

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی
آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان

**The Status of Curriculum Development Approaches in the
Process of Policymaking and Planning of Teaching Persian as
a Foreign Language**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۱/۲۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۲/۱۱

R.M.Sahraee (Ph.D)

رضا مراد صحرايي^۱

Abstract: This article aims to draw attention from Persian language specialists to the importance of the curriculum in vision for teaching Persian as a foreign language, and the analysis of the process of planning and policy making for teaching Persian as a foreign language within the framework of curriculum approaches. Therefore, the question of this article is to what degree the process of teaching Persian as a foreign language follows a scientific framework of curriculum development. To this end, first, in the theoretical fundamentals' section, the difference between teaching methodology and curriculum development is shown, and the teaching methods and curriculums are described based on linguistic theories. Next, the evolution of the curriculum studies is explained, and the dominant approaches are laid out. Stages for developing a standard curriculum are discussed subsequently. In the final section of the paper, while reviewing the factors influential in the development of a proper and proportionate curriculum, some practical suggestions are made in order to organize the process of compiling the resources for teaching Persian as a foreign language.

Keywords: curriculum, linguistic theory, learning theory, grammar, semantics, teaching Persian as a foreign language

هدف اصلی مقاله حاضر جلب توجه متخصصین زبان فارسی به اهمیت برنامه‌درسی در چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان و تجزیه و تحلیل فرایند برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان در قالب رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی است. بر همین مبنای سؤال مقاله حاضر این است که فرایند آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان تا چه حد از اسلوب علمی طراحی برنامه‌درسی تبعیت می‌کند. برای این منظور، ابتدا و در بخش مبانی نظری، تفاوت بین روش تدریس و طراحی برنامه‌درسی نشان داده شده و روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی بر پایه نظریه‌های زبانی توصیف گردیده‌اند. سپس سیر تکوین برنامه‌های درسی توضیح داده شده و جهت‌گیری‌های غالب در این زمینه تعیین گردیده و مراحل طراحی یک طراحی برنامه‌درسی استاندارد نیز بحث شده است. در بخش پایانی مقاله نیز، ضمن برشمردن عوامل مؤثر در طراحی برنامه‌درسی مناسب و متناسب، چند پیشنهاد کاربردی برای به‌سامان نمودن فرایند تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان ارائه گردیده است.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌درسی، نظریه زبانی، نظریه یادگیری، دستور، معنی، آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان

در نقشه جامع علمی کشور، ۸ هدف به عنوان اهداف کلان نظام علم و فناوری کشور در نظر گرفته شده است. یکی از این اهداف کلان، ارتقای جایگاه زبان فارسی در بین زبان‌های بین‌المللی (سند نقشه جامع علمی کشور، ص ۷، بند ۶) است. در این نقشه، اولویت‌های علم و فناوری کشور بر اساس میزان اهمیت و اولویت در سه سطح الف، ب، ج دسته‌بندی شده که ناظر بر نحوه و میزان تخصیص منابع، اعم از مالی، انسانی و توجه مدیران و مسئولان است. یکی از اولویت‌های سطح الف در گروه علوم انسانی و معارف اسلامی زبان فارسی در مقام زبان علم است (سند نقشه جامع علمی کشور، صص ۱۳ و ۱۴).

بعلاوه، در نقشه جامع علمی کشور، ۱۳ راهبرد کلان برای توسعه علم و فناوری در کشور طراحی شده است و برای تحقق هر راهبرد کلان نیز راهبردها و اقدامات ملی لازم تعیین گردیده است (سند نقشه جامع علمی کشور، صص ۱۷-۳۶). یکی از این راهبردهای کلان تعامل فعال و اثرگذار در حوزه علم و فناوری با کشورهای دیگر به ویژه کشورهای منطقه و جهان اسلام (راهبرد کلان شماره ۹، صص ۳۰-۳۱) است که برخی از راهبردها و اقدامات ملی برای تحقق آن موارد زیر است:

- توسعه زبان فارسی به عنوان یکی از زبان‌های علمی در سطح جهان
 - توسعه و تقویت شبکه‌های مناسبات علمی و فراملی دانشمندان، پژوهشگران و همکاری بین‌المللی با اولویت کشورهای اسلامی و فارسی‌زبان
 - افزایش پذیرش دانشجویان خارجی به منظور گسترش زبان فارسی و بسترسازی مرجعیت علمی کشور با اولویت کشورهای اسلامی و همسایه
 - توسعه و ابداع روش‌های سهل و سریع فارسی‌آموزی
 - حمایت از تأسیس رشته زبان فارسی در دانشگاه‌های مختلف جهان
- نکات فوق حکایت از اهمیت بنیادی آموزش علمی زبان فارسی دارد. بی‌تردید، دستیابی به اهداف این نقشه بدون توجه به ملاحظات نظری و روش شناختی حوزه مطالعاتی آموزش زبان دوم/خارجی، به طور عام، و حوزه برنامه‌ریزی درسی، به طور خاص، امکان پذیر نخواهد بود. در این پژوهش بر آنیم تا ملاحظات و مبانی طراحی برنامه‌درسی معتبر را شناسایی کرده و گامی مؤثر در مسیر علمی شدن فرایند آموزش و گسترش زبان فارسی برداریم. مقاله حاضر در پنج

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

بخش تنظیم شده است. پس از این مقدمه کوتاه، بخش دوم به بیان مسأله اختصاص یافته که در آن، ضمن تعریف برنامه‌درسی و نقش و جایگاه آن در برنامه آموزش زبان دوم/خارجی، سؤال پژوهش مطرح شده است. بخش سوم به مرور پیشینه و مبانی نظری رویکردهای طراحی برنامه درسی پرداخته است. در این بخش، علاوه بر توصیف برنامه‌های درسی، سیر تکوین آن‌ها نیز بحث شده است. بررسی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای اصول و مبانی نظری رویکردهای طراحی برنامه‌درسی موضوع بخش چهارم است. در بخش پایانی نیز جمع‌بندی و نتیجه‌گیری بحث مطرح خواهد شد.

بیان مسأله

غالباً بین طرح درس^۱، برنامه‌درسی^۲ و روش تدریس تمایز روشنی گذاشته نمی‌شود^۳؛ این در حالی است که این سه مفهوم دارای رابطه نظری روشنی هستند و نادیده گرفتن این رابطه نظری به معنای عدم توجه به روابط و سازمان درونی اجزای برنامه‌ی آموزش زبان و در نتیجه اختلال و آشفتگی در تدریس آن است. نونان (۲۰۰۳) بر این تمایز تأکید داشته و طرح درس را شامل سه بخش می‌داند. بخش اول، طراحی برنامه‌درسی^۴ است که بر محتوا تمرکز می‌کند.

1. Curriculum

2. Syllabus

۳. در فرهنگ اصطلاحات زبانشناسی و علوم وابسته (همایون، ۱۳۷۹: ۵۶ و ۲۶۰) نیز برای دو اصطلاح curriculum و syllabus برابرنهاد یکسان، یعنی برنامه‌درسی، ارائه شده است. برای اصطلاح مرتبط دیگر، یعنی lesson plan، نیز از برابرنهاد طرح درس استفاده شده است. محتوای نظری مقاله حاضر نیز ایجاب می‌کند بین برنامه‌درسی و طرح درس تمایزی گذاشته نشود و به برابرنهاد برنامه درسی برای اصطلاح syllabus در اینجا به کار گرفته شد. پر واضح است که در این مقاله، اصطلاح syllabus در مفهوم کلان آن بکار گرفته شده است (ن.ک نونان ۱۹۹۹: فصل ۲). به همین لحاظ، در چرخه تدوین نیز لایه اول به نظریه زبانی، نظریه یادگیری و برنامه‌درسی (در مفهوم کلان یعنی curriculum و syllabus) اختصاص می‌یابد. با این وجود، نگارنده این سطور، با توجه به کارکرد هر یک از این سه پدیده، برای آنها به ترتیب برنامه‌درسی، طرح درس و شرح درس را پیشنهاد می‌نماید. به لحاظ رابطه فرایندی و چرخه‌ای بین این سه پدیده، به عنوان مراحل برنامه‌ریزی یک دوره آموزشی - از برنامه تا طرح درس و متعاقب آن شرح درس - به نظر می‌رسد برابرنهادهای پیشنهادی این مقاله می‌تواند رابطه محتوایی مذکور را نیز پوشش دهد.

4. Syllabus design

بخش دوم، روش تدریس^۱ است که روال و فنون کلاسی را تعیین می‌کند. بخش سوم نیز ارزشیابی^۲ است که خروجی‌ها و بروندهای یادگیری را کنترل می‌کند.

لانگ (۲۰۰۹) نیز این تمایز را در قالبی نسبتاً مشابه مورد تأکید قرار داده است. از میان سه جزء طرح درس، طراحی برنامه‌درسی دارای بیشترین اهمیت است. در حقیقت، طرح درس مفهومی کلی و انتزاعی است که در قالب یک یا چند برنامه‌درسی ملموس و مشخص پیاده می‌گردد (دوبین و آلتشتین ۱۹۸۶: ۳). به بیانی دیگر، رابطه بین طرح درس و برنامه‌درسی نوعی رابطه انتزاع و عینیت است؛ یعنی تجلی عملی و عینی طرح درس، برنامه‌درسی نامیده می‌شود. به همین دلیل است که برخی از محققین مثل کارل کرنکه (۱۹۸۷: ۲) آگاهانه فرقی بین طرح درس و برنامه‌درسی نمی‌گذارند. وی برنامه‌درسی را شامل محتوا، اهداف رفتاری و اهداف یادگیری، شیوه تدریس و شیوه ارزشیابی می‌داند. نونان (۱۹۹۹: ۵-۶) دو تعریف کلی^۳ و محدود^۴ برای برنامه‌درسی ارائه کرده و اعلام نموده است که در تعریف کلی، برنامه‌درسی، روش تدریس و ارزشیابی را در بر می‌گیرد. نکته پنهان بحث حاضر این است که روش تدریس و ارزشیابی به عنوان دو جزء اساسی طرح درس متأثر از جهت‌گیری برنامه‌درسی هستند.

نگاهی گذرا به اصول حاکم بر روش‌های مختلف تدریس نشان می‌دهد که مهم‌ترین تفاوت این روش‌ها به محتوای آموزش آن‌ها یعنی طراحی برنامه‌درسی بر می‌گردد. به بیانی دیگر، این نوع برنامه‌درسی است که محتوای آموزش، شیوه تدریس و ارزشیابی آن را تعیین می‌کند. همین قابلیت برنامه‌درسی باعث شده که اولین شاخص ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان تناسب نوع برنامه‌درسی و اهداف آموزشی آن‌ها باشد.

حداقل سه عامل در تعیین نوع برنامه‌درسی دخیل‌اند که عبارتند از (۱) نظریه زبانی، (۲) نظریه یادگیری و (۳) ویژگی‌های زبان آموز (کرنکه ۱۹۸۷، نونان ۱۹۹۹). هر برنامه‌درسی دارای یک مبنای نظری زبان‌شناختی مشخص است، اما از آنجا که مرزبندی روشنی بین نظریه‌های زبانی وجود ندارد، عمدتاً برنامه‌های درسی آموزش زبان را بر اساس نوع ارتباطشان با توانش ارتباطی (۵ = مهارت زبانی) طبقه‌بندی می‌کنند. کنالی (۱۹۸۳) توانش ارتباطی شامل چهار نوع

1. Methodology
2. Evaluation
3. Broad
4. Narrow
5. Communicative competence

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

نوع توانش است که عبارتند از ۱) توانش دستوری^۲، ۲) توانش اجتماعی-زبانی^۳، ۳) توانش گفت‌مان^۴ و ۴) توانش راهبردی^۵. بر اساس انواع توانش می‌توان نظریه‌های زبانی را، که روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی بر مبنای آن‌ها شکل می‌گیرند، به صورت زیر توصیف کرد (کرنگه ۱۹۸۷: ۵):

الف) نظریه دستوری/ساخت‌گرا؛ که توانش دستوری را پایه می‌داند.

ب) نظریه نقش‌گرا/معنائی؛ که توانش اجتماعی-زبانی را از همه مهم‌تر می‌داند.

پ) نظریه ارتباطی/کاربردی؛ که توانش گفت‌مان و توانش راهبردی را از همه مهم‌تر می‌داند.

بنابراین پیش‌فرض دارا بودن برنامه‌درسی این است که مؤلف کتاب درسی یا معلم زبان دارای یک مبنای نظری زبان‌شناختی است و بر همان مبنا نیز برنامه‌درسی / شیوه تدریس خود را بنا می‌نهد.

نظریه زبانی تنها عامل مؤثر در طراحی برنامه‌درسی نیست. عامل مؤثر دیگر نظریه یادگیری است. غالباً در تعیین نوع برنامه‌درسی بین نظریه زبانی و نظریه یادگیری نوعی همبستگی وجود دارد. به عنوان مثال، برنامه‌درسی ساخت‌گرا و روش تدریس شنیداری-دیداری دارای نظریه زبانی ساخت‌گرا و نظریه یادگیری رفتارگرا هستند. در بخش بعد این موضوع را بیشتر بحث خواهیم کرد.

سومین عامل تأثیرگذار در تعیین نوع برنامه‌درسی، ویژگی‌های زبان‌آموزان است. تحقیقات مختلف نشان داده است که عواملی مثل هوش، انگیزه، نگرش، شخصیت، عقاید فردی، سن، شغل و نوع نیاز زبان‌آموزان همگی بر کیفیت آموزش زبان دوم/خارجی تأثیرگذارند (گریفیتس ۲۰۰۸: ۱۲). بنابراین، یک برنامه موفق زبان‌آموزی برنامه‌ای است که در محتوای خود به این متغیرها توجه داشته باشد و یافته‌های نظری مختلف در این موضوع را بکار بندد.

باید اذعان کرد که علی‌رغم اهمیت این عوامل در تنظیم برنامه‌درسی، در کشور ما پژوهش‌بنیادی و قابل‌اتکائی در این زمینه صورت نگرفته است. این مسأله خود ریشه در یک مسأله بنیادی‌تر دارد و آن عدم اجرای اصولی مراحل مختلف برنامه کلان آموزش زبان فارسی به

-
1. Canale
 2. Grammatical
 3. Socio-linguistic
 4. Discourse
 5. Strategic

غیرفارسی زبانان است. از لحاظ نظری، هر برنامه کلان آموزشی حداقل دارای سه سطح یا مرحله است که عبارتند از برنامه‌ریزی^۱، پیاده‌سازی^۲ و ارزشیابی^۳ (نونان ۱۹۹۹: ۸). این سه سطح دارای رابطه متعامل هستند و معمولاً از سوی یک نهاد مدیریتی نظارت می‌شوند. مهم‌ترین سؤال پیش روی ما درباره آموزش زبان فارسی این است که مراحل فوق تا چه حد در برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان پیاده شده است. توجه به یک اصل روش‌شناختی در اینجا ضروری است و آن اینکه، ارزیابی برنامه کلان آموزشی مستلزم ارزیابی جداگانه هر یک از این سطوح/مراحل است. بدین لحاظ، در پژوهش حاضر، تمرکز ما بر ارزیابی سطح/مرحله اول یعنی سطح برنامه‌ریزی است^۴ و از آنجا که طراحی برنامه‌درسی اساسی‌ترین بخش این سطح است لذا دامنه پژوهش را به همین بخش محدود می‌نمائیم زیرا تحقیقات زبان‌دوم‌آموزی نشان داده که چگونگی تنظیم برنامه‌درسی معیار قابل‌اتکائی برای ارزیابی کل برنامه آموزشی است. در ادامه، ابتدا به مرور سیر پیدایش و تکوین انواع برنامه‌درسی می‌پردازیم تا ضمن آشنائی با این برنامه‌ها و ویژگی‌های آن‌ها، زمینه لازم برای پاسخگویی به سؤال پژوهش فراهم آید.

پیشینه مطالعات و مبانی نظری؛ سیر پیدایش و تکوین انواع برنامه‌های درسی

همانگونه که در بخش قبل گفته شد، انتخاب یا طراحی برنامه‌درسی متأثر از نظریه زبانی و نظریه یادگیری است. از آنجا که در برخی ویژگی‌ها تمایز بین نظریه‌های زبانی و نظریه‌های یادگیری شفاف نیست، لذا تمایز بین برنامه‌های درسی نیز چندان روشن نیست. در پیشینه مطالعات مربوط به برنامه‌های درسی، دو تمایز کلی مطرح شده که می‌تواند مبنای قابل‌اعتمادی برای تفکیک برنامه‌های درسی، حداقل به لحاظ نظری، باشد. تمایز اول مربوط به محتوای برنامه‌درسی است و بین دو مفهوم جزء^۵ و توالی^۶ مطرح شده است. مفهوم جزء ناظر به محوریت صورت و ساخت‌های دستوری است و مفهوم توالی نیز مبنای اهمیت معنا است. این تمایز به حدی در طراحی برنامه‌درسی مهم است که رایبسون (۲۰۰۹: ۲۹۴) طراحی برنامه-

1. Planning
2. Implementation
3. Evaluation

۴. تا جایی که نگارنده این سطور مطلع است، درباره پیاده‌سازی و ارزشیابی برنامه کلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان نیز پژوهش قابل‌اتکائی صورت نگرفته است.

5. Unit
6. Sequence

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

درسی را اساساً به معنای تصمیم‌گیری دربارهٔ اجزاء فعالیت کلاسی و توالی اجرای آن‌ها می‌داند. بر این اساس، برنامه‌های درسی در نگاهی کلان یا دستور-محور هستند یا معنا-محور. در تمایز دوم، که مربوط به نقش زبان‌آموز در طراحی برنامه‌درسی است، برنامه‌های درسی به دو گروه برنامه‌های ترکیبی^۱ و برنامه‌های تحلیلی^۲ تقسیم می‌شوند. در این تمایز نیز، ترکیبی عمدتاً به معنای دستوری و تحلیلی به مفهوم معنائی است. این تمایز را نخستین بار ویلکینز (۱۹۷۶) مطرح کرد. برنامه‌درسی ترکیبی بر برخی از عناصر خاص نظام زبانی مثل ساخت‌های دستوری و نقش‌های زبانی تأکید دارد که به صورت پشت سر هم در یک توالی خطی قرار می‌گیرند (رایسنسون ۲۰۰۹: ۲۹۵) و زبان‌آموز در کاربرد واقعی باید این عناصر (= اجزاء) را با هم ترکیب کند (همان منبع: ۲۹۶). این ساخت‌ها از ساده و پرسامد به مشکل و کم بسامد دسته‌بندی می‌گردند. در مقابل، برنامه‌درسی تحلیلی، بر کاربرد همه جانبهٔ زبان در فعالیت‌های ارتباطی تأکید نموده و زبان را به اجزاء کوچک‌تر تقسیم نمی‌کند. این برنامه‌درسی به روند تکوین نظام‌های بین‌زبانی^۳ توجه نموده و ویژگی‌های زبان‌آموزان، از جمله سبک‌های یادگیری و استعداد و انگیزهٔ آن‌ها، را در طراحی محتوای برنامه‌درسی مورد توجه قرار می‌دهد.

کرنکه (۱۹۸۷: ۹-۱۴) بر مبنای میزان تأکید هر یک از برنامه‌های درسی بر صورت یا معنا، آن‌ها را به شش نوع تقسیم نموده که عبارتند از: ۱) برنامه‌درسی ساخت‌گرا^۴، ۲) برنامه‌درسی نقشی/مفهومی^۵، ۳) برنامه‌درسی موقعیتی^۶، ۴) برنامه‌درسی مهارتی^۷، ۵) برنامه‌درسی تکلیف-مدار^۸ و ۶) برنامه‌درسی محتوا-محور^۹. در این تقسیم‌بندی برنامه‌درسی ساخت‌گرا نمونهٔ اعلای اعلای تمرکز بر صورت و برنامه‌درسی محتوایی نیز نمونهٔ اعلای تمرکز بر معنا است.

نونان (۱۹۹۹: ۱۲) نیز برنامه‌های درسی را به دو گروه محصول‌گرا^{۱۰} و فرایندگرا^{۱۱} تقسیم کرده است. وی برنامه‌های دستوری و مفهومی - نقشی را که بر نتیجه و خروجی نهائی آموزش

-
1. Synthetic
 2. Analytic
 3. Interlanguage systems
 4. Structural
 5. Notional/functional
 6. Situational
 7. Skill-based
 8. Task-based
 9. Content-based
 10. Product-oriented

تأکید دارند، محصول‌گرا دانسته و برنامه‌های تکلیف-محور و محتوایی را نیز ذیل برنامه‌های فرایندگرا قرار داده است. وی همزمان به تمایز ترکیبی/تحلیلی اشاره داشته و به طور کلی برنامه‌های محصول‌گرا را ترکیبی و برنامه‌های فرایندگرا را تحلیلی به شمار آورده است (همان منبع: ۲۸-۳۵).

رابینسون (۲۰۰۹) نیز بر پایه تمایز ترکیبی/تحلیلی، برنامه‌های درسی را به دو گروه برنامه‌های سنتی و برنامه‌های نوین تقسیم نموده است. وی برنامه‌درسی دستوری^۲ و برنامه درسی مفهومی-نقشی را جزو برنامه‌های سنتی و برنامه‌های ساختاری، واژگانی^۳، مهارتی و تکلیفی (= تکلیف-مدار) را از برنامه‌های نوین به حساب می‌آورد.

از نکات فوق به وضوح می‌توان دریافت که مهم‌ترین عامل متمایز کننده همه برنامه‌های درسی میزان تأکید هر یک از آنها بر نقش یا صورت است. در ادامه، بر اساس تقسیم‌بندی رابینسون (۲۰۰۹) به معرفی هر یک از برنامه‌های درسی و ویژگی‌های آنها می‌پردازیم.

۱) برنامه‌درسی دستوری

برنامه‌درسی دستوری برنامه‌ای است که در آن محتوای درس ترکیبی از صورت‌ها و ساخت-های زبانی (معمولاً دستوری) است. در این برنامه‌درسی، معمولاً آموزش صورت‌های دستوری مثل اسم، فعل، صفت، جملات ساده و مرکب، زمان، امر، سؤال و... مورد تأکید است اگرچه دیگر ابعاد زبان مثل صرف و واژگان را نیز در بر می‌گیرد. این برنامه، از دهه ۱۹۲۰ و مشخصاً پس از طرح الگوی ارائه-تمرین-تولید^۴ (پالمر ۱۹۲۲)، جزء مهمی از برنامه آموزش زبان دوم/خارجی شد. (کرنکه (۱۹۸۷: ۱۶-۱۷) مهم‌ترین ویژگی‌های این برنامه‌درسی را به صورت زیر برشمرده است:

پایه و مبنای این برنامه‌درسی، نظریه‌ای است که ابعاد ساختاری یا دستوری زبان را از سایر ابعاد مهم‌تر و مفیدتر می‌داند. به عبارت دیگر، در این برنامه‌درسی صورت پایه است و نقش بر آن پیاده می‌شود. دامنه عملکرد برنامه‌درسی دستوری به جمله محدود می‌شود و انواع جمله چه از نظر معنایی و چه از نظر دستوری در این برنامه‌درسی گنجانده می‌شود. برنامه‌درسی دستوری،

1. Process-oriented
2. Grammatical
3. Lexical
4. Presentation-Practice-Produce (PPP)

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

آموزش صرفاً را نیز در بر می‌گیرد. مثل صورت‌های مفرد/جمع، وندهای تصریفی و اشتقاقی، تعیین‌کننده‌ها و حروف تعریف، حروف اضافه.

ویژگی کلیدی برنامه‌درسی دستوری، ترکیبی^۱ بودن آن است. در این برنامه‌درسی، اعتقاد بر این است که زبان‌آموزان می‌توانند مواد مجزای آموزشی را با هم ترکیب کرده و در بافت استفاده از زبان بکار بندند (ویلیکینز ۱۹۷۶؛ یلدن ۱۹۸۳).

برنامه‌های درسی دستوری عمدتاً در شیوه‌های شناختی آموزش زبان، روش تدریس شنیداری-گفتاری^۲، روش تدریس دستور-ترجمه^۳ و روش تدریس صامت^۴ بکار برده می‌شوند. در همه این روش‌های تدریس آموزش آشکار دستور و صورت‌های دستوری مورد توجه قرار می‌گیرد.

برنامه‌درسی دستوری، علی‌رغم رایج بودن، سادگی محتوا، سنجش‌پذیری و اهمیت دانش دستوری به عنوان مبنای نظارت یادگیرنده، که باعث کاربرد گسترده آن در نیمه اول قرن بیستم و حتی اوایل نیمه دوم این قرن شد، دارای نقاط ضعفی نیز هست. مهم‌ترین نقطه ضعف این برنامه‌درسی این است که قابلیت کاربرد و کارایی دانش دستوری در بافت واقعی کاربرد زبان کم است. به عبارت دیگر، دانش دستوری قابل یادگیری است اما کمتر قابل استفاده است. بعلاوه، تحقیقات زبان‌دوم‌آموزی نشان داده است که تکوین زبان دوم، برخلاف نظر طرفداران برنامه-درسی دستوری، افزایشی و خطی نیست. دو نقطه ضعف دیگر این برنامه عبارتند از:

- در برنامه‌درسی دستوری، زبان‌آموزان زبان دوم/خارجی را نمی‌آموزند بلکه درباره آن می‌آموزند. به بیانی دیگر، این برنامه به آموزش درباره زبان می‌پردازد تا آموزش خود زبان. در حقیقت، نقطه هدف این برنامه بیشتر دانش خبری^۵ است تا دانش کاربردی^۶.
- برنامه درسی مطلقاً دستوری مانع از تولید ساخت‌هائی می‌شود که قبلاً آموزش داده نشده-اند. لذا خلاقیت زبانی در این برنامه به شدت محدود است.

-
1. Synthetic
 2. Audio-lingual
 3. Grammar-translation
 4. Silent way
 5. Declarative knowledge
 - 6 . Procedural knowledge

انتقادات وارده بر برنامه‌درسی دستوری منجر به حذف دستور از محتوای آموزش نشد. دستور در رویکردهای نوین‌تر در قالب برنامه‌درسی ساختاری مطرح شده است و دقیقاً به همین دلیل است که رایبسون (۲۰۰۹) برنامه‌درسی دستوری را از برنامه‌درسی ساختاری متمایز دانسته است. ایس (۱۹۹۳ و ۱۹۹۷) با استناد به مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی مربوط به فراگیری زبان دوم، استدلال‌هایی در اهمیت برنامه‌درسی ساختاری ارائه نموده است. استدلال‌های وی بر پایه دو تمایز استوار گشته است. تمایز اول بین دانش آشکار آگاهانه^۱ و دانش پنهان ناآگاهانه^۲ و تمایز دوم نیز بین دانش خبری^۳ نسبت به وقایع و پدیده‌ها و دانش عملی^۴ درباره چگونگی انجام انجام آن‌ها مطرح شده است. به اعتقاد ایس، دانش خبری آشکار نسبت به دستور زبان دوم بر رشد و توسعه دانش خبری پنهان تأثیر می‌گذارد. این دانش خبری از طریق فعالیت‌های ارتباطی طبیعی به دانش عملی تبدیل می‌شود. رایبسون (۲۰۰۹: ۲۹۸) موضع ایس را همسو با انگاره تداخل ضعیف^۵ می‌داند که باعث می‌شود دانش آشکار، تحت شرایطی، بر دانش پنهان یا توانش تأثیر بگذارد.

فراگیری زبان دوم دارای یک تنظیم طبیعی است که مرحله‌بندی آموزشی تأثیری در آن ندارد (کرشن ۱۹۸۲، ایس ۱۹۸۹، پینمان ۱۹۸۹). مهم‌ترین نقش طراح برنامه‌درسی این است که محتوای آموزش را به گونه‌ای مرحله‌بندی کند که بر این تنظیم طبیعی منطبق باشد. در این صورت است که دانش خبری آشکار بر دانش عملی پنهان تأثیر می‌گذارد. به اعتقاد ایس (۱۹۸۹)، آموزش آشکار دستور چندین کارکرد در زبان دوم آموزی دارد که عبارتند از (نقل از رایبسون ۲۰۰۹: ۲۹۹):

- برای کنترل و نظارت بر تولیدات زبانی مؤثر است.
- باعث افزایش توجه زبان‌آموزان به ویژگی‌های درون‌داد می‌شود.
- به زبان‌آموزان کمک می‌کند تولیدات خود را به نمونه‌های زبان هدف مقایسه کرده و از این طریق خلاء بین این دو را بیابند.

1. Explicit conscious knowledge
2. Implicit tacit knowledge
3. Declarative knowledge
4. Procedural knowledge
5. Weak interference model

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

از مجموع مباحث فوق می‌توان به این نتیجه رسید که بازگشت مجدد محققان به اهمیت دستور در زبان دوم‌آموزی و تأکید بر ضرورت افزودن دستور به محتوای آموزش، متکی به یافته‌های نظری در این زمینه مطالعاتی است. مهم‌ترین دلیل این تأکید مجدد، نقش کلیدی تکلیف‌های دستوری در افزایش آگاهی و توجه به قواعد دستوری زبان هدف است. در دهه ۷۰ قرن بیستم، منازعه اصلی بین طرفداران و مخالفان برنامه‌درسی دستوری بود و به طور کلی محققان در دو طیف طرفداران دستور^۱ و مخالفان دستور^۲ قرار داشتند. اما در ادامه خواهیم دید که پس از تأکید مجدد بر اهمیت دستور در برنامه‌های آموزش زبان، اکنون دیگر موضوع طراحی برنامه‌های درسی، گنجانیدن یا حذف دستور نیست بلکه بحث بر سر چگونگی پرداختن به آموزش دستور و جایگاه آن نسبت به معنا در درون برنامه‌درسی است.

۲) برنامه‌درسی نقشی/مفهومی

به اعتقاد منتقدین برنامه‌درسی دستوری، نقاط ضعف این برنامه ریشه در توجه بیش از حد آن به صورت (= ساختار دستوری) دارد. این انتقادات همزمان با تأکید برخی از محققان بر اهمیت نقش در آموزش زبان دوم/خارجی به اوج خود رسید. در بریتانیا، هیلیدی (۱۹۷۳)، فرث (۱۹۵۷) و آستین (۱۹۶۵) محوریت نقش نسبت به صورت را مورد اشاره قرار داده و بر ضرورت مطالعه چگونگی و چرایی کارکرد زبان تأکید نمودند. در امریکا نیز، مطالعات جامعه-شناسی زبان هایمز (۱۹۷۲) و دیگر محققان درباره توانش ارتباطی نقش مهمی در فراهم آوردن مبانی نظری برنامه‌درسی مفهومی/نقشی در آموزش زبان ایفا کرد. در اروپا نیز، پژوهش‌هایی با هدف دستیابی به چارچوبی برای آموزش و سنجش ارتباطی زبان دوم‌آموزان صورت گرفت. خروجی مشترک همه این پژوهش‌ها، معرفی برنامه‌درسی مفهومی-نقشی بود. نظریه زبانی این برنامه‌درسی زبان‌شناسی نقش‌گرا^۳ است، لذا مهم‌ترین ویژگی آن این است که مقوله‌های مربوط به کارکرد/نقش زبان را مبنای آموزش زبان می‌داند نه مقوله‌های مربوط به صورت زبان را. یعنی اگر زبان را رابطه بین صورت و نقش بدانیم، این دیدگاه نقش را اصل و صورت را فرع تلقی می‌کند. به عنوان مثال، بر خلاف برنامه‌درسی ساخت‌گرا که صورت زمان آینده را اصل و اولیه می‌داند و کاربردهای آن (مثل قول دادن یا صحبت کردن درباره آینده) را فرع و ثانویه، در

1. for grammars
2. against grammars
3. Functionalism

برنامه‌درسی مفهومی/نقشی مفاهیمی مثل آینده و نقش/کارکردهائی مثل قول دادن اصل و مبنا در نظر گرفته می‌شوند و صورت (مثلاً زمان آینده) نیز شیوه‌های بازنمائی این مفاهیم و نقش‌ها. در این برنامه‌درسی، محتوای درس ترکیبی از دو جزء است: جزء اول نقش‌هائی^۱ است که حین استفاده از زبان اجرا می‌شوند و جزء دوم نیز مفاهیمی^۲ است که از طریق زبان بیان می‌شود. بر خلاف مقوله‌های صوری زبان، مقوله‌های کارکردی زبان چندان شناخته شده نیستند. دیدگاه مفهومی/نقشی این مقوله‌ها را به دو صورت توصیف می‌کند (کرنکه ۱۹۸۷: ۳۰-۳۱؛ رایبسون ۲۰۰۹: ۲۹۸):

- مفاهیم یا مقوله‌های معنائی یا همان مقوله‌های معنائی‌دستوری^۳. در اکثر زبان‌ها، این مقوله‌ها حاصل تعامل بین مقوله‌های معنائی و صورت‌های زبانی هستند. مثال: زمان، تداوم، کمیت، ابزار، مکان، عامل
- کارکردها/نقش‌ها، که همان اهداف ارتباطی زبان هستند (برامفیت ۱۹۸۳: ۱۳). توافق، احوال‌پرسی، تأیید، پیش‌بینی، عذرخواهی و پرسیدن مسیرها نمونه‌هائی از کارکردهای زبانی هستند.

مسیری که این برنامه برای آموزش زبان ترسیم می‌کند عبارت است از: شناسائی مفاهیم و نقش‌های مشترک بین زبانی (جهانشمول) و سپس آموزش نحوه بازنمائی این مفاهیم و نقش‌ها در زبان (رایبسون ۲۰۰۹: ۲۹۸). مفاهیم و نقش‌های ارتباطی در این برنامه‌درسی ترتیب خاصی ندارند. مهم‌ترین اصل در انتخاب و اولویت‌بندی محتوای آموزش، تقدم آموزشی مفاهیم و نقش‌های هسته‌ای‌تر، پربسامدتر و عمومی‌تر نسبت به سایر مفاهیم و نقش‌های زبانی است. مطابق این برنامه، الگوهای دستوری باید در بافت ارتباطی‌شان ارائه شوند و مفاهیم نیز در فضای موضوعی خاص آن‌ها (براکت ۲۰۰۰: ۱۹).

مهم‌ترین نقطه قوت برنامه‌درسی مفهومی-نقشی نسبت به برنامه‌درسی دستوری، تعامل در محیط واقعی، تجربه حقیقی و در بر داشتن اطلاعات لازم درباره چگونگی کاربرد زبان است. آموزش بر مبنای تحلیل گفتمان و نیاز واقعی زبان آموز نقطه قوت دیگر این برنامه‌درسی است که باعث رشد توانش ارتباطی زبان‌آموزان در مدت نسبتاً کوتاه می‌شود. این نکته ناشی از ارتباط

-
1. Functions
 2. Notions
 3. Semanticogrammatical

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

درونی صورت و نقش است که برنامه‌درسی مفهومی / نقشی همواره بر آن تأکید دارد (فینوکیورو و برامفیت ۱۹۸۳).

با وجود نکات مثبت فوق، برنامه‌درسی مفهومی - نقشی دارای چند نقطه ضعف نیز هست. مثل:

- آموزش مجزای مفاهیم و نقش‌های زبانی تأثیری در رشد توانائی ارتباطی و تعاملی نخواهد داشت زیرا این نقش‌های مجزا در گفتمان ترکیب نمی‌شوند (کرنگه ۱۹۸۷: ۳۷).

- رابطه بین نقش‌ها و صورت‌های زبانی یک به یک نیست، لذا یک نقش ممکن است به چندین صورت قابل بیان باشد (وایت ۱۹۸۸: ۷۶)، لذا در اینجا نیز نقش معیارهای صوری در تنظیم محتوای آموزش بسیار مهم است و این منجر به ترکیبی شدن برنامه‌درسی مفهومی نقشی می‌شود (رابینسون ۲۰۰۹). بعلاوه، در این برنامه نیز تمرکز بر محصول و نتیجه نهائی آموزش است و از این حیث تمایزی بین این برنامه و برنامه دستوری وجود ندارد (نونان ۱۹۹۹: ۳۷).

- درباره طبقه‌بندی مفاهیم و نقش‌های زبانی اتفاق نظر وجود ندارد.

- اگر محتوای درس این برنامه‌درسی صرفاً به تدریس عبارات کلیشه‌ای^۱ و الگوهای^۲ کاربردی محدود شود، زبان آموزان ساخت‌های زبانی را یاد نخواهند گرفت.

- به هر حال، تأکید برنامه‌درسی مفهومی - نقشی بر آموزش جزء به جزء و ترکیبی و تمرکز آن بر محصول به جای فرایند یادگیری، باعث شد کنار گذاشته شدن این برنامه در اواخر قرن بیستم شد.

۳) برنامه‌درسی واژگانی

ویلیس (۱۹۹۰: iii) بر پایه پژوهش‌های مربوط به فراگیری زبان دوم نشان داده است که «درونداد با درون‌یافت^۳ برابر نیست» و تصور اینکه زبان قابل تجزیه به مجموعه‌ای از جزء‌های مجزا است که زبان‌آموز پس از دریافت، آن‌ها را در یک توالی قابل پیش‌بینی شبیه‌سازی می‌کند، غلط است. وی پس از انتقاد از برنامه‌درسی دستوری و به طور مشخص رویکرد ارائه-تمرین-

1. Routines
2. Patterns
3. Intake

تا کنون برای واژه intake معادلی پیشنهاد نشده است. برابر نهاد درون‌یافت را نگارنده با توجه به رابطه بین input و intake پیشنهاد کرده است.

تولید (PPP)، معنا را به عنوان نقطه آغاز زبان دوم آموزشی پیشنهاد می‌کند (همان منبع: iv). ویلیس درجه‌بندی^۱ زبان به لحاظ سطح دشواری، انتخاب^۲ متداول‌ترین الگوهای زبانی و فهرست‌بندی^۳ برنامه زبانی به منظور برجسته‌سازی مشخصه‌های مهم را سه شیوه برای پرداختن به معنا دانسته است.

برنامه‌درسی پیشنهادی ویلیس، برنامه‌ای واژگانی است که در آن به جای درجه‌بندی محتوای برنامه‌درسی بر اساس دستور، یک درجه‌بندی واژگانی ارائه شده است. در این برنامه، واژه‌ها بر اساس بسامد کاربردیشان در سه سطح قرار داده شده‌اند. این سه سطح به ترتیب مشتمل بر ۷۰۰، ۱۵۰۰ و ۲۵۰۰ واژه بوده‌اند. به اعتقاد ویلیس (همان منبع: v)، درجه‌بندی واژگانی، درجه-بندی دستوری را نیز در پی می‌آورد زیرا پس از شناسایی متداول‌ترین واژه‌ها، باید آن‌ها را در متداول‌ترین الگوهای دستوری نیز بکار برد. بنابراین، برنامه‌درسی واژگانی نه تنها برنامه دستوری ساختاری را در بر می‌گیرد، بلکه باعث شناسایی ساخت‌های مهم دستوری را نیز می‌شود. در این برنامه‌درسی، بین سطوح سه‌گانه فوق، ترتیب و توالی خاصی وجود ندارد. این ویژگی امکان تجربه یک پیکره کوچک و متعادل را به زبان‌آموز می‌دهد؛ به گونه‌ای که بر اساس همین پیکره می‌تواند به تعمیم‌هایی درباره کلیت زبان دست یابد (همان منبع: vii).

رابینسون (۲۰۰۹) برنامه‌درسی واژگانی را جزو برنامه‌های ترکیبی (در مقابل تحلیلی) به شمار می‌آورد؛ با این تفاوت که زبان‌آموز در انتخاب صورت‌های دستوری مورد آموزش، تا حدودی مختار است. با این تفسیر، بین برنامه‌های درسی دستوری و مفهومی نقشی، علی‌رغم اینکه هر کدام در اعتراض به دیگری مطرح شده است، یک وجه مشترک وجود دارد و آن ترکیبی بودن همه آن‌ها است، اگرچه میزان ترکیبی بودن آن‌ها متفاوت بوده و از دستوری به مفهومی - نقشی و متعاقب آن به واژگانی به تدریج کاسته می‌شود. همانگونه که در بخش (۳-۱) نیز گفته شد، در این مقطع زمانی مسأله گنجاندن یا حذف دستور مطرح نیست، بلکه مسأله نحوه پرداختن به دستور و تعیین میزان اهمیت آن نسبت به معنا است. در دو بخش بعد خواهیم دید که منازعه صورت و معنا به تدریج به مصالحه بین این دو (البته به نفع معنا) و تعیین جایگاه هر یک از این دو نسبت به هم و نسبت به کل برنامه درسی ختم شده است.

1. Grading
2. Selecting
3. Itemizing

۴) برنامه‌درسی مهارتی

منظور از مهارت ۱ در برنامه‌درسی مهارتی توانائی‌هائی است که ما برای کسب تبحر در زبان به آن‌ها نیاز داریم و نسبتاً مستقل از موقعیت‌هائی هستند که زبان در آن‌ها بکار می‌رود. برنامه‌درسی مهارتی برنامه‌ای است که در آن محتوای درس ترکیبی از توانائی‌ها/مهارت‌های خاصی است که در بکارگیری موفق زبان ایفای نقش می‌کند. هدف اصلی این برنامه آموزش مهارت-های خاص زبانی است. توسعه توانش کلی زبان هدف فرعی این برنامه‌درسی است.

جانسون (۱۹۹۶) یک انگاره چهار لایه‌ای مهارتی برای طراحی برنامه‌درسی پیشنهاد کرده است. لایه اول در این انگاره مهارت‌های خاص زبانی مثل تشخیص زمان‌ها و تقابل‌های واجی است (همان منبع: ۱۶۴). لایه دوم شامل مفاهیم و نقش‌های پایه و پرسامادی است که تعمیم‌پذیری بالائی دارند (همان منبع: ۱۶۵). لایه سوم به مهارت‌های نوشتن فرایندی مربوط است و لایه چهارم نیز دربردارنده ملزومات و ملاحظات پردازشی^۲ است. در این لایه، سطح دشواری تکالیف کلاسی تعیین گردیده و توالی محتوای آموزش بر مبنای آن معین می‌شود.

همانگونه که ملاحظه می‌شود، جانسون نیز طرفدار برنامه‌درسی ترکیبی است زیرا برنامه‌او شامل جزءها یا بخش‌هایی در سطوح زبانی، معنائی، کاربردشناختی و راهبردی است و نقش طراح برنامه‌درسی احصاء فهرست زیرمهارت‌های هر سطح و تعیین توالی این زیرمهارت‌ها و در نهایت ترکیب آنها به شیوه‌ای اصولی است. به عبارت بهتر، برنامه‌درسی مهارتی برگرفته از دیدگاه نظری تقلیل‌گرا^۳ است و به همین دلیل، محتوای زبان‌آموزی را تا سطح مهارت‌های فردی ویژه تقلیل می‌دهد. در حقیقت، ایده نظری حاکم بر آموزش مهارتی این است که یادگیری رفتارهای پیچیده مثل زبان را می‌توان از طریق تقطیع آنها به اجزاء کوچک‌تر (مهارت‌ها) تسهیل کرد. در این دیدگاه نظری فرض بر این است که زبان آموز خود می‌تواند اجزاء را تلفیق کند و به کل دست یابد.

برای آموزش زبان با اهداف ویژه^۴ (LSP)، برنامه‌درسی مهارتی از هر برنامه آموزشی دیگری مفیدتر است و این نکته در حقیقت مهم‌ترین نقطه قوت برنامه‌درسی مهارتی است.

1 . skill

2 . processing demands

3 . Reductionist Theory

4. Language for Specific Purposes(=LSP)

اثر بخشی^۱ و مرتبط بودن^۲ محتوای آموزش با نیاز زبان آموز دو ویژگی مثبت دیگر برای برنامه-درسی مهارتی است. از این برنامه، همچنین برای آموزش مهارت زندگی در محیط غیربومی (خارجی) با اهداف ویژه، مثلاً برای پناهندگان و مهاجرین و برای آموزش بزرگسالان استفاده می‌شود. آموزش مهارتی در برنامه‌های زبانی مقدماتی و پایه مناسب نیست زیرا دامنه نیازهای زبان آموزان هنوز وسیع و نامشخص است.

۵) برنامه‌درسی تکلیف‌مدار

در سال‌های اخیر، نظریه‌پردازی و تحقیق دربارهٔ تکلیف به عنوان مبنای برای طراحی برنامه-درسی مورد توجه بوده است (ن.ک بایگیت ۲۰۰۱؛ الیس ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ لانگ ۱۹۹۵، ۲۰۰۷؛ گارسیا-مایو ۲۰۰۷؛ نونان ۲۰۰۴؛ رابینسون ۱۹۹۵، ۱۹۹۶b، ۲۰۰۱، ۲۰۰۵b، ۲۰۰۷b؛ رابینسون و همکاران ۱۹۹۵؛ اسکهان و فاستر ۲۰۰۱؛ ویلیس و ویلیس ۲۰۰۷). منظور از تکلیف فعالیت-هائی است که با هدفی غیر از یادگیری زبان طراحی می‌شوند اما اجرای آن‌ها باعث توسعه توانائی‌های زبانی می‌شود (برندن ۲۰۰۶؛ ویلیس و ویلیس ۲۰۰۷). تکلیف فعالیت‌های واقعی‌ای هستند که بر مبنای تحلیل نیاز شناسائی و طراحی شده‌اند (رابینسون ۲۰۰۹: ۳۰۱). لذا برنامه-درسی تکلیف‌مدار به برنامه‌ای گفته می‌شود که محتوای آن شامل مجموعه‌ای از تکلیف هدفمند است که زبان‌آموزان برای انجام آن‌ها باید از زبان دوم/خارجی استفاده کنند. به عنوان مثال، تقاضای شغل، کسب اطلاعات دربارهٔ مسکن، پروازها، رستوران‌ها و جز این‌ها از طریق تلفن و تکمیل یک فرم اداری نمونه‌هائی از تکلیف در برنامه‌درسی تکلیف‌مدار هستند. در حقیقت، این فعالیت‌ها فرصت‌های زبان‌آموزی هستند. به بیانی ساده‌تر، در برنامهٔ درسی تکلیف‌مدار زبان به خودی خود تدریس نمی‌شود، بلکه ابزاری برای تکمیل و انجام تکلیف است.

دو دیدگاه دربارهٔ ماهیت تکلیف وجود دارد. دیدگاه اول تکلیف را همان تمرین^۳ یا فعالیت^۴ زبانی می‌داند. در این دیدگاه، که از پشتوانهٔ نظری مستحکمی برخوردار است، دستور آشکارا وارد تکلیف شده است. اسکهان (۱۹۹۸) تکلیف از این دست را ساخت‌محور^۵ نامیده است. تکالیفی که در الیس (۱۹۹۷) و ریچاردز و همکاران (۱۹۹۵) و نونان (۱۹۹۶) مطرح

1. efficiency
2. relevance
3. Exercise
4. Activity
5. Structure-trapping

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌دستی در فرایند سیاست‌گذاری و

شده، از همین نوع هستند. در این موارد، آنچه قبلاً تمرین یا فعالیت نامیده می‌شد، حالا تکلیف نامیده می‌شود؛ بی آنکه فرقی بین آن‌ها وجود داشته باشد. دیدگاه دوم، تکلیف را فعالیتی مطلقاً معنایی می‌داند. در این دیدگاه، تکلیف هیچ نکته دستوری یا واژگانی‌ای را در بر ندارند و به تنهایی برنامه‌دستی را می‌سازند. در حال حاضر، منظور از برنامه‌دستی تکلیف‌مدار برنامه‌ای است که چنین ماهیتی برای تکلیف قائل است.

لانگ (۲۰۰۰: ۱۸۵) مراحل پیاده‌سازی آموزش تکلیف‌مدار را به صورت زیر برشمرده است:

- تحلیل نیاز به منظور شناسایی تکالیف هدف واقعی، که زبان‌آموز باید با استفاده از زبان دوم انجام دهد.
- طبقه‌بندی تکالیف هدف در مقوله‌های مختلف
- استخراج تکالیف‌های آموزشی از تکالیف هدف بر اساس عواملی مثل سن و سطح تبجر زبان‌آموزان

لانگ (همان منبع) اصل آموزشی تمرکز بر صورت^۱ را به عنوان یک فعالیت تکمیلی در پایان چرخه تکلیف پیشنهاد کرد (رابینسون ۲۰۰۹: ۳۰۲).

تمرکز بر معنی در برنامه‌دستی تکلیف‌مدار باعث شده تا در سال‌های اخیر بحث درجه‌بندی و ترتیب تکالیف بر اساس مقتضیات و ملاحظات تعاملی/ارتباطی^۲ و اطلاعی-پردازی^۳ صورت بگیرد. در همین راستا، رابینسون (۲۰۰۱، ۲۰۰۳a، ۲۰۰۳b، ۲۰۰۵b) و رابینسون و گیلبرت (۲۰۰۷) فرضیه شناخت^۴ را مطرح نمودند که مطابق آن چینه‌های تکالیف‌های آموزشی از ساده به پیچیده بر اساس الزامات ادراکی/شناختی رشد زبان میانی و متعاقباً یادگیری زبان دوم را در پی دارد. در این فرضیه، تکالیف‌های آموزشی بر اساس الزامات ارتباطی درجه‌بندی و چینه‌بندی می‌شوند؛ بلکه مطابق مقتضیات شناختی درجه‌بندی می‌گردند (رابینسون ۲۰۰۹: ۳۰۵). اسکهان (۱۹۹۸: ۹۷) بر این باور است که تکالیف‌های سخت مستلزم دقت و توجه بیشتری هستند و این باعث کاهش توجه به صورت می‌شود. بنابراین، چینه‌های تکالیف از ساده به پیچیده (از لحاظ شناختی)، فرصت لازم برای تمرکز بر صورت را نیز به بهترین وجه فراهم می‌آورد (همان منبع):

1. Focus on form
2. Interactional
3. Information-processing
4. Cognition hypothesis

۱۱۲). این اقدام باعث تعادل در فرایند رشد زبانی و ارتقاء همزمان دانش دستوری و معنایی می شود.

بحث

از مجموع مباحث فوق می توان به این جمع بندی رسید که عامل اصلی تمایزدهنده برنامه های درسی میزان تأکید هر یک از آن ها بر صورت یا معنا ؛ جزء یا توالی و فرایند یا محصول است. بر این اساس، سیر تکوین برنامه های درسی را می توان روی پیوستاری به شکل زیر قرار داد که از صورت/جزء/محصول و ترکیب ۱ به نقش/معنا، توالی/ فرایند و تلفیق ۲ کشیده شده است:

نکلیف مدار	مهارتی	موقعیتی	مفهومی/نقشی	دستوری
معنا				صورت
توالی				جزء
فرایند				محصول
تلفیق				ترکیب

نمونه اعلاى برنامه های درسی صورت گرا، برنامه درسی دستوری است. هر چه از محوریت صورت کاسته و بر نقش و معنا تأکید شود، برنامه درسی نقش گراتر، متوالی تر، فرایندی تر و تلفیقی تر می شود و بالعکس. نمونه اعلاى برنامه های درسی معنا/نقش گرا برنامه درسی تکلیف-مدار است^۳. یلدن (۱۹۸۳) نیز بر اساس معیار دوگانه صورت/نقش برنامه های درسی را در چهار

1. Combination

2. Integration

۳. کرکه (۱۹۸۷: ۱۲) پیوستاری ترسیم کرده که از صورت به نقش به ترتیب شامل برنامه های ساختاری (=دستوری)، مفهومی-نقشی، موقعیتی، مهارتی، تکلیف مدار و محتوایی است. به اعتقاد این نگارنده، رویکرد کلی کرکه (۱۹۸۷) محصول گرایی است و این ویژگی بر کل کار او تأثیر گذاشته است. به همین دلیل، در پژوهش حاضر، از تقسیم بندی رایبسون (۲۰۰۹) برای پیگیری سیر تکوین برنامه های درسی استفاده شده است. با این وجود، برای ایجاد نوعی یکدستی بین تقسیم بندی های موجود، برنامه درسی موقعیتی نیز در پیوستار فوق جایابی شده است. این برنامه درسی دارای سابقه طولانی در آموزش زبان است، اما محتوای موقعیتی غالباً در قالب دیگر

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌دستی در فرایند سیاست‌گذاری و

گروه دوتائی قرار داده که عبارتند از ۱) ترکیبی - تحلیلی^۱، ۲) صوری - نقشی^۲، ۳) ساخت‌گرا - بافت‌گرا^۳ و ۴) دستوری - ارتباطی^۴. محوریت برنامه اول در هر یک از این دوتائی‌ها صورت و تأکید برنامه دوم بر نقش است.

بخش‌های (۳-۱) تا (۳-۵) نشان می‌دهد که سیر تکوین برنامه‌های درسی در هفتاد سال گذشته به گونه‌ای بوده که به تدریج نقش معنا برجسته‌تر و جایگاه دستور منطقی‌تر شده است. این به معنای فرایندی شدن برنامه‌های درسی و اهمیت یافتن برنامه‌های تحلیلی نسبت به برنامه‌های ترکیبی است. محققان مختلف، از جمله لانگ (۲۰۰۰ و ۲۰۰۷)؛ لانگ و کروکس (۱۹۹۳)؛ لانگ و رابینسون (۱۹۹۸)؛ اسکهان (۱۹۹۶ و ۱۹۹۸)؛ اسکهان و فاستر (۲۰۰۱)، به استناد پژوهش‌ها و یافته‌های مربوط به فراگیری زبان دوم، برنامه‌های درسی تحلیلی به طور عام و برنامه درسی تکلیف‌مدار به طور خاص را گزینه مطلوب در میان سایر برنامه‌های درسی دانسته‌اند. مطابق یافته‌های این محققان، شباهت اندکی بین توالی فراگیری و توالی آموزشی صورت‌محور (مثل الیس ۱۹۸۹ و لایت باون ۱۹۸۳) وجود دارد. بعلاوه، این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیری زبان دوم غیرخطی و انباشتی است نه خطی و افزایشی. این یافته‌ها، همچنین نشان داده‌اند که بین قابلیت یادگیری ۵ و توالی آموزش می‌توان رابطه اثربخش ایجاد کرد. به همین دلیل، تغییر رویکرد از برنامه‌های ترکیبی به برنامه‌های تحلیلی که مهم‌ترین تجلی آن در نحوه درجه‌بندی و چینش بخش‌های مختلف برنامه آموزش زبان است، همچنان ادامه دارد و روزبه‌روز رد پای رویکردهای جدیدی مثل نظریه پردازش اطلاعات و فرضیه پردازش شناختی در آن پررنگ‌تر می‌شود.

تمایل کلی حرکت از برنامه‌های دستوری به برنامه‌های معنایی / ارتباطی، و مشخصاً به برنامه - درسی تکلیف‌مدار چند جهت‌گیری مهم و بنیادی را به دنبال داشته که عبارتند از:

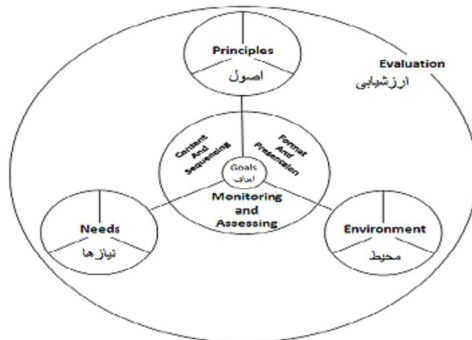
- محوریت یافتن معنا و منطقی‌تر شدن جایگاه دستور

برنامه‌های درسی عرضه شده است و امروزه کمتر آن را یک برنامه مستقل به حساب می‌آورند. برنامه‌دستی محتوایی نیز که ناظر به آموزش زبان با اهداف ویژه است تعمداً در مقاله حاضر بحث نشده است.

1. Synthetic- analytic
2. Formal-functional
3. Structural-contextual
4. Grammatical-communicative
5. Learnability

- تحلیلی و ارتباطی تر شدن محتوای برنامه‌های درسی
 - تمرکز بیشتر بر فرایند انجام تکالیف به جای محصول و نتیجه آنها
 - حرکت از محوریت جزءهای زبانی به توالی‌های زبانی؛ یعنی تلفیق و درهم‌تنیدگی محتوا به جای ترکیب و جزء جزء بودن آن
 - پیش از آنکه به سؤال پژوهش پردازیم، لازم است نگاهی به چرخه تدوین مواد آموزشی و طراحی محتوای برنامه درسی داشته باشیم. برنامه‌ریز آموزشی و طراح برنامه درسی، پیش از آغاز فرایند طراحی برنامه درسی باید برای یکایک پرسش‌های زیر پاسخ روشن داشته باشد:
 - برای تعیین محتوای برنامه زبانی چه روندی باید طی شود؟
 - نیازهای زبان آموزان چیست؟
 - نیازهای زبان آموزان چگونه باید شناسایی شود؟
 - عوامل محیطی که در طرح‌ریزی برنامه زبانی دخیل‌اند، کدام‌اند؟
 - مقصد و هدف آموزش زبان چیست و این اهداف چگونه کسب می‌شود؟
 - عوامل مؤثر در برنامه‌ریزی درسی و سازمان‌دهی درس‌های یک دوره آموزشی کدام‌اند؟
 - چه مسائلی در انتخاب، همساز کردن و طراحی مواد آموزشی دخالت دارند؟
 - چگونه می‌شود کارآمدی یک برنامه زبانی را اندازه‌گیری کرد؟
- پاسخ پرسش‌های فوق مراحل طراحی برنامه درسی را نمایان می‌سازد. نیشن و مکالیستر (۲۰۱۰) مراحل مختلف طراحی یک برنامه سنجدیده و حساب شده را در قالب نمودار زیر به تصویر کشیده‌اند:

اجزای فرآیند طراحی برنامه درسی



جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

مطابق طرح فوق، برنامه‌درسی آموزش زبان دوم/خارجی در هفت مرحله به ترتیب زیر

طراحی می‌گردد:

- تحلیل نیاز/نیازکاوی^۱
 - تحلیل محیط^۲
 - انتخاب اصول آموزشی
 - چینش و دسته‌بندی محتوا^۳
 - تعیین قالب و نحوه ارائه^۴
 - نظارت و سنجش^۵
 - ارزشیابی^۶
- همانگونه که در طرح فوق مشاهده می‌شود، به اعتقاد نیشن و مکالیستر (۲۰۱۰)، نخستین گام طراحی برنامه‌درسی را تحلیل نیاز است زیرا نتایج نیازکاوی در سایر مراحل برنامه‌ریزی درسی نقش تعیین‌کننده دارد. اهداف، قالب و ارائه، محتوا و چینش و سنجش و ارزشیابی همگی متأثر از نیازکاوی هستند. البته در طرح نیشن و مکالیستر، اصولی به عنوان اصول برنامه‌ریزی درسی برای آموزش زبان طراحی شده که همه اجزاء فرایند طراحی برنامه‌درسی، از تحلیل نیاز تا ارزشیابی باید از آنها تبعیت کنند. برخی از این اصول عبارتند از:
- بسامد^۷: دوره درسی باید بهترین پوشش زبانی را از طریق آموزش مواردی پربسامد داشته باشد. این باعث می‌شود زبان‌آموزان بهترین نتیجه را از تلاش خود بگیرند.
 - راهبردها و استقلال^۸: دوره درسی باید به زبان‌آموزان آموزش دهد که چگونه زبان را یاد بگیرند، کنترل و نظارت کنند و نسبت به یادگیری شان آگاهی داشته باشند، و در نتیجه زبان‌آموزان مستقل و کارآمدی شوند.

-
1. Needs analysis
 2. Environment analysis
 3. Content and sequence
 4. Format and presentation
 5. Monitoring & assessment
 6. Evaluation
 7. Frequency
 8. Strategies and autonomy

- فرصت بازیابی^۱: زبان آموز باید فرصت‌های مختلفی برای بازیابی مواد آموزش داده شده، داشته باشد و در بافت‌های مختلف آنها را به کاربرد.
- نظام زبانی^۲: برنامه درسی باید روی ویژگی‌های قابل تعمیم زبان تمرکز داشته باشد و نگاهی نظام گونه به زبان داشته باشد.
- تداوم پیشرفت^۳: دوره درسی باید موارد زبانی مفید، مهارت‌ها و راهبردها را پوشش دهد.
- قابلیت تدریس / آموزش پذیری^۴: در تدریس موارد زبانی، مناسب‌ترین چینش و اینکه زبان آموزان چه موقع آماده یادگیری این موارد هستند، باید در نظر گرفته شود.
- فشار یادگیری^۵: دوره درسی باید به زبان آموزان کمک کند که بیشترین استفاده مفید را از دانش قبلی خود ببرند.
- تداخل^۶: موارد آموزشی دوره درسی باید به گونه‌ای به هم زنجیر شوند که مواردی که با هم یاد گرفته می‌شوند، روی هم تأثیر مثبتی داشته باشند و از اثرات منفی تداخل اجتناب شود.
- انگیزه^۷: زبان آموزان تا آنجا که ممکن است باید به یادگیری علاقه‌مند و برای آن ارزش قائل قائل باشند.
- رویکرد همه‌جانبه‌نگر / تلفیقی^۸: دوره درسی باید شامل دونداد متمرکز بر معنی، یادگیری متمرکز بر زبان، دونداد متمرکز بر معنی و فعالیت‌های روانی باشد.
- دونداد قابل فهم^۹: دوره درسی باید حجم مناسبی از فعالیت‌های دریافتی قابل فهم جالب، هم در شنیدن و هم در خواندن، داشته باشد.
- روانی^{۱۰}: دوره درسی باید فعالیت‌هایی را فراهم کند که هدفشان افزایش بلاغت و روانی کلام باشد تا از این طریق زبان آموزان، زبانی را که می‌آموزند هم به صورت دریافتی و هم تولیدی، استفاده کنند.

-
1. Spaced retrieval
 2. Language system
 3. Keep moving forward
 4. Teachability
 5. Learning burden
 6. Interference
 7. Motivation
 8. Four strands
 9. Comprehensible input
 10. Fluency

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

- برونداد^۱: زبان آموزان باید به تولید زبان، هم نوشتن وهم صحبت کردن، در طیف وسیعی از انواع کلام تشویق شوند.
 - یادگیری آگاهانه^۲: دوره درسی باید شامل یادگیری متمرکز بر زبان سیستم صوتی، املا، واژگان، دستور و کلام باشد.
 - زمان پاسخگویی^۳: بیشترین زمان ممکن باید صرف استفاده و تمرکز روی زبان دوم شود.
 - پردازش کامل (درونی)^۴: زبان آموزان باید موارد آموزش داده شده را عمیق و کامل پردازش کنند.
 - انگیزه یکپارچه^۵: برنامه‌درسی باید به گونه‌ای ارائه شود که زبان‌آموزان بیشترین نظر مثبت را در مورد زبان، گویشوران آن زبان، مهارت معلم در تدریس و شانس موفقیت شان در یادگیری زبان داشته باشند.
 - سبک یادگیری^۶: باید به زبان آموزان فرصتی داده شود که روی موارد آموزش داده شده متناسب با سبک یادگیری خاص خودشان، کارکنند.
 - تحلیل نیازها و محیط فعلی^۷: انتخاب، ترتیب، ارائه و سنجش مواد درسی در برنامه‌زبانی باید بر پایه توجه دقیق و مداوم به زبان‌آموزان و نیازهای آنان، شرایط تدریس، زمان و منابع در دسترس باشد.
 - بازخورد^۸: زبان‌آموزان باید بازخورد مناسب دریافت کنند که باعث پیشرفت کیفیت استفاده آنها از زبان شود.
- از میان اصول فوق، اصول ۱ تا ۸ مربوط به محتوا و چینش، اصول ۹ تا ۱۸ درباره قالب و ارائه و دو اصل آخر نیز مربوط به نظارت و سنجش هستند.
- از دیدگاه ویلیس و ویلیس (۲۰۰۷) نیز، اولین مرحله طراحی برنامه‌درسی تحلیل نیاز است. آنها مراحل طراحی یک برنامه‌درسی را به صورت زیر برشمرده‌اند:

1. Output
2. Deliberate learning
3. Time on task
4. Depth of process
5. Integrative motivation
6. Learning Style
7. Ongoing needs and environment analysis
8. Feedback

- شناسایی نیازها (=تحلیل نیاز)
 - انتخاب موضوعات مناسب: انتخاب موضوع برای طراحی برنامه‌درسی با اهداف ویژه به مراتب آسان‌تر است از طراحی برای آموزش با اهداف عمومی.
 - تعیین تکالیف هدف (گفتاری و نوشتاری): در بعضی موارد تکالیف شامل متون مشخصی هستند، ولی در بقیه موارد ما خود می‌توانیم متون را یافته یا خلق کنیم. بنابراین مهمترین مؤلفه، نیاز زبان آموز است.
 - برنامه تکلیفی^۱: زمانیکه تعدادی تکلیف و متون مربوطه را در اختیار داریم، سازماندهی آنها در برنامه‌درسی اهمیت پیدا می‌کند. ارزیابی سطح دشواری تکلیف به دانش ما از زبان آموزانمان برمی‌گردد. همچنین می‌توانیم از تجارب خود برای ارزیابی سطح دشواری تکلیف بهره ببریم.
 - برنامه زبانی^۲: برای تبدیل برنامه‌درسی تکلیفی به برنامه‌درسی زبانی باید متون خود را با توجه به مشخصه‌های دستوری و بسامد واژه‌ها و عبارات تحلیل کنیم. وقتی طرح درس ما کامل شد می‌توانیم آنها را در کلاس درس بکارگیریم.
- نونان (۱۹۹۹: ۸) نیز برنامه‌درسی آموزش زبان را شامل مراحل زیر می‌داند:

- برنامه‌ریزی ۳
- پیاده‌سازی ۴
- ارزشیابی ۵

وی نیز، نیاز سنجی و طراحی محتوا را بخشی از مرحله اول برنامه‌درسی آموزش زبان دانسته که ناظر بر گزینش و درجه بندی محتوا است.

نکته‌ای که به عنوان یک اصل محتوایی همواره باید به آن توجه داشت این است که مراحل طراحی برنامه‌درسی در هر سه طرح فوق، دارای نوعی رابطه چرخه‌ای و برگشتی با همدیگر هستند. یعنی علاوه بر اینکه هرکدام برونداد مرحله قبل و درونداد مرحله بعد هستند، در انتهای چرخه دوباره فرایند به صورتی پویا تکرار می‌گردد. به عبارت ساده‌تر، نتایج مرحله آخر، یعنی

-
1. Task Syllabus
 2. Language Syllabus
 2. Planning
 3. Implementation
 4. Evaluation

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

نظارت و سنجش (در طرح نیشن و مکالیستر ۲۰۱۰) و برنامه‌زبانی (در طرح ویلیس و ویلیس ۲۰۰۷)، باعث بازتحلیل فرایندهای مرحله‌اول می‌شود و قس علی‌هذا. در همین فرایند بازبینی و اصلاح است که برنامه‌درسی اصلاح‌تعدیل و بازطراحی می‌شود. حسن این رویکرد نظام‌مند و فرایندی این است همیشه منابع جدید صورت‌تکوین یافته‌منابع گذشته هستند و همواره نتایج یافته‌های جدید در برنامه‌های اصلاحی منعکس می‌گردد. این همان چیزی است اجرای آن باعث تکامل و پیشرفت و انسجام و پیوستگی و عدم اجرای آن نیز منجر به تشتت و ناهماهنگی و از هم گسیختگی می‌گردد.

نکته قابل توجه این است که ما در مورد آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان توجه چندانی به این به این فرایند اصولی و مهم نداشته‌ایم و به اعتقاد نگارنده این سطور، یکی از ریشه‌های تشتت موجود در منابع آموزش زبان فارسی، اگر نگوییم اصلی‌ترین ریشه، به همین نکته باز می‌گردد. از حیث اجرایی نیز، مهمترین مشکل عدم اجرای مرحله‌تحلیل نیاز یا اصطلاحاً عدم نیازکاوای فارسی آموزان خارجی است. حال به سؤال پژوهش برمی‌گردیم.

به اعتقاد این نگارنده، بهترین راه برای پاسخ‌گویی به این سؤال که آیا چرخه‌تدوین مواد آموزش زبان فارسی در کشور ما به طور کامل تکمیل می‌گردد یا خیر، این است که منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و نحوه‌بازنمایی اصول طراحی برنامه‌درسی در آنها را ارزیابی نماییم. پر واضح است که هر چه آثار و نشانه‌های اجرای این اصول در منابع آموزش زبان فارسی مشهودتر باشد، انطباق آن‌ها استانداردهای طراحی برنامه‌درسی بیشتر است و بالعکس.

تا کنون ۲۰۳ کتاب آموزش زبان فارسی نوشته شده که اولین آنها به سال ۱۳۳۴ (فارسی یاد بگیریم، استاد سلیم نیساری) برمی‌گردد (دبیرمقدم و همکاران ۱۳۸۹). بررسی این کتاب‌ها حاکی از علاقه وافر نویسندگان آنها به زبان فارسی و دغدغه‌جدلی آن‌ها برای آموزش این زبان است. اما تعمق در محتوای این کتاب‌ها مبین این واقعیت است که در اکثر موارد این کتاب‌ها بی‌ارتباط از هم نوشته شده و هر کدام به دلیل اتکاء به تجربه شخصی نویسندگان، دارای سبک و سیاق خاص خود هستند. به عنوان مثال، فقط در دبیرخانه‌شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی بالغ بر ۲۰ جلد کتاب در قالب چندین مجموعه ارائه شده، که بررسی تطبیقی آن‌ها ما را به رویکرد برنامه‌ریزی شده مشخصی در این باره رهنمون نمی‌شود (صحرائی ۱۳۹۱a). این وضعیت در

مورد آثار مختلف کانون زبان ایران و مرکز علوم اسلامی قم که به ترتیب حداقل ۴۰ و ۳۵ جلد کتاب آموزش زبان فارسی به چاپ رسانده‌اند، نیز صادق است. این بدان معنا است که ارتباط نظری زبان‌شناختی و روان‌شناختی در بین این آثار دیده نمی‌شود (صحرايي ۱۳۹۱b) و به جرات می‌توان گفت که تعیین یک سیر تکوینی (از منظر رویکردهای طراحی برنامه‌درسی) برای این کتاب‌ها امکان‌پذیر نیست.^۱

به بیان ساده‌تر، در اکثر موارد^۲، نمی‌توان مبانی نظری زبان‌شناختی و روان‌شناختی این کتاب‌ها را تعیین کرد زیرا صرفاً حاصل تجربه شخصی افراد هستند. بر همین اساس، برای اکثر آن‌ها، نمی‌توان برنامه‌درسی مشخصی نیز ترسیم کرد. این آهنگ نامنظم و آشفته بدان معناست که سطح اول برنامه کلان آموزش زبان فارسی، یعنی برنامه‌ریزی، با نقصان جدی مواجه است و فرایند تولید منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیاز به یک مدیریت کلان دارد.

نتیجه‌گیری

برای تدوین هر مجموعه آموزش زبان فارسی، شکل‌گیری چرخه تدوین با اجزاء زیر ضروری است:

- کمیته سیاست‌گذاری^۳؛ که مهم‌ترین وظیفه آن تعیین نظریه زبانی، نظریه یادگیری و برنامه درسی غالب است.
- شورای عالی تألیف^۴؛ که محتوای مفهومی دروس را در یک دوره آموزشی کامل تعیین می‌کند.

۱. بدیهی است که این به معنای عدم توسعه کیفی این کتاب‌ها نیست. به هر حال کتاب‌های دهه هشتاد از حیث ظاهر و کیفیت محتوا غنی‌تر از کتاب‌های دهه‌های ماقبل هستند. آنچه منظور ما است پیوستگی این کتاب‌ها و میزان انطباق آنها با اصول و مبانی نظری آموزش زبان به طور عام و رویکردهای طراحی برنامه‌درسی به طور خاص است.

۲. دلیل برجسته کردن این قید، اذعان نگارنده به این نکته است که برخی از این منابع نسبت به سایر آثار دارای مبانی نظری نسبتاً روشن و محتوای کارشناسی شده‌ای هستند. اما فقدان سیر تکوینی مدیریت شده در همه آثار، بی‌هیچ اغمازی، مشهود است و این نکته یک مسأله مدیریتی است که تا حد زیادی ارتباطی با مؤلفان ندارد.

3. Policy Making Committee

4. Supreme Curriculum Design Committee

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

- کمیته‌های تألیف^۱؛ که می‌تواند شامل کمیته‌های جزئی‌تری مثل کمیته تعیین محتوای سطوح و کمیته تألیف مواد آموزشی مربوط به هر مهارت زبانی در هر یک از سطوح باشد.
- کمیته آزمون‌سازی^۲؛ که وظیفه آن طراحی تکالیف آموزشی، تمارین، فعالیت‌های درسی و آزمون‌های متناسب با برنامه آموزشی است.

- کمیته ارزیابی^۳؛ که بازخوردهای مختلف در هر یک از سطوح و چرخه‌ها را گردآوری و در اختیار شورای عالی تألیف و کمیته‌های تخصصی تدوین قرار می‌دهد.

رابطه اجزاء فوق با همدیگر چرخه‌ای است؛ یعنی دائماً در تعامل با همدیگر هستند. اجزاء این چرخه از بالا به پائین درون‌داد همدیگر را تأمین می‌کنند. از پائین به بالا نیز نتایج کمیته ارزیابی ابتدا در اختیار شورای عالی تألیف و سپس کمیته‌های تخصصی تدوین قرار می‌گیرد. کمیته سیاست‌گذاری بروزآوری مبانی نظری، متناسب با آخرین یافته‌های حوزه آموزش زبان (اعم از نظریه زبانی، نظریه یادگیری و برنامه درسی) را بر عهده دارد. در صورت شکل‌گیری چنین چرخه‌ای، منابع آموزش زبان فارسی نیز همسو با دستاوردهای جدید حوزه‌های مرتبط با آموزش زبان متحول می‌شوند. ذکر این نکته در اینجا ضروری است که برخی از اجزاء فرایند فوق با هم قابل ترکیب هستند. مثلاً این امکان وجود دارد که کمیته سیاست‌گذاری و شورای عالی تألیف گروه واحدی باشند. یا حتی می‌توان در شرایط مقتضی کمیته‌های تألیف و آزمون‌سازی را نیز با هم ترکیب کرد. نکته مهم این است که روند تولید منابع آموزشی باید فرایندی باشد؛ خواه همه اجزاء این چرخه دارای هویت مستقل باشند یا برخی از آن‌ها با همدیگر ترکیب گردد.

به هر حال، بررسی منابع مختلف آموزش زبان فارسی نشان می‌دهد که چرخه تدوین در تولید آن‌ها شکل نگرفته و عمدتاً به همین دلیل است که یافته‌های جدید حوزه آموزش زبان در فرایند تولید این منابع ورود پیدا نکرده است.

با توجه به اهمیت برنامه درسی^۴ در آموزش زبان، یک بار دیگر بر آن تمرکز می‌کنیم. در انتخاب و طراحی برنامه‌درسی، پنج عامل به شرح زیر موثر است:

1. Material Development Committees
2. Testing Committee
3. Evaluation Committee

۴. یادآوری این نکته ضروری است که در این مقاله، بین طرح درس و برنامه درسی تمایزی گذاشته نشده است.

- عوامل برنامه‌ای؛ که شامل اهداف و انتظارات، منابع آموزشی (شامل زمان، کتاب‌های مکمل، فیلم، دسترسی به سخنود بومی و جز این‌ها)، ضوابط سنجش و ارزشیابی می‌شود.
- معلم/مدرس زبان. جهت‌گیری معلم نسبت به برنامه آموزشی و میزان دانش او نقش مهمی در اجرای موفق برنامه درسی دارد.
- زبان آموز. در برنامه درسی باید به عواملی مثل سن، جنس، اهداف و انتظارات زبان آموز، نوع زبان اول، تجربه و دانش قبلی، شخصیت فردی و اجتماعی و نحوه دسترسی او به کلاس و جز این‌ها توجه نمود.
- تحلیل نیاز؛ که کلیدی‌ترین معیار انتخاب و درجه‌بندی محتوا در همه برنامه‌های درسی است.
- انعطاف پذیری برنامه درسی؛ که ناظر بر میزان خطی و چرخه‌ای بودن یا باز و بسته بودن برنامه درسی است.
- پر واضح است که یکی از مهم‌ترین پیامدهای عدم شکل‌گیری چرخه تدوین، بروز نقص در برنامه درسی و متعاقب آن نادیده گرفته شدن نقش عوامل فوق است. بی‌تردید، کتاب یا منبع آموزشی‌ای که بدون توجه به عوامل فوق تدوین شده باشد، نمی‌تواند ما را به اهداف بلندمان در گسترش زبان و ادبیات فارسی برساند. لذا برای به سامان شدن و در نتیجه اثربخشی برنامه‌های آموزش زبان فارسی ضروری است به نکات زیر توجه داشته باشیم:
- باید تلاش شود برنامه آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان توسط یک متولی واحد مدیریت گردد. این اقدام نوعی برهم‌افزایشی مثبت را در پی خواهد داشت. در حال حاضر، چند مدیریتی بودن این موضوع تلاش برای حرکت برنامه‌ریزی شده و چشم‌انداز-محور را با خلل مواجه کرده است.
- باید توجه داشته باشیم که موضوع ترویج زبان فارسی به غیرایرانیان، اساساً دارای مبنای فرهنگی است و نباید صرفاً از دید اقتصادی به آن نگریست. بر این اساس، نهادهای متولی باید حمایت برنامه‌ریزی شده از مؤلفین کتاب‌های آموزشی را در دستور کار خود قرار دهند.
- تدریس عملی برای دانشجویان رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. لذا باید رابطه‌ای منظم و فرایندی بین مراکز آموزش زبان فارسی و دانشگاه‌های مجری دوره کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان برقرار گردد. بهره‌گیری از دانش‌آموختگان این رشته در دوره‌های دانش‌افزایی دانشجویان خارجی

جایگاه رهیافت‌های طراحی برنامه‌درسی در فرایند سیاست‌گذاری و

رشته زبان فارسی یا تاریخ ایران و حتی اعزام آنها به کشورهای دارای کرسی آموزش زبان فارسی می‌تواند نتایج مفیدی در پی داشته باشد.

کتابنامه

- دبیرمقدم و همکاران (۱۳۸۹). « بررسی صوری و ساختاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» طرح پژوهشی مصوب دانشگاه علامه طباطبائی.
- صحرائی، رضامراد (۱۳۹۱a). «نقدی بر فرایند سیاست‌گذاری و برنامه ریزی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبان‌ها». هفتمین کنفرانس بین‌المللی انجمن ترویج زبان فارسی، دانشگاه علامه طباطبائی، شهریور ۱۳۹۱.
- صحرائی، رضامراد (۱۳۹۱b). « سطح بندی آموزشی و محتوایی آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان». طرح پژوهشی مصوب دانشگاه علامه طباطبائی.
- همایون، همادخت (۱۳۷۹). واژه‌نامه زبانشناسی و علوم وابسته (با تجدیدنظر و اضافات)، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.
- Austin, J.L. (1965). How to do things with words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brockett, C. (2000). A communicative framework for introductory Japanese language curricula. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Brumfit, C.J. & Johnson, K. (eds.). (1979). The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., et al (2001). Researching Pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. London: Longman.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of implicit and explicit knowledge. Studies in second language acquisition 27, 305-52.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of classroom acquisition of German word order rules. Studies in second language acquisition 11, 305-28.
- ——— (1997). SLA research and language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- ——— (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Finocciaro, M. , & Brumfit, C. (1983). The functional-notional approach: from theory to practice. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J.R. (1957). Papers in linguistics, 1934-1951. London: Oxford University Press.

- Garcia-Mayo, M. P. (ed.) (2007). Investigating tasks in formal language teaching. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (ed.) (2008). Lessons from Good Language Learners. Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1973). Explanations in the function of language. London: Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds), Sociolinguistics. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books
- Johnson, K. (1996). Language teaching and skill learning. Oxford: Blackwell.
- Krahnke, Karl (1987). Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relation between developmental and instructional sequences. In H. G. Seliger & M. H. Long (eds.), Classroom oriented research in second language acquisition (pp. 217-43). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert & E Shohamy (eds.), Language policy and pedagogy: Essays in honor of Ronald Walton (pp. 181-96). Amsterdam: John Benjamins.
- ——— (ed.) (2005). Second Language need analysis. New York: Cambridge University Press.
- ——— (2007) Problems in SLA. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ——— (2009). Language teaching. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), The Handbook of Language Teaching (pp.3-5). Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case of task. In G. Crookes & S. Gass (eds.), Tasks in a pedagogic context (pp. 9-64). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.) (2009). The Handbook of Language Teaching. Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Long, M.H. and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C.J. Doughty & J. Williams (eds.), Focus on form in classroom SLA (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. and John Macalister. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge.
- Nunan, D. (1996). Atlas. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- ——— (1999). Syllabus Design. Oxford University Press.

- _____ (ed.) (2003). *Practical English Language Teaching*. Mc Graw Hill.
- _____ (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, H. (1922). *The scientific study and teaching of language*. London: Harrap.
- Pienamann, M, (1989). Is language teachable?. *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Richards, J., et. al (1995). *Listen fir it: A task-based listening course*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Learning* 45, 99-140.
- _____ (1996a). *consciousness, rules and instructed second language acquisition*. New York: Peter Lang.
- _____ (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics* 22, 27-58.
- _____ (2003a). attention and memory during SLA. In C.J. Doughty and M.H. Long (eds.) , *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing Ltd.
- _____(2003b). The cognition hypothesis of adult, task-based language learning. *Second Language Studies* 21, 45-107.
- _____ (2005b). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 46-73.
- _____ (2007b). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In Garcia-Mayo, M. P. (ed.) , *Investigating tasks in formal language teaching* (pp. 7-27). Clevedon,UK: Multilingual Matters.
- _____ (2009). Syllabus Design. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 294-311).Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Skehan, P. (1996). A framework for task-based approaches to instruction. *Applied Linguistics* 17, 34-59.
- _____ (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. and Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson, P. (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.

- Van den Branden, K.(ed) 2006. Task-based Language Education; From theory to practice. Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1976). Notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, d. (1990). The lexical hypothesis: A new approach to language teaching. London: Collins.
- Willis, d. & J. Willis (2007) Doing Task-based Teaching. Oxford University Press.
- Yalden, J. (1987). The communicative syllabus: Evolution, design, and implementation. Oxford: Pergamon.

Archive of SID