

## متن اجتماعی و آموزش زبان‌ها

محسن حافظیان\*

### چکیده

در محیط‌های آموزشی، بنا به سنت‌های مدرسی و روند کارهای مألوف و آشنا، بیشینه گفتارها درباره آموزش زبان‌های نامادری، یا فنون و روش‌های آموزشی را در بر می‌گیرد و یا پای کهنه و نو بودن محصولات آموزشی که به نام «متد» شناخته می‌شوند به میان می‌کشد. اما در واقع، آنچه روش‌های تدریس، کیستی زبان‌آموز، محتوای گزینش‌شده دروس، سامان‌دهی این محتوای آموزشی، چرایی تهیه چنین محتوایی، و هدف‌های اعلام‌شده و اعلام‌ناشده آموزش زبان نامادری را تعیین می‌بخشد متن تاریخی اجتماعی و جهان‌نگری حاکمی است که روند برآمد و اجرای این حوزه آموزشی را در چنبره خویش گرفته است. برای نمونه، پیداست که هدف اشرافیت فرانسه‌زبان انگلستان قرن شانزدهم میلادی از تهیه متن‌های آموزشی لاتینی آموزش زبان فرانسه از جنس همان هدفی نبوده است که متن‌های آموزشی تهیه‌شده برای نیروی مهاجر جویای کار در استان کبک (کانادا) در قرن بیست و یکم در پی رسیدن به آن است. در نوشته پیش رو، پس از طرح مختصر مباحث نظری، بنا داشته‌ام که با توجه به این داده‌های حوزه‌های بیرونی و حاکم بر آموزش زبان‌های نامادری، وضعیت موجود را در محدوده یک مقاله بررسی کنم و به طرح پرسش‌هایی بنیادین در این زمینه برسم.

**کلیدواژه‌ها:** زبان بیگانه، زبان واسطه، جهانی‌سازی، مهاجرت، آموزش زبان.

---

\* دکترای آموزش‌شناسی زبان و فرهنگ از دانشگاه سوربن، دوره فوق‌دکتری آموزش از دانشگاه مونترال، کانادا

hafezian.mohsen@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۷/۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۲

## ۱. مقدمه

بررسی جایگاه سیال زبان در متن هر دم دگرگون‌شونده تاریخی و اجتماعی دوران‌های گوناگون و جایگاه زبان‌های بیگانه و آموزش آن‌ها در داد و ستدهای ناهم‌زبانان عرصه‌های گسترده‌ای را پیش پای پژوهش‌گران بازمی‌گشاید. به گمانم یکی از نخستین گام‌های پژوهش در این راه بازبینی نام‌گذاری‌های رایج و مفهوم‌های در پیوند با این نام‌گذاری‌ها در زبان رایج کارشناسان این حوزه است؛ نام‌هایی چون «زبان خارجی»، «زبان دوم»، «روش‌های آموزش»، «زبان آموزش»، و «زبان بیگانه». با نگاهی به تاریخ و اسطوره‌های تمدن‌های گوناگون درمی‌یابیم که پاسخ آنان به حضور بیگانه و بیگانه‌زبانی نیز همواره پاسخ یکسانی نبوده است و جلوه‌های گوناگونی از فهم «بیگانه»، «زبان»، و «بیگانه‌زبانی» را در طول حیات خود به نمایش گذاشته‌اند.

دانسته است که بیگانگی، در آن‌جا که به ناهم‌دلی دو هم‌زبان تعبیر نشود، پایایی در بیگانه‌زبانی دارد. خوانده‌ایم که چندزبانی می‌تواند پرنیان پیوند هم‌دلان را بردزد، چنان‌که یهوه در اسطوره «بُرج بابل» مردمان هم‌زبانی را که هم‌دلانه دسترسی به درهای آسمان را می‌جستند به چندزبانی تنبیه می‌کند و در سراسر زمین می‌پراکند تا در این پراکنده‌زبانی بیگانه شوند و یک‌دیگر را درنیابند.<sup>۱</sup> اندکی نزدیک‌تر به ما هراکلیت افسوسی (d'Éphèse Héraclite)، فیلسوف قرن ششم پیش از میلاد، است که برای نخستین‌بار واژه «بَرَبَر» (Barbare, bárbaros (βάρβαρος)) را، که به معنای صدای نامفهوم پرنندگان است، چونان صفت به بیگانگان اطلاق می‌کند (Rochette, 1997: 37). از این زمان باید دو سده بگذرد تا فیلسوف دیگرشان، ارسطو، بربرها را، که در نظرش تمامی مردمان امپراتوری هخامنشی را شامل می‌شد، با جانوران، بردگان، و گیاهان هم‌تراز بداند.<sup>۲</sup> از ارسطو تا ژروم قدیس<sup>۳</sup>، که زبان یونانی را با زبان بربرها هم‌ارز می‌داند،<sup>۴</sup> هشت قرن فاصله است و در این بازه زمانی امپراتوری روم سر برآورده است و صفت «بربر» به تناوب میان ملت‌های غیررومی جابه‌جا می‌شود و سرانجام به مردمان سرزمین‌هایی گفته می‌شود که امپراتوری روم را به آنان دسترسی نیست.

این مرزهای زبانی که حوزه دگرگون‌شونده مردمان آشنا را از بربرهای بیگانه جدا می‌کرده است،<sup>۵</sup> هرگز آن‌چنان نفوذناپذیر و پرپهنا نبوده‌اند که مانع از گفت‌وگوی آن‌ها به گاه جنگ و صلح و داد و ستد شوند و در این گره‌گاه‌هاست که به دانستن زبان و همچنین دانش و فرهنگ بربرهای آن سوی مرز نیاز پیدا می‌کنند و در این عرصه بربرهای آن سو بهترین آموزگاران زبان خویش به بربرهای این سوی مرز می‌شوند.

در اسطوره‌های ایرانی می‌خوانیم که چگونه تهمورس، پسر هوشنگ، بر اهریمن چیره می‌شود و در نبرد با دیوانی که به جنگ او برآمده‌اند پیروز می‌شود و هم از آنان است که نزدیک به ۳۰ گونه خط می‌آموزد و به پاس این خدمت جانشان را نمی‌ستاند. می‌بینیم که آموزش زبان بیگانه امری بیگانه با انسان و اسطوره‌ها و تاریخش نیست. در واقع آگاهی از وجود بیگانه و بیگانه‌زبانی آنان، که در زبان فرانسه هم‌ریشه «عجیب بودن» (étrange/ étranger) است، آغازگر آموزش زبان و یادگیری زبان نامادری بوده است. این آموزش و یادگیری پایه‌پای دگرگونی‌های تاریخی و اجتماعی رنگ و بوی دوران خود را گرفته و به آن سمت و سویی کشانده شده است که دنیای‌شان روانه بوده است.

## ۲. گفت‌وگوی ناهم‌زبانان

پیش از گفت‌وگو درباره آموزش زبان‌های بیگانه راه هموارتر خواهد بود که بر تفکیکی اصولی که «زبان بیگانه» را از «زبان واسطه» جدا می‌کند تأکید کنیم.<sup>۶</sup> این تفکیک جایگاه زبانی به ما امکان می‌دهد که بحث را روشن‌تر پیش ببریم و نگاهی دقیق‌تر به روند آموزش زبان‌ها داشته باشیم.

### ۱.۲ زبان بیگانه

بنا به تبیینی حداقلی زبان بیگانه را زبانی می‌دانیم که:

- الف) زبان مادری زبان‌آموز نیست؛
- ب) زبان زنده‌ای است و یادگیری آن نخستین روزه‌ای است که به روی زبان‌آموز گشوده می‌شود تا روش زندگی گروهی از مردمان بیگانه را دریابد؛ مردمانی که کم‌ترین پیوند مشترک فرهنگی، تاریخی، و ملی را با زبان‌آموز دارند؛
- ج) آموزش این زبان در قالب برنامه‌ای در سطح آموزش رسمی طرح می‌شود و این برنامه‌ریزی در پاسخ به نیازهایی ویژه در سطح ملی است.<sup>۷</sup> چنین است که در درون برنامه‌های درسی نهادهای ملی آموزش کشورها تدریس زبان یا زبان‌های بیگانه گنجانده شده است؛
- د) زبان‌آموزان زبان بیگانه یادگیری آن را معمولاً چونان ابزاری برای ورود به بازار کار داخلی و یا بین‌المللی در دستور کار خویش دارند؛

ه) برپایی و گسترش مؤسسه‌ها و مراکز رسمی آموزش زبان‌های بیگانه طبیعتاً از سوی کشورهایایی که این زبان(های) بیگانه زبان ملی آنان است پشتیبانی می‌شود.

## ۲.۲ زبان واسطه

زبان واسطه به حیث «زبان» بودن و «واسطه» بودنش میانجی دو سامانه معنایی (Système sémiotique) در عام‌ترین مفهوم خود است. در این نگاه زبان واسطه را زبانی می‌گوییم که:

الف) زبان مادری زبان‌آموز نیست؛

ب) زبان پیوند اقلیت‌های قومی و زبانی با یک‌دیگر در درون مرزهای ملی است. برنارد کاسن به این زبان «زبان مرکزی» می‌گوید و زبان فرانسه را برای گویشوران زبان‌های اُکسیتان (Occitan)، آلزاسی (Alsace)، باسک (Basque)، برتون (Breton)، و کُرس (Corse) در این جایگاه می‌نشانند (Cassen, 2005: 22)؛

ج) زبان و یا زبان‌های مشترک حوزه کار و فعالیت اجتماعی و اقتصادی در محیطی چندزبانه است.<sup>۸</sup> اگر روند جهانی‌سازی بر همین مَهر و نشان امروزی ادامه یابد، این وجه زبان واسطه روز به روز پررنگ‌تر خواهد شد؛

د) می‌تواند زبان آموزش باشد. برای نمونه در نخستین دهه‌های قرن هجدهم میلادی زبان لاتین در مدرسه‌های متوسطه و عالی کشور فرانسه، در مدرسه‌های آموزش دستور زبان (grammar schools) در انگلستان و اسپانیا زبان آموزش دیگر درس‌ها بوده است.<sup>۹</sup> درباره اسپانیا می‌دانیم که پادشاه وقت (فیلیپ پنجم از خاندان بوربون‌های فرانسه) در سال ۱۷۳۵ برای حمایت از این زبان واسطه دستور داد که دانش‌آموزان همه مراکز آموزشی به زبان لاتین گفت‌وگو کنند؛<sup>۱۰</sup>

ه) زبان واسطه ابزار فهم حوزه‌ای پژوهشی است. برای نمونه، تا پیش از پیدایی فرقه‌های پروتستان در نخستین سال‌های قرن شانزدهم، یادگیری زبان لاتین (حداقل از اوایل قرن پنجم میلادی به بعد) برای مؤمن مسیحی ابزاری بی‌جانشین برای راه‌یابی به آموزه‌های کتاب مقدس بود. در چنین جایگاهی زبان لاتین زبان واسطه بوده است نه زبانی بیگانه. هم‌چنان که یادگیری زبان عربی برای قرآن‌پژوه فارسی‌زبان یادگیری زبان واسطه است نه یادگیری زبانی بیگانه؛

و) در پیوند با بند پیشین ناگفته نماند که زبان واسطه می‌تواند زبان مرده‌ای باشد. مثلاً زبان لاتین و پهلوی دیگر زبان‌های رایج گفت‌وگوی هیچ ملتی نیستند؛ هرچند که زبان‌های

زنده دیگری مستقیماً وارث آن‌ها باشند. تمامی آن زبان‌هایی که به کمک آن‌ها پژوهش درباره زبان و ادبیات لاتین و یونانی کهن ممکن شده است نیز در گروه زبان‌های واسطه جای می‌گیرند.

هم‌چنان که از تبیین‌های پیش‌نهادشده برمی‌آید، یکی از سنجه‌هایی که زبان واسطه را از زبان بیگانه جدا می‌کند آشنایی دو قطب گفت‌وگو با متن فرهنگی و تاریخی و یا اجتماعی موجود و در نتیجه آشنایی پیشینی با مفهوم‌های انضمامی واژگان زبان واسطه است.<sup>۱۱</sup> در همین زمینه هم‌گفتنی است که تنها امری که زبان واسطه را به زبان بیگانه پیوند می‌دهد این است که این هر دو زبان زبان مادری زبان‌آموز نیستند.

## ۳.۲ تغییر جایگاه زبان‌ها

پیداست که دگرگونی‌های تاریخی، تغییر مرزها، داد و ستدهای فرهنگی، تغییر جایگاه زبان‌آموز نسبت به زبان بیگانه،<sup>۱۲</sup> و هم‌چنین مصلحت‌اندیشی‌های سیاسی توانسته‌اند و می‌توانند جایگاه زبانی را تغییر دهند و زبان بیگانه‌ای را تبدیل به زبان واسطه کنند، زبان واسطه‌ای را زبان بیگانه سازند و یا از زبان مرده‌ای زبانی رایج برکشند. چند نمونه تاریخی برای این جنبه‌های اخیر را یادآوری می‌کنم.

– نمونه نخست، تغییر جایگاه زبان فرانسه در درون مرزهای این کشور در برهه‌ای از تاریخ آن است. این زبان، در واقع، پس از انقلاب سال ۱۷۸۹ است که به جایگاه زبان «واسطه» می‌رسد. کشیش هانری باتیست گرگوار ((L'abbé Henri Jean-Baptiste Grégoire (1750-1831) یکی از انقلابی‌های نامدار فرانسه است که در سال ۱۷۹۴ گزارشی به نام «گزارش درباره ضرورت و ابزار انهدام زبان‌های قومی و همگانی ساختن زبان فرانسه» به کنوانسیون ملی ارائه کرد.<sup>۱۳</sup> در این گزارش می‌خوانیم که: در آن زمان حدود سی زبان قومی (patois) در فرانسه وجود داشته است (ص ۴)، که فرانسه‌زبانان این کشور فقط در ۱۵ ناحیه [از ۸۳ ناحیه تقسیمات کشوری آن زمان] حضور داشته‌اند (ص ۴). از ۲۸ میلیون نفر جمعیت کشور فرانسه فرانسه‌زبانان فقط سه میلیون نفر بوده‌اند (ص ۵) و این‌که شش میلیون از ساکنان آن سرزمین هیچ شناختی از زبان فرانسه نداشته‌اند (ص ۵). در این زمینه برتران بارر ویوزاک ((Bertrand Barère Vieuxac (1755-1841)، عضو کمیته رستگاری ملی، در گزارشی (در همان سال ۱۷۹۴) درباره زبان‌های قومی آشکارا از این زبان‌ها به‌عنوان «زبان‌های ناهنجار»، «بربر»، و «بیگانه» ای نام می‌برد که در خدمت ضدانقلاب‌اند<sup>۱۴</sup> و از ضرورت گسترش زبان فرانسه، به‌عنوان یگانه زبان فراگیر جمهوری، می‌گوید.<sup>۱۵</sup>

البته ادبیات نوشتاری انبوه به زبان فرانسه از سویی و فرانسوی‌زبانی بنیان فکری انقلاب یعنی اصحاب دوران روشنگری و آثار مکتوب و شناخته‌شده‌شان از دیگر سو راه را بر این سیاست‌های زبانی انقلابیون در قدرت هموار می‌کند. تاریخ این زبان نشان می‌دهد که برای گذر از «زبان واسطه» بودن سال‌های نخستین انقلاب تا «زبان ملی» شدن امروزه آن راه طولانی و ناهمواری پیموده شده است.<sup>۱۶</sup>

– نمونه دوم تلاش تاریخ‌نویس رومی دنیس هالیکارناسوسی (Denys d'Halicarnasse, ۶۰-۸ پ.م) است که در اثر مهم خود به نام *تاریخ کهن رومی* (Antiquités Romaines, Vol. 1-11) تلاش می‌کند که برای یونانیان مغلوب روم (۱۸۷ پ.م) و رومیان ریشه قومی مشترکی بیابد و در همین سمت و سو نشان دهد که زبان لاتین گونه‌ای از زبان یونانی است (Martin, 1969: 203-209).

آشکار است که این رویکرد، فراسوی جدل‌ها و احتجاج‌های زبان‌شناسانه، تلاشی بوده است برای تغییر جایگاه زبان لاتین از جایگاه یک زبان بیگانه به جایگاه زبانی واسطه؛ امری که می‌توانسته تش‌های ذاتی میان غالب و مغلوب را کاهش دهد.<sup>۱۷</sup>

– نمونه سوم جایگاه زبان عربی در بخش بزرگی از اسپانیای قرن‌های هشتم تا پانزدهم (۷۱۱-۱۴۹۲ م) است. این زبان بیگانه برای گویشوران زبان‌های محلی زبان رسمی و اداری (زبان واسطه) در تمامی منطقه‌های تصرف‌شده به‌دست مسلمانان بوده است. در این دوره آثار علمی دانشمندان به زبان عربی نگاشته می‌شد و از سده یازدهم میلادی به بعد ترجمه همین آثار به لاتین راه‌گشای جهان مسیحی اروپا به‌سوی دانش‌های مشرق‌زمین شد.<sup>۱۸</sup> این زبان واسطه بعد از شکست مسلمانان در قرن پانزدهم جای خود را به زبان کاستیلان (زبان غالب اسپانیا) داد. امروزه، با وجود هزاران واژه عربی در زبان‌های اسپانیا، این زبان دیگر زبان واسطه برای مردمان اسپانیا نیست.

نمونه‌های تاریخی بسیار دیگری را هم در این زمینه می‌توان سراغ گرفت و این سیال بودن جایگاه زبان را نشان داد. جایگاه زبان فارسی نزد مسلمانان چین، زبان روسی در اوکراین امروزی<sup>۱۹</sup>، و زبان انگلیسی و فرانسه نزد اینویت‌های کانادا از آن جمله‌اند.

تأثیر بافت اجتماعی و تاریخی حاکم بر داد و ستد زبانی، که به آن‌ها می‌توان داده‌های «فرازبانی»<sup>۲۰</sup> هم گفت، فقط به دگرگونی‌های ممکن جایگاه زبانی منجر نمی‌شود؛ این تأثیر فلسفه‌های آموزشی و روش‌های آموزش زبان را هم در بر می‌گیرد که در ادامه بسیار به‌اختصار طرح موضوع می‌کنم.

## ۴.۲ آموزش زبان‌های نامادری

از سویی نیاز به آموزش و یادگیری زبان نامادری و روش‌ها و ابزارهای آموزش زبان همواره در متن ارتباط‌های برون‌گروهی شکل گرفته‌اند و از دیگر سو روند برآمد این آموزش‌ها همیشه تابعی از ماهیت دوران و بُن‌گمانه‌های هستی‌شناسانه‌ای (posture épistémologique) که این ارتباط‌ها در درون آن پا گرفته‌اند بوده است. همگنی مقوله آموزش، روش‌های آموزش، و هدف‌های آموزش در مقاطع تاریخی (دوران معاصر) از سویی و گرایش نظری حاکم (idéologique) و گرایش‌های مادی جامعه از دیگر سو موضوع مقاله‌ای است از کریستیان پورن (Christian Puren) به نام «تاریخ آموزش‌شناسی زبان‌فرهنگ و تاریخ نظریه‌ها»<sup>۲۱</sup> در این مقاله وی به‌خوبی نشان می‌دهد که این تأثیر نه‌فقط در برنامه‌ریزی‌های کلان، بلکه در جزئی‌ترین بخش‌های آموزش هم مشهود است. مثلاً درباره تمرین‌های ساختاری (exercices structuraux) چنین می‌نویسد:

تمرین‌های ساختاری، از منظر تاریخی، ترکیبی است از: [الف] یک رویکرد یادگیری (رفتارگرایی مکتب سکینری)،<sup>۲۲</sup> [ب] یک [نظریه] توصیف زبان (توزیع‌گرایی)<sup>۲۳</sup>، و [ج] هسته سخت «سبک ارتشی» امریکایی (ترکیبی از روش‌های تکرار کردن، تبعیت کردن، و گفتار [...]). [....] برنامه «دستگاه‌های آموزشی»<sup>۲۴</sup>، در سال‌های ۱۹۵۰-۱۹۶۰، یعنی زمانی که آموزش، تنها در شکل مجموعه تمرین‌های ساختاری از پیش تعریف‌شده انجام می‌شود، تقریباً هم‌ساز با ذات نظریه‌ای است که بدون فهمیدن تأثیر الگوی غالب تایلوری<sup>۲۵</sup>، در حوزه تولید آن زمان امریکا درک نمی‌شود: این مجموعه تمرین‌های ساختاری در این زمان ساخته شده‌اند و بنا بوده است که به‌مانند خط مونتاژ زبانی کارکرد داشته باشند (Puren, 2007: 7).

به جز پورن، استیل ریکوا (Estelle Riquois, 2010) نیز در دو مقاله بسیار خواندنی به تحولات اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر دگرگونی‌های روش‌های آموزش زبان فرانسه چونان زبان بیگانه می‌پردازد و آناستازیس کوزانیتیس (Anastassis Kozanitis, 2005) نیز تأثیر مستقیم گرایش‌های فلسفی بر فلسفه آموزش در دوران‌های مختلف جهان غرب را نشان می‌دهد. برای نمونه، در نوشته ریکوا می‌خوانیم که چگونه توسعه صنعتی و گسترش تجارت فرامرزی در قرن هجدهم به توسعه بیش از پیش آموزش زبان‌های بیگانه و آموزش زبان به بیگانگان مینجامد. در نوشته کوزانیتیس (۲۰۰۵) هم، برای نمونه، به پیوند و توازی تجربه‌گرایی منطقی (empirisme logique) و ساختارگرایی (structuralisme) برمی‌خوریم.

این جستارها به روشنی نشان می‌دهند که پژوهش درباره آموزش به‌طور کلی و آموزش زبان به‌گونه‌ای ویژه نمی‌تواند فقط بررسی فن آموزش و روش‌های کلاس‌داری باشد که چستی و چگونگی این هر دو در بیرون از کلاس تبیین می‌شوند و به‌دست کارگزاران به انجام می‌رسند. در دوران ما جهانی‌سازی یکی از این متن‌های (یا بهتر بگوییم، کلان‌متن‌های) حاکم بر روند آموزش است.

### ۳. جهانی‌سازی و زبان‌آموزی

تحولات متنی حاکم بر جایگاه زبان‌ها و آموزش آن‌ها همواره در حد متن‌های میان‌قومی و منطقه‌ای نبوده و داده‌های فرامنطقه‌ای هم همواره نقشی در آن داشته‌اند. تمدن بشری امروزه به‌تمامی در روند پرشتاب جهانی‌سازی قرار گرفته است و پرسش‌ها و معضلات جدیدی را باید پاسخ گوید و از سر بگذراند. آموزش زبان هم به‌عنوان بخشی از فعالیت‌های آگاهانه جامعه‌های بشری نمی‌تواند از این وضعیت مستثنی باشد. شتاب گرفتن داد و ستدهای تجاری بین‌المللی، توسعه رشدیابنده ابزارهای ارتباطی فراگیر در اکثر کشورها، گرایش غالب در ادغام کردن اقتصاد همه کشورها در بازاری بین‌المللی و جابه‌جایی بی‌وقفه سرمایه و نیروی کار در سطح جهانی، بحران‌های دامنه‌دار سیاسی و اجتماعی و مهاجرت گروهی در درون و بیرون از مرزهای ملی، و حضور نیروی کار غیربومی متخصص و یا دانشجویان خارجی‌ای که در جست‌وجوی تحصیل دانش و تخصص ویژه‌ای مهاجرت کرده‌اند بخشی از واقعیات روزمره جهانی است که در آن زندگی می‌کنیم. این وضعیت با پیش‌آمدها و پس‌آمدهای مردم تغییریابنده‌اش، از سویی با شکل گرفتن سیاست‌ها و نهادهای بین‌المللی نهادینه شده است و از سوی دیگر به اصلاحات دامنه‌داری دامن زده است، که هم‌زمان دامن نهادهای ملی در کشورهای مبدأ مهاجرت و مقصد مهاجرت را گرفته است. نهادهای آموزشی در صفوف مقدم همه این اصلاحات پی در پی بوده‌اند. عمده این اصلاحات به هماهنگ‌سازی نهادهای ملی آموزشی با سیاست‌های اقتصادی بازار می‌پردازند و یا بیش از پیش بخش‌هایی از نهاد یادشده را به بخش خصوصی واگذار می‌کنند.<sup>۳۶</sup> این هم پیداست که با هر اصلاحاتی هم ماهیت آموزش و اهداف آموزشی ناشی از آن و هم روش‌های آموزش و هم حوزه‌های آموزش رودرروی پرسش‌های جدیدی قرار گرفته‌اند؛ پرسش‌هایی که پاسخ به آن‌ها بسیار فراتر از گزینش این یا آن روش آموزشی است.

در حوزه روابط بین‌المللی یکی از این پرسش‌ها و شاید مهم‌ترین آن‌ها پرسش از مسئله آموزش زبان بوده است. مسئله‌ای که بنا به جایگاه کشورها در دوران کنونی، کم و بیش، به



دو گونه چهره نموده است: آموزش زبان در کشورهای مبدأ مهاجرت و آموزش زبان در کشورهای مقصد مهاجرت.<sup>۲۷</sup>

### ۱.۳ زبان‌آموزی در کشورهای مبدأ مهاجرت

در کشورهایی که در متن جهان امروزی بیش‌تر مبدأ مهاجرت به شمار می‌آیند تا مقصد مهاجرت، آموزش زبان‌های بیگانه در گیر دگرگونی‌های بسیاری هم در شکل و هم در محتواست. مشاهده‌ای سطحی هم می‌تواند به ما نشان دهد که این آموزش به تمامی با گرایش شتاب‌یابنده مهاجرت هم‌سو شده است. تنوع و تکثر مرکزهای آموزش زبان‌های بیگانه، چه در بخش خصوصی و چه در بخش ملی، که زبان‌آموز را آماده شرکت در آزمون‌های مربوط به مهاجرت می‌کنند، یکی از پدیده‌های نشان‌دهنده وضعیت امروزی است. ورود پدیده مهاجرت در این عرصه برخی معادله‌های پیشین را دچار دگرگونی‌هایی اساسی کرده است. در ادامه به چند مورد آن اشاره می‌کنم:

الف) اگر در گذشته‌ای نه‌چندان دور زبان‌آموزی در پایه‌ای‌ترین معنای آن به معنای کسب توانمندی برای فهم زبان و احیاناً کار مشترک با بیگانگان بود، امروزه این روند در عمل در بهترین شکل یا ناکارآمدترین شکل آن به آماده کردن زبان‌آموز برای زیستن با بیگانگان منجر می‌شود؛

ب) خود توانایی گفت‌وگو کردن به زبان بیگانه در داخل کشور تخصص به شمار می‌رود، اما این توانایی در روند مهاجرت بخشی از الزاماتی است که نخست به وی امکان مهاجرت می‌دهد و سپس در سرزمین بیگانه زبان‌دانی یک توانایی است در کنار دیگر توانایی‌ها که امکان جست‌وجوی کار در تمامی حوزه‌های ممکن را فراهم می‌کند. آشکار است که برای دارنده مدرک کارشناسی زبان انگلیسی فارغ‌التحصیل مسکو، برای نمونه، در انگلستان بازار کار ناچیزی در حوزه زبان انگلیسی وجود داشته باشد. این مسئله برای ایرانی‌فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد ادبیات فرانسه (که چند سالی را به تفکر و تعمق در حوزه ادبیات تطبیقی گذرانده است و مثلاً رد پای کلیله و دمنه را در آثار لافونتن کشف کرده است) در بازار کار کشورهای فرانسه‌زبان مقصد مهاجرت هم صادق است؛

ج) با رشد و گسترش مؤسسه‌های خصوصی آموزش زبان، پیدایی آزمون‌های زبانی که محتوا، زمان‌های برگزاری، و نتیجه‌های آن‌ها از سوی سازمان‌های بین‌المللی و بیرون از حوزه تأثیرگذاری سیاست‌های آموزش ملی برنامه‌ریزی و ارزیابی می‌شود، مرجعیت

دانشگاه‌ها در حوزه ارزش‌گذاری دانش زبانی روزبه‌روز کم‌تر شده است. این هم درخور توجه است که برخی از همین دانشگاه‌ها مجوز برگزاری این آزمون‌های بین‌المللی را می‌گیرند و آن‌ها را به انجام می‌رسانند، آزمون‌هایی که بخشی از مراحل مهاجرت شرکت‌کنندگان است؛<sup>۲۸</sup>

د) بنا به آن‌که مهاجرت در بنیاد وجودی خود به معنی ترکِ بوم و زیستگاه خود و مستقر شدن در سرزمینی بیگانه برای جستن زندگی بهتر است، سرزمین بیگانه و ساز و کار اجتماعی‌اش حداقل پیش از مستقر شدن در آن برای مهاجر کم و بیش سرزمینی فرادست و آرمانی است. زبان بخشی از این داده‌های اجتماعی و تاریخی است و در نتیجه گفت‌وگو کردن زبان‌آموز به زبان بیگانه و یا آوردن چند واژه‌ای از این زبان در گفتار روزمره با هم‌زبانانش نشان از هم‌شأن و هم‌جنس پنداشتن گوینده با آن فرادستان دارد. فراوانی واژه‌هایی چون «برند»، «لیز»، «آنتلیکتوئل»، و «کافی شاپ» در زبان جاری قشر درس‌خوانده نشان از این همسان‌انگاری‌های واهی فردی و یا اجتماعی دارد.<sup>۲۹</sup> فرد، در جایگاه زبان‌آموز، یک‌سره شگفت‌زده پیچیدگی و البته «ظرافت» و «دقت» زبانی است که در بیرون از چهارچوب کلاس هم آرمانی شده است. آموزگارانی هم که خاطره‌های واقعی یا وهمی خود را ضمیمه آموزش این زبان‌ها می‌کنند پرده‌ای بر پرده‌های ضخیم این پندارها می‌کشند و گوهره گران‌بهای زبانی، چه زبان مادری و چه زبان بیگانه، را بیش از پیش پنهان می‌کنند.

پیدااست که جایگاه زبان بیگانه یا زبان واسطه برای زبان‌آموزی که راه به کشورهای مقصد مهاجرت می‌برد و در آن‌جا مستقر می‌شود تغییر می‌یابد. در بخش پیش رو به این مسئله می‌پردازیم.

### ۲.۳ زبان‌آموزی در کشورهای مقصد مهاجرت

در کشورهای مقصد مهاجرت آموزش زبان(های) ملی به بیگانگان مهاجر در دستور کار است. در این کشورها زبان(های) ملی کشور به زبان‌آموزان بیگانه‌ای آموزش داده می‌شود که نه، حداقل در آغاز، شهروند آن کشورند و نه زبان آموزش داده‌شده زبان مادری آن‌هاست. هر چند سطح و محتوای این آموزش زبان می‌تواند بنا به جایگاه مهاجر (نیروی کار متخصص، پناهنده اجتماعی، ...) و هدفی که در پی رسیدن به آن است تغییر یابد. خصوصیات مشترکی در روند آموزش زبان در این بافت دیده می‌شود:

الف) با توجه به چندزبانی و تنوع فرهنگی‌زبانی مهاجران زبان آموزش داده‌شده زبان بیگانه‌ای است که تسلط بر آن را به زبان واسطه تبدیل می‌کند. از منظر یونانیان باستان که نگاه کنیم این زبان بیگانه بعد از چندی زبان واسطه «بربرهای» مهاجری می‌شود که با آن می‌توانند امورات زندگی خود را بگذرانند؛

ب) بافت قومی - زبانی کلاس‌ها بافت یک‌دستی نیست و بنا به آن زبان مادری هیچ‌کدام از زبان‌آموزان زبان واسطه آموزش نمی‌تواند بشود و این زبان بیگانه است که هم موضوع آموزش است و هم از خود و پیرامونش می‌گوید. برای این زبان‌آموزان زبان ابزار آموزش و زبان هدف آموزش دو انتهای یک راه‌اند و فهم یکی بدون هیچ واسطه‌ای فهم دیگری است؛

ج) در وضعیتی که آشنایی زبان‌آموز مهاجر با زبان آموزش (فرانسه برای مثال) و زبان موضوع آموزش (مثلاً فرانسه) برای فهم این یا آن محتوای کلاس کافی نباشد کاربرد زبان دیگری (برای نمونه انگلیسی) به‌عنوان زبان واسطه آموزشی از سوی آموزگار اجتناب‌ناپذیر می‌شود؛

د) زبان‌آموزان در این کلاس‌ها به گروه اقلیت‌های قومی جامعه تعلق دارند. این ترکیب زبان‌آموزان در کشور مبدأ مهاجرت ترکیب قومی عموماً یک‌دستی بود که پیوند بی‌چون و چرایی با اکثریت قومی بیرون از کلاس داشت. نتیجه آن‌که، برای زبان‌آموز مهاجر پایان کلاس‌ها پایان رویارویی با زبان بیگانه (یا واسطه) نیست، بلکه آغاز برخورد با این زبان در پهنه اجتماع است؛

ه) کوتاه بودن نسبی دوره آموزش زبان تنوع قومی - زبانی سطوح گوناگون تحصیلی و تنوع حوزه‌های کاری زبان‌آموزان این کلاس‌ها را از جایگاه ممکن عرصه داد و ستدهای پایای فرهنگی میان زبان‌آموزان دور می‌کند و زبان آموزش داده‌شده تنها نمود فرهنگی حاضر و پایا در زندگی اجتماعی مهاجر می‌شود. بافت بیرونی کلاس هم ادامه و یا منشأ این نمود باقی می‌ماند. در کلاس‌های زبان کنار هم نشستن زبان‌آموزانی که زبان و قوم مشترکی دارند و راندن دیگر اقوام از گروه کوچک خود پدیده‌ای بسیار مشهود و تکرارپذیر است.

سنت‌های آموزشی متفاوت کشورها، تغییر جایگاه زبان‌آموز در گذر از روند مهاجرت، تغییر جایگاه زبان موضوع آموزش در روند نام‌برده، و نوسان‌های رشدیابنده انگیزه‌های زبان‌آموز در وضعیت‌های مختلف، امکان برنامه‌ریزی آموزشی هماهنگ‌شده میان اهداف دست‌اندرکاران محلی و ملی سازمان‌های آموزشی و اهداف زبان‌آموزان را تقریباً ناممکن کرده است. در گریز از این بن‌بست برآمده از جابه‌جایی پرشتاب مهاجران بوده است که در

سال‌های اخیر پدیده دیگری سر برآورده است و دوش به دوش دیگر ساز و کارهای «سستی» آموزش زبان و ارزیابی آن به رشد خود ادامه داده است. برای زبان‌هایی که در روزگار ما بین‌المللی دانسته می‌شوند<sup>۳۰</sup>، این پدیده نو تأیید سطح دانش زبان‌آموز از طریق آزمون‌ها و صدور گواهینامه‌های بین‌المللی است. برپایی این آزمون‌ها البته مرزهای ملی نمی‌شناسد و می‌تواند هم در کشورهای مبدأ مهاجرت برگزار شود و هم در کشورهای مقصد مهاجرت.

### ۳.۳ زبان آزمون‌های بین‌المللی

پیش‌تر به تضادها و ناهماهنگی‌های حوزه آموزش زبان بیگانه اشاره کردم. در ادامه به نقش اقتصاد جهانی شده امروزی در حوزه نام‌برده، به اختصار، خواهم پرداخت؛ چرا که بدون نگاه به این کلان‌متن بخشی از موضوع نادیده گرفته خواهد شد.

زیر فشار بازار جهانی بحران‌زده و برآمد نیازهای گوناگون و ناپایدار به این یا آن تخصص شغلی، دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت بیش از پیش رشد می‌کنند و گاه بر جای آموزش‌های درازمدت سنتی و ملی می‌نشینند. تنوع و تکثر مدرک‌های شغلی، که «گواهینامه» (certificat) نامیده می‌شوند و در زمینه‌های پراکنده و ریزشده‌ای از دانش و تخصص موجود متمرکز در بیشینه کشورهای رشد فزاینده‌ای داشته‌اند. این گواهینامه‌ها هم از سوی بخش دولتی و هم، به‌ویژه، از سوی بخش خصوصی صادر می‌شوند. در برخی زمینه‌ها رشد و نوآوری‌های فنی، به‌سرعت، دانسته‌های پیشین را از ارزش می‌اندازد و به حاشیه می‌راند و این گواهینامه دانسته‌های موقتی، با تاریخ مصرف معینی، به‌کار می‌آیند. آنچه در زمینه زبان‌آموزی اتفاق افتاده است امری مستثنی از این وضعیت نیست. در این زمینه امروزه ما گواهینامه‌هایی داریم که بین‌المللی‌اند، تأیید توانایی ما در تسلط به زبانی بیگانه‌اند و اعتبارشان تاریخی معین دارد و بعد از گذشت این تاریخ متقاضی باید دوباره با شرکت در این آزمون‌ها نشان دهد که دانسته‌هایش در سطح مطلوبی است. از این گواهینامه‌ها که گاه به کار مجوز برای ورود دانشجو به دانشگاه‌های خارجی می‌آیند، گاه برای تکمیل مدارک مهاجرت، گاه برای گرفتن ملیت کشور مقصد مهاجرت و گاه برای ورود به بازار کار شرکت‌های چندملیتی می‌توان، برای نمونه، از TOEFL, IELTS, TEFAQ, TFI, TEF نام برد.

از منظر آموزش‌شناسی زبان‌ها (didactologie des langues) نقطه‌های مشترکی که همه این گواهینامه‌های زبانی را به هم پیوند می‌دهد عبارت‌اند از:

الف) زبان آموخته در حداقل ممکن تبیین جایگاهش شناخته می‌شود. در روند آموزش نه زبان مادری‌اش دخیل شمرده می‌شود نه فرهنگ سرزمینش و نه هدفش از یادگیری زبان بیگانه.<sup>۳۲</sup> در این آزمون‌ها سطح زبان مطلوب، سرفصل‌های آزمون و ... یک‌جا و هم‌شکل برای همه متقاضیان تعریف شده است. تنزل جایگاه زبان، چونان خانه هستی، به زبان، چونان ابزار، در این روند به تمامی آشکار است؛

ب) هیچ روند آموزشی معینی برای رسیدن به سطح مناسب گذراندن آزمون تخصیص داده نشده است و در واقع زبان‌آموز از هر روشی که در دسترسش باشد باید برای آماده کردن خود بهره ببرد. این پدیده کاملاً هماهنگ با آن نظریه «فلسفی» به مفهوم به‌گزینی (اکلیکتیسم / *éclectisme*) است که چند سالی است در زمینه آموزش زبان سر برآورده است و منکر روش‌های همگن آموزشی در کلاس‌های زبان است.<sup>۳۳</sup> چنین است که زبان‌آموز داوطلب آزمون در هیچ متن راهنمایی نخواهد خواند که کدام رویکرد آموزشی در موفقیتش مؤثرتر خواهد بود. معمولاً در کلاس‌های آمادگی برای این آزمون‌ها، در کنار آموزش محتوای زبانی، به آموزش روش و چگونگی پاسخ دادن به پرسش‌های آزمون هم پرداخته می‌شود؛

ج) در این روند هیچ داده‌ای به شناساندن فرهنگ و تاریخ کشور مقصد مهاجرت در محتوای درس‌ها لحاظ نشده است و در نتیجه زبان آموخته‌شده زبان گفت‌وگو با جامعه مهاجرپذیر نیست، بلکه ابزار پیوند با تمامی کسانی است که، با هر فرهنگی و ملیتی، بناست در محل کار معینی به‌کار پردازند و یا در دانشگاهی تحصیل کنند. این جدا شدن زبان از جان‌مایه فرهنگی خود آن را به ابزار ارتباط‌های از پیش تعریف شده‌ای کشانده است. برای نمونه، در کتابی که برای داوطلبان شرکت در آزمون TFI (Badefort, 2006) نوشته شده است فقط دو گروه واژه آمده است که به مقوله فرهنگ مرتبط است، موسیقی و رقص فلامنکو (*musique et chants flamenco*) (ص ۳۲) و مرکز فرهنگی (*centre culturel*) (ص ۳۵). دیگر بخش‌های کتاب پر از واژگانی است که مستقیماً به ساز و کار بازار و اقتصاد مرتبط‌اند، از آن جمله‌اند *Activités Entreprise*, *Vie au bureau*, *Concurrence*, *Maximum d'économie*, *Magazine*, *Carte de fidélité*, *Facilité de paiement* و *Chiffre d'affaires*؛

د) مسئله فرهنگی‌زدایی از زبان<sup>۳۳</sup> در رویکردی به نام رویکرد کنشی (*Approche Actionnelle*) ریشه دارد. در این رویکرد بوش زبانی (چه زبان بیگانه و چه زبان واسطه) نه در رابطه با فرهنگ کسی که آن را به‌کار می‌برد و نه حتی با ماهیت زبان، بلکه با وظیفه از پیش تعیین

شده‌ای که در راه به انجام رساندن آن به «ابزار زبان» نیاز داریم تعریف می‌شود. در متن رسمی سیاست‌های آموزش زبان در اروپا به این رویکرد اشاره شده است: «دیدگاه ترجیحی در این‌جا نیز به‌طور کلی دیدگاهی کنشی است، [دیدگاهی که] پیش از هر چیز به‌کاربرنده زبان و زبان‌آموز یک زبان را چونان عامل‌های اجتماعی می‌بیند که وظایفی را برای به انجام رسانیدن دارند، وظایفی که دیگر در وضعیت و محیطی معین و در درون یک زمینه کاری ویژه فقط وظایفی زبانی نیست. اگر عمل‌گفتار در درون فعالیت زبانی بروز می‌کند خود این فعالیت زبانی نیز در درون مجموعه‌ای از کردارها در متن اجتماعی قرار دارند و همین کردارها و متن اجتماعی است که به گفتار معنی تمام می‌بخشد» (CECRL, 2001: 15). در پیش‌بینی چنین رویکردی هم بوده است که چند سالی پیش از انتشار این متن، دنی لیمان (Lehmann, 1994: 15) درباره دست‌وپاگیر بودن تفاوت‌های فرهنگی و فردی می‌نویسد: «هر تفاوت رفتاری نشان‌گر امکان یک فروماندگی و عدم تفاهم در داد و ستد کاری است و این مسئله مستقل از گفت‌وگویی است که در محیط می‌تواند اتفاق بیفتد، یعنی مستقل [است] از توانایی اظهار «زبانی» هر کدام از دو سوی گفتار در زبان دیگری».

این نگاه تقلیل‌گرا (minimaliste) پاسخ نگاه حاکم بر جهان امروز در برابر حضور پرقدرت پدیده چندفرهنگی در کشورهای مقصد مهاجر است. در همین زمینه به‌نظر می‌رسد که وزنه وزین جهانی‌سازی دو گرایش متضاد ناهمگن را بر روند آموزش زبان نامادری تحمیل کرده است. از سویی دامنه زبان‌هایی که در عرف امروزه زبان بین‌المللی نام دارند تا دوردست‌های این کره خاکی گسترده شده و آموزگاران و زبان‌آموزان ملیت‌های بسیار گوناگونی را پیرامون محور آموزش این زبان‌ها گرد آورده است. از دیگر سو گرایش ذاتی جهانی‌سازی گرایش به همسان‌سازی روش‌ها و محتوای درس‌های آموزشی و به حاشیه راندن همگی ویژگی‌های ملی و زبانی و اجتماعی در روند مشارکت در ساز و کار جهان مدرن امروزی است. واقعیت هرروزه کار آموزگار زبان سرگردان ماندن در دوراهی این تضاد پرتنش است؛ تضادی که معمولاً ابزارهای نظری مواجهه با آن را هم ندارد. در این وضعیت یا از نظریه‌ای به نظریه‌ای گذر می‌کند و یا در جوف عادت‌های آموزشی‌اش فرو می‌رود.

#### ۴. نتیجه‌گیری

در آنچه در این نوشته آمد نخست تلاش کردم که جایگاه سیال زبان نامادری را نشان دهم و به برخی نمونه‌های تاریخی نیز برای روشن‌تر کردن این تحولات اشاره کنم. در همین راستا با تبیین مقدماتی تفاوت زبان خارجی و زبان واسطه و تغییر ممکن جایگاه این زبان‌ها

در برخی متون تاریخی مورد توجه قرار گرفت. گذر به دوران معاصر و مسئله جهانی سازی بخش بعدی این نوشتار بود و از تغییر محتوای برخی آموزش‌های زبانی و رویکردهای آموزشی مراجع بین‌المللی به اختصار نوشتیم تا آن متن جهانی حاکم بر متن داد و ستد زبانی زبان‌های نامادری را بهتر بشناسیم. در این اندک، البته پرسش‌های بسیاری طرح نشد و برای این پرسش‌های طرح‌نشده هم البته پاسخی نبود. این پرسش‌ها می‌توانند از این قرار باشند: آیا با تغییرات شتابنده و جهانی امروزی اصطلاحاتی چون «زبان بیگانه» و «زبان دوم» افاده همان معانی‌ای را می‌کنند که هنوز در دروس دانشگاهی به آموزگاران آینده آموزش داده می‌شود؟ آیا به این آموزگاران آینده گفته می‌شود که زبان‌آموزان آن‌ها مهاجران بالقوه فردای پایان تحصیل‌اند؟ آیا با علم بر این مسئله روش، محتوای درسی، و یا رویکردی باید تغییر کند؟ جایگاه و وظایف نهادهای ملی آموزش کشورهای مبدأ مهاجرت در زبان‌آموزی به این مهاجران بالقوه چیست؟ آیا در کشورهای مبدأ مهاجرت ساز و کار نهادهای ملی آموزش زبان‌های نامادری را باید بخشی از روند آماده‌سازی مهاجرت دانست؟ آیا لاغرک گمانه‌شناخت بوش فرهنگ دیگران از روزنه زبان‌شان، جان از این تلاطم به در خواهد برد؟ در جهان امروزی این پرسش‌ها هم پرسش‌هایی در سطح جهانی‌اند و بنا به ماهیت‌شان پاسخی به همین وسعت می‌طلبند.

## پی‌نوشت‌ها

۱. ← آفرینش، ۱۱، عهد عتیق.
۲. ← Aristote, *Fragment 81 R2*, 658 Rose, Cité dans Rochette, 1997, p. 47.
۳. کاتب ویژه پاپ داماس اول (Damase I)، که در قرن چهارم میلادی وظیفه بازنگری در ترجمه‌های لاتینی کتاب مقدس مسیحیان را برعهده داشت و تأثیر مستقیمی بر ترجمه و تدوین متن رسمی انجیل مورد تأیید کلیسا (Vulgate) داشت. منظور از واژه Vulgate «در دسترس نهاده شده» است.
۴. همان: ۵۰.
۵. البته یگانگی زبانی، همه جا و همیشه، از بیگانه‌ای که به تمامی در بوش خویش متفاوت باشد، خودی نمی‌سازد؛ نمونه آن هم همان است که در *تواریخ بهجت العالم می‌خوانیم*: «سناس در نواحی عدن و عمان بسیار است و آن جانوری است مانند نصف انسان که یک دست و یک پا دارد، که در آنجا بسیار است و گوشت آن را می‌خورند» (← لغت‌نامه دهخدا، سرواژه «سناس»).

۶. در این نوشته به اصطلاح کم و بیش رایج «زبان دوم»، برای نمونه در ترکیب «فرانسه، زبان دوم»، (français langue seconde) هیچ اشاره‌ای نخواهم کرد؛ چرا که در این نوشته به کار توضیح هیچ کدام از جنبه‌های مطرح شده نمی‌آید. افزون بر آن که این مفهوم و حوزهٔ ارجاع این عبارت هرگز روشن نبوده است و از «زبان دوم، چونان زبان آموزش» تا «زبان دوم، چونان زبان واسطهٔ زبان بیگانه و زبان آموزش» و «زبان دوم، چونان زبان آموزش در کشورهای مستعمره» در نوسان بوده است. برای نمونه، در تبیین این عبارت نوشته‌اند که «معنی «زبان دوم» برای ما، زبان نامادری‌ای است، که بدون آن که در محیط خانوادگی از آن استفاده شود، در محیط آموزشی به آن گفت‌وگو می‌کنند و احتمالاً در محیط‌های اجتماعی و اداری هم از آن استفاده می‌شود» (Dumont, 2000: 6). با این تبیین دانسته نمی‌شود که زبان فرانسه برای فرزند یک خانوادهٔ مهاجر غیرفرانسه‌زبان در استان کبک کانادا زبان بیگانه است یا زبان دوم و یا زبان «نامادری». دربارهٔ تاریخ پیدایش این عبارت مبهم و کاربردهای گوناگون آن ← Cuq, 1991.
۷. برای نمونه، در متن رسمی تبیین مشخصات کلی برنامهٔ درسی و سرفصل درس‌های دورهٔ کارشناسی ارشد زبان فرانسه مصوب جلسهٔ ۱۳۸۶/۲/۳ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (بند الف. هدف) این مسئله به روشنی طرح شده است: «هدف از تشکیل دورهٔ کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، تربیت افراد واجد صلاحیت علمی و فنی برای تدریس زبان فرانسه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، و برآوردن نیازهای جامعه، از نظر نیروی متخصص، در زمینهٔ تحقیق در مسائل آموزشی و تدریس زبان و تدوین کتاب‌های درسی رشتهٔ مربوطه می‌باشد. کسانی که در این رشته قبول می‌شوند، ضمن تکمیل معلومات قبلی خود در زمینه‌های مختلف زبان فرانسه، با اصول نظری و تئوری‌های جدید زبان‌آموزی و تحول و دگرگونی‌ای که در این زمینه به وجود آمده، آشنا شده و برای آموزش زبان فرانسه در سطوح مختلف و تحقیق در زمینه‌های مختلف زبان آمادگی لازم را کسب خواهند کرد».
۸. در بخش «مفهوم چندزبانی چیست؟» از برنامهٔ مدون «چهارچوب مشترک اروپایی مرجع زبان‌ها، یادگیری، آموزش، ارزیابی» به مقولهٔ زبان واسطه، در رویکردی عمل‌گرا، توجه شده است. در این بخش می‌خوانیم: «[...] فراسوی آنچه گفته شد، رویکرد چندزبانی تأکید بر آن دارد که تجربهٔ زبانی فرد در بافت فرهنگی، اندک اندک، از زبان آشنا به زبان گروه اجتماعی و از آن‌جا به دیگر گروه‌ها (چه در آموزش رسمی و چه در انباشتگی تجربه‌ها) گسترش می‌یابد، [در این وضعیت] وی به دسته‌بندی این زبان‌ها و فرهنگ‌ها در گروه‌های جداگانه نمی‌پردازد، بلکه بیش‌تر توانایی ارتباط زبانی‌ای را می‌سازد که تمامی شناخت و تجربه‌های زبانی با آن در پیوندند و در درون آن هم‌گام بر هم تأثیر می‌گذارند. [...] هم‌کاران می‌توانند، مثلاً از زبانی به زبان دیگر و از گویشی به گویشی دیگر بروند و هر کدامشان از توانایی آن دیگری برای بیان کردن خود و دریافتن گفتهٔ دیگری بهره ببرند» ←



“Qu’entend-on par ‘plurilinguisme’”, in *CECRL, Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l’Europe (2001), Unités des Politiques linguistiques, Strasbourg, Edition Didier.p. 11.

۹. ← Caravolas, 2000: 6-8, 48-49, 184-185

۱۰. اهمیت این دستور را زمانی بهتر درمی‌یابیم که بدانیم در این دوره اسپانیا ۳۲ دانشگاه داشته است و هر کدام از آن‌ها نیز شماری دیگر از مؤسسه‌های آموزشی را سرپرستی می‌کرده‌اند. البته این تمرکز پایگاه‌های علمی در تاریخ نه‌چندان دور این کشور ریشه داشته است. در بخش بزرگی از هفت قرن چیرگی مسلمانان بر این سرزمین (۷۱۱-۱۴۹۲ م)، دانش‌ها در تمامی زمینه‌های شناخت دوران رشد چشم‌گیری داشته‌اند. خلیفه الحکّم دوم (۹۱۵-۹۷۶ از خلیفه‌های اموی در اسپانیا) خود به‌تنهایی کتاب‌خانه‌ای بالغ بر ۴۰۰۰۰۰ جلد کتاب داشته است (← Dozy Reinhart, 1861: 108).

۱۱. در کتاب شریف مثنوی معنوی مولانا همگی خواننده‌ایم که چگونه آن چهار مرد بیگانه‌زبان طالب انگور، چون مفهوم انضمامی دال‌های «انگور»، «عنب»، «اُژم»، و «استافیل» را در زبان دیگری نمی‌شناخته‌اند به نزاع برمی‌خیزند. حضرت مولوی به‌درستی می‌فرمایند که: اگر «صاحب سرّی عزیزی صد زبان» آن‌جا بود، این نزاع از میان برمی‌خاست و با همان یک درم آرزوی جملگی برمی‌آمد. چاره‌ دیگر هم می‌توانسته این باشد که: آن چهار بزرگوار به زبان واسطه‌ای، به قدر نیاز، آشنا می‌بوده‌اند. البته چنین به‌نظر می‌رسد که در چنین متن چندزبانه‌ای یک زبان واسطه هم در کار بوده است، اما در آن تنگنای گفت‌وگو فقط به کار انتقال مفهوم‌های مشترک «می‌خواهم» و «نمی‌خواهم» می‌آمده است.

۱۲. در این باره آموزش زبان فرانسه در دوره کارشناسی «زبان و ادبیات فرانسه» مثال بسیار خوبی است. در نیم‌سال اول، دوم، و سوم تمامی درس‌های دانشجوی بر یادگیری زبان فرانسه، به‌عنوان زبان بیگانه، تمرکز دارد. در این دوره، دانشجوی ۵۰ واحد از ۱۵۱ واحد کل دوره کارشناسی را می‌گذرانند. بعد از این دوره است که مطالعه تاریخ ادبیات فرانسه و متن‌های فرانسه قرن‌های هفدهم، هجدهم، نوزدهم، و بیستم در دستور کار قرار می‌گیرد و در این جهش خارق‌العاده «داروینی» زبان فرانسه، که زبان بیگانه و موضوع آموزش بوده است، می‌شود زبان آموزش ادبیات و در نتیجه، زبان واسطه شناخت نثر و نظم چهارصد سال ادبیات غنی فرانسه که زبان‌آموز در یک دوره دو و نیم ساله «کارشناسی» آن می‌شود. در این روند کاملاً قابل فهم است که هر کجا این ساق نازک زبان واسطه هنوز قوام‌نیافته دانشجوی بار وزین این محتوای گران‌قدر را تاب نیاورد، زبان مادری شیرین‌تر از شکر سخاوت و گشاددستی‌اش را نه از زبان واسطه دریغ دارد و نه از محتوای گران‌قدر درس‌ها.

13. “Rapport sur la nécessité et les moyens d’anéantir les patois et d’universaliser l’usage de la langue française”.

14. *Rapport du Comité de salut public sur les idiomes*, Comité du salut public.

این گزارش به‌طور کامل در کتاب M. de Certeau, D. Julia et J. Revel (1986), p. 291-299. صص ۲۹۱-۲۹۹ درج شده است.

۱۵. اشاره کنیم که در سه سال نخست انقلاب فرانسه، با پشتیبانی کسانی چون فرانسوا ژوزف بوشه (François-Joseph Bouchette)، نماینده شورای ملی فرانسه دوره انقلاب، همه دستورالعمل‌های شورا به زبان‌های قومی ترجمه می‌شد.

۱۶. ویکتور دوروی (Victor Duruy, 1811-1894)، وزیر آموزش همگانی، در سال ۱۸۶۳ (یعنی ۷۴ سال پس از انقلاب) آماری درباره فرانسه‌زبانی ارائه می‌دهد. در این آمار رسمی می‌خوانیم که: ۲۰ درصد مردم فرانسه به زبان فرانسه گفت‌وگو نمی‌کرده‌اند، ۱۱ درصد دانش‌آموزان در مدرسه‌ها از زبان فرانسه برای گفت‌وگوهای‌شان بهره نمی‌گرفته‌اند، ۳۷ درصد دانش‌آموزان می‌توانسته‌اند به فرانسه گفت‌وگو کنند ولی نمی‌توانسته‌اند آن را بنویسند و فقط ۵۲ درصد دانش‌آموزان (حدود ۲ میلیون نفر) می‌توانسته‌اند هم به زبان فرانسه گفت‌وگو کنند و هم آن را بنویسند (Chervel, 2006: 14). بد نیست یادآور شویم که از تاریخ این گزارش (۱۸۶۳) تا زمانی که زبان فرانسه به‌عنوان «زبان جمهوری» به قانون اساسی کشور فرانسه افزوده شود (۲۵ ژوئن ۱۹۹۲) بیش از یک قرن طول کشیده است.

۱۷. سه قرن پس از آن، در همین سمت و سوی همسان‌سازی ملت‌های مقهور روم است که سزار Marcus Aurelius Severus Antoninus Augustus (۱۸۸-۲۱۷ م) در سال ۲۱۲ میلادی اعلام می‌کند که تمامی مردمان غیربرده سرزمین‌های فتح‌شده می‌توانند تبعه امپراتوری روم باشند.

۱۸. این که نهضت‌های ترجمه آثار علمی عربی‌زبان اسپانیا به لاتین در دو مکتب ترجمه پا می‌گیرد و تداوم می‌یابد: «مکتب سالرن» (Salerno) در قرن یازدهم میلادی و مکتب ترجمه‌ای «تولیدو» (Tolède) در قرن دوازدهم میلادی نظر غالب تاریخ‌دانان است. برای دیگر نظرها درباره دیگر مکتب‌های ترجمه در این دوره ← Lemay, 1963.

۱۹. این روزها حاکمان جدید آفرین، با سمت‌گیری به سوی اروپای غربی، اعلام کرده‌اند که بنا دارند زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی نخست جانشین زبان «بیگانه» روسی کنند.

۲۰. از مقوله «فرازبان» در این جا به‌هیچ‌روی معنی رایج در برخی متون راه، که به گفت‌زبان درباره خودش تعبیر می‌شود (métalangage)، در نظر ندارم. کاربرد ترکیب «فرازبان» در این مورد اخیر کاربردی نادرست است. زبان آن‌جایی هم که از خودش می‌گوید، از حوزه زبان بیرون نمی‌آید و با همان ابزار زبانی از خودش می‌گوید. این امر حتی در تبیین واژه‌های در زبان مادری با وام‌گیری از واژه زبانی دیگر صدق می‌کند. برای نمونه، در تبیین واژه «زبان» در لغت‌نامه دهخدا می‌خوانیم که «معروف است و به آن به عربی لسان می‌گویند». حتی زبان روزمره در تبیین مفهومی از سامانه معنایی دیگری، مثلاً سامانه معنایی ریاضی،

می‌شود زبان واسطه فهم آن سامانه. در این بخش از «فرازبان» داده‌های غیرزبانی متن پیرامونی را در نظر دارم.

21. → Purin, 2007.

در این مقاله نویسنده برای پیوند میان تاریخ آموزش‌شناسی زبان و تاریخ نظریه‌ها سه طرح هم‌پیوند ارائه می‌دهد: ۱. رویکردهای نوین آموزش ناشی از نیازهای جدید جامعه‌اند و در این حال رویکردهای پیشین پاسخ‌گوی این نیازها نیستند؛ ۲. گسست از رویکردی و پیوستن به رویکردی دیگر هم‌پای رویکردهای نظری حاکم بر جامعه اتفاق می‌افتد؛ و ۳. غالب شدن تدریجی این نگاه که کلاس نیز مؤسسه‌ای است به مانند دیگر مؤسسه‌ها با هزینه‌ها و نیروی کار و فرآورده‌های معین، روش‌های آموزش را هم تابع روش‌های مدیریت یک مؤسسه اقتصادی کرده است و با هر تغییر در الگوی مدیریت مؤسسه‌های اقتصادی، روش‌های آموزش هم دست‌خوش بحران و دگرگونی می‌شوند. البته به نظر می‌رسد که این طرح سوم پورن را می‌توان با طرح دوم یکی دانست و در آن ادغام کرد.

۲۲. صفت برگرفته از نام روان‌شناسی امریکایی به نام Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) است. در این مکتب و در حوزه آن‌چه به «رفتار زبانی» مربوط می‌شود، مقوله «مشروط کردن کارکردی» (conditionnement opérant) مطرح می‌شود که بنا به آن، اگر در امر بیان کردن چیزی، گوینده به نتیجه‌ای برسد، این نتیجه دادن باعث توانایی آن‌گونه بیان کردن می‌شود و گوینده می‌تواند در شرایط دیگری این توانایی را به کار برد. اسکینر این نظریه را در کتابش به نام *Verbal Behavior* منتشر شده در سال ۱۹۵۷ طرح کرده و گسترده است.

23. Distributionnalisme

24. Machine à enseigner

۲۵. برگرفته از نام مهندس امریکایی فردریک تایلور ((Frederick Winslow Taylor (1856-1915)) که با رویکردهای «علمی» نظم‌بخشی به کار و تولید حداکثری در مؤسسه‌های تولیدی را در نظر داشت.

۲۶. درباره این هجوم بخش خصوصی به سازمان‌های ملی آموزشی پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. در میان این پژوهش‌ها می‌توان به (Stephen J. Ball et Deborah Youdell (2007) و Nico Hirtt (2002, 2005) اشاره کرد.

۲۷. پیداست که جایگاه کشورهایایی که به‌عنوان مقصد یا مبدأ مهاجرت نامیده می‌شوند جایگاه‌هایی تغییر‌یابنده‌اند و دگرگونی‌های اقتصادی و اجتماعی در سطح منطقه‌ای و جهانی می‌تواند این جایگاه‌ها را عوض کند. برای نمونه در سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۳ رشد آماری مهاجرت به کشورهای آسیایی (از ۵/۴۹٪ در سال ۱۹۹۰ تا ۸/۷۰٪ تا سال ۲۰۱۳) رشدی نزدیک به رشد آماری مهاجرت به کشورهای اروپایی (از ۴۹٪ در سال ۱۹۹۰ تا ۴/۷۲٪ در سال ۲۰۱۳) را نشان می‌دهد ←

<http://www.oecd.org/fr/els/mig/les-migrations-internationales-en-chiffres.pdf>

۲۸. به حاشیه رانده شدن مدارک ملی دانشگاهی در حوزه زبان تا آنجا پیش می‌رود که فارغ‌التحصیل کارشناسی زبان دانشگاه هم برای تکمیل مدارک مهاجرت خود یا برای ادامه تحصیل در دانشگاه‌های خارج باید آزمون‌هایی مانند TOEFL, IELTS, TEFAQ, TFI, TEF را بگذراند.

۲۹. کلود دوره (Duret, 1613: 5) در نگاهی پدیدارشناسه می‌گوید که: «نامیدن، تصاحب کردن فردیت شیء است و فرو کاستن چیز ناشناخته به چیزی شناخته شده است» (Mathieu-Castellani, 1982: 81).

۳۰. مسئله بین‌المللی بودن این زبان و آن زبان تبیین خود را نه از توانایی زبانی بلکه از توان این کشور و آن کشور در اعمال سیاست‌های راه‌بردی خودش در جهان می‌گیرد و پدیده‌ای تغییریابنده است. به نمونه‌ای تاریخی در این زمینه نگاهی بیندازیم. ریچارد جوهانسون (Richard Johenson)، دست‌نویس قرن هجدهم، در مقدمه کتاب خود (*Grammatical Commentaries*, 1706) می‌نویسد: «می‌دانم که برخی فکر می‌کنند که زبان لاتین اهمیت چندانی ندارد و می‌توان از آن گذشت. ولی پیداست که زبانی جهانی (که در حال حاضر زبان لاتین است) چیزی است که بسیاری امتیازها را به ارمغان می‌آورد. با این زبان است که ما از دانش دیگر مردمان در تمامی بخش‌های اروپا (اروپایی که در حال حاضر تنها جهان متمدن دنیاست) بهره می‌بریم و با همین زبان است که ما دانش‌مان را به دیگران می‌رسانیم» (Caravolas, 2000: 374).

۳۱. یادآوری کنیم که زمانی که متد آرشیپل (Archipels) در آموزش زبان فرانسه نوشته می‌شد، در آغاز کار متدی ویژه بود برای آموزش زبان فرانسه به یونانی‌ها (مجمع‌الجزایر یونان). این متد، که در سال ۱۹۸۴ به چاپ رسید، نخستین اثر در آموزش زبان فرانسه به بیگانگان است (FLE) که تماماً مبتنی بر رویکرد گفت‌وگو (approche communicative) در آموزش زبان نوشته شده است.

۳۲. Éclectisme به معنی گروندگی به تمامی روش‌هایی است که در شرایط آموزشی به کار می‌آیند. این گرایش در حوزه فلسفی در رویکرد ویکتور کوسن (Victor Cousin)، نویسنده و مترجم فرانسوی قرن نوزدهم، ریشه دارد. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه و بررسی زمینه‌های نظری ورود چنین بحثی در حوزه آموزش زبان ← Puren, 1994.

۳۳. این زبانی که خود را پیراسته از فرهنگ گویشور و زبان آموز می‌خواهد، بسیار به کارکرد آرمانی زبان اسپرانتو می‌خواهد نزدیک شود که برای بنیان‌گذارش (Ludwik Lejzer Zamenhof) زبان تنها ابزار برای گفت‌وگوی میان مردمان جهان بوده است.

## منابع

- Badefort, M. (2006). *Objectif TFI, Test de français international, Guide de préparation*, France, Edulang.
- CECRL (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe (2001), Unités des Politiques linguistiques, Strasbourg, Edition Didier.
- Cassen, B. (2005). "Des confins au centre de la galaxie", Paris, Le monde Diplomatique, janvier 2005, p. 22.
- Caravolas, Jean A. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle de Lumières*, Montréal, Les presse de l'université de Montréal.
- Certeau, M. De, D. Julia et J. Revel (1986). *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois: L'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, RETZ.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- Dozy, Reinhart P. A. (1861). *Histoire des Musulmans d'Espagne: jusqu'à la conquête de l'Andalousie par les Almoravides (711-1110)*, Tome deuxième, Leyde E. J. Brill.
- Dumont, B. et coll. (2000). *Actualités linguistiques francophones, l'enseignement du français langue seconde*, Sous la direction de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Edicef.
- Duret, C. (1613). *Thresor de l'histoire des langues de cest univers: contenant les origines, beautés, perfections, décadences, mutations, changemens, conversions et ruines des langues*, Genève, Slatkine.
- Grégoire, H. B. (1794). *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*, Imprimerie nationale, Bibliothèque municipale de Lyon, Numérisé 2010.
- Hirtt, Nico (2001), *L'école prostituée. L'offensive des entreprises sur l'enseignement*, Éditions Labor, Bruxelles, Espace des libertés.
- Hirtt, Nico (2005). *Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Bruxelles-Paris, Epo/Vo Éditeur.
- Kozanitis, A. (2005). "Histoire et évolution des courants théoriques de l'apprentissage", École Polytechnique, Montréal. Consultable sur [http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique\\_approche\\_enseignement.pdf](http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf)
- Lehmann, D. (1994). *Objectifs spécifiques en langues étrangères, Les programmes en question*, Paris, Éd. Hachette.
- Lemay, R. (1963). "l'Espagne du XII<sup>e</sup> siècle, les traductions de l'arabe au latin", in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 18<sup>e</sup> année, n° 4, pp. 639-665.
- Martin, P. M. (1969). "Le dessein de Denys d'Halicarnasse dans les Antiquités Romaines et sa conception de l'Histoire à travers sa préface du livre I", dans *Caesarodunum*, n° 4, pp. 197-209.

- Mathieu-Castellani, G. (1982). "Langue de l'origine : Mythe et désir dans le thresor de Claude Duret", dans: Bulletin de l'association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance, n° 15, 1982. pp. 79-85.
- Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population (2013). "Les migrations internationales en chiffres", *Contribution conjointe des Nations Unies/DAES et de l'OCDE au Dialogue de haut niveau des Nations Unies sur les migrations et le développement*, 3-4 octobre 2013.  
<http://www.oecd.org/fr/els/mig/les-migrations-internationales-en-chiffres.pdf>
- Pey, S. (1993). *La langue arrachée*, Thèse en lettres modernes, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé international.
- Puren, C. (1994). *La didactiques des langues étrangères, à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédif-Didier, Coll. "Essai".
- Puren, C. (2004). "L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques", Congrès annuel de l'Association pour la diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieur de Commerce de Clermont-Ferrand, France.
- Puren, C. (2007). "Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées", *Revue Cuadernos de filología francesa*, Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica, n 18, octobre 2007.
- Riquois, S. (2010). "Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE: de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle", *Éducation & Formation*, e-292, janvier.
- Rochette, B. (1997). "Grecs, Romains et Barbares. À la recherche de l'identité ethnique et linguistique des Grecs et des Romains", *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 75 fasc. 1, Antiquité-Oudheid.
- Stephen, J. Ball et Deborah Y. (2007). "La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public", *Rapport préliminaire, Internationale de l'éducation 5ème congrès mondial*, Institute of Education, University of London.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.