابه زبان سیاست، اقتصاد، مذهب، دولت و آموزش در سده شانزدهم میلادی آغاز شد (Richards and Rodgers, 2001) و با الگو قراردادن روش تدریس لاتین و تأکید بر ترجمه در آموزش دستور

زبان از یک‌سو و درک متون، خصوصاً متون ادبی از سوی دیگر، در قالب روش دستور-ترجمه در نیمه‌های سده نوزدهم شکوفا شد. گرچه این روش که در چارچوب پارادیم روش‌گرا می‌گنجد، در اوایل سده بیستم رو به افول گذاشت، در آموزش زبان‌های خارجی در نقاط مختلف جهان از جمله ایران تا دو دهه قبل استمرار یافت. روش دستور-ترجمه برخلاف روش‌هایی که در دوره دوم و سوم پدیدار شدند، در پیوند با گمانه‌زنی و نظریه‌پردازی در زبان‌شناسی و روان‌شناسی یادگیری شکل نگرفت. با این‌وصف، بر شالوده‌هایی استوار بود که در همان سده نوزدهم خصوصاً مورد مناقشه زبان‌شناسان قرار گرفت. اهم این شالوده‌ها (Larsen-Freeman, 2000; Richards and Rodgers, 2001; Chastain, 1976; Celce-Murcia, 2001) که برخی نیز در قالب مسخ‌شده یا در پیوندی ناهم‌ساز با شالوده‌های سایر روش‌ها و دوره‌ها در آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها تجلی یافته است عبارت‌اند از:

۱- تأکید بر زبان مادری به‌منزله ابزار ارتباط در کلاس درس و توجه اندک به کاربرد فعال زبان خارجی

۲- تأکید بر آموزش واژگان به شکل فهرستی از واژه‌های نامرتب با یکدیگر و جدا از بافت زبانی

۳- توضیح مبسوط قواعد دستوری و تأکید بر دستور فارغ از معنا و کاربرد، نیز صرف افعال

۴- به‌کارگیری متن به‌مثابه داده اصلی زبانی خصوصاً متون ادبی و کلاسیک

۵- عدم توجه لازم به مهارت‌های شنیداری و گفتاری و عدم آموزش نظام‌مند تلفظ

۶- تأکید بر تمرین در قالب جمله و ترجمه جملات نامرتب با یکدیگر

آموزش زبان‌های خارجی براساس شالوده‌های این دوره یا شکل تعدیل‌شده آن هرگز در قالب برنامه یا درسنامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها تجلی نیافته است، از این‌رو، آموزش فارسی در دوره‌ای که این روش بر آموزش زبان حاکم بود، با آن هم‌سو نبود. با این‌حال، گرایش به این روش در قالب محدود آن زمان، چنان برجستگی‌ای یافت که گرچه بیش از یک سده از پیدایش این روش و چندین دهه از افول آن می‌گذشت، شالوده‌ها و فنون برآمده از آن - مانند تأکید بر ترجمه و دستور در آموزش زبان - در درسنامه‌های آموزش فارسی قوام یافت و لذا آموزش فارسی در دهه‌های ۱۹۷۰، ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ به‌جای هم‌سویی با جریان سوم به‌دلیل همان واپس‌ماندگی‌ای که از آن یاد شد، به‌سراغ این روش زوال‌یافته رفت. این گرایش نه به شکل

سازمان یافته و آگاهانه، بلکه به شکل نامنظم و معیوب الگوبرداری از فنون روش دستور- ترجمه صورت گرفت.

## ۲. دوره سمعی- بصری و آموزش زبان فارسی

گرچه دومین دوره درخور تأمل در چارچوب پارادیم روش گرا از دهه ۱۹۴۰ میلادی نضج گرفت و بعدها نام روش سمعی- بصری و گاه روش موقعیتی بر آن نهاده شد، اما بعد از دوره دستور- ترجمه روشی شکل گرفت که روش مستقیم (Direct Method) نام داشت و حاصل کاربرد بسیاری از اصول جنبش اصلاحی بود. به رغم تفاوت‌های روش مستقیم و روش سمعی- بصری از منظر شالوده‌های زبان‌شناختی و روان‌شناختی، روش مستقیم از ویژگی‌هایی برخوردار بود که به گونه‌ای در دوره سمعی- بصری نیز مشاهده می‌شود. اهم این شالوده‌ها عبارت‌اند از تأکید بر ارتباط شفاهی و گفتاری، آغاز کردن آموزش زبان با آموزش زبان گفتار، تأکید بر صحبت کردن و شنیدن، و تلاش برای آموزش تلفظ درست کلمات و ساختارهای دستوری. چند دهه پس از روش مستقیم، دوره دوم آموزش زبان با پیدایش روش سمعی- بصری آغاز شد و اولین بار در تاریخ آموزش زبان دوره‌ای پدید آمد که از شالوده‌های آشکار زبان‌شناختی (در پیوند با ماهیت زبان) و روان‌شناختی (در پیوند با ماهیت یادگیری زبان) برخوردار بود و بدین ترتیب، سمت‌وسوی آموزش زبان را در سراسر جهان تغییر داد و تا امروز نیز میراث آن در قالب فنون تدریس و آزمون کاملاً عیان است. این دوره به لحاظ نظری تا اواخر دهه ۱۹۶۰ و به لحاظ عملی در کلاس‌های درس و درسنامه‌های بسیاری از کشورها و در آموزش بسیاری از زبان‌ها تا اوایل دهه ۱۹۹۰ حاکم بود. بنیان زبان‌شناختی این دوره، زبان‌شناسی ساخت‌گرا خاصه دستاوردهای زبان‌شناسی مقابله‌ای بود که در آن بر ساختار زبان به جای معنا و کارکرد، کنش زبانی به جای توانش زبانی، و تحلیل زبان در سطح جمله تأکید می‌شد (Lado, 1957; Richards and Rodgers, 2001). از حیث روان‌شناختی، این دوره متکی بر روان‌شناسی رفتارگرا و اصول چندگانه آن بود: تلقی زبان به مثابه عادت و یادگیری به مثابه شکل‌گیری عادت و تکرار به مثابه بهترین راه شکل‌گیری عادت و تشویق و تقویت مثبت به مثابه راهی برای تثبیت و تحکیم عادت (Brown, 2000; Richards and Rodgers, 2001). ثمره این دوره انبوهی از درسنامه‌ها و برنامه‌های درسی بود که مبنای آن‌ها طبقه‌بندی و سازماندهی مطالب درسی براساس ساختارها و نکته‌های دستوری، تأکید بر مکالمه در ابتدای هر درس و لذا مهارت‌های شنیداری و گفتاری، صورت منفک از بافت طبیعی زبان و کاربرد آن و همچنین تکرار در سطح جمله بود. به رغم شکوه این دوره و دستاوردهای سترگی

که در برهه‌ای حدوداً چهل‌ساله خصوصاً در دهه‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۹۰، برای آموزش زبان داشت، هیچ برنامه یا درسنامه آموزش زبان فارسی مبتنی بر آن، در این دوره یا حتی پس از آن تدوین نشد. آنچه هم چندین دهه پس از شکل‌گیری و گسترش این روش به فارسی تألیف شد، حاوی رگه‌هایی از فنون این روش، آن هم در کنار فنونی ناسازگار با این دوره است.

در نتیجه، آموزش زبان فارسی از همراهی با دوره دوم نیز بازماند. در زمانی که این دوره حاکم بود، وظیفه آموزش زبان فارسی را عملاً استادان زبان فارسی و ادیبان برعهده داشتند و براساس شمه فردی خود و بدون آشنایی حتی اندک با مبانی روان‌شناسی یادگیری، زبان‌شناسی و علوم تربیتی در مورد زبان و یادگیری آن، به آموزش زبان فارسی پرداختند. حتی در این دوره که نقش زبان‌شناسی مقابله‌ای به‌سبب بهره‌گیری از دستاوردهای زبان‌شناسی و نقش روان‌شناسی در زمینه یادگیری زبان و آزمون‌سازی برجستگی تام یافته بود، برخی ادیبان اساساً با اصل وجودی زبان‌شناسی به مقابله برخاستند.

### ۳. دوره ارتباطی و آموزش زبان فارسی

دوره سوم از پارادیم روش‌گرا از دهه ۱۹۷۰ آغاز شد و خصوصاً در دهه ۱۹۸۰ با پیدایش چندین روش تدریس مبتنی بر مبانی ارتباطی آموزش زبان به اوج رسید (Larsen-Freeman, 2000; Richards and Rodgers, 2001). دوره سوم که امروزه نیز در کنار پارادیم پساروش‌گرا به حیات خود ادامه می‌دهد، از یک‌سو واکنشی در برابر برخی ناکامی‌های دوره سمعی-بصری در آموزش زبان‌های خارجی و عدم تحقق برخی برنامه‌ها و وعده‌های آن در مورد تربیت زبان‌آموزان برخوردار از توانایی زبانی و از سوی دیگر، برآمده از چالش جامعه‌شناسان زبان در مورد اهمیت توانش ارتباطی (communicative competence)، (Hymes, 1972; Cummins, 1979)، تزلزل در پایه‌های زبان‌شناسی ساخت‌گرای دوره سمعی-بصری (Chomsky, 1959) و به‌ویژه، دستاوردهای روان‌شناسی شناختی در مقابل روان‌شناسی رفتارگرا (Ausubel, 1963) بود. جامعه‌شناسان زبان، مانند هایمز، با نقد تعریف چامسکی از توانش زبانی، مفهوم توانایی ارتباطی را ارائه کردند و با بسط مفهوم توانش، آن را متشکل از توانش زبانی و توانایی به‌کارگیری آن در موقعیت مناسب می‌دانستند. مدتی بعد در اوایل دهه ۱۹۸۰، مقالات کنیل و سوئین (Canale and Swain, 1980) و کنیل (1983) اجزای تشکیل‌دهنده توانایی ارتباطی را تبیین کردند که شامل توانش زبانی، توانش اجتماعی زبان، توانش راهبردی و توانش

کلامی بود. در نتیجه، آموزش زبان وارد مرحله‌ای شد که ویژگی‌های اصلی آن تأکید بر کارکرد زبان، آموزش کارکردهای زبان در بافت کلام، تقدم معنا بر ساختار، ضرورت اجتناب از بافت‌زدایی، استفاده از متون و مکالمات اصیل، نقش فعال زبان‌آموز در فرآیند یادگیری و ارائه طرح درس یادگیرنده / یادگیری‌مدار به‌جای طرح درس معلم‌مدار همچنان تأکید بر پردازش فعال ذهنی در فرآیند پردازش داده‌های زبانی و تولید زبانی بود (Larsen-Freeman, 2000; Richards and Rodgers, 2001).

در این دوره بر نقش زبان‌شناسی کاربردی افزوده شده و علم آموزش زبان حتی مرزهای زبان‌شناسی و روان‌شناسی زبان را در نوردیده و ماهیتی مستقل‌تر یافته است (Widdowson, 1990). زبان‌شناسی کاربردی دیگر به مفهوم کاربرد دستاوردهای زبان‌شناسی و به‌عبارتی جنبه کاربردی زبان‌شناسی نیست، بلکه درعمل مبتنی بر دستاوردهای پژوهش در مورد آموزش زبان و کارآیی روش‌ها و فنون تدریس و نیز پژوهش در مورد ویژگی‌های زبان‌آموز و فرآیند یادگیری و افزون بر آن یافته‌های کاربردی جامعه‌شناسان زبان، روان‌شناسان زبان، زبان‌شناسان (خصوصاً یافته‌های مربوط به منظورشناسی، کنش‌های گفتاری و تجزیه و تحلیل کلام) و تعلیم و تربیت است.

به‌رغم همه این تحولات چشمگیر در دوره سوم، آموزش زبان فارسی در اوج این دوره، نخست در سیطره ادیبان و سپس در اواسط دهه ۱۹۹۰ با شکل‌گیری رشته آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها در گروه‌های زبان‌شناسی دانشگاه‌ها به‌تدریج در دایره نفوذ زبان‌شناسان قرار می‌گیرد. لذا به‌سبب تفوق علایق نظری در گروه‌های زبان‌شناسی و به‌رغم تلاش‌های عالمانه زبان‌شناختی، آموزش فارسی به‌طور عام در دهه ۱۹۹۰ و از آن زمان تا کنون، در سطح پژوهشی، بی‌بهره از دستاوردهای چشمگیر در مورد کارآیی روش غالب این دوره (یعنی روش ارتباطی) بوده، در سطح تألیف، محدود به بهره‌گیری ناقص از برخی برنامه‌ها و اصول طرح درس ارتباطی (از جمله طرح درس تکلیف‌مدار و کارکردمدار) مانده و در سطح روش و فنون تدریس، عمدتاً به تلفیقی از فنون رایج در دوره‌های اول و دوم بسنده کرده است.

#### ۴. دوره پسا‌روش‌گرا و آموزش زبان فارسی

زمینه دوره چهارم که پارادیم پسا‌روش‌گرا بر آن حاکم است، با نقد پارادیم روش‌گرا در کلیت آن از اواسط دهه ۱۹۸۰ آغاز شد (Tikunoff, 1985; Richards, 1989; Prabhu, ) و در پی اوجگیری پسانوگرایی به‌طور عام رسماً در ۱۹۹۴ (Wallace, 1990) و در پی

شکل گرفت (Kumaravadivelu, 1994) و طی سال‌های بعد بسط یافت (Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2006). پارادیم پسا‌روش‌گرا، پارادیم روش‌گرا را از سه جنبه به چالش طلبید: ۱. ارزیابی ماهیت و گستره عملکرد روش، ۲. توزیع مجدد قدرت نظریه‌پردازی و ۳. استقلال زبان‌آموزان و راهبردهای یادگیری زبان.

براساس چالش نخست، معلمان زبان از این پس نباید دغدغه یافتن بهترین روش را داشته باشند، زیرا ۱. روش‌ها فقط بسته‌های از پیش تهیه‌شده را که مستلزم نگرشی ایستا در مورد تدریس است، در اختیار معلم قرار می‌دهند (Richards, 1990)؛ ۲. روش‌ها مبتنی بر فرضیاتی هستند که برخاسته از فرآیند واقعی تدریس و یادگیری نیست؛ ۳. تفاوت در یادگیری عمدتاً ناشی از نقش معلم و زبان‌آموز است، نه روش تدریس (Good, 1979; Elliot, 1980; Tikunoff, 1985)؛ ۴. برنامه‌ریزی کلاسی معلمان براساس ضرورت‌های مربوط به فعالیت‌های کلاسی و کارایی آن‌هاست، نه تحکیمات روش (Long, 1991)؛ ۵. مفاهیم و طبقه‌بندی‌های روش‌شناختی بازتاب آنچه در کلاس‌های زبان رخ می‌دهد، نیست (Katz, 1991)؛ ۶. بنا بر ملاحظات فرهنگی، اجتماعی، و رویکردی، روش مناسب در یک نقطه از جهان ممکن است در نقاط دیگر سودمند نباشد (Pennycook, 1989; Holliday, 1994; Richards, 1990; Sullivan, 1996) و ۷. پژوهش در مورد تأثیر روش‌های یادگیری حاکی از تفاوت چشمگیر در بین آن‌ها نیست. لذا تلاش برای یافتن بهترین روش یا روش برتر بی‌فایده است و به‌جای آن باید بر راهبردهای مناسب در تدریس تأکید کرد و شناخت معلمان در مورد تدریس و یادگیری و نیز استقلال آنان را تقویت کرد.

براساس چالش دوم، وظیفه نظریه‌پردازی در مورد الگوها و فنون مناسب تدریس یا دست‌کم میانجی‌گری بین نظریه و عمل را باید به‌جای زبان‌شناسان و روان‌شناسان یادگیری و حتی زبان‌شناسان کاربردی به خود معلمان واگذار کرد (Freeman, 1991; Widdowson, 1990). زیرا تدریس باید مستلزم فعالیتی خودآگانه و پژوهشی باشد تا خود معلمان در هر موقعیتی به فعالیت و فن تدریس مناسب دست یابند. افزون بر این، باید وابستگی سنتی معلمان به نظریه‌پردازان را قطع کرد و به خود معلمان امکان داد تا از تجربیات قبلی خود در مقام یادگیرنده و تجربیات و دانش ضمنی خود در مقام یاددهنده بهره‌گیرند (Freeman, 1991) و با اتکا به تحلیل و ارزشیابی این تجربیات و تدریس عملی به شناخت و ارتقای حرفه‌ای دست یابند (Wallace, 1991; Richards, 1990).

براساس چالش سوم که حاصل سال‌ها پژوهش در مورد زبان‌آموزان بود، باید آن‌ها را به‌سوی استقلال در یادگیری با استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب سوق داد (Oxford, 1990).

دو دهه یافته‌های پژوهشی نشان داد که زبان‌آموزان به‌رغم کاربرد هرگونه روش تدریس توسط معلم در کلاس زبان، از خود استقلال نشان می‌دهند و برحسب توانایی‌های شناختی و زبانی خود تعدیلاتی را در آن ایجاد می‌کنند تا آن را با توانایی‌های خود سازگار کنند. در نتیجه، برخلاف تصور غالب که روش واحد به یادگیری یکسان در زبان‌آموزان می‌انجامد، میزان یادگیری تا حد زیاد جنبه فردی دارد که ناشی از تنوع در راهبردهای یادگیری است. به دیگر سخن، روشی که معلم اتخاذ می‌کند فقط بخشی از جریان یادگیری است (Richards, 1989)؛ بنابراین، استقلال شناختی و راهبردهای یادگیری زبان موجب می‌شود که وی نه به‌دلیل روش تدریس، بلکه حتی برخلاف آن با موفقیت یا ناکامی روبه‌رو شود.

براساس این سه چالش، پیشنهاد شد که معلمان در هر موقعیت از آموزش زبان، فن و فعالیت مناسب را فارغ از چارچوب هرگونه روش اتخاذ کنند و فنون و فعالیت‌های تدریس را برپایه ده راهبرد کلان تدریس استوار سازند که عبارت‌اند از (Kumaravadivelu, 1994)

۱. به حداکثر رساندن فرصت‌های یادگیری، ۲. تسهیل تعامل بین زبان‌آموزان و بین زبان‌آموزان و معلم، ۳. به حداقل رساندن ناهمخوانی ادراکی بین معلم و زبان‌آموزان و بین برنامه درسی و زبان‌آموزان، ۴. تقویت روحیه پرسشگری و مشارکت در زبان‌آموزان، ۵. تقویت آگاهی زبانی در زبان‌آموزان، ۶. ارائه داده‌های زبانی در بافت مناسب، ۷. تلفیق مهارت‌های زبانی با یکدیگر، ۸. ارتقای استقلال زبان‌آموزان و توانایی آنان برای به‌کارگیری راهبردهای یادگیری مناسب و ذی‌ربط، ۹. افزودن بر آگاهی فرهنگی زبان‌آموزان و ۱۰. اطمینان‌یافتن از مرتبط‌بودن داده‌های زبانی با کارکرد اجتماعی و ارتباطی آن.

در بحبوحه چالش بین دو پارادایم روش‌گرا و پساروش‌گرا که از دهه ۱۹۹۰ آغاز شد و تا به امروز ادامه یافته است، آموزش زبان فارسی عمدتاً در چنبره گذار از دوره اول (دوره دستور-ترجمه) به دوره دوم (دوره سمعی-بصری) گرفتار بوده است. نمونه‌هایی از فنون تدریس دوره دوم مانند تأکید بر ساختار، ارائه مکالمه و تمرین‌های جایگزینی در آموزش زبان فارسی و درسنامه‌های این دوره مشاهده می‌شود، اما این دو هرگز در چارچوبی نظام‌یافته و متکی بر شالوده‌های دوره دوم ارائه نشده است. با این حال، از نیمه‌های دهه ۱۹۹۰ میلادی با ورود مؤلفان دارای تخصص در زبان‌شناسی کاربردی و زبان‌شناسان عمل‌گرا و علاقه‌مند به مبانی آموزش زبان بارقه‌هایی از امید و تحول و حرکت به‌سوی استفاده از برخی دستاوردهای دوره سوم از پارادایم روش‌گرا، یعنی دوره ارتباطی مشاهده شده است و در تلفیق با ورود معلمانی که دانش‌آموخته رشته آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها و لذا آگاه به



اصول و فنون تدریس زبان هستند، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها در آستانه تحول اساسی قرار گرفته است. فعالیت‌های متولیان آموزش زبان فارسی در عرصه تألیف در شورای گسترش زبان فارسی و گروه فارسی‌کانون زبان ایران همراه با فعالیت‌های دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها، در عرصه پژوهش و بعضاً طراحی برنامه‌های درسی برای آموزش مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان فارسی به این تحول شتاب بخشیده است و چنانچه با قوام و آگاهی و گذر از حوزه عمدتاً بازدارنده ادیبان و زبان‌شناسان نظری استمرار یابد، آموزش زبان فارسی از جایگاه مناسب‌تر و امیدبخش‌تری برخوردار خواهد شد.

### ب) طرح درس در کتاب‌های آموزش زبان فارسی

هر طرح درس مبتنی بر نگرش خاص به ماهیت توانایی زبانی، فرآیند یادگیری، ماهیت شناختی (cognitive)، عاطفی (affective) و فراشناختی (metacognitive) یادگیرنده، نقش معلم، ماهیت محیط کلاسی و اهداف یادگیری است. بر این اساس، در ۵۰ سال اخیر چند رویکرد طرح درس یا به عرصه ظهور گذاشته و به روند تدوین کتاب‌های آموزش زبان شکل بخشیده است. اهم این رویکردها به طرح درس عبارت‌اند از ۱. طرح درس مضمونی (content-based)، ۲. طرح درس مهارتی (skills-based) و ۳. طرح درس فرآیندی (procedural)، (White, 1988).

طرح درس مضمونی مبتنی بر تحلیل ماهیت توانایی زبانی و تقسیم آن به اجزای سازنده است. در طرح درس مضمونی ساختارهای زبان و نکته‌های دستوری شالوده انتخاب و سازماندهی درسی‌هاست. این طرح درس که مرتبط با دوره ساخت‌گرا- رفتارگرا و روش سمعی- بصری است، به شکل کاملاً تحریف‌شده و معیوب در کتاب‌های آموزشی مانند کتاب ضرغامیان (۱۳۸۰) به کار رفته است. در این نوع طرح درس، انتخاب مکالمه‌ها، متن‌ها و سپس، تمرین‌ها و فعالیت‌ها همگی در خدمت آموزش نکته‌ای دستوری است و معضل یادگیری براساس سادگی یا پیچیدگی ساختارها، بسامد آن‌ها و تقابل با زبان مادری تحلیل می‌شود. برای مثال، گرچه کتاب فارسی عمومی (صفار مقدم، ۱۳۷۷) که دارای عنوان فرعی «ساختارهای پایه» است و حدود چهار دهه پس از نضج روش سمعی- بصری و دو دهه پس از افول آن تألیف شده است، در چارچوب طرح درس خاصی نمی‌گنجد، عنوان فرعی کتاب ممکن است به این استنتاج بینجامد که به سبب انتخاب ساختار به‌مثابه شالوده سازماندهی درسی‌ها با طرح درس مضمونی ساختاری روبه‌رو هستیم، لیکن اجزای درس خصوصاً تأکید بر معرفی ساختارها از طریق متن، عدم تکرار الگوهای دستوری و فنون تدریس ساختار و اهمیت اندک مهارت‌های شفاهی و تأکید بر روش

استقرایی برای آموزش ساختارها نشانه ناهمخوانی طرح درس‌ها با روش سمعی-بصری است. نمونه دوم کتاب *آموزش زبان فارسی به فارسی* (اشعری، ۱۳۷۳) است که هدف آن آموزش این زبان برپایه دستور است. این اثر نیز از هرگونه انسجام در طرح درس بی‌بهره است، چنان‌که طرح درس در هر درس از کتاب، متفاوت و گاه مغایر با طرح درس‌های دیگر است و لذا هیچ مبنایی حتی در شکل دستوری و براساس طرح درس مضمونی ساختاری را نمی‌توان در این کتاب یافت. گرچه محور اصلی همه درس‌ها نکته دستوری زبان فارسی است، لیکن نکته‌های دستوری گاه براساس توضیحات مبسوط به‌یادگارمانده از دوره دستور-ترجمه، گاه براساس متن و گاه با مثال‌های نامرتبط با یکدیگر ارائه می‌شود و برخلاف شالوده‌های طرح درس مضمونی ساختاری اثری از تأکید بر مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن و تمرین شفاهی الگوهای دستوری در چارچوب گفت‌وگو یا تغییر جملات مشاهده نمی‌شود. طرح درس در کتاب *فارسی/امروز* (مؤید شیرازی، ۱۳۷۱) نیز به همین آشفتگی است. در طرح درس این کتاب، آمیخته‌ای از تمرین‌های جایگزینی دستوری و مکالمه تا ترجمه شفاهی و مکتوب جملات از انگلیسی به فارسی و برعکس، همچنین صرف افعال دیده می‌شود.

در دومین طرح درس مضمونی که طرح درس موقعیتی نام دارد، موقعیت‌های کارکرد زبان مبنای انتخاب و ترتیب مطالب درسی است. لذا توانایی زبانی براساس موقعیت‌های کاربرد آن تقسیم و سپس ساختارها و واژگان مربوط به آن موقعیت تدریس می‌شود. طرح درس مضمونی موقعیتی نیز همانند طرح درس مضمونی ساختاری چارچوبی برای تألیف هیچ‌یک از کتاب‌های آموزش زبان فارسی نبوده است. اما می‌توان برخی مبانی این طرح را در تلفیقی ناهمگون با سایر انواع طرح درس در برخی از این کتاب‌ها مشاهده کرد. در کتاب *فارسی بیاموزیم* (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱-۱۳۸۳) که برجسته‌ترین اثر در زمینه آموزش زبان فارسی از حیث برنامه‌ریزی در طرح درس و به‌کارگیری دستاوردهای جدید در طرح درس و فنون آموزش زبان است، درس‌های بسیاری را می‌توان یافت که مبنای آن طرح درس مضمونی موقعیتی است؛ ولی این اثر نیز از حیث طرح درس دچار کاستی‌هایی اساسی است. نخست اینکه تلفیق این طرح درس با طرح درس مضمونی کارکردی، جنبه غیر نظام‌مند دارد. دوم اینکه درس‌های تدوین‌شده براساس این طرح درس فاقد پیوستگی و برنامه‌ای معین برای تدریس موقعیت‌های زبانی است. سوم اینکه در هر درس واحد نیز مبانی طرح درس موقعیتی در طول درس رعایت نشده است. در کتاب *آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان* (بانان صادقیان، ۱۳۷۶-۱۳۷۷) نیز فقط بخشی از چند درس معدود تا حدی مبتنی بر این طرح درس است؛ اما به‌دلیل

آشفته‌گی شدید درس‌ها از نظر بخش‌های هر درس و کلیت درس‌ها که به‌روشنی فقدان هر طرحی را برمی‌نمایاند، طرح درس موقعیتی‌الگوی تدوین درس‌ها نبوده است.

نوع سوم طرح درس مضمونی، یعنی طرح درس موضوعی یا عنوانی، مبتنی بر عناوین است (مانند آلودگی هوا، ازدواج، مسافرت) و در انتخاب مطالب به علاقه‌مندی زبان‌آموزان به این عناوین، جالب‌بودن آن، نیاز زبان‌آموزان به اطلاعات در مورد آن‌ها و اهمیت آموزشی عناوین توجه می‌شود. طرح درس موضوعی یا مبتنی بر عنوان برای تدریس مهارت‌های چهارگانه، مبنای هیچ اثر آموزش فارسی نبوده است. آنچه در کتاب مؤید شیرازی (۱۳۷۱) خصوصاً برخی از درس‌های آن مشاهده می‌شود، سازماندهی درس براساس موضوع اما به‌کارگیری فنون دوره‌دستور - ترجمه برای تدریس زبان خصوصاً مهارت خواندن است. در کتاب ذوالفقاری و همکاران (۱۳۸۱-۱۳۸۳) نیز به‌رغم استفاده از فعالیت‌ها و فنون جدید تدریس در آن درس‌هایی که عمدتاً بر عناوین استوار است، پیوستگی در اتکا بر این طرح درس در طول درس، نیز درس‌های کتاب وجود ندارد. در کتاب صفار مقدم (۱۳۷۷)، اساساً بخش‌های هر درس براساس موضوع واحد انتخاب شده و تقریباً کلیه درس‌ها براساس موضوع سازماندهی شده است. با این وصف، در فعالیت‌های هر درس، از موضوع برای تدریس مهارت‌های ارتباطی استفاده نمی‌شود، بلکه این فعالیت‌ها در خدمت آموزش ساختارهای دستوری است.

چهارمین نوع طرح درس مضمونی، نوع کارکردی نام دارد که در آن توجه طراح درس به کارکردهای زبان (مانند تأیید، تکذیب، دعوت، ترغیب)، نیز مفاهیم زبانی (مانند فاصله، زمان، اندازه) معطوف است. معیار انتخاب و اولویت‌بخشی در این نوع طرح درس نیاز کوتاه‌مدت و درازمدت به کارکردها و مفاهیم، سودمندی آن‌ها، گستره استفاده از آن‌ها و پیچیدگی ساختارهای مرتبط با آن‌هاست. گرچه طرح درس کارکردی یکی از نیازهای مبرم آموزش مهارت‌های زبانی خصوصاً مهارت‌های گفتاری - شنیداری است، در اکثر آثار آموزش فارسی به‌دلیل عقب‌ماندگی مفرط، بهره‌گیری از طرح‌های جدید برای تدوین درس مورد غفلت واقع شده است. در آثار متأخرتر (مانند بانان صادقیان، ۱۳۷۶-۱۳۷۷؛ ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱-۱۳۸۳) نیز به‌دلیل عدم پیوستگی درس‌ها براساس طرح کارکردی، کارکردهای مهم زبان مانند پرسش در مورد توانایی‌ها و شرایط، پرسش در مورد نظر و هدف، ابراز تعجب، تقاضا، پیشنهاد، موافقت، مخالفت، هشدار، احوال‌پرسی، بیان احساسات یا در درس‌ها گنجانده نشده یا به‌طور نظام‌مند و در پیوند با یکدیگر ارائه نشده است.

دومین رویکرد به طرح درس، جنبه مهارتی دارد و تقویت مهارت‌های چهارگانه زبانی شامل مهارت‌های ادراکی (خواندن و شنیدن) و مهارت‌های تولیدی (صحبت کردن و نوشتن) مد نظر است. در نتیجه، بر توانایی‌ها و فعالیت‌های مرتبط با هر مهارت و گاهی بر راهبردهای تقویت هر مهارت (مانند حدس زدن، استنتاج، استنباط، خواندن سریع متن، و استفاده از عنوان متن برای فرضیه‌سازی در مورد مضمون متن در هنگام خواندن) تأکید می‌شود. بانان صادقیان (۱۳۷۶-۱۳۷۷) در برخی از درس‌ها می‌کوشد تا فعالیت‌هایی را برای تقویت برخی از راهبردهای مربوط به مهارت‌های چهارگانه زبانی تقویت کند، اما این فعالیت‌ها جنبه نظام‌مند ندارد و به ایجاد مجموعه‌ای از مهارت‌ها برای ایجاد استقلال در زبان‌آموز برای ایجاد توانش راهبردی نمی‌انجامد.

جدیدترین رویکرد در طرح درس، رویکرد فرآیندی است. هدف این طرح، یادگیری مؤثر زبان با تأکید بر فعالیت‌ها و نیز تأکید بر خود زبان‌آموز و فرآیند و رویه‌های یادگیری است. این طرح مبتنی بر مشاهده فرآیند یادگیری، پژوهش در مورد فعالیت‌های کلاسی تأثیرگذار، به‌کارگیری زبان برای انجام فعالیت‌های مختلف با تأکید بر معنا به‌طور آگاهانه و به‌کارگیری و تعمیق غیر آگاهانه ساختارهای زبانی است. انتخاب و تقدم مطالب درسی بر دشواری شناختی فعالیت‌ها مبتنی است، نه بر دشواری داده‌های زبانی. هیچ اثری در زمینه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها نه فقط مبتنی بر این رویکرد نیست، بلکه اساساً فعالیت‌های مربوط به این رویکرد هیچ جایگاهی در این آثار ندارد.

### ج) فنون و فعالیت‌های درسی در کتاب‌های آموزشی زبان فارسی

براساس آنچه در مورد دوره‌های روش‌گرا، دوره پساروش‌گرا و انواع طرح درس گفته شد، می‌توان به بررسی متون و فعالیت‌های درسی و فنون تدریس آن‌ها در کتاب‌های آموزش فارسی پرداخت. معیارهای این بررسی عبارت‌اند از مبتنی‌بودن هر کتاب آموزشی بر ۱. رویکرد واحد روش‌شناختی؛ ۲. رویکرد واحد به طرح درس؛ ۳. استفاده از فعالیت‌های مناسب و ذی‌ربط برای هر رویکرد روش‌شناختی و هر رویکرد طرح درس و ۴. معین‌بودن روش تدریس هر فعالیت یا متن، نیز نوع مشارکت و تعامل بین زبان‌آموزان.

در الگوهای مختلفی که در زمینه ارتباط بین رویکرد روش‌شناختی، روش تدریس و فنون درسی ارائه شده است، فنون درسی دارای ارتباطی تنگاتنگ با رویکرد و روش است. در الگوی آنتونی (Anthony, 1963) فن درسی امری اجرایی است که عملاً در کلاس درس به‌وقوع می‌پیوندد و باید هماهنگ با روش تدریس و لذا دارای همخوانی با رویکرد تدریس باشد. در الگوی ریچاردز و راجرز (Richards and Rodgers, 2001)، روش تدریس در سه سطح

نمود می‌یابد که دو سطح اول آن رویکرد و طرح درس و سطح سوم آن فرایند است که فنون و تمرین‌هایی را دربرمی‌گیرد که طبق روشی خاص در کلاس به کار گرفته می‌شود. فصل مشترک هر دو الگو آن است که فنون درسی دارای ارتباطی سازمان‌یافته با سطوح بالاتری از مفاهیم یعنی روش تدریس، رویکرد تدریس و طرح درس است که در آن‌ها نظریه یادگیری زبان، نظریه ماهیت زبان، یا طرح درس (شامل نقش معلم و زبان‌آموز، نقش مطالب درسی و انواع فعالیت‌های یادگیری و تدریس) مشخص می‌شود. از این‌رو، در بررسی فنون و فعالیت‌های درسی در کتاب‌های آموزش فارسی نه فقط باید به نوع فعالیت، بلکه سازگاری آن در چارچوب کلی روش تدریس و طرح درس نیز پرداخت.

نخستین مقیاس بررسی فنون درسی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی، بررسی همخوانی آن‌ها با طرح درس حاکم بر کتاب است. از آنجا که کتاب‌های آموزشی زبان فارسی بر طرح درس واحد یا آمیزه‌ای هدفمند از دو یا چند طرح درس مبتنی نیست، ارزش‌یابی میزان همخوانی و پیوستگی فنون و فعالیت‌های کلاسی با طرح درس میسر نیست. با این‌حال، نگاهی گذرا به پیوستگی این دو سودمند است. برای مثال، عنوان فرعی کتاب *فارسی عمومی* (صفا، مقدم، ۱۳۷۷) «ساختارهای پایه» است و انتظار بر آن است که طرح درس ساخت‌گرا و نیز تاحدی اصول روش سمعی-بصری بر آن حاکم باشد. با این‌همه، گرچه تمرین‌های مربوط به ساختارهای زبان بدنه اصلی هر درس را تشکیل می‌دهد، اما ساختار درس از چندین جهت با طرح کلی درس همخوانی ندارد که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از ۱. معرفی واژه‌های جدید فارسی به طریق دوزبانه (با معادل‌هایی به زبان انگلیسی)، ۲. تدریس ساختارهای جدید به‌طور استقرایی و ۳. توجه اندک به گفت‌وگو برای معرفی ساختارها و واژه‌های جدید. این سه کاستی در کتاب *فارسی/مروزی* (مؤید شیرازی، ۱۳۷۱) نیز که عمدتاً بر طرح درس ساخت‌گرا بنیان شده است، مشاهده می‌شود. افزون بر این، در هر دو اثر فعالیت‌های شفاهی و مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن جایگاه برجسته یا مشخصی ندارد؛ حال آنکه این دو مهارت جزء مهارت‌های اصلی، خصوصاً در مراحل اولیه آموزش زبان در روش سمعی-بصری هستند. نمونه دیگری از عدم تجانس بین طرح درس و فنون درسی در کتاب *آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان* (بانان صادقین، ۱۳۷۶-۱۳۷۷) مشاهده می‌شود. در این اثر، طرح درس هم در مقدمه کتاب و هم در ابتدای هر درس تحت عنوان «هدف‌ها و ساختار درس» بیان شده است و چنین برمی‌آید که طرح درس آمیزه‌ای از طرح درس مهارت‌مدار و کاربردمدار است. با وجود این، فعالیت‌های درسی و فنون به‌کاررفته برای آموزش مهارت‌ها و کاربردهای زبان، به یادگیری مهارت‌ها و کارکردهای

زبان نمی‌انجامد، زیرا ۱. فقط به تعداد اندکی از اجزای هر مهارت توجه شده است؛ ۲. آموزش کارکردهای زبان به آموزش تعداد بسیار کمی از کارکردها محدود شده است و ۳. کارکردهای زبان در برخی از درس‌ها آموزش داده نمی‌شود یا مفهومی از آن ارائه می‌شود که با مفهوم رایج کارکردهای زبان سنخیت ندارد.

افزون بر عدم سازگاری فنون و فعالیت‌های کلاسی با طرح درس و روش تدریس، کتاب‌های آموزش زبان فارسی دچار کاستی‌های بزرگ و عقب‌ماندگی تاریخی و روش‌شناختی مفرط در زمینه نوع فعالیت‌ها و فنون برای آموزش زبان است. از دهه ۱۹۷۰ میلادی فعالیت‌ها و فنون آموزش زبان دستخوش تحولات اساسی شد که در بسیاری از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی تجلی یافت، اما کمتر به کتاب‌های آموزش زبان فارسی راه یافت. با ظهور رویکرد روان‌شناسی زبان به خواندن (Goodman, 1970; Smith, 1971) و تأکید بر پردازش بالا به پایین (top-down processing) به جای پردازش پایین به بالای (bottom-up processing) متن و سپس تأکید بر پردازش تعاملی (intreractive processing) (یعنی آمیزه‌ای از این دو نوع پردازش براساس اهداف خواندن متن و دانش پیشینی خواننده) (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Carrell, 1988)، انواع فعالیت‌های پیش‌خوانداری و پس‌خوانداری به کتاب‌ها و کلاس‌های آموزش زبان راه یافت. هدف از این فعالیت‌ها هم فعال‌ساختن دانش پیشینی خواننده در مورد موضوع متن یا ایجاد این دانش است و هم ایجاد آگاهی در مورد سازماندهی متن و ساختارها و واژه‌های مورد نیاز برای تسهیل پردازش متن. افزون بر این، با افزایش پژوهش‌ها در مورد ویژگی‌های زبان‌آموز خوب و راهبردهای یادگیری آنان در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، فنون آموزش راهبردهای یادگیری زبان به‌طور عام و راهبردهای یادگیری مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبانی به‌طور خاص به آموزش زبان راه یافت. از سوی دیگر، آغاز دوره ارتباطی در آموزش زبان همراه با انواع طرح درس ارتباطی، فعالیت‌مدار و ...، انواع فنون برای بسط و تقویت مهارت‌های ارتباطی را به همراه داشت.

به‌رغم همه این تحولات و دستاوردها، آموزش زبان فارسی از فنون و فعالیت‌های جدید برای تقویت توانش ارتباطی و مهارت‌های زبانی بهره‌چندان نبرد. این امر در فنون و فعالیت‌های کتاب‌های آموزش زبان فارسی ملاحظه می‌شود. در زمینه مهارت خواندن، کتاب‌های آموزش فارسی عمدتاً فاقد فعالیت‌های پیش‌خوانداری از یک‌سو و فعالیت‌های پس‌خوانداری هدفمند برای تقویت راهبردهای خواندن از سوی دیگر است. برای مثال، در *فارسی/مروز* (مؤید شیرازی، ۱۳۷۱) هیچ‌گونه فعالیت پیش‌خوانداری ارائه نشده است. فعالیت پس‌خوانداری محدود به فهرستی از پرسش‌های کوتاه- پاسخ در مورد

متن، بدون اندکی توجه به تقویت اجزا یا راهبردهای مهارت خواندن است. در جلد اول دوره آموزش زبان فارسی (ضرغامیان، ۱۳۸۰)، متنی برای خواندن ارائه نشده است، بلکه خواندن محدود به جمله‌ها و پرسش و پاسخ‌های ناپیوسته است. این نوع خواندن با هیچ فعالیت پیش‌خوانداری و پس‌خوانداری همراه نیست و هدف از آن فقط ارائه ساختار جدید دستوری است. در کتاب فارسی عمومی (صفا، مقدم، ۱۳۷۷)، متن بخش اصلی هر درس است و لذا چنین استنباط می‌شود که مهارت خواندن، مهارت اصلی کتاب باشد. با وجود این، به جز فهرستی از واژه‌ها هیچ‌گونه فعالیت پیش‌خوانداری برای تسهیل پردازش متن گنجانده نشده است. افزون بر این، کلیه تمرین‌های پس از متن مربوط به ساختارهای دستوری متن است. فقط در پایان هر درس، چند پرسش در مورد متن در بخش «نوشتن» ارائه شده است. در این پرسش‌ها نشانه برنامه‌ای هدفمند برای تقویت مهارت‌های خواندن یا راهبردی خاص مشاهده نمی‌شود. در کتاب آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان (بانان صادقیان، ۱۳۷۶-۱۳۷۷) تمرین منظم پیش‌خوانداری برای آموزش مهارت‌های خواندن یا راهبردهای خواندن تدوین نشده و فقط به گنجاندن پرسش‌های متداول پس‌خوانداری قبل از خواندن متن بسنده شده است. تمرین‌های معدود و غیر هدفمند مانند طرح این پرسش که «بهترین عنوان برای متن کدام است»، به آموزش مهارت‌های خواندن نمی‌انجامد. این کاستی‌ها حتی در مجموعه کتاب‌های فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱-۱۳۸۳) مانند دوره میانه این مجموعه نیز که از متأخرترین آثار درخور توجه در زمینه آموزش زبان فارسی است، استمرار یافته است. بخش پیش‌خوانداری این کتاب محدود به ارائه فهرستی از واژه‌هاست که زبان‌آموزان باید معنای آن‌ها را در واژه‌نامه بیابند و لذا محدود به فعالیت پیش‌خوانداری واژگانی در شکل بسیار محدود آن و حتی بدون تقویت مهارت‌های تقویت واژگان است. در فعالیت پس‌خوانداری نیز از رویکرد سنتی ارائه تعدادی پرسش کوتاه- پاسخ بهره‌گیری شده است؛ در نتیجه، انبوهی از فعالیت‌های پیش‌خوانداری برای ایجاد یا فعال‌سازی دانش پیشینی در مورد مضمون یا سازماندهی متن (مانند استفاده از تصویر، بحث در مورد مضمون متن، حدس موضوع اصلی متن، بیان انتظارات در مورد موضوع متن، ایجاد آگاهی در مورد واژه‌های اصلی متن و آموزش راهبردهای خواندن برای تسهیل پردازش بالا به پایین و پایین به بالای متن) نادیده انگاشته شده است. کاستی اساسی فعالیت‌های پس‌خوانداری نیز این است که نه به ایجاد و تقویت مهارت‌ها و راهبردها توجهی شده و نه به غیر از پرسش‌های کوتاه- پاسخ، از مجموعه‌ای غنی از فعالیت‌های پس‌خوانداری (مانند حدس معنای واژه‌های جدید متن، تبدیل اطلاعات زبانی به غیر زبانی مانند تکمیل جدول یا نقشه، استنتاج و استنباط

در مورد متن، شناخت مرجع ضمیر، درک مضامین تلویحی متن، خلاصه‌سازی متن، تشخیص واژه‌های دارای وابستگی مفهومی در متن) بهره‌ای گرفته شده است.

فنون و فعالیت‌های آموزش مهارت شنیدن نیز که مهارتی بسیار مهم خصوصاً پس از شکل‌گیری و بسط آموزش زبان ارتباطی در سه دهه اخیر است، مؤید اوج واپس‌ماندگی آموزش زبان فارسی و نادیده‌انگاری دستاوردهای چندین دهه از آموزش زبان است. شنیدن هم در کلاس درس اهمیت دارد، زیرا زبان‌آموزان در معرض گفته‌های معلم و سایر زبان‌آموزان قرار دارند و هم مهارتی اصلی در دریافت داده‌های زبانی است. از همین روست که شنیدن مهارت اصلی در دوره ارتباطی آموزش زبان است. اهمیت این مهارت همراه با پژوهش‌هایی که در مورد عوامل تأثیرگذار بر آن (مانند متن شنیداری، افراد گفت‌وگو و فرآیند شنیدن) صورت گرفت، به شکل‌گیری فنون و فعالیت‌هایی برای تسهیل درک شنیداری پایین به بالا و بالا به پایین در سطوح مختلف انجامید. در این فعالیت‌ها مسائلی مانند درک عبارت‌ها و بندها، عامل دستور زبانی، شکل کوتاه کلمات یا عبارات، زبان محاوره‌ای، سرعت گفتار، تکیه و آهنگ صدا، تشخیص موضوع اصلی گفتار، درک ساختار گفتمان، و استنتاج مورد توجه قرار گرفت (Brown, 2001). در فعالیت‌های کلاسی از انواع متن‌های شنیداری مانند تک‌گویی برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده و گفت‌وگوی میان‌فردی و کاری درباره موضوعات آشنا و ناآشنا و نیز از انواع فعالیت‌ها مانند عمل (پاسخ عملی به یک دستورالعمل)، انتخاب (مانند تصویر، شیء) براساس درک متن شنیداری، انتقال اطلاعات متن شنیداری به صورت نقشه، جدول و مانند آن‌ها، پاسخ به پرسش، خلاصه‌سازی اطلاعات، تکمیل داستان یا مطلب شنیداری ناتمام، الگوبرداری از کارکردهای زبانی ارائه‌شده در متن شنیداری و استفاده عملی از آن بهره گرفته می‌شد. افزون بر این، بر تقویت راهبردهای شنیدن مانند جست‌وجو برای واژه‌های اصلی، جست‌وجوی سرخ‌های غیر کلامی برای درک معانی، حدس هدف گوینده، ارتباط اطلاعات شنیداری با اطلاعات پیشینی، حدس معانی و شنیدن متن برای اطلاعات خاص یا هدف اصلی گوینده تأکید شد.

به‌رغم این تأکیدها بر مهارت شنیدن و تنوع در فعالیت‌ها و راهبردهای شنیدن، مهارت شنیدن در کتاب‌های آموزش زبان فارسی یا فاقد جایگاهی معین است و حتی به کلی فراموش شده، یا به‌منظور تقویت مهارت شنیدن ارائه نشده و فقط ابزاری برای ارائه ساختارها یا واژه‌های جدید و فعالیت‌های غیر مرتبط با مهارت شنیدن است. بررسی اجمالی کتاب‌های آموزش زبان فارسی گویای این امر است. فعالیت شنیداری در جلد دوم کتاب آموزش زبان فارسی (ثمره، ۱۳۷۲) منحصر به تکرار گفت‌وگوها یا متن‌ها و در تعداد اندکی از



موارد پاسخ به پرسش‌های مربوط به گفت‌وگوهاست. جلد اول کتاب دوره آموزش زبان فارسی (ضرغامیان، ۱۳۸۰) فاقد هرگونه متن یا فعالیت شنیداری است و لذا مهارت شنیدن در هیچ‌یک از درس‌های این کتاب جایگاهی ندارد. کتاب فارسی امروز (مؤید شیرازی، ۱۳۷۱) فاقد بخشی با عنوان شنیدن است. در کتاب فارسی عمومی (صفار مقدم، ۱۳۷۷) نیز مهارت شنیدن، مهارتی کاملاً نادیده انگاشته شده است. در کتاب آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان (بانان صادقیان، ۱۳۷۶-۱۳۷۷)، داده‌های زبانی شنیداری عمدتاً به شکل متنی با ویژگی‌های زبان نوشتاری آمده و فعالیت پسا شنیداری هم، در پاسخ به پرسش‌های مربوط به متن یا تکمیل گفت‌وگوها محدود شده است. در مقایسه با کتاب‌های یادشده، کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱-۱۳۸۳) از گفت‌وگوهای کوتاه و بلند بهره می‌گیرد. اما فعالیت‌ها محدود به گوش کردن به گفت‌وگوها، خواندن آن‌ها و تکمیل یا تمرینشان است. در نتیجه، داده‌های شنیداری، فاقد تنوع در داده‌های زبانی است و در فعالیت‌ها از مجموعه گسترده‌ای که پیش‌تر به آن اشاره شد (مانند تبدیل اطلاعات کلامی به غیر کلامی، تکمیل نقشه یا جدول، پاسخ عملی به دستورالعمل‌ها)، بهره‌ای گرفته نمی‌شود.

همانند مهارت خواندن، مهارت شنیدن نیز دارای جایگاهی معین در آموزش زبان فارسی نیست و نشانه‌ای امیدبخش از به کارگیری دستاوردهای پژوهشی و آموزشی چند دهه اخیر در زمینه مهارت شنیدن در آثار آموزش زبان فارسی مشاهده نمی‌شود. مهارت‌های خواندن و شنیدن در زمره مهارت‌هایی قرار دارند که در آموزش زبان‌های خارجی از اهمیت بسزایی برخوردارند و انبوهی از آثار همراه با متون و فعالیت‌ها برای آموزش آن‌ها تدوین شده است. این عدم بهره‌گیری از دستاوردها و عقب‌ماندگی شدید، یقیناً در مورد آموزش مهارت‌های صحبت کردن و نوشتن به‌نحو عمیق‌تر احساس می‌شود و نگاهی گذرا به آموزش این دو مهارت در کتاب‌های آموزش زبان فارسی نیز گویای این امر خواهد بود.

### نتیجه

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها دارای سابقه چندانی طولانی نیست و در این دوره کوتاه نیز همگام با دستاوردهای عام آموزش زبان نبوده است. این عدم همخوانی در سه سطح تجلی یافته است: در سطح روش، این عدم همخوانی به کاربرد روش‌های تدریس منسوخ منجر شده است؛ در سطح طرح درس، به عدم به‌کارگیری روش تدریس معین و نبود انسجام در به‌کارگیری طرح درس منجر شده است و سرانجام، در سطح به‌کارگیری

فعالیت و فنون درسی، به شکل فنون غیر هدفمند و مبتنی بر طرح درس‌های متعارض بروز یافته است.

### منابع و مآخذ

- اشعری، محمد (۱۳۷۳). *آموزش زبان فارسی به فارسی*. تهران: نشر منیر.
- بانان صادقیان، جلیل (۱۳۷۶-۱۳۷۷). *آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان*. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- ثمره، یدالله (۱۳۷۲). *آموزش زبان فارسی*. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- ذوالفقاری، حسن؛ غفاری، مهبد؛ محمودی بختیاری، بهروز (۱۳۸۱-۱۳۸۳). *فارسی بیاموزیم!* تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- صفرمقدم، احمد (۱۳۷۷). *فارسی عمومی: «ساختار پایه»* (جلد ۱ و ۲). تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- ضرغامیان، مهدی (۱۳۸۰). *دوره آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته*. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- مؤید شیرازی، ج. (۱۳۷۱). *فارسی امروز برای دانشجویان خارجی*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

Ausubel, D. A. (1963). "Cognitive structure and the facilitatin of meaningful verbal learning". *Journal of Teacher Education*, 14, 217-221.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (Fourth Edition). White Plains, NY: Pearson Education.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, N.Y.: Pearson Education.

Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In J. C. Richards and R. Schmidt (1983). *Language and Communication*. London: Longman.

Canale, M., and Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Carrell, P. L. (1988). "Interactive text processing: implications for ESL/second language classrooms". In P. L. Carrell, J. Devine, and D. E.

Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2001). "Language teaching approaches: an overview". In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second Language* (Third Edition). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (Third Edition). Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. (1959). "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". *Language*, 35, 26-58.

Cummins, J. (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.

Elliot, J. (1980). "Implications of classroom research for professional development". In E. Hoyle and J. Megarry (eds.), *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.

Freeman, D. (1991). "Mistaken constructs: re-examining the nature and assumptions of language teacher education". In J. E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Good, T. L. (1979). "Teacher effectiveness in the elementary school". *Journal of Teacher Education*, 30(2), 52-64.

Goodman, K. (1970). "Reading: A psycholinguistic game". In H. Singer and R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1967/1972). "On communicative competence". In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

Katz, A. (1996). "Teaching style: a way to understand instruction in language classrooms". In K. Bailey and D. Nunan (eds.), *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kumaravadivelu, B. (1994). "The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language Learning". *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2001). "Toward a postmethod pedagogy". *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, C.T.: Yale University Press.

- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching (Second Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". In K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, M.A.: Heinle & Heinle.
- Pennycook, A. (1989). "The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching". *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Prabhu, N. S. (1990). "There is no best method\_why?" *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Richards, J. C. (1989). "Beyond method: alternative approaches to instructional design". *Prospect* 3(1), 11-30.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1991). "Content knowledge and instructional practice in second language teacher education". In J. E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). "Toward an interactive model of reading". In S. Dornic (ed.), *Attention and Performance VI*. New York: Academic Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, K. E. (1980). "Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.
- Sullivan, P. N. (1996). "English language teaching in Vietnam: an appropriation of communicative methodologies". Ph.D. dissertation in Education, University of California, Berkeley.

Tajeddin, Z. (2005). "A critique of the inception and premises of the postmethod condition". *ILI Language Teaching Journal* 1(1), 1-14.

Tikunoff, W. J. (1985). *Applying Significant Bilingual Instructional Features in the Classroom*. Rosslyn, Va.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.