

Investigating the Status of Pragmatic Competence in the Field of French Language Teaching in Iran

Seyedeh Yasamin sajjad¹, Roya Letafati^{2*}, Mahmoudreza Gashmardi³ , &
Parivash Safa⁴ 

Vol. 13, No. 4, Tome 70
pp. 35-72
September & October
2022

Abstract

Pragmatic competence is the ability to use language properly in the social context. In order to gain this competence, the learner must align his / her linguistic and social knowledge with different forms and pragmatic strategies of the language and be able to use all the components of his / her communication skills in an integrated situation. In this article, the position of developing Pragmatic competence in the field of French language teaching in Iran is investigated. The purpose of this study, in addition to defining the pragmatic competence in the field of language teaching, is to investigate the use and development of this skill by Iranian French teachers. For this purpose, a questionnaire was prepared to collect information and distributed among fifty Iranian teachers. Random sampling method was used to select the sample size. The research method is descriptive-survey and the research tool includes a questionnaire. The reliability of the questionnaire was calculated to be 0.90 using Cronbach's alpha test. Data analysis using sample t-test, correlation test and independent t-test shows that although the development of this skill increases with age and experience of teachers, the use of activities related to its development has little place in the French language class and this Contrary to the positive opinion of teachers to cultivate this aspect of language communication skills. Therefore, it is suggested that in future research, solutions be introduced to Iranian teachers of French so that they can adapt their teaching performance to the needs of language learners and make their language learners skilled in what is called semantic skills

Keywords: Semantic Skills, French Language Teaching in Iran, Iranian French Language Teachers.

1. PhD in French Language Training, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

2. Corresponding author: Professor at the Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; letafati@modares.ac.ir

3. Associate Professor at the Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran, ORCID ID; <https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

4. Associate Professor at the Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran, ORCID ID; <https://orcid.org/0000-0002-9688-1038>

1. Introduction

Language and culture are two inseparable entities. and the language makes dialogue between cultures possible. If it is possible to acquire a certain cultural competence without resorting to the language of a people, it is impossible to learn a language independently of its culture. We can, for example, familiarize ourselves with Japanese culture by studying the art and civilization of this country, without learning the Japanese language, but we cannot communicate properly in Japanese without acquiring some cultural competence in that language.

In Iran, where there is a mixed education context and a exolingual in relation to the French language, literature is a space conducive to making learners aware of the cultural dimensions and social skills of the foreign language, which are essential for a effective communication with French-speaking interlocutors.

In this article we collected information from Iranian teachers of French as a foreign language through a questionnaire to find out how well they practice the pragmatic competence of their learners. The results showed that while the time devoted to the development of the pragmatic competence of the learners increases with the age and the experience of the teachers, the implementation of the activities to develop the pragmatic competence in the classes of FLE does not is not well integrated, despite the favorable opinion of the teachers to work on this aspect of the competence to communicate linguistically. This study provides FFL teachers in Iranian institutional settings with information that would help them adapt their lesson practices to the needs of learners and thus train competent social actors at the level of pragmatic competence.

Research Question(s)

1.To what extent is the development of semantic skills of French language learners considered in Iran?

2. How can this skill be developed among Iranian language learners?

2. Literature Review

Leach (1983) divides semantics into two parts: semantics - sociological and semantics linguistics. After Leach, many people came up with more details about these two branches; In particular, Thomas (1983) enumerates the semantic failures resulting from each of the two branches in foreign language teaching. He says language speakers should have specific rules and conventions to allow them to understand each other's purpose in communication at certain times.

In Iran, researchers in the field of language teaching have shown interest in studying this issue. Hashemian (2012) in an article examining the intercultural differences of semantic rules in performing the verbal act of rejecting the request between Persian-speakers and English-speakers and has come to the conclusion that unlike Persian speakers who were ahead of English-speakers in the use of indirect solutions, English speakers mostly use strategies that are related to direct rejection.

In order to better understand the role of semantics in the field of language teaching, which is referred to semantic skills, it is necessary to review the important theories that have been proposed over time to define semantics in order to understand the place of semantics and semantic skills in a common framework. It should be noted that this article is a description of the same principles presented in the common European framework of semantic skills.

2.1. Index pragmatic: from situation to speech

The index pragmatic studies the role of all the elements that exist in the production situation of the utterance, and it is not enough to suffice only with

the linguistic meaning and structure of the sentence or utterance.

2.2. From speech to situation: pragmatic integrated with the theory of utterances (spoken verbs)

The effect or result of an action indirectly affects the situation and the situation is completely dependent on it. The third component affects speakers and forces them to perform actions (eg, movement, fear, laughter, or sadness). Thus, the action in the third component describes the consequences of the second component.

2.3. Fundamental pragmatic

This science is based on the studies of Grace, Gozder, Levinson, Sperber and Wilson. The fundamental pragmatic hypothesis is that verbal communication is often implicit and mandatory, and therefore it is only with semantic references that the coded message of a statement can be fully interpreted.

2.4. Official position: Common European Framework of Reference for Languages

The Common European Framework of Reference for Languages enumerates the skills of "discourse", "function" and "schema creation" within the context of semantic skills. Semantic skill is the knowledge that the user / learner has in the following principles:

- A. How to organize, construct and adapt messages to the situation (discourse ability);
- B. How to use messages to perform communication functions (functional capability);
- C. How to split messages according to interactive and hyperactive schemas

(ability to create schemas)

3. Methodology

In the present study, in order to find the answer to the question of how much attention is paid to the development of semantic skills of language learners in Iran, based on the case study method, we developed a questionnaire addressed to French language teachers. The questionnaire has four sections, the first of which contains questions about gender, age, level of education and teaching experience, and the next three sections include questions about the three main components of semantic skills, respectively. SPSS software (version 23) was used to analyze the data and one-sample independent t-test and correlation test were used to analyze them. The reliability of the questionnaire was also confirmed using Cronbach's test. In the questionnaire, for each question, a range of five options is considered to fit the scale of data for analysis with SPSS23.

4. Results

According to the analysis of the research findings, it seems that the development of pragmatic skills in French language classes in Iran is not focused as it should be. However, the instructors participating in this study stated that developing this skill, which is one of the components of language communication skills, is very important, and learning and nurturing it in any group of language learners with high and low language skills is very important, and the ability improves the learner in understanding and producing various speech actions. However, in practice, participants were reluctant to use methods to develop this skill. This may be the result of teachers' unfamiliarity with how to develop semantic skills. One of the findings of the research is that giving importance to the development of cognitive skills of language learners has no significant relationship with the gender and level of education of the

teacher; However, the older the teacher's teaching profession, the more he / she pays attention to the development of learners' semantic skills, and therefore a meaningful and direct relationship between these variables prevails. The results of this study indicate a gap in the development of semantic skills; Hence, it is suggested to teachers to include the development of semantic skills in their teaching and learning programs in order to improve the semantic knowledge of learners in general and their ability related to verbal actions in particular



دوماهنامه بین‌المللی

۱۳، ش ۴ (پیاپی ۷۰)، مهر و آبان ۱۴۰۱، صص ۷۲-۳۵

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.13.4.12.1>

جایگاه مهارت منظورشناختی در حوزه آموزش زبان فرانسه در ایران

سیده یاسمین سجادی^۱، رؤیا لطافتی^{۲*}، محمودرضا گشمردی^۳، پروش صفا^۴

۱. دانشجوی دکتری زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. استاد زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۳. دانشیار زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۴. دانشیار زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۶

چکیده

مهارت منظورشناختی، به توانایی استفاده مناسب از زبان در بافت اجتماعی گفته می‌شود. زبان‌آموز برای کسب توانمندی در مهارت منظورشناختی، باید دانش زبانی و اجتماعی خود را با اشکال مختلف و راهبردهای منظورشناختی زبان همسو کند و قادر باشد در موقعیت ارتباطی از تمام اجزای مهارت برقراری ارتباط خود به صورت یکپارچه استفاده کند. در این مقاله، جایگاه پرورش مهارت منظورشناختی در حوزه آموزش زبان فرانسه در ایران بررسی شده است. هدف این پژوهش، علاوه بر تعریف مهارت منظورشناختی در حوزه آموزش زبان، بررسی میزان به کارگیری و پرورش این مهارت از سوی مدرسان ایرانی زبان فرانسه است. به این منظور، برای جمع‌آوری اطلاعات پرسش‌نامه‌ای تهیه و بین ۵۰ مدرس ایرانی توزیع شد. برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شده است. روش تحقیق از نوع توصیفی - پیمایشی بوده و ابزار پژوهش هم شامل یک پرسش‌نامه است. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ، برابر ۰.۹۰ محاسبه شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t تک‌نمونه، آزمون هم‌بستگی و t مستقل نشان می‌دهد با اینکه پرورش این مهارت با زیاد شدن سن و تجربه مدرسان بیشتر می‌شود، به کارگیری فعالیت‌های مربوط به پرورش آن در کلاس زبان فرانسه جایگاه چندانی ندارد و این امر خلاف نظر مثبت مدرسان برای پرورش این جنبه از مهارت برقراری ارتباط زبانی است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، راهکارهایی به مدرسان ایرانی زبان فرانسه معرفی شود تا آن‌ها بتوانند

عملکرد تدریسشان را با نیازهای زبان‌آموزان مطابق سازند و از زبان‌آموزان خود کنشگرهای اجتماعی ماهری در آنچه مهارت منظورشناختی نامیده می‌شود، بسازند.

واژه‌های کلیدی: مهارت منظورشناختی، آموزش زبان فرانسه در ایران، مدرسان ایرانی زبان فرانسه.

۱. مقدمه

مهارت منظورشناختی^۱ توانایی استفاده مناسب از زبان در انواع مختلف بافت‌های اجتماعی است. این مهارت، همان‌طور که تاگوچی^۲ (2009, p. 1) بیان می‌کند، هم از طریق یادگیری و هم به‌صورت طبیعی – یعنی از طریق فرایند اجتماعی شدن – توسعه می‌یابد. مهارت منظورشناختی، یعنی شناخت صورت‌ها و راهبردهای مناسب برای انتقال منظورهای ضمنی خاص و همچنین، درک درست اطلاعات با استفاده از این صورت‌ها و راهبردها در بافت مناسب.

زبان فرانسه در کشور ما همواره مورد توجه بوده است و سالیانه تعداد زیادی از افراد به یادگیری این زبان مشغول می‌شوند. امروزه این علاقه و توجه بیشتر شده است و به‌تبع آن، پژوهش‌هایی درباره روش‌های آموزشی و یادگیری این زبان و معرفی روش‌های جدید انجام می‌شود که به کمک آن‌ها می‌توان مهارت‌های زبانی را به‌موازات هم پرورش داد. یکی از مهارت‌هایی که همواره مورد توجه پژوهشگران و آموزگاران زبان بوده، مهارت ارتباط زبانی است که خود شامل سه زیرشاخه می‌شود: مهارت اجتماعی – فرهنگی، مهارت زبانی و مهارت منظورشناختی. در ایران نیز، آموزش دادن مهارت ارتباط زبانی^۳ همواره دغدغه آموزگاران و مدیران آموزشی بوده است، اما به‌نظر می‌رسد به یکی از اجزای این مهارت که همان مهارت منظورشناختی است، در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران کمتر توجه می‌شود و حتی می‌توان گفت آموزش زبان فرانسه در ایران بیشتر به پرورش یکی از اجزای مهارت ارتباطی، یعنی مهارت زبانی^۴ (قواعد آواشناسی، دستوری و واژگان) محدود شده است. با اندکی جست‌وجو در بین مطالعات منتشرشده در ایران روشن می‌شود که در پژوهش‌های صورت‌گرفته در حوزه آموزش زبان فرانسه، مهارت منظورشناختی کمتر بررسی شده است.

برای اینکه گویشوری در برقراری ارتباط موفق عمل کند و با جامعه زبانی ادغام شود، باید بتواند در بافتی مشخص، به مخاطبش چیزی را بگوید که از نظر اجتماعی و موقعیتی مناسب باشد. به عبارت دیگر، گویشور یا زبان آموز برای برقراری ارتباط باید کنش‌های گفتاری مناسب را تشخیص دهد و با کاربرد به موقع و مناسب آن‌ها آشنا باشد. درواقع زبان آموز باید چگونگی استفاده از تکنیک‌ها و راهبردهای به کارگیری کنش‌های گفتاری را بداند تا به اهداف ارتباطی خود نائل شود و به مدد به کارگیری مناسب زبان، با مخاطبانش ارتباط موفق‌تری برقرار کند. این همان چیزی است که مهارت منظورشناختی نامیده می‌شود. در این پژوهش، به بررسی جایگاه پرورش این مهارت در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران می‌پردازیم و جامعه مدرسان ایرانی زبان فرانسه را ارزیابی می‌کنیم. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از:

- در ایران تا چه اندازه به پرورش مهارت منظورشناختی آموزندگان زبان فرانسه توجه می‌شود؟

- چگونه می‌توان این مهارت را نزد زبان‌آموزان ایرانی پرورش داد؟

به منظور یافتن پاسخ این پرسش‌ها، پرسش‌نامه‌ای را خطاب به مدرسان زبان فرانسه تدوین کردیم و در اختیار پنجاه مدرس زبان فرانسه در ایران قرار دادیم. برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده کردیم. روش تحقیق از نوع توصیفی - پیمایشی است. پایایی پرسش‌نامه، با استفاده از آلفای کرونباخ، برابر ۰.۹۰ محاسبه شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها هم با استفاده از آزمون t تک‌نمونه، هم‌بستگی و t مستقل (برای یافتن تفاوت معنادار بین مؤلفه‌ها) صورت گرفت. در پایان، پیشنهاداتی برای پرورش مهارت منظورشناختی ارائه خواهد شد.

۲. پیشینه تحقیق

لیچ^۵ (۱۹۸۳) منظورشناسی را به دو بخش منظورشناسی - جامعه‌شناختی^۶ و منظورشناسی زبان‌شناختی^۷ تقسیم می‌کند. پس از لیچ، افراد زیادی درصدد شرح بیشتر این دو شاخه

برآمدند؛ به خصوص توماس^۸ (1983) ناکامی‌های منظورشناختی ناشی از هریک از دو شاخه را در آموزش زبان خارجی برشمرده است. او می‌گوید گویشوران زبان باید قوانین و قراردادهای خاصی داشته باشند تا به آن‌ها این امکان را بدهد که در مواقع خاص مقصود و هدف یکدیگر را از ارتباط درک کنند. چنانچه یکی از طرفین ارتباط به هر دلیلی نتواند خود را با این قوانین و مقررات وفق دهد، برقراری ارتباط مختل خواهد شد.

باخمن^۹ (1990) درباره‌ی منظورشناسی معتقد است که این علم در یک گفتمان به گفته توجیه می‌کند. گفته جمله‌ای است که با داده‌های مربوط به آن موقعیتی^{۱۰} که در آن تولید شده است، درک می‌شود، یعنی همان‌طور که موشلر^{۱۱} (2008) تأکید می‌کند، جمله با اطلاعاتی تکمیل می‌شود که در شرایط و موقعیت مربوط به تولید گفتمان وجود دارد. به همین دلیل است که با توجه به نظر کول و مورگان^{۱۲} (1975)، قبل از هر چیز دیگری، منظورشناسی را نظریه‌ی ارتباط زبانی در نظر می‌گیریم. علم منظورشناسی در طول زمان با سایر دانش‌ها نیز ترکیب شده که یکی از آن‌ها علم آموزش زبان بوده است.

در ایران نیز پژوهشگرانی در حوزه‌ی آموزش زبان به بررسی این موضوع علاقه نشان دادند. هاشمیان (۱۳۹۱) در مقاله‌ای به بررسی تفاوت‌های بین‌فرهنگی قواعد معنایی در انجام کنش گفتاری رد کردن درخواست بین فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان پرداخته و به این نتیجه رسیده است که خلاف فارسی‌زبانان که در کاربرد راهکارهای غیرمستقیم از انگلیسی‌زبانان پیشی گرفتند، انگلیسی‌زبانان بیشتر از راهکارهایی استفاده می‌کنند که به رد کردن مستقیم مربوط می‌شود. میرزایی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای که بین ۱۰۰ دانشجوی ایرانی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و ۵۰ امریکایی برای بررسی تنوع زبان‌منظورشناختی و منظورجامعه‌شناختی در تولید کنش‌های گفتاری فراگیران زبان دوم انجام گرفت بیان کردند که بین ارزش‌های منظورجامعه‌شناختی و شکل‌های متنوع و یا راهکارهایی که کاربران زبان در سطح زبان‌منظورشناختی کارکرد زبانی به کار می‌گیرند، پیوستگی پیچیده‌ای وجود دارد.

اما تا چه میزان می‌توان این مهارت را در میان زبان‌آموزان پرورش داد؟ آیا اصلاً این مهارت قابل آموزش دادن است؟ براساس نظر کاسپر و رز (2001)، آموزگاران زبان فقط در صورتی می‌توانند یک مهارت را پرورش دهد که موقعیت‌هایی به وجود بیاورد که زبان‌آموز

بتواند دانش خود را در آن‌ها به‌کار گیرد و شروع به تولید کردن کند. همین امر برای پرورش مهارت منظورشناختی نیز صادق است، مثلاً تاگوچی (2001)، بیان می‌دارد که دوره‌های تربیت مدرس^{۱۳} و ضمن خدمت^{۱۴} برای آشنا کردن مدرسان زبان خارجی با انواع مهارت‌ها می‌تواند در پرورش بهتر مهارت‌های منظورشناختی در کلاس نیز مؤثر باشد. کوهن (2012) بیان می‌کند کسانی که به تربیت مدرسان زبان می‌پردازند باید اطلاعاتی درمورد چگونگی آموزش مهارت منظورشناختی در کلاس زبان ارائه دهند، زیرا طبق نظر او تأکید بر پرورش مهارت منظورشناختی در برنامه‌های توسعه معلمان به افزایش اهمیت و پرورش بیشتر این مهارت در کلاس زبان منجر خواهد شد. به همین ترتیب، اوکیفی و همکاران^{۱۵} (2011) در کتاب *مقدمه‌ای بر منظورشناختی کاربردی*، سه روش آموزشی را برای پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان پیشنهاد می‌کنند: ۱) استفاده از نمونه‌های زبانی واقعی^{۱۶} در کلاس، ۲) تفسیر داده‌های اولیه و درخواست تولید و ۳) شروع آموزش مهارت منظورشناختی از همان سطوح پایین.

سجادی و همکاران^{۱۷} (2020) در مقاله‌ای که پس از یک دوره سه‌ماهه آموزشی و با استفاده از روش تحقیق میدانی و با انجام پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین دو گروه آزمایش و شاهد، در بین ۳۰ زبان‌آموز فرانسه انجام دادند، به واکاوی چگونگی پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان ایرانی زبان فرانسه در تولید کنش گفتارهای «پیشنهاد دادن و دعوت کردن» پرداختند و تأثیر بهره‌برداری از متون ادبی را بر میزان عملکرد زبان‌آموزان در به‌کارگیری این کنش‌گفتارها ارزیابی کردند. نتایج تحقیق ارتباط مثبتی را بین بهره‌برداری از متون ادبی در کلاس درس و پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان نشان داد.

همان‌طور که بیان کردیم، گویشور توانمند برای برقراری ارتباط مؤثر از تمامی اجزای مهارت ارتباطی خود بهره می‌جوید و یکی از این اجزا مهارتی است که به او کمک می‌کند تا مقصود مخاطبش را درک کند و منظور خود را به اثرگذارترین حالت ممکن بیان کند. این مهارت همان مهارت منظورشناختی است که محوریت اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهد. به‌منظور درک بهتر نقش منظورشناسی در حوزه آموزش زبان که از آن با عنوان مهارت منظورشناختی یاد می‌شود، لازم است نظریه‌های مهمی را که در طول زمان برای تعریف

منظورشناسی ارائه شده است، مرور کنیم تا جایگاه منظورشناسی و مهارت منظورشناختی را که در چارچوب مشترک اروپایی^{۱۸} ظهور یافته است، روشن سازیم. گفتنی است که این مقاله شرح و بسط همان مبانی‌ای است که در چارچوب مشترک اروپایی از مهارت منظورشناختی ارائه شده است.

۳. چارچوب نظری

۳-۱. منظورشناسی شاخص^{۱۹}: از موقعیت به گفتار

در فرهنگ *دایرةالمعارف علوم زبانی*، دوکرو و شیفر^{۲۰} (1972, pp. 131 - 133) دو برداشتی که در ادامه آورده می‌شود را از منظورشناسی زبان‌شناختی ارائه می‌دهند:

الف) منظورشناسی به مطالعه نقش همه عناصری که در موقعیت تولید گفته وجود دارد، می‌پردازد و این‌طور نیست که فقط به معنا و ساختار زبان‌شناختی جمله یا گفته بسنده کند.

ب) منظورشناسی نه فقط تأثیر موقعیت در گفتار را مطالعه می‌کند، بلکه اثربخشی گفتار بر موقعیت را تحلیل می‌کند.

تعریف اول تأثیرات عناصر موجود خارجی بر قابل فهم بودن پیام را آشکار می‌سازد. به عبارت دیگر، نشان‌دهنده موقعیت بیان «گفته» بر شفاف‌سازی پیام است. موریس^{۲۱} (1983) فیلسوف امریکایی اولین ویژگی‌های این مفهوم را برشمرده است. از نظر وی، منظورشناسی فقط به مطالعه ضمایر اول شخص و دوم شخص و همچنین، مطالعه قیود زمان و مکان (اینجا، حالا) می‌پردازد. این کلمات نشان‌دهنده موقعیتی است که ارتباط در آن شکل می‌گیرد.

۳-۲. از گفتار به موقعیت: منظورشناسی ادغام‌شده با نظریه کارگفتارها^{۲۲} (افعال گفتاری)

تعریف دوم دوکرو و شیفر متضاد تعریف اول است. دومین برداشت از منظورشناسی برگرفته از تحقیقات فیلسوف انگلیسی آستین^{۲۳} (1970) است. از نظر او کارگفتارها یکی از مفاهیم اساسی در منظورشناسی زبان‌شناختی به‌شمار می‌آید. آستین در طول مطالعاتش

درباره نظریه کارگفتارها سه جزء لاینفک این نظریه را مشخص می‌کند که می‌توانند به صورت هم‌زمان نیز در کنار هم قرار بگیرند. جزء اول بیان مستقیم است که ترکیب آواها و همچنین، انتخاب کلمات، ترکیبات نحوی مفاهیم از سوی کلمات و نظم‌گیری منسجم جملات را دربر می‌گیرد. به این بُعد از نظریه کارگفتارها در چارچوب اروپایی مشترک در هنگام بررسی رویکرد مهارت منظورشناختی تأکید زیادی شده است. بدون جزء اول، از زبان هیچ استفاده‌ای نخواهد شد. جزء دوم بیان غیرمستقیم است و تأثیر مستقیمی در موقعیت می‌گذارد و روابط بین گویشوران را تغییر می‌دهد. جزء سوم تأثیر یا نتیجه عمل است. تولید گفته اهداف بلندمرتبه‌تری را نسبت به انتقال ساده اطلاعات دنبال می‌کند. تأثیر یا نتیجه عمل به صورت غیرمستقیم در موقعیت اثر می‌گذارد و موقعیت کاملاً به آن وابسته است. جزء سوم بر گویشوران اثر می‌گذارد و آن‌ها را به انجام فعل (مثلاً حرکت، ترس، خنده یا غم) وامی‌دارد. بنابراین، کنشی که در جزء سوم قرار می‌گیرد، توصیفگر عواقبی است که جزء دوم را به همراه دارد.

۳-۳. منظورشناسی بنیادی^{۲۴}

بردیر^{۲۵} (2016) بیان می‌کند که رویکرد دیگری درمقابل منظورشناسی قرار می‌گیرد که جدیدتر است و منظورشناسی بنیادی نامیده می‌شود. این علم براساس مطالعات گرایس و همکاران پایه‌گذاری شده است. فرضیه منظورشناسی بنیادی این است که ارتباط کلامی بیشتر اوقات ضمنی و الزامی است و بنابراین، فقط با مراجع منظورشناختی است که می‌توان پیام کدبندی‌شده یک گفته را به صورت کامل تفسیر کرد.

براساس منظورشناسی بنیادی، مخاطب یا گویشور با توجه به فرضیاتی که در ذهن خود از کلام مخاطبش می‌سازد، در کشف مقصود اصلی فرد مقابل در برقراری ارتباط موفقیت‌آمیز عمل می‌کند. این رویکرد استنباطی برگرفته از مدل منظورشناسی شناختی ارتباط است. همچنین، این رویکرد از نظریه‌های اعتبار که از تئوری‌های مکالمه‌ای گرایس (1979) سرچشمه می‌گیرد (که در چارچوب اروپایی نیز به آن اشاره شده است)، ریشه گرفته است. در ارتباط استنباطی - آشکار، فقط مباحث زبان‌شناختی کافی نیست و ارتباط

به صورت کلی آن مد نظر است، چه کلامی و چه غیرکلامی.

۳-۴. موضع رسمی: چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها (CECR)

چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها (از این به بعد «چارچوب»)، در بطن مهارت منظورشناختی، مهارت‌های «گفتمانی»^{۲۶}، «کارکردی»^{۲۷} و «ایجاد طرح‌واره»^{۲۸} را برمی‌شمارد. مهارت منظورشناختی دانشی است که کاربر/یادگیرنده در اصولی که آورده می‌شود دارد:

الف) نحوه سازمان‌دهی، ساخت و انطباق پیام‌ها با موقعیت (توانش گفتمانی)؛

ب) چگونگی استفاده از پیام‌ها برای عملی کردن کارکردهای ارتباطی (توانش کارکردی)؛

ج) نحوه تقسیم کردن پیام‌ها به تناسب طرح‌واره‌های تعاملی و فراعلمی (توانش ایجاد طرح‌واره) (CECR, p. 96).

۳-۵. توانش گفتمانی

با توجه به تعریف ارائه‌شده از سوی بردیر (2016) چارچوب برای توصیف مهارت منظورشناختی گفتمانی بر سازمان‌دهی منسجم معنایی و ساختاری گفتمان^{۲۹} تأکید می‌کند. از سوی دیگر، می‌توان بین انسجام معنایی و ساختاری سلسله‌مراتبی را در نظر گرفت. بردیر (ibid) در مقاله‌اش با رجوع به منگو^{۳۰} (1991) می‌نویسد: «انسجام معنایی به انسجام ساختاری وابسته است». به بیان دیگر، انسجام معنایی شرط لازم برای قابل درک شدن پیام است.

۳-۶. اندرزهای مکالمه‌ای گرایس

در متن چارچوب، تنها ارجاع مستقیم به نظریات علمی معتبر مرتبط با علم منظورشناسی، اندرزهای مکالمه‌ای گرایس است. این بخشی است که به موضوع مقاله مربوط می‌شود. مهارت گفتمانی شامل توانایی ساخت و مدیریت گفتمان از نظر سازمان‌دهی موضوعی، انسجام معنایی و ساختاری، سازمان‌دهی منطقی، سبک و سیاق، میزان بلاغت و رعایت اصل

تناسب است.

براساس نظر گرایس، با رعایت اصولی که آورده می‌شود مخاطب کاری می‌کند که سهمش از ارتباط با انتظارات، سطح، هدف و معنای مکالمه‌ای که در آن دخیل است، تناسب داشته باشد:

۱. کیفیت (در مشارکت خود صادق باشید)؛
۲. کمیت (سعی کنید در سهم خود به قدر کافی اطلاعات بگنجانید، اما نه بیشتر)؛
۳. تناسب (فقط مرتبط با موضوع حرف بزنید)؛
۴. شیوه (دقیق و خلاصه حرف بزنید، از گنگ و چندپهلو حرف زدن بپرهیزید) (Grice, 1995, p. 96).

با توجه به مطالعه بردیر (2016)، نه اندرز گرایس با الهام از کانت در چهار گروه جهانی دسته‌بندی شده است. این اندرزها در متن CECR هم تقریباً به همین شکل، با عنوان «اصل تعاون» ذکر شده است. البته، تغییرات زیادی در این اصول پدیدار شده که مهم‌ترینش کاهش تدریجی تعداد اصول این نظام در ابتدا به دو اصل و بعدتر به فقط یک اصل، یعنی اصل ارتباط است.

۳-۷. توانش کارکردی

دومین بخش مهارت منظورشناختی توانش کارکردی است. این توانش خود به سه عنصر تقسیم می‌شود: ریزکارکردها، کلان‌کارکردها و ایجاد طرح‌واره‌های تعاملی.

۳-۷-۱. ریزکارکردها

ریزکارکردها «مقوله‌هایی هستند که معمولاً نحوه استفاده کارکردی را از گفته‌های ساده (که معمولاً کوتاه هستند)، در هنگام تعامل تعیین می‌کنند» (CECR, p. 98). در چارچوب اروپایی، شش ریزکارکرد معرفی و هر ریزکارکرد هم به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم شده است.

از نظر بردیر (2016)، کارکردها رابطه تنگاتنگی با منظورشناسی دارند، مثلاً روشن است که «معذرت خواستن»، «قانع کردن»، «مجبور کردن»، «اجازه دادن» و غیره کنش‌های گفتاری

هستند (غیربیانی و یا تأثیری) و رابطه خاصی بین مخاطبان برقرار می‌کنند که هدفش تغییر محیط به کمک گفتمان است.

چنانچه ابزارهای زبانی از پیش انتخاب شده (مفاهیم و کارکردها) در اختیار فرد قرار گیرد، به طوری که بتواند طبق نیاز از آن‌ها بارها استفاده کند، می‌توان توانش منظورشناختی او، یعنی توانایی گفته‌پرداز/ نگارنده در انتخاب و مرتب کردن عناصر زبانی به بهترین شکل ممکن و به تناسب تأثیر مورد انتظار و شرایط گفته‌پردازی موجود را رشد داد.

۳-۷-۲. کلان‌کارکردها

در متن چارچوب، کلان‌کارکردها به این شکل تعریف می‌شود: ویژگی کلان‌کارکردها ساختار تعاملی آن‌هاست. موقعیت‌های پیچیده از سکانس‌های کلان‌کارکردی تشکیل شده‌اند که در بسیاری موارد، الگوهای رسمی یا غیررسمی تعامل اجتماعی را دنبال می‌کنند. این مقوله‌ها نحوه استفاده کارکردی از گفتمان شفاهی یا متن نوشتاری را تعیین می‌کنند؛ متن‌هایی که از یک سلسله جمله (گاه طولانی) تشکیل شده‌اند (CECR, p. 98).

توصیف، نقل، نظر دادن، سخنرانی، تفسیر، توضیح، یاددهی، استدلال، به تصویر درآوردن و راضی کردن نمونه‌هایی از کلان‌کارکردها به‌شمار می‌رود.

بنابراین، نتیجه می‌گیریم که بین کنش‌های زبانی (بیانی، غیربیانی و تأثیری) و کارکردهای زبانی (کلان‌کارکردها و ریزکارکردها) نوعی ارتباط وجود دارد. درواقع، طبق نظر موشلر (2001)، این دو رویکرد زبانی یکدیگر را نفی نمی‌کنند، بلکه تکمیل‌کننده هم هستند.

۳-۷-۳. توانش ایجاد طرح‌واره

در متن چارچوب توانش تصور طرح‌واره‌ای آن‌گونه که باید، تحلیل نشده است. برای ارائه تعریفی از این توانش، بار دیگر به بردیر (2016) رجوع می‌کنیم. با توجه به تعریف وی، این توانش با «دانشی که کاربر/ یادگیرنده از اصول [...] بخش‌بندی پیام‌ها طبق طرح‌واره‌های تعاملی و فاعلی دارد»، تعریف می‌شود. درواقع، اگر متن چارچوب را تورق کنیم، مشاهده می‌کنیم که طرح‌واره‌های تعاملی همراه با ریزکارکردها و کلان‌کارکردها در بخشی به نام توانش کارکردی قرار داده شده‌اند. بردیر (ibid) بر این باور است که با بررسی طرح‌واره

ارائه شده در چارچوب، مثالی از رونوشت یک گفت‌وگوی واقعی نیست، بلکه - همان‌طور که مؤلفان چارچوب نیز به‌روشنی اعلام می‌کنند - «طرح‌واره کلی» یا «الگو» است که در این مورد خاص، متشکل از سلسله‌مراحل از پیش تعیین‌شده فرازبانی است که به‌ترتیب زمانی مرتب شده‌اند.

درحقیقت، باید تأکید کنیم که طرح‌واره پیشنهادی چارچوب فقط مراحل اصلی مورد انتظار محیط‌های گفت‌وگویی را شامل می‌شود. بنابراین، چارچوب در توضیح این توانش کامل به‌نظر نمی‌رسد. به بیان دیگر، این طرح‌واره‌ها همه ظرفیت‌هایی را که در بافتی خاص امکان بالفعل شدن دارند، نشان نمی‌دهند.

۴. روش تحقیق

به‌طور کلی پژوهش‌های علمی براساس چگونگی جمع‌آوری داده‌ها به دو دسته تقسیم می‌شود: پژوهش توصیفی و پژوهش آزمایشی. در این پژوهش، از روش تحقیق توصیفی - پیمایشی استفاده شده است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف پدیده‌های مورد بررسی است. یکی از روش‌های مربوط به این تحقیق، روش بررسی موردی است که در آن، پژوهشگر به انتخاب یک مورد می‌پردازد و با کمک چهار مرحله پژوهش را پیش می‌برد. این نوع از مطالعه به روش کیفی و با تأکید بر فرایندها و درک و تفسیر آن‌ها انجام می‌شود. در این روش، پژوهشگر تحقیق را با بیان مسئله و انتخاب مورد آغاز می‌کند و پس از گردآوری داده‌ها، به تدوین گزارش می‌پردازد.

۴-۱. نمونه‌ها و ابزار پژوهش

در مطالعه حاضر به‌منظور یافتن پاسخ این پرسش که در ایران تا چه اندازه به پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان توجه می‌شود، با تکیه بر روش تحقیق موردی، پرسشنامه‌ای را خطاب به مدرسان زبان فرانسه تدوین کردیم. این پرسشنامه چهار بخش دارد که بخش اول دربردارنده پرسش‌هایی درباره جنسیت، سن، میزان تحصیلات و میزان تجربه تدریس و سه بخش بعدی به‌ترتیب شامل پرسش‌هایی درباره سه جزء اصلی مهارت منظورشناختی است.

در ادامه به بررسی یافته‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه‌ها و تحلیل داده‌ها پرداخته‌ایم. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. (نسخه ۲۳) و برای بررسی آن‌ها از آزمون‌های t تک‌نمونه و مستقل و آزمون هم‌بستگی استفاده شده است. پایایی پرسش‌نامه هم با استفاده از آزمون کرونباخ تأیید شد. در پرسش‌نامه، برای هر پرسش یک طیف پنج‌گزینه‌ای در نظر گرفته شده است تا مقیاس سنجش داده‌ها برای تحلیل با اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۳ متناسب شود. در ادامه مؤلفه‌ها و معرفه‌های موجود در این تحقیق آورده می‌شود. در جدول اول مؤلفه‌های ارزیابی مدرسان در تدریس مهارت ارتباط زبانی ارائه می‌شود و در الگوی تحلیلی پیشنهاداتی برای پرورش مهارت منظور شناختی در تدریس زبان فرانسه ارائه شده است.

جدول ۱: مؤلفه‌های ارزیابی مدرسان در تدریس مهارت ارتباط زبانی (وضع موجود)

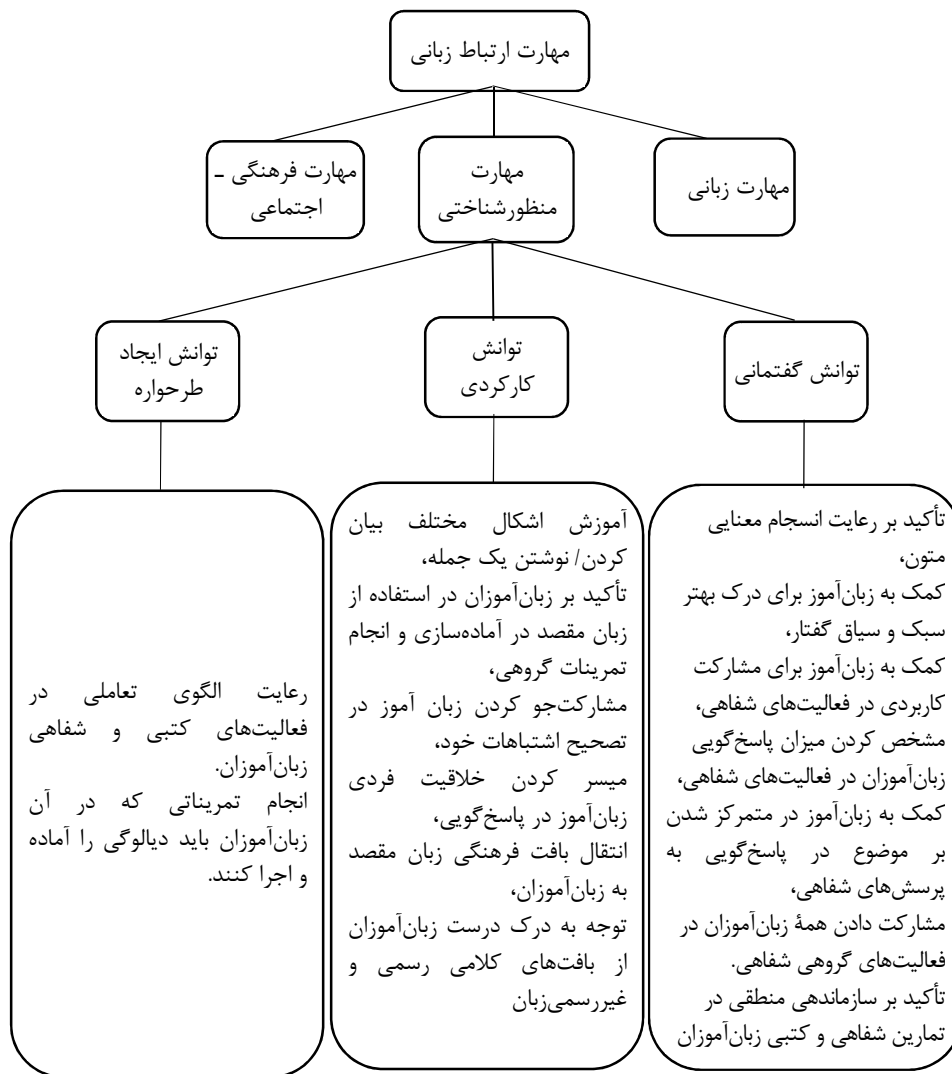
Table 1. Evaluation components of teachers in teaching language communication skills (Current situation)

مؤلفه‌ها					
زیرمؤلفه‌ها					
جنسیت	مرد	زن			
سن	زیر ۱۸	۱۸ - ۲۵	۲۵ - ۳۰	۳۰ - ۳۵	بیشتر
تحصیلات	دیپلم	لیسانس	ارشد	دکتری	سایر
سابقه تدریس	۱ - ۵ سال	۵ - ۱۰ سال	۱۰ - ۱۵ سال	۱۵ - ۲۰ سال	بیشتر
ویژگی مدرس خوب از نگاه مدرس	تحصیلات دانشگاهی	استفاده از کتاب خوب	روش تدریس مناسب	زبان آموزان با انگیزه	مهارت شفاهی بالا
بالاترین کیفیت آموزشی زبان آموزان از نگاه مدرس	بهبود مهارت ارتباطی زبان آموز	یادگیری دستور زبان و لغت از سوی زبان آموزان	تحلیل بافت کلام (شفاهی و کتبی) از سوی زبان آموزان	توانایی زبان آموز در واکنش در موقعیت کنش‌گفتارها	مهارت اجتماعی - فرهنگی مناسب
خودارزیابی	سطح عالی	سطح خوب	سطح متوسط	سطح ضعیف	سطح بسیار ضعیف

مؤلفه‌ها					
زیرمؤلفه‌ها					
مدرس در مهارت ارتباطی					
استفاده از ابزار آموزشی برای مهارت ارتباط زبانی					
استفاده از فیلم	اسناد واقعی آموزشی	اسناد کمک آموزشی	استفاده از منابع شنیداری	استفاده از متن ادبی	
میزان اهمیت مهارت منظورشناختی از نگاه مدرسان					
خیلی مهم	مهم	اهمیت متوسط	کم‌اهمیت	بسیار کم‌اهمیت	

در بخش اول این تحقیق از شاخصه‌های جدول ۱ استفاده شده است، در گام اول ابتدا برای درک وضع موجود روش‌های تدریس مدرسان از مؤلفه‌هایی مانند سن، جنس و تحصیلات و غیره استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق را پنجاه مدرس زبان فرانسه تشکیل می‌دهد. در این پژوهش، چهل مدرس خانم و ده مدرس آقا شرکت کردند که به صورت نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. دلیل این عدم تناسب در فراوانی شرکت‌کنندگان در ایران آن است که جامعه مدرسان زبان فرانسه بیشتر متشکل از بانوان است. این پرسش‌نامه به صورت برخط و از طریق سایت Porsal.com برای شرکت‌کنندگان ارسال شد. از همین رو، این امکان به وجود آمد که مدرسان از شهرهای مختلف ایران در تحقیق شرکت کنند. در همه پرسش‌هایی از مقیاس لیکرت استفاده کردیم که امکان تجزیه و تحلیل محتوا و میزان نگرش پاسخ‌دهندگان را در مقیاسی پنج‌گانه فراهم می‌آورد. همچنین، گزینه «بدون نظر» نیز در گزینه‌ها قرار گرفت تا چنانچه شرکت‌کنندگان اطلاعات کافی نداشتند، مجبور به انتخاب گزینه‌ها نشوند.

در گام بعدی مؤلفه‌های اصلی مهارت منظورشناختی که در این پژوهش بررسی شدند ارائه می‌شود.



الگوی ۱: الگوی تحلیلی پیشنهادی پرورش مهارت منظورشناختی در تدریس زبان فرانسه

Schema1. Proposed analytical model for developing Pragmatic skills in French language teaching

همان‌طوری که در الگوی تحلیلی ۱ ارائه شده است، در این پژوهش بر آن شدیم تا جایگاه به‌کارگیری مهارت منظورشناختی را در بین مدرسان زبان فرانسه در ایران بررسی کنیم و همین‌طور پیشنهاداتی برای بهبود پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان ارائه دهیم.

۵. بررسی داده‌ها

در ابتدا از مدرسان حاضر در این پژوهش پرسیده شد که به‌نظر آن‌ها نیاز اساسی یک مدرس برای داشتن یک تدریس خوب چه چیزی است؟ در پاسخ گزینه‌هایی که آورده می‌شود پیشنهاد شدند که عبارت‌اند از: گذراندن دوره تربیت‌مدرس، داشتن روش تدریس خوب، داشتن کتاب آموزشی مناسب، داشتن زبان‌آموزان با انگیزه، داشتن مهارت شفاهی خوب، داشتن مهارت اجتماعی - فرهنگی خوب.

جدول ۲: ویژگی مدرس خوب از نگاه مدرس

Table 2: Characteristics of a good teacher from the teacher's point of view

		Statistiques					
		Selon vous quels sont les besoins pour enseigner une langue ? a) Une bonne formation initiale:	Selon vous quels sont les besoins pour enseigner une langue ? b) Une bonne méthodologie d'enseignement:	Selon vous quels sont les besoins pour enseigner une langue ? c) Un bon manuel de langue:	Selon vous quels sont les besoins pour enseigner une langue ? d) Des apprenants motivés:	Selon vous quels sont les besoins pour enseigner une langue ? e) Une bonne compétence orale:	Selon vous quels sont les besoins pour enseigner une langue ? f) Une bonne compétence socioculturelle:
N	Valide	50	50	50	50	50	50
	Manquant	0	0	0	0	0	0
	Mode	5	5	4	4	5	5

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود تمامی مدرسان نمرات بالایی به هر یک از این گزینه‌ها دادند و میانگین تمام موارد نمره بالایی به خود اختصاص داده است. این امر نشان می‌دهد که مدرسان حاضر در این پژوهش به‌خوبی به پیچیده بودن امر تدریس آگاه هستند و تمامی موارد را جزء الزامات داشتن یک تدریس خوب می‌دانند.

سپس از مدرسان پرسیده شد که به‌نظر آن‌ها هدف نهایی آموزش زبان چیست. نکته

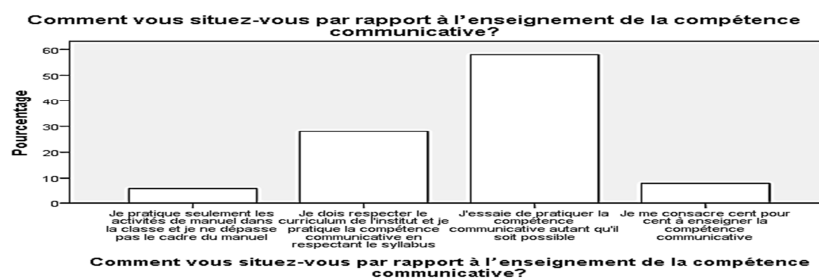
جالب توجه این بود که از بین گزینه‌های پیشنهادی محققان، گزینه یادگیری دستور زبان و لغت کمترین نمره را به خود اختصاص داد، اما یادگیری مهارت ارتباطی به‌ویژه مهارت تشخیص بافت ارتباطی و نشان دادن واکنش صحیح در موقعیت‌های مختلف از سوی زبان‌آموز و تولید مناسب کنش گفتارها بالاترین نمره را به خود اختصاص داد.

جدول ۳: بالاترین کیفیت آموزشی زبان‌آموز از نگاه مدرس

Table 3: The highest educational quality of the learner from the teacher's point of view

Statistiques					
	Selon vous, quelle est la finalité la plus importante de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ? a) Atteindre la compétence communicative en langue étrangère:	Selon vous, quelle est la finalité la plus importante de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ? b) Apprendre la grammaire et le lexique	Selon vous, quelle est la finalité la plus importante de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ? c) Atteindre la capacité de bien analyser un contexte communicatif écrit ou oral	Selon vous, quelle est la finalité la plus importante de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ? d) Etre capable de bien agir dans les différentes situations langagières	Selon vous, quelle est la finalité la plus importante de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ? e) Atteindre la capacité de bien produire des actes de communication
N	Valide 50	50	50	50	50
	Manquant 0	0	0	0	0
Mode	5	4	5	5	5

همین امر نشان می‌دهد که امروزه مهارت برقرای ارتباط زبانی و قابلیت تشخیص درست موقعیت‌های زبانی از نظر مدرسان زبان مهم‌تر از یادگیری صرف نکات دستوری و لغات است. بنابراین، مدرس می‌باید روش تدریس خود را منطبق با این نیاز همگام سازد. بنابراین، درمورد اینکه مدرسان تا چه میزان به پرورش مهارت ارتباطی می‌پردازند در پرسش‌نامه پرسشی مطرح کردیم و بیشتر مدرسان (تقریباً ۶۰ درصد) پاسخ دادند که «تا حد امکان» تلاش می‌کنند این مهارت را پرورش دهند و تعداد بسیار کمی (کمتر از ۱۰ درصد) به‌صورت کامل به پرورش این مهارت می‌پردازند.



نمودار ۱: خود ارزیابی مدرس در مهارت ارتباطی

Diagramm 1: Teacher self-assessment in communication skills

اما چرا مدرسان کمتری تمام تلاششان را می‌کنند تا صد در صد مهارت ارتباط کلامی را که آنقدر مهم می‌شمارند پرورش دهند. مانع اصلی برای مدرسان، کمبود وقت و عدم آزادی عمل در مؤسسات مطرح شد. سپس از مدرسان پرسیده شد که با کمک چه ابزارهایی این مهارت را پرورش می‌دهند: گزینه‌های پیشنهادی مؤلفان عبارت‌اند از: استفاده از فیلم، اسناد واقعی کتبی، اسناد آموزشی، اسناد شنیداری، متون ادبی، منابع دیجیتالی، سایر منابع.

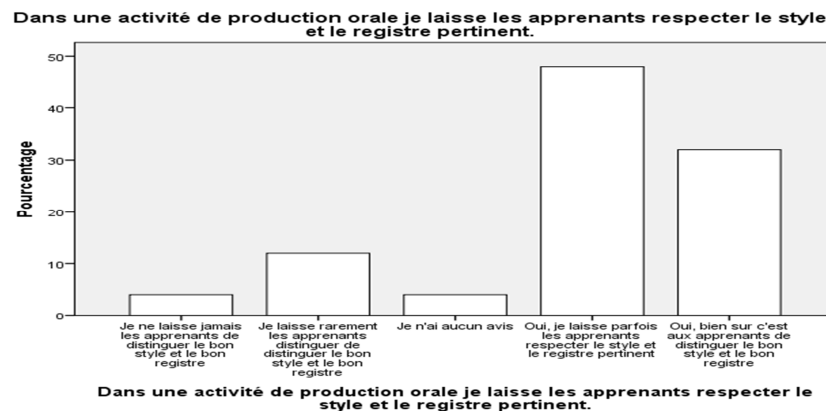
جدول ۴: استفاده از ابزار آموزشی برای مهارت ارتباط زبانی

Table 4: Using educational tools for language communication skills

Statistiques								
		vous utilisez quels supports pédagogique s? a)Film:	vous utilisez quels supports pédagogique s? b) Document écrit et authentique:	vous utilisez quels supports pédagogique s? c) Document fabriqué:	vous utilisez quels supports pédagogique s? d) Documents audios:	vous utilisez quels supports pédagogique s? e)Textes littéraires:	vous utilisez quels supports pédagogique s? f) Documents numériques:	vous utilisez quels supports pédagogique s? g)Autres:
N	Valide	50	50	50	50	50	50	50
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Mode		3	4	4	5	3	3	

در این میان اسناد شنیداری بالاترین نمره را به‌خود اختصاص دادند و استفاده از فیلم، متن ادبی، منابع دیجیتالی کمترین نمرات را داشتند.

همان‌طور که بیان شد، مهارت منظورشناختی متشکل از سه جزء است و بر همین اساس، در پرسش‌نامه پژوهش از پرسش‌هایی استفاده شد که هریک از این اجزا را بررسی می‌کرد. مجموع نتایج این سه بخش جایگاه مهارت منظورشناختی را در ایران مشخص می‌کند در این قسمت به بررسی برخی از پرسش‌هایی که در این راستا از مدرسان پرسیدیم می‌پردازیم. به‌منظور بررسی میزان پرورش مهارت منظورشناختی در مهارت شفاهی زبان‌آموزان از مدرسان پرسیدیم که آیا در یک تمرین تولید شفاهی زبان‌آموزان را برای رعایت سیاق کلام^۳ تشویق می‌کنند یا اینکه اجازه می‌دهند خود زبان‌آموز تشخیص دهد که چه سبک و سیاقی برای صحبت کردن به‌کار بگیرد.

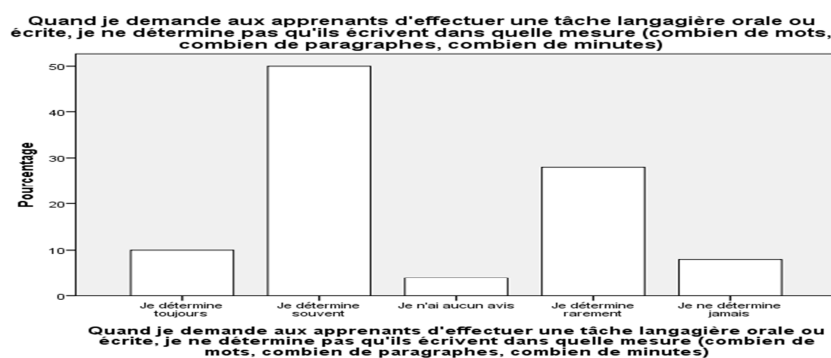


نمودار ۲: رعایت سبک و سیاق

Diagramm 2: Observing style and register

با توجه به نمودار ۲ به‌خوبی متوجه می‌شویم که نزدیک به ۵۰ درصد مدرسان زبان‌آموز را مسئول اصلی انتخاب سبک و سیاق کلام می‌دانند و تنها کمتر از ۱۵ درصد مدرسان در این راستا به زبان‌آموز کمک می‌کنند که سبک صحیح کلام را تشخیص دهد. در ادامه، به‌منظور بررسی پرورش توانش گفتمانی زبان‌آموزان، از مدرسان پرسیدیم که

آیا در هنگامی که یک فعالیت نوشتاری یا شفاهی را با زبان‌آموزانشان به‌کار می‌گیرند، برای آن‌ها مشخص می‌کنند که به چه اندازه بنویسند یا صحبت کنند (بررسی اندرزهای گرایس در این تمارین)؟

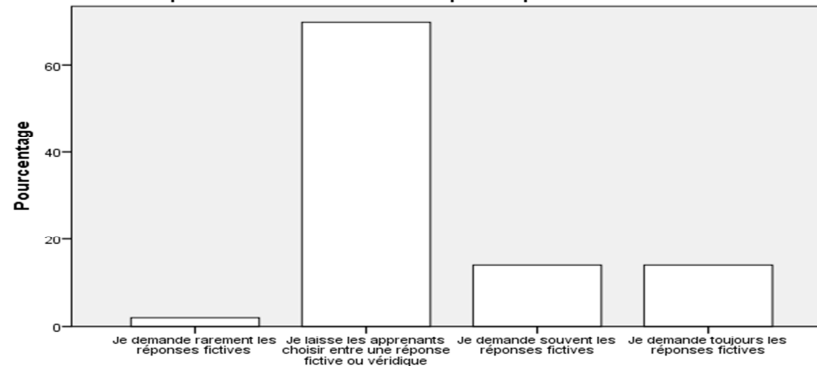


نمودار ۳: کمیت

Diagramm 3: Quantity

حدود ۵۰ درصد مدرسان به این امر توجه کافی داشتند و اندازه مناسب تولیدات زبان‌آموزان را مشخص می‌کنند، اما در هنگام تمارینی مانند شبیه‌سازی موقعیت یا اجرای دیالوگ در یک موقعیت به‌خصوص که به‌منظور پرورش مهارت کارکردی زبان‌آموزان پیش‌بینی می‌شوند مدرسان توجه کم‌تری به زبان‌آموزان داشتند و آن‌ها را در انجام تمارین تنها می‌گذارند.

Quand je demande aux apprenants d'effectuer une tâche langagière orale, je leur demande d'imaginer la situation et donner les réponses fictives et je ne demande pas les informations véridiques et personnelles.



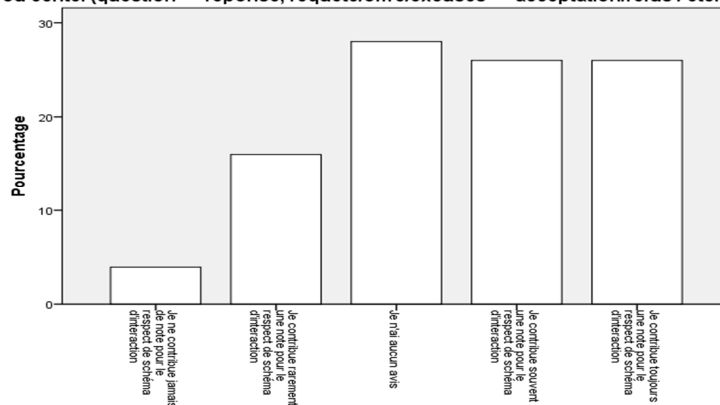
Quand je demande aux apprenants d'effectuer une tâche langagière orale, je leur demande d'imaginer la situation et donner les réponses fictives et je ne demande pas les informations véridiques et personnelles.

نمودار ۴: کیفیت

Figure 4: Quality

همان‌طور که مشاهده می‌شود نزدیک به ۷۰ درصد مدرسان حاضر در این پژوهش در آماده‌سازی و اجرای این تمرین زبان‌آموزان را تنها می‌گذارند و به آن‌ها کمکی نمی‌کنند. همچنین، به‌منظور بررسی پرورش توانش اجرای طرح‌واره‌ای از مدرسان پرسیدیم که آیا در هنگام تکالیف مربوط به تولید کتبی یا شفاهی زبان‌آموزان به میزان کافی به نحوهٔ ایجاد طرح‌وارهٔ کلامی زبان‌آموزان توجه می‌کنند.

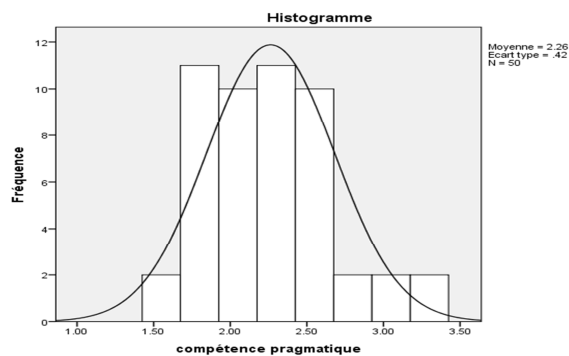
Je mets l'accent sur le respect des schémas d'interaction dans une tâche orale ou écrite. (question → réponse, requête/offre/excuses → acceptance/refus / etc.)



نمودار ۵: الگوی تعاملی

Diagramm 5: Interactive pattern

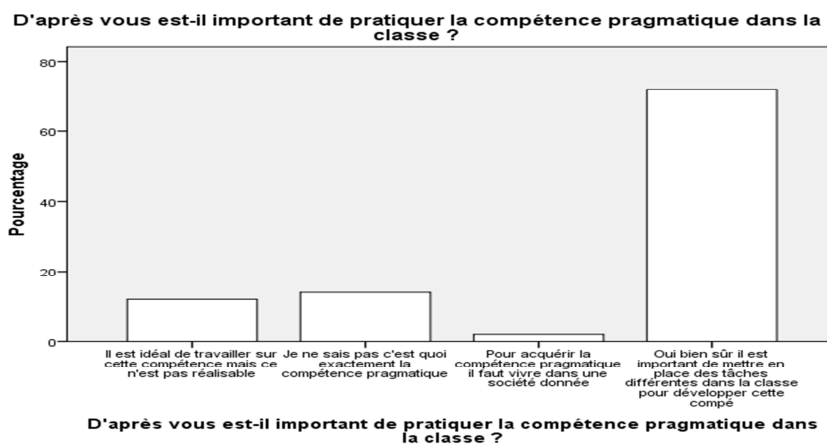
بیشتر مدرسان در مورد این پرسش نظری نداشتند و این امر نشان می‌دهد که این توانش برای مدرسان در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. در مجموع و با توجه به داده‌های به‌دست آمده از پرسش‌نامه، می‌توانیم میزان پرورش مهارت منظورشناختی را در منحنی ۱ مشاهده کنیم.



منحنی ۱: مهارت منظورشناختی

Curve 1: pragmatic competence

همان‌طور که در منحنی ۱ مشاهده می‌شود، میانگین به‌کارگیری مجموع اجزای تشکیل‌دهنده مهارت منظورشناختی کمتر از ۳ بوده و ضعیف تلقی می‌شود که نشان می‌دهد در بین مدرسان حاضر در این پژوهش، پرورش مهارت منظورشناختی را در اولویت تدریس قرار ندارد و آن‌ها بیشتر به پرورش مهارت زبانی زبان‌آموزان مشغول هستند و این امر با آنچه در ابتدا گفتند مغایرت دارد. نکته جالب توجه دیگر این است که در ابتدا شرکت‌کنندگان بیان کردند که پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان امری مهم است و باید به آن توجه شود. چنان‌که در نمودار ۶ مشخص است، بیش از ۶۰ درصد جامعه آماری پژوهش در پاسخ به این پرسش که «آیا به‌کارگیری و تمرین مهارت منظورشناختی در کلاس درس مهم است؟» اعلام کردند برای پرورش این مهارت، قطعاً باید تکالیفی در کلاس درس ارائه شود.



نمودار ۶: اهمیت پرورش مهارت منظورشناختی^{۳۲}

Digramm 6: The importance of developing pragmatic competence

با مقایسه نتایج منحنی و نمودار می‌توان گفت با اینکه مدرسان حاضر در این پژوهش دغدغه پرورش مهارت منظورشناختی را برای زبان‌آموزان خود داشتند، در عین حال چندان

به این مهارت در کلاس توجه نمی‌کردند؛ به این دلیل که هنوز روش‌های به‌کارگیری این مهارت در جامعهٔ مدرسان ایرانی آن‌گونه که باید، بررسی نشده و با اینکه این مهارت یکی از اجزای اصلی مهارت ارتباط زبانی است، از آن چشم‌پوشی و غفلت می‌شود. همچنین، با توجه به بررسی‌هایی که به‌منظور یافتن ارتباط بین مؤلفه‌های جنسیت و سن شرکت‌کنندگان در پژوهش و به‌کارگیری روش‌هایی برای پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان انجام شد، هیچ‌گونه ارتباط معناداری بین جنسیت مدرس و میزان پرورش مهارت منظورشناختی به‌دست نیامد. بنابراین، با توجه به جدول ۴ نتیجه می‌گیریم که توجه به پرورش مهارت منظورشناختی وابسته به جنسیت نیست.

Statistiques de groupe

	Choisissez votre sexe :	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
compétence pragmatique	masculin	10	2.4100	.45019	.14236
	Féminin	40	2.2262	.40950	.06475

جدول ۴: جنسیت شرکت‌کنندگان

Table 4: Gender of participants

البته، هنگامی که این آزمون برای متغیر سن مدرسان تکرار شد، همبستگی در مرز معناداری قرار گرفت و رابطهٔ مستقیمی بین سن مدرس و میزان به‌کارگیری تکالیف برای پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموز مشاهده شد. بدین ترتیب، می‌توان گفت با بالا رفتن سن مدرسان، توجه به مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان بیشتر می‌شود. همین امر نشان می‌دهد که با بالا رفتن سن و اندوختن تجربه در راه تدریس، مدرس توجه بیشتری به پرورش تمام و کمال مهارت ارتباط زبانی دارد.

جدول ۵: همبستگی بین سن و پرورش مهارت منظورشناختی

Table 5: Correlation between age and development of pragmatic competence

Corrélations			compétence pragmatique	âge
Rho de Spearman	compétence pragmatique	Coefficient de corrélation	1.000	-.279
		Sig. (bilatéral)	.	.050
		N	50	50
	âge	Coefficient de corrélation	-.279	1.000
		Sig. (bilatéral)	.050	.
		N	50	50

در ادامه بررسی جایگاه مهارت منظورشناختی، ارتباط بین دو مؤلفه میزان تحصیلات مدرسان و درجه به کارگیری این مهارت را ارزیابی می کنیم. همان طور که در جدول ۵ مشخص است، رابطه بین میزان تحصیلات و به کارگیری مهارت منظورشناختی معنادار نیست. بدین ترتیب، نمی توان بیان کرد که هرچه سطح تحصیلات مدرس بالاتر باشد، پرورش مهارت منظورشناختی اهمیت بیشتری می یابد. به منظور آسیب شناسی این مسئله، پرسشی از مدرسان پرسیده شد تا نظر آن ها را در ارتباط با دوره های تربیت مدرس جویا شویم. با توجه به گفته مدرسان حاضر در این پژوهش، در دوره های تربیت مدرس نیز تمرکز بر روی آماده سازی مدرس به منظور تدریس مهارت های زبانی طبق چارچوبی مشخص در یک محیط آموزشی به خصوص بوده است و درمورد پرورش مهارت منظورشناختی راهکاری ارائه نمی شود.

جدول ۶: همبستگی بین میزان تحصیلات و پرورش مهارت منظورشناختی

Table 6: Correlation between education and development of pragmatic competence

Corrélations			compétence pragmatique	niveau de formation
Rho de Spearman	compétence pragmatique	Coefficient de corrélation	1.000	-.246
		Sig. (bilatéral)	.	.085
		N	50	50
	niveau de formation	Coefficient de corrélation	-.246	1.000
		Sig. (bilatéral)	.085	.
		N	50	50

آخرین مؤلفه مورد بررسی سابقه تدریس مدرسان در درجه به کارگیری مهارت منظورشناختی بود. همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود، بین سابقه تدریس و میزان اهمیت دادن به مهارت منظورشناختی زبان آموزان تفاوت معناداری وجود دارد؛ به گونه ای که هرچه سابقه حرفه ای تدریس مدرس بالاتر بوده، بیشتر به پرورش مهارت منظورشناختی زبان آموزان اهمیت داده است. این مسئله به خوبی با تحلیل ارائه شده در ارتباط با سن مدرسان هم پوشانی دارد.

جدول ۷: همبستگی بین تجربه حرفه ای و پرورش مهارت منظورشناختی

Table 7: Correlation between professional experience and development of pragmatic competence

Corrélations			compétence pragmatique	expérience
Rho de Spearman	compétence pragmatique	Coefficient de corrélation	1.000	-.357*
		Sig. (bilatéral)	.	.011
		N	50	50
	expérience	Coefficient de corrélation	-.357*	1.000
		Sig. (bilatéral)	.011	.
		N	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

بدین ترتیب، فرضیه این تحقیق ثابت می شود، یعنی می توان گفت که با توجه به داده های به دست آمده از این پژوهش، به نظر می رسد با وجود دانش مدرسان ایرانی از اهمیت پرورش مهارت منظورشناختی، به این مهارت در عمل چندان توجه نمی شود و آموزش زبان فرانسه در ایران همچنان محدود به پرورش مهارت های زبانی (دستور و واژگان) است. اما چگونه می توانیم بر پرورش مهارت منظورشناختی را در کلاس های زبان فرانسه در ایران تمرکز بیشتری داشته باشیم و چه راهکارهایی برای پرورش این مهارت می توان ارائه داد؟ همان طور که از تحقیق انجام شده از سوی اوکیفی و همکاران (2011) نشان داده شد، یکی از راه هایی که با کمک آن می توان به پرورش مهارت منظورشناختی پرداخت، استفاده از نمونه های واقعی زبانی در کلاس درس است. از همین رو، می توان پیشنهاد داد که در

کلاس‌های درس از این نمونه‌ها استفاده کرد تا زبان‌آموزان هرچه بیشتر در معرض داده‌های واقعی زبان قرار بگیرند. برای نمونه، می‌توان به مطالعه سجادی و همکاران (2020) رجوع کرد. در این مطالعه به بررسی اثرگذاری استفاده از متون ادبی برای پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان پرداخته‌اند و نتایج مثبتی دریافت کرده‌اند. روش دیگری که به کمک آن می‌توان به پرورش مهارت منظورشناختی پرداخت، استفاده از تمارینی است که در آن از زبان‌آموزان دعوت می‌شود خود را در یک موقعیت زبانی تصور کنند و با توجه به بافت ارائه‌شده به گفته‌پردازی بپردازند.

۶. نتیجه

جنبه‌های منظورشناختی و کارکردی زبان در موقعیت‌ها، زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون متنوع است. به عبارتی، دو جمله در یک زبان که در بطن خود دارای تعادل نحوی و معنایی هستند، کاربرد یا نقش‌های مختلفی در موقعیت‌های مختلف دارند. علم منظورشناسی به بررسی این تفاوت‌ها می‌پردازد. هنگام مطالعه منظورشناسی در علم آموزش زبان، به مهارتی برمی‌خوریم که مهارت منظورشناختی نام دارد. توضیح و پرورش مهارت منظورشناختی در آموزش زبان خارجی کارایی زیادی دارد و می‌تواند از بسیاری از ناکامی‌های برقراری ارتباط جلوگیری کند.

این مهارت به آن شکلی که در CECR توصیف شده است، سه زیرشاخه دارد: توانش گفتمانی، توانش کارکردی و توانش ایجاد طرح‌واره‌ای. اولین زیرشاخه بر انسجام معنایی و ساختاری متن شفاهی یا نوشتاری، دومی بر کارکردهای زبانی آن و سومی بر ساختار تعاملی یا کنشی مکالمه تأکید می‌کند. البته، باید در نظر داشت که هدف مورد نظر مؤلفان متن اروپایی تعریف کردن مهارت منظورشناختی به کمک تحقیقات علمی نبوده است. هدف مطالعه حاضر، مشخصاً یادآوری این نقش‌ها، کمک به مفهوم‌سازی دقیق مفاهیم مورد بحث، بررسی جایگاه مهارت منظورشناختی در ایران بوده است.

با توجه به واکاوی‌های صورت‌گرفته در یافته‌های پژوهش، به نظر می‌رسد بر پرورش مهارت منظورشناختی در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران آن‌طور که باید، تمرکز و توجه

نمی‌شود. البته، مدرسان شرکت‌کننده در این پژوهش اعلام کردند که پرورش این مهارت که یکی از اجزای تشکیل‌دهنده مهارت ارتباط زبانی است، بسیار اهمیت دارد و یادگیری و پرورش آن در هر گروه از زبان‌آموزان با مهارت‌های زبانی بالا و پایین بسیار مهم است و توانایی زبان‌آموز را در درک و تولید کنش‌های گفتاری مختلف بهبود می‌بخشد. با این حال، شرکت‌کنندگان در عمل تمایل چندانی به به‌کارگیری روش‌هایی برای پرورش این مهارت نشان ندادند. این امر ممکن است نتیجه ناآشنایی مدرسان با نحوه پرورش مهارت منظورشناختی باشد. از یافته‌های پژوهش این است که اهمیت دادن به پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان ارتباط معناداری با جنسیت و میزان تحصیلات مدرس ندارد، اما هرچه سن و سابقه تدریس حرفه‌ای مدرس بالاتر باشد، میزان توجه او به پرورش مهارت منظورشناختی زبان‌آموزان هم بیشتر می‌شود و بنابراین، رابطه معنادار و مستقیمی بین این متغیرها حکم‌فرماست. نتایج این مطالعه بیانگر خلأ پرورش مهارت منظورشناختی است. از این رو، به آموزگاران پیشنهاد می‌شود که پرورش مهارت منظورشناختی را در برنامه‌های تدریس و آموزش خود بگنجانند تا بتوانند دانش منظورشناختی زبان‌آموزان را به‌طور کلی و توانش مربوط به کنش‌های کلامی آن‌ها را به‌طور خاص ارتقا دهند. به این منظور پیشنهاد می‌شود که مدرسان بر دریافت کلی زبان‌آموزان از بافت موضوع تأکید کنند و بعد از آن به مباحث جزئی‌تر بپردازند. زبان‌آموز باید یک دریافت کلی از موقعیت داشته باشند تا بتوانند مباحث جزئی‌تر را در دریافت خود بگنجانند.

مدرسان در آموزش خود همواره باید بین بافت‌های کلامی رسمی و غیررسمی تفکیک قائل شود. همچنین، مدرس باید برای همه زبان‌آموزان زمان یکسانی قائل شود به این معنا که زبان‌آموزان پر حرف را کنترل و زبان‌آموزان کم‌حرف را به صحبت کردن تشویق کند. از طرفی، توصیه می‌شود که مدرسان در تدریس خود الگوی تعاملی با زبان‌آموزان را رعایت کنند و از تک‌گویی و گفتن صحبت‌های بلند پرهیز کنند و مدام صحبت‌های خود را با زبان‌آموزان چک کند تا اطمینان یابد صحبت‌هایش از سوی زبان‌آموزان درک شده است. مدرسان در هر شرایطی در مکالمه‌های خود با زبان‌آموزان از زبان مقصد استفاده کنند و اجازه ندهد زبان‌آموزان از زبان مبدأ یا زبان‌های دیگر استفاده کنند و پیشنهاد می‌شود تا حد ممکن از تکالیفی مانند شبیه‌سازی موقعیت، نقش‌آفرینی استفاده شود تا زبان‌آموزان همواره

با بافت به‌کارگیری کلام آشنا شود. همچنین، به مدیران آموزشی پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های مدون تربیت مدرس خود، تأکید بر پرورش این مهارت را از قلم نیندازند و به مدرسان تازه‌کار گوشزد کنند که تمامی اجزای مهارت ارتباط زبانی را به موازات هم پرورش دهند. در پایان، پیشنهاد می‌شود، با توجه به اهمیت این مهارت، پژوهش‌های بیشتری در این حوزه صورت گیرد که در آن‌ها اطلاعات دقیق‌تری در اختیار جامعه مدرسین ایرانی زبان فرانسه قرار گیرد و نیز روش‌هایی برای پرورش این مهارت در کلاس‌های زبان معرفی شود.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Pragmatic competence/ Compétence pragmatique
2. Taguchi
3. Compétence à communiquer langagièrement (Linguistic communication)
4. Compétence langagière (language skills)
5. Leech
6. Socio-pragmatique (Socio-pragmatic)
7. Pragma-linguistique (Pragma-linguistics)
8. Thomas
9. Bachman
10. situation/ situation
11. Moeschler
12. Cole & Morgan
13. Formation des formateurs (Training of trainers)
14. Formation continue
15. O'Keeffe, A. et al.
16. Les documents authentiques (Authentic documents)
17. Sajjadi, S.Y, et al.
18. Common European Framework of Reference /Cadre européen commun de référence
19. la pragmatique indexicale (indexical pragmatics)
20. Ducrot & Schaeffer
21. Morris
22. la théorie des actes de langage (speech act theory)
23. Austin
24. Pragmatique radicale (Radical Pragmatics)
25. Bardière
26. La compétence discursive (Discursive Competence)
27. La compétence fonctionnelle (Functional competence)

28. La compétence de conception schématique (Schematic design skill)
29. L'organisation cohérente et cohésive du discours (The coherent and cohesive organization of discourse)
30. Maingueneau
31. registre

۳۲. به نظر شما، آیا به کارگیری مهارت منظورشناختی در کلاس درس مهم است؟

۸. منابع

- میرزایی، ع.، روحانی، ع.، و اسماعیلی، م. (۱۳۹۱). بررسی تنوع زبان - منظورشناختی و منظور - جامعه‌شناختی در تولید کنش‌های گفتاری فراگیران زبان دوم و انگلیسی‌زبانان. *آموزش مهارت‌های زبان علوم اجتماعی و انسانی شیراز*، ۷ (۳)، ۷۹ - ۱۰۲.
- هاشمیان، م. (۱۳۹۱). تفاوت‌های بین‌فرهنگی و انتقال منظورشناختی در کنش گفتاری رد کردن در انگلیسی و فارسی، *آموزش مهارت‌های زبان علوم اجتماعی و انسانی شیراز*، ۴ (۳)، ۲۳ - ۴۶.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Enligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 26 février 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/462>, DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.462>
- Bachman, L. (1990). Construct measures and measuring constructs. In *The Development of Second Language Proficiency*, p. 26-38. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (2012). Teaching pragmatics in the second language classroom. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), 35-49. <https://a/umn.edu/andrewcohen/publications/pragmatics>
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.M. ([1972]1995). *Nouveau dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Grice, H.P. (1979). *Logique et conversation*. New York: Academic Press.

- Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Leech, G.N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours-Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette supérieur.
- Moeschler J. (2008). Pragmatique: état de l'art et perspectives. *Marges linguistiques*, 1. URL: <http://www.marges-linguistiques.com>
- Morris C.W. (1983). *Foundations of the theory of the signs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cole, P. & Morgan, J.L. (1975). *Syntax and Semantics: Speech Acts*, New York: Standfors.
- Sajjadi, S.Y., Letafati, R., Gashmardi, M., & Safa, P. (2020). Exploitation des textes littéraires pour développer la compétence pragmatique des apprenants du FLE en Iran. *Plume*, 16(31), 219-234.
- Kasper, G., Rose, K. (2001). *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Taguchi, N. (2001). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Applied Linguistics*, 31, 289-310. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0267190511000018>
- O'Keeffe, A., Clancy, B., Adolphs, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*. London: Routledge.
- Thomas, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure*. Applied Linguistics: Londres et New York: Longman.

References

- Austin, J.-L. (1970). *When saying is doing*. Paris: Threshold. [In French].
- Azizollah, M., Roohani, A., & Esmaili, M. (2012). Exploring pramalinguistic and sociopragmatic variability in speech act production of L2 learners and native

- speakers. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 7(3), 79-102 [In Persian].
- Bachman, L. (1990). Construct measures and measuring constructs. In *The Development of Second Language Proficiency*, p. 26-38. Cambridge: Cambridge University Press. [In French].
 - Bardière, Y. (2016). From pragmatics to pragmatic competence. Research in *didactics of languages and cultures* [Online], 13-1 | 2016, uploaded July 25, 2016, accessed February 26, 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/462>, DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.462>. [In French].
 - Cohen, A. (2012). Teaching pragmatics in the second language classroom. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), 35-49. <https://a/umn.edu/andrewdcohen/publications/pragmatics> [In French].
 - Cole, P. & Morgan, J.L. (1975). *Syntax and semantics: Speech acts*. New York: Standfors. [In French].
 - Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages, Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Didier. [In French].
 - Ducrot, O. & Schaeffer, J.M. ([1972]1995). *New dictionary of language sciences*. Paris: Threshold. [In French].
 - Grice, H.P. (1979). *Logic and conversation*. New York: AcademicPress. [In French].
 - Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press. [In French].
 - Hashemian, M. (2012). Cross-Cultural differences and pragmatic transfer in English and Persian refusals. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 4(3), 23-46 [In Persian].
 - Kasper, G., Rose, K. (2001). *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell Publishing. [In French].
 - Leech, G.N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.[In French].

- Maingueneau, D. (1991). *Discourse analysis: Introduction to reading from the archive*. Paris: Upper Hachette. [In French].
- Moeschler J. (2008). Pragmatics: state of the art and perspectives. *Linguistic Margins*, 1. URL: <http://www.marges-linguistiques.com> .[In French].
- Morris C.W. (1983). *Foundations of the theory of signs*. Chicago: University of Chicago Press. [In French].
- O'Keeffe, A., Clancy, B., Adolphs, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*. London: Routledge. [In French].
- Sajjadi, S.Y., Letafati, R., Gashmardi, M., & Safa, P. (2020). Exploitation of literary texts to develop the pragmatic competence of FFL learners in Iran. *Pen*, 16(31), 219-234. [In French].
- Taguchi, N. (2001). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Applied Linguistics*, 31, 289-310. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0267190511000018>[In French].
- Thomas, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure*. Applied Linguistics: London & New York: Longman. [In French].