

## بررسی و نقد کتاب راهبردهای یادگیری

### *Les stratégies d'apprentissage*

کامیار عبدالتاجدینی\*

#### چکیده

کتاب راهبردهای یادگیری، اثر پل سیر (Pau Cyr, ۱۹۹۸)، یکی از شناخته‌شده‌ترین نوشته‌های فرانسوی‌زبان درباره راهبردهای یادگیری در حوزه آموزش زبان دوم است، که این مقاله به نقد و بررسی آن می‌پردازد. نوشته حاضر شامل سه بخش است: نقد کتاب‌شناسی اثر مذکور، معرفی چهارچوب نظری نقد، و نقد محتوای اثر. در این مقاله ابتدا کیفیت کتاب‌شناسی اثر را ارزیابی کردیم؛ در ادامه موضع‌گیری نظری خود را در بررسی دیدگاه‌های مطرح در اثر تبیین کردیم؛ سپس تلاش کردیم محتوای اثر را به ترتیب ارائه مطالب بررسی کنیم. به نظر می‌رسد مؤلف می‌خواهد جریان پژوهشی‌ای را معرفی کند که در اواسط دهه ۱۹۷۰ میلادی در حوزه آموزش زبان دوم پیرامون مفهوم «راهبرد یادگیری زبان آموز خوب» شکل گرفت. نشان دادیم که مؤلف تلاش می‌کند بدون اتکا به نظریه‌های شناخته‌شده، پدیده راهبردهای یادگیری و آموزش آن‌ها را تبیین کند. همین رویکرد سبب شده است که مطالب ارائه‌شده متناقض و ناقص باشند. مؤلف به‌ندرت و به‌شکلی نارسا، از یافته‌های حوزه‌های پژوهشی تأثیرگذار روان‌شناسی شناختی و فراگیری زبان کم‌تر بهره می‌گیرد. طرح مسئله‌های متعدد اغلب پاسخ‌قانع‌کننده‌ای در پی ندارد. دلیل این امر هم عمدتاً نقص ابزار مطالعه تجربی و نظریه‌محور نبودن اغلب پژوهش‌های مورد استناد است. به‌طور کلی محدود شدن اثر به بررسی و معرفی یک جریان پژوهشی و نپرداختن به بررسی‌های انجام‌شده در حوزه‌های دیگر زمینه درگیر کردن ذهن مخاطب را بسیار محدود می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** راهبردهای یادگیری، زبان آموز خوب، یاددهی، یادگیری.

\* استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه اصفهان [kamyar\\_tajedini@yahoo.fr](mailto:kamyar_tajedini@yahoo.fr)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۷/۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۲

## ۱. مقدمه

نوشته حاضر تلاش می‌کند اثر راهبردهای یادگیری (*Les stratégies d'apprentissage*)، تألیف پل سیر (Paul Cyr) را به‌لحاظ شیوه‌شناسی و میزان موفقیت آن در تبیین مفهوم راه‌برد نقد کند. گفتنی است اثر مذکور ابتدا در سال ۱۹۹۶ در مجموعه‌ای با عنوان نکاتی درباره... (*Le point sur...*) در کانادا و سپس در سال ۱۹۹۸ در فرانسه و در مجموعه‌ای با عنوان فن آموزش زبان‌های بیگانه (*Didactique des langues étrangères*) زیر نظر کلود ژرمن (Claude Germain) منتشر شد. مؤلف به‌واسطه همین اثر در ایران شناخته شده است و بنا بر اطلاعات نگارنده این سطور اثر دیگری منتشر نکرده است.

به‌نظر ما نقد این اثر از دو جهت لازم است: نخست این‌که در ایران مورد استقبال فعالان حوزه آموزش زبان فرانسه قرار گرفته و حتی در آثار برخی از مؤلفان غیرایرانی نیز به‌عنوان منبع ذکر شده است و دوم این‌که مفهوم راه‌برد یادگیری مفهومی پیچیده است که درک درست آن می‌تواند راه‌گشای مدرسان زبان باشد.

## ۲. نقد کتاب‌شناسی اثر

اثر مذکور به‌لحاظ تعداد منابع استفاده‌شده غنی است. کتاب‌شناسی آن شامل ۹۶ کتاب انگلیسی و ۱۵ کتاب فرانسوی است. به‌نظر می‌رسد برتری عددی منابع انگلیسی بیش‌تر به دلیل اهمیت این نوع مطالعات در امریکای شمالی و به‌خصوص در کانادا باشد. تاریخ انتشار منابع مورد استفاده مؤید رجوع مؤلف به آثار جدید است. ۳۲ منبع از منابع مذکور بین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۴ منتشر شده‌اند. استفاده از اغلب آثار شناخته‌شده در حوزه پژوهشی مورد بررسی اثر از نقاط قوت آن محسوب می‌شود.

عمده‌ترین نقطه ضعف اثر سیر، از نظر منبع‌شناختی، استفاده نکردن از منابع پایه در دسترس در حوزه فراگیری زبان دوم و استفاده ناکافی از این منابع در حوزه روان‌شناسی شناختی است. اغلب منابع استفاده‌شده در زمره منابع اساسی نیستند. مثلاً مؤلف از آثار بسیار مهم اندرسن (Anderson, ۱۹۸۱; ۱۹۸۳) در حد مختصر و مبهم استفاده کرده است، در حالی که خود مؤلف استفاده از نظریه‌های اندرسن در بررسی راهبردهای یادگیری را نقطه عطفی در این زمینه می‌داند.

ارجاع به آثار متعدد یک مؤلف و ارجاع مکرر به یک اثر خاص از دیگر نکات قابل ذکر ارجاع‌دهی مؤلف است. استفاده از ۱۰ اثر وندن (Wenden)؛ ۷ اثر آکسفورد (Oxford)؛ ۱۵

نقل قول مستقیم، غیرمستقیم و نسبتاً بلند از تاردیف (Tardif, ۱۹۹۲) در کم‌تر از ۱۲ صفحه (← فهرست منابع و فصل ۷) مؤید این امر است.

### ۳. معرفی چهارچوب نظری نقد

قبل از معرفی دیدگاه نظری نقد اثر مورد مطالعه، توضیحات مختصری در خصوص رویکرد محققان حوزه‌های پژوهشی مختلف در بررسی راه‌بردهای یادگیری ارائه می‌شود؛ با این امید که به درک بهتر این نوشته کمک کند. با نگاهی به تحول پژوهش‌های مربوط به راه‌بردهای یادگیری متوجه می‌شویم که این پدیده تا امروز موضوع بررسی‌های متعددی در حوزه روان‌شناسی شناختی، فراگیری زبان دوم، و آموزش زبان دوم بوده است. محققان حوزه آموزش زبان دوم دو رویکرد عمده برای بررسی این پدیده دارند: ۱. رویکرد نظریه‌محور (onomasiologique)، ۲. رویکرد مشاهده‌محور (sémasiologique). این دو نوع رویکرد در بررسی فراگیری زبان هم استفاده می‌شوند. در حوزه آموزش، بررسی راه‌بردهای یادگیری زبان‌آموز غالباً از طریق بررسی نگرش او و مشاهده رفتارش در موقعیت‌های مختلف بوده و کنش‌های زبانی او کم‌تر بررسی شده‌اند. برای انجام چنین مشاهداتی از ابزارهایی هم‌چون با صدای بلند فکر کردن، پرسش‌نامه، مصاحبه، و فیلم برداری استفاده شده است. اما در حوزه فراگیری، عمدتاً برای شناخت روند و ترتیب شکل‌گیری زبان و شناخت فرایندهای یادگیری، اغلب کنش‌های زبانی زبان‌آموز بررسی شده‌اند.

ما به دو دلیل ترجیح دادیم از دستاوردهای روان‌شناسی شناختی، به‌ویژه الگوی شناختی (Adaptive control of Thought (ACT)) اندرسن (Anderson, ۱۹۸۳) استفاده کنیم. نخست این که الگوی اندرسن یکی از بهترین الگوها برای توصیف فراگیری و فرایندهای مولد آن است؛ و دوم این که خود سیر استفاده از چهارچوب‌های شناختی در بررسی راه‌بردهای یادگیری را اتفاقی مهم می‌خواند.

### ۴. نقد اثر

اثر مورد مطالعه در سه بخش نامتوازن، اما به زبانی ساده، نوشته شده است. بخش اول از یک فصل، بخش دوم از هشت فصل، و بخش سوم از یک فصل تشکیل شده است. وجود مقدمه‌ای کوتاه در ابتدای هر فصل، جمع‌بندی مطالب ارائه‌شده در پایان هر فصل، و بیان جزئیات پژوهش‌های میدانی مورد استناد از جمله نقاط قوت اثرند.

## ۱.۴ بخش اول

بخش اول با عنوان «نگاهی به گذشته» (*Coup d'œil rétrospectif*) دربرگیرنده یک فصل است: «علت اهمیت دادن به راهبردهای یادگیری در زبان دوم چیست؟». این فصل به علت و تاریخ روی آوردن محققان به بررسی راهبردهای یادگیری زبان دوم می‌پردازد. با طرح سؤالاتی پیرامون تعریف راهبرد یادگیری و ذکر اصطلاحات متعدد برای نام‌گذاری این پدیده، مؤلف دشواری اجماع بر یک تعریف واحد را خاطر نشان می‌کند. رفتار، تکنیک، تاکتیک، نقشه، عملیات ذهنی خودآگاه، عملیات ذهنی ناخودآگاه، عملیات ذهنی بالقوه خودآگاه، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های کارکردی و نهایتاً تکنیک‌های قابل مشاهده حل مسئله نام‌گذاری‌هایی هستند که برای اطلاق به راهبرد یادگیری استفاده شده‌اند (ص ۴). سیر به نقل از استرن (۱۹۹۳) سؤالاتی را درباره ماهیت راهبردهای یادگیری مطرح می‌کند. از جمله: آیا می‌توان رفتارهایی مثل جست‌وجو در فرهنگ واژگان یا تکرار واژگان را راهبرد نامید؟ آیا این‌ها صرفاً تکنیک‌های ساده‌ای نیستند که در یادگیری مؤثرند؟ مؤلف به این پرسش‌ها پاسخ نمی‌دهد. چند سطر پایین‌تر (ص ۴)، باز هم تفاوت راهبرد با تاکتیک مطرح می‌شود. به عبارتی ساده‌تر هنوز پرسش اول پاسخی نیافته است که پرسشی دیگر مطرح می‌شود.

در صفحه ۵ مؤلف توصیف تاردیف (۱۹۹۲) را به‌عنوان تعریف راهبرد ذکر می‌کند. نقطه قوت این توصیف قائل شدن وجه «عملدی» و «تکثری» برای راهبرد است. یعنی راهبرد: ۱. دارای یک بعد «عملدی» است: نیل مؤثر به هدف و ۲. دارای یک بعد «تکثری» است: مجموعه‌ای از عملیات‌ها. نهایتاً مؤلف تعریف مشخصی از راهبرد یادگیری ارائه نمی‌کند.

شایان توجه است که در حوزه فراگیری و روان‌شناسی شناختی راهبردهای یادگیری در کنار و/یا به‌جای فرایندهای یادگیری به‌کار برده می‌شوند (Anderson, ۱۹۸۳; Corder, ۱۹۸۱). فایول و مونتئی (۱۹۹۴) (Fayol and Monteil) راهبرد را یک رشته نسبتاً دراز و پیچیده متشکل از روال‌های برگزیده بسیار کلی یا خاص می‌خوانند که مستلزم دسترسی فرد به آن‌ها، امکان انتخاب از بین آن‌ها، و نهایتاً مدیریت و ارزیابی روال با صرف «توجه» فرد است.

در همان فصل اول، سیر به‌درستی دلیل اهمیت پیدا کردن بررسی راهبردهای یادگیری در دهه ۱۹۷۰ را گرایش پژوهندگان به تمرکز بر زبان‌آموز معرفی می‌کند. او جهت‌گیری‌های پژوهشی را به دو دسته عمده تقسیم می‌کند: ۱. بررسی‌هایی که پدیده‌هایی هم‌چون سن،

رفتار، انگیزه، سبک یادگیری، و خصوصیت‌های فردی زبان‌آموز را بررسی می‌کردند؛ ۲. مطالعاتی که به تحلیل خطا، زبان بینابین، و ترتیب فراگیری واژه‌ها (morphèmes) می‌پرداختند. انتظار می‌رفت نویسنده برای تبیین نقاط ضعف و قوت بررسی‌های دسته اول، به دستاوردها و روش‌شناسی گرایش دوم نیز اشاره کند. در واقع، یکی از اهداف بررسی خطا و بعدها زبان بینابین، شناخت و توصیف فرایندها، و راهبردهای یادگیری است.

در صفحه ۷ مؤلف به خصوصیات «زبان‌آموز خوب» و فهرست آن‌ها می‌پردازد. در این قسمت مؤلف به قدر کفایت به پیدایش، سیر تاریخی، و روش‌شناسی بررسی‌های انجام‌شده روی راهبردهای یادگیری زبان دوم در حوزه آموزش می‌پردازد. هدف توصیف خصوصیات «زبان‌آموز خوب» آموزش آن‌ها به زبان‌آموزان ناموفق معرفی شده است. بعدها تلاش می‌شود آموزش راهبردهای یادگیری با معیارهای شناختی توجیه شود. لازم به یادآوری است که مؤلف صرفاً در نقش یک راوی ظاهر می‌شود و این بررسی‌ها را نقد نمی‌کند. برای مثال در صفحه ۸، با این‌که وی استفاده از الگوهای شناختی در بررسی‌های اومالی و چاموت (O'Malley and Chamot, ۱۹۸۵) را نقطه عطفی در این حوزه می‌داند، اما بررسی‌های پیشین را، که از پایه نظری محکمی برخوردار نبودند، به بوته نقد نمی‌کشد.

در پایان نقد بخش نخست می‌توان گفت که، مؤلف در معرفی بررسی‌های انجام‌شده روی راهبردهای یادگیری در حوزه آموزش زبان دوم موفق بوده، اما تلاشی برای نقد نقاط قوت و ضعف آن‌ها نکرده است. تعریف راهبرد یادگیری کاملاً مبهم و ناکامل است. خواننده نهایتاً نمی‌داند ماهیت راهبرد یادگیری چیست. نکته قابل اشاره دیگر، تبیین نشدن مفاهیم نزدیک و مرتبط با مفهوم راهبرد است، از جمله: رویکرد، نقشه، راهبرد، تاکتیک، و فرایند. از دیدگاه بوگار (Bogaards, ۱۹۹۱) مفهوم رویکرد (approach/ approche) به شیوه بسیار کلی حل مسئله اطلاق می‌شود، در حالی که نقشه (plan) دامنه محدودتری دارد و برای دستیابی به هدفی کاملاً مشخص تدوین می‌شود. بوگار تاکتیک را، طبق الگوی توصیف رفتار میلر و هم‌کاران، واحدهای مولکولی تشکیل‌دهنده واحدهای کلی، یعنی راهبردها، می‌داند و نهایتاً فرایند را عملیات کنترل‌نشده و راهبرد را عملیات کنترل‌شده می‌خواند (ibid: ۸۹-۹۲).

## ۲.۴ بخش دوم

بخش دوم، «سنتز» (Essai de synthèse)، شامل هشت فصل است. فصل اول «خصوصیات زبان‌آموز خوب» نام دارد. در این فصل سه بررسی انجام‌شده روی ویژگی‌های «زبان‌آموز

خوب» معرفی می‌شوند: بررسی استرن (Stern, ۱۹۷۵)، روبین (Rubain, ۱۹۷۵) و نایمن، فورلیش، استرن، و تودسکو (Naiman, Frohlich, Stern and Todesco, ۱۹۷۸).

در ادامه می‌بینیم که استرن (Stern, ۱۹۷۵) پس از مشاهده و مقایسه زبان‌آموزان خوب و زبان‌آموزان بد خاطر نشان می‌کند که برخی زبان‌آموزان واجد خصوصیات هر دو نوع زبان‌آموزند. اما مؤلف تلاش نمی‌کند دلیل درهم‌آمیختگی راهبردهای خوب و بد را در یک فرد توضیح دهد یا لافل برای به چالش کشاندن ذهن خواننده طرح مسئله کند. مثلاً، آیا می‌توان زبان‌آموزان را صرفاً به دلیل کسب نتایج خوب یا بد به زبان‌آموزان راهبردی و غیرراهبردی دسته‌بندی کرد؟ با توجه به نتایج بررسی‌های انجام‌شده در حوزه فراگیری و روان‌شناسی و همچنین نتایج متناقض بررسی‌هایی که خود مؤلف در این اثر معرفی می‌کند، به نظر نمی‌رسد بتوان فراگیران را به دو دسته راهبردی و غیرراهبردی تقسیم کرد. بررسی استرن که در بالا به آن اشاره شده نمونه‌ای از این نتایج متناقض است. در بررسی چگونگی یادگیری زبان اول و زبان دوم نیز پژوهشگران شباهت خطاهای فراگیران ضعیف و قوی و شباهت خطاهای کودک در فراگیری زبان مادری و خطاهای زبان‌آموز را نتیجه فرایندهای مشابه می‌دانند (← Corder, ۱۹۸۱). این نتیجه‌گیری به‌وضوح فرضیه متفاوت بودن راهبردهای یادگیری را رد می‌کند.

در صفحات ۱۶ تا ۱۹، به ۱۰ خصوصیتی اشاره می‌شود که استرن به زبان‌آموز خوب نسبت می‌دهد. در بین ۱۰ ویژگی نام‌برده‌شده و توضیحاتی که داده می‌شود، ما اغلب شاهد نگاهی ساده‌انگارانه به زبان‌آموز هستیم. اغلب ویژگی‌ها در حد ذکر شدن به حال خود رها می‌شوند یا در توضیح آن‌ها عموماً خلط مبحث می‌شود. مثلاً در مورد «داشتن رویکردی فعال در رابطه با فرایند یادگیری»، بحث وابستگی و استقلال زبان‌آموز نسبت به مدرس و محیط آموزشی به شیوه شمی بیان می‌شود و سیر هم توضیح اضافه‌ای در این زمینه نمی‌دهد. در حالی که گرایش فرد به سمت یکی از این دو قطب، به این معنا نیست که فرد مطلقاً وابسته به محیط آموزشی یا مستقل از آن است (← Peraudeau, ۲۰۱۰).

در خصوص «رویکرد باز و تسامح نسبت به زبان مقصد و گویشوران آن زبان»، مؤلف می‌توانست بحث را به بازخورد شکست و موفقیت و تأثیر آن‌ها بر زبان‌آموز بسط دهد (← Fayol and Monteil, ۱۹۹۴). موارد ۴، ۵، و ۱۰ که به‌نوعی به «واقف بودن زبان‌آموز به نظاممند بودن زبان دوم» اشاره می‌کنند، با یکدیگر هم‌پوشانی دارند. در حالی که تحقیقات متمرکز بر فراگیری زبان دوم نشان داده‌اند که حتی ضعیف‌ترین زبان‌آموزان به نظاممند بودن زبان دوم واقف‌اند و خطاهای درون‌زبانی آن‌ها مؤید این ادعاست (← Corder, ۱۹۸۱).

مورد ۶، «تلاش برای فهمیدن»، به مؤلفه‌های بسیاری وابسته است، از جمله نگاه زبان‌آموز به قابلیت‌های خود، وابستگی وی به محیط آموزشی، دانسته‌های قبلی وی اعم از شفاهی و روالی، و سطح زبان‌آموز نسبت به تکلیف.

بند ۸ «به‌کارگیری زبان»، برای برقراری ارتباط که تا حدودی با بند ۳، ۶، و ۷ هم‌پوشانی دارد، می‌بایست با توجه به ملزم و ناملزم بودن زبان‌آموز و هدف زبان‌آموز از یادگیری زبان بررسی شود.

خصوصیت ۱۰ «خوداصلاحی» نام دارد. استرن زبان‌آموز خوب را دارای چنین ویژگی‌ای می‌داند و باور دارد که زبان‌آموز بد چنین ویژگی‌ای ندارد. سیر در این باره هم واکنشی نشان نمی‌دهد، در حالی که خوداصلاحی یکی از فرایندهای یادگیری است که اندرسن (۱۹۸۳) مفصلاً به آن پرداخته است. بررسی‌های انجام‌شده در حوزه یادگیری زبان نشانه‌های فراوانی از وجود این فرایند در نزد عموم فراگیران شناسایی کرده‌اند. در واقع این پدیده با سطح زبان‌آموز ارتباط مستقیم دارد و در سطوح پایین‌تر یادگیری کم‌تر دیده می‌شود (← Vygotski, ۱۹۳۴/۱۹۸۵).

در پایان این قسمت (← صص ۱۹-۲۰) هر چند نهایتاً مؤلف تأکید می‌کند که مفهوم راه‌برد در نزد استرن هنوز دقیق نیست و آنچه ارائه می‌کند آمیخته‌ای از راه‌برد، رفتار، و خصوصیات فردی است؛ اما، بر خلاف انتظار، این ابهامات را توضیح نداده و مشخص نمی‌کند چه چیزی درست یا نادرست است و کدام یک از موارد برشمرده‌شده رفتار راه‌برد و کدام یک خصوصیات فردی تلقی می‌شوند.

قسمت B به بررسی خصوصیات زبان‌آموز خوب از نظر روبن (Rubin, ۱۹۷۵) می‌پردازد. روبن نیز با مشاهده کلاس‌های زبان دوم هفت راه‌برد «زبان‌آموز خوب» را نام می‌برد: حدس زدن، میل به برقراری ارتباط، ترسیدن از خطا، ساختارمند دیدن زبان دوم، بهره بردن از هر فرصتی برای تمرین زبان، خودارزیابی و خوداصلاحی و نهایتاً اهمیت دادن به درک و انتقال معنی. ایراداتی که به فهرست استرن وارد شد به فهرست روبن نیز وارد است، زیرا روبن هم رابطه احتمالی انتخاب راه‌برد با سطح توانش عمومی زبان‌آموز، سن زبان‌آموز، سبک یادگیری، بافت، و نهایتاً تکلیف را توضیح نمی‌دهد. در حالی که خود روبن و به‌دنبال او سیر این چنین مسئله‌ای را طرح می‌کنند.

سیر نهایتاً به معرفی کار نایمن، فرولیش، تدسکو، و استرن (Naiman, Frohlich, ۱۹۷۸) می‌پردازد که می‌خواهند هم با زبان‌آموزان خوب و هم با زبان‌آموزان ضعیف مصاحبه کنند، اما ظاهراً موفق به مصاحبه با دسته دوم نشده بودند. آن‌ها ۵ ویژگی

برای زبان‌آموز خوب نام می‌برند که می‌توان همه آن‌ها را در فهرست استرن دید. در پایان این فصل سیر با مقایسه فهرست استرن، روبن، نایمن و هم‌کارانش اظهار می‌کند که مفهوم راه‌برد و دسته‌بندی آن‌ها دقیق‌تر شده است. وی این دقیق‌تر شدن را در نوع جمع‌آوری داده‌های مربوط به راه‌بردها می‌داند، اما تفاوت این دسته‌بندی‌ها را تبیین نمی‌کند.

فصل سوم «دسته‌بندی راهبردهای یادگیری» نام دارد. در این فصل مؤلف سه دسته‌بندی معرفی می‌کند: ۱. دسته‌بندی آکسفورد (Oxford, ۱۹۹۰)، به‌عنوان بلندترین و البته شناخته‌شده‌ترین، ۲. دسته‌بندی روبن (Rubin, ۱۹۸۹) به‌عنوان تحلیلی‌ترین و توصیفی‌ترین، و ۳. دسته‌بندی اومالی و چموت (O'Malley and Chamot, ۱۹۹۰) به‌عنوان ترکیبی‌ترین.

مؤلف، در نقد فهرست آکسفورد، به نقل از اومالی و چموت می‌گوید که این فهرست: ۱. بر هیچ نظریه‌ای استوار نیست؛ ۲. مهم‌ترین راه‌بردها و مولدترین آن‌ها مشخص نشده‌اند؛ و ۳. زیرمجموعه‌های آن هم‌پوشانی دارند (ص ۳۴). خود مؤلف نیز درصدد نقد آکسفورد بر نمی‌آید بلکه در دفاع از او بیان می‌کند که هدف آکسفورد ارائه الگویی قابل دفاع از نقش راه‌بردهای یادگیری نیست، بلکه هدف او جلب توجه مدرسان به اهمیت راه‌بردهای یادگیری در زبان دوم است (ص ۳۴).

گفتنی است، دسته‌بندی‌های متعدد خود آکسفورد (۱۹۹۰، ۱۹۹۲) نشان‌دهنده مبهم بودن مفهوم راه‌برد نزد اوست. تعاریف متعدد آکسفورد از راه‌برد مؤید این ابهامات است (ص ۳۰-۳۱). پولیس در نقد فهرست ۱۹۹۰ آکسفورد، که از دید سیر پنهان مانده است، چنین می‌گوید:

فهرست او کاملاً بر مشاهدات و تجربیات افراد استوار است، و هر چند از مثال‌های متعدد برای تبیین موفقیت هر یک از انواع راه‌بردها استفاده شده است، اما خواننده احساس می‌کند که تهیه این فهرست مبتنی بر اصول مشخصی نیست. نحوه دسته‌بندی نظریه‌محور نیست و از انسجام لازم برخوردار نمی‌باشد. در نتیجه، نمی‌توان راه‌بردهای یادگیری را با چنین نظام دسته‌بندی‌ای توضیح داد و یا استفاده از آن‌ها را پیش‌بینی کرد (Poulisse, ۱۹۹۱: ۳۷۶).

سیر به نقل از روبن راه‌بردها را عملیات‌هایی می‌نامد که دانش‌آموز برای فهمیدن زبان مقصد، گنجاندن آن در حافظه بلندمدت، و استفاده مجدد از آن انجام می‌دهد (ص ۳۵). در قسمت B، سیر در پاراگرافی بسیار کوتاه فهرست ۱۹۸۹ روبن را این‌چنین توصیف می‌کند: «فهرست روبن صراحتاً راه‌بردهای شناختی، فراشناختی، و اجتماعی - عاطفی را از یک‌دیگر متمایز نمی‌کند، اما تحلیلی، توصیفی، و قابل فهم است» (ص ۳۵). مؤلف این



فهرست را معرف سه مرحله شکل گیری دانش می داند: «درک زبان دوم، گنجاندن آن در حافظه درازمدت و استفاده دوباره از آن» (ص ۳۵). در این جا هم سیر برای تبیین آنچه مزیت فهرست روبین می شمارد هیچ تلاشی نمی کند.

در بند C صفحه ۳۸، سیر فهرست ۱۹۹۰ اومالی و چموت را به منزله ترکیبی ترین و محکم ترین معرفی می کند. از نظر او: «ممکن است در نگاه اول این فهرست برای مدرسان زبان دوم خشک، نظری تر، و دورتر از واقعیت کلاس درس باشد؛ اما با نگاهی دقیق تر به آن متوجه می شویم که برای محققان و نیز مدرسان، سهل استفاده تر، عملیاتی تر، و کاربردی تر است. در واقع به کمک آن می توان راحت تر به ماهیت راهبردهای یادگیری زبان دوم پی برد» (ص ۳۸). طبق معمول مؤلف چرایی و چگونگی نقد خود را تبیین نمی کند، یعنی ذکر نمی کند به چه علت فهرست مذکور کاربردی تر است.

سیر به درستی نظریه محور بودن بررسی های اومالی و چموت را نقطه عطفی در بررسی راهبردها می داند اما آن را تبیین نمی کند.

با نگاهی به فهرست اومالی و چموت، متوجه می شویم که محتوای آن غالباً، به جز چند مورد، همان فرایندهای یادگیری اند که اندرسن (۱۹۸۳) در الگوی شناختی موسوم به \*ACT معرفی می کند. مقایسه محتوای این فهرست با فرایندها و ساز و کارهای الگوی شناختی \*ACT اندرسن می توانست تا حدودی ابهامات پیرامون ماهیت راهبردها را در این اثر برطرف کند. در ادامه، در همین مقاله، مراحل یادگیری و فرایندهای یادگیری الگوی مذکور در حد امکان معرفی خواهند شد.

فصل چهارم، با عنوان «تعاریف راهبردهای یادگیری»، به تعریف هر یک از راهبردها می پردازد. در این فصل ابتدا راهبردهای فراشناختی، شناختی، و اجتماعی - عاطفی به صورت کلی تعریف شده اند؛ سپس راهبردهای موجود در ذیل هر یک از سه مجموعه فوق تعریف شده اند.

در بخش تعاریف، مؤلف راهبرد «تکرار» را با «تمرین زبان» جانشین کرده است که البته در ذیل آن به راهبرد تکرار نیز می پردازد.

نکته قابل اشاره دیگر توضیح و تعریف راهبردهای «به حافظه سپاری و بازبینی» است که در فهرست اومالی و چموت دیده نمی شوند. در فهرست اومالی و چموت راهبرد «تدوین» (élaboration) دیده می شود که بنا بر تعریف، فرایند پیوند اطلاعات جدید به دانسته های قبلی موجود در حافظه بلندمدت است. مؤلف هم به نوعی به چنین تعریفی، در پاراگراف

دوم صفحه ۵۴، اشاره می‌کند، اما مشخص نیست چرا، در قسمت تعاریف، «به‌حافظه‌سپاری» و «بازبینی» را به فهرست اومالی و چموت اضافه می‌کند.

سیر تفاوت راهبردهای استدلال استنتاجی / استدلال استقرایی و استنباط را نیز به‌درستی تبیین نمی‌کند (ص ۳۹)، در حالی که اومالی و چموت آن‌ها را جدا از هم بیان می‌کنند. او استدلال استقرایی و استنباط را در زیر یک عنوان توضیح می‌دهد، به‌عبارتی این دو را یکی می‌داند (ص ۵۰) و استدلال استنتاجی را به‌صورت جداگانه توضیح می‌دهد. در حالی که استنباط (inférence)، فرایند درک مسئله‌ای جدید از طریق برقراری ارتباط بین آن و عناصر شناخته‌شده محیطی یا موجود در حافظه است. استنباط می‌تواند دو شکل به خود بگیرد: استدلال استنتاجی و استدلال استقرایی. استدلال استنتاجی از کل به جزء می‌رسد و استدلال استقرایی از جزء به کل.

راه‌برد «انتقال» هم، با عنوان «مقایسه با زبان اول»، در کنار راه‌برد «ترجمه» بررسی و تعریف شده است. وی در نهایت راه‌برد «جایگزینی» را با عنوان «دیگرگویی» تبیین می‌کند. مؤلف گروه راهبردهای اجتماعی - عاطفی را عیناً ذکر کرده و فقط «کاهش دلهره» را جایگزین «تقویت خود» می‌کند.

گفتنی است که در بین تعاریف ارائه‌شده، که بازتاب فهرست اومالی و چموت هستند، ترکیبی از فرایندهای ذهنی، راهبردهای ارتباطی، و رفتارهای کلاسی / اجتماعی دیده می‌شود. نکته درخور توجه نبودن دید نقادانه است، تا جایی که ممکن است به‌اشتباه تصور شود که برخی از پدیده‌های نام‌برده‌شده نزد برخی زبان‌آموزان وجود ندارند. مثلاً در ابتدای فصل چهارم صفحه ۴۲ انتهای پاراگراف دوم، مؤلف به نقل از تاردیف می‌گوید که فراشناخت ویژگی‌ای است که باعث تفاوت بین دانش‌آموزان مشکل‌دار و بی‌مشکل می‌شود. در پاسخ به دیدگاه تاردیف باید گفت، هیچ یادگیری‌ای هر چند اندک، بدون فعال شدن فرایندهای شناختی و فراشناختی شکل نمی‌گیرد.

فصل پنجم «راه‌بردها و توانش عمومی» ( les strategies d'apprentissage et la cométence générale) نام دارد. در ابتدای فصل مسئله رابطه راهبردها با توانش عمومی به‌شکلی ناقص و بدون پایه نظری مطرح می‌شود.

در زیرعنوان «اعتبار بخشیدن به زبان‌آموز خوب» صفحه ۶۶، مؤلف تلاش می‌کند به مفهوم «زبان‌آموز خوب» اعتبار ببخشد. نهایتاً در پاراگراف دوم صفحه ۷۴ می‌خوانیم: «زبان‌آموزان خوب، راهبردهای بیش‌تری نسبت به زبان‌آموزان ضعیف به‌کار می‌گیرند». اما

در همین بخش و بخش‌های دیگر کتاب به پژوهش‌هایی اشاره می‌شود که نتایج آن‌ها ادعای فوق را رد می‌کنند. برای مثال، مؤلف به نقل از اومالی و چموت می‌گوید که زبان‌آموزان مبتدی‌تر راه‌بردهای بیش‌تری نسبت به زبان‌آموزان پیشرفته‌تر به کار می‌گیرند.

در ادامه سیر بررسی‌های میدانی را معرفی می‌کند که تلاش کرده‌اند رابطه بین توانش عمومی زبان‌آموز و راه‌بردها را بفهمند. وش (Wesche, ۱۹۷۵-۱۹۷۹) گزارش می‌کند که «زبان‌آموزان خوب» یادداشت‌برداری می‌کنند، تکرار می‌کنند، ترجمه می‌کنند، داده‌های جدید را به دانسته‌های خود ربط می‌دهند و نیز در خارج از کلاس درس خود را در معرض زبان قرار می‌دهند.

قبل از توضیح بررسی وش، اشاره به شروط لازم یادگیری از دیدگاه کلاین (Klein, ۱۹۸۹) خالی از لطف نیست. یادگیری زبان به گفته کلاین شروط لازمی دارد: توانش یادگیری، خواستن، قرار گرفتن در معرض زبان، وجود قیمی که آن علم را برای شخص یادگیرنده قابل فهم کند، و نهایتاً تلاش برای به‌کارگیری زبان.

یادداشت‌برداری یک مهارت شناختی پیچیده است و گفتنی است که اولاً بسیاری از افراد زبان را خارج از کلاس درس در محیط اجتماعی و در قالب ارتباط شنیداری - گفتاری یاد می‌گیرند؛ ثانیاً، یادداشت‌برداری الزاماً سودمند نیست و در بسیاری از فرهنگ‌های آموزشی یادداشت‌برداری تا اندازه‌ای به عادت زبان‌آموزان تبدیل شده است و حتی مانع برقراری ارتباط در محیط کلاس و یادگیری مؤثرتر می‌شود.

تکرار نیز مهارتی است که می‌تواند هم به یادگیری دانش (knowledge/ savoir) و هم به خودکار شدن مهارت (skill/ savoir-faire) کمک کند. طبیعتاً یادگیرنده به دلیل محدودیت حافظه کوتاه‌مدت به تکرار روی می‌آورد.

احتمالاً منظور وش از ترجمه همان ترجمه ذهنی و یا فرایند «تدوین» (élaboration) است، یعنی فعال‌سازی بخشی از دانسته‌های موجود در حافظه بلندمدت و مرتبط کردن آن‌ها با اطلاعات انتخاب‌شده (intak/ saisie) برای درک یا تولید گفته به زبان دوم. این فرایند بخشی از توانش یادگیری است که کلاین آن را از شروط لازم یادگیری می‌داند. در نتیجه نمی‌توان به راحتی ادعا کرد که زبان‌آموزان ضعیف ترجمه نمی‌کنند. تداخل زبانی (interference) نتیجه همین ترجمه‌های ذهنی است. «ترجمه» و «مرتبط کردن داده‌های جدید با دانسته‌های قبلی» تظاهر «استنباط» هستند که البته لازمه نتیجه‌بخش بودن تناسب سطح تکلیف با سطح زبان‌آموز است. برای مثال، لازمه نتیجه‌بخش بودن فرایند یا راه‌برد «استنباط» برای درک نکات مبهم یک متن، قرار گرفتن آن ابهامات در محدوده تقریبی رشد

(Zone of Proximal Development/ Zone Proximale de Développement) مد نظر ویگوتسکی (Vygotsky, ۱۹۳۴/ ۱۹۸۵) است. حال اگر حل مسئله‌ای در محدوده تقریبی رشد فراگیر نباشد چگونه ممکن است یادگیرنده بتواند از راهبرد حدس استفاده کند؟ پس، در این‌جا نیز باید برای قضاوت درباره کاربست راهبرد مذکور، به تناسب سطح تکلیف نسبت به سطح زبان‌آموز توجه شود.

درباره راهبرد «خود را در معرض زبان قرار دادن» نیز باید نکاتی مثل ملزم/ ناملزم بودن زبان‌آموز بررسی شود. عمدتاً، کودکان و نوجوانان به میل خود به زبان‌آموزی مبادرت نمی‌ورزند، لذا نمی‌توان انتظار داشت که این دسته از زبان‌آموزان خود را بیرون از محیط کلاس در معرض زبان قرار دهند.

در صفحه ۷۲ می‌خوانیم: «زبان‌آموزان مبتدی، بیش‌تر از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند در حالی که زبان‌آموزان متوسط بیش‌تر راهبردهای فراشناختی را به‌کار می‌گیرند»، اما دلیل این پدیده ناگفته می‌ماند. فراشناخت یعنی کنترل و ارزیابی‌ای که فرد حین عمل و بعد از آن بر کار خود اعمال می‌کند. همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، در ابتدای یادگیری ابزار ارزیابی زبان‌آموز هنوز ناقص است، پس طبیعی است که او نتواند در این مرحله خطای خود را شناسایی و اصلاح کند.

در ادامه مؤلف پرسش‌های خوبی مطرح می‌کند، از جمله: «چگونه بفهمیم که راهبردی بهتر یا بدتر از راهبرد دیگر است؟ در پاسخ، مؤلف به بررسی بیالیستوک اشاره می‌کند که در آن مشخص می‌شود که راهبرد «استنباط یا حدس زدن» و «خوداصلاحی یا نظارت بر خود»، همگی روی یادگیری تأثیر مثبت دارند و هم‌چنین مشخص می‌شود که «به‌کارگیری قواعد زبان در چهارچوب کار کلاسی»، و «به‌کارگیری کاربردی زبان در موقعیت‌های ارتباطی واقعی» نیز بر یادگیری مؤثرند، اما مورد دوم، یعنی استفاده از زبان برای برقراری ارتباط تأثیرگذارتر است. انتظار می‌رفت در این‌جا نتیجه این پژوهش بسیار مهم تشریح شود و چرایی تأکید بر رویکرد ارتباطی در آموزش زبان ذکر شود (ص ۶۷).

مؤلف در جمع‌بندی فصل پنجم اظهار می‌کند که بین موفقیت زبان‌آموز و گوناگونی راهبردها و بسامد آن‌ها رابطه برقرار است. به‌عبارتی، چنین القا می‌شود که تأثیر راهبردها بر یادگیری بیش‌تر از تأثیر یادگیری بر راهبردهاست. در صورتی که بهتر است گفته شود که سطح زبان‌آموز و مهارت‌های دیگری که قبلاً کسب کرده است (از جمله مهارت‌های زبانی و غیرزبانی) بر انتخاب راهبردها تأثیرگذارند.

فصل ششم، «مؤلفه‌هایی که روی انتخاب راهبرد تأثیر می‌گذارند» ( les facteurs qui

(influencent sur le choix des stratégies)، به ترتیب به موارد زیر می‌پردازد: ۱. مؤلفه‌های مرتبط با شخصیت زبان‌آموز، از جمله سبک یادگیری، تسامح در برابر ابهامات، تأمل / عدم تأمل، درون‌گرایی / برون‌گرایی؛ ۲. مؤلفه‌های زیستی از جمله سن، جنس، قومیت، و زبان مادری؛ ۳. مؤلفه‌های موقعیتی از جمله میزان توانش زبان‌آموز، رویکردهای آموزشی، زبان مقصد، تکالیف یادگیری؛ ۴. مؤلفه‌های عاطفی از جمله رفتار و انگیزه؛ ۵. مؤلفه‌های شخصی از جمله حرفه و گرایش شغلی، میزان آگاهی فراشناختی، و توانش یادگیری.

مؤلف، در توضیح سبک یادگیری، به نقل از ویتکینز و هم‌کاران (۱۹۷۱، Witkins et al.) فراگیران را به دو دسته وابسته به محیط آموزشی و مستقل از محیط آموزشی تقسیم می‌کند. طبق نظر ویتکینز و هم‌کاران، گروه دوم مقلدتر، بازتر، حساس‌تر، و علاقه‌مندتر به افراد دیگر و در مجموع در روابط بین‌فردی تواناترند، در حالی که گروه اول فکورتر، مستقل‌تر، و خنثی‌ترند. سیر در پاسخ به این پرسش که کدام دسته در یادگیری زبان دوم موفق‌ترند می‌گوید، احتمالاً زبان‌آموزان مستقل از محیط در توانش زبان‌شناختی یا دستوری موفق‌ترند، در حالی که زبان‌آموزان وابسته به محیط در توانش ارتباطی موفق‌ترند. ادعایی که به نظر می‌رسد با نظریه‌های یادگیری ارتباط‌محور و نیز ویژگی‌هایی که برای «زبان‌آموز خوب» در همین اثر شمرده شد، در تضاد باشد. نکته‌ای که از دید سیر پنهان مانده این است که به‌طرز عجیبی ویژگی‌های شخص وابسته به محیط با راهبردهای اجتماعی - عاطفی «زبان‌آموز خوب» یکی است. هم‌چنین در بررسی بیالیستوک دیدیم که به‌کارگیری زبان در موقعیت ارتباطی تأثیر بیش‌تر و مثبت‌تری بر یادگیری دارد. البته خود سیر بلافاصله با ذکر نتایج تحقیق نایمن و هم‌کاران (۱۹۷۱، Naiman et al.) حرف خود را نقض می‌کند: «مستقل‌ها نتایج بهتری در درک و تولید شفاهی دارند» (ص ۸۴).

در تبیین «با تأمل / بی تأمل عمل کردن» گفته می‌شود که شخص باتأمل در مجموع کندتر ولی صحیح‌تر است و بالعکس، شخص بی‌تأمل سریع‌تر اما ناصحیح‌تر است. در ادامه می‌خوانیم که ترکیب‌های دیگری هم ممکن است وجود داشته باشد، مثلاً فرد سریع و صحیح یا فرد کند و ناصحیح. سیر طبق معمول به ذکر چند نام بسنده کرده و موضوع را رها می‌کند. در حالی که بررسی‌های انجام‌شده در حوزه یادگیری نیز نشان می‌دهند که یادگیرنده‌گان، اعم از ضعیف و قوی، زبانی نظاممند دارند و این نظاممندی نمی‌تواند محصول بی‌تأملی باشد.

در زیرقسمت شماره ۴ صفحه ۸۶ به برون‌گرایی و درون‌گرایی پرداخته شده است که به‌نوعی تکرار موضوع وابستگی و استقلال نسبت به محیط است. خواننده به‌درستی

نمی‌فهمد که قرار گرفتن در موقعیت ارتباط واقعی، کمک گرفتن از مخاطب و از خطا و اهمه نداشتن، در زمره راهبردهای خوب‌اند یا خیر؟ زیرا ویژگی‌های مذکور به فرد برون‌گرا نسبت داده می‌شوند که، به گفته مؤلف، کم‌تر به راهبردهای شناختی و فراشناختی روی می‌آورد. در این قسمت نیز به‌رغم تناقض آشکاری که در بالا به آن اشاره شد، بحث ناتمام می‌ماند.

قسمت B این فصل به «مؤلفه‌های» زیستی اختصاص یافته است. سیر ابتدا به بررسی مؤلفه سن می‌پردازد و می‌گوید که نمی‌توان در این زمینه نظر قطعی داد. با این حال به نقل از چسترفیلد و چسترفیلد (Chesterfield and Chesterfield, ۱۹۸۵) می‌گوید: با این‌که کودکان برخی از راهبردهای شناختی را به‌کار می‌گیرند، اما راحت‌تر به راهبردهای اجتماعی متوسل می‌شوند. او اضافه می‌کند که مهارت‌های فراشناختی به تدریج رشد می‌کنند. سیر هیچ کدام از نکات ذکرشده را توضیح نمی‌دهد. در خصوص مورد اول می‌توان گفت، امتناع برخی از بزرگسالان برای تعامل به زبان بیگانه بیش‌تر به بازخورد تجربیات آن‌ها مربوط می‌شود که خود متأثر از عوامل گوناگون است. در خصوص نکته دوم نیز باید گفت که، توسعه معلومات زبانی و غیرزبانی به تقویت ساز و کارهای شناختی و فراشناختی می‌انجامد، پس سن نقش مؤثری دارد.

در بررسی تأثیر مؤلفه «قومیت یا زبان مادری»، مؤلف به معرفی بررسی ویلینگ (Willing, ۱۹۸۸) بر روی سبک یادگیری می‌پردازد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین سبک یادگیری و ویژگی‌های زیستی فراگیر، از جمله قومیت و زبان اول، هیچ رابطه معنی‌داری برقرار نیست و نسبت دادن ویژگی‌های خاص به مردم یک منطقه یا یک کشور کاری نادرست است (ص ۸۴). در صفحه ۹۶ بررسی پولیتزر و مک گرورتی (Politzer and McGroarty, ۱۹۸۵) معرفی می‌شود که در آن گرایش چینی‌ها به «دستور زبان» و به کار بست راهبردهای «به‌حافظه‌سپاری مکانیکی» و گرایش اسپانیایی‌زبانان به کار بست راهبردهای «خوب» گزارش می‌شود. سپس اضافه می‌کند که چینی‌ها نتایج بهتری نسبت به اسپانیایی‌زبانان کسب کرده‌اند. در این‌جا ما شاهد معادله‌ای متناقض هستیم: راهبرد خوب مساوی با نتیجه بد و راهبرد بد مساوی با نتیجه خوب است.

اومالی و چموت در خصوص به‌کارگیری راهبردهای جدید می‌گویند دانشجویان آسیای شرقی برای کنار گذاشتن راهبردهای معمول خود، «حفظ کردن مکانیکی»، مقاومت می‌کنند و اسپانیایی‌زبانان تمایل بیش‌تری به تغییر و تجربه راهبردهای جدید از خود نشان می‌دهند. نتایج تحقیقات آکسفورد هم این یافته‌ها را تأیید می‌کنند. سیر تلاشی برای توضیح

این نتایج متناقض نمی‌کند. اگر یادگیری را تغییر عادت بخوانیم (← Perraudeau, ۲۰۱۰)، پس مقاومت یادگیرنده برای ترک عادت‌های قبلی و کسب عادت‌های جدید نباید منحصر به افرادی خاص باشد. از این رو، شاید دلیل تمایل بیش‌تر اسپانیایی‌زبانان به رفتارهای پیش‌نهادی گروه آموزشی و مقاومت چینی‌ها در برابر آن‌ها این بوده است که رفتارهای پیش‌نهادی گروه آموزشی از نظر ماهوی به عادت‌های قبلی اسپانیایی‌زبانان نزدیک‌تر و از عادت‌های قبلی چینی‌ها دورتر بوده است.

در قست مربوط به بررسی «تأثیر زبان مقصد بر انتخاب راه‌برد» می‌خوانیم: «زبان‌آموزانی که روسی یاد می‌گرفتند، راه‌بردهای بیش‌تری نسبت به زبان‌آموزان زبان اسپانیایی به کار می‌بستند» (← ص ۹۲). پولیتزر (۱۹۸۳) هم با مقایسهٔ زبان‌آموزان زبان آلمانی، فرانسه، و اسپانیایی این موضوع را تأیید می‌کند. آکسفورد دلیل این امر را در زبان مقصد نمی‌بیند. آکسفورد می‌گوید شاید از دید گویشوران انگلیسی‌زبان، زبان‌های روسی، آلمانی، و فرانسه سخت‌تر از زبان اسپانیایی هستند و همین امر سبب می‌شود تا افراد جدی‌تر و با انگیزه‌تری به یادگیری این زبان‌ها اهتمام بورزند. آکسفورد به نقش متدهای آموزشی هم در انتخاب راه‌بردها اشاره می‌کند. این موضع‌گیری آکسفورد از معدود موضع‌گیری‌هایی است که به نقد نتایج کسب‌شده در حوزهٔ راه‌بردها می‌پردازد.

آخرین مبحث قسمت C به «تأثیر تکلیف بر انتخاب راه‌برد» می‌پردازد. در این قسمت بیان می‌شود که راه‌بردها ممکن است از تکلیفی به تکلیف دیگر تغییر کنند و یا کارکرد متفاوتی داشته باشند.

در پایان، مؤلف اضافه می‌کند که باور و رویکرد زبان‌آموز نسبت به ارزش تکلیف و نسبت به توانایی خود نقشی تعیین‌کننده دارد. شاید منظور مؤلف ارزیابی زبان‌آموز از مسئله باشد. مثلاً در موقعیت تولید شفاهی، ممکن است زبان‌آموز بنا بر ارزیابی خود از ابزارهای زبانی و فرازبانی‌ای که در اختیار دارد، از واژه‌ای نزدیک به واژگان انتقال‌دهندهٔ آن مفهوم استفاده کند، یا به دیگرگویی و توضیح روی بیاورد، و یا از بیان موضوع صرف نظر کند.

در پارهٔ نخست قسمت E، «مؤلفه‌های فردی»، رابطهٔ بین حرفه و گرایش شغلی با انتخاب راه‌برد بررسی شده است. مؤلف نتایج بسیار جالبی را گزارش می‌کند. در بین دانشجویان مورد مطالعهٔ پولیتزر و مک گرورتی (Politzer and McGroarty, ۱۹۸۵)، دانشجویان علوم محض و مهندسی کم‌تر از دانشجویان علوم انسانی از راه‌بردهای «خوب» استفاده می‌کردند. سیر بلافاصله خاطر نشان می‌کند که اغلب دانشجویان علوم

محض و مهندسی اهل آسیای شرقی بودند و به‌رغم استفاده از راهبردهای نامناسب نتایج خوبی کسب می‌کردند (← صص ۹۶-۹۷). در این‌جا نیز ما شاهد تناقضی هستیم که در بالا به آن اشاره شد.

عنوان زیرقسمت بعدی «میزان آگاهی فراشناختی و تأثیر آن بر انتخاب راهبردها» است. سیر با اتکا به نتایج بررسی خود در سال ۱۹۹۳، چنین نتیجه‌گیری می‌کند که اغلب افراد اعم از پیشرفته، متوسط، و ضعیف واجد راهبردهای فراشناختی‌اند و قادرند راهبردهای خود را توصیف کنند. هر چند این گفته به‌نظر درست است، اما با خصوصیتی که در همین اثر به زبان‌آموز ضعیف نسبت داده شده در تناقض است.

استعداد اکتسابی (aptitude) عنوان بعدی قسمت E است. در صفحه ۹۹ می‌خوانیم: «پولیتزر (Politzer, ۱۹۸۵) معتقد است که استعداد، هم بر موفقیت و هم بر راهبردها تأثیرگذار است. بیالیستوک (۱۹۷۹) نقش ارزش‌گذاری و پیش‌داوری را پررنگ‌تر از استعداد می‌داند.»

«آیا ممکن است روزی متوجه بشویم که تمام مسائلی که در مورد استفاده از راهبردهای یادگیری مطرح می‌کنیم نهایتاً چیزی جز تظاهر هوش عمومی یا استعداد نیستند؟» (← ص ۱۰۰). پاسخ سیر به این پرسش بسیار مهم اسکیهان (Skehan, ۱۹۸۹) تأمل‌برانگیز است. او بی‌آن‌که مفهوم استعداد را توضیح دهد، چنین امری را بسیار نامحتمل می‌داند. او در ادامه اضافه می‌کند که آیا به‌جای تلقی کردن استعداد به‌عنوان پدیده‌ای ذاتی، نمی‌توان موفقیت در یادگیری را نتیجه کاربست تکنیک‌ها و راهبردهای قابل شناسایی، محدود، و قابل یادگیری دانست (← ص ۱۰۰). به‌نظر می‌رسد مؤلف استعداد را پدیده‌ای مجرد و ثابت تلقی می‌کند. این در حالی است که در روان‌شناسی استعداد هم به توانش یادگیری اطلاق می‌شود که با فعال شدن ارتقا می‌یابد و هم به قابلیت‌های اکتساب‌شده گفته می‌شود که حاصل فعال شدن توانش یادگیری‌اند.

در پایان فصل حدس زدن، پافشاری در برقراری ارتباط حتی با مهارت زبانی کم، تمرکز بر معنی و ساختار زبان، و غلبه بر مشکلات هیجانی ناشی از یادگیری زبان جزو مؤثرترین راهبردها معرفی می‌شوند که به‌شکل معنی‌داری در یادگیری تأثیر دارند، در حالی که پیش‌تر «تدوین» به‌عنوان مهم‌ترین راهبرد یادگیری معرفی شده بود.

فصل هفتم، «رهاورد روان‌شناسی شناختی» (L'apport de la psychologie cognitive)، چهار پاره دارد. در پاره نخست سیر به تقسیم‌بندی انواع دانسته‌ها می‌پردازد: دانش شفاهی (savoir déclaratif/declarative knowledge)، دانش روالی (savoir procédural/procedural)



knowledge)، و دانش شرطی (savoir conditionnel/conditional knowledge). ظاهراً دانش شرطی همان توانش راه‌بردی است که کانال و سویین (۱۹۸۰، Canale and Swain) آن را یکی از چهار توانش تشکیل‌دهنده توانش برقراری ارتباط معرفی کرده بودند. سیر به‌خوبی دو دسته اول دانسته‌ها را با نقل قول‌های پیاپی از تاردیف و ذکر مثال تبیین می‌کند. اما به نظر ما در تبیین نوع سوم دانسته‌ها ابهامات زیادی وجود دارد. دانسته‌های شرطی به گفته تاردیف مربوط به «چه وقت» و «برای چه» می‌شوند. تاردیف تشخیص ماضی نقلی در یک متن روایی، نشان دادن دریاچه‌های بزرگ روی نقشه کانادا، و تشخیص نکات اصلی و فرعی یک گفته را نمونه دانسته‌های شرطی معرفی می‌کند و آن‌ها را مسئول انتقال یادگیری‌ها و مسئول مهارت می‌داند (ص ۱۰۶). اولاً مثال‌هایی که برای توضیح دانسته‌های شرطی استفاده شده است با مثال دانسته‌های روالی چندان فرقی ندارند، ثانیاً چگونگی انتقال یادگیری و کسب مهارت با این دانسته‌ها توضیح داده نمی‌شود.

از دیدگاه اندرسن، دانش شفاهی آن چیزی است که درباره پدیده‌ها، واقعیت‌ها، و رویدادها می‌دانیم که به شکل جمله‌واره، تصویر، ترتیب خطی، و طرح‌واره در حافظه درازمدت ذخیره می‌شود. طبق نظر اندرسن، دانش شفاهی به ما اجازه می‌دهد تجارب خود را در هر زمینه‌ای به حافظه بسپاریم. دانش روالی نیز، بنا بر تعریف اندرسن، مجموعه قواعد عملی حاکم بر رفتار است که به عمل کردن ما مربوط می‌شود (Anderson, ۱۹۸۳).

در قسمت B، مؤلف مراحل شکل‌گیری دانش را بر اساس نظریه اندرسن، اما ناقص، توضیح می‌دهد. در حالی که به نظر ما تبیین صحیح و کامل مراحل سه‌گانه شکل‌گیری دانش، برای درک ماهیت راه‌بردها و علت استفاده از آن‌ها بسیار لازم است. توضیحات مؤلف ناکافی و مبهم‌اند، حتی به نظر می‌رسد که او توضیحات اندرسن را به درستی نفهمیده باشد. مثلاً مؤلف مرحله پیوند (associative phase/ phase d'association) را به تبعیت از اومالی و چموت، معادل زبان بینابین می‌داند (ص ۱۰۹)، در حالی که الگوی اندرسن توصیف شکل‌گیری دانش به معنای عام است نه شکل‌گیری یک دانش خاص. به عنوان مثال، در مرحله شناختی یا تفسیری زبان‌آموز برای تلفظ یک واژه جدید در زبان بیگانه، با تکیه بر اطلاعات شفاهی در دسترس، به هر یک از حروف یا ترکیب حروف یک آوا نسبت می‌دهد و واژه را آوا به آوا تلفظ می‌کند. مثلاً الگوریتم خواندن واژه فرانسوی «Paire» این چنین خواهد بود:

۱. اگر بعد از حرف p حرف h نباشد، در آن صورت /p/ تلفظ می‌شود، پس باید بگویم /پ/؛
۲. اگر بعد از حرف a حرف ï بیاید، در آن صورت /ɛ/ تلفظ می‌شود، پس باید بگویم /ɛ/؛

۳. اگر در واژه‌ای حرف r وجود داشته باشد در هر صورت /R/ تلفظ می‌شود، پس باید بگوییم /R/؛

۴. اگر حرف e در آخر واژه قرار بگیرد غالباً خوانده نمی‌شود، پس نباید آن را بخوانم. بار شناختی زیاد، کندی، و خطا از ویژگی‌های مرحله شناختی‌اند. به گفته اندرسن در مرحله دوم فرایند «تدوین کردن» (compilation) فعال می‌شود که شامل دو ساز و کار «ترکیب کردن» (composition) و «روالی‌سازی» (procéduralisation) است. اولی اطلاعات مجزا را با هم ترکیب می‌کند و قطعاتی بزرگ‌تر درست می‌کند و دومی اطلاعات را در فرایند کنش قرار می‌دهد، مثل قرار دادن واژگان در نظام نحوی زبان فرانسه به‌منظور برقراری ارتباط.

در مرحله خودکار دانسته‌ها به‌وسیله فرایند دیگری به نام «تنظیم» (réglage) پردازش می‌شوند. خود فرایند تنظیم شامل سه ساز و کار است: «تعمیم‌دهی» (généralisation)، «تمایزدهی» (discrimination)، و «تقویت» (renforcement). اولی به توسعه قواعد موجود، دومی به محدود کردن قواعد کلی، و سومی به ارزش‌گذاری کنش با توجه به بازخورد آن مربوط است.

با توجه به توضیحات اندرسن، زبان‌آموز ممکن است در فهمیدن یا فهماندن برخی از مفاهیم به مرحله خودکار رسیده باشد، اما در فهم و استفاده عناصر دیگر در مراحل اول یا دوم باشد و یا حتی هنوز قادر به درک یا انتقال بسیاری از مفاهیم به‌شکل تفسیری هم نباشد. پس در زبان بینابین به‌طور هم‌زمان هر سه مرحله شکل‌گیری دانش وجود دارد و نمی‌توان گفت که زبان بینابین معادل مرحله پیوند است. گفتنی است که خود اندرسن مشخص کردن مرز بین این مراحل را ناممکن می‌داند (Anderson, ۱۹۸۳).

در قسمت C، «نقش دانسته‌های قبلی»، مؤلف صرفاً بر تعیین‌کننده بودن دانسته‌های قبلی در یادگیری اشاره می‌کند. توضیح این تعیین‌کنندگی می‌توانست به درک بهتر خواننده از عملکرد شناختی ذهن انسان و به‌تبع آن چرایی و چگونگی فعال شدن راهبردهای یادگیری کمک کند. سیر در این قسمت نیز صرفاً به نقل از تاردیف به ابی‌دها می‌پردازد: «معلم باید به دانسته‌های قبلی زبان‌آموز توجه کند» و یا «زبان‌آموز باید بین آنچه که یاد می‌گیرد و آنچه که می‌داند رابطه معنی‌داری برقرار کند در غیر این صورت یادگیری شکل نمی‌گیرد» (صص ۱۱۰-۱۱۱).

در قسمت D مؤلف به اهمیت فراشناخت می‌پردازد. او در ابتدا به تفاوت بین فراگیری

و یادگیری از دیدگاه کراشن (Krashen, ۱۹۸۱) اشاره می‌کند. انتظار می‌رفت مؤلف به ایرادات وارد به جنبه خودآگاه یادگیری و ناخودآگاه فراگیری نظریه کراشن اشاره کند و هم‌چنین تفاوت «خودآگاهی» و «توجه» را تبیین کند. معلوم نیست مؤلف به چه منظور نظریه کراشن را معرفی می‌کند. آیا او معتقد است که فراگیری ناخودآگاه است؟ در این جا انتظار می‌رفت دیدگاه صاحب‌نظرانی هم‌چون وود (Wode, ۱۹۸۱) و شیفرین و اشنايدر (Shiffrin and Schneider, ۱۹۷۷) نیز مطرح شود.

شایان ذکر است که هم فراگیری و هم یادگیری حاصل عملیات‌های ذهنی خودآگاه‌اند، اما اجرای این عملیات‌ها می‌تواند کنترل‌شده یا خودکار باشد (← Bange, ۲۰۰۵). روان‌شناسی شناختی راه‌برد یادگیری را «روالی» معرفی می‌کند که از بین «روال‌های» دیگر انتخاب می‌شود و کاربست آن مستلزم «دقت نظر» فرد است (← Fayol et Monteil, ۱۹۹۴). بوگار (Bogaards, ۱۹۹۱) نیز راه‌بردها را فرایندهای کنترل‌شده می‌خواند. به‌عبارتی دیگر، فرایندها روال‌های خودکار و راه‌بردها روال‌های کنترل‌شده‌اند.

فصل ۸ «برای آموزش راه‌بردی در زبان دوم» (L۲ pour un enseignement stratégique en L۲) نام دارد. در این فصل نیز، مانند فصل قبل، حضور تاردیف بسیار پررنگ است. در این قسمت از کتاب گفته می‌شود که «کتاب‌های درسی» به‌جز چند مورد، به راه‌بردهای شناختی و فراشناختی اشاره نمی‌کنند. درباره این اظهار نظر گفتنی است که اولاً مؤلف این استثناها را معرفی نمی‌کند دوم این که هیچ نمونه‌ای از بررسی کتاب‌های درسی معرفی نمی‌شود که گفته تاردیف را تأیید کند.

سیر می‌گوید که معلم به خطاهایی که زبان‌آموز ممکن است مرتکب شود فکر کرده و مثال‌های عکس آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند تا از رخداد آن‌ها جلوگیری کند (← ص ۱۱۷). در این خصوص باید گفت که خطا خود محصول فرایند یادگیری است و نمی‌توان مانع بروز آن شد.

در توضیح نقش میانجی معلم، انتظار می‌رفت به تعامل‌گرایان صاحب‌نظری هم‌چون ویگوتسکی (Vygotski, ۱۹۳۴/۱۹۸۵) و برونر (Bruner, ۱۹۸۵) اشاره شود.

قسمت B، «نقش زبان‌آموز»، با بایدهایی آغاز می‌شود که تاردیف برای زبان‌آموز ترسیم می‌کند. سپس نظر وندن (۱۹۹۱) را می‌خوانیم. وندن هدف اصلی شناخت راه‌بردهای یادگیری را چنین معرفی می‌کند: ۱. تبدیل شدن به فعالیت کلاسی، ۲. آگاه کردن دانش‌آموز نسبت به نقش خود در فرایند یادگیری، و ۳. هدایت او به سمت استقلال بیش‌تر. مؤلف این اهداف را با اصول روان‌شناسی شناختی هم‌سو می‌داند، اما آن‌ها را معرفی نمی‌کند.

عنوان فصل ۹ «راهبردهای یادگیری و دخالت‌های آموزشی» (*les stratégies d'apprentissage et les interventions pédagogiques*) است. در قسمت A روش‌های متداول شناسایی راهبردها در حوزه آموزش زبان معرفی شده است: پرسش‌نامه، مصاحبه، یادداشت روزانه، و با صدای بلند فکر کردن. در این قسمت مؤلف این شیوه‌ها و نقاط ضعف و قوت هر یک از آن‌ها را به قدر کفایت توضیح داده است. درخور توجه است که مؤلف تحلیل زبان بینابین و تحلیل خطا را به عنوان ابزار شناسایی راهبرد معرفی نمی‌کند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، یکی از اهداف تحلیل خطا و زبان بینابین پی بردن به فرایندها و راهبردهای یادگیری زبان است (Corder, ۱۹۸۱).

در قسمت B، سیر چگونگی و مراحل گنجاندن راهبردها در فعالیتهای کلاسی را تبیین می‌کند. در قسمت C، مؤلف الگوی ارزش‌یابی تأثیر به‌کارگیری راهبردها را ارائه می‌کند. در این الگو، پیش‌رفت یادگیری، ثبات در استفاده از راهبردها، انتقال راهبرد به موقعیتهای دیگر، و نهایتاً تغییر باورها و رفتار زبان‌آموز نسبت به شیوه یادگیری خود و نسبت به استقلال در یادگیری ارزش‌یابی می‌شوند.

در جمع‌بندی این فصل، مؤلف به نقل از چموت و کوپر (Chamot and Kupper, ۱۹۸۹)، گوش‌زد می‌کند که کسب راهبردهای جدید فرایندی زمان‌بر است و «برخی از دانش‌آموزان به زمان بیش‌تری برای کسب راهبردهای بهتر نیاز دارند و برخی دیگر نیز هرگز نمی‌توانند راهبردهای بهتری را کسب کنند» (ص ۱۵۴). این اظهار نظر پایانی می‌تواند تفسیرهای گوناگونی داشته باشد، از جمله: ۱. راهبردهایی که فرد به‌کار می‌گیرد بخشی از فرایند یادگیری نیستند. به‌عبارتی دیگر یادگیری و ارتقای راهبردها مستقل از یادگیری‌های دیگرند؛ ۲. برخی افراد اساساً یاد نمی‌گیرند.

در نقد این جمع‌بندی شاید ذکر دوباره تفاوت راهبرد با فرایند، از نظر پل بوگار، بتواند بی‌اساس بودن گفته چموت و کوپر را تا حدودی نشان دهد. تفاوت راهبرد با فرایند در نقش «دقت عمدی» است. راهبردها عملیاتی‌های کنترل‌شده‌ای‌اند که مستلزم توجه و دقت صریح فردند، در حالی که فرایندها عملیاتی‌هایی خودکارند (Bogaards, ۱۹۹۱: ۹۰). طبق این تعریف، همه کسانی که در این اثر زبان‌آموز «بد یا ضعیف» خوانده شدند، بی‌تردید، هرچند کم، یاد گرفته‌اند و آن چیزی که یاد گرفته‌اند نتیجه همین فرایندهای کنترل‌شده یا راهبردهاست. به بیان دیگر، یادگیری روالی راهبردی است.

### ۴.۳ بخش سوم

بخش سوم از یک فصل و مجموعاً چهار صفحه تشکیل شده است. عنوان این بخش «برای آینده‌نگری» (En guise de prospective) است. عنوان فصل ۱۰ «به سوی برداشتی نو از یادگیری زبان دوم» (Vers une nouvelle conception de l'apprentissage d'une langue) است. در این بخش مؤلف بر اهمیت مطالعه راه‌بردها و تأثیر آن در رد دیدگاه رفتارگرایی تأکید می‌کند.

در نقد جمع‌بندی عجولانه پل سیر باید گفت که رد رفتارگرایی نتیجه مستقیم و حتی غیرمستقیم جریان پژوهشی، که وی در این اثر معرفی می‌کند، نیست؛ بلکه بالعکس شکل‌گیری این جریان، همان‌طور که خود مؤلف در ابتدای اثر می‌گوید، ثمره رد نظریه رفتارگرایی است.

### ۵. نتیجه‌گیری

بررسی کتاب راه‌بردهای یادگیری اثر پل سیر نشان می‌دهد که «علم آموزش زبان» هنوز هم قادر نیست هویتی مستقل از روان‌شناسی و زبان‌شناسی داشته باشد. کتاب مورد مطالعه، که بسیاری از محققان ایرانی و غیرایرانی به آن ارجاع می‌دهند، اطلاعات نسبتاً خوبی درباره تاریخ تحول بررسی راه‌بردهای یادگیری در حوزه آموزش به خواننده می‌دهد، اما در تبیین ماهیت راه‌بردهای یادگیری ناموفق بوده است. دلایل این عدم موفقیت به شرح زیر است:

۱. فقدان چهارچوب نظری محکم و متناسب با پیچیدگی موضوع و ۲. مطرح نکردن و/یا تبیین نکردن صحیح مفاهیم مرتبط با راه‌بردهای یادگیری.

با توجه به این‌که یادگیری فرایندی پیچیده و زمان‌بر است، ابزار بررسی آن و مؤلفه‌های مؤثر در آن نیز بهتر است متناسب با پیچیدگی‌های آن باشد. شاید بررسی تحول کنش‌های زبانی فراگیر بهترین گزینه برای توصیف راه‌بردهای یادگیری باشد. در این میان می‌توان در نظر داشت که چه فعالیت‌هایی فرایند یادگیری را در نزد فراگیر فعال‌تر می‌کنند؟

### منابع

- Anderson, J. R. (۱۹۸۱). *Cognitive psychology and its implications*, Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (۱۹۸۳). *The Architecture of Cognition*, Cambridge: Harvard University Press.

- Bange, P., Carol R. et Griggs P. (۲۰۰۵). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*, Paris: Harmattan.
- Bogaards, P. (۱۹۹۱). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Didier.
- Bruner, J. S. (۱۹۸۳). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris: PUF.
- Corder, S. P. (۱۹۸۱). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- Cyr, P. (۱۹۹۸). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International
- Fayol, M. M. et Monteil J. M. (۱۹۹۴). "Note de synthèse [stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies]", in *Revue française de pédagogie*, Vol. ۱۰۶.
- Klein, W. (۱۹۸۹). *L'acquisition de langue étrangère*, Paris: Armand Colin.
- Perradeau, M. (۲۰۱۰). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation*, Paris: Armand Colin.
- Poulisse, N. (۱۹۹۱). "Critique d'Oxford, R. L. Language Learning Strategies, What every Teacher should know", in *The Canadian Modern Language Review*, Vol ۴۷ #۲.
- Vygotski, L. (۱۹۳۴/۱۹۸۵). *Pensée et langage. Traduction de Françoise Sève*, Paris: Editions sociales.