

مبانی نظری فراگیرمحموری در روش‌های آموزش زبان خارجی

محمودرضا گشمردی*

استادیار گروه آموزش زبان فرانسه، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

پذیرش: ۸۹/۴/۳۰

دریافت: ۸۹/۲/۲۹

چکیده

در این مقاله به بررسی مبانی نظری فراگیرمحموری در روش‌های آموزش زبان خارجی می‌پردازیم و سعی خواهیم کرد جوابی برای این پرسش که چگونه علم آموزش زبان‌های خارجی از معلم‌محموری به فراگیرمحموری رسید، بیابیم. توصیه بر فراگیرمحموری در کلاس زبان خارجی، امری است که بر آن تأکید می‌شود، ولی شاید در عمل خیلی رعایت نشود. روش‌های آموزش زبان‌های خارجی در قرن بیستم کاملاً متأثر از روان‌شناسی، پداگوژی و آندراگوژی هستند. روان‌شناسی رفتارگرا (اسکینر) و زبان‌شناسی ساخت‌گرا مبانی نظری روش شنیداری-گفتاری بودند، به همین جهت فراگیر به تقلید سریع و خودکار از الگوهای معلم می‌پرداخت. در روش سمعی-بصری ساخت یکپارچه، با دادن اختیار به فراگیر در تولید جملات جدید، یک گام به فراگیرمحموری نزدیک می‌شویم. نظریهٔ خلاقیت زبانی و نظریهٔ توانش و کنش زبانی چامسکی، به‌طور غیرمستقیم بر روش‌های آموزش زبان‌های خارجی تأثیر گذاشت. در روش ارتباطی، فراگیر در تولید کنش‌های گفتاری مختلف فعالیت دارد و در فرایند آموزش با معلم همکاری بیشتری می‌کند. در روش آموزش گروهی به اصول آندراگوژی در آموزش زبان خارجی توجه شده است و معلم به‌عنوان مشاور فراگیر بزرگسال در نظر گرفته می‌شود. در سیر تحول جایگاه فراگیر بزرگسال یا خردسال در روش‌های آموزش زبان‌های خارجی در قرن گذشته، به بررسی تحولات روان‌شناسی از رفتارگرایی به روان‌شناسی شناختی، تغییر نگرش از پداگوژی سنتی به پداگوژی جدید و پیدایش آندراگوژی خواهیم پرداخت.

فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی
د. ش. ۱. ۲. تابستان ۱۳۹۹

Email: gashmardi@hotmail.com

* نویسندهٔ مسئول مقاله:

واژه‌های کلیدی: فراگیرمحوری، روش‌های آموزش زبان‌های خارجی، روان‌شناسی زبان، پداگوژی، آندراگوژی.

۱. مقدمه

علت استفاده از اصطلاح خارجی پداگوژی و آندراگوژی به این دلیل است که از یکسو در متون فارسی برای واژه پداگوژی از معادل‌های مختلفی، مانند فن‌تعلیم و تربیت، علم تربیت (فرم‌بینی فراهانی، ۱۳۸۷: ۴۳۵)، علم تدریس، هنر تدریس، علم آموزش و پرورش (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵: ۲۷۹) و آموزش‌گری، آموزش‌شناسی (آشوری، ۱۳۷۴: ۲۶۶) استفاده گردیده است و از سوی دیگر استفاده از واژه پداگوژی به این علت است که با واژه ادیکاسیون^۱ که به معنی تعلیم و تربیت و یا آموزش و پرورش است، اشتباه نشود. غلامحسین شکوهی^(۱) رساله مشهور کانت (ادیکاسیون) را با عنوان تعلیم و تربیت ترجمه کرده است. واژه‌های آموزش، پرورش و تربیت حد و مرز روشنی را ارائه نمی‌دهند. آموزش در لغت به معنای انتقال معلومات و مهارت‌ها به دیگران است و پرورش به معنای فراهم‌آوردن زمینه برای شکوفایی توانایی‌های درونی و استعدادها طبیعی است و آموزش و پرورش با هم نیز مترادف تربیت است (تقی پورظهیر، ۱۳۸۴: ۲۸). نکته دیگر این است «معنای لغت کثیرالاستعمال تربیت نه‌تنها برای همه کسانی که آن را به‌کار می‌برند روشن نیست، بلکه اکثر متخصصان هم درباره مفهوم آن اتفاق نظر کامل ندارند.» (شکوهی، ۱۳۸۶: ۱۹). برای آندراگوژی نیز معادل رایجی در زبان فارسی وجود ندارد. برای رعایت اختصار و اجتناب از تکرار علم تعلیم و تربیت کودکان و علم آموزش به بزرگسالان دو واژه پداگوژی و آندراگوژی مناسب‌تر به نظر رسید.

علم آموزش زبان‌های خارجی به بخش‌های متعددی تقسیم می‌شود، مانند، آموزش زبان خارجی در محیط‌های درون زبانی، آموزش زبان خارجی در محیط‌های برون زبانی، آموزش زبان خارجی با اهداف ویژه و غیره. به‌نظر می‌رسد در همه این زمینه‌ها زبان خارجی یا به کودکان، یا به بزرگسالان آموزش داده می‌شود. از این منظر، بررسی جایگاه میان‌نظری پداگوژی و آندراگوژی در علم آموزش زبان خارجی اهمیت می‌یابد. پداگوژی و آندراگوژی علوم

1. éducation

کاربردی هستند و میانی نظری آن‌ها در علوم انسانی وجود دارد. علی‌رغم تصوّر غالب، علوم تربیتی اولین خاستگاه این دو نیست، بلکه علم روان‌شناسی به‌عنوان اولین منشأ نظری پداگوژی و آندراگوژی به‌شمار می‌رود و علوم دیگری مانند علوم تربیتی و روان‌پزشکی، جامعه‌شناسی و کارپژوهی^۱ در اولویتهای بعدی قرار می‌گیرند. در واقع، برای تبیین خطوط کلی پداگوژی و آندراگوژی و روش‌هایی متناسب به آن‌ها، باید به بررسی جریان‌های عمده روان‌شناسی پرداخت. از آغاز قرن بیستم، اهمیت پداگوژی بیش از پیش محرز شد و حداقل پنجاه سال بعد در حدود سال‌های ۱۹۵۰، آندراگوژی حتی قبل از این‌که این نام را به‌خود بگیرد، مورد توجه قرار گرفت؛ به این صورت که طراحی و اجرای روش‌های ویژه‌ای برای بزرگسالان صورت گرفت که یادگیری آن‌ها را سهولت می‌بخشید و در پی آن، آموزش زبان به بزرگسالان نیز از آن بهره گرفت. البته نباید فراموش کرد که پداگوژی دچار تغییر و تحول شد و پداگوژی جدید تأثیر عمده‌ای بر آندراگوژی داشته است.

طرح موضوع فراگیرمحموری به‌هیچ‌عنوان به معنی کم جلوه‌دادن اهمیت جایگاه معلم در کلاس درس نیست، بلکه هرگونه تغییری هم که در کلاس صورت گیرد از ناحیه مشارکت معلم خواهد بود، زیرا «تأثیرگذاری سایر عوامل آموزشی از جمله اهداف آموزشی، برنامه‌های درسی، محتوای کتاب‌های درسی و روش‌های آموزشی، از طریق معلم به سمت فراگیر صورت می‌گیرد» (صمدی / مزیدی، ۱۳۸۴: ۱۷۹). در این پژوهش سعی بر این است تا به این پرسش اصلی که چگونه علم آموزش زبان‌های خارجی از معلم‌محموری به فراگیرمحموری رسید، پاسخ داده شود.

به منظور تبیین دقیق‌تر تمرکز فرایند آموزش زبان خارجی بر روی فراگیر، ابتدا به نگاه متفاوت آندراگوژی و پداگوژی به فراگیر را بررسی می‌کنیم، سپس به تحول جایگاه فراگیر از پداگوژی سنتی تا جدید، و در ادامه به تأثیر رفتارگرایی و روان‌شناسی شناختی بر جایگاه فراگیر در پداگوژی و آندراگوژی و در پایان به نقش فراگیر در روش‌های آموزش زبان خارجی می‌پردازیم.

1. ergonomie/ergonomy

۲. دو نگاه متفاوت به فراگیر در آندراگوژی و پداگوژی

در تعریف آندراگوژی باید گفت که در اواخر قرن هجدهم میلادی در سال ۱۷۹۲، کُندورسه^۱ در گزارش خود به مجلس ملی فرانسه می‌نویسد که تعلیم و تربیت باید عمومی شود، به تمام آحاد جامعه تسری یابد، کسب دانش‌های جدید را در تمام سنین عمر تضمین کند و مردم را از قوانین جدید، اصول کشاورزی و روش‌های اقتصادی که برای آن‌ها اهمیت دارد آگاه کند (دومازیه، ۲۰۰۰). در این گزارش بدون اینکه از آندراگوژی نامی برده شود، به آموزش مداوم و آموزش قوانین جدید، اصول کشاورزی و روش‌های اقتصادی به بزرگسالان اشاره شده است. در انگلستان نیز انستیتوی بزرگسالان در ناتینگهام در سال ۱۷۹۸ تأسیس شد.

هرچندکه آلكساندر كاپ آلمانی واژه آندراگوژی را در سال ۱۸۳۳ برای بیان نظریه تربیتی افلاطون به‌کار برد، اما از ابتدای قرن بیستم این واژه با مفهوم امروزی آن به‌کار برده شد. این موارد نشان می‌دهد که آندراگوژی یا آموزش بزرگسالان موضوع جدیدی نیست، بلکه بیشتر به خاطر تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و به‌ویژه فرهنگی است که امروزه موردتوجه قرار گرفته است. به‌نظر می‌آید که پییر گوگن (۱۹۹۴) در سال‌های ۱۹۶۰ واژه آندراگوژی را وارد محافل فرانسه زبان کرد. واژه‌های دیگری نیز پیشنهاد شده است که البته به‌ندرت از آن‌ها استفاده می‌شود، مانند آنتروپوگوژی^۲ یا حتی پولیتاگوژی^۳ به معنی آموزش شهروندان. حوزه آموزش بزرگسالان در طی سالیان بسیار توسعه یافته است. در اغلب کشورهای اتحادیه اروپا، آموزش بزرگسالان ابعاد گسترده‌ای به خود گرفته است. در فرانسه و همچنین در ایالات متحده آمریکا نیز پروژه‌های آموزش مداوم در سال ۱۹۷۱ تشکیل شد.

مبانی علمی و نظری آندراگوژی از نظریه‌های روان‌شناسی و پداگوژی گرفته شده است. به این ترتیب، قسمت اعظم روش‌های به‌کاررفته در پداگوژی (برای کودکان) در آندراگوژی (برای بزرگسالان) نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد. همانطور که اشاره شد، پداگوژی را عموماً به عنوان نظریه یا علم تعلیم و تربیت کودکان می‌دانند که روش یا روش‌های ویژه‌ای را برای توسعه ذهنی آن‌ها ارائه می‌دهد. آندراگوژی ادامه منطقی پداگوژی برای افراد بزرگسال است. پس اولین تفاوت عمده، مخاطبان این دو علم است. مخاطبان پداگوژی

1. Condorcet
2. anthropogogie
3. politagogie

خردسالان هستند، در حالی که مخاطبان آندراگوژی بزرگسالان‌اند. دانش‌آموزان، ملزم به یادگیری هستند، ولی بزرگسالان عموماً به صورت داوطلب و فعالانه در آموزش‌های خود شرکت می‌کنند. هدف مدرسه یاد دادن دانش و جامعه‌پذیری است، در حالی که هدف آموزش بزرگسالان توسعه توانایی‌های حرفه‌ای و شخصی است. دانش مدرسه‌ای، اساساً مجرد و انتزاعی است، اما دانشی که در آموزش بزرگسالان مطرح است در جست‌وجوی پاسخگویی به مسائل عینی آن‌ها است. هرچند که امروزه، روش‌ها و کتاب‌های جدید در قالب خودآموز برای دانش‌آموزان تدوین شده است، اما این امر در وجود خطوط کلی تمایز میان پداگوژی و آندراگوژی تردیدی ایجاد نمی‌کند. در چارچوب آندراگوژی بیشتر از کسب مهارت صحبت می‌شود، ولی در حوزه پداگوژی به کسب معلومات اشاره می‌شود.

نیازهای آموزشی یک بزرگسال بی‌سواد که مایل به یادگیری خواندن و نوشتن است مانند دانش‌آموزی است که وارد کلاس اول دبستان می‌شود. هر دوی آن‌ها خواندن و نوشتن را فرا خواهند گرفت و فردی که مسئول این آموزش است باید در هر شرایط قادر به تعلیم آن‌ها باشد. شاید در هر دو شرایط، او از یک روش مشابه استفاده کند، ولی باید توجه داشت که میزان تجربه دانش‌آموز با میزان تجربه بزرگسال و مرکز توجه آن‌ها یکسان نیست. اگر برای آموزش خواندن و نوشتن به دانش‌آموزان از داستان کودکان استفاده می‌کنیم، بهتر است برای بزرگسالان آموزش قرائت بر اساس متنی انجام گیرد که جنبه کاربردی دارد؛ مانند طریقه کاربرد، راهنمای استفاده یا موارد مربوط به حوادث روز. فرایند یادگیری کودکان و بزرگسالان نقاط مشترکی دارند؛ در هر دو فرایند، امکان کسب اطلاعات جدید در قالب دانش، معلومات و مهارت مهیا است، با این وجود، فراگیر بزرگسال ویژگی‌های خاصی را از لحاظ بلوغ، انگیزه، علایق و وقت آزاد دارد.

۳. تحول جایگاه فراگیر از پداگوژی سنتی تا جدید

پداگوژی صرفاً مربوط به قرن بیستم نمی‌شود، بلکه پیدایش آن به قرن هفدهم برمی‌گردد. همان‌گونه که اتفاق نظر وجود دارد، ژان ژاک روسو را به‌خاطر کتاب *امیل یا تعلیم و تربیت* (۱۷۶۷)، به‌عنوان بنیان‌گذار پداگوژی جدید می‌شناسند. البته یک قرن قبل از روسو، شاید

بتوان یوهان آموس کومینوس^۱ را که یکی از چهره‌های برجسته آموزش و پرورش مغرب‌زمین در قرن هفدهم محسوب می‌شود، گالیله پداگوژی نامید. وی در اثر خود به نام هنر بزرگ معلمی (۱۶۳۸)^(۲) به مبانی اولیه پداگوژی پرداخت.

در طی سالیان طولانی، فرایند تعلیم و تربیت فقط به این شکل تصور می‌شد که در کلاس یک معلم توانایی است که بر صندلی خود تکیه زده و به‌عنوان متکلم‌وحده افاضه فیض می‌کند و فضل و دانش خویش را به عده‌ای جاهل و مطیع عرضه می‌دارد. درس بر روی تخته سیاه نوشته می‌شد و دانش‌آموزان نیز آن‌ها را یادداشت و سپس حفظ می‌کردند. حفظ‌کردن مطالب درسی، مؤید درک و یادگیری بود و هر دانش‌آموزی که موفق به حفظ و تکرار منطبق‌تر با درس می‌شد، دانش‌آموز موفق‌تر محسوب می‌شد. این نوع برداشت در آغاز قرن بیستم تغییر کرد و رویکرد جدیدی در علم پداگوژی پدیدار شد.

پداگوژی (علم تعلیم و تربیت) جدید که در آغاز قرن بیستم از آن یاد می‌شود در مقابل پداگوژی سنتی قرار می‌گیرد. در پداگوژی جدید وظیفه معلم فقط انتقال دانش و معلوماتش به دانش‌آموزان نیست، بلکه مهم‌تر از آن توجه به شیوه و طریق‌هایی است که این معلومات یاد گرفته می‌شوند. آن چیزی که در هر فرایند یادگیری باید مقدم شمرده شود، چگونه یادگرفتن و به اجراء گذاشتن روش‌های مساعد برای یادگیری است. همراه با پداگوژی جدید این اعتقاد تقویت شد که یادگیری، صرفاً فرایند انتقال دانش و معلومات نیست، بلکه فرایندی است که باعث تغییر در تفکر و منش فرد نیز می‌شود. از این دیدگاه، فراگیر فعالیت خود را معطوف به کسب دانش و مهارت می‌کند و معلم نیز تلاش می‌کند که این فعالیت فراگیر را آسان و هموار سازد. در هرگونه فرایند یادگیری، به‌طور مسلّم محتوای دروس اهمیت دارد، اما فراگیر، شرایط یادگیری، انگیزه و موقعیت نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. از این‌رو تمام روش‌های پداگوژی از آغاز قرن بیستم، هدفشان گسترش تفکر چگونه یادگرفتن یا فکرکردن بود. این تفکرات جدید در قالب « پداگوژی جدید» تجلی یافت و آرام‌آرام منجر به تغییر روش‌های یادگیری شد. از پداگوژی متأخرتری هم با نام تعلیم و تربیت پژوهش‌محور می‌توان نام برد که براساس آن «توانایی و تشخیص کارکردن با دیگران، درک و فهم انگیزه خود و دیگران و توانایی فهمیدن پیچیدگی‌های جهان و انسان هدف است» (جهانی، ۱۳۸۴: ۱۴۶). در پداگوژی

1. Jeau Amos Comenius/Komensky

پژوهش‌محور نیز جایگاه پراهمیت‌تری برای فراگیر در نظر گرفته شده است.

فرنٹ (گوپیل، ۲۰۰۷) به‌عنوان بنیانگذار روش‌های فعال در فرانسه، بر روی فعالیت طبیعی کودک و تلاش تجربی لازم، تأکید داشت؛ امری که باعث می‌شود کودک استعدادش رشد کند و بهتر یاد بگیرد. در این روش تعلیم و تربیت، حق خطاکردن به کودک داده می‌شود؛ چیزی که اسکینر به شدت رد می‌کرد. این استقلال یادگیری کودک فراگیر، در برخی از روش‌های یادگیری بزرگسالان نیز یافت می‌شود.

از ابتدای قرن بیستم، به‌واسطهٔ جریانات جدید روان‌شناسی، پداگوژی سنتی که مبتنی بر انتقال دانش بود، به فعال‌سازی فرایندهای یادگیری (پداگوژی جدید) تغییر کرد. جریان‌های روان‌شناسی مانند رفتارگرایی^۱، روان‌شناسی رشد^۲، نظریهٔ روان‌شناسی گشتالت^۳ و روان‌شناسی شناختی^۴، نقش غیرقابل‌انکاری در رشد و توسعهٔ جایگاه فراگیر در پداگوژی و آندراگوژی ایفا کردند. از میان آن‌ها به رفتارگرایی و روان‌شناسی شناختی اشاره خواهد شد.

تأثیر رفتارگرایی و روان‌شناسی شناختی بر جایگاه فراگیر در پداگوژی و آندراگوژی در نیمهٔ اول قرن بیستم (از جنگ جهانی اول تا پایان جنگ جهانی دوم) این بود که رفتارگرایی به‌طور گسترده بر روان‌شناسی سایه انداخت و تأثیرات به‌سزایی بر پداگوژی و آندراگوژی داشت. در سال‌های ۴۰-۱۹۵۰، تحقیقات رفتارگرایان بر روی یادگیری به اوج خود رسید و مطالعات پیچیده‌ای دربارهٔ انگیزه و یادگیری زبان انجام گرفت. اساس نظریهٔ رفتارگرایی مبتنی بر این اصل بود که یادگیری عبارت است از تغییر رفتار بر اثر محرک‌های محیط. از نظر اسکینر زبان نیز یک نوع رفتار است و بررسی رفتار کلامی انسان هم تابع محرک و پاسخ است (هرگنهان و آلسون، ۱۳۸۶: ۱۲۸-۱۲۹). از این دیدگاه، فراگیر نقش فعالی در فرایند یادگیری ایفا نمی‌کند، بلکه تحت‌تأثیر شرایط محیطی است.

نظریهٔ روان‌شناسی پیازه به‌شدت با مفهوم شرطی‌شدن مخالفت کرد و بر این موضوع تأکید داشت که اولاً فراگیر فعال است و دوّماً در مقابل محیط کنش و واکنش نشان می‌دهد. پداگوژی (تعلیم و تربیت) فعال، به‌طور گسترده از دستاوردهای روان‌شناسی پیازه بهره گرفت (پیاژه، ۱۹۸۸؛ اوده، ۲۰۰۹). براساس پداگوژی فعال، یادگیری از طریق شرطی‌شدن

1. Le béhaviorisme
2. La psychologie du développement
3. La gestalthéorie
4. La psychologie cognitive

صورت نمی‌گیرد، بلکه از فعالیت‌های ذهنی و با تعامل با محیط شکل می‌گیرد. قراردادن فراگیر در مرکز توجه و فعال در نظر گرفتن او در فرایند یادگیری یکی از توجهات اساسی مربیان در علم پداگوژی جدید است. پیازه می‌گوید: «به‌خاطر داشته باشید که هر وقت چیزی به کودک یاد می‌دهیم که خود می‌توانست آن را کشف کند، او را از اختراع آن چیز و در نتیجه از فهم کامل آن، محروم می‌کنیم» (هیلگارد و باور، ۱۳۷۱: ۵۰۵). پیازه در نظریه روان‌شناسی رشد تأکید می‌کند که فرد خود، شناخت خود را می‌سازد و اضافه می‌کند که او نمی‌تواند آن را بدون ارتباط با دیگران به‌درستی انجام دهد. رشد هوش مبتنی بر تعامل میان فرد و محیط است (وادزورث: ۱۳۷۸). فرد براساس شناخت و استعدادهایی که کسب کرده بر محیط اطرافش تأثیر می‌گذارد. محیط نیز بر فرد تأثیر می‌گذارد. بنابراین از نظر پیازه و به‌ویژه برونر (برونر، ۱۹۹۸)، متعلم، خردسال یا بزرگسال، دیگر منفعل نیست، بلکه به‌عنوان عامل اصلی در فرایند آموزش و یادگیری محسوب می‌شود؛ از این‌رو، آن چیزی که آموزش داده می‌شود مهم است، ولی مهم‌تر از آن شیوه آموزش یا به تعبیر دیگر، چگونه آموزش دادن است که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

روش راجرز (راجرز، ۲۰۰۵)، روان‌شناس آمریکایی، که خود آن را «روش متمرکز بر فراگیر» می‌نامید، بر روی عدم‌جهت‌دهی مستقیم بر متعلم تأکید داشت. هدف این روش از میان برداشتن هر قدرت و سلسله‌مراتب در کلاس، در رابطه یادگیری بود و آزادی عمل را برای خودآموزی فراگیران مهیا می‌کرد. در این روش این‌گونه تصور می‌شود که فردی حائز توانایی‌های بالقوه‌ای برای رشد و حل مشکلات خود است که ملزم به رعایت الزامات سلسله‌مراتبی نشود. این روش، که در ابتدا پداگوژی از آن بهره جست، می‌تواند به‌طور گسترده در آندراگوژی براساس اهداف شناختی موردنظر دوره آموزشی مورد استفاده قرار گیرد؛ بدین ترتیب، پیشرفت‌های قابل ملاحظه‌ای نسبت به نظریه‌های رفتارگرایی صورت گرفت. از آن پس، این چنین در نظر گرفته می‌شد که فراگیر فعال و حساس است و نسبت به محیط یادگیری کنش و واکنش نشان می‌دهد. یادگیری به‌عنوان عمل اجتماعی تلقی شد که عناصر و ارتباطات متعددی در آن دخیل هستند.

در پی ملاقاتی درون‌رشته‌ای که به ابتکار چامسکی در دانشسرای دارموس در شهر

هانور^۱ در سال ۱۹۵۶ تشکیل شد، نظریه مطالعه فعالیت‌های ذهن بشر و توصیف آن مانند سامانه‌های پردازش اطلاعات پیشنهاد گردید و تحقیقات جدید بر روی مغز، عملیات ذهنی و فرایندهای پردازش اطلاعات صورت گرفت. از آن زمان به بعد بود که روش‌های آموزش و یادگیری براساس این مطالعات چه برای کودکان و چه برای بزرگسالان بررسی و تعیین شد. در روان‌شناسی شناختی این‌گونه تصور می‌شود که روش مورد استفاده هرچه باشد فراگیر به یادگیری داده‌های خام اکتفاء نمی‌کند، بلکه آن‌ها را انتخاب می‌کند و براساس نحوه ارائه‌شان و براساس حافظه‌ای که از آن استفاده می‌شود شکل می‌دهد. روان‌شناسی شناختی خیلی با دقت ادراک^۲ را مورد بررسی قرار داد. ادراک را می‌توان انتخاب اطلاعات لازمی تعریف کرد که مغز از انبوه داده‌های دریافتی انجام می‌دهد. روان‌شناسی شناختی همچنین توجه زیادی به فرایندهای به‌خاطر سپاری معطوف داشت و میان حافظه وازگانی که در آموزش سنتی در امر حفظ‌کردن مورد استفاده قرار می‌گیرد و حافظه معنایی که مربوط به مفهوم کلمات و دریافتهای شناختی مختلف است، تفاوت قائل می‌شود.

از میان نویسندگان اصلی در زمینه روان‌شناسی شناختی می‌توان از میلر^۳، برودبنت^۴ و برونر نام برد که تلاش فراوانی برای توصیف فرایندهای ذهنی، ادراک، درک و به‌خاطر سپاری انجام دادند. اینان در جست‌وجوی یافتن این مطلب بودند که انسان چگونه یاد می‌گیرد و به‌ویژه چگونه می‌توان یادگیری او را آسان کرد. به این ترتیب بود که به روش‌های آموزش شناختی دست یافتند. در واقع روش‌های آموزشی متعددی بودند که استدلال اصلی‌شان بر این اصل استوار بود که هوش انسان قابل‌پرورش است؛ یعنی ممکن است به‌وسیله روش‌های خاص، فعالیت‌های ذهنی را گسترش داد تا امکان موفقیت در یادگیری و تطبیق با شرایط جدید مهیا شود.

در روان‌شناسی شناختی، فراگیر فعال در نظر گرفته می‌شد و توصیه اصلی مبتنی بر چگونه یادگرفتن بود تا یادگیری این یا آن دانش. برای مدرسان، این روش‌ها وسیله مؤثری برای یادگیری بود و در طی چند سال، گسترش این روش‌ها به یک پدیده اجتماعی واقعی تبدیل گردید. براساس مطالعات روان‌شناسی شناختی، بافت یادگیری به‌طور واقعی مورد

1. Collège Darmouth, Hanover
2. perception
3. Miller
4. Broadbent

توجه قرار گرفت. بافت یادگیری در زمره نگرانی‌های اصلی در یافتن راهبردهای یادگیری بزرگسالان قرار گرفت.

۴. نقش فراگیر در روش‌های آموزش زبان خارجی

تأثیری که روان‌شناسی، پداگوژی و در ادامه آندراگوژی بر روش‌های آموزش زبان خارجی داشته‌اند، در پیدایش نگرش جدید نسبت به فراگیر تأثیر به‌سزایی داشته است. در بررسی تحول جایگاه فراگیر در برخی روش‌های آموزش زبان‌های خارجی، تأثیر تحول روان‌شناسی، پداگوژی و آندراگوژی مشخص می‌شود. در برخی از روش‌ها حتی روان‌شناسان یا متخصصان روان‌شناسی زبان نقش عمده‌ای بازی کرده‌اند. در ادامه به سیر تحول نگرش به جایگاه و نقش فراگیر در برخی از روش‌های آموزش زبان‌های خارجی از ابتدای قرن بیستم خواهیم پرداخت.

اگر بخواهیم روش‌های آموزش زبان‌های خارجی را از قرن بیستم به ترتیب زمان مورد بررسی قرار دهیم، نخست باید از روش مستقیم^۱ شروع کنیم. این روش، در مقابل روش ناکارآمد دستور-ترجمه^۲ شکل گرفت. روش دستور-ترجمه از چند قرن قبل تا حدود اواخر قرن نوزدهم رواج داشت و مناسب با آموزش زبان‌های مرده و نوشتار ادبی بود. در روش دستور-ترجمه که مبتنی بر آموزش زبان بر اساس ترجمه و دستور بود، نقش عمده فراگیر در به‌خاطر سپاری تعداد زیادی کلمه از واژگان زبان خارجی و صرف فعل بود. در روش دستور-ترجمه فراگیر منفعل در نظر گرفته می‌شد. در روش مستقیم، که مصادف با آغاز تحولات پداگوژی و روان‌شناسی در ابتدای قرن بیستم بود، فراگیر باید به شکل فعال در فرآیند یادگیری خود مشارکت می‌کرد؛ به این ترتیب که باید به سؤالات مدرس پاسخ می‌داد، با صدای بلند بخش‌های مشخص‌شده را می‌خواند و سؤال می‌کرد. در واقع، نسبت به روش دستور-ترجمه نقش فعال‌تری به‌عهده فراگیر گذاشته شد.

روش شنیداری-گفتاری^۳ را غالباً به‌عنوان کاربرد آموزشی نظریه اسکینر می‌شناسند که در آن تأکید بر جنبه شفاهی زبان، تمرینات فشرده و حذف دستور بود. می‌توان گفت که ادغام یا تلاقی روان‌شناسی رفتارگرا (اسکینر) با زبان‌شناسی ساخت‌گرا بود که باعث پیدایش

1. Méthode directe
2. Méthode grammair-traduction
3. Méthode audio-orale

روش شنیداری- گفتاری شد. در این روش نقش فراگیر عبارت بود از تقلید سریع و خودکار از الگوهای معلم؛ به این ترتیب که فراگیر باید بدون تعمل و تفکر و به صورت خودکار جملات را تکرار کند. بنابراین شاید نقش فراگیر را بتوان فعال در نظر گرفت، اما فراگیر از خود ابتکاری نداشت؛ نکته‌ای که کاملاً با روان‌شناسی شناختی در تعارض بود. در واقع، در این روش فراگیر به صورت ماشین‌وار جملات را فرا می‌گرفت و تکرار می‌کرد و از قوه شناختی و حافظه معنایی خود استفاده نمی‌کرد.

در روش سمعی- بصری ساخت یکپارچه^۱ که در اوایل دهه ۱۹۶۰ شکل گرفت، فراگیر همچنان هیچ نقشی در روند کلاس و انتخاب محتوا نداشت، اما در مقایسه با روش شنیداری-گفتاری نقش نسبتاً فعال‌تری بازی می‌کرد. در این روش او باید گوش کند، تکرار کند، بفهمد، به خاطر بسپارد و بعد از این مراحل باید براساس تمرینات و فعالیت‌هایی که با هدایت معلم انجام داده، خودش جملات جدید بسازد. در این روش با دادن اختیار به فراگیر در تولید جملات جدید یک گام به فراگیرمحوری نزدیک می‌شویم.

هرچند چامسکی نظریات خود را درباره یادگیری زبان مادری ابراز نمود، اما نظریه ذهن‌گرایی او و طرح موضوع توانش و کنش زبانی، به‌طور غیرمستقیم بر روش‌های آموزش زبان‌های خارجی تأثیر گذاشت. نظریه خلاقیت زبانی چامسکی را با نظریه محرک و پاسخ یا زبان‌شناسی ساخت‌گرا نمی‌توان توجیه کرد (استاینبرگ، ۱۳۸۱). روش ارتباطی^۲ که در ابتدای دهه هفتاد میلادی در اروپا و در پی تحولات سیاسی آن دوران و در راستای توسعه اتحادیه اروپا شکل گرفته بود، بر مبنای بیان کنش‌های گفتاری استوار بود. شورای اروپا کتاب *سطح آستانه زبان انگلیسی*^۳ در ۱۹۷۵ و کتاب *سطح آستانه زبان فرانسه*^۴ در سال ۱۹۷۶ را براساس روش ارتباطی منتشر کرد. در این کتاب‌ها به کنش‌های گفتاری اهمیت ویژه داده شد و گروه هدف این کتاب‌ها نیز فراگیران بزرگسال بود. در این روش، فراگیر نقش فعال‌تری در یادگیری ایفا می‌کند. به این ترتیب، او در تولید کنش‌های گفتاری مختلف فعالیت دارد، در فرایند آموزش با معلم همکاری بیشتری می‌کند و معلم‌محوری بیشتر رنگ می‌بازد.

1. structuro-global audio-visuelle (SGAV)
2. méthode communicative
3. Threshold Level English
4. Niveau-Seuil

کیورن^۱ روان‌شناس امریکایی در میانه دهه شصت میلادی، روش آموزش گروهی^۲ را پیشنهاد می‌کند. در این روش به اصول آندراگوژی در آموزش زبان خارجی توجه شده است. البته نامی از آندراگوژی برده نمی‌شود، ولی در نگاه به فراگیر بزرگسال میانی آندراگوژی در نظر گرفته شده است. در این روش، توصیه می‌شود که فراگیر بزرگسال را نباید مانند فراگیران خردسال در نظر گرفت و معلم باید به‌عنوان مشاور فراگیر بزرگسال باشد. فراگیران به‌عنوان اعضای یک گروه در نظر گرفته می‌شوند که با تعامل با فراگیران دیگر و معلم، زبان خارجی را یاد می‌گیرند.

از آنجاکه بررسی نظریه‌های یادگیری در روش‌های آموزش زبان‌های خارجی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و موضوع نظریه‌های یادگیری نیز معطوف به مطالعه خصوصیات فراگیر است، در ادامه سیر تحول روش‌های آموزش زبان‌های خارجی، فراگیرمحموری تقویت شده و فراگیر به‌عنوان مرکز توجه تلقی می‌شود.

۵. نتیجه‌گیری

برای شناخت دقیق علم آموزش زبان‌های خارجی و یافتن راه‌حل‌های مناسب علمی، بررسی و مطالعه سایر علوم ضروری است. تحولاتی که در حوزه آموزش زبان‌های خارجی صورت گرفته، متأثر از سایر علوم مرتبط، از جمله روان‌شناسی، پداگوژی و آندراگوژی است. همگام با اهمیت یافتن فرایندهای یادگیری و تغییر نگرش از معلم‌محموری به فراگیرمحموری، علم آموزش زبان‌های خارجی نیز در روش تدریس خود، فراگیرمحموری را در نظر گرفت. باید توجه داشت که در آموزش زبان‌های خارجی تأثیر روان‌شناسی شناختی بسیار زیاد است و پداگوژی و آندراگوژی هم به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم در روش‌های آموزش زبان خارجی تأثیر گذاشته‌اند. در هر فرایند یادگیری، چگونه یادگرفتن و اجراکردن روش‌های مساعد برای یادگیری مهم است. بر اساس پداگوژی جدید، یادگیری صرفاً فرایند انتقال دانش و معلومات نیست. نظریه روان‌شناسی پیازه ضمن رد نظریه شرطی‌شدن اسکینر، تأکید دارد که فراگیر فعال است و در مقابل محیط، کنش و واکنش نشان می‌دهد.

1. Curran
2. méthode communautaire

فراگیرمحوری به معنای آزادگذاشتن فراگیر در کلاس درس نیست، بلکه به معنی پرداختن به فرایندهایی است که یادگیری را آسان می‌کند؛ به تعبیر دیگر، فراگیرمحوری، اهمیت دادن به فرایندها و روش‌های چگونه یادگرفتن است. اگر فراگیرمحوری در مقابل معلم‌محوری قرار می‌گیرد به معنی حذف معلم در کلاس نیست، بلکه معلم همچنان نقش اساسی در فرایند یادگیری و فراگیرمحوری بازی می‌کند؛ البته نه نقش سنتی، بلکه نقش هموارکننده، هماهنگ‌کننده و راهنما. در روش‌های آموزش زبان‌های خارجی بر نقش فعال فراگیر و فرایندهای تعاملی میان فراگیران از یک‌سو و معلم و فراگیر از سوی دیگر تأکید می‌شود. البته رعایت این نکات از سوی معلم در کلاس درس امر دیگری است. امید است در تحقیقی دیگر بتوان میزان فراگیرمحوری را در کلاس زبان‌های خارجی در کشورمان مورد سنجش و ارزیابی قرار داد.

۶. پی‌نوشت‌ها

۱. کانت، امانوئل. (۱۳۶۳). *تعلیم و تربیت*. ترجمه دکتر غلامحسین شکوهی. انتشارات دانشگاه تهران.
2. Jeau Amos, Comenius. (2002). *la grande didactique ou l'art universel de tout enseigner a tous*. Paris: Klincksieck.

۷. منابع

- استاینبرگ، دنی. (۱۳۸۱). *درآمدی بر روان‌شناسی زبان*. ترجمه ارسلان گلغام. چ ۱. تهران: سمت.
- آشوری، داریوش. (۱۳۷۴). *فرهنگ علوم انسانی*. چ ۱. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- تقی پورظهیر، علی. (۱۳۸۴). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. چ ۴. تهران: انتشارات آگاه.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۴). «چالش‌های نظری تعلیم و تربیت رایج و تعلیم و تربیت (پژوهش‌محور)». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. د ۲۲. ش ۴ زمستان. پیاپی ۴۵. ویژه‌نامه علوم تربیتی.

- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۷۵). *فرهنگ علوم رفتاری*. چ ۲. تهران: امیرکبیر.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۶). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. چ ۲۸. مشهد: به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- صمدی، معصومه و محمد مزیدی. (۱۳۸۴). «بررسی امکان نزدیک‌سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی-یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت». *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. س ۳۵. ش ۱.
- فرمپینی فراهانی، محسن. (۱۳۷۸). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*. چ ۱. تهران: اسرار دانش.
- وادزورث، باری. (۱۳۷۸). *روان‌شناسی رشد: تحول شناختی و عاطفی از دیدگاه پیائزه*. ترجمه امیر امین‌یزدی و جواد صالحی فردری. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- هرگنهام، بی.آر و متیو اچ اُلسون. (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*. ترجمه علی‌اکبر سیف. چ ۱۱. تهران: نشر داوران.
- هیلگارد، ارنست و گوردون باور. (۱۳۷۱). *نظریه‌های یادگیری*. ترجمه محمدتقی براهنی. چ ۲. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- Bruner, J.S. (1998). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. 7e Paris: PUF. Coll. Psychologie d'aujourd'hui.
- Dumazedier, J. & al. (2000). *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris: L'Harmattan.
- Goguelin, P. (1994). *La formation continue des adultes*. 3è éd. Paris: P.U.F.
- Goupil, G. (2007). *Comprendre la pédagogie Freinet. Genèse d'une pédagogie évolutive*, Mayenne: Éditions des Amis de Freinet.
- Houdé, O. (2009). *La psychologie de l'enfant*. 4è éd. Paris: PUF. Collection: Que sais-je ?.
- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Gallimard.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Dunod. Édition : Nouvelle présentation.