

## تحلیل [مفهوم] اصالت با نظر به دلالتها (معانی) و چالشهای آن برای «ESP»

دکتر موسی نوشی کوچکسرایبی \*

سلمان احمدوند \*\*

### چکیده

اصالت<sup>۱</sup> متون و فعالیتهای آموزشی از مشخصه‌های مهم در آموزش ارتباطی زبان است. در حال حاضر این اتفاق نظر وجود دارد که در دوره‌های [تدریس] انگلیسی با اهداف ویژه (ESP = English for Specific Purposes) باید از متون و فعالیتهای اصیل (معتبر) استفاده شود زیرا به کارگیری آنها موجب پیوند کلاس درس با واقعیت جهان خارج و خلق تجارب یادگیری معنادار می‌شود. در بسیاری از بحثهای مربوط به مفهوم اصالت، روشن نیست که کدام نوع از اصالت مدنظر است: اصالت زبان، متن، فعالیت، یادگیرنده، محیط و یا توانش. در این مقاله، مفهوم اصالت به اختصار بررسی و انواع آن معرفی می‌شود؛ سپس استدلالهای موافق و مخالف در باب استفاده از منابع اصیل در کلاس درس ESP ارائه می‌شود. استدلال‌هایی این نوشتار آن است که اصالت فقط به نمونه‌های گفتمان (نوشتاری و گفتاری) اطلاق نمی‌شود بلکه عوامل بسیاری که عمدتاً به زمینه (بافتار) وابسته‌اند نیز در تعیین ماهیت آن مؤثرند.

کلید واژه‌ها: اصالت، ESP، متون، تکالیف، فراگیران، محیط، توانش

---

\* استادیار مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت» (mosesnushi@hotmail.com)

\*\* کارشناس ارشد جامعه‌شناسی (nimabamdad96@chmail.ir)

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۱/۲۰

تاریخ دریافت: ۹۱/۸/۱۵

۱. اصالت، در ترجمه authenticity که به اعتبار و وثاقت هم ترجمه می‌شود.

## بیان مسئله

مفهوم اصالت<sup>۱</sup> در آموزش زبان به مباحث بسیاری دامن زده است. امروزه درباره سودمندی استفاده از متون و فعالیتهای معتبر (اصیل) برای زبان‌آموزان انگلیسی، و به ویژه فراگیران (ESP)، تردیدی وجود ندارد؛ زیرا به آنها فرصت می‌دهد تا تعامل با زبان را بر اساس استفاده از آن در زمینه‌های تخصصی صورت‌بندی کنند. با وجود این، برای متون و فعالیتهای اصیل (معتبر) تعریفهای متعددی ارائه شده است. استفاده حداکثری مدرسان زبان از این مواد نیازمند آشنایی آنها با تعریفهای مختلف اصالت و گونه‌های متنوع آن است تا از این طریق بتوانند متون و فعالیتهایی را انتخاب یا طراحی کنند که به زبان‌آموزان امکان می‌دهد، علاوه بر ارتقای توانش زبانی و ارتباطی خود، با روشها و الگوهای ارتباطی متناسب با زمینه کاری (شغلی) یا دانشگاهی‌شان نیز آشنا شوند.

## ۱. مقدمه

با ترویج روشهای برقراری ارتباط، گرایش به «واقعیت» در آموزش زبان ابعاد گسترده‌تری یافته است. این روشها نه تنها بر استفاده از منابع واقعی زبان در کنار «منابع آموزشی»، بلکه بر استفاده «واقعی و طبیعی» از این منابع و همچنین «کاربرد زبان در موقعیت طبیعی و غیرتصنعی» تأکید دارد. منابع واقعی زبان با وجود مزایای فراوان (تنوع شکلی، اطلاعات مفید) به برنامه‌ریزی آموزشی و درسی‌ای که در آن به زبان‌آموزان نیز توجه شده باشد، نیاز مبرم دارد. از این منابع می‌توان از همان ابتدای آموزش و در سطوح پایه، با طرح تمرینها و فعالیتهای مناسب بهره برد و زبان‌آموز را برای رویارویی با واقعیت زبان آماده ساخت.

گروهی بودن این تمرینها و فعالیتهای، علاوه بر دادن امنیت خاطر به تک‌تک اعضای گروه، نتیجه کار را بهبود بخشیده، باعث ایجاد موقعیت طبیعی برای کاربرد زبان در تعاملات گروهی می‌شود. بدین ترتیب استفاده واقعی و طبیعی از زبان جایگزین مکالمات مصنوعی در موقعیتهای تخیلی [روشهای سمعی و بصری] می‌شود.

زبان انگلیسی با توجه به دامنه نفوذ و گستردگی جهانشمول، به زبان مشترک کارشناسان بین‌المللی در طیف وسیعی از رشته‌ها از قبیل پزشکی، علوم طبیعی و علوم اجتماعی تبدیل شده است. از این رو، تدریس زبان، با موضوع ESP مواجه شده است. ESP رویکردی در آموزش زبان است که هدف آن برآوردن نیازهای علمی و خاص

زبان آموزان است. به عقیده هاجینسون و واترز (1987: 3) «ESP رویکردی به آموزش زبان است که در آن تمام تصمیمات مربوط به محتوا و روش بر اساس دلیل زبان آموز برای یادگیری گرفته می شود.» به گفته آنان زبان آموزان به روشنی می دانند که چرا می خواهند یک زبان را بیاموزند و این آگاهی چیزی است که ESP را از انگلیسی عمومی متمایز می کند. از همین رو ESP رویکردی دانشجو محور است و در آن نیازسنجی زبان آموزان برای ایجاد یک دوره ESP موضوعی کلیدی است.

در بررسی ویژگیهای دوره های ESP، کارور (1983) به سه ویژگی مشترک اشاره می کند: الف) منابع/متون اصیل (معتبر)؛ ب) جهت گیری معطوف به هدف؛ ج) فرمانبری. سوئیلز (1990) از پنج ویژگی به عنوان اساس و مبنای ESP سخن می گوید و از اصطلاح «اصول پایدار» برای اشاره به آنها بهره می جوید. این پنج مفهوم عبارت اند از: الف) اصالت (اصل بودن)؛ ب) تحقیق محوری؛ ج) زبان / متن؛ د) نیاز؛ ه) یادگیری / روش تدریس. تعریف رایینسون (1991: 3) از ESP بر دو معیار مبتنی است:

الف) ESP معمولاً هدفدار است؛ ب) دوره های ESP برگرفته از تجزیه و تحلیل نیازهای<sup>۱</sup> زبان آموزان به منظور تعیین کاربرد دقیق زبان برای آنهاست. برخی از ویژگیهای دیگر نیز به محدودیت زمانی دوره های ESP اشاره می کنند و بر این نکته تأکید می کنند که اهداف این دوره ها باید در این زمان محدود تحقق یابند؛ این دوره ها به بزرگسالانی که اهداف کاری و یا تخصصی یکسان دارند تدریس می شود.

پالمرو (2003) ESP را بر دو پارادایم کاربردی<sup>۲</sup> و شناختی<sup>۳</sup> استوار می داند. بر اساس الگوی کاربردی تمرکز بر کارکرد زبان و آموزش موقعیت محور است، با استفاده از متون و فعالیتهای معتبر؛ و همچنین به جنبه های زبان شناسی - اجتماعی<sup>۴</sup> تعامل توجه ویژه ای می شود. الگوی آموزش شناختی نیز بر تلاش زبان آموزان در جهت پیشرفت خود و خلق فرصتهایی برای یادگیری زبان تأکید می کند.

تمامی این توصیفات، مستقیم یا غیر مستقیم، به توضیح این نکته پرداخته اند که یکی از مؤلفه های بنیادی [آموزش] دوره های ESP «اصالت» است و ارتباطات دنیای واقعی باید وارد کلاس شود تا زبان آموزان بیاموزند چگونه با آن زبان، آن گونه که در دنیای

---

1. needs analysis  
2. Pragmatic  
3. cognitive  
4. sociolinguistics

واقعی خارج از کلاس سخن گفته یا نوشته می‌شود، تعامل کنند. با وجود این، مفهوم اصالت، بحثهای زیادی را برانگیخته است. در حالی که برخی از اصالت با عنوان جزء اجتناب‌ناپذیر آموزش ESP یاد می‌کنند برخی دیگر آن را مفهومی بلندپروازانه می‌پندارند که باید با احتیاط بدان نگریست. در این گفتار، دیدگاههای مختلف درباره مفهوم اصالت بررسی و به دنبال آن انواع مختلف اصالت در ادبیات آموزش زبان معرفی می‌شود. سپس به استدلالهایی که در دفاع از کلاس درس ESP ایراد شده، نگاهی می‌افکنیم و در باب مشکلات و چالشهای بالقوه‌ای که ممکن است در استفاده از آنها به وجود آید بحث می‌کنیم. مقاله با ارائه برخی پیشنهادها در باب استفاده از متون و فعالیتهای معتبر (اصیل) در آموزش ESP به پایان می‌رسد.

## ۲. اصالت

به باور لیو کوویچ (2000) و لین (2004) مفهوم اصالت در اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰ ظهور کرد؛ هنگامی که آموزش زبان ارتباط<sup>۱</sup> در حال اوج‌گیری بود و علاقه روزافزونی به تدریس و آزمودن ارتباطات دنیای واقعی وجود داشت. کرامش (2004) اصطلاح اصالت را واکنشی به زبان مصنوعی کتابهای درسی و مکالمه‌های به کار رفته در آنها می‌داند. در نتیجه اصالت به عنوان ایده‌ای برای فراهم کردن منابع اصیل، همانند آنچه در دنیای واقعی یافت می‌شود، پا به عرصه نهاد. به باور گوارینتو و مورلی (2001) و آرنولد (1991: 237) این منابع را می‌توان از جاهای مختلف گردآوری کرد مانند کلیپهای ویدئویی، گفتگوهای ضبط شده معتبر، برنامه‌های تلویزیونی و رادیویی، روزنامه، تابلوها، نقشه‌ها و نمودارها، عکسها و جز آن. این تصور رایج که «کلاس درس هر چه بیشتر و واقعی‌تر دنیای واقعی را منعکس کند، تمرین، یادگیری و انتقال آن واقعی‌تر خواهد شد»، نیز به ظهور این مفهوم کمک کرده است. به باور بسیاری از محققان، از جمله گوارینتو و مورلی (2001) و خانیا (2006) استفاده از متون و فعالیتهای معتبر در آموزش زبان، تمرینی استاندارد به شمار می‌رود.

با وجود این، افراد مختلف ممکن است برداشتهای متفاوتی از اصطلاح متون و فعالیتهای معتبر داشته باشند. به نظر نونان (1988: 99) متون و فعالیتهای معتبر «موادی هستند که برای مقاصد غیر از آموزش زبان تولید شده باشد». از دید راجرز و مدلی (1988) اگر این مواد را گویشوران زبان مادری برای گویشوران زبان مادری تولید کرده باشند معتبر

است. در تعریفی دیگر، اصالت «اصطلاحی است که بر شباهتِ حداکثری کلاس درس با دنیای خارج از آن دلالت می‌کند، هم از حیث انتخاب منابع زبانی، و هم فعالیتها و روشهای مورد استفاده برای تمرین» (McDonough & Show, 1993: 43). فصل مشترک تمامی این تعاریف خلاصه کردن اصطلاح «اصیل بودن» در نمونه‌های زبان، گفتاری یا نوشتاری، است. به عقیده گیلیمور (2007) مفهوم اصالت «می‌تواند در خود متن، در زبان‌آموزان، در موقعیت فرهنگی یا اجتماعی و اهداف کنش (عمل) ارتباطی، و یا ترکیبی از اینها نهفته باشد».

## ۲. انواع اصالت

### ۲-۱. اصالت متن<sup>۱</sup>

به طور سنتی، مفهوم اصالت تا حد زیادی به بحث در مورد متون محدود شده بود. هارمر (1983) متون اصیل (گفتاری/نوشتاری) را متونی می‌داند که نه برای فراگیران بلکه برای سخنوران یک زبان طراحی شده باشد. به باور بیکن و فینه‌من (1990) «متون معتبر متونی است که گویشوران یک زبان، آن را برای هدفی غیر آموزشی تولید می‌کنند.» لی (1995) «متن اصیل را متنی می‌داند که نه برای اهداف آموزشی بلکه برای یک هدف ارتباطی در زندگی واقعی نوشته شده است؛ یک مثال کلاسیک، می‌تواند مقاله یک روزنامه باشد که برای مخاطبان بومی زبان انگلیسی نوشته شده است. در این معنا، اصالت به شباهت میان زبان و متون آموزشی و آنچه در دنیای واقعی یافت می‌شود اشاره دارد.

بسیاری از پژوهشگران این فرضیه را که هر چه از جهان خارج وارد کلاس درس شود اصیل است به چالش کشیدند. ویدودو (2012) استدلال می‌کند که هدف اصلی یک متن انتقال ایده‌ها و یا خلق معانی برای مقاصد ارتباطی در یک موقعیت خاص است. تاملینسون (2012: 162) از این دیدگاه حمایت می‌کند و می‌گوید: «... که یک متن اصیل آن است که برای انتقال معنی، نه برای تدریس، تولید شده باشد... بنابراین، این تصور که یک متن هنگامی که از بافت خود خارج شود هیچ تغییری نمی‌کند، احتمالاً نادرست است.» گرلت، میلی و ولسینگ (1983: 7) این نکته را با پرسیدن این سوال برجسته می‌کنند که «وقتی یک متن از بافت اصلی خود ارائه می‌شود، تا چه اندازه معتبر است؟» در واقع، بستر اصلی یک متن، هنگامی که در کلاس درس به کار می‌رود، دستخوش تغییر

می‌شود و به عنوان یک متن آموزشی بستر دیگری می‌باید. والاس (1992: 79) در حمایت از این ادعا می‌گوید هر متنی که «برای اهداف آموزشی به کلاسهای درس آورده شده مسلماً اصالت خود را از دست داده است».

برخی دیگر، از جمله والاس (1992) و بناونت و پناماریا (2011)، با طرح این نکته هدف اصالت را به چالش می‌کشند: منابع اصیل همیشه موفق به تولید پاسخ معتبر<sup>۱</sup> نمی‌شوند و به همین ترتیب متون و فعالیتهای نامعتبر نیز همیشه پاسخ نامعتبر تولید نمی‌کنند. این طور استدلال شده است که اگر استفاده از یک متن نتایج یادگیری موفقیت‌آمیزی در پی داشته باشد، آن را می‌توان معتبر دانست و این بدان معنی است که اصالت نه ویژگی یک متن، بلکه ویژگی پاسخ زبان‌آموزان به آن متن است؛ ویدوسان نیز بر این باور است؛ از نظر او اصالت ویژگی نمونه‌های زبان نیست، بلکه ویژگی‌ای است که خوانندگان به متون می‌بخشند. وی می‌افزاید «اصالت چیزی آشکار نیست، بلکه چیزی است که در جریان فهم یک متن به آن پی می‌بریم» (1979: 165). او در جای دیگر (1978: 80) اصالت و واقعی بودن<sup>۲</sup> یک متن را از هم متمایز می‌کند: «واقعی بودن ویژگی یک متن و کیفیتی مطلق است. اصالت ویژگی رابطه بین متن و خواننده است و با پاسخ مناسب ربط دارد». از این رو دانستن این موضوع که اهداف واقعی متون و زبان‌آموزان خارج از کلاس درس است بسیار مهم است؛ این هدف دقیقاً همان چیزی است که منابع معتبر را برای استفاده در کلاس درس مناسب می‌سازد. راه اصالت‌بخشی به هدف، تأکید بر کاربرد زبان است. برای نیل بدین مقصود، مفهوم اصالت باید گسترده‌تر شود و نوع دیگری از اصالت یعنی اصالت تکلیف را نیز در برگیرد.

## ۲-۲ اصالت تکلیف<sup>۳</sup>

ویلیس (1996) فعالیت تکلیف محور را مجموعه‌ای از فعالیتهای هدف‌گرا تعریف می‌کند. ساختار این فعالیتها به گونه‌ای است که به زبان‌آموزان فرصت می‌دهد اعتماد به نفس خود را در استفاده از دانش زبانی‌شان (برای مثال دستور زبان و واژگان) تقویت کنند، تجربه تعامل خودجوش به دست آورند، مشاهده کنند که دیگران چگونه معانی خود را بیان می‌کنند، درباره فعالیت زبانی گفتگو کنند و از زبان به صورت هدفمند برای ارتباط با

---

1. authentic response  
2. genuineness  
3. task authenticity

یکدیگر استفاده کنند. الیس (2000) فعالیت کار محور را برنامه کاری ای می‌داند شامل: الف) اطلاعاتی که زبان‌آموزان باید آن‌را پردازش کنند و به کار برند؛ ب) برخی از دستورالعملهایی که با نتایجی که زبان‌آموزان قرار است به آن برسند در ارتباط است. اسکهان (1998) مؤلفه‌های فعالیت کار محور را اینگونه برمی‌شمرد: الف) معنا در اولویت قرار دارد؛ ب) فراگیران معانی دیگران را تکرار نمی‌کنند؛ ج) به نوعی شبیه فعالیت‌های دنیای واقعی هستند؛ د) به پایان رساندن کار یک اولویت است؛ ه) ملاک ارزیابی تکالیف، نتیجه کار است.

از نظر شهاده (۲۰۰۵) فعالیت‌های کار محور با ایجاد زمینه‌های موقعیتی و تعاملی، موجب فعال‌سازی فرآیند زبان‌آموزی می‌شود. این فعالیت‌ها همچنین به دلیل معنا محور بودن، ارتباط نزدیکی با نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان و مناسبات دنیای واقعی دارند (Klapper, 2003: 37). او در تشریح دلیل استفاده از این فعالیت‌ها می‌نویسد: «خلق نیاز واقعی برای استفاده زبان و آگاهی بخشی به زبان‌آموزان برای شناسایی ویژگی‌های زبانی‌ای است که برای انجام فعالیت کار محور بدان نیاز دارند». برای نیل به نتایج یک فعالیت کار محور خاص، زبان‌آموزان باید به تبادل معنا و گفتگو پردازند؛ در این تعامل درخواست توضیح، کنترل درک، تأیید پاسخ، یا توضیح ایده، ضروری است.

اصالت یکی از ابعاد کلیدی طراحی و ایجاد فعالیت کار محور است (Guariento & Morely, 2001; Lee, 1995). از دید بیچمن (1990) اصالت فعالیت کار محور نشان‌دهنده همسانی میان تکلیفی است که از زبان‌آموزان در کلاس درس خواسته می‌شود و [میزان] توانایی این فعالیت‌ها در بازتاب [شرایط] دنیای واقعی (خارج از کلاس درس). او اصالت فعالیت کار محور را به «اصالت موقعیتی» و «اصالت تعاملی» تقسیم بندی می‌کند. «اصالت موقعیتی» به این موضوع اشاره دارد که یک فعالیت کار محور تا چه حد به فعالیت‌های زندگی واقعی فراگیران مربوط است، مانند مراجعه به دندانپزشک و یا خرید؛ تکالیفی که مدرسان به زبان‌آموزان محول می‌کنند باید در چهارچوب تجربه‌ها و تعاملات روزانه آنها باشد.

موضوع «اصالت تعاملی» بررسی این موضوع است که زبان‌آموزان، حین انجام کار، تا چه اندازه در تبادل ایده‌ها یا معانی برای رسیدن به درک متقابل، از یک زبان خاص استفاده می‌کنند. به بیان دیگر، اصالت تعاملی، واکنش یا پاسخ زبان‌آموزان است و نقش زبان در آن برقراری ارتباط میان ایده‌هاست. بنابراین اگرچه در جهان واقعی،

«فعالیت‌های دارای اصالت تعاملی» یافت نمی‌شود، به زبان آموزان کمک می‌کند تا از راهبردهای ارتباطی شبیه آنچه در زندگی واقعی وجود دارد، استفاده کنند، راهبردهایی از قبیل تفاوت‌های بین دو عکس.

«وضعیت» و «تعامل» با میانجیگری زبان اجازه می‌دهد تا زبان آموزان برخی از تکالیف را به طور معنی‌دار انجام دهند. چالش اصلی مدرسان انگلیسی در طراحی کار، ارائه تکالیفی است که به یادگیرندگان فرصت می‌دهد تا در تعامل معنی‌دار شرکت و درباره استفاده بهینه از منابع زبان تأمل کنند. انجام این کار نیازمند آن است که مدرسان برای زبان آموزان متون معتبر مناسب (کتبی و یا شنیداری) فراهم کنند. این طرح برای دانشجویان دربرگیرنده تجربه‌ها، فرایندهای اجتماعی، شناختی و زبانی است.

ویژگیهای پیشنهادی ریوز، هرینگتون و الیور (2002) که از نظر آنها به مدرسان زبان در طراحی فعالیت‌های معتبر کمک می‌کند، عبارت‌اند از: الف) با دنیای واقعی ارتباط دارند؛ ب) به خوبی تعریف نشده و زبان آموزان را ملزم به تعریف تکالیف ضروری برای تکمیل یک فعالیت می‌کنند؛ ج) شامل تکالیف پیچیده هستند؛ د) به زبان آموزان فرصت می‌دهد تکالیف را از دیدگاه‌های مختلف و با استفاده از منابع متعدد بررسی کنند؛ ه) فرصت همکاری فراهم می‌کند؛ و) به زبان آموزان فرصت فکر کردن می‌دهد؛ ز) در دروس مختلف کارایی دارد؛ ح) با ارزیابی همخوانی دارد؛ ط) باعث ایجاد نتایج ارزشمند در نوع خود می‌شود؛ ی) به راه حل‌ها و نتایج متنوع می‌انجامد.

با وجود این، باید یادآور شد که هدف از کاربرد متون و فعالیت‌های معتبر و تکالیفی که با دقت آماده شده‌اند، صرفاً پیشبرد قسم سوم اصالت (اصالت یادگیرنده) است به عنوان فرایند یادگیری کمک به زبان آموزان برای استفاده بهینه از زبان؛ به وسیله تعامل با منابع موجود در کلاس درس. به عقیده ون لیر (1996) اصالت لزوماً [به معنی] کیفیت منابع دنیای واقعی نیست، بلکه ویژگی‌ای است که بر خودمختاری و تعهد زبان آموزان برای فهمیدن تأکید می‌ورزد.

## ۲-۳. اصالت یادگیرنده<sup>۱</sup>

لی (1995) اصالت یادگیرنده را «احساسات و واکنش مثبت نسبت به متون و فعالیت‌ها و مقاصد آموزشی ذاتی در آنها» تعریف می‌کند. این بدان معناست که مواد آموزشی برای



زبان آموزان جذاب است زیرا در آماده‌سازی آن، علایق زبان آموزان، دانسته‌ها و تجارب آنها در نظر گرفته شده است؛ و در نتیجه باعث ایجاد ارتباطات واقعی می‌شود. از این رو، دلیل علاقه زبان آموزان به متون و فعالیتها، واقعی بودنشان نیست بلکه برخورداری آنها از پتانسیل ارتباطی است (موجب تبادل معنا در محیط آموزشی می‌شوند).

به بیان دیگر، اصالت فرایندی مشخص است که زبان آموزان به وسیله آن در آنچه مورو (1977) «اصالت پاسخ» می‌نامد درگیر می‌شوند؛ یعنی یادگیرنده پاسخ مناسبی به متن می‌دهد. پاسخ مناسب آن است که نیت نویسنده و یا سخنران را با ارجاع به مجموعه ای از قراردادهای مشترک محقق می‌سازد. به عبارت دیگر، اصالت یادگیرنده بدان معناست که یادگیرنده باید قراردادهای ارتباطی زبان مقصد را کشف کند، قراردادهایی که او را قادر می‌سازد معنی یک متن را به تدریج و همانند گویشوران آن زبان درک کند. این نشان می‌دهد که «یادگیرنده، هر متنی را بر مبنای اولویتهای خود بازتعریف می‌کند، دقیقاً به این دلیل که او یک یادگیرنده است» (Breen, 1985: 62).

دستیابی به اصالت یادگیرنده فرآیندی ساده نیست زیرا صرف مشارکت زبان آموز کافی نیست. مدرّسان، در تلاش برای نزدیک‌تر شدن به واقعیت، زبان آموزان را به تقلید از نقشها و کارهایی وادار می‌کنند که در دنیای واقعی وجود دارد، غافل از اینکه واقعیت دربرگیرنده نگرانیها، شک و تردیدها و دیگر مسائل مربوط به ارتباطهای واقعی است. برای مثال، ممکن است نگرانیها و هیجانهای زبان آموزان هنگام بحث با هم‌تایان خود در محیط دانشگاهی با زمانی که درباره همان موضوع در شرایط واقعی بحث می‌کنند، متفاوت باشد. بنابراین، فارغ از هر تلاشی که برای تولید اصالت می‌شود، شبیه‌سازی متغیرهایی که مشابه کار (کنش) در دنیای واقعی باشد، از تواناییهای متن، کار و مدرّس فراتر است. یک دلیل این امر ممکن است این باشد که محیط اجتماعی‌ای که محمل یادگیری است، ویژگیهای خاص خود را دارد. به عقیده تیلور (1994) جوهر اصالت، نه در متون و فعالیتها آموزشی، بلکه در شرایط خاصی نهفته است که به وسیله شرکت‌کنندگان ویژه‌ای که از آنها استفاده می‌کنند، به آنها اعطا می‌شود.

## ۲-۴. اصالت کلاس درس<sup>۱</sup>

در زمینه آموزش زبان، کلاس درس نقش بسیار مهمی در تأمین درون‌داد زبان دارد و «... هر چقدر کلاس به دنیای واقعی شبیه‌تر باشد، تمرین واقعی‌تر و در نتیجه یادگیری بهتر

خواهد بود» (Arnpld, 1991: 237). برین (1985: 68) این نقش را تایید می‌کند و می‌گوید: «نقش معتبر (اصیل) کلاس درس ارائه‌شده شرایطی است که شرکت‌کنندگان بتوانند آشکارا مشکلات، دستاوردها و روند کلی یادگیری زبان را به عنوان فعالیتی که دارای انگیزه‌های اجتماعی است، در محیطی اجتماعی به اشتراک بگذارند». به بیان تیلور (1994: 5) «کلاس درس واقعیت و طبیعت خود را دارد. شرکت‌کنندگان اصالت خود را در آنجا به وجود می‌آورند، درست مانند جاهای دیگر».

از این رو، نیازی به مصنوعی پنداشتن کلاس نیست زیرا کلاس واقعی است و هدف یادگیری خود را دارد. در این جا متون، تکالیف، زبان‌آموزان و مدرس‌ان همگی گردهم می‌آیند تا جهان واقعی را وارد کلاس کنند. حتی اگر در اصالت کلاس تردید وجود داشته باشد، قوای تخیلی زبان‌آموزان را نباید دست کم گرفت؛ زیرا آنها قادرند برای خود اصالت بیافرینند. تیلور با این دیدگاه موافق است؛ به اعتقاد او هدف یادگیری واقعی، می‌تواند به زبان‌آموزان در پذیرش کلاسهای درس، به عنوان محیطی واقعی کمک کند.

انجام یک فعالیت تکلیف محور با هدف ارتقای تجربه یادگیری واقعی، به برنامه‌ریزی مناسب نیاز دارد زیرا همیشه ممکن است حین ورود یک فعالیت تکلیف محور اصیل (معتبر) به کلاس، اتفاقاتی پیش‌بینی‌ناپذیر رخ دهد. این احتمال وجود دارد که برون‌داد یک فعالیت تکلیف محور «استاندارد»، چندان مطلوب نباشد، اما نتیجه یک فعالیت تکلیف محور «معمولی» فراتر از انتظار باشد. در هر دو حالت، خواه نتیجه مثبت باشد یا منفی، نقش مدرس کلیدی است؛ چه، به گفته نیومن و وهلاگ (1993)، ایجاد شرایط یادگیری داخل کلاس که در آن متن، فعالیتها و زبان‌آموزان گرد هم می‌آیند به توانایی مدرس بستگی دارد.

## ۲-۵. اصالت توانش<sup>۱</sup>

یکی از هدفهای اصلی آموزش زبان دوم / خارجی توسعه توانش ارتباطی زبان‌آموزان است. کانال و سوین (1980) مدلی پایدار از توانش ارتباطی<sup>۲</sup> پیشنهاد کرده‌اند که کانال (1983) آن را بسط داده است؛ این مدل از چهار بخش تشکیل شده است: الف) توانش دستورزبانی<sup>۳</sup> (گرامری)، که شامل دانش موضوعهای واژگانی و قوانین واژه‌سازی، نحو و

1. competence authenticity  
2. communicative competence  
3. grammatical competence

واج شناسی<sup>۲</sup> است؛ ب) توانش گفتمانی<sup>۳</sup>، که بر توانایی پیوند دادن جملات در گفتمان برای تشکیل یک متن معنادار مبتنی است؛ ج) توانش زبان‌شناسی اجتماعی<sup>۴</sup> که به دانش قواعد فرهنگی - اجتماعی بافت اجتماعی‌ای که در آن زبان به کار می‌رود اشاره دارد؛ د) توانش راهبردی<sup>۵</sup> (استراتژیک)، که به راهبردهای ارتباطی‌ای اشاره دارد که سخنرانان هنگام قطع شدن ارتباطشان به دلیل نقص دانش زبانی از آنها بهره می‌جویند. توانش در زبان دیگر نیازمند همسانی بین تحقق ارتباطی این چهار کنش و تحقق آن به واسطه گویش‌ور ایده‌آل آن زبان است (Alptekin, 2002; Block, 2003). بر اساس این مدل می‌توان گفت آنچه به توانایی یادگیرنده در ارتباط با زبانی دیگر اعتبار می‌بخشد از شباهت تعاملی نشأت می‌گیرد که بین گویش‌وران بومی یا گویش‌وران بومی و غیربومی اتفاق می‌افتد.

در جمع‌بندی، اصالت در ابتدا تنها ویژگی متن مورد استفاده در یک کلاس درس به حساب می‌آمد. بعدها معلوم شد که هدف اصلی آموزش زبان نه تنها پیوند دادن دانشجویان با متن اصلی، بلکه کمک به آنها برای کاربرد زبان در محیط واقعی (دنیای خارج از کلاس) است. اگر دانشجویان به متون آن‌گونه که گویش‌وران بومی در محیط واقعی به آن متون پاسخ می‌دهند، پاسخ ندهند، «اصالت» تحقق نمی‌یابد. بنابراین، چالش این است که تکالیف به گونه‌ای طراحی شوند که فراگیران را قادر سازند تا از متون معتبر به‌طور معنادار و برای ایجاد ارتباط در کلاس درس استفاده کنند. این دستاورد برای توسعه متون و فعالیتهای آموزشی ESP و آموزش مدرسان ESP پیامدهایی به دنبال دارد؛ از جمله این که طراحان و مدرسان فعالیتها و محیط ESP می‌بایست توانایی یافتن متون معتبری (اصیلی) را که متناسب با نیازهای متفاوت دانشگاهی باشد داشته باشند و همچنین توانایی ایجاد فعالیتهای مناسبی را که یادگیرندگان را قادر سازد تا با زبان همان‌گونه که در شرایط هدف گفته یا نوشته می‌شود، ارتباط برقرار کنند.

### ۳. متون و فعالیتهای معتبر: کاربردها و چالشهای ESP

ESP، به عنوان یک رویکرد یادگیرنده‌محور، طرحی بسیار مناسب برای معرفی و اجرای

1. morphology
2. phonology
3. discourse competence
4. sociolinguistic competence
5. communicative strategic

متون و فعالیتهای معتبر است. سافونت و استیو (2004) استفاده از متون و فعالیتهای معتبر را یکی از ویژگیهای کلیدی روش تدریس ESP می‌دانند؛ زیرا به زبان‌آموزان در بهره‌گیری از استراتژی خود برای توسعه زبان واقعی یاری می‌رساند؛ و از سوی دیگر، از اتکای آنها به زبان ساده می‌کاهد، نتیجه‌ای که به‌ویژه در محیطهای آموزش عالی بسیار مهم است. این متون و فعالیتهای همچنین باعث خلق زمینه‌ای واقعی برای کارهای مربوط به نیازهای یادگیرنده می‌شود.

هاوس (2008: 53) ضمن طرفداری از این ایده، بر این باور است که زبان‌آموزان و مدرسان می‌توانند از متون و فعالیتهای معتبر به عنوان ابزاری برای «ربط محیط رسمی و تا حدی مصنوعی کلاس درس با دنیای واقعی بهره ببرند، دنیایی که امیدواریم زبان‌آموزان ما در نهایت زبان را در آن محیط به کار ببرند». از دید گیلومور (2007: 11) «احتمال اینکه استفاده از متون و فعالیتهای معتبر، زبان‌آموزان را در معرض طیف وسیع‌تری از ویژگیهای دستوری و واژگانی قرار دهد بیشتر است، هر چند بسامد آنها نسبت به داده‌های ساختگی طراحی شده برای برجسته کردن زبان هدف کمتر است».

افزون بر این، متون و فعالیتهای معتبر معمولاً شامل طیف گسترده‌ای از انواع متن‌ها و سبکهای زبانی است که به راحتی در متون و فعالیتهای آموزشی سنتی (Martinez, 2002) یافت نمی‌شود. در نهایت، محققانی چون براردو (2006) گوارینتو و مورلی (2001) و مارتینز (2002) ادعا می‌کنند که متون و فعالیتهای معتبر به زبان‌آموزان در برقراری ارتباط بدون هیچ‌گونه خجالت‌انگیزه می‌بخشد. به عقیده براردو (2006)، برای مثال، از متون و فعالیتهای معتبر می‌توان برای ایجاد انگیزه و «حس موفقیت» و تشویق زبان‌آموزان برای خواندن بیشتر استفاده نمود. یادگیرندگان پس از ترک محیط «امن» کلاس درس و مواجهه با دنیای واقعی، نیاز دارند که مهارتهای ارتباطی را برای عملکرد مناسب در محیطهای واقعی خارج از کلاس آموخته باشند.

گرچه این مزیتها انکارناپذیرند، باید مراقب باشیم در دام این فرضیه غلط نیفتیم که استفاده از متون و فعالیتهای معتبر مربوط به وضعیت هدف زبان‌آموز، دستیابی به شایستگی مورد نیاز در این زمینه را تضمین می‌کند (Widdoson, 1979, 1983; Hutchinson & Waters, 1987). نخست آنکه، به باور برخی از محققان، متون و فعالیتهای معتبر ممکن است برای مبتدیان خستگی‌آور و گیج‌کننده باشد و انگیزه آنها را برای یادگیری زبان از بین ببرد؛ زیرا ممکن است شامل متون دشوار، واژگان غیرضروری و ساختارهای پیچیده و پُر شمار باشد و در نتیجه زبان‌آموزان سطح پایین‌تر را در فهم مطالب دچار مشکل کند.

اوماجیو (2003) این نگرانی را تکرار می‌کند و می‌گوید گفتمان اصیل تغییر نیافته است و ممکن است زبان آموزان مبتدی نتوانند از آن استفاده کنند. دوم آن‌که متون و فعالیتهای معتبر ممکن است هنگامی که در زمینه‌ای بسیار متفاوت از آنچه در ابتدا برایشان در نظر گرفته شده بود به کار روند، سودمندی خود را از دست بدهند. هرینگتون، الیور و ریوز (2003) نیز اعتقاد دارند هر چقدر متون و فعالیتهایی که مدرّسان در محیط آموزشی به کار می‌برند معتبر و واقعی باشد باز هم نمی‌تواند مانند متون و فعالیتهای یک محیط کاری (خارج از فضای آموزشی) باشد. والاس (1992: 79) بر درستی این گفته که «هر متنی که برای اهداف آموزشی وارد کلاسهای درس می‌شود، بی‌تردید، اصالت خود را از دست می‌دهد» صحّه می‌گذارد.

جوی (2011) برای توضیح این نکته مثالی ارائه می‌کند: زبان آموزان برای گشایش حساب بانکی باید به بانک بروند، فرمهای مربوطه را بگیرند، آنها را پر کنند، منتظر باشند تا نوبتشان فرا برسد و مدارکی را که برای داشتن حساب بانکی - مانند دسته چک و عابر بانک - لازم است تحویل دهند. این موارد هرگز نمی‌تواند به صورت واقعی در یک کلاس درس اتفاق بیفتد و واضح است که کلاس درس هرگز نمی‌تواند مانند بانک باشد. از همین رو، مدرّسان می‌کوشند واقعیت را شبیه‌سازی کنند و امکان اجرای تئاترگونه فعالیتهای موردنظر را برای زبان آموزان فراهم سازند. در اینجا از سه عامل مهم مکان، شرکت کنندگان و متون و فعالیتهای آموزشی به صورت واقعی استفاده نمی‌شود؛ زیرا عمل در یک بانک رخ نمی‌دهد، شرکت کنندگان واقعی نیستند و تنها نقش بازی می‌کنند؛ به علاوه متون و فعالیتهای تنها عنصر واقعی است هرگز نمی‌تواند همانند متون و فعالیتهای خارج از کلاس درس باشد، زیرا دو عامل دیگر غیر واقعی‌اند.

آماده‌سازی متون و فعالیتهای معتبر برای استفاده در کلاس درس بسیار وقت‌گیر است؛ انتخاب آنها باید با اهداف و شرایط تدریس سازگار باشد؛ از همین رو بسیاری از مدرّسان ترجیح می‌دهند از متون و فعالیتهای معتبر استفاده نکنند؛ زیرا صرف آن همه وقت را در شرایط تدریس، واقع بینانه و یا امکان‌پذیر نمی‌دانند (Dumitrescu, 2000). پالمرو (2003) از اصالت به عنوان یکی از چالشهای عمده پیش‌روی مدرّسان در آماده‌سازی و انتخاب متون و فعالیتهای برای زبان آموزان ESP یاد می‌کند. کانادو و استبان (2005) بازینه (چک لیست) بسیار کاملی را به عنوان بخشی از طرح ارزیابی اصالت برای مدرّسان ESP، به ویژه برای آن‌دسته از مدرّسان که به تدریس انگلیسی برای اهداف تجاری مشغول‌اند،

ارائه می‌دهند. سرفصلهای این بازیننه عبارت‌اند از: بافت و وضعیت هدف، زبان‌آموز، مدرّسان و مطالب که خود شامل جنبه‌های زبانی، و جنبه‌های فرهنگی - اجتماعی، مفهومی - کارکردی، موضوعات، سازمان و فعالیت است. هدف این طرح، شناسایی و یا ایجاد متون و فعالیتهای ESP فهم‌پذیر برای زبان‌آموزان است که به آنها در فراگیری تخصصهای ویژه مورد نیاز عملکرد مطلوب در زمینه‌های کاری یا شغلی‌شان کمک کند.

دسته دیگر شامل دیدگاههایی است که خواهان استفاده از متون و فعالیتهای معتبر در دوره‌های ESP هستند و به نظر می‌رسد هدف آنها انتقال مهارتها به وظایف و دوره‌ها و همچنین بین محیطهای آموزشی و حوزه‌های شغلی است. همانطور که پتراگلیا (1998) اشاره کرده است، به رغم شباهت بین ساختار و سازمان و وظایف حرفه‌ای در محیطهای شغلی و شبیه‌سازی این وظایف در محیطهای آموزشی، تفاوت بازنمودی اساسی وجود دارد. به عقیده کاستولی (9: 2005) دیدگاههای آموزشی که بر دستیابی به مجموعه‌ای از مهارتهای شغلی در یک محیط آموزشی تأکید می‌کنند بر این فرضیه استوارند که «گوینده یا نویسنده در محیطی که به آسانی تعریف می‌شود، قرار دارد». محیط مفهومی است که اگرچه بر انتقال موفقیت‌آمیز مطالب تأثیر می‌گذارد، در آموزش زبان، تعریف روشنی از آن ارائه نشده است.

در نهایت، چاوز (1998) اصالت را به عنوان یک سیستم درجه‌بندی سلسله‌مانند در نظر می‌گیرد و عوامل یازده گانه آن را این‌گونه برمی‌شمرد: مستقیم و بی واسطه بودن،<sup>۱</sup> امروزی بودن،<sup>۲</sup> اصالت ارتباطی،<sup>۳</sup> بومی بودن،<sup>۴</sup> پذیرفتنی بودن برای گویشوران بومی،<sup>۵</sup> اصالت نشانه،<sup>۶</sup> اصالت قصد،<sup>۷</sup> همه‌گیر بودن،<sup>۸</sup> اصالت منبع،<sup>۹</sup> اصالت ابتکار،<sup>۱۰</sup> اصالت محیط<sup>۱۱</sup> و گرایش (هدف) فرهنگی<sup>۱۲</sup>. بنابراین، شرایط مختلف برحسب اینکه از یک یا چند عامل برخوردار است دارای درجات متفاوتی از اصالت است. هر چقدر تعداد عوامل

1. immediacy
2. currency
3. medium authenticity
4. native inception
5. native reception
6. cue authenticity
7. intent authenticity
8. inclusiveness
9. source authenticity
10. initiative authenticity
11. setting authenticity
12. cultural (goal) orientation

اصالت بیشتر باشد اطمینان از اصالت یک موقعیت نیز بیشتر می‌شود. از دید مک دونالد (2005) تکیه بر یکی از اصالتها نه تنها برای دستیابی به مقاصد ارتباطی کافی نیست، بلکه باعث بروز مشکل نیز خواهد شد. برای مثال، تأکید بر اصالت توانش یا عملکرد زبان‌آموزان در حد گویشوران بومی، می‌تواند به کاهش عملکرد زبان‌آموزان و در نتیجه فقر ارتباطی بینجامد.

### نتیجه

بررسی مفهوم اصالت از دیدگاه‌های مختلف، بیانگر آن است که این اصطلاح تنها در مورد متن به کار نمی‌رود، بلکه متن افزون بر واقعی و معتبر بودن باید با رشته تحصیلی مرتبط و از بار ارتباطی نیز برخوردار باشد. تعامل اصیل و همه‌جانبه زبان‌آموزان در گرو داشتن احساس مثبت نسبت به تکالیف و فعالیتهاست. نگاه زبان‌آموزان به منابع آموزشی عمدتاً به تدریس مدرسان و آموزش راهبردهای (استراتژیهای) واقعی بستگی دارد.

به عقیده ماهر صلاح (2008) اصالت تنها به متن اختصاص ندارد، بلکه روش مواجهه مدرسان و زبان‌آموزان را با متون نیز دربرمی‌گیرد. «اصالت» تنها زمانی محقق می‌شود که پاسخگویی (واکنش) زبان‌آموزان به متون همانند پاسخ گویشوران زبان مادری در بستر (موقعیت) واقعی باشد. اندرسون (1999)، و ولازکوئز و ردمنند (2007) بر این نکته اصرار می‌ورزند که مدرسان به جای تأکید بر منابع معتبر باید بر استفاده واقعی از منابع و کاربردهای آن تمرکز کنند. از دید شموسی و کتابی (2007: 144)، «اعتبار منابع در یک موقعیت، تنها از طریق تعامل شرکت‌کنندگان امکان‌پذیر است».

چالش اصلی مدرسان ESP تدوین فعالیتهایی است که فرصت مشارکت در یک تعامل معنادار را برای زبان‌آموزان فراهم می‌سازد و توجه آنان را به کاربرد صحیح منابع زبانی جلب می‌کند. برای انجام این کار، مدرس به متون واقعی‌ای (گفتاری و نوشتاری) نیاز دارد که زبان‌آموزان را به استفاده معنادار از زبان سوق دهد، تعاملی که بی‌تردید تجارب اجتماعی، شناختی و زبانی متنوعی به همراه خواهد داشت.

### منابع

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal* 56 (1), 57-64.
- Anderson, N. J. 1999. *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Canada: Heinle & Heinle.

- Arnold, E. (1999). Authenticity revisited: how real is real? *English for Specific Purposes*, 10 (3), 237-244.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacon, S. M. & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74 (4), 459-73.
- Benavent, G.T & Penamaria, S.S. (2011). Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro*, 20, 89-94.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6 (1), 60-70.
- Cañado, M. L. P.; Esteban, A. A. (2005). Authenticity in the Teaching of ESP: An Evaluation Proposal. *Scripta Manent Journal of the Slovene Association of LSP Teachers*. Retrieved on September 15<sup>th</sup>, 2013 from [http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2005\\_1/Perez\\_Almagro.html](http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2005_1/Perez_Almagro.html)
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.
- Chavez, M.T. (1998). Learner's perspectives on authenticity. *IRAL*, 36 (4), 277-306.
- Dumitrescu, V. (2000). Authentic Materials: *Selection and Implementation in Exercise Language Training*, 38 (2), 20-23.
- Ellis, R. (1993). Interpretation - based grammar teaching. *System*, 21, 69-78.
- Ellis, R. (2000). Task - based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4 (3), 193-220.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58 (4), 363-374.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97-118.
- Grellet, F., Maley, A., & Welssing, W. (1983). *Quartet, Teacher's: Book 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Guariento, W. & Morely, J. (2001) Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55 (4), 347-353.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments, *Australasian Journal of Educational Technology (Online)*, 19 (1), 59-71.
- House, S. (2008). Authentic materials in the classroom. Didactic approaches for teachers of



- English in an international context. In Sonsoles Sánchez - Reyes Peñamaría and Ramiro Durán Martínez, 53-70. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joy, J. J. L. (2011). The duality of authenticity in ELT. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7 (2), 7-23.
- Khaniya, T. R. (2006). Use of authentic materials in EFL classrooms. *Journal of NELTA*, 11 (2), 17-23.
- Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal*, 27, 33-42.
- Kostouli, T. (Ed.), (2005) Introduction. *Writing in context (s) : textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 1-26). New York: Springer.
- Kramsch, C. (6th Ed.) (2004). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Lee, W. Y. (1995). Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49 (4), 323-328.
- Lewkowicz, J. A. (2000). Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing*, 17 (1), 43-64.
- Lin, Y. (2004). *The effect of authentic materials on motivation and reading achievement of EFL learners in Taiwan*. Unpublished PhD dissertation, La Sierra University, California, the United States.
- Maher Salah, S. (2008). The relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension of authentic Arabic texts. Unpublished MA thesis. Brigham Young University, Utah, the United States.
- Martinez, A.G. (2002). Authentic materials: an overview. Free resources for teachers and students of English, *Karen's Linguistics Issues*, 1-7.
- McDonald, M. (2005). *Authenticity, culture and language learning*. Retrieved on May 12<sup>th</sup>, 2013 from [www.ialic.arts.gla.ac.uk/2005conference/abstract/MalcolmMacDonald.doc](http://www.ialic.arts.gla.ac.uk/2005conference/abstract/MalcolmMacDonald.doc)
- McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT*. UK: Blackwell Publishing.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. UK: Intellect.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden. (Ed.), *English for specific purposes* (pp. 13-16). London: Modern English Publications.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50 (7), 8-12.
- Nunan, D. (1988). *The learner - centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ommagio, A. (3rd Ed.) (2003). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Palmero, N. C. (2003). The ESP teacher as a materials designer: A practical example. *ELAI* (4), 189-200.
- Petraglia, J. (1998). *Reality by design*. New York: Routledge.
- Reeves, T., Herrington, J. & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning, in *Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia, 7-10 July 2002*: pp 562.

- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Rogers, C., & Medley, F., Jr. (1988). Language with a purpose: using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21, 467-478.
- Safont, M. P. & Esteve, M. J. (2004). Online resources for the EAP classroom: Ways of promoting EFL learners' autonomy. In Linguistic Studies in Academic and Professional English, (Eds.). Inmaculada Fortanet, Juan Carlos Palmer, and Santiago Posteguillo, 261-274. Castellón: Universitat Jaume I.
- Shehadeh, A. (2005). Task - based language learning and teaching: Theories and applications. In C. Edwards & J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (pp. 13-30). New York: Palgrave Macmillan.
- Shomoossi, N., & Ketabi, S. (2007). A critical look at the concept of authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), 149-155.
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2000). *Teacher's handbook: contextualized language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1, 1-10.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. (State - of - the - Art Article). *Language Teaching*, (45) 2, 143-179.
- Velazquez, A. C. & Redmond, M. L. (2007). The use of authentic texts in the K - 12 Spanish Program. In L. P. McCoy (Ed.), *Studies in Teaching 2007 Research Digest*. Research Projects Presented at Annual Research Forum. NC, Winston - Salem.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Wallace, J. (1992). *A framework for task - based learning*. Harlow: Longman.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widodo, H. P. (2012). Visual and linguistic designs in reading materials development: Making meaning of text. Paper presented at the 2nd Conference on Applying (Putonghua/English) Language Arts (APELA), The Polytechnic University of Hong Kong, Hong Kong SAR.
- Willis, J. (1996). *A framework for task - based learning*. Harlow: Longman.