

پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
ماه‌نامه علمی - پژوهشی، سال نوزدهم، شماره ششم، شهریور ۱۳۹۸، ۸۹-۱۰۷

## نقد و بررسی محتوای درسی زبان انگلیسی پایه دهم متوسطه در ایران

ابوالفضل خدامرادی\*

### چکیده

کتاب‌های درسی که در سطح ملی تدوین می‌شوند به‌علت طیف گسترده مخاطبان همواره از اهمیت بسیاری برخوردار بوده‌اند. بنابراین، بررسی کمی و کیفی آن‌ها همیشه در اولویت کاری منتقدان بوده است. از این‌رو، در این مقاله نویسنده در پژوهشی انتقادی محتوای درسی تازه‌تألیف زبان انگلیسی پایه دهم متوسطه را مشتمل‌بر کتاب درسی، کتاب کار، و سی‌دی آموزشی نقد و بررسی کرده است. پس از بررسی تاریخ تحول محتواهای پیشین در ادوار گذشته، اثر حاضر از منظر مبانی نظری و ساختار کلی بررسی و تجزیه و تحلیل شده است. سپس، با توجه به مبانی و اصول رویکرد ارتباطی، محتوای اثر مورد نقد و بررسی قرار گرفت. بررسی و ارزیابی بخش‌های مختلف نشان داد اثر یادشده با توجه به اهمیت و اثرگذاری آن در سطح ملی به بازنگری و اصلاح در ابعاد شکلی، ساختاری، و محتوایی نیاز دارد تا بتواند اهداف برنامه زبان‌آموزی را در برنامه درسی تأمین کند.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی، رویکرد ارتباطی، محتوای درسی، نقد و بررسی.

### ۱. مقدمه

کتاب‌های درسی همواره از اهمیت خاصی در نظام‌های آموزشی برخوردار بوده‌اند. این اهمیت از آن‌جا ناشی می‌شود که این دسته از کتاب‌ها طیف گسترده‌ای از مخاطبان را پوشش می‌دهند و کم‌وکیف آن‌ها تأثیرات عمیقی در خروجی نظام‌های آموزشی دارند.

\* استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، khodamoradi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۰۷

هم‌چنین، نظر به این‌که محتوای این دسته از کتاب‌ها مبنای تألیف کتاب‌های دیگری هم‌چون کتاب‌های کمک‌آموزشی‌اند، می‌توان گفت که کتاب‌های درسی باتوجه‌به ضریب نفوذشان و میزان اثرگذاری‌شان همواره موردتوجه صاحب‌نظران بوده‌اند و از تیررس نقد و بررسی آن‌ها در امان نبوده‌اند.

کتاب‌های زبان انگلیسی از کتاب‌های درسی در آموزش و پرورش به‌شمار می‌روند که باتوجه‌به تغییر سریع رویکردها در حوزه زبان‌آموزی و هم‌چنین اهمیت این ماده درسی همواره در مرکز توجه همگان بوده‌اند. در ایران، اولین بار در سال ۱۳۱۷ ش درس زبان انگلیسی در برنامه آموزش رسمی مدارس گنجانده شد و کتاب‌های درسی آن به رشته تحریر درآمد (علوی مقدم و خیرآبادی ۱۳۹۳). این کتاب‌های درسی به‌مدت ۲۳ سال بدون تغییر در مدارس تدریس شد تا در سال ۱۳۴۰ ش کتاب‌های دیگری تألیف شدند و به‌مدت ۲۲ سال آموزش داده شدند. در سال ۱۳۶۲ ش، این کتاب‌ها از برنامه درسی حذف شدند و کتاب‌های تازه تألیف دیگری با عنوان *Right Path to English* تدوین شد و تدریس آن‌ها در مدارس آغاز شد. به‌تازگی، بعد از ۲۷ سال، نگارش مجموعه جدیدی از کتاب‌های زبان انگلیسی با عنوان *Prospect* و *Vision* به‌ترتیب، برای مقطع متوسطه اول و دوم، شروع شده است. اولین کتاب در پایه هفتم (*Prospect 1*) در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ به عرصه آموزش وارد شد و در سال‌های بعد به‌ترتیب کتاب‌های پایه‌های هشتم (*Prospect 2*)، نهم (*Prospect 3*)، دهم (*Vision 1*)، یازدهم (*Vision 2*)، و دوازدهم (*Vision 3*) تألیف شدند.

به‌زعم مؤلفان، تغییر محتوای درسی در این دوره دارای ویژگی‌هایی است که آن را از موارد مشابه در دوره‌های قبل متمایز می‌کنند. در مقدمه کتاب، مؤلفان بیان می‌کنند که این کتاب‌ها مطابق با آخرین روش‌های زبان‌آموزی و متناسب با فرهنگ ایرانی-اسلامی تدوین شده‌اند و اولین بار، به‌جای کتاب درسی، بسته آموزشی در اختیار معلم و دانش‌آموزان قرار داده شده است. این حجم از تغییرات از یک سو و تغییر نکردن کتاب‌های یادشده برای مدت نزدیک به سه‌دهه، جایگاه ویژه‌ای به این کتاب‌ها داده است؛ به‌صورتی‌که در بسیاری از جلسات گروه‌های آموزشی، دوره‌های ضمن خدمت معلمان، و همایش‌ها ارزیابی کم‌وکیف این کتاب‌ها از جمله موضوعات مورد بحث و تبادل نظر بوده‌اند. نویسندگان در این مقاله برآن است تا محتوای درسی پایه دهم (*Vision 1*) را مورد نقد و بررسی قرار دهد. انتخاب این محتوا از آن نظر بود که این محتوا در زمان نگارش این مقاله به‌مدت دو سال تحصیلی در مدارس تدریس شده است و نقاط قوت و ضعف احتمالی آن در بوته آزمایش تاحد زیادی مشخص شده است.

## ۲. نقد اثر

### ۱.۲ معرفی کلی اثر

اثر انتخاب شده برای نقد و بررسی محتوای درس انگلیسی پایه دهم در دوره دوم متوسطه به همراه سی دی کتاب و کتاب کار آن بخش‌های اصلی بسته آموزشی زبان انگلیسی است که در سال ۱۳۹۵ ش توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و به قلم اعضای گروه تألیف (سیدبهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی، و حسین داوری) به رشته تحریر درآمد.

### ۲.۲ نقد و تحلیل خاستگاه اثر

محتوای درسی مذکور به باور مؤلفان بر مبنای رویکرد ارتباطی (communicative approach) تهیه شده است که هدف از یادگیری زبان را توانش ارتباطی از طریق انجام دادن فعالیت‌های معنی دار در کلاس درس معرفی می‌کند. این رویکرد جدید اولین بار در دهه ۱۹۸۰ م، پس از شکست روش‌های تدریس مبتنی بر تدریس گرامر در اروپا و آمریکا، مطرح شد (Richards and Schmidt 2002: 90). اما آنچه در خصوص اثر یادشده قابل تأمل است این که مؤلفان عقیده دارند این اثر بر مبنای رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه نوشته شده است. مؤلفان در مقدمه کتاب، درباره اصول این رویکرد می‌نویسند که توجه هم‌زمان به هر چهار مهارت زبانی، استفاده از فعالیت‌های آموزشی متنوع در فرایند یادگیری زبان، تأکید بر یادگیری زبان از طریق تجربیات زبانی، استفاده از محتوای غنی، معنادار، و قابل فهم در تدوین محتوای آموزشی، ارتقای روحیه فراگیری زبان در محیط مشارکتی و از طریق همکاری و هم‌بازی در کلاس، ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب با خطاهای فراگیران، و توجه به جنبه‌های عاطفی و نقش آن‌ها در فرایند آموزش زبان.

از دیدگاه ریچاردز و اشمیت، اصول کلی رویکرد ارتباطی عبارت‌اند از استفاده از زبان برای ارتباط برقرار کردن، تأکید هم‌زمان بر چهار مهارت، یادگیری بر مبنای آزمون و خطا، و تأکید هم‌زمان بر سلیس و صحیح صحبت کردن (Richards and Schmidt 2002). از مقایسه اصول حاکم بر رویکرد ارتباطی فعال خودباورانه مطرح شده در اثر مذکور و رویکرد ارتباطی مطرح شده در ادبیات تحقیق در این حوزه می‌توان نتیجه گرفت که وجه تمایزی بین این دو رویکرد برقرار نیست، اما نویسندگان در بخشی از مقدمه کتاب وجه تمایز رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه را با رویکرد ارتباطی رایج در غرب تأکید بر ارزش‌ها و داشته‌های فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی فراگیران ذکر کرده‌اند.

بدون شک زبان و فرهنگ آن‌چنان درهم تنیده‌اند که اکتساب هریک بدون اکتساب دیگری غیرممکن است (Brown 2014: 175). بنابراین تأکید مؤلفان اثر بر جنبه‌های فرهنگی زبان یک رویکرد صحیح علمی است، اما آنچه در این میان اهمیت دارد کم‌وکیف ارزش‌ها و نمادهای فرهنگی انعکاس داده‌شده در اثر تألیفی است. به عبارتی دقیق‌تر، مؤلفان در راستای اهداف اسناد بالادستی، هم‌چون سند برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین، سعی کرده‌اند تا ارزش‌ها و داشته‌های فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی را در اثر تألیفی خود بگنجانند. مثلاً، در انتخاب اسامی اولویت را به نام‌های ایرانی داده‌اند، شخصیت‌های ایرانی را، هم‌چون زکریای رازی یا طاهره صفارزاده، معرفی کرده‌اند یا به مسائل طبیعت و حیات وحش ایران پرداخته‌اند.

به نظر می‌رسد که این رویکرد در قبال مقوله فرهنگ در حوزه زبان‌آموزی لزوماً رویکرد صحیحی نباشد. اگر هدف آموزش زبان ارتباط و تعامل با غیرفارسی‌زبانان باشد، کسب دانش فرهنگی ضرورتی انکارناپذیر است و کتاب زبان انگلیسی از جمله معدود منابعی است که این فرصت را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند. بدون شک، به ندرت پیش می‌آید که دو فارسی‌زبان با نام‌های مریم و خانم رضوی در خصوص یک گونه در حال انقراض در کشورشان به زبان انگلیسی با یکدیگر گفت‌وگو کنند (علوی مقدم و دیگران ۱۳۹۵: ۱۹)! بنابراین، به نظر می‌رسد که این میزان غریب‌گری عناصر فرهنگی از اسامی انتخابی برای افراد گرفته تا معرفی شخصیت‌ها و دیگر نمادهای فرهنگی (در قالب رویکرد ارتباطی خودباورانه) ضرورت نداشته باشد و لزوماً به خودباوری در دانش‌آموزان منجر نمی‌شود.

## ۳.۲ نقد شکلی اثر

اثر موردبررسی مشتمل بر یک کتاب درسی، یک کتاب کار، و یک سی‌دی آموزشی است. کتاب درسی دارای چهار درس است که در ۱۲۶ صفحه به صورت رنگی و در قطع وزیری صفحه‌آرایی شده است. هر درس دارای بخش‌های «get ready»، «conversation»، «new words»، «and expressions»، «reading»، «grammar»، «listening and speaking»، «pronunciation»، «writing»، و «what you learned» است. کتاب کار نیز چهار درس دارد که در هشتاد صفحه به صورت رنگی و در قطع وزیری صفحه‌آرایی شده است. این دو کتاب به‌زعم مؤلفان با هدف ارتقای هر چهار مهارت زبانی به رشته تحریر درآمده‌اند.

پیرامون شکل کلی اثر اولین موضوعی که جلب توجه می‌کند تقسیم محتوای سخت‌افزاری به دو کتاب درسی (course book) و کتاب کار (workbook) است. در حوزه زبان‌آموزی، کتاب درسی مشتمل بر محتوای درسی است و کتاب کار با هدف ارائه تمرینات برای تثبیت مطالب تدریس شده طراحی می‌شود. در مجموعه حاضر، کتاب درسی در جهت هدف تعیین شده گام برمی‌دارد، اما به نظر می‌رسد که کتاب کار در برخی موارد با کتاب درسی تداخل پیدا کرده است و حاوی فعالیت‌هایی است که با محتوای کتاب درسی تناسب بیش‌تری دارد. مثلاً، با مقایسه متن درک مطلب کتاب درسی در صفحات ۸ تا ۹ و متن درک مطلب کتاب کار در صفحات ۲۲ تا ۲۳ هیچ‌گونه وجه تمایزی نمی‌توان یافت که هریک از متون را برای یکی از دو کتاب مناسب سازد. هم‌چنین، تناظر یک‌به‌یک بین فعالیت‌های کتاب درسی و کتاب کار برقرار نیست. مثلاً، در اولین صفحه کتاب کار، فعالیت‌های ارائه شده است که هیچ‌گونه دستورالعملی برای آن ذکر نشده است و در کتاب درسی هم به آن ارجاع داده نشده است. در مجموع، به نظر می‌رسد که با توجه به حجم مطالب و کم‌وکیف فعالیت‌های طراحی شده در آن‌ها، تقسیم محتوای سخت‌افزاری به دو کتاب ضرورت چندانی نداشته است و مؤلفان می‌توانستند با تجمیع دو کتاب در یک مجلد از سردرگمی معلمان و دانش‌آموزان جلوگیری کنند.

از منظر مؤلفه‌های جامعیت صوری، کتاب درسی و کتاب کار وضعیت مطلوبی دارند، زیرا عناصر مترتب بر یک کتاب درسی در آن‌ها رعایت شده است. از این منظر، فقط ذکر یک نکته ضروری به نظر می‌رسد؛ از منظر گرافیکی، فضای خالی کتاب (white space) در بسیاری از صفحات از حد استاندارد تجاوز کرده است. در برخی از صفحات کتاب درسی یا هیچ اطلاعات متنی‌ای نیامده است و دلیلی هم برای آن متصور نیست (علوی مقدم و دیگران ۱۳۹۵: ۱۴، ۱۶، ۴۲، ۴۴) یا آن‌چنان تصاویر بزرگ شده‌اند که تقریباً تعداد اطلاعات متنی از چند کلمه تجاوز نمی‌کند (همان: ۳۵، ۶۳، ۶۴، ۹۰). نظر به این که تمامی آنچه به زبان‌آموزان با عنوان «داده‌های زبانی» داده می‌شود لزوماً از سوی آن‌ها اکتساب نمی‌شود (Gass and Selinker 1994: 373). بهتر بود سهم بیش‌تری به داده‌های متنی (که نقش اصلی را برعهده دارند) در مقایسه با داده‌های گرافیک (که نقش کمکی را ایفا می‌کنند) داده می‌شد.

## ۴.۲ نقد محتوایی اثر

محتوای کتاب مهم‌ترین مؤلفه تأثیرگذار یک اثر است که در اصل بررسی آن بررسی کیفیت آن اثری است که کمیت آن در نقد شکلی مورد بررسی قرار می‌گیرد. به مؤلفه‌های متعددی

در نقد و بررسی یک اثر باید توجه شود که منتقد می‌تواند باتوجه‌به ماهیت آن اثر از بین آن‌ها دست به انتخاب بزند. درخصوص این اثر، نویسنده ازمنظر ساختاری اثر موردنظر را نقد و بررسی می‌کند.

ساختار یک اثر از دو منظر ساختار کلی کتاب و ساختار هریک از فصول قابل تحلیل و بررسی است. ساختار کلی یک کتاب را می‌توان به دو صورت قالبی (block) و تکراری (thread) طراحی کرد (Nation and Macalister 2010). در روش اول، هر درس چهارچوب و ساختار مختص به خود را دارد، اما در روش دوم چهارچوب یکسانی برای کل فصل‌ها در نظر گرفته می‌شود (Woodward and Lindstromberg 1995). بررسی این اثر نشان می‌دهد که مؤلفان در کتاب درسی از ساختاربندی تکراری و در کتاب کار از ساختاربندی قالبی استفاده کرده‌اند. بدون‌شک، هریک از این دو شیوه مزایا و معایب خاص خود را دارند و به‌زعم منتقد، انتخاب ساختاربندی‌های متفاوت برای کتاب درسی و کتاب کار ازجمله نقاط قوت این اثر است، زیرا با این رویکرد مزیت‌های هر دو روش تأمین شده است.

ازمنظر ساختار هر درس، محتوای اثر را می‌توان از چند زاویه بررسی و تحلیل کرد. ازمنظر خاستگاه و مبانی نظری، الگویی مطرح شده است که در آن مکاتب روان‌شناسی و زبان‌شناسی اصول حاکم بر تدریس زبان را تعیین می‌کنند و این اصول نیز مبانی کلی آزمون‌سازی را تشکیل می‌دهند (Farhady et al. 1994: 164). به‌عبارت‌دیگر، می‌توان گفت که آزمون‌سازی و ارزش‌یابی برمبنای شیوه تدریس استوار است و شیوه تدریس نیز به‌تأثیر از رویکردهای روان‌شناسی یادگیری و زبان‌شناسی است. اگر بخواهیم محتوای درسی را در این الگو بگنجانیم، بدون‌شک این عنصر باید قبل از مؤلفه شیوه تدریس و بعد از رویکردهای روان‌شناسی و زبان‌شناسی قرار گیرد.

رویکرد حاکم بر محتوای درسی موردبررسی رویکرد ارتباطی است که در الگوی ذکرشده توسط فرهادی و همکارانش به‌تأثیر از حوزه «psycholinguistics» و «pragmatics» است. ازمنظر زبان‌شناسی، مؤلفه‌ای که بیش‌ترین تأثیر را در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی در حوزه زبان‌آموزی داشته است مقوله توانش ارتباطی (communicative competence) است که توسط هایمز (Hymes) در سال ۱۹۷۱ م، اولین‌بار در مخالفت با توانش گرامری (grammatical competence) چامسکی (Chomsky) مطرح شد. هایمز توانش ارتباطی را توانایی فرد در شرکت‌کردن در تعاملات روزمره تعریف می‌کند (Hymes 1974: 75). برمبنای این تعریف، اجزای چهارگانه توانش دستوری (grammatical competence)، توانش جامعه‌شناختی (sociolinguistics competence)، توانش گفتمانی (discourse competence)، و

توانش راهبردی (strategic competence) زیرمجموعه توانش ارتباطی مطرح شد (Canale and Swain 1980). به بیان ساده، می توان گفت که برخلاف چامسکی که توانش زبانی را محدود به دانش لغوی و گرامری می داند، توانش ارتباطی علاوه بر دانش لغوی و گرامری، شامل دانش جامعه‌شناختی زبان، دانش زبانی فراتر از جمله، و تسلط بر راهبردهای تعامل زبانی می شود. این رویکرد بدین معناست که زبان‌آموز باید در هر چهار حوزه توانایی‌های لازم را از طریق فعالیت‌های یاددهی - یادگیری کسب کند.

اتخاذ رویکرد ارتباطی در این محتوای درسی ایجاب می کند که مؤلفان برای هریک از اجزای توانش ارتباطی فعالیت‌های مناسب و متناسب با اهمیت آن‌ها و سطح زبان‌آموزان طراحی کنند. با بررسی فهرست عنوان‌های دروس می توان به این نتیجه رسید که بخش اعظم محتوای طراحی شده به تقویت توانش دستوری اختصاص یافته است. در بخش «get ready»، که بخش ابتدایی هر درس است، تمرکز اصلی بر روی یادگیری لغات و ترکیبات واژگانی است. این تمرکز در بخش «new words and expressions»، که بخش سوم هر درس است، نیز کاملاً مشهود است. در پنجمین بخش هر درس (grammar) نکات دستوری تدریس می شود که در جهت تقویت توانش دستوری زبان‌آموزان است. هم‌چنین، در بخش‌های هفتم (pronunciation) و هشتم (writing) هم‌چنان تأکید مؤلفان بر تقویت این توانش است. بنابراین، به نظر می رسد که در طراحی فعالیت‌های یادگیری متناسب با رویکرد ارتباطی اختصاص پنج بخش از هشت بخش هر درس به تقویت توانش دستوری (لغت و گرامر) با مبانی زبان‌شناسی این رویکرد در یک جهت نباشد. علاوه بر این که در سه بخش دیگر (conversation, reading, listening, and speaking) هم‌چنان گرایش برخی فعالیت‌های یادگیری به سمت تقویت این توانش است و توانش‌های جامعه‌شناختی زبان، گفتمانی، و راهبردی سهم ناچیزی را به خود اختصاص داده‌اند.

این حجم از فعالیت‌های یادگیری با رویکرد تقویت توانش دستوری باعث شده تا محتوای طراحی شده بیش تر با سرفصل‌های ساختارگرا (structural syllabuses) تناسب داشته باشد تا با سرفصل‌های نقش‌گرا (functional syllabuses). در سرفصل‌های نقش‌گرا معیار سازمان‌دهی محتوای درسی نقش‌های زبانی (functions) است و فرم (لغت و گرامر) نقش ثانویه دارد و در خدمت اجرای نقش‌هاست (Brown 2014: 214)، اما آنچه با بررسی فهرست عنوان دروس و فعالیت‌های یادگیری آن‌ها مشخص می شود این که اجزای زبانی لغت و گرامر وزن اصلی محتوایی را تشکیل می دهند و نقش‌های زبانی نقش حاشیه‌ای را ایفا می کنند.

ساختار هر درس از زاویه دیگری نیز قابل بررسی است. صرف‌نظر از این‌که ترکیب بخش‌های مختلف هر درس تا چه اندازه مبتنی بر مبانی نظری قوی‌اند، بررسی کم‌وکیف هر بخش نیز می‌تواند راه‌گشا باشد. بنابراین، در این‌جا هریک از بخش‌های دروس نقد و بررسی می‌شوند:

- بخش اول (get ready): در این بخش فعالیت‌ها عمدتاً با هدف یادگیری واژگان و ترکیبات طراحی شده‌اند. این فعالیت‌ها هم ازمنظر کیفی و هم ازمنظر کمی قابل‌نقد و بررسی‌اند. ازمنظر کمی، تعداد موارد انتخاب‌شده در کل کتاب درسی ۴۹ آیتم برای چهار درس است که اگر هدف این بخش تدریس واژگان باشد، این تعداد نمی‌تواند هدف مذکور را تأمین کند. ازمنظر کیفی، دسته‌ای از فعالیت‌های طراحی‌شده شامل پیداکردن تصاویر برای واژگان، عبارات، یا جملات است که تاحدی درجهت اصول رویکرد ارتباطی است. هم‌چنین، در هر درس حداقل یک فعالیت معنی‌دار (meaningful activity) یا فعالیت ارتباطی (communicative activity) گنجانده شده است که از زبان‌آموزان خواسته شده است تا با استفاده از دانش عمومی خود در یک بافت معنی‌دار آن فعالیت را انجام دهند. در این دست فعالیت‌ها، تسلط بر فرم به‌تنهایی برای انجام‌دادن آن فعالیت کفایت نمی‌کند و زبان‌آموز باید بر گزاره‌های زبانی و گزاره‌های دانش عمومی تسلط نسبی داشته باشد که این امر به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر واژگان و عبارات منجر می‌شود.

باوجود مزایای نسبی فعالیت‌های این بخش نکته قابل‌تأمل استفاده از فعالیت‌های ارزش‌یابی (testing activities) به‌جای فعالیت‌های آموزشی (teaching activities) است. به‌عبارت‌دیگر، مؤلفان به‌جای تدریس محتوا بدون استثنا در تمامی شانزده فعالیت طراحی‌شده کتاب درسی عملاً به سنجش دانش زبان‌آموزان اقدام کرده‌اند، حال آن‌که بهتر بود در یک بافت معنی‌دار لغات و اصطلاحات انتخاب‌شده را تدریس کنند.

- بخش دوم (conversation): در این بخش یک مکالمه هم‌راه با یک تمرین شفاهی در کتاب درسی ارائه شده است. این مکالمات بدون عنوان و دستورالعمل در یک صفحه ارائه شده‌اند. مؤلفان قبل از ارائه مکالمه، تعدادی واژه را در یک کادر با عنوان بانک واژه (word bank) آورده‌اند. به‌نظر می‌رسد که ذکر چند واژه انتخابی در متن بدون ارائه تلفظ، مترادف، تعریف، یا مثال کمک‌چندانی به درک مکالمه یا یادگیری واژگان نکند. علاوه‌براین که معیار انتخاب کلمات برای بانک واژه مبهم و نامشخص



است. مثلاً در مکالمه درس اول واژه «hear» در بانک واژه ذکر شده است، اما واژه «leopard» و ترکیب «take care of»، که مشکل تر به نظر می‌رسند، انتخاب نشده‌اند.

بعد از بانک واژه در یک یا دو جمله موقعیتی که مکالمه در آن صورت می‌پذیرد توصیف شده است که در جهت فعال کردن طرح‌واره‌های ذهنی (mental schemata) بسیار مفیدند. پس از توصیف موقعیت اصل مکالمه ارائه شده است. در سه مکالمه از چهار مکالمه کتاب، اسامی ایرانی انتخاب شده است که همان‌گونه که قبلاً اشاره شد در جهت رویکرد ارتباطی خودباورانه خیلی قابل دفاع نیست. از منظر تجزیه و تحلیل کلام (discourse analysis)، گفتمان مکالمات از کمیت و کیفیت مطلوبی برخوردارند. شاید بتوان گفت تنها عنصر مفقوده در مکالمات استفاده از تکنیک بهبود داده‌ها (input enhancement) باشد که در آن با استفاده از تکنیک‌های گرافیکی مثل اندازه یا قلم متفاوت می‌توان توجه زبان‌آموزان را به برخی عناصر زبانی معطوف داشت (Sharwood Smith 1993: 176).

از جمله شاخصه‌های دیگر این بخش فایل صوتی مکالمات کتاب درسی است که بدون شک می‌تواند در کیفیت یادگیری زبان‌آموزان نقش به‌سزایی داشته باشد. این مکالمات که با صدای افراد غیرانگلیسی‌زبان اجرا و ضبط شده‌اند از سرعت نرمال مکالمات روزمره برخوردارند. به نظر می‌رسد که صرف نظر از بومی‌سازی در انتخاب گویندگان، سرعت بیان مکالمات با سطح زبان‌آموزان تناسب نداشته باشد و این نبود تناسب نه تنها از بُعد شناختی کمک چندانی به زبان‌آموزان نمی‌کند، بلکه از بُعد احساسی باعث افزایش اضطراب و پایین آمدن اعتماد به نفس در آنان نیز می‌شود. از منظر شناختی، داده‌های زبانی باید به اندازه یک واحد فراتر از سطح کنونی زبان‌آموزان باشد تا برای آن‌ها قابل فهم باشد (Krashen 1982: 2). از منظر بُعد احساسی - عاطفی نیز اضطراب و فقدان اعتماد به نفس به صورت یک فیلتر بین داده‌های زبانی و ذهن زبان‌آموز عمل می‌کند و فرایند زبان‌آموزی را کند یا زمین‌گیر می‌کند (ibid.: 31)؛ بنابراین دو شرط ضروری برای اکتساب دانش زبانی، داده‌های قابل فهم (comprehensible input) و سطح پایینی از فیلتر احساسی - عاطفی (low affective filter) است (Gass and Selinker 2008: 403) که به نظر می‌رسد سی‌دی طراحی شده این دو شرط اساسی را برای مخاطبان اثر تأمین نکند.

- بخش سوم (new words and expressions): این بخش به طور اختصاصی برای تدریس برخی لغات و ترکیبات جدید هر درس طراحی شده است. از نظر کمی، تعداد آیتم‌های واژگانی بین ده تا سیزده عدد (جمعاً ۴۹ آیتم) برای کتاب درسی، و پنج تا یازده آیتم (جمعاً ۴۶) برای کتاب کار متغیر است که به نظر می‌رسد برای یک سال

تحصیلی زبان‌آموز حتی با لحاظ کردن آیتم‌های واژگانی بخش اول کمیت قابل‌قبولی نباشد. البته در حوزه زبان‌آموزی یادگیری واژگان می‌تواند در سه بخش آموزش مستقیم، آموزش تصادفی، و آموزش استراتژی‌های یادگیری واژگان صورت پذیرد (Richards and Renandya 2002: 258)، اما مشکل آن‌جاست که در اثر مذکور با توجه به حجم داده‌های متنی، برای یادگیری تصادفی واژگان مجال چندانی وجود ندارد و هیچ‌گونه فعالیتی نیز برای تدریس و تمرین استراتژی‌های یادگیری واژگان طراحی نشده است. هم‌چنین، لغات تدریس‌شده در کتاب درسی با لغات ارائه‌شده در کتاب کار کاملاً با هم متفاوت‌اند که این با ماهیت کتاب کار در تضاد است. از منظر کیفی، رویکرد مؤلفان در خصوص تدریس لغات در کتاب درسی تدریس واژگان جدید در بافت معنی‌دار جمله و همراه با تصویر گویاست که با رویکرد ارتباطی هم‌راستاست.

- بخش چهارم (reading): این بخش با هدف ارتقای مهارت خواندن زبان‌آموزان طراحی شده است. از نظر کمی، در مجموع چهار متن در کتاب درسی و چهار متن در کتاب کار همراه با سؤالات درک مطلب ارائه شده است. بررسی درجه سختی متون (readability) نشان می‌دهد براساس شاخص «Flesch Kincaid Grade Level» درجه سختی متون دروس اول تا چهارم به ترتیب برای کتاب درسی ۵/۹، ۳/۷، ۵، و ۸/۳ و برای کتاب کار ۶/۴، ۵/۳، ۵/۶ و ۷ است. بررسی این شاخص نشان می‌دهد که میانگین درجه سختی متون برای کتاب درسی ۵/۷ و برای کتاب کار ۶ است. این بدین معناست که متون مذکور در مجموع برای دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم انگلیسی‌زبان مناسب است و شاید برای دانش‌آموزانی که چهارمین سال یادگیری زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم تجربه می‌کنند کمی ثقیل و مشکل باشد. هم‌چنین، بررسی درجه سختی متون نشان می‌دهد که متون این دروس برای هر دو کتاب لزوماً از اصل «آسان به مشکل» تبعیت نمی‌کنند. مثلاً در هر دو کتاب، متن درس اول از متن درس دوم و سوم سنگین‌تر است.

از منظر عناصر لازم برای یک متن درک مطلب، این بخش نیز قابل نقد و بررسی است. در هر دو کتاب هیچ‌یک از متون دارای فعالیت‌های پیش از خواندن (Pre-Reading activities) برای فعال کردن طرح‌واره‌های ذهنی زبان‌آموزان نیستند. هم‌چنین، تمامی هشت متن کتاب درسی و کتاب کار فاقد دستورالعمل‌اند و در کتاب درسی هیچ ارجاعی به متون کتاب کار نشده است تا معلم و دانش‌آموزان بدانند چه زمانی و بعد از انجام دادن چه فعالیتی متون کتاب کار را مطالعه کنند و تمرینات آن‌ها را انجام دهند.

تمرینات درک مطلب یا فعالیت‌های پس از خواندن (post reading activities) متون هر دو کتاب به لحاظ فرمت سؤالات تنوع آن‌چنانی ندارند. در کتاب درسی از سه نوع سؤال سه‌گزینه‌ای (multiple choice)، درست یا غلط (true/false)، و جورکردن (matching) و در کتاب کار از سؤالات درست یا غلط و پایان باز (Open - Ended) استفاده شده است. کیفیت سؤالات هر دو کتاب رضایت‌بخش به نظر می‌رسد، ولی بهتر بود با پیشرفت دانش‌آموزان در درس سوم و چهارم سؤالات چهارگزینه‌ای به جای سؤالات سه‌گزینه‌ای استفاده می‌شد و به سؤالات درست یا غلط گزینه «not given» نیز اضافه می‌شد تا متناسب با ارتقای سطح مهارت خواندن زبان‌آموزان درجه سختی سؤالات نیز بالاتر می‌رفت.

- بخش پنجم (grammar): بخش گرامر در مقایسه با بخش‌های دیگر بیش‌ترین صفحات را به خود اختصاص داده است. این نشان می‌دهد که از منظر مؤلفان، تدریس گرامر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. با بررسی فعالیت‌های این بخش و مقایسه آن‌ها با فعالیت‌های کتاب پیشین این پایه می‌توان نتیجه گرفت برخلاف رویکرد کتاب قدیمی، که منحصراً شیوه «کل به جزء / deductive» را برای تدریس گرامر به خدمت گرفته بود، کتاب جدید از شیوه «جزء به کل / inductive» نیز بهره گرفته است، زیرا در کتاب درسی حال حاضر مؤلفان در گام اول نکته گرامری مورد نظر را در یک بافت معنی‌دار در قالب یک متن و هم‌چنین چند مثال ارائه کرده‌اند و سپس، از زبان‌آموزان خواسته شده است تا مفهوم یا کاربرد نکته گرامری را استخراج کنند و برای معلم توضیح دهند. در ادامه، برخی تمرینات برای تثبیت نکته گرامری در کتاب درسی و کتاب کار ارائه شده است.

این رویکرد درخصوص تدریس گرامر با رویکرد روش تدریس ارتباطی هم‌گام است، زیرا با تکیه بر بافت معنی‌دار توجه زبان‌آموزان به عناصر زبانی معطوف می‌شود. این شیوه تدریس نکات گرامری با عنوان «تمرکز بر ساختار / focus on form» شناخته می‌شود که از شیوه «تمرکز بر ساختارها / focus on forms»، که در آن نکات گرامری به‌طور مجزا و خارج از بافت معنی‌دار تدریس می‌شود، متمایز است (Long 1991: 45 - 46). هم‌چنین، پیوستگی فعالیت‌های این بخش در هر دو کتاب تاحدی مطلوب است و دستورالعمل فعالیت‌ها و ارجاع از کتاب درسی به کتاب کار به‌درستی انجام شده است.

در این بخش، ذکر دو نکته ضروری به نظر می‌رسد؛ نکته اول، استفاده مؤلفان از تمرینات گرامری است که گاهی با ماهیت رویکرد ارتباطی متناسب نیست. از نظر تمرینات گرامری، سه نوع تمرین مکانیکی (mechanical drill)، معنی‌دار (meaningful drill)، و

ارتباطی (communicative drill) وجود دارد که در رویکرد ارتباطی اولویت با استفاده از تمرینات ارتباطی و سپس تمرینات معنی‌دار است، ولی استفاده از تمرینات مکانیکی در رویکرد ارتباطی پسندیده نیست (Ur 1988: 9). در برخی از فعالیت‌های یادگیری این بخش از تمرینات گرامری استفاده شده است. مثلاً در صفحه ۲۹ کتاب کار آیتم‌های ۱، ۴، و ۵ تمرین مکانیکی هستند و فقط آیتم‌های ۲ و ۳ از نوع تمرینات معنی‌دار است و از هیچ تمرین ارتباطی‌ای در این بخش استفاده نشده است. نکته دوم که در این بخش قابل تأمل است طراحی فعالیتی در کتاب کار است که انجام آن مستلزم انجام‌دادن درست و بدون نقص فعالیت قبلی است. در تمامی دروس کتاب کار آخرین فعالیت بخش گرامری پاسخ به سؤالاتی است که از متن «cloze test» طراحی شده است. بدین معناست که زبان‌آموز باید اول متن را به درستی تکمیل کند و سپس، با توجه به متن تکمیل‌شده، به سؤالات بخش بعدی پاسخ دهد. این با اصول ارزش‌یابی در تضاد است؛ زیرا این احتمال وجود دارد زبان‌آموز به دلیل ناتوانی در انجام‌دادن درست فعالیت قبلی از انجام‌دادن فعالیت بعدی نیز بازماند.

- بخش ششم (listening and speaking): در این بخش، مؤلفان برای ارتقای مهارت گفتاری و شنیداری در کتاب درسی فعالیت‌هایی را طراحی کرده‌اند، اما در کتاب کار هیچ فعالیت تکمیلی‌ای برای این بخش لحاظ نکرده‌اند. بخش «speaking» با عنوان «speaking strategy» شروع می‌شود، ولی با مطالعه آیتم‌های این بخش مشخص می‌شود که در این بخش لزوماً استراتژی‌های صحبت‌کردن تدریس نمی‌شود و عنوان «language function» تناسب بیشتری با محتوای این بخش دارد. استراتژی‌ها شیوه‌های خاص حل مسئله یا رسیدن به اهداف خاص است، حال آن‌که نقش‌ها اهداف ما از استفاده از زبان در یک بافت اجتماعی خاص هستند (Brown 2014: 381). بنابراین، صحبت‌کردن و پرسیدن راجع به برنامه‌ها (علوی مقدم و دیگران ۱۳۹۵: ۳۰) یا سؤال‌کردن راجع به جزئیات (همان: ۵۸) با کلیدواژه «function» تناسب بیشتری دارد تا کلیدواژه «strategy».

از نکات تأمل‌برانگیز دیگر این بخش گنجاندن فعالیت‌هایی است که برپایه نکته گرامری آن درس طراحی شده است. این رویکرد به نظر رویکرد درستی می‌رسد، زیرا براساس مدل «PPP» برای اکتساب کامل دانش گرامری زبان‌آموز در ابتدا باید با نکته گرامری آشنا شود (presentation)، سپس نکته موردنظر را تمرین کند (practice)، و در نهایت از نکته گرامری یادگرفته‌شده برای تولید گفتمان نوشتاری یا گفتاری استفاده کند

نقد و بررسی محتوای درسی زبان انگلیسی پایه دهم متوسطه در ایران ۱۰۱

(production) (Kostoulas 2012: 1). از جمله نکات مثبت دیگر این بخش ارائه الگوها و مدل‌های ساختاری برای تمرین کنترل‌شده و سپس تمرین مستقل از سوی زبان‌آموزان است که با عنوان (controlled practice) و (independent practice) شناخته می‌شود (Ellis 2002: 168).

بخش «listening» دارای دو مکالمه است که در هر یک مکالمه‌ای برای زبان‌آموزان پخش می‌شود و آن‌ها می‌بایست به دو سؤال دوگزینه‌ای با انتخاب یکی از گزینه‌ها پاسخ دهند. در ادامه مکالمه، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا با هم کلاسی خود درباره موضوعی گفت‌وگو کنند. به نظر می‌رسد که کلیت فعالیت اول صرف‌نظر از سرعت مکالمه و یک‌نواختی فرمت سؤالات در چهار درس مطلوب باشد، اما فعالیت دوم ماهیتاً فعالیت گفتاری محسوب می‌شود و نه فعالیت شنیداری. بنابراین، بهتر است این تمرین به بخش «speaking» منتقل شود و به جای آن فعالیت با تمرینات متنوع‌تر جای‌گزین آن شود.

- بخش هفتم (pronunciation): این بخش به تدریس حوزه تلفظ اختصاص داده شده است. تلفظ در واقع شامل مشخصه‌های زنجیری (segmental features) مثل صامت‌ها و مصوت‌ها و همچنین مشخصه‌های زیرزنجیری (suprasegmental features) مثل تکه، آهنگ، و زیرویمی می‌شود (Richards and Renandya 2002: 175). از منظر رویکرد ارتباطی نیز تدریس مشخصه‌های زیرزنجیری در یک بافت معنی‌دار از اهمیت ویژه‌ای در زبان‌آموزی برخوردار است (Jones 2002: 178). نظریه‌این که در کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه اول مشخصه‌های زنجیری پوشش داده شده است، در کتاب‌های مقطع متوسطه دوم می‌بایست دسته دوم مشخصه‌ها تدریس شود. این کار صورت گرفته و در کتاب درسی و کتاب کار بخشی به این مهم با این رویکرد اختصاص داده شده است. بنابراین، از منظر کیفی و کمی، این بخش در حد رضایت‌بخشی شاخصه‌های تلفظی را پوشش داده است.

- بخش هشتم (writing): در راستای دیدگاه مؤلفان پیرامون تأکید هم‌زمان بر چهار مهارت زبانی، این بخش به تقویت مهارت نوشتاری اختصاص داده شده است. در چهار درس کتاب درسی، چهار قسم کلمه یعنی اسم، صفت، فعل، و قید به‌عنوان موضوع اصلی انتخاب شده‌اند. در این دروس این اقسام کلمه تعریف شده‌اند، انواع آن‌ها ذکر شده است و تمریناتی در هر دو کتاب طراحی شده است تا ساخت‌شناسی (morphology) این چهار قسم کلمه تدریس شود. در درس اول، بعد از تعریف اسم اقسام آن (مفرد یا جمع) ذکر شده است و سپس نشان‌گرهای اسم مثل حروف

تعریف و صفات توضیح داده شده است. در درس دوم، بعد از تعریف صفت و اقسام آن، طریقه ساخت صفات تفضیلی و عالی تدریس شده است. در درس سوم، تعریف و اقسام فعل ارائه شده است و تمایز بین شکل ساده و استمراری افعال گنجانده شده است و بالاخره در درس چهارم قید تعریف شده است و طریقه ساخت آن و فهرستی از افعال بی‌قاعده ارائه شده است.

اگرچه در محتوای درسی «writing» اختلاف نظر است و طیفی هم‌چون محتوا، سازمان‌دهی، سبک، درستی، و شیوایی می‌تواند محتوای چنین مهارتی باشد (Raimes 2002: 314)، پرداختن به اقسام کلمه تناسب چندانی با محتوای درسی «writing» ندارد. مقایسه محتوای سه مهارت دیگر با محتوای این بخش به خوبی ناهم‌گون بودن محتوای مهارت نوشتن را نشان می‌دهد. هم‌چنین، باتوجه به اصول و مبانی رویکرد ارتباطی، هدف از برنامه زبان‌آموزی باید مسلح کردن زبان‌آموز به دانش زبانی (knowledge of language) باشد، نه دانش درمورد زبان (knowledge about language). بنابراین، به نظر می‌رسد که بهتر است محتوای این بخش کاملاً از هر دو کتاب حذف شود و با فعالیت‌های مناسب نوشتاری در سطح نگارش جمله و پاراگراف‌های ساده جای‌گزین شود.

- بخش نهم (what you learned): در این بخش، که عنوان آن «آنچه آموختید» انتخاب شده است، مشابه تمرینات کتاب درسی و کتاب کار گنجانده شده است. مقایسه این دسته از تمرینات و تمرینات دیگر هر دو کتاب اختلاف ماهوی چندانی را نشان نمی‌دهد؛ بنابراین به نظر می‌رسد که بهتر بود مؤلفان در این بخش تاحد امکان خلاصه‌ای را از آنچه از زبان‌آموزان انتظار می‌رفت بیاموزند و در این بخش با سازمان‌دهی و ساختار متفاوت ارائه می‌کردند تا با عنوان این بخش سنخیت بیش‌تری پیدا می‌کرد. هم‌چنین، مؤلفان می‌توانستند عنوان «uptake list» را برای این بخش انتخاب کنند تا زبان‌آموزان آنچه را در این درس اعم از زبانی یا محتوایی آموخته‌اند بنویسند و سپس با مقایسه کردن فهرست خود با فهرست هم‌کلاسی‌های خود به درک عمیقی از محتوای درسی برسند.

## ۵.۲ نقد و تحلیل روش‌شناختی اثر

محتوای درسی زبان انگلیسی پایه دهم براساس رویکرد ارتباطی و به‌زعم مؤلفان براساس رویکرد ارتباطی فعال خودباورانه تهیه و تدوین شده است. نظر به تنوع مهارت‌ها و اجزای

نقد و بررسی محتوای درسی زبان انگلیسی پایه دهم متوسطه در ایران ۱۰۳

زبانی مثل واژگان، گرامر، و تلفظ تطابق محتوا در تک تک این بخش‌ها با اصول و مبانی کم‌وبیش سلیقه‌ای رویکرد ارتباطی ابداعی مؤلفان کمی سخت به نظر می‌رسد. در مجموع، می‌توان گفت که رویکرد یا چهارچوب نظری انتخاب شده یک رویکرد قابل قبول و معتبر در آموزش زبان در عصر کنونی است. البته، توجه به این نکته ضروری است که برخی بر این نظرند در حوزه زبان‌آموزی با رویکردهای ارتباطی (communicative approaches) سروکار داریم نه با یک رویکرد ارتباطی. در سال‌های اخیر به علت نفوذ این رویکرد یا رویکردها در محیط‌های آموزشی، فن‌های متنوعی نیز طراحی شد که باعث شد تا از مبانی نظری صرف خارج شود و «روش تدریس ارتباطی زبان/communicative language teaching» شکل بگیرد. در این روش، بر اصالت (authenticity)، تعامل، یادگیری فراگیرمحور، یادگیری مبتنی بر فعالیت (Task - Based)، و فعالیت‌های معنی‌دار و هدفمند تأکید می‌شود (Brown 2014: 369).

اگر با خط‌کش این تعریف کلیت محتوای درسی را بسنجیم، به این نتیجه می‌رسیم که در بخش‌های اعظمی از آن اصول و مبانی این رویکرد یا روش تدریس جریان دارد. اصالت محتوا با اختصاص سهم قابل توجهی از تمرینات به فعالیت‌های معنی‌دار و ارتباطی تا حدود زیادی تأمین شده است. جای‌گزین کردن فعالیت‌های انفرادی با فعالیت‌های دونفره (pair work) بین معلم و زبان‌آموز و بین زبان‌آموزان شاخصه تعاملی بودن محتوا را تأمین کرده است. در ضمن، فراهم کردن فرصت‌هایی برای زبان‌آموزان برای تمرین کردن ساختارهای گرامری برای ایفای نقش‌های زبانی از طریق فعالیت‌های معنی‌دار باعث شده است که محتوای مذکور از شاخصه‌های فراگیرمحوری بهره‌مند شود (Kumaravadivelu 2003: 26). این دسته از فعالیت‌های معنی‌دار و ارتباطی که یا با تأکید بر ساختارهای زبانی (Structure - Oriented) یا با تأکید بر نقش‌های زبانی (Communicative - Oriented) طراحی شده‌اند این محتوا را به یک محتوای فعالیت‌محور تبدیل کرده است که به عقیده برخی صاحب‌نظران ترکیب این دو نوع فعالیت در محتوای درسی به یادگیری بهتر در زبان‌آموزان منجر می‌شود (Skehan 1998: 121).

نقد و بررسی روش شناختی اثر از منظر آموزش پست‌متد (postmethod pedagogy) نیز می‌تواند صورت پذیرد. امروزه، با توجه به محدودیت‌های حاکم بر روش‌های تدریس، معلمان به این نتیجه رسیدند یک روش حتی با رویکرد قوی نظری به تنهایی نمی‌تواند به موفقیت در برنامه‌های زبان‌آموزی منجر شود (Brown 2002: 10). بنابراین، در رویکرد پُست‌متد از معلم انتظار می‌رود تا با استفاده از چهارچوبی استراتژیک

(macrostrategic framework) به طراحی فعالیت‌های یادگیری متناسب با متغیرهای خاص محیط آموزشی خود دست بزنند (Kumaravadivelu 1994: 29). این استراتژی‌های کلی عبارت‌اند از افزایش فرصت‌های یادگیری، کاهش اختلافات ادراکی، تسهیل تعاملات، ارتقای استقلال زبان‌آموز، تقویت آگاهی زبانی، فعال‌کردن یادگیری اکتشافی، در بافت قراردادن داده‌های زبانی، تلفیق مهارت‌های زبانی، برقراری پیوند زبان با محیط اجتماعی، و افزایش آگاهی اجتماعی (Kumaravadivelu 2003: 39).

از منظر چهارچوب نظری پست‌متد، که رویکردی جدیدتر از رویکرد (های) ارتباطی است، محتوای طراحی شده از منظر تسهیل تعاملات، تقویت آگاهی زبانی، فعال‌کردن یادگیری اکتشافی، در بافت قراردادن داده‌های زبانی، تلفیق مهارت‌های زبانی، برقراری پیوند زبان با محیط اجتماعی، و افزایش آگاهی اجتماعی عملکرد خوبی دارد. به‌منظور ارائه شواهدی دال بر این مدعا می‌توان به استفاده فعالیت‌های ارتباطی در سطح گسترده، توجه هم‌زمان به ساختارها و نقش‌های زبانی، استفاده از رویکرد جزء‌به‌کل در تدریس گرامر، به‌حداقل رساندن فعالیت‌های خارج از بافت معنی‌دار، تأکید بر تقویت هم‌زمان چهار مهارت زبانی، و گنجانیدن موضوعات و معضلات اجتماعی در محتوای درسی اشاره کرد. اما، اثر کنونی از منظر افزایش فرصت‌های یادگیری و ارتقای استقلال زبان‌آموز قابلیت اصلاح و ویرایش دارد. حجم کم داده‌های متنی فرصت چندانی را برای یادگیری فراهم نمی‌کند. هم‌چنین، اثر مذکور به‌گونه‌ای طراحی نشده است که زبان‌آموز را متکی به ذات تربیت کند، زیرا سهم تدریس استراتژی‌ها و راه‌بردهای یادگیری در محتوای طراحی شده بسیار ناچیز است.

### ۳. نتیجه‌گیری

براساس آنچه بیان شد، می‌توان نتیجه گرفت که محتوای طراحی شده برای زبان‌انگلیسی پایه دهم در مقایسه با محتوای پیشین تغییراتی اساسی داشته است. از منظر چهارچوب نظری و روش‌شناختی اثر، انتخاب ویرایش خاصی از رویکرد ارتباطی غالب در حوزه زبان‌آموزی با عنوان «رویکرد فعال خودباورانه» ضرورت چندانی نداشته و در برخی موارد با اصول و مبانی رویکرد ارتباطی در تناقض است. از بُعد شکل سخت‌افزاری اثر، نوآوری مؤلفان در طراحی کتاب کار در موازات با کتاب درسی اقدامی مناسب بوده است، اما به‌علت برخی ناهماهنگی‌ها بین اجزای دو کتاب نیاز به اصلاح و ویرایش در هر دو کتاب و هم‌چنین، سی‌دی طراحی شده کاملاً احساس می‌شود. از نظر محتوایی، می‌توان گفت که



نقد و بررسی محتوای درسی زبان انگلیسی پایه دهم متوسطه در ایران ۱۰۵

اکثریت قریب به اتفاق قطعات پازل یک محتوا با رویکرد ارتباطی در اثر وجود دارد، اما با اضافه کردن برخی قطعات دیگر و چینش مجدد آن‌ها کیفیت اثر بهبود خواهد یافت.

#### ۴. پیش‌نهادهای کاربردی

براساس آنچه درباره اثر مذکور بیان شد، پیش‌نهادهای ذیل برای ارتقای سطح کمی و کیفی اثر مطرح می‌شود:

- نظر به این که زبان و فرهنگ از عناصر درهم‌تنیده‌اند و تدریس یک زبان خارج از بافت اجتماعی - فرهنگی آن در رویکرد ارتباطی در کیفیت فرایند اکتساب آن زبان تأثیر نامطلوب دارد، توصیه می‌شود برخی عناصر فرهنگی زبان انگلیسی هم‌چون اسامی، شخصیت‌ها، و خرده‌فرهنگ‌های متناسب با فرهنگ ایرانی - اسلامی نیز در این محتوا گنجانده شود؛
- حجم مطالب و کیفیت آن‌ها به گونه‌ای است که برای تقسیم محتوا در دو کتاب درسی و کتاب کار ضرورتی احساس نمی‌شود. از یک سو، فعالیت‌های کتاب درسی لزوماً در جهت تدریس نیستند و فعالیت‌های کتاب کار نیز برای تثبیت مطالب تدریس شده طراحی نشده‌اند و از سوی دیگر، تلفیق مطالب دو کتاب با کم و کیف کنونی از سردرگمی معلم و دانش‌آموز جلوگیری می‌کند؛
- سی‌دی آموزشی این محتوا، صرف‌نظر از انتخاب گویندگان غیربومی، برای سطح زبان‌آموزان مناسب نیست. بنابراین، توصیه می‌شود که فایل‌های صوتی سی‌دی مجدداً با استفاده از گویندگان انگلیسی‌زبان و با داده‌های اصلاح‌شده از نظر وضوح و سرعت (modified input) تهیه شود. هم‌چنین، نظر به این که بخشی از درک زبان‌آموزان از طریق داده‌های دیداری صورت می‌پذیرد، بهتر است که سی‌دی با محتوای فایل‌های تصویری تهیه شود تا از پتانسیل فنون تعاملات اصلاح‌شده (modified interaction) نیز استفاده شود؛
- از آن‌جاکه حوزه زبان‌آموزی و یادگیری استراتژی‌های زبان‌آموزی به‌اندازه خود زبان‌آموزی اهمیت دارد و هم‌چنین توانش استراتژیک یکی از چهار مؤلفه مهم توانش ارتباطی است، توصیه می‌شود که بخش‌هایی از محتوا به تدریس مستقیم این استراتژی‌ها اختصاص یابد تا ضمن مسلح کردن زبان‌آموزان با ابزار زبان‌آموزی، آن‌ها را در مسیر مستقل شدن و متکی به‌ذات شدن سوق دهیم؛

- از بین چهار مهارت اصلی زبانی، مهارت نوشتاری با وجود اختصاص یک بخش از هر دو کتاب عملاً از گردونه حذف شده است، زیرا محتوای طراحی شده برای تدریس دستور و زبان انگلیسی مناسب است. بنابراین، توصیه می‌شود تا محتوای بخش نوشتاری مجدداً طراحی شود؛
- بدون شک، هر اثر تألیفی که در سطح ملی تدوین و تکثیر می‌شود، باتوجه به طیف گسترده مخاطبان در چاپ اول عاری از خطا یا اشتباه نیست. هم‌چنین، نظر به سلیقه‌ای بودن بسیاری از رویکردها لازم است تا در یک فضای تعاملی سازنده، دیدگاه‌های دانش‌آموزان، دبیران، مؤلفان، سیاست‌گذاران، و صاحب‌نظران این عرصه در بازآفرینی اثر مذکور مورد توجه قرار گیرد. حاصل این تشریح مساعی و هم‌افزایی تدوین محتوایی است که به بهترین نحو اهداف برنامه درسی را تأمین خواهد کرد.

### کتاب‌نامه

- علوی مقدم، سیدبهنام و رضا خیرآبادی (۱۳۹۳)، «سیر تحول آموزش زبان انگلیسی در ایران از ابتدا تاکنون»، در: *اولین کنفرانس ملی نگاهی نو به تحول و نوآوری در آموزش*، شیراز: مؤسسه بین‌المللی علوم و فناوری حکیم عرفی.
- علوی مقدم، سیدبهنام و دیگران (۱۳۹۵)، *انگلیسی پایه دهم دوره متوسطه*، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- Brown, H. D. (2002), "English Language Teaching in the Post - Method Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment", In *Methodology in Language Teaching*, J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2014), *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition*, White Plains, New York: Pearson Education.
- Canale, M. and M. Swain (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vol. 1.
- Ellis, R. (2002), "Grammar Teaching - Practice or Consciousness - Raising", in: *Methodology in Language Teaching*, J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Farhady, H., A. Jafarpur, and P. Birjandi (1994), *Testing Language Skills: From Theory to Practice*, Tehran: SAMT Press.
- Gass, S. M. and L. Selinker (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, New York: Routledge.

نقد و بررسی محتوای درسی زبان انگلیسی پایه دهم متوسطه در ایران ۱۰۷

- Hymes, D. (1971), "On Communicative Competence", In *Sociolinguistics*, J. Pride and J. Holmes (eds.), London: Penguin, 1972. (Excerpt from the paper published 1971, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, AP.).
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jones, H. R. (2002), "Beyond Listen and Repeat: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition", In *Methodology in Language Teaching*, J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kostoulas, A. (2012), "*Presentation – Practice - Production (PPP)*":  
<<http://achilleaskostoulas.files.wordpress.com/2012/01/ppp.pdf>>.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994), "The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching" [J], *TESOL Quarterly*, vol. 28.
- Kumaravadivelu, B. (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, [M] New Haven and London: Yale University Press.
- Long, M. H. (1991), "Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology", In *Foreign Language Research in Cross - Cultural Perspective*, K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.), Amsterdam: John Benjamins.
- Nation, I. S., and J. Macalister (2010), *Language Curriculum Design*, New York: Routledge.
- Raimes, A. (2002), "The Steps in Planning a Writing Course and Training Teachers of Writing", In *Methodology in Language Teaching*, J. C. Richards and W. A. Renandya (eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and A. W. Renandya (eds.) (2002), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J. C. and R. W. Schmidt (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Sharwood Smith, M. (1993), "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Ur, p. (1988), *Grammar Practice Activities*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. and S. Lindstromberg (1995), *Planning from Lesson to Lesson: A Way of Making Lesson Planning Easier*, Harlow, Essex: Longman.