

پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
ماه‌نامه علمی (مقاله علمی - پژوهشی)، سال بیستم، شماره هشتم، آبان ۱۳۹۹، ۲۱۱-۲۳۴

نقد کتاب

Français Général pour les étudiants des universités

(فرانسۀ عمومی برای دانشجویان دانشگاه‌ها)

کامیار عبدالتاج‌دینی*

نازیتا عظیمی میبدی**

چکیده

اثر فرانسۀ عمومی (۱۳۷۰-۱۳۷۳) کتابی دانشگاهی در حوزه آموزش زبان فرانسه در ایران است و انتشار مجدد آن نشانه استقبال از آن است. جستار حاضر نقدی است بر اهداف اثر، نوع متون، محتوی آن از نظر تخصصی و غیرتخصصی بودن و نهایتاً رویکرد اثر در آموزش درک مطلب نوشتاری. در این تحقیق، ابتدا نشان دادیم که تدوین‌کنندگان پروژه تدوین کتب دانشگاهی برای آموزش زبان‌های خارجی، اهداف شیوه ساختار-کلی-دیداری-شنیداری را گرت‌برداری کرده‌اند اما رویکرد آموزشی اثر با رویکرد ساختار-کلی-دیداری-شنیداری مطابقت ندارد. در بخش دوم با تکیه بر الگوی تحلیل کوپ (۱۹۸۶) نشان دادیم که متون برگزیده توسط مولفان، به جزء یک متن، همگان فهم، اغلب اطلاعی و از نظر موقعیت ارتباطی بسیار کم‌تنوع هستند. در این بخش دیده شد که روند مد نظر کمیته تدوین، یعنی آسان به سخت و همگان فهم به نیمه تخصصی در اثر رعایت نشده است. در بخش سوم، بررسی مبتنی بر الگوی کلی موراند (۱۹۷۹) مشخص کرد که رویکرد آموزشی اثر برای درک مطلب نوشتاری مستقیم و پایین-بالا است. به طور کلی،

* استادیار دانشگاه اصفهان، رشته تخصصی: علوم زبانی (نویسنده مسئول)، K.Tajedini@fhn.ui.ac.ir

** استادیار دانشگاه اصفهان، رشته تخصصی: علوم زبانی، azimi@fhn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۲

عدم توجه مولفان به موقعیت‌های ارتباطی گوناگون، به حوزه‌های مفهومی گوناگون و بویژه به دست‌آوردهای شناختی هم عصر با اثر و حتی قدیمی‌تر از آن باعث روزآمد نبودن آن در سال انتشارش شده است.

کلیدواژه‌ها: فرانسه عمومی، درک مطلب نوشتاری، نوع متن، رویکرد کلی

۱. مقدمه

کتاب فرانسه عمومی، نوشته مهوش قویمی و آنماری موثقی، به زبان فرانسه توسط انتشارات سمت در دو نوبت، ۱۳۷۰ و ۱۳۷۳، و هر بار ۳۰۰۰ نسخه منتشر شده است. این کتاب تشکیل شده است از ۱- مقدمه فارسی انتشارات سمت؛ ۲- یک مقدمه فارسی در مورد نیاز تدوین کتاب‌های نیمه تخصصی آموزش زبان خارجی برای رشته‌های مختلف دانشگاهی؛ ۳- فهرست مطالب؛ ۴- سی فصل که هر یک حاوی متنی اصلی (authenique)، سوالاتی با اشکال مختلف برای سنجش درک متن، تمرین‌هایی بر اساس متن پایه برای تقویت واژگان، برای جمله‌سازی، توضیحات دستوری و تمرین‌های متناسب با نکات دستوری و نهایتاً تمرین‌هایی برای خواندن است؛ ۵- و یک واژه‌نامه تک‌زبانۀ پنجاه صفحه‌ایی. مجموع صفحات کتاب بدون احتساب مقدمه‌های فارسی ۴۸۹ صفحه است.

این اثر در قالب یک پروژه ملی تحت راهنمایی خانم طاهره صفارزاده تدوین شده است. ایشان در مقدمه عمومی که به زبان فارسی است، هدف کتاب را «تقویت مهارت خواندن و درک مطلب» معرفی می‌کند. به همین دلیل بررسی ما هم بیشتر به حوزه درک نوشتاری محدود می‌شود و تلاش خواهیم کرد بفهمیم نویسندگان کتاب با چه رویکردی محتوا را انتخاب کرده‌اند و آموزش و ارزیابی سازنده درک مطلب نوشتاری را با چه رویکردی انجام می‌دهند. لازم به ذکر است که اثر فاقد مقدمه به زبان فرانسه است و مولفان هیچ توضیحی در مورد رویکرد و اصولی که کتاب بر آن استوار است ارائه نمی‌دهند. البته خانم قویمی، یکی از مولفان کتاب، عضو شورای برنامه‌ریزی محتوا و نظارت بر تالیف دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتاب‌های درسی، به همراه ژیلبرت فاطمی مولف کتاب فرانسه ۱، ۲ و ۳ دبیرستان (برای کلیه رشته‌ها) نیز هست. در مقدمه چاپ پنجم کتاب فرانسه ۱، ۲ و ۳ (۱۳۹۱) که از نظر محتوا بسیار به کتاب «فرانسه عمومی برای دانشجویان دانشگاه‌ها» شبیه است گفته شده است که «... کتاب همانند سایر کتاب‌های درسی زبان فرانسه با استفاده از روش نیمه سمعی-بصری (تقدم امر گوش دادن، فهمیدن و سخن گفتن بر خواندن و

نوشتن) و بر پایه اصول روانشناسی کاربردی تالیف شده و از یافته‌های تعلیم و تربیت و روش مستقیم بهره می‌گیرد». اصطلاحات "نیمه سمعی-بصری" و "اصول روانشناسی کاربردی" در هیچ جای آثار فوق تشریح نشده‌اند. از نظر ما کتابهای تدوین شده برای دبیرستان و دوره پیش دانشگاهی به بررسیهای جداگانه نیاز دارند و ما در اینجا صرفاً به خاطر نقش خانم قویمی در تدوین آنها و عدم توضیح مولفان کتاب فرانسه عمومی در مورد رویکرد آموزشی‌شان به مقدمه این کتابها اشاره کردیم. در این نقد ابتدا هدف از انتشار کتاب حاضر را از دیدگاه کمیته تدوین بررسی می‌کنیم تا بتوانیم میزان مطابقت اثر با اهداف ترسیم شده توسط کمیته را بسنجیم و سپس شیوه آموزش و بویژه آموزش درک مطلب نوشتاری اثر را بررسی خواهیم کرد.

۲. میزان موفقیت اثر در دستیابی به اهداف ترسیم شده

ظاهراً تدوین این کتاب و کتابهای مشابه بر اساس یک نیازسنجی و با نظرسنجی از «گروه‌های تخصصی و برنامه‌ریزی ستاد انقلاب فرهنگی، صاحب‌نظران، استادان زبان، متخصصان و کارشناسان مربوطه در وزارت آموزش و پرورش» در حوزه «زبان و ادبیات خارجی، مترجمی و تربیت دبیر» و در حوزه «آموزش زبان خارجی برای رشته‌های مختلف دانشگاهی» انجام شده است (Ghavimi & Movassaghi, 1994). به گفته خانم صفارزاده، سرپرست کمیته طرح و برنامه‌ریزی زبان‌های خارجی، این کتاب برای «مرحله اول» زبان‌آموزی، که «شامل آموزش زبان پایه و مرور کامل بر آنچه که دانشجوی در دوره پیش دانشگاهی در دبیرستان فراگرفته و همچنین تقویت مهارت‌های چهارگانه زبان»، تدوین شده است. دو مرحله دیگر هم توسط کمیته مذکور پیش‌بینی شده است: مرحله دوم «شامل آموزش زبان نیمه تخصصی [است] که دانشجوی ضمن آن علاوه بر تقویت مهارت خواندن و درک مطلب، از طریق متون متناسب و انجام تمرین‌های متنوع، واژگان مشترک بین رشته‌های متجانس را می‌آموزد و به تدریج با واژگان رشته تخصصی خود آشنایی حاصل می‌کند»؛ و مرحله سوم «شامل متون صرفاً تخصصی و مربوط به یک رشته می‌باشد. دانشجوی متون پیشرفته را فرامی‌گیرد تا حدی که به تنهایی از عهده مطالعه و استفاده از منابع و مآخذ و نشریات تخصصی مربوط به رشته تحصیلی خود برآید. برای آموزش اصطلاحات و واژگان کاملاً تخصصی، همکاری استادان رشته‌ی مربوطه که در عین حال با ساخت زبان خارجی هم آشنایی داشته باشند توصیه شده است» (Ghavimi & Movassaghi,

1994). به نظر می‌رسد، این نوع هدف‌گذاری برگرفته از روش‌های کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری (structuro-global-audio-visuel) است که در دهه هفتاد میلادی با عنوان فرانسه کاربردی و فنی برای مخاطبین علمی و دانشگاهی منتشر می‌شد. انگاره آموزشی روش مذکور سه سطح دارد: سطح ۱، پایه‌های زبان پر کاربرد؛ سطح ۲، هسته مشترک علمی یا واژگان عمومی با گرایش علمی (VGO: vocabulaire général d'orientation scientifique) و سطح ۳، تکامل در رشته [تخصصی] مربوطه، بر اساس یک مجموعه علمی واژگانی، مثلاً واژگان عمومی با گرایش پزشکی (VGOM: vocabulaire général d'orientation scientifique) یا واژگان آشنایی با مطالعات کشاورزی (VIEA: vocabulaire d'initiation aux études agronomiques) (Carras, Tolas, Kohler, & Szilagy, 2007). این برنامه آموزشی بلند مدت، و عامل تعیین‌کننده محاسبه محتوای واژگانی است. با این حال، ما دقیقاً نمی‌دانیم منظور از «زبان پایه»، در فرانسه عمومی، چیست؟ احتمالاً منظور خانم صفارزاده از «زبان پایه و مرور کامل بر آنچه دانشجوی در دوره پیش دانشگاهی در دبیرستان فراگرفته» نه فرانسه پایه ۱ و ۲ به معنای فرانسوی آن است و نه احتمالاً زبان فرانسه مقدماتی (A1, A2)، زیرا سطح محتوای فرانسه عمومی بالاتر از سطح مقدماتی (A1, A2) است و در محدوده B2 و بالاتر از آن قرار می‌گیرد. فرانسه پایه یک و دو (۱۹۵۲-۱۹۵۴) اولین محصول مرکز تحقیقات و مطالعات برای اشاعه زبان فرانسه (CREDIF) حاصل یک جریان واژه‌شناختی و اصلاح‌شناختی است. فرانسه پایه ۱ فهرستی هزار کلمه‌ای متشکل از ۲۷۰ واژه دستوری، ۳۸۰ اسم ذات، ۲۰۰ فعل، ۱۰۰ صفت کیفی و ۵۰ کلمه از انواع مختلف را به عنوان رایج‌ترین عناصر زبانی مشترک مورد استفاده فرانسوی‌ها معرفی می‌کند. فرانسه پایه ۲ که محصول بررسی‌های آموزش شناسان و دستورشناسان است ۱۷۰۰ کلمه را به عنوان رایج‌ترین عناصر زبانی مشترک مورد استفاده فرانسوی‌ها معرفی می‌کند. در سال ۱۹۷۲ اثر دیگری به نام واژگان عمومی با گرایش علمی (Phal, 1972) منتشر می‌شود که به نوعی مکمل فرانسه پایه است. اثر جدید مجموعه واژگانی بود که برای برطرف کردن نیاز دانشجویان خارجی رشته‌های علمی یا غیرزبانی تدوین شده بود که می‌خواستند در کشور فرانسه به تحصیلات خود ادامه بدهند.

در پایان مقدمه، خانم صفارزاده صراحتاً یا به صراحت اعلام می‌کند که «شروع مطالب [کتاب] باید بر اساس کتاب‌های دبیرستان و پایان [آن] بر اساس کتاب‌های زبان نیمه تخصصی باشد. متون درسی نیز باید طوری انتخاب شود که در مجموع از آسان به

مشکل پیش رود» (Ghavimi & Movassaghi, 1994). بررسی میزان دستیابی به هدف اول، یعنی مطابقت مطالب کتاب با مطالب کتاب های دبیرستانی، خارج از توان این مقاله است و به بررسی جداگانه‌ای نیاز دارد. اما در خصوص تحقق هدف دوم، یعنی حرکت از متون همگان فهم به سوی متون نیمه تخصصی، نتایج بررسی ما نشان می‌دهد که چنین چیزی در کتاب محقق نشده و همان طور که در زیر اشاره خواهد شد فقط یک متن نیمه تخصصی در وسط اثر گنجانده شده است. در خصوص ترتیب آسان به سخت مد نظر خانم صفارزاده نیز، باید گفت که، حتی بدون در نظر گرفتن اهداف کاربردی-ارتباطی و پیچیدگی های واژگانی، وجود ساخت آینده ساده، وجه شرطی و وجه التزامی در درس اول بیانگر این عدم تناسب است. وانگهی برخلاف آنچه که شکل هدف گذاری سه مرحله‌ای کمیته تدوین القاء می‌کند، مولفان به راهبردهای روش کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری پایبند نیستند زیرا تاکید روش کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری در ابتدای آموزش بر زبان شنیداری است و خواندن را پس از ۶۰-۷۰ ساعت زبان آموزی به فعالیت‌ها اضافه می‌کند، در حالیکه کتابهای فرانسه مقطع راهنمایی، دبیرستان و پیش دانشگاهی که در واقع کتاب فرانسه عمومی ادامه آنها است عمدتاً متن محور هستند.

۱.۲ نوع متون محتوی اثر

کلیه متون موجود در کتاب فرانسه عمومی اصلی (authentique) هستند و هیچ متن واقعی (réel) و صافی یا ساختگی (texte-filtre) در آن استفاده نشده است. از نظر فرهنگی نیز محتوای کتاب صرفاً به معرفی پدیده های مرتبط با کشور فرانسه نمی‌پردازد و عناصری (نه الزاماً) فرهنگی از کشورهای دیگر را هم معرفی می‌کند. اکثر متون صرفاً به معرفی پدیده‌ها می‌پردازند و کمتر به چگونگی روابط فردی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، حرفه‌ای، فنی و غیره می‌پردازند. تاکید مولفان کتاب‌های فرانسه ۲، ۱ و ۳ بر « استفاده از روش نیمه سمعی-بصری (تقدم امر گوش دادن، فهمیدن و سخن گفتن بر خواندن و نوشتن)» و تدوین این آثار « بر پایه اصول روانشناسی کاربردی و تعلیم و تربیت و روش مستقیم» القاء کننده شیوه کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری است. این گونه متون در طول دهه ۷۰ میلادی، و به دنبال تاملاتی که برای تداوم بخشیدن به روش کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری سطح ۱ انجام شد، وارد آموزش زبانهای خارجی شدند. روش کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری با همسو کردن فعالیت های کلاسی با نظریه، دنیای آموزش

زبان را در دهه ۱۹۶۰ متحول کرد، اما همه تمرکزش روی ابتدای یادگیری بود و به نوعی به سطوح بالاتر یادگیری نمی پرداخت. محتوای کتاب زبان آموزان معمولاً متون یا گفتگوهای ساختگی برای آموزش زبان با اهداف آموزشی-پرورشی مشخص بودند. این متون و دیالوگ‌ها هر چند می‌خواستند به لحاظ نظری بازنمایی گفتار در موقعیت باشند اما در حقیقت ساختارهای محدود و ساده شده زبانی بودند که در فرانسه پایه ۱ پیشنهاد شده بودند. بازاستفاده از این زبان فقیر شده در محیطی فرهنگی-اجتماعی بسیار کلیشه‌ای، غیرواقعی و بی‌تنوع رخ می‌داد که بُعد تمدنی زبان را از حالت واقعی‌اش خارج می‌کرد. این ضعف‌ها باعث شدند که تدوین‌گران کتاب‌های آموزشی به سمت موقعیت‌های متنوع، متون و دیالوگ‌های اصلی گرایش پیدا کنند. این کار، که امروزه نیز رایج است، قاعدتاً با اهداف مختلفی از جمله یاد دادن دانش‌های زبانی و مهارت‌های فرهنگی-اجتماعی انجام می‌شد. به این ترتیب در دهه ۷۰ میلادی با اتکاء به آورده‌های زبان-جامعه‌شناسی و با اتکاء به تجربه آموزش زبان سطح ۱، پایه‌های آموزش زبان سطح ۲ ریخته شد تا زبان‌آموز را هر چه بیشتر با زبان و تمدن اصلی درگیر کنند. اسناد اصلی چنین ویژگی را داشتند و می‌توانستند نواقص سطح یک را بر طرف کنند. اما هر چند این مواد مشکل زبان و فرهنگ اصلی را بر طرف می‌کردند اما ناتوانی زبانی زبان‌آموز بر قوت خود باقی بود و مسئله پیشرفت تدریجی را نمی‌توانستند نادیده بگیرند. به همین خاطر تدوین‌کنندگان مواد درسی متون صافی یا ساختگی با اهداف آموزشی را برای قابل فهم کردن متون اصلی درست کردند. متون صافی می‌بایست از نظر ساختاری و فرهنگی با متون اصلی هم موضوع باشند. معمولاً یادگیری‌های زبانی و تقویت دانسته‌ها با متون صافی انجام می‌شد تا مقدمه‌ای برای بهره‌گیری از متون اصلی باشد. روند گذر از متون ساختگی و واقعی به متون اصلی در تدوین کتابهای فرانسه ۱، ۲ و ۳ و کتاب فرانسه عمومی دیده نمی‌شود.

در آموزش زبان، صفت اصلی را به هر سند صوتی یا نوشتاری که با اهداف آموزشی تهیه نشده نسبت می‌دهند. این مفهوم برای نخستین بار در سال ۱۹۷۰ در عنوان مقاله دنیل کوست (Daniel Coste)، «متون و اسناد اصلی در سطح ۲»، ظاهر شد که در شماره ۱۷۳ مجله فرانسه در دنیا به چاپ رسید. مصاحبه‌هایی که برای رادیو انجام می‌شود، تبلیغات تلویزیونی، ترانه، شعر، جدول زمانی قطارها، تقویم، کارت ویزیت، مقاله‌های روزنامه‌ای، برشی از یک رمان و غیره نمونه‌هایی از اسناد و متون اصلی هستند. در مقابل متون و اسناد اصلی، اسناد ساختگی قرار می‌گیرند که توسط معلم یا تدوین‌کننده کتاب درسی برای

استفاده در کلاس ساخته می‌شوند. متون و اسنادی هم وجود دارند که ساختگی هستند اما صورت و کارکرد بالقوه متون و اسناد اصلی را دارند و معمولاً به آنها متون واقعی گفته می‌شود، مانند مقاله‌ای برگرفته از یک روزنامه خیالی، آگهی تبلیغاتی برای برندی که وجود خارجی ندارد. واقعی بودن این اسناد به خاطر دقت اطلاعاتی بالای آنها است و مزیت آنها در مقایسه با متون اصلی این است که کهنه نمی‌شوند.

استفاده از متون ساختگی به سطح زبان‌آموز بستگی دارد. برای مثال، برای سطح A1 و A2 از متون ساختگی استفاده می‌شود، مگر در مواردی که محتوای زبانی سند اصلی، مثل کارت ویزیت، کارت شناسایی، نقشه شهر یا کشور، محدود باشد. در عوض برای سطح B1، معمولاً در کنار متون ساختگی از متون اصلی عمدتاً کوتاه که از نظر زبانی غنی‌تر هستند، مثل گزیده روزنامه و مجلات، استفاده می‌شود. برای سطح B2، معمولاً دیگر از متون ساختگی استفاده نمی‌شود و از انواع مختلف متون اصلی با حجمی غالباً بیش از یک صفحه، مانند مقاله روزنامه‌ای، شعر، گزیده رمان، گزیده نمایشنامه، دعوتنامه، نامه پذیرش یا رد دعوت، درخواست‌نامه، انگیزه‌نامه، سوابق کاری/تحصیلی، مصاحبه، (خود)زندگی‌نامه، و غیره، استفاده می‌شود (Robert 2008). در این میان عده‌ای هم اعتقاد داشتند که از همان ابتدا یادگیری زبان، باید تماس زبان‌آموز با زبان و فرهنگ مقصد مستقیم و بدون واسطه شبیه‌سازی شده باشد. تیم بلک (BELC) نمونه خوبی از این افراد است. در اواخر دهه ۷۰، رویکرد ارتباطی متون اصلی را از همان ابتدای آموزش در کتاب زبان‌آموز می‌گنجاند. کتاب ارشیپل (Archipel ۱۹۸۷-۱۹۸۲) یکی از اولین متدهای ارتباطی است که در آن از متون واقعی اما عمدتاً نوشتاری و تصویری استفاده شده است. هدف استفاده از اسناد اصلی در آموزش زبان قراردادن زبان‌آموز در معرض جنبه‌های مختلف کاربرد زبان است که هیچ‌جایی توضیح داده نمی‌شوند اما با این حال باید آموزش داده شوند (Coste cité par Bérard 191)، به عنوان مثال، زبان روزمره کوچه و بازار که یکی از تظاهرات عمده زبان فرانسه است بیشتر در اسناد اصلی دیده می‌شود تا در متدهای آموزشی. از نظر مولفانی مانند Bérard, 1991 ; Barrière, 2003 ; Cuq & Gruca, 2003 ; Lemeunier-Quére, 2006 اسناد اصلی بهتر است متناسب با سطح زبان‌آموز باشند، غنا و تکرار فرانسه شفاهی (زبان کوچه و بازار، رایج، و ادبی) در بافت‌های کاربردی روزمره را منعکس کنند، بی آنکه زبان‌آموز را شوکه کنند (چونکه اغلب چیزی که در یک فرهنگ امری عادی است در فرهنگ دیگر عجیب به نظر می‌رسد) او را به شناختن فرهنگ زبان مقصد ترغیب کنند، زبان‌آموز را به

کار بست جنبه‌های مدنی زبان مقصد ترغیب کنند و به مسائل روز و زندگی روزمره بپردازند. سه معیار آخر مهمتر از معیار نخست هستند از این جهت که به زبان‌آموز اجازه می‌دهند تا با موقعیت‌ها، رسوم، رفتار افراد و ویژگی‌های کشورهای مقصد آشنا شود و یاد بگیرد بشناسد و به رسمیت بشناسد.

نتایج بررسی ما در مورد نوع متون محتوای کتاب فرانسه عمومی نشان می‌دهد که در این اثر فقط از متون اصلی استفاده شده است. متونی که مولفان اثر انتخاب کرده‌اند عمدتاً کوتاه (کمتر از یک صفحه) و از نظر شکل یکسان هستند. استفاده حدافلی از متون ادبی در کتاب فرانسه عمومی بیانگر تعلق آن به جریانهای آموزشی غیرستی است، اما وجود متون صرفاً اطلاعی و روائی باعث شده است که آموزش اثر به واژگان و دستور محدود شود، در حالیکه هدف آموزش درک مطلب نوشتاری فراتر از دانستن در مورد پدیده‌ها و در مورد اجزاء زبان است. همانگونه که پیشتر دیدیم هدف کتاب فرانسه عمومی ارتقاء زبان عمومی و سپس نزدیک شدن به متون نیمه تخصصی برای کلیه رشته‌ها بود. پس چنانچه هدف اولیه ارتقاء زبان عمومی و سپس آشنایی با مفاهیم خاص علمی است، بهتر بود، هم متونی مربوط به، مثلاً، معرفی نظام‌های خانوادگی، اجتماعی، رفاهی، پزشکی، حقوقی، سیاسی و غیره و هم متونی مربوط به موقعیت‌های ارتباطی مختلف، مانند نامه‌نگاری، توضیح، توصیه، توجیه، طرز تهیه، طرز استفاده، گفتگو، نقد، ستز و غیره، برای آشنا کردن زبان آموز با الزامات فرهنگی-اجتماعی و موقعیتی زبان فرانسه در اختیار او قرار گیرد.

۲.۲ ویژگی‌های واژگانی-ساختاری متون در کتاب فرانسه عمومی

مسئله دیگری که در انتخاب متون مطرح است ویژگی‌های واژگانی و ساختاری آنها است. ما برای بررسی ویژگی‌های متون موجود در اثر مورد بررسی از انگاره تحلیل متن کوپ (Coupe, 1986) استفاده می‌کنیم که در آن متون به سه دسته ۱- همگان‌فهم؛ ۲- نیمه تخصصی و ۳- تخصصی تقسیم می‌شوند.

در حوزه آموزش زبان فرانسه عنوان‌های فراوانی برای نامیدن تخصص‌های متمایز استفاده شده است اما همگی مبهم هستند و بر حسب مخاطبان، تقاضا، بافت آموزشی، حوزه‌های کاری یا تحصیلی، نیازها و مدت زمان یادگیری تغییر می‌کنند. فرانسه ابزاری، فرانسه کارکردی، فرانسه ارتباط حرفه‌ای، فرانسه تخصصی، فرانسه با اهداف ویژه، فرانسه با هدف حرفه‌ای، فرانسه زبان حرفه‌ای، فرانسه با اهداف دانشگاهی و فرانسه با اهداف

آکادمیک عنوان‌های هستند که به زبان فرانسه در حوزه‌های مختلف گفتمانی اختصاص یافته‌اند که اغلب به رویکرد آموزشی خاصی اطلاق می‌شوند و نه به متونی با ویژگی‌های متمایز. اصطلاح زبان تخصصی بی‌اشکال نیست زیرا ممکن است چنین القا کند که زبانی کاملاً مجزا و متفاوت است. به نظر می‌رسد که ویژه بودن زبان به جایگاه اجتماعی و توانایی‌های کسانی بستگی دارد که آن را صحبت می‌کنند. بررسی‌های زیادی، اغلب در چهارچوب زبانشناسی گفتمان، روی متون تولید شده توسط متخصصین حوزه‌های مختلف انجام شده است که بر اساس آن متن را تظاهر گفتمانی می‌دانند که کنش اجتماعی تعیین‌کننده آن است (Rastier, Cavazza, & Abeille, 1995). پس بهتر است از اصطلاح گفتمان تخصصی به جای اصطلاح زبان تخصصی استفاده شود، زیرا آنچه که زبان تخصصی می‌نامند به راستی نمود تحقق یک زبان از پیش موجود است و به زبانی از پیش موجود وابسته است و در نتیجه مستقل و مجزا از آن نیست، بنابراین، طبق تعریف، گفتمان یا تحقق زبان است. از آن رو که هر جا سخن از گفتمان است سخن از دیدگاه گویشور نیز هست در نتیجه تشخیص گفتمان تخصصی از غیرتخصصی دشوار می‌شود، چونکه به تعداد گویشوران روی کره زمین ممکن است دیدگاه وجود داشته باشد. با این حال پژوهشگران علاقمند به این نوع گفتمان، دیدگاه افرادی که دارای توانایی نسبتاً مشابهی هستند را به عنوان بارزه گفتمان‌شان تلقی می‌کنند. به بیانی دیگر، اگر توانش شناختی مشترکی وجود دارد، قاعدتاً باید با توانش و نه با عملکرد زبانی مشترکی بروز یابد (Condamines & Rebeyrolle, 1999). این توانش به طور همزمان هم توانش زبان عمومی و هم توانش واژگان تخصصی است، یعنی دو عنصری که نظام یا زیر نظام زبانی را می‌سازند. پس در نخستین نتیجه‌گیری می‌توان گفت که زبان عمومی در گفتمان تخصصی، نیمه تخصصی یا همگان‌فهم تحقق می‌یابد و از آنجا که این گفتمان در بافت شناختی مشخصی استفاده می‌شود منجر به شکل‌گیری نظام زبانی سازگاری می‌شود که به آن برچسب زبان تخصصی، نیمه تخصصی یا غیرتخصصی می‌زنند. دو دیدگاه در مورد تحقق زبان به شکل گفتمان تخصصی وجود دارد: ۱. دیدگاه اصطلاح‌شناسانه یا تعبیری در عالی‌ترین سطح به خاطر پیوندش با برداشتی خاص، یعنی برداشتی که در حوزه مد نظر رایج است؛ ۲. دیدگاه مربوط به تحقق زبان تخصصی در قالب گفتمان، بر حسب گویشوری خاص. دیدگاه بازنمایی یک شناخت نیست بلکه صرفاً بیانگر یک انتخاب زبانی است، درست مانند گذر از زبان عمومی به گفتمان گویشوری خاص. پس دیدگاه همواره به

یک انتخاب بسته است؛ این انتخاب می‌تواند شخصی و فقط به یک فرد مربوط باشد و هم می‌تواند گروهی بوده و به یک گروه مربوط باشد که بیشتر مورد توجه اصطلاح‌شناسی یا واژگان تخصصی‌شناسی است.

طبق آنچه گفته شد، متون هم می‌توانند به سه دسته تخصصی، نیمه‌تخصصی و همگان‌فهم تقسیم شوند. از منظر زبان‌شناسی، زبان (langue)، مثلاً فارسی، می‌تواند به عنوان امکانی بالقوه عام در مقابل گفتمان که اغلب خاص است قرار گیرد. اما چنین تعریفی بیشتر به دنبال متمایز کردن گفتار (parole) از زبان اجتماعی است و شاید نتواند به ما کمکی بکند. پس بهتر است ما به دنبال دسته‌بندی گفتار باشیم و ببینیم آیا گفتار یک شخص خاص می‌تواند تخصصی، غیرتخصصی یا چیزی میان این دو باشد؟ معمولاً بررسی‌های زبان-جامعه‌شناختی ویژگی‌های متمایزکننده گفتمان گروه‌های اجتماعی خاص را توصیف می‌کنند. هر گفتمانی حاصل یک سری اعمالی است که گویشور در موقعیتی خاص برای مخاطبان خاص انجام می‌دهد. مخاطب متون علمی همگان‌فهم طیف‌های مختلف افراد ناآشنا یا کم آشنا با موضوعات مطروحه هستند. مخاطبان متون نیمه‌تخصصی، نسبت به مخاطبان متون تخصصی، نامشخص‌تر هستند. معمولاً تدوین‌کنندگان آموزشی-پرورشی متون نیمه‌تخصصی به این نکته توجه دارند که مخاطبانشان متخصص موضوعات مطروحه نیستند اما اغلب دارای فرهنگ قوی علمی هستند. مخاطبان متون همگان‌فهم معمولاً کسانی هستند که شناخت کمی نسبت به موضوع مورد بحث دارند. پس گفتمان تخصصی، نیمه‌تخصصی و همگان‌فهم هر یک محصول موقعیت‌های ارتباطی مختلفی هستند و قاعدتاً هر گفتمان نوشتاری نیز اهداف خاص خود را دنبال می‌کند و برای دستیابی به اهدافش راهبردهای ارائه خاص خود را دارد.

وقتی سخن از «متن تخصصی» است ذهن انسان به طور طبیعی بیشتر به سوی ویژگی‌های واژگانی این گفتمان‌ها و رابطه یک به یک بین واژگان و حوزه کاری یا تحصیلی می‌رود. بررسی‌های زبان‌شناختی هم نشان می‌دهند که نخستین وجه تمایز گفتمان‌های تخصصی، واژگان آنها است (Phillips, 1983). کوپ (۱۹۸۶) به برخی از این مطالعات اشاره کرده است، از جمله بررسی کارکردهای مختلف حرف تعریف معرفه در انگلیسی رایانه‌ای و رابطه صورت‌های صرفی با عینیت در متون علمی انگلیسی توسط پرادیلز (Pradeilles ۱۹۸۱) و لیتز (Lattes ۱۹۸۳)، بررسی ابزارهای استنتاج و استدلال قیاسی انگلیسی نوشتاری علمی توسط دانون بوالو (Danon-Boileau ۱۹۷۵)،

بررسی کلان-بافت های اندیشگانی، متنی و بینافردی توسط هالیدی، مکینتاش و استریونس (Halliday, McIntosh et Strevens ۱۹۶۴)، بررسی طرح‌های موازی ساختاردهی تعاملی و مستقل توسط سنکлер و کولتارد (Sinclair et Coulthard ۱۹۷۵).

از نظر دستوری، متون تخصصی ممکن است ویژگی‌های زبانشناختی خاصی داشته باشند اما شاید با فهرست کردن ویژگی‌های آنها نتوان گفت چگونه باعث تمایز متن می‌شوند. حال اگر ساختارهای دستوری از منظر معنایی بررسی شوند شاید بتوان گفت چگونه این متون در حوزه‌های مختلف ممکن است از نظر دستوری از متون دیگر متمایز باشند (Wilkins, 1976). بسامد توزیع برخی ساخت‌های دستوری می‌تواند از بارزیه‌های متمایز کننده گفتمان‌ها باشد. از نظر ویژگی‌های دستوری، مثلاً زمان حال بی‌زمان (présent atemporel)، ضمیر اول شخص جمع، «ما»، به جای ضمیر اول شخص مفرد گوینده و بسامد عناصر غیرشخصی و مجهول، ابزارهای خشی‌سازی ارتباط کلامی هستند. کاراس و همکارانش چنین بررسی‌هایی را کاربردشناسانه می‌نامند از این جهت که تلاش می‌کنند نشان دهند چگونه نهاد علمی، که یک نهاد برون زبانی است، بر استفاده‌های زبانی تاثیر می‌گذارد (Carras, Tolas, Kohler, & Szilagyi, 2007). مسئله جنس و گونه گفتمان‌های نوشتاری تخصصی نیز توسط زبانشناسی متن به شکلی کلی مورد بررسی قرار گرفته است. این گرایش زبانشناسی همزمان نوع و جنس متن و روابط بین واحدهای حداقلی متون و جمله‌ها را، از قبیل عناصر ربطی بین جمله‌ای، که اغلب در ابتدای جمله قرار می‌گیرند، و همچنین پدیده‌های جایگزینی که زنجیره‌های هم ارجاع می‌سازند، از درون بررسی می‌کند (Adam, 2001).

کوپ (۱۹۸۶) بر این باور است که اهداف گوناگون به راهبردهای گوناگون ارائه منتهی می‌شوند و بر همین اساس شیوه ارائه متون را بر اساس میزان تخصصی بودن آنها بررسی می‌کند. وی در بررسی نحوه ارائه یک متن تخصصی (مربوط به اعتیاد دارویی: نوع بی‌خوابی) متوجه خصوصیات زیر می‌شود: ۱- استفاده گسترده از حال بی‌زمان ۲- روند ارائه کل به جزء، درحالی‌که جزء همیشه ارزش کلی تشریح کننده دارد ۳- ارجاع مداوم جزء به کل و جهان شمول بودن آن ۴- گرایش به استفاده نکردن از ضمیر شخصی ما یا من. کوپ در نتیجه‌گیری می‌افزاید که در فرایند حرکت از کل به جزء از صورت‌های نحوی خاصی نیز استفاده می‌شود. با این وجود از آنجا که تفاوت متون تخصصی و نیمه تخصصی زیاد نیست تشخیص آنها از یکدیگر نیز کار آسانی نیست. از نظر بهره‌گیری آموزشی، کوپ

معتقد است که در آموزش متون تخصصی باید دائماً بر رابطه بین صورت‌های دستوری و مفاهیمی مانند «ساختار»، «تناسب یا مقدار» و «علیت» استفاده شده در آنها تاکید شود. افزون بر این، باید به دانشجویان کمک کرد تا شیوه‌های عمده گفته‌سازی موجود در متن را شناسایی کنند و نهایتاً برای آنها امکان سفر از شناخته به ناشناخته را فراهم کرد.

کوپ متن دیگری با عنوان «خاستگاه خورشید و سیاره‌ها» بررسی می‌کند که آن را، به خاطر محدود نبودن مخاطبانش، در دسته متون نیمه تخصصی قرار می‌دهد. حاصل بررسی وی از این متن به شرح زیر است: آموزشی-پرورشی بودن آشکار این متن آن را از متون تخصصی متمایز می‌کند؛ سبک ارائه مطالب آن به شیوه رمانهای پلیسی است؛ هسته معنایی با دو عبارت ارائه شده و فرمول ساختار متن هسته معنایی+تفسیر است. بر عکس متن تخصصی، که بارزه اصلی آن استفاده از حال بی‌زمان است، بارزه متون نیمه تخصصی ۱- وجه نمای «باید» است که از همان ابتدا در متن به چشم می‌خورد و از نظر کوپ صراحتاً نشانه درگیر شدن نویسنده در ساختاردهی به حقایق و واقعیت‌ها است؛ ۲- متوسل شدن به منطقی بیرونی برای استدلال؛ ۳- استدلال کردن از طریق گذر از قیاس صوری بزرگ به کوچک و نتیجه‌گیری. متن نیمه تخصصی از نظر کوپ دست کم در دو سطح موضعی با استفاده از وجه‌نمای «باید» و در سطح وسیع‌تری از لحاظ منطقی، و نه از لحاظ نحوی، با متوسل شدن به فرایند استنباط قیاسی به واقعیت ساختار می‌دهد. بررسی کوپ نشان می‌دهد که ساختار استدلالی متن تا حد زیادی ارزش‌های وجه‌نمای «باید» را تغییر می‌دهد و کاملاً به معنای مفروض بودن به کار می‌رود. اما در بخش قیاس صوری بزرگ وجه‌نمای «باید»، بی‌آنکه ناپدید شود، بیشتر به معنای نیاز مطلق به کار رفته است. او اضافه می‌کند که استفاده از زمان گذشته در پایان متن به نوعی به نتیجه‌گیری نویسنده موثقت عینی می‌دهد و در ادامه استفاده از حال بی‌زمان تلاشی است برای پاک کردن حضور نویسنده از متن. اینگونه ساختاردهی در دو سطح موضعی با وجه‌نمای «باید» و در سطح استدلالی با قیاس، از نظر کوپ، دارای اهداف آموزشی است، یعنی دانشجویان همزمان باید ارزش‌های مختلف وجه‌نماهای موجود در متن و ساختارهای منطقی استدلالی را شناسایی کنند. به این ترتیب آنها با شیوه‌های ساخت «واقعیت» علمی آشنا می‌شوند.

در متون همگان‌فهم همانند متون تخصصی و نیمه تخصصی هسته معنایی اولیه بلافاصله در متن نمایان می‌شود. از بارزه‌های چنین متونی افزونگی یا حشو و تناظر استعاری است. از دیگر ویژگی‌های متون همگان‌فهم، بازگویی واژگان خیلی تخصصی با توضیح دادن و

مثال زدن است، یعنی برعکس آنچه که در متون تخصصی می بینم که در آنها از یک اصطلاح صرفاً برای تعداد کمی از مخاطبین آشنا با موضوع استفاده می شود. البته ویژگی های این سه نوع متن ثابت نیستند و می توانند همزمان در یک متن، مثلاً در متون تبلیغاتی، نمایان شوند.

در خصوص میزان تخصصی بودن متون فرانسه عمومی شایان ذکر است که کلیه متون برگزیده از نشریات و کتاب های غیر تخصصی گرفته شده اند. نتیجه بررسی ما بر اساس مدل تحلیل کوپ نشان می دهد که کلیه متن های موجود در کتاب، به جز متن چهارم (صفحه ۵۳)، همگان فهم هستند. در زیر نتایج بررسی یک نمونه از متون همگان فهم و تنها متن نیمه تخصصی موجود در کتاب را ذکر می کنیم.

متن اول، صفحه ۹-۱۱، همگان فهم است و جزو متون توضیحی یا خبری است. سه جمله ابتدایی متن هسته معنایی اصلی را منتقل می کنند. وجود نشانه های زمانی مکانی مانند « sur la terre »، « en 1970 »، « vers l'an 2005 »، « dans le monde »، « dans 30 ans »، « dans beaucoup de pays pauvres (en Afrique, Asie, Amérique) »، « aux pays déjà riches » (latine) باعث تمایز این متن از متون تخصصی می شود که عمدتاً بی زمانی و بی مکانی از بارزهای آنها است. استفاده از جملات معلوم و مشخص کردن عامل، برای مثال « nous »، « étions »، « nous serons »، « les hommes n'ont... ne profitent pas à tous les hommes »، « déjà pas assez à manger » از دیگر ویژگی های این متن و متون همگان فهم است. از نظر واژگانی متن خالی از اصطلاحات تخصصی است و همه واژه های آن معنای غیر تخصصی دارند. واژه « رشد » (croissance) تنها واژه ای است که در متن توضیح داده شده است. در واقع وجود این واژه در عنوان مقاله بی آنکه صفتی به آن چسبده باشد، بیشتر طبق سنت روزنامه نگاری برای جذب خواننده است. در متن مقاله صفت « اقتصادی » به واژه « رشد » اضافه شده است که به نظر می رسد بیشتر برای محدود کردن گستره معنایی واژه « رشد » است نه توضیح آن.

از نظر ساختاری نیز، متن از ساخت های مجهول و غیر شخصی پرهیز می کند و اثری از استدلال قیاسی در آن نیست. دو ویژگی اول جزو بارزهای متون تخصصی هستند که برای تعدیل دیدگاه فردی نویسنده در متن استفاده می شوند و ویژگی سوم از خصوصیات متون نیمه تخصصی است که باعث آموزشی-پرورشی شدن متن می شود.

متن در پایان لحن دستورالعملی (injonctif) به خود می‌گیرد و ساخت غیرشخصی با استفاده از وجه‌نمای «باید» به تناوب در زمان حال اخباری و در وجه شرطی نوعی جهان شمولیت و احتیاط به دستورالعمل‌ها می‌دهد.

متن چهارم (صص ۵۴-۵۳) توضیحی و نیمه‌تخصصی است. این متن، همانند رمانهای پلیسی، سعی می‌کند به کمک پرسش‌های پی در پی طرح مسئله کند. تقریباً یک سوم ابتدایی متن به طرح پرسش‌های پیاپی اختصاص یافته است. وجود واژگان فنی ابرقاره (pangée)، سنگ‌کره (lithosphère)، سست‌کره (asthénosphère) اصطلاح انحراف قاره‌ها (la continents dérive des) و توضیح آنها با واژگان غیر فنی مانند «بشقاب» و با مثال‌های همگان فهم مانند «قایق‌های غیر موتوری که باد آنها را جابجا می‌کند ...» به خوبی بیانگر نیمه‌تخصصی و آموزشی-پرورشی بودن متن است. جمله پایانی با جمع‌بندی تز و آنتی‌تز موجود در متن به خوبی فرایند سنتز که از مولفه‌های متون تخصصی است را نشان می‌دهد.

۳.۲ شیوه آموزش اثر

پشت تمرین‌ها ویژگی‌های پیچیده ساخت آنها پنهان است. معمولاً تمرینها بر یک سری اصول زبانشناختی و آموزشی-پرورشی استوارند. هر کتاب آموزش زبانی فعالیت‌هایی را به معلم و/یا زبان‌آموز پیشنهاد می‌کند که آنها را لایه فنی یا فعالیتی‌های مداخله‌ای می‌نامند (Cuq & Gruca, 2005). از جمله مواردی که می‌توان در این خصوص بررسی کرد نحوه سنجش، فرازان، عنوان تمرین و تمرین‌ها است. در برداشت مداخله‌گرایانه آموزش زبان، مولف و معلم مجاز هستند تکالیف فرازبانی به زبان‌آموز بدهند. این تمرین‌ها که برای کمک کردن به یادگیری زبان طراحی می‌شوند در چهارچوب عملیات فشرده‌سازی قرار می‌گیرند. اما این تکالیف معمولاً جایگاه و اهداف مختلفی را دنبال می‌کنند. از نظر فنی، تمرین، فعالیت و تکلیف هر یک مفاهیم مختلفی هستند که معمولاً با عنوان کلی تمرین ذکر می‌شوند. بوشارد (Bouchard ۱۹۸۹) آنها را به سه دسته تقسیم می‌کند (به نقل از کوک و گروکا ۲۰۰۵): تمرین برای اصلاح زبان، فعالیت برای درست ارتباط برقرار کردن شبیه‌سازی شده و تکلیف برای تناسب‌بخشی به متون تولید شده در موقعیت‌های واقعی. وینیه (Vigner ۱۹۸۴) معتقد است که هر تمرینی فعالیت زبانی است، اما هر فعالیت زبانی تمرین نیست چون که ممکن است الزاماً به دنبال یاددادن چیز خاصی نباشد (به نقل از کوک و گروکا ۲۰۰۵). پس مفهوم تمرین به یادگیری زبان گره می‌خورد. تکلیف، از نظر بوشارد،

انجام یک فعالیت اجتماعی واقعی است در حالیکه برای وینیه یک فعالیت زبانی محدود شده است که تمرین یکی از اشکال آن است. تکلیف، از نظر وینیه، فعالیتی است که عنوان آن چهارچوبش را مشخص می‌کند و در شرایط مشخصی انجام می‌شود. وینیه حل مسئله را نیز از تمرین متمایز می‌کند. حل مسئله در واقع موقعیتی است که غالباً نیازمند بسیج همه آموخته‌ها و ظرفیت‌ها است در حالیکه ما تمرین را با عادت‌ها و راه‌حل‌های خودکار شده انجام می‌دهیم. در نتیجه در اولی تکرار کمتر از دومی است.

کسب مهارت ارتباط زبانی به پارامترهای زیادی بستگی دارد که صورت زبان صرفاً یکی از آنهاست. البته نباید انتظار داشت تمرین‌ها همه توانش‌ها و فعالیت‌ها را پوشش بدهند. پانداکس (۱۹۹۸) (Pendanx) برخی از فعالیت‌های اصلی را که می‌توانند بر اساس نیاز ترکیب یا پیچیده‌تر هم بشوند دسته‌بندی کرده است. از نظر ایشان فعالیت‌ها دارای چهار کارکرد هستند:

- کارکرد آشنایی-بهره‌گیری (آشنا کردن با یک مسئله یا امر زبانی ناشناخته)
- کارکرد ساختاردهی (کارکردی که مفهوم‌سازی را هم در بر می‌گیرد)
- کارکرد تمرینی (که بیشتر برای حفظ کردن و خودکار شدن پاسخ‌ها است)
- کارکرد ارزشیابی (خود ارزشیابی)

ما در بررسی تمرین‌های پیشنهادی کتاب فرانسه عمومی برای درک مطلب که اصلی‌ترین رسالت کتاب است از الگوی رویکرد کلی مواراند (Moirand, 1979) استفاده می‌کنیم که یکی از معرفت‌ترین و تاثیرگذارترین الگوهای آموزش درک و تولید نوشتاری در حوزه آموزش زبان فرانسه تا پیش از سال ۱۹۹۱، یعنی یک سال پیش از انتشار کتاب فرانسه عمومی، است. در کتاب فرانسه عمومی تقریباً از انواع مختلف تمرین‌ها استفاده شده، اما از الگوی ثابتی در همه درس‌ها استفاده نشده است. فعالیت‌های پیشنهادی کتاب فرانسه عمومی به زبان‌آموزان به ترتیب از نوع درک مطلب، واژگان، گرامر، درک مطلب (دوباره) و تحقیق هستند. پس از متن اصلی، پرسش‌هایی پیرامون محتوای آن مطرح می‌شود که اساساً توجه زبان‌آموز را به موضوعات غیر زبانی معطوف می‌کند. این پرسش‌ها به اشکال انتخابی-چهارجوابی، بازیابی پاسخ یا پرسش در متن و یا دو گزینه‌ای درست/نادرست هستند.

همان گونه که موارد (۱۹۷۹) می‌گوید، در زندگی روزمره خواننده یا خودش می‌خواهد چیزی را بخواند یا نوشته‌ای نظرش را جذب می‌کند. اما در فضای آموزشی معمولاً خواندن امری است تحمیلی و از فراگیر خواسته می‌شود که چیزی را بخواند. اما هدف از خواندن نهایتاً زمان‌یابی، مکان‌یابی یا آگاهی یافتن از چیزی غیر از مکان و زمان است. پس خواندن امری است هدفمند. موارد (۱۹۷۹) مانند بسیاری دیگر معتقد است که باید هدف خواندن و چگونه خواندن را برای زبان آموز مشخص کرد. یکی از مسائل مهم در آموزش خواندن و درک مطلب مسئله چگونه خواندن است. آیا زبان آموز راهبردهای موثری برای خواندن دارد؟ آیا همه متون را باید با راهبردهای مشابه خواند؟ آشکار است که هدف از خواندن صرفاً آشنایی با واژگان و نکات دستوری نیست بلکه کسب مهارت چگونه خواندن و چگونه نوشتن نیز هست. با توجه به نوع تمرین‌ها به نظر می‌رسد هدف کتاب فرانسه عمومی بیشتر ارتقاء واژگانی و دستوری باشد زیرا نوع متون، نوع موقعیت‌ها و عنوان تمرین‌ها، چنین القا می‌کنند که شناساندن راهبردهای ارتباطی متناسب با موقعیت‌های مختلف دغدغه کتاب نیست. نبود تنوع در موقعیت‌های ارتباطی نوشتاری (نامه نگاری، توضیح، توجیه، طرز تهیه، طرز استفاده، گفتگو، نقد، سنتز) در کتاب موید برداشت ما است. افزون بر آن هیچ گونه راهبرد خوانشی صریحی در هیچ یک از درس‌ها به زبان‌آموزان پیشنهاد نمی‌شود. تمرین‌های کتاب فرانسه عمومی عمدتاً مانند سوالات آزمون طراحی شده‌اند و نه به عنوان ابزاری برای هدایت قدم به قدم زبان آموز در بازسازی معنی و ساختمان متن. به بیانی دیگر تمرین‌ها ماهیت ارزیابی تلخیصی دارند. در ارزیابی تلخیصی هدف سنجش توانایی‌های ارتباطی و زبانی زبان‌آموز است و به طور طبیعی هیچ تلاشی در هیچ یک از پرسش‌ها یا درخواست‌ها برای هدایت امتحان دهنده نمی‌شود. در زیر یک نمونه از سوالات آزمون DELF B1 را مشاهده می‌کنیم.

سند را بخوانید و پاسخ دهید (ترجمه نگارنده)

۱. موضوع مقاله چیست؟

الف. برابری مرد-زن

ب. استقلال رسانه‌ها

ج. آزادی بیان در مطبوعات

۲. طبق این مقاله، در کشور فرانسه، دشوار است که:

الف. افراد سیاسی از زندگی خصوصی‌شان حفاظت کند

ب. روزنامه نگاران انتخاب‌های عاشقانه داشته باشد

ج. یک زن شغلش را بعد از ازدواج حفظ کند (Dollez & Sylvie, 2013, pp. 81-82)

اما در حوزه خواندن و درک مطلب، فعالیت‌هایی که به دنبال یاددهی هستند معمولاً از تمرین‌هایی تشکیل می‌شوند که هر یک از آنها هدفی را دنبال می‌کند که به دست‌یابی به هدف کلی‌تر، یعنی بازسازی معنی و سازمان متن، کمک می‌کند. ترتیب این تمرین‌ها و روند آنها برای جلب توجه زبان‌آموز، بیانگر رویکرد آموزشی تدوین‌کننده‌گان و برداشت آنها از مفهوم چگونه یادگرفتن است. در زیر یک نمونه از فعالیت‌های خوانداری کتاب Alter ego+ (A2) را مشاهده می‌کنیم که بیانگر دیدگاه گشتالتی و شناختی از یادگیری است. دیدگاهی که در آن یادگیری فرایندی تدریجی است که در خلال دریافت‌های مکرر و مداوم رخ می‌دهد.

۱. این صفحه روزنامه را بخوانید (ترجمه نگارنده)

۱. ستون مربوطه را انتخاب کنید:

□ اقتصاد □ سرگرمی □ گوناگون □ جامعه

۲. عنوان واضح‌تر دیگری برای هر یک از مقاله‌ها پیشنهاد کنید.

۲. مقاله‌ها را دوباره بخوانید و بگویید اتفاقات زیر به چه ترتیبی در متن ظاهر می‌شوند.

- رخداد اصلی (منشاء مقاله).

- بافت/شرایط رخداد.

- پیامدها/ماجرای بعد از رخداد.

- علت یا علل / توضیح رخداد.

۳. مقاله‌ها را بار دیگر بخوانید. شخصیت اصلی هر بخش را شناسایی کنید و سپس تمام

اصلاحاتی که به شخصیت اصلی ارجاع می‌دهند را شناسایی کنید.

مقاله "جمعه سیزدهم": زنی شصت ساله ← ...

۴. دوباره مقاله "باران یورور روی اتوبان" را بخوانید.

۱. تصاویر زیر را مشاهده کنید و ترتیب اتفاقات را (در واقعیت) پیدا کنید.

۲. پیشرفت قصه را مشاهده کنید: بگویید این اتفاقات به چه ترتیبی رخ داده‌اند.

تفاوت‌های بین زمانبندی اتفاقات و زمانبندی قصه را توضیح دهید (Berthet, Emmanuelle, Hugot, M, & Monique, 2012, p. 78)

بر خلاف ارزیابی تلخیصی، ما در نمونه بالا می‌بینیم که عنوان این تکالیف نه تنها زبان‌آموز را به سوی درک پیام متن هدایت می‌کنند بلکه او را قدم به قدم برای کشف سازماندهی و انسجام متن نیز راهنمایی می‌کنند. در اینجا دیده می‌شود که آموزش درک مطلب با جلب توجه زبان‌آموز به نکات کلی آغاز می‌شود و با جلب توجه وی به نکات جزئی پایان می‌یابد: تشخیص حوزه مقاله، توضیح عنوان مقاله، شناسایی واقعه اصلی، شناسایی علت آن، شناسایی محل و زمان آن، شناسایی شخصیت‌های اصلی. برای شناساندن نحوه سازماندهی متن نیز، ابتدا توجه زبان‌آموز به عناصر ارجاعی درون متنی (endophoriques)، سپس به رابطه بین ترتیب اتفاقات برون زبانی و ترتیب اتفاقات درون متنی و زمان آنها جلب شده است.

در زیر خواهیم دید که عنوان تکالیف درک مطلب موجود در کتاب مورد بررسی این مقاله، فرانسۀ عمومی، شبیه عنوان سوالات آزمون تلخیصی است.

در صفحات ۵۵ و ۵۶ به دنبال مقاله‌ای با عنوان *La terre vit-elle toujours ?* و با زیر عنوان‌های *une grande question* و *deux sortes de réponses* اولین چیزی که از زبان‌آموز خواسته می‌شود به قرار زیر است:

1. Choisissez le groupe de mots qui complète le mieux les phrases inachevées ci-dessous.

مجموعه کلماتی را انتخاب کنید که برای کامل کردن جمله‌های ناتمام زیر مناسب‌تر هستند.

1. Le dos rond du Brésil et le creux du golfe de Guinée...
 - a) sont deux pièces d'un puzzle.
 - b) suivent la même ligne droite.
 - c) ressemblent à deux pièces d'un puzzle.
2. Les autruches vivent...
 - a) Uniquement en Afrique du nord et en Afrique du Sud
 - b) Parfois en Australie, parfois en Amérique du sud.
 - c) En Afrique, en Amérique et en Australie.
3. Wegener pensait que la terre ...
 - a) S'était autrefois brisée en morceaux.

- b) Avait toujours été cassée en plusieurs morceaux.
- c) N'a pas beaucoup changé depuis des millénaires.
- 4. Tous les continents ont bougé...
- a) Mais tous ont suivi la même direction.
- b) Comme des bateaux poussés par le vent.
- c) Et ont constitué la Pangée.
- 5. Le sol du fond des océans...
- a) Est tout à fait immobile mais presque liquide.
- b) Bouge sans que les continents modifient leur position.
- c) Bouge lui aussi en même temps que les continents.
- 6. L'« atmosphère » se trouve...
- a) Sur la lithosphère.
- b) Dans la lithosphère.
- c) Sous la lithosphère.

هدف این تمرین درک پیام کلی متن نیست و هر یک از جملات حاوی اطلاعاتی هستند که درک آنها کمکی به درک موضوع اصلی متن، یعنی تحولات زمین‌شناختی کره زمین، نمی‌کند. حتی جمله ۲ «شترمرغ‌ها در ... زندگی می‌کنند» می‌تواند زبان‌آموز را سردرگم کند. به نظر ما چنین تمرینی یک ارزیابی تلخیصی است که گویی به دنبال ارزیابی محفوظات دانشجو از یک محتوای خاص است و نه حتی ارزیابی توانش ارتباطی، گفتمانی و زبانی زبان‌آموز. چنین تمرینی، برعکس الگوی یادگیری ساختار-کلی-دیداری-شنیداری مبتنی بر نظریه گشتالتی، الگوی سازنده‌گرایی و الگوی شناختی، توجه زبان‌آموز را پیش از هر چیز به جزئیات محتوا جلب می‌کند. در حالیکه ما از سال ۱۹۴۰ به واسطه تحقیقات گیسون (Gibson ۱۹۴۰)، تولمن (Tolman ۱۹۵۹)، گشتالتیست‌ها (۱۹۴۰) و به دنبال آنها سازاگراها و جامعه-سازاگراها و در حوزه آموزش به دنبال متدهای کلی-ساختاری-سمعی-بصری (Renard 1965-1976) می‌دانیم که دانسته‌های پیشین و داده‌های بافتی می‌توانند به درک عناصر جدید متن کمک بکنند. همچنین می‌دانیم که درک کل آسان‌تر از درک جزئیات تشکیل‌دهنده آن است و طبق نظریه گشتالت ارزش کل مجموعه همیشه از

ارزش جمع جزئیات بالاتر است. با این وجود روند پیشرفت تمرین‌های درک مطلب کتاب فرانسه عمومی از جزء به کل است، یعنی به جای کمک به بازسازی معنای کلی و بازسازی ارتباط بین مطالب متن، توجه یادگیرنده را در ابتدا به داده‌هایی معطوف می‌کنند که بیشتر به درک جزئیات کمک می‌کنند. چنین تمرین‌هایی منعکس‌کننده خوانش خطی و حتی ترجمه واژه به واژه هستند. تمرین‌های زیر (صفحه ۵۶) منعکس‌کننده همین حرکت از جزء به کل هستند.

II. traduisez les phrases suivantes.

جملات زیر را ترجمه کنید.

1. Comment les autruches sont-elles passées d'un de ces continents à l'autre ?
2. ...

Exprimez en d'autres termes les mots en caractères gras.

1. Le dos du Brésil : ...
2. ...

همانطور که در بررسی تمرین قبلی نیز دیدیم، هیچ یک از جملات بالا موضوع اصلی متن نیستند و صرفاً نمونه‌هایی هستند که نویسنده مقاله برای طرح و بسط موضوع اصلی استفاده کرده است.

خیلی دیر هنگام در تمرین چهار (صفحه ۵۶) از زبان آموز خواسته می‌شود تا ایده کلی متن را بیابد و با یک یا دو جمله توضیحش بدهد.

IV. Trouvez l'idée générale du texte et exprimez-la en une ou deux phrases

موضوع کلی متن را پیدا کنید و آن را با یک یا دو جمله توضیح دهید.

چنین روندی بازتاب‌دهنده راهبرد آموزشی رمزگشایی واژه به واژه، خط به خط و پارگراف به پارگراف است. دیدگاهی که بر اساس آن درک کل بدون درک جزئیات ناممکن است. چنین رویکردی معمولاً صریح است و باعث می‌شود که تسامح در مقابل نکات مبهم، که یکی از عوامل تعیین‌کننده در اثربخشی یادگیری (زبان) است، کم شود یا حتی از بین برود.

تمرین زیر به عنوان آخرین تکلیف درک مطلب در پی بازشناساندن پلان کلی متن است.

V. Retrouvez le plan du passage en signalant l'introduction (comment débute le texte ? Par quel genre de phrases ?), le développement (sur quels éléments se base-t-il ? De qui parle-t-on ? Pourquoi ?) et la brève conclusion.

پلان متن را با تشخیص مقدمه (چگونه متن شروع می‌شود؟ با چه نوع جملاتی؟)، بخش شرح و بسط (بر چه عناصری مبتنی است؟ از چه کسانی صحبت می‌شود؟ چرا؟) و بخش جمع‌بندی، پیدا کنید.

در واقع هدف چنین تمرینی علاوه بر شناساندن بخش‌بندی متن باید شناساندن ابزار زبانی ورود به موضوع، شرح و بسط موضوع، استدلال و نتیجه‌گیری نیز باشد. اما عنوان این تمرین که به نوعی حل یک مسئله چند وجهی است نه تنها نمی‌تواند کمک چندانی در کشف موارد بالا به زبان‌آموز بکند بلکه حتی ممکن است او را گمراه نیز بکند. سوالاتی مانند متن چگونه شروع می‌شود؟ یا با چه نوع جمله‌ای؟ چگونه می‌توانند به زبان‌آموز کمک کنند تا عناصر تشکیل دهنده مقدمه را از عناصر تشکیل دهنده دیگر بخش‌های متن تشخیص دهد؟ در قسمت دوم عنوان تکلیف، سعی شده است توجه زبان‌آموز به بسط و شرح موضوع جلب شود اما در آنجا هم سوالات بی‌هدف و حتی گمراه‌کننده هستند، مثلاً سوال از چه کسی صحبت می‌شود؟ چنین القاء می‌کند که موضوع متن معرفی فرد یا افراد است در صورتیکه که موضوع متن سرنوشتی است که کره زمین داشته و خواهد داشت و نویسنده صرفاً نظر زمین‌شناسان را در آن گنجانده است. آنچه که زبان‌آموز، مخصوصاً بزرگسال و دانشجو، برای حل موفقیت‌آمیز این تکلیف به آن نیاز دارد شناخت ابزارهای زبانی بیانگر ارتباط ترتیبی و منطقی است که باعث پیشروندگی متن می‌شود. ارزیابی تکوینی زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که عناصر ناشناخته گنجانده شده در سوال محدود، در حوزه‌گیری فرد و به خوبی برجسته شده باشند. هیچ یک از موارد بالا در عنوان این تکلیف رعایت نشده است.

در فرانسۀ عمومی درست پس از تمرین‌های درک مطلب تمرین واژگان گنجانده شده و تقریباً آموزش واضحی در این زمینه ارائه نشده است. این کار به نوعی آموزش صرف واژگانی به شکل ناگفته یا ضمنی است که معمولاً به یادگیری استقرایی-استنتاجی می‌انجامد. این نوع آموزش معمولاً در شیوه‌های آموزشی طبیعی دیده می‌شود. «تثبیت» و «ادغام» دو واژه‌ای هستند که اولین بار تدوین‌کنندگان شیوه مستقیم به کار برند. در این شیوه

و همچنین در کتاب فرانسه عمومی هدف درس صرفاً فهمیدن نیست، بلکه به حافظه‌سپاری نیز هست (ن.ک. پورن ۱۹۸۸).

درست بر خلاف رویکرد آموزش واژگانی اش، کتاب فرانسه عمومی دستور زبان را به شکل واضح و مقایسه‌ای-استنتاجی آموزش می‌دهد، یعنی ابتدا بخشی از قواعد دستوری موجود در متن را توضیح می‌دهد و سپس تمرین‌هایی را برای به کار بستن قواعد تشریح شده پیشنهاد می‌کند. نحوه آموزش دستور در کتاب فرانسه عمومی مستقیم و مبتنی بر تمرین‌هایی است که پدیده‌های زبانشناختی موجود در متن را مستقیماً مد نظر می‌گیرند. چنین رویکردی سه مرحله مجزا دارد که با سه نوع فعالیت مختلف منطبق هستند. ۱- مشاهده نمونه‌ها، تعاریف و تشریح قواعد، ۲- تمرین‌های تحلیلی در قالب پرسش‌هایی در مورد دسته‌بندی‌های مختلف کلمات و ساز و کارهای دستوری، ۳- تمرین دستکاری الگوها، جانشینی، تغییر خلاقانه، ترکیب، جایگزینی و غیره. مثلاً تمرین ۴ (صفحه ۲۳) «ارزش خاص زمان فعل‌هایی که زیر آنها خط کشیده شده را بگویید»، تمرین ۵ (صفحه ۲۴) «روی صورت‌های نادرست خط بکشید»، تمرین ۱ (صفحه ۲۲) «افعال ستون سمت چپ را به زمان حال اخباری مناسب صرف کنید»، تمرین ۲ (صفحه ۲۲) «زیر فعل‌هایی که به زمان حال هستند یک خط و زیر فعل‌هایی که به زمان آینده هستند دو خط بکشید»، تمرین ۳ (صفحه ۲۲) «شکل درست فعل را انتخاب کنید».

پس از تمرین‌های دستوری دو متن کوتاه دیگر و پرسش‌هایی برای سنجش درک آنها تحت عنوان تمرین خواندن تعبیه شده است که تفاوت چندان با متن و تمرین‌های ابتدای هر درس ندارند. در پایان هر درس سه سوال پژوهشی همسو با موضوع متن اصلی درس به زبان آموز پیشنهاد می‌شود که بیشتر تکلیف هستند نه تمرین و همانگونه که وینیه (۲۰۱۶) می‌گوید مستلزم بسیج همه توانش‌ها از سوی زبان‌آموز هستند.

۳. نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه که در بخش تحلیل اهداف کمیته تدوین کتاب فرانسه عمومی گفته شد، این اثر بخشی است از یک برنامه آموزشی چند مرحله‌ای و بلند مدت که به نظر می‌رسد از روش کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری الهام گرفته باشد. محتوای اثر، طبق محتوای مرحله دوم برنامه آموزشی مبتنی بر روش کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری، از بین متون اصلی برگزیده شده است که هم در روش سنتی و هم در روش‌های متاخرتر مانند روش مستقیم،

کلی-ساختاری-دیداری-شنیداری، ارتباطی و کنشی مرسوم بوده و هست. رویه آموزشی کتاب با رویکرد اولین متدهای مستقیم همخوانی دارد. این اثر بر خلاف متدهای سنتی به جای تمرکز بر قواعد و الگوهای دستوری بر متن تمرکز می‌کند و از نظر روش شناختی در دوره گذر از آموزش قیاسی به آموزش استقرایی، یعنی اواخر قرن نوزده و اوایل قرن بیستم، قرار می‌گیرد. فعالیت‌های پیشنهادی اثر به زبان‌آموز، همانند فعالیت‌های روش مستقیم، به دو بخش تقسیم می‌شوند: ابتدا حل مسئله، و سپس تمرین واژگان و دستور. تمرین دستور به زبان‌آموز کمک می‌کند تا قواعد دستوری را بشناسد و به حافظه بسپارد و حل مسئله با ارجاع مکرر زبان‌آموز به متن درس او را وادار می‌کند درس را مرور کند و به او کمک می‌کند تا بفهمد که واژگان تدریس شده آموخته شده‌اند یا خیر. شیوه آموزشی کتاب فرانسه عمومی از نوع مستقیم است، یعنی از زبان فرانسه برای آموزش زبان فرانسه استفاده می‌کند و دسترسی به نظام زبان در این کتاب به دو صورت ضمنی و واضح انجام می‌شود. درک متن نیز در این اثر به عنوان حل یک مسئله کلی چند وجهی تلقی شده است. طبق تعریف، حل مسئله یعنی بازنمایی عناصر سازنده مسئله و روابط حاکم بر آنها. البته بازنمایی الزاماً و غالباً با واقعیت غیرشناختی آن مسئله مطابقت ندارد. این بازنمایی می‌تواند به اشکال مختلف صورت بگیرد: پردازش از پایین به بالا، از بالا به پایین و به شکل تعاملی. نتایج توصیف و تحلیل ما از تکالیف درک مطلب کتاب فرانسه عمومی نشان می‌دهند که تدوین‌کنندگان الگوی نخست، یعنی پردازش پایین-بالا، را برگزیده‌اند، لذا برای درک متن بر تشخیص درک موضوعات جزئی متن و اغلب بدون بازسازی رابطه آنها با موضوع کلی تاکید می‌کنند.

کتاب‌نامه

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Berthet, A., Emmanuelle, D., Hugot, C., M, K. V., & Monique, W. (2012). *Alter ego+ (A2)*. Paris: Hachette.
- Binon, j., & Francine, T. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques: cadrage et mise en perspective*. *Le langage et l'homme*, 42 (1), 6-23.
- Bouchard, R. (1989). *Texte, discours, document: une transposition didactique des grammaires de texte*. *Le français dans le monde*, 60-69.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagy, E. A. (2007). *Le Français sur Objectif Spécifique et la classe de langue*. Paris: CLE international.
- Cicurel, f. (1991). *Lecture interactive*. Paris: Hachette FLE.

- Condamines, A., & Rebeyrolle, J. (1996, 42 (1)). Point de vue en langue spécialisée. Meta: le journal de traducteurs, 174-184.
- Coupe, J.-J. (1986). Elements d'une recherche sur la (les) didactique(s) de l'anglais scientifique. Cahiers de l'APLIUT, volume 5, n°3, 7-21.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG.
- Delacambre, I., & Reuter-Lahanier, D. (2012). Littérature universitaires. Pratiques 153-154 juin.
- Dollez, C., & Sylvie, P. (2013). Alter ego+(B1). Paris : Hachette.
- Gambier, Y. (2016). Récupéré sur Yves Gambier, « Des langues de spécialité aux documents multimodaux », Pratiques [En ligne],171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3183> ; DOI : 10.4000/pratiques.3183
- Ghavimi, M., & Movassaghi, A.-M. (1994). Français Général pour les étudiants des universités . Téhéran: SAMT.
- Gibson, E. J. (1940). A systematic application of the concepts of generalization and differentiation to verbal learning. Psychological Review, 47, 196-229.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette.
- Moirand, S. (1979). La situation d'écrit. Paris: CLE international.
- Pendanx, M. (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris: Hachette.
- Phal, A. (. (1972). Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique. Paris: Didier.
- Phillips, M. (1983). Technical terminology and the creation of lexical meaning. Actes du VIème colloque du G.E.R.A.S .
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan-CLE international.
- Rastier, F., Cavazza, M., & Abeille, A. (1995). Sémantique pour l'analyse: de la linguistique à l'informatique. Paris: Masson.
- Tolman, E. C. (1959). Principales of purposive behavior. New York: Mc Graw Hill.
- Vigner, G. (1984). L'exercice en classe de français. Paris: Hachette.
- Vigner, G. (nov 2016). L'exercice, un outil de formation méconnu. Révue électronique d'études françaises. série II, n° 8,, 253-269.
- Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses. London: O. U. P.