



دوماهنامه علمی- پژوهشی

۱۱د، ش ۲ (پیاپی ۵۶)، خرداد و تیر ۱۳۹۹، صص ۱۱۵-۱۴۹

کاربرد متن ادبی در آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه « استفاده از رویکرد کار - محور در کلاس ترجمه متون نظم و نثر، مقطع کارشناسی زبان فرانسه»

لیلا شوبیری*

استادیار و عضو هیئت علمی گروه تخصصی زبان‌های خارجی (زبان فرانسه)، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۸/۰۸/۱۱

دریافت: ۹۸/۰۴/۳۰

چکیده

در آموزش زبان‌های خارجی، همواره بحث انتخاب محتوای آموزشی دارای اهمیت زیادی بوده است. متدهای مختلف آموزشی در طول تاریخ محتوای آموزشی خود را با توجه به نگرشی که هر یک به کاربرد زبان داشته‌اند، انتخاب کرده‌اند. امروزه علاوه بر اینکه جنبه کاربردی زبان خارجی برای ما دارای اهمیت بسزایی است، شناخت لایه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی جامعه زبان مقصد نیز اهمیت ویژه خود را یافته است. نظر به اینکه آموزش ادبیات با توجه به بحث انتقال فرهنگ در کلاس‌های زبان خارجی همواره موافقان و مخالفان خود را داشته است، در این تحقیق ما در جست‌وجوی پاسخ به این مسئله هستیم که نقش و جایگاه ادبیات به‌منزله یک محتوای آموزشی در طول تاریخ آموزش زبان‌های خارجی چه بوده است و چگونه و در چه سطوحی ادبیات می‌تواند به‌منزله محتوای آموزشی در کلاس‌های آموزش زبان استفاده شود؟ هدف ما در این جستار، ضمن مطالعه پیوند میان ادبیات و آموزش زبان، پیشنهاد یک روش آموزشی کار - محور^۱ بر اساس رویکرد کنشی^۲ آموزش زبان‌هاست. در این روش، ما شعر را به‌منزله پیکره در محوریت کار خود قرار می‌دهیم. فرض ما بر این است که این روش می‌تواند توانایی زبانی و تحلیلی دانشجویان را در رویارویی با متون ادبی بالا ببرد و برای اثبات این فرضیه، آن را بر روی دو گروه کنترل و آزمایش از دانشجویان ترم آخر مقطع کارشناسی مترجمی زبان فرانسه آزمایش کرده‌ایم.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان‌های خارجی، ادبیات، فعالیت کار - محور، بینا فرهنگی.

۱. مقدمه

در ارتباط با آموزش ادبیات در کلاس‌های زبان‌های خارجی در دانشگاه و همین‌طور در مؤسسات، باید گفت که همواره از جانب طراحان متد و کتاب‌های درسی و همین‌طور مدرسان آموزش زبان‌های خارجی نوعی تردید نسبت به آن وجود داشته است. می‌توان گفت که کاربرد ادبیات در کلاس آموزش زبان در طول تاریخ با تغییر و تحولات زیادی روبه‌رو بوده است. برخی از محققان استفاده از ادبیات را به‌منزله ابزار انتقال‌دهنده فرهنگ و تمدن هر کشور در آموزش زبان بسیار مفید می‌دانند و برخی آن را عامل تهاجم فرهنگی و امپراطوری فرهنگ بیگانه قلمداد می‌کنند. همچنین، بسیاری از طراحان متدهای آموزشی بر این باورند که زمانی که ما می‌توانیم از متون به‌روزتری همچون آخرین متون انتشاریافته در مجلات و روزنامه‌ها و یا سایت‌های مختلف اینترنتی کمک بگیریم، به چه دلیل می‌باید به متون کلاسیک و یا حتی معاصر در ادبیات برای تأمین محتوای آموزشی مراجعه کنیم. همه این‌ها در حالی است که در کتاب *کادر مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها*، توانش خواندن، درک و تحلیل متون ادبی، از جمله مواردی است که در سطوح بالای زبانی (B2, C1, C2) از زبان‌آموز انتظار می‌رود. مسئله اصلی ما در این تحقیق، پاسخ به این چالش ذهنی است که نقش و جایگاه ادبیات به‌منزله یک محتوای آموزشی در طول تاریخ آموزش زبان‌های خارجی چیست و چگونه و در چه سطحی ادبیات می‌تواند بستر مناسبی برای آموزش زبان خارجی باشد. بر اساس این مسئله پرسش‌های ما بر این مبنا شکل می‌گیرد که آیا ادبیات در خدمت آموزش زبان است و یا آموزش زبان در خدمت ادبیات است؟ آیا ادبیات می‌تواند نسبت به دیگر محتواهای آموزشی در کلاس آموزش زبان بستر مناسب‌تری برای تعامل، گفت‌وگو، انگیزه‌دهی و کار گروهی بهتر فراهم کند؟ چگونه و با چه روشی و در چه سطوح آموزشی؟ درمورد پرسش اول فرض ما بر این است که در طول تاریخ همواره مدرسان برای آموزش زبان‌های خارجی به متون ادبی توجه داشتند؛ اما نگاه به ادبیات صرفاً به‌منزله ابزار زبان‌آموزی نگاه ناقصی است. فرض ما درمورد پرسش دوم بر این مبناست که محتوای ادبی از این نظر که بافته‌ای زبانی از فرهنگ و هویت یک جامعه است، می‌تواند تا حدی در جهت شناخت یک زبان، یک فرهنگ و یک جامعه خارجی نسبت به دیگر محتواهای آموزشی مؤثرتر باشد. فرضیه ما درمورد آخرین پرسش، استفاده از متون ادبی در سطح زبانی متوسط به بالا و با استفاده از روش کار - محور است.

هدف از این تحقیق، مطالعه نقش ادبیات در دوره‌های مختلف تاریخی آموزش زبان و ارائه یک روش آموزشی بینا فرهنگی^۳ کار - محور با محوریت ادبیات و بر اساس رویکرد کنشی در کلاس‌های آموزش زبان خارجی است. در واقع، ما سعی خواهیم کرد تا زبان‌آموز هویت زبانی خود را با یادگیری ادبیات در کلاس آموزش زبان بیابد و به‌مثابه یک کنشگر اجتماعی^۴ در گروهی که برای او تعریف شده است، با دیگران درمورد یافته‌های جدیدش به تعامل بپردازد. در این پژوهش، ما از انواع شعر فرانسسه و فارسی به‌منزله پیکره ادبی در دو گروه کلاسی ۲۵ نفره، ترم آخر کارشناسی واحد علوم و تحقیقات، در درس «ترجمه نظم و نثر» استفاده خواهیم کرد و به آزمایش روش پیشنهادی کار - محور خود در یکی از این گروه‌ها (گروه آزمایش) و مقایسه نتایج آن با دیگر گروه (گروه کنترل یا گواه) خواهیم آمد تا بدین ترتیب فرضیه مربوط به پرسش آخر - که در ارتباط با کارآمد بودن این روش در بالابردن توانش زبانی دانشجویان ایرانی در رویارویی با متون ادبی است - را اثبات کنیم. این دانشجویان ایرانی به تحصیل زبان فرانسسه با گرایش مترجمی در مقطع کارشناسی و در واحد علوم و تحقیقات تهران می‌پردازند. دلیل ما برای انتخاب شعر به‌منزله گونه ادبی مورد مطالعه برای آموزش زبان میزان فراوانی انتخاب ما در شعر برای گزینش متنی متناسب با زمان و سطح کلاس بود. به علاوه اینکه شعر بستری است که معمولاً می‌تواند در کوتاه‌ترین زمان ممکن ارتباط عاطفی قدرتمندی با مخاطبانش برقرار کند و بسترساز انگیزشی مناسبی برای ادامه یادگیری یک زبان خارجی باشد.

۲. پیشینه تحقیق

جایگاه و نقش تدریس ادبیات برای اهداف آموزشی، با گذشت زمان تحت تأثیر ایدئولوژی‌های مختلف آموزشی قرار گرفته است.

پرداختن به پیوند میان ادبیات و آموزش زبان در دانشگاه و چالش‌های جدیدی که مراکز آموزش زبان با آن روبه‌رو هستند، بدون درنظر گرفتن منابع مرجع جدید علم آموزش زبان همچون کتاب *چارچوب مرجع مشترک اروپا برای زبان‌ها*^۵ و همین‌طور بررسی تاریخچه متدهای آموزشی میسر نخواهد شد. در واقع، باید گفت که ادبیات تاکنون نقشی نامشخص و

چالش برانگیز، دست‌کم در حوزه نظریات، در آموزش زبان‌ها داشته است.

بررسی تاریخچه مختصری از ارتباط ادبیات با آموزش زبان‌های خارجی در متدولوژی‌های مختلف آموزشی به ما یادآوری می‌کند که نقش ادبیات در آموزش زبان در دوره‌های مختلف با توجه به ایدئولوژی‌های مختلف آموزشی پررنگ و یا کم‌رنگ بوده است. در واقع، می‌توان گفت که ادبیات با پرداختن به سه قطب اصلی علمی، اخلاقی و زیبایی‌شناسی که در هر فرایند آموزشی وجود دارد نقش بسیار مهمی در متدولوژی سنتی^۱ تا سال ۱۹۵۰ داشته است. ادبیات در سال‌های ۱۹۱۰ تا ۱۹۲۰ به‌نوعی نقشی اخلاق‌گرا در جامعه داشته و در جهت رشد اخلاقی جامعه می‌کوشیده است. بین سال‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰، آنچه در ادبیات به رشته تحریر در می‌آمده است به‌منزله آینه‌ای از جامعه‌ای که مردمان هر کشوری در آن زندگی می‌کردند، بوده است. در سال‌های ۱۹۵۰ ادبیات به‌منزله منبع زبانی و محتوایی در متد شنیداری - گفتاری^۲ استفاده شد؛ با پیدایش متد شنیداری - دیداری^۳ در اوایل سال‌های ۱۹۶۰، استفاده از ادبیات در آموزش زبان‌های زنده دنیا ممنوع شد و سپس در اوایل سال‌های ۱۹۸۰ با آمدن رویکرد ارتباطی^۴، شاهد بازگشت دوباره ادبیات به دنیای آموزش زبان‌های خارجی بودیم، هر چند که این بازگشت تا اندازه‌ای با ابهام همراه بود؛ لیکن می‌توان گفت که در میان متون مختلفی که به‌منزله ابزارهای کمک آموزشی زبانی برای تأمین محتوا استفاده می‌شدند، ادبیات به‌منزله یک سند واقعی^۵ در حوزه آموزش زبان به رسمیت شناخته شد.

بنا بر نظر امور صیعود^۶ (26: 1997) پیش از روی کار آمدن رویکرد ارتباطی، اهمیت فزاینده‌ای که متدهای جدید آموزشی به جنبه گفتاری زبان می‌دادند، سبب شد که به‌نوعی ادبیات از محتوای آموزشی متدهای مربوط حذف شود؛ به عقیده طراحان این متدهای آموزشی، زبان نوشتاری استفاده شده در متون ادبی از زبان محاوره‌ای گویشوران اصلی آن زبان خارجی بسیار دور انگاشته می‌شد.

بنابراین، پس از نکر این پیشینه تاریخی می‌توان گفت که رابطه میان ادبیات و آموزش زبان‌های خارجی از دیرباز اهمیت ویژه‌ای داشته است. در عصر حاضر، با ورود مبحث آموزش به عرصه تجاری، پیوند میان ادبیات و آموزش نیازمند بازتعریف و بازنگری است. در-واقع، می‌توان گفت که منطق بازار وارد مقوله آموزش زبان شده است و بدین ترتیب بسیاری از

فعالان این حوزه به تولیدات حوزه آموزشی به منزله کالاهایی نگاه می‌کنند که باید هر چه بیشتر با نیاز مصرف‌کننده انطباق یابد. به عبارت دیگر، این مصرف‌کنندگان نیستند که معنا و مورد استفاده یک کالای آموزشی را تعیین می‌کنند؛ بلکه این تولیدکنندگان هستند که کالاهای آموزشی خود را بنا بر نیاز و منطق بازار مصرف‌کنندگان - که همان زبان‌آموزان هستند - تنظیم می‌کنند و در این میان از نظر برخی، ادبیات لزوماً و در همه موارد در زمره کالاهای درخواستی قرار نمی‌گیرد؛ اما آیا زبان‌آموزان و یا تمامی مدرسان زبان‌های خارجی صلاحیت و تخصص لازم برای شناسایی و انتخاب محتوای آموزشی مورد تدریس هنگام کار بر روی توانش‌های زبانی را دارند؟ برای پاسخ به این پرسش پس از ذکر مطالبی درخصوص چگونگی ارتباط زبان و ادبیات در دیدگاه‌های اخیر آموزشی به‌سراغ کتاب *کاسر مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها* می‌رویم. این کتاب در سال ۲۰۰۱ از سوی شورای اروپا به رشته تحریر درآمد و هدف از نگارش آن ارائه پایه‌ای مشترک برای یادگیری زبان‌های زنده قاره اروپا بود. هم‌اکنون این کتاب به چندین زبان زنده دنیا ترجمه شده است و به‌منزله مرجعی مشترک برای آموزش زبان‌های خارجی از سوی متخصصان آموزشی استفاده می‌شود.

۳. رابطه زبان و ادبیات در دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف آموزشی

ژان پیتار (8: 1989) یکی از نخستین افرادی است که بر روی پیوند زبان و ادبیات پژوهش کرده است. به عقیده او ادبیات به‌منزله یک «آزمایشگاه زبان»^{۱۲} است که در آن زبان خارجی به شکل مداوم استفاده می‌شود و بر روی آن کار می‌شود و در واقع، زبان، ساختارها و کارکردهای خودش را در ادبیات می‌یابد. بنا بر این دیدگاه، در آموزش زبان‌های خارجی، ادبیات نه تنها یک مکمل فرهنگی، بلکه پایه‌ای برای آموزش زبان قلمداد می‌شود. در این رویکرد کار بر روی زبان از طریق متون ادبی به شکل خطی صورت نمی‌گیرد؛ بلکه بنا بر فعالیت زبانی که در نظر داریم و با توجه به مقوله دستوری، واژگانی و غیره - که می‌خواهیم به زبان‌آموزان آموزش دهیم - پیکره زبانی موردنظر خودمان را به شکل غیرخطی از درون ادبیات و متون ادبی انتخاب می‌کنیم؛ در نتیجه، این برش‌های ادبی می‌توانند با توجه به اهداف آموزشی ما ماهیتی دستوری، تصویری، کلامی، آوایی و غیره داشته باشند.

با مطالعه این عناصر مختلف، یادگیرنده به معنای واقعی متن دسترسی پیدا می‌کند و در- ادامه، به یادگیری زبان می‌پردازد. توجه دقیق به این «برش‌های ادبی»^{۱۳} او را به کارکرد واقعی زبانی که در حال آموختن است واقف می‌سازد. در این رویکرد آموزشی معنای متن از تفاوت‌ها ناشی می‌شود. همان‌طور که می‌دانیم از نظر سوسور، زبان نظامی از تمایزهاست که در آن، هر واژه تنها با توجه به جایگاه متمایزش معنا دارد. اگر نشانه «غذا» را در نظر بگیریم، می‌بینیم که این نشانه، بدون مفهوم «غیرغذا» معنی نخواهد داشت. برای تفکیک جهان، حتی در این سطح مبتدی نیاز به نظام «تقابل‌های دوتایی» داریم: غذا/ غیرغذا. زبان نوع پیچیده‌تر این نظام «دوتایی» ساده است. این امر سوسور را بدانجا رساند که بر دستگاه یا نظام زبان تأکید ورزد؛ زیرا بدون وجود نظام، عناصر جداگانه (نشانه‌ها) فاقد معنا خواهند بود. درواقع، می‌توان گفت که این روش آموزشی - که تمرین و کار بر روی برش‌هایی از متون ادبی را پیشنهاد می‌دهد - بر نظام‌مندی زبان و به مطالعه و فهم عناصر زبانی در بافت کلامی تأکید می‌ورزد که این امر تأثیر بسزایی بر روی فهم زبان آموز از زبان خارجی خواهد داشت.

در دیدگاهی که در سطور پیشین شرح دادیم و بیشتر مربوط به رویکرد آموزشی ارتباطی می‌شود (۱۹۶۰ - ۱۹۸۰) به متون ادبی به‌مثابه سایر متون یا اسناد واقعی چون متون روزنامه‌ای، متون تبلیغاتی و غیره نگاه شده و هدف از آموزش زبان خارجی از طریق متون ادبی برآورده کردن نیازهای زبان‌آموزان است. در این دیدگاه همان‌طور که رولان بارت (1981: 64) اشاره می‌کند: «ادبیات چیزی است که تدریس می‌شود، همین». به این معنا که همان‌طور که تلویزیون ستاره‌سازی می‌کند، این آموزش زبان است که سبب ستاره‌شدن ادبیات می‌شود. می‌توان ادعا کرد که در این دیدگاه گونه‌ای تقدس‌زایی از ادبیات اتفاق می‌افتد و همان‌طور که قبلاً نیز به آن اشاره کردیم ادبیات به‌مثابه معدنی از جملات و کلمات است که پیتار آن را «آزمایشگاه زبان» و یا «مخزن» می‌نامد. به این معنی که متن ادبی به منبعی برای استخراج کلمات، ساختار جملات و نوع کاربرد آن‌ها محدود می‌شود و درواقع، متن از تشخیص ادبی‌اش تهی می‌شود. بنابراین، در این دیدگاه هرگونه هنر که به‌وجود آورنده متن ادبی است قربانی نیاز زبان‌آموزان به لغات و ساختار می‌شود. به عبارتی می‌توان گفت آنچه پیتار و بارت باور دارند نوعی دیدگاه ساختارگرایانه به متن ادبی است، در حالی که باید گفت رها کردن

زبان‌آموز در درک فحوای ادبی متن و نداشتن هیچ‌گونه تحلیلی بر معنای آن، هر چند که راهکاری برای آموزش زبان خارجی به شیوه متنی است؛ اما بهترین راهکار برای کار و آموزش با استفاده از متون ادبی نیست.

در سال‌های ۱۹۹۰، زمانی که رویکرد ارتباطی در نقطه اوج خود قرار داشت، بازگشتی دوباره به سوی تمامی جنبه‌های فرهنگی، زیبایی‌شناختی، عاطفی، اجتماعی و آموزشی ادبیات صورت گرفت. بر اساس نظر دنیل بژومه:

مطالعه ادبیات تبدیل به یک الزام آموزشی می‌شود. ادبیات عنصر شکل‌دهنده تفکر، اخلاق، انسان‌گرایی، تخیل و خلاقیت است. مدرسه و مکتب زندگی است. هر رشته‌ای سعی دارد دانشجو را مجهز به دانشی به‌خصوص کند؛ ولی اینکه هر فردی از دانش خود به چه نحو استفاده می‌کند، کاملاً بستگی به آموزشی دارد که فرد در حوزه مسائل انسانی دیده است (1995: 17).

بنابراین، همان‌طور که می‌بینیم، بدون اینکه قصد تقدس‌گرایی در ادبیات وجود داشته باشد در این دوره سعی می‌شود تا ادبیات جایگاه واقعی خودش را بیابد. در سال‌های ۲۰۰۰، با روی کار آمدن کتاب *کادر و رویکرد کنشی ادبیات*، بیش از پیش به این جایگاه نزدیک شد. در قسمتی از کتاب *کادر* به این نکته اشاره شده است که:

استفاده از زبان برای خلق رؤیا و لذت بردن نه تنها در عرصه آموزش، بلکه در نوع خود امری مهم است. فعالیت‌های زیبایی‌شناختی می‌توانند در حوزه تولید، درک و یا تعاملات و به‌شکل نوشتاری یا گفتاری باشند. این فعالیت‌های زیبایی‌شناختی شامل فعالیت‌هایی چون تولید، دریافت و ارائه متونی ادبی مانند خواندن و نوشتن داستان‌های کوتاه، رمان و شعر می‌باشند (2001: 47).

۴. ادبیات و کتاب *کادر مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها*

کادر و یا چارچوب مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها، با ارائه تعریف دقیق و مشخصی از اهداف و استانداردهای توانش‌های زبانی، بازتعریفی دوباره از آموزش زبان ارائه می‌دهد که مبتنی است بر تحقق بخشیدن به تمرینات کار - محور و سودمند برای زبان‌آموز در حوزه حرفه‌ای و عملی زبان خارجی مورد مطالعه. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که در بافت جدید آموزشی که بیشتر به‌دنبال نفع عمومی زبان‌آموز است و زبان‌آموز به‌چشم مشتری به آن توجه می‌شود، آن بخش از ادبیات که به اسناد واقعی که در موقعیت‌های واقعی جامعه به-

شکل عملی استفاده می‌شود شباهتی ندارد و یا به عبارت دقیق‌تر، به متون ادبی - که پتانسیل تبدیل شدن به یک کالای سودمند و قابل عرضه به زبان‌آموز را در عرصه تجاری آموزش زبان ندارند - توجه نمی‌شود. همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، کتاب *کادر مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها* (از این پس کتاب کادر) جایگاه ادبیات را در آموزش زبان‌های خارجی نادیده نگرفته است. این کتاب (*ibid*) یادآوری می‌کند که «ادبیات ملی و خارجی سهم مهمی در میراث فرهنگی اروپا دارد و شورای اروپا آن را یک منبع مشترک ارزشمند می‌داند و سعی در حفاظت و توسعه آن دارد. جایگاه ادبیات در آموزش زبان دوباره تأیید شده است و به ادبیات به‌مثابه بخشی جدایی‌ناپذیر از زبان با عنوان «استفاده زیبایی شناسی یا شاعرانه» نگاه می‌شود. از همین رو است که در کتاب *کادر* متون ادبی بسیاری را در جدول‌های خودارزیابی زبان‌آموزان با هدف تبدیل شدن به مرجعی از توانش‌های زبانی شاهد هستیم.

با توجه به اینکه متون ادبی مرتبط با خواندن، صحبت‌کردن و نوشتن هستند در کتاب *کادر* توصیه شده که این متون در سطوح آموزشی^{۱۴} «C1، B2، C2» استفاده شوند. پرسش درخصوص «درک مفهوم متن ادبی معاصر به‌شکل نثر» باید بنا بر نظریه متخصصان آموزشی کتاب *کادر*، در سطح «B2» آموزش زبان خارجی صورت گیرد. سپس در سطح «C1» به پرسش درخصوص «درک مفهوم متون متداول، متون ادبی بلند و پیچیده و تشخیص تفاوت‌های سبکی آن‌ها» پرداخته می‌شود و درنهایت، در سطح «C2» زبان‌آموز باید بتواند بدون داشتن احساس دشواری به اصطلاح «خواندن بدون تلاش» داشته باشد. به این معنا که بتواند هر گونه متن، حتی متون انتزاعی که به لحاظ فرم و محتوا پیچیده هستند، برای مثال، یک کتاب درسی، یک مقاله تخصصی و یا یک کار ادبی را به راحتی بخواند.

در کتاب *پورتفولیو* اروپایی زبان‌ها، در قسمتی که مربوط به خودارزیابی زبان‌آموزان می‌شود نیز توانش ادبی - که در سطور بالا به ذکر و تعریف آن پرداختیم - گنجانده شده است و از زبان‌آموزان درخواست می‌شود تا به آثار ادبی که توانسته‌اند به‌شکل کامل به زبان مقصد بخوانند، اشاره کنند. در کتاب *کادر* تعریف توانش تولید گفتاری نیز با در نظر گرفتن متون ادبی صورت پذیرفته است؛ بدین معنا که زبان‌آموز در سطح پیشرفته^{۱۵} «C1» باید بتواند به‌شکل نوشتاری یک اثر حرفه‌ای یا ادبی را خلاصه و نقد کند؛ اما در سطح متوسط «B1» متن ادبی

به صورت غیرمستقیم مورد استفاده و پرسش قرار می‌گیرد و از زبان‌آموز انتظار می‌رود که بتواند داستان و یا طرح داستان یک کتاب یا یک فیلم را تعریف کند و همچنین، واکنش‌ها و نظر خودش را در مورد آن توضیح دهد. در واقع، این فعالیت به نوعی تمرینی است برای انتقال اطلاعاتی که زبان‌آموز از طریق خواندن به آن‌ها دست یافته است تا او از طریق گفتاری پیوسته به زبان خارجی بتواند احساسات و زیسته خویش را از خواندن یک اثر ادبی بیان کند. شاید بتوان گفت که متن ادبی تنها یک بهانه است؛ زیرا صحبت و گفت‌وگو پس از خواندن یک متن روشی مؤثر برای صحبت کردن در مورد خود، سلاقی و علایق خود، درگیر شدن در گفت‌وگو و مشارکت در یک گفت‌وگوی واقعی به زبان مقصد است. بدین صورت، می‌توان ادعا کرد که ادبیات و نقش آن در آموزش زبان‌های خارجی رنگ نباخته؛ بلکه به شکلی هوشمندانه جایگاه آن تغییر یافته است. در واقع، ادبیات فراگیری توانش‌های زبانی را همراهی می‌کند و در کسب توانش بینا فرهنگی نقشی اساسی دارد.

همچنین، باید به این نکته اشاره کرد که یکی از نوآوری‌های کتاب *کلاس* رویکرد کنشی است. این رویکرد در بطن فعالیت‌ها درباره چارچوب مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها به وجود آمد. رویکرد کنشی بیش از هر چیز تأکید می‌کند که زبان‌آموز یک کنشگر اجتماعی به شمار می‌آید. وی باید کاربرد اجتماعی - تعاملی زبان را تحقق بخشد. کنش‌های زبانی در فعالیت‌های زبانی محقق می‌شوند؛ اما این فعالیت‌ها نیز خود در درون یک بافت اجتماعی صورت می‌گیرند؛ به همین دلیل در رویکرد کنشی بیشتر بر بافت اجتماعی تأکید می‌شود تا بر عناصر زبانی. بنابراین، عناصر زبانی در خدمت کاربرد اجتماعی - تعاملی زبان خواهند بود (*ibid*).

از همین رو کتاب *کلاس* تمرین‌هایی با شکل‌هایی جدید پیشنهاد می‌دهد که شباهت چندانی به تمرین‌های ساختاری و سیستماتیک ندارند. این تمرین‌ها یا به عبارت دقیق این فعالیت‌های کار - محور در چارچوب انجام یک پروژه تعریف می‌شوند. در این نوع آموزش، نقش زبان‌آموز دیگر منفعل نیست؛ بلکه او باید به‌طور مستقیم در یادگیری خود احساس مسئولیت کند و در آن مشارکت ورزد و خود را در آن سهیم بداند. به عبارت دقیق‌تر، در رویکرد کنشی همه توانش‌ها با یکدیگر مرتبط‌اند و به همین سبب زبان‌آموز در این نوع آموزش برای حل مسئله، باید تمامی توانش‌های درونی خود را بسیج کند تا بتواند به اهداف مربوط به پروژه آموزشی کار - محور دست یابد.

می‌توان گفت که فعالیت یا تمرین در کتاب *کلاس* به نوعی به‌منزله یک هدف کاربردی تعریف

می‌شود و زبان‌آموز که از این پس با تغییر نقشش از حالت منفعل به فعال، به‌منزله کنشگر شناخته می‌شود. این هدف را برای خودش تعریف می‌کند و تلاش می‌کند تا با حل یک مسئله، اجرای یک تعهد و غیره - که در واقع، در محتوای فعالیت یا تمرین موجود است - به هدف موردنظر در آن فعالیت دست بیابد. بنا به تعریف کتاب *کادر* «فعالیت»^{۱۵} در آموزش زبان با هدفش و نتیجه قابل لمسی که پس از انجام آن فعالیت به‌دست می‌آید، تعریف می‌شود و تمام این موارد ذکرشده در قالب و شکل یک پروژه ثبت می‌شوند. از آنجا که فعالیت موردنظر کتاب *کادر* برای انجام پذیرفتن با انواع فعالیت‌ها و موقعیت‌های واقعی در ارتباط است، به درگیرشدن کامل زبان‌آموز در فرایند فراگیری‌اش می‌انجامد و به همین سبب است که در کتاب *کادر* از زبان‌آموز به‌منزله کاربر زبان و یا کنشگر اجتماعی نام برده می‌شود. در این میان با توجه به اینکه خوانش یک متن ادبی فعالیتی است که بیشتر به جنبه‌های شخصی و فردی زبان‌آموز اهمیت می‌دهد، در نگاه اول این‌طور به‌نظر می‌رسد که چندان با مدل آموزشی پروژه‌محور که بیشتر بر جنبه‌های مشارکتی تأکید دارد سازگار نباشد.

۵. تعریف فعالیت ادبی کار - محور از دیدگاه کتاب *کادر* مشترک اروپایی

قابل ارجاع برای زبان‌ها و نحوه اجرای آن در کلاس آموزش زبان

بدون اینکه بخواهیم متن ادبی را بیش از اندازه به حالت ابزاری در بیاوریم و همچنین، بدون از بین بردن لذتی که در خواندن یک متن ادبی احساس می‌شود، سعی داریم به این پرسش پاسخ دهیم که چطور می‌توان الزامات تعیین‌شده در کتاب *کادر* همچون کار بر روی توانش‌های زبانی، کار بر روی بُعد بینا فرهنگی زبان و آموزش پروژه‌محور را با ادبیات آشتی داد. بدین منظور سعی بر این است که موقعیت‌هایی ایجاد شود که رویارویی خوانشگر متن ادبی با متن همانند انجام یک بازی مفرح باشد. البته، در این حالت همواره این تردید وجود دارد که شرایط و موقعیت خواندن متن ادبی در کلاس زبان به‌دلیل توضیحاتی که استاد بر روی متن برای روشن کردن موارد گرامری - ساختاری، برطرف کردن مشکلات زبان‌شناختی و یا فرهنگی می‌دهد، بیشتر حالتی آموزشی پیدا کند و از فضای خوانش متن ادبی تا اندازه‌ای دور شود.

اولین مدل فعالیتی که بر اساس نظر کتاب کاسر می‌توان بر روی یک متن ادبی انجام داد، خوانش یک متن و یا تعدادی متن ادبی است که پیشنهاد می‌شود به صورت گروهی و دسته‌جمعی انجام بپذیرد. در این مدل خوانش زبان‌آموزان یک یا چند متن ادبی مورد علاقه خودشان را پیدا می‌کنند و سپس احساسات و نظرات خود را با دیگر زبان‌آموزان و یا در صورت امکان نویسنده آن متن ادبی در میان می‌گذارند. همان‌طور که می‌بینیم هنگام کار با ادبیات در کلاس زبان، در ابتدا ترجیح بر این است که موضعی همدلانه در مقابل زبان‌آموزان داشته باشیم و آن‌ها را به بیان تأثیرات عاطفی و احساسی که متن ادبی بر روی آن‌ها گذاشته است تشویق کنیم. همین‌طور می‌توانیم آن‌ها را در ابتدا از موضع هم‌ذات‌پنداری و یا عدم هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های متن ادبی درگیر و همراه کنیم و یا موضع‌گیری آن‌ها را در مقابل اقدامات انجام‌گرفته در متن ادبی و اینکه در صورت لزوم علاقه‌مندند از کدام روش و رفتار تقلید کنند، موردپرسش قرار دهیم. گفتنی است که هر اثر ادبی مجموعه‌ای از موقعیت‌ها، رفتارها، اقدامات، تصمیمات و غیره را پیش روی زبان‌آموزان قرار می‌دهد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که یک متن تنها یک موضوع برای مطالعه و یا یک موضوع بیگانه و دست‌نیافتنی نیست؛ بلکه متنی که مدنظر ماست بی‌شک متنی است که درگیر آن می‌شویم و حق نظر دادن در مورد آن را داریم. سیکوریل (1991: 134) به مدرسان زبان توصیه می‌کند که در رویارویی با متن ادبی سه نوع ارتباط را در نظر بگیرند:

۱. ارتباط خواننده با متن که از طریق فرضیاتش یا به عبارتی پیش‌بینی در مورد موضوع متن ایجاد می‌شود.
 ۲. ارتباط متن با خواننده که از طریق نظر و واکنش‌های شخصی خواننده در مورد متن ایجاد می‌شود.
 ۳. ارتباط بین زبان‌آموزان خوانشگر متن که از طریق کارگروهی بین آن‌ها ایجاد می‌شود.
- این شکل از موضع‌گیری نسبت به متن ادبی به‌ویژه از سوی معلمان ادبیات انگلیسی کالج‌ها و دبیرستان‌های امریکایی به‌کار گرفته شده است. در این کلاس‌ها بسیار رایج است که مدرس شروع به مطالعه یک متن ادبی بر اساس واکنش دانشجویان کند: آنچه آن‌ها دوست دارند یا دوست ندارند، آنچه آن‌ها را غافلگیر می‌کند، آنچه آن‌ها به راحتی درک می‌کنند و یا آنچه از درکشان خارج است. کاملاً روشن است که در این روش دانش‌آموزان به‌شیوه‌ای بسیار

شخصی واکنش نشان می‌دهند. در واقع، در این مدل از کار و آموزش با متن ادبی زبان‌آموزان می‌توانند بر روی متون ادبی مورد مطالعه در کلاس، واکنش‌های شخصی داشته باشند.

برای مثال، نویسندگان کتاب *ادبیات فرانسه به شکل گام‌به‌گام (سطح ابتدایی)* - که متدی برای آموزش زبان و ادبیات فرانسه است - برای آشنایی زبان‌آموزان مبتدی با مقوله ادبیات فرانسه متون کوتاه و بسیار جالبی را از قرون مختلف برای آموزش انتخاب کرده‌اند. ویژگی اصلی این کتاب آموزشی استفاده از اسناد واقعی^{۱۱} است و این بدین معناست که متون ادبی انتخابی برای کار در کلاس به زبان فرانسوی ساده برگردانده نشده‌اند و هیچ‌گونه تغییری در این متون صورت نگرفته است. در واقع، کلید موفقیت این کتاب را می‌توان در انتخاب هوشمندانه نگارندگان آن دانست که در عین رعایت فاکتورهایی چون تنوع متونی که از قرون مختلف انتخاب شده‌اند به سطح زبانی این متون هم نگاه دقیقی داشته‌اند و در نتیجه، بخش‌های انتخابی همگی از لحاظ تعداد کلمات و ساختار دستوری هماهنگ با سطح زبان‌آموز هستند. در این کتاب هر درس از دو صفحه تشکیل شده است. در صفحه اول، پس از ذکر تاریخچه کوچکی از زندگی و آثار نویسنده، کل یک متن یا شعر و یا قسمتی از آن ارائه می‌شود و در پایین صفحه تعدادی از کلمات و ترکیبات تازه به زبان فرانسوی ساده توضیح داده می‌شوند. در صفحه دوم که صفحه تمرینات مربوط به متن است، با دو مدل تمرین روبه‌رو هستیم: ۱. تمرینات تأمل و آشنایی با متن و ۲. تمرینات اکتشافی.

در واقع، تمرینات نوع اول (تأمل و آشنایی با متن)، به‌نوعی اولین برخورد خواننده با متن محسوب می‌شوند و خواننده می‌تواند بدون خواندن دقیق متن، تنها با نگاه کردن به ترکیب‌بندی متن، فرمت و شکل ظاهری متن، نقطه‌گذاری‌های متن، جاهای خالی متن و غیره به آن‌ها پاسخ بدهد. تصویر متن و شکل ارائه آن می‌تواند برای خواننده بار معنایی داشته باشد. همچنین، در این قسمت پرسش‌هایی مطرح می‌شود تا خواننده بتواند به ساختن فرضیه در مورد موضوع متن، طرح داستان و نوع متن بپردازد. بنابراین، کار بر روی پاراتکست و یا همان علائم ویرایشی و تصاویر موجود در متن به فهم مطلب کمک بزرگی می‌کند و می‌توان کار بر روی پرسش‌های این قسمت را به‌صورت شفاهی انجام داد.

در تمرینات نوع دوم (تمرینات اکتشافی)، خواننده با متن روبه‌رو می‌شود و فعالیت‌هایی

همچون با دقت خواندن و علامت زدن، یادداشت برداشتن، خط کشیدن زیر مطالب مهم و یا مشکل او را در رویارویی با متن فعال‌تر می‌کنند. در این قسمت سعی می‌شود که استاد معنا را به‌طور کامل در اختیار زبان‌آموز قرار ندهد. در واقع، عملکرد فعالیت‌های ارائه‌شده در این بخش به‌صورت یک مکانیسم نیست؛ بلکه خواننده باید خود به‌شکل قدم‌به‌قدم و از طریق مقایسه کلمات و پیدا کردن ربط معنایی بین آن‌ها به تشخیص و ساخت معنای کلمه در بافت پردازد و رابطه معنایی یک کلمه را با کلمات پیرامونش در جمله کشف کند. در این قسمت، برای سهولت کار سعی شده است که پاسخ بسیاری از پرسش‌ها به‌نوعی در پرسش گنجانده شود. در بسیاری از موارد سعی شده است که یک مطلب دشوار با واژه‌های ساده‌تر بیان شود؛ زیرا هدف در این قسمت همراهی کردن با خواننده برای درک بهتر مفهوم متن است تا بدین ترتیب ادبیات به یکی از علایق زبان‌آموز در حوزه یادگیری زبان مبدل شود.

باید به این مطلب اشاره کرد که متن ادبی باید به‌منزله یک وسیله ارتباطی در آموزش زبان تلقی شود. در بیشتر موارد زبان‌آموزان از عهده درک مفهوم یک متن ادبی برمی‌آیند؛ ولی در هنگام بیان نظریات خود در مورد متن متوجه می‌شوند که به اندازه کافی تسلط بر زبان ندارند و دایره واژگانی و سواد دستوری‌شان آن‌ها را در بیان کامل منظورشان یاری نمی‌کند. در این شرایط متن ادبی که مجموعه‌ای از لغات و ساختارهای دستوری در یک بافت ویژه است، بهترین جایگاه را برای شناسایی نیاز زبانی زبان‌آموزان فراهم می‌کند و شیوه استفاده از لغات و ساختارهای دستوری در یک بافت معنایی خاص را به آن‌ها آموزش می‌دهد و بدین ترتیب در حین فعالیت با متن ادبی، علاوه بر فهم نوشتاری بر روی تولید گفتاری زبان‌آموزان نیز کار می‌شود و از آن‌ها دائماً درمورد آنچه نسبت به متن ادبی مورد مطالعه فکر و یا حس می‌کنند پرسش به‌عمل می‌آید. همچنین، از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا از طریق متنی که به زبان مقصد می‌خوانند، مقایسه‌ای بین فرهنگ خود و فرهنگ زبان خارجی به‌عمل بیاورند و بر وجوه شباهت و تفاوت بین متون ادبی در زبان مبدأ و مقصد دست یابند.

بدین ترتیب همان‌طور که می‌بینیم در این نوع فعالیت‌ها که بیشتر به‌صورت جمعی در کلاس آموزش زبان انجام می‌شود، به زبان‌آموزان فرصت و فضای بیان شخصی در حضور استاد داده می‌شود و این‌گونه آن‌ها همچون خوانندگان واقعی درگیر با متن ادبی می‌شوند. البته، هویت هر فعالیت آموزشی با توجه به اهداف آن و تمرینات و مراحل که باید برای انجامش

صورت بپذیرد از فعالیت‌های دیگر متمایز می‌شود و بنابراین، در ابتدای طراحی و پلان‌بندی یک فعالیت آموزشی بهتر است که اساتید و زبان‌آموزان به چرایی انجام آن فعالیت فکر کنند و با در نظر گرفتن بافت آموزشی موجود به طراحی آن فعالیت بپردازند. بدیهی است که اگر با یک متن ادبی بنا بر رویکرد کنشی (که مثال آن را از کتاب *ادبیات فرانسه* به شکل گام‌به‌گام آوردیم) روبه‌رو شویم، زبان‌آموز فرصت این را می‌یابد تا به‌منزله یک خواننده جایگاه خودش را بیابد و بتواند احساسات و عقاید شخصی خودش را در ارتباط با متن به شکل واقعی بیان کند و حتی در مراحل بالاتر به مقایسه عقاید و نظرات خود با دیگران بپردازد و آن‌ها را تحلیل کند. با توجه به اینکه هر خوانشی می‌تواند مقدمه‌ای برای نوشتن محسوب شود، پس از انجام فعالیت‌های مذکور می‌توانیم پروژه آموزشی تولید متون ادبی بر اساس متن خوانده‌شده را داشته باشیم.

۶. انتخاب متون ادبی

در مورد انتخاب متون این پرسش مطرح می‌شود که انتخاب متون باید بر اساس سلیقه دانشجو صورت پذیرد و یا مدرس زبان خارجی. در این باره باید اشاره کرد که دانشجویان بیشتر متون روزمره را می‌پسندند. این متون در عین حال که برای رفع نیاز مفید هستند، خطر کلیشه‌ای شدن را دارند و ما را با این چالش روبه‌رو می‌کنند که آیا ما زبان خارجی را صرفاً برای رفع نیازهای روزمره خود می‌آموزیم.

متون مورد توجه و نظر مدرسان زبان خارجی بیشتر آن‌هایی هستند که به گمان آن‌ها به تفکر بیشتر و بهتر و زندگی با کیفیت‌تر می‌انجامند؛ اما اگر مدرس زبان خارجی بیشتر بر روی متونی تأکید ورزد که به او انگیزه می‌دهند، بیشتر آگو و نفس خود را قانع کرده و به فرهنگ عمومی توجه نکرده است. برای مثال، اگر این مدرس طبع رمانتیک داشته باشد، ترجیح خواهد داد که در ادبیات متون ویکتور هوگو، لامارتین و یا امیلی برونته را آموزش دهد و اگر طرفدار حقوق بشر باشد به سراغ مالرو می‌رود.

در نتیجه، می‌توان گفت که بهترین راه برای انتخاب متون ادبی برای آموزش زبان خارجی در کلاس رعایت اعتدال است. در واقع، امروزه باید با ایجاد تنوع در منابع آموزشی و متون انتخابی در زبان‌آموز ایجاد انگیزه کنیم و او را با زبان در تمامی اشکال و سبک‌های آشنا

سازیم. خصوصاً اینکه امروزه محتوای بسیاری از متون ادبی مانند زندگی‌نامه‌ها و یا روایات سفر بیشتر و بیشتر مربوط به زندگی روزمره می‌شود و در نتیجه، جای کار برای انتخابی بهتر را برای مدرسان فراهم می‌آورد. گاهی انتخاب بر اساس متونی صورت می‌گیرد که بازتاب بخشی از فضای اجتماعی و یا فرهنگی جامعه مقصد هستند. این متون شامل مواردی چون روزنامه‌ها، تبلیغات، اطلاعیه‌ها، پیام‌های صوتی و تصویری، متون مربوط به زندگی شخصی، ورزشی، حرفه‌ای و غیره می‌شوند که با آشنا کردن زبان‌آموزان با فضاهای فرهنگی و اجتماعی جامعه مقصد به آن‌ها این امکان را می‌دهد که موقعیت خود را در چنین فضاهایی شبیه‌سازی کنند؛ اما روشن است که از خوانش یک متن تبلیغاتی نمی‌توان به‌طور کامل به ماهیت فرهنگی و اجتماعی یک کشور و یک زبان دست یافت. از همین روست که باید به سراغ متون ادبی - که حامل ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی یک زبان هستند - رفت؛ زیرا این متون بازتابی از عقاید، اخلاق و انسان‌گرایی در جامعه زبان مقصد هستند و طیف وسیعی از احساسات، هیجانات، عقاید و تفکرات یک جامعه را پوشش می‌دهند. در واقع، متن ادبی ترجمانی است از زندگی روزمره، اخلاق حاکم در جامعه، مشکلات، مسائل و بحران‌های جامعه که بهتر است در آموزش زبان خارجی در چارچوبی بینا فرهنگی عرضه شوند تا زبان‌آموز با ایجاد هم‌دلی در خود نسبت به زبان و فرهنگ مقصد به یادگیری زبان خارجی بپردازد.

کوندرا نویسنده و منتقد ادبی فرانسوی درباره خواندن متون ادبی می‌نویسد:

متن ادبی برای من از خود من و از دیگری سخن می‌گوید؛ در من احساس شفقت و دل‌رحمی را برمی‌انگیزد؛ زمانی که یک متن ادبی را می‌خوانم، هویت خودم را در دیگری می‌یابم و تحت تأثیر سرنوشت آن‌ها قرار می‌گیرم. گویی شادی، غم و اندوه آن‌ها برای لحظه‌ای از آن من است (2005: 145).

در پایان، با محوریت قرار دادن بحث بینا فرهنگی در آموزش زبان به پیشنهاد یک فعالیت کلاسی با روش کار - محور مبتنی بر متون ادبی (شعر) در درس «ترجمه متون نظم و نثر» می‌پردازیم و سپس این روش را با روش رایج استفاده‌شده از سوی بیشتر استادان زبان مقایسه می‌کنیم. این فعالیت کار - محور می‌تواند هم برای کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و هم در کلاس‌های آموزش زبان فرانسوی به‌منزله زبان خارجی استفاده شود.

۷. روش پیشنهادی: پروژه‌های کار - محور

ما این فعالیت کار - محور را به‌طور آزمایشی در یکی از کلاس‌های ترم آخر زبان فرانسه، مقطع کارشناسی، گرایش مترجمی واحد علوم و تحقیقات تهران در درس «ترجمه متون نظم و نثر» انجام دادیم. در این فعالیت، یکی از اشعار ژاک پرهور (1946)، شاعر فرانسوی، را از کتاب گفته‌ها^{۱۷} به دانشجویان ارائه دادیم. ژاک پرهور یکی از مشهورترین شعرای معاصر فرانسوی است و اشعار او متأثر از نویسندگان سورئالیست است که او با آن‌ها در جوانی همراهی می‌کرده است. ژاک پرهور از لحاظ سیاسی بیشتر متمایل به حذف کمونیسم بوده است و در اشعارش از جنگ، ظلم اجتماعی، کودکی، آزادی، عدالت، نوع بشر و غیره سخن گفته است. پس از انجام تمرین‌های بافت‌محور - که شرح آن را در ادامه خواهیم داد - این شعر را از لحاظ محتوایی و معنایی با یکی از اشعار فارسی با عنوان «نام تمام مردگان یحیاست»، به‌قلم محمد علی سپانلو مقایسه کردیم و سپس در مراسم فرهنگی - دانشجویی که از طرف انجمن زبان‌های خارجی واحد علوم و تحقیقات برگزار شد، دانشجویان این کلاس به‌صورت گروهی به مقایسه این دو شعر فارسی و فرانسه پرداختند و از تفاوت‌های شعر فارسی و فرانسه برای مخاطبان علاقه‌مند صحبت کردند.

Familiale

La mère fait du tricot
 Le fils fait la guerre
 Elle trouve ça tout naturel la mère
 Et le père qu'est-ce qu'il fait le père ?
 Il fait des affaires
 Sa femme fait du tricot
 Son fils la guerre
 Lui des affaires
 Il trouve ça tout naturel le père
 Et le fils et le fils
 Qu'est-ce qu'il trouve le fils?
 Il ne trouve rien absolument rien le fils
 Le fils sa mère fait du tricot son père des affaires lui la guerre
 Quand il aura fini la guerre
 Il fera des affaires avec son père

La guerre continue la mère continue elle tricote
 Le père continue il fait des affaires
 Le fils est tué il ne continue plus
 Le père et la mère vont au cimetière

Ils trouvent ça naturel le père et la mère
 La vie continue la vie avec le tricot la guerre les affaires
 Les affaires les affaires et les affaires
 La vie avec le cimetière.

در مرحله اول و پیش‌خوانش، دانشجویان به گروه‌های پنج نفری تقسیم شدند و از آن‌ها خواسته شد که نگاهی به عنوان شعر بیندازند و با توجه به عنوان، حدس بزنند که شعر در ارتباط با چه موضوعی است. سپس از آن‌ها خواستیم تا کوتاه‌ترین و بلندترین بیت را پیدا کنند و آن را بخوانند و ترجمه کنند. کوتاه‌ترین بیت یک تک‌واژه بود: «جنگ» و بلندترین بیت این‌گونه ترجمه شد: «زندگی ادامه دارد زندگی با بافتنی جنگ کار». در هنگام خوانش اولیه شعر دانشجویان متوجه شدند که در این شعر تنها سه بار از نقطه‌گذاری استفاده شده است. دو علامت پرسش و یک نقطه پایانی در انتهای شعر. پرسش‌های دانشجویان در مورد اینکه آیا در ترجمه باید خودشان نقطه‌گذاری انجام بدهند و یا به متن اصلی پای‌بند باشند، ما را به این سمت کشاند که از آن‌ها بخواهیم در این مورد فکر کنند که چرا شاعر از نقطه‌گذاری صرف‌نظر کرده است. در پاسخ به این پرسش ۸۲ درصد از دانشجویان به‌درستی به این نکته اشاره کردند که نبودن علامت‌های نقطه‌گذاری سبب می‌شود که شعر را به اصطلاح پشت سرهم، سریع‌تر و بدون مکث بخوانیم. آن‌ها به این نکته اذعان داشتند که بسیاری از کلمات در این شعر تکراری است. ۱۶ درصد از دانشجویان پاسخ دادند که به‌طورکلی در شعر نقطه‌گذاری انجام نمی‌شود و ۲ درصد باقیمانده بر این عقیده بودند که عدم نقطه‌گذاری بیانگر سبک شاعر است. پس از این پرسش از گروه‌ها خواسته شد که شخصیت‌های اصلی این شعر را پیدا کنند و بگویند به‌نظرشان کدام یک از آن‌ها کاری غیرطبیعی انجام می‌دهد. پاسخ ۷۶ درصد دانشجویان به این پرسش این بود که از بین شخصیت‌های مادر، پدر و پسر، این پسر خانواده است که کاری غیر-طبیعی (جنگ) انجام می‌دهد و ۲۱ درصد آن‌ها معتقد بودند که در شرایط خطر برای کشور، جنگ یا دفاع واکنشی کاملاً طبیعی محسوب می‌شود. ۳ درصد از دانشجویان معتقد بودند که هیچ کدام از شخصیت‌های شعر کار غیرعادی انجام نمی‌دهند. در پرسش بعدی از آن‌ها

خواستیم که بگویند کدام بیت غیرطبیعی بودن جنگ را نقض می‌کند و تمامی دانشجویان پاسخ دادند که در ابیات سوم و نهم به ترتیب مادر و پدر جنگیدن پسر را امری طبیعی قلمداد می‌کنند که در تناقض با غیرطبیعی بودن جنگ است. در اینجا بود که تناقضی بین مرگ در جنگ و زندگی در ذهن دانشجویان ایجاد شد. از آن‌ها پرسیدیم که دلیل این تناقض چیست و چرا مادر و پدر پسر جنگیدن را عادی تلقی می‌کنند. ۶۷ درصد از دانشجویان عقیده داشتند که جنگ در این شعر استعاره از مرگ است و به همین دلیل، مادر و پدر آن را جزئی از زندگی می‌دانند. ۱۱ درصد از دانشجویان معتقد بودند که دلیل این تناقض حس پوچی در شخصیت‌های این شعر نسبت به زندگی است و ۲۲ درصد از دانشجویان نظرهای متفاوتی چون بی‌تفاوتی پدر و مادر در غرب نسبت به فرزندان، سردی روابط خانوادگی - عاطفی در غرب و چرخه پوچ زندگی به-شکل کلی را به‌منزله دلایل این تناقض عنوان کردند.

پس از بحث درمورد تناقض موجود در متن، از دانشجویان پرسیده شد که چه کلماتی در متن مکرراً تکرار شده‌اند و به‌نظر آن‌ها دلیل این تکرار چیست. در پاسخ به این پرسش ۷۲ درصد از دانشجویان معتقد بودند که تکرار کلمات برای حفظ قافیه و آهنگ شعر است. ۱۳ درصد آن‌ها معتقد بودند که تکرار کلمات به‌دلیل سبک نویسنده در ساده‌گویی است و تنها ۱۵ درصد زبان‌آموزان به‌درستی معتقد بودند که تکرار کلماتی مثل مادر، بافتنی، پسر، جنگ، پدر، کار و عباراتی چون این «وضع خیلی طبیعی» از سوی شاعر، نشان‌دهنده یکنواختی زندگی است. روتینی که قدرت فکر کردن را از اعضای این خانواده ربوده و حرکات آن‌ها تبدیل به حرکاتی ماشینی و مکانیکی شده است. در ادامه، از دانشجویان پرسیده شد که این سه عضو خانواده از لحاظ فکری با هم چه تفاوت‌هایی دارند. در پاسخ به این پرسش، ۲۲ درصد از زبان‌آموزان پاسخ دادند که اعضای این خانواده با یکدیگر هیچ تفاوتی ندارند و گرفتار یکنواختی زندگی شده‌اند و ۷۸ درصد آن‌ها معتقد بودند که طبق ابیات ۳ و ۹، مادر و پدر خانواده مسائلی چون جنگ، کار، بافتنی و غیره را کاملاً طبیعی می‌بینند و این در حالی است که بنا بر بیت ۱۲ شعر، پسر خانواده در این وضع و اوضاع هیچ چیزی نمی‌بیند و هیچ نظری در مورد هیچ چیزی ندارد.

در پرسش بعدی از آن‌ها خواستیم که ابیات ۱۹، ۲۰ و ۲۱ را دوباره بخوانند و بگویند در این بیت چه اتفاقی افتاده است و واکنش پدر و مادر نسبت به این اتفاق چیست. تمامی

دانشجویان متوجه بودند که پسر خانواده می‌میرد و پدر و مادر پسر به گورستان می‌روند و این امر را مانند فعالیت‌های دیگر روزمره امری طبیعی قلمداد می‌کنند؛ اما زمانی که از دلیل این نوع واکنش پرسیدیم ۱۵ درصد از دانشجویان بیان داشتند که شاعر واقعیت زندگی دنیوی را در این ابیات بیان کرده است که در آن زندگی به صورت چرخه‌ای تکرار شونده بین تولد و مرگ در حرکت است. ۷۲ درصد از دانشجویان بر این عقیده بودند که این ابیات بیانگر دیدگاه ابزورد شاعر به زندگی انسان است و ۱۳ درصد از دانشجویان معتقد بودند که نگاه شاعر در این ابیات به مقوله مرگ بیانگر حس بی‌تفاوتی و سردی غربی‌ها نسبت به مقوله زندگی و مرگ است؛ زیرا هیچ چیز حتی مرگ فرزند هم سبب تغییر عادات و حرکات مکانیکی پدر و مادر نمی‌شود. آن‌ها نه به مرگ یا به عبارتی شهادت فرزندشان افتخار می‌کنند و نه از مرگ آن‌ها ابراز ناراحتی می‌کنند.

در مرحله بعدی از دانشجویان خواستیم که شعر ژاک پرهور را به‌طور کامل ترجمه کنند و تحلیل و سنتزی از مجموعه‌جواب‌هایی که به پرسش‌های بالا دادند، ارائه دهند. پس از ترجمه شعر و بازخوانی مجدد پرسش‌ها و پاسخ‌ها، به این تحلیل‌ها، درمورد این شعر رسیدیم که در این شعر تضادی به مرگ و زندگی وجود دارد و این تضاد از سوی شخصیت‌های موجود در شعر امری طبیعی قلمداد می‌شود و به همین سبب مرگ یا به عبارتی حتی مرگ در جنگ که در فرهنگ ما از آن به شهادت یاد می‌شود نه سبب افتخار است و نه سبب ابراز ناراحتی می‌شود. در آخرین چالش این فعالیت کلاسی، این شعر را با ترجمه احمد شاملو در اختیار دانشجویان قرار دادیم و در کنار آن شعری از محمدعلی سپانلو با مضمون مرگ با عنوان «نام تمام مردگان یحیاست» به آن‌ها ارائه دادیم. در این چالش به دانشجویان به مدت یک هفته فرصت داده شد تا درمورد چگونگی پرداختن به مضمون مرگ در شعر سپانلو بیندیشند و آن را در کلاس فرانسه با شعر ژاک پرهور مقایسه کنند.

جدول ۱: نمونه دو شعر فرانسه و فارسی

Table 1: A sample of two French and Persian poem

شعر «نام تمام مردگان یحیاست» اثر محمدعلی سپانلو	ترجمه شعر «خانوادگی» اثر ژاک پروهو
آواز گنجشک و بلور و برف	مادر می‌بافه
آواز کار و زندگی و حرف	پسر می‌جنگه
آواز گل‌هایی که در سرما و یخبندان نخواهد مرد	به نظر مادری این وضع خیلی طبیعی.
از عاشقان، از حلقه پیوند و بینایی	پدره چی؟ اون چیکار می‌کنه؟
موسیقی احیای زیبایی	پدره کار می‌کنه:
موسیقی جشن تولدها	زنش می‌بافه
آهنگ‌های شهربازی‌ها، نمایش‌ها	پسرش می‌جنگه
در تار و پود سازهای سیمی و بادی	خودش کار می‌کنه
شعر جهانگردی و تعطیلی و آزادی	به نظر پدره این وضع خیلی طبیعی.
این همسرایان نامشان یحیاست	خب، پسره چی؟
و آن دهان، خواننده‌اش دریاست	پسره اوضاعو چه جور می‌بینه؟
با فکر احیای طبیعت‌ها، سفرها، میهمانی‌ها	-پسره هیچی، هیچی که هیچی:
دم می‌دهد یحیی	پسره، ننه‌ش می‌بافه باباش کار
و بچه‌ها همراه او آواز می‌خوانند	می‌کنه خودش می‌جنگه
در نیلا به دریا	جنگ که تموم شد
ای برف ببار	تنگ دل باباه می‌چسبه به کار.
با فکر بهار	جنگ ادامه پیدا می‌کنه و مادرم ادامه
بر جنگل و دشت	میده: می‌بافه
بر شهر و دیار	پدرم ادامه می‌ده: کار می‌کنه
ای مادر گرگ	پسره کشته شده، دیگه ادامه نمی‌ده.
ای چله بزرگ	پدره و مادری میرن گورستون
هی زوزه بکش	به نظر پدره و مادری این وضع
هی آه برآر	خیلی طبیعی.
ما از دل تو	
بی‌باک‌تریم	
نام تمام مردگان یحیاست	
نام تمام بچه‌های رفته	
در دفترچه دریاست بالای این ساحل	
فراز جنگل خوشگل	
در چشم هر کوکب	
گهواره‌ای بر پاست	
بی‌خود نترس ای بچه تنها	
نام تمام مردگان یحیاست	
هر شب فراز ساحل باریک	
دریا تماشا می‌کند هم‌بازیانش را	
در متن این آبیچه تاریک	
یک دسته کودک را	
که چون یک خوشه گنجشک	
بر پنج سیم برق	
هر شب، گرد می‌آیند	
اسفندیار مرده‌ای (بی‌وزن، مانند	
حباب کوچک صابون)	
تا می‌نشیند	
شعر می‌خواند	
این پنج تا سیم چه خوشگله	
مثل خطوط حامله	
گنجشک تپل مهل نک می‌زنه به خط	
سل	
هر شب در این کشور	
ما رفتگان، با برف و بوران باز	
می‌گردیم	
در پنجره‌های به دریا باز	

زندگی ادامه داره.	از هیاهو و بانگ چشم‌انداز	از تندر و برق
زندگی با بافتنی جنگ کار	یک رشته گلدان می‌برند از	چالاک‌تریم
با کار جنگ بافتنی جنگ	خواب‌های ناز	با شمع و چراغ
با کار کار کار	ما را تماشا می‌کنند از دور	در خانه و باغ
زندگی	که هم صدای بچه‌های مرده	برف شب عید
با گورستون	می‌خوانیم	همسایه ماست
	آوازمان، در برف پایان زمستانی	این سرود و سپید با رنگ امید
	بر آب‌های مرده می‌بارد	فردا که رسید
	با کودکان مانده در آوار بمباران	سرمایه ماست
	در مجلس آواز، مهمانیم	ای برف بیار
	یک ریز می‌خواند هنوز اسفندیار آن	تا صبح بهار ...
	سو	نوبت به نوبت، تا شب تحویل سال
	خرگوش و خاکستر شدی ای بچه	نو
	ترسو	گنجشک‌ها و بچه‌های مرده
	دریای فردا کشتزار ماست	می‌خوانند
	نام تمام مردگان یحیاست	با چشم‌های کوچک شفاف
	آنک دهان‌های به خاموشی فرو بسته	تا صبح، روی سیم‌های برق
	به هم پیوست	می‌مانند.
	تا یک صدای جمعی زیبا پدید آید	
	مجموعه‌ای در جزء جزئش،	
	جام‌هایی که به هم می‌خورد	

پس از گذشت یک هفته، در شروع کلاس از دانشجویان خواسته شد که به تحلیل و مقایسه شعر ژاک پره‌ور و محمدعلی سپانلو بپردازند. برای این تحلیل و مقایسه از آن‌ها خواسته شده بود که از جملات کوتاه و ساده به زبان فرانسه استفاده کنند. از آن‌ها خواسته شد که همانند صفحه پیشین، جدولی با دو ستون تنظیم کنند و تحلیل‌های مربوط به هر شعر را در یک ستون به شیوه‌ای مقایسه‌ای تنظیم کنند. بر روی تابلو جدولی کشیده شد و با همراهی دانشجویان مفاهیم برجسته در این دو شعر با هم مقایسه شد. با توجه به اینکه این دو نویسنده معاصر،

ژاک پرهور و محمدعلی سپانلو، هر دو دیدگاهی ضدجنگ در ادبیات داشتند، با مقایسه مفاهیم این دو شعر دانشجویان با دو دیدگاه متفاوت ضد جنگ از دو شاعر با دو زبان مادری متفاوت آشنا شدند.

جدول ۲: بررسی و تحلیل مضمونی دو شعر فرانسه و فارسی

Table 2: Thematic analysis of two French and Persian poems

مفاهیم برجسته در شعر «خانوادگی» اثر ژاک پرهور	مفاهیم برجسته در شعر «نام تمام مردگان یحیاست» اثر محمدعلی سپانلو
- مرگ هویت فردی دارد	- مرگ هویتی جمعی دارد
- یأس، ناامیدی و بی‌تفاوتی موجود در واقعیت زندگی	- امید و بی‌کینه بودن نسبت به جنگ. تعهد به زیستن در مقابل مرگ
- لحن شعر بسیار روان است. عدم نقطه‌گذاری	- لحن شعر شقه شقه است. لحن شعر در تمام شعر یکسان نیست
- شخصیت‌های شعر بی‌نام هستند	- شخصیت‌های شعر نام‌های پرمعنا دارند: یحیا، اسفندیار...
- فردیت و تنهایی انسان‌ها در عین متعلق بودن به یک خانواده	- اتحاد و با هم بودن انسان‌ها
- جنگ و مرگ نقطه پیوند به زندگی یکنواخت و روزمره فرد	- جنگ و مرگ نقطه پیوند هویت فردی به هویت اجتماعی
- فضای شعر واقعی است	- فضای شعر سورئالیستی و غیرمعمول، اما صمیمی است
- میل به زندگی وجود ندارد و تمام اتفاقات در آن اعم از مرگ و زندگی جزئی عادی از زندگی روزمره است	- انتقال میل به حیات، امیدها و آرزوها از جهان مردگان به جهان زندگان
- نیروهای متضاد برانگیزاننده نیستند. مرگ هم‌زاد تولد آدمی و جزئی طبیعی از زندگی است.	- نیروهای متضاد مکمل همدیگرند. مرگ مکمل زندگی است. آنچنان که تا شب نباشد معنی روز را نمی‌فهمیم
- مرگ نقطه پایان زندگی، کار، جنگ و بافتنی است.	- مرگ معنابخش زندگی است. وجوه زندگی را یادآور می‌شود
- مردگان تسلیم‌اند و زندگان نیز تسلیم مرگی که جزئی از زندگی انسان است.	- مردگان برای زندگان سرود می‌خوانند و آن‌ها را تشویق به داشتن امید، آرزو و ادامه زندگی می‌کنند.

مفاهیم برجسته در شعر «نام تمام مردگان یحیاست» اثر محمدعلی سپانلو	مفاهیم برجسته در شعر «خانوادگی» اثر ژاک پرهور
- مرگ هم‌نشین و در کنار زندگی است.	- مرگ در مقابل زندگی و بخشی از زندگی است
- شعر سرشار از کلمات عاطفی و احساسی است.	- شعر عاری از کلمات عاطفی و احساسی است

همان‌طور که ملاحظه می‌کنیم، در مقایسه این دو شعر معاصر به همراه دانشجویان به این نتیجه رسیدیم که نگاه هر دو شاعر نگاهی ضد جنگ است؛ اما باید گفت که ژاک پرهور در شعر خود این نگاه ضد جنگ را با کلماتی عاری از هرگونه احساس بیان می‌کند. در شعر او زندگی سازش است. کلیشه‌ای است تکراری، عادی و خالی از هرگونه ارزش و احساس. شخصیت‌های شعر او این شکل از زندگی را کاملاً پذیرفته‌اند. تقابل واژه زندگی و گورستان در ابیات آخر نشان از پذیرفتن منفعلانه و بی‌دفاع هر دو مفهوم در کنار هم از سوی شخصیت‌های شعر دارد. درواقع، شعر «خانوادگی» ژاک پرهور شعری است که با لحنی روان و سبکی ساده حکایت از یک زندگی خانوادگی و سازش بی‌چون‌وچرا و خالی از احساس آن با جنگ و مرگ دارد. مرگ و جنگ در این زندگی خانوادگی بدون هیچ احساسی عادی است و این بی‌تفاوتی تلخ از آثار جنگ است.

شعر محمدعلی سپانلو نیز اثر متفاوتی در ژانر ادبیات ضدجنگ است که به لحاظ فرم و محتوا تفاوت‌های زیادی با شعر پرهور دارد. شعر سپانلو در ارتباط با جنگ و کودکانی است که در این واقعه جان خود را از دست می‌دهند. شاعر در تمام طول شعر جنگ و مرگ را به-مثابه نقطه پیوندی قلمداد می‌کند که هویت فردی را به هویت جمعی - تاریخی و اجتماعی انسان-ها متصل می‌سازد. در این شعر وحدت و باهم بودن، قوت قلبی است که شاعر به کودکان مرده در جنگ می‌دهد و از آن‌ها می‌خواهد که نترسند؛ زیرا نام تمام مردگان یک نام و آن هم یحیی است و همه آن‌ها هویتی یگانه دارند. استفاده از اسامی ایرانی چون اسفندیار در این شعر که نامی اسطوره‌ای است و به روایتن بودن شهره است، مفاهیم زندگی، جاودانگی و مرگ را در کنار هم قرار می‌دهد؛ نامیرایی و آمل و آرزوهایی که با رسیدن زمان مرگ خاموش می‌شوند؛ ولی شاعر می‌کوشد تا با ساختن هویتی جمعی از تمامی این کودکان مرگ را به سخره بگیرد. با خواندن این شعر تمامی دانشجویان به این نکته اشاره کردند که لحن شعر در بندهای مختلف

تغییر می‌کند؛ خلاف شعر «خانوادگی»، لحن شعر روان نیست، گاه کودکی سخن می‌گوید، گاه شاعر در مقام دانای کل صحبت می‌کند، گاه مردگان به حرف می‌آیند و با خواندن سرودی دست‌جمعی برای زندگان آن‌ها را به داشتن امید و ادامه زندگی تشویق می‌کنند. در شعر سپانلو مرگ هم‌نشین و یار صمیمی زندگی است و شاعر به زیبایی این دو نیروهای متضاد را در کنار هم قرار می‌دهد.

۸. روش تحقیق و تحلیل داده‌ها

در آخرین ترم یک کلاس دانشگاهی (ترم هفتم بدون احتساب دوره مقدماتی، واحد علوم و تحقیقات) در سطح کارشناسی، درس «ترجمه متون نظم و نثر» در دو گروه کلاسی ۲۵ نفره و به مدت هشت جلسه ارائه شد و روش پیشنهادی فوق‌الذکر آزمون شد؛ بدین ترتیب که تدریس در گروه اول (آزمایش) بر اساس روش پیشنهادی مبتنی بر فعالیت‌هایی کار - محور و با تمرکز بر خواندن، درک، تحلیل و ترجمه انواع شعر فارسی و فرانسه به شکل گروهی انجام گرفت و در گروه دوم (کنترل) تدریس با روش معمول و همیشگی پیشین - که شامل بیان مباحث تئوریک فن ترجمه، معنی کردن شعر از سوی استاد، توضیح و آوردن معادل برای کلمات پیچیده، روخوانی از روی شعر، ترجمه شعر و انجام فعالیت‌ها و تکالیف کلاسی به شکل فردی می‌شد - صورت پذیرفت. از هر دو گروه قبل از شروع دوره آزمون به عمل آمد (پیش‌آزمون) و در پایان دوره نیز با برگزاری یک پس‌آزمون روند رشد دانشجویان در دو کلاس ارزیابی شد. در طول این دوره ما شعر را به‌منزله پیکره پژوهش خود انتخاب کردیم؛ زیرا با عنوان درس انتخابی سازگاری داشت و نیمی از جلسات کلاس را به آن اختصاص دادیم. جدای از این مطلب، باور ما بر این است که شعر به لحاظ مضمون و بار حسی می‌تواند ارتباط بسیار خوبی با مخاطب برقرار کند و نماینده خوبی از باورها، احساسات، تفکرات و عقاید یک ملت باشد. فرضیه صفر ما در این پژوهش این بود که به‌نظر می‌رسد بین روش معمول استفاده‌شده برای آموزش شعر در کلاس زبان خارجی و روش کار - محور تفاوتی وجود ندارد.

۹. فرضیه تحقیق

فرض صفر: تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور بر ترجمه متون نظم و نثر دانش‌آموزان

مؤثر نیست.

فرض جانشین: تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور بر ترجمه متون نظم و نثر دانش-آموزان مؤثر است.

برای اینکه بتوانیم برای فرضیه ذکر شده از طریق روش‌های آماری، آزمون مناسبی مهیا کنیم، لازم است ابزار تحقیق مهیا شود. در انجام این پژوهش از دو گروه استفاده می‌شود. گروه اول شامل دانشجویانی که تحت تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور قرار گرفته‌اند (گروه آزمایش) و گروه دوم، دانشجویانی که در تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور قرار نگرفته‌اند (گروه کنترل). در ابتدا میزان درس «ترجمه متون نظم و نثر» دانشجویان هر دو گروه از طریق پرسش‌نامه مشخص و ثبت شد. سپس، پس از اجرای آموزش بر روی گروه آزمایش مجدد دانشجویان هر دو گروه بررسی شدند. یافته‌های استنباطی پس از اجرای کامل آموزش تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور به صورت جدول‌ها و نمودارهایی - که آورده می‌شود - مشخص شده است که به توضیح و تفسیر هر کدام اشاره می‌شود.

برای آزمون فرضیه ذکر شده از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول‌هایی که آورده می‌شود، ارائه شده است. جدول شماره ۳ بیانگر جدول عوامل بین آزمودنی‌هاست.

جدول ۳: عوامل بین آزمودنی‌ها

Table 3: Between-Subjects Factors

تعداد	گروه
۲۵	آزمایشی (همراه با تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور)
۲۵	کنترل (بدون تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور)

به منظور بررسی اثرات بین آزمودنی‌ها، ابتدا آزمون آنالیز کوواریانس را بر مبنای اثر متقابل بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا کردیم که نتایج تجزیه و تحلیل آماری را در جدول شماره ۴ می‌بینیم. جدول شماره ۴ بیانگر جدول آزمون اثرات بین آزمودنی‌هاست.

جدول ۴: آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها (بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون)

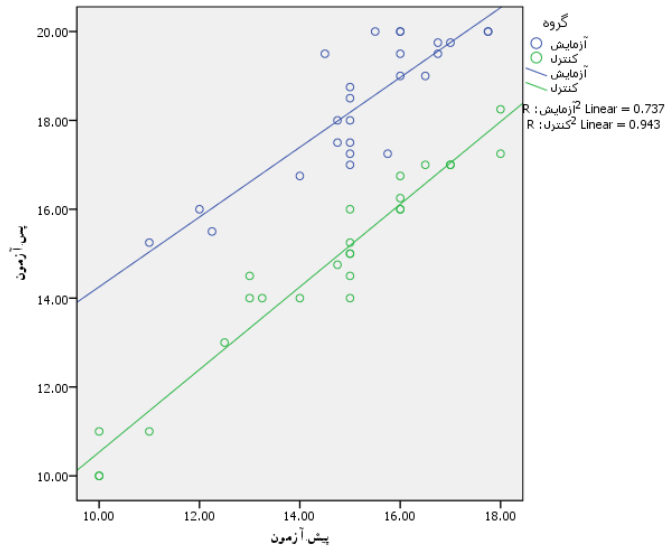
Table 4: Test of between-subjects effects (testing homogeneity of regression slopes)

منبع	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
مدل تصحیح‌شده	۳۲۴/۹۶۷	۳	۱۰۸/۳۲۲	۲۳۴/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۹
مقدار ثابت	۱۱/۱۷	۱	۱۱/۱۷	۲۴/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴۴
گروه	۵/۱۱۲	۱	۵/۱۱۲	۱۱/۰۴۸	۰/۰۰۰۲	۰/۱۹۴
پیش‌آزمون	۱۲۸/۸۰۴	۱	۱۲۸/۸۰۴	۲۷۸/۳۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۸۵۸
گروه آزمایشی*پیش‌آزمون	۰/۹۱۴	۱	۰/۹۱۴	۱/۹۷۴	۰/۱۶۷	۰/۰۴۱
میزان خطا	۲۱/۲۸۴	۴۶	۰/۴۶۳			
کل	۱۴۰۱۶/۵۶۳	۵۰				
کل تصحیح‌شده	۳۴۶/۲۵۱	۴۹				

ضریب تعیین = ۰.۹۳۹ (ضریب تعیین تعدیل‌یافته = ۰.۹۳۵)

همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده شد، آماره آزمون فیشر مربوط به اثرات متقابل بین متغیر کمکی پیش‌آزمون و متغیر کیفی دو ارزشی گروه آموزشی (گروه آزمایشی و گروه گواه) برابر با ۱/۹۷۴ با سطح خطاپذیری ۰/۱۶۷ است که با توجه به مقدار سطح خطاپذیری بزرگ‌تر از ۰/۰۵، می‌توان نتیجه گرفت که اثرات مشترک متغیر پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نیست. بنابراین، همگنی شیب‌های رگرسیون رد نمی‌شود و تعامل بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر مستقل معنی‌دار نیست. از این رو، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند.

حال پس از بررسی وجود همگنی شیب‌های رگرسیون، به بررسی وجود ارتباط خطی بین متغیر تصادفی و متغیر وابسته پرداختند و نتایج آن در نمودار شماره ۱ ارائه شده است. نمودار شماره ۱ بیانگر خطوط رگرسیون برای متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته است.



نمودار ۱: خطوط رگرسیون برای متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته

Chart 1: Regression lines for random covariates and dependent variables

نمودار شماره ۱ بیانگر آن است که خطوط رگرسیون دارای رابطه خطی است و این خطوط موازی است که بیانگر این مطلب است که پیش آزمون و پس آزمون بر یکدیگر اثر متقابل نمی گذارند.

پس از بررسی موارد ذکر شده، به اجرای تحلیل کواریانس پرداخته و نتایج آن در جدول های بعدی ارائه شده اند. جدول شماره ۵ بیانگر جدول آزمون لون برای برابری واریانس خطا^{۱۸} است.

جدول ۵: آزمون لون برای برابری واریانس خطا

Table 5: Levene's test of Equality of Error Variances

سطح معناداری	درجه آزادی درون گروهی	درجه آزادی بین گروهی	آماره آزمون
۰/۱۱۰	۴۸	۱	۲/۶۴۹

در جدول شماره ۶، مقدار آماره آزمون لون برای برابری واریانس برابر با $2/649$ و مقدار سطح خطاپذیری بیشتر از $0/05$ ، بیانگر آن است که داده‌ها، مفروضه تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سؤال نبرده‌اند.

جدول ۶: آزمون بین اثرات آزمودنی‌ها
Table 6: Tests of Between-Subjects Effects

منبع	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذورات
مدل تصحیح‌شده	۳۲۴/۰۵۴	۲	۱۶۲/۰۲۷	۳۴۳/۰۶۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۶
مقدار ثابت	۰/۱۸۴۳	۱	۱۰/۳۴۸	۲۱/۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۸
پیش‌آزمون	۱۰۸/۴۹۵	۱	۱۰۸/۴۹۵	۲۲۹/۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۸۳
گروه	۱۵۵/۶۹۲	۱	۱۵۵/۶۹۲	۳۲۹/۶۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۷۵
میزان خطا	۲۲/۱۹۸	۴۷	۰/۴۷۲			
کل	۱۴۰۱۶/۵۶۳	۵۰				
کل تصحیح‌شده	۳۴۶/۲۵۱	۴۹				

ضریب تعیین = ۰.۹۳۶ (ضریب تعیین تعدیل یافته = ۰.۹۳۳)

نتایج سطر اول پررنگ در جدول شماره ۶، نشان می‌دهد که متغیر تصادفی کمکی $(F=329/653)$ در سطح خطاپذیری $(P \leq 0/01)$ به‌طور معنی‌دار با متغیر وابسته ارتباط دارد. فاصله نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری دارد و بررسی نتایج سطر دوم پررنگ در جدول شماره ۶، نشان می‌دهد گروه گواه و گروه آزمایش در نمره پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری دارند. بنابراین، تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور بر ترجمه متون نظم و نثر دانش‌آموزان مؤثر بوده است. میزان این تأثیر در مرحله پس‌آزمون $87/5$ درصد بوده است. نتایج تکمیلی در جدول شماره ۷ ارائه شده است. جدول شماره ۷ بیانگر جدول میانگین‌های تعدیل‌شده و خطای استاندارد آنهاست.

جدول ۷: میانگین‌های تعدیل‌شده و خطای استاندارد آنها
Table 7: Modified averages and their standard errors

گروه	میانگین	خطای استاندارد میانگین	فاصله اطمینان ۰/۹۵	
			حد پایین	حد بالا
آزمایش	۱۸/۰۳۴	۰/۱۳۹	۱۷/۷۵۵	۱۸/۳۱۳
کنترل	۱۵/۰۳۶	۰/۱۳۹	۱۴/۷۵۷	۱۵/۳۱۵

متوسط نمره پیش‌آزمون = ۱۴/۸۶

نتیجه به دست آمده بیان می‌کند، گروه آزمایش (همراه با تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور) از گروه گواه (بدون تدریس شیوه نوین آموزش کار - محور) به طور معنی‌دار دارای نمرات ترجمه متون نظم و نثر بالاتری هستند.

۱۰. نتیجه

در این مقاله، موضوع استفاده از ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی و دیدگاه‌های متفاوتی در خصوص چگونگی این آموزش بررسی شد. در رویکرد کنشی، ادبیات به منزله یک توانش زبانی قلمداد می‌شود و این امر اهمیت استفاده از پیکره ادبی را در کلاس‌های زبان خارجی بیش از پیش پراهمیت جلوه می‌دهد؛ اما در مورد شیوه آموزش آن در این گونه کلاس‌ها به این نتیجه رسیدیم که به ادبیات منحصرأ به منزله پیکره و یا آزمایشگاهی که دربرگیرنده عناصر زبانی است، نباید پرداخته شود. به عبارت دیگر، ادبیات به لحاظ اینکه یک سند واقعی از تمامی ساختارها و واژگان زبان مقصد در بافت‌های گوناگون کلامی است، می‌تواند در آموزش زبان خارجی بسیار مفید و مؤثر واقع شود؛ اما اهمیت ادبیات در آموزش زبان‌های خارجی تنها به این موضوع محدود نمی‌شود. ادبیات هر کشوری دربرگیرنده معنا و مفاهیمی است که بیانگر واقعیات اجتماعی و تاریخی جامعه زبان مقصد هستند و انتقال این مفاهیم کمک بسزایی برای رشد شناخت و درک زبان آموز از فرهنگ و تمدن زبان خارجی - که در حال آموختن آن است - می‌کند. از همین رو، ما در قالب رویکردی کنشی - که یکی از محورهای اصلی کتاب *کادر مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها* محسوب می‌شود - به پیشنهاد و اجرای یک تکلیف

کار - محور در یکی از کلاس‌های درسی رشته مترجمی زبان فرانسه در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات پرداختیم. پس از انجام تمرین‌هایی بافت‌محور کلاسی، دانشجویان به- منزله نمایندگان گروه فرانسه در انجمن زبان‌های خارجی این واحد در همایشی فرهنگی - دانشجویی شرکت کردند و تجربه و درک خود را از مقایسه این دو شعر فارسی و فرانسوی با مخاطبان علاقه‌مند به این حوزه به اشتراک گذاشتند. نتایج به‌دست آمده از پاسخ‌های دانشجویان در گروه آزمایش که با این روش پیشنهادی آموزش دیدند و مقایسه آن با دانشجویان گروه کنترل از طریق آزمون تحلیل کوواریانس حکایت از تأثیر مثبت این روش پیشنهادی در استفاده از ادبیات در کلاس زبان خارجی داشت. این روش در عین کار بر روی عناصر زبانی، این امکان را برای دانشجویان فراهم ساخت تا از طریق کار بر روی مفاهیم یک شعر فرانسوی و مقایسه آن با یک شعر فارسی به نتایج و درک بسیار مهمی در حوزه فرهنگ دو زبان برسند؛ از جمله اینکه مفاهیمی چون مرگ و زندگی، کار و جنگ در فرهنگ‌های مختلف دارای بار معنایی متفاوتی هستند. همچنین، آن‌ها یافته‌های خود را با دیگران نیز به اشتراک گذاشتند و به بحث و تبادل نظر در حوزه شعر فارسی و فرانسوی پرداختند. استفاده از این روش که کار بر روی چندین محور اخلاقی، زیبایی‌شناسی، علمی، اجتماعی و فرهنگی تکیه دارد و سبب رشد توانش زبانی و فرهنگی و جامعه‌شناسی زبان می‌شود، در کلاس‌های آموزش زبان با محوریت ادبیات پیشنهاد می‌شود. همچنین، برنامه‌ریزان درسی و نویسندگان و طراحان کتب آموزشی نیز می‌توانند از این روش پیشنهادی بهره‌جویند. در انتها به این نکته اشاره می‌کنیم که تکرار این تکلیف و پیگیری تأثیر آن بر روی مهارت نوشتاری، گفتاری و بینا فرهنگی دانشجویان در یادگیری زبان خارجی، می‌تواند موضوع مناسبی برای تحقیقات بعدی باشد.

۱۱. پی‌نوشت‌ها

1. Par tâche (Task-based)
2. Approche actionnelle (Action-oriented approaches)
3. Interculturel (Intercultural)
4. Acteur social (Social actor)
5. Cadre européen commun de référence pour les langues (Common European framework of reference)
6. Méthodologie traditionnelle (Traditional Method)
7. Méthodologie audio-orale (Audio-lingual method)

8. Méthodologie audiovisuelle (Audiovisual method)
 9. Approche communicative (Communicative approach)
 ۱۰. Documents authentiques (Authentic documents) : مجموعه‌ای از فیلم‌ها، برنامه‌ها، نوشته‌ها، فایل‌های صوتی و تصویری و غیره گفته می‌شود که از سوی گویشوران یک زبان برای گویشوران خود آن زبان ساخته می‌شوند. امروزه این اسناد به واسطه اینکه از نظر متخصصان آموزش زبان برشی از زندگی واقعی زبان خارجی مورد مطالعه هستند، دارای اهمیت و اعتبار خاصی هستند. برای مثال، خبر ۲۰:۳۰ در ایران برنامه‌ای است که از سوی فارسی‌زبانان برای فارسی‌زبانان ساخته شده است؛ لیکن می‌توان از آن در کلاس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز بهره برد.

11. Amor Séoud
 12. Laboratoire langagier (Language laboratory)
 13. Extraits littéraires (Literary Extracts)
 ۱۴. در کتاب کادر و یا چارچوب مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها شش سطح کلی در آموزش زبان برای رتبه‌بندی مهارت زبانی فرد از سوی تمامی نهادهای بین‌المللی پیشنهاد شده است:
 کاربری مقدماتی زبان خارجی: (A1 مبتدی و A2 پیش متوسطه)
 استقلال در به‌کار بردن زبان خارجی: (B1 متوسطه و B2 فرامتوسطه)
 کاربری حرفه‌ای زبان خارجی: (C1 پیشرفته و C2 حرفه‌ای)

15. Tâche (Task)
 16. Document authentique (Authentic documents)
 ۱۷. دیوان شعر «گفته‌ها»
 18. Variance d'erreur (Error Variances)

۱۲. منابع

- بهرام‌بیگی، مه‌ری (۱۳۸۰). «نگاهی به سرفصل‌های درسی رشته زبان فرانسه (ادبیات و مترجمی)». *سخن سمت*. ش ۷. صص ۸۹ - ۹۷.
- Barthes, R. (1981). "Réflexions sur un manuel". dans *l'Enseignement de la Littérature*. BruxellesParis- Gembloux, A. De Boeck-Duculot. p. 64 (1)"éd., épuisée. Pion, 1971.
- Bajomée, D. (1995). "Littérature et enseignement". dans *Le Français dans le*

Monde. Paris.

- Blondeau, N. et al., (2004). *Littérature Progressive du Français Niveau débutant*, Paris, CLE International.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures Interactives en Langues Etrangères*. Paris : Hachette. P. 134.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- Kundera, M. (2005). *Le Rideau*. Gallimard. P. 145.
- Peytard, J. (1989). Préface de *Littérature et Communication en Classe de Langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier / Didier, p. 8 .
- Prévert, J. (1946). *Paroles*. Paris, Gallimard.
- Séoud, A. (1997). *Pour une Didactique de la Littérature*. Paris: Hatier / Didier. p. 26.

References:

- Bahrami Beigi, M. (2001). "An overview of French language courses (Literature and Translators)". *Soxane Samt*. No.7. Pp.89-97. [In Persian].
- Bajomée, D. (1995). "Literature and teaching". In *French in the World*. Paris. [In French].
- Barthes, R. (1981). "Reflections on a textbook". In *the Teaching of Literature*, Bruxelles Paris- Gembloux, A. De Boeck-Duculot. p. 64 (1 ed., Out of print. Pion, 1971). [In French].
- Blondeau, N. et. al., (2004). *Progressive French Literature Beginner level*. Paris. CLE International. [In French].
- Cicurel, F. (1991). *Interactive Readings in Foreign Languages*. Paris: Hachette.Pp. 134. [In French].
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Paris: Didier. [In French].

- Éluard, P. (1951). *The Phoenix in Last Love Poems*. Posthumous. Paris. Seghers. 1962. [In French].
- Gruca, I. (1993). *Literary Texts in FFL Teaching - Study of Comparative Didactics*. Phd Dissertation. Stendhal-Grenoble III University.
- Kundera, M. (2005). *The Curtain*. Gallimard. P. 145.
- Mounin, G. (1976). *Linguistics and Translation*. Paris. Mardaga. P. 53.
- Peytard, J. (1982). *Literature and Language Class*. Paris: Hatier.
- ----- (1988). "Uses of literature in the language class". In *French in the world, Research and applications*. P. 16.
- ----- (1989). *Preface to Literature and Communication in Language Class. An Initiation to the Analysis of Literary Discourse*. Paris: Hatier / Didier, p. 8
- Prévert, J. (1946). *Lyrics*. Paris. Gallimard.
- Séoud, A. (1997). *For a Teaching of Literature*. Paris: Hatier / Didier. p. 26.
- Soupault, Ph. (1953). *Without Sentences in Poem and Prose*. Paris. The Red Notebooks (Les Cahiers Rouges). Grasset. 1973.
- Zarate, G. (dir.) (2003). *Cultural and educational mediation of languages. Research project carried out as part of the first medium-term activity program of the ECML (2000-2003)*, European Center for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing. p. 17.

Use of Literary Texts in Foreign Languages Teaching at the University: A task-based Approach in the Course of Translation of Prose and Poetry: Bachelor of French Language

Leila Shobeiri*

Assistant Professor and Faculty Member of the Department of Foreign Languages (French Language), Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Received: 21/07/2019

Accepted: 02/11/2019

Abstract

In the teaching of foreign languages, the choice of educational content has always been important. Throughout history, different teaching methods have chosen their educational content according to their approach to language use. Nowadays, in addition to the usability of the foreign language, it is important to know the different cultural and social layers of the target language community. Concerning the teaching of literature in foreign language classes at the university as well as in institutions, there has always been some hesitation from method designers and textbooks as well as foreign language teachers. It can be said that the use of literature in the language teaching class has undergone many changes throughout history. Considering that literature education has always had its supporters and opponents with regard to the discussion of culture transfer in foreign language classes, in this research we seek to answer the question of the role and place of literature as an educational content throughout the history of foreign language teaching. What has it been and how and at what level can literature be used as educational content in language classes? The purpose of this paper, while studying the link between literature and language teaching, is to propose a work-based teaching approach based on the functional approach to language teaching. In this way we place poetry as a body of work. We hypothesize

* Corresponding Author's E-mail: shobeiri@srbiau.ac.ir

that this method can enhance students' literary and analytical ability in the face of literary texts. . After performing context-based class exercises, the students, as representatives of the French group, participated in a student-cultural conference at the Foreign Languages Association of the unit, sharing their experience and understanding of comparing the two Persian and French poems with audiences interested in the field. They left. The results obtained from the responses of the students in the experimental group who were trained with this proposed method and comparing it with the control group students through covariance analysis test indicated that the proposed method had a positive effect on the use of literature in the foreign language classroom. While working on the linguistic elements, this method provided students with the opportunity to reach important results and understandings in the field of bilingual culture by working on the concepts of a French poem and comparing it with a Persian poem. Concepts such as death and life, work and war in different cultures have different meanings. They also shared their findings with others and discussed and exchanged views on Persian and French poetry. Using this approach, which relies on multiple ethical, aesthetic, scientific, social and cultural axes and enhances linguistic, cultural and sociological competence of language, is suggested in literature-based language classes. Curriculum planners, writers and designers of educational books can also take advantage of this suggested approach. Finally, we note that repeating this assignment and pursuing its impact on students' writing, speaking, and intercultural skills in foreign language learning can be a good subject for future research.

Keywords: Foreign Language Teaching; Literature; Work-Oriented Activity; Intercultural.