

La place des aspects métalinguistiques dans l'enseignement universitaire du français en Iran

Saideh Bogheiri

Docteure en didactique de FLE, Département de didactique du FLE, Faculté des Sciences Humaines, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi¹ (Auteur correspondant) 

Maître de conférences, Département de didactique du FLE, Faculté des Sciences Humaines, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

Les événements sociaux et scientifiques du XXe siècle ont conduit à l'émergence de nouvelles approches dans l'enseignement des langues. L'élaboration des programmes d'études constitue le cadre de réalisation de ces concepts. Dans cette recherche, en nous appuyant sur les théories socioconstructivistes de Tardif (1997), l'enseignement langue-culture de Byram (2000) et Puren (2017), nous avons examiné la place de la compétence métalinguistique et comparé sa présence dans les anciens et nouveaux programmes. Dans le cadre de ces théories, la compétence métalinguistique est ici définie comme la compétence communicative, la professionnalisation et l'acquisition d'autonomie chez les apprenants. L'objectif de cette étude est d'analyser le nouveau programme afin d'aligner l'enseignement du français en Iran avec les approches pédagogiques modernes, telles que le socioconstructivisme. La question de recherche est la suivante : Quels changements la révision du programme d'études en langue et littérature françaises a-t-elle apportés par rapport à l'approche traditionnelle de l'enseignement des compétences linguistiques en Iran ? Cette recherche a été menée selon une méthode comparative qualitative entre les anciens et nouveaux programmes. Les résultats positifs incluent : la modernisation du programme avec l'ajout de cours basés sur les nouvelles technologies et les stratégies d'apprentissage ; la prise en compte des besoins professionnels des étudiants ; La décomposition des grands modules en unités plus spécialisées, s'appuyant sur les compétences définies par le CECR. Certains aspects restent toutefois perfectibles : la proportion élevée de cours axés sur la littérature ; le chevauchement de certains enseignements.

Mots-clés : Métalinguistique, langue-culture, socioconstructivisme, Cadre Européen Commun de Référence, programme d'études, enseignement du français.

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.93436.1141>
<https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

The Place of Metalinguistic Aspects in University Teaching of French in Iran

Saideh Bogheiri

PHD in French Language Education, Department of French Language Education, Faculty of Humans Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi¹ (Corresponding author) 

Associate Professor, Department of French Language Education, Faculty of Humans Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

The social and scientific developments of the 20th century led to the emergence of new approaches in language teaching. The revised curriculum addresses these issues. In this study, drawing on Tardif's (1997) constructivist theories, Byram's (2000) language-culture teaching model, and Puren's (2017) framework, we examine the role of metalinguistic competence and compare its presence in the old and new curricula. Within these theoretical frameworks, metalinguistic competence is defined as communicative competence, professionalization, and learner autonomy. The aim of this research is to analyze the new curriculum to align French language education in Iran with modern pedagogical approaches, such as constructivism. The research question is: What changes has the revised French language and literature curriculum brought to the traditional approach of teaching language skills in Iran? This study employs a qualitative comparative method to evaluate the old and new curricula. Positive findings include: The integration of literary, translation, and teaching specializations. Curriculum modernization with new courses on technology and learning strategies. Consideration of students' professional needs. The breakdown of broad course units into more specialized modules based on the skills defined in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However, some areas still require improvement: A high proportion of literature-focused courses. Overlapping content in certain subjects. Unclear course content or premature inclusion of some subjects in the undergraduate curriculum. The absence of a dedicated course on the CEFR, which is crucial for designing teaching methods and assessing international language certifications.

Keywords: Metalinguistic competence, language-culture, social constructivism, Common European Framework of Reference (CEFR), curriculum, French language teaching.

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.93436.1141>
<https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

جایگاه بعد فرازبانی در آموزش دانشگاهی زبان فرانسه در ایران

مقاله پژوهشی

سعیده یوغیری

دانش آموخته دکتری آموزش زبان فرانسه، گروه زبان فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

محمودرضا گشمردی^۱ (نویسنده مسئول) 

دانشیار گروه آموزش زبان فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

رویدادهای اجتماعی و علمی قرن بیستم به پیدایش رویکردهای نوین آموزش زبان انجامید. متأخرترین این رویکردها سازگرای اجتماعی است که بسیاری از کلیدواژه‌های آموزش مانند مهارت‌گرایی و حرفه‌ای‌سازی از آن برمی‌آیند. تدوین برنامه درسی بستر تحقق این کلیدواژه‌هاست. در سرفصل کارشناسی رشته زبان فرانسه پیشین مواردی مانند تفوق مطلق جنبه زبانی، فقدان نگاه بینارشته‌ای و لحاظ‌نشدن نیازهای حرفه‌ای دانشجویان قابل مشاهده بود. در سرفصل جدید در این موارد بازنگری گردید. پژوهش حاضر با نگاهی به سرفصل جدید در چارچوب نظریه‌های سازگرای تاردیف (1997)، آموزش زبان-فرهنگ بیاکو (2000) و پورن (2017) به بررسی جایگاه توانش فرازبانی و مقایسه آن با سرفصل پیشین پرداخته است. در چارچوب این نظریه‌ها، مفهوم فرازبانی در این پژوهش به معنای توانش ارتباطی، حرفه‌ای‌سازی و کسب استقلال در فراگیران خواهد بود. هدف این تحقیق بررسی سرفصل جدید در جهت همگام‌سازی آموزش زبان فرانسه در ایران با رویکردهای نوین آموزشی در دنیا مانند سازگرای اجتماعی است. پرسش پژوهش چنین است: پس از بازنگری سرفصل رشته زبان و ادبیات فرانسه، چه تغییری در روال سنتی آموزش مهارت‌های زبانی در رشته زبان فرانسه در ایران ایجاد شده است؟ این پژوهش به روش مقایسه کیفی دروس سرفصل قدیم و جدید انجام گرفت. نتایج مثبت پژوهش عبارتند از: تلفیق گرایش‌های ادبی، ترجمه و آموزش، به‌روزرسانی برنامه با افزودن واحدهای درسی مبتنی بر استفاده از فناوری‌های نوین، راهبردهای یادگیری، لحاظ‌کردن نیازهای حرفه‌ای دانشجویان، تجزیه واحدهای کلان درسی و تبدیل آن‌ها به واحدهای تخصصی‌تر با تکیه بر مهارت‌های تعریف‌شده در چارچوب مرجع مشترک اروپایی. جنبه‌هایی نیز همچنان جای کار دارند: نسبت بالای واحدهای متمرکز بر ادبیات، موازی‌بودن برخی دروس، بلا تکلیفی محتوایی یا گنجانند زودهنگام برخی دروس در سرفصل کارشناسی و لحاظ‌نشدن واحد درسی جداگانه‌ای برای آشنایی با چارچوب مرجع مشترک اروپایی به عنوان معیار اصلی تدوین روش‌های آموزش و ارزشیابی آزمون‌های بین‌المللی زبان.

کلیدواژه‌ها: فرازبانی، زبان-فرهنگ، سازگرای اجتماعی، چارچوب مرجع مشترک اروپایی، سرفصل، آموزش فرانسه.

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.93436.1141>
<https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

۱. مقدمه

نیمه دوم قرن بیستم با رخداد‌های پرفراز و نشیب خود انعکاسی انکارناپذیر بر حوزه‌های گوناگون علمی از جمله آموزش زبان‌های خارجی داشت. از سال‌های دهه ۱۹۵۰ به دنبال تحولاتی که در حوزه زبان‌شناسی، رایانه و ریاضیات رخ داد، پیدایش مفهوم پژوهش بینارشته‌ای، حوزه آموزش رشته‌های گوناگون از جمله زبان خارجی را تحت تأثیر قرار داد و مفهوم یادگیری زبان که تا آن زمان عمدتاً بر آموزش دستور زبان و ازبرکردن واژگان استوار بود، از سال‌های دهه ۱۹۷۰ به خصوص در سایه نظریات هایمز^۱ و پس از آن در حوزه زبان فرانسه، با گالیسون^۲ و پورشه^۳ وجه دیگری به خود دید که شامل کاربرد در بافت ارتباطی می‌شد. به این ترتیب علم آموزش زبان جای خود را به علم آموزش زبان-فرهنگ داد (Véronique, 2006)، به نحوی که امروز هدف نهایی زبان‌آموزی از دیدگاه چارچوب مرجع مشترک اروپایی^۴، ایجاد توانش ارتباطی موفق زبان‌آموزان با افراد متعلق به زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف و تبدیل آنها از دریافت‌کننده انفعالی اطلاعات به کنشگر اجتماعی در بستر زبان مقصد است. با این حال به اذعان همین چارچوب، هدف عمده تربیت مدرس زبان از سوی اغلب دست‌اندرکاران آموزش همچنان به روال سنتی در چارچوب آموزش مهارت‌های زبانی تعریف می‌شود.

مسئله پژوهش حاضر این است که پس از بازنگری سرفصل رشته زبان و ادبیات فرانسه، چه تغییری در روال سنتی آموزش مهارت‌های زبانی در رشته زبان فرانسه در ایران ایجاد شده است؟ برای بررسی این مسئله قصد داریم به سرفصل جدید رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران نگاهی بیندازیم تا سهم و جایگاه عناصر فرازبانی و ارتباطی را در آن مورد بررسی قرار دهیم. از آنجا که در مفهوم فرازبانی نوعی گستردگی و چندمعنایی وجود دارد، به منظور ابهام‌زدایی ابتدا به ارائه تعریف فرازبانی در این پژوهش می‌پردازیم. به این منظور به خصوص از نظریه‌های

^۱ Hymes^۲ R. Galisson^۳ Porsche^۴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

ارتباطی بیاکو^۱ (2000, 2013)، سازاگرای تاردیف^۲ (1997, 2013) و کنش‌گرای پورن (2017) بهره خواهیم برد. پژوهش به روش کیفی و تحلیلی ابتدا بر روی عناوین پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های ارائه‌شده در رشته زبان فرانسه و سپس سرفصل جدید کارشناسی این رشته انجام خواهد شد تا به این ترتیب، به مطالعه جایگاه جنبه‌های فرازبانی در برنامه درسی رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران و سنجش فاصله آن از رویکردهای نوین آموزشی در دنیا مانند سازاگرایی و کنش‌گرایی بپردازیم. با توجه به اینکه در پژوهش پیشین نگارندگان (بوغیری، گشمردی، مهر ۱۴۰۱)، در رشته زبان فرانسه در سرفصل آموزش عالی، تفوق جنبه‌های سستی و زبانی آشکار بود، در پژوهش حاضر فرض ما بر آنست که پس از بازنگری برنامه درسی، از جنبه‌های زبانی به سود جنبه‌های فرازبانی کاسته شده است. در صورت مشاهده فاصله معنادار بین این دو راهکارهایی برای کاستن از آن پیشنهاد خواهیم کرد.

۱-۱. پیشینه پژوهش

در سایه پیدایش مفهوم تحقیقات بینارشته‌ای در دهه ۱۹۵۰ با تکیه بر پیشرفت‌های تازه‌ای که در حوزه زبان‌شناسی، ریاضیات و علوم رایانه صورت گرفت، آموزش علوم گوناگون از جمله زبان‌های خارجی وارد پارادایم بینارشته‌ای و فرهنگی شد. در دهه‌های پس از آن مطالعات پسااستعماری، پیدایش سازمان فرانکوفونی به عنوان یک نهاد جهانی، نوعی تفاوت در برابر همسان‌سازی فرهنگی، ارزش‌گذاری به فرهنگ‌های اقلیتی و نسبیت‌گرایی فرهنگی، اهمیت بعد اجتماعی- فرهنگی در فرایند آموزش زبان را تقویت کرد. به این ترتیب، علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی به نحوی پررنگ‌تر در حوزه آموزش زبان‌های خارجی وارد شد؛ چراکه از آن پس، صرف انباشت دانش ساده دستوری کافی نبود؛ بلکه کسب درجاتی از توانش ارتباطی از مسیر آموختن زبان‌های خارجی به یکی از اهداف مهم آموزش زبان تبدیل شد. با گسترش برق‌آسای فناوری‌های ارتباطی و نیز مطرح‌شدن مفاهیم تازه‌ای چون جهانی‌سازی، افزایش

^۱ Beacco

^۲ Tardif

مهاجرت در اروپا، ساخت اروپای چندفرهنگی و پیدایش اتحادیه اروپا آموزش زبان خارجی اقتضائات تازه‌ای به خود دید. بعد ارتباطی به شدت دگرگون و بعد حرفه‌ای نیز به آن افزوده شد. در نتیجه و در سایه تازه‌ترین رویکردهای آموزشی در دهه ۱۹۹۰ جنبه فرازبانی آموزش زبان خارجی در معنای ارتباطی و مهارتی گسترش و تنوع چشمگیری یافت و امروز از کسب توانش بینا فرهنگی (Beacco, 2013)، مهارت‌آموزی (Tardif, 2013) و کنشگری (Puren, 2023) به عنوان هدف اصلی یادگیری زبان خارجی سخن گفته می‌شود؛ زیرا با توجه به پیچیده‌تر شدن زندگی و ارتباطات، هدف عمده این توانش‌ها پاسخ به نیازهای حرفه‌ای زبان‌آموزان، تاب‌آوری تفاوت و فراتر از آن، توانایی تعامل روزمره و حرفه‌ای با افرادی متعلق به زبان و فرهنگ‌های دیگر و تبدیل شدن به کنشگر در جوامع متکثر حاضر است.

با بررسی پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های مرتبط با زبان فرانسه در ایران^۱ دریافتیم موضوع اغلب این پژوهش‌ها همچنان به آموزش زبان از دیدگاه ساختاری مربوط می‌شود. سپس پژوهش‌هایی قرار دارند که به تأثیر عوامل روان‌شناختی در یادگیری زبان می‌پردازند (خوشکام و دیگران، ۱۴۰۳). با توجه به محدود بودن گروه‌های آموزش زبان فرانسه نسبت به گروه‌های ادبی و مترجمی در دانشگاه‌های ایران، تعداد پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌ها در این حوزه قابل توجه است و نشان از علاقمندی زبان‌آموزان به جنبه‌های فرازبانی مربوط به زبان فرانسه دارد؛ اما همان‌طور که انتظار می‌رفت، شمار پایان‌نامه‌هایی که به جایگاه عوامل فرازبانی در یادگیری زبان فرانسه می‌پردازند، در مجموع و در مقایسه با پایان‌نامه‌های زبان‌محور اندک بوده و این حوزه، آشکارا شایسته توجه بیشتری است (بوغیری و گشمردی، ۱۴۰۱). نوآوری این پژوهش در بررسی برنامه درسی رشته زبان فرانسه از دیدگاه رویکردهای نوین آموزش در دنیاست.

مطالعه برنامه درسی و سرفصل‌های آموزشی بستر تحقق اهداف آموزشی است. در پژوهش پیشین نگارندگان در خصوص بررسی برنامه درسی پیشین رشته زبان فرانسه در مقطع دانشگاهی

^۱ <https://irandoc.ac.ir/> ; <https://www.sid.ir/>

در ایران، وزن سنگین جنبه‌های سنتی و تبعات ناشی از آن به روشنی پیدا بود: جای درس‌های مهارت‌محور به منظور آشنایی با فرهنگ‌ها، ویژگی‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و جغرافیایی فرانسه و کشورهای فرانسه‌زبان، نگاه تک‌رشته‌ای و تک‌بعدی، نگاه داشتن دانشجویان در حالت انفعال و ناتوانی در ایجاد ارتباط بین آموخته‌ها و حوزه‌های حرفه‌ای مورد نیاز موجود در جامعه، کلیشه معنای ادبیات به ادبیات کشور فرانسه و به خصوص ادبیات کلاسیک آن از جمله آثار منفی یافت‌شده در برنامه درسی پیشین بود (همان: مهر ۱۴۰۱). در پژوهش حاضر، برنامه درسی دانشگاهی رشته زبان و ادبیات فرانسه پس از بازنگری، در چارچوب نوین‌ترین رویکردهای آموزشی دنیا که اغلب ذیل سازاگرایی قرار دارند، تحلیل می‌گردد تا میزان کاهش جنبه‌های سنتی و نزدیک‌شدن به رویکردهای مهارت‌محور و کنش‌گرا در آن مورد بررسی قرار گیرد. در صورت عدم اثبات فرضیه پژوهش و مشاهده فاصله بین رویکرد سنتی برنامه‌ریزی درسی و رویکردهای نوین نیز راهکارهایی برای این مسأله پیشنهاد خواهد شد.

۲-۱. چارچوب نظری

ورود مقوله جنبه‌های فرهنگی و فرازبانی به حیطه آموزش زبان‌های خارجی به نیمه دوم قرن بیستم بازمی‌گردد. درواقع، مطرح‌شدن بحث پژوهش بینارشته‌ای، پیشرفت فناوری و ارتباطات، افزایش و تسهیل جابجایی و مهاجرت، دگرگونی‌های عمده اقتصادی-سیاسی و پیدایش مفاهیمی چون جهانی‌سازی به دگرگونی حوزه آموزش زبان‌های خارجی نیز انجامید. به این ترتیب اوایل دهه ۱۹۷۰ هایمز در قالب چندین اثر عنصر فرهنگ و بافت به‌کارگیری زبان را در آموزش زبان خارجی برجسته ساخت. از نظر او این بافت عناصر فضا، مشارکت‌کنندگان، اهداف، کنش‌ها، موقعیت، هنجارها و لحن به‌کارگیری زبان را دربرمی‌گرفت (Hymes, 1972). او هنگام تعریف توانش ارتباطی به ضعف در لحاظ‌کردن اقتضا^۱ یا مفهوم اجتماعی-فرهنگی در بافت مورد نظر اشاره کرد. پس از او کانال و سواين^۲ (Canale & Swain, 1980) عناصر توانش ارتباطی را در

^۱ Appropriateness

^۲ Canale & Swain

قالب توانش زبانی، توانش گفتمانی، توانش‌های راهبردی و توانش زبانی-اجتماعی تعریف کردند.^۱ فاناک^۲ (Van Ek, 1986) دو مؤلفه دیگر به این فهرست افزود، توانش اجتماعی-فرهنگی^۳ و توانش اجتماعی^۴ که اولی عبارت از آشنایی و خوگرفتن با تفاوت‌ها در آداب اجتماعی، انگیزه برقراری ارتباط با دیگری، درک شرایط عاطفی، همدلی و اعتماد به او و مورد دوم، به معنای توانایی کار در چندین فرهنگ بود (Lázár & al., 2020). به این ترتیب در نهایت، گالیسون^۵ و پورشه^۶ در دهه ۱۹۸۰ عبارت آموزش زبان-فرهنگ^۷ را جایگزین آموزش زبان خارجی کردند. پرداختن به فرهنگ در آموزش زبان خارجی در چارچوب نظریات کنش‌گرای پورن (2017) و ارتباطی بیاکو (2000, 2013) یکی از ابعاد مفهوم فرازبانی در پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد.

جنبه ارتباطی و فرهنگی تنها جنبه موجود در مفهوم فرازبانی در آموزش نیست. در واقع در دهه ۱۹۸۰ به دنبال پیشرفت‌های روان‌شناختی از جمله در امر آموزش، به تدریج گرایش دیگری در آموزش زبان‌ها مطرح شد که بر روان‌شناسی شناختی تکیه داشت و به نام سازاگرایی اجتماعی^۸ خوانده شد. در دهه‌های پس از آن آموزش زبان‌ها در سایه این گرایش پیشرفت چشمگیری یافت، چراکه نکاتی اساسی چون نقش عوامل شناختی، بازنمایی‌های آگاه و ناخودآگاه زبان‌آموزان از نحوه کارکرد زبان و فرهنگ خارجی و مقایسه آن با زبان و فرهنگ مادری در نتیجه تماس و ارتباط بین این دو بافت، لحاظ کردن نیازهای زبان‌آموزان و شرایط زندگی واقعی در آموزش زبان مطرح شد و مورد تأکید قرار گرفت. آموزش مبتنی بر مهارت، استقلال فراگیران و آماده‌سازی

^۱ linguistic competence, discourse competence, strategic competence and sociolinguistic competence

^۲ Van Ek

^۳ Sociocultural competence

^۴ Social competence

^۵ R. Galisson

^۶ L. Porcher

^۷ Didactique des Langues-Cultures (DLC)

^۸ Socioconstructivisme

آنها برای تبدیل شدن به کنشگران اجتماعی حین و در پایان فرایند آموزش-یادگیری از جمله اهداف اصلی رویکرد سازاگرا به شمار می‌روند. این اهداف بیانگر جنبه دیگر مفهوم آموزش فرازبانی در پژوهش حاضر هستند. از جمله پژوهشگرانی که در چارچوب این گرایش قرار می‌گیرند، می‌توان از تاردیف (Tardif, 1997)، لوبوترف (LE Boterf, 2008) و پورن^۱ (Puren, 2017) نام برد که نظر به اهمیت دیدگاه‌های آنها در حوزه آموزش، این دیدگاه‌ها مبنای تعریف جنبه فرازبانی در پژوهش حاضر خواهند بود. همچنین پژوهشگران آموزش زبان‌های خارجی مانند سیر^۲، شامو و اومالی^۳، اکسفورد^۴، پاپن^۵ و ... نیز از سال‌های دهه ۱۹۸۰ در پژوهش‌های خود بر روی راهبردهای یادگیری زبان خارجی به روشنی به اهمیت این جنبه‌های فرازبانی پرداخته‌اند و بسیاری از راهبردها بر پرورش این جنبه‌ها استوار شده‌اند (Cyr, 2008). در ادامه به برخی از این جنبه‌ها خواهیم پرداخت.

۲. بحث و بررسی

فرازونشیب‌های چشمگیری که نیمه پسین قرن بیستم به خود دید، بر تمام علوم از جمله آموزش زبان‌ها بازتاب داشت. درواقع، در نتیجه همین فرازونشیب‌ها بود که امروز کسب توانش بینافرهنگی، از اهداف اصلی یادگیری زبان‌های خارجی به شمار می‌رود و با توجه به تغییر شکل زندگی و گستردگی ارتباطات، معنای این توانش در کنار پاسخ به نیازهای حرفه‌ای، توانایی کنارآمدن با دیگری متفاوت در جریان تعامل با او در عین حفظ زمینه فرهنگی خود در دنیای چندفرهنگی حاضر است (Lázár & al., 2020). این سازگاری مستلزم گشودگی ذهنی و آمادگی پذیرش فرهنگ‌های دیگر، برقراری ارتباط به شکل مستقیم و غیرمستقیم، کوتاه یا بلندمدت، در قالب شرایط موجود و نیازهای روزمره، موقعیتی یا حرفه‌ای با افرادی متعلق به

^۱ - Puren

^۲ - P. Cyr

^۳ - Chamot & O'Malley

^۴ - R. Oxford

^۵ - Papen

بافت‌های اجتماعی-فرهنگی دیگر است که در حوزه حرفه‌ای، این ارتباط در سطوح پیشرفته‌تر شکل نوعی میانجی‌گری بین دو یا چند فرهنگ را به خود می‌گیرد. فانتینی^۱ (Fantini, 2006, 2000) پنج ساخت را برای موفقیت در برقراری ارتباط بین‌فرهنگی برمی‌شمارد که عبارتند از آگاهی، منش، مهارت‌ها، دانش و کارایی زبانی افراد^۲. از سوی دیگر، مؤلفه‌هایی چون احترام به دیگری، متفاوت، انعطاف‌پذیری، صبوری، علاقمندی، کنجکاوی، انگیزه و تحمل در برابر ابهام ذیل همین موارد قرار می‌گیرند. در حوزه راهبردهای یادگیری زبان‌های خارجی نیز پژوهشگران پرشماری از دهه ۱۹۸۰ این موارد را در فهرست راهبردهای لازم برای یادگیری زبان‌های خارجی قرار می‌دهند (Cyr, 2008). با نگاهی به مؤلفه‌های یادشده به روشنی می‌توان دریافت هدف از یادگیری زبان‌های خارجی، از انباشت اطلاعات دستوری و واژگانی بسیار فراتر رفته است. به بیان دیگر، انباشت دانش کتابی^۳ دیگر پاسخگوی نیازهای لازم برای زندگی در دنیایی مملوء از جوامع چندفرهنگی و در حال ارتباط مداوم با یکدیگر نیست؛ بلکه از این پس دانش‌های عملی یا کاربردی^۴ و مهارت‌های رفتاری^۵ توانش‌های پایه در فرایند یادگیری زبان خارجی خواهند بود. افزون بر این، با پیچیده‌تر شدن زندگی و برجسته‌شدن جنبه حرفه‌ای‌سازی در فرایند آموزش عالی به خصوص در دهه ۱۹۹۰ با تثبیت رویکرد کنشگرا، هدف از آموزش زبان‌های خارجی از این نیز فراتر رفت و تغییر رفتار زبان‌آموزان در نتیجه آموزش، به منظور سازگاری هرچه بیشتر با وضعیت‌های پیش‌بینی‌نشده زندگی واقعی و حرفه‌ای در جستجوی حل مسائل نامنتظره و پیچیده به پیشرفته‌ترین سطح هدف در آموزش تبدیل شد.

درواقع، انتظاری که از آموزش زبان‌های خارجی می‌رفت، در درجه نخست ترسیم تصاویری واقعی‌تر از کلیشه‌های کتابی از جوامع زبان مقصد در ذهن زبان‌آموزان بود؛ چراکه تجسم‌یافتن

¹ Fantini

² Awareness, attitudes, skills, knowledge and language proficiency

³ Savoirs

⁴ Savoir-faire

⁵ Savoir-être

مفهوم چندفرهنگی پیش از هر چیز مستلزم تحمل پذیرش دیگری متفاوت، کاستن از قوم‌محوری و خودبرتربینی فرهنگی، پرهیز از پیش‌داوری، محدودشدن برداشت‌ها و محتواهای فرهنگی با رنگ و بوی ملی‌گرایانه افراطی بود. به بیان دیگر انتظاری که از مفهوم حضور فرهنگ در آموزش زبان‌ها می‌رفت، تعریف فرهنگ در قالب سستی معرفتی یک شکل خاص از چند فرهنگ فرهیخته به عنوان الگو و قراردادن سایر فرهنگ‌ها در جایگاهی پایین‌تر و در طول آن نبود؛ بلکه ارائه مفاهیمی مربوط به روابط فرهنگی و توصیف جوامعی که به زبان مقصد صحبت می‌کردند، در عرض و در کنار یکدیگر بود. روشن است که چنین توصیفی از دانش مربوط به حوزه زبان‌آموزی فراتر می‌رفت. چنین بود که حوزه علوم اجتماعی به خصوص انسان‌شناسی و جامعه‌شناسی به منظور ساختن این شناخت درباره جوامع با تکیه بر تحلیل‌های میدانی انجام‌شده به محتواهای فرهنگی در آموزش زبان وارد شد.

به این ترتیب، در سال‌های دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به دنبال مطرح‌شدن آموزش و پرورش بینا فرهنگی، شورای همکاری‌های فرهنگی اروپا به گسترش سیاست‌های زبانی و بینا فرهنگی و ملموس‌سازی آن در نظام‌های آموزش و پرورش اروپایی روی آورد و برای نمونه، از حضور دانش‌آموزانی متعلق به فرهنگ‌های مختلف در یک مدرسه به عنوان شاخصی بر غنای این محیط آموزشی سخن گفت. از این گذشته، پژوهشگران آموزش زبان‌های خارجی به وجود مشکلاتی در بین متخصصان حوزه‌های مختلف علمی در جریان همکاری‌های بین‌المللی اشاره داشتند که این مشکلات نه در حوزه رشته تخصصی، بلکه در شناخت ناکافی آنها از فرهنگ‌های یکدیگر ریشه داشت (Beacco, 2000)؛ بنابراین آشنایی و خوگرفتن با تفاوت‌های یکدیگر و کسب توانش اجتماعی-فرهنگی به معنای توانایی کار در چندین بستر فرهنگی به توانش ارتباطی هایمز افزوده شد (Van Ek, 1986). به علاوه، خصوصاً در سال‌های دهه ۱۹۹۰ و با مطرح‌شدن رویکرد کنشگرا که جنبه حرفه‌ای آموزش در آن حضور پررنگ داشت، هدف آموزش به طور جدی از مهارت به معنای دانش عملی فراتر رفت و تبدیل دانشجویان به فراگیران مستقل حتی پس از

پایان تحصیلات دانشگاهی آنها مطرح شد؛ زیرا با پیشرفت‌های برق‌آسای علمی و فناوری و نیز دگرگونی بافت اجتماعی-فرهنگی به بافت چندزبانی و چندفرهنگی در بسیاری از پهنه‌های جغرافیایی دنیا هر روز بر پیچیدگی زندگی افزوده می‌شد و از تکثر گریزی نبود. به این ترتیب ساخت مهارت‌های رفتاری و مهارت یادگیری دایم^۱ به هدف نهایی آموزش عالی تبدیل شد. از مصداق‌های این دو مؤلفه در آموزش زبان‌های خارجی، ایجاد توانش بینا فرهنگی در زبان‌آموزان و فراتر رفتن از آن و تبدیل آنها به میانجی بین دو یا چند فرهنگ است. به این منظور، علاوه بر شناخت و آگاهی زبانی و فرهنگی از یکدیگر، احترام به دیگری و پذیرش تفاوت او، همدلی و درک شرایطی که او در آن به سر می‌برد، مطرح می‌شود که البته همه اینها در کنار تعلق خاطر و حفظ هویت فرهنگی خود فرد قرار می‌گیرد (Lázár & al., 2020). به بیان دیگر انتظار می‌رود دانشجویان زبان‌های خارجی پس از فراغت از تحصیل با تکیه بر آموخته‌هایشان بتوانند جای خود را در فرهنگ خود پیدا کنند و توانشی تحلیلی، هرچند از بیرون نسبت به جامعه‌ای دیگر به دست آورند (Beacco, 2000). به این ترتیب دیگر تبدیل یا نزدیک کردن زبان‌آموزان به گویشوران بومی و تبدیل آنها از لحاظ رفتاری و فرهنگی به یکی از افراد متعلق به بافت زبان مقصد هدف عالی آموزش زبان خارجی نیست. مسأله اصلی این است که تا حدودی ابزارهای تحلیل از درون جامعه مقصد در آنها پدید آید و از موقعیت اولیه خود که تنها به جامعه زبان مبدأ مربوط می‌شود، فاصله بگیرند و به جامعه دیگری قدم گذارند. این به معنای توجه به خود و جامعه خود در مسیر شناخت دیگری و پایه اصلی بافت‌سازی است.

با توجه به آنچه گفته شد، به روشنی درمی‌یابیم در دوران حاضر آموزش زبان خارجی از تمرکز سنتی بر عناصر زبانی به سوی پرداختن به عناصر فرازبانی می‌رود و حتی پژوهشگران این حوزه، این دو دسته عنصر را همپایه یکدیگر در آموزش زبان خارجی می‌دانند؛ زیرا کلاس زبان دارای حیات اجتماعی است و نمی‌توان کارکرد اجتماعی را از آن جدا کرد (Beacco, 2013)؛

^۱ Savoir-apprendre

(Véronique, 2006). در واقع آشکال جدید مصرف زبانی که بر اهداف ارتباطی و حرفه‌ای متمرکز هستند، سبب از میان رفتن انگیزه‌های فرهنگی زبان‌آموزان نشده‌اند. از این رو نادیده گرفتن این واقعیت خصوصاً امروز که توجه و اولویت برای آموزش فرازبانی و هدفمندی زبان‌آموزان در یادگیری زبان‌های خارجی خود را به روشنی نشان داده است، می‌تواند به سرخوردگی و ناامیدی آنها از دانشگاه بینجامد؛ زیرا به پرسش‌های پنهان‌شان درباره فرهنگ‌های مربوط به زبان خارجی مورد نظر پاسخ نمی‌دهد، تا آنجا که برخی از پژوهشگران و متخصصان آموزش زبان آن را به معنای زدودن جنبه انسانی و دموکراتیک از آموزش می‌دانند (Blanchet, 2018).

بنابراین آموزش بینا فرهنگی حوزه‌ای کاربردی و بینارشته‌ای است که باید با آموزش تخصصی و رشته‌ای تلفیق شود. از این گذشته، جنبه حرفه‌ای استفاده از زبان خارجی که امروز تنوع و گستردگی چشمگیری پیدا کرده، نسبت به گذشته شناخت فرهنگی ژرف‌تر و تا حدودی اشراف بر سایر فرهنگ‌ها را ایجاب می‌کند؛ زیرا به بیان پورن (2017) آموزش زبان خارجی باید به استقلال زبان‌آموزان پس از پایان تحصیل بینجامد که این علاوه بر همزیستی در یک بافت چندفرهنگی، به معنی هم‌کنشی، طراحی و پیشنهاد پروژه حرفه‌ای و رسیدن به تولید محصول ادبی و تاریخ فرهنگی نیز هست. تعریف چنین اهدافی برای آموزش دربردارنده فراتر رفتن از جنبه‌های زبانی، پرداختن به روابط فرهنگی و دیپلماتیک، برخی ویژگی‌های اساسی جغرافیایی، اقتصادی و جمعیتی بافت زبان مقصد است. با این حال و با وجود این واقعیت که بر اساس چارچوب مرجع مشترک اروپایی (2001) یکی از اهداف نهایی آموزش زبان خارجی ایجاد توانایی ارتباط موفق با افراد متعلق به فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف است، هدف عمده تربیت مدرس از سوی اغلب معلمان و دست‌اندرکاران زبان خارجی همچنان در چارچوب زبانی تعریف می‌شود (Blanchet, 2018). به بیان دیگر، اساس آموزش را ساختار زبانی تشکیل می‌دهد و جنبه‌های فرازبانی گویی در بخش ضمیمه آن و به شکل فهرستی از یادداشت‌های پاورقی قرار

دارد. این به آن معناست که هنوز منطق سنتی ادبی بر آموزش زبان‌های خارجی فرمان می‌راند، البته این مسأله به خودی خود مشکل‌ساز نیست؛ بلکه مشکل از آنجا آغاز می‌شود که در گرایش‌های مربوط به زبان خارجی منطق ادبی و زبانی به اولویتی اصلی می‌شود و تبدیل دانشجویان به گویشوران زبان مقصد به هدف فرعی آموزش تبدیل می‌گردد. این مسأله اضطرابی در آنها پدید می‌آورد که از ترس قضاوت‌شدن یا مورد سخره قرارگرفتن در صورت ارتکاب خطا در صحبت به زبان خارجی ترجیح می‌دهند جز در صورت لزوم یا اجبار از دانش زبانی خود استفاده نکنند. حال، فاصله این وضعیت تا تبدیل زبان‌آموز به فراگیر مستقل و حرفه‌ای در پایان دوره تحصیل به روشنی پیداست. تاردیف (1997)، پورن (2003) و لوبوترف (2008) بر این باورند که تبدیل فراگیر به کنشگر باید از همان دوره تحصیل، از طریق به کارگیری روش‌های درگیرکننده در فرایند آموزش-یادگیری و با همراهی گام به گام مدرس آغاز شود تا موقعیت آموزش هرچه بیشتر به وضعیت زندگی واقعی نزدیک گردد و نیز در صورت ارتکاب خطا امکان اصلاح آن وجود داشته باشد.

پس از مطرح‌شدن ابعاد فرازبانی در آموزش زبان، پژوهش‌هایی درباره تعریف مفهوم فرهنگ و نحوه گنجاندن محتوای فرهنگی در برنامه درسی رشته‌های زبان خارجی انجام گرفت که ابتدا به تحلیل خود مفهوم فرهنگ از دیدگاه علوم اجتماعی می‌پرداخت. درواقع، طرح این مقوله در برنامه درسی کاملاً حالت بافت‌محور دارد و بر اساس نیازهای موجود در هر بافت، مقطع تحصیلی، اهداف و انتظارات آموزشی، تخصص مدرسان، محدودیت‌ها و امکانات زمانی و آموزشی انعطاف‌پذیر است (Puren, 2003). به این ترتیب در تهیه مطالب فرازبانی به عنوان محتوای درسی، گزینش، امری گریزناپذیر و بی‌تردید از انتخاب محتوای زبانی دشوارتر است؛ چراکه با توجه به پیشینه دیرین رویکردهای سنتی و زبان‌محور در آموزش، به هر حال تاکنون معیارهایی رسمیت‌یافته در دست هست که می‌تواند نقش فهرست واژگان و دستور زبان رایج و مورد استفاده در تهیه محتوا را ایفا کند و بخش زبانی برنامه درسی بر اساس آن تدوین گردد؛

اما در مورد محتوای فرازبانی نقش مدرس، همزمان به عنوان دارنده اطلاعات، میانجیگر و پژوهشگر حوزه آموزش زبان آشکار می‌شود. درواقع، او باید علاوه بر تلاش برای کسب شناختی بالاتر از حوزه فرازبانی مربوط به زبان مقصد از راه مراجعه به حوزه‌های علوم تاریخی، اجتماعی و اقتصادی، برای گردآوری داده‌ها و سازگار کردن بخش‌هایی از آنها با نیازهای دانشجویان نسبت به تدوین و ارائه محتوا اقدام کند. در شرایط کنونی به نظر می‌رسد هر انتخاب محتوایی از سوی مدرس بر اساس اقتضائات و محدودیت‌های مکانی، زمانی و نیازهای زبان‌آموزان مشروع و عقلانی به نظر می‌رسد؛ زیرا تدوین محتوای فرازبانی در برنامه آموزش زبان‌های خارجی هنوز به شکل انباشت نه‌چندان نظام‌مند اطلاعات صورت می‌گیرد، به‌خصوص که آموزش فرهنگی معلمان به دلیل مشکلات اقتصادی و تفاوت ارزش ارزهای مختلف در بیشتر کشورهای دنیا مشکلی رایج در آموزش زبان خارجی به شمار می‌رود (Beacco, 2000). با توجه به پیشرفت ارتباطات اینترنتی برای تهیه محتواهایی از این دست می‌توان از منابعی بهره برد که دارای مضامین بالای فرهنگی هستند؛ برای نمونه انواع گزارش، فیلم، داده‌های اطلاعاتی و تصویری مانند نقشه، جدول، کارت پستال و نمودار که دانشجویان را به ابراز نظر تشویق می‌کنند. باید به یاد داشت در این مسیر تنها ارائه حجم بالای اطلاعات در اولویت نیست؛ بلکه اندیشیدن به دیگری، تفاوت‌ها، نحوه برقراری ارتباط و کاربردی‌سازی دانش زبانی و فرازبانی دارای اهمیت اساسی است.

با توجه به مطالب بالا تصویری کلی از وضعیت آموزش فرازبانی و فرهنگی در حوزه زبان‌های خارجی از نیمه دوم قرن بیستم تاکنون در دنیا ارائه شد. در ادامه به بررسی و تحلیل جایگاه مؤلفه‌های آموزش فرازبانی در برنامه درسی رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران می‌پردازیم.

۱-۲. جایگاه آموزش بینا فرهنگی در رشته زبان فرانسه در ایران

تا پیش از بازبینی اخیر سرفصل رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران، تا حدود زیادی منطقی سنتی و زبانی بر برنامه درسی حاکم بود که در جای دیگری این موضوع را مورد بررسی قرار

دادیم. در بازبینی اخیر، تغییرات محسوسی در برنامه درسی صورت گرفته است که در اینجا به ارائه تحلیلی بر آن می‌پردازیم.

نخستین نکته جالب توجه و امیدوارکننده‌ای که در سرفصل جدید رشته زبان فرانسه به چشم می‌خورد، لحاظ‌شدن جنبه‌های بینارشته‌ای، مهارت‌سازی و حرفه‌ای‌سازی در آن است، به این معنی که در تدوین سرفصل جدید تلفیقی از واحدهای ادبی، ترجمه و آموزش دیده می‌شود. افزون بر آن به نظر می‌رسد تجزیه دروس فرانسه مقدماتی ۱ و ۲ به واحدهای نگارش، کارگاه مطالعه، بیان شفاهی، خلاصه‌نویسی، سخنرانی و مناظره، مهارت‌های شنیداری و گفتاری و ... به تخصصی‌ترشدن و توازن بیشتر در ارائه محتوای موجود در کتاب‌های آموزشی بر اساس مهارت‌های (دریافت، تولید، تعامل، میانجی‌گری)^۱ ذکرشده در چارچوب مرجع مشترک اروپایی کمک کند. نکته دیگر، نوآوری و به‌روزرشدن این برنامه درسی با افزودن واحدهایی مانند کاربرد رایانه در ترجمه، فناوری اطلاعات در آموزش زبان، آشنایی با راهبردهای یادگیری، واحدهای مربوط به گردشگری و هتلداری و یا ادبیات کودک است. باین‌حال و با در نظرگرفتن فاصله کنونی بین آموزش در فضای آکادمیک و انتظارات موجود در فضای حرفه‌ای، به نظر می‌رسد همچنان جای کار بیشتری در این مسیر وجود دارد.

در گام بعد تلفیق گرایش‌های سابق ادبی و ترجمه جالب توجه است. با توجه به سرشت زبان خارجی و شناوربودن مرزهای کاربردی آن پس از پایان تحصیلات، تلفیق گرایش‌ها و ارائه گرایش یکسانی با عنوان "زبان و ادبیات فرانسه" در نگاه اول منفی به نظر نمی‌رسد، به‌خصوص با در نظرگرفتن این نکته که گرایش ادبی پیشین اساساً بر محفوظات و دانش کتابی تکیه داشت و در موارد متعدد دانشجویان به غیرکاربردی بودن و تمرکز بیش از حد آن بر ادبیات کشور فرانسه اشاره داشتند. باین‌حال با نگاهی نزدیک‌تر درمی‌یابیم نسبت دروس ادبی به کل واحدهای درسی چهارساله در سرفصل جدید نیز همچنان بالاست و مهم‌تر از آن، دروس فوق هم عمده‌تاً

^۱ Compréhension, production, interaction, médiation

بر ادبیات کشور فرانسه تمرکز دارند. از سوی دیگر، برخی واحدهای درسی از لحاظ عنوان با هم موازی به نظر می‌رسند، به این معنا که محتوایی که انتظار ارائه آن در قالب دروس مزبور می‌رود، احتمالاً با یکدیگر همپوشانی قابل توجهی دارند.

با توجه به این واقعیت که در برنامه درسی رشته‌های زبان خارجی عموماً مشکل فشردگی سرفصل و کمبود وقت برای ارائه همزمان محتوای زبانی و فرازبانی وجود دارد (Beacco, 2000)، بهینه‌سازی برنامه درسی با هدف مدیریت زمان ضروری به نظر می‌رسد. به این منظور با توجه به اینکه دروس مربوط به ادبیات قرن‌های مختلف فرانسه در قالب درس‌های چهارواحدی ارائه می‌شود و نیز محتوای آنها مبتنی بر محفوظات تاریخ ادبی است، می‌توان هر درس چهارواحدی را برای ارائه سرفصل‌های ادبی دو قرن به کار برد یا در صورت عدم امکان تلفیق سرفصل‌های دو قرن، شاید بتوان آنها را به دروس دوواحدی کاهش داد تا به این ترتیب چند واحد درسی نیز برای پرداختن به ادبیات دیگر کشورهای فرانسه‌زبان باقی بماند. در حال حاضر تنها درس چهارواحدی ادبی که سرفصل دو قرن را در خود دارد، ادبیات قرن ۱۷ و ۱۸ است و سایر دروس چهارواحدی ادبیات، تنها سرفصل‌های یک قرن را در خود دارند. از سوی دیگر، تنها یک درس دوواحدی با عنوان "ادبیات کشورهای فرانسه‌زبان" در برنامه درسی زبان فرانسه وجود دارد که با مقایسه‌ای بسیار ساده با تعداد واحدهای درسی اختصاص‌یافته به ادبیات کشور فرانسه که بیش از ۱۰ واحد را تشکیل می‌دهد، آشکارا می‌توان به عدم توازن در این نسبت پی برد. برای روشن‌تر شدن موضوع به نمونه‌های دیگری از این دست می‌پردازیم: در مورد درس "ادبیات معاصر فرانسه" (۲ واحد) و "ادبیات قرن ۲۰ فرانسه" (۴ واحد) مقایسه اهداف درس بیانگر میزانی از همپوشانی محتوایی است. به بیان دیگر، "ادبیات معاصر فرانسه" به معرفی نویسندگان سه دهه آخر قرن بیستم می‌پردازد. از سوی دیگر، "ادبیات قرن ۲۰" نیز به سه بخش عمده ادبیات پیش از جنگ، بین دو جنگ و پس از جنگ جهانی تقسیم می‌شود. تصور ما بر این است که حتی در صورت عدم تلفیق این دو واحد درسی با یکدیگر به منظور حفظ جنبه

تخصصی آنها، می‌توان "ادبیات قرن ۲۰" را به دو واحد کاهش داد تا جایی برای پرداختن به ادبیات سایر کشور فرانسه‌زبان نیز گشوده شود. همین‌طور بر اساس اهداف درس "نمایشنامه فرانسه" (۲ واحد)، مرور قابل توجهی بر نمایشنامه فرانسوی از قرون وسطا به این‌سو انجام می‌گیرد. همین امر دلیل دیگری بر آنست که می‌توان ادبیات قرن‌های ۱۶ و ۱۹ را به دروس دو واحدی کاهش داد؛ زیرا بخشی از محتوای این دروس در واحد درسی نمایشنامه نیز مورد بررسی مجدد قرار می‌گیرد. به این ترتیب مقایسه اهداف سرفصل دروسی چون، "درآمدی بر ادبیات تطبیقی" (۲ واحد)، "آشنایی با نظریه‌های متأخر ادبی" (۲ واحد)، "انواع ژانرهای ادبی" (۲ واحد)، "شعر فرانسه" (۲ واحد) و نقد ادبی (۲ واحد)، نشانگر همپوشانی محتوایی قابل توجه و تکراری آشکار است، آن‌هم درحالی‌که برای نمونه هیچ واحد درسی مجزایی برای پرداختن به ادبیات سوئیس و بلژیک و کانادای فرانسه‌زبان وجود ندارد و اگرچه در سرفصل "ادبیات کشورهای فرانسه‌زبان" به ادبیات کانادا نیز اشاره شده است؛ اما ارائه آن در این درس دو واحدی در کنار ادبیات آفریقا با توجه به غنای ادبیات سیاه از لحاظ زمانی عملاً ممکن نیست.

همه این‌ها در حالی است که فرض بر آموزش ادبیات استوار باشد، حال‌آنکه در وضعیت فعلی با توجه به اهداف آموزشی مطرح‌شده در سرفصل جداگانه هر درس و نیز گروه‌های فرانسه دانشگاه‌های مختلف، هدف از آموزش زبان فرانسه تنها آشنایی با زندگینامه و آثار نویسندگان ادبی کشور فرانسه نیست؛ بلکه با در نظرگرفتن فشردگی سرفصل این رشته، هر درس حکم گام‌های آغازین در مسیر شناختی تازه از دنیایی متفاوت و مهارت‌سازی برای کنشگری در این عرصه را دارد و این مکث، تکرار یا موازی‌کاری را برنمی‌تابد؛ بلکه باید از فرصت محدود موجود بهره بهینه برد.

به این ترتیب وزن ادبیات کشور فرانسه در سرفصل جدید همچنان محسوس است، طوری‌که جایی برای پرداختن به ادبیات سایر حوزه‌های فرانسه‌زبان و فراتر از آن، ارائه دریچه‌ای به سوی آشنایی با جامعه آنها باقی نمی‌گذارد. همچنین باید این نکته را در نظر داشت که در سرفصل

پیشین، ارائه دروس ادبی مبتنی بر محفوظات بیشتر در مورد گرایش ادبیات فرانسه مطرح بود و گرایش ترجمه، جنبه کاربردی‌تر داشت؛ اما اکنون با تلفیق گرایش‌ها این رویکرد به همه دانشجویان تحمیل می‌شود و همگان با هر علاقمندی و اولویتی در حوزه زبان فرانسه به هر حال باید این مسیر را پشت سر بگذارند.

مسئله دیگری که در سرفصل جدید رشته زبان فرانسه مشاهده می‌شود، وجود دروسی با عناوین بسیار عمومی و گاه با پسوند "پایه"، "میانی" و "پیشرفته" است؛ برای نمونه می‌توان "درک متن" (۲ سطح)، "مهارت‌های شنیداری و گفتاری" (۳ سطح)، "مکالمه موضوعی"، "ترجمه متون ساده"، "ترجمه رمان و داستان"، "کارگاه مطالعه"، "سخنرانی و مناظره"، را از بین آنها نام برد. از آنجا که در طراحی این عناوین درسی نامگذاری با تکیه مستقیم بر اهداف زبانی درس مزبور صورت گرفته است، به نظر می‌رسد این دروس از لحاظ محتوایی در نوعی حالت بلاتکلیفی به سر می‌برند. به بیان روشن‌تر، اگر در دروسی مانند "ادبیات قرن ۱۹ فرانسه" یا "کاربرد رایانه در ترجمه" هم اهداف زبانی و هم محتوای درس تا حدود زیادی روشن بوده و با توجه به سابقه طولانی آموزش ادبیات فرانسه، مدرس می‌تواند محتوای این دروس را تدوین کند، در مورد دروس عمومی‌ای که از آنها نام بردیم، تنها اهداف زبانی، مثلاً تقویت فنون نگارش یا بیان شفاهی، روشن است و سمت و سوی فرازبانی و محتوا مشخص نشده است. به گمان ما این بلاتکلیفی می‌تواند به بروز نوعی واگرایی در تهیه و تدوین محتوای دروس فوق بینجامد. به عبارت دیگر، اگر با ده دانشجوی زبان فرانسه که در سطح کارشناسی از ده دانشگاه مختلف ایران فارغ‌التحصیل شوند، مصاحبه‌ای انجام دهیم احتمالاً درمی‌یابیم محتواهای بسیار متفاوت و دور از همی را در این دروس پشت سر گذاشته‌اند. با توجه به بحث میانجی‌گری مدرس و تهیه و تدوین محتوای درسی با رویکرد بافت‌محور که پیشتر به آن اشاره شد، شاید این امر به خودی خود نقص به شمار نرود، اما مسئله این است که با توجه به تفوق دیرین ادبی در رشته زبان فرانسه در سطح آموزش عالی ایران و نیز پروفایل آموزشی اغلب مدرسان گروه‌ها، احتمالاً باید

منتظر بود این دروس نیز به سمت دستور زبان و ادبیات، آن‌هم ادبیات کشور فرانسه سوق پیدا کند. درحالی‌که با اندکی تغییر در عنوان یا سرفصل‌های هر یک از این دروس می‌توان در بخش قابل توجهی (بیش از ۳۰ واحد) از برنامه درسی رشته زبان فرانسه تنوع پدید آورد و با دادن سمت و سویی متناسب‌تر، محتوای فرهنگی و فرازبانی را نیز در آن وارد کرد، برای نمونه مکالمه موضوعی با تکیه بر آشنایی با جایگاه زبان فرانسه در اروپای فرانسه‌زبان، کارگاه مطالعه با تأکید بر آشنایی با تاریخچه پیدایش کاندای فرانسه‌زبان، خلاصه‌نویسی با تکیه بر معرفی ادبیات فرانسه‌زبان و یا مناسبات تاریخی ایران و بلژیک، ترجمه ساده با تکیه بر معرفی آفریقای فرانسه‌زبان و عناوین دیگری از این دست که با اهداف آموزشی و پژوهشی ذکرشده در رشته زبان و ادبیات فرانسه بی‌ارتباط نیستند. به این ترتیب محتوای ارائه‌شده در این دروس احتمالاً همگرایی بیشتری به خود خواهند دید، هرچند این مهم تا اندازه‌ای مستلزم همکاری بین گروه‌های زبان فرانسه دانشگاه‌های مختلف در تدوین محتوا نیز خواهد بود.

با توجه به ورود بسیاری از دانش‌آموختگان زبان فرانسه به حوزه تدریس، ارائه واحدهای درسی مربوط به روش تدریس در دوره کارشناسی خلاقانه به نظر می‌رسد و شناخت برخی اصول پایه آموزش زبان می‌تواند نتایج مثبتی برای آنان به همراه داشته باشد؛ با این حال نکته دیگری هست و آن، نوعی جابجاشدگی در ارائه این واحدهاست. به بیان روشن‌تر، ارائه دروسی مانند "اصول و روش تدریس زبان" و یا "روش‌های آموزش مهارت‌های زبان" در دوره کارشناسی بجا و مناسب به نظر می‌رسد و احتمالاً می‌تواند به سوق دادن دانشجویان در مسیر حرفه‌ای یاری رساند؛ اما دو درس دیگر "آشنایی با ارزشیابی و آزمون‌سازی" و یا "آشنایی با اصول و مبانی تهیه و تدوین مطالب درسی" برای ارائه در مقطع کارشناسی کمی زود هنگام به نظر می‌رسند؛ زیرا این دروس پیش از هر چیز نیازمند رسیدن به نوعی اشراف زبانی است که در دوره کارشناسی شکل نمی‌گیرد. از این گذشته، درس "تهیه و تدوین مطالب درسی" نیازمند مدتی سابقه کار در حوزه آموزش و آشنایی با روش‌ها، کتاب‌ها و نیز بافت‌های مختلف آموزش زبان نیز هست؛ چراکه هر

دو این موارد عناصر پایه این درس را تشکیل می‌دهند؛ حال آنکه از بیشتر دانشجویان دوره کارشناسی چندان انتظار نمی‌رود سابقه حرفه‌ای خاصی در این زمینه داشته باشند. همچنین درس "آشنایی با ارزشیابی و آزمون‌سازی همان‌طور که در سرفصل آن نیز آمده است، به مواردی مانند تحلیل خطا و یا سنجش مهارت‌های زبانی می‌پردازد و این موارد علاوه بر رشد شناختی کافی، بی‌تردید نیازمند آشنایی دانشجو با انواع جمعیت زبان‌آموز و اهداف آموزش در بافت‌های گوناگون است. به‌ویژه، سنجش مهارت‌های زبانی در ارزشیابی امری بسیار حساس و مستلزم تلاش هرچه تمام‌تر برای حفظ بی‌طرفی و نسبی‌گرایی است که خود این مفاهیم با شناخت تقریبی معیارهای ارزشیابی در بافت‌های مختلف ممکن می‌گردد و تنها آموخته‌های نظری در سطح کارشناسی به آن نمی‌انجامد. درواقع، این درس نیازمند آشنایی اولیه با چارچوب مرجع مشترک اروپایی، انواع و سطوح توانش مطرح‌شده در آن و نیز توصیف‌گرهای ارزشیابی این سطوح است. از این رو در سطح کارشناسی احتمالاً جز به شکل ابتدایی و در حد آشنایی اولیه با انواع ارزشیابی قابل ارائه نخواهد بود. با توجه به همه این موارد، ارائه این درس در دوره کارشناسی ارشد به نظر ما مناسب‌تر می‌رسد.

یک مسأله اساسی که ممکن است با وجود پیشنهادات فوق در سطح کارشناسی زبان فرانسه مطرح شود، این است که سطح زبانی دانشجویان، مانعی بر سر راه طراحی محتوای متنوع فرازبانی بوده و پیش از هر چیز باید برای این مسأله چاره‌ای اندیشید. در پاسخ به این نکته جا دارد یادآور شویم تأکید بر جنبه فرازبانی در برنامه‌ریزی درسی رشته زبان فرانسه به معنی صرف‌نظر از جنبه زبانی نیست؛ بلکه موضوع تنها این است که کاملاً ممکن است با تکیه بر محتوای فرازبانی در مسیر تقویت زبانی دانشجویان پیش رفت و برای این کار کافی است محتوای مورد نظر تا حدودی ساده‌سازی و با سطح زبانی دانشجویان متناسب‌سازی شوند (Véronique, 2006). به بیان بهتر، با واردکردن محتوای متنوع و کاربردی به برنامه درسی می‌توان بر انگیزه و هدفمندی دانشجویان برای تقویت زبان خارجی خود افزود. درواقع، این

روش در راستای رویکرد سازاگرایی اجتماعی قرار می‌گیرد که نوین‌ترین رویکردهای حوزه روان‌شناسی آموزش در دو سه دهه اخیر از آن سرچشمه می‌گیرد و به خصوص کانادا و ایالات متحده آمریکا بر روی آن کار می‌کنند. به این ترتیب، تاردیف (1997) از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد بر این باور است که صرف انباشت دانش کتابی در دانشجویان به ساخت مهارت حرفه‌ای در آنان پس از فراغت از تحصیل نمی‌انجامد؛ بلکه برای تبدیل دانش به مهارت باید آموزش را در چارچوب منطق پروژه پیش برد، به این معنا که دانشجویان را در فرایند آموزش وارد کرد. این یعنی مدرس بخشی از آموزش را عهده‌دار شود و بخشی از آن را در قالب پروژه‌های گروهی یا فردی به دانشجویان واگذار کند. به این منظور او می‌تواند ورود به مبحث را انجام دهد و ضمن ارائه کلیات پایه، بخشی از کلیدواژه‌های جستجو را در اختیار دانشجویان قرار دهد. سپس از آنها بخواهد بخشی از محتوای جلسه‌های آتی را آماده کنند. به این ترتیب دانشجویان هم در فرایند آموزش وارد می‌شوند و هم با روش‌های جستجو برای یافتن محتواهای مربوط به درس آشنا می‌شوند. درواقع، این کلیدواژه‌ها و روش‌های جستجو حکم تابلوهای نشانگر مسیر پژوهش در زمینه مورد نظر را برای آنها دارند و از آنجا که خود دانشجویان در طول تحصیل به این مسیرها قدم گذاشته‌اند، پس از پایان تحصیل نیز می‌توانند مسیر انتخابی خود را دنبال کنند و به یادگیری مستقل ادامه دهند. از سوی دیگر، از آنجا که هنگام جستجو و آماده‌سازی محتوای مورد نظر برای ارائه در کلاس به هر حال باید از مهارت‌های دیگر حوزه زبان‌آموزی مانند درک خوانداری و شنیداری، سنتز و پردازش اطلاعات، تمایز اطلاعات سره از ناسره، جمع‌بندی و خلاصه‌نویسی، ارائه شفاهی و نوشتاری در کلاس و ارزیابی ارائه‌های دانشجویان دیگر استفاده کنند، تقویت مهارت‌های زبانی آنها همزمان از خلال چندین کانال انجام می‌گیرد. کاربردی بودن و تنوع محتوا نیز بر انگیزه آنها برای مشارکت در فرایند آموزش-یادگیری می‌افزاید. این روشی است که تاردیف با ارائه مثال‌های متعدد به شرح آن می‌پردازد، روشی که واردکردن دانشجو در فرایند آموزش-یادگیری، پیمودن بخشی از این مسیر

در کلاس و با همراهی مدرس را شامل می‌شود تا به این ترتیب، دانشجو حداقل در مسیر تبدیل دانش کتابی به دانش عملی قرار بگیرد. ادامه این مسیر به خود دانشجو، زمینه حرفه‌ای و شرایطی بستگی دارد که او بعدها پس از دانش‌آموختگی در آن قرار خواهد گرفت؛ اما به هر حال هدف نهایی فرایند آموزش-یادگیری در رویکردهای مبتنی بر مهارت، کلیدخوردن تبدیل دانش کتابی به انواع دانش کاربردی و ساخت انواع مهارت بر حسب نیازها و شرایط زندگی واقعی و حرفه‌ای افراد است. با توجه به اهداف ذکر شده در سرفصل رشته و نیز گروه‌های مختلف زبان فرانسه روشن است تنها با تکیه بر آموزش جنبه‌های ادبی محدود و زبانی نمی‌توان شکل گرفتن چنین مهارت‌های متنوعی در زمینه آموزش، پژوهش، انواع ترجمه، جستجوی انواع یافته‌های نوین، کاربردی‌سازی آنها و ایجاد فرصت‌های گوناگون کارآفرینی در بافت جامعه ایران را از دانشجویان انتظار داشت؛ بلکه با لحاظ کردن فشردگی سرفصل باید از هر درس به عنوان دریچه‌ای به ساخت مهارتی تازه بهره برد.

۳. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر پس از نگاهی به مسیر تازه فرایند آموزش-یادگیری زبان‌های خارجی که عمده‌تاً محصول رویدادهای نیمه دوم قرن گذشته بود، با اتکا به نظریات پژوهشگران حوزه سازاگرایی اجتماعی و آموزش زبان-فرهنگ‌ها به بررسی جایگاه جنبه فرازبانی و فرهنگی در برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقطع کارشناسی در ایران پرداختیم. پس از بازبینی اخیر سرفصل این رشته تغییرات امیدبخشی در آن مشاهده شد که حاصل لحاظ‌شدن دیدگاه بینارشته‌ای، مهارت‌سازی حرفه‌ای و نیز به‌روزرسانی این رشته با افزودن برخی عناوین جدید به آن است. باین حال نظر به فشردگی سرفصل و لزوم پرداختن همزمان به آموزش جنبه‌های زبانی و فرازبانی، بهینه‌سازی عناوین شماری از دروس به منظور بهبود مدیریت زمان و پرداختن به جنبه‌های فرازبانی در کنار جنبه‌های زبانی مفید خواهد بود. به این منظور بهره‌بردن از روش‌های مطرح‌شده در رویکرد سازاگرایی اجتماعی و گنجانیدن محتواهای فرازبانی و فرهنگی در قالب

دروس با عناوین کلی و خنثی که بیشتر بر اهداف زبانی تکیه دارند و فاقد سمت و سوی فرازبانی روشن هستند، روشی مناسب به نظر می‌رسد. همچنین ادامه کار در این مسیر با کاهش تعداد واحدهای درسی با همپوشانی قابل توجه به منظور آزادشدن برخی واحدهای درسی برای پرداختن به محتواهای آموزشی متنوع‌تر سودمند به نظر می‌رسد تا به این ترتیب، از تکیه برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فرانسه همزمان به منطق سنتی زبانی و ادبیات کشور فرانسه اندکی کاسته شده و به سمت لحاظ کردن جنبه‌های فرازبانی مرتبط با حوزه کشورهای فرانسه‌زبان دنیا سوق پیدا کند.

کتابنامه

- بوغیری، س.، و گشمردی، م. (۱۴۰۱). بررسی جذب اجتماعی در فضای دانشگاهی به عنوان یک عامل موثر بر تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی دانشجویان زبان فرانسه در ایران. پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، ۵ (۸)، صص ۱۳۵-۱۵۷.
- بوغیری، س.، و گشمردی، م. (۱۴۰۱). آموزش ترجمه، چارچوب سنتی یا آموزش مهارت‌محور، همایش بین‌المللی آینده ترجمه ادبی فرانسه-فارسی در ایران، مهرماه ۱۴۰۱، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خوشکام، پ.، و گشمردی، م.، رحمتیان، ر.، صفا، پ. (۱۴۰۳). تأثیر استفاده از راهبردهای آموزش - یادگیری مبتنی بر مغز، بر پیشرفت یادگیری فراگیران بزرگسال زبان فرانسه در ایران. پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، ۷ (۱۲)، صص ۲۷-۶۰.

Beacco, J.C. (2013). Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues. Cultures, discours, langues : nouveaux abordages, Lambert Lucas, p. 165-186., 2013. {hal-01455831}, consulté le 6 mai 2025.

- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris : Hachette Livre.
- Blanchet, p. (2018, Septembre). *Quels cadres, quels objectifs et quels critères pour évaluer une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues ?* [Congres Méthodal, Thessalonique]. <https://univ-rennes2.hal.science/hal-02518850v1>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47.
- Common European Framework of Reference for Languages* (2001). Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Cyr, P. (2008), *Les strategies d'apprentissage*, Paris : CLE International.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications. Paper 1*. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Fantini, A.E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers Series (1)*. School for International Training, pp. 25-42. <https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sop>
- Galisson R., et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- Lázár, I., & Huber-Kriegler, M., & Lussier, D., & S.Matei, G. (2020). *A guide for language teachers and teacher educators Developing and assessing intercultural communicative competence A guide for language teachers and teacher educators*. Council of Europe. https://www.researchgate.net/publication/338459125_A_guide_for_language_teachers_and_teacher_educators_Developing_and_assessing_intercultural_communicative_competence_A_guide_for_language_teachers_and_teacher_educators
- Lussier, D., & Lázár, I. (2016). *Developing and assessing intercultural communicative competence*.

- https://www.researchgate.net/publication/242261272_Developing_and_assessing_intercultural_communicative_competence
- LE Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Groupe Eyrolles.
- Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF - L'Éducateur.
- Puren, Ch. (2017), "Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles" (*Livret des séminaires à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran*), www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/
- Puren, Ch. (2017), "Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelles" (*Livret des ateliers à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran*), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail.067/
- Puren, Ch. (2017), "Les objectifs d'usage possible de l'apprentissage des langues-cultures étrangères et les méthodologies d'enseignement correspondantes actuellement disponibles" (*Livret des ateliers à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran*), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail.052/
- Puren, Ch. (2003), Pour une didactique complexe des langues-cultures in *Études de Linguistique Appliquée*, pp. 121-126. <https://www.researchgate.net/publication/337380157>, consulté le 8 mai 2025.
- Tardif, J. & Dubois, B., (2013). « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables » in *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 Vol. XVIII | pages 29 à 45, ISSN 1386-1204, consulté le 6 mai 25.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions LOGIQUES.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Véronique, D. (2006). Perspectives en didactique des langues et des cultures. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 55, p. 7-13.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.