

ماندانا صدرزاده

استادیار دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه تهران

تاریخ وصول: ۸۴/۲/۱۷

تاریخ تأیید نهایی: ۸۴/۳/۹

چکیده

در تاریخ آموزش زبان‌ها، روش سمعی بصری و رویکرد ارتباطی در دیدگاه‌های خود نسبت به فرایند آموزش و یادگیری، چالش‌های پر دامنه‌ای را برانگیخته‌اند. به ویژه آن‌که رویکرد ارتباطی در تقابل با روش‌های آموزشی پیشین - روش دستور زبان ترجمه و روش سمعی بصری- تعریف می‌شود. گسست و جدایی از این شیوه‌ها به نام ارتباط و کنش اجتماعی صورت می‌پذیرد، مفهومی که امروزه به عنوان هدف غایی یادگیری زبان، مورد پذیرش همگان است. تقابل دیدگاه‌ها زاینده پرسش‌های چندی است، از جمله این‌که آیا یادگیری اشکال و قواعد زبان خارجی و تقدم صورت بر معنا، هدف اصلی است یا ایجاد ارتباط. از دیگر سو تا چه اندازه دریافت رویکرد ارتباطی از نقش معلم، متعلم و ابزار آموزشی، با مفهوم آموزش و یادگیری در روش سمعی بصری قرابت دارد؟ مرکزیت متعلم، در برابر مرکزیت معلم و متد در بطن چالش‌های رویکرد ارتباطی جای دارد. بنابراین گسست و نیز پیوند دیدگاه‌های آموزشی ارتباطی و سمعی بصری در جنبه‌های متفاوتی پدیدار می‌شوند که در نوشتار حاضر مورد بررسی قرار می‌گیرند.

واژه‌های کلیدی: رویکرد ارتباطی، روش سمعی بصری، آواشناسی، تصویر، دستور زبان، آموزش.

مقدمه

با آغاز جنگ دوم جهانی، زبان انگلیسی به عنوان زبان ارتباطات بین‌المللی، جایگاهی برجسته می‌یابد و به تبع آن وضعیت زبان فرانسه متزلزل می‌شود. بنابراین برای تداوم بخشی به گسترش این زبان، اقداماتی احیاکننده ضروری می‌نماید. در این هنگام وزارت آموزش ملی فرانسه کمیسیونی برای تهیه و تدوین برنامه «فرانسۀ مقدماتی»، تشکیل می‌دهد. بدین ترتیب در نیمۀ سال‌های ۱۹۵۰، پتار گوبرنیا Petar Gubernia از انستیتوی دانشگاه زاگرب، نخستین مبانی نظری متد سگو^۱ را ارائه می‌دهد و پس از آن با همکاری پل ریونک Paul Rivenc از دانشسرای عالی سن کلو (Saint - Cloud) در فرانسه، اصول کاربست آموزشی ساختاری کلی^۲ را تدوین می‌کنند. پس از سال‌های ۱۹۶۰، گروهی به سرپرستی ریمون رونار Raymond Renard از دانشگاه دولتی مون Mons در بلژیک به آن‌ها می‌پیوندند. نتیجه این همکاری یک سال پس از آن با انتشار نخستین کتاب آموزشی مبتنی بر روش‌شناسی سگو^۳ تحقق می‌یابد: *Voix et Images de France* [VIF] و کتاب دیگری در سال ۱۹۶۳ برای آموزش کودکان ۸ تا ۱۱ سال با عنوان *Bonjour Line* تدوین می‌شود. اصول آموزشی سگو^۴ به تدریج در کتاب‌های آموزشی به زبان‌های دیگر از جمله انگلیسی، آلمانی، اسپانیایی، روسی، ایتالیایی، چینی، ژاپنی به کار گرفته می‌شود. بخش دوم این کتاب در متدی با عنوان *De Vive Voix* ارائه می‌شود، که در بررسی حاضر یکی از مراجع ماست. تجربیات آموزشی و تحول نگرش‌ها به رویکردی با عنوان ارتباطی می‌انجامد که از تعبیر متد یا روش‌شناسی در تعاریف نظری خود می‌پرهیزد. البته ریشه‌های پیدایش رویکرد ارتباطی بی‌شمارند: تردید نسبت به کارآمدی رویکرد موقعیتی در پایان سال‌های ۶۰ و آغاز سال‌های ۷۰، ظهور زبان‌شناسی چامسکی در ایالات متحده آمریکا و انتقادات او بر نوع رویکرد زبان‌شناختی به عنوان شالوده متد سمعی - شفاهی آمریکایی و رویکرد موقعیتی انگلیسی در آموزش زبان‌ها (البته تأثیر زبان‌شناسی چامسکی بر پیدایش رویکرد ارتباطی غیرمستقیم بوده است)، واکنش زبان‌شناس اجتماعی هایمز Hymes و انتقادات او به چامسکی، مبنی بر نادیده گرفتن جنبه‌های اجتماعی زبان، تأملات برخی متفکران زبان، از جمله اوستن و سیرل Austin & Searle درباره «زبان عادی» همچون ابزار ارتباطی، نظرات برخی دیگر درباره جنبه‌های معنایی گفتار که به تدریج اصطلاحاتی مانند «منظور ارتباط» و «کارکرد گفتاری» را پدید می‌آورد. هم‌سویی و تقارب این چند جریان پژوهشی، به علاوه پیدایش نیازهای مختلف زبان‌شناختی در چارچوب اروپایی گسترده (بازار مشترک، شورای اروپا) در نهایت به زایش «رویکرد ارتباطی» می‌انجامد. البته باید افزود که این اطلاق در حدود سال‌های ۱۹۷۵ رایج گردید.

در نوشتار حاضر، جنبه‌هایی از نگرش دو دیدگاه سگو^۵ و رویکرد ارتباطی به مسئله آموزش زبان با ارائه شواهدی از چهار کتاب آموزشی *De Vive Voix* (DVV)، *La France en Direct* (LFD)، *Le Nouveau Sans-Frontières* (NSF) و *Tempo* مورد بررسی قرار می‌گیرند. انگیزه چنین گزینشی، مرجعیت این کتاب‌ها در تعلیم و آموزش چندین نسل (نسل‌های دانشگاهی و مراکز آموزشی) از زبان‌آموزان ایرانی است. علاوه بر آن، دو کتاب نخست پیوندهای ژرف‌تری با دیدگاه‌های سگو^۶ و دو اثر دیگر ترجمان‌های عینی رویکردی از نوع ارتباطی‌اند. هدف ما از مقابله دو دیدگاه سگو^۷ و ارتباطی، بررسی کاربرد و کارکرد تصاویر، جایگاه آواشناسی، دستور زبان، مفهوم یادگیری و مفهوم آموزش است.

بحث و بررسی

در نگاهی اجمالی به پیشینه این بررسی، باید به سال‌های ۶۰ اشاره کنیم که دوره‌ای متأثر از زبان‌شناسی کاربردی است و آموزش زبان‌ها سبب‌های زبان‌شناختی دارد. کاربرد عملی زبان، بر مطالعه متون و تجزیه و تحلیل دستوری پیشی می‌گیرد و رفتارگرایی، مرجع علم آموزش قلمداد می‌شود. عرصه آموزش در اختیار متدهای سمعی شفاهی و سمعی بصری است که چارچوب نظری و عملی کارآمدی را ارائه می‌دهند و پژوهندگان بر این باورند که به بهترین شیوه آموزش زبان دست یافته‌اند.

سال‌های ۷۰ را می‌توانیم به عنوان آغاز آموزش زبان اروپایی در نظر بگیریم. دوره‌ای قرین با فعالیت‌های شورای اروپا که گرایش‌های نوین زبان‌شناسی، معناشناسی، جامعه‌شناسی زبان و روان‌شناسی زبان را در بستر خود جای می‌دهد. اینک دیگر تحمیل شیوه‌ای واحد منتفی است. پیشنهادهایی برای تهیه برنامه‌هایی متناسب با نیازهای خاص و متفاوت زبان‌آموزان ارائه می‌شود. پایان سال‌های ۷۰ به منزله آغاز آموزش کارکردی و رویکرد مفهومی عملکردی در آموزش زبان‌هاست.

سال‌های ۸۰ با گسترش پر دامنه رویکرد ارتباطی در ایالات متحده آمریکا، این رویکرد نیز در اروپا نمود می‌یابد. در این رویکرد زبان‌آموز

1- SGAV(structuro – global-audio – visuelle)

2- Structuro - globale

محور و اهداف یادگیری به گونه‌ای دیگر تعریف می‌شوند. با ظهور نظریات مربوط به گفته^۱ و کنش‌گری^۲، دستور زایشی جهانی چامسکی اعتبار پیشین را از کف می‌دهد. در این زمینه، متون رسمی سال‌های ۸۶ و ۱۹۸۵ حاوی برخی داده‌های عملکردی ارتباطی‌اند.

تأمل در فرایندهای یادگیری و ترفندهای شناختی در تعاملات طبیعی، مشخصه بارز سال‌های ۹۰ در زمینهٔ تبعات زبانی است. البته گونه‌ای روش‌شناسی ارتباطی بیشینه‌گرا^۳ کماکان بسط و گسترش می‌یابد. فناوری‌های نوین، امکانات متفاوت و جدیدی را فرا راه زبان‌آموزان می‌گشایند. مسئلهٔ ارزشیابی مهارت‌های ارتباطی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد و در نهایت شورای اروپا با تعریف درجاتی از قدرت عمل و کنش^۴ در حوزهٔ زبان و ترسیم چارچوبی ارجاعی در آموزش اروپایی، در صدد هماهنگ‌سازی آموزش‌ها و اعتبار بخشی به آن‌ها در سطح اروپا بر می‌آید.

رویکردها و متدهای آموزش زبان را می‌توانیم بنابر اولویت، به سویه‌های زبان‌شناختی یا روان‌شناختی (فرایند و یا شرایط یادگیری زبان دوم) طبقه‌بندی کنیم. شالوده‌های نظری متد اروپایی تبار سگو^۵ که شیوه‌ای سمعی بصری و کتاب آموزشی **DVV** ترجمان کامل آن است، عبارتند از تصور زبان به عنوان ابزار ارتباط در وضعیتی خاص و تصور یادگیری به مدد پدیده‌های ادراک کلی خاصه روان‌شناسی حرکات، ایما و اشارات. برای تعریفی شفاف‌تر باید بگوییم که در متد سمعی بصری از تصویر، به عنوان نقطهٔ آغاز فهم و از صدا به عنوان نمونهٔ صوتی استفاده می‌شود که کنش ارتباطی را در بطن نوعی واقعیت فرهنگی بر می‌انگیزد. متد **LFD** در مرحلهٔ گذار از متدهای سمعی بصری و رویکرد ارتباطی قرار می‌گیرد، چرا که دارای وجوه مشترکی با هر دو روش است. دو روش دیگر یعنی **NSF** و **Tempo** داعیه‌دار رویکردی ارتباطی و متعلم محورند، نه دانش محور. نوع رابطه با دانش مهم می‌نماید، وانگهی هدف اصلی پرورش خود بسندگی متعلم است.

در این مقطع از بررسی، بر کارکرد تصاویر در فرایند آموزش / یادگیری و سپس بر جایگاه آواشناسی در متد سگو^۶ و رویکرد ارتباطی با ارائه شواهدی از کتاب‌های برشمرده، تأمل می‌کنیم.

جایگاه تصاویر

یکی از ارکان ارتباط تصویر است. مجموعه‌ای از تصاویر صوتی و بصری انسان را احاطه کرده است. هر کس، تصویر و نمایشی ذهنی و عینی از دیگری و فرهنگ او دارد. زبان شفاهی در محیطی بصری تولید می‌شود. در مکالمهٔ حضوری، نگاه‌ها و حرکات مخاطب را نیز در می‌یابیم. تولید سخن، انتقال پیامی کلامی و دریافت پیامی بصری است. کتاب‌های آموزشی نیز، با توجه به این جنبهٔ بصری ارتباط، انباشته از نقاشی و تصاویر با کارکردهایی متفاوتند.

در شیوهٔ سمعی بصری سگو^۷ و شیوهٔ سمعی شفاهی^۸ که تقریباً مقارن یکدیگرند، تصاویر جایگاه ویژه‌ای دارند، به طوری که در نخستین کتابچهٔ سگو^۹ (**Voix et Images de France**) تصاویر به ندرت ترجمان واقعیات مربوط به واژگانند و کارکرد عمدهٔ آن‌ها برگردان بخشی از اوضاع و احوال و زمینهٔ گفتار است (مکانی، زمانی، روانی، تعاملی).

همهٔ دروس **DVV** و **LFD** با یک گفتگو و تعدادی تصویر منطبق با آن آغاز می‌شوند. توصیه شده که (رک. مقدمهٔ **DVV**) هر تصویر، قبل از آغاز عبارت و پس از آن نمایش داده شود، به گونه‌ای که فرصت کافی برای مشاهدهٔ آن در اختیار زبان‌آموز باشد. در خلال نمایش تصویر و پخش صدا، یادگیرنده تلاش خواهد کرد میان وضعیت موجود و سخنان دیگران، ارتباطی منطقی برقرار سازد. محتوی تصاویر و تنظیم آن‌ها بر مبنای رعایت تداوم داستان و جلب توجه زبان‌آموز بر عبارات طراحی شده است. فیلم‌های ثابت از یک سلسله نقاشی منطبق بر عبارات تشکیل شده‌اند (رک. جدول). البته در آغاز برخی دروس، تصویر بر هیچ عبارتی دلالت ندارند و هدف از نمایش آن، آشنایی سریع زبان‌آموز با وضعیت و شخصیت‌هاست. پیش از آغاز درس، توضیح مدرس می‌تواند زبان‌آموزان را در دریافت پیام و تفسیر آن راهنمایی کند. صرف‌نظر از این موارد، هر عبارت، دقیقاً دلالت بر تصویری واحد دارد. به‌طور مثال، در درس هشتم از کتاب **LFD** تعداد ده تصویر مطابق بر ده عبارت مشاهده می‌شود. مؤلفان، همسو با خط مشی **DVV**، هدف از تصویر را نمایش موقعیت‌ها، تبیین ارتباط شخصیت‌ها و لحظات مهم کنش تعریف می‌کنند. دریافت مفهوم نه بر ترجمهٔ مدرس، بلکه بر موقعیتی بصری استوار است که مبین تعاملات پرسناژها، حرکات و اطوار و عناصر آذین‌بندی است.

بررسی و مقابلهٔ نقش و جایگاه تصاویر در شیوه‌های ارتباطی مانند **Tempo**، کاربرد کاملاً متفاوتی را نمایان می‌سازد. در کلاس آموزش زبان با رویکردی ارتباطی از یک سلسله تصویر منطبق بر یک رشته عبارت استفاده نمی‌شود. بلکه عموماً چند تصویر، ترجمان شرایط و عناصر اصلی مکالمه‌اند. نقش کمکی آن‌ها شامل تفهیم کلی وضعیت باشد. «در رویکرد ارتباطی هرگز تصویر، خواه ثابت، خواه متحرک، به گونه‌ای تک

سویه بر عبارت یا پاره عبارتی منطبق نمی‌باشد [...]، پس در این صورت نقش تصویر چیست؟ نشانه‌ای تکمیلی جهت رمزشکنی عبارت، پیش متن عبارت و یک انگیزش (پورن، ۱۹۸۸، ص ۳۵۹).

در متد **Tempo**، ابزارهای دیداری مانند تصاویر (عکس، نقاشی) و شنیداری (صدای مکالمه افراد و اصوات محیط) پیکره اصلی هر درس را در بر می‌گیرد. پرورش مهارت‌های زبان‌شناختی، دستور زبان و نوشتاری به عنوان اهداف اصلی تعیین شده‌اند. مدت زمان تقریبی ارائه بخش آغازین دروس (شامل شنیدن دیالوگ، انطباق عبارات بر تصویر، توضیح متن و تبیین اشارات و حرکات) دقیقاً مشخص است. تقویت کلیه توان‌های ادراکی زبان‌آموز برای درک مکالمه به عنوان هدف اصلی تعریف شده است. درک کلی، یعنی درک تصاویر، اصوات، حالات افراد، ارتباط آن‌ها با یکدیگر و تشخیص مکان. در روش آموزشی **Tempo** تصاویر نقش‌های متنوعی را باز می‌نمایند: نقش توضیحی در فعالیت‌های متمرکز بر واژگان؛ نقش نمایشی در معرفی تمدن و فرهنگ کشور فرانسه؛ نقش موقعیتی در فعالیت‌هایی با عناوین «شروع کنیم» یا «نوبت شما». تنوع و غنای تصاویر، اطلاعات گسترده‌ای در مورد ابعاد مختلف جامعه فرانسه در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد. حال آن‌که در دو شیوه سنتی تر **DVV** و **LFD** عواملی همچون محدودیت موضوعات و به تبع آن، محدودیت تصاویر و نیز سیاست انطباق محدود یک تصویر بر یک عبارت، افزون بر قدمت شیوه‌ها، از کمیت و تنوع تصاویر کاسته‌اند.

به‌طور کلی، همان‌گونه که لئونتیف (۱۳۷۴، ص ۱۰۳) ابراز می‌دارد، تصاویر در کتاب‌های آموزشی دارای چهار کارکرد بنیادینند:

کارکرد آموزنده: نمونه‌های بارزی از مردم، شهرها، آثار تاریخی، مناظر، فرهنگ.

کارکرد معنی‌رسانی بصری یا معرفی: این پدر است، نگاه کن، من لباس سفید دارم.

کارکرد مبتنی بر ترسیم اوضاع عینی که پنج شکل دارد:

الف- شالوده برای شرح تصویر: چه درسی دارند؟ زبان فرانسه.

ب- تفسیر بصری درباره متنی که مبین ارتباط شخصیت‌ها با همدیگر است: او در خانه است؟ نه نیست.

ج- انگیزش بصری برای ارتباط: نامه کجاست؟ آنجاست.

د- تصویر مستقیم وضعی که در زیرنویس تصویر توصیف شده است: من حاضرم. دارید چه می‌کنید؟ می‌بینید، دارم خانه را مرتب می‌کنم (**LFD**، ۱۹۶۹، صص ۱۴ و ۱۴۰).

ه- انگیزش بصری برای بیان‌های گفتاری: به که کمک می‌کند؟ ساشا؟ ماشا؟ ناتاشا؟ (همراه با چند عکس کوچک).

چهارمین کارکرد، انگیزش بصری برای بیان به صورت یک کلمه یا یک جمله. این کار نیز می‌تواند به سه شکل جداگانه صورت پذیرد:

الف- انگیزه برای بیان کامل: ساعت چند است؟

ب- معادل بصری معنای کلمه‌ای خاص: شاگردان به طرف ... می‌آیند و [تصویر خانم معلم].

ج- کمک بصری برای فهم مکان‌ها و جهت‌ها: در خیابان مرد جوانی نشانی مقصدش را از مأمور راهنمایی می‌پرسد، مأمور نقشه را باز می‌کند. سپس نمایش حرکات دست و اشاره به جهات جغرافیایی (**LFD**، ۱۹۶۹، ص ۲۲۰).

جایگاه آواشناسی

در زمینه بعد شفاهی زبان، توجه به این نکته ضروری می‌نماید که جنبه تولید گفتار پس از شنیدار آن انجام می‌پذیرد. بنابراین علائم شنیداری زبان از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند و چنانچه آن‌طور که به وسیله اهل زبان ادا می‌شوند، شنیده نشوند، خواه ناخواه در مرحله تولید نیز فاقد کیفیت لازم بوده و وسیله‌ای نارسا در انتقال پیام خواهند بود.

در شیوه آموزشی **DVV** رعایت نکات آوایی شامل تصحیح آواشناسی، رعایت آهنگ و لحن کلام مورد تأکید است. اما به دلیل مشخص نبودن اهداف آواشناسی در آغاز هر درس، سنجش نحوه پیشرفت این نوع فعالیت‌های آوایی به روشنی مشخص نیست. شیوه‌ای که **LFD** برمی‌گزیند، بازنگاری آوایی زیر عبارت و ترسیم خطی آهنگ (افتان و خیزان ...) آن‌هاست. مرحله تکرار در روش مورد نظر، نیز در **DVV** جایگاه ویژه‌ای دارد. تکرار دیالوگ هر درس، ابتدا به صورت فردی و بعد جمعی توصیه می‌شود. حال آن‌که **Tempo** و **NSF** از چنین نمونه‌های پیروی نمی‌کنند. واژگان و عبارات به صورت گوناگون تکرار و شنیده خواهند شد و حفظ کردن گفتگوها به کلی مطرود است.

در زمینه تکرار عبارات، تأکید کتاب آموزشی **LFD** در وهله نخست بر تکرار عبارت دو هجایی، سپس به ترتیب سه، چهار و پنج هجایی با رعایت وزن و آهنگ گفتار است. در برخی تمرینات آواشناسی (که البته خالی از جاذبه نیست) زبان‌آموزان به طور گروهی به ساخت عباراتی منطبق با آهنگ‌هایی خاص و شمار هجایی مشخص، تشویق می‌شوند. بر طبق امکانات آموزشی، استفاده از نی یا هارمونیکا یا تولید صدای طبیعی توصیه می‌شود. شیوه جالب‌تری که **LFD** به کار می‌گیرد، بهره‌گیری از اشارات برای تقویت مهارت بیان، تلفظ موزون و آهنگین کلام

است. صامت‌ها و مصوت‌ها، هجاها، تکیه‌ها، تمایز اصوات، اتصالات و لحن‌های گوناگون، به گونه‌ای مطلوب و مستمر در طی دروس مطرح می‌شوند. البته نقش نوارهای صوتی را در تقویت قوه شنیداری نمی‌توان نادیده گرفت.

بدین ترتیب در متد سَنگُو همه اصوات به طور کلی و متفقاً آموزش داده می‌شوند، البته توجه به وزن و آهنگ در مرحله نخست قرار دارد: «تقلید صحیح لحن و وزن مهم‌تر از تلفظ صحیح یک صدا است». (مقدمه *VIF*)، به دیگر بیان، تسلط بر بیان شفاهی از گذر تسلط بر عناصر وزنی زبان دوم حاصل می‌شود، طبق قاعده‌ای کلی، نخستین مرحله، شامل باز تولید نمونه اولیه، یعنی تقلید از عناصر وزنی است، سپس تصحیح آواشناختی^۸ - در سطح «نظام» اصوات - و تصحیح آوایی^۹ - در سطح تولید فردی اصوات، حائز اهمیت‌اند.

بررسی کتب آموزشی *Tempo* و *NSF* نیز مؤید گستردگی فعالیت‌های آواشناختی و تمرکز دقیق‌تر بر اهداف مورد نظر است. *Tempo* و *NSF* به صورتی منظم، تمریناتی متمرکز را بر تمایز واج‌ها پیشنهاد می‌کنند. در کتاب دوم، فعالیت‌های تکمیلی آواشناختی دیگری با عنوان «مکانیزم» با تأکید بر لحن و آهنگ کلام ارائه می‌شود. می‌توان تمرینات شنیداری کتاب *NSF* را بر اساس سه هدف عمده توصیف کرد: ۱- تمرینات مبتنی بر تولید و تمایز صحیح واج‌ها، ۲- تمرینات متمرکز بر آهنگ گفتار، ۳- تمرینات شنیداری حاوی مکالمات کوتاه با هدف انگیزش گفتگو و بحث. بخش پایانی کتابچه راهنمای مدرس *Tempo*، حاوی اطلاعات و راهکارهای سودمندی در زمینه فعالیت‌های زبان‌شناختی است. عنوان «چرا باید روی آواشناسی کار کنیم؟» عنوانی شامل توصیه‌های کلی آموزشی درباره زنجیره کلام، لحن و انواع آن، وزن و آهنگ، تکیه، مشخصات کلی نظام آوایی زبان فرانسه، اصول کلی فعالیت‌های آواشناختی و قواعدی برای تصحیح مصوت‌ها و صامت‌هاست. بنابراین تحول و پیشرفت روش‌ها و اهداف آموزشی در *Tempo* و *NSF* کاملاً چشمگیر است و به تبع جایگاه خاصی که علم آواشناسی در دهه‌های اخیر کسب کرده است، در شیوه‌های ارتباطی تمرینات منسجم و متمرکز بر واج‌ها و آواها همراه با بازنگاری آوایی آن‌ها مشاهده می‌شود.

آنچه در رویکرد ارتباطی مهم می‌نماید، نیازهای زبانی زبان‌آموزان، به عنوان اساس و مبنای پرورش چهار مهارت زبان‌شناختی است. در برخی مجموعه‌های آموزشی ارتباطی، گاه تقویت قوه شنیداری مورد توجه بیشتری قرار می‌گیرد، و در برخی دیگر بیان شفاهی یا بیان نوشتاری. در این نگرش، زبان ذاتاً ابزار ارتباط یا وسیله تعامل اجتماعی است. سویه‌های خاص زبان‌شناختی (اصوات، ساختارها، واژگان...) مهارت دستوری را شکل می‌دهند که خود بخشی از مهارتی کلی‌تر یعنی «مهارت ارتباطی» است. به زعم کانال و سوین (۱۹۸۰، صص ۲۷-۳۰) شاکله دیگر، شامل مهارت زبان‌شناسی اجتماعی است که خود سه مولفه مهارت اجتماعی- فرهنگی، مهارت گفتاری و مهارت استراتژیک را در بردارد (رک. جدول).

جایگاه دستور زبان

یکی از باورهای رویکرد ارتباطی چنین است که شناخت قواعد زبان دوم امکان ارتباط در این زبان را فراهم نمی‌آورد. شناخت اصول، واژگان و ساختارهای دستوری شرط لازم، اما ناکافی برای ارتباط است. ایجاد ارتباطی مؤثر در زبان خارجی، مستلزم شناخت اصول و قواعد استفاده از این زبان است. یعنی لازم است بدانیم که در موقعیت‌های متفاوت، با افراد مختلف و با توجه به منظور ارتباطی (مجاب ساختن، دستور دادن، درخواست کردن...) از چه اشکال زبان‌شناختی بهره جوییم. زیرا نوع رابطه طرفین گفت‌وگو، بر چگونگی انتقال پیام تأثیر مستقیم دارد. در تقابل با متدها و رویکردهای دیگر، مدافعان رویکرد ارتباطی بر این باورند که در یک ارتباط مؤثر، انطباق اشکال زبان‌شناختی با موقعیت ارتباط (وضعیت، مخاطب، سن، مرتبه اجتماعی، محل فیزیکی، ...) و منظور ارتباط (یا کارکرد گفتاری: امر، اجازه، ...) ضروری می‌نماید. بدین ترتیب، مهارت ارتباط، حاصل دریافت روابط میان مراتب مختلف و مؤلفه‌های متعدد زبان‌شناختی است (ژرمن، ۱۹۹۱، ص ۸۹).

در گذشته آموزش سنتی زبان‌ها بر یادگیری اشکال و قواعد استوار بود و هدف اصلی، یاددهی دستور زبان خارجی بود، نه آموزش ایجاد ارتباط، هدفی که الزام و کفایت آن برای یادگیری ایجاد ارتباط در مرحله مقدماتی مورد تردید است. گویی فراگیری صرف ساختارهای زبان کافی است تا زبان‌آموز به هنگام نیاز آن‌ها را با بار معنایی آراسته و منظور خود را ادا کند. با تحول این نگرش، بازگشت تدریجی به دستور زبان مفهومی تثبیت شد. رجوع به معناشناسی، تقدم صورت بر معنی را وارونه می‌سازد و نظم طبیعی‌تر معنی صورت را جایگزین آن می‌کند، رویکردی که در آغاز قرن فردینان برونو Ferdinand Brunot در کتابی بنیادین زیر عنوان *اندیشه و زبان* به بهترین وجه نشان می‌دهد. به زعم او اشکال زبان در خدمت سازمان‌دهی بیان و اندیشه‌اند تا ارتباط را میسر سازند. بنابراین ضرورت شناخت صورت‌ها و ساختارهای زبان خارجی، برای ادای مفهوم و ایجاد ارتباط انجام می‌پذیرد. ضمن تأکید بر افتراق دغدغه‌های زبان‌آموز و زبان‌شناس، این نکته را نیز نباید ناگفته رها کرد که مقصود نخست زبان‌آموز، ادای مطلب و انتقال مفهوم یا دریافت و ادراک آن است. بنابراین در اولین متدهای متأثر از زبان‌شناسی کاربردی به ویژه شیوه‌های ساختاری و سمعی بصری، خاصه در رویکرد ارتباطی، آموزش اشکال و قواعد در خلاء یا در قالب عباراتی مجزا و گسسته از بافت متن

میسر نیست.

کروکر (۱۹۸۱، ص ۳۴، رک. کارول، ۲۰۰۴) با قدرت بیان می‌کند که «در کلاس‌ها و غالب کتاب‌های آموزشی، یادگیری پدیده‌های صوری در نخستین مرتبه است. غالب این‌ها با آنچه مورد علاقهٔ زبان‌آموزان در زمینهٔ ارتباط است، چندان ارتباطی ندارند. فعالیت‌ها بر اساس محتوی آن‌ها در تمرین‌ها پیش‌بینی نشده است، مانند قرار ملاقات برای آخر هفته یا نوشتن نامهٔ اعتراض، بلکه غالباً محدود به یادسپاری گفت‌وگوها، پاسخ‌گویی به پرسش‌های معلم، املاءنویسی، یادگیری قواعد دستور و سیاههٔ واژگان، غیره است. (...) متن کتاب آموزشی، نمونهٔ یک متن اصیل نیست، بلکه متنی است ساختگی برای بسته‌بندی به غایت ماهرانهٔ دستور زبان» (رک. «تمرینات آموزشی زبان خارجی، نقد رویکرد ارتباطی»، فایل اینترنتی، ص ۳).

عدم تمایز دستور زبان از واژگان و درک مطلب، به خصوص در کتاب *Tempo* چشمگیر است. در این شیوهٔ ارتباطی، پیشرفت آموزشی از نوع کارکردی- مفهومی است، البته نه بدان معنا که دستور زبان جایگاهی در روش‌های ارتباطی نداشته باشد. در واقع، ساختاری واحد، در قالب برش‌های کلامی متعدد آشکار می‌شود (رک. جدول). البته در این خصوص در سه کتاب آموزشی *DVV*، *LFD*، *NSF* ارائه کلیه مراحل درس مبتنی بر نمونه و قالبی واحد یا به عبارتی سنتی است. به طور مثال در کتاب *DVV* این مشخصه واضح و محسوس است و بخش‌های مختلف دروس عبارتند از: ۱- مکالمه (میان دو نفر)، ۲- تلفظ و املاء، ۳- تمرین شامل چهار قسمت: الف- نگارش دو مکالمه کوتاه بر طبق تمرینات ساختاری ب- نگارش پاسخ، دقیقاً بر طبق مثال ج- پاسخ به پرسش‌های درک مفهوم د- نگارش یک مکالمه بر اساس سه تصویر ارائه شده، ۴- «بخش تنوع» شامل دو صفحه تصویر و عبارات یا واژگان مربوط، ۵- دو صفحه شامل تمرینات ساختاری، ۶- دو متن شامل یک گفتگو و یک روایت ساده یا دو گفتگو.

نتیجه آن‌که روش سمعی بصری سگوه، زبان‌آموز را قادر می‌کند که به سرعت با بومی زبان خارجی (در موقعیت‌های قرار دادی: معارفه و آشنایی، ...) ارتباط برقرار کند. اما سهولت در ادراک زبان همین بومیان هنگامی است که در جمع خود صحبت می‌کنند اما در رسانه‌های جمعی (رادیو، تلویزیون، روزنامه) به نحو محسوسی کاهش می‌یابد. از این روست که زبان مورد استفاده در این موقعیت‌ها، کاملاً متفاوت از گفت‌وگوهای آغازین (غالباً نظام‌دار و هنجارمند) است، به ویژه این که شرایط تولید و دریافت پیش‌انگاشت‌های آشنای خوانندگان و شنوندگان معمول رسانه‌ها، با شرایط موجود در کتابچه‌های آموزشی تفاوت آشکاری دارند: در واقع این گونه ابزار آموزشی، شرایطی تقریباً کلی یا به بیانی جهان‌شمول ترسیم می‌کنند تا زبان‌آموز بتواند مفهوم رخداده‌ها و نشانگان زبان خارجی را درک کند.

یکی دیگر از ویژگی‌های رویکرد ارتباطی که کتاب *Tempo* بدان پای‌بند است، جایگاه نازل تکرار است. حال آن‌که متدهای *LFD* و *DVV* بر تکرار و انجام تمرینات ساختاری و نیز بر یادگیری فشردهٔ ساختارهای قالبی تحت عنوان «مکانیسم»، با هدف انگیزش واکتس‌های شرطی، تأکید خاصی می‌ورزند. نتیجه آن‌که قسمت عمدهٔ فعالیت‌های زبان‌آموز به تکرار یا کاربرد مکانیکی اشکال محدود می‌شود. چنین گزینشی در آموزش به پشتوانهٔ نظریات یادگیری مبتنی بر شرط توجیه می‌شود، که امروزه همگان آن را مردود می‌شمارند. چنین آموزشی اگر با بی‌تجربگی معلم همراه گردد، به فعالیت‌های کلاسی کسالت‌بار، تکراری و یکنواختی می‌انجامد که فرسنگ‌ها از ارتباط واقعی فاصله خواهد داشت. بنابراین، شیوه‌های ارتباطی اصیل‌تر، تمرینات صوری و تکراری را در مرتبهٔ معقول‌تری می‌نشانند و گسترش تمرینات ارتباطی تعامل‌گرا و واقعی‌تر در منظر توجه می‌نشانند. بنابراین، چنین نگرشی با عقل سلیم سازگارتر است که بر اساس آن ارتباط را با ایجاد ارتباط می‌آموزیم.

ویژگی خاص گفت‌وگوها در *Tempo*، کوتاهی، تعدد، تناوب و تسلسل آن‌ها و بازگشت به گفت‌وگوها اول برای تکرار و تکمیل است. در چنین حالتی عناصر بر یکدیگر افزوده نمی‌شوند، بلکه مباحث اولیهٔ گسترش و تعمیق می‌یابند. در واقع هر سه درس متوالی از کتاب *Tempo* مضمون زبان‌شناختی واحدی را پی می‌گیرند و درس سوم بر کلیهٔ مطالب پیشین تأکید می‌کند. بنابراین این گونه پیشرفت مارپیچی از مختصات بارز رویکرد ارتباطی برگزیده در *Tempo* است. بنابراین برخلاف شیوه‌های دیگر مورد بررسی که در آن‌ها هستهٔ مرکزی دروس گفت‌وگوی واحدی است، هر درس از کتاب *Tempo* فعالیت‌های منسجمی را عرضه می‌دارد که به اکتساب تدریجی قابلیت‌ها و مهارت‌های زبان‌شناختی معینی می‌انجامد. از سوی دیگر کثرت و تنوع شرایط ارتباطی و طرح مضامین مختلف در کتاب‌های *Tempo* و *NSF*، در بسط و گسترش ذخیرهٔ واژگانی نقش عمده‌ای دارند: در تقابل با ویژگی برش‌مرده، مضامین و موقعیت‌های ارتباطی در *DVV* و *LFD* بسیار محدود و قلیل جلوه می‌کنند. البته *LFD* بخشی را زیر عنوان «تمرینات درک متن» جهت تقویت مهارت بیانی پیشنهاد می‌کند و مرجع اصلی آن بخشی از کتابچهٔ آموزشی حاوی تصاویر است. هدف از به‌کارگیری این گونه ابزارهای دیداری عبارت است از ایجاد خلاقیت و انگیزش دانشجو برای تولید عبارات، گفتگوها، روایات کوتاه و توصیف مختصر افراد و مکان‌ها.

در منبع مورد بررسی، تمرینات درک مفهوم اهداف چهارگانه‌ای را پی می‌گیرند:

۱- ارائهٔ ارزیابی کلی به معلم دربارهٔ اکتسابات زبان‌آموز از مجموع پنج درس پیشین.

۲- آماده‌سازی زبان‌آموز و پرورش مهارت او در پاسخ‌گویی به پرسش‌های چند گزینه‌ای درک متن.

۳- تقویت قوه شنیداری.

۴- جلب نظر زبان‌آموز بر نشانگان دستوری شفاهی: مفرد/ جمع، مؤنث/ مذکر، حال/ گذشته/ آینده ...

به عنوان نتیجه‌گیری این بخش خاطر نشان می‌کنیم که درباره آموزش صریح و مستقیم دستور زبان در رویکرد ارتباطی، اتفاق آرا وجود ندارد. به گمان برخی طراحان روش‌های آموزشی، تحکیم ساختارهای دستوری زبان شالوده کسب مهارت‌های ارتباطی است. برخی دیگر فعالیت‌های ارتباطی را اولی انگاشته و بر این باورند که مهارت دستوری به خودی خود حاصل می‌شود. میان این دو نهایت، رویکردهای متعددی در صدد برقراری تعادلی نسبی میان فعالیت‌های متمرکز بر روانی گفتار از یک سو و صراحت و صحت صوری از دیگر سویند. باید افزود که آموزش زبان، باید این دو سویه را با توجه به دستور زبان مورد نظر، بسط و گسترش دهد. اگر آموزش صریح و مستقیم اشکال ساده دستوری کارآمد است (به گواه کاربرد مجدد و خودجوش آن‌ها توسط زبان‌آموزان)، ساختارهای پیچیده‌تر تابع چنین قاعده‌ای نیستند، خاصه زمانی که رابطه شکل - کارکرد به روشنی آشکار نیست. لذا آموزش اشکال دشوار مستلزم فعالیت‌های گسترده‌تری خواهد بود.

نکته دیگر این که امتناع از ترجمه، در هر چهار شیوه آموزشی مورد بررسی، مورد تأکید است. با این حال، به عنوان آخرین دستاویز آنگاه که کاملاً نیاز به ترجمه در تفهیم مطلب احساس شود، استفاده از زبان مادری زبان‌آموزان توصیه و ترجمه در برخی شرایط پذیرفته می‌شود. پیش از پرداختن به مفهوم یادگیری/آموزش در دو روش سمعی بصری و ارتباطی، به خلل‌هایی اشاره می‌کنیم که به کارگیری ترجمه در روند آموزشی می‌تواند ایجاد کند:

۱- زبان‌آموز را ترغیب به یافتن پاسخ نمی‌کند.

۲- باعث برش و تکه تکه شدن عبارت می‌شود و ذهن را متوجه توضیح دستوری می‌کند. در نتیجه ذهن زبان‌آموز از توجه به محتوای پیام منحرف می‌شود.

۳- باعث می‌شود که زبان فرانسه با ساختار زبان مادری صحبت شود و این عمل از اهمیت و تأثیر آموزش می‌کاهد.

۴- سرعت در انتقال مفاهیم به مدد ترجمه، مانع ارتقاء روحیه جستجوگری زبان‌آموز می‌شود.

۵- اما زبان‌آموز با شنیدن سخنان مدرسی، که فقط به زبان فرانسه تکلم می‌کند، آموزه‌های جنبی بسیاری کسب می‌نماید.

۶- زمانی می‌توانیم مدعی آموختن زبان دوم شویم که بتوانیم بدون یاری گرفتن از واژگان و مفاهیم زبان مادری، بیندیشیم و شنیده‌ها را درک کنیم.

مفهوم یادگیری/آموزش

برای دریافت مفهوم کلی آموزش در روش‌های مورد بررسی، تأمل در نقش معلم و ابزار آموزشی ضروری است. در متدهای سمعی بصری مانند *SGAV* و *DVV*، معلم به عنوان مرجع زبانی «باید الزاماً زبان‌آموزان را به گونه‌ای هدایت کند که عادات زبان مادری را ترک گویند (...» و از مجموعه آواشناختی زبان به درستی تقلید کنند.» (گوبرینا، ۱۹۹۶، ص ۵۷). بنابراین معلم نسبت به تلفظ صحیح آواها توسط زبان‌آموز و رعایت وزن و لحن کلام همت می‌گمارد. به علاوه تصحیح خطاهای مربوط به دستور زبان را نیز عهده‌دار است. از سوی دیگر با توجه به این که تصویر، ولو با کارکردی موقعیتی، محدودیت‌هایی جدی ایجاد می‌کند، مداخله معلم برای دریافت مفهوم نیز در ایجاد موقعیت‌های جدید به مدد دستور زبان و واژگان برجسته می‌نماید. در طی مرحله بهره‌برداری از آموزه‌های جدید، معلم در انگیزش بیان خود جوش و خلاق زبان‌آموزان نقشی اساسی دارد. در نهایت باید قابلیت استفاده همزمان از دستگاه ضبط صوت و نمایش فیلم‌های ثابت را بیافزاییم، زیرا نمایش چند لحظه‌ای تصویر پیش از شنیدن قطعه صوتی منطبق بر آن بسیار مهم است. بنابراین ابزار آموزشی در متد سنگو نقش اول را دارد و تسلط معلم بر استفاده از آن‌ها شرطی اساسی است: «متد ما الزاماً از ماشین استفاده می‌کند...» (همان، ص ۵۸)، «با ضبط گروه‌های آوایی که هر کدام سازنده یک واحد معنایی و یک واحد وزنی‌اند و با ادغام آن‌ها در بازی لحن‌های زبان مورد آموزش، ما با قدرت بر روی مغز انسان عمل می‌کنیم که نسبت به این گونه انگیزش‌های وزنی و موزون کاملاً حساس است» (مقدمه *VIF*، ص ۱۰). باید خاطر نشان کنیم که کتابچه تصاویر زبان‌آموز فقط حاوی تصاویر مربوط به گفت‌وگوهاست و هیچ‌گونه ارجاعی به نوشتار یا ترجمه وجود ندارد.

ظهور رویکرد ارتباطی آغاز دوره نوینی در تتبعات روش‌شناختی را نوید می‌دهد، همان‌طور که کریستیان پورن، متخصص آموزش زبان در مقاله خود «چشم انداز موضوع و چشم‌انداز فاعل در آموزش زبان - فرهنگ‌ها» بر آن تأکید می‌کند: «در حال حاضر در آموزش فرانسه زبان خارجی (FLE) یک نمونه یاد دهی / یادگیری وجود دارد که اساس تمام گفتمان نوگرایی ارتباط‌گرایان است که آن را اساساً بر طبق شیوه تقابل موضوع/ فاعل تحلیل می‌کنند و سنگ بنای اصل آموزشی را بر «مرکزیت متعلم» در برابر «مرکزیت معلم» و «مرکزیت متد» قرار می‌دهند (پورن،

۱۹۸۸، صص ۹-۱۰). در نگرش ارتباطی «زبان دیگر نه مانند دانشی که زبان آموز باید کسب کند (...). بلکه همچون مهارتی تلقی می شود که تسلط به آن در موقعیتی خاص مد نظر است» (بس، ۱۹۸۵، صص ۴۱-۴۷).

عبارت تمرکز بر زبان آموز که قدری فاضلان می نماید، بدین مفهوم است که در علم آموزش و پرورش، زبان آموز از متد، مهم تر است. او فاعل و عامل اصلی یادگیری است و نه مفعول یا گیرنده ساده متد. چنین گرایشی را اگر بر آموزش زبان ها تعمیم دهیم، پیامدهای روش شناختی گرانباری در پی خواهد داشت. برای ایجاد ارتباط، متعلم دیگر به بیان عباراتی دستوری در خلاء اکتفا نخواهد کرد، بلکه تولید کننده فعال و گیرنده واقعی و بالفعل پیام های ارسالی خواهد بود (رک. جدول). البته نقش مدرس را در فرایند یاددهی / یادگیری نباید نادیده گرفت. در رویکرد ارتباطی، معلم نقش های متنوعی بر عهده دارد: نمونه، تسهیل کننده یادگیری، راهنما، هماهنگ کننده فعالیت های کلاس، مشاور، مربی، تحلیل گر نیازها [معلم] فردی است که تشویق، هدایت، تصحیح و تکرار می کند» (کیوی، تارديو، ۱۹۹۷، ص ۹۶۰).

او اطلاعات را به صورت قطره ای و با پیشرفتی خطی عرضه نمی کند، بلکه همواره توصیه می شود که گزینشی عمل کرده، یعنی از همه تدابیر و ترفندهای آموزشی که به گمان او کارسازند استفاده کند. تنوع گرایی پیشنهادی امکان می دهد که آموزش را با سن، توانایی ها، علایق، نیز با سبک و آهنگ یادگیری زبان آموز تطبیق دهیم، چرا که تردیدی نیست زبان آموزان همگی سبک دریافت و ادراک واحدی ندارند، یعنی به یک شیوه نمی آموزند. به عنوان مثال، برخی نیاز دارند که پیش از شروع به صحبت مدت مدیدی در معرض زبان غیر باشند، حال آن که دسته دیگری بلافاصله پس از شنیدن، راغب به تکرارند. گروهی نیز با بازی یا نقش نمایی، آواز یا الحاق بیان به نوشتار یاد می گیرند. البته اگر کشف سبک دریافت و شناخت یکایک زبان آموزان قدری غیر واقعی می نماید، نیکوست در کار آموزش، تنوعی را به کار ببندیم که با روحیات ناهمگون همساز شود. شیوه های ارتباطی باید الزاماً زبان آموز را آماده چنین زمینه ارتباطی ساخته و دروس، تمرینات و فعالیت هایی را پیشنهاد کنند که در آن ها ارجاع به گذشته، حال، آینده و مکان، همچون ارتباطی واقعی نظم و نظام یابد. وانگهی زبان آموز باید بتواند ضمن تسلط بر گفتار خود، آن را در پوشش تأکید، تردید، تعجب، تأسف و ... ابراز کند. رویکردهای ارتباطی با بهره گیری از پژوهش های زبان شناسی که محدود به بررسی جمله و ساخت زبان نمی باشند تلاش شایان توجهی برای گنجاندن وجوه دیگری از عبارات (کارکرد گفتمان، دستور گفتار، تولید متون ...) در فرایند آموزشی نشان داده اند.

چشم انداز کلی تحول روش های آموزش زبان از روش سنتی تا رویکرد ارتباطی

اهداف	محتوی	ابزار	سنتی	مستقیم	سمعی - بصری موقعیتی	رویکردهای ارتباطی
<ul style="list-style-type: none"> ● بسط فرهنگ کلی (= «استماع زبان») ● فرهنگ ادبی) ● پرورش قابلیت استدلال و تحلیل 	<ul style="list-style-type: none"> ● واژگان: ● بسیار غنی، ادبی و فاخر ● دستور زبان: ● تجویزی؛ پیشرفت «صرفی نحوی»، رجحان اشکال ادبی ● مضامین: ● فرهنگی (ادبی)، مهذب 	<ul style="list-style-type: none"> ● متون نویسندگان همراه با پرسش ● درس های دستور زبان همراه با تمرین های کتبی ● یادداشت های توضیحی و واژگان ترجمه شده 	<ul style="list-style-type: none"> ● واژگان: ● روزمره، رایج ● دستور زبان: ● توصیفی، نکته پرداز ● مضامین: ● توصیف مفاهیم قالبی فرهنگی 	<ul style="list-style-type: none"> ● واژگان: ● عینی، مبتنی بر بسامد و کارآمدی ● دستور زبان: ● ساختاری، توزیعی؛ پیشرفت بر اساس کارآمدی و سهولت ● مضامین: ● زندگی روزمره فرانسویان 	<ul style="list-style-type: none"> ● صحبت در موقعیتی خاص مانند بومی ● سپس بیان نوشتاری 	<ul style="list-style-type: none"> ● آموزش متمرکز بر نیازها و انگیزه های زبان آموز ● ایجاد مهارت ارتباطی به مدد تسلط بر موقعیت های گفتاری و کارکردهای زبان
<ul style="list-style-type: none"> ● متون اصیل یا واقعی ● ابزار صوتی ● ابزار دیداری ● ابزار دیداری - نوشتاری ● بهره گیری از منابع چند رسانه ای 	<ul style="list-style-type: none"> ● گفتگوهای ساختگی ● تمرین و جداول ساختاری ● فیلم های ثابت یا تصاویر مقوی جهت نمایش بر تابلوی نمادی ● نوار صوتی (منطبق بر تصاویر) 	<ul style="list-style-type: none"> ● متون ساختگی با اهداف آموزشی ● جداول دستوری همراه با تمرین های کتبی ● «تصاویر موقعیت نما» با کارکرد توضیحی منطبق بر متون 	<ul style="list-style-type: none"> ● واژگان: ● روزمره، رایج ● دستور زبان: ● توصیفی، نکته پرداز ● مضامین: ● توصیف مفاهیم قالبی فرهنگی 	<ul style="list-style-type: none"> ● واژگان: ● عینی، مبتنی بر بسامد و کارآمدی ● دستور زبان: ● ساختاری، توزیعی؛ پیشرفت بر اساس کارآمدی و سهولت ● مضامین: ● زندگی روزمره فرانسویان 	<ul style="list-style-type: none"> ● صحبت در موقعیتی خاص مانند بومی ● سپس بیان نوشتاری 	<ul style="list-style-type: none"> ● آموزش متمرکز بر نیازها و انگیزه های زبان آموز ● ایجاد مهارت ارتباطی به مدد تسلط بر موقعیت های گفتاری و کارکردهای زبان

● خواندن ● توضیح واژگان ● ترجمه ● تمرین‌های تجزیه تحلیل و مطابقت ● ترجمه از زبان مادری به زبان دوم و بالعکس	● نمایش اشیاء کلاس درس یا تصاویر ● تمرین‌های تحلیل دستوری ● اهمیت آواشناسی	● ارائه درس ● یادسپاری ● بهره‌برداری ● کاربرد مجدد ● گذر به مرحله نوشتار	● نقش‌نمایی ● تمرین‌های خلاق ● انجام «تکالیف»، اجرای نمایش‌های واقعی
---	---	--	---

نتیجه‌گیری

در چارچوب این بررسی، پرداختن به وجوه مختلف آموزش در شیوهٔ سمعی بصری و بخصوص رویکرد ارتباطی مقدور نیست، با این حال تازگی و اصالت رویکرد دوم به زعم طرفداران آن مرهون دو گزینهٔ اساسی است: نخست نحوهٔ نگرش به موضوع آموزشی، چرا که در این رویکرد، واژگان کلیدی دیگر نه رمزگان، نظام و ساختار زبان بلکه گزاره، گفتمان، تولید گفتار و مهارت ارتباطی است. پژوهشگران تلاش می‌کنند، از زبان‌شناسی زبان که به تحلیل ساختاری جمله محدود می‌شد، به زبان‌شناسی گفتار بپردازند که تبادل زبانی را بر اساس مؤلفه‌های اجتماعی و روانی آن مورد مطالعه قرار می‌دهد. دومین گزینه بر اعتقاد به مرکزیت زبان‌آموز استوار است. یادگیری فرایندی سازنده و بیشتر تابع فرایندهای درونی است، نه تأثیرات خارجی. نقش زبان‌آموز دیگر محدود به دریافت منفعلانهٔ مجموعه‌ای از محرک‌های خارجی نیست، او در مبادلهٔ مفهوم پیام مشارکت دارد و مسئول یادگیری خود در فرایندی از یادگیری است که از ثمرهٔ ارتباط مهم‌تر جلوه می‌کند. از سوی دیگر امروزه گزینه‌های کلی سگوه کماکان مورد تأیید طرفداران آن است و ضمن تأکید بر ویژگی گذرای پیشنهادها این شیوهٔ آموزشی، طرح قرابت‌هایی چند با اهداف رویکردهای جدید ارتباطی مشهود است. اعتقاد به این که کسب مهارت ارتباطی / بیانی الزاماً از رهگذر اکتساب مهارتی زبان‌شناختی حاصل می‌گردد، نیز مورد یادآوری است. از سوی دیگر، مدافعان این روش اعلام می‌دارند که در جستجوی رویکردهای پرنعطف‌تر و متنوع‌تری در آموزش دستور زبانند. باید اذعان داشت که هدف همهٔ شیوه‌ها یکی و راه‌ها بی‌شمار است. هدف مشترک همهٔ آموزش‌ها، ایجاد رضایتی است هم‌سو با اندیشه، احساس و افق انتظار زبان‌آموز. بر این باوریم که صرف‌نظر از نوع رویکرد، نقش اصلی و کلیدی بر عهدهٔ استاد، به عنوان بهره‌بردار و تکمیل‌کنندهٔ شیوهٔ آموزشی است. در نگرش جدید روش‌شناختی، کتاب آموزشی دستاورد یک دستور دان یا متخصص آموزش زبان نیست، بلکه ثمرهٔ همفکری متخصصین بی‌شماری است از جمله عکاسان، نقاشان، طراحان، صدابرداران، فیلم‌سازان و روانشناسان. از مدرس نیز مهارت در آموزش و بصیرت در پرورش توان‌های نهفتهٔ زبان‌آموزان انتظار می‌رود. «از دیگر سو، زبان واقعیتی است در حال تحول و آموختن آن یک بار و برای همیشه، غیر ممکن است. پویایی زبان، از متکلمان بومی آن زبان نیز می‌گریزد. واژگانی در حیطهٔ زبان رنگ می‌بازند تا واژگانی دیگر پیکر زبان را بیاریند و گاه آمیختگی سطوح زبان بر پیچیدگی آن می‌افزاید. بنابراین شناخت ژرف زبان کشورهای بیگانه در دو سطح مطرح می‌شود: از نظر محتوی آموزشی و از نظر فن آموزش زبان. همان‌طور که از استادان رشته‌های علوم و اقتصاد انتظار می‌رود، دانش خود را با آخرین رهیافت‌ها و نظرات در رشتهٔ تخصصی‌اش انطباق دهند، دربارهٔ مدرسان زبان خارجی نیز، تغییرات زبانی، موضوع اصلی آموزش آن‌ها را تشکیل می‌دهد.

منابع

- ۱- لئونتیف، آکسی آلکسیویچ، *روان‌شناسی و یادگیری زبان*، ۱۹۸۱، ترجمهٔ امیر فرهمند پور، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۷۴.
- 2- Bérard, E., Canir, Y., *Tempo*, Didier / Hatier, France, 1996 – 1998.
- 17- Bresse, H., *Didactique de la compétence communicative*, Hatier, Paris, 1985.
- 18- Bresson, G., *Historique de la méthodologie dans la didactique*, Hatier, Paris, 1988.
- 19- Brunot, F., *La pensée et la langue, méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Masson, Paris, 1965.
- 20- Canale, M., et Swain, M., "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1/1., 1980, traduction de Germaine Claude (in) *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, cf. *Infra*.
- 21- Capelle J. Et G., *La France en Direct*, Hachette, France, 1969.
- 22- Carton J.S., *Bonjour Line*, CREDIF, Didier, 1963 – 70.
- 23- Carol, R., Griggs P. et Bange P., (CNRS, Université Lyon II, juillet, 2004, France), "Les Exercices dans l'apprentissage de langue étrangère, critique de l'approche communivative". <http://www.marges-linguistiques.com>
- 24- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M., *Le Nouveau Sans Frontières*, Clé International, France, 2003.

- 25- Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE, Paris, 1991.
- 26- Guberina, P., "La méthode audio- visuelle struéturo- globale", *Revue de phonétique appliquée 1*, université de Mons, Belgique, 1965- 1996.
- 27- Kiwi, T., *Glossaire de la didactique de l'anglais*, 1997.
- 28- Moget M.Th., Neveu P., *De Vive Voix*, CREDIF, Didier, France, 1972.
- 29- Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignements des langues*, Nathan, CLE, Paris, 1988.