

فصل اول:

آموزش زبان در هزاره جدید

محمد احمدی صفا<sup>۱</sup>

## ۱. مقدمه

به دنبال تلاش متخصصان حوزه زبان‌شناسی کاربردی و دیگر رشته‌های مرتبط با آموزش در سال‌های آغازین قرن بیستم با اهداف تبیین اصول آموزش زبان، طراحی روش‌های نوین آموزشی و نیز تهیه و تدوین مواد آموزشی مناسب، آموزش زبان به‌عنوان رشته‌ای مستقل و تخصصی شکل گرفت و در این امر رشته‌های علمی زبان‌شناسی و روان‌شناسی با پیشرفت‌های شگرف خود در این دوره نقش عمده‌ای در استقلال و توسعه رشته آموزش زبان ایفا نمودند؛ تا آنجا که حتی در طراحی روش‌های نوین آموزشی سده بیستم مورد استفاده مبنایی متخصصان آموزش زبان بوده‌اند. از ویژگی‌های غالب آموزش زبان در این دوره می‌توان به تغییر مکرر و سریع روش‌های آموزشی و بروز ابتکار و خلاقیت در طراحی روش‌های آموزشی جدید اشاره کرد. از دلایل اصلی این طیف گسترده تغییرات نیز می‌توان از تغییر مکرر نظرات متخصصان در رابطه با مبانی نظری آموزش نام برد.

از یک نگاه کلی، واژه «روش» در آموزش زبان به مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی اطلاق می‌گردد که بر اساس نظریه‌های زبان‌شناختی و روان‌شناختی طراحی می‌شوند. این مفهوم در قرن بیستم از اهمیت خاصی برخوردار بوده است و معلمان و متخصصان همواره در جستجوی انواع مطلوب‌تر و مؤثرتر آن بوده‌اند. به‌طوری که هریک از روش‌های جدید با این استدلال که از روش‌های قبلی کارآمدتر است متولد شده و پس از چندی جای خود را به روش بعدی سپرده‌اند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴، ص ۱) و در نتیجه طول عمر بیشتر آنها به‌ندرت از یک دهه فراتر رفته است.

در اواخر قرن بیستم (دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی) و پس از آنکه بیش از دوازده روش آموزش زبان در طول قریب به یک‌صد سال، از سال ۱۸۸۰ تا ۱۹۸۰، یکی پس از دیگری به حوزه آموزش زبان معرفی و سپس کنار گذاشته شدند، متخصصانی از قبیل براون<sup>۲</sup> (۱۹۹۴)، اولرایت<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، استرن<sup>۴</sup> (۱۹۸۳ و ۱۹۹۲)، کوماروادیلو<sup>۵</sup> (۱۹۹۱، ۱۹۹۲) و (۱۹۹۴) بنا به ضرورت به این فکر افتادند که به‌جای تلاش برای یافتن روش‌های مطلوب‌تر آموزش زبان به دنبال جایگزینی برای خود مفهوم «روش» باید بود.

1. Richards, J. C. & Rodgers, T.S.

2. Brown, H.D.

3. Allwright, R.L.

4. Stern, H.H.

5. Kumaravadivelu, B.

از منظر صاحب‌نظران، این تغییر نگرش دلایل متفاوتی داشت که در ادامه این بحث به مهم‌ترین آنها اشاره‌ای کوتاه خواهیم کرد. به این ترتیب، پس از آنکه در اواخر قرن بیستم میلادی شور و اشتیاق دهه‌های قبل برای ارائه بهترین روش آموزش زبان فروکش نمود، دوران جدیدی در آموزش زبان به نام دوران پساروش (کوماراوادی‌ولو، ۱۹۹۴) آغاز گردید که مهم‌ترین وجوه تمایز آن با دوره پیش، توجه به فرایندهای یادگیری و آموزش و نیز تکیه بر نقش سازنده معلم در آموزش زبان است (ریچاردز و رناندیا، ۲۰۰۲).

با اینکه هدف اصلی فصل نخست این مجموعه تشریح مجمل مهم‌ترین ابعاد آموزش زبان در دوران پساروش است ضروری است نگاهی گذرا به آنچه که قبل از این دوره اتفاق افتاده است داشته باشیم تا درک بهتری از ضرورت‌ها و مبانی این تغییر به دست آید؛ بنابراین در این گفتار ابتدا به‌مرور مختصر دلایل کنار رفتن مفهوم «روش» در آموزش زبان می‌پردازیم و سپس به تشریح اصول و ابعاد نظری و عملی دوره پساروش خواهیم پرداخت و سرانجام با نگاهی به آینده، رویکردهای نوینی که در آموزش زبان در حال شکل‌گیری هستند را مرور می‌کنیم.

## ۲. «روش» آموزش زبان: از آغاز تا انجام

بسیاری از معلمان و یا حتی متخصصان حوزه آموزش و فراگیری زبان دوم یا زبان خارجی به‌طور مکرر از واژه «روش» آموزش زبان در صحبت‌های خود استفاده می‌کنند، اما «اغلب به ماهیت پیچیده و بحث‌برانگیز آن توجه لازم را ندارند و به‌ندرت در این مورد به تأملی عمیق می‌پردازند» (کوماراوادی‌ولو، ۲۰۰۳، ص ۲۳) و اگر در مورد چیستی روش از آنها سؤال شود بسیاری از آنها معتقدند که «روش به مجموعه‌ای از فعالیت‌های کلاسی گفته می‌شود که در موقعیت‌های مختلف و برای مخاطبان متفاوت به یک اندازه قابل استفاده باشد» (براون، ۲۰۰۲، ص ۱۰). از فراوانی و گستردگی استفاده از این تعریف که بگذریم، عدم ارائه معیار یا معیارهای گردآوری یک مجموعه از فعالیت‌ها تحت عنوان یک «روش» واحد، بازتعریف این مفهوم را از منظر دقیق‌تر ضروری می‌سازد، به‌طوری که به شکلی واضح و کاربردی منظور از «روش» و چیستی آن بیان گردد.

بر این اساس می‌توان گفت که واژه «روش» از دو منظر قابل بازتعریف است: روش از منظر نظریه‌پردازان و روش از منظر معلمان. بر اساس نتایج پژوهش‌های میدانی (به‌عنوان مثال، ثورنبری<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶؛ کومارواادی‌ولو، ۱۹۹۳؛ نونان<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷)، در اغلب موارد آنچه که معلمان در کلاس‌های درس انجام می‌دهند متفاوت از الگویی است که نظریه‌پردازان ارائه می‌دهند. حتی معلمانی که معتقدند روش مشخص و خاصی از روش‌های شناخته شده آموزش زبان را در کلاس‌های خود به کار می‌برند به مبانی نظری و اصول عملی روش‌های موردنظر عمل نمی‌کنند (کومارواادی‌ولو، ۲۰۰۸). از منظر نظریه‌پردازان نیز «روش» تعاریف متفاوتی دارد. بیش از نیم قرن پیش، در سال ۱۹۶۳ ادوارد آنتونی<sup>۳</sup> تعریفی از «روش» ارائه کرد که در گذر زمان همچنان تاکنون معتبر بوده و مورد استفاده متخصصان امر آموزش قرار گرفته است (براون، ۲۰۰۲). بر اساس این تعریف، واژه «روش» به دومین حلقه از سه‌گانه «رویکرد<sup>۴</sup>»، «روش<sup>۵</sup>» و «تکنیک<sup>۶</sup>» اشاره دارد که به شکل سلسله مراتبی با یکدیگر در ارتباط هستند. از این منظر، رویکرد به مجموعه‌ای از فرضیات گفته می‌شود که در رابطه با ماهیت زبان، یادگیری و آموزش طرح می‌گردند و به‌عنوان مبانی نظری حلقه‌های دوم و سوم محسوب می‌شوند. در ادامه، «روش» برنامه‌ای کلی برای ارائه و آموزش نظام‌مند زبان است که بر اساس رویکرد موردنظر تعریف می‌گردد و سرانجام منظور از تکنیک نیز فعالیت‌های کلاسی مشخصی است که بر اساس «روش» خاصی از آموزش طراحی می‌شوند و منطبق بر رویکرد مشخصی هستند که مبنای نظری روش موردنظر بوده است؛ اما از منظر دیگر و نگاهی متفاوت با تعریف آنتونی، ریچاردز و راجرز (۱۹۸۶) روش را به‌عنوان واژه‌ای کلی می‌بینند که مفاهیم بازتعریف شده رویکرد، طرح کلی<sup>۷</sup> و روند<sup>۸</sup> را در بر می‌گیرد. پرابو<sup>۹</sup> (۱۹۹۰) در تعبیری مشابه با تعریف ریچاردز و راجرز، روش را مجموعه فعالیت‌های کلاسی و نیز نظریاتی می‌داند که مبنای طراحی این فعالیت‌ها بوده‌اند؛ اما همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد براون (۲۰۰۲) بر این باور است که علی‌رغم وجود تعاریفی که به اختصار در این قسمت ارائه شد و نیز تعاریف دیگران، تعریف و مدل آنتونی همچنان به‌طور گسترده مورد پذیرش و استفاده پژوهشگران و اندیشمندان این حوزه است.

1. Thornbury, S.  
2. Nunan, D.  
3. Anthony, E.M.  
4. Approach  
5. Method

6. Technique  
7. Design  
8. Procedure  
9. Prabhu, N.S.

## ۱.۲. سیر تحول مفهوم روش و مدل‌های آن

اما اگر بخواهیم از دیدگاه تاریخی نگاهی به سیر تکاملی مفهوم روش بیفکنیم باید گفت که در اواخر قرن نوزدهم زبان‌شناسان و متخصصان آموزش زبان به دنبال راهی برای ارتقای کیفیت آموزش بودند و برای این منظور اغلب نظریه‌ها و اصول یادگیری زبان، مکانیسم‌های حفظ دانش زبانی در ذهن و یا ساختار خود زبان را مبنای تغییرات در روش‌های آموزشی قرار دادند و بر اساس آنها، اصول و راهکارهای جدیدی ارائه می‌نمودند. از همین گروه، هرچند متخصصان و زبان‌شناسانی از قبیل هنری سوئیت (۱۹۱۲-۱۸۴۵)، اوتو سپرسن (۱۹۴۳-۱۸۶۰) و هارولد پالم (۱۹۴۹-۱۸۷۷) اصول و روش‌های نظریه‌محوری را در رابطه با طراحی برنامه‌های آموزش زبان، دوره‌ها و مواد آموزشی معرفی کردند، لیکن به شرح و بسط جزئیات این اصول و روش‌ها نپرداختند. ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) هدف اصلی آنان را ارائه اصولی منطقی جهت انتخاب واژگان و نکات دستوری زبان و نیز ترتیب ارائه آنها در برنامه‌ها، دوره‌ها و نیز مواد آموزشی می‌دانند و بدین ترتیب مفهوم واژه «روش» از این منظر همان اصول مربوط به انتخاب و ارائه واژگان و نکته‌های دستوری است.

پس از این دیدگاه، ادوارد آنتونی در سال ۱۹۶۳ مدل سلسله مراتبی سه‌گانه «رویکرد»، «روش» و «تکنیک» خود را ارائه داد. در این مدل همان‌گونه که پیش‌تر ذکر گردید یک رویکرد به مجموعه‌ای از فرضیات مرتبط باهم در رابطه با ماهیت آموزش و یادگیری زبان اطلاق گردید؛ به عبارت دیگر، منظور از رویکرد همان نظریه‌های بنیادینی است که به توصیف ماهیت موضوع مورد آموزش می‌پردازد و لذا، رویکرد نظریه‌محور است حال آنکه روش به برنامه کلی ارائه مرتب و منظم محتوای زبانی گفته می‌شد که کاملاً بر اساس رویکردی خاص طراحی می‌گردید به طوری که هیچ‌یک از قسمت‌های این برنامه ناقص قسمت‌های دیگر نباشد و به این ترتیب، روش فرایندمحور است. آخرین قسمت مدل سه‌گانه آنتونی نیز تکنیک نام گرفت که کاربردی بوده و به هرگونه شگرد، راهبرد و طرحی گفته می‌شد که برای حصول هدفی فوری و آنی به کار گرفته می‌شد. این تکنیک باید منطبق بر حلقه بالاتر از خود یا همان روش بوده و با رویکرد نظری روش موردنظر نیز هم‌خوانی داشته باشد (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴)

مدل آنتونی مبنای مناسبی بود تا با استفاده از آن شیوه‌های مختلف آموزش زبان را بر این اساس که تا چه میزان نظری، انتزاعی و یا جزئی و خاص باشند بتوان باهم مقایسه نمود. به‌عنوان مثال بر مبنای این مدل، حرکت معروف به «جریان اصلاحات»<sup>۱</sup> بر پایه تغییر در سطح رویکرد در آموزش زبان به راه افتاد و روش موسوم به «روش مستقیم»<sup>۲</sup> معرفی شد. علاوه بر مدل آنتونی، مدل‌های دیگری نیز در دهه ۱۹۶۰ به تبیین روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان پرداختند. به‌عنوان نمونه، مک‌کی<sup>۳</sup> (۱۹۶۵) در کتاب خود با عنوان *تجزیه و تحلیل آموزش زبان* مدلی را ارائه می‌دهد که شاید بتوان آن را مشهورترین مدل دهه ۱۹۶۰ در حوزه آموزش زبان نامید اما این مدل تنها به دو سطح روش و تکنیک محدود بود و تمرکز اصلی مک‌کی در آن بر روی ابعاد انتخاب<sup>۴</sup>، درجه‌بندی<sup>۵</sup>، ارائه<sup>۶</sup> و تکرار مطالب در کتاب‌های آموزشی و اصول زیربنای این مراحل بوده است. این مدل «نه تنها به سطح رویکردهای نظری بی‌توجه است بلکه حتی به فعالیت‌های کلاسی معلمان و زبان‌آموزان نیز جز در مواردی محدود نمی‌پردازد و به همین دلایل، مدل مناسبی جهت بررسی جامع رویکردها و یا حتی روش‌های آموزشی نیست» (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴، ص ۲۳). از همین روی، مدل آنتونی در مقایسه با مدل مک‌کی همچنان با اقبال بیشتری از سوی کارشناسان مواجه گردید.

## ۲.۲. نقد مدل‌ها: پیشنهاد مدل کوماروادویولو

مدل آنتونی به‌رغم سادگی و جامعیت، از منظر ریچاردز و راجرز (۱۹۸۶، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۴) دارای نقاط ضعف متعددی است که از جمله آنها عدم توجه کافی این مدل به ماهیت خود «روش» است. به‌عنوان مثال، «در توصیف روش آموزش در این مدل هیچ‌گونه اشاره‌ای به نقش معلمان، فراگیران و محتوای آموزشی نمی‌گردد. علاوه بر این، ارتباطات پیچیده عوامل تأثیرگذاری از قبیل شرایط اجتماعی، منابع و محدودیت‌های سازمانی، اثربخشی آموزشی و یا حتی نیازهای فراگیران» از جمله عواملی هستند که از نظر کوماروادویولو (۲۰۰۸، ص ۸۴) در مدل آنتونی مغفول مانده‌اند.

1. Reform Movement  
2. Direct Method  
3. Mackey, W.F.

4. Selection  
5. Gradation  
6. Presentation

از سوی دیگر، اینکه چگونه یک رویکرد در یک روش آموزشی منعکس می‌گردد و یا روش و تکنیک چگونه با یکدیگر مرتبط می‌گردند مشخص نیست. حتی خود آنتونی نیز به علت اینکه تمایز بین رویکرد و روش از یک سو و روش و تکنیک از سوی دیگر در مدل وی فاقد شفافیت لازم بود نه تنها امکان اصلاحات و تغییرات را در این مدل انکار نمی‌کند بلکه معترف است که انجام این اصلاحات آن را مطلوب‌تر خواهد ساخت (کوماروادی‌ولو، ۲۰۰۸). اشکالات و مواردی از این دست ریچاردز و راجرز (۱۹۸۲) را بر آن داشت که با هدف ارائه مدلی جامع‌تر به بازنگری و توسعه مدل آنتونی بپردازند. بر این اساس، مدل سه سطحی دیگری ارائه گردید که شامل «رویکرد»، «طرح کلی» و «فن» است. به‌مانند مدل آنتونی، در این مدل نیز رویکرد به مبانی نظری و تئوریک زبان، زبان‌آموزی و نیز آموزش زبان اشاره دارد لیکن ارتباط سطح رویکرد نظری و روش عملی تحت عنوان «طرح کلی» بازتعریف شده است که شامل اهداف، برنامه درسی و محتوای آموزشی بوده و همچنین نقش معلم، فراگیر و نیز مواد آموزشی را نیز در بر می‌گیرد. مرحله کاربست نیز که در مدل آنتونی تحت عنوان تکنیک شناخته می‌شد در این مدل با واژه «فن» که اندکی جامع‌تر به نظر می‌رسد معرفی می‌گردد و به این ترتیب، یک روش به لحاظ نظری با رویکرد مرتبط است و به‌صورت ساختاری توسط طرح کلی مشخصی سازمان‌دهی شده است و در سطح اجرا نیز با فنون مختلف نمود پیدا می‌کند. نکته قابل توجه در این مدل عدم استفاده از واژه «روش» در این سطح است چراکه در سطحی بالاتر، «روش»، به‌عنوان واژه‌ای جامع که به ارتباطات وسیع نظریه و اجرا اشاره می‌کند، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

ریچاردز و راجرز از «فن» برای اشاره به فعالیت‌های لحظه‌به‌لحظه، رفتارها و یا تمرین‌های درون کلاسی استفاده نمودند و در تشریح شرایطی که در اجرای هر فعالیت باید به آنها توجه نمود به شرایط زمانی و مکانی، انتظارات در اجرای فعالیت‌ها و نیز نتایج استفاده از تمرینات خاص کلاسی اشاره نمودند. تکنیک‌های آموزش و یادگیری، انواع فعالیت‌ها و تمرین‌ها و نیز منابع و تجهیزات مورد نیاز این فعالیت‌ها همگی در این سطح از مدل قرار می‌گیرند.

اگرچه کوماروادویولو (۲۰۰۸) مدل ریچاردز و راجرز را از مدل آنتونی دقیق‌تر و جامع‌تر می‌داند اما معتقد است که بررسی دقیق‌تر این دو مدل ما را به این جمع‌بندی می‌رساند که مدل ریچاردز و راجرز نیز به همان اندازه چهارچوب قبلی دارای حشو و اضافات است. به‌عنوان نمونه در تعریف رویکرد، طراحان مدل معتقدند که نظریه‌ها و تئوری‌هایی که در سطح رویکرد قرار دارند به‌طور مستقیم با سطح طرح کلی مرتبط می‌گردند چراکه اهداف و نیز محتوای برنامه آموزشی بر اساس این نظریه‌ها تنظیم می‌گردد (ریچاردز و راجرز، ۱۹۸۲، صص ۱۵۵-۱۵۸) و این در حالی است که در تعریف طرح کلی نیز به «مفروضات نظری مرتبط با محیط و محتوای آموزش و یادگیری و...» اشاره می‌کنند و به این ترتیب با اشاره دوباره به مفروضات نظری که اساساً در سطح رویکرد قرار گرفته بودند، مرز مشخص میان رویکرد و طرح کلی بار دیگر از میان می‌رود. علاوه بر این می‌توان نوعی مفهوم‌سازی تصنعی<sup>۱</sup> و برداشتهای شخصی<sup>۲</sup> را در این چهارچوب مشاهده کرد. پنی‌کوک<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) معتقد است که در این مدل مفاهیمی بعید و دور از هم به شکلی نامأنوس در کنار هم قرار گرفته‌اند. همچنین در بسیاری از موارد تلاش طراحان در نمایش وحدت مفهومی<sup>۴</sup> روش‌های آموزش به نتیجه مطلوب نمی‌رسد. کوماروادویولو (۲۰۰۸)، ضمن اشاره به مشکلات فوق برای چهارچوب‌های سه سطحی، به مسئله دیگری نیز اشاره می‌کند. وی معتقد است چهارچوب سه سطحی متضمن نوعی برداشت نادرست است که البته از ابتدا نیز موردنظر نبوده است. به این معنا که بر اساس تقسیم‌بندی سه‌گانه، سطح رویکرد در حوزه فعالیت پژوهشگران و نظریه‌پردازان قرار می‌گیرد و سطح طرح کلی نیز در حوزه فعالیت تولیدکنندگان مطالب آموزشی و طراحان مواد درسی است و سرانجام، سطح فنون یا تکنیک‌های تدریس نیز مربوط به حوزه فعالیت معلم و فراگیران در داخل کلاس درس است. اگرچه این تقسیم‌بندی، یا تفکیک حوزه فعالیت تا حدودی در نظام سنتی آموزش که به شکل متمرکز برنامه آموزشی و مطالب درسی را در اختیار معلم قرار می‌دهد امری رایج و متداول است اما در نظام‌های آموزشی کنونی که حتی در سطح محلی نقش‌های مختلف آموزش، تحقیق، طراحی و تولید مواد آموزشی را بر عهده معلم می‌گذارد مورد پذیرش نیست.

1. Artificiality in conception  
2. Subjectivity

3. Pennycook, A.  
4. Conceptual unity



تأکید پژوهشگران در سال‌های اخیر بر مسائلی همچون تصمیم‌گیری کلاسی، استقلال معلم<sup>۱</sup> و زبان‌آموز، توسعه نظام شناختی معلمان و اقدام‌پژوهی<sup>۲</sup> همگی حاکی از تغییر مسئولیت‌های افراد درگیر در حوزه آموزش و یادگیری در دوره پساروش<sup>۳</sup> است. دوره‌ای که یکی از مهم‌ترین اهداف آن بازسازی بنیادین الگوی ارتباطی نظریه‌پردازان و معلمان حوزه آموزش زبان است (کوماروادی‌ولو، ۲۰۰۱)؛ اما نکته دیگری نیز در این رابطه قابل طرح است و آن اینکه آنتونی (۱۹۶۳) و ریچاردز و راجرز (۱۹۸۲) چهارچوب‌های خود را با اهداف مشترکی ارائه نموده‌اند. هدف آنتونی ارائه «نظام طبقه‌بندی آموزشی<sup>۴</sup> بود که به‌واسطه آن بسیاری از نظرات موافق و مخالف قابل طبقه‌بندی بود» (۱۹۶۳، ص ۶۳). وی امیدوار بود که این نظام طبقه‌بندی به کاهش آشفتگی واژگانی<sup>۵</sup> گسترده‌ای بیانجامد که در حوزه آموزش زبان موج می‌زند (ص ۶۷). بر این اساس مدل آنتونی تنها یک ابزار توصیفی بود اما ریچاردز و راجرز در ارائه مدل خود اهداف بزرگ‌تری را دنبال می‌کردند. یکی از مهم‌ترین اهداف این مدل ارائه چهارچوبی جهت بررسی روشنگرانه میزان کفایت درونی<sup>۶</sup> روش‌های آموزشی و نیز بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها است (۱۹۸۲، ص ۱۶۸). همچنین طراحان مدل امیدوار بودند که این مدل بتواند در توصیف، ارزشیابی و نیز مقایسه روش‌های آموزش زبان مؤثر باشد و بدین ترتیب، این چهارچوب به دنبال ارائه مبنایی برای ارزشیابی روش‌های آموزشی نیز بوده است. البته به‌رغم ادعاهای ریچاردز و راجرز این مدل تنها قادر به توصیف محدود اجزای روش‌های مختلف بود آن‌هم نه آن‌گونه که طراحان این مدل در نظر داشتند بلکه همین توصیف محدود نیز بر پایه تفسیرهای ذهنی<sup>۷</sup> و شخصی صورت گرفت و با این فرض که روش آموزش زبان به هر آنچه معلم در درون کلاس انجام می‌دهد اشاره دارد این مدل به‌سختی می‌توانست به ارزیابی اثربخشی نسبی روش‌های آموزش زبان بپردازد. به‌علاوه، این مدل «عوامل بسیاری از جمله فعالیت‌های آموزشی و عوامل و فرایندهای درون‌بردا<sup>۸</sup> را نیز که در موفقیت و یا شکست آموزش و یادگیری زبان دخیل هستند نادیده می‌گیرد.

1. Teacher autonomy  
2. Action research  
3. Post method era  
4. Pedagogical filing system

5. Terminological confusion  
6. Internal adequacy  
7. Subjective  
8. Intake

سرانجام آنکه، در بسیاری از موارد روش‌های مختلف آموزشی را نمی‌توان تنها با استفاده از بازبینی‌های<sup>۱</sup> هرچند مبسوط و کامل ارزیابی و یا ارزشیابی نمود» (کوماروادی‌ولو، ۲۰۰۸، ص ۸۸). موارد و انتقاداتی از این دست، کوماروادی‌ولو را متقاعد کرد تا با هدف دستیابی به مبنایی ساده‌تر در توصیف روش‌های تدریس و به‌جای چهارچوب‌های سه سطحی، تقسیم‌بندی دوگانه «اصول»<sup>۲</sup> و «فنون» را معرفی نماید. بر این اساس، آنجا که صحبت از مبانی نظری و تئوریک رویکرد و روش (آنتونی) و یا رویکرد و طرح کلی (ریچاردز و راجرز) است وی از واژه اصول استفاده می‌کند و در مواردی که راهبردهای آموزشی معلم محوری در نظر است که در جهت نیل به اهداف آنی و یا غایی کوتاه‌مدت یا بلندمدت آموزشی در محیط کلاسی استفاده می‌شوند از واژه فنون استفاده می‌نماید.

از سوی دیگر، نبود الگویی نظام‌مند که بتواند به‌طور منسجم و یکدست مبنای مقایسه روش‌های آموزش زبان قرار گرفته و آنها را از یکدیگر متمایز سازد مسئله دیگری بود که حوزه آموزش زبان را در دهه ۱۹۷۰ و به‌خصوص پس از دوره «شکوفایی روش‌ها»<sup>۳</sup> به خود مشغول ساخته بود (کوماروادی‌ولو، ۲۰۰۸). در چنین شرایطی بود که کوماروادی‌ولو (۱۹۹۳) به این جمع‌بندی رسید که شاید نتوان به قطعیت تعداد روش‌های آموزش زبان را که در آن زمان در اقصی نقاط جهان مورد استفاده بودند را مشخص نمود اما آنچه با اطمینان می‌توان گفت این است که گرچه در بسیاری از موارد ویژگی‌های منحصربه‌فرد و متمایز چندانی برای این روش‌ها قابل‌ذکر نبود، لیکن اشتراکات نظری و عملی فراوانی در میان آنها وجود داشت. وجود این شباهت‌ها متخصصان امر آموزش زبان را بر آن داشت تا از دیدگاهی کلی‌تر به تقسیم‌بندی روش‌های مطرح آموزش زبان که شاید تعداد آنها به بیش از دوازده روش بالغ می‌گردد پرداخته و آنها را قالب روش‌های زبان‌محور<sup>۴</sup>، فراگیرمحور<sup>۵</sup> و یادگیری‌محور<sup>۶</sup> تقسیم‌بندی نمایند. کوماروادی‌ولو (۲۰۰۳ و ۲۰۰۸) به تشریح مفصل این تقسیم‌بندی می‌پردازد و ویژگی‌ها و نکته‌های برجسته هر گروه را در مقایسه با گروه‌های دیگر توضیح می‌دهد. هرچند تشریح مفصل این تقسیم‌بندی از حوصله این فصل خارج است، لیکن با توجه به اهمیت موضوع، در ادامه این بحث به توضیح و تشریح اجمالی این تقسیم‌بندی از زبان کوماروادی‌ولو می‌پردازیم.

1. Checklist
2. Principles
3. Methods boom:

4. Language centered methods
5. Learner centered
6. Learning centered

این اصطلاح توسط استرن (۱۹۸۵، ص ۲۴۹) استفاده شده است.

### ۳.۲. تقسیم‌بندی کلی روش‌ها

۱.۳.۲. روش‌های زبان محور: تمرکز روش‌های زبان محور بر اشکال و فرم‌های مختلف زبانی است و معلمان به دنبال ایجاد فرصت‌هایی هستند که زبان‌آموزان بتوانند با استفاده از تمرین‌های صورت‌محور<sup>۱</sup> به تمرین صورت‌ها یا اشکال مختلف زبانی از پیش تعیین شده بپردازند. طراحی این تمرین‌ها بر این فرض استوار است که مواجهه گسترده زبان‌آموزان با صورت‌ها و اشکال زبانی در محیط کلاسی سرانجام به یادگیری زبان موردنظر خواهد انجامید و زبان‌آموز خواهد توانست با استفاده از دانش زبانی خود که شامل صورت‌های مختلف زبانی است به هنگام ضرورت و در محیط غیرآموزشی با استفاده از زبان دوم یا زبان خارجی ارتباط زبانی برقرار کند. بر اساس مبانی نظری این روش‌ها، یادگیری و توسعه زبانی بیشتر امری عامدانه و آگاهانه است تا فرایندی ضمنی و این امر در نتیجه توجه مداوم و آگاهانه به صورت‌ها و اشکال زبانی صورت می‌گیرد که در برنامه‌های آموزشی مدون اتفاق افتاده و با استفاده از تمرینات مداومی<sup>۲</sup> که به منظور آموزش، یادگیری و استفاده از این اشکال زبانی طراحی گردیده‌اند شکل می‌گیرد.

از منظری دیگر می‌توان گفت که یادگیری زبان در این روش‌ها فرایندی خطی<sup>۳</sup> و فزاینده<sup>۴</sup> است. طرفداران این روش‌ها معتقدند یادگیری زبان به دنبال «انباشتگی»<sup>۵</sup> (راترفورد<sup>۶</sup>، ۱۹۸۷، ص ۴) اطلاعات و دانش زبانی اتفاق می‌افتد. علاوه بر این، انتخاب ساختارهای زبانی و واژگان خاص بر اساس میزان کاربرد آنها انجام گرفته و بر اساس سطح دشواری درجه‌بندی می‌شوند و این وظیفه معلم است که نکات دستوری یا واژگان موردنظر را به‌دقت انتخاب نموده و به‌صورت مجزا و تک‌تک معرفی کند و تا زمانی که این دانش و نکات در ذهن زبان‌آموزان نهادینه<sup>۷</sup> گردد به تمرین آنها ادامه دهد. در معرفی نکات دستوری یا ساختاری زبان، ارائه صریح و مستقیم، تجزیه و تحلیل و توضیح صریح نکته‌های زبانی از جمله موارد مؤکد در این روش‌ها است.

1. Form-focused  
2. Sustained practice  
3. Linear  
4. Additive

5. Accumulated entities  
6. Rutherford, W.E.  
7. Internalized

**۲.۳.۲. روش‌های فراگیرمحور:** این روش‌ها از یک‌سو به نیازها و خواسته‌های فراگیران و از سوی دیگر به موقعیت‌های آنها توجه دارند و به‌دنبال فراهم نمودن فرصت‌هایی برای زبان‌آموزان هستند که بتوانند ساختارهای زبانی، مفاهیم<sup>۱</sup> و نقش‌های<sup>۲</sup> ارتباطی از پیش تعیین‌شده‌ای را در قالب فعالیت‌های معنامحور<sup>۳</sup> تمرین کنند. این فعالیت‌ها با این فرض طراحی می‌شوند که درگیری و مواجهه زبان‌آموزان با ساختارهای زبانی و نیز نقش‌های ارتباطی زبان سرانجام به اشراف و تسلط بر زبان دوم می‌انجامد و زبان‌آموز پس از طی این فرایند با استفاده از گنجینه دانش ساختاری و نقش‌های زبانی به‌دست‌آمده خویش خواهد توانست به رفع نیازهای ارتباطی خود در محیط خارج از کلاس بپردازد. همانند روش‌های زبان‌محور، این روش‌ها نیز توسعه زبانی را امری ارادی و آگاهانه می‌دانند تا امری تصادفی<sup>۴</sup>. همچنین روش‌های فراگیرمحور به دنبال آن هستند که تولیدات زبانی، یا به‌عبارت‌دیگر زبان فراگیران، به لحاظ دستوری و ساختاری صحیح و درست و به لحاظ ارتباطی روان و مؤثر باشد و به این منظور با در نظر گرفتن اشکال و صورت‌های مختلف زبان در محیط‌های واقعی و یا آموزشی، صورت‌ها و ساختارهای زبانی را در بافتی ارتباطی ارائه می‌نمایند. برخلاف آنچه افرادی مانند ویلکینز<sup>۵</sup> (۱۹۷۶) و مانبای<sup>۶</sup> (۱۹۷۸) در حمایت از دیدگاه غیرخطی<sup>۷</sup> و تحلیلی این‌گونه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی مطرح می‌کنند، از منظر کومارآوادی و لو (۲۰۰۸) این روش‌ها نیز به‌مانند روش‌های زبان‌محور به یادگیری زبان به‌عنوان امری خطی و فزاینده می‌نگرند و انباشت اطلاعات را مبنای اصلی یادگیری می‌دانند. تنها تفاوت عمده بین این دو نگرش در آن است که طرفداران روش‌های زبان‌محور، انباشت اطلاعات ساختاری یا زبانی را در نظر دارند درحالی‌که روش‌های فراگیر محور علاوه بر انباشت اطلاعات ساختاری زبانی به انباشت اطلاعات مفهومی و نقش‌های زبانی نیز توجه دارند. از سوی دیگر به‌مانند صاحب‌نظران روش‌های زبان‌محور که معتقدند می‌توان ساختارهای زبانی را درجه‌بندی نمود و یکی پس از دیگری ارائه و توضیح داد طرفداران روش‌های فراگیرمحور نیز معتقدند که هریک از مقوله‌های مفهومی یا نقشی را می‌توان با یک یا چند ساختار زبانی مرتبط همراه ساخت و به‌طور متوالی ارائه و توضیح داد.

1. Concepts  
2. Functions  
3. Meaning-focused  
4. Incidental

5. Wilkins, D.A.  
6. Munby, J.  
7. Cyclical

**۳.۳.۲. روش‌های یادگیری محور:** روش‌های یادگیری محور اساساً مبتنی بر فرایندهای شناختی<sup>۱</sup> یادگیری زبان هستند. این روش‌ها که از میان آنها می‌توان روش یادگیری طبیعی<sup>۲</sup> را به‌عنوان مثال نام برد به دنبال ایجاد فرصت شرکت در تعاملات واقعی و هدفمند نامحدود<sup>۳</sup> برای زبان‌آموزان هستند و این هدف را در فعالیت‌هایی از قبیل حل مسئله با این فرض دنبال می‌کنند که درگیری زبان‌آموزان با روند ایجاد و انتقال معنا<sup>۴</sup> سرانجام به تسلط ایشان بر زبان دوم خواهد انجامید. در این فرایند زبان‌آموز می‌تواند از زبان بینابین<sup>۵</sup> خود که در حال توسعه و رشد است برای دستیابی به دانش یا توانایی زبانی و منظورشناختی<sup>۶</sup> زبان بهره جوید و به این ترتیب، برخلاف روش‌های زبان‌محور و فراگیرمحور، در این روش‌ها توسعه و رشد زبانی بیشتر فرایندی ضمنی و تدریجی است تا فرایندی ارادی و برنامه‌ریزی‌شده. از این منظر، کسب و گسترش دانش ساختاری و یا دستوری زبان، هنگامی شکل می‌گیرد که توجه زبان‌آموز معطوف به فرایند تولید و انتقال معنا و مفهوم باشد و لزوماً بر ویژگی‌های ساختاری یا دستوری زبان تمرکز نداشته باشد.

از نظر طرفداران روش‌های یادگیری محور، توسعه زبانی فرایندی غیرخطی<sup>۷</sup> است و در نتیجه، این فرایند مبتنی بر ارائه منظم اطلاعات زبانی از پیش تعیین‌شده نیست بلکه نیازمند ایجاد شرایطی است که زبان‌آموزان بتوانند در فعالیت‌های هدفمند و معنادار شرکت نمایند. علاوه بر این، طرفداران این‌گونه روش‌ها معتقدند یادگیری مطلوب زبان در شرایطی صورت می‌گیرد که توجه و تمرکز اصلی زبان‌آموز بر روی ساختارهای دستوری و صورت‌های زبان و یا به عبارتی خود زبان نباشد بلکه زبان‌آموز باید درصدد فهم مطلب، بیان مفاهیم و انجام کاری توسط زبان باشد. از دیدگاه طرفداران این روش‌ها، نظام‌های زبان‌شناسی بسیار پیچیده‌تر از آن هستند که در محیط زبان‌آموزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و به‌طور صریح و مستقیم توضیح داده شوند (کوماروادی و لو، ۲۰۰۸).

1. Cognitive processes  
2. Natural Approach  
3. Open-ended  
4. Meaning making process

5. Interlanguage  
6. Pragmatic  
7. Nonlinear

### ۳. افول «روش»

بیش از یک قرن تلاش پژوهشگران و متخصصان حوزه آموزش زبان (از سال ۱۸۸۰ تا ۱۹۸۰) برای یافتن مؤثرترین روش آموزش زبان در محیط‌های آموزشی مختلف و نیز با افراد اقشار مختلف جوامع گوناگون منجر به معرفی بیش از دوازده روش آموزش زبان گردیده است که یکی پس از دیگری معرفی شدند و هریک حداکثر پس از چند سال با معرفی روش بعدی منسوخ گردیدند و به این ترتیب حوزه آموزش به‌مانند ماسه‌های کنار ساحل با تغییر جهت وزش باد<sup>۱</sup> (مارک‌وارت، ۱۹۷۲) از سویی به‌سوی دیگر در حرکت بود. لیکن در پی نتایج ناموفق این تلاش‌ها و در اواسط دهه ۸۰ میلادی پژوهشگرانی از قبیل استرن (۱۹۸۵، ص ۲۵۱) با این دیدگاه که «تلاش و چالش طولانی ما با موضوع روش‌های گوناگون هر روز بیهوده‌تر از پیش و بی‌نتیجه بوده است» به سوگ این دغدغه صدساله نشستند. داگلاس براون (۲۰۰۳، ص ۱۰) معتقد است «تلاش برای یافتن روشی که بتواند حرف آخر را بزند تلاش بیهوده‌ای بوده است»؛ اما اینکه دلایل این تغییر نگرش پژوهشگران چه بوده است را باید در میان نظرات مختلف و متفاوت صاحب‌نظران جستجو کرد. براون (۲۰۰۳) چهار دلیل را در این موضوع مؤثر می‌داند:

۱. روش‌های معرفی‌شده در طی این دوره صدساله به‌طور کلی بیش از حد تجویزی<sup>۲</sup> بوده و مفروضات آنها در رابطه با ویژگی‌های محیط‌های آموزشی اغلب اغراق‌آمیز و غیرواقعی بوده است و به این ترتیب شرایط تعیین‌شده برای استفاده از آنها با ویژگی‌ها و شرایط محیط واقعی منطبق نبوده است و به همین علت تعمیم شرایط مفروض این روش‌ها به‌تمامی شرایط واقعی ممکن، مؤثر و کاربردی نیست.
۲. عموم روش‌ها در مراحل ابتدایی و اولیه دوره‌های آموزشی کاملاً از یکدیگر متفاوت و متمایز هستند اما در مراحل بعدی و پیشرفته‌تر تفاوت‌ها رنگ می‌بازند.
۳. نظریه‌پردازان و متخصصان حوزه آموزش زبان زمانی بر این باور بودند که می‌توان روش‌ها را با استفاده از روش‌ها و مطالعات تجربی<sup>۴</sup> و آماری به‌بوته آزمایش سپرد و بهترین روش را از این طریق مشخص نمود اما اینک بر همگان آشکار است که فرایندی به نام تعلیم و آموزش زبان به‌قدری شهودی<sup>۵</sup> و نیازمند هنر و مهارت‌های گوناگون است که نمی‌توان با استفاده از روش‌های تجربی و آزمایشی به اعتبارسنجی<sup>۶</sup> روش‌های مختلف آموزش آن پرداخت.

1. The changing winds and shifting sands  
2. Marckwardt, A.  
3. Prescriptive

4. Empirical  
5. Intuitive  
6. Validation

۴. روش‌های ارائه شده مملو از دانش مورد نظر صاحب‌نظران و طرفداران روش‌ها هستند، دانشی شبه سیاسی<sup>۱</sup> و مبتنی بر برنامه‌های استثماری<sup>۲</sup> (پنی‌کوک، ۱۹۸۹). مطالعات اخیر در زمینه قدرت و مبانی سیاسی آموزش زبان انگلیسی نشان داده است که روش‌ها که اغلب ساخته و پرداخته مراکز قدرت هستند به ابزار امپریالیسم زبانی<sup>۳</sup> تبدیل شده‌اند که جوامع حاشیه‌ای به دور از قدرت را هدف قرار می‌دهند (فلیپسن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲). همچنین وی به نقل از نونان (۱۹۹۱) و براون (۲۰۰۳، ص ۱۰) مطرح کرده است که «سرانجام این شناخت حاصل شده است که نه در گذشته و نه احتمالاً در آینده روش واحدی که برای همگان پاسخگو باشد وجود نخواهد داشت و لذا تمرکز فعالان این حوزه در سال‌های اخیر بر طراحی و تولید فعالیت‌هایی بوده است که اولاً مبتنی بر دانش موجود در حوزه اصول و نظریات فراگیری زبان دوم بوده و ثانیاً با شرایط متغیر<sup>۵</sup> محیط کلاسی مطابقت داشته باشند».

اما از نظر کوماروادویولو (۲۰۰۳) یکی از مشکلات اصلی مفهوم «روش» عدم انطباق دیدگاه نظری و تعاریف نظریه‌پردازان حوزه آموزش با عملکرد معلمان در محیط آموزشی است. علاوه بر این، روش‌های آموزش زبان که اساساً ساخته و پرداخته نظریه‌پردازان هستند بر اساس اصول و مفاهیمی بسیار ایدئال و برای محیط‌های آموزشی کاملاً آرمانی طراحی شده‌اند. حال آنکه، نیازها، خواسته‌ها<sup>۶</sup> و نیز موقعیت‌های آموزشی زبان بسیار متنوع بوده و هیچ روش آرمانی واحدی قبل از کاربری در موقعیت و محیط آموزشی توانایی به تصویر کشیدن و در نظر گرفتن پیشاپیش تمامی متغیرهای آن محیط آموزشی را ندارد. به علاوه، روش مذکور نمی‌تواند الگوی تدریس و رفتار خاص آن موقعیت آموزشی را به معلمانی ارائه دهد که همواره در موقعیت‌های آموزشی مختلف با انواع مختلف شرایط آموزشی درگیر هستند. طراحی و تصور روش آموزش به‌عنوان فرایندی از کل به جزء<sup>۷</sup> همواره براساس این تفکر شکل می‌گیرد که «لباسی طراحی گردد که به قامت همه آراسته باشد»<sup>۸</sup> و در نتیجه همه زبان‌آموزان به شکل یکسان و دارای اهداف مشترک دیده می‌شوند.

1. Quasi-Political  
2. Mercenary agendas  
3. linguistics imperialism  
4. Phillipson, R.

5. Dynamics  
6. Wants  
7. Top-down  
8. "One size fits all"

از سوی دیگر، این روش‌ها به‌طور عمده ریشه در هیچ بافت آموزشی خاصی ندارند و تنها در گردباد مد<sup>۱</sup> ساخته‌وپرداخته می‌شوند و به همین دلیل هم همواره در بین نظریات متناقض در نوسان هستند و از یک دیدگاه نظری به دیدگاه دیگر می‌پزند. زمانی انجام تمرین‌های دستوری به‌شدت مورد تأکید واقع می‌شود و زمانی دیگر این تمرین‌ها به نفع فعالیت‌های هدفمند (تکالیف) ارتباطی<sup>۲</sup> به‌کلی کنار گذاشته می‌شوند. یا اینکه زمانی اصلاح صریح، سریع و مستقیم اشکالات زبان‌آموزان توصیه می‌شود و در زمان و روشی دیگر این کار به‌کلی مغضوب واقع می‌گردد. به این ترتیب و به علت چنین چرخش‌های ناگهانی، شرایطی در محیط آموزشی ایجاد می‌گردد که بعضی جنبه‌های آموزشی مورد تأکید بیش از حد قرار گرفته و جنبه‌های دیگر به‌کلی فراموش شده و یا به‌عمد کنار گذاشته می‌شوند و این شرایط به‌مانند «پاندولی که از یک‌سو به‌سوی دیگر در نوسان است همواره در تغییر و تکرار است» (کومارآوادی‌ولو، ۲۰۰۳، ص ۲۹).

نکته دیگری که به‌عنوان یکی دیگر از ایرادات «روش» مطرح می‌شود آن است که این مفهوم در توضیح مناسب پیچیدگی‌های موجود در صحنه جهانی آموزش زبان بسیار ناقص و ناکافی است چراکه اساس این مفهوم تنها و آن‌هم به شکل محدود بر روی راهبردهای آموزشی<sup>۳</sup> متمرکز بوده و از این نکته اساسی غافل است که موفقیت یا شکست فرایند آموزش کلاسی بستگی بسیار به عوامل پنهان متعدد و تعامل متغیرهای گوناگونی دارد. از جمله این متغیرها می‌توان به شناخت<sup>۴</sup> معلم، ادراک<sup>۵</sup> زبان‌آموز، نیازهای اجتماعی، بافت فرهنگی، ضرورت‌های سیاسی، بایدها و نبایدهای اقتصادی و نیز محدودیت‌های سازمانی اشاره نمود که در شرایط مختلف به شکلی اجتناب‌ناپذیر و درهم‌تنیده آموزش زبان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند (کومارآوادی‌ولو، ۲۰۰۳، ص ۲۹).

---

1. Whirlwind of fashion  
2. Communicative Tasks  
3. Teaching Strategies

4. Cognition  
5. Perception



محدودیت‌ها و معایبی که برای مفهوم «روش» برشمردیم و نیز موارد مشابه دیگری از این قبیل رفته‌رفته صاحب‌نظران، متخصصان و معلمان آموزش زبان را به این باور رساند که «واژه و مفهوم روش بر چسبی بدون محتوا بوده» (کلارک<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳، ص ۱۰۹) و به‌جای آنکه «به ارتقای شناخت ما از آموزش زبان کمک کند به ضعف و انحطاط آن انجامیده است» (پنی‌کوک، ۱۹۸۹، ص ۵۹۷) و به این ترتیب فهم مسائل و فرایندهای آموزش زبان اساساً در حذف و نبود این مفهوم ممکن است به شکل بهتر و مطلوب‌تری صورت پذیرد و در نتیجه روندها و نتایج آموزش زبان نیز مطلوب‌تر گردد (یارویس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). علاوه بر کشیدن خط بطلان بر مقبولیت مفهوم «روش»، عمق و دامنه چنین تحولاتی متخصصان و معلمان را به این نتیجه رساند که هیچ دیدگاه واحد زبانی، نظریه مستقل حوزه یادگیری و یا توضیح و تشریح واحدی از نقش زبان‌آموز در فرایند یادگیری به‌تنهایی قادر به توضیح آنچه معلمان را به‌طور مستمر و روزانه در محیط آموزشی درگیر خود می‌سازد نیست و به همین دلیل آنان باید بر توانایی ذاتی<sup>۳</sup> و دانش تجربی<sup>۴</sup> خویش تکیه نمایند.

بر همین اساس و در نتیجه دل‌زدگی معلمان از روش‌های رایج، جریان دیگری به نام جریان التقاطی شکل گرفت. ویدوسن<sup>۵</sup> (۱۹۹۰، ص ۵۰) در توصیف این جریان فکری می‌گوید که در نتیجه آن «دیگر اینکه از زبان معلمان بشنوید که در تدریس خود به هیچ روش یا نگرش خاصی پایبند نیستند و به روشی «التقاطی» عمل می‌کنند بسیار فراگیر و عادی شد و معلمان دیگر زیر بار تب زودگذر روش‌هایی که هر از چند گاهی مد می‌شدند نمی‌رفتند.» اما از نظرگاه ویدوسن اگر منظور از التقاطی‌گری استفاده تصادفی و بنا به‌ضرورت یا مصلحتی تکنیک‌های در دسترس باشد این روش هیچ ارزشی ندارد. به دنبال شکل‌گیری این جریان فکری، انتظارات از جامعه متخصصان و معلمان در رابطه با ارائه نسخه‌ای منطقی و آگاهانه از روش التقاطی که بر اساس شناخت ایشان از نقاط قوت و ضعف روش‌های رایج باشد بالا گرفت لیکن این انتظارات نه در برنامه‌های آموزشی مورد توجه واقع شد و نه در کتاب‌های روش تدریس پاسخ مناسبی گرفت.

1. Clarke, M. A.

2. Jarvis, G.A.

3. Intuitive ability

4. Experiential knowledge

5. Widdowson, H.G.

کومار اوادی ولو معتقد است که «دوره‌های آموزشی تربیت معلم به ندرت به آموزش مداوم و مدون دانش و مهارت لازم برای استفاده آگاهانه از روش التقاطی پرداختند؛ به علاوه، در میان حجم گسترده منابع و کتب آموزشی مربوط به روش‌های تدریس، کتاب یا منبعی که حتی تنها در یک بخش مجزا به روش التقاطی پرداخته باشد وجود نداشت» (کومار اوادی ولو، ۲۰۰۳، ص ۳۰).

علاوه بر مواردی که در ضعف روش التقاطی از منظر ویدوسن و کومار اوادی ولو مطرح گردید، استرن (۱۹۹۲) معتقد است روش التقاطی در انتخاب مناسب‌ترین نظریه، گزینش اصول مبتنی بر نظریه‌های موجود و یا فعالیت‌هایی از میان مجموعه فعالیت‌های روش‌های موجود، هیچ معیار و مبنای مشخصی ندارد و این انتخاب را به کلی به نظر و قضاوت شخصی افراد می‌سپارد و به همین علت در جایگاه نظریه و یا دیدگاهی مستقل و جامع بسیار کلی، مبهم و ناقص است. در مقام عمل به این روش، معلمان در وضعیتی دشوار و نامطمئن قرار می‌گیرند چراکه از یک سو، نه یک تئوری و نظریه مشخص و مورد قبولی که مناسب شرایط و موقعیت آنها باشد در اختیار دارند که بتوانند بر مبنای آن عمل نمایند و نه می‌توانند با اعتماد کامل به نظریات و تئوری شخصی خود عمل نموده و از این حیث آسوده خاطر باشند؛ به عبارت دیگر در بین دنیای روش‌هایی که به آنها تحمیل شده است و دنیای روش‌ها و تکنیک‌هایی که به شکل فی‌البداهه ساخته و پرداخته خود آنهاست سرگردان مانده و عملاً نمی‌توانند انتخابی مطمئن داشته باشند.

#### ۴. جایگزین «روش»

پس از فروکش کردن جنجال و هیاهوی روش‌های معروف به «روش‌های طراحان»<sup>۱</sup> در دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰ میلادی که البته با اقبال چندان معلمان نیز مواجه نشد و نیز روی گردان شدن متخصصان و معلمان از واژه و مفهوم «روش» و یا به عبارتی «شاه روش» که در تمام محیط‌ها و برنامه‌های آموزش زبان به کار آید، نظرات و ایده‌های مختلفی به‌عنوان جایگزین این مفهوم از سوی صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان مطرح گردید و هم‌زمان با تلاش‌های معلمان در کلاس‌های درس در جهت رفع مشکلات مربوط به مفهوم «روش»، پژوهشگران

1. Designer method

و متخصصان تلاش‌های گسترده‌ای را با هدف طراحی فعالیت‌ها، سناریوها و گزینه‌های جایگزین آغاز نمودند و مهم‌ترین نکته‌ای که در طراحی این فعالیت‌ها مورد نظر صاحب‌نظران قرار گرفت این بود که فعالیت‌های طراحی‌شده با دانش رو به رشد آنها از حوزه فراگیری زبان دوم منطبق بوده و با متغیرهای محیط آموزشی هم‌خوانی داشته باشند.

پژوهشگرانی از قبیل ارل استویک<sup>۱</sup>، آلیس اوماگیو<sup>۲</sup>، روبرت دی‌پیترو<sup>۳</sup> تلاش کردند که به شکلی نظام‌مند به رفع مشکلات مربوط به مفهوم «روش» بپردازند، اما نکته‌ای که قبل از پرداختن به مهم‌ترین ابعاد هر یک از این تلاش‌ها باید ذکر شود آن است که این تلاش‌ها همچنان در محدوده و قالب مفهوم «روش» صورت گرفت و همگی این افراد همچنان با حفظ چهارچوب کلی «روش» درصدد رفع محدودیت‌های آن بودند (کوماروادویولو، ۲۰۰۳). برای مثال، استویک (۱۹۸۲) از جمله کسانی بود که در این زمینه سعی کرد جایگزین‌های متنوعی که معلمان بتوانند همواره در محیط کلاسی در اختیار داشته باشند را شناسایی، ارزشیابی و ارائه نماید لیکن تلاش وی به نتایج مؤثر و قابل قبولی نرسید. اوماگیو (۱۹۸۶) نیز معتقد بود به‌جای ارائه مجموعه‌ای از روندها و فرایندهای آموزشی از پیش تعیین‌شده که لزوماً باید مبنای کار همگان قرار گیرد می‌توان آموزش بسندگی محور<sup>۴</sup> را پیشنهاد کرد که مبتنی بر زنجیره‌ای از اولویت‌ها بوده و توسط معلمان یا طراحان دوره‌های آموزشی ارائه شود. دی‌پیترو (۱۹۸۷) هم تعامل راهبردی<sup>۵</sup> با سناریوهای مختلف را پیشنهاد داد و معتقد بود این نوع تعامل، زبان‌آموزان را در قالب نقش‌های مختلفی قرار می‌دهد که برگرفته از زندگی واقعی هستند و آنها را به صحبت هدفمند در قالب این نقش‌ها ترغیب می‌نماید.

از سوی دیگر صاحب‌نظران و متخصصان دیگری نیز تلاش نمودند مشکلات و محدودیت‌های آموزش زبان را با رد کامل مفهوم «روش» رفع نمایند. به‌عنوان مثال داگلاس براون (۱۹۹۴، ۲۰۰۳) «شیوه و روش نظام‌مند»<sup>۶</sup> را معرفی نمود. از منظر وی به‌جای جستجو برای یافتن روشی جدید، ما باید به یکسان‌سازی دیدگاه خویش در رابطه با آموزش اقدام کنیم و بر اساس این دیدگاه مشترک تکالیف و تکنیک‌های مؤثری طراحی نماییم.

1. Stevick, E.W.  
2. Omaggio, A.C.  
3. Di Pietro, R.

4. Proficiency oriented  
5. Strategic interaction  
6. Principled Approach

وی همچنین بر این باور است که یک شیوه نظام‌مند آموزش زبان که بر پایه اصول دوازده‌گانه‌ای استوار است معلمان را به‌سوی فرایندهایی سوق می‌دهد که با دقت و مهارت و با هدف تشخیص، عمل و ارزیابی طراحی می‌گردند (براون، ۲۰۰۲، ص ۱۳).

همانند براون، نونان (۱۹۸۹) نیز سعی کرد تلاش برای یافتن بهترین روش را کنار گذاشته و معلمان را در طراحی، انتخاب و نیز اصلاح فعالیت‌ها به لحاظ هدف، درونداد، نوع فعالیت مورد انتظار، نقش، شرایط و موقعیت‌ها و سطح دشواری فعالیت یاری نماید. آرایت و بیلی<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) نیز آموزش اکتشافی<sup>۲</sup> را پیشنهاد نمودند و معلمان را به استفاده از این روش در کلاس‌های خویش ترغیب نمودند؛ و سرانجام به‌عنوان آخرین نمونه از این تلاش‌ها، استرن (۱۹۹۲) چهارچوب راهبردهای آموزشی را معرفی نمود که بر اساس تقسیم‌بندی سه‌گانه راهبردهای درون‌زبانی- بین‌زبانی<sup>۳</sup>، تحلیلی-تجربی<sup>۴</sup> و صریح- ضمنی<sup>۵</sup> بوده و به‌جای استفاده از مفهوم روش و یا انواع آن در کلاس‌های آموزش زبان قابل استفاده هستند.

نکته‌ای که به‌عنوان سخن پایانی در این بخش ذکر آن ضروری به نظر می‌رسد و شاید پیش از این باید مورد اشاره قرار می‌گرفت آن است که در حالی که گروهی از صاحب‌نظران و متخصصان - که در قسمت قبلی به ذکر مختصر نظرات آنها پرداختیم- به محدودیت‌های آموزشی مفهوم «روش» پرداخته‌اند، گروهی دیگر نیز از منطری متفاوت و وسیع‌تر ابعاد فرهنگی-اجتماعی و نیز اهداف مکنون و تأثیرات سیاسی آن را مورد توجه قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال، پنی‌کوک (۱۹۸۹) به نقش مخرب مفهوم «روش» در ایجاد، حفظ و تقویت نابرابری‌های موجود در بین زبان‌آموزان و دیگر دست‌اندرکاران آموزش زبان اشاره می‌کند که در نتیجه اعمال فرایندهای تجویزی مفهوم «روش» ظاهر می‌گردد. از نظر وی چنین تأثیرات مخربی در دوره‌های آموزشی مختلف اعم از دوره‌های تربیت‌معلم بر زبان‌آموزان، دانشجو معلمان و حتی معلمان قابل مشاهده است. ماسدو<sup>۶</sup> (۱۹۹۴، ص ۸) نیز آموزش ضدروش<sup>۷</sup> را مورد تأکید قرار داده و می‌گوید که «چنین نظام آموزشی باید با دقت و حساسیت موضوع بافت اجتماعی- فرهنگی آموزش را در نظر بگیرد؛ چراکه این بافت اجتماعی - فرهنگی است که ما را از تخصص‌گرایی و الزامات روش‌شناسانه رهایی می‌بخشد».

1. Allwright, R.L. & K.M. Bailey

2. Exploratory teaching

3. Intralingual-Crosslingual

4. Analytic- Experiential

5. Explicit -Implicit

6. Macedo, D.

7. Anti-methods pedagogy

اما شاید بتوان گفت که از میان تمامی طرح‌ها و پیشنهادات مختلف صاحب‌نظران و متخصصان که به‌عنوان جایگزینی برای مفهوم «روش» ارائه شدند پیشنهاد وضعیت و دوره پساروش<sup>۱</sup> که توسط کوماراوادی‌ولو (۱۹۹۴) مطرح گردید با توجه و اقبال بیشتری در مجامع علمی و آموزشی مواجه شد و بر دیدگاه و روش تدریس معلمان در کلاس‌های آموزشی تأثیر مستقیم و عمیقی بر جای گذاشت.

#### ۱.۴. وضعیت پساروش

وضعیت پساروش عنوان شرایط پایداری است که متخصصان حوزه آموزش زبان را به تجدیدنظر و بازسازی دیدگاه‌ها و نظرات خود درباره آموزش زبان و تربیت معلمان و مدرسان آموزش زبان وادار ساخته است و در نتیجه چنین شرایطی هویت و محتوای کلاس‌های آموزش زبان مورد بازبینی قرار گرفته است (کوماراوادی‌ولو، ۲۰۰۸). سه ویژگی اساسی شاخص اصلی این وضعیت هستند. اولین ویژگی آن است که به‌جای تلاش برای یافتن روشی برای جایگزینی روش‌های قبلی آموزش زبان، در این وضعیت تلاش می‌شود تا برای خود مفهوم «روش» جایگزینی ارائه شود. ارائه روش‌های جایگزین اساساً حاصل فرایندهای کل به جزء (بالا به پایین) هستند در حالی که جایگزین یا جانشینی که برای خود مفهوم «روش» قابل ارائه باشد بر اساس فرایندهای جز به کل<sup>۲</sup> صورت می‌گیرد؛ به‌عبارت‌دیگر، نوع و جهت ارتباط بین نظریه‌پرداز و معلم نیازمند تعریف مجدد است. بر اساس نگاه سنتی و متداول روش‌محور، نظریه‌پردازان به طراحی و ارائه نظریه‌های حرفه‌ای<sup>۳</sup> آموزشی می‌پردازند در حالی که در وضعیت پساروش این معلمان هستند که به نظریه‌پردازی و ارائه نظریه‌های شخصی<sup>۴</sup> خود در حوزه عمل و تدریس اقدام می‌کنند. علاوه بر این، در شرایطی که مفهوم و دیدگاه «روش» محور دیدگاه غالب است نظریه‌پردازان حلقه اصلی و مرکزی تصمیم‌گیری‌های آموزشی را تشکیل می‌دهند اما در نگاه مبتنی بر وضعیت پساروش این معلمان هستند که به خلق راهبردها و تکنیک‌های کاربردی و متناسب با موقعیت و محیط آموزشی خود دست می‌زنند.

1. Postmethod condition

2. Bottom-up processes:

این فرایند با نام فرایند پایین به بالا نیز معرفی شده است.

3. Professional theory

4. Personal theory

دومین ویژگی، استقلال معلم در وضعیت پسا‌روش است. در دوره حاکمیت مفهوم روش، گنجینه تجربه و دانش مکنون معلمان که حاصل دوران دانش‌آموزی یا زبان‌آموزی آنهاست کاملاً مورد غفلت واقع می‌شود (فریمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱) در حالی که در دوره پسا‌روش نه تنها دانش و مهارت تدریس معلم به رسمیت شناخته می‌شود بلکه حتی با وجود محدودیت‌های مختلف علمی و اجرایی که به واسطه کتب درسی، برنامه‌های آموزشی و نیز مقررات و شرایط سازمانی بر ابعاد مختلف آموزش تحمیل می‌شود به معلم استقلال عمل داده می‌شود. علاوه بر این، توانایی معلمان در انتخاب روشی نقادانه برای مشاهده، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی تدریس خویش به منظور ایجاد تغییرات مطلوب ارتقای می‌یابد.

ویژگی سوم وضعیت پسا‌روش عمل‌گرایی اصولی<sup>۲</sup> آن است. برخلاف نگاه التقاطی، که البته به دلیل انتخاب تکنیک‌های مختلف از روش‌های متداول و در کنار هم قرار دادن آنها در چهارچوب دیدگاه روش‌محور قرار می‌گیرد و در نتیجه علاوه بر محدودیت‌های دیگر از مشکلات مفهوم «روش» نیز رنج می‌برد، عمل‌گرایی اصولی مبتنی بر واقعیت‌های عمل‌گرایانه محیط آموزشی است، جایی که «ارتباط بین نظریه و عمل، نظرات و واقعیت آنها، تنها در حوزه کاربست یا همان میدان عمل و صرفاً در فعالیت بلافصل تدریس مشخص می‌شود» (ویدوسن، ۱۹۹۰، ص ۳۰). بنابراین عمل‌گرایی اصولی به دنبال پاسخ به این مسئله است که معلمان چگونه می‌توانند در نتیجه خودمشاهده‌گری<sup>۳</sup>، خودتحلیلی<sup>۴</sup> و خودارزشیابی<sup>۵</sup> یادگیری زبان‌آموزان خود را در محیط آموزشی شکل داده و یا بازسازی نمایند.

بر مبنای این سه ویژگی محوری، کوماراوادی‌ولو (۱۹۹۴) جایگزینی را برای مفهوم «روش» در حوزه آموزش زبان طراحی و ارائه نمود که با نام «آموزش پسا‌روش» شناخته می‌شود که در میان گزینه‌های مختلف ارائه شده برای جایگزینی مفهوم روش، بیشترین مقبولیت را در اوایل قرن بیست و یک میلادی کسب نمود و دورنمای آموزش زبان را در خارج از چهارچوب مفهوم «روش» پایه‌گذاری نمود.

1. Freeman, D.  
2. Principled pragmatism  
3. Self-actualization

4. Self-analysis  
5. Self-evaluation  
6. Post method pedagogy

## ۲.۴. آموزش پساروش

در مقدمه‌ای که کوماروادی‌ولو (۲۰۰۸، ص ۱۸۵) بر آموزش پساروش می‌نویسد قبل از آنکه به تشریح مدل پیشنهادی خود بپردازد از دو چهارچوب دیگر سخن به میان آورده است که از منظر وی با آموزش پساروش انطباق نسبی دارند. وی در بیان مبنای انتخاب خود و در توصیف ویژگی‌های طرح‌ها و مدل‌هایی که با آموزش پساروش سازگاری دارند می‌گوید که چنین مدل یا چهارچوبی باید از مفهوم «روش» کاملاً فاصله گرفته باشد و نیز انسجام و جامعیت کافی داشته باشد و با آموزه‌ها، دانش روز و نتایج تحقیقات حوزه آموزش و یادگیری زبان منطبق باشد و در آخر اینکه مجموعه نظرات و دیدگاه‌هایی آن به‌روشنی و به‌دور از هرگونه ابهام تعریف و ارائه‌شده و به جنبه‌های اصلی آموزش کلاسی زبان بپردازد.

بر مبنای ویژگی‌های یاد شده، چهارچوب سه‌بعدی<sup>۱</sup> استرن، مدل کنش اکتشافی<sup>۲</sup> الرایت و چهارچوب راهبردهای کلان<sup>۳</sup> کوماروادی‌ولو به‌عنوان نمونه‌هایی از مصادیق آموزش پساروش انتخاب و تشریح گردیدند. در این قسمت، از میان سه چهارچوب ذکر شده و با توجه به مقبولیت نسبی بیشتری که چهارچوب کوماروادی‌ولو در بین متخصصان و معلمان زبان دوم یا زبان خارجی کسب کرده است به شرح مختصر این چهارچوب می‌پردازیم. آموزش پساروش از منظر کوماروادی‌ولو (۱۹۹۴، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۸) نظامی سه‌ضلعی از مؤلفه‌های آموزشی «خاص بودن»<sup>۴</sup> آموزش، «کاربردی بودن»<sup>۵</sup> و سرانجام «امکان‌پذیر بودن»<sup>۶</sup> آن است. **خاص بودن آموزش:** خاص بودن هر نوع آموزش زبانی در این چهارچوب به معنی آن است که تنها در صورتی آموزش مناسب و مرتبط با نیازها و شرایط فراگیران شناخته می‌شود که این آموزش به‌طور انحصاری مختص گروه خاصی از معلمان باشد که آموزش گروه یا گروه‌های خاصی از زبان‌آموزان را بر عهده‌دارند. زبان‌آموزانی که اهداف خاص آموزشی را دنبال می‌کنند و در بافت سازمانی خاص و محیط اجتماعی\_ فرهنگی خاصی قرار گرفته‌اند.

1. There dimensional framework  
2. Exploratory practice  
3. Macrostrategic framework

4. Particularity  
5. Practicality  
6. Possibility

بنابراین، مؤلفه خاص بودن آموزش در تضاد آشکار با این دیدگاه است که یک روش مشخص آموزشی باید به‌طور کلی بر پایه یک سری اصول پایه نظری طراحی شده و شامل فعالیت‌ها و تمرین‌های کلاسی مشخصی برای عموم زبان‌آموزان باشد. از نظر آموزشی، ویژگی خاص بودن در آن واحد هم فرایند است و هم هدف و این بدان معنی است که برای خاص بودن، آموزش باید به‌گونه‌ای خاص صورت پذیرد. علاوه بر این، اگر از زاویه دیگری به این موضوع بنگریم، خاص بودن آموزش به معنی حساسیت آموزش به بافت و شرایط اجتماعی، سازمانی و آموزشی نقطه جغرافیایی و محل خاصی است که آموزش و یادگیری زبان در آن صورت می‌گیرد. نقطه آغازین این نوع از آموزش با معلمانی است که چه به‌صورت انفرادی و چه به‌صورت جمعی به خودمشاهده‌گری تدریس و آموزش خویش اقدام می‌کنند، به ارزیابی نتیجه فعالیت‌های خود می‌پردازند، مشکلات فعالیت خود را شناسایی می‌کنند و به دنبال یافتن راه‌حل این مشکلات هستند و پس از ارزیابی، بهترین راهکار عملی را یافته و به کار می‌بندند. این چرخه مداوم مشاهده، تأمل<sup>۱</sup> و عمل از ملزومات ضروری مبانی نظری و عملی آموزش در محیط خاص است و از آنجایی که هر موضوع خاص بنا به‌ضرورت کاربردی نیز باید باشد مؤلفه‌های خاص بودن آموزش و کاربردی بودن آن با یکدیگر مرتبط بوده و هیچ‌یک بدون دیگری قابل دستیابی نیست (کوماروادی‌ولو، ۲۰۰۳).

**کاربردی بودن:** این مفهوم به ارتباط بین نظریه‌ها و مبانی نظری با جنبه عملی آموزش در محیط کلاسی اشاره دارد که به شکل مستقیم روند و شکل تدریس در کلاس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر مبنای این مؤلفه، معلمان باید نظریه‌ها و نظریه‌های شخصی خود را در فرایند تدریس داشته باشند چراکه نظریه‌هایی که بر مبنای عمل و کاربست در محیط آموزشی ارائه نشده باشد هیچ‌گاه کاملاً مفید و قابل استفاده نخواهد بود و به همین دلیل در صورتی که معلمان به ابزار لازم نظریه‌پردازی مجهز باشند برای طراحی و ارائه نظریه‌های کاربردی بر دیگران اولویت دارند.



فرایند عقلانی طراحی یک نظریه که بتواند مبنای عمل معلمان قرار گیرد آنها را در شناسایی و فهم مشکلات، تجزیه و تحلیل، ارزیابی اطلاعات، بررسی و آزمایش راه‌حل‌های مختلف و انتخاب بهترین گزینه موجود و نیز ارزیابی مداوم و دقیق راه‌حل منتخب توانمند خواهد ساخت و به این ترتیب ارائه نظریه‌ای که ریشه در اجرا و عمل داشته باشد همواره از یکسو با تفکر و تعقل همراه است و از سوی دیگر با عمل و اجرا در محیط واقعی به بوته آزمایش کشیده می‌شود.

کومارآوادی‌ولو (۲۰۰۳) معتقد است که اگر تفکر و عمل معلمان یک روی سکه مؤلفه کاربردی بودن آموزش باشد بینش و بصیرت آنها روی دیگر سکه خواهد بود. تجربیات و شناخت ذاتی معلمان از ویژگی‌های تدریس و آموزش خوب و مناسب که به‌طور عمده غیرقابل توضیح و توصیف است حاصل آشنایی قبلی آنها با فرایند آموزش و یادگیری است. علاوه بر این، درک و شناخت معلمان از ویژگی‌های آموزش و تدریس مناسب در گذر زمان و به‌واسطه چالش‌های آنان در مواجهه با ضروریات شکلی و محتوایی آمادگی حرفه‌ای، محدودیت‌های سازمانی، انتظارات فراگیران، روش‌های ارزشیابی، اعتقادات شخصی و عوامل دیگر تکامل یافته و عمیق‌تر می‌شود. این درک و شناخت به‌ظاهر ذاتی و منحصر به فرد معلمان ممکن است در مقام شکل‌گیری و تکامل خود از نقش سازنده عوامل آموزشی مربوط به محیط کلاسی و عوامل سیاسی-اجتماعی محیط پیرامونی غافل باشد؛ بنابراین در نتیجه چنین فرایندی که برای شناخت آموزش یا تدریس مناسب شکل می‌گیرد، نگاه معلمان به امر آموزش نه تنها به‌عنوان مکانیسمی برای افزایش موقعیت‌های یادگیری در محیط کلاس است بلکه آن را وسیله‌ای می‌بینند برای کمک به فهم و تغییر آنچه در محیط درون و برون کلاس امکان‌پذیر است و به این ترتیب مؤلفه کاربردی بودن آموزش به مؤلفه بعدی که همان «امکان‌پذیری» است تغییر شکل<sup>۱</sup> و ماهیت می‌دهد.

**امکان‌پذیری آموزش:** مؤلفه امکان‌پذیری آموزش مبتنی بر نظرات طرفداران آموزش انتقادی مکتب پائولو فریر (۱۹۹۷-۱۹۲۱) است. طرفداران این دیدگاه معتقدند که مبنای هرگونه آموزش بر پایه ارتباطات قدرت و سلطه استوار است و با هدف ایجاد یا حفظ نابرابری‌های اجتماعی صورت می‌گیرد. شناخت اصالت و جایگاه فردی معلمان و زبان‌آموزان و یا به عبارت دقیق‌تر طبقه اجتماعی، نژاد، جنسیت و قومیت آنها و حساسیت به اثر این عوامل بر آموزش از جمله مواردی است که موردنظر این گروه از متخصصان حوزه آموزش بوده است. همچنین بر اساس اصل امکان‌پذیری آموزش، توجه به حساسیت‌های سیاسی- اجتماعی غالب در محیط آموزشی با توجه به هویت فردی افراد همراه است. در میان تمامی موضوعات آموزشی، آموزش زبان بیش از هر نوع دیگری از آموزش، فراگیران خود را با چالش‌ها و فرصت‌های موجود در جستجوی مدام فردیت و هویت شخصی خویش درگیر می‌سازد. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که مؤلفه امکان‌پذیری آموزش به‌دنبال توجه به نگرش‌های سیاسی- اجتماعی است که زبان‌آموزان با خود به محیط کلاس می‌آورند تا از آنها به‌عنوان عاملی شتاب‌دهنده در فرایند مداوم هویت‌بخشی و تحول اجتماعی استفاده گردد.

به این ترتیب همان‌گونه که در توضیح مختصر سه مؤلفه آموزش پساروش بیان گردید مرز و حدفاصل مشخصی در میان سه مؤلفه خاص، کاربردی و امکان‌پذیر بودن آموزش وجود ندارد و در هم تنیدگی این مفاهیم بیانگر نوعی تعامل در بین این سه عنصر اساسی آموزش پساروش است. در نتیجه این تعامل، تصویر کلی که از آموزش پساروش به دست می‌آید بزرگ‌تر از مجموع اجزای آن خواهد بود. علاوه بر این، نتیجه چنین تعامل و ارتباطی البته از محیطی به محیط دیگر متفاوت است چراکه شرکت‌کنندگان هر محیط آموزشی شرایط خاص خود را داشته و با خود به محیط آموزشی خود منتقل می‌کنند (کوماراوادی‌ولو، ۲۰۰۳، ص ۳۷).

### ۳.۴. چهارچوب راهبردهای کلان در آموزش پساروش

مبنای نظری و اصول اصلی چهارچوب راهبردهای کلان ریشه در دانش نظری، تجربی و میدانی دارد که منتج از مطالعات و تحقیقاتی است که در محیط‌های آموزشی و کلاس‌های درس انجام گرفته‌اند. مطالعات و تحقیقاتی که در محیط آموزشی و کلاس درس انجام گرفته‌اند از آن روی در چهارچوب راهبردهای کلان اهمیت خاص می‌یابند که از نظر کوماروادی‌ولو، یک چهارچوب آموزشی باید از اساس مبتنی بر آزمایش‌ها و تجربیات در محیط میدانی و تجربه کلاسی باشد. البته این نکته را نیز نباید از نظر دور داشت که تجربه کلاسی تنها راه طراحی و ارائه چهارچوب آموزشی نیست و بدون شک روش‌های معتبر و علمی دیگری نیز برای این امر وجود دارد.

صرف‌نظر از روش و دیدگاهی که هر معلم یا پژوهشگر برای ارائه چهارچوب آموزشی خود برمی‌گزیند این نکته را باید در نظر گرفت که چهارچوب موردنظر باید دانش، مهارت، دیدگاه و استقلال را به معلم ببخشد که بر اساس آن بتواند نظریه شخصی خویش را ارائه کند. این نظریه شخصی نقشه راه و مبنای عمل او خواهد بود و با استفاده از مؤلفه‌های خاص، کاربردی و امکان‌پذیری به شکلی منسجم و نظام‌مند باید ساخته و پرداخته گردد.

کوماروادی‌ولو (۲۰۰۳ و ۲۰۰۸) چهارچوب راهبردهای کلان آموزش زبان خود را در قالب راهبردهای کلان<sup>۱</sup> و خرد<sup>۲</sup> تعریف می‌کند. راهبرد کلان به آن دسته از اصول راهنما گفته می‌شود که مبتنی بر دانش و بینش نظری، میدانی و تجربی حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی باشند؛ به عبارت دیگر یک راهبرد کلان به یک طرح یا دستورالعمل کلی گفته می‌شود که بر مبنای آن معلمان می‌توانند خرده راهبردها و یا تکنیک‌های کلاسی خویش را طوری طراحی نمایند که پاسخگوی نیاز خاص آنها بوده و متناسب با شرایط مختلف محیط آموزشی ایشان باشد. به این ترتیب، راهبردهای کلان با استفاده از راهبردهای خرد در محیط کلاسی عملیاتی می‌شوند. نظریه شخصی معلمان که مبنای عمل و نقشه راه ایشان در فرایند تدریس و آموزش محسوب می‌شود با استفاده از راهبردهای کلان پیشنهادی و راهبردهای خرد ابداعی آنها به دست می‌آید.

نکته دیگر آن است که راهبردهای کلان مبتنی بر نظریه یا روش خاصی نیستند. البته این به آن مفهوم نیست که چهارچوب راهبردهای کلان بدون پایه و اساس نظری باشد، بلکه به این معناست که فرضیات هیچ نظریه واحدی از حوزه‌های زبان و زبان‌شناسی، یادگیری و یا آموزش به‌طور انحصاری مبنای عمل نیست. از سوی دیگر منظور از اینکه چهارچوب راهبردهای کلان فارغ از هر روش خاص است به مفهوم آن نیست که این چهارچوب بدون روش است لیکن به معنی آن است که اصول نظری، تکنیک‌ها و فعالیت‌های کلاسی هیچ‌یک از روش‌های مرسوم و متداول مبنای عمل قرار نمی‌گیرد.

در تمامی کتاب‌ها و مقالات مختلفی که کومارادادی‌ولو در باب تشریح چهارچوب راهبردهای کلان نگاشته است ده راهبرد کلان یکسان را با ترتیب‌های متفاوت معرفی می‌نماید و بر اساس آنها از معلمان می‌خواهد که در محیط آموزشی خاص خویش با توجه به سه مؤلفه اصلی آموزش پساروش راهبردهای خرد خویش را طراحی نمایند. وی در معرفی و ارائه راهبردهای کلان از حالت یا لحن امری استفاده کرده است اما دلیل این امر را سهولت بیانی این حالت عنوان می‌کند و به‌صراحت منکر هرگونه تجویز و یا تحمیل راهبرد به معلمان و پژوهشگران است. راهبردهای کلان این چهارچوب عبارت است از:

#### ۱. تعداد و تنوع فرصت‌ها<sup>۱</sup> و موقعیت‌های یادگیری را به حداکثر برسانید:

بر اساس این راهبرد کلان، آموزش و تدریس، فرایند ایجاد و استفاده از فرصت‌های یادگیری است فرایندی که در آن معلمان باید در بین دو نقش یا وظیفه خویش یعنی مدیریت فعالیت‌های تدریس و مداخله در فعالیت‌های یادگیری به توازن و تعادلی منطقی دست یابند.

#### ۲. سوءبرداشت‌های ادراکی<sup>۲</sup> را به حداقل برسانید: به خاطر داشته باشید

که احتمال سوءبرداشت بین نیت و برداشت‌های زبان‌آموزان، معلمان و متخصصانی که به تربیت معلمان می‌پردازند همواره وجود دارد.

1. Opportunities

2. Perceptual Mismatches

۳. **تعامل فعال<sup>۱</sup> را تسهیل کنید:** تعاملات کلاسی هدفمند و واقعی در میان زبان‌آموزان و معلمان به شکل زبان‌آموز-زبان‌آموز و زبان‌آموز-معلم باید به‌گونه‌ای تسهیل شود که زبان‌آموزان به معرفی موضوع، صحبت کردن و آغازگری آن ترغیب و تشویق شوند و تنها به پاسخگویی و عکس‌العمل انفعالی در پاسخ دیگران مشغول نباشند.

۴. **استقلال زبان‌آموزان را ارتقا دهید:** کمک کنید زبان‌آموزان چگونه آموختن را فرا بگیرند و برای این هدف آنها را با روش‌ها و ابزارهای لازم برای خودپایی (خودنظارتی)<sup>۲</sup> مجهز کنید.

۵. **آگاهی زبانی را بیرورانید:** توجه به ویژگی‌های دستوری و نقش‌های زبانی را فراموش نکنید و تلاش کنید زبان‌آموزان آگاهانه به نکته‌های ساختاری و نقش‌های زبانی آنها توجه نمایند. به این ترتیب آموزش آگاهانه و مستقیم زبان شکل آشکارتری به خود می‌گیرد.

۶. **کاوش‌گری ذاتی<sup>۳</sup> زبان‌آموزان را پروبال دهید:** اطلاعات زبانی و غیرزبانی را در بافتی غنی به زبان‌آموزان ارائه دهید به‌گونه‌ای که بتوانند به‌عنوان مثال قواعد دستوری و یا اصول استفاده صحیح ساختارهای زبانی در ارتباطات زبانی را از میان اطلاعات دیگر استنباط نموده و یا استنتاج کنند و به این ترتیب آنها را فراگیرند.

۷. **اطلاعات زبانی را در درون متن و بافت خود ارائه دهید:** قواعد و دستور زبان و اصول استفاده از زبان تحت تأثیر بافت زبانی، فرازبانی، مکانی و فرا-مکانی قرار می‌گیرد. در ارائه این نکته‌ها آنها را از متن و بافت خویش خارج نکنید.

۸. **مهارت‌های زبانی را باهم بیامیزید:** مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری به شکل سنتی از یکدیگر تفکیک شده‌اند، شما آنها را از یکدیگر جدا نکنید و در آموزش خود همه آنها را در کنار هم و یکجا ببینید.

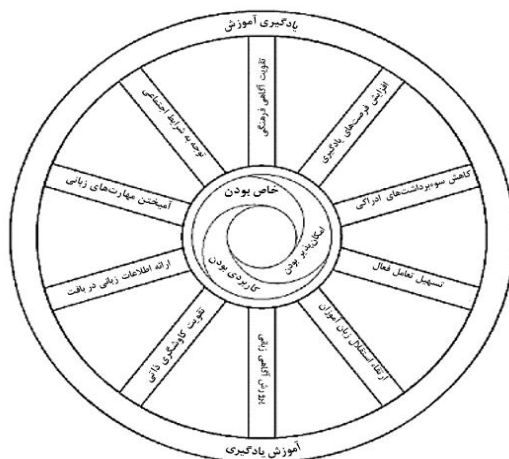
1. Negotiated interaction  
2. Self-monitoring

3. Intuitive heuristics

۹. ارتباط آموزش با شرایط اجتماعی را در نظر بگیرید: لازم است معلمان به شرایط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و آموزشی محیطی که در آن آموزش و یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی صورت می‌گیرد توجه و حساسیت لازم را داشته باشند.

۱۰. آگاهی فرهنگی را بالا ببرید: از زبان‌آموزان به‌عنوان آگاهان فرهنگی<sup>۱</sup> استفاده کنید و به این روش آنها را به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی ترغیب و تشویق نمایید. (کومارواادی‌ولو، ۲۰۰۳، ص ۴۱)

مبنای نظری استفاده از هریک از راهبردهای کلان فوق و یا حتی مجموعه‌ای از آنها در کنار یکدیگر همان مؤلفه‌های اساسی خاص، کاربردی و امکان‌پذیر بودن آموزش در هر موقعیت آموزشی است که ارکان اصلی آموزش پسا‌روش را می‌سازند. البته باید به خاطر داشت که راهبردهای کلان اصول راهنمایی هستند که از دانش نظری و تجربی رایج و فعلی آموزش و یادگیری زبان نشئت گرفته‌اند و در صورت ایجاد تغییر و تحول در مبنای نظری و دانش آموزش و یادگیری زبان بدون شک این اصول راهنما یا راهبردهای کلان نیز در معرض تغییر و تحول قرار خواهند گرفت (کومارواادی‌ولو، ۲۰۰۸). ارتباط مبنایی مؤلفه‌های سه‌گانه و راهبردهای کلان که در تعامل با یکدیگر برای معلمان امکان طراحی آموزش خاص خویش را فراهم می‌سازند در چرخ آموزشی<sup>۲</sup> (شکل ۱) نشان داده شده است. لازم به ذکر است که در این شکل عناوین راهبردهای کلان به‌اختصار ذکر شده است.



شکل ۱. چرخ آموزشی (کوماراوادی‌ولو، ۲۰۰۸، ص ۲۰۹)

همان‌گونه که در شکل بالا مشخص است مؤلفه‌های خاص بودن، کاربردی و امکان‌پذیری آموزش هسته مرکزی یا محور چرخ آموزشی را تشکیل می‌دهند و راهبردهای کلان به‌منزله پره‌هایی<sup>۱</sup> هستند که حلقه بیرونی چرخ را به محور آن مرتبط ساخته و باعث ثبات و قدرت چرخ می‌گردند. حلقه بیرونی این چرخ، یادگیری آموزش<sup>۲</sup> و آموزش یادگیری<sup>۳</sup> نام گرفته است. نکته دیگری که در رابطه با چرخ آموزشی قابل‌ذکر است ارتباط نظام‌مند راهبردهای کلان باهم و تقویت یکدیگر است به‌گونه‌ای که هر یک از این راهبردهای کلان با مجموعه‌ای از راهبردهای دیگر در ارتباطی هم‌افزا قرار می‌گیرد. به‌عنوان مثال ممکن است یک فعالیت یا تمرین به‌طور هم‌زمان باعث تسهیل تعامل فعال گردد، کاوش‌گری ذاتی را تحریک نماید و گرچه ممکن است به آگاهی زبانی توجهی نداشته باشد اما آگاهی یا هشیاری فرهنگی را افزایش دهد. اما همان‌گونه که قبلاً نیز اشاره شد راهبردهای کلان در آموزش پساروش اصول راهنمای کلی جریان آموزشی در کلاس‌های زبان محسوب می‌گردند و این اصول کلی باید با استفاده از خرده راهبردهایی در محیط کلاس عملیاتی و اجرایی گردند (کوماراوادی‌ولو، ۲۰۰۸).

1. Spokes  
2. Learning Teaching

3. Teaching Learning

#### ۴.۴. خرده راهبردها در آموزش پساروش

به فعالیت‌ها و اقداماتی که در محیط کلاس برای نیل به اهداف هر یک از راهبردهای کلان طراحی می‌گردند خرده راهبرد و یا همان راهبردهای خرد گفته می‌شود. با توجه به شرایط آموزشی مختلف و متفاوتی که در هر محیط آموزشی وجود دارد می‌توان تعداد و انواع بی‌شماری از خرده راهبردها را نام برد که برای رسیدن به اهداف هر یک از راهبردهای کلان طراحی و اجرا می‌گردند، لیکن باید این نکته را نیز در نظر داشت که عوامل بسیار متنوعی از قبیل سیاست‌های آموزشی و زبانی، محلی، منطقه‌ای و ملی، اهداف آموزشی، منابع سازمانی و... روندهای آموزشی را در محیط‌های مختلف تحت تأثیر خود قرار می‌دهند اما در این میان، نیازها، خواسته‌ها و کمبودهای زبان‌آموزان در کنار سطح فعلی مهارت یا توانایی آنها در طراحی خرده راهبردها باید در نظر گرفته شود. با توجه به تعداد و انواع فراوان خرده راهبردها و نیز نقش تعیین‌کننده شرایط آموزشی و غیرآموزشی در طراحی آنها، همچنین مجال محدود فصل حاضر، فرصت و امکان پرداختن مفصل به خرده راهبردها در حوصله این فصل نمی‌گنجد. لازم به ذکر است که کوماراوادی‌ولو (۲۰۰۳) به توضیح و تشریح تفصیلی تعدادی از این خرده راهبردها پرداخته است و علاقه‌مندان می‌توانند با مراجعه به این کتاب به مطالعه بیشتر بپردازند.

در پایان مبحث مربوط به آموزش پساروش، کوماراوادی‌ولو (۲۰۰۳) سه موضوع را به‌عنوان ضرورت‌های اصلی آموزش پساروش عنوان می‌دارد: نخست آنکه مفهوم «روش» به همراه مجموعه کلی اصول نظری و فعالیت‌های عملی خود، دیدگاه بسته و محدودی را به دنیای آموزش و یادگیری زبان تحمیل می‌کند. دوم اینکه، نیازها، خواسته‌ها و موقعیت‌های یادگیری زبان بسیار متنوع بوده و مدل‌های موجود قدرت پاسخگویی به همه آنها را ندارد؛ و در آخر اینکه، مهم‌ترین هدف برنامه‌های آموزشی بدو استخدام دانشجو-معلمان و نیز برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان، فراهم آوردن شرایطی است که در نتیجه این شرایط بتوانند دانش، مهارت، قدرت و استقلال لازم را برای خلق نظریه شخصی خود کسب نمایند.



بر این اساس، موضوع جدایی از آموزش روش محور و حرکت به سوی آموزش پسا روش ضرورتی انکارناپذیر است. آموزشی که بر پایه توجه به مؤلفه‌های خاص، کاربردی و امکان‌پذیر بودن در قالب چهارچوب راهبردهای کلان ارائه گردیده است و به دنبال آن است که معلمان زبان را به متفکران، معلمان و کاشفانی راهبردی تبدیل نماید که می‌توانند زمان و تلاش‌های خود را به گونه‌ای مدیریت نمایند که:

- نیازها، خواسته‌ها، موقعیت‌ها و فرایندهای خاص آموزشی و یادگیری در اولویت توجه ایشان قرار گیرد.
- دانش، مهارت و نگرش<sup>۱</sup> ایشان تا آنجا گسترش یابد که همواره به مسائل حوزه خویش آگاه بوده و مشارکت فعال در امور داشته باشند.
- برای افزایش حداکثری توان بالقوه<sup>۲</sup> یادگیری زبان‌آموزان در کلاس درس بتوانند خرده راهبردهای مناسب طراحی و استفاده نمایند.
- واکنش‌های خود را در موقعیت‌های مختلف آموزشی مشاهده و ارزیابی کنند (کوماروادی‌ولو، ۲۰۰۳).

## ۵. دورنمای آموزش زبان

ریچاردز و راجرز (۲۰۱۴) پس از اشاره به برخی از نقاط ضعف و مشکلات مفهوم روش در آموزش زبان به نکته‌ای خاص اشاره می‌کنند که از اواسط دهه ۱۹۹۰ میلادی خاستگاه نگاه انتقادی جدید و متفاوتی به موضوع آموزش زبان خارجی گردیده است. بر اساس این دیدگاه انتقادی، روش‌های آموزش زبان و نیز نگاه این روش‌ها به فرایندهای آموزش و یادگیری که به‌طور انحصاری بر آموزه‌های غربی استوار است جنبه‌ای از امپریالیسم فرهنگی<sup>۳</sup> غرب محسوب می‌شود چراکه مبانی نظری و فعالیت‌های عملی که به‌عنوان مثال در روش «آموزش زبان ارتباطی»<sup>۴</sup> به جوامع دیگر تحمیل می‌شود به مبانی فرهنگی محلی جامعه هدف توجهی ندارد و فرهنگ زبانی که مورد آموزش قرار می‌گیرد به فرهنگ محلی زبان‌آموزان ترجیح داده می‌شود و اگر نگوییم به‌طور مستقیم و آشکار، دست کم به شکل ضمنی و غیرمستقیم به‌عنوان جایگزین فرهنگ محلی معرفی می‌شود.

1. Attitude  
2. Potential

3. Cultural Imperialism  
4. Communicative Language Teaching

از این منظر، غالب روش‌ها و دیدگاه‌های آموزش زبان که در طی یک قرن اخیر طراحی و ارائه شده‌اند نقش‌ها و وظایفی را برای معلمان و زبان‌آموزان در نظر گرفته‌اند که الزاماً با مبانی فرهنگی و اجتماعی جوامع آنها سازگار نبوده‌اند و یا این نقش‌ها و وظایف دارای مقبولیت فرهنگی جهانی نبوده‌اند (فلیپسن، و ۱۹۹۲ کوماراوادی‌ولو، ۲۰۱۲).

از سوی دیگر بسیاری از صاحب‌نظران و حتی طرفداران روش‌های تعاملی و ارتباطی آموزش زبان در مواجهه با تغییرات گسترده و فراوان الگوهای ارتباطی جوامع انسانی در قرن بیست و یکم و لزوم سازگاری آموزش زبان با ملزومات این تحولات، از مفهوم دیگری به نام «توانش ارتباطی بینا فرهنگی»<sup>۱</sup> (بایرام، ۱۹۹۷) پرده‌برداری نمودند و لزوم جایگزینی توانش ارتباطی زبان با توانش ارتباط بینا فرهنگی را در آموزش زبان خارجی یا زبان دوم مطرح نمودند. فیلد<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) معتقد است آموزش زبان علاوه بر توجه به مباحث فرهنگی زبان خارجی باید به سرمایه‌های فرهنگی و ساختارهای مفهومی زبان‌آموزانی که با یکدیگر در تعامل قرار می‌گیرند توجه ویژه‌ای داشته باشد. بر این اساس، زبان‌آموز یک زبان خارجی نباید افرادی را که زبان مادری آنها به‌عنوان زبان خارجی مورد آموزش و یادگیری است را به‌عنوان الگوی رفتار فرهنگی خویش در نظر گیرند چراکه در این صورت هویت اجتماعی<sup>۴</sup> و توانش فرهنگی<sup>۵</sup> زبان‌آموز مورد غفلت واقع می‌گردد (بایرام، ۱۹۹۷). بایرام همچنین آموختن یک زبان خارجی یا زبان دوم را به مفهوم ترک یا رها ساختن زبان و هویت اصلی فرد نمی‌داند و معتقد است زبان‌آموز نباید به‌منظور کسب پذیرش در جامعه زبان خارجی از زبان و هویت اصلی خویش دست بشوید بلکه از وی انتظار می‌رود تا بتواند ارتباط بین مفاهیم، ساختارها و آموزه‌های فرهنگی خویش که البته به زبان خارجی بیان می‌گردند و مفاهیم، ساختارها و نیز آموزه‌های فرهنگی زبان خارجی که البته آنها نیز به همان زبان خارجی بیان می‌گردند را مشخص و مدیریت نماید (فیلد، ۲۰۰۵).

1. Intercultural Communicative Competence  
2. Byram, M.

3. Field, K.  
4. Social identity  
5. Cultural competence

بر پایه همین استدلال، از معلمان و مدرسان زبان نیز انتظار می‌رود به‌جای تمرکز بر توانش ارتباطی زبان‌آموزان به دنبال توسعه و تقویت توانش ارتباطی بین‌فرهنگی آنها باشند چراکه در دنیای گسترده ارتباطات بین فرهنگی امروز، هدف از آموزش زبان دیگر نمی‌تواند به کسب توانش ارتباطی بر اساس الگوهای زبان خارجی محدود و منحصر گردد و لازم است رشد، توسعه و تقویت توانش ارتباط بین‌فرهنگی زبان‌آموزان به‌عنوان هدف اصلی آموزش زبان خارجی سرلوحه کار صاحب‌نظران، پژوهشگران و معلمان قرار گیرد (سرکو، ۲۰۰۵).

بر پایه آنچه در این قسمت به‌طور مختصر بیان گردید می‌توان نتیجه گرفت که آموزش زبان صرف‌نظر از اینکه چه زبانی مورد آموزش قرار می‌گیرد در سالیان گذشته توانسته است خود را از سلطه مفهوم روش برهاند و آموزش پساروش را در اشکال مختلفی به‌عنوان جایگزین مفهوم روش مطرح نماید لیکن در شرایط متفاوت عصر ارتباطات کنونی که مفهوم ارتباطات زبانی انسان از ارتباط چهره به چهره و حضوری به ارتباطات بسیار متنوع غیرحضوری و مجازی تغییر شکل داده و از حدودمرزهای زمانی و مکانی فراتر رفته است، به نظر می‌رسد آموزش زبان نیز باید خواسته یا ناخواسته تن به دگرذیسی دیگری بسپارد و در جهت پاسخگویی به نیاز روزافزون ارتباطات بین‌فرهنگی زبان‌آموزان، آموزش را از محدوده کلاس درس و کتاب‌های درسی فراتر برده، رشد و توسعه توانش ارتباط بین‌فرهنگی را جایگزین توانش ارتباطی نماید و از بستر قدرتمند فن‌آوری‌های ارتباطی برای پیشبرد اهداف خویش به‌طور روزافزون بهره جوید.

## منابع

- Allwright, R. L. (1991). *The death of the method* (Working Paper #10). The Exploratory Practice Centre, the University of Lancaster: England.
- Allwright, R. L., and K. M. Bailey (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anthony, E.M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-70.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (2002). English language teaching in the post-method era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J.C. Richards & W. A. Renandya, (eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clarke, M. A. (1983). The scope of approach, the importance of method, and the nature of technique in J. E. Alatis, H. Stern, and P. Strevens (eds.). *Georgetown University round table on languages and linguistics 1983: Applied linguistics and the preparation of second language teachers*. Washington, D.C.: Georgetown University, pp. 106–15.
- Di Pietro, R. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, K. (2005). The changing place of modern foreign languages in the curriculum. In K. Field, *Issues in modern foreign languages teaching* (pp. 3- 20). London and New York: Routledge Falmer, the Taylor & Francis Group.
- Freeman, D. (1991). Mistaken constructs: Re-examining the nature and assumptions of language teacher education, in J. Alatis (ed.). *Georgetown University round table on languages and linguistics: Linguistics and language Pedagogy: The state of the art* (Pp. 25–39.). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Jarvis, G. A. (1991). Research on teaching methodology: Its evolution and prospects, in B. Freed (ed.). *Foreign language acquisition research and the Classroom* (pp. 295–306). Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.

- Kumaravadivelu, B. (1991). Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal* 45(2), 98–107.
- Kumaravadivelu, B. (1992). Macrostrategies for the second/foreign language teacher. *Modern Language Journal*, 76(1), 41–49.
- Kumaravadivelu, B. (1993a). The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy, in G. Crookes and S. Gass (eds.). *Tasks in a pedagogical context*, (pp. 69–96). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly* 35(4), 537–60.
- Kumaravadivelu, B. (2003a). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, S. L. Mackay, G. Hu, and W. A. Renandya (eds.). *Principles for teaching English as an international language* (pp. 104–22). New York: Routledge.
- Macedo, D. (1994). Preface, in P. McLaren and C. Lankshear (eds.). *Conscientization and Resistance* (pp. pp. 1–8) New York: Routledge.
- Mackey, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Marckwardt, A. (1972). Changing winds and shifting sands. *MST English Quarterly*, 21, 3–11.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nunnan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41, 136–145.
- Nunnan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher- initiated action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23, 589–618.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—why? *TESOL Quarterly* 24:2:161–76.
- Richards, J. C. & Willy, A. Renandya (eds.) (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (1982). Method: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 16, 153–168.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S., (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T.S., (2001). *Approaches and methods in language teaching (2<sup>nd</sup> ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S., (2014). *Approaches and methods in language teaching (3<sup>rd</sup> ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. In L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davecheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. del Carmen, M. Garcia & P. Ryan. *Foreign language teachers and intercultural competence* (pp. 1-18). Multilingual Matters LTD.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1985). Review of J. W. Oller and P. A. Richard-Amato's *Methods that work*. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 249–251.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1982). *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, 50: 279–88.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.