

ارائه رویکردی پیشنهادی جهت تدوین محتوا و تدریس زبان فارسی متناسب با نظام آموزشی و تربیتی جامعه المصطفی (ص) العالمیه*

اشکان مصطفی‌پور^۱

کارشناس ارشد آرفا، مدرس مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی المهدی جامعه المصطفی (ص)

العالمیه، قم، ایران

رقیه ابراهیمی شهرآباد^۲

دکترای زبان و ادبیات فارسی، همکار موسسه آموزش عالی بنت الهدی و پژوهشگاه بین‌المللی

المصطفی (ص)، قم، ایران

چکیده

زبان فارسی در حال توسعه در بین علاقه‌مندان خویش است و بسیاری از افراد غیرفارسی زبان با اهداف ویژه از جمله اهداف دانشگاهی به یادگیری این زبان می‌پردازند. این فراگیران که زبان اولشان فارسی نیست جهت تحقیق و یا تحصیل در رشته‌های مورد علاقه خود به مراکزی مانند جامعه المصطفی و دیگر مراکز علمی دانشگاهی روی می‌آورند و نیازمند کسب مهارت در دو بخش زبان و دانش خاص مورد نظرشان هستند. پاسخ مناسب و سنجیده به این اقبال یک ضرورت انکارناپذیر است. به همین خاطر بایسته است رویکردی علمی و برخوردار از پشتوانه پژوهشی جهت تدوین منابع درسی، طراحی برنامه درسی و تدریس اتخاذ شود تا علاوه بر افزایش انگیزه در زبان‌آموزان و مدرسان و افزایش کیفیت یادگیری زبان، به کاهش مصرف منابع مالی منجر شود و از اتلاف وقت جلوگیری کند. در این مقاله با روش توصیفی و براساس مطالعات کتابخانه‌ای به مرور اجمالی روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان با تأکید بر آموزش زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی و دو طرح درسی «محتوا محور» و «موقعیت محور» پرداخته شده است. همچنین این نوشتار به اهداف و رسالت جامعه المصطفی العالمیه، تعریف زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی، تعریف رویکرد، روش، طرح درسی و رویه، انواع زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی، تعریف طرح درسی موقعیت محور و محتوا محور و میزان همبستگی بین زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی و رویکرد محتوا محور پرداخته است. با توجه به این تحقیق، پیشنهاد می‌شود از ترکیب طرح درسی موقعیت محور در سطح ابتدایی و طرح درسی محتوا محور در سطوح بالاتر استفاده گردد.

واژه‌های کلیدی: رویکرد، روش، طرح درسی، زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی، رویکرد محتوا محور.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۳ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۱۲.

¹ Email: ashkan923@gmail.com

(نویسنده مسئول)

² Email: baharanv@yahoo.com



Proposing an Approach for Developing Content and Teaching Persian in Accordance with the Educational System of Jameh Al-Mustafa (PBUH) Al-Alamiyah *

Ashkan Mostafapour ¹

Lecturer at the Language and Islamic Education Center of Al-Mustafa Al-Alamiya Community, Qom, Iran

Ruqiya Ebrahimi Shahrabad ²

Associate Professor of Bent ol-Hoda Institute of Higher Education and Al-Mustafa International Research Institute, Qom, Iran

Abstract

Persian language is developing among its enthusiasts, especially people who learn this language with special goals, including academic goals. These learners, whose first language is not Persian, turn to centers such as Jameh Al-Mustafa and other academic centers for research or study in their fields of interest and require skills in both language and specific knowledge. A proper and thoughtful response to this demand is an undeniable necessity. Therefore, a scientific approach with a research-based foundation should be adopted for curriculum development, syllabus design, and teaching to not only increase motivation in language learners and educators but also improve the quality of language learning while reducing financial resources consumption and preventing time waste. This article provides a descriptive method based on library studies that briefly reviews language teaching methods with an emphasis on teaching languages for specific academic purposes and two syllabus designs: "content-based" and "task-based". By collecting data on the task of Jameh Al-Mustafa Al-Alamiya, defining language for specific academic purposes, defining approach, method, syllabus design, types of languages for specific academic purposes, defining task-based and content-based syllabus designs, and measuring the correlation between languages for specific academic purposes and content-based approaches, it is suggested that a combination of task-based syllabus design at the elementary level with content-based syllabus design at higher levels be used.

Keywords:

approach, method, curriculum, language for specif academic objectives, content-oriented approach.

* Received: 04/03/2023 | Accepted: 02/05/2023.

¹ Email: ashkan923@gmail.com (Corresponding Author)

² Email: baharanv@yahoo.com

۱. مقدمه

امروزه توجه به یادگیری زبان فارسی گسترش یافته و افراد با اهداف گوناگون در یادگیری این زبان می‌کوشند. برخی برای شرکت در دروس دانشگاهی و یا شرکت در همایش‌های مجامع علمی ایران، برخی با هدف تجارت یا پرداختن به شغل و حرفه‌ای خاص و برخی به دنبال اهدافی عمومی‌تر و در پی یادگیری زبان عمومی هستند. در این بین مراکز زبانی موجود در ایران و خارج از ایران هر یک به دنبال برآورده کردن یک یا چند هدف از این اهداف هستند. یکی از این مراکز جامعه المصطفی‌العالمیه است که با رسالت خاص تربیت و پرورش مجتهدان و مبلغان دینی در عرصه بین‌المللی به برگزاری دوره‌های زبانی همت گماشته و در صدد است تا با استفاده از برنامه‌ها، رویکردها و محتواهای آموزشی علمی، مسیری بهینه‌تر را در مقابل فراگیران و دست‌اندرکاران آموزش زبان در مجموعه خود قرار دهد. به همین خاطر در این مرکز شاهد روندی رو به رشد در زمینه رویکردهای علمی آموزش زبان هستیم. در ابتدای تأسیس مرکز آموزش زبان فارسی در جامعه المصطفی این مجموعه تقریباً رویکرد مضبوطی نداشته و نظام حاکم بر این مرکز برگرفته از تجارب و به همت دست‌اندرکاران بوده است. در ادامه، توجه روزافزون به رویکرد ارتباطی و گونه‌تکلیف محور در تدوین متون و تدریس اساتید دیده می‌شود. البته بایسته است این مهم پی در پی در امتداد رشد علوم مختلف تأثیرگذار بر زبان‌شناسی تکرار پذیرد تا همواره شاهد پویایی مراکز زبانی وابسته به جامعه المصطفی‌العالمیه باشیم. همانطور که اشاره شد خاص بودن رسالت این مرکز و نیازهای زبانی خاص موجود در این مرکز سبب می‌شود تا امر زبان‌آموزی گونه‌ای ویژه پیدا کند که اصطلاحاً به آن زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی^۱ گفته می‌شود. در این رویکرد زبان‌آموزان به جای یادگیری زبان به صورت عمومی می‌بایست به یادگیری زبان علوم دینی بپردازند. در این شرایط برنامه‌ها، رویکردها و محتواهای آموزشی با در نظر گرفتن این مسأله طراحی و تدوین می‌شود اما آنچه تا کنون دیده می‌شود این است که زبان‌آموزی در مراکز وابسته به جامعه المصطفی، نظامی عمومی داشته و کتب تألیف شده و مورد استفاده در این مرکز همگی صرفاً متکفل زبان

۱. مقصود از اهداف ویژه دانشگاهی اهدافی است که در محیط‌های علمی و آکادمیک در نظر گرفته می‌شود. به همین خاطر شامل علوم دینی و حوزوی نیز می‌شود و منحصر در اهداف موجود در دانشگاه‌ها نیست.

فارسی عمومی بوده‌اند. نویسندگان این مقاله در جستجو‌هایی که در پایگاه‌های مجلات، مقالات و پایان‌نامه‌ها انجام دادند به اثری که به طور متمرکز به رویکرد آموزش زبان در جامعه المصطفی پرداخته باشد دست نیافتند؛ به همین خاطر در این مقاله به دنبال ارائه رویکردی متناسب با اهداف خاص و نیازهای زبانی جامعه المصطفی العالمیه هستیم. از این رو با جمع‌آوری داده‌هایی در زمینه رسالت جامعه المصطفی العالمیه، تعریف زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی، تعریف رویکرد، روش، طرح درسی و رویه، انواع زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی، تعریف طرح درسی موقعیت محور و محتوا محور و میزان همبستگی بین زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی و رویکرد محتوا محور پیشنهاد می‌کند از ترکیب طرح درسی موقعیت محور در سطح ابتدایی و طرح درسی محتوا محور در سطوح بالاتر استفاده گردد.

۲. بیان مسأله

آموزش زبان یکی از گسترده‌ترین فعالیت‌های آموزشی در سراسر دنیا است که مانند دیگر موارد آموزشی، وابستگی زیادی به رویکرد اتخاذ شده در روش تدریس، تولید محتوا و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی دارد. هر مقدار که این رویکرد به درستی اتخاذ شود انتظار می‌رود که نتیجه‌ای بهتر در پی داشته باشد. به همین دلیل مسئولان مراکز زبانی می‌بایست رویکردهای علمی و به‌روز را با دقت رصد و واکاوی نمایند و از بین آن‌ها موردی را که برای مراکزشان بهینه‌تر است انتخاب کنند. روشن است که هر اندازه در انتخاب روش و رویکرد مناسب دقت لازم به کار نرود آسیب‌های بیشتری متوجه نظام آموزشی می‌شود و احتمال بروز مشکلات و ناکامی‌های تحصیلی افزایش می‌یابد. جامعه المصطفی العالمیه نیز از این قاعده مستثنی نیست. اما نیازها، اهداف و ویژگی‌های زبانی این مرکز چیست و چه رویکرد سازمان یافته‌ای برای این مرکز باید اتخاذ شود تا با نتیجه‌ای بهینه روبه‌رو باشیم؟

جامعه المصطفی العالمیه نهادی علمی و بین‌المللی با هویتی حوزوی است. این مطلب را می‌توان به‌خوبی از مواد اساسنامه این نهاد استفاده کرد. به عنوان نمونه در ماده چهار اساسنامه آمده است که:

«جامعه نهادی علمی - حوزه‌ای و دارای ماهیتی عمومی، غیردولتی و غیرانتفاعی بوده...»^۱
اهدافی که در متن اساسنامه (ماده ۹) برای این نهاد شمرده شده، به شرح زیر است:
۱. تربیت مجتهدان، عالمان، محققان، متخصصان، مدرسان، مبلغان، مترجمان، مربیان و مدیران پارسا، متعهد و زمان شناس؛

۲. تبیین، تولید و تعمیق اندیشه دینی و قرآنی و توسعه نظریه‌های اسلامی در زمینه‌های گوناگون؛

۳. نشر و ترویج اسلام ناب محمدی صل الله علیه و آله مبتنی بر معارف قرآن و اهل بیت علیهم السلام».

از این ماده به روشنی به دست می‌آید که اهداف آموزشی و تربیتی جامعه المصطفی در حوزه معارف اسلامی ترسیم شده است و اهتمام این مرکز، به گسترش علوم اسلامی در بین داوطلبان تحصیل در این مرکز از سراسر گیتی و نشر این حقایق در عرصه بین الملل است. در جامعه المصطفی العالمیه رشته‌های اسلامی فقه، اصول فقه، قرآن، حدیث، فلسفه، عرفان، اخلاق، کلام و تاریخ اسلام و در حوزه علوم انسانی نیز رشته‌ها و گرایش‌هایی همچون علوم تربیتی، حقوق، روان‌شناسی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، بانکداری، ارتباطات، مدیریت و زبان و ادبیات زبان‌های فارسی، عربی، انگلیسی، فرانسوی و روسی، با رویکرد اسلامی ارائه می‌شود (سایت اطلاع رسانی جامعه المصطفی العالمیه miu.ac.ir). همچنین در ویکی شیعه اهداف این دانشگاه به طور مختصر گسترش علوم اسلامی و تربیت طلاب غیر ایرانی ذکر شده است.

با نگاهی به تاریخچه تشکیل این نهاد نیز می‌توان دریافت که رسیدگی به علوم و معارف اسلامی در عرصه بین الملل از ویژگی‌های ذاتی و همیشگی این مرکز بوده است؛ چرا که جامعه المصطفی العالمیه در امتداد گام‌های بلند مرکز جهانی علوم اسلامی در عرصه تمدن سازی اسلامی و همچنین سازمان حوزه‌ها و مدارس علمیه خارج از کشور و به دنبال ادغام این دو مجموعه پدید آمده است.

^۱ برگرفته از سایت مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (rc.majlis.ir)

آنچه از این توضیحات به‌خوبی روشن می‌شود این است که هدف اصلی آموزشی و تربیتی این نهاد به‌طور خلاصه مرتبط با علوم و معارف اسلامی است. اگر این مجموعه آموزشی تصمیم دارد از رویکرد ارتباطی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان استفاده کند کدام یک از دو رویکرد ارتباطی تکلیف محور و محتوا محور تناسب بیشتری با اهداف جامعه المصطفی دارد؟ بدیهی است که این رویکرد اتخاذی در بخش‌های مختلف نظام آموزشی از قبیل تدریس، تولید محتوا و برنامه درسی اثرگذار خواهد بود. بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که به‌طور کلی نمی‌توان روشی را به‌عنوان بهترین روش معرفی کرد به‌شکلی که برای تمامی فراگیران با اهداف مختلف و شرایط متفاوت از آن روش استفاده کرد اما رویکردی که تناسب بیشتری با نیازها و اهداف یک مرکز زبانی داشته باشد امری دست‌یافتنی است.

۳. پیشینه پژوهش

در پیشینه تحقیق پیش‌رو به ارائه دو دسته از پژوهش‌های صورت‌گرفته درباره این موضوع پرداخته می‌شود. دسته اول پژوهش‌هایی است که مرتبط با زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی هستند و دسته دوم تحقیقاتی است که حول روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان صورت‌گرفته‌اند.

صدیقی‌فر، حسینی و علوی مقدم (۱۳۹۴) در مقاله‌ای به بررسی اثربخشی رویکرد تکلیف محور بر مهارت خواندن فارسی آموزان غیر فارسی زبان با اهداف ویژه پرداخته‌اند. نمونه‌های جامعه آماری شامل ۲۲ دانشجوی عرب‌زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه) بوده است که با هدف تحصیل در رشته‌های فنی و مهندسی مشغول زبان‌آموزی بودند. روش پژوهش استفاده از گروه گواه و تجربی است که نتایج به دست آمده از پس‌آزمون نشان می‌دهد رویکرد تکلیف محور تأثیر معناداری در رشد و تقویت مهارت خواندن این دانشجویان داشته است.

کاشی (۱۳۹۷) در پایان‌نامه خود به تدوین انگاره آموزشی برای دانشجویان بین‌المللی که به دنبال زبان نیمه تخصصی با هدف ریاضی هستند، پرداخته است. جامعه آماری در این

پژوهش ۱۸ فارسی آموز شاغل به تحصیل در کلاس‌های ریاضی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(د) بوده است. روش پژوهش در این پایان‌نامه کتابخانه‌ای و میدانی است. انگاره پیشنهادی در دو جلسه در یک کلاس ریاضی واقع در مرکز زبان بین‌المللی امام خمینی^(د) اجرا شد و در نتیجه تأثیر به کارگیری این انگاره مورد تأیید قرار گرفت. وکیلی فرد، میرزایی حصاریان و احمدی خلخالی (۱۳۹۸) در مقاله خود به ارزیابی کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی برای فارسی آموزان غیر ایرانی در رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌ها پرداخته‌اند. در این مقاله به کمک انگاره مک دانف و شاو (۲۰۰۳) و با ابزار پرسشنامه مستقیم و مصاحبه، ارزیابی صورت گرفته و نتیجه‌گیری شده که کتاب مذکور به صورت معناداری با نیازهای زبان آموزان همخوانی دارد. از مهمترین قوت‌های آن، آموزش یکپارچه مهارت‌های یادگیری زبان برای سطح پیشرفته و از ضعف‌های آن، عدم تدوین سطوح پایه و میانی برای فارسی آموزانی است که می‌خواهند فارسی را از همان روزهای آغازین برای هدف‌های دانشگاهی بیاموزند.

محمدحسینی هنرور (۱۳۹۸) در پایان‌نامه خود به بررسی روش‌ها و رویکردهای کارآمد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان با اهداف دانشگاهی پرداخته است. جامعه آماری این پژوهش را ۴۲ نفر از مدرسان دو مرکز آموزش زبان فارسی کالج دانشگاه علوم پزشکی تهران و مرکز دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(د) تشکیل داده است. واکاوی داده‌ها توسط دو پرسشنامه مستقیم انجام شده است. نتایج حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین روش‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان با اهداف ویژه وجود دارد. از دیدگاه مدرسان سه روش «ارتباطی»، «یادگیری جمعی» و «شفاهی-موقعیتی» و سه طرح درس «موقعیت محور»، «محتوا محور» و «موضوع محور» به ترتیب رتبه اول تا سوم را از نظر میزان کارآمدی دارند.

وکیلی فرد (۱۳۹۷ الف) در طرح پژوهشی خود به بررسی روش‌ها و رویکردها با هدف تدوین علمی منابع عمومی برای فارسی آموزان غیر فارسی زبان دانشگاه‌های خارج از کشور پرداخته است. ایشان از پرسشنامه انتخاب روش‌ها و رویکردهای کارآمد آموزش زبان فارسی

استفاده کرده است. این پرسشنامه ۲۰ پرسش در پنج بخش دیدگاه ساختارگرا، کارکردگرا، بیناکنش‌گرا، اختصاصی و سایر دیدگاه‌ها دارد. نمونه‌های جامعه آماری شامل ۴۳ مدرس آموزش زبان به غیر فارسی‌زبانان از دانشگاه‌های مختلف کشور است که به طور تصادفی انتخاب شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که از ۲۰ روش، ۱۶ مورد در وضعیت مطلوب برای تدوین منابع آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان با اهداف عمومی قرار دارد و سه روش «مدرس محور و متناسب با شرایط کلاس»، «ارتباطی» و «شنیداری-گفتاری» در رتبه اول تا سوم قرار می‌گیرند.

۴. روش تحقیق

تحقیق پیش رو از نظر هدف، کاربردی است و به دنبال بهبود روش‌ها، ابزارها، تولیدات، ساختارها و الگوهای مورد استفاده در مراکز زبانی جامعه المصطفی العالمیه است و در ضمن از نتایج تحقیقات بنیادی استفاده می‌کند. از جهت نحوه گردآوری داده نیز توصیفی است و نه تجربی (آزمایشی) و یا تاریخی؛ در بین انواع تحقیقات توصیفی (همبستگی، برآوردی، توسعه‌ای و...) از نوع ارزشیابی است؛ چراکه به ارزش‌گذاری درباره مطلوب بودن یا مؤثر بودن یک فرایند، محصول یا برنامه می‌پردازد و به کاربرد یافته‌های خود توجه دارد و با توصیه‌هایی در جهت اقدامات سازنده همراه می‌باشد. همچنین این پژوهش از جهت ماهیت داده‌ها کیفی است و بررسی موضوع به روش کتابخانه‌ای است.

۵. مبانی نظری

در این بخش شش زیر عنوان ارائه می‌شود:

آموزش زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی

توضیحی درباره رویکرد، روش، طرح درسی و رویه

تاریخچه مختصری از روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان

طرح درسی موقعیت محور

طرح درسی محتوا محور

همبستگی بین رویکرد محتوا محور و آموزش زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی

۱-۵. آموزش زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی

تعاریف گوناگونی از زبان برای اهداف ویژه ارائه شده است. در بین این تعاریف تعریفی که استرونس^۱ (۱۹۸۸) بیان کرده است، به نظر ایوانز و جان^۲ (۲-۱۹۸۸: ۴) از جامعیت بیشتری برخوردار است. او در تعریفش چهار ویژگی ثابت و دو خصوصیت متغیر را برای زبان برای اهداف ویژه برشمرده است. ویژگی‌های ثابت:

برای نیازهای خاصی از یادگیرنده طراحی شده است.

در محتوا، موضوع و مضمون به رشته شغل و فعالیت‌های خاصی مربوط می‌شود. تمرکز آن بر روی زبان متناسب با فعالیت‌های، نحوی واژگان معنایی و واکاوی گفتمان است.

در تقابل با زبان عمومی قرار دارد.

ویژگی‌های متغیر:

ممکن است محدود به مهارت‌هایی باشد که باید یاد گرفته شود (خوانداری، شنیداری و...).

ممکن نیست بر اساس روش‌های پیشین و متداول آموزش داده شود؛ ممکن است روش جدید اتخاذ شود.

دانشجویانی که زبان اول آنان فارسی نیست برای مطالعه در رشته‌های تحصیلی خاص در ایران نیازمند داشتن مهارت در هر دو زمینه زبان و دانش آن رشته خاص در طول دوره تحصیلی خود هستند. به طور کلی زبان برای اهداف ویژه (زاو)^۳ به عنوان یک فعالیت جداگانه در آموزش زبان است. هدف اصلی آن واکاوی نیازها، واکاوی متن و آماده سازی یادگیرندگان است تا بتوانند به صورت کارآمد در انجام دادن تکالیف با هدف مطالعه و موقعیت کاری خود ارتباط برقرار کنند. بیشترین استفاده «زاو» در اهداف دانشگاهی (زاد)^۴

¹ Strevens

² Evans & Johns

³ Language for Specific Purposes (LSP)

⁴ Language for Academic Purposes (LAP)

است. بخش اعظم تهیه مواد آموزشی، توضیحات و پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، برای اهداف دانشگاهی صورت گرفته است. بعد از آن آموزش زبان برای اهداف شغلی (زاش)^۱ و در سال‌های اخیر زبان برای اهداف بازرگانی (زاب)^۲ مطرح شده است^۳ (وکیلی فرد، میرزایی حصاریان و احمدی خلخالی، ۱۳۹۸: ۲۸).

از آنجا که برنامه درسی زبان برای اهداف ویژه بر پایه نیازهای دانشجویان قرار دارد می‌تواند عاملی انگیزشی برای آنان باشد؛ زیرا در چنین شرایطی دانشجویان ارتباط مشخص مطالب با نیاز خود را مشاهده می‌کنند. در حقیقت آموزش با اهداف ویژه موضوع و زبان را با هم ترکیب می‌کند و چنین ترکیبی موجب بالا بردن انگیزه‌های زبان آموزان می‌شود؛ زیرا آنان را قادر می‌سازد تا چیزی را که از زبان آموخته‌اند در رشته اصلی تحصیلی‌شان به کار بینند.

توانایی در استفاده از واژگان و ساختارهایی که آنان در بافت‌های معنادار می‌آموزند موجب تقویت انگیزه در آنان می‌شود. توانایی زبان آموزان در رشته مربوط به خودشان در آغاز به یادگیری آنان در زبان مورد نظر کمک می‌کند و دانش موضوعی را در بافتی که برای فهم و درک زبان فارسی لازم است، در اختیار آنان قرار می‌دهد. در کلاس‌های زبان فارسی برای اهداف ویژه به زبان آموزان آموزش داده می‌شود که چطور محتوا و موضوع مرتبط با رشته آنان از طریق زبان فارسی بیان می‌شود (همان: ۲۸).

باید توجه داشت که اغلب دوره‌های درسی زبان برای اهداف ویژه با مشکل محدودیت زمانی مواجه‌اند و در این دوره‌ها باید از زمان در مؤثرترین شکل استفاده شود (وست^۴، ۱۹۹۴: ۱۰). راه حل منطقی آن است که تنها بخش‌هایی از زبان که دانشجویان نیازمند آن هستند آموزش داده شود؛ از این رو وظیفه طراحان دوره‌های درسی زبان برای اهداف ویژه شناسایی نیازهای دانشجویان و طراحی دوره‌های درسی بر پایه این نیازهاست (باستورکمن^۵، ۲۰۰۶:

^۱ Language for Occupational Purposes (LOP)

^۲ Language for Business Purposes (LBP)

^۳ سرواژه‌های فارسی به کار رفته برای اولین بار در پایان‌نامه کارشناسی ارشد احمدی خلخالی (۱۳۹۶) مطرح شده است.

^۴ West

^۵ Basturkmen

۱۷)؛ به همین سبب در آموزش زبان فارسی تخصصی به زبان آموزان دانشگاهی بیشتر بر زبان در بافت تمرکز می‌شود تا بر تدریس دستور و ساختارهای زبانی؛ به همین خاطر موضوعات مرتبط با رشته تحصیلی مورد توجه ویژه هستند. مهمترین موضوع در فارسی برای اهداف ویژه این است که زبان موضوعی جدا از دنیای واقعی زبان آموز نیست؛ بلکه همواره همراه با مسائلی است که برای زبان آموزان مهم می‌باشد. این مطلب هم انگیزه بخش برای زبان آموز است و هم مطلب مهمی در طراحی برنامه از جهت بهینه بودن زمانی.

زبان برای اهداف دانشگاهی، یکی از زیرشاخه‌های عمده زبان برای اهداف ویژه است. هدف اصلی آن کمک به دانشجویان غیربومی به منظور آمادگی تحصیلی در دانشگاه‌های زبان مقصد است. مهارت‌های پژوهشی (تحصیلی) از جمله مباحثی است که در زبان برای اهداف دانشگاهی مطرح می‌شود و هدف آن پیشرفت دانشجویان در سلسله مهارت‌هایی است که برای شرکت موفقیت‌آمیز در تحصیلات عالی ضروری فرض می‌شود. این مهارت‌ها فارغ از رشته و محتوا، برای همه دانشجویان در بافت دانشگاهی، عمومی قلمداد شده است (چارلز^۱، ۲۰۱۳: ۱۳۷).

چارلز زبان برای اهداف دانشگاهی را از سه زاویه بررسی کرده است که هر کدام براساس یک رویکرد متفاوتی عمل می‌کند: فعالیت مبتنی بر ساختار، تجزیه سبک نوشتاری و بررسی زمینه اجتماعی. به این ترتیب، از یک زاویه باریک به سوی یک دید کلی از زبان برای اهداف دانشگاهی حرکت می‌کند و با بررسی پیکره زبانی^۲ آغاز می‌شود؛ در بخش بعدی، توجه به متون و گروه‌های متنی متمرکز شده، با استفاده از واکاوی سبک‌های نوشتاری، بررسی ادامه می‌یابد. در نهایت، زبان برای اهداف دانشگاهی با دیدگاهی گسترده‌تر، به عنوان مجموعه‌ای از کنش‌های اجتماعی در حوزه‌های سازمانی و جهانی

^۱ Charles

^۲ corpora؛ داده‌های طبیعی زبان که در ماشین ذخیره می‌شوند و از طریق آن قابل جستجو هستند. چارلز (2013, Charles) آن را به عنوان مجموعه‌ای از متون و نکات برای آموزش گفتمان دانشگاهی تعریف می‌کند. همانند بسیاری از زمینه‌های دیگر مطالعه زبان، استفاده از این داده‌ها تاکنون تأثیر زیادی داشته است؛ به طور خاص، توصیف گفتمان علمی مشتق شده از ساختارهایی که از آنها در تولید مواد آموزشی مرجع استفاده شده است.

بررسی می‌شود (و کیلی فرد، میرزایی حصاریان و احمدی خلخالی، ۱۳۹۸؛ به نقل از چارلز، ۲۰۱۳: ۱۳۸).

زبان برای اهداف دانشگاهی دارای دو بخش کلی است که در زیر به آن اشاره خواهد شد:

۱- زبان برای اهداف عمومی دانشگاهی

زبان برای اهداف عمومی دانشگاهی^۱ به آموزش مهارت‌ها و زبانی که در همه رشته‌ها مشترک است اشاره دارد. در این رویکرد اهداف و موقعیت‌های مختلف دانشگاهی مورد نظر مدرس و زبان آموز است. این اهداف می‌تواند نقش برجسته‌ای در یادگیری اهداف عمومی دیگر داشته باشد و زمینه را برای فراگیری دیگر اهداف تخصصی فراهم آورد. در نهایت آشکار است که زبان برای اهداف ویژه به هر دو جزء ویژه و عمومی نیازمند است. همچنین در این رویکرد مهارت‌های مرتبط با فعالیت‌های گوش دادن به یک سخنرانی، مشارکت در سمینار و خودآموزها، اجراهای عملی (تا حد زیادی در علوم و مهندسی)، خواندن کتاب‌های درسی، مقالات و دیگر مواد آموزشی خواندنی، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌ها از هم جدا می‌شوند و برای هر کدام مهارت ویژه‌ای وجود دارد. به عنوان مثال نوشتن یک مقاله نیازمند به کارگیری شکل صحیحی از جملات و پیوستگی میان اندیشه‌های اصلی است (ایوانز و جان، ۲۰۰۵: ۴۱).

۲- زبان برای اهداف تخصصی دانشگاهی

در زبان برای اهداف تخصصی دانشگاهی به آموزش ویژگی‌هایی که در یک رشته نسبت به رشته دیگر متمایز است اشاره می‌شود. به وسیله نشان دادن این که چگونه زبان آموزان می‌توانند مهارت‌هایی را که در کلاس‌های زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی آموخته‌اند برای درک سخنرانی واقعی‌شان، خواندن یک متن یا نوشتن یک مقاله انتقال دهند، نقش رشد دهنده‌ای می‌گیرد. در این رویکرد فرد زبان را برای اهداف خاص یاد می‌گیرد. به عنوان نمونه زبان آموز درصدد است تا در رشته مهندسی در یکی از دانشگاه‌های

¹ LGAP (Language for General Academic Purposes)

موجود که به زبان هدف صحبت می‌کنند تحصیل کند. در این حالت زبان آموز باید ساختارهایی را که در تعامل با یک استاد نیاز دارد یاد بگیرد و از سوی دیگر واژه‌هایی را فرا گیرد که مربوط به حوزه تحصیلی اوست (ایوانز و جان، ۲۰۰۵: ۴۲).

در نظام آموزشی جامعه المصطفی با هفت حوزه دانشی روبه‌رو هستیم که این حوزه‌ها را می‌توان به عنوان هفت هدف تخصصی در نظر گرفت و در صورتی که زمینه‌های لازم برای استفاده از زبان برای اهداف دانشگاهی تخصصی فراهم نبود می‌توان بعد از استخراج عناصر مشترک این هفت حوزه از زبان، برای اهداف دانشگاهی عمومی بهره برد.

۵-۲. رویکرد و روش

در تعریف رویکرد توجه به سطح تئوریک و میزان مفهومی بودن و یا کارکردی بودن آن، جایگاه مهمی دارد. ادوارد آنتونی زبان شناس آمریکایی سه سطح رویکرد، روش و تکنیک را در مفهوم سازی و سازماندهی مطالب معرفی کرده است. مطابق طرحواره آنتونی رویکرد، سطحی است که در آن باورها درباره زبان و نحوه یادگیری آن ارائه می‌شود. روش، سطحی است که در آن نظریه به اجرا درمی‌آید. در این سطح مهارت‌های زبانی که فراگیر باید به دست آورد، محتوایی که لازم است تدریس شود و ترتیب ارائه محتواهای آموزشی معین می‌شود. تکنیک نیز سطحی است که در آن رویه‌های کلاس درسی توصیف می‌شود (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴: ۳۵). طرحواره آنتونی به دلیل کم توجهی به ماهیت روش و اینکه این طرح نمی‌تواند توجیه کننده این باشد که چگونه باید یک رویکرد در یک روش، تحقق یابد یا روش و تکنیک چگونه با هم مرتبط هستند توسط ریچاردز و راجرز تعدیل یافت. ریچاردز و راجرز معتقدند روش و تکنیک نیاز به توضیح بیشتری دارند. در این نگاه از رویه^۱ که تعبیری نسبتاً جامع‌تر از تکنیک است استفاده شده است. در این مفهوم سازی، روش به لحاظ نظری مرتبط با رویکرد است و از لحاظ سازمانی توسط یک طرح درسی تعیین می‌شود و به لحاظ عملی به صورت رویه تحقق می‌یابد. در تعریف ریچاردز و راجرز، رویکرد، به نظریه‌های مربوط به ماهیت زبان و یادگیری زبان معطوف است که به منزله منبعی از

^۱ procedure

عملکردها و اصول در آموزش زبان به کار می‌رود. طرح درسی نیز آن سطحی از تحلیل روش است که در آن موارد زیر را مد نظر داریم:

الف) اهداف یک روش کدام است.

ب) محتوای زبانی چگونه گزینش شده و در درون روش سازماندهی شده‌اند (الگوی برنامه درسی که آن روش اتخاذ می‌کند).

پ) انواع تکالیف یادگیری و فعالیت‌های تدریسی که آن روش تجویز می‌کند.

ت) نقش زبان آموز

ث) نقش معلم

ح) نقش مطالب آموزشی

رویه نیز آخرین سطح مفهوم سازی و سازماندهی در درون یک روش است. رویه دربردارنده تکنیک‌های لحظه به لحظه، تمرینات و آن رفتاری است که در تدریس یک زبان برحسب یک روش یا رویکرد خاص صورت می‌گیرد. به این ترتیب می‌توان این طور در نظر داشت که هر روش مشتمل بر رویکرد، طرح درسی و رویه است (ریچاردز و راجزر، ۲۰۱۴: ۳۸).
نوشته پیش رو مطابق با تعریف دوم نگاشته شده است.

۳-۵. تاریخچه مختصری از روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان

طی سالیان متمادی هدف آموزش زبان دست یافتن به بهترین روش بوده است. یک روش جادویی که برای تمامی زبان آموزان مفید است» (به نقل از نونان، ۲۰۰۳: ۵). پیوسته در مسأله آموزش زبان روش‌ها و رویکردهای مختلفی بوده است که بعضی از آنها در رد رویکرد یا روش قبلی و بعضی دیگر برای توسعه آن ارائه شده‌اند. یکی از عناصر مهم و قابل توجه در نظام آموزشی و تربیتی، رویکرد آموزشی اتخاذ شده در آن است و با ارزشیابی این رویکرد می‌توان به میزان موفقیت آن نظام آموزشی و تربیتی پی برد. این مهم نیازمند شناخت و تسلط بر روش‌ها و رویکردهای مختلف آموزش زبان است. به همین خاطر به طور اجمالی به تاریخچه برخی روش‌ها و رویکردها در ادامه اشاره می‌کنیم.

روش دستور-ترجمه^۱ طی دهه ۱۸۴۰ تا ۱۹۴۰ روش حاکم و غالب بر آموزش زبان

^۱ grammar-translation

خارجی در اروپا بود و امروزه به شکل اصلاح شده و تعدیل یافته نیز در برخی از نواحی دنیا رواج گسترده‌ای دارد (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴: ۱۰). دوره‌های درسی دستور-ترجمه در اذهان زبان‌آموزان در بیشتر موارد خاطره‌ای تلخ به جا گذاشت؛ چون فراگیران مجبور به یادگیری قواعد دستوری فراوان و حفظ واژگان زیاد و در مواردی بی‌فایده بودند و سعی بر این بود تا متون ادبی با ترجمه‌های بی‌نقص همراه باشد؛ در حالی که اهداف زبان‌آموزی برای برخی فراگیران فراتر از این مقدار و مشخصاً برقراری ارتباط بود که نتیجه این روش اغلب چنین چیزی به دست نمی‌داد. روش تدریس مستقیم همانند روش دستور-ترجمه روش جدیدی نیست و در پی رویکرد اصلاح‌گرایانه نسبت به روش دستور-ترجمه پدید آمده است. این روش تدریس در سال‌های اخیر یعنی زمانی که هدف از آموزش، یادگیری چگونگی استفاده از زبانی دیگر برای برقراری ارتباط شناخته شد، مجدداً رونق یافت. از آنجایی که روش دستور-ترجمه در آماده‌سازی زبان‌آموزان در استفاده از زبان مقصد از نقطه‌نظر ارتباطی موفقیت‌آمیز نبود روش مستقیم به شهرت رسید. این روش یک قاعده بنیادین دارد: ترجمه کردن مجاز نیست. در واقع روش تدریس مستقیم نامش را از این حقیقت می‌گیرد که معنی می‌بایست با استفاده از نمایش و کمک‌های تصویری مستقیم بدون توسل به زبان مادری زبان‌آموزان به زبان مقصد انتقال یابد (لارسن فریمن، ۲۰۱۱: ۲۱).

در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ روش دستور-ترجمه با طرح روش گفتاری-شنیداری^۱ به چالش کشیده شد. روش گفتاری-شنیداری از ترکیب نظریه زبان‌شناختی ساخت‌گرایی، تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، رویه‌های سمعی-کلامی و روان‌شناسی رفتارگرا پدید آمده بود. روش شنیداری-گفتاری بر این ادعا بود که آموزش زبان را از یک هنر به یک علم تبدیل کرده است (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴: ۱۰۷). در دهه ۱۹۶۰ رفتارگرایی و ساخت‌گرایی مورد انتقاد شدید قرار گرفت. به جای نظریه یادگیری رفتارگرایی نظریه شناختی^۲ ارائه شد و به جای ساخت‌گرایی مرسوم آن زمان نیز نظریه زبان‌شناسی زایشی توسط نوام چامسکی^۳ معرفی شد. این رویکرد، یادگیری زبان را بیشتر یک فرایند فعال ذهنی در نظر می‌گیرد نه فرآیندی براساس عادات. نوام

¹ audio-lingual method

² cognitive theory

³ Noam Chomsky

چامسکی ابراز داشت که فراگیری زبان از طریق تشکیل عادت نمی‌تواند روی دهد؛ چرا که مردم قادر به ساخت و درک آنچه قبلاً نشنیده‌اند، هستند. در عوض او اظهار داشت که متکلمان یک زبان از قواعد انتزاعی بنیادی زبان آگاهی دارند که این دانش به آن‌ها توانایی درک و خلق گفته‌های جدید را می‌بخشد. چامسکی دلیل آورد که زبان را نباید نتیجه شکل‌گیری عادت دانست بلکه آن محصول شکل‌گیری قواعد است. بدین ترتیب فراگیری زبان روشی است که در آن مردم از فرایندهای تفکر یا شناخت خود استفاده می‌کنند تا قوانین زبانی را که در حال فراگیری آن هستند، دریابند (لارسن فریمن، ۲۰۱۱: ۶۷).

علاوه بر این شیوه‌ها تعدادی از روش‌ها نیز بر اساس رویکرد انسان‌گرایانه شکل گرفتند. این روش‌ها بر روی احساسات و اهمیت آن در یادگیری تأکید زیادی دارند. معروف‌ترین این شیوه‌ها روش‌های صامت^۱ و تلقینی^۲ هستند (نونان، ۲۰۰۳: ۴-۶). یکی از اصول بنیادی روش صامت این است که آموزش نسبت به یادگیری از درجه دوم اهمیت برخوردار است. این اصل با جستجوی فعالانه برای یافتن قواعدی موافق است که به یادگیرنده در رویکرد شناختی اطلاق می‌شود (لارسن فریمن، ۲۰۱۱: ۶۸). تلقین‌زدایی نیز که کاربرد مثبت تلقین در آموزش است به منظور کمک به زبان‌آموزان برای حذف احساس عدم موفقیت یا حس منفی است که با مطالعه همراه می‌کنند و بدین ترتیب به منظور غلبه بر موانع یادگیری ایجاد گردیده است (همان: ۹۳).

در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ رویکرد کارکردی-مفهومی^۳ توسط شورای اروپا^۴ به وجود آمد. در این رویکرد زبان برای استفاده از اهداف، کارکردها و مفاهیم آموزش داده می‌شود (ون ایک و الکساندر، ۱۹۷۵؛ به نقل از نونان، ۲۰۰۳: ۲۲۷). طی این دو دهه ارزیابی تازه از زبان نیز اتفاق افتاد. زبان‌شناسان به زبان نگاه تازه یافتند و آن را تنها مجموعه‌ای از قواعد دستوری واژگانی و آوایی در نظر نمی‌گرفتند بلکه آن را وسیله‌ای برای ابراز معنی می‌دانستند. بر این اساس شیوه جدیدی از آموزش زبان ظهور یافت که آن را آموزش زبان ارتباطی^۵ نام نهادند.

^۱ silent way

^۲ suggestopedia

^۳ notional- functional

^۴ council of Europe

^۵ communicative language teaching

در این روش اعتقاد بر این است که توانایی ارتباط برقرار کردن مستلزم چیزی بیش از توانش زبانی است؛ این امر به توانش ارتباطی نیاز دارد. یعنی بدانیم چه وقت، چگونه، به چه کسی چه بگوییم (هایمز، ۱۹۷۱؛ به نقل از لارسن فریمن، ۲۰۱۱: ۱۵۱). هوات^۱ (۱۹۸۴: ۲۷۹) متذکر می‌شود که دو نسخه از رویکرد ارتباطی وجود دارد: نسخه قوی و ضعیف. آموزش محتوا-محور^۲، رویکرد تکلیف محور^۳ و مشارکتی^۴ به نسخه قوی تعلق دارند.

در سال‌های اخیر رویکرد گسترش یافته آموزش ارتباطی با عنوان آموزش زبان تکلیف محور شناخته می‌شود. در این رویکرد درس‌های زبان بر اساس تجربه‌های یادگیری است که برونداد غیر زبانی ندارد و بر اساس روابط روشنی از تجربه‌های زبان آموز در کلاس و بیرون از کلاس بنا شده است. در این فعالیت‌ها زبان برای به دست آوردن بروندادهای غیر زبانی استفاده می‌شود (نونان، ۲۰۰۳: ۷-۶). معرفی این رویکرد در دهه ۱۹۸۰ چالشی در استفاده از کتاب آموزشی به وجود آورد. بنابراین در رویکرد تکلیف محور ارزشیابی و چگونگی اجرای آن در هاله‌ای از ابهام است. با این حال به طور کلی کتاب آموزشی چارچوب مشخصی از آنچه که در کلاس باید یاد گرفته شود تهیه می‌کند. در بسیاری از روش‌های آموزشی، ارزشیابی از کتاب درسی می‌تواند ارزشیابی از کلاس یا موسسه به شمار آید (همان: ۲۲۸).

۵-۴. طرح درس موقعیت محور

طی دهه‌های گذشته طرح درس موقعیت محور یکی از ویژگی‌های آشنا در کتاب درسی آموزش زبان بوده است (کلی^۵: ۱۹۶۹: ۴۹۶؛ به نقل از محمدحسینی هنرور، ۱۳۹۸: ۵۷). این طرح درس با هدف زبان مورد نیاز در موقعیت‌های مختلف مانند فرودگاه یا هتل سازماندهی شده است. بنا به گفته ریچاردز یک موقعیت محیطی است که در آن اغلب کنش‌های ارتباطی خاص رخ می‌دهد. وی افزود یک طرح درس موقعیتی، موقعیت‌هایی را تعریف می‌کند که

¹ Howatt

² Content-based

³ Task-based

⁴ Participatory Approach

⁵ Kelly

زبان آموز باید از زبان و کنش ارتباطی معمولی و زبان مورد نیاز آن محیط استفاده کند (ریچاردز، ۲۰۱۷: ۲۱۱-۲۱۰).

واحد اساسی سازماندهی در این طرح درس متعلق به دسته غیرزبانی به نام موقعیت است. طراح این نوع طرح درس در تلاش است که به پیش بینی موقعیت‌هایی مانند رستوران، هواپیما و... که ممکن است زبان آموز در آینده با آن مواجه شود بپردازد. آنان از این موقعیت‌ها به عنوان چارچوبی جهت انتخاب و ارائه محتوای زبانی بهره‌مند می‌شوند. در این طرح درسی فرض اصلی این است که زبان، مرتبط با بافت‌های موقعیتی است که در آن اتفاق می‌افتد (کور، ۱۹۹۰: ۱۰).

البته باید اذعان داشت که در نگاه برخی متخصصان این طرح درس دیدگاه سطحی از زبان و محتوا را منعکس می‌کند. منتقدان این طرح درسی استدلال می‌کنند که رویکرد موقعیتی بر این دیدگاه استوار است که زبان استفاده شده در موقعیت‌ها به جای آن که فرایند پیچیده تعاملی بین کاربران را نشان دهد یک موقعیت قابل پیش‌بینی و ثابت است. علاوه بر این انتقال پذیری^۱ کمی در این طرح درسی وجود دارد. به این صورت که زبان مورد استفاده در این موقعیت‌های خاص ممکن است قابل انتقال به موقعیت دیگر نباشد و بنابراین توانایی زبان آموز به موقعیتی محدود می‌شود که در آن دوره ارائه شده است. همچنین این طرح درس به صورت غیر اصولی به نکات دستوری می‌پردازد؛ از این رو ممکن است در دانش دستوری زبان آموزان اختلال ایجاد شود و در پایان به یک طرح درس متغیر و بی‌ثبات^۲ تبدیل شود (ریچاردز، ۲۰۱۷: ۲۱۱).

۵-۵. طرح درسی محتوا محور

آموزش محتوا محور (CBI) به رویکردی در آموزش زبان دوم عطف دارد که در آن تدریس براساس محتوا یا موضوع درسی که زبان آموزان باید یاد بگیرند (مثل تاریخ یا علوم اجتماعی) - و نه براساس انواع دیگری از برنامه‌های درسی یا زبان شناختی - سازماندهی شده است (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۶: ۱۹۹).

¹ Transferbility

² Uneven syllabus

رویکرد محتوا محور از رویکردهای مهم در آموزش زبان است. این رویکرد به منظور آموزش محتوا و زبان طراحی شده است. از آنجا که رویکرد محتوا محور یکی از بهترین روش‌های تهیه درسنامه است (استولر، ۲۰۰۱) از طریق ترکیب زبان و واژگان تخصصی، زبان آموز، هم می‌تواند به برقراری ارتباط پردازد و هم واژگان ویژه رشته خود را یاد بگیرد. نقش خاص آموزش محتوا محور، صرفاً در یک برنامه آموزش زبان خلاصه نمی‌شود بلکه یادگیری زبان را با یادگیری دیگر مطالب می‌آمیزد. مطالب مذکور می‌تواند موضوعات و یا به عبارت دیگر عناوینی از قبیل موسیقی مردمی یا ورزش‌هایی باشد که زبان آموزان بدان‌ها علاقه‌مندند. اغلب اوقات مطالب موضوعات درسی دانشگاهی است (بریتون^۱، اسنو^۲ و شه^۳، ۲۰۰۳؛ به نقل از لارسن - فریمن، دایان و اندرسون، مارتی، ۱۳۹۰: ۱۷۵).

در ایالات متحده آمریکا آموزش برای کمک به یادگیرندگان، زبان انگلیسی در مدارس دولتی آغاز گردید. مسئولان متوجه شدند هنگامی که زبان آموزان انگلیسی با انگلیسی زبانان در یک کلاس قرار می‌گیرند، بعضی از زبان آموزان نه موفق می‌شدند که مطالب را فرا بگیرند و نه انگلیسی را می‌آموختند. از طرف دیگر هنگامی که این شاگردان در ابتدا زبان انگلیسی را می‌خواندند یادگیری مطالب درسی به تأخیر می‌افتاد. برای جلوگیری از هر دو مشکل مدرسان موضوعات درسی مانند تاریخ یا علوم را به همراه تدریس زبانی که مرتبط با آن مطالب است می‌آموزند. بدین ترتیب زبان واسطه‌ای برای تدریس محتوا می‌شود (موهان^۴، ۱۹۸۶؛ به نقل از لارسن - فریمن، دایان و اندرسون، مارتی، ۱۳۹۰: ۱۷۶).

در اروپا نام همان روش، یادگیری یکپارچه محتوا و زبان است (CLIL^۵). مارش CLIL را چنین توصیف می‌کند: هر موقعیت آموزشی با اهداف دوگانه که در آن زبانی دیگر که معمولاً زبان مادری زبان آموزان نیست به عنوان واسطه برای تدریس و یادگیری محتوایی غیر از زبان مورد استفاده قرار می‌گیرد (مارش، ۲۰۰۲: ۱۵).

فرض‌های زیادی درباره ماهیت زبان در شالوده رویکرد محتوامحور وجود دارد که توصیف مختصر آن به شکل زیر است:

¹ Brinton

² Snow

³ Wesche

⁴ Mohan

⁵ Content and Language Integrated Learning

۱- واژه در این متد نقش اصلی دارد؛ چون واژگان تخصصی برای انتقال معنی موضوع‌ها یا محتواهای مختلف به کار می‌رود. در نتیجه یادگیری واژگان مرتبط با موضوع، رویه‌ای مهم در دوره‌های درسی آموزش محتوا محور محسوب می‌گردد.

۲- دستور زبان منبعی برای محتوای ارتباطی است. دستور زبان بر حسب نقش آن در بیان محتوا فرا گرفته می‌شود. پیشرفت دستوری بر اساس نیاز محتوا است و نه بر حسب سختی دستوری.

۳- زبان همان متن و کلان محور است. آموزش محتوا محور نقش زبان را به عنوان وسیله‌ای برای یادگیری محتوا و همچنین نقش محتوا را در یادگیری زبان در نظر دارد. این موضوع تلویحاً بدان معنی است که مرکزیت برای آن عناصر زبانی است که بلندتر از تک جمله هستند؛ چون تأکید تدریس بر روی این است که چگونه معنی و اطلاعات انتقال می‌یابند و در متن و کلام ساخته می‌شوند.

۴- کاربرد زبان، مهارت‌های ادغامی را می‌طلبد. آموزش محتوا محور کاربرد زبان را همانا دخیل شدن چندین مهارت همزمان و با هم می‌داند. در یک کلاس درس محتوا محور دانش آموزان اغلب فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که مهارت‌ها را به هم مرتبط می‌سازد و دلیل نیز این است که این همان روشی است که معمولاً در دنیای خارج از کلاس درس به کار می‌رود. از این روست که دانش آموزان مطلبی را می‌خوانند و یادداشت‌برداری می‌کنند، به مطلبی گوش می‌دهند و خلاصه آن را می‌نویسند یا شفاهاً به چیزهایی که خواننده یا نوشته‌اند پاسخ می‌دهند و به جای اینکه دستور زبان به منزله یک بُعد جدا از زبان در نظر گرفته شود به عنوان بخشی از مهارت‌های دیگر است (جک سی. ریچاردز و تئودور اس. راجرز، ۲۰۱۴: ۲۰۹-۲۰۷).

۵-۶. انواع آموزش محتوا محور

آموزش محتوا محور در طیفی از دوره‌هایی که توجه بیشتر به زبان دارند به سمت دوره‌هایی که توجه بیشتر به محتوا دارند قرار دارد. این موضوع را در جدول زیر - بر گرفته از مت^۱ (۱۹۹۹ به نقل از جک سی. ریچاردز و تئودور اس. راجرز، ۲۰۱۴: ۲۱۳) می‌توان مشاهده نمود.

¹ Met

جدول ۱. ویژگی‌های انواع رویکرد محتوا محور

آموزش محتوا محور معطوف به محتوا	آموزش محتوا محور معطوف به زبان
محتوا به زبان دوم تدریس می‌شود	محتوا برای یادگیری زبان دوم به کار گرفته می‌شود
یادگیری محتوا اولویت دارد	یادگیری زبان اولویت دارد
یادگیری زبان امری ثانوی محسوب می‌شود	یادگیری محتوا فرع است
اهداف محتوا توسط اهداف دوره درسی یا برنامه درسی تعیین می‌شود	اهداف زبان توسط اهداف دوره درسی یا برنامه درسی زبان دوم تعیین می‌شود
زبان آموزان نسبت به تسلط یافتن بر روی محتوا ارزیابی می‌شوند	زبان آموزان نسبت به تسلط یافتن بر روی مهارت‌های زبانی یا روانی زبانی ارزیابی می‌شوند

استغراق کامل یا نسبی، نمونه‌هایی از دوره‌های معطوف به محتوا هستند؛ درحالی‌که کلاس‌های درسی موضوع محور و مضمون بنیاد زبان، نمونه‌هایی از یک رویکرد برگرفته از زبان هستند. یک دوره تکمیلی این هر دو ویژگی را دارد و به عنوان دوره‌ای توصیف می‌گردد که در آن یک دوره درسی پشتیبانی زبانی به همراه یک دوره درسی محتوامحور با هم برای ساختن زبان آموزان که هنوز یادگیرنده زبان آموزش هستند تا در کلاس‌های درسی با افرادی که آن زبان را به صورت بومی یا مسلط‌تر صحبت می‌کنند، تعامل نمایند (گران‌دال، ۲۰۱۲: ۱۵۰).

۷-۵. همبستگی بین رویکرد محتوا محور و آموزش زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی

از آنجا که در زبان برای اهداف دانشگاهی موضوع و مضمون از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در رویکرد محتوا محور نیز محتوا تعیین کننده است، می‌توان اذعان داشت که طرح درسی محتوامحور با در دستور کار قرار دادن مضمون مورد نیاز در زبان برای اهداف ویژه، طرح درسی کارآمد و مناسب با اولویت بالا است و همبستگی زیادی بین زبان برای اهداف ویژه و طرح درسی محتوامحور وجود دارد. این مطلب به روشنی در پایان نامه محمدحسینی هنرور (۱۳۹۸) دیده می‌شود که در پیشینه نوشته حاضر به آن اشاره شد.

این مطلب که طرح درسی محتوامحور را می‌توان به عنوان یک اصل سازماندهی شده موثر برای دوره‌های زبان برای اهداف دانشگاهی در نظر داشت و همین مطلب نشان از همبستگی بالای بین این دو دارد در افکار و اندیشه‌های برخی از اندیشمندان زبانی مورد تأکید قرار گرفته است. بریتون (۲۰۱۲) با اشاره به سخن بریتون و هولتن^۱ (۲۰۰۱) بیان کرده است: «آموزش محتوا-محور نه تنها می‌تواند یک روش موثر برای ارائه دوره‌های زبان برای اهداف

¹ Holten

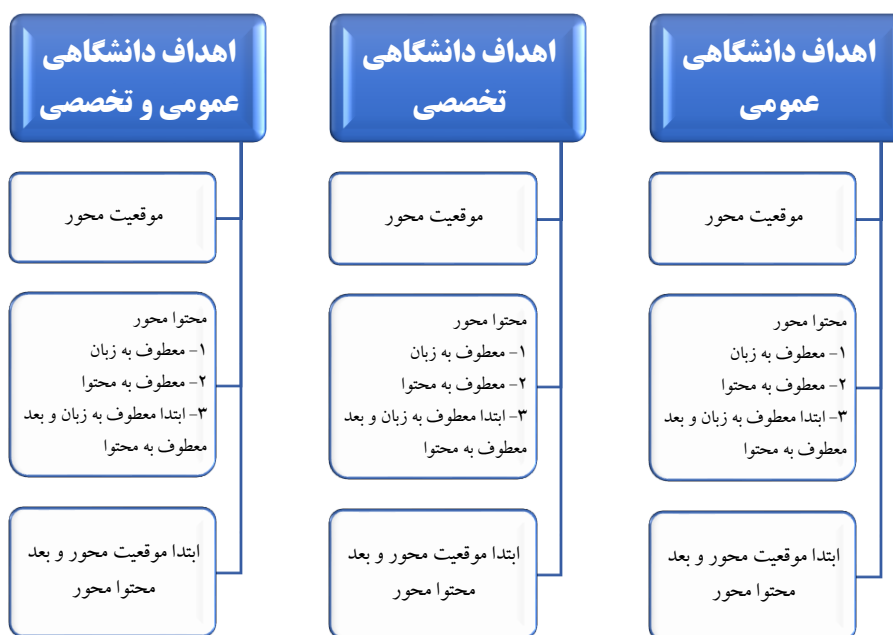
عمومی^۱ (زاع) باشد بلکه می‌تواند به عنوان یک اصل سازماندهی شده موثر برای دوره‌های زبان برای اهداف دانشگاهی و زبان برای اهداف ویژه به کار رود (بریتون، ۲۰۱۲: ۷). همچنین هاوت (۱۹۸۴: ۲۷۹) اظهار داشته است: در این گونه رویکردها دانش‌آموزان به جای اینکه یاد بگیرند که از زبان انگلیسی استفاده کنند یاد می‌گیرند که از این زبان برای یادگیری استفاده کنند. رویکرد محتوا محور با آموزش زبان برای اهداف ویژه قابل مقایسه است؛ از این جهت که زبان برای اهداف ویژه معمولاً برای تحقق یافتن اهداف کاری و تخصصی و حرفه‌ای و یا دانشگاهی می‌باشد و هدف آموزش محتوا محور آماده سازی زبان‌آموزان برای یادگیری زبانی است که در بافت قرار دارد؛ بنابراین زبان‌آموز به جای یادگیری زبان خارج از بافت آن را با استفاده از بافتی خاص مانند موضوعی درسی می‌آموزد.

۶. بحث و بررسی

همان‌طور که تا این بخش از مقاله مشخص شد (با توجه به تعریف زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی و رسالت و نیازهای خاص جامعه المصطفی) بایسته است جامعه المصطفی از زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی استفاده کند که خود دو قسمت اصلی دارد: زبان برای اهداف عمومی دانشگاهی و زبان برای اهداف تخصصی دانشگاهی و مراکز زبانی نیز می‌توانند از هر یک از این دو قسم و یا ترکیبی از این دو استفاده نمایند. رویکرد ارتباطی در هر یک از این سه طریق می‌تواند از دو طرح درسی محتوا محور و موقعیت محور و یا ترکیب این دو با تقدم طرح درسی موقعیت محور و تاخر محتوا محور استفاده کند. تا این مرحله ۹ گزینه به‌راحتی قابل تصور است. تصور استفاده از تقدم طرح درسی موقعیت محور و بعد طرح درسی محتوا محور در حالتی که ترکیب زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی و زبان برای اهداف دانشگاهی تخصصی مد نظر است، امری طبیعی‌تر به نظر می‌رسد. هر چند عکس این حالت (تقدم طرح درسی محتوا محور و تاخر طرح درسی موقعیت محور) نیز قابل تصور است اما ویژگی خاصی را نمی‌توان برای این حالت برشمرد و لذا در شمارش گزینه‌های پیش رو به آن اعتنایی نمی‌کنیم. این بررسی را می‌توانیم ادامه دهیم و به گزینه‌ها بپردازیم. در صورتی که از طرح درسی محتوا محور استفاده می‌کنیم می‌توانیم یک رویکرد ثابت را انتخاب کنیم که در تمامی سطوح زبانی از آن استفاده کنیم و پیوسته از طرح درسی محتوا محور با رویکرد معطوف به زبان استفاده کنیم و یا پیوسته از رویکرد معطوف به محتوا استفاده نماییم و یا می‌توانیم از

¹ Language For General Purpose (LGP)

ترکیب دو رویکرد معطوف به زبان و معطوف به محتوا استفاده کنیم و در سطوح مقدماتی از رویکرد معطوف به زبان و در سطوح میانی، فوق میانی و پیشرفته از رویکرد معطوف به محتوا استفاده نماییم. به این ترتیب میزان گزینه‌های پیش رو به ۱۵ می‌رسد. از بین این‌ها، فرض‌هایی که با جامعه المصطفی‌العالمیه مناسب‌تر است در بخش نتیجه ارائه خواهد شد.



نتیجه‌گیری

در شرایط کنونی دنیا که کشورهای مطرح به دنبال گسترش قدرت نرم خود از طریق توسعه زبان رسمی خویش هستند بایسته است فعالیت‌های مراکز زبانی حساب شده‌تر، علمی‌تر و همراستا با سیاست‌های کلان کشور طراحی شود تا در این عرصه رقابت توفیق بیشتری به دست آید و به آسانی شاهد ائتلاف انرژی در امکانات و نیروهای انسانی نباشیم. این مطلب در زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی از تأکید بیشتری برخوردار است. یکی از فعالیت‌های مراکز زبانی که به نوعی از ارکان اصلی فعالیت‌ها به حساب می‌آید اتخاذ رویکرد مناسب است؛ چنانچه رویکرد، متناسب با اهداف و نیازها در نظر گرفته شود فواید متعددی دارد از جمله این که نه تنها شاهد ناامیدی زبان‌آموزان نخواهیم بود بلکه ادامه حرکت آن‌ها در رشته‌های تحصیلی ثمربخش‌تر و در نتیجه امیدوارکننده‌تر خواهد شد و دوره تحصیلات خود را با سرعت بیشتر و کیفیت بهتر سپری خواهند کرد؛ همچنین اساتید بدون چالش و یا با چالش‌های کمتر ایفای نقش می‌کنند و با زحمت کمتر نتیجه بیشتر به دست می‌آورند، مجموعه مسئولان و کارمندان مرکز با چابکی بیشتر، کم‌خطاتر و در نهایت با مدیریت بهتر اقدامات خود را پیش می‌برند. آنچه به طور روشن و واضح می‌توان مطرح کرد این است که چون جامعه المصطفی دارای اهداف و نیازهای خاص است در مراکز زبانی آن می‌بایست از زبان برای اهداف ویژه دانشگاهی استفاده شود و همانطور که از تعریف زبان برای اهداف دانشگاهی به دست می‌آید موضوع و مضمون در عرصه‌های مختلف زبان‌آموزی در جامعه المصطفی خصوصاً تدوین محتوای درسی باید در راستای معارف اسلامی باشد؛ به این معنا که دارای موضوعات و مضامین علوم دینی باشد و تا کنون کمتر شاهد چنین توجهی بوده‌ایم. ذیل عنوان زبان برای اهداف دانشگاهی دو قسم زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی و زبان برای اهداف دانشگاهی تخصصی وجود دارد که بسته به سیاست‌گذاری مراکز زبانی مختلف می‌توان از هر یک از این دو قسم و یا ترکیب این دو استفاده نمود. همچنین طرح درس‌هایی را می‌توان ترسیم نمود که هر یک تناسبی با این رویکردها دارند. از بین این طرح‌های درسی دو طرح درسی محتوا محور و موقعیت محور تناسب بیشتری -در مقایسه با دیگر طرح‌ها- با زبان برای اهداف دانشگاهی

عمومی و تخصصی دارد. برای سطوح ابتدایی خصوصاً در شرایطی که در سیاست‌گذاری متمایل به اجرای زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی هستیم، طرح درسی موقعیت محور پیشنهاد می‌شود و برای سطوح بالاتر پیشنهاد می‌شود از رویکرد محتوا محور استفاده شود؛ به این صورت که از گونه محتوا محور معطوف به زبان در سطوح مقدماتی و از گونه محتوا محور معطوف به محتوا در سطوح میانی و فوق میانی و پیشرفته استفاده شود. در صورتی که از رویکرد محتوا محور استفاده شود پیشنهاد می‌شود که از گونه محتوا محور معطوف به زبان در سطوح ابتدایی و از گونه محتوا محور معطوف به محتوا در سطوح میانی و فوق میانی و پیشرفته استفاده شود. برای سطوح ابتدایی به خصوص در شرایطی که در سیاست‌گذاری متمایل به اجرای زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی هستیم، طرح درسی موقعیت محور پیشنهاد می‌شود. البته در صورتی که جهت‌گیری در دانشگاه مجازی جامعه المصطفی همچنان عمومی و حداکثری است و مخاطبان این مرکز، جهانی در نظر گرفته می‌شود استفاده از رویکرد و طرح درسی و رویه تکلیف محور تنها برای این مرکز پیشنهاد می‌شود.

تعارض منافع: طبق گفته نویسندگان، پژوهش حاضر فاقد هر گونه تعارض منافع است.

منابع و مأخذ

- ریچاردز، جک سسی؛ راجرز، تئودور اس. (۱۳۹۶). رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان. علی بهرامی. چاپ اول. تهران: رهنما.
- صدیقی فر، زهره؛ حسینی، زهرا سادات؛ علوی مقدم، سید بهنام. (۱۳۹۴). «بررسی اثر بخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف محور بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه». آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. سال چهارم. شماره ۱. صص: ۷۹-۱۰۱.
- کاشی، نازنین. (۱۳۹۷). «زبان فارسی نیمه تخصصی برای اهداف ریاضی: تدوین یک انگاره آموزشی برای دانشجویان بین‌المللی». پایان نامه کارشناسی ارشد. به راهنمایی امیر رضا و کیلی فرد. قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- لارسن فریمن، دایان؛ اندرسون، مارتی. (۱۳۹۰). اصول و فنون آموزش زبان. ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی. چاپ دوم. تهران: رهنما.
- محمدحسینی هنرور، پریسا. (۱۳۹۸). بررسی روش‌ها و رویکردهای کارآمد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان با اهداف دانشگاهی. پایان نامه کارشناسی ارشد. به راهنمایی امیررضا و کیلی فرد. قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- و کیلی فرد، امیر رضا؛ میرزایی حصاریان، محمدباقر و احمدی خلخال، نادیا. (۱۳۹۸). «فارسی برای اهداف دانشگاهی: تحلیل کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. سال بیست و سوم. شماره ۱. پیاپی ۴۴. صص: ۲۱-۴۸.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options In English for Specific Purposes*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Charles, M. (2013). "English for Academic Purposes", In Brian Paltridge and Sue Starfield (Eds), *The Handbook of English for Specific Purposes*, pp. 137-153, Boston: Wiley-Blackwell.
- Evans, S. (2008). Reading Reaction Journals in EAP Courses. *ELT Journal*, 240-270.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. McGraw-Hill/contemporary.
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum Development in language Teaching*. Cambridge University Press.
- West, R. (1994). "Needs analysis in language teaching", *Language Teaching*, 27(1). Pp. 1-19.