

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان: آسیب‌شناسی محتوای درسی

مژگان یحیی‌زاده^۱

مصطفی مرادی مقدم^۲

چکیده

قلمروی یادگیری زبان خارجی بسیار گسترده و در عین حال پیچیده است. با به روی کار آمدن روش‌های متفاوت یادگیری در دوره‌های مختلف، ماهیت آموزش و کیفیت مواد درسی نیز تغییرات چشم‌گیری کرده است. با توجه به ماهیت برنامه درسی و اهداف کلی نظام آموزشی، کتاب‌های زبان‌های خارجی نیز در طی دوره‌های مختلف بر اساس نظریات زبان‌شناسی، جامعه‌شناختی و روان‌شناسی تنظیم و تعدیل شدند. به عنوان مثال، روش‌های قدیمی تأکید زیادی بر رابطه یک‌سویه معلم-شاگرد داشتند ولی در روش‌های جدیدتر تأکید بیشتر بر آموزش زبان‌آموز-محور است. در این تحقیق بر آنیم تا از طریق تجزیه و تحلیل ماهیت برنامه درسی و نظریه‌های آموزش زبان خارجی در دوره‌های مختلف، عناصر سازنده روش آموزش مؤثر و مفید را شناسایی کرده و از این منظر مبانی نظری و عملی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان را مشخص و معین کنیم. در این پژوهش، تلاش کرده‌ایم تا کتاب‌ها را بر اساس فراگیر بودنشان در لحاظ کردن مهارت‌های مختلف، روش ارائه مطالب، بخش‌های زبانی وابسته به فرهنگ، روش آشنا کردن زبان‌آموز به فرهنگ زبانی و ویژگی‌های زبان گفتار را از منظر نگاه بگذرانیم. در انتها، پیشنهادهایی برای ارتقاء سطح کیفی کتاب‌های آموزش زبان فارسی ارائه شده است. همچنین، یافته‌های این تحقیق به برنامه‌نویسان درسی و معلمان آموزش زبان فارسی کمک می‌کند تا هرچه علمی‌تر و منسجم‌تر نسبت به ارائه فعالیت‌ها و تمرین در کتاب‌های درس آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پردازند.

کلیدواژه: آموزش زبان فارسی، زبان‌آموز، فرهنگ، کتاب درسی، غیر فارسی‌زبانان.

۱- مقدمه نخستین همایش آموزش زبان فارسی

قلمروی یادگیری زبان خارجی بسیار گسترده و در عین حال پیچیده است. با به روی کار آمدن روش‌های متفاوت یادگیری در دوره‌های مختلف، ماهیت آموزش و کیفیت مواد درسی نیز تغییر چشم‌گیری کرده است (مارک‌واردت، ۱۹۷۲). در میان روش‌ها و سبک‌های مختلف یادگیری می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد.

۱-۱- روش کلاسیک (Grammar Translation)

تا قبل از قرن ۲۰ میلادی، آموزش و تدریس به شکل سنتی پایدار در نظام برنامه‌ریزی درسی رایج بود. رد پای این روش تدریس حتی در کلاس‌های امروزی نیز یافت می‌شود و بسیاری از کتاب‌های آموزشی بر اساس نظریه‌های این روش منسوخ شکل گرفته است. از آنجا که اصول روش کلاسیک موسوم به «GTM» نیاز به دانش بالایی ندارد و به

^۱ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه ارومیه m.gnevestan@yahoo.com

^۲ باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی مشهد mostafa_morady@yahoo.com

سادگی قابل اجرا می‌باشد، بسیاری از معلمان و برنامه‌ریزان درسی هنوز این روش غیر علمی را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند. از جمله ویژگی‌های این روش می‌توان به موارد گفته شده اشاره کرد: (۱) استفاده مطلق از زبان اول در کلاس؛ (۲) تدریس لغات به صورت خارج از جمله و از طریق فراهم کردن معنی لغات به زبان مادری؛ (۳) توصیف و توضیح قواعد زبان بدون در نظر گرفتن ماهیت محاوره‌ای زبان؛ (۴) خواندن متن‌های قدیمی و احتمالاً کسل‌کننده؛ (۵) تدریس قواعد زبان از طریق خواندن متن؛ (۶) ترجمه جمله‌ها از زبان مبدأ به زبان مقصد و بالعکس؛ و (۷) توجه ناچیز به تلفظ زبان خارجی (سلس موریسیا و مک‌ایتناش، ۱۹۷۹).

ترجمه در دوران بعد از رواج دیدگاه ارتباطی CLT بعنوان یک ابزار بازدارنده مطرح شد و معلم‌های زبان خارجی در این تلاش بودند تا استفاده از ترجمه به هر شکل در کلاس‌های زبان متوقف شود. روش GTM نخستین روش شناخته شده و جامع بود که در اواخر قرن هجدهم برای آموزش زبان لاتین و یونانی مورد استفاده قرار گرفت. اما در نیمه دوم قرن بیستم، نظریه پردازان رویکرد CLT بر این باور بودند که آموزش زبان خارجی فقط باید از طریق استفاده از زبان خارجی در بافتی محاوره‌ای شکل بگیرد. داف (۱۹۸۹) بر این باور بود که در روش GTM زبان‌آموزان قادر نیستند زبان را به صورت فصیح آموزش ببینند. به همین دلیل، ترجمه بعنوان ابزاری غیر ارتباطی، خسته کننده، بی‌هدف، سخت و نامربوط شناخته شد. اما در سال‌های اخیر، محققان به برخی جنبه‌های مثبت ترجمه در آموزش زبان خارجی اشاره کرده‌اند.

از دیدگاه محققانی مثل براون (۲۰۰۷) و ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱)، روش کلاسیک هیچ تأثیری در افزایش مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ندارد و به یادگیری منجر نمی‌شود. آموزش قواعد و ترجمه جملات کم کاربرد، فعالیت‌هایی بود که اندیشمندان روش کلاسیک بر آن تأکید می‌کردند. در همین راستا، کتاب‌های فراوانی برای زبان‌آموزان فراهم شد که جان‌مایه بیشتر آن‌ها آموزش قواعد به صورت واضح و توصیفی، لیست لغات و ترجمه جمله‌ها بود. به عقیده ریچاردز و راجرز، روش کلاسیک هیچ‌گونه صلاحیت نظری و عملی ندارد و از لحاظ علوم مختلف مثل روان‌شناسی و زبان‌شناسی بی‌اعتبار است. از لحاظ علمی، ایرادهایی بر روش کلاسیک یا Grammar Translation وارد شده است:

- روش کلاسیک ترتیب طبیعی یادگیری را رعایت نکرده است. ترتیب طبیعی یادگیری بدین صورت است که در ابتدا تأکید باید بر مهارت‌های شنیداری باشد و سپس مهارت صحبت کردن، خواندن و نوشتن باید مد نظر گرفته شود (ریچاردز و اشمیت، ۲۰۰۲). این ترتیب باید در فراهم کردن کتاب‌های آموزشی برای زبان‌آموزان غیربومی رعایت شود تا از لحاظ علمی اعتبار داشته باشد. ترتیب ذکر شده تا حد زیادی همان ترتیبی است که کودک در محیط طبیعی زبان را فرا می‌گیرد. ولی در روش کلاسیک تأکید بیشتر بر «خواندن» و «نوشتن» است.
- در روش کلاسیک، مهارت محاوره به کلی نادیده گرفته شده است. آموزش زبان بدون در نظر گرفتن بافت و قوانین محاوره در بین افراد، در زبان آموز ابهام به وجود می‌آورد. از دیدگاه پنینگتون (۱۹۹۵) و سلس موریسیا (۱۹۸۷)، پدیده‌های زبانی که در بافت محاورات صورت می‌گیرد بسیار مهم‌تر از بررسی قواعد و لغات است. به بیان دیگر، تبادل نظر و برقراری ارتباط با گویشوران آن زبان باید هدف اصلی محتوای درسی کتاب‌های آموزش زبان خارجی باشد (الیس، ۲۰۰۳).
- برخی از ساختارهای زبانی مثل «اصطلاحات» و «لغات چندمعنایی» را نمی‌توان در قالب ترجمه فرا گرفت و نیاز است که به معنای نهفته ساختار توجه داشت. به دیگر بیان، ترجمه دقیق امکان‌پذیر نیست. در کتاب‌های درسی این

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان: آسیب‌شناسی محتوای درسی / ۷۰۱

دوره، برای آموزش از جمله‌های جدا از متن برای تدریس زبان خارجی استفاده می‌شود (براون، ۲۰۰۱؛ ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱).

۲-۱- روش تجربی (Empirical Approach)

به دلیل انتقادهایی که بر روش کلاسیک گرفته شد، موج دیگر تحقیقات و نظریه‌ها از جبهه «روانشناسان رفتارگرا» آغاز شد. از شخصیت‌های اصلی رفتارگرایان می‌توان «پاولوف» و «اسکینر» را نام برد که با آزمایش‌های خود توانستند ابتدایی‌ترین مدل یادگیری را ارائه دهند. فعالیت‌های آن‌ها در روزگاران اوج رفتارگرایی جذابیت بسیاری داشت ولی امروزه نظریات رفتارگرایان نمی‌تواند تعریف مناسبی از فرآیند پیچیده یادگیری ارائه دهد. از دیدگاه رفتارگرایان کلاسیک، شکل‌گیری رابطه و تثبیت آن بین محرک و پاسخ باعث یادگیری می‌شود (براون، ۲۰۰۷). در نتیجه، هرچه محرک به دفعات بیشتر تکرار شود این رابطه قوی‌تر می‌شود. بنابراین، نقش محرک بسیار حائز اهمیت است. نوررفتارگرایان (Neobehaviorism) جایگاه محرک را تضعیف و ادعا کردند پاسخی که فرد بعد از رفتار خود دریافت می‌کند نقش مهمی در تقویت و یا خاموشی رفتار او دارد. به عنوان مثال، اگر کودکی شروع به گریه کند و والدین او سریعاً تقویت‌کننده مثبتی به او بدهند عمل گریه کردن را تقویت می‌کنند. بنابراین، در نوبت بعد کودک برای دریافت خواسته خود نیز از سلاح خود، یعنی گریه کردن، که در حال قدرتمند شدن است بهره می‌گیرد. در نوررفتارگرایی نقش «تقویت‌کننده» تأکید شده است. از دیدگاه رفتارگرایان، این نوع یادگیری بیشتر بر اساس حفظ و تکرار (شعبانی، ۱۳۸۴) و تأکید بر رفتار قابل مشاهده است. از نظر رفتارگرایان آنچه دیده نشود غیر علمی است. در همین راستا، نگرش به زبان و محتوای درسی نیز تحت تأثیر اندیشه‌های رفتارگرایان قرار گرفت. رفتارگرایان در بعد روان‌شناسی و ساختارگرایان در بعد زبان‌شناسی باعث به روی کار آمدن روشی به نام Audiolingual شدند. در این نوع آموزش، مواد درسی ویژگی‌های ذیل را در بر می‌گیرد:

❖ کلمات و نکات دستوری جدا از متن و در خلأ بررسی و آموزش داده می‌شود. نگاه غالب بر این فرضیه استوار بود که قواعد زبان همانند فرمول‌های ریاضی است که باید با تکرار و تمرین فراوان حفظ شود. مشکل این نوع یادگیری این است که مطالب به صورت معنادار و بلند مدت در ذهن فراگیر ثبت نمی‌شود (آزوبل، ۱۹۶۸). در همین راستا، کتاب‌هایی که در این دوره برای آموزش زبان خارجی به جهان عرصه شد بیشتر بر پایه تکرار و تمرین‌های جانشین کردن قواعد دستوری و کلمات در جمله‌های متفاوت است. به عنوان مثال، تمرین ذیل از جمله فعالیت‌هایی است که در کتاب‌های زبان قرار دارد:

Teacher: There's a cup on the table.

[معلم از فراگیران تقاضا می‌کند که این جمله را تکرار کنند]

Students: There's a cup on the table.

Teacher: Spoon.

Students: There's a spoon on the table.

Teacher: Book.

Students: There's a book on the table.

Teacher: On the chair.

Students: There's a book on the chair.

❖ به تفاوت‌های فردی در فرایند یادگیری و در فراهم کردن تمرین‌های کتاب توجه نمی‌شود. دانستن این موضوع که زبان‌آموزان با تجربیات علمی و فردی متفاوت وارد کلاس‌های درس زبان می‌شوند می‌تواند در تهیه کتاب‌های درسی بسیار مؤثر باشد. به عنوان مثال، تمرین‌های مربوط به دوره ساختارگرایان، تک‌بعدی و محدود بود. برای در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در کتاب‌های درسی، لازم است تا فعالیت‌های متفاوت در کتاب‌ها گنجانده شود تا بتوان محدوده گسترده‌ای از علایق را در بر گیرد (دورنیه، ۲۰۰۵).

❖ محتوای درسی به کنش گفتار و تأثیر روابط توجه ندارد و تأکید بر ساختارهای قواعد زبان است. به عقیده الیس (۲۰۰۳)، تأکید بر ساختارهای زبان به تنهایی نمی‌تواند مهارت زبانی را در افراد تقویت کند و در همین راستا، الیس به این موضوع اشاره می‌کند که کتاب‌های درسی باید نیازهای زبان‌آموزان را در برگیرد و زبان‌آموز باید جزئی از برنامه درسی باشد و نه فقط در نقش دریافت‌کننده‌ای غیرفعال باشد. بیشتر مطالب درسی در این دوره، زبان‌آموز را به عنوان عضو فعال برنامه آموزشی در نظر نمی‌گرفت. همچنین، تمرین‌های کتاب درسی باید با فرآیندهای ذهنی لازم برای یادگیری زبان خارجی سازگار باشد.

❖ فرض بر این است که قواعد زبان باید به صورت «خطی» (linear) و یکی پس از دیگری فرا گرفته شود. در کتاب‌های فراهم شده در دوره ساختارگرایان، مطالب از ساده به سخت منظم می‌شود و یادگیری هر بخش شرط لازم برای رفتن به بخش بعدی است. به بیان دیگر، روش آرایش مطالب به صورت خطی و از ساده به سخت است. این در حالی است که این روش با ماهیت زبان مغایرت دارد. یادگیری زبان به صورت خطی اتفاق نمی‌افتد (براون، ۲۰۰۱) و ممکن است زبان‌آموز مطالب متفاوت را همزمان فرا گیرد (مثل رانندگی کردن که فرد همزمان چندین کار را انجام می‌دهد). همچنین، ممکن است روش یادگیری از ساده به سخت نباشد و عوامل شناختی دیگر بر سطح دشواری مطالب تأثیر بگذارند. به عنوان مثال، تفاوت بین زبان مبدأ و مقصد می‌تواند عاملی برای اندازه‌گیری سطح دشواری مطلب باشد (فیزیاک، ۱۹۸۱).

❖ تکرار کردن عامل مهمی در یادگیری است. بیشتر تمرین‌های مربوط به این دوره شامل فعالیت‌هایی است که از فراگیر خواسته شده مطالب را تکرار و احتمالاً در حافظه خود ثبت کند. در همین راستا، براون (۲۰۰۱) به موضوع جالبی اشاره کرده است. او بین دو نوع تقلید تمایز ایجاد می‌کند: تقلید سطحی و تقلید ساختار درونی. از دیدگاه براون، کودکان در تقلید سطحی بسیار جلوتر از بزرگسالان قرار دارند. این در حالی است که با افزایش سن، از تقلید سطحی کم شده و فرد به سمت تقلید ساختار درونی سوق پیدا می‌کند. در نتیجه، توجه به شکل ظاهری جمله برای بزرگسالان کم‌رنگ شده و آن‌ها بیشتر به پردازش معانی و برقراری ارتباط گرایش می‌یابند. به همین دلیل، تکرار به هیچ‌وجه برای بزرگسالان پیشنهاد نمی‌شود زیرا بزرگسالان به ویژگی‌های سطحی توجه بسیار کمی دارند. همچنین، تکرار به یادگیری معنا دار ختم نمی‌شود (پیکا، ۱۹۸۴؛ آزوبیل، ۱۹۶۸). مک‌نیل (۱۹۶۶) در مثال زیر به این تفاوت اشاره می‌کند:

Child: Nobody don't like me.

Mother: No, say "nobody likes me."

Child: Nobody don't like me.

Mother: No, now listen carefully; say "nobody likes me."

Child: Oh! Nobody don't likes me.

همانطور که در مثال بالا مشاهده می‌شود، کودک علاوه بر تکرارهای مکرر مادر خود نمی‌تواند ایراد قواعدی جمله را شناسایی کند. جمله *no body don't like me* از لحاظ قواعد اشتباه است زیرا دو کلمه منفی ساز در

جمله استفاده شده است. بنابراین، باید در تمرین‌های کتاب‌های درسی به این نکته توجه داشت که تکرار و گوش دادن به معلم مطلقاً باعث یادگیری نمی‌شود {باید به ساختار درونی جمله‌ها و فرآیندهای ذهنی زبان‌آموز نیز توجه داشت}.

❖ نقش محاوره و کار گروهی بین زبان‌آموزان بسیار کم‌رنگ است. بسیاری از محققان آموزش زبان خارجی به نقش مهم کار گروهی و محاوره بین زبان‌آموزان اشاره کرده‌اند. دیویی (۱۹۱۶) در حمایت از کار گروهی ذکر کرده است که برخی استعداد‌های افراد در تعامل با دیگران شکوفا می‌شود {اشاره به «جهش آموزشی» که در تضاد با «آموزش پله‌ای» است}. در همین راستا، جاکوبس (۱۹۹۸) بیان می‌کند که کار گروهی باعث کاهش اضطراب، افزایش انگیزه و تسریع در یادگیری می‌شود. اهمیت محاوره و تبادل عقاید و اطلاعات در کتاب‌های درسی بسیار تأکید شده است (الیس، ۲۰۰۳). بنابراین، تمرین‌های آموزش زبان نباید فقط معلم-محور باشد بلکه نیاز است گاهی معلم نقش کم‌رنگ‌تری داشته باشد و زبان‌آموزان را در ارتقاء یادگیری یکدیگر کمک کند {بدین معنی که زبان‌آموزان، معلم یکدیگر باشند}.

۳-۱- روش فراساختارگرایی (Post-Structuralism)

دردوره فراساختارگرایی، دو جنبش اساسی اتفاق افتاد. پیازه، پیش‌گام نظریه «سازنده‌گرایی فردی»، با تأکید بر نقش فعال فراگیر در یادگیری، بیان داشت که تجارب قبلی در رشد فرد نقش مهمی دارد. در همین راستا، پیازه بر این عقیده بود که تا فرد به رشد شناختی مناسب نرسد بعضی مفاهیم را یاد نمی‌گیرد (اسلوین، ۲۰۰۳). به عنوان مثال، کودک در سنین پایین قادر به فراگیری جدول ضرب نیست و برای این کار حتماً باید به رشد شناختی خاصی رسیده باشد (آموزش پله‌ای). با در نظر گرفتن این موضوع، معلم و کتاب‌های درسی آموزش فارسی نه تنها باید به یادگیری زبان‌آموز توجه داشته باشند بلکه باید به او کمک کنند تا «روش یادگرفتن» را نیز فراگیرد. به دیگر بیان، یادگیری دیگر منحصرراً از طریق معلم تزیق نمی‌شود بلکه زبان‌آموز نیز سهم بسزایی در این فرآیند دارد.

ویگوتسکی، نقطه مقابل پیازه، نظریه «سازنده‌گرایی جمعی» را ارائه کرد و بیان داشت که فراگیر قادر است فعالیت‌هایی انجام دهد و یا اطلاعاتی را یاد بگیرد که به تنهایی قادر به انجام دادن و یا فراگیری آن‌ها نمی‌باشد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). در این نظریه، نقش «توانایی بالقوه» پر رنگ می‌شود. بنابراین، کتاب‌های آموزش زبان باید به سمتی سوق پیدا کند که فراگیر بتواند «جهش آموزشی» داشته باشد. این جهش از طریق تعامل با دیگران و ابزارهای آموزشی دست یافتنی است.

سازنده‌گرایان، تغییرات چشم‌گیری در کتاب‌های درسی به وجود آوردند. آن‌ها بر این عقیده هستند که انگیزه‌های درونی و ساختارهای عمیق‌تر رفتار انسان را بررسی کنند (براون، ۲۰۰۷) و از دیدگاه آن‌ها، یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که اطلاعات جدید با اطلاعات قبلی که در ذهن گماشته شده است تلفیق شود (شعبانی، ۱۳۸۴). نظریه «یادگیری معنادار» که آزوبل (۱۹۶۸) پایه‌گذار آن است مفهوم تلفیق را برای اولین بار بیان داشت. این نظریه می‌تواند برای معلمان و تهیه‌کنندگان مواد درسی بسیار حائز اهمیت باشد چرا که قبل از آموزش اطلاعات جدید، باید زمینه‌سازی لازم انجام شود تا کیفیت تدریس و تمرین‌های کتاب بهبود یابد. از دیگر تغییراتی که سازنده‌گرایی به وجود آورد، تأکید بر تعاملات اجتماعی و تفاوت‌های فردی میان زبان‌آموزان است. از دیدگاه این روش، یادگیری در تبادل با گروه سریع‌تر و بهتر اتفاق می‌افتد.

بدین منظور، تهیه‌کنندگان مواد درسی باید این نکته را در نظر داشته باشند که قبل از ارائه نکات اصلی درس باید ذهن زبان‌آموز را برای یادگیری آماده و مهیا کرد. می‌توان تمرین‌هایی برای فعال کردن ذهن زبان‌آموز قبل از

تمرین اصلی انجام داد. به عنوان مثال، در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، برای تدریس متنی که عنوان آن «عید نوروز» است، می‌توان به نکات فرهنگی و تاریخی آن اشاره کرد و از این طریق به یادگیری هدف داد. متأسفانه، در بیشتر کتاب‌های درسی، مطالب بدون فراهم کردن پیش‌زمینه قبلی به زبان‌آموز تدریس می‌شود. همچنین، مطالب کتاب‌های درسی باید با در نظر گرفتن ماهیت محاوره‌ای زبان صورت گیرد. به بیان دیگر، روش‌های قدیمی تأکید زیادی بر رابطه یک‌سویه معلم-شاگرد دارند {اطلاعات از معلم به فراگیر تزریق می‌شود} ولی در این روش تأکید بیشتر بر رابطه زبان‌آموز-زبان‌آموز است. این روش استقلال بیشتری به فراگیر می‌دهد (براون، ۲۰۰۱).

۲- بررسی زبان‌شناسی و فرهنگی کتاب‌های آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان

۲-۱- ابعاد زبان‌شناختی

یکی از ایرادهایی که می‌توان به کتاب‌های آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان گرفت، مربوط به بخش آموزش زبان و روش ارائه مطالب در کتاب می‌شود. در بخش قواعد، نکات به صورت توصیفی و عینی ارائه شده است؛ همان‌طور که پیشتر بیان شد، این روش الگوی مناسبی برای یادگیری نیست (براون، ۲۰۰۱). نکات قواعدی باید آمیخته با تمرین‌های محاوره‌ای و به صورت ضمنی ارائه شود. به عنوان مثال، در کتاب «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» (پورنامداریان، ۲۰۰۱)، در قسمت دستور زبان، مطالب به صورت توصیفی بیان شده است و ساختار زبان پا را فراتر از لغات و جمله نگذاشته است. بهتر است نکات و تمرین‌های دستوری در بافتی بزرگتر از جمله و در قالب محاوره و به صورت غیر ملموس بیان شود تا تأثیر بیشتری داشته باشد (آزوبل، ۱۹۶۸). اینگونه تدریس مطالب، ناشی از نگاهی ساختارگرا به آموزش است که در دوران «روش تجربی رفتارگرایان» رایج بود. امروزه نظریه‌های جدید آموزش، تدریس قواعد به صورت توصیفی و در مراحل ابتدایی یادگیری را مؤثر نمی‌داند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). مرادی مقدم و مالک‌زاده (۲۰۱۱) بر این عقیده هستند که دستور زبان به مثابه «نمای ساختمان» است. به بیان دیگر، تا قالب و پیکره ساختمان چیده نشود نیازی به قواعد نیست. پیکره ساختمان همان مهارت‌های محاوره‌ای است و نمای ساختمان، که همان دستور زبان است، در مراحل پایانی اهمیت پیدا می‌کند. نتیجه می‌گیریم که تدریس قواعد زبان برای دوره‌های مقدماتی چندان مناسب نیست.

از دیگر ایرادهای کتاب آموزش فارسی، استفاده از «ترجمه» برای آموزش است. همان‌طور که در مقدمه این تحقیق گفته شد، روش ترجمه مربوط به دوران کلاسیک آموزش است که نگاهی غیر علمی به تدریس زبان داشت. به بیان دیگر، هدف روش کلاسیک تا اندازه زیادی مرتبط به پرورش فکر بود نه آموزش زبان. ترجمه نیز وسیله‌ای برای رسیدن به این منظور بود. شعار «هرچه دشوارتر، بهتر» در این دوره رایج شد که باعث ناراحتی و دلزدگی بسیاری از زبان‌آموزان شده بود (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). بنابر این، ترجمه ماهیت آموزشی بسیار ناچیزی دارد (چستین، ۱۹۸۸). علاوه بر این، برخی جمله‌ها را نمی‌توان به راحتی ترجمه کرد و نیاز به درک معنی نهفته آن است. «اصطلاحات» از جمله این موارد هستند. ترجمه تحت‌اللفظی در اصطلاحات باعث به وجود آمدن ابهام در زبان‌آموز می‌شود. از طرف دیگر، ترجمه لغات و جمله‌ها، زبان‌آموز را برای محاوره در محیط طبیعی آماده نمی‌کند.

گوش دادن یکی از مهارت‌های اصلی آموزش زبان است. لحاظ کردن تمرین‌های شنیداری تأثیر بسیار مطلوبی در زبان‌آموز دارد. در کتاب آموزش فارسی پورنامداریان (۲۰۰۱)، هیچ‌گونه تمرین شنیداری وجود ندارد. در مراحل اولیه یادگیری، شنیدن ساختار زبان خارجی برای زبان‌آموز بسیار مهم است. برای مثال، در دوره مقدماتی کتاب آموزش فارسی (پورنامداریان، ۲۰۰۱)، مهارت شنیداری به کلی نادیده گرفته شده است. در اثر شنیدن‌های مداوم و

هدف‌دار، نوعی «نقشه‌شناختی» در ذهن زبان‌آموز شکل می‌گیرد که می‌تواند منجر به کسب مهارت در زبان خارجی شود. بعضی بخش‌های زبان، مثل فشار صدا و نحوه صحیح ادای کلمات از طریق تمرین‌های شنیداری فرا گرفته می‌شود. افزون بر این، در کتاب‌های آموزش فارسی، نیاز است تا مهارت‌های چهارگانه زبان در یکدیگر ادغام شوند. این نکته را باید اذعان داشت که برای ترویج زبان کشورمان، ایران، باید از نظریه‌های بدیع و کارآمد بهره برد. آموزش صحیح زبان باعث علاقه زبان‌آموز به فرهنگ و مردم آن زبان نیز می‌شود. رسیدن به این مقصود سخت ولی محتمل است. برای تدریس مفید، باید از متخصصان تدریس زبان خارجی مشورت گرفت و مطالعه علمی و جامع نسبت به سبک‌ها و نظریه‌های آموزش داشت. در قسمت بعد به بررسی ابعاد فرهنگی کتاب‌های آموزش فارسی پرداخته‌ایم.

۲-۲- ابعاد فرهنگی

فریک (۱۹۶۴) در باب اهمیت ابعاد فرهنگی نوشته است: «برای درست صحبت کردن تنها دانستن دستور زبان کافی نیست. زبان فراتر از دانش لغات و قواعد است. زبان به معنای دانستن انسان‌شناسی محاوره، شناخت مخاطب و موقعیت و فرهنگ گویشوران آن زبان است». بیشتر تمرین‌هایی که در کتاب آموزش فارسی (پورنامداریان، ۲۰۰۱) ذکر شده است متناسب با روش آموزش ایران است که در آن معلم متکلم وحده است و شاگرد در نقش پذیرنده‌ای خاموش فرض می‌شود. اگر بخواهیم زبان فارسی را در ابعادی جهانی گسترش دهیم، لازم است این نوع نگرش به آموزش نیز تغییر کند زیرا در بیشتر جوامع غربی، معلم نقش شرکت‌کننده در یادگیری را دارد و کفه قدرت به سمت معلم سنگینی نمی‌کند بلکه توازن قدرت استوار است (فرکلو، ۲۰۰۱). به بیان دیگر، باید کتاب‌های آموزش فارسی طوری طراحی شود که با «فرهنگ آموزشی» کشورهای دیگر نیز همخوانی داشته باشد. برای رسیدن به این منظور، لازم است تمرین‌هایی فراهم شود که نقش زبان‌آموز را پررنگ کند و مسئولیت یادگیری را به دوش آن‌ها نیز بیندازد. کارگروهی، بحث و تبادل نظر در کلاس به این مهم کمک شایانی می‌کند.

از دیگر موارد فرهنگی که باید رعایت شود، در نظر گرفتن متن‌های کتاب است. متن‌های کتاب باید طوری فراهم شود که با علایق افراد در فرهنگ‌های متفاوت سازگار باشد. برای این منظور، نیاز است تا از برخی زبان‌آموزان تحقیق به عمل آید تا موضوع‌های جالب را شناسایی و از آن‌ها برای فراهم کردن متن درس‌ها استفاده نمود. در کتاب آموزش فارسی پورنامداریان (۲۰۰۱)، از یازده متن موجود، شش متن مربوط به حیوانات است. این نکته را باید در نظر گرفت که موضوع متن تأثیر بسزایی در خواندن متن دارد. ممکن است برای غیر فارسی‌زبانان، متن‌های حیوانات چندان جذابیتی نداشته باشد. نتیجه می‌گیریم که بهتر است از موضوعات متفاوت استفاده نمود تا طیف گسترده‌تری از علایق را در بر گیرد (الیس، ۲۰۰۸). تحقیقی در همین زمینه توسط استیر و زانون (۱۹۹۴) انجام شد که نشان داد زبان‌آموزان رغبت بیشتری به موضوعاتی دارند که مربوط به عنوان‌هایی مثل «دانش‌آموز»، «مدرسه»، «خانه»، «جهان اطراف» و «معلم» است. بنابراین، نباید فقط از موضوعی مشخص، مثلاً حیوانات، برای فراهم کردن متن‌ها استفاده کرد.

باید توجه داشت که برای تدریس برخی اصطلاحات و لغات نیاز به شناخت فرهنگ فارسی است. در نتیجه، توصیه می‌شود که برای درک بهتر و جلوگیری از ابهام، قسمتی از کتاب‌های آموزش فارسی به تدریس فرهنگ فارسی اختصاص داده شود.

در تهیه مواد درسی، نکات فرهنگی بسیار حائز اهمیت است زیرا تفاوت‌های فرهنگی، فرد را از ادامه کار باز می‌دارد. اگر هدف ما ترویج زبان فارسی است، باید به هویت زبان‌آموزان نیز توجه شود تا بتوان آن‌ها را به فرهنگ

کشورمان علاقه‌مند کنیم و از این طریق زبان فارسی را در جهان ترویج دهیم. منظور از احترام به هویت زبان‌آموزان این است که آن‌ها نیز باید در تصمیم‌گیری‌های آموزشی نقشی داشته باشند و باید استقلال بیشتری به آن‌ها داد.

۳- نتیجه

پس از بررسی برخی نکات فرهنگی و زبان‌شناختی، در این قسمت به ذکر المان‌های مؤثر در تهیه کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان می‌پردازیم. برخی از شاخص‌هایی که منجر به افزایش یادگیری می‌شود و توسط کوماروادپولو (۱۹۹۴) نیز تأیید شده‌اند عبارتند از:

- ❖ فراهم کردن فرصت‌های یادگیری
- ❖ ایجاد فضایی محاوره‌ای برای تبادل نظر بین زبان‌آموزان
- ❖ کاهش تنش بین معلم و زبان‌آموز از طریق مشخص کردن نقش زبان‌آموزان
- ❖ تقویت روش اکتشافی که در آن فرد به تفکر گرایش می‌یابد
- ❖ ساختارهای زبانی در بخش‌هایی فراتر از جمله و لغت ارائه شود
- ❖ ادغام مهارت‌ها در یکدیگر (خواندن، نوشتن، شنیدن، صحبت کردن)
- ❖ ایجاد انگیزه و افزایش استقلال یادگیری در زبان‌آموز
- ❖ ایجاد آگاهی فرهنگی (فرهنگ زبان مبدأ و مقصد ارج نهاده شود)
- ❖ بافت و فرهنگ زبان فارسی نیز تدریس شود

همچنین، برای فراهم کردن کتاب‌های آموزش فارسی، باید از نظریات اندیشمندان مختلف نیز بهره جست. سقراط عقیده خاصی از تدریس داشت. به نظر او تدریس باید بر مبنای «پرسش» باشد و معلم منحصرأ انتقال دهنده دانش نیست بلکه دانش‌آموز طوری باید تربیت شود که خودش به حقیقت برسد (رو، ۲۰۰۱). به دیگر بیان، تصور از واقعیت نسبی است و هر کس از طریق جهان‌بینی خودش واقعیت را تعریف می‌کند. از دیدگاه سقراط، تقویت ذهن استدلال‌گر و جستجوگر، عوامل مهم آموزش هستند. افلاطون بیان کرد که دانش در افراد ذاتی است و آموزش وسیله‌ای برای تربیت انسان به منظور رسیدن به وضعیت مطلوبی است که مورد پذیرش جامعه قرار گیرد (کوپر، ۲۰۰۱). کنفوسیوس نیز هدف از آموزش را توسعه اجتماعی فرد بیان کرد که در این نظام، آموزش به تنهایی هدف نیست بلکه «ابزاری» است برای رسیدن به هدفی که خارج از قلمروی آموزش باشد (شن، ۲۰۰۱). از دیدگاه ارسطو، یادگیری از طریق حواس پنجگانه امکان‌پذیر است و زمانی یادگیری بهبود می‌یابد که تضادهای بین دنیای درون فرد و جهان بیرونی به حداقل برسد (سرافین، ۲۰۰۱). غزالی به جنبه‌های عاطفی آموزش تأکید می‌کند و بیان می‌دارد که معلم نباید قدرت را در کلاس در دست گیرد بلکه مطلوب است فضایی «مشاوره‌گونه» در محیط آموزشی حکمفرما باشد. غزالی همچنین به انتقال ارزش‌های انسانی از طریق تدریس اشاره می‌کند (تویل، ۲۰۰۱). رعایت کردن این شاخص‌ها می‌تواند در بهبود کتاب‌های درسی تأثیر شگرفی داشته باشد.

در پایان باید خاطر نشان کرد که تمام ناکامی‌ها را نباید در کتاب‌های درسی خلاصه کنیم. برای ترویج زبان فارسی باید همتی عالمانه و مضاعف داشت و لازم است که تا جای ممکن همگام با نیازهای زبان‌آموزان پیش رفت. زبان فارسی زبان شیرین ایران‌زمین، همواره مورد احترام و توجه غیر فارسی‌زبانان بوده و هست. لذا وظیفه سنگینی

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان: آسیب‌شناسی محتوای درسی / ۷۰۷

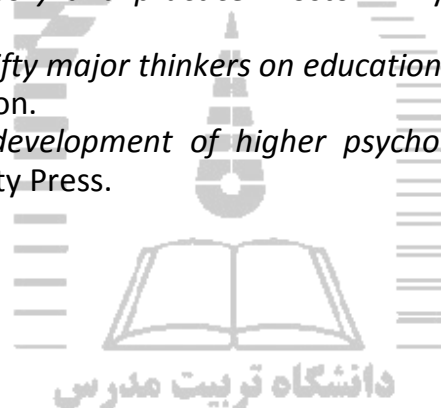
بر دوش مسئولان و تهیه‌کنندگان مواد درسی است تا بتوانند جایگاه این زبان را بیش از پیش ارتقاء دهند و از این طریق فرهنگ و آرمان‌های ایران را در محیطی که فرهنگ زبان‌آموز نیز ارج نهاده شده به دیگر کشورها انتقال دهند.

منابع

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Celce-Murcia, M. (1987). Teaching pronunciation as communication. In J. Morely (Ed.), *Current perspectives on pronunciation* (pp. 1-12). Washington, DC: TESOL.
- Celce-Murcia, M, & McIntosh, L. (Eds.). (1979). *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley, MA: Newbury House.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: Theory and practice* (3rd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cooper, D. E. (2001). In J. A. Palmer, *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. NY: Routledge Publication.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10(4), 7-25.
- Eataire, S., & Zanon, J. (1994). *Planning classwork: A task based approach*. Oxford: Heinemann.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). London: Longman.
- Fisiak, J. (Ed.) (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Frake, C. O. (1964). How to ask for a drink in Subanon. *American Anthropologist*, 66, 127-132.
- Jacobs, G. (1998). Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference. In W. Renandya & G. Jacobs (eds.), *Learners and language learning* (pp. 145-171). Singapore: SEAMEO.
- Kumaravadelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Marckwardt, A. (1972). Changing winds and shifting sands. *MST English Quarterly*, 21, 3-11.
- Morady Moghaddam, M., & Malekzadeh, S. (2011). Cognitive and affective characteristics of children in EFL classes. *Canadian Social Science*, 7(3), 202-213.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language: A psycholinguistic approach* (pp. 69-73). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Pennington, M. C. (1995). Recent research in second language phonology: Implications for practice. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation, pedagogy and theory*:

- New views, new directions.* (pp. 94-108). Alexandria, VA: TOESL.
- Pica, T. (1984). Pronunciation activities with an accent on communication. *English Teaching Forum*. 22(3), 2-6.
- Purnamdarian, T. (2001). *Persian lessons for foreigners*. Tehran: Institutes for Humanities and Cultural Studies.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics* (3rd ed.). Pearson Education: Longman.
- Rowe, C. J. (2001). Socrates. In J. A. Palmer, *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. NY: Routledge Publication.
- Seraphine, C. L. (2001). Aristotle. In J. A. Palmer, *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. NY: Routledge Publication.
- Shabani, H. (1384/2005). *Instructional skills: Methods and techniques of teaching*. SAMT Publications.
- Shen, J. (2001). Confucius. In J. A. Palmer, *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. NY: Routledge Publication.
- Slavin, R. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tavil, H. A. (2001). Al-Ghazzali. In J. A. Palmer, *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. NY: Routledge Publication.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

انجمن علمی زبان ادبیات فارسی



دانشگاه تربیت مدرس

نخستین همایش آموزش زبان فارسی

www.Anjomanfarsi.ir