

## بررسی متدلوژیهای آموزشی زبان فرانسه برای دانشجویان ایرانی (رویکرد ارتباطی)

مهری بهرام بیگی (استادیار، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی انتشارات دانشگاهی سمت)  
m\_bahram\_beigy@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۹/۱۸ تاریخ تصویب: ۱۳۹۴/۵/۱۴

### چکیده

متدلوژیها با اهدافی متفاوت روز به روز متحول تر شده اند. برخی از این متدلوژیها هدف فرهنگی را مد نظر داشتند و برخی خواندن و ترجمه متون ادبی به زبان بیگانه،... تا اینکه رویکردهای ارتباطی و عملی شکل گرفتند. درک شفاهی، بیان شفاهی، درک کتبی و بیان کتبی از اهداف مهم این متدلوژی هستند و به زبان شفاهی اهمیت ویژه ای می دهد. در مقاله حاضر انواع متدلوژیها معرفی و چند متدولوژی از جمله متدولوژی مستقیم، متدولوژی ساختاری همه جانبه سمعی-بصری و رویکرد ارتباطی با هم مقایسه می شوند و بررسی می کنیم که آیا متدهای برگرفته از رویکرد ارتباطی برای دانشجویان ایرانی مفیدتر از سایر متدها هستند یا خیر؟ و چرا؟

**کلیدواژه‌ها:** متدلوژی، زبان فرانسه، رویکرد ارتباطی، دانشجویان ایرانی.

### مقدمه

زبان مجموعه‌ای از نشانه‌های قرار دادی است که به کمک آن افراد جامعه به صورت کتبی یا شفاهی با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند. برقراری این ارتباط مستلزم کسب یک سری توانمندی است این توانمندیها شامل توانمندیهای زبان شناختی، ارتباطی و اجتماعی- فرهنگی می باشند. از دیر باز تاکنون متدلوژیهای گوناگونی برای ارائه این توانمندیها به فراگیران زبان به وجود آمده اند. در این مقاله سعی داریم از لحاظ زمانی ظهور متدلوژیهای مختلف آموزشی زبان فرانسه را بر شمرده و سه متدلوژی را با یکدیگر مقایسه می کنیم. اینکه کدام یک از متدهای آموزشی برای دانشجویان ایرانی مناسب تر است و چرا؟ سوال اصلی این مقاله می باشد.

فرضیه‌ای که در ذهن داریم این است که متدهای برگرفته از رویکردهای ارتباطی (Approche communicative) جوابگوتر هستند. در این مقاله از متدولوژیها نام برده می‌شود و اصل بر مقایسه متدولوژی هاست نه متدهای برگرفته از این متدولوژیها زیرا متدهایی به عنوان نمونه در این مقاله معرفی شده‌اند که سالها در ایران مورد استفاده قرار گرفته‌اند و دیگر استفاده نمی‌شوند و منسوخ شده‌اند.

اهداف فراگیری زبان بیگانه از زمان متدولوژی سنتی تا کنون بی‌اندازه تغییر کرده است. در قرن نوزدهم هدف فرهنگی مهم‌تر بود؛ در واقع یک زبان بیگانه برای ادبیات، ضرب‌المثلها و کلاً فرهنگش مورد مطالعه قرار می‌گرفت. در حالی که از ابتدای سال ۱۹۵۰، هدف عملی زبان مورد توجه قرار گرفت هدفی که به آموزش زبان به عنوان یک ابزار ارتباطی بها می‌داد، ابزاری برای آغاز محاوره با اشخاصی که به زبان دیگری صحبت می‌کردند.

از قرن نوزدهم تا کنون، متدولوژیهای مختلفی جانشین یکدیگر شدند که برخی هیچ ارتباطی با متدولوژی قبلی نداشتند و برخی منطبق با آن‌ها و یا در خدمت نیازهای جدید جامعه بودند. معذک نمی‌توان به طور مشخص پیوستگی زمانی این متدولوژیها را بیان کرد.

قبل از هر چیز باید تعریفی از واژه متد که در فارسی از آن به عنوان روش نام می‌بریم ارائه دهیم. به گفته ژان پی یر کوک (Jean-Pierre CUQ) به طور کلی، اصطلاح متد در دو برداشت متفاوت استفاده شده است یعنی متد به معنای روش و متد به معنای متدولوژی یا روش‌شناسی. (Cuq, 2003: ۲۳۳-۲۳۴) ژان پی یر روبر (Jean-Pierre ROBERT) در تعریف متد می‌گوید از لحاظ ریشه‌شناختی، متد یا همان روش مسیری است که باید دنبال شود و در وادی آموزش زبانها این کلمه معرف مجموعه‌ای از قواعد و اصول معیاری است که آموزش متکی بر آنهاست. (Robert, ۲۰۰۲: ۱۱۰)

#### متدولوژی سنتی (La méthodologie traditionnelle)

متدولوژی سنتی یا همان متدولوژی کلاسیک همان متدولوژی دستور زبان- ترجمه است که در ابتدا در محیطهای آموزشی برای آموزش زبان لاتین و یونانی بکار می‌رفت و به طور

وسیع‌تری در آموزش متوسطه فرانسه در نیمه دوم قرن نوزدهم مورد استفاده واقع شد. پس از کریستیان پوقان (Ch. Puren) این متدولوژی فرصت یافت تا بین قرون ۱۸ و ۱۹ دچار تغییرات متدولوژیک تقریباً مهمی شود و بنا براین با تحمل تغییر و تحولی درونی راه را برای ورود متدولوژی مستقیم هموار کرد. از آنجا که هدف اصلی این متدولوژی خواندن و ترجمه متون ادبی به زبان بیگانه بود، بنابراین مرحله شفاهی در جایگاه دوم قرار داشت. فرهنگ در این متدولوژی به مثابه مجموعه‌ای از آثار ادبی و هنری بود. در این متدولوژی دستور زبان به شیوه استدلالی (Dédutive) تدریس می‌شد یعنی ابتدا قانون دستوری گفته شده و سپس به شکل موارد خاص در قالب جملات، کاربرد آنها بیان می‌شده است. در این قرن بود که فرا زبانی دستوری (Métalangage grammatical) در آموزش زبانها انتشار پیدا کرد و میراثش تا امروز ادامه یافت. در قرن نوزدهم شاهد تحولی در این متدولوژی بودیم به شکلی که متون به قسمتهایی تقسیم و کلمه به کلمه به زبان مادری ترجمه می‌شدند و این نقطه آغاز مطالعات نظری دستور زبان بود و نکات دستوری به ترتیب حضورشان در متن، مورد بحث و بررسی قرار می‌گرفتند. به این ترتیب استاد به کتاب آموزشی نیاز نداشت و می‌توانست شخصا متون ادبی را بدون در نظر گرفتن دشواریهای دستوری بر گزیند، تمرین سازی کرده و در اختیار فراگیران زبان قرار دهد و آنها را تصحیح کند و این تسلط محض استاد در کلاس را نشان می‌داد که فعالیتی یک سو به طرف استاد به دانشجو بود و خطا نیز پذیرفتنی نبود. در خصوص آموزش لغات نیز، استاد فهرستی از لغات خارج از مضمون درس را در اختیار فراگیران قرار می‌داد تا آنها را حفظ کنند. فراگیران نیز می‌بایست از خلال ترجمه متون به زبان مادری، مفهوم لغات را فرا می‌گرفتند. در واقع متدولوژی سنتی به گونه‌ای بود که اختیار و امکان هر گونه خلاقیت را از فراگیر می‌گرفت و از او می‌خواست که فقط و فقط تقلید کند. سر انجام نا کارآمدی این متدولوژی راه را برای سایر متدولوژی‌ها هموار کرد.

از آنجا که ضرورت یادگیری زبانها، به نیاز انسان در داشتن ارتباط با دیگر انسانها و همینطور پشت سر گذاشتن موانع فرهنگی بر می‌گردد، بنا براین جنبه شفاهی زبان هم باید به همان اندازه بخش نوشتاری اهمیت داده می‌شد. این نظریه ی فردی به نام گوئن (Gouin)

بود که پس از او متدولوژیهای آموزش زبان بر اساس نظریه‌های یادگیری مانند روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، زبان‌شناختی و غیره پی‌ریزی شدند و به بخش شفاهی زبان نیز اهمیت داده شد. به نظر او یادگیری زبان بیگانه باید از زبان متداول و روزمره شروع می‌شد اگر ادعا داریم که این یادگیری شبیه به یادگیری زبان مادری توسط کودک است. به نظر او یک کودک زبان مادری خود را به شیوه فراگیری زبان مادری یاد می‌گیرد. به عبارتی ابتدا کودک تجسمی ذهنی از رویدادهای واقعی و محسوس دارد، سپس این رویدادها را از لحاظ ترتیب زمانی سرو سامان می‌دهد و در نهایت آنها را به شکل دانش تغییر شکل می‌دهد. گوئن نخستین کسی بود که ادعا کرد باید برای فراگیری زبان، جذب محیط زبانی شد و هم او نخستین کسی بود که معنا را بر شکل و جمله را بر کلمه مقدم دانست. به‌رغم انتقادهایی که بر روش طبیعی گوئن گرفته شده و اینکه به کارگیری آن در نظام تحصیلی مشکل است، نمی‌توان انکار کرد که این متدولوژی باعث انقلابی در متدولوژی سنتی شد. تقابل این دو متد یعنی **روش طبیعی گوان** با **متدولوژی سنتی** موجب شد آموزش زبان بیگانه و متدولوژی مستقیم پا بگیرد.

#### متدولوژی مستقیم (Méthodologie directe)

این متدولوژی از لحاظ تاریخی نخستین متدولوژی مخصوص آموزش زبانهای زنده بیگانه است که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم پا گرفت و در آلمان، فرانسه و بعدها در آمریکا به این نام نامیده شد. درست از اواخر قرن نوزدهم، فرانسه تمایل پیدا کرد تا درهای کشور را بر روی بیگانگان بگشاید از این رو تنها نیازمند زبان ادبی نبود بلکه برای توسعه مناسبات اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و گردشگری خود نیازمند زبانی بود که بتواند مانند ابزاری ارتباطی عمل کند و این مناسبات را سرعت بخشد. اینجا بود که تمرین عملی اهمیت یافت. تمرینی که تسلط واقعی زبان را به عنوان ابزاری ارتباطی مد نظر داشت. متدولوژی مستقیم از رویکرد طبیعی یادگیری یک زبان بیگانه تشکیل شده است که براساس مشاهده فراگیر زبان مادری، توسط کودک صورت می‌گیرد و اساسی‌ترین پایه‌هایی آن عبارتند از:

- آموزش کلمات بیگانه بدون گذشتن از واسطه‌های معادلهای زبان مادری که در این حالت

استاد کلمه را به کمک اشیا یا تصاویر توضیح می‌دهد ولی هیچگاه ترجمه نمی‌کند و هدف این است که دانشجو تا آنجا که ممکن است به زبان بیگانه فکر کند.

- استفاده از زبان شفاهی

- آموزش دستور زبان بیگانه به شیوه القایی به صورتی که به هیچ وجه دستور زبان به طور واضح تدریس نمی‌شود و اولویت بر تمرینات محاوره‌ای و پرسش و پاسخی است که از طرف استاد هدایت می‌شود. و دانشجو به کشف نظم برخی فرمها و ساختارها هدایت می‌شود.

### متدولوژی فعال (Méthodologie active)

متدولوژی فعال به دنبال تقاضای برخی اساتید برای ایجاد یک نوع آشتی بین متد سستی و مدرن در سال ۱۹۲۰ بوجود آمد و تا سال ۱۹۶۰ در آموزش زبانهای بیگانه استفاده شد. نامهای دیگری هم برای آن بر گزیدند از جمله متدولوژی تلفیقی (Méthodologie éclectique)، متدولوژی مختلط (Méthodologie Mixte)، متدولوژی شفاهی (Méthodologie orale). در این متدولوژی هم روشها و تکنیکهای سنتی و هم اصول اساسی متدولوژی مستقیم هر دو در نظر گرفته شده اند. در این متدولوژی، متون، بیشتر توصیفی و روایی بودند تا شنیداری-گفتاری.

استفاده از ترجمه برای توضیح مفهوم کلمات جدید مجاز بود. در تمام دوره‌های آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان بیگانه در این دوره، درس، راجع به موضوعات زندگی روزمره بودند و در آنها از تصاویر برای فهم آسان تر و جلوگیری از ترجمه لغت استفاده می‌شد. در آموزش دستور زبان از روش القایی (inductive) استفاده می‌شد که صرفاً بر نحو ترجیح می‌داد. در این متدولوژی، انگیزه دانشجو نیز به عنوان عنصری کلیدی در فرایند یادگیری مورد توجه قرار گرفته است.

### متدولوژی شنیداری-گفتاری (Méthodologie audio- orale) (۱۹۷۰-۱۹۴۰)

این متدولوژی در طول جنگ جهانی دوم برای رفع نیاز ارتش امریکا بوجود آمد و هدفش این بود که به سرعت افرادی را تعلیم دهد که بتوانند به زبانهای دیگری غیر از انگلیسی صحبت

کنند. این متدولوژی بیش از دو سال ادامه نیافت اما علاقه زیادی را در محیط آموزشی به وجود آورد. این متدولوژی از دستاورد های دو حوزه زبان شناسی با ساخت گرایشی و روان شناسی بارفتار گرایشی بهره برد و در نتیجه تکنیکهای جدیدی را در هم ادغام کرد که عمیقاً دور نمای آموزش زبانهای زنده را تغییر می داد و استفاده از ضبط صوت و پس از آن آزمایشگاه زبان را رواج داد. همان طور که از نام این متدولوژی پیداست اولویت با زبان شفاهی است و تلفظ هدف اصلی شده است بنابر این تمرینات، مبتنی بر تکرار زیاد هستند و فراگیر زبان از شنیدن صداها و تلفظ کلمات ضبط شده توسط گویشور فرانسوی، به عنوان برگ برنده سود می برد. درسه‌ها در این متدولوژی بر دیالوگها یا همان گفتگوهای زبان معمول متمرکز است. دیالوگهایی که روی نوار ضبط شده اند و به منظور پیشرفت دقیق دانشجو تهیه شده است. یعنی هر پاسخ بر مبنای ساختار پایه یا الگو ساخته شده است که به عنوان نمونه در دسترس دانشجوست تا بتواند با بازیهای جانشینی و تغییر در تمرینات الگویی جملات جدید بسازد و این الگو در ذهن او جای گیرد.

این متدولوژی به سرعت از منظر مبانی تئوری مورد اعتراض واقع شد و این اعتراض از باب خط و مشی زبان شناختی راجع به دستور زبان زایشی گشتاری و از باب روانشناسی در خصوص نقدهای شدید چامسکی بود که از نظر او فراگیری زبان اساساً از فرایند فطری برمی خاست.

#### متدولوژی ساختاری همه جانبه سمعی-بصری *Méthodologie SGAV (Système Général Audio-visuel)* (۱۹۶۰-۱۹۸۰)

به دنبال جنگ جهانی دوم و استعمار زدایی، فرانسه مجبور به مبارزه بر علیه توسعه زبان انگلیسی-آمریکایی به عنوان زبان ارتباطی بین المللی شد و درصدد باز یافتن درخشش فرهنگی و زبان شناختی خود از اوایل سالهای ۵۰ بر آمد. گروههای پژوهشی متشکل از زبان شناسان، ادبا و مربیان تعلیم و تربیت در فرانسه و کشورهای بیگانه برای یافتن بهترین ابزارها برای انتشار زبان فرانسه به عنوان زبان بیگانه به فعالیت پرداختند. فرانسه پایه به عنوان بنیانی

لازم و ضروری برای اولین مرحله از یادگیری زبان فرانسه به شمار می آید. اواسط سالهای ۱۹۵۰ بود که گوبرینا (Guberina) از دانشگاه زاگرب اولین قواعد نظری روش SGAV را ارائه کرد. متدولوژی سمعی-بصری بین سالهای ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ در فرانسه کاربرد داشت و یکی از متدهایی که تولید انبوه داشت متد ویو ووا (De vive voix) بود که در سال ۱۹۷۲ به چاپ رسید اما متدی که منجر به پیشرفتی بی چون و چرا در آموزش زبان شد متد س لو پرتان (C'est le printemps) بود که در سال ۱۹۷۵ چاپ شد و تحول بین متدولوژی SGAV و رویکرد ارتباطی را تثبیت کرد. روش متدولوژی SGAV بر مثلث شرایط ارتباطی، گفت و شنود و تصویر تکیه دارد. در متد سمعی-بصری هر چند که توافق بر سر ارجحیت جنبه شفاهی است تا نوشتاری و زمانی که دانشجو تا حدی در زبان شفاهی مهارت پیدا کرد به نوشتار می پردازد، اما هر چهار مهارت زبانی نیز در نظر گرفته شده اند. حتی این متدولوژی بیان احساسات و هیجانها را هم که قبلا در نظر گرفته نشده است مد نظر قرار داده و از ابزارهایی چون ضبط صوت، آزمایشگاه زبان و ... استفاده کرده است. در این متدولوژی از ترجمه و مقایسه با زبان اول اجتناب می شود

#### رویکرد ارتباطی (Approche communicative) (از ۱۹۸۰ تا کنون)

رویکرد ارتباطی از ابتدای سالهای ۱۹۷۰ در فرانسه با عکس العمل در برابر متدولوژی شنیداری-گفتاری و شنیداری-دیداری یا همان سمعی-بصری رواج پیدا کرد و از روی احتیاط به جای متدولوژی، رویکرد نامیده شد. زیرا آن را به عنوان یک متدولوژی در نظر نمی گرفتند. رویکرد ارتباطی ثمره جریانات پژوهشی متعدد در زبانشناسی و آموزش زبان و نتیجه نیازهای گوناگون است. برای روش نویسان، فراگیرانی که به دلایل شغلی نیاز به فراگیری زبان فرانسه دارند با رویکردی کارکردی (Approche fonctionnelle) با انگیزه خواهند شد در حالی که امکان دارد فراگیران در محیط تحصیلی یک زبان بیگانه را از روی اجبار بیاموزند. این رویکرد به وجود آمد زیرا استاد بهترین شرایط یادگیری را پیدا کرده بود که در آن چهار مهارت دانشجو امکان رشد داشت. همه چیز در این رویکرد به نیازهای زبانی

فراگیران بستگی دارد. زبان، ابزاری ارتباطی یا ابزاری برای تعامل اجتماعی تصور می‌شود. جنبه‌های زبان‌شناختی چون صدا، ساختار، واژه و توانش دستوری (Compétence grammaticale) را ایجاد می‌کند که فقط یکی از اجزای توانش ارتباطی (Compétence communicative) است. در این رویکرد، مدرس تبدیل به یک مشاور می‌شود. او باید به مدارکی متوسل شود که به آن متون واقعی (Documents authentiques) می‌گویند. در کلاس درسی که از این رویکرد استفاده می‌شود ارجحیت با زبان بیگانه است. بنابراین خطا امری اجتناب ناپذیر است. استفاده از زبان مادری در فرایند آموزش، موضوع مفصلی است که ورونیک کاستلوتی (Véronique CASTELLOTI) در کتاب خود مفصل به این نکته پرداخته است.

برای برقراری ارتباط با زبان بیگانه فقط دانستن دستور زبان کافی نیست بلکه دانستن قوانین استفاده از آنها یا کاربرد درست آنها در موقعیتهای گوناگون مهم است. این رویکرد، مشکلات را بر عهده استاد گذاشته زیرا این استاد است که از دانشجو توانمندیهای گوناگون را طلب می‌کند. مثلاً: تحلیل نیازها، انتخاب و تطبیق متون واقعی و به وجود آوردن فعالیتهای ارتباطی برای دانشجویان، از جمله وظایف استاد است. و این جاست که برای یک مدرس که به عنوان مثال در اینجا زبان فرانسه زبان مادری او نیست، مشکلاتی به وجود می‌آید.

### رویکرد عملی یا کنشی (Approche actionnelle)

پس از رویکرد ارتباطی در سالهای ۸۰ حال با رویکرد دیگری به نام رویکرد عملی یا کنشی که رویکرد جدید تعلیم و تربیتی است آشنا می‌شویم. پیشنهاد این رویکرد تاکید بر وظایفی است که می‌باید در بطن یک طرح کلی و همه جانبه تحقق پیدا کند. عمل باید تعاملی را برانگیخته کند که محرکی برای توسعه توانمندیهای تاثیر پذیر است. استفاده از یک زبان، از جمله یادگیری آن، شامل یک سری فعالیتهای می‌شود که توسط افراد در قالب اشخاص یا عوامل اجتماعی انجام می‌گردد. که مجموعه‌ای از توانمندیهای عمومی و به ویژه یک نوع توانمندی برای ارتباط زبانی را توسعه و تعمیم می‌دهد. هر نوع هدف عملی که عامل باید به



آن برسد به عنوان وظیفه تعریف شده است. توانمندیهای عمومی فردی که زبان را فرا می گیرد یا کسانی که با آن زبان در ارتباط هستند متکی بر دانش زبان (Savoir)، دانش عملی و مهارت به کار بردن زبان (Savoir-faire) و دانش زبان زیستی (Savoir-être) همچنین بر توانایی یادگیری آنهاست.

در این قسمت به بررسی تطبیقی چند متدولوژی از جمله متدولوژی مستقیم، متدولوژی ساختاری همه جانبه سمعی-بصری و رویکرد ارتباطی می پردازیم. هدف از این کار استخراج ویژگیهای متدولوژی برتر برای دانشجویان ایرانی است.

#### هدف

##### متدولوژی مستقیم

دسترسی به شناخت فرهنگ، تمدن، ادبیات فرانسه و یادگیری زبان برگزیده را مد نظر قرار می دهد.

##### متدولوژی SGAV

ارجحیت را به زبان شفاهی و محاوره می دهد.

##### رویکرد ارتباطی

درک شفاهی، بیان شفاهی، درک کتبی و بیان کتبی از اهداف مهم این متدولوژی هستند.

#### تئوری زبان شناختی مورد استفاده در متدولوژی ها

##### متدولوژی مستقیم

زبان رسمی رایج را ملاک قرار می دهد.

##### متدولوژی SGAV

زبان شفاهی را مورد نظر قرار می دهد.

##### رویکرد ارتباطی

همیشه از زبان در بافت متن استفاده می شود.

#### تئوریهای یادگیری

##### متدولوژی مستقیم

ترجمه را بها نمی دهد و ارتباط مستقیم، بین دال و مدلول است.

**متدولوژی SGAV**

همگونی صداها، وزن‌ها و آهنگ‌ها به وسیله تکرار است و همچنین تداعی ادراکات دیداری با ادراکات پرطنینی است که به خاطر سپاری را ساماندهی می‌کند.

**رویکرد ارتباطی**

به نیازهای افراد مشخصی پاسخ داده می‌شود، اهداف، متعدد و مناسب هستند و به زبان شفاهی به جای تسلط بر زبان کتبی و واژگان تخصصی توجه می‌شود.

**ماهیت و کارکرد زبان آموزشی****متدولوژی مستقیم**

زبانی که به وسیله نویسندگان ساخته شده، ساختگی و تصنعی است زیرا از واقعیت جداست. در روشهای آموزش زبان مبتنی بر این متدولوژی، زبان، توصیفی و اشاره‌ای است.

**متدولوژی SGAV**

زبان رایج، کلیشه‌ای، خنثی و استاندارد شده است. بنابراین به طور تصنعی به موقعیتی واقعی وابسته است و برای تسلط یک ساختار بکار می‌رود و زبان هنوز به آنچه که دیده یا انجام می‌شود اشاره دارد مثلاً در رستوران از چیزی که خورده شده صحبت می‌شود.

**رویکرد ارتباطی**

به زبان روزمره اهمیت داده و گونه‌های مختلف کلام با توجه به طبقه اجتماعی، مشخصه‌های زبان شفاهی و کارکرد زبانی یا کوبسون وجود دارند و این از ویژگیهای این متدولوژی است.

**ماهیت و کارکرد تصاویر****متدولوژی مستقیم**

تصاویر را تا حد امکان ساده و پیراسته ارائه می‌دهد.

**متدولوژی SGAV**

تصویر ساخته، ساده و کد بندی شده است و کارکرد معنا شناختی دارد، تصویر باید درک معنا را ساده کرده و هر چیز دو پهلو و مبهم را حذف کند. تصویر نسبت به متن زاید است.

### رویکرد ارتباطی

تصویر به صورت ابزار آموزشی است و تصاویر فقط به عنوان یک تصویر صرف به کار نمی‌روند.

### واژه آموزشی

#### متدولوژی مستقیم

متن برای معرفی واژه ساخته و پرداخته شده است.

#### متدولوژی SGAV

ساختار اساسی این متدولوژی بر پایه واژه آموزشی است و گفتگو فقط برای آموزش ساختارها به کار می‌رود.

#### رویکرد ارتباطی

در این متدولوژی کلمه عامیانه بین گیومه قرار گرفته است. واژه، دیگر موضوعی نیست و گفتگو فقط برای آموزش ساختارها به کار می‌رود.

### دستور زبان

#### متدولوژی مستقیم

دستور زبان به طور واضح و صریح مطرح می‌شود و متن در خدمت شکل دستوری اعلام شده در ابتدای فصل است.

#### متدولوژی SGAV

دستور زبان به طور ضمنی مطرح می‌شود و با تکرار ساختار به وسیله تمرینات ساختاری به گونه‌ای درونی می‌شود.

#### رویکرد ارتباطی

دستور زبان، معنایی است. در وهله اول دستور زبان به طور ضمنی و القایی است و سپس به مفهوم سازی پرداخته می‌شود.

### چگونگی پیشرفت دروس

#### متدولوژی مستقیم

مفاهیم از ساده به مشکل تنظیم شده اند.

### متدولوژی SGAV

پیشرفت دروس یک جا و متراکم و خطی است.

رویکرد ارتباطی

پیشرفت دروس به صورت کار کردی است و اعمال گفتاری بنیادی را دنبال می‌کند.

### زمان بندی دروس

متدولوژی مستقیم

ابتدا خواندن و قرائت متن را داریم و به ترتیب واژگان، درس دستور زبان و تمرینها ارائه می‌شوند.

### متدولوژی SGAV

دیالوگ یا همان گفتگو ارائه می‌شود. سپس به ترتیب توضیح دیالوگ، تکرار آن، حفظ آن، استفاده از تصاویر از خلال تمرینات ساختاری، جابجا سازی کلمات و جملات و در نهایت استفاده مجدد از آنهاست.

رویکرد ارتباطی

ابتدا شناختی از متن صورت می‌گیرد و این شناخت نخست با شنیدن متن آغاز می‌شود و خواندن متن و دیدن متن مراحل بعدی هستند.

مرحله دوم تحلیل پارامترها یا همان عوامل متغیر بیان (فرستنده، گیرنده، ارجاع، مجرا یا کانال) است.

مرحله سوم تحقیق درباره اعمال گفتاری‌ای است که امکان ارتباط را فراهم می‌کنند.

مرحله چهارم همان مرحله تکرار و حفظ کردن دیالوگ است.

مرحله پنجم مرحله‌ای است که دانشجو باید دیالوگ‌ها را اجرا کند و خود را در نقشها قرار دهد.

مرحله ششم به تحلیل این اعمال گفتاری و روشهای زبان‌شناختی استفاده شده اختصاص دارد.

مرحله هفتم به تمرینات همگرا و مرحله هشتم به تمرینات واگرا و متفاوت یا همان ایفای نقش می‌پردازند.

### انواع تمرینات و فعالیتهای

در متدولوژی مستقیم مراحل عبارتند از:

تمرینات همگرای نوشتاری، پلکانی، کاربردی مانند: صرف افعال، پرسش و پاسخ، تمرینات جای خالی، و تمرینات تغییر شکل کلمه، دستورالعملی برای توصیف عناصر زبان دستوری به عنوان مثال جایگزینی با ضمیر شخصی متناسب، توصیف، نگارشها و املاها در متدولوژی SGAV مراحل عبارتند از:

تکرارها، جانشینیها، تغییر شکلها (جمع کردنها، کم کردنها)، پرسش و پاسخ، مکالمات کوچک و تمرینات عبارت سازی

و اما در رویکرد ارتباطی مراحل عبارتند از:

طبقه‌بندی، تفکیکها، بازیابیها، سازوکارها و جور کردن صحنه‌ها

### ارزشیابی

در متدولوژی مستقیم، ارزشیابی توسط استاد صورت می‌گیرد، اساس ارزشیابی بر توانمندی زبان‌شناختی است و از طریق املا، و تمرینات نگارشی انجام می‌شود.

در متدولوژی SGAV، ارزشیابی بر مبنای تسلط بر ساختار دستوری و توانمندی زبان‌شناختی است

و در رویکرد ارتباطی، ارزشیابی معطوف به توانمندیهای ارتباطی است و بیشتر توسط خود دانشجویان انجام می‌شود.

### ابزار کار

در متدولوژی مستقیم موضوع سوال «چه چیز هست؟» (qu'est-ce que c'est) و موقعیت سوال «چه می‌کند؟» (qu'est-ce qu'il fait) است.

در متدولوژی SGAV نگارش وجود ندارد و این متدولوژی، کتاب استاد و استفاده از آزمونگاه زبان را باب کرده است. دانشجو هم یک کتاب همراه با تصاویر و یک کتابچه

تمرین دارد.

در رویکرد ارتباطی اولویت با متون واقعی یا همان *Le document authentique* است.

### نقش دانشجو

در متدولوژی مستقیم دانشجو نقش فعال دارد زیرا فعالیت آموزشی، مبتنی بر پرسش و پاسخ است.

در متدولوژی *SGAV* دانشجو یک تکرار کننده است و بس.

در حالی که در رویکرد ارتباطی دانشجو نقش فعال و منتقد دارد.

### نقش استاد

در متدولوژی مستقیم استاد نمایش دهنده است و باید به طور اجباری دستور را پیش ببرد. در متدولوژی *SGAV* استاد کاملاً مطیع متد است و در واقع به متخصص دستکاری تبدیل شده است و حضورش دیگر در حد خیلی ضروری نیست.

اما در رویکرد ارتباطی استاد نقش مدیر و هماهنگ کننده، سازمان دهنده، راهنما و منبع اطلاعاتی را دارد.

### فضای آموزشی

در متدولوژی مستقیم فضای آموزشی شامل سکو و جایگاهی برای نمایش است. ولی در متدولوژی *SGAV* چیدمان صندلیهای دانشجویان به شکل *U* بوده و در مقابل آنها یک پرده نمایش وجود دارد.

از آنجا که در رویکرد ارتباطی مساله مهم برقراری ارتباط مناسب است و نوع نشستن دانشجویان در کلاس که به صورت دایره و دور هم بنشینند یا به صورت *U* فرق نمی‌کند فضای آموزشی شکل خاصی ندارد.

باید یادآوری کرد که متدولوژی مستقیم مزیت را برای زبان شفاهی قائل است و ارجحیت را به واژه رایج و تواتر ساختارها می‌دهد و جای موقعیت‌های ارتباطی یا همان دیالوگها را باز می‌کند.

در متدولوژی *SGAV* متدها با تنوع توقعات منطبق و سازگار شده اند، راهبردهای

یادگیری به میان آمده اند و کار کردن روی گفتمان و عوامل متغیری که به آن انگیزه می دهد جای کار کردن روی جمله را گرفته است.

در حال حاضر دانشجویان ایرانی، زبان فرانسه را با متدهایی مبتنی بر رویکرد ارتباطی فرا می گیرند. می دانیم که رویکرد ارتباطی اصطلاحی در حیطه علم آموزش زبانهاست. این رویکرد با دیدگاهی از یادگیری مرتبط است که خود مبتنی بر مفهوم و مضمون بیان در یک موقعیت ارتباطی است. وقتی می گوئیم رویکرد ارتباطی یعنی این رویکرد راه تحول را برای خود باز گذاشته و تغییر پذیر است. در این مقاله قصد بازگویی تغییر و تحولات این رویکرد را نداریم اما وقتی سه متدولوژی که از آن صحبت کردیم با هم مقایسه می کنیم در می یابیم که در رویکرد ارتباطی بیشتر تأکید بر آموزش شفاهی است تا کتبی.

از اولین متدهایی که در ایران تدریس شده متد موژه بود. متدی مستقیم / سنتی با ویژگیهای خود. یکی از متدهایی که پس از متد موژه در ایران مورد استفاده قرار گرفت متد « ویف » *Voix et image de France (VIF)* بود. این متد بر اساس واژگانی مبتنی بر فرانسه پایه ساخته شده است. (Cuq, ۲۰۰۳: ۳۲۳) و تابلوی ماهوتی، فیلم ثابت و تصاویر کدبندی شده را به ابزارهای آموزشی اضافه کرد. هدف متدهای سمعی بصری برقراری عملکرد خودکار همراه با تمرین فشرده و متمرکز تمرینات ساختاری (*exercices structuraux*) است و در این راستا ارجحیت را به ابزارهایی آموزشی چون تابلوی ماهوتی، ضبط صوت، فیلمهای ثابت و استفاده از آزمایشگاههای زبان می دهند. به تدریج رویکرد ارتباطی جای خود را باز کرد همانطور که گفتیم در رویکرد ارتباطی بیشتر تأکید بر زبان شفاهی است تا کتبی. و این در حالی است که نگارش از جایگاه مهم خود برخوردار است استفاده از این رویکرد هر چند سطح شفاهی دانشجویان را تقویت می کند و از متون واقعی بهره می برد معهذاً باید سعی کند سطح نگارش دانشجویان را بهبود بخشد. در تحقیقی که نگارنده انجام داده است (۲۰۰۹) حاکی از فقدان توانمندی لازم در یادگیری زبان فرانسه بویژه نگارش به آن زبان در دانشجویان ایرانی است. همچنین در این تحقیق از ۵۰ استاد سوال شد که آیا متون واقعی در آموزش نگارش به زبان فرانسه از امتیاز بیشتری نسبت به سایر متون برخوردارند یا خیر و آمار نشان داد که ۶۰٪ از

استادان بر این باورند که این متون بر سایر متون ارجحیت دارند و دانشجویان زبان نوشتاری را با این متون بهتر فرا می‌گیرند که البته این به ویژگیهای این متون بر می‌گردد که متخصصان آموزش زبان در این باره بسیار سخن گفته‌اند.

آیا انتخاب متون واقعی بر سایر متون در فراگیری نگارش ارجحیت دارند؟

گزینه	ارجحیت ندارد	تا حدی ارجحیت دارد	کاملاً ارجحیت دارد	بی پاسخ	جمع کل
فراوانی	۲	۱۷	۳۰	۱	۵۰
درصد	٪۴	٪۳۴	٪۶۰	٪۲	٪۱۰۰

بنابر این با توجه به آمار به دست آمده به نظر می‌رسد استفاده از متون واقعی برای دانشجویان ایرانی جهت آموزش نگارش به زبان فرانسه سودمند تر است و هر چند متدلوژی رویکرد ارتباطی به نگارش نمی‌پردازد باز هم با استفاده از متون واقعی موجود در آن می‌توان وجه نگارش را تقویت کرد. و فرضیه‌ای که در ذهن داشتیم مبنی بر این که متدهای برگرفته از رویکردهای ارتباطی جوابگو تر هستند ثابت می‌شود.

اما متأسفانه استفاده از روشهای مبتنی بر رویکرد ارتباطی مشکلاتی نیز در ایران دارد و با نیازهای دانشجویان ایرانی کاملاً منطبق نیستند و استاد است که باید این تطابق را چه در زمینه شفاهی چه کتبی انجام دهد. برخی مواقع استاد باید یک نوع تمرینات مثلاً از نوع آواشناسی که نویسنده متد در نظر نگرفته است به دانشجویان ارائه دهد یا برخی مسائل که با شئون فرهنگی ما منافات دارند حذف یا جایگزین کند. دل مشغولی‌های دانشجویان ایرانی با دانشجویان غربی متفاوت است و این متدها با محیطی که دانشجویان ایرانی در آن زندگی می‌کنند ارتباط برقرار نمی‌کنند. دانشجویان باید در دانشگاه و کلاس درس خود را در محیطی فرضی قرار دهند اما پس از آن که از کلاس درس و دانشگاه بیرون می‌آیند در محیطی دیگر قرار می‌گیرند که کاملاً متفاوت از محیطی است که واژگان آن را آموخته‌اند.

آن ماری موثقی معتقد است در تمام مواردی که یک متد فرانسوی را استفاده می‌کنیم، آموزش زبان فرانسه به موازات آموزش تمدن فرانسوی محقق می‌شود و یکی از وظایف مدرس این است که یک بستر فرهنگی برای دانشجویان ایجاد کند چرا که شخصیت‌های یک متد



آموزشی در محیطی فرانسوی متحول می‌شوند، موضوعات مطرح مشکلات اساسی غربی را لمس می‌کند از جمله تفریحات جوانان، تعطیلات، موقعیت زنان و ... و بیشتر متون، اعم از متون واقعی (authentique) و غیر آن از جمله چکیده روز نامه‌ها، آگهی‌ها، مکالمات و ... بازتابی از تمدن و شیوه زندگی فرانسوی معاصر است. بنابراین هدف کلاس درس زبان فرانسه نه تنها وادار کردن دانشجویان به فراگیری سازو کارهای زبان است بلکه شناساندن شخصیت‌های ویژه‌ای از تمدن فرانسوی مورد نظر است. ( Movassaghi, ۱۹۸۷: 98-99).

مگر نه آن که هدف از ایجاد این رشته تربیت زبان دانان و مترجمان است، پس چرا اکثر دانشجویان زبان فرانسه نمی‌توانند تاریخ و فرهنگ خود را به خوبی به یک فرانسوی معرفی کنند، حال آن که از عهده معرفی یا نقد فلان نویسنده قرن هفده فرانسه بر می‌آیند. بنابر این به نظر می‌رسد شاید بتوانیم از متون واقعی خود در کنار متون واقعی فرانسوی استفاده کنیم تا دانشجو با قرار گرفتن در محیطی واقعی و نه فرضی زبان را فراگیرد.

راه دیگر، پیشنهاد تهیه متدهای تطبیقی است که بر مبنای مقایسه دو تمدن باشد. این گونه دو فرهنگ با هم مقایسه می‌شوند و این گونه دانشجو می‌تواند اصالت و مشخصه هر کدام را در یابد؛ این کاری بسیار دشوار است اما نشدنی نیست و همت متد نویسان فرانسوی را از یک سو-با در نظر گرفتن آخرین تحولات آموزش زبان- واز سوی دیگر همت استادان زبان فرانسه در ایران را که با خواسته‌های بومی دانشجویان خود آشنایی دارند می‌طلبد. به نظر می‌رسد این بهترین راه برای تبادل فرهنگ و اندیشه‌ها و البته آموزش زبان باشد. این گونه متد نویسان فرانسوی نیز با فرهنگ غنی ایرانی آشنا می‌شوند. و باید اضافه کنیم که هرچند جذابیت متدهای مبتنی بر رویکردهای ارتباطی بیشتر است و استفاده از متون واقعی کاربرد بسیاری در یادگیری دارد تنها در آن بخش که یادگیری فرهنگ فرانسه است مفید است حال آن که باید دانشجویانی تربیت کنیم که بتوانند فرهنگ ما را نیز به دنیا بشناسانند و به راحتی تعامل برقرار کرده و از هویت و فرهنگ خود حرفی برای گفتن داشته باشند. بتوانند همان گونه که آثار لافونتن را بررسی و تفسیر می‌کنند آثار پروین اعتصامی را نیز معرفی کنند و آثار و سبک او را بشناسانند. ادبیات فرانسه با تمام غنایی که دارد برای یک فرانسوی‌شناس است و به نظر نگارنده،

دانشجوی ایرانی باید توانمندی خود را در انتقال فرهنگ و تمدن خود بالا ببرد و از زبان فرانسه نه به عنوان یک مهارت که به عنوان یک ابزار استفاده کند.

### نتیجه گیری

متدلوژیهای آموزش زبان از گذشته تا به امروز روز به روز متحول شده تا به متدلوژی مبتنی بر رویکرد ارتباطی رسیده است.

در رویکرد ارتباطی، درک شفاهی و کتبی، بیان شفاهی و کتبی از اهداف مهم هستند و از زبان در بافت متن استفاده می‌گردد. در این رویکرد به نیازهای افراد مشخصی پاسخ داده می‌شود، اهداف گوناگون و مناسب هستند و به زبان شفاهی توجه ویژه ای می‌شود تا تسلط بر زبان کتبی و واژگان تخصصی و از ویژگیهای آن، اهمیت به زبان روزمره است.

همچنین تصاویر در این رویکرد نقش ابزار آموزشی دارد. گفتگو نیز در این رویکرد فقط برای آموزش ساختارهاست و دستور زبان معنایی است. در رویکرد ارتباطی ارزشیابی معطوف به توانمندیهای ارتباطی است و بیشتر توسط خود دانشجو انجام می‌شود و استاد نقش راهنما را ایفا می‌کند و استفاده از متون واقعی در اولویت قرار می‌گیرد. با این تفاسیر و این که در حال حاضر هنوز نقدی اساسی بر این متدولوژی وارد نیست به نظر می‌رسد رویکرد ارتباطی آموزش زبان بیگانه را آسان تر می‌کند. آمار نشان می‌دهد اساتید استفاده از متون واقعی را برای نگارش به زبان فرانسه مفید می‌دانند بنابر این هر چند جزء اهداف متدولوژی رویکرد ارتباطی ارجحیت با نگارش نیست اما متون واقعی استفاده شده در آن می‌تواند سطح نگارش دانشجویان ایرانی را ارتقا دهد. بنابر این به نظر می‌رسد در حال حاضر بهترین متدولوژی برای دانشجویان ایرانی همان متدولوژی منطبق با رویکرد ارتباطی است.

### کتابنامه

رحمتیان، روح‌الله (۱۳۹۰)، فرهنگ سه زبانه مدرسه مفاهیم بنیادی و تخصصی آموزش زبان و رشته‌های وابسته، سپاهان.

BAHRAMBEIGUY, Mehri (2009). « L'enseignement de l'expression écrite chez les apprenants iraniens », Thèse de doctorat, Université Aix-

- Marseille I, sous la direction de Jean-Pierre Cuq.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé international.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris, ASDIFLE/Clé international.
- MOVASSAGHI, Anne-Marie (1987). « Pour de nouveaux manuels de français dans les pays du Tiers-monde ». *Luqman*, n°2, pp. 97-105.
- ROBERT, Jean-Pierre (2002). *Dictionnaire pratique du FLE*. Paris, Ophrys.
- MOGET, Marie- Thérèse, NEVEU Pierre. (1975). *De Vive Voix*. Paris, Didier.