

بهره‌گیری از راهکارهای رویکرد ادبی به منظور ارتقاء سطح مهارت‌های  
نوشتاری دانشجویان رشته زبان آلمانی  
آنی‌امیری<sup>۱</sup>

چکیده

هدف از مقاله حاضر بررسی راهکارهایی برگرفته از رویکرد ادبی در آموزش زبان‌های خارجی به منظور بالابردن سطح مهارت‌های نوشتاری دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی در ایران است. نوشتن مهارتی آموختنی است. به‌ویژه نوشتن متن‌های تخصصی برای دانشگاه نیازمند آموزش و به‌کارگیری شیوه‌های حرفه‌ای است. تلخیص متن ادبی بدون به‌کارگیری راهکارهای آموزشی غیرممکن است. زبان و فرهنگ رابطه‌ای محکم و ناگسستنی دارند. در این راستا ادبیات به مثابه جلوه‌ای جامع از فرهنگ نقش مهمی در آموزش زبان‌های خارجی ایفا کرده و امروزه جایگاه رویکرد ادبی با معرفی تعداد زیادی راهکار عملی برای آموزش چهار مهارت اصلی (خواندن، گوش کردن، صحبت کردن و نوشتن) امری انکارناپذیر به شمار می‌آید. مقاله حاضر به تبیین مفهوم رویکرد ادبی و نقش عملیاتی آن در جهت ارتقای مهارت‌های نوشتاری دانشجویان رشته زبان آلمانی پرداخته. پس از مشخص کردن نقش عملیاتی رویکرد ادبی، از نتایج خلاصه‌شده برای هر بخش به منظور ارائه طرحی پیشنهادی بر اساس داستان "کودک چاق" نوشته خانم ماری لوییزه کاشنیتس برای درس "تلخیص متون ادبی" در رشته زبان و ادبیات آلمانی سود جست‌ه است. هدف از این کار نشان دادن نمونه‌ای از عملکرد موثر راهکارهای رویکرد ادبی در بهبود این مهارت است. نتایج حاصل از این الگو نشان دادند که رویکرد ادبی پیشنهادی از راهکارهای موثری برای بهبود مهارت نوشتاری برخوردار است. دستاورد این پژوهش معرفی راهی نو برای ارتقای مهارت نوشتن و بالابردن سطح دانش و آگاهی نسبت به ادبیات و مهارت (بینا) فرهنگی دانشجویان است.

واژگان کلیدی: آموزش زبان‌های خارجی، مهارت (بینا) فرهنگی، رویکرد ادبی، مهارت نوشتن، راهکارهای آموزش محور، تلخیص متون ادبی

## مقدمه

زبان با فرهنگ رابطه‌ای محکم و ناگسستنی دارد و هرگز نمی‌توان یکی از آن دو را جدا از دیگری در نظر آورد (فیروآبادی و امیری ۱۳۸۹: ۱۰۴). در این راستا ادبیات نیز می‌تواند به عنوان انتقال دهنده جامع فرهنگ نقش مهمی را در آموزش زبان‌های خارجی داشته باشد (حسین‌پور، قبول، غفاری ۱۳۹۸: ۳۸). درباره جایگاه ادبیات در آموزش زبان‌های خارجی همواره بحث و اختلاف نظرهای بسیار وجود داشته است (نک: رایزر ۲۰۰۴: ۷۵). موضوع اصلی رشته آموزش زبان آلمانی تعلیم و یادگیری این زبان به عنوان زبان خارجی است و اکثر اوقات شاهد عدم توجه کافی به ادبیات و موضوعات ادبی در آموزش زبان‌ها بوده‌ایم. حتی در رویکرد "دستور - ترجمه محور" نیز از متون ادبی صرفاً در حد نگاهی گذرا به ادبیات زبان مقصد و یا نشانی از فرهنگ آن کشور استفاده می‌شده است و هدف از آموزش زبان به‌ویژه در سطوح مبتدی تنها آماده کردن زبان‌آموزان برای خواندن متون آلمانی زبان بوده است (نک: اونال ۲۰۱۰: ۱۱۲). در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ هم رویکرد دیداری - شنیداری با تاکید بیش از اندازه به مهارت‌های شنیداری و گفتاری استفاده از موضوعات ادبی در آموزش را تا حد زیادی نادیده گرفته است (نک: رودر ۲۰۰۳: ۴). پس از آن برخی پژوهش‌گران عقیده داشتند ادبیات در آموزش زبان‌های خارجی با رویکرد ارتباطی نیز هیچ جایی ندارد و هدف از زبان‌آموزی بیش از هر چیز آماده کردن زبان‌آموز برای حضور در جامعه و انجام امور روزمره بدون همراهی یک شخص سوم و به عبارتی "نجات خویشتن" است (نک: کاست: ۱۹۹۴: ۴). از این رو به‌کارگیری ادبیات در آموزش محدود به آن جایی است که تنها مواردی مشخص از زندگی و امور روزمره زبان‌آموزان را مورد خطاب قرار می‌دهد (نک: بویرس ۱۹۸۹: ۱۲۵). به عبارت دیگر رویکرد ارتباطی با تاکید ویژه خود بر استفاده کاربردی از زبان، به‌کارگیری ادبیات در آموزش را به‌ویژه از حیث زیبایی‌شناسی مورد انتقاد قرار داده و از این رو همواره آموزش و انتقال مهارت‌های گفتاری را ارج می‌نهد (همان). همین امر سبب شده است که اغلب مواد و منابع آموزشی ادبیات برای آموزش زبان‌های خارجی استفاده نشود. از این رو به‌کارگیری متون ادبی به‌ویژه برای سطح‌های مبتدی چندان مورد استقبال قرار نمی‌گیرد، چرا که فهم و درک متون ادبی نه تنها بسیار پیچیده و سخت است، چه بسا این متون تا حد زیادی با نیازهای روزمره زبان‌آموزان فاصله دارند و استفاده از آن‌ها در آموزش تنها زمانی توصیه می‌شود که رنگ‌وبوی فرهنگ عالی

و زیبایی‌شناسی ادبی به خود نگیرد (نک: الرز ۲۰۰۱: ۱۳۳۴) و این حس را در زبان آموز به وجود نیاورند که گویی با یک متن تخصصی روبرو هستند (نک: هونف - بکر ۱۹۹۳: ۴۳۹).

باری، جدایی ادبیات از آموزش و کم رنگ جلوه دادن نقش ادبیات در آموزش با نظر مخالف دسته‌ای دیگر از پژوهش‌گران روبرو بوده است. شوایکل ضمن معرفی "رویکرد ادبی" به عنوان علم آموزش ادبیات تاکید دارد، موضوع اصلی این رویکرد به کارگیری متون ادبی برای آموزش انواع مهارت‌ها بر اساس هدف‌های آموزشی مشخص و معین است و همواره می‌توان از این رویکرد برای تعلیم چند جانبه مهارت‌ها و موضوعاتی چون دانش ادبی، ساختارهای دستوری، تلفظ واژگان، معرفی لغات و اصطلاحات جدید و نیز پرورش چهار مهارت اصلی (خواندن، شنیدن، گفتگو و نگارش) استفاده نمود (شوایکل ۱۹۹۰: ۲۷۴). به نظر الرز متون ادبی می‌توانند در قیاس با کتاب‌های آموزشی همواره حاوی مطالب مهیج‌تری برای برقراری ارتباط بین زبان‌آموزان و ایجاد فضاهای نزدیک به واقعیت کشور زبان مقصد باشند. برای نمونه موضوعات ادبی همواره شرایط خوبی را برای طرح سوالات گوناگون در کلاس درس فراهم کرده و منجر به تعامل و تبادل نظر میان فراگیران می‌شوند و در زبان‌آموزان حوصله و انگیزه بیشتری برای خواندن و آموختن به وجود می‌آورند. از این رو متون ادبی نه تنها دربرگیرنده معیارهای انگیزشی برای یادگیری زبان هستند، بلکه به حد کافی در خدمت هدف‌های آموزشی مرتبط با رویکرد ارتباطی نیز می‌باشند (نک: الرز ۲۰۰۱: ۱۳۳۴). به گفته کاست رویکرد ارتباطی که به موضوعات ادبی تنها به صورت اجمالی می‌پردازد، عملگرایی در آموزش را هم تا حد زیادی مورد چشم‌پوشی قرار می‌دهد، چراکه بحث اصلی در رویکرد ادبی به معنای واقعی کلمه "آموختن از طریق تجربه" هاست، درحالی‌که این رویکرد همواره معرف شیوه‌ها و راهکارهایی است که سعی در نزدیک کردن زبان‌آموزان به نقش‌های حقیقی دارند، نقش‌هایی که تا حد زیادی با تجربه‌ها، تصورات، دانش و فعالیت‌های شخصی فراگیران شباهت داشته و فراگیران با آن‌ها احساس نزدیکی کنند. و در نهایت اینکه رویکرد ادبی علاوه بر ایجاد فرصت تعامل میان مدرس و زبان‌آموز امکان به کارگیری شیوه‌های خلاقانه را در اختیار فراگیران قرار می‌دهد، تا خود را در نقش همکار نویسنده تصور کنند و بتوانند جهان و ماجراها را از نگاه او ببینند و تفسیر کنند (نک: کاست ۲۰۰۷: ۸).

گیلشکوا (۲۰۰۷) هم در کتاب خود با عنوان "چطور از متون ادبی در آموزش زبان‌های خارجی استفاده کنیم" علاوه بر تایید موارد فوق به بیان هفت عملکرد مهم و اساسی دیگر برای به‌کارگیری متون در آموزش زبان‌های خارجی می‌پردازد:

۱. عملکرد ارتباطی: ادبیات علاوه بر پرورش مهارت‌های ارتباطی و زبان‌آموزی توجهی ویژه به مهارت‌های اجتماعی - زبانی و بینا فرهنگی نیز دارد (نک: گیلشکوا به نقل از جاشوا ۲۰۰۹: ۱۲).

۲. عملکرد سازنده: ادبیات می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت، شناخت ارزش‌ها، تخیل، تصویرسازی و سازگاری انسان با محیط پیرامون نقش موثری داشته و عادات مربوط به خواندن ادبیات و ارزش نهادن به متون ادبی را رشد و پرورش دهد (همان).

۳. عملکرد شناختی: ادبیات منبع و واسط خوبی برای افزایش سطح دانش و اطلاعات درباره نحوه زندگی برای فراگیران است (همان).

۴. عملکرد زیبایی‌شناسی: زبان‌آموز با غنا و زیبایی زبان بیگانه آشنا می‌شود (همان).

۵. عملکرد سبکی: زبان ادبیات زبان اصیل و معتبر با انواع سبک‌ها و درجه‌های مختلفی از دشواری است که اغلب در ارتباطات روزمره مردم مورد استفاده قرار می‌گیرند و می‌توانند موجب غنی‌سازی و ادغام دایره واژگان و دانش دستوری فراگیران شوند (همان: ۱۳).

۶. عملکرد انسانی و فرهنگی: زبان و ادبیات پلی برای نشان دادن روابط انسانی در جامعه به شمار آمده و آینه خوبی برای نشان دادن روابط بینا فرهنگی و رابطه میان فرهنگ‌های بیگانه هستند و نیز موجب توسعه و رشد احساس تنوع فرهنگی می‌شوند (همان: ۱۳).

۷. عملکرد آرامش: ادبیات وسیله‌ای برای آرامش و سرگرمی است (همان: ۱۳).

نتیجه اینکه با توجه به هدف مقاله، یعنی بهبود مهارت نوشتن دانشجویان رشته زبان آلمانی رویکرد ادبی نه تنها می‌تواند ما را به خوبی در پرورش چهار مهارت اصلی به‌ویژه مهارت "نوشتن" یاری کند، بلکه با عملکردهای سازنده خود در بالا بردن سطح دانش و آگاهی نسبت ادبیات و مهارت (بینا) فرهنگی دانشجویان هم نقش بسزایی را ایفا می‌کند. در ادامه به بررسی و معرفی مراحل خواهیم پرداخت که نقش عملیاتی رویکرد

ادبی و مراحل کار با متون ادبی در آموزش را به خوبی روشن می‌کنند. به‌ویژه در این راستا گام مهم و اساسی، با توجه به هدف مقاله جمع‌بندی و معرفی راهکارهایی هستند که می‌توانند در بهبود مهارت نوشتاری دانشجویان رشته زبان آلمانی در دانشگاه یاری رسان باشند.

### کار با متون ادبی

پیش از بررسی مراحل کار با متون ادبی لازم است به معرفی پاره‌ای نکات درباره انتخاب متون ادبی مناسب بپردازیم که شایسته است مدرسان حین جستجوی متن و آماده‌سازی برنامه آموزشی خود برای هر واحد درسی به آن‌ها توجه نمایند.

گام اول برای انتخاب متون ادبی مناسب توجه به نقش انگیزشی این متون است. مولر - پایزرت بر این عقیده است که متن‌های داستانی به‌گونه‌ای عمل می‌کنند گویی فیلمی را در ذهن خواننده به نمایش می‌گذارند. در این نمایش زبان‌آموزان به‌طور فعال از عناصر، واحدها و ساختارهای جهان فردی‌شان برای درک و تفسیر جهان بیگانه استفاده می‌کنند. بنابراین متن‌های داستانی که برای آموزش زبان‌های خارجی در نظر گرفته می‌شوند می‌توانند یک جهان واسطه میان زبان‌آموز و متنی که تا حد زیادی تحت‌تأثیر فرهنگ بیگانه نوشته شده است، به وجود بیاورند. رسیدن به این جهان واسطه می‌تواند در زبان‌آموز شور و شوق خاص، تعهد، انگیزه و همزادپنداری با شخصیت‌ها، موقعیت‌ها و اندیشه‌ها به وجود بیاورد (نک: مولر - پایزرت ۲۰۰۶: ۱۲۰ و فوتاینی و پاناگیوتا ۲۰۱۷: ۴). از این رو انتخاب متن هم باید به‌گونه‌ای صورت پذیرد که تا حد ممکن به ایجاد این شور و شوق در زبان‌آموزان کمک رساند.

قدم دوم جهت به‌کارگیری متون ادبی مناسب در نظر گرفتن معیارهای زیبایی‌شناسی بر اساس سلیقه جمعی فراگیران است (نک: ووک ۲۰۱۳: ۷). متون ادبی برای تمام سطوح آموزشی قابل به‌کارگیری هستند. اما مدرسان موظفند در انتخاب متون برای همه سطوح با نهایت دقت عمل کنند، زیرا همه متون برای همه سطوح و گروه‌های آموزشی مناسب نیستند. به عبارت دیگر بهتر است این انتخاب به‌گونه‌ای صورت پذیرد که با علایق فراگیران، اهداف آموزشی و نیز امکانات زمانی و مکانی محیط آموزشی مطابقت و همخوانی داشته باشد. از این رو موضوع کتاب‌ها و متن‌ها نیز دارای اهمیت بالایی هستند. موضوعات انتخابی بهتر است نزدیک به علایق فراگیران بوده و با ارزش‌های فرهنگی

و اجتماعی آن‌ها همخوانی داشته باشند (نک: امیری ۲۰۱۸: ۷۵). در اکثر موارد موضوع متن‌ها توسط مدرس انتخاب می‌شود که احتمالاً علایق فراگیران در آن‌ها لحاظ نشده است؛ در حالی که بسیاری از فراگیران فقط در صورت احساس نزدیکی با موضوع و شخصیت‌های داستان متن را با علاقه خوانده، ناخودآگاه خودشان را به جای قهرمان داستان گذاشته و با نظرات و نگرش‌های شخصی آن‌ها ارتباط بهتری برقرار می‌کنند. در پاره‌ای از موارد خواننده تجربیات مشابهی با شخصیت‌های اصلی دارد و همواره حین خواندن و درک مطلب خود را با قهرمان داستان مقایسه می‌کند. گاهی خواننده در ادبیات به دنبال راه‌حل برای مشکلات شخصی خویش می‌گردد. از این‌رو بهترین موضوعات به منظور انتخاب متون ادبی مناسب آنهایی هستند که در حقیقت با زندگی روزمره تجربیات شغلی، احساسات، تجربیات، مشکلات و نیز موضوعات انسانی با مشترکات زیاد میان همه آدم‌ها در ارتباط هستند (نک: جاشوا ۲۰۰۹: ۱۶ و امیری ۲۰۱۸: ۸۹). پس از انتخاب متن مناسب می‌توان وارد مرحله کار با متون ادبی شد. در رویکرد ادبی کار با متون به سه مرحله تقسیم می‌شود:

۱. پیش از کار با متن
۲. حین کار با متن
۳. پس از خواندن متن (نک: بیشف، کسلینگ و کرشل ۱۹۹۹: ۳۵).

شایان ذکر است که در ادامه غالب توضیحات به‌گونه‌ای انتخاب شده‌اند که در خدمت هدف مقاله، یعنی در ارتباط با مهارت نوشتن و بهبود "مهارت نوشتن" نزد دانشجویان رشته زبان آلمانی باشند.

### پیش از کار با متن

نوشتن در مفهوم نگارش منسجم یک متن جریانی پیچیده و دشوار اما آموختنی است (نک: باومان ۲۰۱۷: ۲۲، هاسلینگر و ترایشل ۲۰۰۶: ۱۳۸). از این‌رو یک آمادگی مناسب با نگرشی تخصصی و آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (نک: باومان ۲۰۱۷: ۲۲). یک قدم بسیار مهم برای رسیدن به این آمادگی توجه به فاکتورهایی است که درک یک متن ادبی را تحت‌تاثیر قرار می‌دهند و این فهم تا حد زیادی در گرو توانایی‌های ذهنی خواننده اثر است. شایع‌ترین مشکل در بین فراگیران، حتی دانشجویان دانشگاه

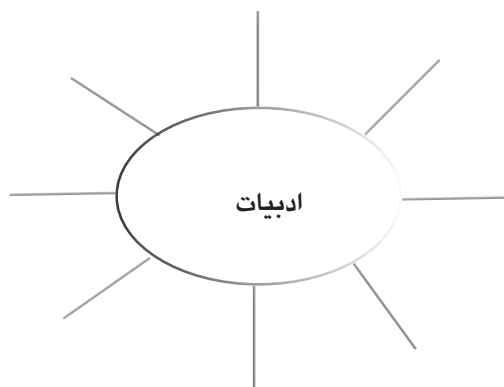
نداشتن دانش کافی زبانی به‌ویژه در زمینه واژگان است (جاشوا ۲۰۰۹: ۲۳). البته در اینجا منظور از مشکلات زبانی تنها دشواری‌های مربوط به درک و فهم واژگان نیستند بلکه ساختارهای دستوری، ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات را نیز شامل می‌شوند. و همین امر همواره توضیح و تبیین پاره‌ای از واژگان، اصطلاحات و ساختارهای دستوری را، چه بسا به زبان مادری در کنار استفاده از فرهنگ واژگان و اصطلاحات در کلاس درس ضروری می‌سازد (نک: کاست ۱۹۹۲ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۱۸).

از سوی دیگر داشتن دانش و آگاهی درباره پیشینه موقعیت سیاسی، فرهنگی و اجتماعی یک کشور و اساساً ماجراهای داستان نیز می‌تواند نقش بسزایی را در فهم یک اثر ادبی ایفا کند. یعنی خواننده می‌تواند با کمک دانش و آگاهی فردی خود از موقعیت‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زبان مقصد ادامه داستان را تا حدی پیش خود تصور کند (نک: کاست به نقل از همان: ۱۸). گاهی افراد با درک متون ادبی حتی در زبان مادری هم با مشکلاتی مواجه هستند. به‌ویژه از آن جهت که امروزه ادبیات کمتر خوانده می‌شود. این مشکل می‌تواند حین رویارویی با متون در زبان‌های بیگانه چند برابر شود. (نک: جاشوا ۲۰۰۹: ۱۸). به همین سبب باید همواره درباره موقعیت سیاسی، فرهنگی و اجتماعی کشوری که اثر ادبی در آن شکل گرفته است با فراگیران گفتگو و تا حدی روشن‌سازی به عمل آورد، چرا که به گفته ویرلاخر (۱۹۸۰) اکثراً حین خواندن متن‌های ادبی به زبان آلمانی نکته‌ای مبهم وجود دارد که صرفاً به دشواری‌های دستوری یا مباحث زیبایی‌شناسی مربوط نمی‌شوند، بلکه قضیه فرهنگی است (نک: ویرلاخر ۱۹۸۰: ۱۴۶). کاست هم‌چنین اذعان می‌نماید، اگرچه ممکن است گفته ویرلاخرس تا حدی اغراق‌آمیز باشد، اما همواره کسب اطلاع نسبت به بستری که اثر ادبی در آن شکل گرفته است، کلید مهمی برای درک و فهمی متناسب از محتوای آن اثر به شمار می‌آید (نک: کاست ۱۹۹۲ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۱۸). از لحاظ موقعیت زمانی و مکانی نیز گاهی نقاط مبهمی وجود دارند که لازم است قبل از کار با متن تا حدی برای روشن‌سازی و تبیین این نقاط مبهم کوشید. در اینجا منظور از "موقعیت" پاسخ به سؤالاتی نظیر "کجا" یا "کی" است، بدین معنا که رویداد کی و کجا رخ داده است. پرداختن به جنبه‌های جغرافیایی و تاریخی متن نیز مربوط به همین قسمت می‌شود. مهم است که فراگیران بدانند در کدام کشور، شهر یا روستا و در چه زمانی داستانی شکل گرفته است. دانستن پاسخ این سؤالات می‌تواند در کاهش موانع مربوط به درک مطلب متن بسیار مفید

و کارساز باشد (نک: کاست ۱۹۹۲ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۱۸). توجه خاص به موارد نامبرده می‌تواند به‌ویژه از این منظر حائز اهمیت باشد که گاهی فراگیران اقدام به تلخیص متن می‌کنند، درحالی که هنوز محتوای اصلی و نقطه عطف داستان را به‌خوبی درک نکرده‌اند. بنابراین پیش از آغاز به نوشتن لازم است زمانی را برای مانوس کردن فراگیران با موضوع مرتبط با متن در نظر بگیریم تا بتوانند به‌طور مشخص دانش زبانی و فرهنگی لازم برای تلخیص متون را تا حد رضایت‌بخشی کسب کنند. این مرحله، یعنی کسب دانش فرهنگی و گردآوری واژگان لازم به مثابه مواد خام اولیه است که بعدها به جریان نوشتن و تلخیص کمک بسزایی خواهند کرد (نک: برنیتسر و دیگران ۲۰۱۳: ۳۷). در همین راستا یکی از هدف‌های مهم رویکرد ادبی تلاش برای دستیابی به این دانش و نیز توجه به نقش عملیاتی آن برای نوشتن متن‌های تخصصی درباره آثار ادبی است (نک: جاشوا ۲۰۰۹: ۲۴).

به منظور کسب آمادگی مرحله پیش از خواندن متن روش‌های گوناگونی در آموزش با رویکرد ادبی وجود دارد. یک روش مفید و رایج استفاده از sociogram است. As- sociogram امکان گردآوری مجموعه‌ای از کلمات تجسم یافته که در پیوند با موضوعی خاص به ذهن فراگیران خطور می‌کند را فراهم کرده و ضمن فراهم آوردن امکان بحث و تعامل درباره موضوعی خاص به فراگیران کمک شایانی در تسریع روند نوشتن خواهد کرد (نک: همان ۳۸). برای مثال هر اثر ادبی حامل پیام‌هایی است که می‌تواند اطلاعات اولیه و نیز اشاراتی پیرامون محتوا و ماجرای داستان را در اختیار خواننده قرار دهد. اگرچه این اطلاعات گاهی با توجه به عنوان یک اثر ادبی بسیار مبهم و محدود هستند، با این‌وجود می‌توانند امکان تعامل و گفتگو درباره فرضیه‌های مختلف در رابطه با وقایع موردانتظار در متن را به وجود بیاورند. در اینجا می‌توان به‌خوبی از sociogram برای فراخواندن تصورات خودجوش و ناگهانی فراگیران در رابطه با موضوع و عنوان اثر بهره گرفت. منطقی است که در این مرحله گفته‌ها و حدسیات فراگیران را مکتوب کنیم تا بتوانیم در صورت نیاز از حضور موثرشان حین خواندن و درک مطلب بهره‌مند شویم (نک: رایزر ۲۰۱۴: ۴). شکل زیر نمونه‌ای از یک sociogram را به منظور دانش زبانی و فرهنگی را ترسیم می‌کند.





شکل ۱: associgram به منظور فعال‌سازی دانش قبلی و گردآوری واژگان

روش دیگری برای رسیدن به آمادگی مناسب استفاده از متون تکمیلی است. منظور متنهایی کوتاه با زبانی ساده است که موضوع مشابه با متن اصلی را مورد بحث قرار داده و یا درباره نویسنده و شرایطی که شکل‌گیری متن در آن صورت گرفته، اطلاعاتی را در اختیار ما قرار می‌دهند. بسیاری از متونی که در دانشگاه‌ها برای واحدهای درسی انتخاب و مورد استفاده قرار می‌گیرند جزو آثار (نسبتاً) قدیمی به شمار می‌آیند. البته این متون اگرچه زمان زیادی از چاپ‌شان گذشته است، اما همواره با مباحث امروزی و زندگی روزمره زبان‌آموزان نزدیکی دارند. برای نمونه موضوعاتی همچون عشق، خانواده، نوع‌دوستی، جنگ، مهاجرت، افسردگی یا تنگدستی که در بسیاری از نوشته‌ها موضوع اصلی یک اثر به شمار می‌آیند، جزو مواردی هستند که هر فرد در طول زندگی خود به کرات با بسیاری از آنها سروکار دارد. از این رو می‌توان گاهی در این مرحله از متن‌های آسان نشریات پرتیراژ و یا شعرهای کوتاه نویسندگان جدیدتر کمک گرفت (نک: رایبر ۲۰۱۴: ۸). پاره‌ای از آثار ادبی هم در طول زمان به صورت فیلم به نمایش درآمده‌اند. از این رو می‌توان گاهی از این فیلم‌ها و یا قطعاتی از فیلم‌های فیلمسازان معاصر با موضوعی مشابه نیز استفاده کرد. لازم به ذکر است که در صورت به‌کارگیری فیلم بهتر است قطعات را طوری انتخاب کنیم که چندان طولانی و زمان‌گیر نباشند (نک: رایبر ۲۰۱۴: ۸). گسترش به‌کارگیری فضای مجازی و اینترنت هم در طی سال‌های گذشته موجب شده تا به سادگی بتوان از وجود کتابخانه‌های رسانه‌ای برای رسیدن به آمادگی مناسب بهره‌مند گشت (نک: جاشوا ۲۰۰۹: ۴۲). گاهی هم در کنار استفاده از

متون اضافی و فیلم‌ها می‌توان با یک جستجوی ساده عکس‌ها یا تصاویر نقاشی شده‌ای را یافت که در بارش فکری به منظور فعال‌سازی دایره واژگان و دانش قبلی فراگیران به آن‌ها کمک کند. (نک: رایبر ۲۰۱۴: ۷).

جدول زیر با بیان خلاصه‌ای از دو نیم فصل گذشته امکان نگاهی اجمالی به مطالب تفصیلی در

این فصل‌ها را در اختیارمان قرار می‌دهد:

نگاهی به متن	هدف از مرحله پیش از خواندن	شیوه‌های دستیابی به آمادگی پیش از خواندن متن
از لحاظ محتوایی	رفع دشواری‌هایی که به سبب نداشتن اطلاعات کافی فراگیران از اوضاع و شرایط سیاسی، فرهنگی، اجتماعی که زندگی نویسنده و متن ادبی در آن شکل گرفته است، به وجود آمده‌اند.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• به‌کارگیری فیلم‌های کوتاه، مستند و نیز قطعاتی از فیلم‌های بلند.</li> <li>• استفاده از متون اضافی</li> <li>• استفاده از عکس</li> <li>• استفاده از کتابخانه رسانه‌ای</li> </ul>
از لحاظ موقعیت جغرافیایی و تاریخی	لزوم روشن‌سازی پاره‌ای از نقاط مبهم در رابطه با سوالاتی چون "کجا" و "کی"؛ پرداختن به جایگاه جغرافیایی و دوره‌ی تاریخی که متن در آن شکل گرفته است.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• به‌کارگیری فیلم‌های کوتاه، مستند و نیز قطعاتی از فیلم‌های بلند.</li> <li>• استفاده از متون اضافی</li> <li>• استفاده از عکس</li> <li>• استفاده از کتابخانه رسانه‌ای</li> </ul>
از لحاظ زبانی	رفع دشواری‌های زبانی در حوزه واژگان، اصطلاحات، ضرب‌المثل‌ها و ساختارهای دستوری	<ul style="list-style-type: none"> <li>• استفاده از associogram</li> </ul>

جدول شماره ۱: خلاصه‌ای از مرحله پیش از خواندن متن و روش‌های فعال‌سازی دانش قبلی

به‌صورت خلاصه مرحله پیش از کار با متن ادبی به دو منظور انجام می‌پذیرد: نخست به‌منظور بالا بردن انگیزه و اشتیاق در فراگیران و دیگری فراهم آوردن شرایطی به منظور درک بهتر متن و محتوا از سوی فراگیران (نک: جدول شماره ۱، خلاصه‌ای از

### 1. Brainstorming

مرحله پیش از خواندن متن و شیوه‌های دستیابی به آمادگی مناسب). چنانچه مدرس بتواند در این مرحله حس خلاقیت، تخیل و تنوع فراگیران را به خوبی فعال کند این امکان به دست می‌آید که شرکت‌کنندگان خود به خوانندگانی فعال، با انگیزه و متعهد بدل شوند و با انگیزه و دانش قبلی بهتری سراغ اثر ادبی و تلخیص آن بروند (نک: کوپنشتاینر و اشوارتس ۲۰۱۲ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۱۹).

### حین کار با متن

در این مرحله زبان‌آموزان برای نخستین بار با اثر ادبی و اولین برداشت از آن روبرو می‌شوند. ایجاد تنوع در شیوه ارائه متن برای این قسمت توصیه می‌شود، بدین معنا که شایسته است نحوه ارائه متن‌ها همیشه به یک شکل نباشد (نک: کوپنشتاینر و اشوارتس ۲۰۱۲ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۱۹-۲۰). برای مثال می‌توان برای نشان دادن بعضی از انواع ادبی مانند شعرها از رایانه و ویدیو پروژکتور برای انعکاس تصویر شعر روی دیوار استفاده کرد (نک: مار ۲۰۱۳: ۷۴). یا می‌توان با جستجو در فهرست کتابخانه‌های رسانه‌ای فیلمی را پخش کرد که در آن نویسنده خود از روی اثر می‌خواند و هم‌زمان برای درک بهتر زیرنویس نوشته را هم فعال نمود. انجام این کارها به فراگیران فرصت می‌دهد تا نسبت به درستی و نادرستی حدسیات خود در مرحله پیش از کار با متن درکی اولیه حاصل کنند. مرحله ارائه متن اگرچه زمان زیادی طول نمی‌کشد اما می‌تواند لحظه‌ای بسیار مهم و حتی تعیین کننده برای ایجاد حس برقراری رابطه با متن به شمار آید (نک: کوپنشتاینر و اشوارتس ۲۰۱۲ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۱۹-۲۰). پس از آن زبان‌آموزان به شکل جدی وارد مرحله خواندن و درک مطلب می‌شوند و گسترش مهارت‌های زبانی که در مرحله پیش از خواندن متن آغاز شده بود در این اینجا با سرعت و تمرکز بیشتری پیش می‌روند. در این مرحله مدرس به عنوان راهنما نقش مهمی را ایفا می‌کند. او اکنون می‌تواند با به‌کارگیری توجه خاص خود روی سطوح مختلف فراگیران را در درک بهتر مطلب و تجزیه و تحلیل شخصیت‌های داستانی و ارتقای مهارت‌های زبانی حمایت کند. او همچنین می‌تواند با به‌کارگیری تنوع در راهکارهای آموزشی و نیز گونه‌های اجتماعی کمک‌های شایانی به بهبود روند آموزش کند. این تصمیم مدرس است که آیا فراگیران به تنهایی، دو نفره و یا در قالب گروه‌های کوچک متن را بخوانند و در مورد محتوا و نیز تصویر - و صحنه‌سازی‌های فردی با یکدیگر وارد تعامل و

گفتگو شوند (نک: کوپنشتاینر و اشوارتس ۲۰۱۲ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۲۰). جدول زیر خلاصه‌ای از مطالب عنوان شما در بالا را ارائه می‌کند:

مدرس	نحوه ارائه متن	درک مطلب
مدرس در نقش راهنما می‌تواند با به‌کارگیری تنوع در راهکارهای آموزشی و گونه‌های اجتماعی و نیز شیوه‌های ارائه متن در ارتقای مهارت‌های زبانی سهیم باشد.	ایجاد تنوع در چگونگی ارائه متن، برای نمونه استفاده از رایانه و ویدیو پروژکتور برای خواندن شعر و یا جستجو در کتابخانه رسانه‌ای و در صورت امکان خوانش متن توسط نویسنده	زبان آموزان به‌صورت انفرادی، دو نفره و یا گروهی متن را خوانده و درباره محتوا با هم وارد مباحثه می‌شوند.

جدول شماره ۲: خلاصه مطالب از مرحله خوانش متن

لازم به ذکر است که مرحله کار با متن به فعالیتی فرای آن‌چه دست‌های آن را خواندن محض می‌دانند، اطلاق می‌گردد (نک: اسولیوان و روزلر ۲۰۱۳ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۲۰)، چه بسا که این مرحله مهم‌ترین قدم لازم برای دستیابی مراحل بعدی، یعنی اقدام به نوشتن و تلخیص است.

### پس از خواندن متن

در این مرحله می‌توان با به‌کارگیری راهکارهای گوناگون سنجید که آیا زبان آموزان به درک مناسبی از متن رسیده‌اند (اسولیوان و روزلر ۲۰۱۳ به نقل از جانسون ۲۰۱۸: ۲۱). برخی از این راهکارها عبارتند از:

- سوال و جواب (شیوه سنتی و رایج‌ترین شیوه برای میزان سنجش درک مطلب)
- ساخت کلاژ با هدف بازسازی رویداد
- نوشتن متنی درباره اتفاقاتی که بعد از تمام شدن داستان روی می‌دهند
- نوشتن نام‌های به قهرمان اصلی داستان
- نوشتن یک پیش زمینه برای داستان

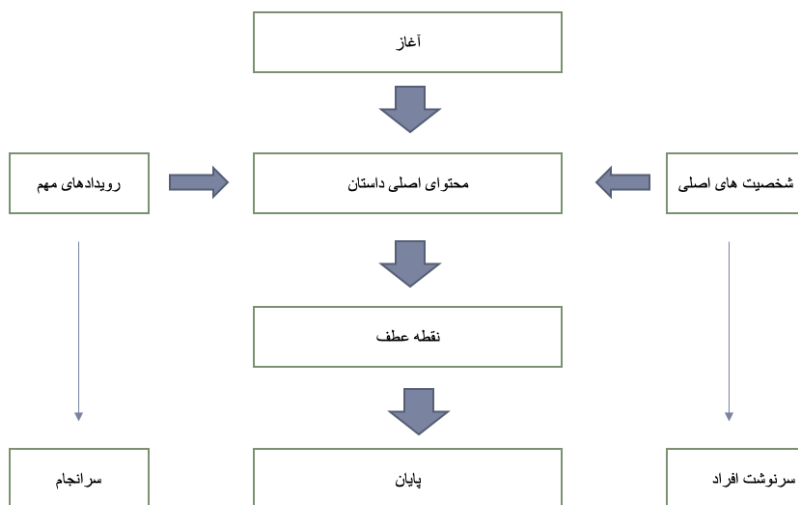
- نوشتن نامه‌ای به نویسنده
- نوشتن نامه‌ای به ناشر
- ساخت پوستری برای متن
- نوشتن خلاصه متن (تلخیص)
- نوشتن نقدی تحلیلی برای داستان
- و غیره (نک: رایبر ۲۰۱۴: ۳۱-۲۵).

در این دسته‌بندی با توجه به هدف مقاله، یعنی بهبود مهارت نوشتاری دانشجویان رشته زبان آلمانی بر اساس طرح پیشنهادی برای واحد درسی تلخیص نوشتن خلاصه متن (تلخیص) در الویت بررسی ما قرار می‌گیرد. به همین سبب در ادامه به نقش عملیاتی این راهکارها در رابطه با تلخیص متون ادبی می‌پردازیم.

### تلخیص و نقد متن

تلخیص متون ادبی با خواندن آغاز می‌شود. به عبارت دیگر خواندن و نوشتن رابطه‌ای جدائی‌ناپذیر با یکدیگر دارند (نک: کاست ۱۹۹۹: ۹۱). فراگیران باید حین خواندن اثری ادبی بدانند کدام قسمت‌ها دربرگیرنده هسته و اجزای اصلی آن اثر به شمار می‌آیند و حذف هر کدام از آن‌ها به معنای از دست رفتن محتوای اصلی و نقطه عطف یک داستان است. از این رو هدف‌های اصلی فراگیران حین خواندن باید این باشد که:

۱. محتوای اصلی و نقطه عطف داستان را به خوبی فهمیده باشند.
۲. محتوای اصلی را بتوانند در قالب متنی کوتاه و کم حجم بازگو کنند (نک: کاست ۱۹۹۹: ۹۵). در این راستا زبان آموزان باید بتوانند پیش از آغاز به نوشتن چارچوب اصلی داستان را نزد خود بازسازی کنند. به این صورت که چنانچه فردی متن خلاصه‌شده را بخواند به خوبی از محتوای متن اصلی باخبر شود بی آنکه ملزم به بازگو کردن تکتک جزئیات باشیم. یک شیوه معمول برای بازسازی وقایع در ذهن استفاده از نمودار جریان است. با کمک نمودار جریان می‌توان سیر اطلاعاتی و استدلالی رویدادها را به صورت گرافیکی به تصویر کشید (نک: کاست ۱۹۹۹: ۹۷). نمودار زیر در چگونگی ترسیم سیر پیشروی داستان ما را یاری می‌کند:



نمودار شماره ۱: نمودار جریان برای به تصویر کشیدن سیر اطلاعاتی ماجراها (نک: کاست ۱۹۹۹: ۹۷)

با کمک نمودار جریان می‌توان داستان را بازسازی کرده و این امکان را در اختیار فراگیران گذاشت که رویدادها را بر اساس توالی زمانی از ابتدا تا انتهای ماجرا مرتب نموده و متنی با ساختاریافته بنویسند (نک: کاست ۱۹۹۹: ۹۷). استفاده از نمودار جریان به ویژه این امکان را به ما می‌دهد تا بتوانیم اطلاعات مهم و اساسی را از جزییاتی که اهمیتی چندانی در روند شکل‌گیری داستان ندارند، جدا کنیم. زبان آموزان باید پس از مرتب کردن سیر اطلاعاتی ماجراها از خود سوال کنند که آیا با حذف هر قسمت فهم کل داستان دچار اختلال می‌شود یا خیر. چنانچه با حذف قسمتی به محتوای اصلی و نقطه عطف داستان خدشه‌ای وارد نشود، می‌توان چنین استدلال کرد که قسمت حذف شده جزو مواد ضروری برای تلخیص نبوده و از باقی مانده آن می‌توان به مثابه مواد اولیه برای نوشتن متن جدید استفاده کرد. به‌طور کلی متن خلاصه‌شده یک اثر ادبی حدود یک سوم کل داستان را تشکیل می‌دهد (نک: کاست ۱۹۹۹: ۹۷ و برنیتسر و دیگران ۲۰۱۳: ۳۷).

راهکاری دیگر که می‌تواند برای مرتب کردن سیر جریانات به زبان آموزان کمک کند به‌کارگیری سوال‌هایی است که عموماً در زبان آلمانی با حرف W آغاز می‌شوند.

استفاده از روش W-Fragen شیوه‌ای مفید برای سنجش درک مطلب و تلخیص متون است. به این صورت که زبان‌آموزان ابتدا فهرستی از سوالاتی که با حرف W در زبان آلمانی آغاز می‌شوند را تهیه می‌کنند. نمودار زیر پاره‌ای از ضمائم پرسشی که در زبان آلمانی با حرف W آغاز می‌شوند را نشان می‌دهد (نک: کوکاش ۲۰۱۳: ۱۰)



نمودار شماره ۲: پاره‌ای از W-Fragen به منظور مرتب کردن سیر جریانات داستان

سوالات باید به صورت کامل نوشته شوند. برای این منظور می‌توان جدولی تشکیل داد که در یک سمت آن سوال و در سمت دیگر پاسخ‌ها به صورت کامل و یا عبارات‌های کوتاه و اشارات نوشته می‌شوند. جدول زیر نمونه‌ای کوتاه از این پرسش و پاسخ‌ها را به تصویر می‌کشد:

W-Fragen سوالاتی که با حرف W در زبان آلمانی آغاز می‌شوند	Notizen/Antworten/Hinweis یادداشت‌ها / پاسخ‌ها / اشارات
1. Wer steht am Fenster? چه کسی کنار پنجره ایستاده است؟	Der Vater پدر
2. Wann geht der Vater einkaufen? کی پدر به خرید می‌رود؟	Gegen 19 حدود ساعت ۷ عصر
3. Was nimmt er mit? چه چیزی با خودش برمی‌دارد؟	Sein Portemonnaie کیف پولش را
usw. و غیره	usw. و غیره

جدول شماره ۳: نمونه‌ای از پرسش و پاسخ‌ها بر اساس روش W-Fragen

شایان ذکر است که سوالات باید بر اساس توالی زمانی، همان‌طور که در متن اصلی آمده‌اند مطرح شوند. سپس باید دید که آیا با حذف هر سوال و پاسخ خلی در فهم محتوا و نقطه عطف داستان به وجود می‌آید یا نه. چنانچه حذف سوالی خدشه‌ای به فهم داستان وارد نکند، چنین نتیجه می‌گیریم که این قسمت از داستان جزو اطلاعات غیرضروری به حساب آمده و به سراغ بقیه سوال‌هایی می‌رویم که جزو مواد اولیه ضروری برای تلخیص متن به شمار می‌آیند (نک: کوکاش ۲۰۱۳: ۱۰).

پس از این فراگیران می‌توانند با توجه به در اختیار داشتن تکه‌های ضروری اقدام به نوشتن متن کنند. نکته مهمی که لازم است در اینجا به فراگیران یادآور شویم این است که متن‌های ادبی تنها حاوی سیر اطلاعاتی ماجراها نیستند و در غالب موارد از درکی انتزاعی برخوردار بوده و احساسات و اندیشه‌های درونی خوانندگان اثر را مورد خطاب قرار داده و خواهان تفسیر شخصی خوانندگان خود هستند. بنابراین فراگیران باید از عنوان کردن هر گونه برداشت شخصی حین بازگو کردن ماجراها پرهیز کرده و انجام چنین کاری را به خواننده اثر محول کنند (نک: کاست ۱۹۹۹: ۹۸). پس از نوشتن متن نیز



لازم است آموزگاران فراگیران را به حفظ نکاتی خاص عادت دهند. از جمله اینکه از آن‌ها بخواهند متن خود را به منظور بازبینی دوباره بخوانند و همواره از خود بپرسند که "آیا متن من قابل فهم است؟"، "آیا مواردی وجود دارند که نیاز تصحیح باشند؟" و یا "اگر من متن را برای کسی جز خودم بخوانم به خوبی می‌تواند از محتوای اصلی سردر بیاورد" و سوالاتی از قبیل. همچنین توصیه می‌شود زبان‌آموزان متن‌های خلاصه شده را بین خودشان جابه‌جا کنند و از یکدیگر درباره کیفیت تلخیص‌شان بپرسند. این کار همچنین به آن‌ها کمک می‌کند حین خواندن متن‌های یکدیگر به نقاط قوت و ضعف خودشان نیز بهتر پی ببرند (نک: برینیتسر و دیگران ۲۰۱۳: ۴۷). همچنین لازم است زبان‌آموزان متن‌های خلاصه شده را با رعایت حقوق مربوط به زبان‌آموزان، یعنی در صورت عدم تمایل به ذکر نام نویسنده تلخیص، به صورت ناشناس در کلاس خوانده شوند و با کمک آموزگار تصحیح شده و به تحلیل و بررسی دقیق‌تری از آن نیز پرداخته شود (نک: برینیتسر و دیگران ۲۰۱۳: ۴۷). جدول زیر خلاصه‌ای از مطالب نامبرده در این نیم فصل را نشان می‌دهد:

درک مطلب	شیوه‌های کاربردی	اقدام به نوشتن و پس از آن
نوشتن خلاصه متن یا تلخیص (با توجه به هدف مقاله)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• به‌کارگیری نمودار جریان به منظور نشان دادن سیر اطلاعاتی ماجراها، با رعایت توالی زمانی از ابتدا تا انتهای داستان و نیز تمایز بین بخش‌های ضروری و غیرضروری</li> <li>• استفاده از روش W-Fragen به منظور مشابه، یعنی نشان دادن سیر اطلاعاتی ماجراها، با رعایت توالی زمانی از ابتدا تا انتهای داستان و نیز تمایز بین بخش‌های ضروری و غیرضروری</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اقدام به نوشتن با کمک مواد خام اولیه ضروری</li> <li>• کنترل و بازبینی متن توسط نویسنده نویسنده تلخیص و نیز توسط همکلاسی‌ها به منظور پی بردن به نقاط ضعف و قوت خود و دیگری در مهارت نوشتن</li> <li>• خواندن متن‌های خلاصه‌شده در کلاس و تصحیح و تحلیل و بررسی دقیق توسط آموزگار</li> </ul>

جدول شماره ۴: خلاصه مطالب از مرحله پس از خواندن

لازم به ذکر است که تلخیص تخصصی متون به‌ویژه در دانشگاه با حفظ نکات بیشتری علاوه بر موارد نامبرده انجام می‌شود که در ادامه با کمک "پیشنهاد یک طرح آموزشی" با کمک مثالی از داستان نویسنده آلمانی خانم ماری لوییزه کاشنیتس به نام "کودک چاق" به توضیح آن‌ها خواهیم پرداخت.

پیشنهاد یک طرح آموزشی بر اساس داستان "کودک چاق" ابتدا خلاصه‌ای از داستان را به شرح زیر می‌خوانیم:

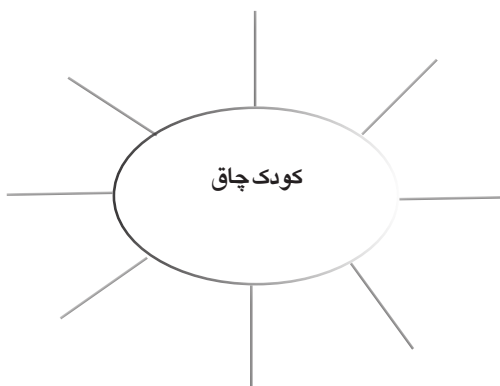
داستان "کودک چاق" نوشته خانم کاشنیتس درباره خانمی است که به بچه‌های همسایه کتاب برای خواندن قرض می‌دهد. روزی دخترکی چاق حدوداً دوازده ساله نزد او می‌آید. چهره دخترک به نظر خانم که همان روای داستان است آشنا می‌آید. دخترک کفش‌های پاتیناژ به همراه دارد و چندان مایل به صحبت کردن با او نیست و نسبت به ساندویچ‌های حاضرآماده در سینی شام شب علاقه بیشتری نشان می‌دهد تا به قرض گرفتن کتاب. راوی به او ساندویچی می‌هد و کودک چاق با ولع و پیوسته به خوردن ساندویچ مشغول می‌شود. راوی با دقت به دخترک نگاه می‌کند و از همان ابتدا حس می‌کند که از او متنفر است. همه چیز در وجود دختر برای او آزاردهنده است و بیشتر حس دافعه نسبت به او دارد: هیکل سست و تنبل‌اش، صورت چاق و زیبایش، نحوه صحبت کردنش که خواب‌آلود و از خودراضی به نظر می‌رسد. پس از آن‌که کودک چاق خداحافظی می‌کند، راوی هم‌یه سرعت پالتویش را پوشیده و با عجله به تعقیب او می‌رود. کودک چاق از مسیر خیابان‌های حومه شهر رد می‌شود و به دریاچه جنگلی یخ‌زده‌ای می‌رسد. روی سطح دریاچه شیارهای نه چندان عمیق تیغ‌های کفش‌های پاتیناژ قابل مشاهده‌اند. شیارها مربوط به پیکره‌ی دخترکی در حال رقص پاتیناژ بوده که بی‌شک خواهر دختر چاق است. هوای زمستانی با هاله‌ای از برف و یخ و مه از راه می‌رسد. راوی از خطری که دختر چاق را حین تقلیدکردن از خواهرش تهدید می‌کند، به خوبی آگاه است. اما هیچ کاری نمی‌کند. تنها ایستاده و شاهد شکستن سطح یخ‌زده دریاچه و دخترک است که خود را با سختی و درد از آب خیلی سرد مثل یخ نجات می‌دهد. راوی با حال آشفته دوان‌دوان خود را به خانه می‌رساند و با برانگیختگی به جستجو میان وسایل روی میز تحریرش می‌پردازد. سرانجام عکس قدیمی را پیدا می‌کند که متعلق به کسی جز خودش نیست. تصویر روی عکس دختر بچه‌ای خیلی چاق با چشم‌های آبی روشن که بلوز سفید پشمی یقه‌اسکی به تن دارد را نشان می‌دهد (نک: تریپته ۲۰۰۴: ۷۳).

### تمرین اول:

نخست معلم با کمک ویدیو پروژکتور تصویر روی جلد کتاب "کودک چاق" را همراه با نام اثر و اسم نویسنده روی تخته نشان می‌دهد. سپس به منظور ایجاد آمادگی مناسب با ترسیم *associogram* روی تخته یا فلیپ چارت به زبان آموزان این فرصت را می‌دهد تا تصورات ذهنی خود را به صورت خودجوش و ناگهانی در رابطه با تصویر روی تخته عنوان کنند. در اینجا گفتگویی کوتاه میان زبان آموزان و مدرس شکل خواهد گرفت که بیان هرچه بیشتر نظرات درباره عنوان کار کمک خواهد کرد. لازم است گفته‌ها و حدسیات زبان آموزان را مکتوب کنیم تا بتوانیم در صورت نیاز از حضور موثرشان حین خواندن و درک مطلب بهره‌مند شویم.



تصویر شماره ۱: عکس اسکن شده از کتاب "کودک چاق" نوشته خانم ماری لوییزه کاشنیتس (۱۹۵۲)



شکل شماره ۲: associogram به منظور فعال‌سازی دانش قبلی در رابطه با عنوان اثر و نام نویسنده

### تمرین دوم:

سپس معلم با کمک بخش‌هایی کوتاه از یک (یا چند فیلم) فیلم مستند و نیز متون اضافی درباره زندگی نویسنده به فراگیران این امکان را می‌دهد تا حدی درباره شرایط اجتماعی و فرهنگی و نیز موقعیت تاریخی و جغرافیایی که شرایط زندگی نویسنده و شکل‌گیری اثر را تحت‌تأثیر خود قرار داده‌اند، اطلاعاتی را کسب کنند.



تصویر شماره ۲: برنامه ادبی "شعر برای همه ۱" درباره خانم ماری لوییزه کاشنیتس و آثار ادبی‌اش

Marie Luise Kaschnitz  
Beschreibung eines Dorfes (1966)

von Uwe Schweikert

I

Marie Luise Kaschnitz (1901–1974) wurde in Karlsruhe geboren. Ihre Kindheit, Jugend und Schulzeit verbrachte sie in Berlin und Potsdam. Als eigentliche Heimat aber hat sie stets das im oberen Hexental bei Freiburg gelegene Dorf Bollschweil empfunden. Dort besaß der Vater ein Landgut, dessen Herrenhaus – das „Schloss“ genannt – nach dem Ende des Ersten Weltkriegs zum Wohnsitz der Familie wurde. „Es schien mir oft“ – so heißt es in einem

1945 entstandenen autobiografischen Text –,

als würde ich nicht mehr derselbe Mensch sein, wenn ich nicht wenigstens einmal im Jahr unter dem Rinnen des Brunnens und dem Rauschen der Linden zur Ruhe gehen, nicht einmal vom Kamm des Rebbergs hinüberschauen könnte auf das Haus, das inmitten seiner dunkeln Bäume wie ein trotziges Tier in der Talmulde liegt. [...] Es kam mir auch vor, als habe ich aus dieser Erde alljährlich meine Lebenskraft gezogen. (GW VII, 423 f).<sup>1</sup>

Wichtige Stationen ihres Lebens sind mit diesem am Rand des Südschwarzwalds gelegenen Dorfes verknüpft. Dort hat sie im Dezember 1925 Guido von Kaschnitz-Weinberg, den Archäologen und späteren Direktor des Deutschen Archäologischen Instituts in Rom, geheiratet. Dorthin kam sie 1928, vor der Geburt ihrer Tochter, aus Rom zurück. Dort suchte sie 1939/40 sowie 1945/46, zu Beginn und am Ende des Zweiten Weltkriegs, Zuflucht. Dort wurde am 1. September 1958 ihr Mann begraben. Und dort fand auch sie selbst im Oktober 1974, nach ihrem überraschenden Tod in Rom – ein Jahr nach dem Unfalltod der Freundin Ingeborg Bachmann –, ihre letzte Ruhe.

تصویر شماره ۳: یک نمونه متن اضافی از کتاب "شاهکارها: نویسندگان زن آلمانی زبان در قرن

بیستم" درباره زندگی نویسنده (شوایکرت ۲۰۰۵: ۲۰۱)

در ادامه معلم روی تخته و یا فلیپ چارت جدولی ترسیم می‌کند و با کمک فراگیران بخش‌های گوناگون این جدول را پر می‌کند. ترسیم این جدول و گرده‌برداری از اطلاعات به دست آمده می‌تواند در درک بهتر متن و نوشتن تلخیص توسط فراگیران تاثیر به‌سزایی داشته باشد.

نکات و اطلاعات	جمع‌بندی اطلاعات بر اساس تجزیه و تحلیل عنوان و نگاهی به زندگی نویسنده با توجه به:
	موقعیت سیاسی، اجتماعی، فرهنگی
	موقعیت جغرافیایی و تاریخی

جدول شماره ۵: گرده‌برداری از اطلاعات به منظور درک بهتر مطلب و نوشتن تلخیص

### تمرین سوم:

در این مرحله ابتدا معلم با پخش نسخه صوتی اثر به زبان آموزان فرصت می‌دهد تا برای بار نخست با اثر مواجه شوند و نسبت به درستی یا نادرستی حدسیات خود تا حدی اطمینان حاصل کنند.

سپس معلم متن اصلی را به عنوان کپی در اختیار زبان‌آموزان قرار داده و با کمک آن‌ها به رفع دشواری‌های زبانی در حوزه واژگان، اصطلاحات، ضرب‌المثل‌ها و ساختارهای دستوری می‌پردازد. سپس بسته به تعداد فراگیران آن‌ها را در گروه‌های دو الی سه تایی دسته‌بندی کرده و از آن‌ها می‌خواهد متن را به دقت خوانده و در مورد محتوا و نیز تصویر - و صحنه‌سازی‌های فردی با یکدیگر وارد تعامل و گفتگو شوند. پس از آن معلم از زبان‌آموزان می‌خواهد در همان گروه‌بندی‌ها با کمک نمودار جریان یا روش W-Frage به طرح سوالات و پاسخ‌هایی بپردازند که به بازگویی محتوای اصلی و نقطه عطف داستان اشاره دارد و به آن‌ها تاکید می‌کند تا از هرگونه گزاف‌گویی پرهیز کنند. پاره ای از سوالاتی که به بازگویی محتوا و نقطه عطف داستان "کودک چاق" می‌پردازند، عبارتند از:

پاسخ	پرسش (W-Frage)
راوی	چه کسی به بچه‌ها کتاب برای خواندن قرض می‌دهد؟
دخترک چاق	چه کسی به دیدن راوی می‌آید؟
در یک روز زمستانی	کی می‌آید؟
سینی ساندویچ‌های شام	دخترک چاق به چه چیز نگاه می‌کند؟
کفش‌های پاتیناژ	دخترک چاق چه چیزهایی در دست دارد؟
به خاطر داشتن هیکل سست و تنبل، صورت چاق و نحوه صحبت کردن خواب آلود و از خودراضی دخترک	چرا راوی نسبت به دخترک حس دافعه دارد؟
به کنار دریاچه یخ‌زده	راوی و دخترک به کجا می‌روند؟
به شیارهای روی سطح دریاچه	توجه راوی در کنار دریاچه یخ‌زده به چیزی جلب می‌شود؟
خواهر دختر چاق	چه کسی جز راوی و دخترک چاق کنار دریاچه است؟
یخ سطح دریاچه می‌شکند و خطر غرق شدن دخترک چاق	چه اتفاقی رخ می‌دهد؟
به خانه باز می‌گردد	راوی پس از شکستن سطح یخ چه می‌کند؟
عکسی از خودش به عنوان دختر بچه‌ای چاق	راوی چه چیز را روی میز تحریرش پیدا می‌کند؟

جدول شماره ۶: پاره‌ای از سوالات مهم و اساسی با هدف بازگویی محتوا و نقطه عطف داستان

"کودک چاق"

## تمرین چهارم:

پیش از انجام تمرین چهارم و آخرین مرحله از مراحل نوشتن تلخیص، به ویژه تلخیص تخصصی برای دانشگاه، مدرس باید به همه زبان آموزان یادآور شود که هر متن از سه قسمت مقدمه، بخش اصلی و پایان (نتیجه گیری) تشکیل شده است (نک: ویدمان ۲۰۱۷: ۵۳).

مهم ترین قدم برای نوشتن مقدمه ذکر پاره‌ای از نکات درباره اثر است. این نکات عبارتند از ذکر:

- نام نویسنده
- عنوان متن
- محل رویداد
- زمان رویداد

همچنین لازم است در مقدمه با ذکر جمله‌ای کوتاه به بیان موضوع اصلی رویداد بپردازیم (نک: ویدمان ۲۰۱۷: ۹). مدرس می‌تواند این اطلاعات را عنوان کند یا به شکل متن مکمل در اختیار فراگیران قرار دهد. مقدمه زیر از داستان "کودک چاق" مثال خوبی برای چگونه بیان این نکات است:

داستان کوتاه "کودک چاق" نوشته ماری لوییژه کاشنیتس در سال ۱۹۵۲ پس از جنگ جهانی دوم در آلمان به رشته تحریر درآمد. داستان درباره خانمی است که در طی جریان‌اتی عجیب‌غریب خود را به یکباره در قالب یک دختر بچه چاق بازمی‌یابد.

پس از نوشتن مقدمه، زبان آموزان هر کدام به تنهایی با در نظر گرفتن زمانی مشخص، با کمک اطلاعات مهم جمع‌آوری شده درباره محتوای اصلی و نقطه عطف داستان اقدام به نوشتار بخش اصلی داستان می‌کند. لازم به ذکر است که از نظر دستوری تمامی افعال به کار برده شده در متن تلخیص باید به زمان حال بوده و از بازگویی هرگونه مثال، نقل قول مستقیم و ایراد نظرات شخصی درباره افراد و وقایع داستان پرهیز شود. متن تلخیص شده از نظر تعداد کلمات معادل یک سوم متن اصلی را تشکیل می‌دهد (نک: گیگل ۲۰۰۹: ۲ و کاست ۱۹۹۹: ۹۷-۹۸).

همه متن‌های تلخیصی لزوماً به پایان یا نتیجه گیری احتیاج ندارند. و تنها در صورت تمایل می‌توان در این قسمت به صورت کاملاً خلاصه شده درباره اهداف و انگیزهای احتمالی نویسنده برای نوشتن اثر، نظری را عنوان نمود و یا باختصار با ذکر دلایل



واقع‌نگرانه و بی‌طرف به ارزیابی اثر پرداخت.

### نتیجه‌گیری

مقاله حاضر تلاشی بود در راستای پرداختن به بررسی نقش عملیاتی راهکارهایی برگرفته از رویکرد ادبی به منظور ارتقاء مهارت‌های نوشتاری در بین دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی در ایران. در این پژوهش ابتدا به مفهوم رویکرد ادبی در آموزش زبان‌های خارجی و چرایی به‌کارگیری آن‌ها برای بهبود مهارت نوشتن پرداختیم. در ادامه راهکارهای متداول در رویکرد ادبی و چگونگی به‌کارگیری آن‌ها در آموزش زبان‌های خارجی، به‌ویژه در مهارت نوشتن جمع‌بندی و تبیین گردید. و در آخر با کمک طرحی پیشنهادی بر اساس داستان "کودک چاق" نوشته ماری لویزه کاشنیتس نقش عملیاتی این راهکارها در کمک به ارتقای مهارت نوشتاری دانشجویان نشان داده شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که راهکارهای برگرفته از رویکرد ادبی نه تنها می‌توانند در بهبود مهارت نوشتاری فراگیران زبان آلمانی به عنوان زبان خارجی نقش بسزایی را ایفا کنند، بلکه می‌توان از این راهکارها به خوبی به منظور ارتقای مهارت نوشتن در میان دانشجویان رشته زبان آلمانی نیز بهره‌مند گردید. از این رو به کارگیری راهکارهای آموزشی در رویکرد ادبی برای بهبود مهارت نوشتاری دانشجویان رشته زبان آلمانی توصیه می‌گردد.

لازم به ذکر است که هدف از به‌کارگیری رویکرد ادبی نه تنها می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقاء مهارت‌های نوشتاری دانشجویان ایفا کند بلکه در بالابردن سطح دانش و آگاهی آن‌ها نسبت به ادبیات و موضوعات فرهنگی به بیان دیگر کسب مهارت‌های (بینا)فرهنگی نیز نقش بسزایی داشته باشد. بنابراین توصیه می‌شود حین به‌کارگیری راهکارهای مزبور در زمینه بهبود مهارت نوشتاری به عملکردهای شایان توجه آن‌ها در تبیین آموزش‌های ادبی نیز توجه کنیم.

هم‌چنین باید خاطر نشان کرد که نتایج حاصل از مقاله حاضر می‌تواند نه تنها برای استادان، آموزگاران و دانشجویان رشته زبان و ادبیات آلمانی بلکه برای سایر گروه‌های آموزش زبان‌های خارجی و نیز زبان و ادبیات فارسی با واحدهای درسی مشابه نیز مفید باشد.

## The use of literary approach strategies to promote the "writing" skill of German students at Iranian universities

Anita Amiri<sup>1</sup>

**Abstract:** *The aim of this article is to investigate how one can apply literary approach strategies to promote the "writing" skill of German students at Iranian universities. Background studies: Writing is a skill that can be learned. In particular, writing technical texts for the university requires appropriate training and the use of professional methods and strategies. Summarizing a literary text without using the methods and strategies is considered to be rather impossible and these must definitely be acquired. Language and culture have a strong and inseparable relationship. In addition, it goes without saying that communicative skills now also include intercultural skills. You can only learn and understand the foreign language correctly if you also understand the culture. Today, literature as a comprehensive cultural medium is assigned an important role in foreign language didactics for teaching and promoting the four skills (in the sense of reading, listening, speaking and writing).*

**Method and argument:** *This contribution showed how one can improve the writing skills of Iranian students through the use of literary approach strategies and at the same time introduce GFL teachers and professors at universities to new ways of teaching and treating the writing skills of Iranian students. The present work therefore first explained the concept of the literary approach and its functions for promoting the skill "writing". Then the results of each sub-chapter were summarized in order to present a didactic concept based on the German short story "Das dicke Kind" by Marie Luise Kaschnitz for the course "Contents for advanced learners" offered at the university.*

**Conclusion:** *The results from this concept have shown that the literary approach contains many didactic strategies to promote the skill "writing" and that they are therefore recommended for improving the writing skills of Iranian German students. It should not be left unmentioned that the use of literary approach strategies can not only make a major contribution to improving students' writing skills, but also to promoting their literary knowledge as well as imparting and treating their intercultural skills. It is therefore recommended to keep an eye on these remarkable functions of the literary approach strategies for teaching and promoting intercultural skills. Last but not least, this work sees itself as a contribution to the*

---

1. Assistant professor, German department. Shahid Beheshti University.

*promotion of writing skills not only for students of German language and literature, but also for students of other subjects with a similar focus.*

**Key words:** *foreign language teaching, intercultural competence, literary approach, "writing" skill, didactic-oriented strategies, summary of literary texts.*

## References:

- Amiri, Anita (2018): Authenticity and conflicts of value. GFL textbooks for Iran. Aachen: Shaker.
- Baumann, Ina (2017): German as a second language lesson at school Information & tips for a quick start in practice. URL: [https://www.mk.niedersachsen.de/download/122507/Handreichung\\_DaZ-Unterricht\\_in\\_der\\_Schule\\_.pdf](https://www.mk.niedersachsen.de/download/122507/Handreichung_DaZ-Unterricht_in_der_Schule_.pdf) [03.04.2020]
- Beuers, Aloys (1989), "Literary geography Texts in German as a foreign language lesson", in: Didactics of German as a foreign language (eds. Eggers, Dieter), Regensburg: Dahlhaus. 125-135.
- Bischof, Monika/Kessling, Viola/Krechel, Rüdiger (1999): Cultural studies and didactics of literature. Munich: Hueber.
- Brinitzer, Michaela/Hantschelf, Hans-Jürgen/Kroemer, Sandra/Möller-Frorath, Monika/Ros, Lourdes (2013): Teach German as a foreign language. Basic knowledge of didactics. German as a foreign and second language. Stuttgart: Klett.
- Ehlers, Swantje (2001). " Literary texts in German lessons ". In: German as a foreign language. An international handbook (eds. Helbig. Gerhard). (1334-1346). Berlin und New York: de Gruyter.
- Firouzabadi, Seyed Saeed./Amiri, Anita (2010): "Culture, language and education". In: Barg-e-Farhang, No.21: 103-111.
- Foteini, Svarna and Panagiota, Anna (2017): Didactics of literary texts. Use of music and poetry in GFL lessons. Norderstedt: Grin Verlag.
- Gigl, Klaus (2009): Complete collection of school work and impromptu tasks. Hamburg: Bauerverlag.
- 10. Haslinger, Josef and Treichel, Hans Ulrich (2006): Learn to write - teach writing. Frankfurt am Main: Fischer.
- Honnef-Becker, Irmgard (1993). " How to read literature with pleasure?". In:

Info DaF. No. 20(4): 437-448. URL: <http://ensani.ir/fa/article/download/143036> [21.04.2020]

- Hoseinpour, Hoda/ ghabool, Ehsan/Ghaffari, Mahbod (2019): Approaches to teaching Farsi Language based on Farsi Literature. In: Journalsmodares. No. 16 (63):37-61. URL: <https://lire.modares.ac.ir/article-41-36972-fa.html> [21.04.2020]
- Jašová, Marcela (2009): Working with literary texts in DaF lessons using the example of a text by Christine Nöstlinger. Brunn: Diplomarbeit. URL: [https://is.muni.cz/th/160341/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf) [21.04.2020]
- Johnson, Daniel (2018): The use of youth literature in Swedish DaF lessons. Planning - deployment - lesson evaluation. Academy for Education, Culture and Communication. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1198597/FULL-TEXT01.pdf> [03.04.2020]
- Kaschnitz, Marie Luise (1952): "The fat child". In: The fat child and other stories, 5-14. Krefeld: Scherpe.
- Kast, Bernd (2007): "Literature for beginners", in: German as a foreign language, No. 11/1994. Munich: Hueber.
- 17. Kast, Bernd (1999): Skill writing. Munich: Langenscheidt.
- Kukasch, Katharina (2013): W-questions as preparatory work for writing an accident report. Norderstedt: Grin Verlag.
- Maree, Christine Cecilia (2013): Literature in GFL lessons on literacy didactics at A1 and A2 levels, taking into account the use of cell phones in the classroom. Stellenbosch University: Masterarbeit. URL: <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/80177> [03.04.2020]
- Müller-Peisert, Gabriele (2006): To understand foreign cultural literature. A comparison of the conventions in dealing with literary texts using the example of Germany and China. Kassel: Kassel University Press.
- Poetry for everyone (o.J.): Episode 172, Marie Luise Kaschnitz. URL: <https://youtu.be/zuobg8JmkZQ> [17.04.2020]
- Rainer E. Wicke (2014): Tools for working with literary texts. URL: <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Werkzeuge-zur-Arbeit-mit-literarischen-Texten>.

pdf [03.04.2020]

- Rainer, E. Wicke (2004): Learn actively and creatively. Project-oriented language work in the classroom. Munich: Hueber Verlag.
- Röder, Michael (2003). "Literature in foreign language teaching (German as a foreign language) - The fairy tale 'Fundevogel' by Grimm and Härtling". URL: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/123348.html> [23.03.2020]
- Schweikle, Günther (1990): Metzler literature lexicon. Terms and definitions. Stuttgart: Metzlerische Verlagsbuchhandlung.
- Schweikert, Uwe (2005): "Marie Luise Kaschnitz. Description of a village", in: Meisterwerke: deutschsprachige Autorinnen im 20. Jahrhundert. (eds. Benthien, Claudia/Stephan, Inge). 201-216. Köln: Böhlau.
- Trepte, Kathrin (2004): Two readers read: Studies on identification in literature reception. Norderstedt: Books on Demands GmbH.
- Ünal, D. Çiğdem (2010): "Theoretical basis of foreign language didactics", in: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 50. 111-132. URL: <http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/download/1168/763> [21.04.2020]
- Vuk, Adam (2013): Literary texts in German as a foreign language. Zagreb: Universität Zagreb, Diplomarbeit. URL: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/4070/1/Adam%20Vuk.pdf> [21.04.2020]
- Widmann, Gerhard (2017): Discussion. Essay 8.-11. Class. Puchheim: Hauschkaverlag.
- Widmann, Gerhard (2017): Discussion. Essay 7.-9. class. Puchheim: Hauschkaverlag.
- Wierlacher, Alios (1980): "German literature as foreign cultural literature. Literature studies in German as a Foreign Language. In: German as a foreign language (eds. Wierlacher, Alios). 146-165. Munich: Fink Verlag.