

بررسی تجارب و روش استفاده معلمان از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی

مصطفی مرادی مقدم* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران)

فرهاد معزی‌پور (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران)

چکیده

استفاده یا عدم استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان خارجی به‌عنوان چالشی حل‌نشده بین معلمان آموزش زبان به‌شمار می‌آید. ورود زبان اول در آموزش زبان، متأثر از نظریه‌های سنتی (و به‌زعم برخی منسوخ) آموزش زبان خارجی است که از نظر بسیاری محققان نگاهی غیر علمی به آموزش زبان دارد؛ ولی با به‌روی کار آمدن روش ارتباطی موسوم به «CLT»، این اجازه به معلمان زبان داده شد تا به‌صورت محدود و آگاهانه از زبان اول به‌عنوان ابزاری آموزشی استفاده کنند. هدف این مطالعه، بررسی تجارب و روش‌شناسی استفاده معلمان زبان انگلیسی از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی است. در این مقاله، از روش مشاهده و مصاحبه به‌عنوان ابزار جمع‌آوری داده استفاده شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که معلمان زبان انگلیسی از زبان اول در موقعیت‌های مختلفی استفاده می‌کنند که عبارت‌اند از: ۱- توضیح قواعد زبان؛ ۲- تدریس اصطلاح‌ها و ضرب‌المثل‌ها؛ ۳- تدریس واژگان؛ ۴- کمک به درک مطالب؛ ۵- برقراری نظم در کلاس؛ ۶- شفاف‌سازی ویژگی‌های فرهنگی؛ ۷- مقایسه ساختار زبان انگلیسی با زبان اول و ۸- توضیح کاربرد جمله‌ها و عبارت‌ها. آزمون «X» (مجذور کای) نیز به‌منظور تحلیل معنادار بودن تفاوت استفاده از این موقعیت‌ها بین معلمان زن و مرد استفاده شده است. نگارندگان این مقاله با تأکید بر فواید استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، چگونگی تحقق این مهم را شرح می‌دهند و در این راستا از تجارب معلمان که از آن‌ها مصاحبه شده است نیز استفاده شده است.

* نویسنده مسئول mmoghaddam@shahroodut.ac.ir

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی، روش ارتباطی، زبان اول، زبان آموز، زبان

خارجی

۱. مقدمه

تا اواخر قرن ۱۹ میلادی، استفاده از زبان اول به‌عنوان روشی غیرعلمی و بی‌ثمر در آموزش زبان خارجی قلمداد می‌شد؛ اما در چند دهه اخیر، استفاده از زبان اول در آموزش زبان خارجی تأکید شده است (زولفیکار^۱، ۲۰۱۹؛ شین، دیکسون و کوی^۲، ۲۰۱۹). استفاده از زبان اول فواید آموزشی متفاوتی دارد و از جنبه‌های گوناگونی همچون مهارت «چندزبان‌های»^۳ (کوک^۴، ۲۰۰۸)، «نظریه‌های شناختی و روان‌شناختی»^۵ (کامینز^۶، ۲۰۰۷) و «نظریه‌های فرهنگی-جامعه‌شناختی»^۷ (آنتون و دیکامیلا^۸، ۱۹۹۹) دارای اهمیت است. کوک (۲۰۱۰) معتقد است که در قلمرو آموزش نمی‌توان به راحتی نقشی سیندرلاگونه (جایگاه ضعیف) به زبان اول داد بلکه چندبعدی بودن یادگیری زبان خارجی و نظریه‌های جدید جامعه‌شناختی از زبان اول ابزاری قدرتمند ساخته است.

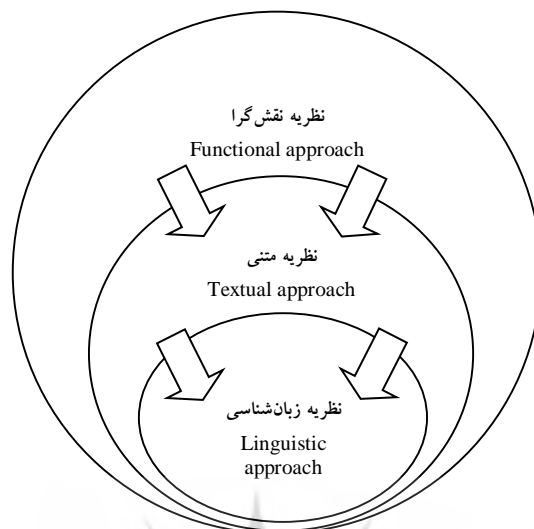
نحوه استفاده از زبان اول یا همان زبان مادری همیشه از چالش‌های اصلی آموزش زبان بوده است (استورچ و ویگلزورث^۹، ۲۰۰۹) و قرن‌های متمادی است که با یافته‌ها و تحقیق‌های جدید، توسعه پیدا کرده و به‌روزرسانی می‌شود. اگرچه در ابتدا، حوزه استفاده از زبان اول زیرمجموعه مباحث روان‌شناختی زبان بود ولی با گذشت زمان و با تأثیر گرفتن از علوم مختلف از قبیل «جامعه‌شناسی زبان» و «مطالعات فرهنگی» استفاده از زبان اول پررنگ شد (شافنر^{۱۰}، ۲۰۰۴). این خود نشان از اهمیت

1. Zulfikar
2. Shin, Dixon, & Choi
3. multilingual competence
4. Cook
5. cognitive and psycholinguistic theories
6. Cummins
7. sociocultural approaches
8. Antón & DiCamilla
9. Storch & Wigglesworth
10. Schäffner

نظریات آموزش زبان اول و جایگاه زبان اول در یادگیری زبان خارجی دارد. به عقیده چسترمن^۱ (۲۰۰۰، ص. ۱۶)، حوزه زبان اول دارای ابعاد متفاوتی است و محدوده تحقیقاتی آن گسترده است. استفاده از زبان اول فراز و نشیب‌های بسیاری داشته که در آن، نظریه‌های جدید جای فرضیه‌های قبلی را گرفته‌اند و در این جابه‌جایی، چشم‌اندازهای نوینی روی کار آمده‌اند (سندرس^۲، ۲۰۰۶). شایسته است تا مرور کوتاهی بر این نظریه‌ها داشته باشیم تا بتوان از آن طریق ماهیت تغییرات و ایدئولوژی‌های جدید را بررسی نمود.

دیدگاه «زبان‌شناختی» اولین رویکرد نسبت به جایگاه زبان اول در آموزش زبان است که در آن به روش ترجمه تحت‌الحفظی تأکید شده است (شافرنر، ۲۰۰۴)؛ اما با به روی کار آمدن دیدگاه پسامدرن، موج جدیدی از نگرش‌ها نسبت به زبان اول ایجاد شد که منتهی به روی کار آمدن «نظریه‌های متنی» شد. فرآیندهای زبان‌شناختی، از مرکز توجه به حاشیه نقل مکان کرد و عوامل بافتی و اکولوژیک، گونه‌های مختلف و توجه به مخاطب اهمیت ویژه‌ای پیدا کرد (ریتزر^۳، ۲۰۰۷). لحاظ کردن «ترکیب‌های مشخص متن» و «نیازهای مخاطب»، انقلاب مهمی در راستای استفاده از زبان اول بود. تأثیر ژرف آن را می‌توان در به روی کار آمدن نظریه‌های مختلف در اوج شکوفایی این دوره نام برد. به‌عنوان نمونه، فرآیند «شفاف‌سازی»^۴ و «هماندسازی»^۵ ماهیت خود را از این دوره گرفته‌اند که تأکیدی بر توجه به فرهنگ زبان مبدأ است؛ و در انتها، نظریه‌های متنی جای خود را به «روش نقش‌گرا»^۶ داد که در آن، استفاده از زبان اول فعالیت هدفدار تلقی شده است. ماهیت روابط نظریه‌ها در حوزه نقش زبان اول در شکل ۱ نشان داده شده است:

1. Chesterman
2. Sanders
3. Ritzer
4. explicitation
5. adaptation
6. functional approach



شکل ۱- تأثیر نظریه‌های متفاوت جایگاه زبان اول بر همدیگر

در شکل ۱ دیده می‌شود که توجه از ویژگی‌های زبان‌شناسی به‌سوی ویژگی‌های متنی و نقش‌گرا تغییر پیدا کرده است. مسیر توسعه تاریخی از رویکردهای زبانی‌شناسی به نقش‌گرا است، ولی امروزه نظریه‌های نقش‌گرا بر زبان‌شناسی سایه افکنده و آنها را تحت تأثیر قرار داده است (شکل ۱). در همین راستا، ویژگی‌های «روان‌شناختی» زبان اول که می‌توان آن را در بیرونی‌ترین لایه تحت تأثیر قرار دهنده نظریه‌های دیگر زبان اول قرار داد، آن‌گونه که شایسته است مورد توجه محققان قرار نگرفته است. در مطالعه‌های دیگر، ستان^۱ (۲۰۰۶) ارتباط‌های بین فرهنگی را از جنبه‌های مهم مطالعات زبان اول قلمداد کرده است (رضائیان، قهاری و دهمرده، ۲۰۱۸).

همان‌طور که در مباحث نظری ارائه شد، استفاده از زبان اول در آموزش زبان دارای خط سیری مشابه هستند به‌گونه‌ای که در ابتدا نظریه‌های زبان‌شناسی بر این ارتباط سایه افکندند ولی با روی کار آمدن رویکردهای جدیدتر، عوامل اکولوژیک و

1. Setton

2. Rezaeyan, Ghahari, & Dahmardeh

نقش گرا جای نظریه‌های قدیم را گرفتند (آدریسکول^۱، ۲۰۱۷؛ بیانچی^۲، ۲۰۱۱). مباحث گفته‌شده به این موضوع اشاره می‌کند که استفاده یا عدم استفاده از زبان اول از دغدغه‌های اصلی آموزش زبان خارجی است. برخی بر این عقیده‌اند که استفاده از زبان اول به‌عنوان روشی برای برگردان جملات و واژگان زبان خارجی ناصحیح است (گیگناک^۳، ۲۰۱۶)، ولی همان‌طور که گفته شد، رویکردهای متفاوتی در استفاده از زبان اول وجود دارد که می‌تواند در آموزش زبان خارجی سودمند باشد. تحقیقات نوین (زولفیکار، ۲۰۱۹؛ شین، دیکسون و کوی، ۲۰۱۹)، از زبان اول به‌عنوان ابزاری مفید در تدریس زبان خارجی یاد کرده‌اند، ولی دقیقاً بیان نشده که در چه موقعیت‌هایی می‌توان یا نمی‌توان از زبان اول استفاده کرد؛ بنابراین، در این تحقیق سعی شده است تا به روش‌های رایج استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی پی برد. علاوه بر هدف یادشده، تحقیق حاضر سؤال‌های زیر را در بر می‌گیرد:

≠ معلمان در چه مواردی (و با چه فراوانی‌ای) از زبان اول در کلاس‌های

آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌کنند؟

≠ نظر و تجارب شخصی معلمان نسبت به استفاده از زبان اول چیست؟

≠ آیا تفاوت معناداری بین روش‌های به کار گرفته شده با توجه به جنسیت

معلمان وجود دارد؟

در این تحقیق کیفی بر آنیم تا ضمن بررسی موارد استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی توسط معلمان، به مطالعه نظر معلمان زبان درباره استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان انگلیسی بپردازیم و از این رهگذر، نقش و جایگاه زبان اول را در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بررسی کنیم. همچنین، فراوانی هریک از روش‌های به‌کارگیری زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بررسی و میزان معنادار بودن فراوانی‌ها بر اساس «مجذور کای» محاسبه شده است.

1. O'Driscoll

2. Bianchi

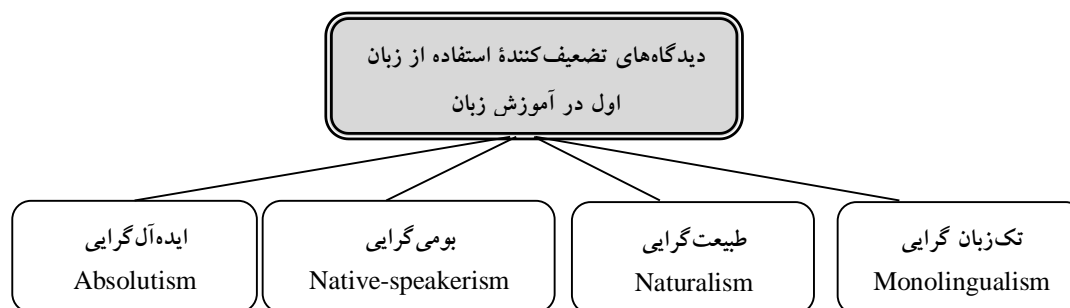
3. Gignac

به منظور بررسی دقیق‌تر، از معلمان مصاحبه به عمل آمد و از آنها خواسته شد تا نظر یا تجربه شخصی خود را نسبت به اهمیّت و جایگاه زبان اوّل در آموزش زبان انگلیسی بیان کنند.

۲. پیشینه پژوهش

روش «دستور-ترجمه» نخستین روش شناخته شده و جامعی بود که در اواخر قرن هجدهم برای آموزش زبان لاتین و یونانی مورد استفاده قرار گرفت. در این روش، معلم با تکیه بر زبان اوّل، سعی بر آموزش زبان خارجی دارد. با به روی کار آمدن نظریه «فراگیری زبان دوم استفان کراشن»^۱، استفاده از زبان اوّل در کلاس‌های زبان خارجی نکوهش شد و این عقیده به وجود آمد که استفاده از زبان اوّل ممکن است منجر به «یادگیری»^۲ زبان اوّل شود ولی هیچ‌گاه به «فراگیری»^۳ زبان اوّل ختم نمی‌شود؛ بنابراین، کراشن بین دو نوع هدف آموزشی تمایز ایجاد کرد: یادگیری زبان خارجی و فراگیری زبان خارجی. به عقیده کراشن، آموزش زبان خارجی باید به «فراگیری زبان» در محیط طبیعی و خارج از کلاس درس منجر شود (کراشن، ۱۹۸۲) و این امر از طریق نادیده گرفتن زبان اوّل فراگیران و توجه به زبان مقصد انجام‌پذیر است. به همین دلیل، زبان اوّل به عنوان ابزاری غیر ارتباطی، خسته‌کننده، بی‌هدف و نامربوط شناخته شد (چادرون^۴، ۱۹۸۸؛ کراشن، ۱۹۸۲؛ مک‌دونالد^۵، ۱۹۹۳). طرفداران رویکرد «روش مستقیم»^۶ نیز بر این باور بودند که آموزش زبان، مطلقاً باید از طریق استفاده از زبان خارجی شکل بگیرد. به عقیده کوک (۲۰۱۰)، دیدگاه‌های ذیل (شکل ۲) از جمله مواردی است که جایگاه زبان اوّل را در کلاس‌های آموزش زبان خارجی تضعیف کرده است:

1. Stephen Krashen
2. learning
3. acquisition
4. Chaudron
5. Macdonald
6. direct method



شکل ۲- نظریه‌های تضعیف‌کننده استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان خارجی

از دیدگاه کوک (۲۰۰۸؛ ۲۰۱۰)، تک‌زبان‌گرایی بر این نظریه استوار است که اصلی‌ترین هدف معلم، آماده کردن زبان‌آموز برای برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی است و تغییر وسیله ارتباطی از زبان خارجی به زبان مادری را در موقعیت‌های مختلف صحیح نمی‌داند. در دیدگاه طبیعت‌گرایی، بهترین روش یادگیری زبان، «طبیعی‌ترین» آنهاست. بدین گونه که یادگیری زبان خارجی با فراگیری زبان اول کودک مساوی پنداشته شده است که زبان‌آموز فقط زبان مادری خود را مستقیماً از محیط دریافت می‌کند که بر تک‌زبان‌گرایی در فراگیری زبان خارجی تأکید شده است. دیدگاه بومی‌گرایی این گونه شکل گرفته است که کودکان، «مدل زبانی» مطلوبی برای بزرگسالان هستند و زبان‌آموزان باید تا جای ممکن به الگوها و توانایی‌های زبانی گویشوران آن زبان نزدیک شوند. دیدگاه ایده‌آل‌گرایی بیان می‌کند که روش‌های نوین آموزش که جایگاه زبان اول را به چالش کشیده است رویکردی مبنی بر این دارند که روش‌های نوین‌تر مسیر رسیدن به موفقیت در یادگیری زبان خارجی هستند.

اما در سال‌های اخیر، محققان به برخی جنبه‌های مثبت زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان اشاره کرده‌اند (ادسترام، ۲۰۰۶؛ کرلس، ۲۰۰۸). توجه به زبان اول

زبان‌آموزان در دوران رواج «آموزش زبان به شیوه ارتباطی^۱» به‌عنوان ابزار یادگیری سودمند مطرح شد و معلمان ترغیب شدند هر جا که منطبق حکم می‌کند از زبان اول استفاده کنند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). باید اذعان نمود که دو نوع انشاقی از این روش تدریس ارتباطی وجود دارد که در طول حداقل سه دهه بعد از ابداع روش ارتباطی موضوع پژوهش و بحث محققین بوده است. ریچاردز (۲۰۰۶) از آنها به‌عنوان «روش‌های فرآیند-محور^۲» یاد می‌کند. در نوع اول، «آموزش محتوا-محور^۳»، تمرکز بر «محتوا» به‌عنوان نیروی محرک فعالیت‌های کلاسی است (مارت^۴، ۲۰۱۸) و آموزش زبان به‌صورت نامحسوس صورت می‌پذیرد. محتوا در این روش به معنای اطلاعات یا مبحث درسی است و نه خود زبان. به بیان دیگر، توجه به جای یادگیری زبان خارجی بر «مبحث درسی» معطوف است؛ بنابراین، یادگیری زبان، هدف اصلی نیست بلکه این محتوای آموزشی هستند که اهمیت پیدا می‌کنند. زبان، ابزاری برای به دست آوردن اطلاعات است. در این روش، به نیازهای افراد توجه ویژه می‌شود و به تمام مهارت‌ها اهمیت داده می‌شود. با این تفصیل، بر اساس این روش می‌توان برخی دروس آموزشی مثل تاریخ و جغرافیا را از طریق زبان انگلیسی آموزش داد. در نوع دوم، «آموزش وظیفه-محور^۵»، تمرکز بر فرآیندهای ارتباطی بین فراگیران است و بهترین روش برای رسیدن به این هدف، طراحی «وظایف آموزشی» است؛ بنابراین، حامیان این روش عقیده دارند که قواعد و دیگر مهارت‌های کلامی، محصول جانبی وظایف آموزشی هستند که فراگیران در کلاس انجام می‌دهند (ریچاردز، ۲۰۰۶). این وظایف آموزشی ویژگی‌هایی دارند که در ذیل به مهم‌ترین آنها اشاره شده است (الیس و همکاران^۶، ۲۰۱۹):

≠ فراگیران، وظایف آموزشی را بر اساس دانش زبانی انجام می‌دهند؛

1. communicative language teaching
2. process-based methodologies
3. content-based instruction (CBI)
4. Mart
5. task-based instruction (TBI)
6. Ellis, Skehan, Li, Shintani, & Lambert

≠ انجام وظایف آموزشی لزوماً منجر به یادگیری زبان نمی‌شود؛

≠ وظایف آموزشی متمرکز بر انتقال مفاهیم و معنا است؛

راهبردهای کلامی و مهارت‌های ارتباطی تأثیر به‌سزایی در انتقال مفاهیم و معنا دارند و باید مورد توجه قرار گیرند.

قبل از اجرای وظایف آموزشی توسط فراگیران، مرحله فعالیت‌های «پیش-وظیفه»^۱ قرار دارد (ریچاردز، ۲۰۰۶). در این بخش، معلم نکات کلیدی مربوط به روش اجرای وظایف را توضیح می‌دهد و از مثال و تجارب شخصی فراگیران نیز کمک می‌گیرد؛ بنابراین، فهم درست وظایف آموزشی تأثیر به‌سزایی در صحیح انجام شدن وظایف دارد. در این بخش، معلم می‌تواند از زبان اول فراگیران استفاده کند تا مطمئن شود همه فراگیران هدف وظایف آموزشی را به‌درستی متوجه شده‌اند. اگرچه محدودیت‌هایی برای استفاده از زبان اول در روش‌های نوین آموزش زبان خارجی وضع شده است، ولی استفاده از زبان اول به‌کلی نادیده گرفته نشده است.

در همین راستا، آتکینسون^۲ (۱۹۸۷) استفاده مداوم از زبان اول را باعث کاهش یادگیری و بازدهی زبان‌آموز می‌داند. البته آتکینسون نیز مخالف حذف کامل زبان اول از آموزش زبان خارجی است. نظر او در این مورد این است که زبان‌آموز باید ۹۵٪ در معرض زبان خارجی باشد و تنها ۵٪ از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان استفاده شود؛ اما استورچ و ویگلزورث (۲۰۰۹) در نظریه‌ای متفاوت با آنچه آتکینسون بر آن تأکید می‌کند، معتقد است که استفاده از زبان اول، شیوه‌ای طبیعی، سودمند، و فعالیت ارتباطی قوی است که زبان‌آموزان باید از آن استفاده کنند. او بر این باور است که برای برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی، نه‌تنها اغلب افراد به دانش زبان دوم و استفاده از آن به‌طور جداگانه نیاز دارند، بلکه باید بتوانند بین زبان خارجی و زبان اول ارتباط و تعادل برقرار کنند. به عقیده استورچ و ویگلزورث (۲۰۰۹)، استفاده درست از زبان اول، مهارتی زبانی است. او حتی پا را فراتر نهاده و

1. pre-task activities

2. Atkinson

از زبان اول به عنوان مهارت پنجم در کنار چهار مهارت اصلی یاد می‌کند. در همین باره، شوویرز^۱ (۱۹۹۹) در تحقیقی جامع به این نتیجه رسید که کمتر از ده درصد زبان‌آموزان به استفاده از زبان مادری در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی معتقدند. او نتیجه گرفت اگر معلمان رویکردی تک‌بعدی نسبت به استفاده از زبان انگلیسی را مورد توجه قرار دهند و زبان اول را نادیده بگیرند هویت زبان‌آموزان تهدید می‌شود.

برخی محققان بر این باورند که استفاده از زبان اول به صورت کنترل شده، مانند استفاده از لغات اقتباسی، می‌تواند نقش مثبتی در کلاس‌های آموزش زبان ایفا کند. هاوس^۲ (۲۰۰۱) از جمله محققانی است که به وسیله ترکیب شیوه‌های جدید، به شکل‌گیری روش «ترجمه نقش‌گرا»^۳ کمک شایانی کرد. در این روش، از زبان اول در فرآیند یادگیری زبان خارجی در بیرون از کلاس نیز کمک می‌گیرند. به عقیده کرن^۴ (۱۹۹۴)، زبان اول ابزاری برای ارتقای مهارت خواندن در کلاس‌های زبان خارجی است. او بیان کرد که زبان‌آموزان برای درک متن، اغلب از زبان اول استفاده می‌کنند. همچنین، ادسترام (۲۰۰۶) معتقد است که زبان‌آموزان هنگام یادگیری، از زبان اول به عنوان راهبردی تسهیل‌کننده استفاده می‌کنند. به همین دلیل، معلم نباید استفاده از زبان اول را در کلاس‌های زبان خارجی ممنوع کند.

یکی دیگر از تحقیقاتی که موافق استفاده از زبان اول در آموزش زبان انگلیسی است، تحقیق جانولوین و همکارش^۵ (۲۰۰۴) است. این محققان معتقدند استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی موجب می‌شود تا زبان‌آموزان با شباهت‌های واژگان و قواعد انگلیسی با زبان اول آشنا شوند و یا به این موضوع فکر کنند که آیا اصلاً شباهتی بین آن دو وجود دارد؟ بالا بردن سطح آگاهی فراگیران از ماهیت ناهمگون دو زبان به آن‌ها کمک می‌کند تا در یادگیری زبان به شکل مقایسه‌ای فکر کنند؛ اما سؤال این است که چطور بین استفاده از زبان اول و زبان خارجی تعادل

-
1. Schweers
 2. House
 3. functional translation
 4. Kern
 5. Janulevièienė & Kavaliauskienė

برقرار کرد؟ پاسخ این سؤال با توجه به در نظر گرفتن چهار متغیر به دست می‌آید که عبارت‌اند از: تجربه قبلی فراگیر، میزان مهارت زبانی فراگیر، سطح کلاس و کیفیت درس مورد نظر.

کوک (۲۰۱۰) در حمایت از کاربرد زبان اول در آموزش زبان، بیان می‌کند امروزه معلمان زبان سعی دارند رویکردی تک‌زبانه در کلاس اجرا کنند و از اهمیت زبان اول در آموزش، آگاهی کافی ندارند. در کلاس زبان باید به زبان مادری اهمیت داده شود، چون فرهنگ زبان‌آموز بخشی از فراگیری زبان بوده و با نادیده گرفتن زبان مادری، فرهنگ زبان‌آموز نیز نادیده گرفته خواهد شد که سرانجام به عدم توجه به هویت زبان‌آموزان منجر می‌شود (انصارین و مرادی مقدم، ۲۰۱۶؛ مرادی مقدم، ۲۰۱۷).

همان‌گونه که از مطالب بالا نمایان است، حذف یا محدود کردن استفاده از زبان اول، لزوماً، تضمین‌کننده یادگیری بهتر نیست و گاهی ممکن است باعث بی‌توجهی به فرهنگ و هویت فردی زبان‌آموزان شود (ناجی، پیش‌قدم و غضنفری، ۲۰۱۵). زبان اول می‌تواند به‌عنوان ابزار آموزشی در جنبه‌های مختلف مثل یادگیری قواعد، نحو، واژگان چندبخشی و معنای نهفته واژگان مورد توجه قرار گیرد (مرادی مقدم، ۲۰۱۹). استفاده نادرست از زبان اول ممکن است اطلاعات ناکافی، گیج‌کننده و حتی نادرست را در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد (جانولین و کاوالیوسکین، ۲۰۰۴).

۳. روش پژوهش

در این تحقیق، به بررسی و تحلیل داده‌های کیفی از طریق مشاهده و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها پرداخته شده است. تحلیل محتوا به منظور پی بردن به تم‌های مشترک مشاهده‌شده در نظرات معلمان زبان نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس انجام شده است. برای پی بردن به این موضوع که معلمان چگونه از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌کنند (و استخراج تم‌های مشترک)، ۱۰ مؤسسه زبان به صورت تصادفی در شهر مشهد به منظور انجام تحقیق انتخاب شدند و ۶۰ کلاس مورد مشاهده قرار گرفت. این کلاس‌ها در ترم پاییز برگزار شدند و معلمان در سطوح مختلف تدریس می‌کردند. حدود ۵۰ درصد این معلمان (۳۰ مرد و ۳۰

زن) بالاتر از ۴۰ سال سن و سابقه آموزشی بالاتر از ۱۰ سال داشتند و مابقی بین ۲۵ تا ۴۰ سال داشتند و بین ۳ تا ۷ سال سابقه آموزش داشتند. در طی انجام این تحقیق، گفته‌های آنها در تمام کلاس‌ها ضبط شد تا بتوان بررسی دقیق‌تری داشته باشیم. همچنین، بعد از اتمام کلاس، از هر معلم مصاحبه‌ای به عمل آمد و از آنها خواسته شد تا تجارب و نظر شخصی خودشان را راجع به استفاده از زبان اول در کلاس بیان کند. این مصاحبه به صورت «باز» انجام شد و مصاحبه‌شونده می‌توانست در راستای سؤال مصاحبه هر مطلبی که تمایل داشت با ما به اشتراک بگذارد. از زبان‌آموزان که در سطوح مختلفی بودند بازخوردی راجع به استفاده از زبان اول گرفته نشد زیرا هدف این مقاله فقط بررسی نظر معلمان زبان انگلیسی است.

برای جمع‌آوری داده‌ها، هر کلاس (کلاس‌ها در سطوح ابتدایی، متوسط و پیشرفته بودند) به مدت یک ساعت و نیم مورد مشاهده قرار گرفت و گفته‌های معلمان ضبط شد. سپس، قسمت‌هایی که معلم از زبان اول استفاده می‌کرد بررسی و بر اساس «تم‌های معنایی مشترک»^۱ در زیرگروه‌های مختلف قرار گرفت. پس از کنار هم قرار دادن روش‌های به کار گرفته شده در کلاس، مشاهده شد که معلمان در هشت روش از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان استفاده می‌کنند. فراوانی هریک از این روش‌ها محاسبه شد و از طریق نرم‌افزار «SPSS» سطح معناداری فراوانی‌ها به دست آمد. همچنین، بعد از کلاس، از معلمان مصاحبه به عمل آمد و از آنها خواسته شد نظرات خود را راجع به استفاده از زبان اول در کلاس زبان انگلیسی بیان کنند که در این تحقیق، برخی از این نظرات نیز بیان شده است.

۴. یافته‌ها

۴.۱. بررسی توصیفی داده‌ها (مشاهدات کلاسی و تجارب معلمان)

پس از مشاهده روش تدریس معلمان زبان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، دریافتیم که معلمان به ترتیب فراوانی (فراوانی‌ها به تفکیک جنسیت در جدول ۲ نشان داده شده است) در موارد ذکر شده در جدول ۱ از زبان اول استفاده می‌کنند:

جدول ۱. روش استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی

مثال	الگوهای مشاهده شده	
معادل انگلیسی ماضی نقلی، «present perfect» است.	توضیح قواعد زبان	۱
«dream on» یعنی «به همین خیال باش».	تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها	۲
«shovel» در فارسی یعنی «بیل».	آموزش واژگان	۳
پاراگراف دوم متن به «global warming» اشاره می‌کند.	درک مطلب	۴
لطفاً همه باهم صحبت نکنید!	برقراری نظم در کلاس	۵
«رک‌گویی» یکی از مشخصه‌های فرهنگی انگلیسی‌زبانان است.	شفاف‌سازی شاخص‌های فرهنگی	۶
در زبان فارسی، بیشتر اوقات «فعل» در آخر جمله قرار می‌گیرد.	مقایسه ساختار زبان خارجی با زبان مادری	۷
«hi» در جمله‌های غیررسمی و دوستانه استفاده می‌شود.	توضیح کاربرد جمله‌ها و واژگان	۸

بسیاری از معلمان، به نقش تسهیل‌کننده زبان اول در آموزش قواعد زبان اشاره کرده‌اند. میزان استفاده از زبان اول به توانایی زبان‌آموز و سطح دانش او بستگی دارد. برخی معلمان، زبان اول را به‌عنوان تضمینی برای فهم زبان‌آموز قلمداد کرده‌اند. اگرچه شایان یادآوری است که نباید از زبان اول به‌عنوان اصلی‌ترین ابزار انتقال مفاهیم آموزشی استفاده کرد، اما نقش تسهیل‌کننده‌ای در تدریس برخی از قواعد دستوری دارد به‌خصوص قواعدی همچون ماضی بعید استمراری که ممکن است

درک مفهوم آن برای زبان‌آموز دشوار باشد. عموماً به‌کارگیری زبان اول در تدریس این مطالب به فهم زبان‌آموزان کمک می‌کند.

در تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها، استفاده از زبان اول می‌تواند گاهی گمراه‌کننده باشد. به‌بیان‌دیگر، ترجمه تحت‌اللفظی نمی‌تواند روش مناسبی برای تدریس اصطلاحات باشد، زیرا اکثراً برابری بین ترجمه تحت‌اللفظی لغات به زبان مادری و معنای اصطلاح در زبان مقصد وجود ندارد. به‌طور مثال، «keep your finger crossed» به معنی «امید دادن است» است حال‌آنکه ترجمه تحت‌اللفظی این عبارت، کمکی به درک معنی آن نمی‌کند. لذا اقتباس که خود جزئی از فرآیند ترجمه است، روش بهتری برای ترجمه اصطلاح است. مثلاً در زبان فارسی می‌گوییم «او آزارش به مورچه هم نمی‌رسد» اما معادل آن در انگلیسی «he wouldn't hurt a fly» است که در اینجا کلمه «مورچه» در فارسی، معادل «مگس» در اصطلاح انگلیسی آمده است؛ بنابراین، استفاده از ترجمه فارسی و زبان اول در تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها باید به‌گونه‌ای انجام شود که خللی در معنا ایجاد نکند.

ویژگی‌های فرهنگی نیز از دیگر مواردی هستند که نیاز به شفاف‌سازی بیشتری دارند تا تأثیرگذاری خود را حفظ کنند و از فهم نادرست جلوگیری شود. به عقیده نظری و نظری (۱۳۹۰، ص. ۹۵)، «افراد در ارتباطات بین فرهنگی نه با فرهنگ مقصد، بلکه با فرهنگ سومی، برآمده از کنش‌ها و واکنش‌ها میان فرهنگ خودی و فرهنگ بیگانه، روبه‌رویند که توان درک و اداره آن افزون بر شناخت فرهنگ مقصد، نیازمند مهارت‌های فراتری است».

در تدریس واژگان نیز معلمان رغبت زیادی به استفاده از زبان اول نشان دادند. به‌عنوان مثال، برخی کلمات را نمی‌توان با استفاده از زبان مقصد توضیح داد، مخصوصاً زمانی که زبان‌آموز دانش بالایی از زبان مقصد نداشته باشد. در این روش نیز باید به معنای ظاهری و نهفته کلمه‌ها دقت شود. به‌عنوان مثال، برخی کلمه‌ها مثل «green» دارای معانی مختلفی هستند. به‌عنوان صفتی برای افراد، «green» به معنای «بی‌تجربه» ترجمه می‌شود «he is a green teacher»، ولی در رنگ‌شناسی به معنای

«سبز» است. توجه به این ویژگی‌ها در استفاده از زبان اول ضروری است. در برخی کلاس‌ها دیده می‌شود که زبان‌آموزان این اجازه را دارند تا برای یافتن معنی واژگان از فرهنگ لغت‌های دوزبانه استفاده کنند. در همین باره، ویدوسون^۱ (۲۰۰۳، ص. ۱۵۰) از زبان اول به‌عنوان «تعاملی درونی» یاد کرده است که از طریق آن فرد در ذهن خود ترجمه واژگان را مرور می‌کند. البته محققان دیگر نیز به نقش مؤثر زبان اول در فهم معانی واژگان اشاره کرده‌اند: «کلمه‌ها و عبارات زبان خارجی را به زبان مادری ترجمه می‌کنیم چون‌که این روش راحت‌ترین و کارآمدترین وسیله برای فهم معنی واژگان و عبارت‌ها است» (سویت^۲، ۱۹۶۴، ص. ۲۰۱).

گاهی برخی کلمه‌ها ریشه‌های مشابه دارند و معلم برای ایجاد ارتباط با زبان مادری از ترجمه استفاده می‌کند تا یادگیری معنادار شود. این نظریه برقرار است که هرگاه تشابه ساختاری بین دو زبان بیشتر باشد زبان‌آموز راحت‌تر زبان خارجی را فرا می‌گیرد (برگ^۳، ۲۰۱۸). «فرایند وام‌گیری واژگانی یکی از راه‌های گسترش و غنا یافتن زبان‌ها و گویش‌هاست. این فرایند به‌طور معمول در روابط میان زبان‌های معیار مورد بررسی قرار می‌گیرد» (گلکار، احمدی و رضایی، ۱۳۹۰، ص. ۶۸).

همچنین، زبان اول می‌تواند در توضیح کاربرد جمله‌ها و واژگان نیز مفید باشد. گاهی برخی از زبان‌آموزان در درک مطالب مربوط به متن‌های کتاب دچار مشکل می‌شوند که بستر استفاده از زبان اول را برای معلمان فراهم می‌آورد. معلمان می‌توانند با استفاده از زبان اول فراگیران، قسمت‌های اصلی و مبهم را توضیح دهند و از پیچیدگی جمله‌ها و ساختار متن بکاهند و عبارات و جمله‌ها را شفاف سازند تا از این طریق به فهم بهتر جمله کمک کنند. در نتیجه، زبان‌آموز، یادگیری عمیق‌تری خواهد داشت. «از وظایف مدرّس است که هنگام آموزش واژگان، تنها به ارائه معادل یک‌به‌یک آنها به یک زبان دیگر اکتفا نکند، بلکه آنها را در یک بستر معنایی گنجانده

1. Widdowson

2. Sweet

3. Berg

و بدین ترتیب به تشریح چگونگی کاربرد واژگان جدید در فرهنگ مقصد پردازد» (نظری و نظری، ۱۳۹۰، ص. ۹۵).

در ادامه این بخش، به ذکر چند نمونه از تجارب شخصی معلمان زبان نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس زبان انگلیسی پرداخته شده است. این مطالب می‌تواند تصویر روشن‌تری از نحوه استفاده معلمان از زبان اول را در اختیار محققان قرار دهد و همچنین کمک زیادی به معلمان کم‌تجربه می‌کند تا بتوانند موضع‌گیری بهتری نسبت به استفاده از زبان اول داشته باشند. مصاحبه‌ها بر اساس موضوع مشترک به سه دسته «موافق استفاده از زبان اول»، «مخالف استفاده از زبان اول» و «دیدگاه نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اول» تقسیم‌بندی شدند که در ادامه به ذکر چند نمونه از هر گروه پرداخته‌ایم.

الف- موافق استفاده از زبان اول

مورد اول

من معتقدم که قاعده مشخصی در رابطه با امکان یا عدم امکان استفاده از زبان اول، یا مشترک، در کلاس وجود ندارد. واقفم که فلسفه من در مقام فراگیر زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، بر تجربه شخصی و نیز این باور نظری استوار است که زبان، ابزاری برای خلق و بیان هویت‌مان است و نه چیزی که فی‌نفسه باید مورد مطالعه قرار بگیرد. لذا، پاسخ من به این چالش که آیا استفاده از زبان اول مجاز است، مثبت است. زمانی که واژه جدیدی را معرفی می‌کنم که معنی آن را می‌توان با استفاده از نقاشی، صدا، پانتومیم و ... بیان کرد، صرفاً از زبان مقصد استفاده می‌کنم. باوجود این، زمانی که هدف، انتقال مفاهیم انتزاعی است، استفاده از زبان اول را مجاز می‌دانم. در کل، بر این باورم که روش ارائه اطلاعات باید قابل‌درک باشد. معلمی داشتم که در کلاس یا اتاقتش بر عدم استفاده از زبان اول اصرار داشت. چندین بار سؤال‌هایی پرسیدم که از فهم پاسخ آنها عاجز بودم. هر بار که به اتاقتش مراجعه می‌کردم، به ناچار یک زبان‌آموز زرنگ را با خود می‌بردیم که بتواند توضیحات او را بعد

از ترک اتاق معلم برایم ترجمه کند. با وجود این، در کلاس‌هایم، روزهای پس از آزمون، مطالب جدیدی تدریس می‌کنم و بیشتر در چنین روزهایی است که تکلم به زبان اول را تحمل می‌کنم. معتقدم که این امر زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا با بهره‌گیری از آموخته‌های پیشین، مطالب جدید را بیاموزند که خود وجه مهمی از آموزش انتقادی^۱ است. معتقدم که هرچه مفاهیم در سطوح پیشرفته، انتزاعی‌تر باشند، بهره‌گیری از آموخته‌های پیشین مهم‌تر است. زمانی که دانشجوی سال سوم زبان انگلیسی بودم، به سبب تسلط محدودم، در خواندن و درک متون ادبی با مشکلاتی مواجه بودم. یکی از استادانم توصیه کردند که ترجمه آن متون را مطالعه کنم که از رهگذر آن بتوانم هوشمندانه درباره آن آثار به زبان مقصد صحبت کنم. بار سنگینی بود که از روی شانه‌هایم برداشته شد؛ دیری نگذشت که توانایی صحبت کردن به زبان انگلیسی را فرا گرفتم. آیا استفاده از زبان اول به زبان‌آموزی من لطمه زد؟ چنین فکر نمی‌کنم. من با کسب نمره‌های بالا فارغ‌التحصیل شدم و هم‌اکنون در همان دانشگاه به تدریس در کلاس‌های زبان انگلیسی عمومی مشغول هستم و هم‌زمان در حال اتمام دوره کارشناسی ارشدم. درک می‌کنم که چرا دانشجویان غالباً و بیش‌ازاندازه به دامن امن زبان اول پناه می‌برند، اما من معتقد نیستم که باید آنها را از چنین امتیازی [استفاده از زبان اول] محروم کنیم. به باور من، استفاده از زبان اول در مورد زبان‌آموزان سطح پیشرفته ممکن است ضروری نباشد، اما در مورد زبان‌آموزان سطح مقدماتی تقریباً اجتناب‌ناپذیر است، حداقل اگر آنها بزرگسال باشند.

مورد دوم

نمی‌شود که تنها با به‌کارگیری زبان انگلیسی در کلاس سر کرد. زبان‌آموزانم از سر ناامیدی یا از کلاس من متنفر می‌شدند یا آن را حذف می‌کردند و با معلمی دیگر برمی‌داشتند؛ من زبان فارسی را عاقلانه به کار می‌گرفتم. مشخصاً، زمانی که دربارهٔ مباحث انتزاعی دستوری صحبت می‌کردم یا داستان‌هایی را دربارهٔ تجربیات شخصی - ام‌هنگامی که در اسپانیا زندگی می‌کردم با زبان‌آموزان سهیم می‌شدم. متوجه شدم

1. critical pedagogy

زمانی که از زبان فارسی نیز استفاده می‌کنم انگیزه آنها برای کلاس آمدن بسیار متفاوت بود. به باور من، بهترین رویکرد به استفاده از زبان اول آن چیزی است که بهترین نتیجه را در کلاس هر معلم داشته باشد، یعنی کارآمدتر و مؤثرتر باشد.

مورد سوم

از پژوهش‌های پیشین فهمیده‌ایم که زبان‌آموزان باسواد و مسن‌تر قادرند که از مهارت‌های شناختی در زبان اولشان بهره بگیرند و آن مهارت‌ها را به زبان دوم منتقل کنند و موارد متعددی را دیده‌ام که استفاده از زبان اول در انتقال این مهارت‌ها مؤثر بوده‌اند. در مواردی که کل کلاس معرف گروه زبانی واحدی هستند، به شدت معتقدم که استفاده از زبان اول برای تقویت یادگیری زبان دوم مناسب است. البته، نه در مواردی که استفاده از زبان اول راه نجاتی برای معلمان باشد که خود را برای کلاس آماده نکرده‌اند و یا ضعف در برقراری ارتباط از طریق زبان دوم دارند. به‌عنوان فردی که در رشته آموزش زبان انگلیسی درس خوانده‌ام، می‌توانم مزیت استفاده از هر دو زبان را بینم. مضافاً اینکه من از هر دو زبان در کلاس‌هایم در زمان مناسب استفاده کرده‌ام و زبان‌آموزان از این شیوه بهره برده‌اند.

ب- مخالف استفاده از زبان اول

مورد اول

متأسفم اما من خیلی تاب شنیدن این ادعاها را ندارم که کمی استفاده از زبان اول برای فراگیران خوب است، چراکه موجب آرامش آنها می‌شود. فکر می‌کنم که این کار از تعهد شاگردانم کم خواهد کرد. گرچه کاملاً موافقم که هیچ معلمی نباید استرس بیشتری را به فرایند یادگیری بیفزاید، با این وجود، به اعتقاد من تکلم به زبانی جز زبان مقصد به هر دلیلی مضحک است. حقیقت این است که شما برای تهیه املت، باید چندین تخم‌مرغ را بشکنید، پس مجبورید که برای آموختن یک زبان بیگانه، لحظاتی را با دلهره سپری کنید. زندگی مملو از اضطراب و سختی است و نیز لذت و هیجان. متوجه نمی‌شوم که چرا برخی بر این باورند که باید از اضطراب در

همه لحظات گریخت. اضطراب یک حقیقت زندگی و بی‌شک، جزئی از فرآیند زبان-آموزی است و فراگیران باید به آن خو بگیرند. شما نمی‌توانید یک زبان را با صحبت کردن و گوش دادن به یک زبان دیگر بیاموزید. هیچ‌کس زبان را چنین فرانگرفته است و هیچ‌کس چنین زبان را فرا نخواهد گرفت. پس معتقدم معلمانی که با زبان‌آموزان به زبان مادری سخن می‌گویند تا آنها احساس بهتری نسبت به زبان دوم داشته باشند به بیراهه می‌روند. همچنین معتقدم که این روش نوعی تخریب است. یک معلم باتجربه، برای اینکه زبان‌آموزان احساس راحتی کنند از زبان دوم استفاده می‌کند و صرفاً فرض نمی‌کند که تنها راه کاهش اضطراب استفاده از زبان اول است. این مسأله به‌نحوی برای من یادآور تزریق آمپول به بچه‌ها برای حفاظت آنها از بیماری است. بچه‌های کوچک خیلی گریه می‌کنند و شما می‌دانید که تصمیم شما برای تزریق آمپول به درد منتهی شده است، اما به‌عنوان پدر یا مادر معتقدید که این درد موقتی است و ارزشش را دارد. من همین نظر را درباره یادگیری زبان دوم دارم. البته دردناک است که در آغاز، شما [آن زبان را] نمی‌فهمید و احساس عجز و حماقت می‌کنید. این درد همیشگی نیست، البته تا زمانی که هیچ معلم خیرخواهی با استفاده از زبان مادری این درد را تداوم نبخشد. هر قدر که زبان‌آموز بیشتر از زبان اول به جای زبان دوم استفاده کند، بیشتر در برزخ ناتوانی ارتباط به زبان دوم می‌ماند. به نفع زبان‌آموزان نیست که به آنها ضمنی بگوییم که تکلم به زبان اول تنها روشی است که با آن احساس راحتی می‌کنند.

مورد دوم

من تصور می‌کنم شاید در اینجا تفاوت دیدگاه میان معلمان «EFL» و «ESL» وجود دارد. معلمان «ESL» به احتمال زیاد مایلند که کمی از زبان اول استفاده کنند زیرا زبان اول، جهش فرهنگی که زبان‌آموزان «EFL» دچارش می‌شوند را تلطیف و روان می‌کند. علاوه بر این، این دانشجویان خارج از کلاس در معرض زبان انگلیسی قرار دارند. دانشجویان «EFL» اغلب در معرض زبان انگلیسی خارج از کلاس قرار ندارند؛ نه گفتگوی خیابانی، نه تلویزیون، نه روزنامه و مجله. این مسأله، اهمیت به‌سزایی به

زمان مواجهه با زبان انگلیسی در کلاس می‌دهد. شما نمی‌توانید بخش خیلی زیادی از زمان ارزشمند تدریس را به استفاده از زبان اول اختصاص دهید. همچنین ضرورت دارد که شما با دستورالعمل‌هایی به زبان انگلیسی نشان دهید که انگلیسی‌زبانی واقعی است و نه موضوع درسی که باید آن را حفظ کرد. من نمی‌توانم بپذیرم که برای عبور کلاس از یک چالش آموزشی، استفاده از زبان فارسی می‌تواند تنها راه چاره باشد. اینجا در مؤسسه ما، زبان‌آموزانی داریم که در کلاس‌های معلمان سخت‌گیر نسبت به استفاده از زبان اول بوده‌اند و نیز برخی دیگر که معلمان آنها در کلاس از زبان فارسی برای تدریس و توضیح مطالب استفاده کرده‌اند. تفاوت کاملاً آشکار است. زبان‌آموزانی که بیشتر در کلاس‌های تک‌زبان انگلیسی بوده‌اند، معمولاً به کلاس‌های سطح پیشرفته راه می‌یابند و آنهایی که بیشتر در کلاس‌های دوزبان فارسی-انگلیسی بوده‌اند معمولاً در سطوح متوسط و پایین‌تر از متوسط مانده‌اند. تجربه نشان می‌دهد استفاده از زبان اول زبان بار است.

مورد سوم

من موافقم که آگاهی فراگیران مبتدی از آنچه در کلاس می‌گذرد و چرایی آنچه قرار است انجام دهند ضروری است، اما کاملاً مخالفت می‌کنم باینکه استفاده از زبان اول تنها راه تحقق این امر است؛ بنابراین، با استفاده از زبان اول در کلاس زبان مخالفت می‌کنم. من معتقدم و به چشم دیده‌ام که یک معلم زبان دوم خیره و مدبّر می‌تواند آنچه را که فراگیران جدید ملزم به انجام آن در کلاس هستند، بدون استفاده از زبان اول هدایت کند. به نظر من رهایی از سلطه استفاده از زبان اول برای معلمان ضروری است، درست به همان اندازه که مایلیم زبان‌آموزان این قدرت و اعتماد به نفس را داشته باشند که هر چیزی را با زبان دوم بیازمایند. اگر اعتقاد یک معلم این است که آرامش و قدرت، تنها از طریق استفاده از زبان اول حاصل می‌شود، بنابراین این نگرش بی‌شک به زبان‌آموزان انتقال خواهد یافت. از این رو، این درست نیست که زبان‌آموزان تنها از طریق استفاده از زبان اول احساس آرامش و ثبات می‌کنند؛ با راهکارها و جو آموزشی مناسب، مبتدیان نیز می‌توانند حس خوبی نسبت به

زبان دوم از همان روز اول داشته باشند. البته داشتن حس خوب نسبت به زبان دوم برای معلمان نیز ضروری است، لذا لازم است که به آنها در رهایی از زبان اول یاری رساند و فهرستی از راهکارها را در اختیارشان قرار داد که در عملکرد مؤثر آنها در تدریس زبان دوم به مبتدیان و همه زبان‌آموزان دیگر مفید باشد. به اعتقاد من، شاید این معلمان هستند که ناخودآگاه این فکر را در زبان‌آموزان تزریق می‌کنند که تنها راه برای حس آرامش و راحتی، استفاده از زبان اول است. این صرفاً درست نیست، اما اگر معلم به این امر اعتقاد داشته باشد یا صرفاً نداند که چگونه حس قدرت را در زبان‌آموزان برانگیزد، اینجاست که آنها در استفاده از زبان دوم احساس قدرت نخواهند کرد و چه بسا برای همیشه در باتلاق زبان اول گرفتار بمانند.

مورد چهارم

در این مؤسسه به شما برای تدریس زبان انگلیسی، و نه زبان فارسی، پول پرداخت می‌شود. حس من این است که بیشتر زبان‌آموزان در ابتدا احساس می‌کنند که زبان انگلیسی صرفاً ترجمه زبان اول آنهاست. خودم هم ابتدا چنین احساسی داشتم. در حقیقت، احساس می‌کردم که زبان انگلیسی چیزی است که معلمان برای مفلوک ساختن زندگی من ساخته‌اند تا زمانی که به انگلیس رفتم و فهمیدم که مردم آن زبان را واقعاً صحبت می‌کنند و با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. متأسفانه، هیچ زبانی ترجمه مستقیم زبان دیگری نیست و اگر شما مایلید زبان مقصد را حس کنید، باید آن را به همان زبان مقصد بیاموزید. باید در زبان مقصد غوطه‌ور شد، منظورم «immersion» است. این امر از طریق استفاده از زبان مقصد به‌عنوان یک وسیله ارتباطی، و نه هدفی آموزشی، امکان‌پذیر است. از آنجایی که هیچ زبانی ترجمه مستقیم زبان دیگری نیست، خلق مفاهیم با غوطه‌وری کامل تسریع می‌شود. مضافاً اینکه اگر فردی مشخصاً راهکارهای ارتباطی را به کار گیرد، همان «communication strategies»، و واقف به عناصر فرازبانی باشد و یا بتواند واژگان را به طریقی حدس بزند و از متن کمک بگیرد، دیگر نیازی به زبان اول نیست. برای تحقق سیاست غوطه‌وری کامل، همه آنچه را که یک فرد نیاز دارد، یک‌تکه گج است؛ با آن

یادداشتی بر روی تخته بنویسید: بیرون از کلاس هر زبانی که دوست دارید را می-توانید صحبت کنید؛ داخل کلاس تنها انگلیسی مجاز است.

پ- دیدگاه نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اوّل

مورد اوّل

من در مشهد و در مقطع راهنمایی، انگلیسی تدریس می‌کنم. دانش‌آموزانم، بزرگسالان در سطح مقدماتی هستند و من با چالش استفاده از زبان اوّل از ابتدای تدریسم روبه‌رو بوده و هستم. ترم گذشته، زبان‌آموزان، معلم دیگری داشتند که منحصراً انگلیسی صحبت می‌کرد و هیچ واژه‌ای را به فارسی ترجمه نمی‌کرد. وقتی من معلم آنها شدم، از من خواستند که در صورت امکان حداقل نکات دستوری یا واژگان را به جای انگلیسی به فارسی توضیح دهم، موضوعی که نسبت به انجام آن شک و تردید داشتم. آنها جز در برخی از کارکردهای بسیار مقدماتی مانند ذکر نام و نام خانوادگی، سن، ملیت و اطلاعاتی مشابه، قادر به تکلم به زبان انگلیسی نبودند و اینکه در طول یک ترم تنها چهار ساعت در هفته کلاس انگلیسی داشتند. از این‌رو، به دنبال راه بهتری بودم. به‌عنوان مثال، اگر درس مربوط به پرسش و پاسخ درباره اتفاقاتی در گذشته بود، معمولاً مکالمه یا متنی که بر آن موضوع متمرکز بود می-خواندیم، زبان‌آموزان همیشه معنی واژگان جدید را از من می‌پرسیدند که معمولاً خیلی زیاد بودند. تلاش می‌کردم تا با استفاده از مثال، اشارات بدنی، امکانات بصری و ...، معنی واژگان را توضیح دهم. آنجایی که مربوط به ساختارهای دستوری می‌شد، ابتدا موضوع را به انگلیسی توضیح می‌دادم و سپس با استفاده از تصویر و یا ارائه پاورپوینت، همان موضوع را بیشتر شرح می‌دادم. من احساس می‌کنم زبان‌آموزان اعتماد به نفس بیشتری دارند وقتی که همه چیز را می‌فهمند. ولی نمی‌دانم که آیا استفاده از زبان اوّل بهترین روش برای فهم بهتر است یا نه. گاهی زبان‌آموزان به من طوری نگاه می‌کنند گویی که یک موجود بیگانه‌ام! باید تحقیقات بیشتری در زمینه استفاده از زبان مادری در کلاس زبان انجام شود تا قضیه روشن شود.

مورد دوم

جواب قطعی وجود ندارد. تصمیم ما مبنی بر استفاده یا عدم استفاده از زبان اول متکی بر پرسش‌های زیر است:

- ≠ زبان اول فراگیر چیست؟
- ≠ سن فراگیر چقدر است؟
- ≠ آیا ما به فراگیران مبتدی یا پیشرفته آموزش می‌دهیم؟
- ≠ نسبت دانشجویان به زمان تدریس در هر کلاس چقدر است؟
- ≠ فراگیر تا چه مدتی می‌خواهد زمان دوم را بیاموزد؟
- ≠ اهداف فراگیری او چیست؟
- ≠ آیا کلاس، تک‌زبان یا چندزبان است؟
- ≠ سیاست آموزشی مؤسسه چیست؟
- ≠ سابقه تحصیلی فراگیر چگونه است؟
- ≠ تدریس زبان دوم در چه نوع بافت اجتماعی اتفاق می‌افتد؟

یقین دارم که هرکدام از ما می‌توانیم پرسش‌های دیگری را به این فهرست اضافه کنیم. اینکه آیا می‌توان از زبان اول استفاده کرد یا نه موضوع پیچیده‌ای است؛ اما در مقام فردی که روزمره تدریس می‌کنم، آنچه را که محتاج آن نیستم کمال‌گرایی در آموزش زبان است. مسأله تقریباً پیچیده‌ای است.

به‌طور خلاصه، مصاحبه‌ها نشان دادند که استفاده از زبان اول در کلاس، مخالفان و موافقانی دارد. موافقان استفاده از زبان اول بر این عقیده‌اند که می‌توان در ایجاد انگیزه، توضیح مفاهیم انتزاعی، برقراری ارتباط بهتر با زبان‌آموزان و یا توضیح موارد انضباطی از زبان اول استفاده کرد. مخالفان استفاده از زبان اول بر این باورند که استفاده از زبان اول توجیه علمی ندارد و در فرآیند یادگیری زبان وقفه ایجاد می‌کند. این افراد بهترین راه یادگیری زبان را مواجه شدن با زبان دوم و درگیر شدن با زبان دوم می‌دانند. در این میان، برخی نیز اشاره کردند که دیدگاهی نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس دارند. به‌هرحال، استفاده آگاهانه از زبان اول می‌تواند

تأثیر مثبتی در فرآیند یادگیری داشته باشد. مشاهدات نشان داد که شرکت‌کنندگان این تحقیق در موارد گوناگون از زبان اول بهره می‌برند. در ادامه به بررسی آماری این مشاهدات پرداخته‌ایم.

۲.۴. بررسی آماری داده‌ها

تحلیل آماری «مجذور کای» (کی دو) معنادار بودن تفاوت‌ها را در معلمان زن و مرد نشان می‌دهد:

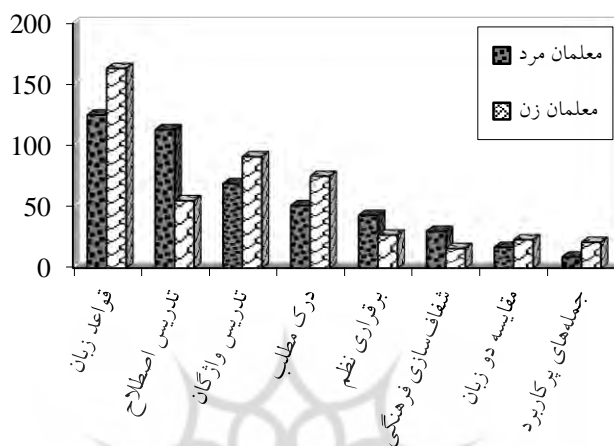
جدول ۲. تحلیل آماری مجذور کای در بررسی فراوانی کاربردهای زبان اول در معلمان زن و مرد

Chi-square	Sig.	فراوانی مورد انتظار	فراوانی در معلمان زن	فراوانی در معلمان مرد	نحوه استفاده از زبان اول در کلاس
۵/۰۱۴	۰/۰۲۵	۱۴۴	۱۶۳	۱۲۵	توضیح قواعد زبان
۲۰/۰۲۴	۰/۰۰۰	۸۴	۵۵	۱۱۳	تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها
۳/۰۲۵	۰/۰۸۲	۸۰	۹۱	۶۹	تدریس واژگان
۴/۵۷۱	۰/۰۳۳	۶۳	۷۵	۵۱	درک مطلب
۳/۶۵۷	۰/۰۵۶	۳۵	۲۷	۴۳	برقراری نظم در کلاس
۴/۲۶۱	۰/۰۳۹	۲۳	۱۶	۳۰	شفاف‌سازی ویژگی‌های فرهنگی
۰/۹۰۰	۰/۳۴۳	۲۰	۲۳	۱۷	مقایسه زبان خارجی با زبان مادری
۴/۸۰۰	۰/۰۲۸	۱۵	۲۱	۹	توضیح کاربرد جمله‌ها و واژگان

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، به‌جز در روش‌های «تدریس واژگان»، «برقراری نظم در کلاس» و «مقایسه با زبان مادری»، تفاوت معناداری بین بقیه روش‌های به‌کارگیری زبان اول بین معلمان زن و مرد دیده می‌شود. فراسوی مسائل آموزشی، استفاده از زبان اول می‌تواند به ایجاد نظم در کلاس کمک کند. به عقیده برخی معلمان، تأثیر استفاده از زبان اول در برقراری نظم در کلاس بیشتر از به‌کارگیری زبان خارجی به همین منظور است.

همچنین، جدول ۲ نشان می‌دهد که در بین معلمان، استفاده از زبان اول به‌عنوان «توضیح قواعد زبان» بیشترین فراوانی و برای «توضیح جمله‌های پرکاربرد» کمترین

فراوانی را دارد. در شکل ۳، فراوانی هر یک از روش‌های استفاده از زبان اول توسط معلمان در کلاس‌های زبان انگلیسی نیز نشان داده شده است:



شکل ۳. توزیع فراوانی روش‌های استفاده از زبان اول بین معلمان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی

در شکل ۳ دیده می‌شود که معلمان زن تمایل بیشتری به استفاده از زبان اول در تدریس قواعد زبان، تدریس واژگان، درک مطلب، مقایسه دو زبان و توضیح جمله‌های پرکاربرد دارند. معلمان مرد در تدریس اصطلاح، برقراری نظم، شفاف‌سازی فرهنگی از زبان اول بیشتر استفاده کردند.

یافته‌ها نشان داد که معلمان ایرانی به طریق گوناگون از زبان اول در کلاس‌های زبان انگلیسی استفاده می‌کنند. بیشترین فراوانی در مورد توضیح قواعد زبان است. شایان یادآوری است که هدف نهایی آموزش زبان انگلیسی، توانایی برقراری ارتباط با گویشوران این زبان است به نحوی که مشکلی در راه انتقال مفاهیم نباشد. پس زبان اول به چه کار می‌آید وقتی هدف، تعامل با گویشوران غیر ایرانی است که زبان اول متفاوتی دارند؟ بر اساس نظریات روش «آموزش وظیفه-محور»، آموزش راهبردهای آموزشی نقش مهمی در برقراری ارتباط کلامی با دیگران دارد. زبان‌آموزان می‌توانند از ساختارهای مشابه و کلمات مشترک در زبان اول و زبان مقصد بهره ببرند.

همچنین، در «آموزش وظیفه-محور»، معلم باید زبان‌آموزان را برای انجام وظیفه‌های آموزشی آماده کند و ابهامات را برطرف کند. زبان اول می‌تواند کمک شایانی در این زمینه داشته باشد. قانون مشخصی برای اینکه دقیقاً به چه میزان باید از زبان اول در کلاس زبان استفاده کرد در دست نیست. ولی معیارهای مهمی وجود دارند که به معلم کمک می‌کند تعیین کند به چه میزان می‌توان از زبان اول استفاده کرد. این معیارها که از مصاحبه‌های این تحقیق استخراج شد عبارت‌اند از سطح علمی و مهارت کلامی معلم، سیاست‌های آموزشی مؤسسه، سطح علمی زبان‌آموزان و نوع فعالیت کلاسی. با وجود این، باید این نکته را بیان کرد که استفاده از زبان اول نباید بیشتر از پنج درصد از زمان آموزشی در هر جلسه را به خود اختصاص دهد (استفاده از زبان اول باید به صورت آگاهانه و فقط در مواقع لزوم صورت پذیرد).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق نشان داد که استفاده از زبان اول در کلاس، مخالفان و موافقانی دارد. موافقان استفاده از زبان اول بر این عقیده‌اند که می‌توان در ایجاد انگیزه، توضیح مفاهیم انتزاعی، برقراری ارتباط بهتر با زبان‌آموزان و یا توضیح موارد انضباطی از زبان اول استفاده کرد. مخالفان استفاده از زبان اول بر این باورند که استفاده از زبان اول توجیه علمی ندارد و در فرآیند یادگیری زبان وقفه ایجاد می‌کند. این افراد بهترین راه یادگیری زبان را مواجه شدن با زبان دوم و درگیر شدن با زبان دوم می‌دانند. در این میان، برخی نیز اشاره کردند که دیدگاهی نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس دارند. در کل، یافته‌های این تحقیق نقش مثبت زبان اول در آموزش زبان خارجی را تأیید می‌کند و پی بردیم که چطور زبان اول می‌تواند از نظر آموزشی در کلاس‌های زبان خارجی تأثیرگذار باشد. همان‌طور که دیدیم، زبان اول کاربردهای آموزشی متفاوتی در کلاس‌های زبان انگلیسی دارد که به برخی از آنها از جمله توضیح قواعد زبان و کاربردهای واژگان، تدریس اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها و شفاف‌سازی شاخص‌های فرهنگی در این تحقیق اشاره شده است (زولفیکار، ۲۰۱۹؛ شین، دیکسون و کوی، ۲۰۱۹). معلمان زن از زبان اول بیشتر در توضیح

قواعد زبان، تدریس واژگان، درک مطلب، مقایسه دو زبان و توضیح جمله‌های پرکاربرد استفاده کردند درحالی‌که معلمان مرد از زبان اول بیشتر برای توضیح اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها، برقراری نظم و شفاف‌سازی فرهنگی استفاده کرده‌اند. تجاربی که معلمان با ما به اشتراک گذاشتند نیز به فهم درست استفاده از زبان اول در کلاس زبان خارجی کمک شایانی می‌کند. استفاده از زبان اول، وابسته به معیارهایی از قبیل سطح علمی و مهارت کلامی معلم، سیاست‌های آموزشی مؤسسه، سطح علمی زبان‌آموزان و نوع فعالیت کلاسی است.

در راستای تحقیق بروکس لویز^۱ (۲۰۰۹)، باید خاطر نشان کرد که استفاده از زبان اول به‌عنوان ابزاری برای بهبود آموزش زبان انگلیسی نباید به روشی ثابت و تمام‌وقت تبدیل شود. لازم است معلمان نسبت به استفاده از زبان اول آگاهی لازم را کسب کنند و فقط در هنگام ضرورت، برای افزایش یادگیری و به‌منظور جلوگیری از ابهام از زبان اول استفاده کنند و زبان اول تبدیل به ابزاری مکمل در آموزش زبان خارجی در نظر گرفته شود. این تحقیق به‌منزله نقطه آغازی برای پژوهش‌های آینده است که می‌تواند کاستی‌های این تحقیق را بر طرف ساخته و به اعتبار یافته‌های مطالعه حاضر کمک شایانی کند. به‌عنوان مثال، باید از روش‌های متفاوت و تحقیقات تجربی نیز استفاده کرد تا پی برد آیا الگوی دیگری در استفاده از زبان اول پیدا می‌شود. همچنین، شایسته است نظر زبان‌آموزان، به‌خصوص افراد با مهارت بالا را با استفاده از مصاحبه، پرسشنامه و آزمون مهارتی استاندارد جویا شد. به‌هرحال، اگرچه برخی از محققان در برابر استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان خارجی موضع‌گیری سختی می‌گیرند ولی باید قبول کرد که استفاده عاقلانه و آگاهانه از زبان اول فراگیران نه‌تنها مشکل آموزشی به وجود نمی‌آورد بلکه می‌تواند باعث افزایش انگیزه، ارتقا یادگیری و بهبود عملکرد زبان‌آموزان شود.

1. Brooks-Lewis

کتابنامه

- Ansarin, A. A., & Morady Moghaddam, M. (2016). Complimenting functions by native English speakers and Iranian EFL learners: A divergence or convergence? *Applied Research on English Language*, 5(1), 51-76.
- Antón, M., & DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233-247.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.
- Berg, J. (2018). Intuitions and the semantics of indirect discourse. In A. Capone, M. Garcia Carpintero, & A. Falzone (Eds.), *Indirect reports and pragmatics in the world languages* (pp. 99-108). Cham, Switzerland: Springer.
- Bianchi, C. (2011). Contextualism. In M. Sbisà, J. O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Philosophical perspectives for pragmatics* (Vol. 10, pp. 53-70). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331-338.
- Chaudron, C. (1988). *Second language research: Research on teaching and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chesterman, A. (2000). A causal model for translation studies. In M. Olohan (Ed.), *Intercultural faultlines* (pp. 15-27). Manchester, England, St. Jerome.
- Cook, G. (2008). *An unmarked improvement: Using translation in ELT*. In B. Beaven (Ed.) IATEFL Aberdeen conference selections (pp.76-86), Canterbury: University of Kent.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 10(2), 221-240.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275-292.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gignac, A. (2016). Enunciation, personification, and intertextuality. In B. J. Oropeza & S. Moyise (Eds.), *In exploring intertextuality: Diverse strategies for new testament interpretation of texts* (pp. 176-186). Eugene, OR: Wipf and Stock Publishers.
- Golkar, A., Ahmadi, M., & Rezaii, M. (1390/2012). Russian loanwords in Mazandarani dialect. *Foreign Language Research Journal*, 1(2), 67-79.

- House, J. (2001). Translation quality assessment: Linguistic description versus social evaluation. *Meta*, 46(2), 243-257.
- Janulevièienė, V., & Kavaliauskienė, G. (2004). Legal English: Translation issues. *Jurisprudencija*, 57(49), 141-146.
- Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441-461.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York, USA: Pergamon Press.
- Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham, England: Mary Glasgow.
- Mart, C. T. (2018). From communicative competence to language development. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 163-167.
- Morady Moghaddam, M. (2017). Politeness at the extremes: Iranian women's insincere responses to compliments. *Language and Dialogue*, 7(3), 414-432.
- Morady Moghaddam, M. (2019). *The praxis of indirect reports: Cognitive, sociopragmatic, and philosophical issues*. Cham, Switzerland: Springer.
- Naji Meidani, E., Pishghadam, R., & Ghazanfari, M. (2015). The role of home culture in English language classes: Comparison of three different viewpoints. *Language and Translation Studies*, 47(4), 91-105.
- Nazari, S., & Nazari, M. (1390/2012). Intercultural competence in foreign language teaching. *Foreign Language Research Journal*, 1(2), 95-109.
- O'Driscoll, J. (2017). Face and (im)politeness. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Z. Kádár (Eds.), *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness* (pp. 89-118). London: Palgrave Macmillan.
- Rezaeyan, M., Ghahari, S., & Dahmardeh, M. (2018). Sociocultural pathology of English language teaching: A case study of home culture attachment, cultural intelligence, politeness, and cultural adaptability. *Language and Translation Studies*, 50(4), 169-192.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ritzer, G. (2007). *Contemporary sociological theory and its classical roots: The basics*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sanders, J. (2006). *Adaptation and appropriation*. London, England: Routledge.
- Schäffner, C. (2004). Metaphor and translation: Some implications of a cognitive approach. *Journal of Pragmatics*, 36(7), 1253-1269.
- Schweers, W. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6-9.
- Setton, R. (2006). Context in simultaneous interpretation. *Journal of Pragmatics*, 38(3), 374-389.

- Shin, J. Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2019). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406-419.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2009). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 32(4), 760-770.
- Sweet, H. (1964). *The practical study of language: A guide for teachers and learners*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zulfikar, Z. (2019). Rethinking the use of L1 in L2 classroom. *Englisia Journal*, 6(1), 42-51.

درباره نویسندگان

مصطفی مرادی مقدم استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه صنعتی شاهرود است. زمینه‌های مورد علاقه پژوهشی ایشان تنوع و تغییرات زبانی، کاربردشناسی و یادگیری زبان می‌باشد.

فرهاد معزی پور استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه صنعتی شاهرود است و زمینه پژوهشی مورد علاقه وی نحو می‌باشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی