

نقد کتاب‌های «روشن نو در آموزش زبان فرانسه» و «فرانسه گام به گام»: دو اثر از دکتر محمدتقی غیائی

کامیار عبدالتاج‌دینی*

چکیده

در این جستار رویکرد آموزشی آقای محمدتقی غیائی در دو اثر روشن نو در آموزش زبان فرانسه و فرانسه گام به گام با نگاهی تخصصی بررسی شده است. به همین منظور نخست محتوا و شکل این آثار را بررسی و نکات قوت و ضعف و نمونه‌هایی از آن‌ها را ذکر کردیم. سپس با بررسی اظهارات مؤلف در مقدمه این آثار و مقایسه آن با اصول شیوه‌ها و رویکردهای آموزش زبان در دنیا نشان دادیم که رویکرد آقای غیائی همان شیوه سنتی یا دستور-ترجمه است. سرانجام در بخش پایانی، کیفیت محتوا و نحوه آموزش دستور، تلفظ و واژگان را بررسی کردیم. این بخش نشان دادیم که هر دو اثر از غنای واژگانی برخوردار هستند. همچنین با ذکر نمونه‌های عینی نشان دادیم که محتوا با نیاز کوتاه‌مدت و بلندمدت زبان‌آموزان سازگار نیست، تلفظ در پاره‌ای از موارد به شکلی نادرست آموزش داده می‌شود و محتوای متون برگزیده در پاره‌ای موارد با موضوع دستوری همخوانی ندارند.

کلیدواژه‌ها: شیوه آموزش زبان دوم/خارجی، زبان فرانسه، زبان‌آموز، دستور-ترجمه.

۱. مقدمه

در مقاله حاضر، هر دو اثر مذکور را به لحاظ محتوایی و شکلی مورد بررسی و نقد قرار خواهیم داد. با توجه به حجم بالای این آثار، ما، خودخواسته، از نقد جزئیات پرهیز خواهیم کرد و بررسی و نقد خود را بیشتر بر انسجام ظاهری آثار، مقدمه آثار، به

*استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه اصفهان، اصفهان k.Tajedini@fgn.ui.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲

عنوان معرفی‌نامه رویکرد مؤلف و نهایتاً نقاط قوت و ضعف معرفی، تشریح و توضیح مندرجات آن‌ها متمرکز خواهیم کرد.

در بخش نخست این مقاله، انسجام آثار مذکور را با توجه به چارچوب‌های شناخته‌شده نگارشی متون آکادمیک به‌بوته بررسی و نقد می‌کشانیم و در این راستا سعی خواهیم کرد تصویری درست از آثار مذکور ارائه بدهیم.

در بخش دوم، نظر به آموزشی بودن این آثار، تلاش خواهیم کرد رویکرد آموزشی مؤلف را با بررسی اظهارات ایشان در مقدمه آثار توصیف کنیم. برای دستیابی به این هدف که دغدغه اصلی نوشته حاضر است سخنانی، از روی روشن‌گری، در خصوص برخی شیوه‌های آموزش زبان ارائه خواهد شد. البته برای رعایت عدل و انصاف، که شرط اساسی هر نقد پژوهشی است، ما تلاش می‌کنیم رویکرد آقای محمدتقی غیائی را در محدوده تاریخی انتشار دو اثر نامبرده ایشان و با توجه به شیوه‌ها و رویکردهای آموزشی رایج دوره مربوطه در دنیا بررسی کنیم. این بررسی تاریخی و مقایسه این آثار با یکدیگر و همچنین با شیوه‌های آموزشی هم‌دوره آن‌ها و حتی پیشتر از آن‌ها به ما کمک خواهد کرد تا تحول احتمالی دیدگاه آموزشی مؤلف و شناخت ایشان نسبت به دستاوردهای علم آموزش زبان را بهتر بشناسیم.

در بخش سوم و پایانی این مقاله، با ذکر نمونه‌هایی از محتوای این آثار، به برخی از نکات قابل ذکر در خصوص آموزش تلفظ، آموزش واژگان و دستور اشاره خواهیم کرد.

۲. بررسی و نقد شکلی آثار

کتاب *روش نو در آموزش زبان فرانسه* نخستین بار در سال ۱۳۵۸ منتشر شده است. این کتاب در سال‌های ۱۳۶۲، ۱۳۶۶، ۱۳۶۷ و ۱۳۷۲ بازنشر شده است. واپسین ویراست آن با ۳۷۶ صفحه، شامل فهرست [مطالب]، مقدمه‌ای کوتاه تحت عنوان «سخنی در توجیه»، هشت فصل، به ترتیب به نام الفبا، اسم، حرف تعریف، صفت‌ها، ضمیر شخصی، ضمیرهای دیگر، افعال و شعر، فهرست بسامدی [فعال]، اصطلاحات و نهایتاً «مصطلحات سیاسی» چاپ شده است.

فرانسه گام به گام نخستین بار در سال ۱۳۷۴ در چهار جلد به ترتیب با زیرعنوان‌های آشنایی، زبان امروز، متن آسان و زبان معیار منتشر شده است. این کتاب نیز، مانند اثر قبلی، در سال‌های ۱۳۸۳، ۱۳۸۴، ۱۳۸۶، ۱۳۸۹، ۱۳۸۹، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ بازنشر شده

است. جلد اول با ۳۱۹ صفحه شامل مقدمه‌ای کوتاه تحت عنوان پیش‌گفتار است که در زیر به نقد و بررسی آن خواهیم پرداخت. در این پیش‌گفتار به مطالب و اهداف مد نظر هر چهار جلد این مجموعه اشاراتی شده است. در پی این پیش‌گفتار، سی قسمت تحت عنوان گام اول، گام دوم... و گام آخر (دوره)، گنجانده شده است. در پایان نیز شبه‌بخشی، با عنوان نگاهی به راه طی شده، گنجانده شده است که خود نیز شامل بخش‌های زیر است: تا کنون چه آموخته‌اید؟، خود را بیازمایید و خواندنی.

جلد دوم با ۳۴۴ صفحه (۳۲۰ تا ۶۶۳) شامل چهار بخش است. بخش اول شامل دوازده گام است که البته گام هشتم آن در چاپ هشتم از قلم افتاده است. شایان ذکر است که برای بخش اول کتاب، عنوان بخش در نظر گرفته نشده است. بخش دوم شامل دوازده گام است و مشخصاً از واژه بخش برای تقسیم‌بندی آن استفاده شده است. بخش سوم و چهارم به ترتیب شامل سیزده و دوازده گام هستند.

جلد سوم با ۳۱۳ صفحه (۶۶۴ تا ۹۷۸) شامل ۲۱ فصل است. در این جلد از واژه گام استفاده نشده است و برای نام‌گذاری قسمت‌های مختلف، صرفاً از عدد استفاده شده است.

جلد چهارم با ۳۳۵ صفحه (۹۷۹ تا ۱۳۱۳) شامل چهارده گام است که به ترتیب به مطالب زیر می‌پردازند: ماضی، وجه وصفی، ماضی بعید، وجه مصدری، وجه شرطی، ماضی مقدم، آینده مقدم، وجه التزامی، درجه دلالت صفت‌ها، ضمیر ملکی، ضمیر اشاره، مبهمات، حرف اضافه، قید و وسایل تأکید. در این جلد نیز مانند جلد سوم از عنوان گام و از عنوان فصل یا درس استفاده نشده است.

گفتنی است که هیچ‌یک از چهار جلد مجموعه «فرانسۀ گام به گام» فهرست مطالب ندارند، امری که قدری کار خواننده را دشوار می‌کند.

معمولاً کتاب‌های آموزش زبان (فرانسه) فاقد فهرست منابع هستند. اما اگر مؤلفان از متون غیرساختگی (authentique) استفاده کننده، منبع آن را به شکل پانویس ذکر می‌کنند. در این دو اثر، به جز منابع متون گنجانده شده در بخش پایانی روش نو منابع بقیه متون و ترجمه آن‌ها گفته نشده است.

آثار مورد بررسی ما به دو دلیل مهم هستند: ۱. آموزشی هستند و می‌توانند تأثیرات مثبت و/یا منفی بر یادگیری زبان آموز بگذارند. ۲. مخاطبان پرشماری دارند: گواه این امر بازنشرهای متعدد و اخیر این آثار است که آن‌ها را از این حیث در ردیف کتاب‌های پرمخاطب قرار می‌دهد.

۳. نقد ابعاد نگارشی و محتوایی هر دو اثر

با نگاهی گذرا به کتاب‌های زبان‌آموز (manuel/manual) یا همان کتاب آموزش زبان (انگلیسی، فرانسه...) متوجه می‌شویم که دارای ویژگی‌های ظاهری زیر هستند: صفحه عنوان، شناسنامه انتشاراتی، پیش‌گفتار یا مقدمه‌ای که در آن به برخی از خصوصیات کتاب، اهداف و مخاطبین آن اشاره می‌شود، فهرست مطالب که در آن به ترتیب دسته‌بندی مطالب ارائه شده و به شماره صفحه اشاره می‌شود و در پایان کتاب با توجه به سطح و نیازی که مؤلف برای زبان‌آموز متصور است مطالبی از قبیل شکل نوشتاری گفته‌های شفاهی، فهرست برخی افعال و صرف آن‌ها در برخی زمان‌ها و وجه‌ها گنجانده می‌شود. در اثر نخست آقای غیائی روش نو در آموزش زبان (۱۳۷۲) تقریباً همه موارد ذکر شده وجود دارند. گفتنی است که در این کتاب دو مهارت گفتار و شنیدار گنجانده نشده است که بعداً درباره علت آن سخن خواهیم گفت. مؤلف برای تقسیم‌بندی‌های عمده مطالب کتاب، از عنوان‌های متداول بخش، فصل یا درس استفاده نمی‌کند و صرفاً از عنوان‌های مورد بحث برای بخش‌بندی کتاب استفاده می‌کند. مثلاً فقط از «الفبا» به جای فصل اول یا درس اول الفبا استفاده کرده است. از نکات قابل ذکر دیگر، عدم هماهنگی بین عنوان‌های موجود در متن اثر و عنوان‌های موجود در فهرست مطالب است. در فهرست مطالب پس از عنوان «افعال» بلافاصله «گذشته نزدیک» گنجانده شده است، در حالی که در متن کتاب (ص ۱۳۳-۱۴۰)، این فصل به ترتیب به «وجوه افعال»، «وجه اخباری»، «زمان حال اخباری»، «گروه‌بندی افعال» و مطالب دیگر می‌پردازد و پس از آن در صفحه ۱۴۰ فقط شش سطر در مورد گذشته نزدیک توضیح می‌دهد و بلافاصله به زمان «آینده نزدیک» می‌پردازد که در فهرست مطالب نیامده است. حال سؤال این است که چرا مؤلف فهرست مطالب را با توجه به مطالب ارائه شده در متن کتاب ننوشته است یا چرا برخی عنوان‌ها حذف شده‌اند؟ آیا دلیل این کار بی‌اهمیتی آن مطالب است؟ در این صورت می‌توان از خود پرسید که آیا اهمیت مضارع اخباری یا آینده نزدیک کم‌تر از گذشته نزدیک است؟ انتظار می‌رفت چنین خطاهایی بعد از چندین بازنشر برطرف شوند. این چنین ناهماهنگی‌هایی در درون فصول این دو اثر نیز دیده می‌شود. برای نمونه، در جلد اول *فرانسé گام به گام* عنوان گام بیست و هفتم «امر دو ضمیره» است (ص ۲۵۱) اما فصل با فهرستی از تک‌واژه‌ها که ترکیبی است از اسم با/و بدون حرف تعریف، قید، مصدر افعال یک و دو ضمیره آغاز می‌شود.

حتی مؤلف به رویه‌ای که خود در پیش گرفته است پای‌بند نیست و تلفظ برخی از این کلمات را ارائه نمی‌کند.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، اثر دوم *فرانسۀ گام به گام* (۱۳۷۴)، فاقد فهرست مطالب است. در این اثر مؤلف، در پیش‌گفتار، صرفاً اشاراتی بسیار کلی به عنوان هر یک از چهار جلد می‌کند. در این اثر حتی ناهماهنگی در سطح هدف یک جلد کامل و محتوای آن نیز دیده می‌شود. دسته‌بندی نبودن مطالب ارائه شده در سراسر این اثر به چشم می‌خورد تا جایی که خواننده نمی‌تواند بفهمد موضوع اصلی فصل چیست. برای نمونه، مؤلف در پیش‌گفتار بیان می‌کند که به خاطر اهمیت تلفظ، کل جلد اول کتاب را به این امر اختصاص داده است اما در واقع از گام پنجم به بعد صراحتاً به آموزش دستور می‌پردازد. هر چند در هر گام توضیحاتی در مورد تلفظ حروف و ترکیب آن‌ها ارائه می‌کند با این حال در بخش بزرگی از این جلد به آموزش صرف، نحو و واژگان می‌پردازد (ص ۱۹-۳۱۹). علاوه بر این، مگر می‌توان ۳۱۹ صفحه را به آموزش الفبا و آوای زبان فرانسه، به گفته خود ایشان، برای «نوآموز» اختصاص داد؟ در صفحه ۹۰ بخش عمده‌ای از گام چهاردهم که ظاهراً به آموزش آوایی ترکیب GN می‌پردازد به توضیحات دستوری اختصاص یافته است (ص ۹۰). از این دست تداخل‌ها در گام هجدهم هم دیده می‌شود، بر خلاف فصول دیگر که به آموزش آواها و آوای مربوط به ترکیب حروف می‌پردازند، این فصل موضوع مشخصی ندارد و به موضوعات گوناگونی مانند وجه امری، اسم و مسائل مربوط به آن می‌پردازد (ص ۱۳۸).

در مجموع با توجه به نمونه‌هایی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، دو اثر مورد مطالعه این پژوهش فاقد انسجام شکلی لازم هستند.

۴. جایگاه رویکرد آموزشی محمدتقی غیائی بین شیوه‌ها و رویکردهای آموزش زبان در دو اثر مذکور

۴-۱. بررسی و نقد مقدمه آثار مورد مطالعه

آموزش زبان به‌عنوان علم، حدوداً یک قرن پیش از تاریخ انتشار روش نو در آموزش زبان، در اواخر قرن نوزدهم میلادی ظهور می‌کند. موضوع مورد مطالعه این علم یاددهی و یادگیری زبان است. این علم، برای نیل به هدف خود، معمولاً از دستاوردهای زبان‌شناسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی استفاده می‌کند.

شیوه‌ها و رویکردهای آموزش زبان دوم و خارجی عمدتاً تحت تاثیر نظریه‌های تولید شده در دو حوزه روان‌شناسی و زبان‌شناسی بوده‌اند. عمده‌ترین این شیوه‌ها و رویکردها عبارت‌اند از: شیوه دستور-ترجمه، شیوه توالی‌ها، شیوه مستقیم، شیوه گفتاری-شنیداری، شیوه ساختاری-کلی دیداری-شنیداری، شیوه موقعیتی، رویکرد ارتباطی و کنشی. پرداختن به ویژگی‌های هر یک از این شیوه‌ها و رویکردها دغدغه این جستار نیست، لذا ما فقط به بررسی شیوه مورد علاقه آقای غیائی، یعنی دستور-ترجمه، و در صورت نیاز شیوه‌ها و رویکردهای مرتبط با مباحث این نوشتار می‌پردازیم. در این قسمت ما صرفاً به بررسی و نقد مقدم آثار غیائی، به عنوان شیوه‌نامه و معرفی‌نامه این آثار، می‌پردازیم و در بخش بعدی به بررسی و نقد محتوای آموزشی آثار وی خواهیم پرداخت.

در مقدمه روش نو در آموزش زبان فرانسه (۱۳۷۲) مؤلف «روش» را معادل واژه «متد» می‌داند. غیائی متد را ظاهراً بر اساس منبعی نامشخص «پیگیری راهی برای رسیدن به هدف» معرفی می‌کند. و در ادامه این چنین استدلال می‌کند: «پس برای تنظیم شیوه‌های یک روش، به دو نکته زیر باید توجه کنیم: ۱. داشتن هدف ۲. گزینش راه نزدیکی برای رسیدن به مقصد» (ص ۷). واژه متد در حوزه آموزش زبان فرانسه عموماً به «دو معنای متفاوت و اما اساسی استفاده می‌شود:

- مواد آموزشی. که می‌تواند صرفاً یک ابزار باشد (کتاب یا کتاب زبان‌آموز + نوار صوتی یا تصویری) یا مجموعه‌ای {از مواد آموزشی} که برای همه سطوح تدوین شده است، مثل کتاب‌های *Espaces* و *Café Crème*.

- شیوه آموزش یا یادگیری. در این معنا، متد عبارت است از مجموعه‌ای مستدل از رفتارها و فنون کلاسی که بر یک سری اصول نظری مبتنی هستند و هدف آن‌ها کمک به یافتن مسیری خاص برای اکتساب مقدمات زبان است». نمونه آن متد مستقیم است که می‌خواهد زبان خارجی را مستقیماً و بدون استفاده از زبان مادری و یا متوسل شدن به ترجمه آموزش بدهد^۱ (Cuq & Gruca, 2005, p. 253).

با این توصیف آقای غیائی متد را به معنای دوم آن، یعنی به معنای شیوه استفاده می‌کند اما، با توجه به دلایلی که ذکر خواهند شد، ما فکر می‌کنیم که ایشان با نظریه‌های موجود در حوزه آموزش زبان آشنایی نداشته‌اند و صرفاً بنا بر تجربیات شخصی خویش دست به تدوین «روش» آموزش زبان فرانسه برای ایرانیان زده‌اند. نخستین دلیل ما، نام‌گذاری اثر ایشان است: روش نو در آموزش زبان فرانسه. روش نو دارای دو

ویژگی است: ۱. متأخرتر از روش‌های موجود باشد، ۲. نسبت به روش‌های قبلی متفاوت باشد. اما آقای غیائی روشی را نو می‌خواند، که بنا به گفته صاحب‌نظران (Puren, 1988) جزو نخستین شیوه‌های آموزش زبان خارجی است، یعنی روش سنتی یا همان روش دستور-ترجمه. این شیوه نظریه‌پرداز مشخصی ندارد و ظاهراً بشر از زمانی که به یادگیری زبان دیگری نیاز داشته است از این روش برای آموزش زبان بیگانه استفاده کرده است. در نتیجه «روش» آقای غیائی نه هنگام تدوین، نه هنگام انتشار، نه در دنیا و نه در ایران زمین نو نیست. هر چند آقای غیائی روش خود را فقط در ایران و فقط در حوزه آموزش زبان فرانسه نو می‌خواند اما همین ادعای ایشان هم قابل دفاع نیست زیرا مشخص نمی‌کند که زبان فرانسه تا قبل از انتشار اثر ایشان به چه شیوه‌ای تدریس می‌شده است. آقای غیائی در مقدمه روش نو در آموزش زبان فرانسه به سابقه بیش از یک‌صد ساله آموزش زبان فرانسه اشاره می‌کند اما به شیوه یا شیوه‌های آموزشی به کارگرفته شده اشاره نمی‌کند و صرفاً می‌گوید که کتاب‌های اختصاص یافته به این امر «روش» نیستند.

نکته مهم‌تری که از اظهارات آقای غیائی استنباط می‌شود بی‌خبری ایشان از تحولاتی است که بسیار پیش‌تر از انتشار کتاب ایشان در حوزه زبان‌شناسی و روان‌شناسی شناختی رخ داده بود. کتاب روش نو در آموزش زبان فرانسه در سال ۱۳۵۸ برابر با ۱۹۷۹ میلادی برای نخستین بار منتشر می‌شود. شایان ذکر است تا قبل از این سال کتاب‌های فراوانی برای آموزش زبان فرانسه با شیوه‌ها و رویکردهای جدیدتری نسبت به شیوه دستور-ترجمه منتشر شده بودند. پیش از انتشار روش نو در آموزش زبان فرانسه، کتاب *Méthode Marchand* مبتنی بر شیوه مستقیم (۱۹۳۸-۱۹۲۰)، کتاب *Voix et images de France* مبتنی بر شیوه ساختاری-کلی دیداری-شنیداری-structuro-global audio-visuel (۱۹۶۸-۱۹۶۰)، کتاب *La France en direct* مبتنی بر شیوه دیداری-شنیداری (۱۹۷۲-۱۹۶۹)، کتاب *Vivre en français* مبتنی بر شیوه گفتاری-شنیداری (۱۹۷۵-۱۹۷۱) از جمله کتاب‌های آموزشی هستند که در کنار ده‌ها کتاب دیگر به عنوان دستاورد علوم در حال توسعه روان‌شناسی و زبان‌شناسی، در واکنش به رویکرد سنتی دستور-ترجمه، منتشر شده بودند (Cuq & Gruca, 2005).

در ادامه، مؤلف زیر عنوان «راه کدام است؟» اعلام می‌کند که «مشکلات [یادگیری زبان فرانسه] را دسته‌بندی کرده و به تدریج مطرح» می‌کند. ما به درستی نمی‌دانیم منظور ایشان از «دسته‌بندی مشکلات» چیست. آیا منظور دسته‌بندی تفاوت‌هایی است که زبان

فرانسه نسبت به زبان فارسی دارد؟ منظور دسته‌بندی تشکیل دهنده‌های سیستم زبان فرانسه است؟ ما هر روز می‌شنویم که مثلاً زبان فرانسه زبان مشکلی است اما شاید هیچ وقت از خود نپرسیده‌ایم که یادگیری این زبان برای چه کسی دشوار است. آیا یادگیری زبان فرانسه برای یک پرتغالی‌زبان، یک اسپانیایی‌زبان، یک ایتالیایی‌زبان و یا حتی یک ایرانی که به یک زبان اروپایی دیگر تسلط نسبی دارد هم دشوار است؟ به هر حال شاید بهتر بود از اصطلاح *مسائل زبان فرانسه برای زبان‌آموز (ایرانی)* به جای «مشکلات» استفاده می‌شد. به بیان روان‌شناختی، یادگیری زبان (فرانسه) برای زبان‌آموز مسئله‌ای است که خود حاوی مسائل متعددی است که او باید آن‌ها را حل کند تا بتواند با کمک آن به تعامل اجتماعی بپردازد. همچنین شایان ذکر است که از منظر روان‌شناسی شناختی، هیچ مسئله‌ای به خودی خود دشوار نیست و میزان پیچیدگی آن صرفاً به باورها، دانسته‌ها و تجربیات قبلی فرد مواجه با این مسئله بستگی دارد (Gaonac'h, 1991). در قسمت «سخنی در توجیه» آقای غیائی اضافه می‌کند: «زبان‌شناسان به اندازه کافی درباره معایب روش استوار بر دستورزبان سخن گفته‌اند. ما با این پژوهش‌ها بیگانه نیستیم». بر خلاف ادعای آقای غیائی ما فکر می‌کنیم که ایشان چندان با زبان‌شناسی آشنا نیستند. در نقد گفته ایشان، باید گفت که رسالت زبان‌شناسی توصیف زبان (langue) است نه چگونگی یاد دادن آن که رسالت علم نوپای آموزش زبان (didactique des langues) است و به نحوی هم زبان‌شناسی است و هم روان‌شناسی. همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد، فن آموزش زبان علمی بینارشته‌ای است که از دستاوردهای زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان، روان‌زبان‌شناسی و علوم تربیتی بهره می‌برد. در جایی دیگر، آقای غیائی می‌گویند: «ما زبان معیار را می‌شناسانیم، نه لالبازی بازار را» (۸). ما این گفته را دلیل دیگری بر بی‌اطلاعی ایشان از دیدگاه‌های زبان‌شناختی می‌دانیم. در زبان‌شناسی نوین، که در اوایل قرن نوزدهم با تأملات سوسور (Saussure, 1974) پدید آمد، اهمیت زبان گفتار از زبان نوشتار بیشتر است، زیرا: ۱. بچه انسان، نخست سخن گفتن شفاهی و سپس نوشتن را یاد می‌گیرد ۲. اقوام و جوامع زیادی وجود دارند که زبان نوشتاری ندارند ۳. گویشور امروزی برای برقراری ارتباط موثرتر، به شناخت زبان امروز خود نیاز بیشتری دارد تا شناختن زبان قدما و حتی ادبا (Chiss, Filliolet, & Maingueneau, 2001). آنچه که آقای غیائی زبان معیار می‌خواند نوشته‌های نویسندگان و شعرای صاحب‌نام است. در ادامه، ایشان می‌گویند: «راه دستور زبان را در پیش نمی‌گیریم. اما از چاله به چاه پناه نمی‌بریم». ما به روشنی نمی‌دانیم

منظور ایشان از «چاه» چیست. به نظر می‌رسد منظور ایشان از چاه شیوه‌هایی است که به آموزش صریح زبان و به‌ویژه دستور زبان اعتقاد ندارند، مانند شیوه توالی‌ها (la méthode des séries)، شیوه مستقیم، شیوه موقعیتی، رویکرد ارتباطی و کنشی. پیدایش شیوه توالی‌ها به اواخر سده نوزدهم میلادی بر می‌گردد و سرچشمه آن مشاهدات فرانسوا گوین (Gouin, 1880) در مورد فرایندهای یادگیری زبان آلمانی است که بر تدوین شیوه‌ها و رویکردهای بعدی تاثیر انکارناپذیری گذاشت. به نظر ایشان یادگیری زبان دوم و/یا خارجی مانند فراگیری زبان مادری است. هدف ایشان از این مطالعات، دستیابی به راهکارهای آموزشی بود. ایشان لزوم یادگیری زبان را به خاطر نیاز برقراری ارتباط با دیگران و عبور از موانع فرهنگی می‌داند. به همین خاطر ضمن تاکید بیشتر بر آموزش گفت و شنود توصیه می‌کند که هم گفت و هم شنود و هم نوشتن آموزش داده شوند. شیوه توالی‌ها آغازی بود برای تدوین شیوه‌های آموزش زبان مبتنی بر نظریه‌های یادگیری روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، زبان‌شناختی و غیره. شیوه مستقیم شکل مدون‌شده شیوه توالی‌هاست که ما در این جا فقط به ذکر اصول آن بسنده می‌کنیم:

۱. آموزش واژگان زبان بیگانه بدون متوسل شدن به معادل آن‌ها در زبان مادری یا زبانی دیگر. مدرس برای این کار از اشیا، تصاویر و دانسته‌های قبلی زبان‌آموز استفاده می‌کند و آن‌ها را ترجمه نمی‌کند.
۲. استفاده از زبان شفاهی بدون واسطه زبان نوشتاری.
- در این شیوه، اهمیت فراوانی به تلفظ داده می‌شود و زبان نوشتاری را صرفاً توصیف زبان گفتاری می‌دانند.
۳. دستور به شکل ضمنی تدریس می‌شود. معلم به تمرین محاوره و پرسش و پاسخ‌های هدایت شده ارجحیت می‌دهد.

آقای غیائی در ادامه می‌گوید: «دستور، یک آگاهی است و حاصل جستجو در زبان. استفاده درست از آن، صرفه‌جویی در وقت است». این عبارت ایشان نیز کاملاً مبهم است. معمولاً استفاده درست از دستور پس از درک آن و پس از کاربست‌های متعدد، البته همراه با خطا، در موقعیت ارتباطی واقعی حاصل می‌شود. شاید منظور مؤلف توضیح درست دستور توسط معلم یا مؤلف است که به «صرفه‌جویی در وقت» می‌انجامد. در ادامه اضافه می‌کند که «... بسیاری از مسائل فرعی دستور را کنار گذاشته‌ایم و قواعد عملی سودمند را تذکر داده‌ایم». در این جا هم مؤلف از واژگانی غیرتخصصی و مبهم استفاده می‌کند. طبق تعریف زبان‌شناسی ساختاری، زبان نظامی است انتزاعی متشکل از نشانه‌هایی که ارزش آن‌ها در مقابل دیگر نشانه‌ها تعیین می‌شود. پس نمی‌توان تشکیل‌دهنده‌های این نظام و قواعد حاکم بر آن را به فرعی و

غیرفرعی، عملی و غیرعملی یا سودمند و غیرسودمند دسته‌بندی کرد. علاوه بر این، از آن‌جا که معیار مؤلف زبان ادیبان و هدف وی آموزش این زبان است قاعداً تأکید ایشان باید بر آن قسمت‌هایی از زبان باشد که خاص ادیبان و متفکران است نه عامه مردم.

نکته قابل توجه دیگری که در مقدمه این اثر نیز به چشم می‌خورد طرح ادعاهای بی‌پشتوانه است. ایشان در معرفی جلد دوم این اثر ادعا می‌کند که از «آخرین روش‌های زبان‌آموزی» استفاده کرده است در حالی که هیچ نشانی از رویکردهای التقاطی، ادغامی، ارتباطی و کنشی که جزو رویکردهای جدیدتر هستند در این اثر دیده نمی‌شود. در این‌جا، لازم می‌دانیم درباره دو رویکرد شناخته‌شده ارتباطی و کنشی قدری توضیح دهیم. در رویکرد ارتباطی هر چهار مهارت می‌توانند متناسب با نیازهای زبان‌آموز توسعه پیدا کنند. در این رویکرد زبان به عنوان ابزار ارتباط یا تعامل اجتماعی تلقی می‌شود. جنبه‌های زبان‌شناختی (آواها، ساختارها، واژگان و غیره) اجزاء دستور تلقی می‌شوند که در واقع خود بخشی از یک توانش کلی‌تر به نام توانش ارتباطی هستند. در این رویکرد، به منظور ممکن ساختن استفاده بجا از زبان، به ابعاد زبان‌شناختی، کاربرد شناختی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و فرهنگی به‌طور همزمان توجه می‌شود. یادگیری کاربردی زبان در این رویکرد با فراگیری شکل ظاهری (forme) زبان همزمان است. به عبارتی دیگر، یادگیری تلفظ، واژگان و قواعد دستوری زبان خارجی کافی نیست و باید قواعد به‌کارگیری را هم همزمان آموخت. هدف در این رویکرد، رسیدن به ارتباط مؤثر است. علاوه بر این، همیشه معنای منتقل‌شده کاملاً شبیه پیامی نیست که گوینده خواسته است انتقال دهد، زیرا معنا محصول تعامل اجتماعی است، محصول مذاکره بین دو مخاطب است. در واقع وقتی ما گفته‌ای را تولید می‌کنیم هیچ تضمینی وجود ندارد که مخاطب ما آن را به درستی تفسیر کند. طبق این رویکرد یادگیری زبان ایجاد عادت و رفلکس نیست. ساختارها و جملات هیچ‌گاه نباید بیرون از گفته‌های طبیعی ارتباطی عمل کنند (Widdowson, 1991) در این رویکرد به سطح گفتمان توجه می‌شود و بین انسجام درون‌متنی (روابط موجود بین گفته‌ها) و انسجام فرامتنی (رابطه بین گفته‌ها و موقعیت غیرزبانی) تمایز قائل می‌شوند.

در دهه ۹۰ میلادی رویکرد آموزشی جدیدی پدید می‌آید به نام رویکرد کنشی یا رویکرد مبتنی بر تکلیف اجتماعی. این رویکرد بر انجام تکلیف در چهارچوب پروژه‌ای کلی تأکید می‌کند. کنش باید برانگیزاننده تعاملی باشد که به توسعه توانش‌های ادراکی

و تعاملی بینجامد. به این رویکرد کنشی گفته می‌شود از این جهت که در آن زبان‌آموز و/یا کاربر زبان به عنوان کنش‌گرانی اجتماعی تلقی می‌شوند که در موقعیت‌ها و محیط‌های خاصی و در حوزه کنشی خاصی تکالیفی را انجام می‌دهند که صرفاً زبانی نیستند. کنش‌های زبانی در بطن فعالیت‌های زبانی هستند که خود بخشی از کنش‌های هستند که در بافت اجتماعی واقع می‌شوند. در حقیقت، این کنش‌های اجتماعی هستند که به فعالیت‌های زبانی معنا می‌بخشند. تکلیف اجتماعی زمانی معنا پیدا می‌کند که کنش مسئله و دغدغه یک یا چند کنش‌گر باشد که توانش‌هایشان را برای رسیدن به نتیجه‌ای مشخص بسیج کنند. در این رویکرد منابع شناختی، عاطفی، ارادی و کلیه ظرفیت‌های کنش‌گر اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند. کاربست زبان و یادگیری آن محتوای کنش افراد و کنش‌گران اجتماعی است که مجموعه‌ای از توانش‌های عمومی، و به‌ویژه، توانش برقراری ارتباط زبانی‌شان را همزمان به کار می‌گیرند و توسعه می‌دهند. این توانش‌ها خود بر دانسته‌ها، مهارت‌ها، مهارت زیستی و همچنین مهارت یادگیری فرد مبتنی هستند. از منظر این رویکرد، کنش‌گران برای تحقق فعالیت‌های زبانی به محدودیت‌های گوناگونی تن می‌دهند و راهبردهای مناسبی برای انجام این تکالیف به کار می‌گیرند. کنترل این فعالیت‌ها توسط گویش‌وران درگیر در تعامل به تقویت و/یا تغییر توانش‌هایشان می‌انجامد. تکلیف همان کنشی است که باید کنش‌گر را متناسب با مسئله، وظیفه و اهداف معین به نتیجه‌ای خاص برساند. طبق این تعریف، تکلیف می‌تواند جابه‌جا کردن چیزی، نوشتن متنی، تصمیم‌گیری در مذاکره‌ای، بازی کردن، سفارش دادن چیزی، ترجمه کردن متنی به زبان خارجی یا تهیه کردن گزارشی گروهی باشد (Schiffler, 1991).

اکنون پس از بررسی رویکرد آقای غیائی در دو پیش‌گفتار آثار ایشان و اشاره به چند شیوه و رویکرد آموزشی دیگر، ضمن تأکید بر محتوای دو اثر نامبرده، به بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های رویکرد ایشان با رویکرد دستور-ترجمه می‌پردازیم و نمونه‌هایی عینی را از محتوای دو اثر ایشان برای تأیید این شباهت‌ها و تفاوت‌ها معرفی خواهیم کرد.

۵. تحلیل محتوای آموزشی آثار مورد مطالعه

معمولاً برای بررسی محتوای آموزشی کتاب‌های درسی از یک چهارچوب آموزشی و مفهومی مشخص استفاده می‌شود. ما هم در این جا از چهارچوب مفهومی کلود ژرمن

(Germain, 1993) استفاده می‌کنیم که خود وی نیز از چهارچوب آموزشی رولاند لوزاندر (Legendre, 1988) اقتباس کرده است. در این چهارچوب چهار تصویر مورد توجه قرار می‌گیرند: تصویر زبان/فرهنگ، تصویر یادگیری، تصویر آموزش و نهایتاً تصویر روابط تربیتی که در برگیرنده ۱. رابطه بین زبان‌آموز و زبانی که می‌خواهد یاد بگیرد (رابطه یادگیری)، ۲. رابطه بین مدرس و زبان‌آموز، رابطه بین زبان‌آموز و زبان‌آموزهای دیگر و رابطه بین زبان‌آموز و ابزارها و فعالیت‌های آموزشی (رابطه یاددهی)، و ۳. رابطه مدرس و منابع آموزشی با موضوع آموزش یعنی زبان مقصد (رابطه فنی-آموزشی) است.

ما با بررسی آثار مورد مطالعه این جستار، شباهت‌هایی بین رویکرد آقای غیائی در آموزش زبان و شیوه دستور-ترجمه مشاهده کردیم. بر همین اساس، با فرض این‌که آقای غیائی برای تدوین کتب آموزش زبان فرانسه به شیوه دستور-ترجمه متوسل شده است و با تکیه بر چهارچوب تصویری که پیش‌تر به آن اشاره شد، سعی خواهیم کرد بفهمیم محتوای آموزشی آثار ایشان تا چه اندازه با شیوه مذکور همگرایی یا واگرایی دارد.

در این جا لازم می‌دانیم ابتدا به ویژگی‌های شیوه دستور-ترجمه یا سنتی بپردازیم. شیوه دستور-ترجمه از رنسانس تا اواسط قرن نوزدهم برای آموزش زبان‌های مدرن در اروپا رواج داشته است. از آنجایی که از این شیوه عمدتاً برای آموزش زبان و ادبیات کلاسیک لاتین و یونانی استفاده می‌شده است، به آن شیوه سنتی هم می‌گویند. همان‌طور که از نامش پیداست، این شیوه بر توضیح دستور و ترجمه متون مبتنی است. زبان شفاهی در این شیوه اهمیت کم‌تری دارد و عمدتاً به متون ادبی یا به اصطلاح، فاخر اهمیت داده می‌شود. زبان روزمره و فرهنگ عامه مردم در این شیوه معیار نیست و فرهنگ فقط به آثار هنری و زبان به زبان ادبی محدود می‌شود. در شیوه دستور-ترجمه، زبان خارجی به عنوان مجموعه‌ای از قواعد و استثنائات دستوری معرفی می‌شود که با زبان مادری زبان‌آموز شباهت‌هایی دارد. تدریس با جملات منفصل از متن و متناسب با موضوع دستوری کلاس آغاز می‌شود. در این شیوه، ابتدا دستورزبان به شکل استقرایی و واضح به زبان مادری زبان‌آموز توضیح داده می‌شود و سپس در جمله، به منظور روشن‌تر شدن توضیحات، به کار بسته می‌شوند و سرانجام به شکل موضوعی در ترجمه جملاتی از زبان مادری به زبان دوم به کار بسته می‌شوند. طرفداران این رویکرد بر مضمون و حفظ جملات به عنوان راهکار یادگیری تأکید می‌کردند. صرف، نحو و

واژگان را به شکل فرمولی و واضح تدریس می‌کردند و سپس آن‌ها را در قالب جملات و تمرین‌های تکراری به کار می‌بستند.

از قرن هجدهم به بعد الگوی ترجمه-دستور در کنار الگوی دستور-موضوع و در پی انتقاد از این الگو توسعه پیدا کرد. در الگوی جدید، متن زبان مقصد تجزیه و واژه به واژه به زبان مادری زبان آموز ترجمه می‌شد. در این دوره هدف از ترجمه تقویت زبان مادری زبان آموز بود که به نوعی برای پر کردن خلاء کاربردی بودن آموزش زبان لاتین بود. در الگوی جدید، دستور در اولویت دوم بود و آموزش استنتاجی دستور جای آموزش استقرایی را گرفت. به این ترتیب، نکات دستوری به ترتیب پدیدار شدن در جمله آموزش داده می‌شدند. معلم تقریباً نیازی به کتاب نداشت و به خاطر کم‌رنگ بودن فن آموزش در این شیوه، خود معلم متون را انتخاب می‌کرد، بی آن‌که به پیچیدگی‌های ساختاری و واژگانی آن توجه کند. در چنین کلاسی، معلم حاکم مطلق است. اوست که می‌داند و اوست که تواناست. اوست که تمرین‌ها را تدوین می‌کند و اوست که پاسخ زبان آموز را اصلاح می‌کند. به همین خاطر آن‌ها را استاد (maitre) خطاب می‌کردند نه آموزگار. زبان آموزش در چنین کلاسی زبان مادری زبان آموز است. تعاملی بین اعضای گروه وجود ندارد. کلاس به شکل جلسه سخنرانی اداره می‌شود. یعنی معلم می‌گوید و زبان آموز می‌شنود. خطا و من من کردن سخت نکوهش می‌شود. واژگان فهرست‌وار و بیرون از بافت کلام آموزش داده می‌شوند و زبان آموز باید آن‌ها را حفظ کند. در واقع، در این رویکرد ساختار بر معنی، واژه بر گفته و گفته بر متن و نهایتاً متن بر موقعیت ارتباطی ارجحیت دارد.

۵-۱. دستور

هر چند شیوه آقای غیائی در هر دو اثر سنتی تلقی می‌شود، اما دارای تفاوت‌هایی هم هست. در روش نو برای آموزش زبان فرانسه مؤلف بر مبنای الگوی دستور-موضوع، ابتدا به توضیح دستور می‌پردازد و سپس متن یا جمله ترجمه شده‌ای اضافه می‌کند که حاوی نکات دستوری مطروحه باشد. البته در پاره‌ای موارد، متن الحاقی حاوی موضوع دستوری نیست، مثلاً در صفحه ۱۱۷ روش نو برای آموزش زبان فرانسه پس از توضیح ضمائر ملکی بخشی از داستانی آورده شده است که در هیچ جای آن از ضمائر ملکی استفاده نشده است.

اما رویکرد فرانسه گام به گام تقریباً تلفیقی از ترجمه-دستور و موضوع-دستور است، یعنی توضیحات دستوری در برخی موارد قبل و در مواردی دیگر بعد از جمله یا متن ترجمه شده ظاهر می‌شوند. عمده‌ترین چرخش دیگری که در تالیف فرانسه گام به گام می‌بینیم، اهمیت دادن به زبان فرانسه امروز در کنار زبان معیار است. در این اثر نیز مانند اثر قبلی مهارت‌های شنیداری، گفتاری و حتی مهارت نوشتاری نادیده گرفته شده‌اند که البته از بارزهای شیوه دستور-ترجمه است.

۲-۵. تلفظ

هر دو اثر ایشان با آموزش حروف الفبا و تلفظ آغاز می‌شوند و مؤلف سعی می‌کند به کمک نظام آوایی فارسی، بدون متوسل شدن به الفبای آوایی، نظام آوایی زبان فرانسه را آموزش دهد. از نکات قابل توجه این است که نویسنده هیچ اشاره‌ای به تفاوت‌های این دو نظام آوایی نمی‌کند در حالی که آوایی در هر یک از این دو نظام وجود دارند که در دیگری وجود ندارند. مثلاً آوای /y/، /R/، /θ/ و /ç/ خاص زبان فرانسه هستند و در زبان فارسی وجود ندارند یا آوای /q/، /r/، /â/، /x/ خاص زبان فارسی هستند و در زبان فرانسه وجود ندارند. سؤال این است که چگونه می‌توان آوایی را که در زبان فارسی وجود ندارد با الفبای این زبان آموزش داد؟ استفاده نکردن از الفبای آوایی و متوسل شدن به رسم الخط عربی سبب شده است که برخی از آوای موجود در زبان فرانسه به شکلی غیرواقعی و تغییر یافته به زبان آموز منتقل شوند. در کتاب روش نو در آموزش زبان فرانسه مؤلف در هفت صفحه نخست فصل اول حروف الفبای زبان فرانسه، ترکیب برخی از آن‌ها و چند تک‌واژه را به کمک الفبای فارسی (و نه الفبای آوایی) آوانگاری کرده است (۱۰-۱۷). این کار در سراسر جلد اول مجموعه فرانسه گام به گام هم انجام شده است. در این‌جا ما چند نمونه از این اشکالات را به کمک الفبای آوایی نشان می‌دهیم. در صفحه ۱۳ کتاب روش نو در آموزش زبان فرانسه، آقای غیاتی در توضیح آوایی حرف e می‌گوید «صدایی کوتاه‌تر از O=اُ {دارد}». گاه با حروف دیگر ترکیب می‌شود و تلفظ ویژه‌ای پیدا می‌کند»، در حالی که منظور ایشان آوای /θ/ است که در فارسی وجود ندارد. در ادامه، در صفحه ۱۵ در توضیح حرف O می‌گوید «تلفظ این حرف بسیار ساده است»، اما نمی‌گوید چه آوایی دارد در حالی که کمی بعد آوایی که از ترکیب این حرف با حروف دیگر به دست می‌آید را توضیح می‌دهد. طفره رفتن از توضیح آوایی حرف O نشان می‌دهد که خود نویسنده به

اشکال کار پی برده است، یعنی می‌داند اگر دوباره از همان "O" استفاده کند باعث سردرگمی زبان‌آموز می‌شود. نویسنده برای اجتناب از چنین مشکلاتی حتی از توضیح آوایی برخی حروف صرف‌نظر می‌کند و فقط آواهای ۱۰ حرف از حروف الفبای زبان فرانسه را توضیح می‌دهد. مثلاً ایشان حرف u را به خاطر اشکالی که در بالا ذکر شد توضیح نمی‌دهد در صورتیکه این حرف در الفبا و نوشتار زبان فرانسه معمولاً /y/ تلفظ می‌شود که در نظام آوایی زبان فارسی وجود ندارد و تولید آن می‌تواند برای زبان‌آموز ایرانی مشکل باشد.

نویسنده در معادل‌نویسی تلفظ‌ها هم دقت کافی نمی‌کند مثلاً اکثر /a/ ها، یعنی آوای معادل _ را با حرف ا نمایش می‌دهد. مثلاً لاهه برای /lave/ لaver (ن. ک. جلد اول فرانسۀ گام به گام ص. ۱۹) در صورتی که لاهه در فارسی می‌تواند مثل واژه‌های لاله و کار با آوای /ā/ خوانده شود و اگر ما بخواهیم لاهه را آوانویسی کنیم نتیجه /lāve/ خواهد بود، به عبارتی دیگر، /a/ به /ā/ تبدیل شده است. از اشکالات دیگر می‌توان به تکرار آوایی حروف زوج اشاره کرد، مثلاً مؤلف حروف pp و ss، که بخشی از صورت املایی واژه‌های apporter و casser هستند و به ترتیب /apɔʁte/ و /kase/ تلفظ می‌شوند را دو بار آوانویسی می‌کند؛ «آپ پُخته»، «کاس سه» که طبق الفبای آوایی به ترتیب /appɔʁte/ و /kâsse/ می‌شوند (ص. ۱۹). یا مثلاً در صفحه ۲۰ همان جلد مؤلف واژه /avoir/ /avwaʁ/ را «اُو آق» آوانویسی می‌کند که طبق الفبای آوایی /avoāq/ می‌شود.

روان-زبان‌شناسان با مطالعه دانسته‌های قبلی زبان‌آموز اعم از زبانی و غیر زبانی، محتوای آموزشی و شیوه آموزش سعی می‌کنند به علت خطاها و ناخطاهای او پی ببرند. در همین راستا برای درک بهتر تأثیر درون‌داد زبانی بر برون‌داد زبانی و به تبع آن تأثیر آموزش تلفظ کتاب‌های روش نو در آموزش زبان و فرانسۀ گام به گام، ما از خوانندگان علاقه‌مند به حوزه یاددهی/یادگیری زبان فرانسه دعوت می‌کنیم به مقاله (Noyau, 1980) *Étudier l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel* رجوع کنند.

۳,۵. واژگان

هر دو اثر از غنای واژگانی لازم برخوردار هستند، اما مجموعه فرانسۀ گام به گام حاوی متون متنوع‌تری است. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، در شیوه دستور-ترجمه

اغلب از متون ادبی استفاده می‌شود. آقای غیائی هم در هر دو اثر، مخصوصاً در روش نو در آموزش زبان فرانسه، از متون ادبی استفاده می‌کند. البته وی از تک‌جمله‌ها و تک-واژه‌ها نیز استفاده می‌کند. ترجمه فارسی عبارات و کلمات، زبان‌آموز را از لغت‌نامه بی‌نیاز می‌کند. تمرین‌های مربوط به درک مطلب نوشتاری و تمرین برگردان جمله‌های فارسی به زبان فرانسه و بالعکس در روش نو و در جلد اول فرانسه گام به گام گنجانده شده است که باعث تقویت حافظه وازگانی زبان‌آموز می‌شود. بازسازی قسمت‌هایی از جمله نیز از تمرین‌هایی است که در روش نو و جلد اول فرانسه گام به گام دیده می‌شوند که به یادآوری کلمات کمک می‌کند. در متدهای جدید متن اغلب - ساختگی یا برگزیده - از موضوع و موقعیت ارتباطی تبعیت می‌کند اما در آثار آقای غیائی چنین روندی به چشم نمی‌خورد و به نظر نمی‌رسد که متونی که ایشان برگزیده‌اند بر اساس اولویت نیازهای زبان‌آموز انتخاب شده باشند. مثلاً نخستین متنی که در روش نو می‌بینیم داستان سگی است که استخوان گربه‌ای را می‌دزد (ص. ۱۹) و در نخستین متن برگزیده جلد اول فرانسه گام به گام ضمائر فاعلی «من»، «تو» و «شما» وجود ندارد. به نظر می‌رسد واژه‌های پیپ، کشیدن، آوردن، شکستن، شستن برای نوآموز زبان فرانسه در درس اول از جنبه غیرکاربردی تری برخوردار باشند (ص. ۲).

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هر برنامه، محتوا و فعالیت آموزشی بر نظریه‌ای مبتنی است، هرچند که خود بانیان، مؤلفان آن و مدرسانی که آن را به کار می‌گیرند از این امر آگاه نباشند، بنابراین هرگونه تغییر در رفتار و رویکرد فرد، در جهت آموزش بهتر، مستلزم نهادینه شدن نظریه آموزشی مؤثرتر در او است (Schiffler, 1991). با توجه به آموزشی بودن آثار مورد مطالعه این مقاله، بهتر بود مؤلف مؤثرترین شیوه‌ها و رویکردهای آموزش زبان، پیش، هنگام و حتی پس از انتشار آثارش^۲ را شناسایی و به دقت بررسی کند. همچنین با توجه به گستره و تنوع نیازهای فرانسه‌آموزان ایرانی بهتر بود مؤلف مخاطب‌سنجی و نیازسنجی باریک‌بینانه‌تری می‌کرد. با تکیه بر بررسی محتوای این آثار، در می‌یابیم که مؤلف هدف غایی فرانسه‌آموزی را درک متون نوشتاری فاخر می‌داند، بنابراین زبان‌آموزانی که اهدافی غیر از درک متون نوشتاری ادبی دارند شاید نتوانند بهره‌چندانی از این آثار ببرند، هر چند تقویت مهارت خوانداری بر مهارت‌های دیگر تاثیر دارد.

برای تدوین چنین آثاری می‌توان به چند مورد اشاره کرد: ۱. کمیته‌ای از متخصصان آموزش زبان و تدوین محتوای آموزشی زبان، مدرسان زبان و حتی زبان‌آموزان تشکیل شود و آثار مشابهی که در کشورهای دیگر منتشر شده‌اند را بررسی کند و پس از مخاطب‌سنجی و نیازسنجی دقیق به تدوین کتاب آموزشی مبادرت کند. ۲. به این نکته توجه شود که برون‌داد زبان‌آموز تا حد زیادی تحت تأثیر درون‌داد، یعنی محتوای آموزشی، است. بنابراین بهتر است محتوای چنین کتاب‌هایی با وسواس لازم تهیه شود. برای نمونه، یکی از مهم‌ترین مسائل آموزش زبان میزان و چگونگی اصلاح خطاست و از آن‌جا که خطا جزء لاینفک فرایند فراگیری و یادگیری است شایسته است کتب آموزشی (خودآموز) ابزارهای خوداصلاحی لازم را پیش‌بینی کنند، در غیر این صورت ممکن است تکرار خطاها به فسیل‌شدگی (fossilisation) آن‌ها منجر شود. به همین منظور می‌توان از ابزارهای آموزشی نظیر امکانات فنی مربوط به ضبط و پخش، سخت-افزارها و نرم‌افزارهای رایانه‌ای استفاده کرد. در پایان می‌توان گفت که امروزه دغدغۀ عمده متولیان آموزش منطبق‌سازی آموزش با شناخت (cognition) یادگیرنده است، لذا شایسته است در تدوین کتب آموزشی و درسی به دستاوردهای علوم شناختی نیز توجه ویژه شود.

پی‌نوشت

۱. ترجمۀ خود ما.

۲. هر دو اثر چندین مرتبه بازنشر شده‌اند. مرسوم است که در چاپ مجدد ایرادات برطرف و مطالب جدید گنجانده می‌شود.

کتاب‌نامه

غیاثی، محمدتقی (۱۳۷۲). *روش نو در آموزش زبان فرانسه*، چاپ پنجم، تهران: انتشارات مروارید.
غیاثی، محمدتقی (۱۳۹۲). *فرانسۀ گام به گام*، چاپ هشتم، تهران: انتشارات مروارید.

Chiss, J.-L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française*. Paris: Hachette.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Librairie Fischbacher.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal : Larousse.
- Noyau, C. (1980). « Étudier l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel », in: *languages*, 14^e année, N°57, 73-86.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Nathan-CLE international.
- Saussure, F. (1974). *Cours de linguistique générale, édition critique de T. de Mauro*, Paris: Payot.
- Schiffler, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Widdowson, H. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris: Didier.