

## آسیب‌شناسی و ارائه مدلی استاندارد برای تدوین کتب آموزش زبان فارسی در ایران براساس چارچوب ارجاعی مشترک اروپا برای آموزش زبان<sup>۱</sup>

محمد رضا خراسانی‌زاده<sup>۲</sup>

### چکیده

مقاله حاضر در جستجوی آن است که نگاهی به اهمیت برنامه‌ریزی درسی و بررسی فقدان چارچوبی مشخص و کارآمد در تدوین کتب آموزش زبان فارسی، به معرفی «چارچوب ارجاعی مشترک اروپا برای زبان‌ها» بپردازد و نشان دهد که این چارچوب وابسته به زبانی خاص نبوده و می‌تواند برای تدوین منابع درسی برای آموزش زبان خارجی در دیگر زبان‌ها نیز به کار رود. مقاله برای اثبات این موضوع به معرفی اجمالی مطالعات موردی درباره آموزش زبان‌های مختلف بر طبق این چارچوب می‌پردازد و نشان می‌دهد که استفاده از چارچوبی مدون در تألیف کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌تواند آموزش این زبان را براساس استاندارد روشی، آسان کند.

**کلیدواژه‌ها:** چارچوب ارجاعی مشترک اروپا برای زبان‌ها، رویکرد ارتباطی، برنامه‌ریزی درسی، اهداف آموزشی

### ۱. مقدمه

اگر به بررسی تاریخ آموزش زبان در ایران بپردازیم، ممکن است آموزش زبان فارسی در ایران سابقه‌ای بس طولانی داشته باشد؛ ولی تلاش برای آموزش نظام‌مند، علمی و دقیق آن بسیار نوپاست و با نگاهی اجمالی احساس می‌کنیم همچنان در روزهای آغازین قدم برداشتن برای به‌روزرسانی آموزش زبان فارسی به سر می‌بریم. در طی سال‌های دیر و دور گاه به کتاب‌هایی برمی‌خوریم که توسط ایرانیان یا خارجیان برای آموزش زبان فارسی نوشته شده‌اند. این کتاب‌ها بر اساس تلقی اهل آن دوران، بیشتر به آموزش زبان فارسی بر مبنای روش دستور-ترجمه توجه داشتند. از دسته این کتاب‌ها که توسط خارجیان علاقه‌مند به زبان فارسی نگاشته شده‌اند می‌توان به Colloquial Persian نوشته Lawrence Paul Elewell اشاره کرد. چاپ اول این کتاب در سال ۱۹۶۵ شاید از اولین قدم‌ها در دوران معاصر برای آموزش زبان فارسی باشد و مطالعه این کتاب، نگاه غالب نویسندگان در فضای علمی آن زمان در آموزش زبان را نشان می‌دهد.

با رشد روش‌های آموزش زبان و تغییر نگاه به مقوله آموزش زبان، بایسته بود که متولیان امر آموزش زبان فارسی نیز با این قافله همراهی کرده و همراه با رشد کمی و کیفی روش‌های آموزش در زبان‌های پرتعدادتر دیگری همچون انگلیسی، فرانسه و آلمانی، زبان فارسی را نیز با پیشرفت‌های فزاینده این رشته همگام کنند. امری که با آنچه در پی خواهد آمد، چندان مُحَقَّق نشد.

<sup>۱</sup> Common European Framework of Reference for Languages

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته رشته آموزش زبان فارسی به‌غیرفارسی‌زبانان از دانشگاه اصفهان

نگارش کتاب‌های درسی برای آموزش زبان فارسی به خارجی‌ها، در ایران سابقه‌ی چندانی ندارد و بیشتر این فعالیت‌ها در سال‌های اخیر و پس از ورود دانشجویان خارجی به ایران شکل گرفته است. این بدان معنی است که ظاهراً علاقه و اشتیاق خارجی‌ها در خارج از ایران نیز برای یادگیری زبان فارسی، چندان در انگیزش علاقه‌مندان این رشته در داخل ایران برای نوشتن کتاب‌ها و دوره‌های آموزشی مناسب، اثری نداشته است و آنچنان که اشاره شد بیشتر، خود خارجی‌ها گاه‌به‌گاه در این امر پیش‌قدم شده‌اند. چه بسیار شاهد بوده‌ایم که زبان‌آموزان زبان فارسی برای یادگیری این زبان یا به بوستان و گلستان پرداخته‌اند یا به جزوه‌های استادانشان و یا به کتاب فارسی اول دبستان.

هرچند در سال‌های اخیر، به جبران کم‌کاری‌های گذشته، تلاش‌های زیادی برای تألیف کتب آموزش زبان فارسی به سرانجام رسیده است؛ ولی نگاه غالب در آنها کماکان، تلقی سنتی از امر آموزش دستور و زبان بوده است و نویسندگان اغلب بدون توجه به تغییر نگاه دامنه‌دار و گسترده به مقوله آموزش و پیشرفت‌های چشم‌گیر در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، همچنان بر تکرار روش‌های کهنه در نمودی نو اصرار داشته‌اند. ولی حاصل تلاش آنان – با وجود آجر پر آرجی که دارند – تا رسیدن به کمال مطلوب و شکل‌گیری براساس استانداردهای روز دنیا فاصله چشم‌گیری دارد.

برای ذکر نمونه‌هایی از آنچه در سال‌های اخیر برای آموزش زبان فارسی تألیف شده است، می‌توان به کتاب‌های «آموزش زبان فارسی ویژه زبان‌آموزان خارجی» نوشته احمد امیری خراسانی و مهرانگیز علی‌نژاد، «دوره سه جلدی آموزش زبان فارسی» نوشته مهدی ضرغامیان، «فارسی‌آموزی به خارجی‌ها» نوشته تقی پورنامداریان و «روش تدریس زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی» نوشته دکتر سیدمحمد ضیاحسینی اشاره کرد. نگاه غالب در اغلب این کتاب‌ها سنتی است و در نهایت تلاشی برای نزدیک کردن شیوه این کتاب‌ها به نظریه‌ها و پیشرفت‌های علم آموزش زبان و تطبیق نظریه‌های جدید بر موضوعاتی قدیمی. به بیان بهتر – و آنچنان که اشاره شد – پوشاندن لباسی نو بر قامتی کهنه. در همه این کتب فقدان نگاهی کلان و غیبت مفهوم برنامه‌ریزی درسی، مشکلی است که به صورت کلی به چشم می‌خورد. ما در بخش‌های آینده و در قسمت آسیب‌شناسی کتب درسی آموزش زبان فارسی به بعضی از نکات و مشکلات این کتاب‌ها اشاره خواهیم کرد.

در واقع از دوران دستور-ترجمه تا رویکرد غالب این روزهای ما یعنی رویکرد ارتباط‌محور، تغییرات بسیاری رخ داده است. پس از فراز و نشیب‌های بسیار، نظریه‌پردازی درباره روش و رویکرد ارتباط-محور در آموزش زبان نزدیک به ۳۰ سال است که تمامی وقت و فعالیت‌های محققان این حوزه را به خود اختصاص داده است. ذکر این نکته شاید حشو به نظر برسد که در طی این سال‌ها، تعریف محققان از معنی و مفهوم زبان و فراگیری زبان با آنچه در گذشته بدان پرداخته می‌شد، به کلی متفاوت شده است. زبان، آن‌گونه که امروز بدان نگریسته می‌شود، دیگر مجموعه‌ای از قواعد و لیستی از واژگان نیست؛ بلکه ما با مجموعه‌ای از مهارت‌ها طرف هستیم که تا کسی آنها را فرا نگرفته باشد، او را زبان‌دان نمی‌دانیم.

با کمال خوش‌حالی و مسرت باید اذعان کرد که در سال‌های اخیر و خصوصاً با افتتاح دوره تحصیلات تکمیلی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، این رویکرد با گذشته بسیار متفاوت شده است و اساتید و متولیان امر آموزش زبان به نحو بارزی سمت و سوی مطالعات خویش را بر پایه همراهی با دستاوردهای نوین زبان‌شناسی کاربردی و نگاه علمی و به‌روز قرار داده‌اند. ایجاد این خودآگاهی پژوهشگران را بر این داشته است که نظریه‌های جدید آموزش زبان را در فضای زبان فارسی به بوتۀ آزمایش گذارند و از این رهگذر و با پایه‌گذاری آموزش زبان فارسی بر پایه مطالعات نوین و علمی، گامی درخور برای گسترش زبان فارسی و ادبیات و فرهنگ غنی آن بردارند.

در این مقاله تلاش می‌کنیم با نگاهی اجمالی به نقش و اهمیت برنامه‌ریزی درسی برای آموزش زبان، به آسیب‌شناسی کلی کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی اندازیم. در ادامه، با اشاره به زمینه‌ها و لزوم تدوین برنامه و مدل درسی، به معرفی مدلی پویا و به‌روز برای تدوین برنامه‌های آموزش زبان خارجی – یعنی چارچوب ارجاعی مشترک شورای اروپا برای زبان‌ها – می‌پردازیم و با معرفی این مدل و نمونه‌های کاربردی آن، نشان خواهیم داد که این چارچوب صرفاً برای آموزش زبان‌های اروپایی تدوین نشده و می‌تواند برای تدوین برنامه‌های آموزش زبان فارسی نیز به کارآید.

## ۲. اهمیت و گسترش زبان فارسی

زبان فارسی دومین زبان فرهنگ اسلام خوانده می‌شود. از ادوار تاریخی قدیم و با ورود اسلام به سرزمین ایران، این زبان نه تنها در برابر نفوذ اعراب مقاومت کرد و گستره جغرافیائی کاربرد خود را از دست نداد، بلکه پس از سال‌های اولیه آشوب و بی‌نظمی سیاسی، توانست در یاری رساندن به گسترش فرهنگ غنی اسلام نقشی یگانه یابد و به صورت یکی از اساسی‌ترین وسایل انتقال فرهنگی به غرب و شرق جهان درآید. زبان فارسی در مسیر حرکت فرهنگی خود در سرزمین‌های دیگر فرهنگ‌ساز بوده است و در ادوار گوناگون باعث پویائی اجتماعی ملل گوناگونی که این زبان را در تعاملات علمی و فرهنگی خویش به کار می‌برده‌اند، شده است (مسگرنژاد ۱۳۷۵).

ادبیات فاخر زبان فارسی بخش مهمی از ادبیات شرق به‌شمار می‌رود و خصوصاً از قرون ۵ تا ۱۰ میلادی این ادبیات تأثیر فرهنگی چشم‌گیری بر ادبیات ملل همسایه و حتی جهان گذاشته است. باید اذعان کرد که همه کسانی که با این زبان از نزدیک برخورد داشته‌اند، در معرض جاذبه و درخشندگی این زبان قرار گرفته‌اند.

امروزه نیز با گسترش ارتباطات و در عصر جهانی شدن، زبان فارسی، هرچند نه به مانند گذشته، دارای ارزش و اعتبار و اهمیت است. هرچند زیبایی و عمق و درخشندگی موجود در زبان فارسی، یکی از عوامل جاذب برای یادگیری زبان فارسی است؛ ولی در امر آموزش زبان فارسی تنها نمی‌توان به این جاذبه توجه کرد. به غیر از جذابیت ادبیات زبان فارسی، می‌توان عوامل دیگری را نیز در اقبال به زبان فارسی برشمرد، از آن جمله غنای فرهنگی ایران، احساسات عمیق و اعتماد به ایران و نیز گستره توسعه اقتصادی ایران در آینده (رونک ۱۳۸۴).

به غیر از این عوامل، شاید مسئله مهم دیگر در گسترش زبان فارسی، علاقه‌مندی ملل کشورهای در حال توسعه به گفتمان عدالت‌طلبانه‌ای باشد که در متن انقلاب ایران و در سال‌های اخیر شکل گرفته است. اهمیت ایران در توسعه این موضوع و نیز به شمار آمدن زبان فارسی در مقام دومین زبان عالم اسلام، از دیگر زمینه‌هایی است که به اهمیت و ارزش زبان فارسی در جهان می‌افزاید.

این گسترش و اهمیت روزافزون می‌طلبید تا برنامه‌ریزان با درک میزان حساسیت شرایط امروز و با توجه به گسترش ارتباطات، به برداشتی صحیح از رقابتی که پیش‌روی زبان‌های گوناگون برای مطرح شدن در سطح جهانی است، دست یابند و با این نگرش، تلاش‌های خویش را برای کمک به رشد زبان فارسی و بازیابی مکان درخور آن – آنچنان که در گذشته بود – استوار سازند.

## ۴. آسیب‌شناسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی و فقدان برنامه‌ریزی درسی

می‌توان گفت که آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دوران اخیر از رشد چشم‌گیری که جریان آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی به خود دیده و طبیعتاً از دستاوردهای آن، بازمانده است. این مشکلات که ریشه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و البته زبانی دارد، آموزش این زبان را از همراهی با گسترش کلی آموزش زبان‌های خارجی در جهان محروم کرده است؛ به شکلی که حتی گذشت یک سده از تحولات نظری و عملی نیز، آموزش زبان فارسی را به جایگاه مطلوب خویش نزدیک نکرده است (تاج‌الدین ۱۳۸۹).

باید گفت که با همه تأکیدی که بر اهمیت رعایت اصول پیش‌گفته و وجود برنامه درسی جامع شده است، یکی از عناصر مفقود کتب آموزش زبان فارسی همین نگاه است. با نگاهی کلی به کتاب‌های آموزش زبان فارسی درمی‌یابیم که نگاهی کاملاً سنتی بر آنها حاکم است. نگاهی که با مطالعه دقیق‌تر به راحتی درمی‌یابیم، خود را هیچ‌گاه درگیر نظریه‌های آموزشی و نگاه کلان به برنامه‌ریزی درسی نکرده است.

این نگاه سنتی از آنجا سرچشمه می‌گیرد که در تمام ادوار گذشته امر آموزش زبان فارسی در سیطره ادیبان و نه زبان‌شناسان و متولیان امر آموزش به معنای دقیق و علمی آن بوده است. هرچند امروزه این نگاه و سیطره کاملاً از بین نرفته است؛ ولی با توجه

به نوبت بودن پژوهش‌های جدید در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان شاید این فقدان برنامه‌ریزی درسی توجیه‌پذیر باشد. بر همین اساس می‌توان به پژوهش تاج‌الدین (۱۳۸۹) اشاره کرد. وی چهار دوره از تحولات دوران‌ساز را برای آموزش زبان برمی‌شمارد و معتقد است که زبان فارسی در هر چهار دوره با این تحولات ناهمراه بوده است.

شاید نمونه‌های کتب آموزش زبان فارسی بسیار باشند؛ ولی برای ارائه نمونه عملی از فقدان این نگاه می‌توانیم به دوره آموزشی زبان فارسی دانشگاه جامعه المصطفی العالمیه اشاره کنیم. این دانشگاه در درون خود و برای طلاب علوم اسلامی دوره‌ای کامل از آموزش زبان فارسی را برپا کرده است. باید گفت که دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های وابسته به حوزه علمیه شاید کارنامه پربارتری نسبت به دیگر مؤسسات داشته باشند و با توجه به نیازشان برای آموزش زبان فارسی به طلاب خارجی و کمیت قابل توجه آنان، گام‌های عملی بیشتری نسبت به دیگران برای رفع این نیاز آموزشی برداشته باشند. هرچند این مؤسسه در طی این سال‌ها تلاش کرده است تا با نوشتن کتاب‌های آموزش زبان فارسی به حل عملی مشکل آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزانش بپردازد؛ ولی حاصل تلاشش تا رسیدن به کمال مطلوب و شکل‌گیری براساس استانداردهای روز دنیا فاصله چشم‌گیری دارد. استانداردهایی که بر وجود چارچوبی جامع برای آموزش قبل از تدوین کتب آموزشی تأکید دارند. چارچوب جامعی که با تقسیم توانش‌های زبانی به دسته‌بندی‌های خاص بر وجود برنامه‌ای مشخص برای آموزش همه توانایی‌هایی که زبان‌آموز باید برای تسلط بر زبان هدف آنها را فراگیرد، تأکید می‌کند.

نگاه غالب در اغلب کتاب‌های آموزش زبان فارسی متن و دستور-محور است. نگاهی که خواننده را به روزهای دور سیطره روش دستور-ترجمه در آموزش زبان می‌برد. نگاهی که در آن، شخص با دانستن مجموعه‌ای از قواعد و مقدار قابل توجهی واژگان زبان‌دان به حساب می‌آید. طبیعی بود که سمت‌وسوی برنامه‌ریزی درسی بر ارائه این قواعد و واژگان در کمترین زمان ممکن و به شکلی منظم باشد. نگاهی به اغلب کتاب‌های آموزش زبان فارسی ما را به سیطره این نگاه می‌رساند.

با بررسی نزدیک‌تر و بیشتر اغلب کتاب‌های درسی درمی‌یابیم که بیشتر آنهایی که برای آموزش زبان فارسی تدوین شده‌اند، از این هدف بسیار دور بوده‌اند. اغلب کتاب‌های آموزشی به صورت مشترک دارای اشکالاتی هستند که نمونه پیش‌گفته نیز نه‌تنها از دایره این اشکالات خارج نیست، بلکه به سبب حجم‌بودن و برنامه‌ریزی نویسندگان آن برای کامل بودن دوره، اشکالات را بیشتر بازنمایی می‌کند. نمونه دیگر از کتاب‌های آموزش زبان فارسی کتاب «روش تدریس زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی» نوشته دکتر سیدمحمد ضیاحسینی است. هرچند فعالیت‌های نویسنده - که در مقدمه نیز به آنها اشاره می‌کند - در تلاش برای نگارش کتاب «بر پایه تحقیقات جهانی درباره آموزش زبان دوم خارجی» ستودنی است و ارزش این کتاب را برای آموزش نشان می‌دهد؛ ولی با بررسی بیشتر کتاب، جای عنصر اساسی؛ یعنی نگاه جامع و برنامه‌ریزی درسی را در این کتاب کم‌حجم - به نسبت گستره وسیعی از مطالب که فارسی‌آموزان باید بیاموزند - خالی می‌یابیم. شاهد این مطلب، اشاره نویسنده در مقدمه کتاب به این موضوع است که «این مجموعه برای زبان‌آموزانی است که می‌توانند واژه‌ها و جمله‌های (الگوهی دستوری) موجود در کتاب‌های فارسی سال‌های اول تا سوم دوره ابتدائی ما را در متن شنیدند و خوانند درک کنند.» نویسنده به این پرسش پاسخ نداده است که چگونه کتاب‌هایی که ما برای کودکان هفت تا ده ساله فارسی زبانی نوشته‌ایم که قبل از آن تا حدود پنج سالگی بر ساختار دستوری و صرف و نحو زبان خود تسلط یافته‌اند، چگونه و با چه معیارهایی باید به فارسی‌آموزان خارجی آموزش داده شود و نتایجی رضایت‌بخش از آن گرفته شود.

مسئله اساسی که بسیاری از کتاب‌های آموزش زبان فارسی بدان پاسخ نداده‌اند آن است که به فرض این اصل که دوره آموزشی نگاشته شده براساس اصول و قواعد به روز آموزش زبان باشد، آیا این دوره نیازهای زبان‌آموزان را در نظر گرفته و تلاش کرده است به احتیاجات واقعی آنها پاسخ گوید؟ آیا اهداف آموزشی به روشنی از آغاز در ذهن مؤلف روشن بوده‌اند و وی به درستی می‌دانسته است که زبان‌آموز را از چه مسیری می‌خواهد به چه مقصدی برساند؟ و سؤالی دیگر از مجموعه سؤالات بی‌شمار: آیا شکل ارائه مطالب - در دوره‌ای که وجود زیبایی ظاهری و عناصر گرافیکی چشم‌نواز شاید یکی از عناصر رقابت کتاب‌های آموزش زبان باشد - کتاب‌های آموزش زبان فارسی چقدر توانسته‌اند در این میدان رقابت با دیگر زبان‌ها سربلند باشند؟

تاج‌الدین (۱۳۸۹) در پژوهش خود و در بحث درباره «طرح درس در کتاب‌های آموزش زبان فارسی» به چند نمونه از فقدان برنامه و طرح درسی مدون و هدفمند اشاره کرده که مؤید نگاه ما به این مقوله است. به غیر از این نمونه‌ها می‌توان به موارد دیگری اشاره کرد که توسط خود نگارنده و برای دقت بیشتر بررسی شده است.

برای مثال، نمونه دیگری از این مشکلات در کتب آموزش زبان فارسی در دوره آموزشی «فارسی‌آموزی به خارجی‌ان» اثر تقی پورنامداریان نیز به چشم می‌خورد. نگاهی کوتاه حتی به معرفی کتاب نیز می‌تواند ما را به فقدان این نگاه کلی و نبود برنامه‌ریزی درسی رهنمون سازد. در معرفی این کتاب آمده است که: «این کتاب بر اساس تجربه مولف در آموزش زبان فارسی به دانشجویان خارجی نوشته شده است. مطالب این کتاب در چهار بخش تنظیم شده است. در بخش اول برای آشنایی با چگونگی پیوند حروف و ساختن کلمات، آموزش الفبا و صامت‌ها و مصوت‌ها همراه با تمرینات مختلف آمده است. بخش دوم کتاب به درس‌های ساده دستور زبان اختصاص دارد. در بخش سوم مباحث دستوری همراه با متن یازده داستان کوتاه و ساده مطرح شده است و در پایان هر درس پرسشها و تمرینها به یادگیری و درک آنها کمک می‌کند. بخش چهارم این کتاب را داستان‌های کوتاهی به زبان انگلیسی تشکیل می‌دهد که دانشجویان می‌توانند به تدریج آنها را ترجمه کنند.» در اینجا نیز به آنچه برمی‌خوریم نگاه سنتی به امر آموزش زبان، تسلط دیدگاه و روش دستور-ترجمه در ذهن مؤلف و اهمیت ندادن به آموزش ارتباط و فنون و مهارت‌های ارتباطی در امر آموزش زبان است.

در اینجا بی‌مناسبت نیست برای تکمیل این مدعا به پژوهش رضاخانی (۱۳۹۰) در نقد و بررسی کتاب «فارسی بیاموزیم» نوشته حسن ذوالفقاری و دیگران اشاره کنیم. نویسنده در این پژوهش این کتاب را از منظر فرانقش بینا فردی براساس چارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بررسی و نقد کرده و در نتیجه گیری به این مورد اشاره می‌کند که «مجموعه مذکور، در آموزش گونه گفتاری، هم‌پای نوشتاری، و نیز در بهره‌گیری از روش آموزش ارتباطی، چندان موفق نبوده است. از سوی دیگر، جهش ناگهانی حجم درس‌ها در جلد‌های ۴ و ۵ در مقایسه با جلد‌های ۱ تا ۳، روند منطقی افزایش کمی و کیفی درس‌ها را، با در نظر گرفتن میزان کسب مهارت زبان‌آموزان در پایه‌های اول تا سوم، دچار اختلال کرده است.»

اما باین حال، از سال‌های نه‌چندان دور و با ورود زبان‌شناسان به عرصه نگارش و تدوین کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی، بارقه‌هایی از امید و تحول و حرکت به سوی استفاده از دست‌آوردهای نوین علم آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی، در حال شکفتن است. این مسئله به همراه ورود دانش‌آموختگان رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و آگاهی آنان از اصول و فنون تدریس زبان، آموزش زبان فارسی را در آستانه تحولی عظیم قرار داده است. فعالیت‌های این افراد در حوزه تحقیق و پژوهش برای طراحی برنامه‌های درسی کارآمد، چنانچه با قوام و آگاهی و با گذر از نگاه‌های بازدارنده ادیبان استمرار یابد، آموزش زبان فارسی به طور حتم در آینده از جایگاه شامخ‌تری برخوردار خواهد بود (تاج‌الدین ۱۳۸۹).

به عنوان نمونه‌ای از گسترش این نگاه جدید به حوزه آموزش زبان فارسی، باید اشاره کرد که در میان همه دوره‌های نوشته شده برای آموزش زبان فارسی، کتاب «آموزش زبان فارسی - آزفا» نوشته دکتر یدالله ثمره شاید استثنائی بر این عمومیت یکپارچه باشد. در این کتاب نویسنده تلاش کرده است تا با طبقه‌بندی مهارت‌ها و جای دادن آموزش توانائی‌های ارتباطی در دروس اولیه، به نوعی نگاه کلان در امر آموزش زبان و توجه به نیازهای زبان‌آموزان را رعایت کرده باشد. ولی در اینجا نیز تلاش‌های اولیه به تدریج در طی جریان کتاب رنگ می‌بازد و زود هنگام، زبان‌آموز با کوهی از نکات دستوری و واژگان نو که برای یادگرفتنشان باید تلاشی مافوق توانائی‌های عادی از خود نشان دهد، روبرو می‌شود. در این کتاب نیز به شرایطی برمی‌خوریم که حاصل آن سئوالی است که مدام ذهن را به خود مشغول می‌دارد: معیار نویسنده برای انتخاب آموزش موضوعات و چیدمانی که برای ارائه آنها ترتیب داده است، چیست؟

## ۵. چارچوب ارجاعی مشترک اروپا برای آموزش زبان

با آنچه گذشت به نظر می‌رسد نگرش به پیشرفت‌های اخیر حوزه آموزش زبان و تعقیب تحولات آن برای یافتن راه‌حلی براساس تجارب دیگران، بهترین راه برای از بین بردن این معضل در کتاب‌های آموزش زبان باشد. براین اساس شاید ادامه دادن مدل موفق دیگر زبان‌ها، مراکز آموزشی ما را از چرخیدن بیهوده به دور خود بازداشته و با طی طریق در مسیری که دیگران از قبل آن را هموار کرده‌اند، باعث شود که زبان فارسی نیز شکوفائی را که براساس سابقه فرهنگی و تمدنی درخور آن است، بازیابد.

یکی از این مدل‌ها که براساس پژوهش‌های گسترده و چندین دهه‌ای متخصصان آموزش زبان شکل گرفته و در حال حاضر نیز اقبال گسترده‌ای را از سوی بسیاری از متخصصین امر آموزش زبان در کشورها و مراکز مختلف در جهان به خود جلب کرده است، چارچوب ارجاعی مشترک برای آموزش زبان است.

آخرین نگارش کتاب رسمی<sup>۳</sup> برای معرفی این چارچوب در سال ۲۰۰۱ در شورای اروپا به چاپ رسیده و براساس اطلاعاتی که در صفحه رسمی سیاست‌گذاری زبانی تارنمای رسمی شورای اروپا<sup>۴</sup> موجود است، تا به حال به ۳۸ زبان از جمله زبان‌های غیراروپائی همچون عربی، چینی، ژاپنی و کره‌ای ترجمه شده و مرجعی برای استفاده محققین است. چارچوب ارجاعی مشترک برای آموزش زبان در شورای اروپا تهیه و تدوین شده است. هرچند این چارچوب، یک اساس مشترک برای آماده‌سازی برنامه‌های درسی زبان، امتحانات و کتب درسی در اروپاست؛ با توجه به آنچه در ترجمه متن رسمی آن اشاره شد و مواردی از کاربرد آن در کشورهای غیر اروپائی که در ادامه بدان اشاره خواهیم کرد، از سوی کشورهای خارج از این قاره نیز مورد پذیرش قرار گرفته است. این چارچوب به شکل جامع به توصیف مهارت‌هایی می‌پردازد که افراد باید برای کاربرد مناسب و کارآمد زبان، آنها را بیاموزند. این چارچوب همچنین به روش‌های ارزیابی سطوح مهارت افراد در کاربرد زبان می‌پردازد.

تلاش این چارچوب، فائق آمدن بر سد ارتباطی زبانی بین افراد ساکن در قاره اروپا با پیشینه‌های زبانی گوناگون است و تلاش دارد تا نوعی تعاون و همکاری بین فعالیت افراد درگیر در امر آموزش زبان در کشورهای مختلف ایجاد کرده و به این طریق روشی عینی و علمی برای سنجش میزان مهارت افراد در یادگیری زبان‌های مختلف ارائه دهد.

براساس این هدف، چارچوب یادشده به شکلی طراحی شده است که در این سنجش‌ها مفید باشد: برنامه‌ریزی برنامه‌های یادگیری زبان، برنامه‌ریزی مدارک مهارت در زبان و برنامه‌ریزی روش‌های یادگیری فردی زبان.

طبیعی است که برای رسیدن به این اهداف و عملکردها، این چارچوب باید جامع، شفاف و منسجم باشد. جامع بدان معنا که مجموعه‌ای کامل از دانش زبانی، مهارت‌ها و کاربردها را تا حد امکان مشخص کند. شفاف باشد؛ یعنی اطلاعات، به شکل روشنی طبقه‌بندی شده و برای همه کاربران فهمیدنی و منسجم باشد؛ یعنی آن که توصیف‌های آن از تناقض خالی باشد.

این چارچوب در کنار این شرایط تلاش دارد تا فضائی را ایجاد کند که این توصیف‌ها، تحمیل‌گر یک سیستم واحد و یکسان نباشند؛ بلکه به شکلی باز و انعطاف‌پذیر بتوانند بر همه شرایط خاص منطبق شوند. براین اساس، این چارچوب در کنار صفات پیش‌گفته، با صفاتی چون چندمنظوره، انعطاف‌پذیر، باز، پویا و با قابلیت کاربرد آسان نیز توصیف شده است.

درباره این چارچوب دو سوءتفاهم وجود دارد که لازم است برطرف شود. یکی آن که اتحادیه اروپا این چارچوب را به وجود آورده است و دوم آن که این اتحادیه قدرت اجرائی برای اجباری کردن آن را دارد. مک‌بیث (۲۰۱۱) توضیح می‌دهد که هر دوی این تلقی‌ها اشتباهند. این چارچوب کاری علمی و پژوهشی و انجام شده به دست شورای اروپاست. شورائی متشکل از ۴۷ عضو که تلاش دارد در کنار دیگر فعالیت‌هایی که در دستور کار آن قرار دارد، مبادلات فرهنگی را گسترش دهد و از حقوق سخن‌گویان به زبان‌های در اقلیت قرار گرفته حمایت کند. مک‌بیث (۲۰۱۱) در ادامه اشاره می‌کند که این چارچوب به سه دلیل عمده ایجاد شد: اول آن که اروپا دارای میراث غنی زبانی بسیار غنی است و این منبع ارزشمند باید توسعه یابد و محافظت شود؛ و برای این

Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, <sup>3</sup> assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>4</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)

محافظت و توسعه تلاش بین‌المللی نیاز است. در درون ۴۷ کشور عضو شورای اروپا، بیش از ۲۵۰ زبان مختلف وجود دارد که بسیاری از این زبان‌ها با جمعیتی اقلیتی به حیات خود ادامه داده و محتاج حمایت خاص هستند. دوم آن که با کاربرد این چارچوب، امید است که ارتقای آموزش زبان‌های مشترک در اروپا به رفع سوءبرداشت‌ها و پیش‌داوری‌ها بینجامد. و سوم آن که تقویت آموزش و یادگیری زبان در کشورهای عضو شورای اروپا برای منافع این کشورها و تحرک بیشتر و ارتباط بین‌المللی مؤثر و لازم است و به علاوه، موجب تبادل اطلاعات شخصی و ارتباطات کاری و فهم متقابل عمیق‌تر می‌شود.

با تعاریف و صفاتی که برای این چارچوب شمرده شد، این چارچوب باید با نگاهی بسیار عمومی به استفاده و کاربرد زبان وابسته باشد. روشی که این چارچوب به عنوان مبنا در نظر گرفته است، به شکل عام، روشی عملگراست.

مشی این روش بر این مبناست که کاربران و یادگیرندگان زبان در درجهٔ اول، عامل اجتماعی<sup>۵</sup> هستند. بدین معنا که اعضای یک جامعه بوده که دارای وظایفی<sup>۶</sup> (نه لزوماً وظایف زبانی) هستند و باید این وظایف را در شرایط مربوطه به انجام رسانند. تعریف وظیفه در اینجا انجام عمل خاصی است که توسط چند شخص به شکل استراتژیک و با استفاده از توانایی‌ها و مهارت‌های خاصی برای رسیدن به هدف خاصی انجام می‌شود.

طبیعی است که وظایف زبانی نیز در این چارچوب قرار می‌گیرند و به دلیل نیاز انسان‌های ساکن در یک اجتماع به برقراری ارتباط برای انجام وظایفشان، به این مجموعه نیز باید همچون وظایفی برای ایجاد کار کرد پویا و مؤثر یک جامعهٔ انسانی نگریست. این چارچوب مشترک در پی رسیدن به این اهداف و وظایف است. در ادامهٔ این مقاله به بررسی نزدیک‌تر این چارچوب می‌پردازیم.

#### ۶. چارچوب ارجاعی مشترک اروپا چیست؟

براساس نگرشی سیاسی و بنا به خواستهٔ اعضای شورای اروپا برای ایجاد فضائی دمکراتیک در سطح کشورهای این قاره و دیگر کشورهای عضو، این چارچوب به عنوان یکی از مدارک شورای اروپا تدوین شد. هدف اصلی آنچنان که قبلاً نیز بدان اشاره شد، استانداردسازی گفتمان‌های مربوط به آموزش زبان در سطح اروپاست. این اثر پس از پژوهشی ده‌ساله به خاطر نیاز به توسعهٔ یک پایهٔ عام برای تدوین برنامه‌های درسی، دستورالعمل‌ها و کتب درسی نوشته شد. این چارچوب قسمتی اصلی از پروژه‌ای بزرگ‌تر با نام «یادگیری زبان برای شهروندی اروپا» بود که از سال ۱۹۹۱ آغاز شده و نیز نتیجهٔ تحقیقات قبلی برای توصیف و اندازه‌گیری کاربرد و توانائی در استفاده از زبان بود. این چارچوب ارجاعی با تدوین مرجعی برای گفت‌وگو دربارهٔ توانائی‌های یادگیری، به شکل مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها درآمده است که برای توصیف مهارت‌های زبان‌آموزان در یادگیری زبان خارجی در سطح قارهٔ اروپا عمل می‌کند. همچنین این چارچوب به عنوان نقطهٔ اتکائی مشترک، فهم متقابل و مدیریت سطوح گوناگون آموزش زبان را در محیط‌های آموزشی مختلف در سطح این قاره تسهیل می‌کند.

چارچوب ارجاعی مشترک اروپا - آن گونه که در مقدمهٔ این بخش نیز به آن اشاره شد - ریشه در فعالیت‌های شورای اروپا دارد؛ سازمانی چندملیتی که برای ارتقای همکاری بین کشورهای عضو در همهٔ زمینه‌ها از قبیل مسائل قانونی، آموزشی، فرهنگی، حقوق بشر فعالیت می‌کند. این شورا نباید با اتحادیهٔ اروپا یا هر سازمان دیگری که نام اروپا در آن است اشتباه گرفته شود. در قطع‌نامه‌ای که در نوامبر ۲۰۰۱ در شورای اروپا انتشار یافت توصیه شده است که چارچوب ارجاعی مشترک اروپا می‌تواند برای تدوین سیستم‌های سنجش مهارت‌های زبانی مفید باشد. این چارچوب به سرعت به مرجع استاندارد برای آموزش و آزمون زبان در اروپا بدل شد و این نشان می‌دهد که حقیقتاً می‌تواند به عنوان سندی مرجع برای یادگیری، آموزش و سنجش زبان در همهٔ اروپا خوانده شود (فولکر ۲۰۰۴).

چارچوب ارجاعی مشترک اروپا یک سند ۲۶۰ صفحه‌ای به شکل یک کتاب است که نسخه انگلیسی آن توسط انتشارات کمبریج و نسخ دیگر آن به زبان‌های گوناگون اروپائی توسط انتشارات مهم دیگر کشورها به چاپ رسیده است. این سند در نه فصل و چهار ضمیمه تدوین شده است:

۱. چارچوب ارجاعی مشترک اروپا در بافت سیاسی و آموزشی

۲. روش مورد استفاده

۳. سطوح ارجاعی مشترک

۴. کاربرد زبان و کاربر زبان

۵. توانش‌های کاربردی زبان آموز

۶. یادگیری و آموزش زبان

۷. وظایف و نقش آنها در آموزش زبان

۸. تنوع زبانی و برنامه درسی

۹. سنجش

• ضمیمه الف : توسعه توصیف‌گرهای مهارت

• ضمیمه ب : سنجه‌های توضیحی توصیف‌گرها

• ضمیمه ج : سنجه‌های DIALANG

• ضمیمه د: گزاره‌های بیان توانائی ALTE (انجمن آزمون‌سازان زبان اروپا)

آن گونه که توسط نویسندگان این سند بیان شده است، شش سطح ارجاعی عام معرفی شده در این چارچوب، کمتر نتیجه اقدامی خلاقانه در تغییر اساسی روش‌های سنتی برای سازمان‌دهی به سطوح مهارت است و بیشتر نتیجه نگاهی نو به تقسیم‌بندی کلاسیک مهارت‌ها به مقدماتی، متوسطه و پیشرفته است (شورای اروپا: ۲۰۰۱ صص ۲۲-۲۳).

«در عمل آشکار شده است که توافقی عام، هرچند نه جامع، بر سر تعداد و طبیعت سطوح مناسب برای سازمان‌دهی یادگیری زبان و نیز تشخیص توانائی‌های حاصل آمده، وجود دارد. به نظر می‌رسد که یک چارچوب کلی با شش سطح گسترده می‌تواند پوششی مناسب برای یادگیری زبان توسط زبان‌آموزان در سطح قاره اروپا باشد. (...) با این حال، زمانی که به این شش سطح نظر می‌اندازیم، متوجه می‌شویم که آنها بازتعریفی بالاتر یا پایین‌تر از همان تقسیم‌بندی سنتی سطوح به مقدماتی، متوسطه و پیشرفته هستند.»

شش سطحی که توسط این سند معرفی و پیشنهاد شده است، نتیجه توافقی عام بر سر مهارت‌ها و همزمان، پوششی مناسب برای استفاده تیپ‌های مختلف زبان‌آموزان هستند.

این سطوح مهارتی به صورت کلی شامل موارد زیر هستند:

• سطح A - کاربر مبتدی:

۱. A1: سطح آغازین (Breakthrough)

۲. A2: سطح اولیه (Waystage)

• سطح B - کاربر مستقل

۳. B1: سطح آستانه (Threshold)

۴. B2: وضعیت مناسب (Vantage)

• سطح C - کاربر ورزیده

۵. C1: مهارت عملی مؤثر (Effective Operational Proficiency)

۶. C2: تسلط کامل (Mastery)



توصیف هر یک از سطوح، بسته به مقاصد آموزشی آنها متفاوت است؛ ولی به صورت کلی توصیف این مهارت‌ها به سه دسته مهارت‌های تولیدی، درکی و تعاملی تقسیم‌بندی می‌شوند که در اینجا ما به اختصار به توصیف این مهارت‌های عام در سطوح گوناگون، می‌پردازیم:

1. **A1:** در این سطح، شخص می‌تواند از عبارات آشنا و روزمره و جملات ساده در سطح رفع نیازهای بسیار اساسی استفاده کند. وی می‌تواند خود را معرفی کرده و درباره مسائل شخصی مانند محل زندگی، اشخاص آشنا و دارائی‌هایش سؤال بپرسد و یا به سئوالات درباره این مسائل پاسخ دهد. در صورتی که دیگران آرام و شمرده صحبت کنند و تمایل به همکاری در مکالمه داشته باشند، شخص می‌تواند با دیگران در حد ساده‌ای، وارد تعامل شود.
2. **A2:** در این سطح، شخص می‌تواند جملات و عبارات مربوط به حوزه‌های ضروری زندگی (مانند اطلاعات شخصی و خانوادگی، خرید، مکان جغرافیائی و شغل) را بفهمد و در موارد عادی و روزمره که نیاز به تعامل ساده و مستقیم در مورد مسائل عادی است، ارتباط برقرار کند. وی می‌تواند با عبارات ساده جنبه‌های عام زندگی و محیط بلافصل خود و موضوعاتی در حوزه امور روزمره را توصیف کند.
3. **B1:** در این سطح، شخص توانائی فهم موضوعات روشن و عادی و مرتبط با مسائلی را که به صورت عام در محیط کار و زندگی رخ می‌دهند، دارد. وی می‌تواند در اغلب تعاملاتی که در هنگام سفر به منطقه‌ای با آن زبان رخ می‌دهد، شرکت کند. توانائی تولید متنی مرتبط و کوتاه درباره موضوعات ساده را دارد و می‌تواند تجارب، اتفاقات، آرزوهایش را توصیف کرده و برای عقاید و برنامه‌هایش دلیل بیاورد.
4. **B2:** شخص در این سطح می‌تواند موضوعات اساسی یک متن پیچیده در مورد مسائل عینی یا ذهنی مربوط به حوزه کارش را بفهمد. در این سطح، شخص می‌تواند با درجه‌ای از مهارت و روانی که ارتباط را با اهل زبان امکان‌پذیر می‌کند، در بحث‌ها و تعاملات شرکت کند. وی همچنین می‌تواند متون طولانی درباره گستره‌ای از موضوعات تولید کند و در آن با نشان دادن نقاط قوت و ضعف درباره یک چیز، به استدلال بپردازد.
5. **C1:** در این سطح، شخص توانائی فهم گستره وسیعی از متون طولانی را دارد و می‌تواند معانی ضمنی درون متن را تشخیص دهد. او به روانی و به طور سلیس و بدون جستجو برای واژگان می‌تواند ارتباط برقرار کرده و از زبان به شکل انعطاف‌پذیر و مؤثر برای مقاصد اجتماعی، کاری و آکادمیک استفاده کند. در نگارش متون نیز، وی می‌تواند متونی روشن، ساختارمند و با تفصیل درباره موضوعات پیچیده تولید کرده و در آن از استدلال‌های پیچیده برای گسترش موضوع استفاده کند.
6. **C2:** شخص نائل شده به این سطح، تقریباً قادر به فهم همه آن چیزی است که می‌خواند یا می‌شنود. وی می‌تواند موضوعات ارائه شده در یک متن پیچیده را با ساختاربندی دیگرگونه و به شکلی منسجم ارائه دهد. در این سطح، شخص قادر است تا ظرایف دقیق و ظریف معنایی را در کلام خود چه به صورت نوشتاری یا کلامی استفاده کند و از این طریق به بیان استدلالات پیچیده در کلام بپردازد.

باید اذعان کرد که آنچه در اینجا ارائه شده است مختصری از مجموعه وسیعی از توصیف توانائی‌های زبان‌آموزان در سطوح مختلف مهارتی است. این سند به صورت کلی به استراتژی‌های مهارتی برقراری ارتباط نیز پرداخته و در مراحل بالاتر شیوه‌های توان‌سنجی این مهارت‌ها را نیز به صورت مبسوط بررسی و معرفی می‌کند.

تلاش این چارچوب برای بیان استاندارد در آموزش زبان به صورت کلی است، به شکلی که متخصصین امر آموزش زبان بتوانند در اشکال مختلف و با هدف آموزش زبان‌های مختلف در حوزه‌هایی مانند طراحی برنامه درسی، تدوین اهداف یادگیری زبان‌آموزان، ارزشیابی برنامه درسی و ارزیابی میزان یادگیری به زبان مشترکی سخن بگویند. این سخن گفتن به زبان مشترک به طور طبیعی ما را قادر می‌سازد تا در اعتبارسنجی دوره آموزشی و برنامه درسی بتوانیم سطوح مختلف آموزش زبان‌های مختلف را با هم مقایسه کنیم و برای اهدافی که در سطح کلان برای دوران پس از آموزش زبان در نظر گرفته شده‌اند، با اطمینان خاطر

برنامه‌ریزی کنیم. برای مثال اگر آموزش زبان برای استفاده در شرایط و محیط حرفه‌ای انجام می‌شود، می‌توانیم مطمئن باشیم که افرادی که حائز شرایط برای دریافت مدرک خاصی در سطوح گوناگون آموزش یک زبان خاص براساس این استاندارد شده‌اند، مهارت‌های یکسانی را با دیگر همگنانشان در دیگر زبان‌ها دارند و مثلاً سطح متوسط در یادگیری این زبان خاص کم و بیش معادل سطح متوسط و از پیش تعریف شده در مجموعه‌ای از زبان‌های دیگر است.

به دلیل این مزیت و برتری در یکسان‌سازی سطوح و تسهیل امر سنجش در بین زبان‌های مختلف بود که از همان آغاز کار و انتشار رسمی این چارچوب ارجاعی مشترک، متخصصین امر آموزش زبان در کشورهای اروپائی شروع به بازبینی و بازتعریف دوره‌های آموزشی زبان در کشورهای خود براساس این استاندارد جدید کردند. در حال حاضر این استاندارد در آموزش اغلب زبان‌های مشهور اروپائی مانند زبان‌های فرانسه، آلمانی، اسپانیائی و غیره استفاده می‌شود و به تدریج جای خود را در کشورهای خارج از حوزه اروپا و حتی در کشورهای آمریکای لاتین و آسیا نیز باز می‌کند.

#### ۷. نگاهی به موارد کاربرد چارچوب ارجاعی مشترک آموزش زبان در داخل و خارج از قاره اروپا

از آغاز انتشار رسمی این چارچوب ارجاعی، محققین همواره به بررسی کاربرد و گسترش آن در آموزش زبان در کشورهای مختلف پرداخته‌اند. شورای اروپا در سال ۲۰۰۲ از اولین مراجعی بود که کاربرد و قابلیت‌های عملی این چارچوب را بررسی کرده و در قالب کتابی<sup>۷</sup> جدید منتشر کرد. به غیر از این کتاب چندین محقق و مؤسسه<sup>۸</sup> دیگر نیز در قالب مقالات و پایان‌نامه‌های دانشگاهی به کاربرد این چارچوب در زبان‌های مختلف در نقاط مختلف جهان پرداخته‌اند. ما در این قسمت به صورت اجمالی به گوشه‌هایی از این یافته‌ها اشاره می‌کنیم.

آن گونه که اشاره شد اولین بررسی اختصاصی کاربرد این چارچوب در زبان‌های مختلف توسط خود شورای اروپا به سرانجام رسید. محققین نویسنده این کتاب که در مراکز دانشگاهی مختلف در قاره اروپا مشغول به کار بوده‌اند، به بررسی کاربرد این چارچوب ارجاعی مشترک در حوزه‌های مختلف آموزشی می‌پردازند.

اشاره اول در بیان این تجارب، برنامه اصلاحی کشور لهستان در کاربرد این چارچوب در طراحی برنامه درسی برای آموزش زبان‌های خارجی مختلف در سطح مدارس لهستان در مقاطع مختلف تحصیلی است. باید اشاره کرد که در طی این برنامه اصلاحی، از این چارچوب نه تنها برای طراحی برنامه درسی استفاده شده است، بلکه برنامه‌های دوره‌های تربیت معلم و ارزیابی سطوح یادگیری زبان آموزان و همچنین تعیین سطح مهارت زبان آموزان در دوره‌های ضمن خدمت نیز از این چارچوب منتفع شده‌اند (شورای اروپا: ۲۰۰۲، ص ۱۰). به باور محقق مهمترین جنبه‌هایی از این چارچوب که در لهستان با موفقیت به کار گرفته شده‌اند، موضوعاتی هستند که این چارچوب در ارائه آنها با دقت نظر عمل کرده است: روش حوزه‌ای<sup>۸</sup>، حق انتخاب برای طراحی کلان برنامه درسی، ارائه سناریوهای محتمل طرح درس، توضیح روشن اهداف آموزشی، توصیف توانش‌های خاص و عام و تأکید بر فرآیند یادگیری و نقش متغیرهای مؤثر بر آن (همان، ص ۱۷).

در ادامه این توصیف‌ها از کاربرد موفق این چارچوب، باید به تجربه منطقه کاتالونیا در اسپانیا اشاره کنیم. این منطقه در شمال شرق اسپانیا یک منطقه خودمختار با دو زبان رسمی اسپانیائی و کاتالان است. مؤسسات وابسته به دولت خودمختار این منطقه نیز از زمان انتشار این چارچوب از آن در بافت‌های مختلف آموزشی و نیز فعالیت‌های دولتی و آکادمیک و به هدف موفقیت در رسیدن به شفافیت واقعی در آموزش زبان خارجی در اروپا استفاده کرده است. در کاتالونیا، موسسه دولتی که بیش از همه در طراحی

---

Council of Europe (2002): Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, <sup>۷</sup> assessment CASE STUDIES. Strasbourg: Council of Europe Publishing Modular <sup>۸</sup>

برنامه درسی آموزش زبان‌های خارجی و نیز آموزش زبان‌های محلی از این چارچوب بهره برده است، مدرسه رسمی زبانها<sup>۹</sup> است (همان، ص ۱۹).

در بخش دیگری از بیان این موارد، به تجربه موفق مؤسسات آموزشی فنلاند در برنامه‌ریزی درسی برای ارتقای آموزش زبان انگلیسی با استفاده از این چارچوب برمی‌خوریم. در این تحقیق نیز، یافته‌ها نشان داده‌اند که معلمان زبان، تجربه کار با این چارچوب را پرزیت می‌دانند، هرچند اعتقاد عام در اینجا بر آن است که کاربرد تام و تمام این چارچوب در عمل نیاز به زمانی وسیع‌تر و فعالیتی گسترده‌تر دارد. (همان، ص ۵۰).

لوتی (۲۰۰۷) در تحقیق مفصلی که به کاربرد این چارچوب در آموزش زبان‌های محلی و اقلیت پرداخته است، به کاربرد این چارچوب در آموزش زبان‌های ولزی (در بریتانیا)، ایرلندی (در ایرلند شمالی)، باسک و کاتالان (در اسپانیا)، فریزی (در هلند)، سامی (در فنلاند) و اسلونیایی (در ایتالیا) اشاره می‌کند.

براساس یافته‌های این تحقیق، این چارچوب در زبان فریزی برای تولید مواد آموزشی و آزمون‌های خودسنجی<sup>۱۰</sup> استفاده می‌شود. مورد دیگر استفاده از این چارچوب به شکل وسیع و گسترده در آموزش زبان دوم در کشور ایتالیا برای آموزش زبان آلمانی، در فنلاند برای آموزش زبان سوئدی و به صورت اختصاصی در مراکز زبان و ارتباطات بین‌فرهنگی<sup>۱۱</sup> در دانشگاه پرمورسکا<sup>۱۲</sup> در اسلوونی برای تدوین برنامه درسی برای آموزش زبان ایتالیایی است. جالب آن است که براساس این مطالعه، در فریزلند هلند، از چارچوب ارجاعی مشترک اروپا برای آموزش زبان اول در مقام یک زبان محلی و اقلیت در هلند استفاده می‌شود؛ هرچند باید به این نکته اشاره کرد که به دلیل آن که این چارچوب برای آموزش زبان دوم/خارجی تدوین شده است، کاربرد آن برای تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان اول توأم با تغییراتی بوده است (لوتی ۲۰۰۷، صص ۱۲-۱۵).

در مجموعه این مطالعه و تحقیق، همه کاربران، این چارچوب را مرجعی سودمند برای طراحی برنامه‌های آموزشی قلمداد کرده‌اند. محقق در آخر نتیجه گرفته است که هرچند مشکلاتی بر سر راه کاربرد این چارچوب در هنگام استفاده از آن در زبان‌های محلی و اقلیت وجود دارد، ولی به دلیل طبیعت غیرتجویزی، این چارچوب امکانات بالارزشی را برای توصیف جامع اهداف آموزشی در اختیار برنامه‌ریزان درسی در زبان‌های مختلف قرار داده و این گونه باعث افزایش کارایی برنامه‌های درسی و در نهایت بالا رفتن سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان می‌شود (همان، ص ۴۱).

به غیر از مواردی که اشاره شد و با نگاهی به کاربرد این چارچوب در درون قاره اروپا، در خارج از این قاره نیز اقبال به این چارچوب در حال گسترش روزافزون است. مخیا (۲۰۱۱) از کاربرد این چارچوب در برنامه ملی دوزبانگی<sup>۱۳</sup> که توسط وزارت آموزش کلمبیا در سال ۲۰۰۴ تدوین شد، سخن می‌گوید. این برنامه برای ارائه امکان یادگیری دو زبان انگلیسی و اسپانیایی برای همه دانش‌آموزان این کشور و با استفاده از چارچوب ارجاعی مشترک اروپا برای زبان‌ها تهیه شده است. نیشی‌یاما (۲۰۰۹) نیز کاربرد این چارچوب را در کشورهای شمال شرق آسیا و خصوصاً ژاپن در تدوین برنامه‌های درسی بررسی کرده است. وی در این مطالعه، بافت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشورهای آسیای شمال شرقی را در کاربرد این نگاه بررسی کرده و به این نکته اشاره می‌کند که آنها در تدوین برنامه درسی، تلاش کرده‌اند با استفاده از این نگاه، چارچوب خاص خود و منطبق با بافت و شرایط اجتماعی و فرهنگی خود را ابداع و تدوین نمایند. وی با بررسی این موارد در تدوین برنامه‌های آموزش زبان‌های خارجی مانند انگلیسی و فرانسه و نیز تدوین دوره‌های آموزش زبان‌های آسیایی برای خارجیان، نتیجه گرفته است که این چارچوب با خاصیت

<sup>۹</sup> Escoles Oficials d'Idiomes

<sup>۱۰</sup> Self-assessment

<sup>۱۱</sup> The Center for Languages and Intercultural Communication

<sup>۱۲</sup> University of Primorska

<sup>۱۳</sup> The National Bilingual Program

«عمومی»<sup>۱۴</sup> که در آن مستتر است، می‌تواند با تلاش برای تطبیق آن با بافت اجتماعی و فرهنگی کشورهای آسیای شمال شرقی، کاربردی و بومی شود.

## ۸. نتیجه‌گیری

با نگاهی به آنچه گفته شد و بررسی مشخصات کلی و شکل‌دهی اهداف آموزشی که در چارچوب ارجاعی مشترک اروپا برای زبان‌ها دیده می‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که تنها عنصر اروپائی این چارچوب، تدوین آن توسط گروهی از محققان اروپائی و به دست شورای اروپاست.

با توجه به موفقیت‌های کشورهای مختلف و با پیش‌زمینه‌های فرهنگی و زبانی متفاوت که از این چارچوب برای توسعه آموزش زبان خود یا آموزش زبان خارجی استفاده کرده‌اند و نیز با نگاهی به آثار منتشرشده براساس این چارچوب برای آموزش زبان‌های جدیدی همانند انگلیسی، فرانسه، اسپانیائی و حتی ترکی (در مقام زبان کشوری همسایه) می‌توان نتیجه گرفت که با تحقیقی گسترده‌تر و عمیق‌تر شاید بتوان از این چارچوب برای گسترش و آموزش زبان فارسی نیز بهره برد. با توجه به گسترش این چارچوب در کشورهای غیراروپائی - کشورهای آسیائی و آمریکای جنوبی - و تلاش آنان برای بومی‌سازی این چارچوب براساس بافت فرهنگی و اجتماعی آن کشورها، به این نکته نیز می‌توان امیدوار بود که پژوهش‌های دقیق‌تر ما - فارسی‌زبانان - را نیز در بومی‌سازی این چارچوب موفق گرداند و در آینده شاهد به سامان رسیدن و تدوین برنامه‌های درسی و مواد آموزشی براساس نگاهی محققانه و عینی باشیم.

هرچند با توجه به وضعیت فعلی سازمان علمی کشور بعید به نظر می‌رسد که این امر متولی رسمی پیدا کند، ولی همانند بسیاری از دیگر عرصه‌ها که همیشه دانشگاهیان با پژوهش‌های آکادمیک، پیشگام تغییراتی اساسی و چرخشی حیاتی در عرصه‌های گوناگون علمی و کاربردی بوده‌اند، این بار نیز می‌توان امیدوار بود که انجام فعالیت‌های اینچنینی بتواند راه را برای ورود این چارچوب به زبان فارسی بگشاید.

باید خاطر نشان کرد که علیرغم رونق بسیار فعالیت‌های پژوهشی معطوف به این چارچوب و استاندارد در خارج از ایران و - همان گونه که بدان در قسمت‌های قبل نیز اشاره کردیم - ترجمه اسناد مربوط به این چارچوب به بیش از ۳۶ زبان در دنیا، هیچ فعالیتی در زبان فارسی برای پژوهش در این عرصه وجود ندارد. بنابراین بایسته است که محققین در قدم اول و برای تسهیل پژوهش در این عرصه، به ترجمه اسناد اساسی و شاخص این چارچوب دست زنند و در قدم دوم با سوق دادن گوشه‌ای از تحقیقات دانشگاهی به این سمت‌وسو بتوانند قدم‌هایی را در برنامه‌ریزی درسی و تدوین مواد آموزشی با سود جستن از این استاندارد بردارند. خوشبختانه این خواسته‌ها دور از دسترس نیستند، چرا که با گسترش عرصه آموزش‌های دانشگاهی و ورود فارغ‌التحصیلان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به بازار فعالیت‌های آکادمیک، می‌توانیم امیدوار باشیم که به زودی زبان فارسی و آموزش آن از چنبره نگاه سنتی خارج شده و با پژوهش‌های علمی‌تر و عینی‌تر از گذشته و با همراه شدن با قافله پیشرفت‌های روزافزون علمی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، شاهد آن هستیم که زبان فارسی با پیشینه فرهنگی و ادبی غنی خود، جایگاه شایسته خود را در بین زبان‌های مدرن و قدرتمند باز یافته است.

## فهرست منابع

پورنامداریان، تقی (۱۳۸۰). فارسی‌آموزی به خارجیان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.  
تاج‌الدین، ضیا (۱۳۸۹). «تحلیل تاریخی و روش‌شناختی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبان‌ها». فصلنامه زبان و ادب پارسی. شماره ۴۵.

ثمره، یدالله (۱۳۷۲). آموزش زبان فارسی-آزفا (مجموعه ۵جلدی). تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.

رضاخانی، فرشته (۱۳۹۰). « بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فرانقش بینافردی براساس چارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام مند هلیدی». مجموعه مقالات همایش آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.

روننگ، وان‌جن (۱۳۸۴). «آموزش زبان فارسی در عصر جهانی‌شدن، انگیزه و مقصود آموزش زبان فارسی در شانگهای». دوفصلنامه سخن عشق. سال ۷. شماره ۲۵ و ۲۶.

ضیاءحسینی، سیدمحمد (۱۳۸۵). روش تدریس زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی. تهران: انتشارات سخن.

مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی (۱۳۸۷). آموزش فارسی به فارسی، دوره ۸ جلدی. قم: مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی وابسته به جامعه المصطفی‌العالمیه.

مسگرنژاد، جلیل (۱۳۷۵). «روش آموزش زبان فارسی و متون آموزشی به فارسی‌آموزان خارجی». نامه پارسی. شماره ۲.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2002). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment CASE STUDIES. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Fulcher, G. (2004). "Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization". *Language Assessment Quarterly*, 1(4): 252-266.

Lotti, B. (2007). Investigation into the Use of the Common European Framework of Reference for Languages in Regional and Minority Language Education. Leeuwarden: Mercator

McBeath, N. (2011). " The Common European Framework of Reference for Language; learning, teaching, assessment". Arab World English Journal. Vol 2, No. 1, 186-213

Mejia, A.M. (2011). "The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity?". *Apples – Journal of Applied Language Studies*. Vol. 5, 7-17

Nation, I.S.P. & Macalister, J. (2010). Language Curriculum Design. New York: Routledge

Nishiyama, N.(2009). "L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est: pour une meilleure contextualisation du CECR". *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4. N. 1, 54-70.

Nunan, D. (2002). Syllabus Design. Oxford:Oxford University Press

Richards, J.C. & Rogers, T.S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.