

از تصویر تا تصور: بررسی دگرگونی کاربرد تصویر در روش‌های آموزشی زبان فرانسه^۱

مرجان فرجاه^۲

عاطفه نوارچی^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۴/۲۲

تاریخ تصویب: ۹۶/۱/۱۷

چکیده

پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی سیر روبه‌رشد کاربرد تصویر در روش‌های آموزشی مستقیم، شنیداری-دیداری و دوگانه رویکرد ارتباطی به آموزش زبان، بپردازد تا به این وسیله بر اهمیت روزافزون این ابزار در آموزش زبان تأکید کند. هر چند تصویر، در ابتدا ابزاری برای جلوگیری از گفت‌وگو به زبان مادری بوده است و نقش «جایگزین معنایی» و آسان‌کننده تفسیر معانی را داشته است، اما به تدریج نقش‌های پیچیده‌تری یافته است مانند تصویر موقعیتی جایگزین تصویر معنایی شده و پژوهشگران را در خلق روش‌های مرتبط با موقعیت‌های زبانی یاری

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2017.10331.1138

^۲ دکتری تخصصی، استادیار گروه آموزش زبان فرانسه، عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی؛

farjah@atu.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی، استادیار گروه آموزش زبان فرانسه، عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء؛

a.navarchi@alzahra.ac.ir

کرده‌است. بنابراین با استفاده از تصویرها، اطلاعات مرتبط به موقعیت ویژه و یا مفاهیم فرهنگی انتقال می‌یابد. بر این مبنای، تصویرها دیگر فقط نقش مرجعی ندارند و خود بخشی از محتوای درس به شمار می‌آیند. در گامی فراتر، تصویرها دیگر فقط در خدمت داده‌های زبانی و واسطه فهم فرهنگ نیستند، بلکه محرکی برای مشارکت بیشتر زبان‌آموزها در گفت‌وگوها بوده و نقش مؤثری در فعال‌تر کردن او دارند. در این پژوهش، به نقش تصویر در آموزش زبان بر مبنای آخرین گونه رویکرد ارتباطی اشاره می‌کنیم. این رویکرد، با فاصله گرفتن از کاربرد آموزشی تصویر به بهره‌گیری واقعی آن در زندگی نزدیک می‌شود. این بهره‌وری که همسو با اصول رویکرد ارتباطی در کاربرد منبع‌های واقعی زبان در آموزش، آن هم در قالب‌های واقعی است، به زبان‌آموز امکان تصور آن-چه پیش از این تجربه نکرده، را می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: تصویر، روش آموزشی، تخیل، تصور، رویکرد کنش‌گرا

۱. مقدمه

تصویر بخش جدایی‌ناپذیری از کتاب‌های آموزش زبان از آغاز تاکنون بوده‌است. این نقش در روش‌های شنیداری-دیداری^۱ و پس از آن در روش ارتباطی، پررنگ‌تر شده و ابعاد نوینی یافته‌است. هر چند در ابتدا بهره‌گیری از تصویر در آموزش زبان، بیشتر برای پرهیز از ترجمه در کلاس درس بوده‌است اما به مرور کاربردهای متفاوت تصویر، ابزاری آموزشی و کمک آموزشی همراه با متن‌های درسی نوشتاری بوده‌است. با مروری بر بهره‌گیری از تصویر در گستره تاریخ آموزش و روش‌های گوناگون آموزشی درمی‌یابیم که استفاده از تصویر، به تدریج از کاربرد آموزشی صرف فاصله گرفته و به کاربرد واقعی آن در زندگی نزدیک می‌شود. در این پژوهش، بر آنیم تا سیر دگرگونی نقش تصویر در روش‌های آموزش زبان فرانسه از روش «مستقیم» تا روش ارتباطی و آخرین گونه آن با نام

^۱ la France en direct

کنش‌گرا^۱ را به صورت مختصر بررسی کنیم تا به این پرسش پاسخ دهیم که «آیا تصویر نیز مانند محتوای متنی با هدف فعال‌تر کردن نقش زبان‌آموز در امر آموزش زبان انتخاب شده است؟»

۲. مروری بر کاربرد تصویر در آموزش زبان

بهره‌گیری از تصویر در آموزش زبان، همواره مورد توجه پژوهشگران بوده و بررسی سیر دگرگونی این ابزار آموزشی همانند دیگر ابزارها می‌تواند در پیشبرد بهره‌گیری از آن تأثیرگذار باشد. در صورتی که عنصرهای فیزیکی تشکیل‌دهنده یک مجموعه آموزش زبان را به بخش آوایی، نوشتاری و دیداری مجزا کنیم، اهمیت این عناصر نمایان‌تر می‌شود. پیشینه کاربرد تصویر به عنوان ابزار جدایی‌ناپذیر آموزش، به روش «مستقیم» بر می‌گردد. در این روش آموزشی تصویرها، ابزاری برای شرح واژه‌ها و مفاهیم دیداری خارج از موقعیت هستند، بدین معنی که مفهوم یک واژه در متن و موقعیت کاربرد آن روشن نمی‌شود و درک معنی واژه‌ها یا پاره‌گفتارها از طریق تصویر انجام می‌شود. بی‌تردید، این گونه از کاربرد تصویر، واژه‌های محدودی را در بر می‌گیرد و مفهوم‌های انتزاعی از طریق این ابزار گاهی ناممکن و گاهی به دشواری به تصویر کشیده خواهند شد. بر این مبنا، در شیوه‌نامه‌ای که در سال ۱۹۰۸ از سوی وزارت آموزش و پرورش وقت فرانسه منتشر شده است، تصویر مناسب، این‌گونه تعریف شده است: «بهترین تصویرها آنهایی هستند که در یک قاب واحد شمار کافی از اشیا، گیاهان، حیوانات و به ویژه افراد در حال فعالیت را در خود جای دهند. تصویر باید روش‌مند وارد آموزش شده و در محدوده واژگان و دستور زبان ارائه شود.» (Instruction Officielle, 1908, p. 46-63). در حالی که در روش‌های شنیداری-دیداری کاربرد تصویر اهمیت بیشتری یافته و علاوه بر موارد اشاره‌شده، صحنه گفت‌وگوی دو نفره را برای زبان‌آموز به تصویر کشد: «بخشی از تصویرها فقط برای نشان دادن موقعیت ارتباط در مکالمه و بخشی دیگر برای ارائه اشیا اما در موقعیت محاوره‌ای به کار می‌روند. این درست مانند موقعیتی است که در آن شخصیت‌های در حال مکالمه می‌توانند این اشیا را ببینند (یا حداقل آن‌ها را در ذهن خود

¹ actionnelle

تصور کنند که در این صورت آن‌ها در حباب نشان داده می‌شوند» (Puren, 1988, p. 141-144). در این حالت، رابطه‌ای نوشتاری-دیداری به وجود می‌آید و تصویری که در کتاب آموزش زبان گنجانده شده، جایگزین تابلوهای دیواری گشته تا در روش آموزش «مستقیم» مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، در روش آموزش «مستقیم» تصویر فقط نقش کمک آموزشی داشته و از بخش‌های اساسی روش آموزش زبان به شمار نمی‌رفته است. آ. گوتیه^۱ به مقایسه تصویر در سه گونه روش سنتی، مستقیم و سمعی-بصری پرداخته است. وی می‌نویسد در روش سنتی، زبان‌آموز «اساساً یک رمزگشا محسوب می‌شده. در واقع در این روش هدف یادگیری، تسلط کامل زبان‌آموز به زبان خارجی نبوده است. در این روش، مدرس در رأس فرایند آموزش قرار دارد و منبع دانش است و به زبان‌آموز به چشم یک پاسخ‌دهنده صرف نگریسته می‌شود. با حمایت و دستورات وزارتی، روش‌های شنیداری-دیداری از زبان‌آموز یک مهره اساسی می‌سازند.» (Gauthier, 1981, p. 32).

همان‌گونه که در بالا اشاره شد، پیش‌تر نقش اساسی تصویر پرهیز از بهره‌گیری از زبان مادری زبان‌آموز در فرایند یادگیری زبان خارجی بوده است. روبر گالیسون (Galisson, 1980) این امر را به «جایگزینی معنایی»^۲ تعبیر کرده است. به باور وی، تصویر باید «در عین حال هم معادل معنایی بخش از متنی باشد که بر اساس آن ارائه می‌شود و هم به عنوان ابزاری برای کمرنگ کردن حضور زبان مادری و در نتیجه پرهیز از ترجمه در کلاس» (Galisson, 1980, p. 97) در نظر گرفته شود. تصویر در روش شنیداری-دیداری به ویژه نمایان‌گر اشیا واقعی، حرکات و شخصیت‌ها به کمک حباب‌هایی در داخل تصویرها است که به محتوای گفت‌وگو یا مکالمه در آن درس مرتبط می‌شود. هدف از کاربرد تصویر، آسان و سریع شدن امر آموزش است. چرا که مدرس مجبور نخواهد بود برای آموزش هر مفهوم، شکلی بر تخته بکشد یا ادای یک مفهوم یا یک حرکت را در آورد. علاوه بر این، یکی از ویژگی‌های روش‌های شنیداری-دیداری ارتباط کامل مکالمه و تصویر است که در کنار هم یک موقعیت ارتباطی را نشان می‌دهند. هر تصویر به یک

¹ A. Gauthier

³ substitut sémantique

بخش از مکالمه مربوط است. این ارتباط میان تصویر و پاره گفتار، برگرفته از دیدگاه‌های رفتارگرایی و مسئله شرطی شدن است. زیرا با تکرار همزمان تصویر و مکالمه، آن جمله مرتبط به محض دیدن تصویر برای زبان‌آموز تداعی می‌شود و او قادر خواهد بود آن جمله را به همان صورت به زبان آورد.

در روش‌های شنیداری-دیداری نسل دوم، ارتباط مستقیم میان تصویر و آواز میان می‌رود و زبان‌آموز به سویی هدایت می‌شود که موقعیت ارتباطی را فقط با دیدن تصویرها و قبل از شنیدن مکالمه تفسیر کند. جداسازی تصویر و آواز به صورت جزء به جزء «مقدمه‌ای برای فاصله گرفتن از استفاده آموزشی از وسایل سمعی-بصری [به شکل سنتی آن] است و بدین ترتیب ورود سومین نسل روش‌های شنیداری-دیداری آغاز می‌گردد.» (Puren, 1988, p. 35). در روش‌های نسل سوم (یا روش‌های ارتباطی) استفاده از تصویرهای گوناگون به صورت پی‌درپی (یا داستانی با تصویر و خطی) که به تعداد جمله‌ها و صدای مرتبط به آن در یک مکالمه مربوط می‌شدند، کنار گذاشته شد و متخصص‌های آموزش زبان بر آن شدند تا فقط یک یا چند تصویر که به طور کلی نمایانگر چهارچوب موقعیت مورد نظر و شخصیت‌ها باشد را در محتوای روش آموزشی قرار دهند. در این روش‌ها تصویر موقعیتی^۱ جایگزین تصویر معنایی^۲ می‌شود. این نوع تصویر «ویژگی‌های اصلی موقعیت موجود در مکالمه مانند ویژگی‌های ظاهری، سن و شغل شخصیت‌ها و موارد مشابه را به تصویر می‌کشد و از این طریق، تصویر در توضیح جمله‌های مکالمه یا مطلب اصلی نقش بازی می‌کند.» (Galisson, 1980, p. 99). برای نمونه، نقش تصویر در روش آموزش آرشیپل^۳ که از نخستین روش‌های این نسل بوده و پیشینه آن به سال ۱۹۸۲ بر می‌گردد، این گونه توصیف شده است:

بی‌تردید تصویر نقطه آغازین توضیح یک مطلب است، اما تصویرهای این روش برای استفاده همه‌جانبه طراحی نشده‌اند. ما مایل نبودیم تصویر عامل اصلی برای ارتباط باشد. ما بر این باوریم که انگیزه برای گفت‌وگو در کلاس باید از طریق ایجاد نیاز به برقراری ارتباط در کلاس درس انجام پذیرد. بنابراین تصویرها بیشتر برای انتقال

¹ image situationnelle

² image sémantique

³ Archipel

اطلاعات مربوط به موقعیت خاص و یا مطلب‌های فرهنگی طراحی شده‌اند و نقش مرجعی^۱ ندارند (Archipel, 1982, p. 7).

بر پایه دیدگاه روبر گالیسون (۱۹۸۰) روش‌های جدید بر جنبه **تخیلی** تصویر تأکید دارند. تصویر در این روش‌ها نقش سکوی پرواز را بر عهده دارد و زبان آموز از آن نقطه حرکت خود را آغاز می‌کند. پژوهشگران این روش‌ها بر آن‌اند تا تصویرها را از نیازها، آرزوها، رویاهای زبان‌آموزان پر کنند تا آن‌ها در گفتگوها شرکت کنند (Galison, 1980, p. 98).

بهره‌گیری هر چه بیشتر از تکنیک‌های آموزشی مانند شبیه‌سازی^۲ یا اجرای نقش^۳ در روش‌های ارتباطی (یا به باور کریستیان پوران روش‌های نسل سوم) همسو با تحول در تغییر جایگاه تصویر است. این شگردهای آموزشی به جای اجرای نمایشی مکالمه اصلی درس در روش شنیداری-دیداری، امکان تقلید از موقعیت‌های ارتباطی نزدیک به واقعیت را فراهم می‌کنند و این امر منجر به خلق مکالمه‌های پربارتر و متنوع‌تری در کلاس می‌شود. همان‌گونه که گالیسون (Galison, 1980) اشاره می‌کند، استفاده از تصویر در روش شنیداری-دیداری، فقط در شکل پیشین خود، دیگر قابل توجه نیست. زیرا پژوهشگران به این نتیجه دست یافته‌اند که «تصویر در مقایسه با زبان از پشتوانه کمتری برخوردار و دارای ابهام بیشتری است». از سوی دیگر، استفاده از زبان مادری در روش‌های ارتباطی اجازه داده می‌شود. در این روش‌ها، تصویر بیشتر نقش موقعیت‌سازی، فرهنگی و برانگیزاننده مکالمه را بر عهده دارد و «قادر است زبان‌آموزها را در موقعیت‌های شبیه به واقعیت قرار دهد که در آن توانایی شبیه‌سازی آن‌ها سنجیده می‌شود.» (همان).

برخلاف روش‌های شنیداری-دیداری، همزمانی آوا و تصویر در روش‌های نوین همانند قبل وجود ندارد و تصویر نقش آغازگر و برانگیزاننده گفت‌وگو را بر عهده دارد. پژوهشگران این روش‌ها، در پی به کار انداختن قدرت تخیل زبان‌آموزها از طریق تصویر هستند. در واقع، زبان‌آموزها باید جمله‌های شخصیت‌های درون تصویر را **تصور** کنند. سپس، آن‌ها می‌توانند بر مبنای آنچه تصویر به آن‌ها القا می‌کند، به زبان خارجی صحبت

¹ référentiel

² simulation

³ jeu de rôles

کنند. گالیسون این مورد را تصویر برانگیزاننده^۱ می‌نامد. به باور وی تصویرها در روش‌های شنیداری-دیداری نقش واسطه‌ای^۲ داشته‌اند. نقش جدید تصویر بر مبنای دیدگاه دومارژوری و پورشه (De Margerie, 1981) بر این مبنا استوار است که:

هر چه تصویر بیشتر به بخشی مشخص و کاملاً قابل تشخیص از واقعیت اشاره کند قدرت تخیل ما را کمتر به کار می‌اندازد. رمز و راز آلود بودن به صورت طبیعی قدرت تخیل ما را به کار می‌گیرد. در نهایت، به نظر می‌آید که کندوکاو در تصویر نیز به بعد تخیل ما قدرت می‌بخشد. گردهم‌آیی عناصر در تصویر باعث می‌شود که تفسیر آن به شکل یک چیستان درآید. حضور چندین عنصر در تصویر باعث خلق عناصر دیگر می‌شود تا عناصر اولیه آشکارتر شوند (De Margerie, 1981, p. 38).

در سال ۲۰۰۰، شورای اروپا، برای یکسان‌سازی نحوه آموزش زبان‌های خارجی، تصمیم به انتشار شیوه‌نامه یکسانی به نام کادر مشترک اروپا برای سیاست‌گذاری زبان‌ها^۳ گرفت. بر پایه این شیوه‌نامه، زبان آموز به مثابه یک عامل اجتماعی و گویشوران زبان در موقعیت‌های مختلف و واقعی در نظر گرفته می‌شود و بر این مبنا، در تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاس بازیگر اصلی به شمار می‌آید. بر این مبنا، واژه «فعالیت»^۴ و «کنش»^۵ به جای تمرین به کار رفت که خود نمایانگر تغییر رویکرد و تأکید بر کسب توانایی‌های اجتماعی مورد نیاز در زبان خارجی و انجام فعالیت‌های معنی‌دار یعنی فعالیت‌های مشابه فعالیت‌های گویشوران آن زبان مورد نظر است. بی‌تردید، ویژگی‌های تصویر باید در راستای تقویت این تعریف جدید از نقش زبان آموز تعیین شود. در راستای این نقش جدید، تصویرها نباید فقط در تفهیم و موقعیت‌سازی مطالب یاری‌رسان باشند، بلکه باید عاملی الهام‌بخش برای این نقش‌آفرینی باشند. برای نشان دادن تفاوت میان تصویر در روش‌های شنیداری-دیداری، روش‌های ارتباطی و روش‌های کنش‌گرا، سه نمونه از کتاب‌های «La France en direct 2»، «Tempo 1» و «Alter ego 1» انتخاب شده‌اند.

همان‌طور که پیش از این اشاره شد، تصویرها در روش شنیداری-دیداری به صورت بی‌درپی و برای فراگیری موقعیت ارائه شده در مکالمه به کار می‌روند. برای هر تصویر،

¹ image provocatrice

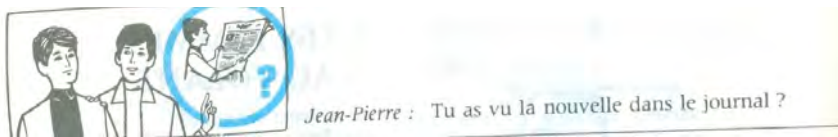
² image médiatrice

³ CECR = cadre européen commun de référence pour les langues

⁴ activité

⁵ action

یک واژه یا یک پاره‌گفتار در نظر گرفته شده‌است. در تصویر (۱)، از میان ۱۴ تصویر درسی از جلد دوم این روش، فقط یک تصویر ارائه شده‌است. در این تصویر، حتی جزئیات صحنه مانند محتوای پرسش یکی از شخصیت‌های مکالمه در داخل حباب نشان داده می‌شود. هر چند که هدف، هدایت زبان‌آموز به دریافت دقیق مطلب بدون استفاده از زبان مادری است، اما باید در نظر داشت این نوع تصویر به زبان‌آموز اجازه نمی‌دهد، موقعیت را در ذهن به تصویر کشد.



شکل ۱: 2 la France en direct (درس چهارم)

در مقابل، شکل ۲ که مبتنی بر روش تمپو^۱ است، فقط نمایانگر یک تصویر در پیوند با موقعیت ارتباطی درس مورد نظر است. این تصویر به تنهایی قادر است گفت‌وگو را میان زبان‌آموزها به تکاپو درآورد. همچنین می‌تواند زبان‌آموزها را تشویق کند تا هر گونه حالت یا حرکت شخصیت‌های مکالمه را تصور کنند و مانند سایر روش‌های ارتباطی، خلق موقعیت‌های ارتباطی به روش‌های دیگری به غیر از تصویر نیز به مدرس و زبان‌آموزها واگذار می‌شود. از آن‌جا که تصویر گویای جزئیات مکالمه نیست، امکان ادامه دادن گفت‌وگو، بر مبنای ذوق و نیاز زبان‌آموزها نیز وجود دارد. در واقع، در این گونه از روش‌ها تصویر آغازگر مکالمه و نه برگردان‌کننده آن است.



شکل ۲: Tempo 1 (درس دوم)

¹ Tempo 1

نمونه پایانی از روش «آلتر اگو^۱»، در شکل ۳، به نمایش درآمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، این تصویر برای کمک به حل یک تمرین آموزشی یا همان «فعالیت» آورده شده است که مشابه فعالیتی واقعی در میان گویشوران این زبان است.

11

Vous témoignez vous aussi pour le magazine *Téléjournal*.
Vous décrivez vos habitudes : vos différentes activités, vos horaires ; vous précisez quel type d'émission vous regardez à la télévision, et à quel moment de la journée.



شکل ۳: Alter ego 1 (درس چهارم)

در این «فعالیت» از زبان آموز درخواست شده برای یک نشریه تلویزیونی از عادت‌های خود در مورد نگاه کردن به تلویزیون: مانند زمان‌های تماشای تلویزیون، برنامه‌های مورد علاقه‌اش و موارد مشابه بنویسد. اگر زبان آموز در زبان مادری خود تا کنون با چنین موقعیتی مواجه نشده باشد، این تصویر می‌تواند برای تصور موقعیت و انجام این «فعالیت» الهام‌بخش باشد.

۳. تصویر از کاربرد آموزشی تا کاربرد واقعی

از سال ۱۹۸۱، این نگرش به وسیله شارل دو مارژوری^۱ و لویی پورشه^۲ مطرح شد که زبان آموز به جای خوانش صرف تصاویری که به صورت پی‌درپی در یک درس روش

^۱ Alter Ego 1

شنیداری-دیداری آمده‌است، آن‌ها را «تصور» می‌کند. همان‌گونه که پیش از این نیز اشاره شد، به باور این دو پژوهشگر آموزش زبان، تصویر در روش شنیداری-دیداری برای تجسم کردن جمله در پیوند با کاربرد آن است. روش تصور موقعیت که از حوزه تبلیغات برگرفته شده‌است، به یقین، سبب به وجود آمدن ارتباط‌های کلامی میان زبان‌آموزهایی می‌شود که از «قدرت تصور» خود بهره می‌برند. به این ترتیب، در رویکرد مورد نظر «تخیل» و فرآورده آن «تصور» به کار می‌آیند. (همان)



شکل ۴: Archipel1 (درس پنجم)

به طور کلی، باید اشاره نمود کاربرد تصویر در آموزش زبان تا قبل از رویکرد ارتباطی اغلب برای آسانی و سرعت بخشیدن به فهم زبان آموز است و با کاربرد طبیعی و واقعی آن فاصله بسیاری دارد. همان‌طور که دانیل کوست^۳ اشاره می‌کند حتی تصویرهای واقعی وقتی به خدمت تمرین‌های ساختگی در می‌آیند، دیگر واقعی بودن خود را از دست می‌دهند (Coste, 1975, p. 26). در واقعیت، تصویرها می‌آیند تا ما را آگاه سازند، بفریبند و شادمان کنند. آنچه پیش از این زیسته‌ایم را به رویاهایمان و دانسته‌ها را به ندانسته‌هایمان گره بزنند. رویکرد ارتباطی، لزوم بهره‌گیری از منبع‌های طبیعی یک زبان را در امر آموزش برجسته می‌کند و پیوسته بر واقعی بودن متن‌ها، موقعیت و استفاده از زبان تأکید دارد. همان‌طور که در ابتدا اشاره شد، تصویر یکی از سه عنصر تشکیل‌دهنده هر روش آموزشی

¹ C. de Margeri

² L. Porcher

³ D. Coste

است که الزاماً باید از امر طبیعی بودن پیروی کند. تاردی^۱ (Demougin, 2012, p. 104) در کاربرد تصویر را از ابتدا تا کنون در چهار گروه زیر گروه‌بندی می‌کند:

- نقش روانی در ایجاد انگیزه
- نقش به تصویر کشیدن اشیا و مطلب‌ها
- نقش هدایت‌کننده در توصیف و تعریف
- نقش واسطه در معنا سازی و انتقال معنا بین زبان مادری و زبان خارجی.

کاربرد تصویر از روش‌های سنتی تا روش‌های ارتباطی و آخرین دستاوردهای آن که رویکرد کنش‌گرا است، گسترش قابل‌ملاحظه‌ای یافته و برخی کاربردهای آن همواره حفظ و برخی دیگر نیز افزوده شده‌است. شاید بتوان گفت، به تدریج حضور تصویر در آموزش زبان به واقعیت آن در زندگی نزدیک‌تر شده‌است. این تحول به ویژه در شیوه‌نامه، تمرین‌های مرتبط با تصاویر قابل مشاهده است. دوموژن (Demougin, 2012, p. 108-109) تحول در شیوه‌نامه را با چهار پرسش دنبال می‌کند:

- **در این تصویر چه می‌بینید؟** در پاسخ به این پرسش، زبان‌آموز واژه‌ها را در زبان موردنظر به ذهن می‌آورد و به توصیف می‌پردازد. او در واقع تمرینی توصیفی انجام می‌دهد که در آن فقط توانایی زبانی او به کار گرفته می‌شود: آنچه را می‌بیند به بیان می‌آورد.
- **از این تصویر چه درک می‌کنید؟** در پاسخ به این پرسش، زبان‌آموز قابلیت زبانی خود را در خدمت رمزگشایی از تصویر که خود قابلیت اجتماعی و فرهنگی است، قرار می‌دهد. برای انجام این تمرین، او دانسته‌های پیشین خود که از تجربه زندگی در زبان مادری و زبان مورد آموزش کسب کرده را نیز به کار می‌گیرد.
- **این تصویر چه معنایی دارد؟** این پرسش، قابلیت زبانی و فرهنگی زبان‌آموز را هدف قرار می‌دهد و از او عنصری فعال در امر آموزش می‌سازد: فهم تصویر نقطه شروعی برای به تفکر واداشتن زبان‌آموز است. تصویر مقدمه‌ای می‌شود تا او روایت و سپس دلیل‌های آن را به بیان درآورد.

¹ D. Tardy

▪ **این تصویر شما را به یاد چه چیزی می‌اندازد؟** بی‌تردید، قابلیت زبانی زبان‌آموز، هدف این پرسش است. هر چند این هدف با میل به سخن گفتن، از خود گفتن و در شرایط طبیعی قرار گرفتن می‌آمیزد.

دو پرسش نخست، ساده‌ترین و رایج‌ترین شیوه‌نامه در ارتباط با تصویرها هستند که بیشتر در مرحله‌های اولیه زبان‌آموزی به چشم می‌خورند و در روش‌های مستقیم و سمعی-بصری نسل اول و نسل دوم نیز کاربرد داشته‌اند. بدیهی است برای پاسخ‌گویی به پرسش سوم زبان‌آموز باید ابتدا دو پرسش نخست را به شایستگی پاسخ دهد و قابلیت‌های کسب‌شده از این طریق، وی را در پاسخ به این پرسش یاری می‌کند. وجه تمایز پرسش چهارم قراردادن زبان‌آموز در یک موقعیت طبیعی است و استفاده از تصویر در موقعیتی واقعی که بیشترین میل و انگیزه را در به کار گرفتن دانسته‌ها (از قبیل زبانی، فرهنگی، اجتماعی، موارد مشابه) به دنبال دارد. این استفاده واقعی از تصویر پنجره‌ای است به دنیای بی‌انتهای تخیل.

۴. تصور: هدفی جدید

نخست، شایسته است تعریفی از این دو مفهوم یعنی تخیل^۱ و تصور^۲ ارائه شود. به باور مارسل پوستیک^۳ (۱۹۸۹)، «تخیل به معنی به خاطر آوردن موجودات و قرار دادن آن‌ها در موقعیت‌ها است (...). خلق دنیایی به سلیقه خویش است همراه با رها کردن خویش. هر چیزی امکان‌پذیر است. هر چیزی ممکن است اتفاق بیافتد. (...). تخیل یک روند است و تصور محصول آن روند.» (Postic, 1989, p. 11). به باور ژرژ ژان (Jean, 1991)، «تخیل قوه انسانی است که فرد با استفاده از آن می‌تواند تصویرهایی که در ذهن او انبار شده‌اند را در موقعیت‌های دیگر در ذهن خود پدیدار سازد. یا اینکه تصاویر جدیدی بسازد که در گفتار، نوشتار، حرکات، اشیاء، آثار و موارد مشابه ظهور کنند. تصور واژه‌ای است که حوزه‌ها و مرزهای تخیل را مشخص می‌کند. (...).» (Jean, 1991, p. 23-24). مهر محمدی (MehrMohammadi, 2000)، تخیل را «فاصله گرفتن از واقعیت برای دست‌یافتن به مرتبه‌های برتر وجودی (توان مندی) یا خلق واقعیت‌های تازه در ساحت گوناگون» معرفی

¹ imagination

² imaginaire

³ M. Postic

می‌کند. (Mehr Mohammadi, 2000, p. 7). به باور کانت^۱، در پیوند با تخیل، تصویرهای ذهنی در سه زمان حال، گذشته و آینده تعریف می‌شود. در مورد آخر، فرد آینده نزدیک یا دور را به کمک پیش‌بینی‌هایی گاه همراه با ترس در ذهن خود تصور می‌کند. برخی اوقات، فرد مایل است از واقعیت جدا شود و صحنه‌ای را در ذهن خود تصور کند.

در امر آموزش قوه تخیل می‌تواند صورت دیگری به خود بگیرد و زبان آموز با کمک رهنمودهایی که در تمرین‌ها آمده‌است تا اندازه ممکن نزدیک به واقعیت بماند و بدون ترس از آینده آن را در ذهن خود به تصویر بکشد. در این جا است که پای تصور به میان می‌آید که به معنای «تصویر چیزی را در نظر آوردن» است. تصور در علم منطق به دو صورت آشکار یا ضروری و نظری یا کسبی گروه‌بندی می‌شود. در تصور آشکار یا ضروری، تصور خود به خود معلوم، واضح و روشن است و نیاز به تفکر و اندیشیدن ندارد. تصور نظری یا کسبی با تفکر و اندیشیدن به دست می‌آید و برای دست یافتن به ادراک‌ها و تصورهای دیگر نیازمند است. برای نمونه، برای دست یافتن به تصور درخت، به تصورهای دیگری نیاز داریم که پیش از این باید به دست آمده باشند. تصور نظری را می‌توان برای کسی که تا به حال آن را ندیده، توضیح داد و او نیز می‌تواند تا حدودی آن را در ذهن خود مجسم کند^۲. در واقع همان‌گونه که وونن‌برگر (Wunenburger, 1991) بیان می‌کند: بشر با ساخت پیش‌سازهای ذهنی ایده‌آل از آن‌چه که قرار است تحقق یابد طرح‌های خود را تهیه می‌کند. وی سعی می‌کند بهترین راه‌های تحقق طرح را به صورت سناریوهای پیاپی و یافته‌های احتمالی هر کدام در ذهن خود تصور کند و یا با پیش‌بینی مزیت‌هایی که پس از موفقیت در طرح اتفاق می‌افتد به خود انگیزه دهد [...] تخیل که به طور کامل به سوی نوآوری و احتمال سوق داده می‌شود به صورت قدرت روانی شبیه‌سازی واقعیتی که هنوز اتفاق نیافتاده پدیدار می‌شود (Wunenburger, 1991, p. 38-39).

در حوزه روان‌شناسی دو نوع تخیل وجود دارد: تخیل تقلیدشده و تخیل خلاقانه. گونه نخست به «تصویرهای اشیا، گفتار یا آواهایی که پیش از این دریافت کرده‌ایم اشاره می‌کند» (Gallien, 1993, p. 75-76). در حالی که، تخیل خلاقانه بر «قوه تشکیل

¹ I. Kant

² daneshnameh.roshd.ir

تصویرهایی از اشیا یا ساخت گفتمانی که قبل از آن درکی از آن نداشته‌ایم و قوه ترکیب تصاویر جدید» تأکید دارد. به بیانی دیگر، زمانی که فرد ادراک گذشته یا حال را به صورت تصویرهای ذهنی یا گفتمان تصور می‌کند، تخیل تقلیدشده را به کار برده‌است. در عوض، زمانی که فرد تصویرها و عقیده‌های جدیدی را در زمینه‌های مختلف فعالیت ذهنی به وجود می‌آورد و یا زمانی که راه‌حل‌های گوناگونی برای مشکل‌های نظری یا عملی از پیش تصور می‌کند، از تخیل خلاقانه بهره گرفته‌است (همان: ۷۷). بی‌تردید، امروزه در دانش تعلیم و تربیت، بیشتر تأکید بر تخیل خلاقانه است تا تخیل تقلیدشده که ممکن است آسیب‌زننده نیز باشد. علاوه بر این دو گونه تخیل، نوع دیگری وجود دارد که تخیل بازیگرانه^۱ نام دارد و در نتیجه برآیند تخیل و بازی (بازی‌های نمایشی یا بازی‌های تربیتی) است.

در گستره آموزش زبان، زبان‌آموز با تخیل بازیگرانه، موقعیت‌های ارتباطی را تصور می‌کند که تا به حال با آن‌ها برخورد نداشته‌است. تصور کردن یک موقعیت با استفاده از تخیل، به زبان‌آموز فرصت می‌دهد تا از پیش آن‌چه را بعدها در واقعیت باید انجام دهد، تجربه کند. این نوع فعالیت تخیلی به زبان‌آموز اجازه می‌دهد تا برای این موقعیت از پیش تمرین کند. به بیان دیگر، وی تمرین‌های گوناگونی را انجام می‌دهد تا زمانی که وی در موقعیت واقعی مورد نظر قرار گرفت، بتواند به شایستگی به زبان خارجی صحبت کند. به این ترتیب، برای رسیدن به این توانایی، زبان‌آموز باید قدرت ذهنی تصور موقعیتی خاص را از به طریقی به جز حفظ و تکرار درس که متعلق به زمان حال است، کسب کند. قوه تخیل در واقع عملکردی است که به آینده تعلق دارد تا آن‌چه را که در آینده نیاز داریم، در ذهن خود تصور کنیم. چنین روندی به زبان‌آموز کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی ذهن خود برای رویارویی با آینده آماده شود. گالین (Gallien, 1993) دو نوع مدیریت تخیل را به صورت اول شخص و سوم شخص پیشنهاد می‌کند. در مورد نخست، برای تسلط پیدا کردن بر موضوع آموزشی خاصی، زبان‌آموز نقش خود را بازی می‌کند، به این معنا که وی خود را در آینده تصور می‌کند و نقش مورد نظر را بازی می‌کند. به باور وی، زبان‌آموز به طور مستقیم بازیگری خواهد بود که می‌تواند میزان درک خود را از مطلب آموزشی بسنجد (همان: ۱۳۸).

^۱ ludique

پیش‌بینی ذهنی یک موقعیت به زبان‌آموز این فرصت را می‌دهد تا در آینده به راحتی با موقعیت روبه‌رو شود و از جنبه روانی آمادگی آن را داشته باشد. پیش‌بینی ذهنی یک موقعیت «محل تمرین دائمی است، تجربه‌ای است که بدون آن قضاوت در مورد آنچه باید انجام دهیم، بپذیریم، قربانی کنیم، توسعه دهیم غیرممکن خواهد بود. زندگی، زندگی واقعی، فقط در جریان دائمی آینده جاری است و آن پیش‌بینی آینده در ذهن است.» (Sutter, 1983, p. 23). پیش‌بینی آینده در ذهن در واقع رفتاری است که مشتمل بر احساس یا تصور ذهنی آن چیزی است که قرار است در واقعیت رخ دهد. در مورد دوم، یعنی سوم شخص، فرد به صورت مستقیم و با هویت خود نقشی را بازی نمی‌کند، این امر می‌تواند منجر به بالا رفتن اعتماد به نفس و احساس امنیت وی شود. پس از آن، زمانی که اعتماد به نفس وی بیشتر شد می‌تواند در نقش خود به فعالیت‌های مورد نظر بپردازد. علاوه بر این، تصور یک موقعیت در ذهن پیش از وقوع آن می‌تواند آنچه را آ. دو لا گاراندوری (De la Garnderie, 1987) «هیجان فلج‌کننده» می‌نامد از بین ببرد. این هیجان باعث ایجاد موانع روانی و احساس ناتوانی در موفقیت و احساس مسخره بودن می‌شود (De la Garnderie, 1987, p. 106).

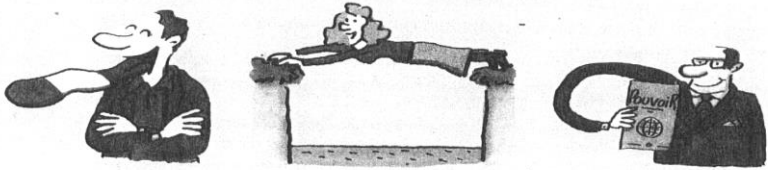
همان‌گونه که پیشتر دیدیم، تخیل قدرتی است که ذهن برای ایجاد تصاویر در مغز دارد. تولید تصویرها در ذهن می‌تواند مستقیماً به ادراک فرد از دنیای خارج یا تجسم تصاویری کاملاً ذهنی از موقعیتی باشد که فرد پیش‌تر آن را تجربه نکرده است. این نگاهی خواهد بود به تصاویری از واقعیت که در ذهن ثبت شده‌اند و یا تصویرهایی از موقعیتی که توسط ذهن تصور شده‌اند. در چهارچوب یک کلاس آموزش زبان، تصور افراد در بازی‌های نمایشی می‌تواند به آنان کمک کند تا رفتار خود را در زمانی که در برابر افرادی که آن زبان خارجی را صحبت می‌کنند، قرار می‌گیرند تصور کنند و بدین ترتیب بتوانند بر آن تسلط داشته باشند و از احساس‌های بازدارنده و ترس‌های خود در برابر یک موقعیت واقعی ارتباطی رهایی یابند. به طور کلی، تخیل به عنوان فعالیتی برای بازسازی و تغییر واقعیت تعریف می‌شود. در پیوند با کلاس آموزش زبان، منظور از آن بازسازی (و یا پیش‌بینی ذهنی) یک موقعیت خاص برای یادگیری نکته‌ای در زبان خارجی است.

۵. صورت تصویر

تصویر در کتاب‌های درسی به طور کلی نقش اطلاعی و توصیفی بر عهده دارد. بدیهی است همان‌طور که کاربرد تصویر در روش‌های آموزشی دچار تحول‌های اساسی شده، صورت ظاهر آن نیز سیر قابل ملاحظه‌ای را پشت سر گذرانده است. به ویژه، پیشرفت فنون تصویربرداری و چاپ در دهه‌های اخیر زمینه این تحول را فراهم کرده است. هرچند که دیگر استفاده از تصویرها در مقابل هر جمله و به صورت پی‌درپی رواج ندارد، اما می‌توان به یقین اشاره نمود که بهره‌گیری از تصویر چه به صورت واقعی و چه به وسیله تصویر و کاریکاتور در اندازه‌های گوناگون در مجموعه‌های آموزشی گسترش یافته است.

امروزه پژوهشگران روش‌های آموزش زبان، از تمامی قابلیت‌های پیام‌رسانی تصویر برای جذاب نمودن و توانمندسازی مجموعه خود بهره می‌برند. از این رو، از یک سو گستردگی و بهره‌گیری از تصویرها، کاریکاتورها، پوسترها، پیش‌برده فیلم‌ها، علامت‌ها و نشانه‌های رایج در دنیای واقعی که هیچ‌یک برای اهداف آموزشی خلق نشده‌اند و از سوی دیگر، نقاشی‌های طنزگونه‌ای که هدف‌های آموزشی را پیش می‌برند، صورتی بیش از پیش دل‌پذیر به این مجموعه کتاب‌ها بخشیده است. در این میان، رقابت پژوهشگران برای بهره‌گیری از آخرین دستاوردها مانند دستاوردهای تصویر در تبلیغات نمی‌تواند نادیده گرفته شود. در این راستا می‌توان به گونه‌ای از ارتباط میان پیام زبانی و پیام تصویری، چندپهلوبودن تصویر به جای تصویر روشن که سطح‌های گوناگونی از تفسیر را به دنبال دارد، خاطره برانگیز بودن آن و مواردی از این قبیل اشاره نمود.

2. Observez ces autres dessins et associez-les aux textes.



a. J'ai entendu dire qu'il avait le bras long.

b. Il faut bien posséder la langue française.

c. Ce week-end, on fera le pont.

Imaginez le sens véritable de ces expressions. Vous pouvez vérifier avec le dictionnaire ou en demandant à votre professeur.

شکل ۵: Alterego1 (درس هشتم)

در نهایت باید اشاره نمود، امروزه تصویر ابزاری است که به وسیله آن زبان‌آموز، جنبه‌های مختلف واقعیت که امکان دسترسی مستقیم به آن فراهم نیست، را با ذوق خود کشف می‌کند.

۶. نتیجه‌گیری

به طور کلی، تصور یا تخیل از آن‌جایی آغاز می‌شود که واقعیت، سنگینی کند و یا زمانی که چیزی یا موقعیتی قابل دسترس نباشد. در آموزش و یادگیری زبان خارجی، به ویژه زمانی که زبان‌آموز در کشوری دیگر زندگی می‌کند، کشوری که زبان آن زبان خارجی مورد نظر نیست، وی نمی‌تواند آن‌چه را فرا می‌گیرد به راحتی تمرین کند. او حتی گاهی نمی‌تواند تصویری از موقعیت‌هایی داشته باشد که روش‌های آموزشی به آن اشاره می‌کنند و برای آن الگوهای زبانی ارائه می‌دهند. در این میان، نقش تصویر می‌تواند مؤثر بوده و با کمک به زبان‌آموز در تصور یک موقعیت خاص در ذهن خویش و سپس با بازی کردن آن نقش به زبان خارجی، وی را یاری دهد و به او فرصت دهد تا آن موقعیت را تمرین کند. بدون در نظر گرفتن آشکار بودن تصویر آموزشی در گذشته و رسیدن به چندمعنایی تصویر در صورت جدید آن، امروزه در کلاس به تعداد زبان‌آموزان فرآورده‌های زبانی متفاوت وجود دارد. همچنین تصویر مناسب می‌تواند با ورود به دنیای خلاق ذهن، نقش مؤثری در ایجاد موقعیت جدید و غلبه بر ترس احتمالی در مواجهه با آن ایفا کند. زیرا در عالم واقعی این موقعیت بدون آمادگی فرد می‌تواند ناامیدکننده باشد. بنابراین، توجه مدرس به تحول در نقش تصویر و چگونگی بهره‌وری از آن در آموزش زبان امری ضروری به نظر می‌رسد. چرا که عدم آگاهی وی می‌تواند نه تنها مانع تحقق این نقش گردد، بلکه از آن‌جا که بخش گسترده‌ای از تصویرها، دیگر به منظور نقش ارجاعی انتخاب نمی‌شوند، حتی نقش معنابخشی پیشین را نیز امکان‌پذیر نمی‌سازد. در این صورت مدرس با استفاده از ابزاری توانمند برای جبران کاستی‌های دوری از محیط واقعی زبان گذشته و تصویرها فقط در زیبایی ظاهری روش مؤثر خواهند بود.

منابع

- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۹). «بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدائی». *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، سال ۱۱، شماره ۱. صص ۲۰-۵.
- Coste, D. (1975). *Les Piétinements de L'image. etudes de linguistique appliquée*, 16, 5-28.
- Courtyllon, J. & Raillard, S. (1982). *Archipel, Livret de Présentation, Extrait du Livre du professeur, Introduction*. Paris: Didier.
- De la Garnderie, A. (1987). *Comprendre et Imaginer: Les Gestes Mentaux et Leur Mise en œuvre*. Paris: Éditions du Centurion.
- De Margerie, C. & Porcher, L. (1981). *Des Médias Dans les Cours de Langues*, Paris: CLE International.
- Demougin, F. (2012). Image et Classe de Langue: Quels Chemins Didactiques? *Linguarum Arena*, 3, 103-115.
- Gallisson, R. (1980). *D'hier à Aujourd'hui, la Didactique Générale des Langues Étrangère*. Paris: CLE International.
- Gallien, M. (1993). *Libérer L'imagination: Pour une Gestion Mentale de L'initiative*. Paris: Bayard Éditions.
- Gauthier, A. (1981). *Opérations Énonciatives et Apprentissage D'une Langue Étrangère en Milieu Scolaire. L'anglais à des Francophones*. Paris: A.P.L.V.
- Instruction Officielle. (1908). *Instructions Concernant les Programmes de L'Enseignement Secondaire, Instructions Relatives à L'enseignement des Langues Vivantes*. Paris: Ch. Delagrave.
- Jean, G. (1991). *Pour une Pédagogie de L'imaginaire*. Paris: Casterman.
- Mehr Mohamadi, M. (2010). Concept Recognition and the Explanation of Imagination in Curriculum and Education with Emphasis on Primary Schools. *Educational and psychological studies*, (1) 11, 5-20 [In Persian].
- Postic, M. (1989). *L'imaginaire Dans la Relation Pédagogique*. Paris: PUF.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de L'enseignement des Langues*. Paris: Nathan-CLE International.
- Sutter, J. (1983). *L'anticipation*. Paris: PUF.
- Wunenburger, J. (1991). *L'imaginaire*. Paris: PUF.