

نگاهی گذرا به تاریخ روشهای آموزش زبانهای خارجی

۱-۱- مقدمه :

به منظور انجام پژوهشی در زمینه^۱ تاریخ روشهای آموزش زبانهای خارجی موارد زیر را در مدنظر داشته‌ام :

۱- پیش از آغاز بررسی لازم دیدم در مورد مفهوم بررسی تاریخی و مسائل مربوط به :

الف) جمع آوری اطلاعات ،
ب) تعیین ارزش و اعتبار تاریخی اطلاعات جمع آوری شده ،
ج) بیان حقایق مکشوف به زبانی ساده ، منابع^۱ چندی را مطالعه نموده تا حتی الامکان از روش علمی بهره گرفته باشم .

۲- با توجه به موضوع پژوهش بر آن شدم به اختصار تاریخی روشهای آموزش زبانهای خارجی را از زمان امپراطوری روم آغاز و پس از بررسی آنها در دوره^۲ رنسانس و قرون اخیر تا زمان حاضر پیگیری کنم . در انجام این پژوهش ، عمدتاً " به روند کلی روشهای آموزش زبانهای خارجی توجه داشتم و از این رو ، از بیان نکات جزئی و نیز عقاید مربیانی که نظراتشان در متحول ساختن روشهای

آموزشی تأثیری اندکی داشته، خودداری شده است. همچنین باید اضافه کنیم که در این بررسی، روشهای آموزش زبانهای خارجی متداول در آمریکا و اروپا مورد نظر بوده است.

۳- از تنی چند از پیشقدمان و بدعت گذاران روشهای آموزشی که افکار و نظرات تعلیمی آنان در عصر خود بسیار مترقیانه بوده و موجب اشاعه روشهای آموزشی ویژه^۶ زمان خود شده و یا بر روشهای آموزش زبان در قرون تالی اثر گذاشته^۲، در این گفتار به اختصار نام برده شده است.

۴- چنانکه مواردی از پژوهش‌ها تنها در یک منبع بود و در دیگر منابع مورد بررسی یافت نمیشده، به دلیل نداشتن اعتبار علمی کنا رگذاشته شده است. و از این رو، به مطالبی پرداخت شده که در بیان حقایق تاریخی متجانس و مؤید هم دیگر بوده اند. روشی که نویسنده برای تعیین اعتبار علمی داده‌ها معمول داشته، عبارت است از:

الف) در نظر گرفتن اصل تشابه و تجانس در محتوای کتب مورد بررسی به عنوان منابع ثانوی.

ب) انطباق و مقایسه داده‌های موجود در منابع ثانوی با داده‌هایی که در منابع اولیه - آثار خود مر بیان آموزشی و علوم تربیتی آمده است.

۱-۲- هدف پژوهش:

هدف از انجام این پژوهش ژرف اندیشی در عقاید و نظراتی است که در زمینه روشهای آموزش زبانهای خارجی بیان شده است. بتوان در رابطه با روشهای آموزش زبان که امروزه در محافل گوناگون زبان آموزی متداول است، شناخت کافی به دست آورد. و نیز برای پیش بینی روندهای احتمالی آنها در زمانهای آتی به جای

توسل به حدس و گمان از بینش کم و بیش علمی برخوردار شد. علاوه، آشنایی با تتبعات تاریخی در این زمینه به ما در شناختن نظریه‌های آموزش زبان کمک می‌کند زیرا نظریه‌های گوناگون زبانی در واقع ستونهای فکری روشهای آموزش هستند. به عبارتی دیگر، روشهای آموزش زبان ترجمان عملی نظریه‌های مربوط به خود می‌باشد. در اینجا با اندک تفحص می‌توان به این واقعیت پی برد که اگر علوم در مسیر پیشرفت و تکامل مراحل را پشت سر گذاشته و دانشمندان هر عصری با استفاده از تجارب گذشتگان، فرضیه‌ها و اصول تازه‌ای را عنوان ساخته و بدینسان گنجینه‌های گذشته را اندک اندک غنی تر و وسیعتر ساخته‌اند، روش‌های آموزش زبان‌های خارجی به تبع سلیقه و سنت حاکم همواره میان دو قطب صورت‌گرایی (Formalism) و فعل‌گرایی (activism) - نوسان داشته به طوری که پس از گذشت قرن‌ها علم‌تعلیم (Pedagogy)، به جهت نداشتن اطلاعات درست و کافی درباره ماهیت زبان و فرایند یادگیری، از دانش منظمی برخوردار نبوده، و در نتیجه بجای آنکه در حاکمیت اصول علمی باشد، جلوه‌گاه اندیشه‌های ناپایدار بوده است.³

۳-۱- در توجیه اهمیت این بررسی توجه به نکات زیر ضروری است:

الف) علم تاریخ از واقعیت‌ها سخن می‌گوید و مفهوم این سخن آن است که هنگام بررسی روش‌های آموزش زبان به واقعیت‌های جالبی پی می‌بریم، بدین معنا که:

نظریه^۱ دستور زبان - ترجمه^۱ (دردوره^۲ رنسانس) و نظریه شناختی^۳ آموزش زبان (دردده‌های اخیر) زبان را مجموعه^۴ منظمی از قواعدی می‌دانند که زبان آموز می‌تواند آن‌ها را از راه تجزیه و تحلیل

1- Grammar-translation theory

2- Cognitive theory

فرا بگیرد.

۲- هر دو روش: دستور زبان - ترجمه و شنیدار - گفتاری به موضوع تداخل زبان مادری در جریان فراگیری زبان دوم توجه داشته و هر دو به نحوی متفاوت در صد چاره جوئی برآمده اند یعنی روش دستور زبان - ترجمه از زبان مادری در راه یادگیری زبان دوم بهره گرفته است در حالی که روش شنیدار - گفتاری با استفاده از تحلیل های مقابله ای و با تأکید بر تفاوت های ساختاری میان زبان مادری متعلم و زبان هدف و گریز از کاربرد زبان مادری در کلاس درس خواسته است بر مشکل تداخل زبان مادری در جریان یادگیری زبان بیگانه فایق آید.

۳- روش مستقیم و روش شنیدار - گفتاری هر دو به هم لزوم مستغرق شدن زبان آموز در جریان یادگیری زبان دوم تا کیسد گذاشته اند با این تفاوت که روش مستقیم پشت به زبان مادری یادگیرنده کرده و از آن شدیداً احتراز جست‌هاست ولی روش شنیدار گفتاری با تمرینات فشرده الگوهای ساختاری و از راه ایجاد عادت در کاربرد زبان دوم با زبان مادری به ستیز پرداخته است.

۴- روش خواندن و روش شنیدار - گفتاری هر دو مهارتی از زبان، مثلاً "مهارت خواندن در مورد نخست و مهارت گوش دادن و تکلم در مورد دوم را به قیمت کم بها دادن به دیگر مهارت های زبانی مورد توجه و تأکید قرار داده اند.

۵- و یا آنکه روش دستور زبان - ترجمه و روش شناختی آموزش زبان هر دو، یادگیری زبان دوم را از نوع یادگیری عقلانی (تجزیه و تحلیل و درک قواعد دستوری) میدانند، در حالی که شیوه ساختگرایانه آموزش زبان از روش یادگیری که مبتنی بر ایجاد

1- Immersion

2- Structuralist approach

عادت‌های زبانی بوده و در آن تحلیلهای دستوری مذموم تلقی شده حمایت کرده است. از جمله واقعیت‌های جالب که در مطالعه نظرات تاریخی روشهای آموزش زبان به چشم می‌خورد این است که آنچه به نام روش سنتی در زبان آموزی مصطلح است در واقع سرآغازش به اوایل قرن نوزدهم برمیگردد، و یا آنکه روش آموزشی شنیدار - گفتاری بر اثر شرایط حاکم بر جامعه آمریکا در جنگ جهانی دوم و لزوم اعزام سربازان آمریکایی به جبهه‌های نبرد در اروپا به وجود آمد. ونیز آدمی به این واقعیت وقوف مییابد که در تاریخ آموزش و پرورش جامعه‌ای، چه بسا نظرات و عقاید آموزشی پس از آنکه در محافل تربیتی از مقبولیت عام برخوردار شده، کم‌کم در محاق فراموشی قرار گرفته و در زمانهای بعدی همانند حرکت پرگاری به نقطه شروع برگشته و دوباره احیا و معمول گشته است. با توجه به آنچه گفته شد، آشنایی با تطورات عقاید تربیتی و روشهای آموزش ملهم از این عقاید، پژوهشگر را از رجعت مکرر به تاریخ پیدایش و نضج این عقاید بی‌نیاز میکند. به سخنی دیگر، گاهی دیده میشود که به اصطلاح، یک نوآوری در برنامه آموزشی چیزی جز آنچه در ۳۰ یا ۴۰ سال پیش متداول بوده، نیست. به عنوان مثال، توجه به استعداد زبان آموز و یا آموزش انفرادی که امروزه در برنامه‌های آموزشی جوامع متمدن به طور بارز به چشم می‌خورد، در واقع در گذشته بسیار دور در روم و یونان باستان رواج کامل داشته است، و یا تمرینات الگوئی که از فعالیت‌های زیربنایی آموزش زبان بارز شنیدار - گفتاری است بیشتر به صورت جدولهای گزینشی در تعلیم دستور زبان در قرون ۱۶ و ۱۷ به کار میرفت، و یا گفت و شنودهای درسی که غالباً "در کتب جدید آموزش زبان مشاهده میشود" گفته کلی (۱۲۰ : ۱۹۶۹ L.G. Kelly) در سراسر تاریخ آموزش زبان رواج داشته است. با توجه به شواهد

تاریخی که ارائه شد، ناگزیر با ید نتیجه گرفت که در طول تاریخ پر فرازونشیب آموزش زبان، نظرات آموزشی تغییرچندانی نیافته‌اند و آنچه پیوسته در معرض تغییر و تبدیل قرار گرفته روشهای آموزش ملهم از این نظرات بوده‌اند، آنهم تقریباً به صورت "دور باطل"^۴ .

ب) علم تاریخ برای ارزیابی رویدادها، معیار و ملاکی در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد، بدین معنا که آن مدرس زبان کسی که از بینش تاریخی برخوردار است در مواجبه با مسائل آموزشی و انتخاب راه‌حلهای ارائه شده از بینش، تحلیل گرایانه مدد می‌گیرد و به احتمال قوی از تکرار اشتباهاتی که در گذشته رواج داشتند خودداری می‌کند و در جست‌وجوی راه حلی برای مشکل آموزشی به عقیدتی خاص تعصب نمی‌ورزد. به عنوان مثال، اشتهارن (۷۶ - ۴۵۲ : H.H.stern, ۱۹۸۴)، پس از بحث و بررسی مبسوط^۵ شش روش مرسوم آموزش زبان و ذکر عناوین پنج روش تازه^۵ اظهار نظر می‌کنند که روشهای آموزشی زبان در اعصار مختلف در پاسخ به سه نیاز عمده متحول می‌شوند.

۱- شرایط خاص اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و یا آموزشی حاکم بر جامعه،

۲- تغییرات و تحولات در نظریه‌های زبانی و دیدگاه‌های روان - شناسی در زمینه فراگیری زبان دوم،

۳- تجارب و نظرات معلمان شاغل در امر آموزش زبان.

و نیز به مدتفحص در تاریخ روشهای آموزش زبان است که در می‌یابیم:

۱- هر یک از روشهای آموزشی جنبه‌ها و مهارت‌های معینی از زبان هدف را در جریان تعلیم آن درکانون توجه خود قرار می‌دهد،

۲- هر یک از این روشها مبتنی بر فرض‌هایی است که هرچند در اصول موجه و متقن به نظر می‌رسند، لیکن در عمل و در برابر واقعیت‌های کلاس درس، در حدانتظار موثر واقع نمی‌شود،

۳- در هر یک از روشهای آموزشی با زتاب برخی از نظرات مربیان

آموزشی زبان را مشاهده می‌کنیم. در واقع، روشهای آموزش زبان تجسم عینی نظریه‌های آموزش زبان خود هستند و اگر امروزه نظریه جامع و کاملی در مورد آموزش زبان (به دلیل ناقص بودن اطلاعات موجود در باره ماهیت زبان و نیز فرایندهای دگرگونی زبان) نداریم جای شگفتی نیست که معضل روش آموزش زبان همچنان به صورت پیچیده باقی مانده است.

اکنون پیش از آنکه بر سر موضوع اصلی برگردیم، قبول پژوهندگان رایج و آرمی شویم که گفته‌اند تاریخ روشهای آموزش زبانهای خارجی هنوز به صورت کامل تدوین نگشته و تصویری که از گذشته در دست داریم همه دقایق و ظرایف را به وضوح نشان نمی‌دهد و آنچه که ذیلاً با رعایت ترتیب زمانی و به رسم ایجاز بیان می‌شود تلاشی است در راه زدودن غبار ابهامات که از حرکت چرخهای زمان بر این تصویر نشسته است. امید آنکه در این تلاش تا حدودی چهره واقعی موضوع بحث مان رخ بنماید.

۱-۲- آموزش زبان خارجی در زمان باستان :

اگرچه علاقه پژوهشگران برای شناخت و تعیین ویژگیهای روشهای آموزش زبان خارجی سابقه طولانی ندارد، لیکن نیاز به ایجاد ارتباط زبانی میان مردم کشورهای گوناگون به اندازه - تاریخ هستی بشر قدمت دارد. در اینجا این پرسش مطرح است اگر انسان اولیه از دیرباز به لزوم ارتباط زبانی با دیگر مردم غیر همزبان خود پی برده بوده، چگونه زبان بیگانه را می‌آموخته است؟ آنچه مسلم به نظر می‌رسد این است که در زمانهای بسیار دور آموزش زبانهای بیگانه مبتنی بر مطالعات نظری نبوده است، بلکه این امر "... بر اثر ارتباط مستقیم با گویشوران زبان بیگانه مورد نظر انجام می‌گرفته" (تی‌تون (R. Titone, ۱۹۶۸: ۱)

و فرایند یادگیری به طور استقراری و شبیه فرایند زبان آموزشی کودک، که زبان مادری را از راه گوش دادن و تکرار واژه‌ها و جمله‌های اطرافینش یاد می‌گیرد، بوده است.

رومی‌ها پیش از آغاز امپراطوری روم زبان لاتینی را بعنوان زبان دوم یاد می‌گرفتند و برای این مقصود مربیان یونانی زبان را استخدام نموده و در منازل خود غلامان و خادمان یونانی را بجهت خدمت می‌گرفتند. این روش تدریس زبان دوم که در آن زمان در روم باستان متداول بود بی‌شک شایسته روش مستقیم آموزش زبان (Direct Method) که در اوایل سده ۶۰ بیستم در آمریکا و پس از آن در مدارس کشورهای اروپایی رواج پیدا نموده، نیست. هنگامی که امپراطوری روم گسترش یافت، زبان لاتینی در غرب به صورت زبان بین‌المللی در آمد و تدریس آن در مدارس رایج شد.

از آنچه گفته شد پیداست که برای نخستین بار صحبت از روش تدریس زبان خارجی با شروع آموزش زبان لاتینی به میان می‌آید. در آن زمان هدف از آموزش زبان لاتینی صرفاً " تسلط یافتن بر جنبه‌های کاربردی آن، یعنی به دست آوردن توانایی لازم برای استفاده از آن در انجام امور اجتماعی بود و از این رو، افرادی که به کار آموزش زبان لاتینی اشتغال داشتند معمولاً معلمان یونانی بودند و آموزش زبان به گونه طبیعی (شبیه زبان آموزی کودک)، و بدون استفاده از زبان مادری انجام می‌گرفت.

۲-۲ آموزش زبان خارجی در دوره ۶۰ رنسانس :

آموزش زبان خارجی به شرحی که گذشت تا زمان اختراع چاپ در قرن پانزده ادامه داشت. پس از اختراع صنعت چاپ، آثار کلاسیک یونانی به زبان لاتینی به مقدار معتنا بهی در دسترس مردم قرار گرفت. زبانی که این قبیل آثار در آن نگاشته شده بود، یعنی

زبان نوشتاری لاتینی، نسبت به زبان گفتاری لاتینی که در محافل فرهنگی و علمی اروپا رواج داشت، دارای قدمتی بود که از چندین قرن تجاوز میکرد. کم کم زبان نوشتاری و یا به اصطلاح زبان کتابت بعنوان الگوی اصلی، مبنای آموزش دستور زبان لاتینی گردید و بر روشهای آموزش زبان بیگانه اثر گذاشت، بطوری که مطالعه قواعد دستوری به جای آنکه کار یادگیری زبان لاتینی را آسان سازد، خودغایت و هدف گردید و به روش دستور زبان - ترجمه (Grammar-Translation) یا روش سنتی (Traditional Method) موسوم گشت. در این روش همانگونه که از عنوان آن پیداست - آموزش قواعد زبان تاکید فراوان میشود و تمرینات زبانی عمدتاً " بصورت ترجمه از زبان دوم به زبان مادری و یا برعکس میباشد. دوره رنسانس و نیز در دهه های آخر قرن نوزدهم این روش بعنوان روش آموزش زبان خارجی (به دلیل تأکید بیش از حد بر تحلیل قواعد زبانی و محدود کردن فعالیت های یادگیری به ترجمه و استفاده بیش از حد از زبان مادری) مورد انتقاد شدید قرار گرفت و این حملات تا نیمه اول قرن بیستم ادامه یافت. با این وجود، این روش هنوز نیز بطور گسترده بکار می رود. دادسون (J. Dadson, ۱۹۶۷) از روش دستور زبان - ترجمه تحت عنوان روش دوگانه (Bilingual Method) دفاع نموده و مک آرتور (T. McArthur, ۱۹۸۳)، در فصل دوم کتابش ضمن بررسی مبسوط مفاهیم و تحولات دستور زبان تحت عنوان بیست و پنج قرن دستور زبان کوشیده است ارزش های این روش سنتی را از نو احیا کند. از دهه ۱۹۷۰ به این طرف در روش آموزش زبان مبتنی بر نظریه شناختی بسیاری از رویه های آموزشی دستور زبان - ترجمه مورد توجه و استفاده قرار گرفته است.

این روش دارای فرضهای زیر است :

- زبان در اساس نوشتاری است .
- زبان نظامی از قواعد است و در تعلیم زبان خارجی قواعد آن با قواعد زبان مادری مقابله و بررسی میشود .
- فراگیری زبان خارجی نوعی فعالیت عقلانی است و شامل از برکردن قواعد و کاربرد آنها در ترجمه است .
- فرایند یادگیری به گونه استدلال قیاسی^۲، یعنی ارائه و تبیین قواعد و کاربرد آنها در تمرینات درسی میباشد . (همرلی (Hamerly, ۱۹۷۱).
- رویه های آموزشی منتسب به این روش که عموماً "در کلاسهای آموزش زبان خارجی مشاهده میشوند، عبارتند از :
- آموزش مهارت های خواندن و نوشتن از اولویت برخوردار است . گوش کردن و صحبت نمودن اهمیت چندانی نداشته و اگر هم منظور نظر باشند، در مراحل پیشرفته یادگیری تدریس میشوند .
- توجه به تلفظ ، چنانکه اصولاً " در برنامهای آموزش قید شده باشد ، بر مبنای املا و آوای های زبان مادری متعلم صورت میپذیرد .
- در همه مراحل آموزش زبان خارجی ، منحصر " زبان مادری بکار میرود و عمدتاً " بر همانندیهای موجود میان زبان هدف و زبان مادری متعلم تا کید میشود .
- در مورد آموزش واژگان روش معینی وجود ندارد .
- در مراحل پیشرفته^۳ یادگیری ، زبان آموز به هنگام انجام

1- Supposition

2- deduction (در تقابل با inducton)

3- Procedures

تمرینات مجبور می شود چندین قاعده را به طور همزمان به کار برسد و از این رو فرایند یادگیری بسیار بیفرنج و شبیه فرایند حل مسائل ریاضی است.

هدف از یادگیری زبان خارجی با این روش یا به دست آوردن وسیله‌ای به منظور مطالعه آثار ادبی و یا برای تقویت قوای ذهنی بوده است.

۲-۳ قرن های هفده و هیجدهم میلادی

از اواخر قرن شانزده تا قرون هفده و هجده میلادی، علمای آموزشی بر آن شدند که با کنار گذاشتن روش تحلیلی موارد دستوری، فرایند آموزش زبان لاتینی را اصلاح کنند. در اینجا به ذکر اساسی تنی چند از پیشقدمان اصلاح روشهای آموزش زبان خارجی که نظراتشان درخور توجه است، اکتفا می شود.⁶

۱- میشل دو مونتینی (Michel de Montaigne) ۱۵۹۲-۱۵۳۳

مقاله نویسی فرانسوی که به لزوم استفاده از روش مستقیم در تدریس زبان خارجی عمیقاً معتقد بود و اصرار می ورزید که زبان آموزشی باید نه تنها زبان بیگانه را با این روش فراگیرد، بلکه "بایستی با فرهنگ مردم زبان هدف نیز آشنا گردد." (پاور (۱۹۶۲: ۴۸) L. Power).

۲- جان آموس کمینوس (John Amos Comenius) ۱۶۷۰-۱۵۹۲

روش تازه‌ای در زمینه آموزش زبان خارجی ابداع نمود که بر اساس اصول تقلید، تکرار، و انجام تمرینات کافی در

مهارت‌های خواندن و محاوره‌قرا رداشت. این متخصص مسائل آموزشی نخستین کسی بود که موضوع استفاده از تصویر را در جریان آموزش زبان خارجی مطرح ساخت. او خود اعتراف می‌کند که نظراتش در زمینه روش‌های آموزش زبان خارجی پیشرفته‌تر از زمان خودش است و در عمل، به‌کار بستن آنها به آسانی میسر نیست. هرچند نظرات کمینوس پس از مرگش به مدت دو قرن در طاق‌نسیان باقی ماند، لیکن برخی از نظرات او را مدرسانی که به‌کار آموزش زبان خارجی علاقه‌مند بودند به‌کار گرفتند و آنها را از نوزنده ساختند.

۳- جان لاک (John Locke) ۱۶۳۲-۱۷۰۴

در باره روش‌های آموزش زبان خارجی عقایدی داشت که برخی از آنها شبیه نظراتی بود که بیشتر کمینوس و مونتینی بیان کرده بودند. او می‌گفت: "زبان بر اساس قواعد هنری ساخته نشده، بلکه بر حسب تصادف و بر اثر کاربرد معمولی آن توسط مردم درست شده است... و کسانی که بخواهند زبان بیگانه‌ای را فراگیرند می‌باید بیش از همه حافظه خود را به‌کار ببرند." کوویک (۴۸-۱۳۴: ۱۹۸۰ R. Ouirk) با وجود نظرات مترقیانه روشنفکرانی چون مونتینی، کمینوس، لاک و لوتر در دوره رنسانس و مخالفت آنان با آموزش قواعد دستوری محض و تاکید بر لزوم تقلید، تکرار و تمرین مهارت‌های خواندن و گفتار، روش متداول در مدارس، ترجمه از زبان دوم به زبان اول بوده و در پایان قرن هیجدهم آموزش دستور زبان لاتینی به صورت هدف‌نهایی آموزش، و وسیله‌ای برای تقویت قوای ذهنی در آمد.

۴-۲ قرن نوزدهم

در قرن نوزدهم نیز ما شاهد واکنش منفی متخصصان مسائل آموزشی هستیم که نسبت به روش آموزش زبان لاتینی که بر پایه تجزیه و تحلیل قواعد دستوری قرار داشت، ابراز می کردند. آنان پیشنهاد می نمودند که دستور زبان خارجی به گونه استقرا و در ضمن مطالعه کتابهای درسی تعلیم داده شود. این نظر که از طرف کارل پلوتس (Plotz - Karl) (۱۸۸۱-۱۸۱۹) قویاً "جانبداری می شد در طول قرن نوزدهم در سراسر اروپا رواج داشت و در نتیجه اعمال این روش، از حجم تمرینهای شفاهی در کتابهای درسی مربوط به آموزش زبان خارجی به مقدار فراوانی کاسته شد و کار آموزش به گونه ماشینی و به طور تصنعی انجام می گرفت. عبارات طبیعی و اصطلاحات مستداول از کتابهای زبان خارجه حذف گردید و جملات بی روح و غیر واقعی جای آنها را پر کرد. هانری سویت (Henry Sweet) در کتاب روش علمی آموزش زبانهای خارجی نمونه ای از این قبیل تمرینها را ارائه کرده است. سویت (H. Sweet)

The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle.

گرچه عمه من از سگ دایی شما موذی تر است.

We speak about your cousin, and your cousin Amelia is loved by her uncle and her aunt."

ما درباره عمه زاده شما صحبت می کنیم و عمه زاده شما، امیلیا،

به وسیله دایی و عمه اش دوست داشته می شود.

در نیمه دوم قرن نوزدهم گروهی از متخصصان آموزش زبان در

قبال ایسن نوع روش آموزش علمی، یعنی روش ترجمه (translation method)، زبان به اعتراض گشودند. از جمله کسانی

که نظراتشان در این زمینه بحثهای جالبی را برانگیخته است
می‌توان به روش پردازان زیرا اشاره نمود:

جورج تیکنور (George Ticknor) (۱۸۷۱-۱۷۹۱)

برای نخستین بار موضوع اختلاف استعداد در ادربیان کسانی که
زبان خارجی را یاد می‌گیرند، عنوان ساخت. وی از سه گروه سنی:
کودکان، نوجوانان و بزرگسالان نام برده و تأکید می‌کند که روش و
مطالب آموزشی می‌باید متناسب و فراخور سن و توانایی‌ها و علایق
این سه گروه سنی باشد. گی تین بی (E. Gatenby, ۱۹۶۵: ۱۰).
در سال ۱۸۸۲ گوئین (Gouin) از عاملی به نام عامل رفتار،
یعنی یادگیری از طریق انجام فعالیت‌های ویژه در کلاس درس نام
می‌برد. در واقع، می‌توان گوئین را نخستین نماینده نظریه‌های
دانست که زبان را پدیده رفتاری می‌داند. او با تأکید بر اهمیت
دانش روان‌شناسی در تعلیم زبان خارجی فصل تازه‌ای را در تاریخ
روش‌های آموزش زبان خارجی گشود. عقاید و نظرات گوئین به قدری
مترقیانه است که گی تین بی (Gatenby) در کتابش شرایط توفیق در
زبان آموزی می‌گوید: "به سختی می‌توان گفت که از زمان گوئین به
این طرف (تا زمان نویسنده) اصل تازه‌ای در آموزش زبان خارجی
کشف شده است. گی تین بی (ایضا، ص ۱۱).

در سال ۱۸۸۲ ویلهلم ویتور (Wilhelm Viotor) ۱۹۱۸-۱۸۵۰ از
آشناسی توصیفی در آموزش زبان خارجی استفاده نمود و معتقد
بود که در آموزش زبان خارجی می‌باید کار را ابتدا از تمرین‌های
محاوره‌ای شروع نمود. این نظرات نخست در آلمان و در آغاز قرن
بیستم در کشورهای فرانسه، انگلیس و سپس در آمریکا با اقبال
عموم مواجه شد و زمینه را برای نضج و توسعه روش مستقیم آموزش
زبان فراهم ساخت. در اینجا، به عنوان نمونه، سه تن از شخصیت‌های

مشهور زبان شناسی را که در اوایل قرن نوزدهم و اوایل نیمه اول قرن بیستم میزیسته اند و نظراتشان به لحاظ ایجاد تحول در زمینه روش های آموزش زبان خارجی شایان توجه است، نام می‌بریم:

هانری سویت (Henry Sweet) ۱۹۱۲-۱۸۴۵

برای نخستین بار موضوع بررسی زبان را به طریق علمی عنوان ساخت و عقیده داشت که روش صحیح آموزش زبان های خارجی می‌باید بر اساس تحلیل و بررسی دقیق ساختار زبان هدف استوار باشد. سویت نخستین مربی یی است که به تأثیر زبان مادری در فراگیری زبان بیگانه اشاره کرده، توجه مربیان را به علت یسابی دشواری های یادگیری در رابطه با این موضوع جلب نمود (سویت ۱۸۹۹، ص ۵).

اتویسپرسن (Otto Jespersen) ۱۹۴۳-۱۸۶۰

از جمله زبان شناسان و مربیان مشهوری است که درباره زبان و نحوه آموزش آن نظرات سودمند فراوانی ابراز کرده است. روش پیشنهادی یسپرسن برای آموزش زبان خارجی بر محور و نظر قرار دارد: نخست آنکه، زبانی که تدریس می‌شود می‌باید از زبان های زنده و رایج دنیا باشد، دوم آنکه، برای آموزش چنین زبانی می‌باید از روش مستقیم استفاده شود.

یسپرسن شرط توفیق در آموزش زبان بیگانه را در آن می‌داند که "... زبان آموز در جریان یادگیری، زبان هدف را پیوسته به کار برده، و عملاً در آن مستحیل شده باشد. (یسپرسن ۱۹۴۷: ۴۸) و (Jespersen, O.)

ها و ولدیا لمر (Harold palmer) ۱۹۴۴-۱۸۷۷

که او را پدر زبان شناسی کاربردی می دانند معتقد است که روش آموزش زبان خارجی می باید بر پایه اصول (الف) زبان شناسی ، (ب) روان شناسی ، (ج) علم تعلیم (Pedagogy) قرار گیرد. به یقین می توان پالمر را نخستین محقق دانست که پایه های نظری روش کنونی شنیدار - گفتاری را بنا نهاده است. او می گوید: " گام نخست در کاربرد زبان هدف این است که زبان آموز تعبدادی از الگوهای واژگانی و دستوری را به خوبی فرا گیرد تا بتواند از این الگوها برای ساختن ترکیبهای تازه کلامی استفاده کند. " (۹۸ : H. palmer, ۱۹۲۲). پالمر در کتابش اصول آموزش زبان برای نخستین بار نظراتی ابراز می دارد که در آن زمان کاملاً تازه است: گوش دادن باید مقدم بر خواندن باشد .

فهمیدن زبان باید پیش از کاربرد آن صورت بگیرد .
تمرین های شفاهی باید قبل از تمرین های خواندن انجام گیرد .

تمرین های کلاسی وزیر نظر معلم باید پیش از کاربرد آزاد و طبیعی زبان باشد .

در نتیجه چنین نظرات اصلاح طلبانه ای که در بین سالهای ۱۹۰۰- ۱۸۵۰ در اروپا ابراز گردید ، آموزش زبان خارجی که بر اساس روش سنتی دستور زبان - ترجمه بود متحول می گردد و روش های تازه ای تحت عناوینی چون روش طبیعی (Natural Method) ، روش نوین (Reform Method) ، روش روان شناختی (logical Method- Psycho) ، روش واج شناختی (Phonological Method) پیشنهاد می شود و در این میان ، عنوان روش مستقیم که بیشترین خصوصیات روش های مذکور را به همراه داشت ماندگار می گردد .

انگیزه اصلی برای تکوین این روش، آغاز عصر جدید صنعت و رونق تجارت و مسافرت‌های بین‌المللی از یک سو و توسعه دانش زبان‌شناسی از سوی دیگر بود.

۵-۲ روش مستقیم آموزش زبان

این روش از همان آغاز بحث‌های فراوانی را میان معلمان برانگیخت و وعده‌ای به طرفداری از آن برخاسته و برخی بسنای مخالفت با آن را گذاشتند.⁷

در سالهای اخیر وعده‌ای از معلمان آمریکایی مانند هستر (R. Hester, 1975) و دیلر (K.C. Diller, 1975 و 1978) توضیحات ساختارهای دستوری را وارد این روش کرده و در تمرینات درسی به جای پرداختن به الگوهای ساختاری که در روش شنیدار-گفتاری متداول است به اعمال راستین گفتاری توجه می‌کنند.

این روش شامل فرض‌های زیر است:

- زبان پدیده‌ایست هم‌گفتاری و هم‌نوشتاری.
- هدف اصلی از یادگیری زبان خارجی ایجاد ارتباط بسا مردم آن زبان و کسانی است که بدان زبان تکلم می‌کنند.
- فرایند یادگیری استقرایی و شبیه‌فرایند یادگیری زبان مادری است.

- آموزش زبان بر اصول روان‌شناسی تداعی مبتنی است و لذا برای ایجاد تداعی میان عبارات زبانی از یک سو و اشیا، حالات و فعالیت‌های آموزش در کلاس از سوی دیگر، تاکید می‌شود.

رویه‌های معمول در این روش آموزش زبان عبارتند از:

- تأکید بر مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن، مهارت‌های خواندن و نوشتن معمولاً با دومهارت مذکور تمرین می‌شود.
- تلفظ از راه تقلید و بدون ارائه قواعد، توضیح و یا تمرین تعلیم داده می‌شود، و چون بیشتر فعالیت‌های آموزشی شفاهی است به تلفظ درست واژه‌ها و ادای صحیح عبارات و جملات توجه زیادی مبذول می‌شود.
- دستیابی به قواعد دستوری از طریق انجام تمرینات و به‌گونه استقرار صورت می‌گیرد و در جریان تمرین توضیحی در رابطه با قواعد دستوری داده نمی‌شود.
- از همان آغاز کار آموزش، بر یادگیری واژگان تأکید می‌شود و معنای واژه‌ها با استفاده از اشیاء، تصاویر و یا انجام عملی چندآموخته می‌شود.
- مشکل اساسی که به روش مستقیم آموزش زبان نسبت داده شده یکی به‌چگونگی انتقال معنا بدون توسل به زبان مادری و دیگری به امکان کار برد این روش در کلاس‌های پیشرفته‌تر زبان آموختاری مربوط می‌گردد.

۶ - ۲ قرن بیستم

پس از آنکه در اوایل قرن بیستم روش مستقیم آموزش زبان خارجی رایج گشت، گروهی از مدرسان زبان به این نکته پی بردند که مبانی نظری روش مستقیم که از روش کودک‌دریادگیری زبان مادری مایه گرفته بود برای آموزش زبان خارجی مناسب نیست. گذشته از آن، معلمانی که بتوانند این روش را به‌گونه درست و

مطابق با اصول نظری آن به کار بردند، بسیار اندک بودند زیرا بیشتر معلمان نه آن سلاست و روانی کلام اهل زبان را داشتند و نه توان و حوصله کافی که لازمه اجرای صحیح این روش بوده است و در نتیجه در کشورهای چون بلژیک، فرانسه، سوئیس و انگلستان روش مستقیم آموزش به گونه جداگانه و خاصی تغییر کرد و تمرین های واژگانی و دستوری به صورت انتزاعی و در مراحل بعدی، تمرین های ترجمه از زبان مادری به زبان هدف و برعکس وارد روش مستقیم شد.

در آغاز قرن بیستم روشی که در مدارس آمریکا برای آموزش زبان های خارجی به کار می رفت، روش سنتی دستور زبان - ترجمه بود. هنگامی که روش مستقیم در دهه اول به مدارس آمریکا راه یافت، معلمان آمریکایی آن را به کار بردند ولیکن نتوانستند نتایج مطلوبی از آن به دست آورند و این خود موجب تشتت نظرات و سردرگمی در روش های آموزش زبان گردید. در سال ۱۹۲۳ به منظور یافتن راه حلی برای مشکل روش تدریس، یک بررسی جامع تحت عنوان بررسی زبان های خارجی امروزی (تدارک دیده شد و مدت چهار سال طول کشید تا نتایج حاصل از این بررسی در سال ۱۹۲۹ در هفده جلد به چاپ برسد. کلمن (A. Coleman) در این گزارش برای آموزش زبان های خارجی در مدارس آمریکا روش خواندن (Reading Method) را توصیه کرده بود.

۲-۷ روش خواندن

این روش به دلیل ملاحظات عملی و نظریه آموزش که در جامعه آمریکا در اوایل قرن بیستم رواج یافت، به وجود آمد و مطلقاً مولود تحولات نظری در زبان شناسی یا روان شناسی نیست. این روش

هدف از یادگیری زبان دوم را به خواندن و درک متون محدود می سازد و از حمایت تنی چند از مربیان آموزشی در انگلستان مانند مایکل وست (M. West, 1926)، وکلن (A. Coleman, 1929) در آمریکا برخوردار بود.

این روش آموزش که از طرف گروه پژوهشی کلنن به عنوان روش آموزش زبان خارجی پیشنهاد شده بود، در سالهای جنگ جهانی دوم زمانی که ضرورت تکلم به زبان های خارجی به شدت احساس می شد، مورد انتقاد قرار گرفت. لیکن در دهه های خیر به علت علاقه ای که به آموزش انگلیسی تخصصی (E.S.P) ^۱ ابراز می گردد، روش خواندن دوباره مورد توجه قرار گرفته است.

فرض های این روش عبارتند از:

- آموزش زبان باید در خدمت تأمین نیازهای عملی باشد و این برداشت با مشرب فکری حاکم بر جامعه آمریکا در آن زمان تجانس دارد،
- در میان مهارت های زبان خارجی، مهارت خواندن مفیدترین آنهاست.
- تحصیل این مهارت بسیار آسان است.

رویه های آموزشی روش مستقیم

- در آغاز کار، آموزش زبان بر مبنای تعلیم مهارت های گفتاری بود. زیرا داشتن تلفظ درست و ممارست در صامت خوانی لازمه پیشرفت در خواندن متون خارجی تلقی می شد.

– استفاده از زبان مادری مجاز بود .
 – برکنترل واژگان در متون توجه فراوان مبذول می شد .
 – از روش های آموزش زبان مادری برای تعلیم خوانندگن متون خارجی استفاده می شد.⁸
 – استفاده از متون طبقه بندی شده در برنامه های آموزشی زبان و نیز رواج روش های گوناگون خواندن متناسب با اهداف معینی چون ژرف (یا فشرده) خوانی (intensive reading) ، – گسترده^۶ خوانی (extensive reading) ، سیر وسیع خوانی (rapid reading) ، وسطی خوانی (skimming/scanning) و . . . آثار ای است که از روش مستقیم آموزش زبان به یادگار مانده است .
 این روش تا آغاز جنگ جهانی دوم در مؤسسات آموزشی آمریکا به کار می رفت تا این که آمریکا در بحران جنگ جهانی دوم درگیر شد و عملاً " برای تعلیم زبان های خارجی مورد نیاز به سربازان که ضرورت جنگ ایجاب می نمود با دشواری هایی مواجه شد . آرتش آمریکا به کمک متخصصان زبان شناسی ، زبان شناسان ساختگرا ، مدارس ویژه ای تحت عنوان ای . اس . تی . پی (ASTP) که صورت ملخص عبارت برنامه^۶ آموزش ویژه^۱ است به منظور تعلیم زبان های خارجی به نظامیان تأسیس نمود . در این مدارس نتایج حاصل از روش ابداعی آموزش زبان های خارجی که به روش زبان شناسان ساختگرا^۲ معروف است ، به قدری موفقیت آمیز بود که گمان رفت روش نظامی^۳ را از توفیق در آموزش زبان های خارجی راپیدا کرده است .

1- Army Specialised Training program

2- Structuralist method

3- Army Method

۲-۷ روش آموزش ساختگرا

روش آموزش زبان های خارجی که بر پایه نظرات زیلسان شناسان ساختگرا قرار گرفته و عامل اصلی توفیق کلاس های زبان در مراکز نظامی آمریکا در اثنای جنگ جهانی دوم به شمار می رود، به روش زبان شناسان ساختگرا موسوم است .

فرض های این روش به قرار زیر است :

- زبان در اصل و اساس گفتار است .
- هدف اصلی در فراگیری زبان خارجی ایجاد ارتباط با دیگران است .
- فرایند یادگیری زمانی پربار خواهد بود که (الف) مباد آموزش بر اساس تحلیل دقیقی از موارد متفاوت و متنش به میان زبان یادگیرنده و زبان هدف تهیه شده باشد ، (ب) جریان یادگیری به طور استقراری و تواتر با تمرین الگوهای زبان صورت پذیرد (همرلی، ۱۹۷۱: ۵۰۱) .

این روش شامل رویه های زیر است :

- مهارت گفتار در درسا سر برنا مه آموزش زبان از اولویت و اهمیت بسیار برخوردار است و مهارت نوشتاری تا تحکیم میانی گفتاری به تعویق می افتد .
- تلفظ از راه تقلید (وازنیمه دوم قرن بیستم با انجام تمرین های شفاهی ، ارائه توضیحات ، اصلاح اشتباهات و آوا نگاری) آموخته می شود .

- دستور زبان با روشی مرکب از روش استدلال قیاسی و استقرارایی تدریس می‌شود، بدین معنا که الگوهای دستوری به‌طور شفاهی تمرین شده، هر جا مقتضی باشد توضیح لازم داده می‌شود.

- در ابتدای برنامه آموزش زبان، روی واژگان تأکید نمی‌شود.

آموزش واژگان در بافت‌های زبانی و در قالب جمله‌های گفت و شنود و همراه با برگردان‌های زبان مادری انجام می‌گیرد.

- زبان مادری به قدرت و صرفاً "در مواقع نیاز به کار می‌رود". گفتنی است که جاذبیت روش ابداعی در مراکز نظامی آموزش زبان‌های خارجی (روش آموزش زبان شناسان ساختگرا) موجب گردید که از نوآرهای آموزش زبان و آزمایشگاه‌های زبان، نخست در دانشگاه‌ها و سپس در مدارس آمریکایی و اروپایی استفاده به عمل آید.

در اواخر دهه ۱۹۵۰، تنی چند از مربیان زبان برخی از رویه‌های آموزش زبان شناسان ساختگرا را با بعضی از رویه‌های خاص روش مستقیم درهم آمیخته و از آن روشی نوبه وجود آوردند که به روش شنیدار - گفتاری موسوم است.

پروژه‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 زبان با مع علوم انسانی

۸ - ۲ روش شنیدار - گفتاری

در حالی که روش‌های آموزشی نیمه اول قرن بیستم: روش دستور زبان - ترجمه و روش مستقیم عمدتاً "در نظام‌های آموزشگاهی اروپا نضج یافته بودند، خاصتاً اصلی روش شنیدار - گفتاری آمریکا است. این روش در ابتدا به نام روش گوش-زبانی معروف بود

1- Audio-Lingual Method

2- Aural-Oral Method

و چون تلفظ آن در زبان انگلیسی ثقیل بود، نخستین بار بر پروکس (N. Brooks, ۱۹۶۴: ۲۶۳) عنوان شنیدار - گفتاری را به کار برد. اشترن (۱۹۸۴: ۴۶۳) دوره شکوفائی این روش را سالهای ۱۹۵۹ تا ۱۹۶۶ ذکر می‌کند. از نیمه دهه ۱۹۶۰ مبنای نظری این روش توسط کارول (J. B. Carroll)، ریورس (W. Rivers)، ساپورتا (S. Saporta) و انسفیلد (M. Ansfield) مورد سؤال قرار گرفت و چا مسکی با سخنرانی خود که در کنفرانس شمال شرقی در سال ۱۹۶۶ ایراد نمود پایه‌های نظری این روش را به کلی درهم ریخت.

فرض‌های روش شنیدار - گفتاری

- این روش با زتاب مطالعات زبان شناسی توصیفی، ساختگرایی و مقابله‌ای در دهه‌های پنجاه و شصت می‌باشد.
- مبنای روان‌شناسی این روش از رفتارگرایی به سردستگی اسکینر (E. F. Skinner) و نورفتا رگرایی با پیشاهنگی (آزگود) (C. E. Osgood) تاثیر پذیرفته است.
- یادگیری در قالب فورمول‌هایی چون انگیزه - پاسخ، شرطی‌سازی عامل، تقویت پاسخ‌های درست زبانی و تأکید بر یادگیری عاری از خطا تبیین شده است.
- برخی از طرفداران این روش، زبان را در اصل گفتار می‌دانند و گروهی دیگر از طرفداران آن، زبان را هم‌پدیده گفتاری و هم‌نوشتاری تلقی می‌کنند.

رویه‌های مربوط به روش شنیدار - گفتاری

که در مراحل نخست تکوینش عمدتاً "از روش مستقیم تأثیر پذیرفته است، به شرح زیر می‌باشد:

- برخی از هواداران این روش معتقدند که پرورش مهارت گفتاری بر پرورش مهارت نوشتاری تقدم دارد، اما گروه کثیری از مدرسان می‌گویند با ایده‌مزمان با مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن، مهارت‌های خواندن و نوشتن نیز پرورش داده شود.

- در این روش فرایند یادگیری بر اساس عادت و شرطی‌سازی عبارت‌های زبانی بدون ارائه توضیحات پیچیده، دستوری استوار است.

- از برکردن گفت و شنودهای درسی و انجام تمرین‌های ساختاری بر مبنای الگوی نمونه از خصوصیات این روش به شمار می‌رود.

- دستور زبان از طریق انجام تمرین‌های شفاهی الگوهای دستوری و به‌گونه‌ای استقرار تدریس می‌شود. در کتاب‌های درسی اواخر دهه ۱۹۵۰ که تحت تأثیر اصول نظری این روش چاپ شده، توضیحات دستوری به چشم نمی‌خورد، اما بعدها در برخی از کتاب‌های درسی توضیحات چندی به دنبال تمرین‌های دستوری آمده است.

- در کلاس درس، استفاده از زبان مادری، به‌گونه‌ای که روش مستقیم از آن احتراز می‌جوید، منع نشده است.

- تفکیک مهارت‌های چهارگانه زبان - گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن برای نخستین بار در این روش مرعی شده است.

۲-۹ روش شنیدار - دیداری^۱

زمان تکوین این روش در دهه پنجاه و خاستگاه آن مرکز تحقیقاتی و مطالعاتی توسعه و اشاعه زبان فرانسه در کشور فرانسه می باشد. این روش که بعدها با تغییراتی در آمریکا، انگلیس و کانادا متداول شد دارای سه مرحله عمده^۲ آموزش زبان است: مرحله مقدماتی که شامل آموزش محاوره های ساده و روزمره است، مرحله میانی که در آن محاوره های پیشرفته تر و نیز خواندن روزنامه، مجله و اصولاً "متون غیر تخصصی تمرین می شود، و در مرحله سوم، زبان تخصصی که با علایق و اهداف خاصی همراه است، دنبال می شود.

فرض های روش شنیدار - دیداری

- این روش با اصول روان شناسی گشتالت همخوانی دارد:
- در جریان یادگیری ابتدا کل موقعیت مورد توجه قرار می گیرد و سپس عبارت های زبانی در ارتباط با آن موقعیت فراگرفته می شود.
- محتوای دستوری و واژگان درس ها با توجه به مطالعات زبان شناسی توصیفی انتخاب می شود.
- برخلاف روش شنیدار - گفتاری، روی ماهیت اجتماعی و زمینه های کاربرد زبان تأکید می شود.
- یادگیری زبان، به جهت آنکه با مشاهده فیلم و گوش

1- The Audiovisual Method

2- Centre de Recherche et d'Etude Pour la Diffusion du Français (CREDIF)

دادن به نوارهای آموزشی همراه است، بسینا رپر با روموثرمی باشد.

رویه‌ها

— آموزش هر درس از منظمی سفت و سخت برخوردار است و روش یادگیری مانند روش شنیدار — گفتاری غیرتحلیلی است .
 — از تمرین جمله‌های دستوری بدون توجه به معنا و زمینه^۶ کاربرد آنها اجتناب می‌شود و به طور کلی توضیحات دستوری از اهمیت چندانی برخوردار نیست .
 — خواندن و نوشتن، به گونه‌ای که در روش شنیدار — گفتاری متداول است، در مراحل بعدی یادگیری وارد جریان آموزش زبان می‌شود .

— ارائه هر یک از درس‌ها دارای نظم معینی است :

- ۱- درس با فیلم و نوار آغاز می‌شود .
- زبان آموز صحنه‌ای را مشاهده می‌کند و به عبارت‌های زبانی که در آن به کار می‌رود گوش فرا می‌دهد .
- ۲- معلم با طرح پرسش و پاسخ به سئوالات، درس را شرح می‌دهد
- ۳- گفت و شنودهای درسی چندین بار به وسیله نوار تکرار می‌شود تا زبان آموز آن‌ها را از بر کند .
- ۴- زبان آموز گفت و شنود را با مشاهده فیلم که این بار صامت است از زبان محاوره‌کنندگان ادا می‌کند . برای روش دوانتقاد وارد ساخته‌اند :

اول آنکه همانند روش مستقیم، که بیشترین اصول آموزش خود را از آن گرفته است، در انتقال معنا با مشکل روبروست .
 دوم آنکه، ترتیب انعطاف‌ناپذیری که در آموزش درس‌ها رعایت می‌شود بر اساس فرض‌هایی قرار گرفته که صحت آنها در روان‌شناسی یادگیری به اثبات نرسیده است .

۱-۲ روش شناختی آموزش زبان^۱

برخی این روش را شکل نوپرداخته روش دستور زبان - ترجمه می‌دانند (کارول (J.B. Carroll, ۱۹۶۶: ۱۰۲)، و گروهی آن را شکل نوپرداخته روش مستقیم (هستر P. Hester, ۱۹۷۰ و دیلر ۱۹۷۸-۱۹۷۵ (K.C. Diller) می‌دانند. این روش از نیمه دهه ۱۹۶۰ به‌راثر انتقاداتی که از روش شنیدار - گفتاری به عمل آمدن سطح گرفت. کارول (J.B. Carroll, ۱۹۶۶)، نخستین کسی بود که به شرح و تفسیر خصوصیات روش شناختی آموزش زبان پرداخت. هرچند در مبانی نظری این روش نوآوری‌های مقتبس از روان شناسی، زبان شناسی و روان زبان شناسی مشاهده می‌شود، لیکن از لحاظ کاربردی ره آورد آن اندک است. در این روش، مهارت‌های شفاهی، به گونه‌ای که در روش شنیدار - گفتاری از اولویت برخوردار بود، جایگاه رفیع ندارد. در عوض به فراگیری زبان در قالب نظامی منسجم و با معنا که زبان آموز آگاهانه آن را یاد می‌گیرد و در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار می‌برد تأکید می‌شود. به عبارتی، در جریان آموزشی روی درک ساختار زبانی بیشتر از کاربرد آن تأکید می‌شود. زیرا عقیده بر این است که لازمه سهولت در کاربرد ساختارهای زبانی نخست درک کامل آن ساختارها می‌باشد. از اوایل دهه هشتاد توجه متخصصان فن از این روش تحلیلی آموزش زبان به جانب روش‌های نوین آموزشی مبتنی بر نظریه ارتباطی معطوف گشت و در نتیجه روش آموزش شناختی از کانون توجه به دور ماند.

فرض‌های روش آموزش شناختی

- مبانی نظری این روش از روان‌شناسی شناختی و دستور زبان گشتاری ملهم است و از اینرو با مبانی نظری روش شنیدار-گفتاری که از رفتارگرایی (در روان‌شناسی) و ساختگرایی (در زبان‌شناسی) مایه گرفته درتغایر است.
- زبان نوعی فعالیت خلاق و تابع قواعد معین است، به عبارتی، هرچند شخص در کاربرد زبان به قواعد آن اشعار ندارد، ولی جریان آموزشی می‌باید بر اساس تبیین و تحلیل قواعد زبانی استوار باشد.
- انسان فطرتاً "قابلیت یادگیری زبان را دارد و این قابلیت به ایام کودکی محدود نمی‌شود،
- یادگیری زبان مستلزم به‌کار بردن قواعد عقلانی است،

رویه‌های آموزشی روش شناختی

- کسب آگاهانه مهارت در کاربرد الگوهای واجی، دستوری و ژاگانی مورد تأکید است.
- خواندن و نوشتن همراه مهارت‌های شفاهی ارائه می‌شود.
- بر یادگیری قواعد و انجام تمرینات توأم با ادراک و ابداع عبارات زبانی تأکید می‌شود.
- دستور زبان زایا - گشتاری از نیمه دهه ۱۹۶۰، هنگامی که هنوز اصول زبان‌شناسی ساختگرایی در کلاس‌های درس پیاده می‌شد، وارد صحنه گردید و آوازهٔ چامسکی که در مکاتب زلیگ هریس

(Zellig Harris)، از پیروان زبان شناسی ساختگرایسی تلمذ کرده بود، در همه جا پیچید . تکوین و ترویج زبان شناسی زایا - گشتاری محور تشکیل گروه منتقدانی شد که طرفدار نظریه^۶ خرد گرایانه^۱ یا دگیری زبان بوده و با عقاید هواداران نظریه^۶ تجربه گرایانه^۲ یا دگیری زبان (ساختگرایان در زبان شناسی و رفتار - گرایان در روان شناسی) مخالفت می ورزیدند . باید یادآور شویم هر چند دستور زبان گشتاری تحولات عمیقی در مبانی نظری زبان شناسی ساختگرا به وجود آورد و پرتوی تازه بر حقایق زبانی افکند ، لیکن تأثیر آن بر روش آموزش زبان تا اواخر دهه ۱۹۷۰ بسیار اندک بوده است .¹⁰

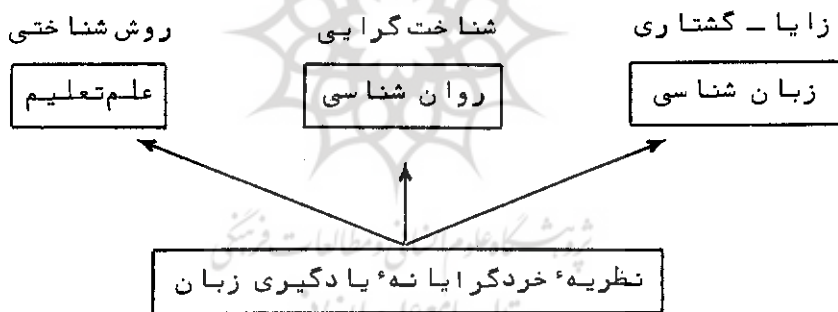
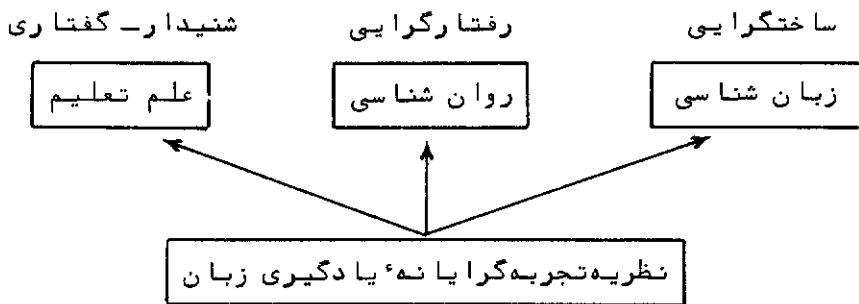
در واقع ، اگر بخواهیم روایت فوق را با نمودار به تصویر کشیم شکل صفحه بعد را خواهیم داشت :

گفتنی است که گروهی از نظریه پردازان این نوع استقطاب مسائل را مردودی شمارند و این دو نظریه (تجربه گرایانه و خرد - گرایانه) را نه متضاد ، بلکه مکمل همدیگر می دانند . ریورس (۱۹۷۳) ، (W. Rivers ۱۹۶۹) ، چستین (K. Chastin ، ۱۹۷۱) ، اشترن (۱۹۷۴) ، (H. Stern) ، کارول (J. B. Carroll ، ۱۹۷۱) . طرفداران روش شناختی آموزش زبان که روش شنیدار - گفتاری را به خاطر وجود سستی در استدلال های نظری آن از لحاظ زبان شناسی و روان شناسی مورد انتقاد شدید قرار داده بود بعدها خود به دلیل غافل ماندن از مسائلی که امروزه مورد بحث منظور شناسی^۳ ، جامعه شناسی و روان شناسی زبان می باشد ، آماج حملات از سوی هواداران نظریه^۶ ارتباطی زبان قرار گرفت .

1- rationalist theory

2- empiricist theory

3- Pragmatics



در این میان گروهی از معلمان کشور انگلیس، مانند اولر (J.W. Oller)، ویلکینز (D.A. Wilkins)، ویدوسن (H.G. Widdowson)، آلن (J.P.B. Allen)، کندلین (C.N. Candlin)، کوردن (S.P. Corder)، اسپالسکی (D. Spolsky)، پالستون (C.B. Paulston) و چند چهره دیگر که تحت تأثیر نظرات گوناگون زبان‌شناسی دچار سردرگمی شده بودند بر آن شدند به جای آنکه منتظر بمانند تا غبار مخاطات در میان نظریه پردازان زبان‌شناسی فرو نشیند، با استفاده از تجارب

آموزشی خودابتکار عمل را به دست گرفتند و توجه علاقمندان را از نظریه پردازان در زبان شناسی به جانب تحلیل سخن، نظریه اعمال گفتاری^۲ یا منظورشناسی معطوف داشتند. در واقع، به سبب موضع تازه‌ای که اینان برگزیدند، نظریه زبان شناسی به دنبال زبان شناسی کار بردی به حرکت افتاد. این حالت آنچنان که به اصطلاح قرار دادن ارایه در جلوی اسب "خرق عادت می نماید، در ارتباط با بحث مانده تنها طبیعی به نظر می رسد، بلکه می توانست نتایجی به همسراه داشته و به بهبود هر چه بیشتر روش های آموزشی زبان کمک کند زیرا وقتی عمل در خدمت بسط نظریه قرار می گیرد می توان نسبت به عملی بودن نظریه (بر خلاف مشکلات پیش بینی نشده ای که هنگام پیاده کردن نظریه در عمل مشاهده می شود) خاطری آسوده داشت.

۱۱-۲ روش آموزش زبان های خارجی در صد سال گذشته ۱۹۸۰-۱۸۸۰

برای آنکه تصویر کلی تری از روش های آموزش زبان خارجی در صد سال اخیر، یعنی از زمان تکوین روش مستقیم، یعنی حدود ۱۸۸۰ تا دهه ۱۹۸۰ داشته باشیم، به فصل ششم کتاب اشترن (۱۹۸۴ Stern) نگاهی می افکنیم. اشترن تحولات روش های آموزش زبان را در طول این مدت به چهار دوره تقسیم می کند و ما در اینجا به چند ویژگی در هر دوره به اجمال اشاره می کنیم:

دوره اول: از ۱۸۸۰ (آغاز نهضت اصلاح روش آموزش زبان و استفاده از روش مستقیم به جای روش دستور زبان - ترجمه) تا جنگ جهانی اول. در این دوره ما شاهد تلاش فراوانی از جانب بسیاری از

1- Discourse analysis

2- Speech acts theory

کشورها هستیم که می‌کوشیدند به منظور رفع نیازهای صنعتی، اقتصادی و اجتماعی، تعلیم زبان‌های نوین را در برنا مه‌های آموزشی مدارس و دانشگاهها بگنجانند و در تدریس آن‌ها بی‌جهای تطبیق و مقایسه آن‌ها با زبان لاتینی، از روش‌های نوین آموزش زبان بهره‌گیرند.

دوره دوم: از جنگ جهانی اول تا ۱۹۴۰. مصائب جنگ جهانی اول سبب گردید که در بسیاری از کشورهای دنیا در جهت ایجاد تفاهم میان ملل از طریق آموزش زبان‌های خارجی کوشش شود و ذر نتیجه بر سر موضوع روش آموزش زبان بحث‌های فراوانی صورت گرفت و حاصل کار آن شد که روش خواندن، که از حمایت مربیان آموزشی انگلستان و آمریکا، مانند وست (M. West, ۱۹۲۶)، و کلمن (۱۹۲۹, A. Coleman)، برخوردار بود، با توجه به دواصل بهره‌وری و سهولت در کاربرد، پیشنهاد گردید. در این دوره آثار ارزنده‌ای درباره اصول آموزش زبان به چاپ رسید.^{۱۱}

دوره سوم: از جنگ جهانی دوم تا ۱۹۷۰. در این دوره ما شاهد تحولات عظیم و گسترده‌ای در پهنه آموزش زبان‌های خارجی هستیم. به برخی از این تحولات نگاهی گذرانی افکنیم:

۱- زبان‌شناسان کاربردی برای حل مسائل آموزش زبان مسئولیت‌های بیشتری را عهده‌دار شدند.

۲- بیشتر کشورهای جهان به لزوم آموزش، یک یا چند زبان خارجی پی برده و در نتیجه چندین زبان به عنوان زبان بین‌المللی پذیرفته شد و برخی از زبان‌های ملی یا منطقه‌ای ارج و اعتبار یافتند.

۳- به علت عمومیت یافتن تعلیمات رسمی در مدارس، یادگیری زبان خارجی از حالتی که مختص طبقه برگزیده جامعه بود خارج گردید و یادگیری آن برای همه اقشار جامعه میسر گردید.

۴- مطالعات میان رشته‌ای مانند روان‌شناسی زبان در دهه ۱۹۵۰، جامعه‌شناسی زبان در دهه ۱۹۶۰ به منظور کمک به آموزش هر چه بهتر زبان گسترش یافت.

۵- سازمان‌های نوینی در ارتباط با آموزش زبان بسسه کودکان استثنائی، بزرگسالان، کودکان دوزبانه به وجود آمد و از تکنولوژی تازه مانند ضبط صوت، آزمایشگاه زبان و فیلم‌های آموزشی در جهت تحقق اهداف آموزش استفاده‌های فراوان به عمل آمد.

۶- و بالاخره نوآوری‌های روش‌شناختی مانند روش‌های آموزش شنیدار- گفتاری، شنیدار- دیداری، و نیز تهیه مواد درسی تازه، طرح‌های مربوط به تربیت معلمان زبان و چاپ چندین اثر تحول آفرین در زبان و یادگیری زبان ره آورد این دوره می‌باشد.¹²

دوره چهارم: ۱۹۸۰-۱۹۷۰ به دنبال انتقاد شدید دستور زبان زایا- گشتاری از نظریه‌های ساختگرایی در زبان‌شناسی و رفتارگرایی در روان‌شناسی و پس از آنکه نظریهٔ گشتاری چامسکی آماج حمله‌های معناشناسان زایشی (که عموماً "شاگردان خامسود چامسکی) بودند قرار گرفت، نوعی حالت سردرگمی در میان معلمان زبان مشهود بود.

در این میان "برخی از معلمان که به فکر چاره اندیشی افتاده بودند، دست به اقداماتی زدند که از قول اشترن (۱۹۸۵) به گونه زیر طبقه‌بندی می‌کنیم (ص ۱۱۲-۱۰۸)

۱- در این دهه نسبت به مفهوم "روش" عکس‌العمل منفی شدیدی ابراز گردید. با این وجود، از جانب متخصصان فن، چندین روش نوین آموزش زبان - چون روش صامت (The Silent Way)، روش زبان آموزی گروهی (Community Language Learning)، روش طبیعی (Natural Method)، ساختوپیدیا (Suggestopedia)، یعنی آموزش زبان به گونهٔ طبیعی و نیمه‌آگاهانه پیشنهاد گردیده که در همه آن‌ها جنبه‌های اومانیستی به طور بارز به چشم می‌خورد. نباید

پنداشت که ارائه این روشهای آموزشی به معنای حل مشکل آموزش زبان بیگانه است. به قول براون (H.D. Brown, ۱۹۸۰) "حرف آخری در میان نیست". چرا که دنیای ذهن انسان و رفتار وی بسیار پیچیده تر از آنست که بتوان مدعی شد که روش خاصی کلید حل معضلات آموزش زبان بیگانه را به همراه دارد. اصولاً صحبت از روش علمی آموزش زبان به مفهوم علوم دقیقه مانند ریاضیات، فیزیک، شیمی... پندار نادرستی است.

۲- بر اثر نظرات تازه‌ای که از سوی تنی چند از زبان‌شناسان کاربردی انگلستان، آلن (J.P.B. Allen)، ویدوسن (H.G. Widdowson) و ویلکینسون (C.N. Candlin) کوردن (S.P. Corder)، ابراز گردید، جهت مطالعات از مسائل مربوط به روش‌های آموزش زبان به مسائلی چون اهداف آموزشی، محتوای متون درسی و برنامهریزیهای آموزشی تغییر یافت. اینان با استفاده از تجارب آموزشی و مطالعات خود در زمینه تحلیل کلام، نظریه اعمال گفتاری و ارائه پیشنهادات تازه در جهت بخشیدن به این دگرگونی نقش اساسی داشته‌اند.

۳- یکی دیگر از واکنش‌ها در قبال مشاجرات مربوط به مفهوم "روش آموزش زبان"، توجه به زبان آموز به عنوان فرد انسانی و ایجاد فضای آموزشی بر اساس روابط صمیمانه میان معلم و زبان‌آموز و به دور از هرگونه عوامل تهدیدکننده و اضطراب و تشویر بود.

همین علاقه به ارزش‌ها و روابط انسانی بود که موجب گردید روش‌های نوین آموزش زبان خارج از تعقیداتی که در مفهوم روش نهفته است، مورد توجه قرار گیرد.

۴- در این دوره نظریه‌پردازان کوشیده‌اند که درباره فرایند یادگیری زبان خارجی آگاهی عمیق‌تر و بیشتری کسب کنند و لذا این نویدرامی شنویم که در آینده نه‌چندان دور شاهد تولد "روان‌شناسی یادگیری زبان دوم" خواهیم بود. این کلام بدان معنا نیست که

با قدم این مولود معضل روش های آموزش زبان برای همیشه حل خواهد شد. اما می توان تصور نمود که معلمان زبان با کسب آگاهی و بینش بیشتر از این رهگذر خواهند توانست عوامل دخیل در یادگیری زبان را به گونه بهتری و علمی تر از هم بازشناسند و از تسلب عقیدتی و برخورد جزمی با مسائل احتراز جویند. در واقع با کمی تأمل می یابیم کسانی که پیشینها کرده اند و یا در صد در صد برآمده اند مفهومی توانش ارتباطی را در کلاس های آموزش زبان پیدا کرده کنتند در عمل روشی را برگزیده اند که پشتوانه نظری آن در بطن روان شناسی یا دیگری زبان که در حال تکوین است، قرار دارد.¹³

این نکته هم گفتنی است که آنچه مایه تاسف است این است که هیچ یک از تحولات و آمیزه های گوناگون روش شناسی که در زمینة آموزش زبان دوم و یا بیگانه صورت پذیرفته در عمل به گونه علمی تحت مطالعه و تدقیق قرار نگرفته است، و حتی اگر روش های آموزش زبان را فرضاً "بتوان در شرایط دقیق آزمایشگاهی مورد بررسی قرار داد، به یقین نمی توان نتایج حاصل را به همه محیط آموزش زبان که از عوامل بسیار متعدد انسانی و غیر انسانی تأثیر می پذیرد، تعمیم بخشید. اگر این کلام درست باشد (که به نظر می رسد درست است) معلم زبان می باید در انتخاب و اجرای روش یا روش های آموزش زبان تعاریف فرعی در روان شناسی و زبان شناسی را کنار بگذارد و خود با آگاهی کامل از نظریه های زبان شناسی و روان شناسی که از جانب مکاتب چندی در این دو علم عنوان شده و با توجه به شرایط آموزشی حاکم چون هدف ها و نیازهای آموزشی، سن زبان آموزان مدت آموزشی... روش مناسب آموزش زبان را انتخاب کند. بدون تردید یکی از خصوصیات بارز چنین روشی، جنبه التقاطی آن خواهد بود، یعنی هر آنچه که در نظریه های زبان شناسی بتواند در جهت

تحقق اهداف آموزشی، مفید باشد. از مولفه‌های تشکیل دهنده روش انتخابی ما خواهد بود. در اینجا ست که پس از مروری بر تاریخ پرفراز و نشیب روش‌های آموزش زبان بیگانه در گذر زمان به تعریفی که در ابتدای سخن از هدف این پژوهش دادیم، می‌رسیم: حفظ ارزش‌های گذشته و التقاط آن‌ها با بینش‌های علمی امروزه منظور نیل به اهداف آموزشی مورد نظر.

۱۲-۲ کلام پایانی

در پایان این مقال از آنچه که گفته شد می‌توان دریافت که روش تدریس زبان خارجی از مرحله آموزش زبان به منظور ایجاد ارتباط زبانی با دیگر کشوران در زبان‌های باستان به مرحله یادگیری نکات دستوری در قرون وسطی تنزل کرد و دوباره در عصر کمینوس هدف و غایت آموزش زبان، کاربرد آن بوده و پس از آن، بر اثر نظرات کارل پلوتس، یادگرفتن موارد دستوری از نومرسوم و متداول شد و دوباره در اوایل قرن بیستم با رواج یافتن روش مستقیم آموزش زبان، و نیز بر اثر توسعه مطالعات زبان شناسی ساختگرا، آموزش مهارت‌های گفتاری به منظور ایجاد ارتباط زبانی با دیگران و در جهت رفع نیازهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و صنعتی از اولویت برخوردار شده، ارجح و اعتباری یافت.

این نتیجه‌گیری کلی که در کتاب ویلیام مکی (۱۵۱: ۱۹۶۶) Mackey, William) آمده با آنچه که اشترن (۸۴-۸۱: ۱۹۸۴) در باره حرکت آونگ‌گونه روش آموزش زبان‌های خارجی ارائه کرده، مطابقت دارد.

بر طبق نظر اشترن، در زمان‌های باستان آموزش زبان‌های خارجی دارای هدف‌های اجتماعی بوده و در قرون وسطی هدف مورد نظر، پرورش مهارت‌های تحلیل دستوری و توجه عمدتاً "به جانب

زبان نوشتاری بوده است .

در دورهٔ رنسانس آونگ آموزش به سمت جنبه‌های کاربردی و انتفاعی زبان میل می‌کند و پس از آن در دورهٔ خردگرایی (قرون هفده و هیجده و نوزده میلادی) از نو سیر قهقراایی آغاز می‌گردد. و در قرن بیستم دوباره آموزش زبان در خدمت رفع نیازهای ارتباطی جوامع صنعتی مترقی و بالنده قرار می‌گیرد .

مشاهده می‌کنیم که تحولات روش‌های آموزش زبان دوم / بیگانه دارای روند تکاملی ثابتی نیست، بلکه به عقب‌راهی می‌ماند که در ضمن گردش بر محوری گاهی به سمت جلو و زمانی در جهت عقب‌در حرکت بوده است .

سخن را با اشارتی کوتاه به آموزش زبان‌های بیگانه در حال و آینده‌ها ادامه می‌کنیم. بدین معنا که امروزه در محافل آموزش‌روی فرایند "یادگرفتن" بیشتر از "یاددادن" تأکید گذاشته می‌شود. به عبارتی، فنونی که زبان آموز برای یادگرفتن زبان خارجی به کار می‌برد، مورد توجه قرار گرفته است. در بحث‌های مربوط به روش آموزش زبان‌های خارجی، متخصصان فن به جای آنکه بحث را از معلم آغاز کنند و توجه خود را روی کار او متمرکز نمایند، روبه‌جانب زبان‌آموز کرده، می‌کوشند از آنچه وی در ذهن و عمل انجام می‌دهد سر در بیاورند تا شرایط مطلوب یادگیری زبان را فراهم بیاورند. در اینجا کلام‌ها میولت (Humbolt) به ذهن می‌رسد که گفته "در واقع نمی‌توانیم زبان را تعلیم دهیم، بلکه فقط می‌توانیم شرایطی را به وجود بیاوریم که زبان در ذهن زبان‌آموز به‌شيوهٔ طبیعی شکوفا گردد." (کوردر، ۲۷: ۱۹۶۷). با توجه به چنین نظراتی در دهه ۱۹۷۰، به نظر می‌رسد که در آینده روش آموزش زبان‌های خارجی به احتمال قوی از شیوه یادگیری زبان مادری توسط کودک تأثیر خواهد پذیرفت و در این صورت واژهٔ "روش" مفهوم خود را از دست داده و یادگیری به‌گونهٔ طبیعی

(که در آن حاکمیت اصول نظری دستور زبان زایا - گشتاری و روان شناسان ساختگرا محسوس است) انجام خواهد یافت. اما حالا چنین می نماید که پژوهشگران می خواهند بدانند زبان آموزش چه نوع فرایندهای شناختی را در جریان یادگیری زبان بیگانه به کار می برد. کوشش در این راه، پژوهشگران را به مسائلی مانند تحلیل خطاهای زبانی، تبیین مکانیسم زبان میانی^۱، تعیین منشا خطاها (خطاهای درون زبانی^۲، خطاهای میان زبانی^۳) و ... سوق داده است.

اکنون این امیدواری وجود دارد که با تجزیه و تحلیل کنش زبانی زبان آموز با توجه به مسائل عاطفی و روانی او در قلمرو علمی مستقل و نوپا به نام روان شناسی یادگیری زبان دوم، و کسب آگاهیهای لازم از ماهیت تعامل فرایندهای شناختی وی در جریان یادگیری، علم آموزش زبان بتواند از حالت نوسانی میان نظرات گوناگون آموزشی که در قرون گذشته گرفتار آن بوده، خلاصی یابد و با اندوخته علمی فزاینده و با احساس حاکی از اعتماد بیشتر در جهت مستقیم به سوی اهداف تعیین شده حرکت کند.

بهار سال ۱۳۶۷

ژوبشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

1- Interlanguage (L. Selinker) / approximative Systems
(W. Nemser) / idiosyncratic dialects or language-learner's
Language (p.s. Coader)

2- Interlingual errors 3- Intralingual errors

گذشته غافل مانده ایم و یا اندرزهای آن را تحریف کرده و هرگز گاهی کوس مخاصمات را به صدا درآورده ایم " ص ۷۷.

۵ - رک به اشترن ۱۹۸۴، فصل ۶ و ۲۰.

۶ - رک به افزوده ۲، ص ۱۷.

۷ - مخالفت برخی از معلمان با روش مستقیم آموزش زبان به دلیل دشواری‌هایی بود که استفاده از آن در کلاس درس در پی داشت. از این رو، این روش عمدتاً "در کلاسهای مقدماتی آموزش زبان به کار می‌رفت و در کلاسهای پیشرفته، آموزش زبان به همان طریق سنتی ادامه یافت. گفتنی است که در انگلستان آمیزه این دو روش مستقیم و سنتی، به نام روش تعدیلی (compromise method) موسوم است.

۸ - در روش عمده تعلیم خواندن در زبان مادری که بحثهای فراوانی در محافل آموزشی در پی داشته عبارتند از روش هجسی کردن (Phonics method) و روش کل خوانی (Wholesight method). در روش اول، کودک تلفظ واژه را از راه ایجاد رابطه میان شکل حرف و صدای آن یاد می‌گیرد، و در روش دوم کودک یاد می‌گیرد که با مشاهده صورت کامل واژه آن را بخواند.

۹ - برای کسب آگاهی بیشتر ک به چستین (K. Chastin, ۱۹۶۹-۱۹۷۶) و (W. Rivers, ۱۹۶۴-۱۹۷۶).

۱۰ - تنی از معلمان مانند رابرتس (P. Roberts, ۱۹۶۴-۱۹۶۷) و راترفورد (W. E. Rutherford, ۱۹۶۷)، کوشیده‌اند بینش حاصل از دستور زبان زایا - گشتاری را در تهیه مواد آموزشی برای دانش آموزان انگلیسی زبان به کار ببرند:

Paul Roberts. ENGLISH SYNTAX. New York: Harcourt Brace
1964.

Paul Roberts. MODERN GRAMMAR. New York: Harcourt Brace,
1967.

William B. Rutherford. MODERN ENGLISH. New York: Harcourt-

Brace, 1977.

۱۱- پالمیر (H.E. Palmer, ۱۸۷۷-۱۹۴۹) در این دوره سه اثر ارزنده درباره آموزش زبان تألیف کرد:

بررسی علمی و آموزش زبانها (۱۹۱۷)

THE SCIENTIFIC STUDY AND TEACHING OF LANGUAGES.

روش شفاهی (۱۹۲۱) THE ORAL METHOD

اصول آموزش زبان (۱۹۲۲) PRINCIPLES OF LANGUAGE STUDY

از دیگر آثار ارزنده که در این دوره چاپ و منتشر شده می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

کتاب واژگان معلم (۱۹۲۱)، THE TEACHER'S WORD BOOK، اثر

ثورندایک (E. Thorndike) روش خواندن زبان خارجی (LEARNING TO READ A FOREIGN LANGUAGE) اثر مایکل وست

(M. West, ۱۹۲۹)

انگلیسی بینادی (۱۹۲۳-۲۷) (BASIC ENGLISH) - واژه اختصاری

متشکل از American/Scientific/International/Commercial - /

British، اثر اوگدن و ریچاردز (O. Ogden and I. A. Richards)، -

زبان (۱۹۲۷)، (LANGUAGE)، اثر کولمن (A. Coleman) تحت عنوان

(L. Bloomfield) و چاپ گزارش کلمن (A. Coleman) تحت عنوان

آموزش زبانهای نوین در ایالات متحده آمریکا

(THE TEACHING OF MODERN FOREIGN LANGUAGES IN THE UNITED STATES, 1929)

گفته شده یکی از علل عقب ماندگی آموزش زبانهای خارجی در این

دوره در آمریکا چاپ گزارش کلمن بوده که در آن روش خواندن برای

آموزش زبانهای خارجی پیشنهاد شده بود.

۱۲- از جمله آثار معروفی که در این دوره به چاپ رسیده می‌توان

نمونه‌های زیر را نام برد:

روان شناسی زبان (۱۹۵۴، PSYCHOLINGUISTICS)، تدوین آژگود و سیبوک (C.Osgood and T.A.Sebeok). آغاز مبانى علم روان شناسى زبان در دهه ۱۹۵۰ به این کتاب نسبت داده شده است، زبان شناسى در وراة فرهنگها

(LINGUISTICS ACROSS CULTURES :APPLIED LINGUISTICS)
FOR LANGUAGE TEACHERS, ۱۹۵۷)

تالیف لادو (R.Lado)، رفتار زبانی (۱۹۵۷، VERBAL BEHAVIOR)
تالیف اسکینر (B.F.Skinner)، ساختهای نحوی (SYNTACTIC STRUCTURES, ۱۹۷۵)
اثر چامسکی، زبان و یادگیری آن (LANGUAGE AND LANGUAGE LEARNING, ۱۹۶۴)
اثر بروکس (N. Brooks)، آزمایشگاه زبان و آموزش نوین زبان (THE LANGUAGE LABORATORY AND MODERN LANGUAGE TEACHING, ۱۹۶۰)
تالیف استک (Edward M.Stack) و زبان شناسی و آموزش زبان (THE LINGUISTIC SCIENCES AND LANGUAGE TEACHING, ۱۹۶۴)
هلیدی، مک انتاش و استریونس

(M.A.K.Halliday, A.Mcintosh and P.Stevens)

روان شناس و معلم زبان

(THE PSYCHOLOGIST AND LANGUAGE TEACHER , ۱۹۶۰)

ریورس (W.Rivers).

۱۳- مفهوم توانش ارتباطی (communicative competence) را -
نخستین بار هایمز (D.Hymes، ۱۹۷۳) در تقابل با توانش زبانی (Linguistic competence) چامسکی به کار برد و در آن جنبه های اجتماعی زبان را مورد تأکید قرار داد. این دیدگاه زبان شناختی که از نیمه ۱۹۶۰ با اقبال زبان شناسان کاربردى مواجه بوده، اخیراً از ارکان اصلی بخشهای نظری مربوط به آموزش زبان محسوب می شود. کتاب ساوینون (S.G.Savignon، ۱۹۷۲) و کتاب ویدوسون (H.G.Widdowson، ۱۹۷۸) در توجیه روش آموزش زبان بر مبنای

توانش ارتباطی به رشته^۶ تحریر کشیده شده است .

BIBLIOGRAPHY

- Bloomfield, L. 1933. Language. New York : Holt.
- Brooks, N. 1960/1964. Language and Language Learning.
New York: Harcourt, Brace and World.
- Carroll, J.B. 1966. 'The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages,' in valdman (ed.) 1966. Trends in Language Teaching.
New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chastin, K. 1969. 'The Audio-lingual Habit Theory vs the Cognitive Code-Learning Theory: some Theoretical Considerations,' IRAL. 7: 97-106.
- Chastin, K. 1971. The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice. Philadelphia :
Center for Curriculum Development.
- Chastin, K. 1976. Developing Second-Language skills : Theory to Practice. Chicago: Rand McNally.
- Chomsky, N. 1957. Syntactic Structures. The Hague:
Mouton.
- Chomsky, N. 1959. 'Review of Verbal Behavior by F.B. Skinner,' Language. 35: 26-58.
- Chomsky, N. 1966. 'Linguistic Theory,' in Mead (ed.)

- Language Teaching : Broader Context. North-
east conference on the Teaching of Foreign
Languages: Reports of the Working Committe-
es. New York: MLA Materials Center.
- Coleman, A. 1929. The Teaching of Modern Languages in the
United States. New York: The McMillan
Company.
- Corder S.P. 1967. 'The Significance of Learners' Errors,'
in IRAL. 5: 161-70.
- Diller, K.C. 1975. 'Some New Trends for Applied Linguistics
and Foreign Language Teaching in the
United States.' TESOL Quarterly. 9: 65-73.
- Diller, K.C. 1978. The Language Teaching Controversy.
Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dodson, C.J. 1976. Language Teaching and the Bilingual
Method. Pitman.
- Gatenby, V.E. 1965. 'Conditions for Success in Language
Learning,' in Harold B. Allen (ed.)
Teaching English as a Second Language.
New York: McGraw-Hill Book Company.
- Good, V. Carter, 1966. Essentials of Educational Research.
New York: Appleton Century-Crofts.
- Halliday, M.A.K., McIntosh and P. Stevens. 1964. The
Linguistic Sciences and Language teaching.
London: Longman.
- Hamerly, Hector. 1972. 'Recent Methods and Trends in
Second Language Teaching.' Modern Language

Journal. Vol. LV., No. 8.

- Kelly, L. G. 1969. 25 Centuries of Language Teaching.
Rowley: Mass.: New bury House.
- Lado, R. 1957. Linguistic across Culture: Applied Linguistics for Language Resachers. Ann Arbor :
University of Michigan Press.
- Mackey, F. 1965. Language Teaching Analysis. Longman.
- MCArthur, Tom. 1983. A Foundation Course for Language Teachers.
- Mouly, J. George. 1963. The Science of Educational Research. New York: American Book Company.
- Ogden, C.K. 1930. Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.
- Osgood, C.E. and T.A. Sebeok (eds.) 1954. 'Psycholinguistics: A Syrvey of Theory and Rsearch Probl-ems.' Journal of Abnormal and Social Psycn-ology. 49: Supplement.
- Palmer, H.E. 1917. The Scientific study and Teaching Languages. London: Harrap.
- Palmer, H.E. 1921. The Oral Method of Teaching Languages. Cambridge: Heffer.
- Palmer, H.B. 1922. The Principles of Language Study. London: George Harrap and Company Ltd.
- Power, Edward. 1962. Main Currents in the History of Education. New York: MaGraw-Hill Book Company.

- Quirk, R. 1880. Locke on Education. Cambridge: University Press.
- Rivers, W.M. 1964. The Psychologist and Language Teacher. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W.M. 1969. 'From Skill Acquisition to Language Control.' TESOL Quarterly. March, 1969, pp. 3-12.
- Rivers, W.M. 1972. 'The Foreign Language Teacher and Cognitive Psychology: where do we go from here,' in Rivers (1976) Speaking in Many Tongues. Rowely, Mass.: Newbury House .
- Rivers, W.M. 1963/1981. Teaching Foreign-Language Skills. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W.M. 1976. Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching. Rowely, Mass.: Newbury House.
- Roberts, P. 1964. English syntax. New York: Harcourt Brace.
- Roberts, P. 1967. Modern Grammar. New York: Harcourt Brace.
- Rutherford, E.W. 1968/1975. Modern English: A Textbook for Foreign Students. New York: Harcourt, Brace and world.
- Skinner, B.F. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Croft.
- Stack, E.M. 1960. The Language Laboratory and Modern Language Teaching. New York: Oxford University Press.

- Stern, H.H. 1974. 'Directions in Language Teaching Theory and Research Research.' in Quistgard, et el (Applied Linguistics: Problems and Solutions), 61-108.
- Stern, H.H. 1984. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press.
- Sweet, Henry. 1899. The Practical study of Language. London: J.M. Rent and Co.
- Thorndike, E.L. 1921. The Teacher's work Book. New York: Teachers College.
- Titone, R. 1968. Trends in Applied Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University.
- Travers, M.W. Robert. 1963. An Introduction to Educational Research. New York: The Macmillan Company.
- West, M. 1926a. Learning to Read Foreign Language: An Experimental Study. New York, etc.: Longman, Green and co.
- Widdowson, H.G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

هدف اساسی از تتبعات تاریخی در علم تعلیم آن است که تمامیت گذشته همراه با پیشرفت‌های زمان حاضر در زمینه‌های نظری، پژوهشی و کاربردی حفظ شود تا با پشتوانه اندوخته‌های ارزشمند دیرروز و با بینش علمی که امروز به دست آورده‌ایم بتوانیم در جهت رسیدن به اهداف آموزشی فردا با یقین کامل وارد عمل شویم.