

اصول و فنون

آموزش زبان

دایان لارسن - فریمن

دکتر منصور فہیم

مستانہ حقانی



Larsen - Freeman, Diana

لارسن فریمن، دایان

اصول و فنون آموزش زبان/ دایان لارسن - فریمن: مترجم منصور فهیم: مستانه حقانی. - - تهران: رهنما، ۱۳۸۴.

ط: ۱۸۴ ص.

ISBN: 964-367-172-0

Techniques and Principles in Language Teaching.

عنوان اصلی:

فهرستویسی براساس اطلاعات فیبا.

۱. زبان انگلیسی - - راهنمای آموزشی - - خارجیان. الف. فهیم، منصور. ۱۳۲۵ - مترجم. ب. حقانی. مستانه، ۱۳۴۴ - مترجم. ج. عنوان.

۴۳۸/۰۰۷

PE ۱۱۲۸/آ۲

۱۳۸۴

م۸۴-۱۹۵۳۳

کتابخانه ملی ایران

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any means without the permission, in writing, from the Publisher.

RAHNAMA PRESS

Copyright © 2005

No. 220, Shohadaye Zhandarmerie St. (Moshtagh St.), Between Farvardin & Fakhre Razi, Enghelab Ave., Oppo. Tehran University, Tehran, Iran.

P.O. Box: 13145/1845 - Tel: (021) 66416604 & 66400927

E-mail: RAHNAMAPRESS@HOTMAIL.COM

http://WWW.RAHNAMAPRESS.COM



اصول و فنون آموزش زبان، مؤلف: دایان لارسن فریمن، مترجمان: دکتر منصور فهیم، مستانه حقانی، لیتوگرافس: نگارگران، چاپ: چاپخانه گوهر اندیشه، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، چاپ اول: تابستان ۱۳۸۴، ناشر: انتشارات رهنما، مقابل دانشگاه تهران، خیابان فروردین، نبش خیابان شهدای ژاندارمری، پلاک ۲۳۰، تلفن: ۶۶۴۰۰۹۲۷، ۶۶۴۱۶۶۰۴، فاکس: ۶۶۴۶۸۱۹۴، فروشگاه رهنما، سعادت آباد، خیابان علامه طباطبائی جنوبی، پلاک ۸، تلفن: ۲۲۰۹۴۱۰۲، نمایشگاه کتاب رهنما، مقابل دانشگاه تهران پاساژ فروزنده، تلفن: ۶۶۹۵۰۹۵۷، شابک: ۹۶۴-۳۶۷-۱۷۲-۰

مق چاپ برای ناشر محفوظ است

قیمت: ۱۸۰۰۰ ریال

فهرست

الف.....	مقدمه مترجمان
ج.....	تشکر و قدردانی
ه.....	سخنی با مدرسين تربيت معلم
۱.....	۱- مقدمه
۱۰.....	۲- روش دستور - ترجمه
۲۲.....	۳- روش تدريس مستقيم
۳۴.....	۴- روش شنيداری - گفتاری
۵۲.....	۵- روش تدريس صامت
۷۲.....	۶- روش تلقين زدایی
۸۷.....	۷- يادگيري جمعی زبان
۱۰۵.....	۸- روش پاسخ فیزیکی کامل
۱۱۸.....	۹- آموزش زبان ارتباطی
۱۳۵.....	۱۰- رویکردهای محتوا - محور، کار - محور و مشارکتی
۱۵۶.....	۱۱- آموزش راهبردهای یادگیری، یادگیری گروهی، و هوش های چندگانه
۱۷۲.....	۱۲- نتیجه گیری

مقدمه مترجمان

اهمیت دانستن یک زبان خارجی بر کسی پوشیده نیست و زبان انگلیسی یکی از پرکاربردترین زبان های زنده دنیا است. امروزه، تقریباً کمتر کشوری را می‌شناسیم که حداقل در بخشی از ارتباطات بین‌المللی خود مجبور به استفاده از زبان انگلیسی نباشد. کشورهای پیشرفته دنیا کلیه ارتباطات و مراودات تجاری، سیاسی، فنی، صنعتی، اقتصادی و... با سایر کشورها را با استفاده از زبان انگلیسی انجام می‌دهند. شاید در سال‌های ۱۹۴۰ و قبل از آن، زبان انگلیسی و تدریس و یادگیری آن از چنین اهمیتی برخوردار نبود، اما از بعد از جنگ‌های جهانی اول و دوم و در پی گسترش فعالیت‌های مختلف کشورهای انگلیسی زبان به‌ویژه ایالات متحده آمریکا در عرصه جهان، تدریس و یادگیری زبان انگلیسی در اغلب کشورها را بیج گردید، تا جایی که در دهه‌های ۱۹۵۰، ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ روش‌های متعددی برای آموزش زبان انگلیسی ارائه گردید. در دهه ۱۹۸۰ و سال‌های اولیه دهه ۱۹۹۰ روش‌های متفاوت آموزش زبان انگلیسی مورد نقد، بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بعد از نقد و بررسی اکثر روش‌های تدریس شناخته شده و طرح نقاط قوت و ضعف آنها، محققان و متخصصان صاحب‌نظر به این نتیجه رسیدند که هیچ روش تدریسی قبل از درک و شناخت کامل نیازهای واقعی یادگیرندگان به زبان انگلیسی نمی‌تواند به‌عنوان بهترین روش تدریس معرفی شود.

از اواسط دهه ۱۹۹۰ تاکنون، محققان ضمن نقد و بررسی مجدد همه روش‌ها، نیازهای اجتماعی یادگیرندگان به زبان انگلیسی را به‌عنوان تأثیرگذارترین عامل در انتخاب روش تدریس زبان می‌دانند. شاید به همین سبب است که در مباحث پساروشنی (Post Method) آموزش زبان، به‌کارگیری اصول و فنون کلیشه‌ای و تجویزی بدون توجه به نیازهای یادگیرندگان زبان توصیه نمی‌شود، بلکه استفاده از راهکارهای کلان (Macro Strategies) و راهکارهای خرد (Micro strategies) را با توجه به مسائل شناختی و فراشناختی توصیه می‌نمایند. مدرسین با استفاده از این راهکارها یادگیرندگان زبان را در حل مشکلات خود عملاً درگیر می‌نمایند. به بیان دیگر، مدرسین می‌آموزند که به جای تدریس زبان انگلیسی به زبان‌آموزان، راهکارهای یادگیری زبان را به آنها بیاموزند؛ به آنها یاد می‌دهند که چگونه توانمندی‌های خود را در امر یادگیری به‌کار گیرند.

اگرچه در تفکرات پساروشنی ادعا می‌شود که روش‌های به‌کار گرفته شده در دهه‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۷۰ اغلب تجویزی بوده‌اند و عملاً غیرپایدار و توصیه‌های مؤکد بر به‌کارگیری راهکارهای

خرد و کلان دارند، ولی همواره ردپای تمامی و یا قسمتی از اصول و فنون ارائه شده در روش‌های تدریس گذشته در بطن تمامی راهکارهای پیشنهادی به‌وضوح مشهود است. این اصول و فنون سالیان متمادی در کشورهای مختلف به‌کار گرفته شده‌اند و زبان‌آموزان بیشماری با استفاده از همان روش‌های تدریس تجویزی، زبان انگلیسی را تا سطوح بسیار عالی آموخته‌اند. کتاب حاضر که جدیدترین ویراست می‌باشد، ضمن معرفی اکثر روش‌های تدریس و تشریح اصول و فنون مورد استفاده هر روش، آنها را به‌دقت بررسی کرده است. در فصول پایانی کتاب راهکارهای جدید و نظرات مربوط به آنها به بحث گذاشته شده است. مطالعه دقیق این کتاب مدرسین را از نقاط قوت و ضعف روش‌های پیشنهادی آگاه می‌سازد تا آنها با درایت و تشخیص درست نیازهای اجتماعی یادگیرندگان و نیز با آشنایی و اطلاع از راهکارهای جدید، نکات آموزنده و مؤثر در یادگیری زبان را مورد تأکید قرار دهند. مطالعه این کتاب به مدرسین کمک می‌کند تا از طرح و تشریح و به‌کارگیری اصول و فنونی که با نیازهای واقعی یادگیرندگان همسویی ندارد دوری جویند.

نویسنده در مقدمه کتاب به نکته مهمی اشاره می‌نماید. وی معتقد است که مدرسین زبان انگلیسی بایستی همواره درصدد تنویر افکار خود باشند و با بررسی یافته‌های جدید، ارتباطی منطقی بین اعمال و افکار خود برقرار نمایند. برگزیدن عنوان «اصول و فنون آموزش زبان» برای کتاب مؤید همین نکته می‌باشد. منظور از «اصول» در واقع همان افکار و طرز تلقی ما از تدریس زبان است و مراد از «فنون» همان اعمال و عملکردهایی است که ما را به اهدافمان نزدیک می‌کند. ایجاد انسجامی منطقی بین اصول و فنون یادگیری زبان رهنمودی آشکار به سوی پیش‌برد اهداف زبان‌آموزی است.

دکتر منصور فهیم
مستانه حقانی

تشکر و قدردانی

در آغاز می‌بایست از خوانندگان چاپ اول این کتاب تشکر کنم چرا که پذیرا بودن شما مرا قادر ساخت که چاپ دوم را بهنگام سازی کرده و منتشر کنم. به‌علاوه، ارتباط با شما برای من لذت‌بخش بوده است.

روشی که در این کتاب به‌کار گرفته‌ام مبتنی بر تجارت من در تدریس دوره‌های روش‌ها/ رویکردها در مدرسه‌ی آموزشی بین‌المللی می‌باشد. در وهله‌ی اول تأثیرگذاری همکاران و دانشجویانم در آنجا بود که سبب به‌وجود آمدن این کتاب گردید. من از همه آنها سپاسگزارم، خصوصاً برای این ویراست دوم کتاب می‌بایست از کارولین نیمز^۱ نام ببرم که برای ارائه‌ی پیشنهادات مبتنی بر تجارب خود، در مورد استفاده از کتاب در برنامه‌ی تربیت معلم متحمل زحمت فراوان گردید. همچنین دبرا بلیک^۲ و بیل کنلی^۳ قسمت‌هایی از این نسخه دست‌نویس را با مهربانی مطالعه کرده و پیشنهاداتی را ارائه دادند.

کتاب حاضر از این حقیقت نیز بهره جسته است که افراد متخصص در زمینه‌ی روش‌شناسی به تقاضای من برای دریافت نقطه‌نظرشان در مورد قسمت‌هایی از این نسخه، بی‌دریغ پاسخ گفته‌اند. شخصیت‌هایی چون اِارل استویک^۴ (سخنی با مدرسین تربیت معلم)، شکتی گاتگنو^۵ عضو اتحادیه‌ی راه‌حل‌های آموزشی (روش تدریس صامت)، جورجی لازائف^۶، آلبسون میلر^۷ و تتسو نیشیزوا^۸ (روش تلقین‌زدایی)، جنی بل رادین^۹ و پیت تیرونه^{۱۰} عضو مؤسسات یادگیری مشورتی (یادگیری جمعی زبان)، جیمز آشر^{۱۱} (پاسخ فیزیکی کامل)، مارجرى وش^{۱۲} (آموزش محتوا-محور) و اِلسا اورباک^{۱۳} (رویکرد مشارکتی)، کسانی هستند که خود را به آنها مدیون می‌دانم. نظرات آنها سبب گردید که مقاصد روش‌شناسان را با اطمینان بیشتری تعبیر کنم. همچنین از روث وانریب^{۱۴} عضو مشاوره‌ی لارا^{۱۵} در استرالیا و جوان کِرندال^{۱۶} به‌خاطر

1. Carolyn Nims

3. Bill Conley

5. Shakti Gattegno

7. Alison Miller

9. Jenny belle Radin

11. James Asher

13. Elsa Auerbach

15. LARA

2. Debra Blake

4. Earl Stevick

6. Georgi Lozanov

8. Tetsuo Nishizawa

10. Pat Tirone

12. Marjorie Wesche

14. Ruth Wajnryb

16. Joann Crandall

سپاسگزارم. البته مسئولیت هرگونه خطا در تعابیر، کاملاً به عهده من می‌باشد.

مراتب قدردانی و سپاس خود را از ویراستارهای این سری، راسل کمپبل^۱ و ویلیام روثرفورد^۲، به‌خاطر اعتماد اولیه، دلگرمی‌های مستمر و پیشنهادات مفیدشان اعلام می‌دارم.

همچنین همکاری با ویراستارهای انتشارات دانشگاه آکسفورد، در درجه نخست، آن کنی‌بر^۳ و سپس جولیا سالابانک^۴ لذت‌بخش بوده است.

در خاتمه، از همسرم الیوت^۵ که همواره حامی من در انجام این پروژه بوده است، تشکر عمیق خود را ابراز می‌دارم.

دایان لارسن - فریمن

1. Russell Cambell
3. Anne Conybeare
5. Elliott

2. William Rutherford
4. Julia Sallabank

سخنی با مدرسين تربيت معلم

درباره روش‌های تدریس زبان و استفاده از آنها در تربیت معلم

مطالعه روش‌ها در امر تربیت معلم حداقل از پنج جنبه، بی‌نهایت ارزشمند می‌باشد.

۱- روش‌های تدریس سبب تعمق در مسائل آموزشی می‌شود و این امر به معلمان کمک خواهد کرد تا زیربنای فکری اعمالشان را به سطح آگاهی هوشیارانه برسانند. می‌دانیم که معلمان درباره مراحل تدریس و فراگیری، با عقایدی برگرفته از سال‌های تحصیل خود، در کلاس‌های تربیت معلم شرکت می‌کنند. (لرتی^۱ ۱۹۷۵). از اهداف اصلی تربیت معلم، کمک به معلمان در تبدیل عقاید نهفته به بارز است. (شالمان^۲ ۱۹۸۷؛ فریمن^۳ ۱۹۹۱). هنگامیکه معلمان با روش‌ها آشنا می‌شوند و از آنها خواسته می‌شود که درباره اصول آنها اندیشیده و فعالانه فنون مربوطه را به کار گیرند، آنها دلیل کاری که انجام می‌دهند را بهتر درک کرده و از فرضیات بنیادی، ارزش‌ها و عقاید خود آگاهی خواهند یافت.

۲- معلمان با آگاهی یافتن درباره موقعیتشان، می‌توانند روشی متفاوت با شیوه‌ای که به آنها تدریس می‌شد را اتخاذ کنند. آنها متوجه می‌شوند چرا به بعضی روش‌ها تعلق خاطر داشته و از بعضی دیگر بیزارند و نیز انتخاب آنها نه به صورت شرطی بلکه انتخابی مبتنی بر آگاهی می‌گردد. آنها می‌توانند در مقابل تحمیل روشی به خصوص از طرف مسئولین، مقاومت کرده و یا حداقل مخالفت کنند. در موقعیت‌هایی که تحمیلی صورت نمی‌گیرد، روش‌ها به معلمان راه‌های دیگری برای آنچه که در زمان حال اندیشیده و انجام می‌دهند، ارائه می‌کنند.

پیامد این امر الزاماً تعدیل‌سازی شیوه تدریس مورد نظر معلمان نخواهد بود. نکته مهم اینست که اگر آنها بتوانند و بخواهند، برای انجام این کار آگاهی لازمه را کسب خواهند کرد.

۳- آگاهی در مورد روش‌ها، قسمتی از دانش بنیادی تدریس است. با چنین دانشی معلمان به جامعه حرفه‌ای ملحق می‌شوند (فریمن ۱۹۹۲). عضو این جامعه بودن مستلزم یادگرفتن کلام حرفه‌ای است که اعضای آن برای آنکه بتوانند با یکدیگر گفتگو کنند، بدان متوسل می‌گردند. عضو جامعه‌ای یا یک کلام به خصوص، هویت حرفه‌ای به معلمان اعطا می‌کند و آنها را به یکدیگر مرتبط می‌سازد و در نتیجه در زمینه کاری خود خیلی منزوی نمی‌شوند.

۴- جامعه حرفه‌ای هم کلام، می‌تواند برای بینش معلمان درباره چگونگی منجر شدن

آموزش به یادگیری، چالشی ایجاد کند. تعامل با اندیشه‌های شغلی دیگران، تدریس معلمان را زنده نگهداشته - از کهنگی و روزمره شدن آنها جلوگیری می‌کند (پرابهو^۱ ۱۹۹۰).

۵- آگاهی در مورد روش‌ها، مجموعه تکنیک‌های معلمان را افزایش می‌دهد، که این امر صرفاً راهی جدید برای رشد حرفه‌ای است، چرا که بعضی از معلمان، نه با در سر پروارندن اصولی جدید بلکه با آزمودن تکنیک‌هایی نوین راه را به سوی موقعیت‌های فلسفی جدید باز می‌کنند- بعلاوه، معلمان از مجموعه‌های مختلف و متنوعی از بهترین تمرین‌های تدریس بهره‌مند می‌شوند (آرندز^۲ ۱۹۹۸) که می‌تواند به آنها کمک کرده تا به نحو مؤثرتری به خصوصیات ویژه و منحصر به فرد دانش‌آموزان خود بپردازند.

علی‌رغم منافع بالقوه مطالعه روش‌ها، می‌بایست اذعان داشت که از انتشار چاپ اول این کتاب در سال ۱۹۸۶، جمعی از نویسندگان رشته ما نسبت به مفهوم روش‌های تدریس زبان معترض بوده‌اند. بعضی‌ها بر این باورند که روش‌ها نسخه‌های تجویزی برای کلاس درس می‌باشند و صرف‌نظر از اینکه می‌توانند برای موقعیتی خاص مناسب یا نامناسب باشند، ناشرین و افراد دانشگاهی معلمان را به استفاده از آنها ترغیب می‌کنند (پنی‌کوک^۳ ۱۹۸۹؛ ریچاردز^۴ ۱۹۹۰؛ هالیدی^۵ ۱۹۹۴). سایرین متذکر شده‌اند که جستجو برای بهترین روش به شیوه درستی توصیه نشده است (پرابهو^۱ ۱۹۹۰؛ بارتولوم^۶ ۱۹۹۴)، معلمان به هنگام طرح درس به روش‌ها نمی‌اندیشند (لانگ^۷ ۱۹۹۱) و نیز برچسب‌های روشی چیز زیادی درباره آنچه که فی‌الواقع در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد به ما نمی‌گویند (آلرایت^۸ ۱۹۸۸؛ کاتز^۹ ۱۹۹۶).

این انتقادات سبب شده‌اند که قدری درنگ کنم و به تفکر بنشینم. فرض بگیریم که تمام آنها حقیقت دارند و می‌شود روشی خاص را به معلمان تحمیل کرد، اما این افراد اگر فکر کنند که اجبار کردن روشی خاص منجر به معیارسازی آن می‌گردد، احتمالاً مأیوس می‌گردند چراکه می‌دانیم تدریس چیزی فراتر از پیروی از یک دستورالعمل خاص است. هر روشی براساس درک، اعتقادات، سبک و میزان تجربه معلم شکل می‌گیرد. معلم‌ها تسمه‌های نقاله نیستند که زبان را به صورت رفتارهای خشکی که تجویز و یا منع شده انتقال دهند (لارسن- فریمن ۱۹۹۱). آنها افرادی حرفه‌ای هستند که می‌توانند از بهترین شرایط سود جسته و تصمیمات خودشان را بگیرند. آنها از طریق تجارب خود، یافته‌های تحقیقات، درایت در تدریس که به‌توسط حرفه‌شان جمع گردیده است، آگاهی کسب کرده‌اند (برای مثال مراجعه شود به کومارavadivelu^{۱۰} ۱۹۹۴).

بعلاوه در اینجا روش تدریس، خارج از موقعیت آورده شده است. نحوه به اجرا درآوردن روش تدریس نه تنها متأثر از معلم بلکه شاگردان، انتظارات آنها و معلمشان از نقش صحیح

1. Prabhu
3. Pennycook
5. Holliday
7. Long
9. Katz

2. Arends
4. Richards
6. Bartolome
8. Allwright
10. Kumaravadivelu

اجتماعی، محدودیت‌های مؤسساتی، تقاضاها و همین‌طور عوامل مرتبط با شرایط اجتماعی- فرهنگی که آموزش در آنها صورت می‌گیرد، می‌باشد. حتی روش 'مناسب' شرایط نامناسب فراگیری را جبران نخواهد کرد و یا بر نابرابری‌های اجتماعی- سیاسی غلبه نمی‌کند. به‌علاوه، تصمیمات معلمان اغلب متأثر از شرایط اضطراری در کلاس درس و نه محاسبات روش‌شناسی می‌باشد. اعلام اینکه روشی خاص به‌کار گرفته می‌شود، مسلماً تصویر کاملی از آنچه که در کلاس روی می‌دهد را به ما ارائه نمی‌دهد. پس از آنجایی که روش، انتزاعی‌تر از فعالیت تدریس است، تعجب‌آور نیست که معلمان به‌هنگام طرح درس، به‌حسب فعالیت‌ها و نه انتخاب‌های روش‌شناسی به تفکر بپردازند.

بدین ترتیب، در حالیکه این انتقادات را درک می‌کنم، اعتقادی ندارم که مطالعه روش‌های تدریس زبان می‌بایست از برنامه تربیت‌معلم حذف گردد. آنچه که موضوع مورد بحث است، روش‌ها نیستند بلکه نحوه به‌کارگیری آنهاست. مطالعه روش‌ها الزاماً به از دست دادن مهارت در معلمان منجر نخواهد شد بلکه می‌تواند کاربردهای مفید متنوعی را در تعلیم و تربیت آنها اگر به‌درستی مورد استفاده قرار گیرد، داشته باشد. این امر می‌تواند به معلمان کمک کند که درک خودشان را از فرآیند تدریس/ یادگیری ابراز کرده و یا تغییر دهند. روش‌ها می‌توانند به‌عنوان مدل‌هایی برای تلفیق تئوری (اصول) و تمرین (تکنیک‌ها) عمل کنند.

معلمان و مدرسان آنها نباید با انتقادهایی از روش‌ها، گمراه شده و بدین ترتیب نقش ارزشمند آنها در تربیت معلمان را نادیده انگاشته و از پیشرفت مداوم بازمانند. اگرچه کلید چنین کاری با فراتر نهادن از عرصه ایدئولوژی و ورود به تحقیق است، حرکتی که در آن امیدوارم این کتاب سهمی داشته باشد.

تغییرات در چاپ دوم

علاوه بر بعضی تغییرات ساده برای به‌هنگام‌سازی روش‌هایی که در چاپ اول آمده است، فصل ششم بازنگری اساسی شده تا تکامل روش تلقین‌پذیری (در چاپ اول) به تلقین‌زدایی (Desuggestopedia) در این چاپ را منعکس سازد. به‌علاوه، مقدمه (فصل اول) نیز بسط داده شده است. برخلاف تصور آن عده که بیم دارند روشی به شاغلان آن حرفه تحمیل شود، تجربه من به‌عنوان مدرس، چالش واقعی را در کمک به معلمان می‌داند که تدریس را به شیوه‌ای که خود آموزش دیده‌اند، پشت سر بگذارند و از وجود راهکارها آگاهی یافته و پذیرای آنها شوند. بنابراین از فرصتی که این فصل به‌طور گسترده به من داده است تا یکی از راه‌های بیان آشکار نظرات علمی را شرح دهم، استقبال می‌کنم.

تغییر دیگر گنجاندن روش‌هایی است که از زمان چاپ اول این کتاب موقعیت مهمی را کسب کرده‌اند. برای جلوگیری از حجیم شدن این کتاب، من شماری از روش‌ها را در دو فصل و کنار هم دسته‌بندی کرده‌ام. علاوه بر درنظر داشتن مسئله حجیم نشدن کتاب، علت این

تصمیم‌گیری این‌گونه توجیه می‌شود که به‌نظر می‌رسد این روش‌ها مشترکاً دارای این دیدگاه هستند که اولاً زبان وقتی از طریق برقراری ارتباط و نه برای خود زبان، آموزش داده شود، به بهترین وجه می‌تواند یاد گرفته شود. (فصل ده، در مورد رویکردهای محتوا-محور، فعالیت-محور و مشارکت جمعی)، دوم آنکه فراگیری زبان می‌تواند با کار کردن نه‌تنها بر روی زبان، بلکه بر روی فرآیند یادگیری تقویت شود. (فصل یازده در مورد راهکارهای یادگیری، یادگیری مشارکتی و هوش‌های چندگانه)

تغییر اساسی دیگر مؤخره چاپ اول است که به‌صورت فصلی کامل در چاپ دوم پدیدار گشته است. (فصل دوازده). خوانندگان چاپ اول، خواهان آن بودند که کتاب را با ارزیابی و مقایسه دقیق‌تر روش‌ها به پایان می‌رساندم، ولی تصمیم گرفتم که در چاپ اول این کار را انجام ندهم چراکه بر این اعتقاد نیستم که هدف از یادگیری روش‌ها آنست که شخص بتواند نوع مناسب آن را به کار گیرد و یا من برای دیگران مناسب‌ترین را برگزینم. ولی در چاپ دوم با ارائه جدولی خلاصه شده از روش‌های مورد بحث در این کتاب، به تقاضای خوانندگان پاسخ داده‌ام و با این کار، تفاوت‌های اصلی آنها را نمایان ساخته‌ام. همچنین فرصت را غنیمت دانسته و در فصلی کامل در انتها، نظرات خود را با خوانندگان، در مورد انتخاب آگاهانه روش‌ها در میان گذاشته‌ام.

در مورد "نام‌گذاری فنی" هم لازم است توضیحی بدهم. در اینجا من از واژه "روش" نه به‌عنوان نسخه‌ای فرموله شده بلکه به‌عنوان ارتباطی منسجم بین اصول، فنون و اسلوب‌های معین استفاده می‌کنم. آنتونی^۱ (۱۹۶۳) طبقه‌بندی سه‌گانه‌ای را ابداع کرده است و چنین اظهار می‌دارد: "فنون روشی را به مرحله عمل می‌رسانند. که مبتنی بر یک رویکرد است" (ص. ۶۴). به تاسی از آنتونی، من در فصل‌های معینی از کتاب، روش بخصوصی را معرفی کرده‌ام و نشان داده‌ام که چگونه این روش مثالی آشکار از یک رویکرد کلی در تدریس زبان است. با این وجود تمامی روش‌هایی که در این کتاب مورد بحث قرار گرفته‌اند، به‌سهولت از یک رویکرد کلی تبعیت نمی‌کنند. همه آنها تابع یکدیگر می‌باشند اگرچه دارای اجزاء نظری و عملی بوده که در تعریف ریچاردز و دیگران ۱۹۹۲ می‌گنجند: "فرهنگنامه تدریس زبان و زبان‌شناسی کاربردی" ("روش" شیوه‌ای از آموزش زبان است که مبتنی بر اصول و مراحل نظام‌مند می‌باشد) و استفاده مرا از این واژه توجیه می‌کند. باید اذعان داشت که در بعضی از مواقع استفاده از کلمه "روش" با نوآوری‌های جدیدی از قبیل آموزش محتوا-محور و یادگیری مشارکتی، برای من مشکل می‌نمود. در بعضی مواقع به‌عبارت "نوآوری‌های روش تدریس" متوسل شده‌ام.

حتی بدین‌صورت نیز، ممکن است بعضی از مدرسین زبان به گنجاندن رویکردهای محتوا-محور، فعالیت-محور و مشارکت جمعی در یک کتاب روش تدریس، معترض باشند،

چراکه راحت‌ترند آنها را انواع برنامه‌های درسی بنامند. با این وجود، سایرین فکر می‌کنند که تخصیص عبارت "روش تدریس" بسیار مناسب است. برای مثال، به‌منظور آنکه اسنو^۱ (۱۹۹۱) آموزش محتوا- محور را روشی از روش‌های تدریس زبان بنامد و نیز گونه‌های فراوانی از شکل‌ها و موقعیت‌هایی که در آن صورت می‌گیرد را به‌تصویر کشاند، آن را "روشی چندوجهی می‌نامد". کومارواادیولو (۱۹۹۳) مشاهده می‌کند که واژه "task" به‌معنی کار و فعالیت، اغلب برای اشاره به مفهوم 'محتوی' و 'روش تدریس زبان' به‌کار برده می‌شود. در واقع در نمونه قوی از رویکرد ارتباطی، مرز جداسازی سنتی طرح‌ریزی برنامه درسی و روش‌شناسی نامشخص است (هوات^۲ ۱۹۸۴). اگر زبان‌آموزان ارتباط را از طریق ایجاد ارتباط یاد بگیرند، (برین^۳ ۱۹۸۴)، در آن صورت مقصد و راه رسیدن به آن یکی خواهد شد (نونان^۴ ۱۹۸۹). درنهایت اگر روشی را که در این کتاب استفاده می‌کنیم، تعریف کنیم "روش، ارتباطات منسجم فکر در عمل است"، بدین ترتیب، هر سه واژه را پوشش خواهد داد.

بعضی‌ها ممکن است این سؤال را مطرح کنند که آیا هر سه واژه آنقدر از یکدیگر قابل تمایز هستند که جداگانه به آنها پرداخته شود. برای مثال اسکهان^۵ (۱۹۹۸) چنین بیان می‌دارد: شخص می‌تواند آموزش محتوا- محور (و هم‌چنین کار پروژه‌ای که در فصل ده مختصراً به آن می‌پردازیم) را مثال ویژه‌ای از نگرش فعالیت- محور در نظر بگیرد و سایرین پیشنهاد کرده‌اند که رویکردهای فعالیت- محور و مشارکت جمعی، شکلی از آموزش محتوا- محور هستند. در هر صورت، اگرچه باید اذعان داشت که این روش‌ها یکپارچه هستند، چرا که زبان‌آموزان ارتباط برقرار کردن را از طریق ارتباط یاد می‌گیرند، اما به‌نظر می‌رسد که گستره و تمرکز آنها آنقدر مشخص است که پرداختن جداگانه به آنها را توجیه می‌کند.

در آخر، هرچند که برای ارائه وفادارانه روش‌ها و نوآوری‌های روش تدریس از هیچ تلاشی فروگذار نکرده‌ام، بی‌شک کسانی وجود دارند که تعبیر مرا کاملاً نپذیرند. این امر قابل درک و شاید اجتناب‌ناپذیر است، توصیف من، که باید چنین نیز باشد، محصول تجربه شخصی من است.

آرزوی قلبی من است که این کتاب خوانندگان خود را مطلع ساخته، در آنها انگیزه ایجاد نماید و آنها را به تفکر، تحقیق و آزمایش ترغیب کند. اگر محتویات کتاب به این اهداف دست یافته باشد، پس می‌تواند اعتقاد به استفاده صحیح از روش‌های تدریس در تربیت‌معلم را نیز حفظ کند.

دایان لارسن- فریمن

براتل بورو، ورمونت

1. Snow
3. Breen
5. Skehan

2. Howatt
4. Nunan

۱- مقدمه

Introduction

اهداف این کتاب

یکی از اهداف این کتاب، شما هستید که با روش‌های مختلف تدریس زبان آشنا شوید. من از عبارت "روش تدریس زبان" به معنی یک‌سری ارتباطات منسجم، بین اعمال و افکار در تدریس زبان استفاده می‌کنم. در عنوان کتاب: "اصول و فنون آموزش زبان"، اعمال همان فنون و افکار، اصول می‌باشند.

هدف دوم، کمک به شما جهت روشن‌سازی افکاری است که هدایتگر اعمال شما به‌عنوان معلم می‌باشند. این افکار ممکن است آنهایی نباشند که شما به وجودشان واقفید. تلاش برای تعیین اینکه کدامیک از اصول و روش‌هایی که در اینجا می‌خوانید با افکار شما هماهنگی و یا عدم هماهنگی بالایی دارند، به شما کمک خواهد کرد بعضی از افکار و عقاید نهفته شما درباره تدریس آشکار گردد.

هدف سوم آشناسازی شما با فنون گوناگونی است که بعضی از آنها برای شما تازه می‌خواهند داشت. اگرچه استفاده از بعضی از فنون ممکن است نیاز به آرامش بیشتری داشته باشد، بعضی از آنها می‌تواند به راحتی به کار گرفته شود. از آزمودن و منطبق ساختن آن فنون با محیط تدریستان بیم نداشته باشید.

پیوستگی تفکر در عمل

این نکته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که دریابیم روش‌ها، افکار و اعمال را به یکدیگر مرتبط می‌سازند چراکه تدریس تماماً افکار و یا تماماً اعمال نمی‌باشد. البته مورد مذکور همان‌قدر درباره تدریس شما صحت دارد که درباره هر روشی که در این کتاب خواهید خواند. شما به‌عنوان دارای^۱ تفکرانی^{*} درباره موضوع درسی‌تان - و اینکه زبان چیست و فرهنگ چیست - و موقعیت زبان‌آموزانتان، هستید - آنها به‌عنوان یادگیرنده، چه کسانی هستند و نحوه یادگیری آنها چگونه است درباره خودتان به‌عنوان معلم و اینکه چگونه می‌توانید به زبان‌آموزانتان در امر یادگیری کمک کنید نیز، ذهنیتی دارید.

^{*} من از کلمه افکار به‌خاطر سادگی استفاده می‌کنم اما منظور من از کلمه افکار، اعتقادات، طرز فکر، ارزش‌ها و آگاهی نیز می‌باشد.

بسیار مهم است از افکاری که هدایتگر اعمالتان در کلاس درس هستند، آگاهی بیابید. با این آگاهی قادر خواهید شد دلیل کاری که انجام می‌دهید را بررسی کنید و شاید تصمیم بگیرید که در این باره فکر کرده و یا به گونه‌ای دیگر آن را انجام دهید.

به عنوان مثال، بگذارید داستانی را راجع به معلمی که چند سال پیش با او کار می‌کردم، تعریف کنم. من این خانم را هیثر^۱ می‌نامم هرچند که این نام واقعی او نیست. هیثر از طریق مطالعه روش‌ها در کتاب استویک^۲ (۱۹۸۰)، به چگونگی کار با شیوه کنترل معلم و ابتکار یادگیرنده، در تدریس خود علاقه‌مند شد. او مصمم گردید که در طول آموزش intership (چگونگی ایجاد ارتباط درونی) به شاگردانش، کنترل کمتری را بر روی درس اعمال کند تا آنها را به ابتکار عمل بیشتری ترغیب سازد. خانم هیثر با شناخت این نکته که اغلب معلم است که سؤال را مطرح می‌سازد نه زبان‌آموزان، تصمیم گرفت که هدف را محدود ساخته تا ابتدا زبان‌آموزان را به طرح پرسش وادار کند.

من مسئول عملکرد آموزشی هیثر بودم. هنگامی که برای بازدید کلاسش آمدم، بسیار ناامید بودم. احساس می‌کرد زبان‌آموزان در به دست گرفتن ابتکار عملی که او سعی داشت آنها را وادار به انجام آن نماید موفق نبوده است، ولی نمی‌دانست که اشکال کار در کجا بود. هنگامی که از کلاس او بازدید کردم، مورد زیر را مشاهده کردم:

هیثر : Juan, ask Anna what she is wearing.

خوان : What are you wearing?

آنا : I am wearing a dress.

هیثر : Anna, ask Murriel what she is writing.

آنا : What are you writing?

موریل : I am writing a letter.

این تمرین تا مدتی ادامه داشت. واضح بود که هیثر توانسته بود از مشکل رایجی که معلم تمامی سؤال‌ها را در کلاس می‌پرسد، اجتناب کند. معلم سؤال‌ها را نمی‌پرسید- زبان‌آموزان این کار را انجام می‌دادند. با این وجود، هیثر خواست خود در کمک به ابتکار عمل زبان‌آموزان را به درستی درک نکرده بود، زیرا خود او بود که با گماردن زبان‌آموزان به سؤال پرسیدن، ابتکار عمل را در دست داشت. من و هیثر درباره این موضوع، در جلسه بعد از بازدید از کلاس، به صحبت پرداختیم.

او دریافت که اگر واقعاً می‌خواست زبان‌آموزانش خلاقیت بیشتری داشته باشند، می‌بایست شرایطی را ایجاد کند که حضور او در فعالیت ضروری نباشد. دربارهٔ راه‌های مختلف انجام این کار باهم صحبت کردیم. در طول بحث هیئر از موضوع مهم دیگری نیز آگاهی یافت. او دریافت که چون معلم نسبتاً کم‌تجربه‌ای است، از اینکه زبان‌آموزان را چگونه وادار نماید به تصمیم‌گیری دربارهٔ اینکه چه کسی، چه چیزی را به چه کسی در چه وقت بگوید احساس ناامنی می‌کند. اگر زبان‌آموزان خیلی از سؤالاتی را که او قادر به پاسخگویی نبود از او می‌پرسیدند، آنوقت چه؟ درحالی‌که واداشتن زبان‌آموزان که خلاقیت را در کلاس به‌دست بگیرند با ارزش‌های هیئر هماهنگی داشت، او دریافت که می‌بایست دربارهٔ حدومرز خلاقیت آنها که در این مقطع کاری، برای او مشکل‌آفرین نباشد، بیشتر بیندیشد. ما در مورد راه‌های دیگری که او می‌توانست دنبال کند نیز صحبت کردیم. موضوع این نبود که هیئر فنونش را بهبود بخشد، او می‌توانست دریابد که این نیز امکان‌پذیر خواهد بود، بلکه نکته مهم تعمقی دوباره دربارهٔ نحوهٔ تدریسش بود. (لارسن-فریمن ۱۹۹۳).

ارتباط بین فکر و عمل در تدریس هیئر بسیار مهم بود. او دریافت هنگامی که فعالیتی آن‌طور که او در نظر داشت، پیش نمی‌رود، می‌تواند فکر و یا عمل مرتبط با آن را تغییر دهد. هیئر می‌دانست که در پی انجام چه کاری است- ولی عملی را که برای انجام فکرش انتخاب کرده بود، او را به هدفش نمی‌رساند. هنگامی که خواسته‌هایش را به‌وضوح بررسی کرد، متوجه شد که هنوز آمادگی این را ندارد که زبان‌آموزانش ابتکار عمل کلی را در درس به‌عهده داشته باشند.

یک مجموعهٔ منسجم

با نگاهی به روش‌های تدریس در این کتاب، درمی‌یابیم که ارتباط بین فکر و عمل، وجه اشتراک همهٔ آنهاست. ولی طریقهٔ دیگری برای این ارتباط بین روش‌ها وجود دارد و آن ارتباط بین پیوستگی فکر در عمل با پیوستگی فکر در عملی دیگر است. روش، یک سلسلهٔ یکپارچه از چنین ارتباطاتی می‌باشد بدین معنی که می‌بایست شکلی از هماهنگی نظریه‌ای و یا فلسفه‌ای بین ارتباطات وجود داشته باشد. اگر معلم اعتقاد دارد که زبان متشکل از یکسری الگوهای ثابت است، برای او بی‌معنی خواهد بود از فنونی استفاده کند که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا قوانین انتزاعی زیربنای زبان را کشف کرده و بتوانند الگوهای جدیدی را برای خود بیافرینند.

با وجود این، انسجام بین ارتباطات به‌معنای آن نیست که فنون یک روش نمی‌تواند با روشی دیگر به‌کار گرفته شود. اگرچه افکار زیربنایی متفاوت باشند، این فنون در عمل نیز خیلی متفاوت به‌نظر می‌رسند. برای مثال استویک (۱۹۹۳) نشان داده است که تکنیک سادهٔ استفاده از تصویر جهت زمینه‌سازی برای تدریس یک دیالوگ و چگونگی به‌کارگیری این

تکنیک، می‌تواند به نتایج متفاوتی منجر شود. اگر زبان‌آموزان ابتدا به تصویر نگاه کنند و درحالی‌که معلم دیالوگ را می‌خواند، چشمانشان را ببندند و سپس آن را قسمت به قسمت، بعد از معلم تکرار کنند و آنقدر تکرار کنند که آن را روان و بدون اشکال یاد بگیرند، زبان‌آموزان احتمالاً درمی‌یابند که این معلم است که تمامی زبان و معنای آن را در کلاس ارائه می‌دهد. همین‌طور می‌توانند این نکته را نیز دریابند که باید "از آن قسمت از مغز خود که تقلید می‌کند و نه آن قسمت که خلق می‌کند استفاده کنند" (۱۹۹۳: ۴۳۲)

از طرفی دیگر، اگر آنها قبل از آنکه دیالوگ را بشنوند و یا بخوانند به تصویر نگاه کنند و با استفاده از کلمات و یا عباراتی که می‌توانند به کار برند، به توصیف آن بپردازند، سپس قبل از آنکه به دیالوگ گوش دهند، حدس بزنند مردمی که در تصویرند، احتمالاً به یکدیگر چه می‌گویند، ممکن است متوجه شوند که از حسنِ خلاقه آنها استقبال می‌شود و اشتباه کردن هم ایرادی ندارد. سپس اگر دیالوگ را، بدون تلاش برای یادآوری کامل آن به صورت دوبه‌دو تمرین کنند، ممکن است به این نتیجه دست یابند که آنها می‌بایست "از آن قسمت مغز که خلق می‌کند" استفاده کنند و اینکه حدس زدن و نزدیک شدن به مفهوم متن اصلی، پذیرفتنی است (۱۹۹۳: ۴۳۲). از این مثال درمی‌یابیم که چگونه یک تکنیک مشخص، به حسب اینکه چگونه مورد استفاده قرار می‌گیرد، می‌تواند کاملاً متفاوت جلوه کند و یا زبان‌آموزان را به نتایج متفاوتی درباره یادگیری سوق دهد. این امر به‌نوبه خود می‌تواند محصول افکار و عقاید معلمی باشد که آن تکنیک را اجرا می‌کند.

هدف من این نیست که شما را به بررسی روش‌های ارائه شده در این کتاب بگمارم تا روشی را برگزینید که از نقطه‌نظر فلسفی به بیشترین میزان مورد تأیید شماست، بلکه امیدوارم آنچه که در اینجا ارائه شده است، روشنگر عقایدتان درباره فرآیند تدریس/یادگیری، عقاید مبتنی بر تجارب و آموزش حرفه‌ایان، تحقیقی که با آن آشنایی دارید و حتی ارزش‌های اجتماعی‌تان، گردد.

مسئله انتخاب از بین روش‌های بی‌عیب و نقص نیست و نباید معرفی روشی در این کتاب، به‌منزله تأیید آن از جانب من تلقی شود. به‌علاوه این کتاب، جایگزینی برای آموزش واقعی به روشی خاص نیست و آموزش معینی در ارتباط با بعضی از نیازها پیشنهاد می‌شود. سخن آخر اینکه قصد نداشتم که کاری جامع ارائه دهم و به تمامی روش‌های تدریس زبان بپردازم. روش‌هایی که در این کتاب گنجانده شده است، نمایانگر روش‌هایی است که امروزه به کار گرفته می‌شوند و منعکس‌کننده اختلاف نظرها در زمینه فرآیند آموزش و یادگیری می‌باشند. با مواجه شدن با این‌گونه اختلافات و توجه به ارتباطات فکر در عملی که سایرین ایجاد کرده‌اند، امیدوارم در مورد این نکته که چگونه در تدریستان فکر به عمل می‌انجامد و همین‌طور آموزش به پدیده یادگیری در زبان‌آموزانتان ختم خواهد شد، به ذهنیت شخصی خود برسید (پرابهو

۱۹۹۲). نهایتاً انتخاب بین فنون و اصول به نتایج یادگیری بستگی دارد، موضوعی که در فصل آخر این کتاب به آن خواهیم پرداخت.

بازی تردید و بازی اعتقاد

بی‌شک بعضی از چیزهایی که در اینجا با آنها مواجه می‌شوید و کاری که انجام می‌دهید، آنچه که بدان اعتقاد دارید را تأیید می‌کند و سایر مطالبی که مطالعه می‌کنید نیز می‌تواند چالشی برای عقایدتان ایجاد کند. اغلب هنگامی که عقاید زیربنایی ما به چالش کشیده می‌شوند، سریعاً آن ایده جدید را رد می‌کنیم چراکه فکر می‌کنیم ایده‌های جدید برای عقاید شکل گرفته ما تهدیدی مسلم به شمار می‌روند.

هرگز اولین باری که توضیحات "کالب گاتگنو"^۱ درباره روش تدریس صامت را شنیدم فراموش نخواهم کرد. روش تدریسی که در فصل پنجم این کتاب آمده است (مراجعه شود به فصل ۵). سخنرانی او در یکی از گردهمایی‌های تدریس زبان در نیویورک و در سال ۱۹۷۶ بود. چندین مورد از مطالبی که آن روز گاتگنو درباره‌شان صحبت کرد، برخلاف عقاید من در آن زمان بود. متوجه شدم درحالی که به صحبت‌های او گوش می‌دادم، این صدای مردد را در ذهنم می‌شنیدم که می‌گفت: "یک دقیقه صبر کن..."

گاتگنو در آن روز گفت که معلم هرگز نباید زبان‌آموزی را ستایش کند، حتی نگوید "خوبه" و یا لبخند بزند. "یک دقیقه صبر کن..."، انعکاس صدایم را در سرم می‌شنیدم، "هرکسی می‌داند که معلم خوب بودن یعنی پاسخ مثبتی به زبان‌آموزان دادن و نگران جنبه‌های عاطفی و احساسی آنها بودن است. به علاوه اگر معلم به آنها چنین چیزی را نگوید، زبان‌آموزان چگونه بفهمند که حق با آنهاست؟"

با وجود این، بعداً متوجه شدم که به فکر فرورفته‌ام: "گاتگنو از طرفی دیگر، می‌فهمم چرا تمایلی به دادن پاسخ نداری. تو باعث شدی که من راجع به "قدرت سکوت" فکر کنم. زبان‌آموزان با نداشتن معلمی که به آن تکیه کنند، مجبور می‌شوند مسئولیت کار خود را تقبل کنند- همان‌طور که اغلب می‌گویی "فقط یادگیرنده واقعی می‌تواند بیاموزد". می‌فهمم که چطور این سکوت با اعتقادات هماهنگ است که زبان‌آموزان می‌بایست بدون تأیید آشکار معلم، گلیم خود را از آب بیرون بکشند. آنها می‌بایست بر "معیارهای درونی" خود تمرکز کرده، آنها را رشد داده و نیازهایشان را برآورده سازند. آموختن گوش دادن به خود، بخشی از کاهش تکیه بر معلم است. معلم همیشه و در همه‌جا حضور ندارد. همچنین آنها ترغیب می‌شوند که برای تصحیح اشتباهات خود- برای نظارت بر پیشرفت خود، معیارهایی را شکل دهند. همچنین می‌فهمم که اگر معلم موفقیت زبان‌آموزانش را بزرگ پندارد، به‌طور ضمنی اعلام می‌کند کاری

که زبان آموزش انجام می‌دهد غیرمتعارف بوده- و امر یادگیری زبان مشکل است. همچنین درک می‌کنم که از دیدگاه تو، امنیت زبان‌آموزان تنها با پذیرفتن آنها، صرفنظر از موفقیت یا مشکلاتی که از نقطه نظر زبان‌شناسی ممکن است داشته باشند تأمین شده است.^۱

چه تفاوت‌هایی بین دو صدایی که من در سرم می‌شنیدم وجود داشت؟- بین جواب‌های "یک دقیقه صبر کن" و "از طرفی دیگر؟" شاید مسائل روشن‌تر شود، اگر برای لحظه‌ای، درباره آنچه که مستلزم حمایت از هر کدام از موقعیت‌هاست، به تفکر بنشینیم. آنچه که تلاش کرده‌ام انجام دهم، اجرای دو بازی است که در مقاله‌ای تحت عنوان "بازی تردید و بازی اعتقاد"، در ضمیمه کتابی نوشته پیتربو^۱ (۱۹۷۳) شرح داده شده است. البو معتقد است که تردید و اعتقاد، بازی محسوب می‌شوند چراکه قاعده‌مدار، عاداتی و سنتی بوده و واقعی نیستند. البو اظهار می‌دارد که "بازی تردید"، نیازمند منطق و شواهد است. "شکلی از دانستن را برای ایجاد تمایز مورد تأکید قرار می‌دهد: چیزی را می‌آزماید تا دریابد که مطلوب است یا خیر؟" (لارسن-فریمن ۱۵: ۱۹۸۳). فکر می‌کنم تمرین آن در دنیای آکادمیک بسیار معمول‌تر از همتای مقابل آن یعنی "بازی اعتقاد" است. "پس تعلیم و تربیت معاصر به ما تجلیل از مقام تردید را آموزش می‌دهد و در حقیقت آنچه که تقریباً مذهب یا ایدئولوژی تردید نامیده می‌شود را خلق کرده است که در آن، برای آنکه انسان‌های باهوشی شناخته شویم می‌بایست به همه چیز شک داشته باشیم، همواره به آنچه که نادرست است اشاره کنیم و به ندرت جویا شویم که چه چیز درست و یا خوب است..." (رینپوک^۲ ۴-۱۲۳: ۱۹۹۳). پس بسیاری از ما در بازی تردید خوب ظاهر می‌شویم ولی برای چنین کاری هزینه هم می‌کنیم. ما قبل از دادن فرصت مناسبی به هر ایده جدید، ممکن است از آن ایراد بگیریم.

پس اجرای بازی اعتقاد مستلزم چه چیزی است؟ "بازی اعتقاد بر شکلی از دانستن به عنوان ساختن، به عنوان سرمایه‌گذاری کردن و یا به عنوان دست‌اندرکار بودن تأکید دارد" (البو ۱۶۳: ۱۹۷۳). تنها امتناع از تردید مدنظر نیست، بلکه این بازی از ما می‌خواهد که از عینک شخص دیگر استفاده کنیم- تا نقطه نظر آن شخص را داشته باشیم- تا روش را به صورتی که آفریننده آن می‌بیند، ببینیم. به علاوه، این بازی نیازمند اشتیاق برای کشف آنچه که جدید است نیز می‌باشد.

باوجود اینکه به نظر می‌رسد خصوصیتی که به بازی اعتقاد نسبت داده می‌شود مطلوب‌تر است، البو بر این عقیده نیست که عضله تردید را می‌بایست ضعیف گردانیم، من هم چنین اعتقادی ندارم. قصد من حمایت از کنار گذاشتن بازی تردید نیست بلکه شما باید در ابتدا قبل از قضاوت درباره آن، سعی در درک آن داشته باشید. بنابراین، یک اصل و یا تکنیک جدید را تنها به‌خاطر اینکه در نگاه اول با عقاید شما در تضاد است و یا امکان به‌کارگیری آن در شرایط

شما وجود ندارد، سریعاً رد نکنید. برای مثال، در یکی از روش‌هایی که ملاحظه خواهیم کرد، خود زبان‌آموزان تصمیم می‌گیرند که چه می‌خواهند بگویند و سپس معلم آن را به زبان مقصد (زبانی که آنها در حال مطالعه آن هستند) ترجمه می‌کند. اگر شما این تکنیک را به‌خاطر غیرعملی بودن رد می‌کنید زیرا زبان بومی زبان‌آموزانتان را نمی‌دانید یا زبان‌آموزانتان به زبان‌های بومی مختلفی صحبت می‌کنند، ممکن است چیز ارزشمندی را از دست بدهید. اول از همه باید بپرسید که هدف از ترجمه چیست؟ آیا در زیربنای آن اصولی وجود دارد که شما به آن اعتقاد دارید؟ اگر چنین است، آیا می‌توانید به شیوه دیگری آن را به کار بگیرید؟ مثلاً گهگاه از فردی که به دو زبان تکلم می‌کند بخواهید که به کلاستان بیاید و یا شاگردان را بگمارید آنچه را که می‌خواهند، بتوانند به زبانی که در حال یادگیری آن هستند، بگویند یا اجرا کنند و یا به شیوه‌ای دیگر بیان کنند.

آرایش و ترتیب فصل‌ها

ما دربارهٔ هریک از روش‌های تدریس با ورود به کلاسی که در آن هریک از آنها تمرین می‌شود، اطلاعات کسب می‌کنیم. در بیشتر فصل‌های این کتاب یک روش تدریس زبان ارائه می‌شود. باوجود این، در تعدادی از آنها رویکردی کلی‌تر دربارهٔ تدریس زبان شرح داده می‌شود و آنچه که در آن فصل به آن پرداخته می‌شود، یک یا تعداد بیشتری از روش‌هاست که مثال‌هایی از آن رویکرد هستند. به‌نظرم رسید که مشاهدهٔ کلاس، درک بهتری از روشی خاص را به شما می‌بخشد و فرصت بیشتری را برای تعمق دربارهٔ نحوهٔ تدریس خودتان در مقایسه با موقعیتی که تنها شرحی از آن را می‌خوانید به شما می‌دهد. به هر حال باید اذعان داشت که این بازدیدها از کلاس، فرضی می‌باشند. هر کسی که معلم و یا زبان‌آموز بوده و یا هست، فوراً درمی‌یابد که ارائهٔ دروس ندرتاً به راحتی آنچه که شما در اینجا می‌بینید، پیش می‌رود. در دنیای واقعی، زبان‌آموزان همیشه مطلب را آنقدر سریع نمی‌گیرند و معلمان می‌بایست با سایر موضوعات اجتماعی و مدیریتی کلاس درس، نسبت به آنچه که در اینجا آورده می‌شود، دست و پنجه نرم کنند. همان‌طور که قبلاً متذکر شدم، یک روش، تمام آنچه که در کلاس درس روی می‌دهد را منعکس نمی‌کند.

ما رفتار معلم و فونونی که او مورد استفاده قرار می‌دهد را مشاهده خواهیم کرد. در فصل‌هایی با عدد زوج، معلم زن و با عدد فرد، معلم مرد است. پس از مشاهدهٔ درس، در مورد اصولی که رفتار معلم و فنونش بر آنها استوار است، نتیجه‌گیری می‌کنیم. اگرچه در بیشتر موارد برای هر روش، به مشاهدهٔ کلاس‌های سطح مبتدی و یا متوسط آن می‌پردازیم. هنگامی که اصول روشن گردید، آنها می‌توانند در سایر موقعیت‌ها نیز به کار گرفته شوند. به‌منظور نشان دادن کاربرد اصول در بیش از یک سطح از توانایی، در دو مورد روش "صامت" و

”تلقین‌زدایی“، اول یک سطح مبتدی و سپس مختصراً کلاسی در سطح بالای متوسط را بازدید خواهیم کرد. باید متذکر شد هنگامی که زبان‌آموزان، پیشرفته هستند، فنون متمایزکننده یک روش، ممکن است کمرنگ‌تر جلوه کنند، چرا که امکان دارد زبان‌آموزان پیشرفته دارای نیازهای مشخص و معینی باشند از قبیل یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن متون دانشگاهی. باوجود این، همان‌طور که از مثال استویک در مورد تدریس دیالوگ دریافتیم، نحوه تفکر معلم در مورد آموزش زبان و پدیده یادگیری آن، چگونگی کار کردن معلم در تمامی سطوح را مشخص می‌سازد.

پس از شناسایی اصول هر روش به ده سؤال زیر پاسخ خواهیم داد:

- ۱- اهداف معلمانی که از این روش استفاده می‌کنند، چیست؟
- ۲- نقش معلم چیست؟ نقش زبان‌آموزان چیست؟
- ۳- بعضی از مشخصه‌های فرآیند آموزش و یادگیری چیست؟
- ۴- ماهیت ارتباط معلم-زبان‌آموز چیست؟ ماهیت ارتباط زبان‌آموز-زبان‌آموز چیست؟
- ۵- چگونه به احساسات زبان‌آموزان توجه شده است؟
- ۶- نگرش نسبت به زبان چگونه است؟ نگرش نسبت به فرهنگ چگونه است؟
- ۷- چه محدوده‌ای از زبان مورد تأکید قرار گرفته است؟ چه مهارت‌های زبانی مورد تأکید قرار گرفته‌اند؟
- ۸- نقش زبان بومی زبان‌آموزان چیست؟
- ۹- چگونه ارزیابی صورت می‌گیرد؟
- ۱۰- واکنش معلم در برابر خطاهای زبان‌آموزان چگونه است؟

پاسخ به این سؤالات، آگاهی ما درباره روش‌های تدریس را افزایش داده و امکان آن را فراهم می‌آورد که بعضی از تفاوت‌های بارز بین روش‌های تدریس مطرح شده را درک کنیم. قبل از خواندن پاسخ این سؤالات در کتاب، می‌توانید ابتدائاً سعی کنید که بعد از خواندن بخش اول هر فصل به آنها پاسخ دهید. این امر ممکن است درک شما از روش را افزایش داده و با اندیشیدن در مورد تجربه، تمرینی برای شما باشد.

پس از این سؤالات، مروری بر فتنونی که در کلاس درس شاهد آنها بودیم، خواهیم داشت. در بعضی موارد، فنون بسط داده می‌شوند تا اگر خواستید، بتوانید از آنها استفاده کنید. در حقیقت همان‌طور که قبلاً گفته شد، هدف دیگر این کتاب، ارائه فنون متنوعی است که بعضی از آنها ممکن است برای شما جدید باشد و همچنین ترغیب شما به آزمودن آنهاست. می‌دانیم که هرچه معلم مجرب‌تر باشد، دامنه استفاده از فتنونش وسیع‌تر خواهد بود (آرنزد^۱ ۱۹۹۸).

گمان می‌رود چنین مهارتی به معلمان امکان آن را می‌دهد که با گروه خاصی از زبان‌آموزان در هر مقطعی که مشغول به کار است، به‌طرز مؤثرتری برخورد نماید.

در نتیجه‌گیری هر فصل از شما خواسته می‌شود که در مورد چگونگی استفاده از این اطلاعات برای تدریس‌تان بیندیشید. این شما هستید که می‌بایست این روش‌های تدریس را از صافی عقاید، نیازها، دانش و تجربه خود عبور دهید. با اجرای بازی اعتقاد، امیدوارم هر آنچه که ارزیابی‌تان از یک روش تدریس خاص باشد، به قول معروف، بدون مطالعه عمیق و توجه و دقت کافی به آن روش، به نتیجه نرسیده باشید.

در پایان هر فصل، دو نوع تمرین وجود دارد. نوع اول به شما امکان آن را می‌دهد که درک اولیه خود را از روش ارائه شده بیازمایید. نوع دوم از شما می‌خواهد که ارتباطی بین درک خودتان از یک روش و موقعیت تدریس‌تان پیدا کنید. از شما می‌خواهم هر جا که امکان‌پذیر باشد، به‌هنگام بررسی، این تمرین‌ها را با شخص دیگری انجام دهید. تدریس می‌تواند عملی انفرادی باشد ولی همکاری با سایر معلمان می‌تواند تجربه ما را غنی‌تر ساخته و رشد ما را سبب شود.