

استراتژی‌های مؤثر در تدریس واژگان زبان انگلیسی

معصومه کلهری^۱

^۱ کارشناس آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد هرسین.

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

معصومه کلهری

Email: 1379zahrarahimi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۸

چکیده

زبان به عنوان پیشرفته‌ترین و پیچیده‌ترین ابزار ارتباطی بشر، همواره در کانون توجه فرآیندهای آموزشی و یادگیری قرار داشته است. تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان میانجی و پرکاربرد در سطح جهانی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و به دلیل تسهیل ارتباطات بین‌المللی، تأثیرات فرهنگی و اقتصادی عمیقی را به همراه دارد. در عصر کنونی و با توجه به پیشرفت‌های تکنولوژیک در حوزه آموزش، طراحی فضایی متناسب و سازگار با روش‌های نوین یادگیری به عنوان مؤلفه‌های کلیدی محیط یادگیری، نقشی حیاتی در فرایند تعلیم و تربیت ایفا می‌کنند. یادگیری واژگان به عنوان یکی از اساسی‌ترین و سازنده‌ترین بخش‌های آموزش زبان خارجی به شمار می‌آید. با این حال، محققان و کارشناسان در زمینه بهترین روش‌ها و استراتژی‌های تدریس و یادگیری واژگان، دیدگاه‌های متنوعی دارند و هیچ توافق جامع و شفافی در این زمینه وجود ندارد. بررسی و تحلیل این روش‌ها و شناسایی چالش‌های مرتبط با یادگیری واژگان می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش زبان و تسهیل فرایند یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. در نتیجه، تحقیق در این زمینه نیازمند توجه و دقت بیشتری است تا بتوان به راهکارهای مؤثر و علمی دست پیدا کرد.

واژگان کلیدی: زبان، ارتباط، تدریس، زبان انگلیسی، زبان میانجی، تکنولوژی آموزش.

مقدمه

معلمین باتجربه زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم خیلی خوب می‌دانند که لغت تا چه اندازه اهمیت دارد. آنها می‌دانند که محصلین باید هزاران لغت را که گویشوران و نویسندگان انگلیسی به کار می‌برند بیاموزند. خوشبختانه، نیاز به لغت نکته ایست که هم معلمین و هم محصلین برآن متفق القول اند. البته طی سالیان متمادی در برنامه‌های خاص آماده سازی معلمین زبان توجه

چندانی به روش‌های یاری دادن محصلین درخصوص آموختن لغت نشده است. در بعضی از کتاب‌ها به معلمین توصیه شده است که محصلین می‌توانند لغات را بدون کمک بیاموزند درحقیقت گاهی به معلمین گفته شده است که پیش از آموختن گرامر و سیستم صوتی زبان نباید لغات زیادی را به محصلین یاد داد. در مقالاتی که در مجلات خاص معلمین می‌خوانیم بندرت از مقوله لغت صحبت به عمل می‌آید، در مقابل بر تلفظ و گرامر تأکید شده و بر لغت یا تأکید نمی‌شود و یا این تأکید اندک است. خلاصه آنکه در برنامه‌های ویژه معلمین در سال‌های اخیر مسأله لغت به بوته فراموشی سپرده شده است، و لازم است کوششی به عمل آورده و به علت آن پی ببریم.

دلیل بی توجهی به آموزش لغت در گذشته

یک دلیل عدم توجه به گنجاندن آموزش لغت در برنامه‌های تربیت معلم در سال‌های ۷۰-۱۹۴۰ این است که در سال‌های قبل از آن به این امر توجه بیش از حد مبذول شده بود. در واقع بعضی‌ها بر این باور بودند که یادگیری زبان فقط از طریق یادگیری لغت امکان دارد. زبان آموزان اغلب اعتقاد داشتند که تنها نیاز آنها تعداد زیادی لغت است و خیال می‌کردند که می‌توانند زبان را با یادگیری این تعداد لغات انگلیسی به همراه معانی آنها در زبان خود فراگیرند. بدون شک این اعتقاد درستی نبود، زیرا علاوه بر آنکه شخص باید لغات انگلیسی و معانی آنها را بداند. باید بداند که لغات در جملات انگلیسی چگونه با هم عمل می‌کنند و این یکی از دلایل تأکید بردستور زبان در برنامه‌های آماده سازی معلمین در چند دهه اخیر بوده است. در خلال این سال‌ها درخصوص کشفیات جدید در مورد راه‌های یاری رساندن به محصلین برای یادگیری کلمات صحبت چندانی به میان نیامده است. اینکه چرا در درس‌های روش تدریس درباره تدریس کلمات و معانی آنها تا این حد کم سخن گفته‌اند دلیل دومی هم دارد. بعضی از متخصصین روش تدریس گویا بر این باور بوده‌اند که معانی لغات را نمی‌توان بصورت تام و تمام تدریس نمود، بنابراین چه بهتر که از تدریس آنها صرف‌نظر گردد. در دهه ۱۹۵۰ بیشتر مردم کم کم متوجه شدند که یادگیری لغت آنقدرها هم مطلب ساده‌ای نیست.

یادگیری لغت صرفاً این نیست که بیاموزیم یک لغت خاص در زبانی معادل لغتی همانند آن در زبان دیگر است، بلکه باید یادگیری ما فراتر از این رود و چه بسا افرادی که خیال می‌کردند مشکلات این کاربرداری زیاد است که دست یازیدن به آن در کلاس عملی نیست.

مثلاً براساس یک فرهنگ لغت اسپانیایی-انگلیسی، لغت «garden» و «jardin» ظاهراً هر دو معنای یکسان دارند: «جایی که گل‌ها می‌رویند». اما بعضی معانی «garden» با معانی «jardin» مطابقت نمی‌کنند. «garden» جایی است که امکان دارد در آن علاوه بر گل، سبزی نیز بروید درحالی‌که در اسپانیایی، سبزی در جایی به نام «huerta» می‌روید و نه در «jardin». این یکی از بیشمار نمونه‌های ممکن است که نشان می‌دهد یادگیری لغت صرفاً معادل نمودن کلمات در زبان مادری و زبان مقصد نیست. غالباً کسانی که مسئول تربیت معلمین بودند برداشتی این چنین در اذهان بوجود می‌آوردند که یادگیری لغت بقدری پیچیده می‌باشد که بهتر است بیشتر وقت کلاس را وقف تدریس ساختارهای گرامری نموده و به تدریس اندک تعدادی لغت بسنده نمایند، زیرا به هیچوجه نمی‌توان فهم دقیق و کامل معانی لغات را در کلاس به دانش آموزان القاء نمود. در واقع در بعضی از کتاب‌ها و مقالات مربوط به آموزش زبان، نویسندگان این شبهه را در اذهان بوجود آوردند که بهتر است لغت اصلاً تدریس نشود.

این‌ها دلایلی چند برای به فراموشی سپرده شدن مسأله تدریس لغت در برنامه‌های تربیت معلم در نظر عموم بود آن هم در زمانی که معلمین کمک‌های زیادی در زمینه‌های دیگر آموزش زبان دریافت می‌داشتند. ما بطور خلاصه این دلایل را ذکر می‌کنیم:

۱. بسیاری از مسئولین تربیت معلم خیال می‌کردند که باید بر گرامر بیش از لغت تکیه نمود، زیرا از گذشته در کلاس‌های درس زبان به مقوله تدریس لغت وقت زیادی اختصاص داده می‌شد.

۲. متخصصین روش تدریس از این بیم داشتند که اگر محصلین قبل از یادگیری مباحث مقدماتی گرامر، لغات زیادی بیاموزند در ساختن جملات دچار اشتباه می‌شوند در نتیجه، این مطلب سبب شد که بهترین راه را تدریس نکردن لغات زیاد بدانند.

۳. بعضی‌ها که کار راهنمایی معلمین را برعهده داشتند احتمالاً توصیه می‌کردند که یادگیری معنای لغات تنها از طریق تجربه صورت می‌گیرد و نمی‌توان آنها را بصورت کامل در کلاس آموخت. در نتیجه توجه اندکی به فنون تدریس لغت معطوف می‌گردید.

هر یک از این عقاید در مورد لغت تا حدودی واقعیت دارد، حقیقت آن است که در بعضی کلاس‌ها وقت زیادی به تدریس لغت اختصاص داده می‌شود. غالباً بقدری در تشریح لغات جدید صرف وقت می‌شود که بنظر می‌رسد وقتی برای فعالیت‌های دیگر باقی نمی‌ماند. البته چنین کاری مایه تأسف است.

دانش آموزانی که گرامر را به همراه لغت نمی‌آموزند قادر به استفاده از زبان برای برقراری ارتباط نخواهند بود. حتی فهم مطالبی که لغات آنها به نظر آشنا می‌آیند، در صورت عدم یادگیری ساختارهای گرامری، چه بسا غیرممکن باشد. مثلاً پارگراف‌های ارائه شده دارای لغات بسیار آسانی می‌باشند، با این وجود معنای جملات بدون آگاهی کافی از گرامر ممکن نخواهد بود:

در کلاسهایی که وقت اختصاص داده شده به گرامر بسیار کم است محصلین از عهده به کاربردن لغات در جملات بر نمی‌آیند و تنها کاری که صورت می‌گیرد یادگیری معنای کلی لغات است. دانش آموزانی که مثلاً لغات «emphasize» و «emphasis» را یاد می‌گیرند به چیزی بیش از مسأله یادگیری معنای این لغات نیاز دارند. آنها باید بیاموزند که لغت «emphasis» اسم است و اینگونه به کار می‌رود:

«We put emphasis on it»

و باید یاد بگیرند که «emphasize» فعل است و چنین به کار برده می‌شود:

«We emphasize it»

و فعل واسم را بطریق زیر باید باهم مقایسه کنند:

(با توجه به بکارگیری «There was not much emphasis it» «on»)

(با توجه به آنکه on در اینجا بکار نرفته است.) «Few people emphasized on it»

بنابراین، محصلین باید گرامر را که شامل کاربردهای لغات است بخوبی بیاموزند. هیچوقت آموختن صرف کلمات و معانی آنها کافی نیست. واقعیت این است که در بعضی از کلاس‌ها به ساختار جملات توجه اندکی مبذول شده است و ضمناً اگر دانش آموزان معانی بسیاری از لغات را بدون یادگیری نحوه منظم کردن آنها در جمله بیاموزند مرتکب اشتباهاتی خواهند شد.

وانگهی در این اعتقاد که «تجربه» بهترین معلم لغت آموزی است حقیقتی وجود دارد. ما با تجربه نمودن موقعیتهایی که در آنها زبان بوسیله نویسندگان و گویشوران به کار برده می‌شود می‌آموزیم که معانی بسیاری از لغات مطابق آنچه که به اصطلاح معادل آنها در زبان دیگر می‌باشد نیستند. از آنجا که فهم کلی یک لغت غالباً نیاز به آگاهی از تصویر ذهنی اهل زبان از لغت دارد، بعضی از معانی را نمی‌توان در فرهنگ لغت یافت و در صورتیکه بخواهیم معانی واقعی لغات را بدانیم لازم است در خصوص عادات، رسوم و نگرش‌های اهل زبان اطلاعاتی داشته باشیم.

مثلاً لغت wall را در نظر بگیرید. هر زبانی برای آنچه ما در انگلیسی wall می‌نامیم لغتی دارد. اما تصویر ذهنی مردم از دیوار در نقاط مختلف دنیا متفاوت است و این تصاویر ذهنی جزئی از معنای این کلمه است. فرض کنیم کسی بگوید:

«Our neighbors have built a wall around their property»

دربسیاری از کشورها چنین بیانی هیچکس را متعجب نخواهد کرد. در این کشورها بنا کردن دیواری بدون ملک شخصی معمول است و اکثر مردم این کار را می‌کنند. اما در بسیاری از مجامع انگلیسی زبان خانه و باغ‌ها معمولاً از خیابان‌ها قابل رویت هستند و از نظر گوینده انگلیسی بنا کردن دیوار ممکن است نشانه عدم دوستی باشد.

پس همانطور که می‌بینیم یادگیری معنی لغت نیاز به چیزی بیش از استفاده از فرهنگ لغت دارد و فراگیری آن فرآیندی پیچیده است. اما، خوشبختانه امروزه در خصوص تدریس لغت کمک‌های بیشتری به معلمین می‌شود.

روس تدریس اصوات (Phonetics):

الف- مرحله معرفی (Presentation)

۱- از دانش آموزان بخواهید کتاب‌هایشان را بسته و به شما گوش دهند.

۲- نوار قسمت مورد تدریس را روشن کرده و یا خود با صدای بلند کلمات را چند بار بخوانید.

ب- مرحله تمرین (Practice)

- ۱- کلاس را به دو قسمت تقسیم کنید از یک گروه بخواهید بعد از شما تکرار کنند در حالی که گروه دیگر گوش می‌دهند. سپس نقش گروه‌ها را عوض کنید. بدین طریق فرصت برای تشخیص صوت جدید مهیا خواهد شد.
- ۲- از کل کلاس بخواهید بعد از شما تکرار کنند. تکرار انفرادی نیز بخواهید.
- ۳- کلماتی که دارای صوت جدید می‌باشند بر روی تخته سیاه نوشته و یا از دانش آموزان بخواهید به کتاب‌هایشان نگاه کرده و کلمات را بعد از شما تکرار کنند.

ج- مرحله تولید (Production)

- ۱- از دانش آموزان بخواهید کلمات را بصورت انفرادی تکرار کنند. تصحیح خطاهای تلفظی توصیه می‌شود.
- ۲- مثال‌های بیشتری برای دانش آموزان ارائه دهید و از آنها بخواهید کلماتی که صوت مشابه دارند را در کتاب خود پیدا کنند.

روش تدریس پیشنهادی مکالمه:

الف- مرحله معرفی (Presentation)

- ۱- جهت ایجاد آمادگی دانش آموزان برای پذیرش مکالمه از آنها چند سوالی در مورد موضوع مکالمه بپرسید و یا توضیح خلاصه‌ای در مورد آن بدهید.
- ۲- با استفاده از تصاویر و اشیاء موجود و یا کشیدن شکل بر روی تخته سیاه موضوع مکالمه را معرفی کنید. ممکن است لازم باشد که مفهوم مکالمه را به طور خلاصه توضیحی در مورد آن بدهید.
- ۳- کلمات جدید موجود در مکالمه که در فهم آن نقش دارند را تدریس کنید.
- ۴- از دانش آموزان بخواهید که به مکالمه گوش دهند به آنها بگویی که سوالاتی راجع به متن از آنها خواهید پرسید.
- ۵- چند سوال درک مطلب از دانش آموزان بپرسید که موضوعات کلی مکالمه را در بر گیرد. پاسخ‌های کوتاه را از دانش آموزان بپذیرید.

- ۶- یک بار دیگر از دانش آموزان بخواهید که به متن مکالمه گوش دهند و به سوالات جزئی‌تری پاسخ دهند.
- ۷- از دانش آموزان بخواهید که کتاب‌هایشان را باز کنند و با نگاه کردن به متن به مکالمه گوش دهند.
- ۸- اگر لازم باشد متن مکالمه به انگلیسی توضیح دهید و ساختارهای مهم را برای دانش آموزان توضیح دهید.

ب- مرحله تمرین (Practice):

- ۱- مکالمه را با مکث‌های منطقی بلند بگویید و از دانش آموزان بخواهید به صورت دسته جمعی و انفرادی تکرار کنند.
- ۲- کلاس را به دو قسمت تقسیم کنید و به هر قسمت نقشی واگذار کنید و از آنها بخواهید نقش‌های خود را تکرار کنند و در نهایت از دانش آموزان بخواهید که به صورت انفرادی ایفای نقش کنند.

ج- مرحله تولید (Production)

- ۱- مکالمه را بر روی تخته سیاه نوشته و بعضی از کلمات و عبارات را پاک کنید و از دانش آموزان بخواهید آن را جایگزین کنند.
- ۲- از دانش آموزان بخواهید که دو به دو مکالمه را انجام دهند.
- ۳- از دانش آموزان بخواهید در منزل به تمرین مکالمه پرداخته و آماده ایفای نقش در جلسه بعد باشند.
- از دانش آموزان بخواهید با نگاه کردن به چارت، اسلاید و تصاویر به متن گوش دهند. به آنها بگویید که بعد از گوش کردن به متن خوانده شده سوالات درک مطلب خواهید پرسید.

ج- مرحله تمرین و تولید (Practice and Production)

- ۱- بار دیگر نوار را روشن کرده و پس از گوش کردن به نوار سوالات درک مطلب جزئی‌تر را از دانش آموزان بپرسید.
- ۲- متن را با مکث‌های منطقی خوانده و از دانش آموزان بخواهید بعد از شما تکرار کنند.

- ۳- از تعدادی از دانش آموزان بخواهید که قسمت‌هایی از متن را بلند خوانده و اشکالات تلفظی آنها را تصحیح کنید
- ۴- سوالاتی از دانش آموزان بپرسید که برای جواب دادن به آنها مجبور باشند به متن مراجعه کنند و از تکنیک‌های خواندن برای درک مفهوم کلی (skimming) و واریسی متن (scanning) استفاده کنند.
- ۵- در صورت نیاز ساختارهای گرامری مبهم را برای دانش آموزان به طور اجمالی توضیح دهید دانش واژگانی (Vocabulary)
 - ۱- واژه‌های دستوری (Function Words): عبارتند از ضمائر، حروف تعریف و غیره...
 - ۲- واژه‌های معنایی (Content Words): عبارتند از اسم، فعل، صفت، و غیره...
- واژگان معنایی به کار رفته در دوره راهنمایی به گونه‌ای هستند که یا می‌توان در کلاس یافت، یا با خود به کلاس آورد، یا تصویر آن را بر روی تخته کشید، یا با لوحه به نمایش گذاشت یا با انجام عملی مفهوم آن را منتقل کرد و در نهایت توضیح مختصری به انگلیسی یا فارسی داده و از کلمات متضاد و مترادف کمک گرفت.

روش تدریس لغات جدید:

الف- مرحله معرفی: Presentation

- ۱- از دانش آموزان بخواهید که کتاب‌های خود را بسته و به شما گوس دهند.
- ۲- واژه جدید را چند بار تلفظ کنید و معنی آن را با استفاده از فلاش کارت، لوحه، و یا خود شی (در صورتی که در کلاس موجود باشد) به دانش آموزان تفهیم کنید.
- ۳- واژه جدید را در یک یا دو جمله جدید به کار ببرید تا مفهوم آن کاملاً درک شود.
- ۴- هر واژه را روی تخته نوشته و یا از روی فلاش کارت به دانش آموزان نشان دهید.
- در این مرحله هر واژه را چند بار تکرار نمائید تا فرم نوشتاری آن را در حالی که تلفظ واژه را می‌شنوند، ببینند.

ب- مرحله تمرین (Practice)

- ۱- از دانش آموزان بخواهید به صورت گروهی و انفرادی واژگان را بعد از شما تکرار کنند.
- ۲- از دانش آموزان بخواهید به صورت گروهی و انفرادی واژگان را بعد از شما با دیدن تصاویر تکرار کنند.
- ۳- از دانش آموزان بخواهید به صورت گروهی و انفرادی واژگان را بعد از شما با دیدن فرم نوشتاری تکرار کنند.

ج- مرحله تولید و کاربرد (Production)

- ۱- کلمه‌های تدریس شده را با به کارگیری از شیوه‌های زیر ارزشیابی کنید.

یکی از دستورالعمل‌های زیر را به دانش آموزان بدهید:

 - یک به من نشان بده. Show me a
 - به اشاره کن Point to a
 - یک به من بده. Give me a
 - تصویر یک را بکش. Draw a picture of a
- ۲- جمله‌ای با یک جای خالی بنویسید و از دانش آموزان بخواهید با یکی از کلمات جدید تدریس شده آن را کامل کنند.
- ۳- از دانش آموزان بخواهید تا کلمات تدریس شده را در جمله بکار ببرند.

لغات جدید به کمک تصاویر

- ۱- معرفی کلمه: ضمن اشاره به تصویر و کلمه، کلمات مربوط به هر تصویر را چند بار تکرار کنید. در این مرحله دانش آموزان فقط گوش می‌دهند.
- ۲- تکرار گروهی: ضمن اشاره به کلمه تصویر را بگویید و از دانش آموزان بخواهید بعد از شما تکرار کنند. این عمل را با تک تک تصاویر انجام دهید.

۳- اشاره معلم و تکرار گروهی: به تصاویر اشاره کنید بدون آنکه کلمات را بر زبان آورید با حرکات دست، دانش آموزان را به گفتن کلمه مربوط به هر تصویر تشویق کنید.

۴- تکرار انفرادی: از چند نفر به طور انفرادی بخواهید تا با اشاره شما به تصاویر، کلمه مربوط به آن را ادا کنند. لازم به یادآوری است که دانش آموزان مجازند فقط بعد از معلم کلمات را بطور انفرادی یا گروهی تکرار کنند.

روش تدریس پیشنهادی نکات دستوری:

الف- مرحله معرفی (Presentation)

۱- از دانش آموزان بخواهید تا کتاب‌های خود را بسته و به شما گوش دهند.

۲- با بکارگیری از اشیاء و موقعیت‌های موجود در کلاس، لوحه، فلاش کارت و غیره ... جملات معنی دار کوتاهی بسازید که در آن ساختار جدیدی بکار رفته باشد.

۳- بعد از معرفی نکته زبانی جدید با چندسوال مختصر، میزان فهم دانش آموزان را اندازه بگیرید.

ب- مرحله تمرین (Oral Drills)

۱- از دانش آموزان بخواهید تا کتاب‌های خود را بسته و به شما گوش دهند.

۲- جمله "الکو" که نکته زبانی جدید را در خود دارد چند بار بلند خوانده شود.

۳- از دانش آموزان بخواهید که بعد از شما تکرار کنند.

۴- از دانش آموزان بخواهید تا با استفاده از کلمات داده شده، جملات را بازگو کرده و تغییرات لازم را اعمال کنند. لازم به تذکر است که انجام برخی تمرینات شفاهی نظیر "سوال و جواب" در خصوص تصاویر ممکن است با بسته بودن کتاب میسر نباشد، لذا از دانش آموزان بخواهید در انجام این تمرینات به کتاب‌ها نگاه کنند.

ج- مرحله تولید (Written Exercises)

انجام موفقیت آمیز تمرینات شفاهی از طرف دانش آموزان ممکن است تضمین کننده به کار گیری صحیح نکات تدریس شده در تمرینات نوشتاری نباشد. لذا لازم است دانش آموزان تمرینات نوشتاری را بدون کنترل معلم انجام دهند تا ارزیابی بهتری از دانش خود داشته باشند.

۱- نحوه انجام هر یک از تمرینات را بطور خلاصه توضیح داده و در صورت نیاز یک نمونه انجام دهید.

۲- از دانش آموزان بخواهید تا تمرینات را در منزل انجام داده و در جلسه بعد در کلاس مورد ارزیابی قرار گیرد.

روش ترجمه و دستور

شرح تاریخی یکصد سال گذشته‌ی آموزش زبان را باید در چارچوب یک "سنت" فراگیر و مرسوم آموزش زبان دنبال کرد. تا قرن‌های متمادی تقریباً هیچ مبنای نظری یادگیری زبان که بتوان بر اساس آن روش‌های تدریس را پایه ریزی کرد وجود نداشت. در جهان غرب، آموزش زبان "خارجی" در مدارس مترادف بود با فراگیری زبان لاتین یا یونانی. لاتین که تصور می‌شد عقلانیت را از طریق "ورزیده کردن ذهن" ارتقا می‌دهد تقریباً تا همین اواخر برای تحصیلات عالی مناسب واجب شمرده می‌شد. لاتین به وسیله‌ی آن چه روش سنتی نام گرفته آموزش داده می‌شد یعنی با محوریت قواعد دستوری، حفظ لغات و صرف کلمات و افعال متعدد، ترجمه‌ی متون و انجام تمرینات کتبی.

از زمانی که در سده‌های هجده و نوزده در مؤسسات آموزشی به فراگیری سایر زبان‌ها پرداخته شد، روش سنتی به عنوان شیوه‌ی اصلی تدریس زبان‌های خارجی مورد اقبال واقع شد. در آن زمان توجه کمی معطوف این موضوع می‌شد که به شخص تکلم به یک زبان را یاد داد؛ به هر حال، یادگیری زبان عمدتاً به منظور فراگیری ارتباط کلامی یا شنیداری صورت نمی‌گرفت بلکه برای "فرهیخته" به نظر رسیدن و در پاره‌ای از موارد برای کسب مهارت خواندن در یک زبان خارجی انجام می‌شد. از آن جا که تقریباً هیچ گونه تحقیقات نظری در باره‌ی فراگیری زبان دوم به طور اعم و یا فراگیری مهارت خواندن به طور اخص وجود نداشت زبان‌های خارجی هم مثل سایر مهارت‌ها آموزش داده می‌شد.

در سده‌ی نوزده روش سنتی به عنوان روش ترجمه و دستور شناخته شد. اندک ویژگی که روش ترجمه و دستور را از آن چه قرن‌های متمادی در کلاس‌های آموزش زبان خارجی رخ داده بود متمایز می‌ساخت تاکید بر قواعد دستوری به عنوان مبنای ترجمه از زبان دوم به زبان مادری بود. جالب این جاست که روش ترجمه و دستور در آستانه‌ی سده‌ی بیستم در مقابل تلاش در جهت انجام "اصلاحات" در روش‌های تدریس زبان از خود مقاومت نشان داد (رجوع شود به روش سلسله وار گوین و روش مستقیم که در زیر آمده است) و تا به امروز در موقعیت‌های آموزشی بسیاری مورد استفاده قرار می‌گیرد. پری‌تر و سلسه-مارشه (۱۹۷۳:۳) فهرستی از ویژگی‌های روش ترجمه و دستور به شرح زیر به دست دادند:

۱. تدریس به زبان مادری انجام می‌شود و از زبان مقصد عملاً کم استفاده می‌شود.
۲. واژگان بسیاری به صورت فهرستی از لغات پراکنده آموزش داده می‌شود.
۳. ظرائف و نکات دستوری به صورت مفصل و پیچیده توضیح داده می‌شود.
۴. دستور زبان قواعد جمله بندی را ارائه می‌کند و تدریس اغلب بر شکل و صرف کلمات متمرکز است.
۵. خواندن متون قدیمی مشکل زود هنگام آغاز می‌شود.
۶. توجه کمی به محتوای متون می‌شود و از آن‌ها به صورت تمرینات صرف و نحو دستوری استفاده می‌شود.
۷. اغلب تنها تمرینات ترجمه‌ی جملات پراکنده از زبان مقصد به زبان مادری می‌باشد.
۸. تقریباً هیچ توجهی به تلفظ نمی‌شود.

جالب است که این روش تا همین اواخر هم در میان بسیاری از الگوهای رقیب سرسختی از خود نشان داده است. روش ترجمه و دستور تقریباً هیچ کاری در جهت افزایش توان ارتباطی زبان آموز انجام نمی‌دهد و از آن "با اکراه توسط هزاران زبان آموز یاد می‌شود که برای آنها آموزش زبان خارجی مساوی بود با تجربه‌ی ملالت بار حفظ فهرستی پایان ناپذیر از قواعد دستوری و واژگان بی استفاده و تلاش برای خلق ترجمه‌ی دقیق نثرهای مصنوع یا ادبی." (ریچاردز و راجرز (۱۹۸۶:۴)

اما از یک طرف هم این موضوع که چرا روش ترجمه و دستور تا بدین حد مورد اقبال قرار گرفته قابل فهم است. این روش به مهارت‌های تخصصی کمی از ناحیه‌ی معلمان نیاز دارد. طرح سؤالات مربوط به نکات دستوری و ترجمه آسان و تصحیح آن هم می‌تواند دقیق و عینی باشد. بسیاری از آزمون‌های استاندارد زبان‌های خارجی هم چنان تلاش نمی‌کنند به توانایی ارتباطی افراد بپردازند بنابراین زبان آموزان انگیزه‌ی کمی سواى مقایسه‌های دستوری، ترجمه و تمرینات حفظی دارند. و این روش گاهی اوقات در کشاندن زبان آموز به سمت مهارت خواندن در زبان دوم موفق است. با این وجود، همان گونه که ریچاردز و راجرز (۱۹۸۶:۵) اشاره کرده‌اند "هیچ حامی ندارد و روشی است که فاقد نظریه است. هیچ ادبیاتی وجود ندارد که برای آن منطق یا توجیهی ارائه کند و یا بکوشد آن را به مباحث زبان شناختی، روان شناختی و یا نظریات آموزشی پیوند دهد." فکر می‌کنم هر چه بیشتر به بررسی روش‌های تدریس زبان در این کتاب بپردازید بهتر "بی نظریه بودن" روش ترجمه و دستور را درک کنید.

گوین و روش سلسله‌ای

شاید بتوان گفت که تاریخ روش‌های جدید تدریس زبان‌های خارجی از اواخر دهه‌ی ۱۸۰۰ با فرانسوا گوین فرانسوی که معلم لاتین بود و اندیشه‌های در خوری داشت شروع می‌شود. تاریخ عموماً برای گوین به عنوان پایه گذار یک روش تدریس زبان اعتباری قائل نیست چون در آن مقطع زمانی وی تحت الشعاع نفوذ چارلز برلیتزبنیان گذار آلمانی روش پرترفدار موسوم به روش مستقیم بود. با این حال، توجه به مشاهدات فوق العاده روشنگرانه‌ی او درباره‌ی آموزش زبان کمک می‌کند راه را برای تحول روش‌های تدریس زبان در سده‌ی پس از انتشار کتابش موسوم به فن یادگیری و مطالعه‌ی زبان‌های خارجی به سال ۱۸۸۰ هموار سازد.

گوین تجربیات بسیار سختی را پشت سر گذاشت تا توانست به مشاهداتش جامه‌ی عمل بپوشاند. وی که در میان سالی تصمیم گرفته بود زبان آلمانی بیاموزد به مدت یک سال در هامبورگ اقامت گزید. اما به جای آن که سعی کند با ساکنان آن جا هم کلام شود برای "تسلط" به زبان به یک سری تلاش‌های نسبتاً عجیب و غریب دست زد. به محض ورود به هامبورگ احساس کرد باید یک کتاب دستور آلمانی و جدول حاوی ۲۴۸ فعل بی قاعده‌ی آلمانی را حفظ کند. وی این کار را تنها در عرض ده روز انجام داد و به سمت "آکادمی" (دانشگاه) شتافت تا دانش جدیدش را محک زند. وی در کتابش می‌گوید: "اما دریغ از یک کلمه. حتی یک کلمه هم متوجه نشدم" (گوین ۱۸۸۰:۱۱). گوین نا امید نشد. او به خلوت اتاقش برگشت تا این بار ریشه‌ی کلمات آلمانی، کتاب

گرامر و افعال بی قاعده را حفظ کند. باز هم وی با این امید که توفیقی حاصل کند در انتظار ظاهر شد. "اما افسوس." نتیجه مثل قبل بود. گوین در خلال آن سال در آلمان چندین کتاب را حفظ کرد، آثاری از گوته و شیلر را ترجمه کرد، و حتی ۳۰۰۰ لغت یک فرهنگ آلمانی را حفظ کرد. وی همه‌ی این کارها را در خلوت اتاقش انجام داد اما پس از آن هم در فهم زبان آلمانی شکست خورد. در این مدت تنها یک بار کوشید از "مکالمه" به عنوان یک روش بهره گیرد اما این کار باعث شد مردم به او بخندند و او آن قدر شرمند شد که این روش را دنبال نکرد. در پایان آن سال گوین که از روش سنتی بهره‌ای عایدش نشده بود مجبور شد دست از پا درازتر به وطن خود برگردد.

اما داستان پایان خوشی دارد. گوین پس از بازگشت به خانه متوجه شد که برادرزاده‌ی سه ساله‌اش در آن سال مرحله‌ی شگفت انگیز فراگیری زبان کودکی را پشت سر گذاشته و از تقریباً حتی یک کلمه هم حرف نزدن به یک متکلم پرچانه‌ی زبان فرانسوی بدل شده بود. چگونه بود که این کودک در فراگیری زبان اول به آسانی توفیق به دست آورده بود در حالی که گوین این کار را در زبان دوم غیر ممکن یافته بود؟ این کودک لابد کلید معمای فراگیری زبان بود. بنابر این گوین زمان زیادی را صرف تماشای برادرزاده‌اش و دیگر کودکان کرد و به نتایج زیر دست یافت: یادگیری زبان عمدتاً مساله‌ی تبدیل ادراکات به مفاهیم می‌باشد. کودکان برای بیان ادراکات خود از زبان بهره می‌گیرند. زبان وسیله‌ی اندیشیدن و نمایاندن دنیا به خود است (رجوع کنید به کتاب اصول یادگیری و آموزش زبان، فصل ۲). توجه داشته باشید که این مشاهدات بیش از یک قرن پیش توسط یک معلم زبان صورت گرفت!

بنابراین گوین به ابداع یک روش تدریس که حاصل این مشاهدات بود اهتمام ورزید. و این چنین بود که روش سلسله‌ای به وجود آمد روشی که به فراگیران به شکل مستقیم (بدون ترجمه) و به صورت مفهومی (بدون قواعد و توضیحات دستوری) یک "سلسله" جملات ساده‌ی مرتبط به هم را می‌آموخت. اولین درس یک زبان خارجی ۱۵ جمله را به شرح زیر آموزش می‌داد:

I walk towards the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door.

I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door.

The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle.

من به سمت در می‌روم. به در نزدیک می‌شوم. به در نزدیک‌تر می‌شوم. به در می‌رسم. دم در می‌ایستم. دستم را دراز می‌کنم. دستگیره را می‌گیرم. دستگیره را می‌چرخانم. در را باز می‌کنم. در را به طرف خود می‌کشم. در حرکت می‌کند. در بر روی لولایش می‌چرخد. در می‌چرخد و باز می‌چرخد. در را کاملاً باز می‌کنم. دستگیره را رها می‌کنم. این ۱۵ جمله به طرز غیر قابل باوری دربر گیرنده‌ی شمار زیادی نکات دستوری، واژگان، ترتیب لغات، و پیچیدگی می‌باشند. ارائه‌ی چنین درسی اصلاً ساده نیست. با این حال، گوین در تدریس این درس‌ها موفق بود چون زبان به سادگی ادراک، ذخیره، یادآوری و با واقعیت پیوند داده می‌شود. اما متأسفانه وی از زمان خود جلو بود و اندیشه‌هایش تا حدود زیادی در سرو صدای روش پرترفدار برلیتز موسوم به روش مستقیم گم شدند. اما حال که برمی گردیم و به بیش از یک قرن تاریخ آموزش زبان نگاه می‌کنیم بهتر اندیشه‌های این معلم خارق العاده‌ی زبان را درک می‌کنیم.

روش مستقیم

رویکردهای "طبیعی محور" گوین و تنی چند از معاصرانش (مبتنی بر شبیه سازی شیوه‌ی "طبیعی" فراگیری زبان اول توسط کودکان) بلافاصله با اقبال رو به رو نشد. با گذشت یک نسل، سرانجام زبان شناسی کاربردی اعتبار چنین رویکردهایی را اثبات کرد و این گونه بود که روش مستقیم در آغاز قرن بیستم بسیار معروف و متداول شد. استدلال اساسی روش مستقیم نیز هم چون روش سلسله‌ای گوین بود بدین معنا که یادگیری زبان دوم باید تا حد امکان شبیه فراگیری زبان اول باشد یعنی تعامل شفاهی بسیاری در آن صورت گیرد، زبان به صورت فی البداهه به خدمت گرفته شود، هیچ گونه ترجمه‌ای بین زبان اول و دوم انجام نشود، و تقریباً هیچ قاعده‌ی دستوری توضیح داده نشود. ریچاردز و راجرز (۱۰-۹: ۱۹۸۶) اصول روش مستقیم را به شرح زیر خلاصه کردند:

۱. تدریس منحصرأ به زبان مقصد انجام می‌شد.
۲. تنها واژگان و جملات روزمره آموزش داده می‌شد.
۳. مهارت‌های ارتباط کلامی به دقت و به صورت سطح به سطح بر مبنای سؤال و جواب بین معلمان و زبان آموزان در کلاس‌های کوچک و فشرده شکل می‌گرفت.
۴. دستور زبان به صورت استقرایی ارائه می‌شد.
۵. نکات درسی جدید از طریق الگو سازی و تمرین آموزش داده می‌شد.
۶. واژگان عینی از طریق نمایش، ارائه‌ی اشیا و تصاویر و واژگان انتزاعی از طریق تداعی معانی آموزش داده می‌شد.
۷. هم مکالمه و هم مهارت شنیداری تدریس می‌شد.
۸. تاکید بر تلفظ صحیح و دستور زبان بود.

روش مستقیم در اوایل قرن بیستم از محبوبیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار بود. این روش به صورتی فراگیر در آموزشگاه‌های خصوصی زبان که در آن فراگیران بسیار با انگیزه هستند و امکان به خدمت گیری مدرسان بومی هست با اقبال مواجه شد. یکی از شناخته شده ترین افرادی که به محبوبیت آن کمک شایانی کرد چارلز برلیتز بود (که هرگز اصطلاح روش مستقیم را به کار نبرد و در عوض ترجیح داد آن را روش برلیتز بنامد). امروزه واژه‌ی "برلیتز" هم چنان بر سر زبان‌هاست. آموزشگاه‌های زبان برلیتز در کشورهای دنیا از موفقیت و گسترش بسیاری برخوردارند.

اما تقریباً هر "روشی" اگر متقاضیان آن مایل باشند شهریه‌ی بالایی برای کلاس‌های خلوت، توجه به تک تک آنها، و مطالعه‌ی فشرده بپردازند موفق خواهد بود. روش مستقیم در مدارس دولتی جا نیفتاد چون محدودیت‌های مربوط به بودجه، تعداد نفرات کلاس، وقت کلاس، و دانش و زمینه‌ی قبلی معلمان استفاده از چنین روشی را با مشکل رو به رو می‌کرد. علاوه بر آن، روش مستقیم به خاطر مبنای نظری ضعیفش مورد انتقاد قرار گرفت. موفقیت این روش احتمالاً بیشتر به واسطه‌ی مهارت و جذبه‌ی معلم بود تا خود روش.

استفاده از روش مستقیم تا پایان ربع اول قرن بیستم چه در اروپا و چه در ایالات متحده کاهش یافته بود. بسیاری از برنامه‌های آموزش زبان به سراغ روش ترجمه و دستور و یا رویکرد موسوم به "رویکرد خواندن" که تاکید آن بر مهارت‌های خواندن زبان‌های خارجی بود رفتند. اما جالب این جاست که در نیمه‌ی قرن بیستم روش مستقیم به صورت آن چه احتمالاً عینی‌ترین "انقلاب" آموزش زبان در عصر حاضر است یعنی روش شنیداری-زبانی احیا شد (رجوع کنید به توضیحاتی که در زیر آمده است). بنابراین همان طور که می‌بینیم حتی این حرکت نسبتاً گذرا در امر آموزش زبان نیز با شکل و شمایل جدید دوباره در تاریخ نمود پیدا کرد.

روش شنیداری زبانی

در نیمه‌ی نخست سده‌ی بیستم روش مستقیم در ایالات متحده به مانند اروپا با استقبال رو به رو نشد. اگر چه پیدا کردن معلمان بومی زبان‌های خارجی جدید در اروپا کار راحتی بود در ایالات متحده وضع به این صورت نبود و تازه، دبیرستانی‌ها و دانشجویان اروپایی مجبور نبودند مسافت زیادی را طی کنند تا امکان استفاده‌ی واقعی و عملی از مهارت‌های کلامی زبان دیگر برایشان مهیا شود. علاوه بر آن، مؤسسات آموزشی ایالات متحده قویاً متقاعد شده بودند که یک رویکرد خواندن به زبان‌های خارجی، با در نظر گرفتن انزوای زبانی ایالات متحده در آن زمان، مفیدتر از یک رویکرد کلامی بود. گزارش فوق العاده اثرگذار موسوم به کولمان (کولمان ۱۹۲۹) معلمان زبان را قانع کرده بود که آموزش مهارت‌های کلامی فاقد کاربرد است و باید بر مهارت خواندن تاکید شود. بنابراین آموزشگاه‌ها در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ به روش ترجمه و دستور که "دربست در خدمت مهارت خواندن بود" (باون، مدسو، و هیلفرتی ۱۹۸۵) روی آوردند.

ویژگی‌های روش ای‌آلم را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد (برگرفته از پریتر و سلسه-مارشه ۱۹۷۹):

۱. مطالب جدید در قالب مکالمه ارائه می‌شود.
۲. مبنای این روش تقلید، حفظ عبارات ثابت و یادگیری مکرر است.
۳. ساختارها بر اساس تحلیل مقابله‌ای مرتب و آن گاه یک به یک تدریس می‌شوند.

۴. الگوهای ساختاری با استفاده از تمرینات مبتنی بر تکرار آموزش داده می‌شوند.
 ۵. تقریباً هیچ گونه توضیحات دستوری وجود ندارد. دستور زبان از طریق روش استقرایی آموزش داده می‌شود تا با روش قیاسی.
 ۶. دامنه‌ی واژگان بسیار محدود است و از طریق گنجاندن در بافت آموخته می‌شوند.
 ۷. از نوار، آموزشگاه‌های زبان، و وسایل دیداری زیاد استفاده به عمل می‌آید.
 ۸. اهمیت بسیاری معطوف تلفظ می‌شود.
 ۹. معلمان مجازند در سطحی بسیار محدود از زبان مادری استفاده کنند.
 ۱۰. پاسخ‌های موفق فوراً با پاداش مواجه می‌شوند.
 ۱۱. تلاش بسیاری در جهت وادار ساختن زبان آموزان به تولید جملات و عبارات عاری از اشتباه صورت می‌گیرد.
 ۱۲. در این روش گرایش بیشتر به سمت حل‌جای زبان و کنار گذاشتن محتواست.
- روش ای‌آلام بنا به دلایل بسیاری سالیان سال از محبوبیت برخوردار گردید و حتی امروزه هم با تغییراتی در شکل آن در میان روش‌های معاصر به چشم می‌آید. این روش قویاً ریشه در رویکردهای نظری عصر که در جای خود محترم است داشت. مطالب به دقت تهیه و آزمایش می‌شدند و بعد در سطح مؤسسات آموزشی منتشر می‌شد. اما قرار نبود این محبوبیت همیشگی باشد. محبوبیت روش ای‌آلام پس از آن که با انتقاد تاثیرگذار ویلگا ریورز (۱۹۶۴) درباره‌ی کج فهمی‌های آن به چالش گرفته شد و نیز این موضوع که روش فوق در دراز مدت در آموزش مهارت‌های ارتباطی ناموفق است رو به کاهش نهاد. ما متوجه شدیم که فراگیری زبان حقیقتاً از طریق فرایند خلق عادت و یادگیری مکرر حاصل نمی‌شود و ضرورتاً نباید به هر قیمتی از خطا رویگردان بود و نهایتاً این که زبان شناسی ساختارگرا تمام آن چه را که لازم داریم راجع به زبان بدانیم به دست نمی‌دهد. به رغم این که روش ای‌آلام تلاشی جسورانه در جهت برداشت ثمره‌ی روش‌های تدریس پیشین بود نهایتاً هم چون سایر روش‌ها با کاستی‌هایی رو به رو بود. اما ما درس‌هایی از عدم تحقق وعده‌های ای‌آلام گرفتیم و به پیش رفتیم.

یادگیری شناخت محور

دوران روش شنیداری زبانی، با تاکید بر روساخت‌ها و تمرین طوطی وار الگوهای برخاسته از علم، زمانی که انقلاب چامسکی در عرصه‌ی زبان شناسی، زبان شناسان و معلمان را به سمت "زیر ساخت‌های" زبان سوق داد رو به افول نهاد. علاقه‌ی روزافزون به زبان شناسی زایشی گشتاری و توجه به ماهیت قاعده مند زبان و فراگیری زبان برخی از برنامه‌های آموزش زبان را بر آن داشت تا به جای روش استقرایی ای‌آلام به روش قیاسی رو بیاورند. حامیان روش موسوم به یادگیری شناخت محور (رجوع کنید به کارول ۱۹۶۶) با این استدلال که کودکان نیمه آگاهانه مجموعه‌ای نظام مند از قواعد را فرا می‌گیرند شروع به تزریق مقدار بیشتری از یادگیری قیاسی به کلاس‌های آموزش زبان کردند. این کلاس‌ها که فنون روش شنیداری زبانی و روش ترجمه و دستور را با هم تلفیق کرده بودند تمرینات مختص روش ای‌آلام را هم چنان حفظ کردند اما مقادیر اصولی از توضیحات قواعد و ترتیب دستوری مطالب را به آن افزودند.

یادگیری شناخت محور پیش از آن که یک روش باشد رویکردی بود که بر آگاهی ارادی نسبت به قواعد و کاربرد آن‌ها در یادگیری زبان دوم تاکید می‌ورزید. این رویکرد واکنشی به فعالیت‌های شدیداً رفتارگرایانه‌ی روش ای‌آلام و به طرز دور از انتظاری بازگشت به بعضی از مبانی روش ترجمه و دستور بود. از موقعی که معلمان و مولفان مطالب درسی متوجه شدند که یادگیری طوطی وار و بی وقفه‌ی مطالب حفظی کمکی به خلق زبان آموزان مسلط به مهارت‌های ارتباطی نمی‌کند نیاز به یک تغییر نگرش جدید حس می‌شد و یادگیری شناخت محور ظاهراً چنین تغییر نگرشی را ارائه می‌کرد. متأسفانه ابداعات صورت گرفته گذرا بودند چون با همان قطعیت که تمرینات طوطی وار زبان آموزان را خسته می‌کرد توجه صریح شناختی به قواعد، الگوها، ظرائف، و استثنائات زبان نیز ذهن زبان آموزان را به شدت به خود مشغول می‌کرد.

حرفه‌ی آموزش زبان در این زمان نیازمند نوعی تنوع و شکوفایی بود و افراد خلاق دهه‌ی پویای ۱۹۷۰ چنین چالش خطیری را پذیرفتند.

روش‌های "طراح" دهه‌ی پویای ۱۹۷۰

دهه‌ی ۱۹۷۰ به لحاظ تاریخی از دو حیث حائز اهمیت است. اولاً، احتمالاً بیش از دهه‌های دیگر تاریخ زبان آموزی "نوبن"، پژوهش‌ها درباره‌ی فراگیری و آموزش زبان دوم تقریباً به صورت نظامی مستقل از دل رشته‌ی زبان شناسی بیرون آمد. هر چه محققان تلاش‌های صورت گرفته‌ی خود را در مطالعات مربوط به فراگیری زبان دوم تخصصی‌تر کردند آگاهی ما از این که افراد چگونه در داخل و خارج از کلاس درس زبان فرا می‌گیرند به همان نسبت افزایش یافت. ثانیاً، در این جو پویای یک‌ه تازی در عرصه‌ی پژوهش، شماری روش نوگرا (اگر نگوئیم انقلابی) پا به عرصه‌ی وجود نهادند. این روش‌های موسوم به روش‌های (به قول نونان (۹۷: الف ۱۹۸۹) "طراح" از ناحیه‌ی کارآفرینان به عنوان جدیدترین و بزرگ‌ترین کاربرد یافته‌های تحقیقات میان رشته‌ای آن عصر با بازاریابی گسترده مواجه شدند.

امروزه وقتی دوباره به این روش‌ها نگاه می‌کنیم آنها را به خاطر نوآوری، به خاطر تلاششان در جهت بیداری اصحاب آموزش زبان از توهم ناشی از روش شنیداری زبانی، و نیز دامن زدن به تحقیقات بیشتر مورد ستایش قرار می‌دهیم - تحقیقاتی که در نتیجه‌ی تلاش ما برای پی بردن به این که چرا آنها آن گونه که مبدعان و بازاریابانشان مدعی و چشم انتظار بودند بی نقص هستند، صورت گرفت. بررسی‌های انجام شده بر روی روش‌های طراح امروزه ما را قادر ساخته تا عناصر مشخصی از آنها را در رویکردهای ارتباط محور فعلی‌مان به آموزش زبان بگنجانیم. اجازه دهید با هم نگاهی به پنج تن از این روش‌های دهه‌ی پویای ۱۹۷۰ بیندازیم.

۱. روش یادگیری زبان جمع محور

با شروع دهه‌ی ۱۹۷۰، که ما بیش از پیش به اهمیت حیطه‌ی عاطفی واقف شدیم، شماری از روش‌های نوگرا ماهیتی مشخصاً عاطفی به خود گرفتند. روش موسوم به روش یادگیری زبان جمع محور نمونه‌ی شاخص یک چنین روش‌های مبتنی بر عواطف و احساسات می‌باشد.

چارلز کوران در آن چه که آن را الگوی "یادگیری مشاوره‌ای" خواند ملهم از نگرش کارل راجرز به تعلیم و تربیت (رجوع شود به کتاب اصول یادگیری و آموزش زبان، فصل ۴) بود که در آن فراگیران در کلاس درس به عنوان "کلاس" تلقی نمی‌شوند بلکه به صورت "گروهی" که نیازمند نوع بخصوصی از درمان و مشاوره هستند در نظر گرفته می‌شوند. تعاملات اجتماعی چنین گروهی از اهمیت اساسی برخوردار است. برای این که هر نوع یادگیری رخ دهد، اعضای گروه باید در پیوند میان یکدیگر به تعامل با هم برخیزند - پیوندی که در آن معلم و فراگیران دست در دست هم می‌نهند تا در محیطی که هر فرد گروه ارزش خاص خود را دارد به تسهیل در امر یادگیری بپردازند. در چنین چارچوبی، فرد حالات تدافعی را که مانع از برقراری ارتباط باز میان اعضا می‌شود کمتر از خود بروز می‌دهد و نگرانی حاصل از محیط آموزش به واسطه‌ی حمایت درون گروهی کاهش می‌یابد. نه حضور معلم تهدید به شمار می‌آید و نه قصد وی اعمال محدودیت و حدودمرز است بلکه در عوض هدف وی این است که به عنوان یک مشاور راستین توجه خود را به موکلان (فراگیران) و نیازهای آنها معطوف کند. یادگیری "زورکی" به واسطه‌ی وجود پیوند مؤکد میان معلم و فراگیران از بین می‌رود. بنابراین الگوی یادگیری مشاوره‌ای کوران مبتنی بر تقدم نیازهای فراگیرانی است که جهت استفاده از مشاوره در محیط آموزشی گرد هم می‌آیند.

الگوی یادگیری مشاوره‌ای کوران در آموزش در قالب روش یادگیری زبان جمع محور (سی آل آل) به حیطه‌ی فراگیری زبان تعمیم داده شد. اگر چه روش سی آل آل تعدد اشکال داشت مبنای آن مشهود بود. گروهی از فراگیران (برای مثال، فراگیران مبتدی زبان انگلیسی) که ابتدا در زبان مادریشان (برای مثال، ژاپنی) رابطه و اعتماد متقابلی ایجاد کرده بودند گرداگرد هم می‌نشستند در حالی که مشاور (یعنی معلم) خارج از جمع آنها می‌ایستاد. وقتی یکی از زبان آموزان می‌خواست چیزی به گروه یا فرد خاصی بگوید آن را به زبان مادریش (یعنی ژاپنی) می‌گفت و مشاور آن را برای وی به زبان دوم (یعنی انگلیسی) ترجمه می‌کرد. فراگیر آن گاه جمله‌ی انگلیسی را تا حد امکان صحیح تکرار می‌کرد. فراگیر دیگری پاسخ وی را به ژاپنی می‌داد که مشاور آن را هم به انگلیسی بر می‌گرداند. فراگیر این جمله را تکرار می‌کرد و گفتگو بدین منوال از سر گرفته می‌شد. در صورت امکان گفتگو ضبط و بعداً به آن گوش داده می‌شد و در پایان هر جلسه فراگیران می‌کوشیدند تا به روش استقرا اطلاعاتی در باره‌ی زبان جدید استخراج کنند. در صورت صلاحدید، مشاور می‌توانست بیشتر نقش راهنمایی ایفا کند و توضیحات مربوط به قواعد و نکات زبانی بخصوصی را ارائه کند.

مرحله‌ی آغازین کار که مرحله‌ی تقلا و سردرگمی شدید است احتمالاً چندین جلسه ادامه می‌یافت اما این مرحله همواره با پشتیبانی مشاور و هم کلاسی‌ها همراه بود. به مرور فراگیر می‌توانست کلمه یا عبارتی را مستقیماً یعنی بدون برگردان به زبان خارجی ادا کند. این نخستین نشانه‌ی فاصله گرفتن زبان آموز از وابستگی مطلق به مشاور بود. هر چه فراگیران آشنایی بیشتری با زبان خارجی کسب می‌کردند به همان نسبت ارتباط مستقیم بیشتری می‌توانست صورت بگیرد و مشاور هم به میزان کمتری ترجمه و اطلاعات مستقیم به دست می‌داد. پس از سپری شدن جلسات زیاد احتمالاً ماه‌ها و سال‌ها فراگیر به روانی در گفتار دست می‌یافت و در این مرحله بود که وی به استقلال می‌رسید.

روش سی آل نه تنها منعکس کننده‌ی اصول مربوط به نگرش آموزشی کارل راجرز بود بلکه بازتابی بود از اصول اساسی مشاوره که در آن مشاور از طریق توجه دقیق به نیازهای فراگیر وی را در مسیر حرکت از وابستگی و عجز به استقلال و اعتماد به نفس یاری می‌رساند.

روشی هم چون سی آل مزایا و معایب خود را به همراه داشت. مزایای عاطفی آن مشهود بود. سی آل تلاشی در جهت کاربردی کردن فلسفه‌ی راجرز و غلبه بر برخی از عوامل به لحاظ عاطفی تهدید آمیز در یادگیری زبان دوم به شمار می‌رفت. ترس از معلمی که ظاهراً همه چیز می‌داند، ترس از اشتباهات صورت گرفته در زبان خارجی در جلو هم کلاسی‌ها، ترس از رقابت با هم قطاران، و خلاصه ترس از هر چیزی که به احساس از خود بیگانگی و بی کفایتی زبان آموز منجر می‌شود ظاهراً همه و همه برداشته می‌شدند. مشاور دست زبان آموز را باز می‌گذاشت تا نوع گفتگو را خود تعیین کند و با روش استقرا به تحلیل زبان خارجی مبادرت ورزد. در مواردی که توضیح و یا ترجمه‌ی مطلب غیرممکن می‌نمود، اغلب این خود زبان آموز بود که پا پیش می‌نهاد و برای کمک به برانگیختن حس انگیزه، خود به یک مشاور بدل می‌شد و از انگیزش درونی نهایت بهره را می‌برد.

از جنبه‌ی عملی و نظری هم ایراداتی به سی آل وارد بود. مشاور ممکن بود بیش از اندازه منفعل شود. فراگیر اغلب نیاز به راهنمایی داشت به ویژه در مرحله‌ی نخست که ظاهراً تقلا و تلاشی پایان ناپذیر در زبان خارجی در جریان است. در این گونه موارد راهنمایی کمکی اما در عین حال قاطعانه‌ی مشاور می‌توانست به تقویت روش بینجامد. ایراد دیگر سی آل وابستگی آن به شیوه‌ی استقرا بود. این موضوع که یادگیری قیاسی یک راه کار عملی و نیز مؤثر در فراگیری مطالب است و خاصه افراد بزرگسال از هر دو روش استقرا و قیاس سود می‌برند تا حدود زیادی مورد اجماع است. در حالی که تلاش شدید برای درک استقرایی مطالب بعضاً بخشی ضروری از فراگیری زبان دوم به شمار می‌رود می‌توان با ارائه‌ی یادگیری مستقیم‌تر بر مبنای قیاس و یا به قولی "با گفتن" از دشواری روزها و هفته‌های نخست روش سی آل که فراگیر در جهل کامل دست و پا می‌زند کاست. احتمالاً راه کار استقرا تنها در مرحله‌ی دوم و یا سوم که زبان آموز به استقلال بیشتری رسیده بیشتر جواب می‌دهد. در آخر باید گفت که موفقیت سی آل تا حدود زیادی به مهارت مشاور در برگردان مطالب تکیه دارد. ترجمه فرایندی بس پیچیده و دشوار است که اغلب "صحبت درباره‌ی آن از انجامش راحت‌تر" است. اگر ظرائف زبان اشتباه ترجمه شود از درک زبان مقصد طرفی بسته نمی‌شود.

امروزه تقریباً هیچ کس در برنامه‌ی آموزشی خود صرفاً از سی آل استفاده نمی‌کند. هم چون سایر روش‌هایی که در این فصل آمده، ارائه‌ی این روش در برنامه‌ی زبان مؤسسات محدودیت‌های نظری را به همراه دارد. با این وجود، اصول یادگیری مکاشفه‌ای، مشارکت زبان آموز محور، و دست یابی زبان آموز به خودبستگی (استقلال) همه و همه در کاربرد به کلاس‌های زبان قابل اجراست. هم چون تقریباً هر روش دیگر، مبانی نظری سی آل را می‌توان خلاصانه در موقعیت آموزشی که هستید به خدمت گیرید.

۲. روش القایی

سایر روش‌های جدید دهه‌ی ۱۹۷۰ به شدت و حدت روش سی آل عاطفی محور نبودند. برای نمونه، روش موسوم به القایی، روشی بود برگرفته از دیدگاه گنورگ لوزانف روان شناس بلغاری مبنی بر این که ذهن انسان در صورت مهیا بودن شرایط مناسب یادگیری، از جمله حالت آرامش و وجود خود را کاملاً به دست معلم سپردن، قادر به پردازش مقادیر زیادی مطلب می‌باشد. از نظر وی، مردم بسیار بیش از آن چه به خود اعتبار می‌دهند قادر به یادگیری هستند. لوزانف که ملهم از تحقیقات روان شناختی کشور شوروی درباره‌ی ادراک فراحسی و یوگا بود مبتکر شیوه‌ی یادگیری است که اساس آن بر حالات مربوط به آرامش ذهنی جهت حفظ و نگهداری حداکثری مطالب استوار است. در روش وی موسیقی بسیار با اهمیت بود. موسیقی باراک، که دارای ۶۰ ضربت

در دقیقه است و وزن بخصوصی دارد، گونه‌ای از "تمرکز مبتنی بر آرامش" به وجود می‌آورد که به "ابریادگیری" منتهی می‌شد (استراند و شرودر ۱۹۷۹:۶۵). طبق دیدگاه لوزانف، شخص در حین نواختن آرام موسیقی باراک قادر است به واسطه‌ی افزایش امواج آلفا در مغز و نیز کاهش فشار خون و ضربان تپش مقادیر زیادی مطلب فراگیرد.

لوزانف و شاگردانش در تلاش جهت به کارگیری روش القایی در یادگیری، مشغول کار بر روی ارائه‌ی واژگان، درک مطلب، مکالمه، فن ایفای نقش، نمایشنامه، و سایر فعالیت‌های کلاسی معمول و متنوع دیگر شدند. بعضی از شیوه‌های کلاسی آن چنان که باید منحصر به فرد نبودند. تفاوت اصلی در میزان فعالیت قابل توجهی بود که در صندلی‌های نرم و راحت و در حالت هوشیاری توام با آرامش صورت می‌گرفت. فراگیران تشویق می‌شدند تا حد امکان به حال و هوای "دوران کودکی" برگردند و همه چیز را به معلم بسپارند و بعضاً نقش (و حتی اسامی) گوینده‌های بومی زبان خارجی برای خود متصور شوند. این چنین بود که آنها "القای‌پذیر" می‌شدند. لوزانف (۱۹۷۹:۲۷۲) بخش مربوط به جلسه‌ی موزیک یک کلاس مبتنی بر روش القایی را این گونه توصیف می‌کند:

در آغاز جلسه، تمام صحبت‌ها به مدت یک یا دو دقیقه می‌خوابد و معلم به موزیکی که از ضبط صوت پخش می‌شود گوش فرا می‌دهد. وی با بردباری به چندین متن گوش می‌کند تا وارد حس و حال موسیقی شود و بعد به روخوانی و یا از بر خوانی متن جدید رو می‌آورد در حالی که می‌کوشد طنین صدایش با عبارات موسیقی هماهنگ باشد. فراگیران متن کتاب درسیشان را که بعد برایشان به زبان مادری ترجمه می‌شود دنبال می‌کنند. در خلال بخش اول و دوم پخش موزیک، چند دقیقه سکوت توام با تأمل برقرار می‌شود. در پاره‌ای از موارد، حتی استراحت‌های طولانی‌تر به فراگیران داده می‌شود تا تنفسی داشته باشند. پیش از شروع بخش دوم موزیک دوباره چند دقیقه سکوت برقرار می‌شود و عبارات موزیک دوباره به گوش می‌رسد. آن گاه معلم شروع می‌کند به روخوانی متن. حال فراگیران کتاب‌هایشان را می‌بندند و به روخوانی معلم گوش فرا می‌دهند. در خاتمه، زبان آموزان آهسته آهسته ترک می‌کنند و به آنها حرفی از تکالیف درسی به میان نمی‌آید جز این که یک بار قبل از رفتن به رختخواب و بار دیگر قبل از برخاستن از رختخواب در صبح روز بعد به طور سراسری از روی متن بخوانند.

روش القایی از چندین ناحیه مورد حمله قرار گرفت. اسکاول (۱۹۷۹) با سخنوری تمام نشان داد که داده‌های مربوط به آزمایش‌های لوزانف، که طبق گزارش خود وی دال بر نتایج حیرت آور روش القایی است، بسیار جای سؤال دارد. علاوه بر آن، عملی بودن روش فوق موضوعی است که معلمان بدون در اختیار داشتن موسیقی و صندلی‌های راحتی باید با آن مواجه شوند. و حادثه از همه، بحث بر سر جایگاه حافظه در زبان آموزی است. اسکاول (۶۱-۲۶۰: ۱۹۷۹) اظهار داشت که "اشارات بی شمار" لوزانف "به ... حافظه ... و حذف تمامی اشارات مربوط به یادگیری و یا حل خلاقانه‌ی مسائل، بنده‌ی منتقد را متقاعد ساخته که روش القایی دست کم تلاشی است در جهت آموزش فنون حافظه و به موضوع به مراتب جامع‌تر آموزش زبان دخیلی ندارد". از سوی دیگر، سایر پژوهشگران نظیر شیفلر (۱۹۹۲:۲۷) رویکرد متعادل‌تری نسبت به روش فوق اتخاذ کرده‌اند با این امید که "جلو انتظارات مبالغه آمیز روش القایی که در بعضی از مطالب منتشر شده آمده گرفته شود".

هم چون سایر روش‌های طراح (برای نمونه، سی آل آل و روش سکوت محور) روش القایی به دکانی جهت کاسبی عده‌ای بدل شد و در دنیای تبلیغات وعده‌هایی داد که تمام و کمال مورد تأیید پژوهش‌های صورت گرفته واقع نشد. به رغم یک چنین ادعاهای بحث بر انگیزی، روش القایی به حرفه‌ی آموزش زبان درس‌های روشنگرانه‌ای داد. ما هر چند اندک اما پی بردیم چگونه به قدرت مغز انسان ایمان بیاوریم. هم چنین متوجه شدیم حالات ایجاد شده‌ی آرامش ممکن است در کلاس درس مفید افتد. و دست آخر این که معلمان بسیاری در مواقع خاص به آزمایش بر روی اشکال متنوع موسیقی به عنوان یک راه ساکت ساختن فراگیران و تمديد اعصاب در آنها روی آورده‌اند.

۳. روش سکوت محور

هم چون روش القایی، روش موسوم به سکوت محور از نظر آبخشور نظری بیشتر به مباحث شناختی تکیه داشت تا عاطفی. اگر چه اظهار می‌شد پایه گذار آن یعنی کلب گتنگو بیشتر به یک رویکرد "انسان مدار" در آموزش گرایش دارد (چاموت و مک کین ۱۹۸۴:۲) ویژگی بارز قسمت اعظم روش سکوت محور رویکرد آموزشی حل مساله بود. ریچاردز و راجرز (۱۹۸۶:۹۹) نظریه‌ی یادگیری روش فوق را به شرح زیر خلاصه کردند:

۱. امر یادگیری در صورتی تسهیل می‌شود که فراگیر به کشف و یا خلق چیزی رو بیاورد و نه آن چه قرار است فراگرفته شود به ذهن بسپارد و یا تکرار کند.

۲. تسهیل امر یادگیری با همراهی (وساطت) اشیا صورت می‌گیرد.

۳. تسهیل امر یادگیری با حل مساله در مورد مطلبی که بناست فرا گرفته شود صورت می‌پذیرد.

"یادگیری مکاشفه‌ای"، که گرایش آموزشی غالب و پرطرفدار دهه‌ی ۱۹۶۰ بود، بیش از آن که به یادگیری "از طریق گفتن" مقید باشد به یادگیری از طریق کشف واقعیت‌ها و اصول مختلف توسط خود شخص مایل بود. بر این اساس، فراگیران به ایجاد مرتبه بندی مفاهیم دست می‌یافتند که حاصل و دسترنج وقتی بود که برای این کار کنار گذاشته بودند. فرایند "جذب" اوسایل (رجوع شود به اصول یادگیری و آموزش زبان، فصل ۴) از طریق یادگیری مکاشفه‌ای شتاب بیشتری به خود می‌گرفت چون مقوله‌های شناختی به صورتی معنا دار و با کمترین احتمال رخ داد یادگیری حفظی شکل می‌گرفتند. در یادگیری مکاشفه‌ای فرایند استقرار نیز مورد استقبال بیشتری قرار می‌گرفت.

روش سکوت محور بر یک چنین رویه‌های یادگیری مکاشفه‌ای استوار بود. گتنگو (۱۹۷۲) بر این باور بود که فراگیران باید در خود استقلال، خودبستگی، و مسوولیت پذیری به وجود آورند. هم زمان، در کلاس درس مبتنی بر روش سکوت محور، آنها بایستی در فرایند حل مسائل مربوط به زبان با هم همکاری می‌کردند. معلم - که قرار بود مشوق باشد و نه این که دست زبان آموزان را بگیرد و از زمین بلند کند - بیشتر اوقات سکوت اختیار می‌کرد. علت نامگذاری روش فوق هم همین موضوع است. معلمان بایستی در مقابل خواست شدید خود مبنی بر هجی کردن هر چیزی به صورت نوشته و نیز به محض مشاهده‌ی کوچک‌ترین خطا به یاری زبان آموزان شتافتن، از خود مقاومت نشان می‌دادند. آنها می‌بایست زمانی که فراگیران مشغول حل مساله ای بودند "از سر راهشان کنار می‌رفتند".

در کلاس درس مبتنی بر روش سکوت محور عموماً از یک سری تکه چوب‌های رنگی کوچک در اندازه‌های مختلف و یک سری نمودارهای دیواری رنگی به عنوان وسایل کمک آموزشی استفاده می‌شود. تکه چوب‌ها برای معرفی واژگان (نظیر رنگ‌ها، اعداد، صفات [دراز، کوتاه، و غیره]، افعال (نظیر دادن، گرفتن، برداشتن، انداختن)، و مباحث دستوری (نظیر زمان، صفات مقایسه‌ای، شکل جمع اسمی، ساختار جمله، و امثال آن) به خدمت گرفته می‌شدند. معلم یک یا دو بار محرک‌های تک کلمه‌ای، عبارات، و جملات کوتاه را ادا می‌کرد و آن گاه فراگیران تلفظ و درک خود را بهبود می‌بخشیدند. این در حالی بود که آنها با کمترین میزان بازخورد اصلاحی از ناحیه‌ی معلم مواجه بودند. نمودارها هم به معرفی الگوهای تلفظ، دستوری، و امثال آن می‌پرداخت.

روش سکوت محور هم مثل روش القایی از سیل انتقادات بی نصیب نماند. از یک منظر، روش سکوت محور آن چنان سخت گیرانه بود و معلم به حدی از زبان آموزان دوری می‌گزید که نمی‌شد آنها را به ایجاد یک جو مبتنی بر ارتباط کلامی تشویق کرد. فراگیران اغلب به راهنمایی و تصحیح آشکار معلم بیش از آن چه روش فوق برای وی مجاز می‌دانست نیاز داشتند. تعدادی از نکات زبانی را می‌شد جهت انتفاع بیشتر زبان آموزان حقیقتاً به آنها "گفت". در این روش هم مانند روش سی آل آل نیازی نبود فراگیران ساعت‌ها و یا روزها با مفهومی که توسط راهنمایی مستقیم معلم می‌توانست روشن شود کلنجار روند. تکه چوب‌ها و نمودارها هم بعد از چند درس رنگ و رو رفته می‌شدند و مواد آموزشی دیگری باید به کار گرفته می‌شد که در آن زمان دیگر کلاس درس مبتنی بر روش سکوت محور شبیه هر کلاس زبان دیگری شده بود.

با وجود تمامی آن چه که گفته شد، اصول بنیادین روش سکوت محور از اعتبار خاصی برخوردار است. بارها پیش آمده که ما به عنوان معلم وسوسه شویم درس را تمام و کامل برای شاگردانمان ارائه دهیم در حالی که می‌توانیم با تزریق مقادیر اصولی یادگیری مکاشفه‌ای به فعالیت‌های کلاسی مان و ارائه‌ی توضیحات در سطحی کمتر از آن چه غالباً انجام می‌دهیم، نهایت بهره را ببریم و اجازه دهیم فراگیران خود به حل مسائل بپردازند.

۴. روش واکنش محور

جیمز اش (۱۹۷۷)، مبتکر روش موسوم به روش واکنش محور (تی پی آر)، در واقع آزمایش بر روی روش فوق را در دهه‌ی ۱۹۶۰ آغاز کرد اما تقریباً یک دهه طول کشید تا این روش در مجامع حرفه‌ای مورد بحث و بررسی گسترده قرار بگیرد. امروزه تی پی آر، که جذابیتش در سادگی آن است، در میان معلمان بر سر زبان‌هاست.

به خاطر دارید که در آغاز فصل گفتیم که بیش از یک قرن پیش، گوین دست به طراحی روش سلسله‌ای زد با این فرض که زبان مادامی که با یک سری حرکات ساده پیوند داده شود به آسانی در خاطر زبان آموز خواهد ماند. بعدها روان شناسان به ایجاد نظریه‌ی موسوم به "نظریه‌ی ردیابی" یادگیری پرداختند که در آن ادعا می‌شد حافظه اگر از طریق فعالیت‌های حرکتی تحریک و یا "ردیابی" شود تقویت می‌گردد. با گذشت سال‌ها، معلمان زبان از روی غریزه به اهمیت پیوند دادن زبان به فعالیت‌های حرکتی واقف شده‌اند. بنابراین با وجودی که فکر ایجاد یک روش تدریس زبان بر اساس اصل پیوند روانی-حرکتی چیز تازه‌ای نیست، درست همین فکر بود که اثر در خلق تی پی آر از آن سود جست.

بنیان روش تی پی آر بر تلفیقی از برخی از دیدگاه‌های دیگر نیز استوار بود. اصول فراگیری زبان توسط کودکان در آن حائز اهمیت بود. اشرف (۱۹۷۷) متوجه شد که کودکان در فراگیری زبان نخستشان ظاهراً قبل از این که لب به سخن بکشایند بسیار گوش فرا می‌دهند، و مهارت‌های شنیداری آنها با واکنش‌هایی (نظیر دست دراز کردن، قاپیدن، حرکت کردن، نگاه کردن، و غیره) همراه می‌باشد. وی هم چنین تا حدودی توجه خود را به یادگیری مربوط به نیم کره‌ی راست مغز (رجوع شود به کتاب اصول یادگیری و آموزش زبان، فصل ۵) معطوف کرد. طبق نظر اشرف، فعالیت‌های حرکتی یکی از نقش‌های نیم کره‌ی راست مغز است که باید مقدم بر پردازش زبانی توسط نیم کره‌ی چپ مغز باشد. اشرف هم چنین متقاعد شده بود که کلاس‌های زبان اغلب کانون اضطراب بسیاری بودند و بنابراین تصمیم گرفت روشی را ابداع کند که تا حد امکان عاری از اضطراب و تشویش باشد و در آن فراگیران بیش از اندازه کمرو و تدافعی نباشند. از این رو کلاس درس مبتنی بر روش تی پی آر کلاسی بود که در آن زبان آموزان بسیار گوش فرا می‌دادند و فعالیت زیادی از خود بروز می‌دادند. معلم به مثابه‌ی یک رهبر ارکستر بر اجرا نظارت می‌کرد: "معلم کارگردان یک تئاتر است و فراگیران بازیگران آن" (اشرف ۱۹۷۷: ۴۳).

اساساً روش تی پی آر از وجه امری بسیار استفاده می‌کرد حتی در سطوح پیشرفته‌ی بسندگی. دستوراتی مثل دستورات زیر یک راه ساده برای وادار ساختن زبان آموز به حرکت و تکاپو و نیز استراحت دادن به آنها بود: پنجره را باز کن، در را ببند، بایست، بنشین، کتاب را بردار، آن را به جان بده، و نظایر آن. هیچ احتیاجی هم به پاسخ کلامی نبود. حتی ساختارهای پیچیده را می‌شد در قالب جملات امری گنجانند: مستطیلی روی تابلو رسم کن، سریع به سمت در برو و به آن ضربه بزن. راحت هم می‌شد شوخی کرد: آهسته به سمت پنجره برو و بپر، مسواکت را داخل کتابت بگذار (اشرف ۱۹۷۷: ۵۵). از عهده‌ی جملات پرسشی هم به آسانی می‌شد برآمد: کتاب کجاست؟ جان کیه؟ (فراگیران به کتاب و جان اشاره می‌کردند). نهایتاً تک تک زبان آموزان آن قدر احساس راحتی می‌کردند که به سؤالات پاسخ‌های شفاهی بدهند، بعد خودشان سؤال بپرسند، و فرایند زبان آموزی را از سر بگیرند.

هم چون سایر روش‌هایی که تا به حال دیده‌ایم، روش تی پی آر نیز معایب خاص خود را داشت. به نظر می‌رسید این روش به ویژه در سطوح مبتدی بسندگی زبان کارایی داشته باشد، اما هر چه زبان آموزان قابلیت‌های خود را بیشتر بروز می‌دادند روش فوق ویژگی‌های منحصر به فرد خود را از دست می‌داد. در کلاس درس مبتنی بر روش تی پی آر پس از آن که فراگیران بر ترس ناشی از صحبت کردن خود فائق می‌آمدند، هم چون هر کلاس زبان دیگری که بر ارتباط تاکید می‌ورزد، مکالمات و سایر فعالیت‌های کلاسی در پیش گرفته می‌شد. در فعالیت‌های خواندن و نوشتن در روش فوق، زبان آموزان فقط به کار شفاهی که در کلاس انجام می‌گیرد منحصر و محدود بودند. پرداختن روش تی پی آر به ماهیت نمایشی فراگیری زبان از جذابیت‌های آن به شمار می‌رفت (رجوع شود به اسمیت ۱۹۸۴ و استرن ۱۹۸۳ برای مباحث مربوط به کاربرد نمایشنامه در کلاس‌های زبان خارجی). اما بایستی به نیاز زبان آموزان مبنی بر بداهه گویی در زبان هر چه سریعتر رسیدگی می‌شد.

۵. رویکرد طبیعی

نظریات استیون کرشن (۱۹۸۲ و ۱۹۹۷) در باب فراگیری زبان دوم در طول سال‌ها شدیداً مورد بحث و بررسی قرار گرفته است (رجوع شود به کتاب اصول یادگیری و آموزش زبان، فصل ۱۰). عمده دیدگاه‌های وی در خصوص روش تدریس به شکل روش موسوم به رویکرد طبیعی، که توسط یکی از همکارانش به نام تریسی ترل (کرشن و ترل ۱۹۸۳) ابداع شد، تجلی یافته است. کرشن و ترل که مشغول کار بر روی بسیاری از ادعاهای اشرف مبنی بر ضرورت یک رویکرد ادراک محور نظیر تی پی آر بودند احساس می‌کردند که فراگیران از به تأخیر انداختن تولیدات زبانی تا زمانی که گفتار "پدیدار شود" سود می‌بردند و نیز زبان آموزان باید تا حد امکان در کلاس احساس آرامش کنند و به جای تجزیه و تحلیل، ارتباط و "فراگیری" بسیاری باید رخ دهد. در واقع،

رویکرد طبیعی از کاربرد فعالیت‌های روش تی پی آر در سطح مقدماتی فراگیری زبان که طبق آن "مطالب قابل فهم" برای اقدام به فراگیری زبان ضروری است حمایت می‌کند.

شماری اهداف احتمالی درازمدت را می‌توان برای آموزش زبان متصور بود. در پاره‌ای موارد زبان‌های دوم به صرف ارتباط کلامی فراگرفته می‌شوند؛ در موارد دیگر برای ارتباط نوشتاری، و در برخی دیگر به لحاظ تحصیلی ممکن است تاکید بر اموری مثل گوش فرا دادن به سخنرانی‌ها، صحبت در محیط کلاس و یا نوشتن مقالات پژوهشی باشد. هدف رویکرد طبیعی نیل به مهارت‌های اساسی ارتباط شخصی و یا به عبارتی موقعیت‌های روزمره‌ی زبان هم چون مکالمات، خرید کردن، گوش کردن به رادیو و نظایر آن است. وظیفه‌ی نخست معلم فراهم آوردن داده‌های قابل فهم یعنی زبان شفاهی که برای فراگیر قابل درک و یا اندکی بالاتر از سطح وی باشد است. نیازی نیست زبان آموزان در این "دوره‌ی سکوت" چیزی بگویند مگر این که احساس کنند آمادگی چنین کاری را دارند. معلم در روش فوق منبع و سرچشمه‌ی داده‌های فراگیران و خالق یک سری فعالیت‌های کلاسی جالب و جذاب نظیر دستورات، بازی، نمایش طنز، و وضع تکالیف برای گروه‌های کوچک به شمار می‌رفت.

در رویکرد طبیعی، زبان آموزان ظاهراً از سه مرحله که کرشن و ترل به توصیف آنها پرداختند، عبور می‌کنند: (الف) مرحله‌ی موسوم به پیش تولید که در آن مهارت‌های مربوط به درک شنیداری متحول می‌شود. (ب) دیگر مرحله‌ی تولید اولیه که ویژگی آن معمولاً وجود خطاست مادامی که فراگیر با زبان دست و پنجه نرم می‌کند. معلم در این مرحله بر معنا تاکید می‌ورزد نه بر شکل؛ بنابراین وی نسبت به تصحیح خطاها زیاد مقید نیست (مگر این که خطاهای فاحشی باشند که به کل از درک معنا ممانعت به عمل آورند). (ج) مرحله‌ی آخر مرحله‌ی بسط و گسترش تولیدات زبانی به صورت رشته‌های گفتاری طولانی‌تر است و بازی‌های پیچیده‌تر، نقش آفرینی‌ها، مکالمات دارای پایان باز، بحث، و تکالیف وضع شده برای گروه‌های کوچک آن هم در سطحی وسیع‌تر را در بر می‌گیرد. از آن جا که در این مرحله هدف تقویت روانی گفتار است، از معلمان خواسته می‌شود بسیار کم نسبت به تصحیح خطاها اقدام کنند.

از بحث بر انگیز ترین جنبه‌های رویکرد طبیعی می‌توان به پشتیبانی آن از یک "دوره‌ی سکوت" (تعویق گفتار) و تاکید شدید آن بر داده‌های قابل فهم اشاره کرد. به تأخیر انداختن گفتار تا این که سرانجام "نمود پیدا کند" محدودیت‌هایی را به همراه دارد (رجوع کنید به گبینز ۱۹۸۵). اگر زبان آموزی لب به سخن ننگشود تکلیف چیست؟ و نیز با توجه به این که این به اصطلاح "نمود پیدا کردن" در برهه‌های مختلف در همه‌ی زبان آموزان به وقوع می‌پیوندد، معلم چگونه می‌تواند با کارایی کلاسش را اداره کند؟ علاوه بر آن، توصیف مفهوم داده‌های قابل فهم، آن گونه که لانجی (۱۹۸۴:۱۸) اشاره می‌کند، کاری دشوار است:

چگونه می‌توان پی برد که برای زبان آموزان چه ساختارهایی را باید ارائه کرد؟ بر اساس نمونه‌هایی از "صحبت معلم" که در کتاب (کرشن و ترل، ۱۹۸۳) آمده چنین به نظر می‌رسد که تعاملات ارتباطی بیشتر حول محور مکالمه است و نه ساختارهای زبان. ظاهراً تصمیم در مورد این که چه ساختارهایی مورد استفاده قرار بگیرند به نوعی غریزه‌ی اسرارآمیز مربوط می‌شود که بسیاری از معلمان ممکن است فاقد آن باشند.

خیلی خوش بینانه باید گفت که بیشتر معلمان و پژوهشگران موافق این موضوعند که همه‌ی ما بسیار مصریم که زبان آموزان در دم شروع به صحبت کنند بنابراین رویکرد طبیعی این توصیه را برای ما به همراه دارد که برای یک مدت، یعنی مادامی که فراگیران به زبان جدید خو می‌گیرند، سکوتشان پر سود است. از طریق به کارگیری تی پی آر و سایر اشکال داده‌های زبانی، به اصطلاح "ضمیم" زبانی آنها به آسانی مورد تهدید قرار نمی‌گیرد و آنها ناگزیر نیستند فوراً خطرپذیر باشند که بعضاً هم باعث خجالتشان می‌شود. اتحاد به نفس به وجود آمده نهایتاً می‌تواند باعث شود زبان آموز جسارت صحبت کردن را بیابد.

روش‌های نوگرایی نظیر این پنج روش دهه‌ی ۱۹۷۰ ما را با اصول و واقعیت‌هایی رودررو می‌کند که می‌توانیم به کنکاش و ارزیابی آنها بپردازیم و یا آنها را در موقعیت‌های مختلف به کار گیریم. مسوولیت ما به عنوان معلم انتخاب بهترین‌هایی است که دیگران به آزمایش بر روی آن پرداخته‌اند و از آن نگرش‌ها در موقعیت خاص خود استفاده کنیم. این نگرش‌ها و ادراکات غریزی می‌توانند بخشی از رویکرد اصولی ما به آموزش زبان باشد.

منابع

- (۱) هوشنگ خوش سیمما، مهسا خسروی. ۲۰۲۱. مقایسه تاثیر برنامه‌های انکی و واتس آپ و روش تدریس سنتی در به خاطر آوردن لغات انگلیسی تدریس شده به زبان آموزان ایرانی. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*. ۹۷-۷۷.
- (۲) داوود قهرمانی، بهرام باقری، ژیلای رضایی. ۱۳۹۲. بررسی تأثیر مستقیم و غیر مستقیم تدریس هم‌آیی لغات بر صحت مهارت نوشتاری زبان آموزان سطح متوسطه انگلیسی بعنوان زبان خارجه. دانشگاه آزاد اسلامی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار - دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی.
- (۳) لی روحانی، زینب صبا. ۱۳۸۹. تاثیر استفاده از فعالیتهای آموزشی و روش تدریس ارائه، تمرین و تولید بر یادگیری لغات در بین زبان آموزان زبان انگلیسی. *زبان‌شناسی کاربردی* ۲. ۱۲۱-۱۴۶.
- (۴) علی روحانی، زینب صبا. ۱۳۸۹. تاثیر استفاده از فعالیتهای آموزشی و روش تدریس ارائه، تمرین و تولید بر یادگیری لغات در بین زبان آموزان زبان انگلیسی (Effect of Pedagogical Tasks and PPP Instruction on L2 Vocabulary Learning: A Case of EFL Learners). *زبان‌شناسی کاربردی* ۲.
- (۵) عباس مرادان، ارام رضا صادقی، فرح جوانفر. ۱۳۹۴. بررسی تاثیر استفاده از روش Mnemonics در تدریس لغات انگلیسی در میان زبان آموزان ایرانی. دولتی - وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری - دانشگاه سمنان - دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- (۶) سیدبهنام علوی مقدم، مهدیه افراسیابی. ۱۳۹۷. تاثیر روش‌های نوین تدریس در میزان یادگیری لغات زبان انگلیسی در دانش آموزان پایه هفتم: تجربه‌ای عملی. سومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش.
- (۷) رزا فامیلیان. ۱۴۰۱. چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران روش‌های جدید و خلاقانه تدریس گرامر و لغات جدید. هفتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش.
- (۸) رضا نجاتی، مریم مشکوه، سوگندالسادات دانشی. ۱۳۹۵. نقش بازخورد زبان آموزان سطح متوسط ایرانی نسبت به تدریس معلم در یادآوری و یادسپاری لغات انگلیسی. دولتی - سایر دستگاه‌های اجرایی - دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی - دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- (۹) اسماعیل نورمحمدی، عبدالله سارانی، فروغ شهرکی. ۱۳۹۲. تاثیر تدریس لغات انگلیسی براساس تصاویر ساکن در برابر پویانمایی به زبان آموزان ایرانی مقطع راهنمایی. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه سیستان و بلوچستان - دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- (۱۰) امیرحسین فیضی. ۱۴۰۳. بررسی روش‌ها و فنون کارآمد در تدریس زبان انگلیسی. اولین همایش بین المللی معلمان برتر.