



پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸

وبسایت نشریه: www.jflr.ut.ac.ir



ریزمدل استوار بر نگارش فرایندمحور و آزاد برای تقویت توانش نگارش دانشجویان مترجمی زبان آلمانی با بهره‌گیری از آموزه‌های ساخت‌گرایی میانه

حمیده بهجت

استادیار گروه زبان آلمانی دانشگاه
تهران، تهران، ایران
(نویسنده مسئول)

کیانوش بداله وند

دانشجوی دکتری گروه زبان آلمانی
دانشگاه تهران، تهران، ایران



دکتر حمیده بهجت دیپلم در ایران، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای زبان و ادبیات آلمانی در دانشگاه زوریخ، کشور سوئیس، عضو هیات علمی دانشگاه تهران

Email: kianoosh.yadollahvand@ut.ac.ir Email: hbehjat@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ ارسال: ۹۸/۰۳/۱۹	نگارش را می‌توان پیچیده‌ترین توانش آموزش زبان دانست. شیوه فراگیری این توانش، آگاهی نداشتن زبان‌آموزان به راهبردهای نوین از جمله "نگارش آزاد" و "نگارش آفرینشگر" و "ساخت‌گرایی" در پایه‌انگاره نوین آموزشی رایج در کشورهای پیشرو در آموزش زبان، به کار نیستن این شیوه‌ها از سوی آموزگاران دانشگاهی و ... به آن انجامیده، تا به این توانش آن چنان که باید، به ویژه در نهادهای آموزشی ویژه "پرورش مترجم"، پرداخته نشود. نگارندگان تلاش کرده‌اند، تا بر بنیان ساخت‌گرایی میانه و نگارش فرایندمحور استوار بر ساخت‌گرایی و روان‌شناسی شناختی و در چارچوب نگارش آزاد- آفرینشگر ریزمدلی ارائه نمایند، تا دانشجویان با فرایندهای نگارش آشنا شوند. ثمره این آشنایی پویاسازی دانش‌پایه‌های مرتبط با آموزش نگارش خواهد بود و در ادامه زدودن ترس دانشجویان از آغاز نگارش و آفرینش متن‌هایی هماهنگ از دیدگاه "گزاره‌شناسی" و "ساخت‌واژه‌شناسی" را در پی خواهد داشت. جستار فرارو در پی آن است، تا در چارچوب ساخت‌گرایی بن‌مایه‌ای برای گنجاندن شیوه نگارش آزاد در پایه کارشناسی رشته "مترجمی زبان آلمانی" به دست دهد
تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۲۴	
تاریخ انتشار: ۹۸/۱۲/۲۵	
نوع مقاله: علمی پژوهشی	
کلیدواژگان:	
توانش، نگارش، ساخت‌گرایی، فرایندنگری، پویاسازی	

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال: [10.22059/jflr.2020.283072.641](https://doi.org/10.22059/jflr.2020.283072.641) :doi

بهجت حمیده بداله وند، کیانوش (۱۳۹۹). بررسی توانش نگارش دانشجویان رشته مترجمی زبان آلمانی بر بستر ساخت‌گرایی میانه. پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۰(۱)، ۵۶-۸۱. doi: 10.22059/jflr.2020.283072.641



The Study of Writing Competence in German Translation Students based on moderate constructivism

Hamideh Behjat

Assistant Professor of German Language Department, University of Tehran, Tehran, Iran

(corresponding author)



Dr. Hamideh Behjat
Diploma in Iran, BA, MA and PhD in German Language and Literature at the University of Zurich, Switzerland
Faculty member of Tehran University

Email: hbehjat@ut.ac.ir

Kianoush Yadollah Vand

PhD student of German Language Department, University of Tehran, Tehran, Iran



Bachelor in Translatology for German Language
Master in German as Foreign Language
Ph.D.-Student in German as Foreign Language
Teacher on Iran Language Institute (ILI)

Email: kianoush.yadollahvand@ut.ac.ir

ARTICLE INFO

Article history:

Received 09th, June, 2019

Accepted 14th, January, 2020

Available online April 2020

Article Type research article

Keywords:

Competence, Writing, Structuralism, Process-orientation, Dynamizing.

ABSTRACT

Writing may be regarded as the most complicated competence in language teaching. Acquisition-Methods of this competence, language learners' being unaware of such modern strategies as "free writing" and "creative writing" in the area of language teaching, the non-application of such modern methods on the part of university instructors etc. led to the shortcoming with writing competence, more specifically, by institutions for translator-training. Drawing on moderate Constructivism and process-oriented writing, the authors of the present paper have tried to present a micromodel on how to familiarize the students with writing processes in the context of free/creative writing. The outcome of such a familiarity will be dynamizing courses related to teaching writing, resolving the students' fears from how to start writing and creating texts which are well-organized in terms of "propositions" and "phrase structures". On the ground of moderate Constructivism, the present exploration aims to present an essential base theme for including free-writing in the current undergraduate German Translation program.

DOI: 10.22059/jflr.2020.283072.641

© 2020 All rights reserved.

Behjat, Hamideh, Yadollah Vand, Kianoush. (2020). Investigating the Writing Ability of German Language Translation Students on the Basis of Middle Structuralism. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (1), 56-81. doi: 10.22059 / jflr.2020.283072.641

۱- مقدمه

نگارش در پایگاه بخشی از پیکره زبان، که از سوی برخی از زبان و روان پژوهان حتا با "ابزار شکل‌دهنده اندیشه و باورهای انسانی" برابر دانسته شده، گستره ای از توانش‌های حرکتی-حسی (sensomotorisch) و شناختی-آموزشی را در بر می‌گیرد، که فراگیری آن از دوره کودکی آغاز می‌شود (از بین انگاره‌های بسیار در این زمینه می‌توان به انگاره سایپر-وورف: Saphir-Whorf-Hypothese پیش‌آوری شده از سوی بنجامین وورف (Benjamin Whorf)، زبان‌شناس آمریکایی، اشاره کرد، که بر پایه آن ساختارهای دستوری و واژگانی یک زبان (زبان مادری) شکل‌دهنده شیوه اندیشه گویشور آن زبان است). برخی از زبان‌پژوهان دشواری یادگیری این توانش را در سنجه با سه توانش دیگر تا اندازه‌ای به این بازه زمانی وابسته می‌دانند، که به باور نگارندگان این جستار نمی‌تواند درست باشد، چه حتا فراگیری درست زبان گفتاری با آغاز آموزش در دبستان آغاز می‌گردد؛ به بیانی دیگر توانش گویشور در به کارگیری درست زبان گفتاری بر بنیان آموخته‌های او در زمینه نوشتار ساختار درست خود را پیدا می‌کند. ریشه دشواری فراگیری نگارش را می‌توان از سویی در سازه‌های حرکتی-حسی، و از سوی دیگر این نکته دانست، که توانش نگارش آمیزه‌ای از چند زیرتوانش دیگر مانند فراگیری و به‌کارگیری درست هنجارهای دستوری و واژگانی است، که بایستی در گام‌ها و فرایندهای گوناگون آموخته شوند. چرایی دیگر دشواری‌های فراروی "یادگیری" توانش نگارش برابر دانستن آن با "فراگیری نگارش" است، چه همان‌گونه که می‌دانیم فراگیری استوار بر "دانش ضمنی" (Implizites Wissen) است، که از پیرامون گرفته می‌شود، ولی یادگیری بر بنیان "دانش صریح (عینی)" (Explizites Wissen) استوار است، بنابر این نگارش توانشی است، که بایستی آموزانده و آموخته شود، ولی همین نکته باز در جایگاه خود به این برداشت نادرست آموزشی می‌انجامد، که آموزش نگارش برابر است با آموزاندن بسته‌ای از هنجارها در زمینه‌های دستور، درست‌نویسی، گزاره‌شناسی و ساخت‌واژه‌شناسی و این همان نکته نادرستی است،

که تا دهه ۱۹۸۰ به چشم می‌خورد و اندیشمندانی همچون جان هایز (John R. Hayes) را به اندیشه در زمینه چرایی برون‌داد بد دانشجویان در زمینه نگارش واداشت.

تجربیات نگارندگان در زمینه نارسایی‌ها و دشواری‌های آموزش توانش نگارش از یک سو و آشنایی آنها با شیوه‌های نوین آموزش این توانش در دیگر کشورها، شاخه میانه‌رو ساخت‌گرایی و مدل-های اندیشمندانی چون دیتر وولف (Dieter Wolff) از پیشروان انگاره ساخت‌گرایی میانه است، که در ادامه به اندیشه‌های او به ویژه در آموزش زبان پرداخته می‌شود) و کارل برایتز (Carl Bereiter) از دیگر سو در کنار عوامل زیر شکل‌دهنده پژوهش فرارو برای زدودن کاستی‌ها در زمینه آموزش نگارش گردیدند:

الف) ناتوانی دانشجویان در زمینه نگارش به گونه فراگیر آن در رشته "تربیت مترجم برای زبان‌های بیگانه" به گونه ویژه آن در رشته "تربیت مترجم برای زبان آلمانی" به ویژه در دانشپایه‌هایی، که موضوع آنها آشکارا توانش نگارش است، مانند دانشپایه‌های: "نگارش"، "زبان نوشتاری" و "نامه نگاری" (برگرفته از سرفصل دانشپایه‌های رشته مترجمی زبان آلمانی دانشگاه تهران)،

ب) گرفتار شدن آموزش نگارش در چنبره نگرش قالبی با وجود گنجاندن "نگارش آفرینشگر" در سرفصل این رشته،

ج) نگاه به توانش نگارش در پایه دوم ارزشمندی،

د) در نظر گرفتن تنها سه دانشپایه برای نگارش،

ر) برگزار نشدن کارگاه نگارش با وجود بایسته بودن آشنایی دانشجویان مترجمی با جدیدترین تحولات پهنه نگارش.

در این راستا نوشتار فرارو در پی آن است، تا برداشت رایج در این زمینه را به ویژه در دانشپایه‌های نخستین دانشگاهی، که آموزش توانش نگارش به سبب پیوند تنگاتنگ آن با زمینه‌های دستوری و ساخت‌واژه‌شناسی باید در چارچوب شناخته‌شده و آزمون‌پس‌داده آن انجام گیرد، به چالش کشیده و بر پایه انگاره‌های نگارش فرایند-محور با طرح‌ریزی ریزمدلی تحت عنوان "نگارش اشتراکی پایش-

در کتاب مشروح "آموزش ساخت‌گرایانه" (Konstruktivistische Didaktik)، اثر کرستن رایش (Kersten Reich) نویسنده اگرچه تمامی مقوله‌های آموزش و یادگیری را از دید انگاره ساخت‌گرایی بررسی کرده، ولی به توانش آموزش نگارش در زبان بیگانه بر بنیان ساخت‌گرایی پرداخته نشده است. در کتاب "ساخت‌گرایی و انتقال دانش سازنده" (Konstruktivismus und die Vermittlung) (Johanna Meixner) نیز اثری از پرداختن به مقوله آموزش توانش نگارش در زبان بیگانه دیده نمی‌شود.

پوهل (Thorsten Pohl) در اثر خود با نام "درسنامه آموزش تجربی نگارش" با بهره‌گیری از آزمایش‌های تجربی گوناگون انجام شده در این زمینه، از جمله آزمایش‌های میسائیل ه. پروسر (Michael H. Prosser) و ک. وب (Webb C.) (۱۹۹۴) به آموزش فرایند محور نگارش و تاثیر آن بر کیفیت متن‌های نوشته شده بر این اساس می‌پردازد. اگر چه بین صفحات کتاب همبستگی علی و معلولی بسیار محکمی وجود ندارد، اما همبستگی‌های آماری معناداری بین فرایندهای نگارش به درستی برنامه‌ریزی شده و کیفیت عالی متن‌های نوشته شده دیده می‌شوند (نک. همان: ص ۹۱).

شاید عنوان گردد، که دلیل نپرداختن به آموزش توانش نگارش در زبان بیگانه پرداخته شدن به این مقوله در چارچوب مدل‌های نگارش فرایندمحور باشد، ولی شایان توجه است، که حتا در کتاب ۴۵۵ صفحه‌ای "نگارش" (Schreiben)، که مجموعه‌ای از آثار پژوهشگران آموزش نگارش است، با وجود پرداختن به مدل‌های گوناگون نگارش فرایندمحور و ریشه‌های شناختی مقوله‌هایی مانند انسداد نگارش به آموزش توانش نگارش فرایندمحور به شکل گروهی پرداخته نشده است. در یکی از برجسته‌ترین آثار در این زمینه یعنی "آموزش نگارش فرایند محور" (Prozessorientierte Schreibdidaktik) اثر اوتو کروزه، نادیا برگر و ماریانه اولمی (Otto Kruse, Katja Berger, Marianne Ulmi) نیز بیشتر مدل‌های نگارش فرایندمحور و راهبردهای به کارگیری این مدل‌ها در

شونده فرایندمحور" (Ko-Sub-Mikromodell für prozessorientiertes fremdsprachliches Schreiben) نشان دهد، که آموزش به شیوه نگارش آزاد-آفرینشگر در بستر ریزمدل اشاره شده می‌تواند بدون آن که به "هرج و مرج آموزشی" (Lernanarchie) از سویی و "آشفته‌گی آموزش" (نگارندگان برای موقعیتی، که به کارگیری شیوه آموزشی نوینی منجر به آشفته‌گی ذهنی یادگیرندگان گردد، برابرنهاد آلمانی "Lernwarr" را در نظر گرفته‌اند) از سویی دیگر بینجامد، به افزایش انگیزه دانشجویان از رهگذر شیوه‌ای نوین از کار گروهی و در پیامد آن به آفرینش متن‌هایی رهنمون گردد، که در آنها هنجارهای دستوری و درست نویسی و نیز سامان مندی (Kohärenz) متن و پیوستگی ساختاری (Kohäsion) پاس داشته شده باشند.

پیشینه پژوهش

به پیشینه پژوهش موضوع مورد پژوهش بایستی از دو دید نگریسته شود: نخست پیشینه پژوهش در زمینه آموزش نگارش در زبان بیگانه بر بنیان ساخت‌گرایی و دیگر پیشینه پژوهش در زمینه آموزش نگارش آفرینشگر-آزاد فرایندمحور در زبان بیگانه.

در پیوند با آموزش زبان بیگانه بر بنیان ساخت‌گرایی آثار درخور-توجهی به ویژه در حوزه جستجوی نگارندگان یعنی کشورهای آلمانی‌زبان یافت می‌شوند، که از جمله برجسته‌ترین آنها می‌توان به "آموزش زبان بیگانه به عنوان ساخت" (Fremdsprachenlernen als Konstruktion) اثر دیترو ولف اشاره کرد. در این کتاب به طور گسترده بسیاری از مسائل حوزه آموزش زبان بر پایه روان‌شناسی شناختی و ساخت‌گرایی مورد پژوهش قرار گرفته‌اند، اما در زمینه آموزش نگارش تنها به مقایسه دو توانش نگارش و سخن گفتن به عنوان توانش‌هایی مشابه (ن.ک. د. وولف ۱۹۸-۱۹۲: ۲۰۰۲)، معرفی دو مدل از مدل‌های نگارش فرایندمحور (همان ۲۲۱-۲۲۰)، راهبردهای تعامل نگارشی (همان ۲۵۲-۲۴۹) و در بخش آموزش زبان بیگانه بر بنیان ساخت‌گرایی در چهار صفحه به آموزش نگارش در زبان بیگانه پرداخته و بر "کار گروهی" به عنوان شیوه مورد نظر خود تاکید کرده است (همان ۳۸۶-۳۸۳).

مدارس بررسی شده است و باز هم اثری از پرداختن به زمینه موضوع پژوهش فرارو دیده نمی‌شود.

بر همین بنیان نگارندگان بر این باور هستند، که پژوهش انجام شده نخستین پژوهش از گونه خود در زمینه آموزش نگارش فرایندمحور گروهی در زبان بیگانه است و ریزمدل ارائه شده می‌تواند راه را برای ارائه مدل‌های تکمیلی و به کارگیری آنها در کلاس‌های درس نگارش آموزش بیگانه به ویژه در عرصه دانشگاهی به منظور رهنمون شدن دانشجویان به نگارش آفرینشگرانه و از میان برداشتن موانعی مانند انسداد نگارش هموار نماید.

نگارش آفرینشگر، نگارش آزاد

از آنجا که در سرفصل دروس کارشناسی مترجمی زبان آلمانی دانشگاه تهران به "نگارش آفرینشگر" در پایه یکی از شیوه‌های نگارش اشاره شده است و نیز با دردید آوردن این نکته، که نگارش آفرینشگر و آزاد دو نوع نگارش بسیار شبیه از نظر فرایندهای نگارشی و در عین حال متفاوت از نظر شیوه آموزش هستند، بایسته است تا مرز بین این دو روشن شود. نگارش آفرینشگر، که پیشینه آن به دوران باستان باز می‌گردد (در این زمینه می‌توان از نمونه Akrostichon نام برد، که ریشه در یونان باستان دارد؛ گونه ای بازی زبانی که بیشتر در چهارچوب سروده انجام می‌شده و می‌شود)، به باور اسپینر (Kaspar Spinner) بر سه اصل استوار است:

۱- اصل برانگیزاندگی (Irritation): نگارش آفرینشگر بر پایه این ویژگی اندیشه‌ها و هنجارهای زندگی روزمره را، که به آنها خو کرده‌ایم، به چالش می‌کشد. اسپینر معتقد است، که هدف آموزشی نگارش آفرینشگر آن است که به یادگیرنده " {...} {شهامت گذر از تصورات معمول را بدهیم. این موضوع در هر دو مورد فرم و محتوای متن مصداق دارد ...}" (اسپینر ۲۰۰۵: ۸۲). به باور وی یک موقعیت برای نوشتن متنی آفرینشگر زمانی به وجود می‌آید، که تصورات و افکار معمول یادگیرنده به چالش کشیده شوند. یاد-گیرنده از رهگذر رسیدن به این باور، که گونه‌های دیگری از اندیشه نیز بیرون از چارچوب‌های مالوف، وجود دارند، برانگیخته

می‌شود، تا به گونه‌ای دیگر بنویسد. این برانگیختگی آفرینش ایده-های نوین را به همراه خود دارد و شوق بیان این ایده‌های نوین او را به آفرینشگری برمی‌انگیزد. از گونه‌های تمرین استوار بر این ویژگی می‌توان به نگارش متنی با دادن تنها چند واژه، که پیوند منطقی با هم ندارند (مانند: نوروز، برف، شنا، دانشگاه) اشاره کرد؛ یا می‌توان یک تک‌جمله عجیب را برای سرآغاز نگارش متن در نظر گرفت، مانند: "تابستان گرمی بود و سرما را تا بن استخوانهایم حس می‌کردم".

۲- اصل بیان (Expression): این همان اصلی است، که "نگارش آفرینشگر" و "نگارش آزاد" در هم می‌آمیزند. "بیان" احساسات درونی، اندیشه‌ها، باورها، آرزوها، ترس‌ها، خاطرات، تجربیات و امیدهای نگارنده هسته کانونی این اصل را تشکیل می‌دهد. در هر دو گونه نگارش آفرینشگر و آزاد اصل بیان معطوف به بسط شخصیتی یادگیرنده از رهگذر نوشتن است.

۳- اصل انگارش (Imagination): نیروی انگارش و پرورش آن کانون این اصل را می‌سازند. این اصل توانایی‌های از بست‌های زمانی و مکانی و نگارش بر بستر انگاشت‌هایی فراتر از آن چه نگارنده هر روز با آنها روبرو است، به دست می‌دهد. از جمله تمرین‌هایی، که بر پایه این اصل می‌توان در دانشپایه نگارش به آن پرداخت، سفرهای فرازمانی و مکانی است.

شاید بتوان تنها تفاوت نگارش آزاد با آفرینشگر را در این دانست، که در نگارش آفرینشگر آغاز آن چه باید پیرامونش نوشته شود، برای نگارنده روشن می‌گردد، اما در نگارش آزاد نگارنده در گزینش آن چه می‌خواهد بنویسد، آزاد گذاشته می‌شود و به بیانی دیگر پیکره و موضوعی برگزیده نمی‌شود، اگر چه این به آن مفهوم نیست که نگارش آزاد و در پی آن آفرینشگری و ساختارمند بودن دو نقطه رویاروی هم هستند، چه هنگامی که سخن از نگارش آزاد رانده می‌شود، بیشتر این گمان به اندیشه می‌رسد، که نگارش آزاد یعنی نگارشی رها از همه هنجارهای نگارشی، که خود ریشه در این گمان نادرست دارد، که نگارنده یا به تمامی رها از همه هنجارهای رایج نوشتاری و دستوری و یا در چارچوبی بسته می‌نگارد.

نگارش، که بین سده‌های ۱۶ تا ۱۸ میلادی در چارچوب بخشی از تمرین‌های بلاغی - دستوری زبان‌های یونانی و لاتین آموزانده می‌شد، در سالهای پایانی سده ۱۸ از دو سوی در کانون توجه قرار گرفت: نخست در جایگاه ابزاری برای پرورش روان و خرد فراگیرنده - به مفهوم کلی آن - و دوم - به مفهوم ویژه آن - از دیدگاه ابزاری برای آموزش روحانیون مسیحی با هدف چیرگی آنان بر زبان مبداء به عنوان ابزاری برای دریافتن بهتر متن‌های انجیلی و نیز گسترش مسیحیت. برای دستیابی به این هدف توانش‌های نگارش و خواندن از پایگاهی ویژه برخوردار شدند. در این شیوه، که بنیانگذار آن یوهان والتین مایدینگر (Johann Valentin Meidinger) است، آن گونه که والتر اپلت (Walter Apelt) گفته، هنجارهای دستوری، ترجمه و چیرگی در زمینه توانش خواندن سه پایه بنیادین آموزش هستند. روش کار در این شیوه بدین گونه است، که یا متن‌ها از زبان بیگانه از دیدگاه دستوری واکاوی شده و به زبان مقصد برگردانده می‌شوند، یا جمله‌ها - آن گونه که در بیشتر موارد رخ می‌دهد - پس از فراگیری هنجارهای دستوری (به شیوه اندریافتی) (deduktiv) از یا به زبان مقصد برگردانده می‌شوند (به همین سبب یکی از نام‌های دیگر این شیوه Deduktive Methode است). برای اطمینان از این که دانش‌آموز هنجارهای استوار بر دستور روادار (Präskriptive Grammatik) را به خوبی فراگرفته، نخست تک‌جمله‌هایی از زبان بیگانه به دانش‌آموز داده می‌شوند، تا آنها را به زبان مادری برگردانند. در پایه‌های پیشرفته‌تر تک‌جمله‌ها، بندها و متن‌هایی کوتاه به زبان بیگانه برگردانده می‌شوند.

بسیاری بر این باور هستند، که پایان سده ۱۹ را باید پایان این شیوه دانست و در پایگاه سبب‌های آن به: یکنواختی به سبب ابرام این شیوه به از برکردن واژگان و هنجارهای دستوری، نقش کانونی آموزگار و در برابر آن نقش کنش‌پذیر فراگیرندگان، رواداری بسیار کم این شیوه در برابر اشتباهات دانش‌آموز و نادیده‌انگاری زبان گفتاری، اشاره می‌کنند، اما سبب‌هایی دیگر مانند به کارگیری زبان مادری، ساده بودن به کارگیری این شیوه، ارزان بودن آن و سیاست‌های زبانی برخی کشورها به آن انجامیده‌اند، که این شیوه همچنان در پاره‌ای از کشورها به هستی خود ادامه دهد.

پیشینه نگارش به مفهوم سراسر آزاد آن به جنبش "دگرگون‌سازی آموزشی - پرورشی" (Reformpädagogik) در سالهای ۱۹۳۰- ۱۹۱۳ و دو تن از پیش‌قراولان آن "ماریا مونتسوری" (Maria Montessori) و "سلستین فرنه" (Célestin Freinet) بازمی‌گردد (ریشه‌های این جنبش، که گستره‌های گوناگونی را از گستره آموزش مدرسه‌ای گرفته تا آموزش و پرورش همگانی در بر می‌گیرد، به سده‌های ۱۶ و ۱۷ میلادی و انگاره‌های اندیشمندانی چون روسو - Rousseau - و کومنیوس - Johann Comenius - باز می‌گردد)، در حالی که ریشه خوانشی دیگر از آن را، به مفهوم به کار گرفته شده در این پژوهش یعنی "نگارش استوار بر گزینش آزادانه موضوع، ابزار بیان و موضوع نگارش با پاس‌داشت هنجارهای رایج دستوری و ساخت واژه‌شناسی"، بایستی در قاره آمریکا و برنامه "کارگاه نگارش آیوا" (Iowa Writer's Workshop) (۱۹۳۶) و در آلمان در نشست‌های "گروه ۴۷" جستجو کرد. در نشست‌های گروه ۴۷، نویسندگان نوشتارهای هنوز منتشر نشده خود را برای یکدیگر می‌خواندند و پس از آن هموندان انجمن دیدگاه‌های خود را پیرامون ساختار زبانی و سبک نگارش بیان می‌کردند. نگارش آزاد در پهنه آمریکا در بستر نهادهای آموزشی و در آلمان در بیرون از چارچوب نهادهای آموزشی هستی یافت، اگر چه این شیوه از نگارش از دهه‌های گذشته در چهارچوب کارگاه‌های نگارش و هم‌اندیشی‌های نگارشی بیشمار (ن.ک. کاست ۱۹۹۹:۱۳۰) جایگاهی ویژه در بستر دانشگاهی آلمان یافته است.

۴- نگاهی به پایگاه توانش نگارش در چارچوب شیوه‌های آموزش زبان بیگانه

نگارش به عنوان یکی از چهار توانش بنیادین در پهنه آموزش به مفهوم کلی و در پهنه آموزش زبان‌های بیگانه به مفهوم ویژه آن فراز و فرودهای بسیار را از سرگذرانده است. شناخت پایگاه نگارش در چارچوب شیوه‌های آموزش بیگانه برای پی بردن به دلایل فرارگیری این توانش در جایگاه کنونی‌اش ناگزیر می‌نماید.

دیکنه تنها باید پس از آموزش کامل توانش سخن گفتن به زبان بیگانه پرداخته شود. پیروان تندروتر گامی فراتر نهاده و بر این باور بودند، که " ... تنها آنچه را دانش آموزی تواند بر زبان آورد، بایستی اجازه داد، تا بنویسد ... " (ن.ک. والتر ۱۹۱۷:۵۹).

با این که این شیوه در سالهای نخستین به کارگیری به ویژه در اروپا با پیشباز گسترده روبرو شد، ولی در ادامه بنا به اسبابی همچون کمبود آموزگاران که بر زبان خارجه مانند زبان مادری خود چیرگی داشته باشند (ن.ک. مکی ۱۹۶۵:۴۶) (William Francis Mackey)، همخوانی نداشتن این دیدگاه که، فراگیری زبان بیگانه در بستری همسان با زبان مادری دست یافتنی است، با شرایط واقعی کلاس درس و تنگناهایی مانند تنگناهای زمانی (ن.ک. دکو ۲۰۰۱:۱۸) (Wilfried Decoo)، جلوگیری از به کارگیری زبان مادری، و پافشاری بر تقدم سخن گفتن بر نگارش، به کنار رفتن این شیوه از پهنه آموزش سازمانی گردید.

در سالهای نخستین دهه ۴۰ سده بیستم درگیر بودن آمریکا در جنگ جهانی و نیاز به آموزاندن زبان بیگانه به نیروهای نظامی و آموزش مترجمان گفتاری در کوتاه‌ترین بازه زمانی منجر به پیدایش شیوه "شنیداری-زبانی" (Audiolinguale Methode) گردید. این روش در پایگاه شیوه تکوین یافته شیوه مستقیم با بهره جستن از نوآوری‌هایی همچون نوار کاست، که دشواری نبود آموزگاری را، که زبان مادری‌اش زبان مورد آموزش باشد، برطرف می‌ساخت، و نیز با وارد ساختن آزمایشگاه زبان به این پهنه توانست از سویی پیرامون زبانی گویشور بومی را برای زبان‌آموز شبیه‌سازی کند و از سوی دیگر امکان پایش یادگیری گفتاری و شنیداری زبان آموز را برای آموزگار فراهم نماید. این در حالی بود، که در چارچوب این شیوه نگارش همچنان از پایگاهی بهتر از توانشی حاشیه‌ای و ابزاری برخوردار نبود. شیوه شنیداری-دیداری بر زبان‌شناسی ساختارگرایی آمریکایی تکیه داشت، که پیشقراول آن لئونارد بلومفیلد (Leonard Bloomfield) بود. ساختارگرایی در حوزه زبانی بر این باور بود، که زبان‌شناسی بایستی به ساختارهای زبانی و به ویژه ساختار زبان گفتاری زبان بیگانه پردازد. بر این اساس متن‌های ادبی به دلیل تعلق به زمان‌های پیشین و ناهمخوانی زمانی-

گسترش روابط بازرگانی بین کشورها و در نتیجه افزایش نیاز به فراگیری زبان‌های بیگانه، دگرگونی آراء اندیشمندان زمینه آموزش و رسیدن به این باور، که دستگاه آموزش باید در پی آن باشد، تا هموندان بتوانند آموخته‌های خود را در هر دو زمینه برقراری ارتباط با دیگران و زندگی کاری بکار بندند، در کنار پیدایش شاخه‌های "واج‌شناسی" (Phonologie) و "آواشناسی" (Phonetik) و نیز تاکید زبان‌شناسی بر زبان گفتاری به زایش شیوه‌ای نوین به نام "روش مستقیم" (Direkte Methode) انجامید. پایه گذار این شیوه را می‌توان ویلهلم ویتور (Wilhelm Viëtor) دانست، که در سال ۱۸۸۲ با جستار "موزش زبان باید دگرگون شود" از روش دستور-ترجمه به سبب ساختار ساختگی آن و بزرگ‌نمایی یک سوبه‌نگر توانش نگارش خرده گرفته و بر این باور بود، که فراگیری زبان باید به "شیوه طبیعی" خود بازگردد (ن.ک. هنریکی: ۲۰۰۱:۸۴۴). در بستر این شیوه توانش‌های شنیدن و سخن گفتن رتبه‌های نخست را از آن خود نمودند و توانش نگارش پس از خواندن آخرین رتبه را در زمینه آموزش زبان اختصاص داد.

بنا بر باور پیشروان این شیوه (Wilhelm Viëtor, Gottlien Heness, Claude Marcel, François Guin) یادگیری زبان بیگانه در بستری همانند فرایند فراگیری زبان مادری پایه می‌گیرد و تنها تفاوت در پیرامون فراگیری زبان مادری و یادگیری زبان بیگانه است (نامیدن این شیوه به "روش مستقیم" یا "روش طبیعی" بر همین پایه همانندی یادگیری آن با زبان مادری است). از ویژگی‌های روش مستقیم می‌توان به مشارکت پویای زبان آموزان، تک‌زبانه بودن، تمرکز بر توانش زبان گفتار و آواشناسی اشاره کرد. هنجارهای دستوری دیگر نه به شیوه از برکردن، بلکه به شیوه استقرایی (induktiv) فراگرفته می‌شوند. درس آموزش زبان در این شیوه استوار بر سه بنیان "تقلید" (Immitation) شیوه سخن گفتن گویشور بومی، "تداعی" (Assoziation) محیط زبانی گویشور بومی و "برقراری ارتباط" (Kommunikation) به گونه ای برگزار می‌شود، که با نیازهای زندگی روزانه همخوانی داشته باشد. نگارش در پایه توانش چهارم از برجستگی چندانی برخوردار نیست و تنها در پایان تمرین‌های گفتاری در قالب درس دیکنه انجام می‌گیرد. از دید پیروان این انگاره به تمرین نگارش به صورت رونویسی و

سال‌های میانی سده بیستم در چارچوب همکاری پژوهشی بین پائول ریونس (Paul Rivenc) و پتار گوبرینا (Petar Guberina) پایه‌ریزی شد، به کارگیری رسانه‌های دیداری با هدف خودکار کردن رفتار زبانی و تبدیل آن به یک عادت ثابت بود. توانش نگارش در این روش نیز در پایگاهی بهتر از چهارم قرار نداشت و در این پیوند می‌توان به این سخن از گوبرینا استناد کرد، که "... {گتاری است.}... {زبانی به نام زبان نوشتاری وجود ندارد.} (ن.ک. گوبرینا ۱۵-۱: ۱۹۷۱).

پایان جنگ، نیاز آلمان به بازسازی و افزایش درخواست‌کنندگان تحصیل در دانشگاه‌های آلمان در کنار دگرگونی آراء اندیشمندان پهنه آموزش زبان، به شکل‌گیری شیوه نوینی در آموزش زبان با نام "روش انتقالی" (Vermittelnde Methode) انجامید. این روش آمیزه‌ای از شیوه دستور-ترجمه و روش‌های مستقیم و شنیداری-دیداری بود (ن.ک. نوینر ۲۲۹:۲۰۰۳). روش انتقالی از سویی بر نگره بنیادین شیوه دستور-ترجمه یعنی "آموزش فکری یادگیرندگان" و از سویی دیگر بر پیرنگ میانوند روش‌های دستور-ترجمه، شنیداری-زبانی و شنیداری-دیداری یعنی "تک‌زبانی" استوار بود، با این استدلال که، برپایی درس زبان بیگانه به زبان مادری یادگیرندگان به سبب ناهمگن بودن خاستگاه زبان‌آموزان ناشدنی است.

در این شیوه به توانش نگارش در اندازه تمرین تک‌جمله‌هایی، که پیوندی با یکدیگر نداشته و در بهترین حالت تنها در حافظه کوتاه-مدت زبان‌آموز ذخیره می‌شوند، پرداخته می‌شد. چهار توانش زبانی در ظاهر از پایگاهی برابر برخوردارند، ولی در عمل و به ویژه در زمینه نگارش تمرین‌هایی از این دست مجالی برای گسترش توانایی‌های نگارشی نمی‌دهند.

آغاز دهه هفتاد با نقد تند انگاره‌های زبان‌شناسانی مانند بلومفیلد و چامسکی، که بر صورت زبانی پافشاری می‌کردند از سوی کاربردشناسان همراه شد (زبان‌شناسان کاربردگرا به وارون زبان‌شناسان ساختارگرایی چون چامسکی و بلومفیلد به زبان همچون سامانه‌ای بسته نمی‌نگرند، بلکه به باور آنان زبان کنشی ارتباطی -

ساختاری از کارآیی لازم برای به‌کارگیری در آموزش زبان برخوردار نیستند. بر این پایه بهره‌گیری از متن‌های کوتاه در پیوند با موقعیت‌های روزمره و عینی، و به ویژه بهره بردن از "متن‌های بدلی" (متن‌های بدلی - Synthetische Texte - بیشتر به شکل گفتگوهای دربرگیرنده جمله‌های کوتاه با هدف آموزش دستور زبان نگاشته می‌شوند، تا زبان‌آموز بتواند در چارچوب آنها به تمرین بخش‌های گوناگون دستور پرداخته و به این شیوه هنجارهای دستوری را فراگیرد) و "جمله‌های الگویی" (منظور از جمله‌های الگویی - Mustersätze - جمله‌هایی هستند، که از الگویی یکسان برخوردار بوده و هدف از نگارش آنها این است، تا دستور زبان به کار گرفته در آنها از رهگذر تکرار بسیار در زبان آموز نهادینه و به یک خوی زبانی تبدیل شوند - ن.ک. Henrici 2001b:844 -) اساس تمرین‌های نگارشی شیوه شنیداری-زبانی را می‌سازند، که ریشه در استواری این شیوه بر نگره یادگیری رفتارگرایانه (Behavioristische Lernmethode) و آراء پیشگامان آن یعنی جان واتسون (John B. Watson) و بی.اف. اسکینر (Burrhus F. Skinner) دارد، که بر اساس آن جایگاه زبان تا حد "رفتار زبانی انسان" (verbal Behavior) فروکاسته شده است (نگاه کنید به نوشتار اسکینر در این زمینه با نام "رفتار زبانی" - verbal Behavior - : ۱۹۵۷).

روش "شنیداری-زبانی" به سبب آن که به‌کارگیری تمرین‌هایی با الگو و ساختار مشابه به حل خودکار آنها می‌انجامد و بنابراین یکنواختی آموزگاه و کسالت زبان‌آموز را در پی داشت (ن.ک. ادموندسون و هائوزه ۱۱۶:۲۰۰۶) (Edmondson und Hause)، تاکید بر به کارنستن زبان مادری، به کارگیری متن‌های بدلی، که زبان آموز را از گذر "جمله‌های الگویی تکرار شونده" (Pattern Drill) از بیان آزاد بازمی‌داشت (ن.ک. هلیبگ ۱۲۸:۱۹۸۶)، با وجود آشنا ساختن گستره آموزش زبان با ابزار فن‌آوری همچون نوار کاست، آزمایشگاه زبان و سپس رایانه، نتوانست در این پهنه ماندگار گردد.

نکته‌های بالا را می‌توان در پیوند با شیوه "شنیداری-دیداری" (Audiovisuelle Methode) نیز گفت. تنها تفاوت این روش، که در

kommunikativ -، برخاسته از شرایط زبانی و غیرزبانی و بخشی از رفتار انسانی است، به گونه‌ای که پاره‌ای از کنش‌ها با پاره‌ای از کارواژه‌ها پیوندی ناگسستنی داشته و به گفته‌ای کارواژه‌هایی از این دست همچون "قول دادن" یا "گماردن" نمود این کنش‌ها هستند). به باور زبان‌شناسان کاربردگرایی متأثر از روان‌شناسی شناختی زبان را دیگر ناپیستی تنها پیکر گونه‌های زبانی دانست، بلکه به آن بایستی همچون جنبه‌ای از رفتار انسانی نگریت و به گفته‌ای "ارتباط" برابر است با انجام مشترک کاری از رهگذر زبان (ن.ک. گ. نوینر و ه. هونفلد ۱۹۹۳: ۸۴).

برقراری پیوند زبانی به ویژه شفاهی با دیگران در موقعیت‌های روزمره هدف بنیادین "روش ارتباطی" است. به دیگر سخن آموزش زبان بیگانه در این روش بر آن است، تا یادگیرنده به زبان مورد یادگیری خو گرفته و با آن یکی شود و برای این هدف هم این روش برخی از بنیان‌های روش‌های شنیداری-زبانی و دیداری-زبانی مانند "موقعیت‌سنجی" (Situativität)، "واقعی بودن الگوهای زبانی" (Authenzität der Sprachvorbilder)، "تمرین در بستر بافتار" (Üben im Kontext) را از روش‌های شنیداری-دیداری گرفته و آنها را گسترش داد، با این تفاوت که در شیوه ارتباطی هدف پایه برگزاری درس زبان بر بنیان نیازهای زبان‌آموزان و در بستر "موقعیت‌های روزمره واقعی" است، اگرچه این انتقاد وارد است، که آیا برقراری ارتباط روزمره در چارچوب درسی اساساً قابل یادگیری است.

افزون بر آن یکی دیگر از برجسته‌ترین تفاوت‌های این روش با شیوه‌های پیشین، که "دانش زبانی" (Sprachliches Wissen) را در کانون توجه قرار می‌دادند، در این است که هدف از یادگیری "توانش زبانی" (Sprachliches Können) است و بر این پایه آن چه زبان‌آموز باید به سرانجام برساند، این است که توانش‌های گفتاری، خوانشی، شنیداری و نگارشی خود را در بستر برقراری پیوند زبانی با دیگر زبان‌آموزان گسترش دهد. این نکته‌گویای آن است، که در فلسفه این روش هر چهار توانش زبانی از اهمیت یکسانی برخوردارند؛ ولی نگاهی به کتاب‌های آموزشی این روش نشان می‌دهد، که آن چه در کلاس‌های درس پیاده می‌شده و می-

شود تا چه اندازه از انگاره تعریف شده برای این شیوه دور است و آن گونه که روخه می‌گوید: "...} در چهارچوب آموزش به شیوه ارتباطی توانش‌های نگارشی مدتها بود که به عنوان توانش‌هایی غیر ارتباطی کنار گذاشته شده بودند، تا آن که دریافتند، چه اندازه از فرایندهای مولد زبانی به هنگام نوشتن فعال می‌شوند {...}" (یورگ روخه ۲۰۰۲: ۲۰۸). اگرچه در کتاب‌های آموزشی سال‌های گذشته تلاش بر این بوده، تا به توانش نگارش در جایگاه توانشی برابر با سه توانش دیگر پرداخته شود، ولی نگاهی دقیق‌تر نشان از آن دارد، که در بهترین حالت این ثمره پایانی نگارش یعنی "متن" است، که مورد ارزشگذاری قرار می‌گیرد، بدون آن که به فرایندهای منجر به آفرینش متن پرداخته شود. حتا اگر گرانیگاه آموزش نگارش در روش ارتباطی با تکیه بر "دستور وابستگی به کارواژه" (Verb-Dependenz-Grammatik) بر وارون روش‌های شنیداری-زبانی و دیداری-زبانی بر "سامانمندی متن" و "پیوستگی ساختاری متن" در جایگاه عوامل کارساز متنیت استوار باشد و مبنا بر این گذاشته شود، که نگارش به سبب تفسیر کاربردگرایی آن در چارچوب روش ارتباطی به توانشی ارتقاء جایگاه یافته تبدیل شده است (ن.ک. لوپز ماریوس ۱۹۹۸: ۹۹-۱۰۰) (Mario Luis López Barrios)، باز هم این راستینگی دگرگون نمی‌شود، که در این شیوه توانش آخرین جایگاه را دارد. نگارش توانشی است، که نقش ابزاری کمکی را بازی می‌کند (دردستور وابستگی به کارواژه، که گونه نوین آن در سال ۱۹۵۳ از سوی لوسین تیر - Lucien Tesnière - به پهنه زبان‌شناسی و آموزش زبان معرفی شد، ساختار سلسله مراتبی جمله‌ها بر پایه وابستگی‌های متقابل آنها به یکدیگر و در نظر گرفتن ظرفیت افعال مورد بررسی قرار می‌گیرد). سبب این موضوع به باور کریشر (Barbara Krischer) می‌تواند این باشد، که فرایندی بسیار زمان‌بر است، که می‌تواند بازدارنده تمرکز بر برقراری ارتباط، که هدف بنیادین این شیوه است، باشد (ن.ک. کریشر ۲۰۰۲: ۳۸۴).

در این روش هدف اصلی تمرین‌های نوشتاری نهادینه کردن الگوهای ساختاری و واژاک‌های زبانی و زبان‌تودگانی برای برقراری پیوند با گویشوران جامعه هدف است و به این شیوه در پهنه آموزش زبان "...} زبان گفتاری در جامعه زبان نوشتاری

بنیان‌الگوهای فراگرفته "منحصر نمی‌شود، بلکه متن‌های انگارشی، ادبی و آزاد را نیز در بر گرفته و بدین گونه به توانشی زایا تبدیل می‌شود.

تاریخ آموزش نگارش

پیش از آن که به پایه‌های تشکیل دهنده پژوهش فرارو پرداخته شود، نگاهی کوتاه و روشننگر به تاریخ آموزش نگارش، که به درستی تا پیش از سه دهه گذشته نام "انشاء" بر آن نهاده می‌شد، گریزناپذیر می‌نماید.

فریتچه (Joachim Fritzsche) بر این باور است، که می‌توان کل "تاریخ آموزش انشاء" را به عنوان "{...} فرایند پلکانی آزاد سازی از قید و بندها: از الگوبرداری صرف تا بازتولید آزاد و پس از آن نگارش کاملاً آزاد {...}" دانست (فریچه ۱۹۹۴:۲۵۹). او در این تقسیم‌بندی لودویگ (Otto Ludwig)، از انگاره‌پردازان آموزش نگارش، را پشتوانه خود قرار داده است. لودویگ بر این باور است، که "{...} چرخشگاه تقریباً همه تعاریف نوین در تاریخ آموزش انشاء 'انشاء آزاد' بنیان گذاشته شده از سوی پیشگامان رفرم تعلیم و تربیت است {...}" همه آنچه پیش از این وجود داشته است، هر اندازه هم متفاوت از یکدیگر باشند، به عنوان 'انشاء' بسته محسوب می‌شوند" (لودویگ ۱۹۸۸:۱۷۱)؛ ولی با نگاهی موشکافانه‌تر پنج گونه از آموزش انشاء رخ می‌نمایند:

۱-۵ انشاء بسته (تقلیدی)

{...}. گفته می‌شود (سوخویس ۱۴-۱۹: ۲۰۰۱) (Tadeusz Zuchewicz).

ابرام روش ارتباطی بر تقویت توانش گفتاری و شنیداری، نادیده انگاشتن برجستگی توانش نگارش و متن‌های ادبی و آفرینشگر از یک سوی و باور آنان به بایستگی ایجاد "توانش پیوند بین فرهنگی" از سوی دیگر به آن انجامید، تا در سال‌های میانی سده بیستم شیوه جدیدی به نام "روش بین‌فرهنگی" (Interkulturelle Methode) با تکیه بر زبان‌شناسی تعالی‌نگر (Transzendente Linguistik) در جایگاه روش گسترش یافته روش ارتباطی گام به عرصه آموزش زبان بیگانه گذارد (از دید زبان‌شناسی تعالی‌نگر زبان پدیده‌ای است، که با سایر عوامل مانند فرهنگ، خلیقیات - ویژگی‌های روانی و فکری رفتار هموندان یک جامعه -، آیین‌ها و جامعه رابطه متقابل دارد).

با آن که بیشتر گمان می‌رود، که روش بین‌فرهنگی شیوه گسترش یافته شیوه ارتباطی است و پرداختن به "توانش سخن گفتن" در کانون این شیوه قرار دارد، ولی باید گفت که این شیوه روشی جدا از روش ارتباطی است و در کانون آن پرداختن یکسان به هر چهار توانش با در دیدآوردن آیین‌ها، ایستارها، خوی‌های اجتماعی - فرهنگی، شرایط اجتماعی و سیاسی و نیز سیاست زبانی آن جامعه و در پیامد آن ماندگی‌ها و تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و زبانی دو کشور قرار دارد.

در این روش با توجه به آن که "پیش‌دانسته‌های" (Vorwissen) یادگیرنده در فراگیری آگاهی‌های نو نقشی به سزایفا می‌کنند (پیش‌دانسته‌ها از پایه‌های انگاره ساخت‌گرایی در زمینه یادگیری است، که در مبحث ساخت‌گرایی به آن اشاره می‌شود) و این پیش‌دانسته‌ها هم همگی در بستر زبان مادری فراگرفته شده‌اند، بر اصل "آموزش تک‌زبانه"، به ویژه در جاهایی که بایستگی بیان هنجارهای پیچیده دستوری و ساختارهای دشوار نحوی مطرح می‌گردد، پافشاری نمی‌شود. توانش نگارش بر وارون شیوه‌های پیشین با هدف برقراری ارتباط با دیگر زبان‌آموزان و گویشوران کشور زبان مورد یادگیری از جایگاهی (کم و بیش) برابر برخوردار است. نگارش دیگر به متن‌های کاربردی و روزمره و "باز آفرینی متن بر

روشنگری گردید، که از پیشگامان آن می‌توان به فردریش گابریل رزویتس (Friedrich Gabriel Resewitz) اشاره نمود. به باور او ساختار آموزش و پرورش همگانی باید دگرگون و با نیازهای آموزشی جاری دانش‌آموزان همخوان گردد. نگارش نیز از دایره شمول این دیگرگونی بیرون نماند و پای به پهنه آموزش همگانی نهاد.

۳-۶ انشاء آزاد

در سده ۱۹ میلادی رفرمیست‌های پرورشی (Reformpädagogiker)، که همگی از آموزگاران پایه دبستان بودند، با باور به این که روش بازسازی نتوانسته نیازهای آموزشی را برآورده سازد و شعار "هر کودکی یک هنرمند است" (Jedes Kind ist ein Künstler)، "انشاء آزاد (Der freie Aufsatz) را پایه‌گذاری نمودند (از پایه‌گذاران این شیوه انشاء می‌توان به فریدریش [فریتس] گانزبرگ - Friedrich Gansberg -، هاینریش شارلمان - Heinrich Scharelmann -، آدولف یسنن - Adolf Jensen - و ویلهلم لاماسوسوس - Wilhelm Lamaszus - اشاره کرد). در این پیوند می‌توان به تلاش‌های شارلمان، که متأثر از "علوم تربیتی شخصیتی" (Persönlichkeitspädagogik) بود، اشاره کرد. شارلمان تلاش می‌کرد، تا راه ناهموار نگارش را با واداشتن دانش‌آموزان خود به نگارش رویدادهایی، که تجربه کرده‌اند، هموار نماید. جنبش روشنگری و جنبش رفرم آموزشی هر دو یک هدف آموزشی را دنبال می‌کردند، با این تفاوت که از دید پرورشی پیروان رفرم آموزشی تصویر دیگری از انسان نگارنده داشتند: به باور آنان انسان نگارنده‌ای است، که نباید با هیچ بازدارنده‌ای برای پرورش شخصیت خود روبرو گردد. بر این مبنا نگارش دیگر تنها "ابزاری برای بیان همه نیروهای درونی" و/یا "ابزاری برای پرورش خرد" (Ein Mittel der Verstandsbildung) (باور رایج در دوره روشنگری) نبود، بلکه بیش از هر چیز "راهی برای شکل‌گیری شخصیت انسانی" است. در یک جمله آموزش نگارش رفرمیستی همه گونه‌های انشاء پیش از خود، چه انشاء تقلیدی، انشاء به شیوه بازسازی و انشاء ادبی را زیر عنوان "انشاء بسته" و "غیر آزاد" دسته‌بندی و رد می‌کرد (ن.ک. لودویگ ۱۹۸۸:۴۴۹). پیروان

در بیشتر کشورهای اروپایی آموزش نگارش تحت تاثیر "دانش شیواسخنی" (Rhetorik) قرار داشت. نگارش بر بنیان آموزش فرمالیستی استوار و در بهترین شکل خود طرحی بود برای آماده‌سازی یادگیرنده در زمینه تسلط بر فن شیواسخنی. هنجارهای جوامع طبقاتی روشی را به جز "انشاء تقلیدی" (Imitationsaufsatz)، و نگارش در چارچوب الگوهای ثابت بر نمی‌تافت. دانش‌آموز تنها می‌بایست از متنی، که آموزگار به عنوان الگو در اختیار وی قرار می‌داد، الگو برداری نموده و متن را بازنویسی کند، بدون آن که ارکان آن دیگرگون شوند. انشاء تقلیدی در سه گام نوشته و به دیگرسخن باز نویسی می‌شد:

در گام نخست (Initium) دانش‌آموز باید واژگان و جمله‌هایی را، که با هنجارهای رایج سبکی هماهنگی داشتند، جمع‌آوری نماید. در گام میانی (Medium) دانش‌آموز پس از گردآوری واژگان و جمله‌های الگویی همخوان، متن الگو را مشتمل بر سه بخش آغازین، هسته و پایانی، مرتب می‌کرد. در گام پایانی (Elocution) سبک متن باید به گونه‌ای آرایه می‌شد، که بازتابی از هنجارهای شیوا سخنی آموزش داده شده باشد و بیشترین نزدیکی را از دید سبک نگارش با متن الگو داشته باشد.

۲-۵ انشاء به شیوه بازسازی متن

آموزش انشاء در سده هفدهم با پای گذاشتن زبان آلمانی به مدارس کشورهای آلمانی زبان دیگرگون گردید. شیواسخنی به همان شیوه پیشین ادامه یافت، با این تفاوت که اکنون زبان نگارش آلمانی بود و دانش‌آموز از این آزادی برخوردار بود، تا متن را با واژگانی خودگزینشی بازسازی نماید (ن.ک. فریچه ۱۹۹۴:۲۶۰). بر همین بنیان انشاء این دوره "انشاء به شیوه بازسازی" (Reproduktionsaufsatz) نام گرفت، شیوه‌ای که در آن خبری از الگوهای سبکی نبود. اگرچه این شیوه با مشارکت دادن دانش‌آموز در آماده‌سازی متن پایه فضای بازتری در زمینه انشاءنویسی ایجاد نمود، اما به بنیان‌های آموزشی شیواسخنی پایبند ماند.

ناتوانی شیوه بازسازی، که گرایش آن همچون دوره پیشین پرورش خردمندان و بازتابی از مناسبات فئودالی جامعه بود، منجر به کنار گذاشته شدن درس شیواسخنی در اواخر سنه ۱۸ و پیدایش جنبش

(subjektive Aufsatz) و "انشاء عینی" (Der objektive Aufsatz) را در پی داشت، انگاره‌ای که تا پایان دهه ۱۹۶۰ و به گفته‌ای دیگر تا پیش از طرح انگاره‌های استوار بر نگارش فرایندمحور پایید.

۵-۵ انشاء ارتباطی

ناخشنودی آموزشی از تاکید رفرمیسم آموزشی بر محتوا از یک سوی و ابرام بیش از حد "انشاء شکل دهنده زبان" بر ساختار بیرونی متن از سوی دیگر در کنار روند مدرنیزه شدن و احساس نیاز به گونه‌ای از آموزش، که یادگیرندگان از رهگذر آن بتوانند با شهروندان دیگر کشورها به بهترین شیوه پیوند برقرار کرده و نیازهای واقعی خود را برآورده سازند، منجر به آن شد تا در اوایل دهه ۷۰ شیوه‌ای از نگارش مطرح گردد، که در آن "مخاطب" در کانون توجه قرار دارد و به همین دلیل هم به گونه‌ای می‌توان آن را نگارش مخاطب‌نگر نام نهاد، که البته با در دید آوردن نقش "برقراری ارتباط با دیگران" از آن به عنوان "نگارش ارتباطی (مخاطب نگر)" (adressatenbezogenes kommunikatives Schreiben) نام برده می‌شود.

پاسخ به این پرسش، که آیا می‌توان تنها با تغییر نام از "آموزش انشاء" به "آموزش نگارش"، مخاطب محور و عینی ساختن نگارش و قراردادن دانش‌آموزان در بستری ارتباطی و استوار بر نیازهای عینی و روزمره به هدفی، که مقوله آموزش زبان‌های بیگانه آن را با جدیت پیگیری می‌کند یعنی "تقویت توانش نگارش" دست یافت، بایسته دور اندیشی است، چه پهنه نگارش تنها نیازهای روزمره را در بر نمی‌گیرد، بلکه گستره‌ای از گونه‌های نگارش ادبی، آفرینشگر، فردی و ... را در خود جای می‌دهد. از سوی دیگر شیوه نگارش ارتباطی بدون دردید آوردن عوامل فردی، احساسی و ... حتماً نمی‌تواند به هدف تعریف شده برای این شیوه یعنی برقراری ارتباط دست یابد، چه رسد به تقویت توانش نگارش، به گونه‌ای که با نیازها و خواسته‌های یادگیرنده انطباق داشته باشد. در این شیوه با وجود سخن از برابری توجه به هر چهار توانش زبانی، همان گونه که در بخش سوم نیز گفته شد، نگارش در پایگاه "توانشی غیرارتباطی" قرار می‌گیرد. اشکال دیگر این شیوه، تمرکز آن بر محصول نهایی یعنی "متن" است و آن چه مورد توجه قرار

تندروتر پا را از این فراتر نهاده و بر این باور بودند، که تصمیم‌گیری در این زمینه، که "چه زمانی"، "کجا"، "در باره چه موضوعی" و "به کدام شیوه زبانی" نوشته شود، باید به دانش‌آموز واگذار گردد، تا از این رهگذر نیروی آفرینشگر وی بدون هیچ عامل بازدارنده‌ای مجال رشد پیدا کند.

۴-۵ انشاء زبان‌ساز و انشاء شکل دهنده زبان

رفرمیسم آموزشی اگر چه با دگرگون کردن نگرش به نگارش توانست بستری برای گسترش نیروی آفرینشگر یادگیرنده به ویژه در پایه ابتدایی فراهم نماید، اما دیری نپایید که از سوی برخی آموزگاران دبیرستانی دوره جمهوری وایمار مورد انتقاد قرار گرفت. آن گونه که از انتقادات بر می‌آمد، تاکید یکسویه‌نگر بر زبان تجربه، محتوای دور از واقعیات زندگی روزمره و تهی‌سازی درس انشاء از هدفمندی با رهاسازی دانش‌آموز برای نگارش آزاد منجر به دور شدن انشاء از هدف آموزشی خود شده بود. این انتقادات زمینه‌ساز آن شدند، تا "انشاء زبان‌ساز" (Der sprachschaffende Aufsatz) مطرح گردد. والتر زایدمان (Walter Seidemann) و ویلهلم شنايدر (Wilhelm Schneider) بنیانگذاران این شیوه به‌شمار می‌آیند، که تفاوت دیدگاه آنها در ادامه منجر به شکل‌گیری "انشاء شکل دهنده زبان" (Der sprachgestaltende Aufsatz) گردید. زایدمان متأثر از دیدگاه هومبولدت در زمینه "شکل درونی زبان" (Innere Sprachform) بر تقویت توانایی زبانی انسان از رهگذر تلاش آفرینشگرانه زبانی یادگیرنده تاکید داشت و بر این پایه "انشاء زبان-ساز" را پایه گذاری کرد. نگارش دیگر ابزاری برای دستیابی به اهداف دیگر نیست، بلکه خود هدفی است، که دانش‌آموز در حین آموزش باید به آن دست یابد. مرکز ثقل آموزشی انشاء زبان‌ساز تولید آفرینشگرانه زبان است؛ این در حالی است که در "انشاء شکل دهنده زبان"، که شنايدر پایه گذار آن بود، یادگیری فرم‌های زبان نگارشی در چارچوب "ساختن" یک متن بر بنیان معیارهای تعریف شده از اهمیت بنیادین برخوردار هستند.

شنايدر در این پیوند بر گونه‌ای از نگارش بین "نگارش آزاد" بی‌قید و شرط و "انشاء بسته" به شدت مقید به هنجارهای نگارشی تاکید داشت و همین نکته افتراق بین "انشاء ذهنی" (Der

نمی‌گیرد، "فرایند" منجر به آفرینش متن است، زیرا "{...}" باور بر این بود، که گسترش توانایی زبانی به تنهایی می‌تواند گسترش توانش نگارش را در پی داشته باشد "{...}" (ولف/لگنهاوزن ۱۹۹۱:۳۴۷).

انگاره پژوهش

با دردید آوردن اشکالات برشمرده در بالا در زمینه نگارش ارتباطی و به دیگر سخن شیوه‌ای که هم اکنون در بسیاری از کشورها برای آموزش نگارش به کاربرده می‌شود، نارسا بودن این روش برای گسترش توانش نگارش به دلیل تمرکز آن بر متن‌هایی، که تنها معطوف به نیازهای عینی و روزمره زبان‌آموزان هستند و در دیده نیاوردن "فرایندهایی" که منجر به آفرینش متن می‌گردند، انگاره جستار فرارو بر آن است، تا در چارچوب آموزش نگارش فرایند-محور و نگارش آزاد مبتنی بر نگرش ساخت‌گرایی، ریزمدلی ارائه نماید، که به باور نگارندگان می‌تواند منجر به تقویت توانش نگارش و به ویژه نگارش آزاد- آفرینشگر نزد زبان‌آموزان و به ویژه دانشجویان کارشناسی زبان در هر دو گرایش ترجمه و ادبیات شده و عواملی مانند انسداد نگارش (Schreibblockade) را از پیش روی آنان بردارد.

انتقادات به این شیوه نگرش به "همایش آموزش زبان انگلیسی" (Anglo-American Conference on the Teaching of English) سال ۱۹۶۶ آمریکا باز می‌گردد، که طی آن شیوه سنتی و استوار بر پایه‌های انشاءنویسی بلاغی مورد انتقاد و فرایندهای شناختی و به دیگر سخن فرایندهایی، که نگارنده متن باید طی کند، مورد تاکید قرار گرفتند. این همایش سرآغاز یک چرخش شناختی سترگ از "چه" (متن) به "چگونه" (فرایندهای نگارش) بود؛ به دیگر سخن پرسش دیگر این نبود، که "چه باید نوشته شود" و "زبان چیست"، بلکه این بود که "یک متن چگونه پدید می‌آید" و "زبان، هنگامی که می‌نویسیم، چگونه عمل می‌کند".

نگارش فرایندمحور بر پایه‌های انگاره آموزشی ساخت‌گرایی استوار است، بدین گونه که بر یادگیری برهم‌کنش (Interaktives Lernen) و زبان‌آموز محور تاکید دارد؛ شیوه‌ای که در چارچوب آن آموزگار اساساً نقش یک رایزن و همراه آموزشی را دارد. آموزگار همچون مربی یک گروه ورزشی همواره در کنار زمین آموزش حضور دارد و آماده است، با رهنمودهای خود به زبان‌آموز نگارنده کمک کند، تا فرایندهای نگارش را درست ببیند. او به نگارنده در زمینه این که چه بنویسد، یاری نمی‌رساند، بلکه به او در ساخت و شکل دادن به دانش خود و نیز در زمینه فهمیدن فرایندها و حل مساله کمک می‌کند.

با دردید آوردن این که نگارش فرایندمحور و انگاره ساخت‌گرایی دو پایه اصلی پژوهش فرارو و ریز مدل طراحی شده از سوی نگارندگان این مقاله را تشکیل می‌دهند، در ادامه به این دو جستار پرداخته و سپس ریزمدل آموزشی مورد اشاره معرفی می‌گردد. پیش از پرداختن به فرایند نگارش محور باید گفت، که پژوهشگران بسیاری به این موضوع پرداخته‌اند، که از میان برجسته‌ترین آنها می‌توان به جان ریچارد هایز (John Richard Hayes) و لیندا اس. فلاور (Linda S. Flower)، اوتو لودویگ (Otto Ludwig)، هانس پتر کرینگز (Hans Peter Krings) و رونالد ت. کلوگ (Ronald T. Kellogg) اشاره کرد. با دردید آوردن این که مدل نگارش فرایند-محور هایز پایه مدل‌های پسین شمرده می‌شود، نخست به این مدل

نگارش فرایندمحور

همه انگاره‌هایی، که تا پایان دهه هفتاد میلادی سده گذشته در زمینه "آموزش نگارش" به کار برده می‌شدند و به گفته فیکس هنوز هم در به کار برده می‌شوند (ن.ک. فیکس ۲۰۰۸:۱۱۵)، یک ویژگی همسو دارند: پرداختن به سویه‌های نظری نگارش. پژوهش‌ها در این چارچوب به جمله‌شناسی و پیچیدگی‌های نحوی بسنده کرده و پیچیدگی یک متن با عواملی مانند بهره هوشی (هانت ۱۹۷۳)، جنسیت (ریچاردسون و دیگران ۱۹۷۶) و حتا خاستگاه اجتماعی (پول ۱۹۸۳) سنجیده می‌شوند. در همه این انگاره‌ها تمرکز بر "متن" به عنوان فراورده اندیشه انسانی قرار دارد و آنچه نادیده انگاشته می‌شود، فرایندهای منجر به آفرینش آن هستند. نخستین

و در ادامه به مدل کرینگز، که توجه ویژه‌ای به آموزش نگارش به زبان بیگانه دارد، پرداخته می‌گردد.

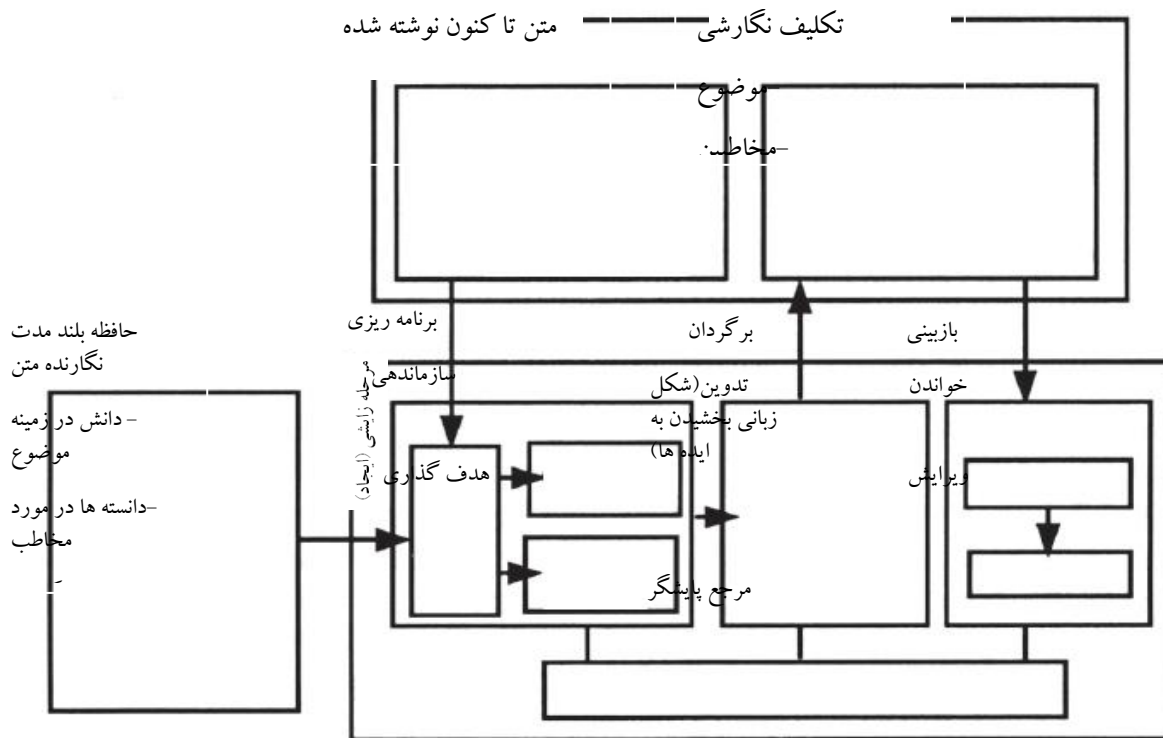
۷-۱ مدل هایز-فلاور

اگرچه جان هایز، روان‌شناس آمریکایی، و همکارش لیندا فلاور را پیشرو ارائه مدل نگارش فرایندمحور می‌دانند، ولی نخستین سنگ بنای این نگرش را ژانت امیگ (Janet Emig) در سال ۱۹۷۱ پی-ریزی کرد. او بر بنیان "پروتکل اندیشیدن با صدای بلند" (Protokoll des laten Denkens: think-aloud Protocols) در پی یافتن پاسخ این پرسش بود، که طی فرایند نگارش چه اتفاقی می‌افتد.

هایز و فلاور که از کارکرد دانش آموزان در زمینه نگارش ناخشنود بودند، بر پایه پروتکل اندیشیدن با صدای بلند مدل (نخستین) خود را در زمینه نگارش متن ارائه کردند. این مدل، که در آن نگارش بر بنیان آموزه‌های روان‌شناسی شناختی یک "مساله" شمرده می‌شود، که باید "حل" شود و حل آن هم به شیوه "خطی" میسر نیست،

حوزه تکلیف

بلکه باید برای این امر فرایندها و زیرفرایندهایی طی شوند، از سه بخش اصلی تشکیل شده است. هایز و فلاور به پشتوانه دانسته‌های خود در زمینه روان‌شناسی شناختی بر این باور هستند، که نگارش برآیند یک فرایند شناختی چندلایه و به گفته‌ای دیگر برآیند فرایندهایی فکری است، که در سه مرحله محقق می‌گردد: "برنامه-ریزی" (Planung)، "بیان (نگارشی)" (Formulierung) و "بازبینی" (Überarbeitung). مدل (نخستین) هایز و فلاور به شکل یک نمودار گردش (Flow diagram) ارائه شده، تا بدین وسیله تاکید گردد، که نگارنده در طول فرایند نگارش در حال تبادل مستمر اطلاعات با کانون داده‌ها یعنی مغز است و بر این اساس سه زیرفرایند برنامه‌ریزی، جمله‌بندی و ویرایش نه به صورت خطی بلکه به شیوه ای "گردشی" (rekursiv)، "تعاملی" (interaktiv) و "تکرار شونده" (iterativ) جریان می‌یابند. مدل هایز، همان گونه که در زیر دیده می‌شود، دارای سه بخش اصلی است:



به آنها داده و در کنار هم قرار می‌دهد. کوتاه سخن این که نگارنده در چارچوب این زیر فرایند نقشه راه خود را پی‌ریزی می‌کند.

ج-۲) بیان (نگارشی): در این مرحله " {...} مطالب برگزیده شده، که تا حد بسیار حکم مضامین غیر زبانی را دارند، به (حیطه) اشکال زبانی (جمله) منتقل می‌شوند {...}" (م.بکر- مروتسک ۲۰۰۴:۹۳)، موضوعی که باعث می‌شود تا این مرحله نام "فرایند برگردان" (Übersetzungsprozess/tranlationsprozess) را به خود بگیرد، چرا که به باور هایز و فلاور طی این فرایند ایده‌ها و مطالب "پیش-زبانی" (vorsprachlich) در چارچوب فرایند برگردان و طبق برنامه از پیش طراحی شده برای نگارش شکل زبانی به خود می‌گیرند. در نتیجه اطلاعاتی، که لزوماً نباید ماهیت زبانی داشته باشند (مانند تصاویر گوناگون، تصورات، مناسبات و روابط و ...) مورد پردازش زبانی قرار گرفته و به شکل یک متن منسجم و از دید دستوری درست بیان می‌شوند.

ج-۳) بازبینی: در کانون این مرحله بازبینی کیفی متن از دید محتوا و فرم قرار دارد. همان گونه که از مدل بر می‌آید نگارنده باید در این مرحله متن را برای بار دیگر و در صورت نیاز چندین بار دیگر خوانده و تغییرات محتوایی- زبانی لازم را با در نظر گرفتن شاخص‌های درست‌نویسی، دستوری، هدف‌گذاری، مخاطب، سامان‌مندی و پیوستگی ساختاری متن انجام دهد. باید گفت که این بازبینی و بازخوانی کیفی به همین مرحله پایانی محدود نمی‌شود و همان گونه که در مدل نیز آمده است، متن همواره و به گفته ای در هر مرحله‌ای مورد پایش (Monitoring) نگارنده در پایه مرجع پایشگر قرار دارد.

مرجع پایشگر شناخت‌نگر، که بر درستی زبانی، هنجارهای زبانی، حیطه و قابل فهم بودن متن نظارت دارد، فرایندها و زیر فرایندهای نگارش را با یکدیگر هماهنگ نموده و در برخی موارد و به دیگر سخن در صورت نیاز اقدام به اعمال تغییراتی در آنها کرده (ن.ک. ی.مرتس-گروتچ ۲۰۰۵:۸۸) و بدین ترتیب کارکرد بدون اشکال همه فرایندها را پایش می‌کند، چه این امکان کاملاً وجود دارد، که سه فرایند یاد شده نه به صورت پشت سر هم بلکه به صورت گردشی انجام گیرند و به همین دلیل هم در چارچوب این مدل از

الف) بخش تکلیف (نگارشی): حوزه تکلیف همه اطلاعات و عوامل بیرون از فرد نگارنده مانند موضوع، مخاطبین متن، انگیزه و به دیگر سخن هدف از نگارش را در بر می‌گیرد، که بر فرایند نگارش تاثیر می‌گذارند. نگارنده باید در این مرحله اقدام به جمع آوری این اطلاعات نماید. یکی دیگر از عوامل دیگر این بخش متنی است، که تا این مرحله (در مدت معینی) نوشته شده است. هایز در مدل تکمیلی خود (۱۹۹۶) حوزه تکلیف را به دو حوزه فیزیکی (مانند ابزاری که برای نگارش از آنها استفاده می‌شود) و حوزه اجتماعی (خوانندگان متن و کسانی، که در پدید آمدن آن نقش داشته اند) تقسیم می‌کند.

ب) بخش حافظه بلند مدت: نگارش یک متن بدون داده‌های ذخیره شده در حافظه بلند مدت مانند هنجارهای دستوری و درست نویسی، موضوع مورد نگارش، سبک مناسب و مخاطبین متن امکان پذیر نیست. در همین بخش است، که دانسته‌های زبانی و آگاهی-هایی که او از جهان دارد، برای نگارش متن در دسترس نگارنده قرار می‌گیرند. چنانچه موضوع نگارش و نیز مخاطبین مشابه موضوعات و مخاطبین باشند، که نگارنده پیش از این در آن زمینه-ها و برای آنها نوشته است، در آن صورت این خطر وجود دارد، که وی از برداشتن هر گام دیگری، که مستلزم کسب آگاهی‌های نوین است، اجتناب کند و ترجیح دهد، به همان چارچوب دستوری، سبکی و واژگانی محدود، که به آنها آگاهی دارد، بسنده نماید.

ج) فرایند نگارش: نگارش سه زیرفرایند را در برمی‌گیرد:

ج-۱) برنامه‌ریزی: این زیرفرایند خود در دو مرحله اجراء می‌شود: "مرحله زایشی" (Generierung)، که طی آن نگارنده داده‌های مهم و تداعی‌گر مرتبط با موضوع تکلیف نگارشی و به دیگر سخن دانسته‌های زبانی خود و نیز دانسته‌ها در زمینه گونه‌های متن، مخاطبین و همچنین آگاهی‌های خود از جهان را از حافظه بلند مدت فرا می‌خواند. به موازات این فراخوانی نگارنده در ذهن خود اقدام به ترسیم تصویری شفاف از موضوع نگارش می‌کند. در مرحله پسین یعنی "مرحله سازمان‌دهی" (Organisierung) نگارنده مناسب‌ترین ایده‌ها را برگزیده، ارزشیابی کرده و ساختار مناسب را

گردشی بودن و برگشت پذیر (Reversibilität) بودن فرایندها سخن به میان می‌آید، به این معنا که نگارنده در هر مرحله‌ای می‌تواند به متن تا کنون نوشته شده بازگشته و آن را پایش نماید.

بزرگترین ایرادی، که بر (نسخه نخستین) این مدل وارد شد، این بود که این مدل برای شمار بزرگی از نگارندگان از جمله نگارندگان پایه‌های مقدماتی و میانی و نیز نگارندگان به زبان بیگانه نمی‌تواند کاربرد داشته باشد، چه طراحی آن بر پایه پژوهش‌های تجربی بر روی یادگیرندگان زبان مادری صورت گرفته است. از جمله ایرادات دیگر این بود، که برای انگیزه در بخش تکلیف نگارشی نقش یک ریزعنصر در نظر گرفته شده است (ن.ک. اولودویگ ۱۹۸۳:۴۰). تمرکز یکسویه بر زیرفرایندهای شناختی، در نظر نگرفتن فرایندهای حرکتی نگارش و نبود یک مرحله آماده‌سازی از دیگر اشکالاتی بودند، که بر این مدل وارد شده‌اند (ن.ک. همان ۱۹۸۳:۴۱).

در مدل بازبینی شده هایز (۱۹۹۶) با در دید گرفتن ایرادات اشاره شده و اشکالات وارده از سوی پژوهشگرانی چون نیستراند (Martin Nystrand) از یک سو به نگارش در پایه یک فرایند برهم‌کنش برای حل مساله نگاه شده (ن.ک. مولیتور-لوبرت ۱۹۹۶:۱۰۰۵) و از دیگر سو چهار تغییر نسبت به مدل نخستین اعمال شده است: نخست افزودن "حافظه کاری" (Arbeitsgedächtnis) - برگرفته از مدل حافظه کاری ارائه شده از سوی آلن بادلی (Alan Baddeleys) و گراهام هیتچ (Graham Hitch) - برای بیان دقیق‌تر حافظه کوتاه‌مدت - ، دوم پر رنگ‌تر کردن نقش "هیجان (احساس)" (Affekt) و انگیزه، در پایه دو عاملی، که تاثیر به‌سزایی بر فرایند نگارش دارند، سوم نقش برجسته‌تر عوامل مکانی-دیداری و زبانی - عکس‌ها، جدول‌ها و نمودارهایی که در متن‌های گوناگون به چشم می‌خورند، تاثیر بزرگی بر درک ما از آنچه متن می‌خواهد بیان کند، دارند - و چهارم آن که در بخش فرایندهای شناختی "تفسیر متن" جایگزین "بازبینی" می‌شود، ضمن آن که فرایند "اندیشیدن" جای فرایند "برنامه‌ریزی" را گرفته و فرایند "برگردان" و به دیگر سخن

صورت زبانی دادن به تک واژه‌ها و ایده‌ها جای خود را به "تولید متن" می‌دهد (ن.ک. اس. درایفورست ۲۰۱۴:۶۱).

۲-۷ مدل کرینگز

با آن که فرایندهای نگارش در زبان مادری و زبان بیگانه در بسیاری زمینه‌ها دارای همانندی هستند، ولی در حوزه پژوهش نگارش در این زمینه اختلاف دیدگاه وجود دارد، که این فرایندها در چه رویه‌ها و تا چه اندازه همانند هستند.

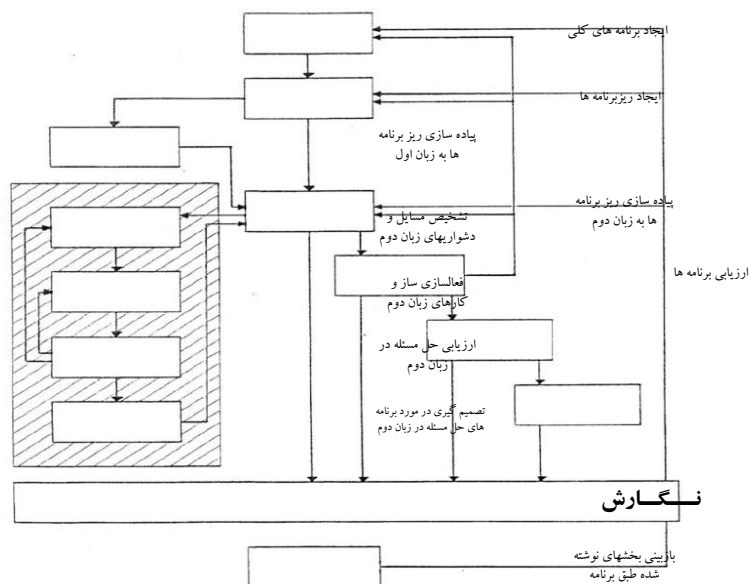
هانس کرینگز نیز با وجود آن که به بسیاری از این همانندی‌ها باور دارد، ولی به درستی بر این نکته تاکید می‌کند، که این ماندگی بین زبان مادری و زبان بیگانه " {...} تنها در ساختار پایه فرایند نگارش {...}" در این دو زبان قابل اثبات است (کرینگز ۱۹۹۲:۶۲). او به پشتوانه این باور خود و نیز این باور، که تاثیر زبان مادری بر زبان بیگانه به درستی روشن نشده است و علاوه بر آن فرایندهای نگارش در هر فردی متفاوت از دیگران است، از رهگذر پژوهش پایلوتی (Pilotuntersuchung/pilot Study) استوار بر پایه مطالعه درون‌نگرانه (introspektive Untersuchung) و نه بر پایه مدل-سازی زبان‌شناسانه مدل خود را در زمینه نگارش فرایندمحور با نگاه ویژه به زبان بیگانه ارائه می‌نماید (مطالعه پژوهشی درون‌نگرانه - introspektive Untersuchung - امکان بررسی ابعاد فرایند را به ویژه در حوزه کاربردهای نگارشی زبان - نگارش، خواندن و ترجمه - فراهم می‌سازد. پرسش کانونی این شیوه از بررسی روان-زبان‌شناسانه این است، چه اتفاقی به هنگام نوشتن، خواندن و ترجمه زبان بیگانه در درون ذهن فرد رخ می‌دهد (ن.ک. فایشتاوتر ۱۹۹۷:۵۵).

ارزیابی برنامه‌ها

تصمیم‌گیری در مورد برنامه‌ها

بخش‌بندی برنامه‌ها

بازبینی بخش‌های نوشته شده طبق برنامه



همان گونه که در این مدل مشاهده می‌شود، از دو مقوله "تکلیف نگارشی" و "حافظه بلندمدت"، که از پایه‌های ثابت مدل‌های پیشین و پسین هستند، اثری نیست و بدین ترتیب کرینگز همه تلاش خود را بر نگارش به زبان بیگانه و ویژگی‌های آن متمرکز کرده است.

در مدل کرینگز، که در کل از دوازده زیرفرایند تشکیل شده‌اند، بخش‌های هاشور خورده زیرفرایندها بیانگر مسائل خاص نگارش به زبان بیگانه بوده و زیرفرایندهای دیگر، که هاشور نخورده‌اند، به سطح محتوایی و ساختاری متن اشاره دارند. زیرفرایندهای ترسیم شده در مدل به این حوزه‌ها می‌پردازند:

ایجاد برنامه‌های کلی

ایجاد زیربرنامه‌ها

پیاده‌سازی ریزبرنامه‌ها به زبان اول

پیاده‌سازی ریزبرنامه‌ها به زبان دوم

تشخیص مسایل و دشواری‌های زبان دوم

فعال‌سازی سازوکارهای زبان دوم

ارزیابی حل مسئله در زبان دوم

تصمیم‌گیری در مورد برنامه‌های حل مساله در زبان دوم

اگرچه در این مدل اساسا به نگارش فرایندمحور در زبان بیگانه پرداخته شده و همان‌گونه که در بالا گفته شد، حتا دو حوزه بنیادین به کار رفته در مدل‌های کنار گذاشته شده‌اند، ولی با نگاهی دقیق-تر درمی‌یابیم، که زیرفرایندهای این مدل بر بنیان زیرفرایندهای مدل‌های استوار هستند: مرحله "شناخت مسایل حوزه برنامه‌ریزی" با زیرفرایند "برنامه‌ریزی برای هدف" و مراحل ۲ تا ۵ با جمع‌آوری و محقق ساختن برنامه‌ها و به دیگر سخن با "پدیدارسازی" و "برگردان" آمده در مدل‌های همخوانی دارند. مرحله ۶ سازمان‌دهی محتواهای متنی ("سازمان‌دهی") را در کانون توجه خود قرار می‌دهد، ضمن آن که مراحل ۷ و ۸، که طی آنها برنامه‌های نگارش "ارزیابی" و در مورد آنها تصمیم‌گیری می‌شود، و حتا مرحله ۹، که در آن اجرای برنامه‌ها مورد پایش قرار می‌گیرد، با زیر فرایند "پایش" (مرجع کنترل) آمده در مدل‌های، منطبق هستند.

کرینگز داده‌های به دست آمده از پژوهش خود را بر پایه زیر-فرایندها کدگذاری کرد و بدین ترتیب موفق شد، تا فرایند نگارش را در سطوح مختلف آن به شرح زیر بیان کند:

در سطح جمله با کمک "نمودار جمله‌سازی"

در سطح جمله با کمک "نمودار برنامه‌ریزی"

در سطح کل متن با کمک "نمودار متن-جمله".

بر این بنیان روشن است، که آنچه راه نگارش به زبان بیگانه را با ناهمواری روبرو می‌کند، ریشه در تسلط نداشتن نگارنده به زبان بیگانه به ویژه در زمینه‌های ساخت واژه شناسی نحوی، گنجینه واژگان و معناشناسی واژگانی (Lexikosemantik)، سبک‌شناسی متن و هنجارهای درست‌نویسی دارد. نداشتن آگاهی بسنده در

زمینه‌های یاد شده در بالا منجر به آن می‌شود، که نگارنده به هنگام نگاشتن متنی به زبان بیگانه با وقفه‌های بسیار روبرو شود و این نکته به خودی خود باعث کاهش انگیزه برای ادامه دادن نگارش و نیز کاهش کیفیت محتوایی و حتی سبکی و در بسیاری موارد تلاش نگارنده برای جبران افت کیفی از طریق گنجاندن انبوهی از جمله‌های ناسامان‌مند (inkohärent/incoherent) می‌گردد. از جمله نکاتی، که نگارنده در طراحی ریزمدل خود در دید داشته، نکات اشاره شده در بالا هستند، که در بخش ۸ این مقاله به آن‌ها پرداخته می‌شود.

ساخت‌گرایی

پایه مقاله فرارو بر پایه نگرشی میانه‌رو از انگاره ساخت‌گرایی (Konstruktivismus/Constructivism) استوار و به همین سبب بایسته است، تا این انگاره به ویژه در حوزه آموزش زبان بیگانه مورد بررسی قرار گیرد.

ساخت‌گرایی به مفهوم "ساختن و بنا نهادن"، که پهنه گسترده‌ای از شاخه‌های دانش از فلسفه، ریاضیات، هنر، روان‌شناسی، معماری، ادبیات و دانش اجتماعی را در بر می‌گیرد، آن چنان که برخی اندیشمندان هم چون هایمو میتشیان (Haymo Mitschian) مطرح کرده‌اند، باور و انگاره‌ای نیست، که به تازگی در زمینه آموزش به عنوان یک "مد پست‌مدرنیستی" مطرح شده باشد. سقراط را می‌توان از نخستین ساخت‌گرایان پهنه آموزش دانست، که در چارچوب دیالکتیک ویژه خود با طرح گزاره‌های ساده شاگردان خود را در باورها و دانسته‌هایشان به چالش می‌کشید و آنها را به اندیشه "فعالانه" پیرامون "حل مساله" وادار می‌کرد.

بر پایه باور بنیادین ساخت‌گرایی آموزشی نوین، که ردپای نخستین آن در اندیشه‌های کسانی چون کانت و سارتر قابل مشاهده است و از دهه ۵۰ سده گذشته به این سو با آراء اندیشمندانی مانند جان دیویی (John Dewey)، ژان پیاژه (Jean Piaget) در حوزه روانشناسی آموزشی و نیز هومبرتو ماتورانا (Humberto

۱-۸ ساخت‌گرایی بنیادگرا (Der radikale Konstruktivismus)

ساخت‌گرایی بنیادگرا، که از پیشروان آن می‌توان به هیتس فون فورستر و ارنست فون گلازرفلد اشاره کرد، تا آنجا پیش می‌رود، که می‌گوید، واقعیتی بیرون از ذهن انسان مدرک وجود ندارد. بر وارون آن چه ادعا می‌شود، ساخت‌گرایی بنیادگرا انگاره‌ای استوار بر حدس و گمان نیست، بلکه بیش از هر چیز بر یافته‌های نوروبیولوژیک دو تن از پیشروان خود، هومبرتو ماتورانا و همکارش فرنسیسکو وارلا، استوار است، که طی آزمایش تجربی خود (۱۹۸۷) اثبات کردند، بین محرک‌هایی، که از محیط پیرامون و با اندام‌های حسی- ادراکی دریافت می‌شود و آنچه در مغز رخ می‌دهد، ارتباط معناداری وجود ندارد (ن.ک.د. ولف ۲۰۰۲:۷۲).

در گام دوم یادگیرنده آنچه را آموخته، به شیوه‌ای که برای او مناسب‌ترین شیوه محسوب می‌شود، به کار می‌برد و البته این به کارگیری عموماً در تعامل با سایر یادگیرندگان و نیز آموزگار صورت می‌گیرد.

در گام سوم روند و برآیند یادگیری از سوی خود یادگیرنده، گروه یادگیرندگان و نیز آموزگار مورد بررسی و واکاوی نقادانه قرار می‌گیرند. در این مرحله یادگیرنده از سویی نقش ناظر فرایند یادگیری خود می‌گردد و از سویی دیگر مجدداً نقش "بازیگری فعال" را بر عهده می‌گیرد، بدین گونه که در جستجوی شیوه‌ها و امکانات بهتر برای حل مساله برآمده، نقشه‌های جایگزین را طراحی کرده و می‌آزماید (ن.ک. و اوتس شنايدر ۱۴:۲۰۱۱).

۳-۸ ساخت‌گرایی میانه (Der gemäßigte Konstruktivismus)

از آنجایی که پژوهش فرارو پایه‌های خود را بر نگرش میانه ساخت‌گرایی بنا نهاده است، این شاخه اندکی گسترده‌تر از دو شاخه پیشین مورد بررسی قرار می‌گیرد.

هسته بنیادین ساخت‌گرایی میانه را همان اندیشه کانونی ساخت-گرایی بنیادگرا تشکیل می‌دهد و در آن "کسب آگاهی و دانش" از رهگذر "ساخت فعالانه ساختارهای شناختی" (ن.ک. به گ. تولودتسیکی و دیگران ۲۶:۲۰۰۴) صورت می‌گیرد، با این تفاوت بزرگ، که در شاخه ساخت‌گرایی میانه واقعیت بیرونی یادگیرنده و فرایندهای آموزشی کنار گذاشته نمی‌شوند. بر اساس این تاویل ساخت‌گرایانه یادگیری در تعامل با دنیای پیرامون مادی، اجتماعی و فکری محقق می‌گردد، تعاملی که حاصل آن "برقراری ارتباط" است (Kommunikation).

اصل بنیادین ساخت‌گرایی میانه در زمینه آموزش و یادگیری اصل "تغییر مفاهیم" (Conceptual Change) و به دیگر سخن دیگرگون ساختن مفاهیم شناختی اولیه است. بر بنیان این اصل آگاهی به شکل طرح‌های شناختی ذخیره شده و در ترکیب با تجربیات دیگرگون شده و به ساخت‌های رفتاری و فکری تبدیل می‌شوند. به

هسته مرکزی نگرش بنیادگرا را "چگونگی حل اندیشمندانه مساله" تشکیل می‌دهد. بر این بنیان فرایند "فهمیدن" محصول نهایی عملیات‌هایی فکری است، که خود یادگیرندگان باید انجام دهند. این موضوع به نوبه خود بر فرایند "آموزش دادن" نیز تاثیر می‌گذارد، به گونه‌ای که به باور گلازرفلد "آموزش" بر این پایه یعنی مسایل به گونه‌ای تدوین شوند، که دقیقاً همان شیوه تفکری را پشتیبانی کنند، که یادگیرنده باید بیاموزد بر آن اساس بیندیشد. بر بنیان این شاخه از ساخت‌گرایی زمان حک کردن کلیشه‌ای دانش در ذهن دانش‌آموزان توسط آموزگار به سرآمده است و یادگیرندگان از رهگذر یادگیری فعالانه، ساخت مفاهیم در پیوند با دانسته‌های موجود از پیش و عمل کردن می‌آموزند، باوری که منجر به طرح مدل‌های یادگیری مانند "آموزش فعالانه" (Der handlungsorientierte Unterricht) شده است، شیوه‌ای از آموزش که می‌توان آن را برابر نهادی از شیوه "یادگیری عملی" دانست، که از سوی جان دیویی مطرح شد و البته برخی ریشه‌های آن را در "اخلاق نیکوماخوسی" (Nicomachean Ethics) اثر ارسطو جستجو می‌کنند.

۲-۸ ساخت‌گرایی برهم‌کنش (Der interaktionistische Konstruktivismus)

پیشرو این شاخه از ساخت‌گرایی، که بر وارون شاخه بنیادگرای ذهن‌محور بر اهمیت تعامل عینی فرهنگی و اجتماعی یادگیرندگان تاکید می‌کند و در پهنه آموزش نوین جایگاه خود را به خوبی باز کرده است (به ویژه در زمینه آموزش مدرسه‌ای)، کرستن رایش است. او انگاره خود را بر سه مفهوم و به دیگر سخن سه گام بنیادین "بازسازی" (Rekonstruktion)، ساختن (Konstruktion) و "ساخت‌گشایی" (Dekonstruktion) استوار ساخته است.

یادگیرنده در گام نخست یعنی بازسازی (شناخت جستجوگرانه و اکتشافی جهان) اقدام به کسب آگاهی عمیق نسبت به موضوع مورد یادگیری می‌نماید. سه گزاره یادگیری با "جان (خرد)", "دل" و "دست"، که از سوی اندیشمندان رفرمیست مطرح گردیده بودند، در این گام نقشی بنیادین دارند.

او بر این باور است، که نخستین نکته‌ای که در این مدل از اهمیت ویژه برخوردار است، این واقعیت است، که کل فرایند یادگیری در محیطی متغیر و پویا صورت می‌گیرد و این واقعیت به طور مستمر با نیازهای آموزشی انطباق داده می‌شود. او این محیط را "محیط یادگیری ساخت‌گرایانه" (Konstruktivistische Lernumgebung) نام نهاده است. ولف در ادامه می‌گوید، که " {...} یادگیری بر بستر آموزش ساخت‌گرایانه زبان بیگانه همچنین در بردارنده تعامل بین یادگیرنده و آموزگار است و هر دو نقش‌های مختلفی را در حین آموزش بر عهده می‌گیرند. یادگیرنده فعالانه و مسئولانه عمل کرده و حد بالایی از اتکاء به خود را عملیاتی می‌کند، ضمن آن که آموزگار نیز فعالانه به عنوان سازمان‌دهنده، فراهم‌آورنده امکانات، مربی تمرین دهنده و ارزیاب فرایندهای یادگیری عمل می‌کند. نتیجه این تعامل بین یادگیرنده و آموزگار در یک محیط پویای ساخت‌گرایانه شکل‌گیری محتوا و نیز اهداف آموزشی است {...}" (همان ۳۶۵-۳۶۶: ۲۰۰۲).

ریزمدل نگارش فرایندمحور گروهی در آموزش زبان بیگانه

طراحی ریزمدل پژوهشی فرارو بر بنیان مدل تکمیلی هایز، مدل کربنکر در زمینه آموزش نگارش زبان بیگانه و نیز انگاره ساخت-گرایانه "ساخت دانش" برای اجراء در یک محیط آموزشی مبتنی بر ساخت‌گرایی میانه صورت گرفته است (در انگاره ساخت دانش - theory of knowledge building / Theorie des Wissensaufbau Marlene - که دستاورد پژوهش‌های مارلنه اسکاردامالیا - Scardamalia - و کارل برایتز است، یادگیرنده به عنوان بخشی از جامعه/گروه یادگیری در تولید دانش همکاری می‌کند).

پیش از ارائه ریزمدل بایسته است تا نکات زیر مورد توجه قرار گیرند:

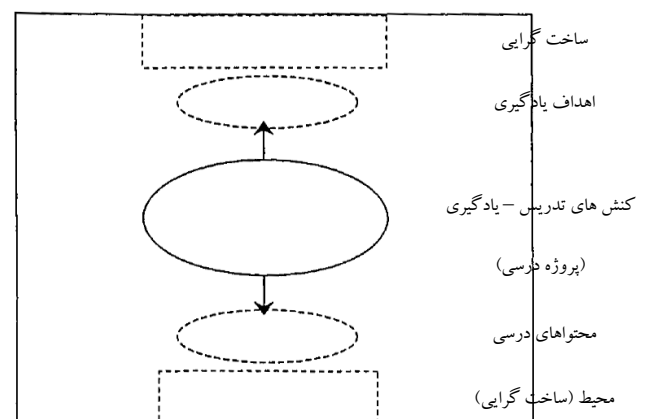
الف) یکی از مولفه‌هایی، که نگارندگان به هنگام طراحی این مدل به آن توجه ویژه داشته‌اند، شیوه پذیرش دانشجو برای رشته‌های مترجمی زبان (به ویژه زبان‌های غیر انگلیسی) است. در آزمون سراسری پذیرش دانشجو برای به عنوان مثال رشته مترجمی زبان آلمانی پیش‌دانسته‌های زبانی داوطلب برای زبان آلمانی به طور

هنگام یادگیری مدل‌های فکری موجود پس زده نمی‌شوند، بلکه در پیوندی به سامان با مدل‌های دیگر قرار می‌گیرند.

ساخت‌گرایی میانه همچنین با دردید گرفتن نقشی پررنگ‌تر برای آموزگار بر وارون نگرش بنیادگرایانه، که در آن آموزگار در بهترین حالت ممکن تنها "مشاوری برای فرایندهای یادگیری" است، به این انتقاد از ساخت‌گرایی، که برای آموزگار نقش "آموزگار در سایه" در نظر گرفته شده است، پاسخ می‌دهد: در نگرش میانه‌رو آموزگار نقش مربی تمرین‌دهنده و پشتیبان دانش‌آموزان در زمینه آموزش است. آموزگار نه تنها در سایه قرار نگرفته، بلکه در نقش "سازمان دهنده"، "فراهم‌کننده امکانات"، "مربی" و "ارزیاب فرایندهای یادگیری" تکالیف بیشتری را بر عهده می‌گیرد. دیتز ولف از پیشروان ساخت‌گرایی میانه بر این باور است، که وظیفه بنیادین آموزگاری با ویژگی‌های اشاره شده در بالا کمک به تقویت توانایی اصلی ساخت‌گرایانه " {...} از طریق طراحی راهبردهایی است، که به یادگیرنده کمک می‌کنند، تا زبان را پردازش کرده، در بستر زبان تعامل نموده و بدین ترتیب زبان را یاد گیرد {...}" (د. ولف ۱۶۷: ۲۰۰۲).

۱-۳-۸ مدل ساخت‌گرایی میانه ولف برای آموزش زبان بیگانه

دیتز ولف در پایان بخش چهارم کتاب جامع خود در زمینه ساخت-گرایی و آموزش زبان بیگانه مدلی را به شرح زیر برای آموزش زبان بیگانه ارائه کرده است.



ج) اگرچه انگاره ساخت دانش کارل برایتز بیشتر برای به کارگیری در سطح مدرسه و خو گرفتن دانش آموزان با این باور، که آنان بخشی فعال از یک گروه تولیدکننده دانش هستند، طرح ریزی شده است، اما نگارندگان بر این باور هستند، که می توان برای آموزش نگارش فرایند محور گروهی نیز از آن استفاده کرد.

د) ریزمدل فرارو برای آموزش نگارش فرایند محور به ویژه در محیط دانشگاهی کشورهایی، که زبان مورد آموزش زبان مادری رایج در آن کشورها نیست و همان گونه که در بالا اشاره شد پذیرش دانشجوی مترجمی به گونه ای غیر همگن صورت می گیرد، طراحی شده است. بر همین اساس با وجود باور نگارندگان به قاعده بیان شده از سوی ولف مبنی بر این که، کلاس درس باید تک زبانه (به زبان بیگانه مورد آموزش) باشد، در دو بخش از ریزمدل به کارگیری و به گفته ای تعامل با دانشجوی هم گروه بر اساس زبان مادری مجاز دانسته شده است.

در زیر بخش های ریزمدل طراحی شده تحت عنوان " نگارش اشتراکی پایش شونده فرایند محور به زبان بیگانه " مورد بررسی قرار می گیرند:

خاص مبنای سنجش قرار نمی گیرند و به همین دلیل آموزگاران دانشگاهی در نیمسال اول کارشناسی با ترکیبی بسیار ناهمگن از دانشجویان به ترتیب زیر روبرو می شوند:

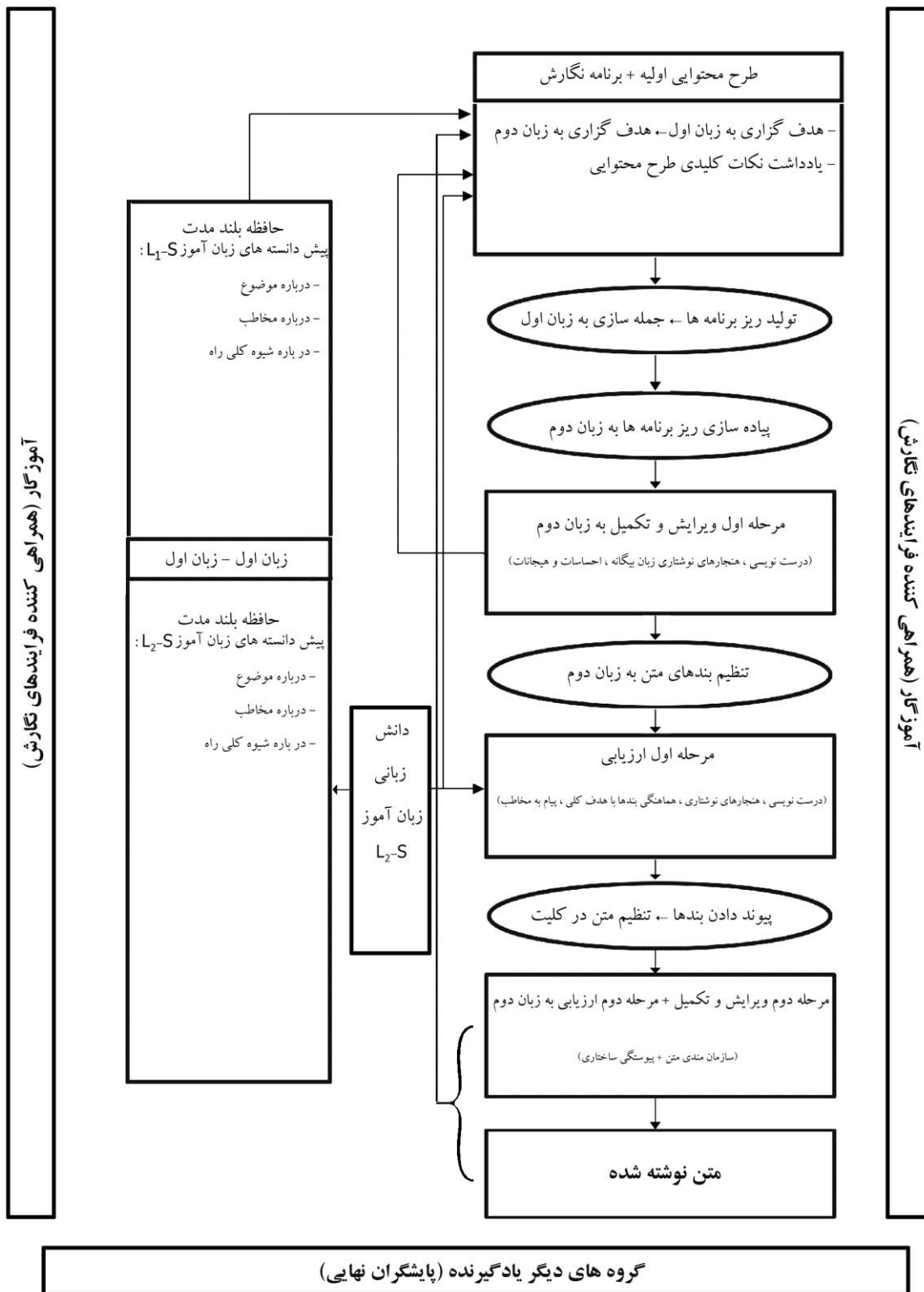
دانشجویان با دانش زبانی بسیار خوب به دلیل زندگی چندین ساله در کشور های آلمانی زبان، که در بین آنها حتا دانشجویان آلمانی-تبار نیز دیده می شوند.

دانشجویانی، که زبان آلمانی را برای چند ترم در یکی از آموزشگاه های زبان آموخته اند و دانش زبانی آنها در پایه میانی ارزیابی می شود.

دانشجویانی، که زبان آلمانی را به شیوه خودآموز آموخته اند و دانش زبان آنها در پایه (نسبتا) اندک ارزیابی می شود.

دانشجویانی که زبان آزمون آنها در آزمون سراسری انگلیسی بوده و هیچ آشنایی با زبان آلمانی ندارند.

ب) تا کنون انگاره یا مدلی، که به آموزش نگارش آفرینشگر- آزاد فرایند محور و گروهی زبان بیگانه در یک محیط آموزشی ناهمگن پرداخته باشد، ارائه نشده است.



دانشجوی L₁-S به دلیل کم‌توانی زبانی به احتمال زیاد درگیر مسائل درست‌نویسی و رعایت هنجارهای دستوری می‌گردد، پایش و راهنمایی دانشجوی L₂-S می‌تواند او را به مسیر درست رهنمون کند.

در بخش سوم دانشجویان به صورت مشترک جمله‌هایی را که فکر می‌کنند از نظر محتوایی می‌توان در متن جای داد، یادداشت می‌کنند. با دردید آوردن این که جملات اجزاء متن به شمار می‌روند، نگارندگان عنوان "تولید ریزیرنامه‌ها" را برای این بخش در نظر گرفته‌اند، که با نمودار جمله‌سازی کرینگز همخوانی دارد. با توجه به آن که امکان دارد، دانشجوی کم‌توان‌تر هنوز توان جمله‌سازی درست و کامل را به زبان بیگانه نداشته باشد، در این بخش می‌تواند برخی جملات را به زبان مادری بنویسد.

در بخش چهارم هر دو زبان‌آموز به طور مشترک جمله‌هایی را که نوشته‌اند، مورد بررسی قرار می‌دهند. دانشجوی L₂-S جمله‌هایی را که به زبان مادری نوشته شده‌اند، به ساده‌ترین شکل به زبان بیگانه مورد آموزش برگردانده و از زبان‌آموز L₁-S می‌خواهد تا نظر و پیشنهاد خود را بیان کند.

بخش پنجم نخستین مرحله ویرایش است. نگارندگان با تاسی از کرینگز، که برای این عمل به درستی از کارواژه "emendieren" به معنای ویرایش و تکمیل بهره برده است، همین کارواژه را برای این بخش در نظر گرفته‌اند. در این گام دو دانشجو به طور مشترک به بررسی آنچه نوشته شده از منظر "درست‌نویسی"، "هنجارهای نوشتاری مرسوم در زبان بیگانه" و "احساسات و هیجانات به کار گرفته شده در متن در قالب جملات" می‌پردازند.

در بخش ششم که نگارندگان عنوان "تنظیم بندهای متن" را برای آن برگزیده‌اند، جملات به صورت بندهای یک متن با رعایت توالی ساختاری تنظیم می‌شوند. بدیهی است، که پیشنهادات در این زمینه نخست از سوی زبان‌آموز L₁-S مطرح شده و سپس زبان‌آموز L₂-S نظرات اصلاحی خود را بیان می‌کند.

بخش هفتم نخستین مرحله از "ارزیابی" (Evaluation) بندهای متن در کلیت خود است. آنچه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد عبارت است

در بخش نخست ریزمدل در حاشیه سمت راست با دو بخش مشابه "فعال سازی پیش‌آگاهی" روبرو هستیم. این بخش برگرفته از بخش حافظه بلندمدت مدل هایز است، با این تفاوت که در ریزمدل دو زبان‌آموز ابتدا به صورت انفرادی اقدام به فعال‌سازی پیش-دانسته‌های خود در زمینه‌های "موضوع نگارش"، "مخاطب" و "شیوه کلی راه" نموده و آنها را یادداشت کرده و سپس در تعامل با یکدیگر به بررسی پیش‌دانسته‌ها و هماهنگ‌سازی آنها می‌پردازند. در این بخش دانشجوی پیشرفته (L₂-S) می‌تواند پیش‌دانسته‌های خود را هم‌زمان به زبان مادری و زبان بیگانه یادداشت نماید، تا به هنگام بررسی مشترک دانشجوی کم‌توان‌تر از نظر تسلط بر زبان بیگانه مورد آموزش (L₁-S) نیز با برخی از واژگان کاربردی آشنا شود. همراهی و همکاری با دانشجوی کم‌توان‌تر و پایش مستمر او این فرصت را به دانشجوی مسلط‌تر می‌دهد، تا در نقش آموزگار با به کارگیری دانسته‌های خود آنها را به روز و اصلاح نماید و این خود شیوه‌ای از شیوه‌های ساخت‌گرایی عملگرا است، که امروزه تحت عنوان "یادگیری از طریق یاد دادن" (Lernen durch Lehren:) (LDL/Learning by teaching) در بسیاری از کشورها استفاده می‌شود. از مزایای این روش می‌توان به باز شدن فضای آموزشی اشاره کرد. شایان ذکر است، که آموزگار در همه بخش‌های اجرای ریز-مدل نقش یک مربی-همراه آموزشی را داشته و تنها در صورت احساس نیاز از سوی زبان‌آموزان اقدام به "راهنمایی" می‌کند.

در بخش دوم دانشجویان هر گروه (دو نفره) ابتدا هدف از نگارش را مشخص کرده و سپس اقدام به طرح‌ریزی طرح محتوایی اولیه (inhaltliches Konzept) و برنامه نگارش (Schreibplan) می‌نمایند؛ به عنوان مثال هدف نگارش یک متن معرفی خود به یک دوست مکاتبه‌ای آلمانی زبان در نظر گرفته می‌شود. برای دستیابی به این هدف باید طرح محتوایی اولیه و به دیگر سخن این که متن باید از چه ساختار شکلی برخوردار باشد، ریخته شود. در طرح‌ریزی برنامه نگارش هر دو دانشجو نکات مهمی را که بایستی در بخش‌های "مقدمه"، "بخش اصلی متن" و "بخش پایانی" متن اصلی گنجانده شوند، به شکل واژگانی یادداشت می‌کنند و این نکته نادیده گرفته نمی‌شود، که توالی منطقی سه بخش مقدمه، بخش اصلی متن و بخش پایانی باید رعایت شوند. از آنجایی که

از: درست‌نویسی، هنجارهای نوشتاری و هماهنگ بودن بندهای متن با هدف کلی و نیز با پیامی که باید به مخاطب منتقل شود.

در بخش هشتم دو دانشجو به ایجاد پیوند منطقی بین بندهای جمله پرداخته و بدین ترتیب متن در کلیت خود تنظیم می‌شود.

بخش نهم دومین مرحله "ویرایش و تکمیل" به همراه ارزیابی دقیق متن از نظر دو مولفه "سامان‌مندی متن" (Kohärenz) و "پیوستگی ساختاری" (Kohäsion) است.

در بخش دهم متن هدف، که به درستی می‌توان آن را کار مشترک دو زبان‌آموز در چارچوب گونه‌ای پیش‌شونده از شیوه "نگارش مشترک" (Kooperatives Schreiben) پس از طی فرایندهای شناختی نگارش دانست، قرار دارد.

مبنای طراحی ریزمدل بالا گام‌های پیاده شده در مدل کرینگز است، به گونه‌ای که دانشجو بر پایه ریزمدل نخست به ایجاد برنامه‌ها و در گام دوم ریزبرنامه‌ها به زبان مادری و در بخش دوم به ایجاد برنامه‌ها و ریزبرنامه‌ها به زبان دوم می‌پردازد. این موضوع منجر به آن می‌گردد، تا دانشجویان مترجمی با دانش زبانی نزدیک به صفر با مانعی به نام انسداد نگارش روبرو نشوند. نکته دیگر در ریزمدل دو ویژگی مطرح در مدل هایز است: نخست ویژگی "گردشی" (rekursiv) بودن آن است، به گونه‌ای که دانشجو در هر مرحله می‌تواند به متن نوشته شده بازگردد و آن را بازبینی نماید. ویژگی دیگر ریزمدل همچون مدل‌های کرینگز و هایز "تعاملی بودن" (interaktiv) بودن آن است، بدین مفهوم که دانشجویی با دانش زبانی کمتر در تعامل با دانشجویی با دانش زبانی خوب و حتا در مواقع ضروری با آموزگار توانایی آفرینش متنی منسجم را کسب می‌کند.

سخن پایانی و نتیجه‌گیری آموزشی

دشواری‌هایی که دانشجویان زبان‌های بیگانه در زمینه نگارش به طور کلی و نگارش به زبان بیگانه به طور خاص با آنها روبرو هستند، نشان دهنده آن هستند، که شیوه‌های به کار گرفته شده برای آموزش این توانش از کارایی لازم برخوردار نبوده‌اند. هایز و فلاورز و پس از او کرینگز و دیگران با پژوهش‌های تجربی خود در

این زمینه پی بردند، که مهمترین دلیل روبرو شدن با دشواری‌های نگارشی آشنا نبودن آنها با فرایندهای شناختی نگارش است، که در برخی موارد نه تنها به نتیجه نامطلوب، بلکه به انسداد نگارش منجر می‌شود. از دیگر سو باز گذاشتن نسبی فضای آموزشی بر اساس یافته‌های انگاره ساخت‌گرایی میانه، که منجر به شکوفا شدن نیروی آفرینشگری (Kreativität) می‌گردد، به همراه خود آفرینش متن‌هایی غیرتصنعی را دارد؛ ضمن آن که انگیزه زبان‌آموز را برای نگارش متن افزایش می‌دهد. در همین رابطه لودویگ به درستی بر این باور است، که کلاس‌های درس نگارش بسته، که در آنها "تکلیف نگارش" به یادگیرنده "تحمیل" می‌شود، منجر به تولید متن‌هایی تصنعی (برای رفع تکلیف) می‌گردد (ن.ک. لودویگ ۵۳-۴۹: ۱۹۸۳)، در حالی که در کلاس‌هایی، که در آنها یادگیرندگان با فرایندهای آفرینش متن آشنا شده و به آنها فضای کافی برای ابراز وجود از طریق نگارش داده می‌شود، وی تلاش می‌کند، تا باورها، احساسات، آرزوها و ادراکات خود را با نگارش بیان کند.

ریزمدل ارائه شده از سوی نگارندگان از یک سو منجر به آشنایی یادگیرندگان با فرایندهای شناختی نگارش و در نتیجه "نگارش هدفمند" و "برنامه‌ریزی" شده متنی همراه با سامان‌مندی منطقی می‌گردد و از دیگر سو از منفعل شدن دانشجویانی، که از دانش زبانی بالا برخوردار بوده، جلوگیری می‌کند و باعث آن می‌شود تا انگیزه آنان در نقش پیشگرم و آفریننده مشترک متن در چارچوب شیوه "یادگیری از طریق یاد دادن" افزایش یابد.

اگرچه پیاده‌سازی این مدل در کلاس درس مستلزم ایجاد فضای آموزشی مبتنی بر انگاره ساخت‌گرایی و به دیگر سخن ایجاد یک فضای آموزشی پویا و باز در چارچوب همکاری آموزگار و یادگیرندگان بر بنیان دو قاعده "کشف" و "حل مساله" است.

فهرست منابع:

Apelt, Walter (1991). *Lehren und Lernen fremder Sprachen: Grundorientierung und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.

Becker-Mrotzek, Michael (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der*

- Fritzsche, Joachim (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 2. Schriftliches Arbeiten. Klett. Stuttgart.
- Girgensohn, Katrin; Nadja Sennewald (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. WBG (Hrsg.: Wissenschaftliche Buchgesellschaft). Darmstadt.
- Guberina, Petar (1971). *Die audio-visuelle, global-strukturelle Methode*. In: Libbich; B.: 1-15.
- Helbig, Gert (1986). *Die audiolinguale Methode*. In: Henrici, G.: Studienbuch: *Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*.
- Henrici, Gert (2001b): *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. In: Helbig, G., Götze, L.; Henrici, G., Krum, H.-J. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2.Halbband. De Gruyter. Berlin.
- Kast, Bernd (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Langenscheidt.München.
- Krischer, Barbara (2002). *Schreiben – aber wie?*. In: Info DaF 5. 383-408.
- López Barrios, Mario Luis. *Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht*. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. 1998.
- Ludwig, Otto (1988). *Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens*. In: Grosse, Siegfried: *Schriftsprachlichkeit*. Pädagogischer Verlag Schwan. Düsseldorf.
- Ludwig, Otto (2006). In: *Didaktik der deutschen Sprache*. Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz; Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Otto Gesa (Hrsg.), Band 1, 2.Auflage. Verlag Ferdinand Schöningh UTB. Paderborn.
- Mackey, William Francis (1965). *Language teaching analysis*, London.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005). *Schreiben als System*. Band 1. *Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick*. 2.Auflage. Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau.
- Molitor Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Band 2. Berlin. de Gruyter. Berlin
- Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Rudolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Decoo, Wilfried (2001). *On the mortality of language learning methods*. In: <http://www.didascalie.be/mortality.htm> (Stand: 27.09.2004).
- Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (2014). *Schreiben. Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Toronto.
- Edmondson, W.J.; Hause, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Basel: A. Francke Verlag.
- Faistauer Renate (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hans-Jürgen Krumm; Paul Portmann-Tselikas (Hrsg.). StudienVerlag. Innsbruck-Wien
- Fix, Martin (2008). *Texte Schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh, 2.Auflage.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin, Langenscheidt.
- Nystrand, Martin (1989). *A social-interactive model of writing*. *Written Communication* 6(1), 66-85.
- Palmer, Harold (1917). *The scientific study and teaching of languages (Language and language learning)*, OUP: London.
- Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Francke Verlag GmbH
- Spinner, Kaspar (1986). *Kreatives Schreiben*. In Baurmann, Jürgen / Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schreiben: Konzepte und schulische Praxis*. Praxis Deutsch. Sonderheft, S.82 f.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid (2004). *Eine Einführung in die Didaktik*. Verlag Klinikdardt. Düsseldorf.
- Utzschneider, Vera (2011). *Eine andere Brille aufsetzen. Konstruktivistische Didaktik als erster Schritt in eine kompetenzorientierte Lernkultur*. In: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Gelbe Folge. Jahresheft.

Walter, Max; Olbrich, Paul. *Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Marburg: Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.

Wolff, Dieter (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.

Wolff Dieter; Legenhausen, L. (1991): Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen: Schreiben als Gruppenaktivität. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1991, S. 346-456

Zuchewicz, Tadeusz. (2001): *Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. In: Deutsch als Fremdsprache.