



## Localization, a Suitable Approach to French Language Teaching in Educational System of Iran

Vol. 12, No. 6, Tome 66  
pp. 399-439  
January & February 2022

Zahra Davarpanah<sup>1</sup> , Roohollah Rahmatian<sup>2\*</sup> , Parivash Safa<sup>3</sup> , &  
Seyed Behnam Alavimoghadam<sup>4</sup> 

### Abstract

In recent years, the development of sociolinguistics basis along with the effective role of contextual features in didactics, have led language teaching policy makers to “localization of language teaching” approach all over the world. The attempt to resolve the educational deficiencies and shortcomings in the current methods of language teaching such as ignoring the language learners’ needs and context, led to development of theoretical basis and practical strategies in localization. This research, following an intercultural approach, intends to study the localization concept in French language teaching in Iran and to suggest a theoretical and practical framework for localization of foreign language teaching according to social, cultural, educational and political contexts in our country. In this research we aim to answer the two following questions: what are the mechanism and necessities of French language teaching localization in Iran, and, how is teaching culture in existing French textbooks and how far is it applicable. The present research is applicatory in nature and in terms of methodology, it is descriptive analytics, answering the main questions by means of content qualitative evaluation techniques. Our findings confirm the fact that French teaching in Iran is applicable in three levels, macro (educational localization), medium (curriculum localization) and micro (manual localization). On the other hand, content analyses of seven French teaching textbooks reveal unequal and unbalanced application of national identity factors versus French culture factors, ignoring intercultural approaches.

**Keywords:** French Language Teaching, curriculum, localization, textbooks

Received: 2 January 2020  
Received in revised form: 9 April 2020  
Accepted: 11 May 2020

1. PhD in French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4337-9367>

2. Corresponding author: Associate Professor, Department of French Language, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; E-mail: [rahmatir@modares.ac.ir](mailto:rahmatir@modares.ac.ir),

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8755-6559>

3. Associate Professor, Department of French Language, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9688-1038>

4. Associate Professor, Department of Foreign Languages, Educational Research and Planning Organization, Tehran, Iran. ORCID: <https://orcid.org/4312-9321-0001-0000>

### 1. Introduction

The educational system, as a main pillar of the identity of countries, has a unique role in shaping national identity and keeping cultural values. In recent years, this issue has been considered by policy makers and those involved in education in our country, and they have struggled for a program-oriented policy for educational programs including foreign language education. The most recent of these efforts are the approval of the comprehensive scientific plan of the country (December 2010), the approval of the national education document (March 2010) and the compilation of the national curriculum (May 2010) (Kiabi et al., 2011, p. 188). Due to changes in the country's language policies and based on the approvals of the Supreme Council of the Cultural Revolution and the High Council of Education (in 1993, 2002 and 2015) teaching five foreign languages (German, French, Russian, Italian and Spanish) along with English in schools were recognized on the basis of respect for students' right to choose, with the aim of breaking the monopoly and breaking the dominance of the English language. Based on the history of teaching and translating French in Iran (since the Safavid era) (Moallemi, 2018,) this language has a special position among Iranian language learners and its textbook is the first book compiled by the Ministry of Education among foreign languages Other than English. According to the mentioned cases, the aim of the present study, on the one hand, is to investigate the mechanism of localization of French language teaching in schools appropriate to the social, cultural and educational context of Iran through critical and pathological examination of the current situation at the macro level (policies), medium level (National Curriculum), and micro level (French language textbooks) and on the other hand, a critical and pathological look at the existing French language textbooks in terms of intercultural issues to analyze the existing books, appropriate solutions to achieve the desired status of French language teaching in Iranian schools should be offered in accordance with the context and needs of Iranian students. Therefore, this study seeks to answer two basic questions: one is the need for localization of French

language teaching in Iranian schools and in what stages and by what mechanism this process should be done and the other is how and to what extent cultural education in these books are included.

## 2. Methodology

In order to answer the main questions of this research, first of all, "localization criteria" should be determined, which unfortunately, so far, no written text or official research that can be cited in this field has been provided. Therefore, in order to achieve the objectives of the research, a researcher-made table that is appropriate to the socio-cultural context of society and its educational goals and oversees the intercultural aspects of books (other educational categories of books require independent research) has been prepared is: Dimensions of national identity, French culture, French language culture, intercultural knowledge, each of these 4 components will include subsections that have been carefully studied in 7 textbooks of French language education. Due to the interdisciplinary nature of national identity, there are different definitions and components of this concept and there is no theoretical unity in providing a single definition of it. Therefore, in a researchers' general views in this field, "Dimensions of Iranian National Identity" analytically includes seven dimensions of national, cultural, religious, political, ethnicities and subcultures and Iranian symbols, each of which from many perspectives in books were analyzed in French language courses in middle school, high school and pre-university. The next component in the textbook analysis table is "French culture", the components of which are taken from the CEFRL text. According to this document, French culture is divided into two parts: Public culture and socio-cultural knowledge. The next criterion for the localization of textbooks is the "components of French-language culture". French Language area is a group of countries where French is spoken as a mother tongue, second language or foreign language. Most of these speakers live in Europe, Canada, Africa, and parts of the Middle East, and will naturally have cultural differences or

commonalities. The final criterion is the localization of "intercultural knowledge", which in the CEFRL region; this important category includes four main components: communication between culture and foreign culture, communication with people from other cultures, acting as a cultural mediator between one's own culture and culture External and stepping beyond the necessary artificial stereotyped relationships (ibid, 2001, p. 84). In this study, these 4 main criteria of localization have been examined in 7 textbooks of French language teaching in middle, high school and pre-university levels.

### 3.Results

The results of this study can be summarized as follows: In order to answer the first question of research on the need to localize French language teaching in Iranian schools, it can be stated that based on the analysis of the content of the National Curriculum Document and the Fundamental Transformation Document of Education, attention to context components (social, political, cultural and educational) Emphasis on strengthening the components of Iranian culture and national identity, paying attention to the needs of Iranian language learners and their related components in the educational process, as well as the legal prohibition of using imported public textbooks in education in the country, "Localization of foreign language teaching" For example, it makes the French language a necessity in education. It should be mentioned that the steps and mechanism of localization of French language teaching in Iranian schools are classified into three levels: macro level (educational localization), medium level (curriculum localization) and micro level (textbook localization), the actions of which were described in detail. In order to answer the second question of this research, a researcher-made table of localization criteria in the field of culture education (components of national identity, French culture, French language and intercultural culture) was presented, which was the basis for content analysis of 7 French language textbooks. According to these analyzes, 208 cases of using national identity components (79 cases in middle school - 129 cases in high school and pre-

university), 91 cases in French culture (5 cases in middle school - 86 cases in middle school and high school), 6 cases in intercultural approach (high school And pre-university) was identified, while no reference to French-language culture was found. It should be noted that the focus on teaching culture and national identity has been more than teaching French culture, but there is no balance for teaching these two cultures in textbooks of two levels of education and sometimes we see the complete elimination of one component in one year or one level of education. On the other hand, adopting an intercultural approach, in order to balance and synchronize the themes of Iranian culture and French culture (or more generally, French language culture) is very weak and is observed in only 6 cases among all textbooks, which indicates the authors' inattention to books. This shows the authors' ignorance about this important issue. It is worth mentioning that the lack of attention to the intercultural approach leads to the adoption of defense policies and extremes in educational localization, which leads to the lack of public awareness of new methods of education and communication and deprivation of the indigenous community of most knowledge in other countries. It should be noted that applying the criteria in this table, along with identifying and considering the needs of Iranian language learners, can be a useful and effective solution in arranging future French language textbooks.





دوماهنامه بین‌المللی

۱۲، ش ۶ (پیاپی ۶۶) بهمن و اسفند ۱۴۰۰، صص ۳۹۹-۴۳۹

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1400.12.6.31.7>

## بومی‌سازی: رویکرد مناسب با آموزش زبان فرانسه در

### آموزش و پرورش ایران

زهرا داورپناه<sup>۱</sup>، روح‌الله رحمتیان<sup>۲\*</sup>، پریوش صفا<sup>۳</sup>، سید بهنام علوی‌مقدم<sup>۴</sup>

۱. دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۲. دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۳. دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۴. دانشیار گروه زبان های خارجی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۲

#### چکیده

گسترش مبانی جامعه‌شناختی زبان و نقش مؤثر مؤلفه‌های مرتبط با بافت در آموزش زبان دست اندکاران آموزش زبان‌های خارجی در جهان را در سال‌های اخیر، به‌سوی رویکردهای مرتبط با «بومی‌سازی آموزش زبان‌های خارجی» سوق داده است. در این میان، برطرف کردن نواقص و کمبودهای آموزشی موجود در متدهای همگانی آموزش زبان‌های خارجی ازجمله بی‌توجهی آن‌ها به بافت و نیازهای زبان‌آموزان جامعه هدف، سبب تقویت مبانی نظری و راهکارهای عملی در حوزه بومی‌سازی شده است. پژوهش حاضر نیز در پی مطالعه مفهوم و سازوکار بومی‌سازی آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران متناسب با بافت اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی و با تبعیت از رویکرد بینا فرهنگی در کشور است. این پژوهش در پی پاسخ دادن به این دو پرسش اساسی است: بومی‌سازی آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران چه ضرورت‌ها و چه سازوکارهای را به دنبال دارد و اینکه آموزش فرهنگ در کتب درسی آموزش زبان فرانسه چگونه و تا چه میزانی اعمال شده است. این تحقیق از نظر ماهیت، کاربردی بوده و از نظر نوع روش، توصیفی - تحلیلی است که با روش تحلیل محتوای کیفی در پی پاسخ به پرسش‌های اصلی پژوهش است. نتایج این پژوهش مؤید این مطلب است که آموزش زبان فرانسه در ایران در سه سطح کلان (بومی‌سازی آموزشی)، میانی (بومی‌سازی برنامه درسی) و خرد (بومی‌سازی کتاب‌های درسی) قابل اجراست. از سوی دیگر، تحلیل محتوای هفت کتاب درسی آموزش زبان فرانسه از به‌کارگیری مؤلفه‌های هویت ملی و مؤلفه‌های فرهنگ فرانسه به‌صورت نابرابر و نامتوازن و نادیده گرفتن رویکرد بینا فرهنگی خبر می‌دهد.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش زبان فرانسه، برنامه درسی، بومی‌سازی، کتاب‌های درسی آموزش زبان، آموزش فرهنگ.

E-mail: rahmatir@modares.ac.ir

\* نویسنده مسئول مقاله:

## ۱. مقدمه

نظام آموزشی در مقام رکنی اصیل از ارکان هویتی کشورها، نقش بی‌بدیلی در شکل‌دهی به هویت ملی و پاسداشت ارزش‌های فرهنگی دارد. در سال‌های اخیر، این امر مورد توجه سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران آموزش کشور قرار گرفته است و تلاش‌های برنامه‌محوری را برای سیاست‌گذاری مدون برنامه‌های آموزشی و از جمله آموزش زبان‌های خارجی انجام داده‌اند. «جدیدترین این تلاش‌ها تصویب نقشه جامع علمی کشور (دی‌ماه ۱۳۸۹)، تصویب سند ملی آموزش و پرورش (اسفند ماه ۱۳۸۸) و تدوین برنامه درسی ملی (اردیبهشت ماه ۱۳۸۹) هستند» (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۱۸۸). در این میان، با توجه به ماهیت جدایی‌ناپذیر زبان و فرهنگ، تألیف کتاب‌های درسی آموزش زبان‌های خارجی، از حیث اهمیت مسائل فرهنگی، دقت و نگاه علمی مضاعفی را می‌طلبد که در نهایت «بومی‌سازی آموزش زبان‌های خارجی» را به امری ضروری در برنامه‌ریزی‌های آموزشی کشور تبدیل کرده است. ضروری است که به منظور افزایش کارآمدی آموزش زبان‌های خارجی، برنامه‌ها و مطالب تحت پوشش آن‌ها تحلیل و بررسی دقیق شوند که این امر با هدف دستیابی به نتایج مفید و اصلاح روند آموزش و ارتقای آن از الزامات امر آموزش زبان محسوب می‌شود.

با توجه به تغییرات در سیاست‌های زبانی کشور و براساس مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش (در سال‌های ۱۳۷۲، ۱۳۸۱ و ۱۳۹۴) آموزش پنج زبان خارجی (آلمانی، فرانسه، روسی، ایتالیایی و اسپانیایی) در کنار زبان انگلیسی در مدارس کشور، براساس احترام به حق انتخاب دانش‌آموزان و با هدف رفع انحصار و برهم زدن سیطره زبان انگلیسی به رسمیت شناخته شد. با توجه به پیشینه آموزش و ترجمه زبان فرانسه در ایران (از دوران صفویه تاکنون) (ی، Moallemi, 2018) این زبان، جایگاه ویژه‌ای نزد زبان‌آموزان ایرانی دارد و کتاب درسی آن، اولین کتاب تدوین شده از سوی وزارت آموزش و پرورش در بین زبان‌های خارجی غیر از زبان انگلیسی است. این کتاب در سال ۱۳۸۷ بازنگری شد و در برخی مدارس در بعضی کلان‌شهرها تدریس شد، ولی به دلیل نواقص ساختاری، متدولوژی و فرهنگی و همین‌طور نبود زیرساخت‌های مناسب آموزشی، در سطح ملی استفاده نشدند.

با توجه به موارد ذکرشده، هدف پژوهش حاضر، از یک سو، بررسی سازوکار بومی



سازی آموزش زبان فرانسه در مدارس متناسب با بافت اجتماعی، فرهنگی و آموزشی ایران از طریق بررسی نقادانه و آسیب‌شناسانه وضع موجود در سطح کلان (سیاست‌گذاری‌ها)، سطح میانی (برنامه‌ی درسی ملی) و سطح خرد (کتاب‌های درسی آموزش زبان فرانسه) و از سوی دیگر، نگاهی نقادانه و آسیب‌شناسانه به کتاب‌های درسی موجود آموزش زبان فرانسه از منظر مسائل بین‌فرهنگی است تا ضمن تحلیل کتب موجود، راهکارهایی مناسب برای رسیدن به وضع مطلوب آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران متناسب با بافت و نیاز دانش‌آموزان ایرانی ارائه شود. بنابراین، این پژوهش در پی پاسخ به دو پرسش اساسی است: یکی اینکه چه ضرورتی برای بومی‌سازی آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران وجود دارد و این فرایند طی چه مراحل و با کدام سازوکار باید انجام شود و دیگر اینکه آموزش فرهنگ چگونه و تا چه حدی در این کتاب‌ها گنجانده شده است. گفتنی است که پژوهش حاضر بر اساس هدف، کاربردی و براساس ماهیت و روش، اسنادی - تحلیلی است که به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش تحلیل محتوای کیفی هفت کتاب درسی آموزش زبان فرانسه در مقاطع تحصیلی راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی بهره گرفته شده است.

## ۲. پیشینه تحقیق

بومی‌سازی آموزش زبان‌های خارجی برای تطابق با بافت اجتماعی، فرهنگی، زبانی و آموزشی جوامع مختلف، به یکی از دغدغه‌های متولیان امر آموزش در کشورهای متعددی بدل شده است. از همین‌روی، تحقیقات گسترده‌ای درباره‌ی جنبه‌های مختلف این مسئله در زبان‌های مختلف انجام شده است که در ادامه به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره می‌شود. رزانا پاسکال<sup>۱</sup> (2009) در تز دکترای خود با عنوان *کتاب‌های بومی‌سازی‌شده آموزش زبان فرانسه در آرژانتین: جنبه‌های انتشاراتی، آموزشی، گفتمان و ایدئولوژیک* به بررسی کتاب‌های آموزش زبان فرانسه در آرژانتین طی سال‌های ۱۸۵۱ تا ۲۰۰۷ می‌پردازد. پاسکال ۱۳۰ کتاب تدوین‌شده در این بازه‌ی زمانی را از منظر کیفیت انتشاراتی و منطق حاکم بر آن‌ها بررسی می‌کند و در بخش دوم کار خود، پنج کتاب بومی‌سازی‌شده برای آموزش زبان فرانسه را که با توجه به بافت اجتماعی و سیاسی آرژانتین تدوین شده‌اند تحلیل می‌کند و مضامین فرهنگ آرژانتینی موجود در این آثار را در عین احترام و شناخت فرهنگ «دیگری»

ارج می‌نهد.

ثنا حوتیت<sup>۲</sup> (2010) در رسالهٔ دکتری خود با موضوع «آموزش و یادگیری زبان فرانسه در جنوب لبنان: آموزش بومی‌سازی شده و ورود به دنیای پویای فرهنگ فرانسوی زبانی» پرداخته است. پژوهش وی بر این اصل استوار است که در هر اقدام آموزشی لازم است که بافت اجتماعی - فرهنگی جامعهٔ مقصد در نظر گرفته شود. حوتیت از طریق مصاحبه با استادان و زبان‌آموزان زبان فرانسه در جنوب لبنان، تأثیر بافت اجتماعی - فرهنگی لبنان و نیازهای زبان‌آموزان لبنانی را برای رسیدن به آموزش بومی‌سازی زبان فرانسه در این کشور واکاوی می‌کند.

سلین دوسه<sup>۳</sup> (2011) نیز در تز دکترای خود بر روی موضوع «چه نوع بومی‌سازی برای آموزش زبان فرانسه در خارج از کشور فرانسه به‌کار برده شود؟» کار کرده است. وی با مطالعهٔ موردی آموزش زبان فرانسه در لویزیانا و استرالیا، به انواع بومی‌سازی آموزش زبان فرانسه و لزوم استفاده از متدهای بومی در خارج از کشور فرانسه می‌پردازد.

میشل ساگان<sup>۴</sup> (2011) در مقاله‌ای با عنوان «بومی‌سازی CECR و اقدامات متدولوژیک محلی: مطالعهٔ موردی ژاپن» به مبحث بومی‌سازی CECR (چارچوب مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها) با توجه به بافت اجتماعی - فرهنگی ژاپن می‌پردازد. وی در این مقاله، با بررسی مؤلفه‌های فرهنگ ژاپنی و راهبردهای یادگیری و آموزشی در این کشور، عملیاتی نشدن CECR را برای آموزش زبان فرانسه در ژاپن مطرح می‌کند و تنها راهحل آن را وارد کردن مضامین بومی‌سازی به پروسهٔ آموزش زبان فرانسه در این کشور عنوان می‌دارد.

عبدالباسط نوفال<sup>۵</sup> (2015) در تز دکتری خود با عنوان «تأثیرات فرهنگ سوریه در به‌کارگیری رویکرد ارتباطی، کتاب‌های درسی آموزش زبان فرانسه در سوریه را از منظر رویکرد بین فرهنگی و بومی‌سازی تحلیل کرده است و مسئلهٔ به‌کارگیری رویکرد ارتباطی در آموزش زبان فرانسه در بافت سوریه را که به تولید «نسخهٔ رویکرد ارتباطی سوریه‌ای» منجر شده است مطالعه کرده است. وی در تحلیل‌های خود به دنبال پیدا کردن تفاوت بین رویکرد ارتباطی اصلی و نسخهٔ سوریه‌ای آن است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که بافت اجتماعی سوریه و سیاست‌های زبانی این کشور، بستر مناسبی برای مباحث بین فرهنگی در آموزش زبان فرانسه در مدارس سوریه را فراهم نمی‌سازد. سینتیا اتو<sup>۱</sup> (2015) نیز در

رسالة دکتری خود به موضوع «چالش‌های آموزشی و فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان فرانسه به‌عنوان زبان غیرمادری در محیط مدیترانه: ایتالیا» پرداخته است. وی از طریق تحلیل و نقد کتاب‌های درسی آموزش زبان فرانسه در ایتالیا، به میزان کارایی و موفقیت این کتاب‌ها برای دستیابی به اهداف چندزبانگی در اتحادیه اروپا و تدوین متد آموزش زبان فرانسه در این کشور می‌پردازد.

### ۳. مباحث نظری

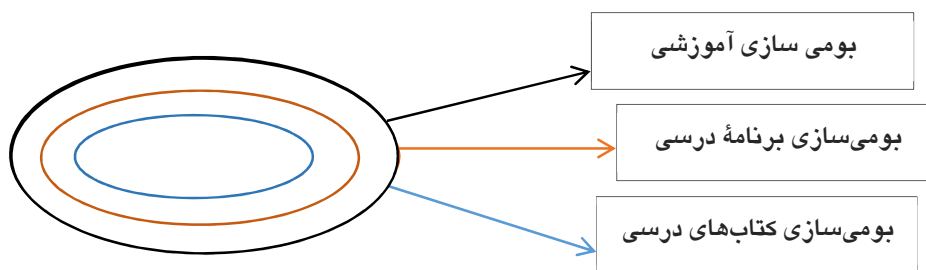
مطالعات و نظریاتی که با هدف انتقاد بر پدیده جهانی شدن از سوی اندیشمندان مختلف صورت گرفته، سبب پیدایش مفاهیم تازه‌تری همچون «دانش بومی» و «بومی‌سازی» شده است. این واژه را گیرتز برای نخستین بار در سال ۱۹۸۳ این‌گونه بیان می‌دارد: «دانش بومی، دانش خاصی است که به‌شدت در موقعیت و بافت خاصی ریشه داشته و رشد کرده است» (به‌نقل از قاسم‌پور دهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۱۱). مفهوم بومی‌سازی به‌منزله یک فرایند بسیار بحث‌برانگیز در آموزش زبان - فرهنگ‌ها نیز دیده می‌شود که بر لزوم توجه به بافت<sup>۷</sup> یا محیط<sup>۸</sup> در فرایند آموزش و یادگیری تأکید می‌کند. اهمیت بافت تا بدان اندازه در حوزه آموزش زبان‌های خارجی مهم است که به گفته پیش‌قدم (۱۳۹۳)، بر روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهشی نیز تأثیرگذار است. جنبه اساسی در ظهور و توسعه مفهوم بومی‌سازی در آموزش زبان‌های خارجی، تقویت رویکردهای ضد جهانی‌گرایی<sup>۹</sup> است. t بلانشه<sup>۱۰</sup> نیز به‌منزله یکی از نظریه‌پردازان برجسته حوزه بومی‌سازی در آموزش زبان‌های خارجی معتقد است که:

بومی‌سازی در آموزش زبان، با تغییر در رویکردهای آموزشی زبان، پس از انقلاب ارتباطی در سال‌های دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی، ادامه پیدا کرد و تکمیل شد. مسئله بافت در آموزش زبان‌ها نیز به همین سال‌ها بازمی‌گردد، در حالی که هدف آموزش و یادگیری، استفاده واقعی و کارآمد زبان در موقعیت‌های ارتباطی (بافت واقعی<sup>۱۱</sup>) با استفاده از موقعیت کلاس درس (بافت آموزشی<sup>۱۲</sup>) به شیوه‌ای واقع‌گرا (بافت اجتماعی<sup>۱۳</sup>) است (Blanchet, 2009, p. 36). وی برای دستیابی به اهداف اصلی آموزش، توجه به مؤلفه‌های بافت را از نکات ضروری برمی‌شمارد و همین توجه پویا به مفهوم «بافت» در اقدامات آموزشی را «بومی‌سازی» می‌نامد.

تعاریف متعددی از بومی‌سازی وجود دارد که تأکید اصلی آن‌ها بر لزوم توجه به بافت یا محیط در فرایند آموزش - یادگیری است. «محیط اولین چیزی است که باید قبل از هر تصمیم روش‌شناختی یا زبانی مورد نظر قرار داد. توجه به محیط در هر مکانی باعث سودمندتر شدن آموزش زبان در آن مکان خواهد شد» (سلیمی و صفرزاده، ۱۳۹۷، ص. ۱۵۹). به گفته سووژ لونتادی<sup>۱۴</sup> و توپن<sup>۱۵</sup> بومی‌سازی در واقع، از آن خود ساختن جنبه‌های منفی و مثبت محیطی است. بومی‌سازی، بازتعریف نیت‌مدار از بافت است و به‌منزله اولین مؤلفه‌ای شناخته می‌شود که امکان روشن شدن رابطه میان سه عامل دست‌اندرکاران، بافت و موقعیت را فراهم می‌سازد. به عبارت ساده‌تر می‌توان آن را به‌عنوان به‌کارگیری دانش در محیطی خاص تلقی کرد (Tupin و Sauvage Luntadi, 2012, p. 106).

با توجه به این تعریف، بافت و مخاطبانی که این بافت را تشکیل می‌دهند، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های پیش‌روی بومی‌سازی خواهد بود. اهمیت بحث توجه به نیازهای زبان‌آموزان در هر کشور تاحدی است که در سند راهنمای مؤلفان متدها در چارچوب مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها آمده است که: «مؤلفین کتاب‌های آموزشی باید چندین مسئله را از خود بپرسند که مهم‌ترین آن، پیرامون اهداف زبان‌آموزان و پیشنهاد کمک‌هایی برای رسیدن به این اهداف است» (CECR, 1996, p. 39). در این راستا، زنجی<sup>۱۶</sup> و اوده<sup>۱۷</sup> نیز بر اهمیت نیازهای زبان‌آموز در رویکرد بومی‌سازی تأکید دارند: «برای ترویج زبان فرانسه لازم است که عناصر بین‌فرهنگی جامعه زبان‌آموز، بازنمودهای آنان از آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی و همچنین، نیازهای زبانی آنان مدنظر قرار گیرند» (Zanchi & Odeh, 2011, p. 138). علاوه بر نقش بافت در معنای عام آن و اهمیت نیازهای زبانی زبان‌آموزان، فرهنگ آموزشی<sup>۱۸</sup> نیز یکی از مباحث بسیار تعیین‌کننده در فرایند بومی‌سازی آموزش زبان در هر کشوری است. تحقیقات بسیار متقن و وسیعی در این خصوص وجود دارد که در این میان می‌توان به پژوهش‌های سیکورل<sup>۱۹</sup> (2011)، کستلوتی<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۱)، نورماند مارکونه<sup>۲۱</sup> (2008)، شیس<sup>۲۲</sup> (2010)، باکو<sup>۲۳</sup> (2005)، e زو<sup>۲۴</sup> (2014) و کده<sup>۲۵</sup> (2006) اشاره کرد. باکو معتقد است: «فرهنگ آموزشی عبارت است از سنت‌ها و فعالیت‌های آموزش و یادگیری مختص یک فرهنگ که در سطح رفتاری و شناختی اعضای آن فرهنگ نهادینه شده باشد» (Beacco, 2005, p. 5). با وجود تعدد تعاریف و مضامین مربوط به بومی‌سازی در آموزش

زبان و به‌منظور انسجام بخشیدن به مبانی نظری و سازوکار اجرایی بومی‌سازی، می‌توان از جمع‌بندی و تحلیل نظریات و پژوهش‌های صورت‌گرفته، مراحل بومی‌سازی آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران را در سه سطح کلان (بومی‌سازی آموزشی)<sup>26</sup>، سطح میانی (بومی‌سازی برنامه‌درسی)<sup>27</sup> و سطح خرد (بومی‌سازی کتب درسی)<sup>28</sup> طبقه‌بندی کرد که ساختار آن به شرحی است که آورده می‌شود:



نمودار ۱: ساختار مراحل بومی‌سازی منابع آموزشی

Figure 1: Structure of stages of localization of educational resources

#### سطح کلان: بومی‌سازی آموزشی

بلانشه<sup>29</sup> (2009) معتقد است که بومی‌سازی آموزشی در دو محور قابل بررسی است: «بومی‌سازی تعاملات آموزشی<sup>30</sup> و بومی‌سازی مداخلات آموزشی<sup>31</sup>». درمورد تعاملات آموزشی پژوهش‌های وسیعی از ۲۰ سال پیش تاکنون انجام شده است که موضوعاتی مانند تعاملات در کلاس درس، بررسی چگونگی تعاملات فرهنگی در بافت اجتماعی - زبانی جامعه هدف، تحلیل تعاملات بین‌فرهنگی با در ارتباط قرار دادن افراد از جوامع مختلف از طریق یک زبان مشترک به درجات مختلف را بررسی کرده‌اند. محور دوم پژوهش‌ها که در سال‌های اخیر توسعه یافته است، در تلاش‌اند تا پاسخگوی کمبودهای معمول در «سطوح بیرونی» سازوکارهای آموزشی باشند (سیاست‌های آموزش زبان، برنامه‌ها، روش‌ها، محتوا و اهداف) که متناسب با بافت جامعه مقصد طراحی نشده‌اند و به‌نظر می‌رسد با آن بافت به خوبی سازگار نیستند. بدین منظور، درک دقیقی از هر یک از بافت‌های آموزشی، نهادی، تربیتی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و البته زبانی جامعه هدف ضروری خواهد بود.

دلخواه<sup>32</sup> و همکاران (2016) در ادامه، پژوهش‌های بلانشه در مورد بومی‌سازی آموزشی، سه هدف را از این فرایند مدنظر دارند: شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های بافت مرتبط با زبان‌آموز و یادگیری او، انطباق و بازسازی فرایندهای آموزشی و واسطه‌ای برای کاهش ناسازگاری‌های بافتی، ارزیابی اثرات رویکردهای بومی‌سازی اجرا شده.

گفتنی است که اقدامات لازم در این مرحله از بومی‌سازی در کشور شامل مواردی است که آورده می‌شود:

- تنظیم و ابلاغ سیاست‌های زبانی کشور در اسناد بالادستی آموزش و پرورش، تعریف و تعیین یک استاندارد جامع دربردارنده شاخصه‌های بومی‌سازی با توجه به مؤلفه‌های بافت، تعیین نیازهای زبان‌آموزان ایرانی از طریق پژوهش‌های آماری دقیق و جامع، فرهنگ‌سازی برای ارزش‌گذاری کتاب‌های درسی بومی‌سازی شده به‌منزله کالای فرهنگی تولید ملی با هدف افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای استفاده از این کتاب‌ها، ارزش‌گذاری به مدارک بین‌المللی زبان‌های خارجی غیر از زبان انگلیسی در آینده تحصیلی (دانشگاه‌ها) و آینده شغلی دانش‌آموزان، تلاش برای رفع انحصار از تولید کتاب‌های درسی و جلب مشارکت بخش خصوصی در راستای ایجاد فضای رقابتی برای تولید و انتشار کتاب‌های آموزشی جذابتر و به‌روزتر؛

#### سطح میانی: بومی‌سازی برنامه درسی

پس از تعیین سیاست‌های کلان در حوزه بومی‌سازی منابع آموزشی، به خط‌مشی‌ها و راهبردها در تنظیم برنامه‌های درسی بافت‌محور توجه خواهد شد. برنامه درسی به‌منزله یکی از ارکان اصلی نظام آموزش و پرورش، نقشی محوری در شکل‌گیری هویت ملی ایفا می‌کند و ناظر بر اهدافی است که نیازهای جامعه و دانش‌آموزان را مورد هدف قرار می‌دهد. موران<sup>33</sup> و همکاران چندمعنا بودن مفهوم بومی‌سازی برنامه درسی را متذکر می‌شوند و راهکار تعریف سازوکار این فرایند را این‌گونه بیان می‌دارند:

این چندمعنایی نشان می‌دهد که بایستی جنبه‌های مختلفی که در ساخت آن شریک هستند و به ملموس شدن زمینه‌های عینی آن کمک می‌کنند در نظر گرفته شوند. فرایند بومی‌سازی، با منطقه‌ای کردن برنامه درسی در سطح ملی همراه است و نوعی گسست با ایدئولوژی‌های تکنوکراتیک و ابزاری دارد. همچنین، بومی‌سازی استفاده از فعالیت‌ها و تجارب یادگیری

نزدیک به واقعیت دانش‌آموزان و در نتیجه شانس موفقیت برای همه را مدنظر دارد و همچنین، بر این واقعیت تأکید می‌کند که بومی‌سازی یک فرایند تخریب و در عین حال بازسازی برنامه درسی و علوم است (Mouraz, 2012, p. 34).

همچنین، وی مبانی را که سبب مشروعیت بخشیدن به بومی‌سازی برنامه درسی هستند، در دو سطح کلان (مربوط به تعریف سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های درسی است که در پی ارتقای آموزش در راستای احترام به تنوع است) و سطح خرد (اقدامات محلی در تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی، با رویکرد سرزمینی کردن آموزش) تقسیم‌بندی می‌کند (همان، ص. ۳۵). اقدامات در سطح میانی در کشور را می‌توان در دو بعد «ساختارمحور» و بعد «فردمحور» به شرحی که آورده می‌شود دسته‌بندی کرد:

- **بعد ساختارمحور:** تعیین اهداف آموزشی منطبق بر نیاز جامعه، بومی‌سازی وسایل کمک آموزشی (کتاب‌های درسی، منابع دیداری - شنیداری، کتاب کار دانش‌آموز، کتاب راهنمای معلم)، برنامه زمانی کافی برای کلاس‌ها، فضای آموزشی مناسب، پیروی از متدولوژی آموزشی متناسب با راهبردهای آموزشی معلمان و راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان با در نظر گرفتن فرهنگ آموزشی غالب در کشور و تربیت معلمان زبده برای آموزش کتاب‌های بومی‌سازی‌شده؛

- **بعد فردمحور:** تمرکز بر ویژگی‌های شخصی زبان‌آموزان از جمله نیازهای زبانی، راهبردهای یادگیری، فرهنگ یادگیری، انگیزه یادگیری، میزان دوری یا نزدیکی زبان مادری دانش‌آموز با زبان خارجی.

#### سطح خرد: بومی‌سازی کتاب‌های درسی

مهم‌ترین منبع و ابزاری که محتوای بومی‌سازی‌شده آموزش زبان از طریق آن انتقال می‌یابد، کتاب‌های آموزشی است. به بیان بسیاری از متولیان امر آموزش، «در صورت نبود یک کتاب مناسب و مفید، بهترین معلم هم شاید نتواند تدریس موفق داشته باشد و بهترین دانش‌آموز نیز قادر نباشد بهره کافی را از کلاس ببرد» (علوی‌نیا و زین‌العابدینی، ۱۳۹۴، ص. ۱۶۰).

برای اینکه یک متد یا متدولوژی آموزش زبان، کارآیی بالایی داشته باشد و قابل توصیه به مخاطب حداکثری باشد، باید برای هر موقعیت آموزشی، مؤلفه‌هایی را دربر بگیرد که نیازمند تطابق آگاهانه متد با بافت جامعه است (Courtilon, 2003, p. 11).

«سه مؤلفه اصلی که این تطابق متد با محیط و بافت را دربر می‌گیرد عبارت‌اند از: طبیعت

جامعه هدف و مؤلفه‌های خاص این گروه، اهداف یادگیری، میزان نزدیکی یا دوری میان زبان مادری زبان‌آموز و زبان خارجی» (Zanchi, 2009, p.4).

طبق گفته وردلهان<sup>34</sup>، کتاب‌های آموزش زبان فرانسه، دو دسته هستند: «کتاب‌های همگانی<sup>35</sup> تهیه‌شده در فرانسه با هدف جهانی‌گرایی که تمامی زبان‌آموزان را در هر موقعیت جغرافیایی از جهان مخاطب قرار می‌دهد و کتاب‌های محلی یا بومی‌سازی‌شده<sup>36</sup> که در یک کشور خاص برای زبان‌آموزان آن کشور تهیه شده است. بدیهی است که دسته اول بر محتوای فرهنگی مبنی بر شناخت کشور فرانسه متمرکز است که قادر به در نظر گرفتن ویژگی‌های فرهنگی کشورهای دیگر نیست» (Verdelhan, 2005, p. 1). دلایل متعددی برای تدوین متدهای بومی‌سازی‌شده یا انطباق داده‌شده برای یک موقعیت وجود دارد. «انگیزه‌ای که گروهی از مدرسان زبان را به سوی خلق یک متد آموزش زبان در یک بافت ویژه سوق می‌دهد، برطرف کردن نواقص و کمبودهای موجود در متدهای همگانی آموزش زبان‌های خارجی است» (Bérard, 1995, p. 20).

مهم‌ترین نقد واردشده به کتاب‌های همگانی آموزش زبان‌های خارجی این است که بر مبنای نیازهای زبان‌آموزان اروپایی و براساس فرهنگ آموزشی اروپایی تدوین شده‌اند. آموزش زبان‌های خارجی که امروزه با مدلی اروپایی تألیف می‌شوند، در وهله اول با هدف ممکن ساختن انجام فعالیتی است که لزوماً در ارتباط با موقعیت‌های «خارج از کشور»، به صورت موقت (توریستی) یا طولانی‌مدت (مهاجرت) اتفاق می‌افتد. مشکل اصلی اینجاست که انتخاب اهداف و پروسه آموزشی این کتاب‌ها تنها برای موقعیت اروپایی صدق می‌کند (Chaudenson, 2008, p. 3).

یکی دیگر از نواقص متدهای همگانی آموزش زبان فرانسه تأکید بسیار زیاد بر روی فرهنگ و تمدن فرانسه است.

هیچ‌کس منکر اهمیت فرهنگ در یادگیری زبان خارجی نیست، اما گاهی آموزش فرهنگ و تمدن فرانسوی بر آموزش مضامین زبانی اولویت پیدا می‌کند و حجم بیشتری از کتاب را به خود اختصاص می‌دهد. این مسئله با اهداف زبان‌آموزان کشورهای مختلف از یادگیری زبان فرانسه مغایرت دارد (Zanchi & Odeh, 2011, p. 142).

اقداماتی که در سطح خرد بومی‌سازی در کشور می‌توان پیگیری کرد شامل مواردی است که آورده می‌شود:



• توجه به مؤلفه‌های فرهنگ ملی و هویت ایرانی - اسلامی، اتخاذ رویکرد بینافرهنگی در راستای آموزش متوازن فرهنگ ایرانی و فرهنگ فرانسوی (یا به‌طور جامع‌تر، فرهنگ فرانسه زبانی)، استفاده از زبان مادری در سطوح پایین آموزش زبان به‌سبب کاهش شوک فرهنگی و شوک آموزشی زبان‌آموزان، تهیه و تنظیم محتوا براساس نیازهای زبانی دانش‌آموزان و اهداف کلان آموزش زبان‌های خارجی در کشور، توجه به شاخصه‌های فرهنگ آموزشی کشور در راستای انتخاب یا تدوین متدولوژی کارآمد برای کتاب‌ها، افزایش جذابیت‌های بصری و ساختاری کتاب‌ها به‌سبب رقابت‌پذیر بودن آن‌ها با کتاب‌های آموزش زبان تألیف‌شده در خارج از کشور.

#### ۴. یافته‌ها

در سال‌های اخیر، متولیان امر آموزش زبان‌های خارجی از جمله زبان فرانسه در کشورهای مختلف، به‌منظور حل مشکلات کتاب‌های همگانی از جمله عدم توجه به نیازهای زبانی زبان‌آموزان جامعه مقصد، مسائل بینافرهنگی، راهبردهای یادگیری زبان‌آموزان، فرهنگ آموزشی در جامعه هدف و غیره، راهبردهای متفاوتی را ارائه داده‌اند که عبارت‌اند از:

۱. تربیت مدرسان زبان و تلاش مضاعف آن‌ها برای بومی‌سازی محتوای کتاب‌های همگانی یا تغییر در شیوه تدریس حین آموزش در کلاس درس؛ این راهبرد در بسیاری از کشورهایی که فاقد متدهای انطباق داده‌شده یا بومی‌سازی‌شده هستند پیگیری می‌شوند.

۲. انطباق متدهای همگانی با بافت اجتماعی - فرهنگی جامعه مقصد، با توجه به سیاست‌های کلان زبانی جامعه مقصد، «مانند متد Tandem1 در اردن توسط انتشارات Didier ، متد Initial 1 در قطر توسط انتشارات Clé International، متد Edito 1 در بحرین» (همان، ص. ۱۴۵).

۳. بومی‌سازی متدهای آموزش زبان فرانسه با توجه به بافت اجتماعی - فرهنگی و سیاست‌های کلان زبانی جامعه مقصد، مانند متد Visa pour le français برای کشورهای عرب خلیج فارس، متدهای آموزش زبان فرانسه در کشورهای یونان، ایتالیا، چین، ژاپن، برزیل و آرژانتین، برخی از کشورهای آفریقایی و ... (همان، ص. ۱۴۷).

در آموزش زبان فرانسه در ایران، روش اول به‌صورت پراکنده و بدون دستورالعمل مشخص، از سوی برخی از مدرسان زبان انجام می‌شود که میزان اثرگذاری آن در بهبود

کیفیت آموزش به سختی قابل ارزیابی است. روش دوم نیز نیازمند تعامل دوسویه میان متولیان امر آموزش زبان فرانسه در کشور و انتشارات و مؤلفان متد در فرانسه است که تاکنون جامعه عمل نپوشیده است. بنابراین، تنها راه علمی، عملیاتی و همسو با سیاست‌های کلان آموزشی در ایران، راه حل سوم مبنی بر بومی‌سازی است. همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، این اقدام از سوی وزارت آموزش و پرورش کشور در سال ۱۳۶۱ برای اولین بار صورت گرفت، اما به دلایل نواقص ساختاری، متدولوژی و فرهنگی و همین‌طور نبود زیرساخت‌های مناسب آموزشی، در سطح ملی استفاده نشدند. بنابراین، تحلیل کتب موجود با هدف شناسایی نقاط ضعف و قوت، می‌تواند زمینه‌ساز تنظیم کتب سازگارتر با بافت آموزشی کشور و منطبق بر اصول متدولوژی آموزش زبان‌های خارجی باشد. تاکنون تحقیقات بسیاری در مورد تنظیم چارچوبی که بتوان با استدلال به آن تمامی ابعاد آموزشی، روش‌شناختی، محتوایی و فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان‌های خارجی را نقد و بررسی کرد، انجام شده است. نتیجه این تحقیقات دستیابی به جداول یا چکلیست‌هایی است که امکان نقد و تحلیل کتاب‌های آموزش زبان‌های خارجی را فراهم آورده است. با توجه به اینکه زبان انگلیسی به‌منزله زبان بین‌المللی در دنیا شناخته شده است، دامنه این تحقیقات وسیع‌تر بوده و الگوهای نظام‌مندتری برای تحلیل متدهای آموزش زبان انگلیسی ارائه شده است. از جمله این تحقیقات می‌توان به چکلیست‌های نظریه‌پردازان آموزش زبان انگلیسی از جمله شلدون<sup>۳۷</sup> (۱۹۸۸)، کانینگ ورث<sup>۳۸</sup> (۱۹۹۵)، لیتل جان<sup>۳۹</sup> (۲۰۱۱) و چکلیست تاملینسون<sup>۴۰</sup> (۲۰۱۳) اشاره کرد که جامع‌ترین منابع موجود برای این هدف در زبان انگلیسی هستند.

در مورد آموزش زبان فرانسه نیز تحقیقاتی درباره تهیه فهرستی از معیارها و جداول نقد و تحلیل کتاب‌های آموزشی صورت گرفته است. اندیشمندان بزرگی مانند گالیسون<sup>۴۱</sup> و بس<sup>۴۲</sup> (۱۹۸۰)، کورتیون<sup>۴۳</sup> (۲۰۰۳)، کوک<sup>۴۴</sup> و گروکا<sup>۴۵</sup> (۲۰۰۵)، پورن<sup>۴۶</sup> (۲۰۱۱) به مؤلفه‌های دخیل در تألیف کتاب‌های آموزش زبان فرانسه پرداخته‌اند. البته، جداول تحلیلی پژوهشگرانی مانند برتولتی<sup>۴۷</sup> (۱۹۸۴) و لوپز<sup>۴۸</sup> (۲۰۰۱) به زبان فرانسه موجود هستند که می‌توانند تا حدودی پاسخگوی نیاز محقق باشند، اما آنچه میان تمامی نظریه‌پردازان حوزه آموزش زبان‌های خارجی مشترک است، قبول این نکته است که هیچ جدول تحلیلی یا چکلیستی وجود ندارد که برای همیشه جامعیت داشته باشد و تمامی ابعاد آموزشی یک زبان را دربر بگیرد.

۴-۱. جدول تحلیل کتاب‌های آموزشی

از آنجا که تنظیم چارچوبی به‌منظور تعیین «معیارهای بومی‌سازی» از نیازهای نظری اساسی حوزه بومی‌سازی است و متأسفانه تاکنون متن مدون یا پژوهشی رسمی قابل استناد در این حوزه از سوی متولیان امر بومی‌سازی در کشور ارائه نشده است. لذا، با توجه به موارد ذکرشده و با هدف دستیابی به اهداف پژوهش، جدول محقق‌ساخته‌ای که متناسب با بافت اجتماعی - فرهنگی جامعه و اهداف آموزشی آن است و ناظر بر جنبه‌های بین‌فرهنگی کتب باشد (سایر مقولات آموزشی کتاب‌ها، پژوهش مستقلی را می‌طلبد) تهیه شده است که مؤلفه‌های آن به شرحی است که آورده می‌شود:

جدول ۱: تحلیل کتاب‌های آموزش زبان فرانسه از منظر مسائل بین‌فرهنگی

Table1: Analysis of French textbooks in terms of intercultural issues

| مؤلفه‌ها |                       |                |   |  |
|----------|-----------------------|----------------|---|--|
| محتوا    | رویکرد بینا فرهنگی    | ابعاد هویت ملی | بعد ملی   |  |
|          |                       |                | بعد فرهنگی  |  |
|          |                       |                | بعد مذهبی   |  |
|          |                       |                | بعد جغرافیایی                                       |  |
|          |                       |                | بعد سیاسی   |  |
|          |                       |                | بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها                           |  |
|          |                       |                | بعد نمادهای ملی                                     |  |
|          | فرهنگ فرانسوی         | فرهنگ          | فرهنگ عمومی   |  |
|          |                       |                | دانش اجتماعی - فرهنگی                               |  |
|          |                       |                | فرهنگ عمومی   |  |
|          | دانش عملی بینا فرهنگی | فرانسه‌زبانی   | دانش اجتماعی - فرهنگی                               |  |
|          |                       |                | برقراری ارتباط میان فرهنگ خود و فرهنگ خارجی         |  |
|          |                       |                | برقراری ارتباط با افرادی از فرهنگ دیگری             |  |
|          |                       |                | ایفای نقش واسطه فرهنگی میان فرهنگ خود و فرهنگ خارجی |  |
|          |                       |                |   | فرا تر از روابط مصنوعی کلیشه‌ای قدم گذاشتن |

لذا این جدول، از یک طرف به‌منزله شاخصی برای تحلیل و ارزیابی کتب از منظر فرهنگی و از طرف دیگر به‌منزله بخشی از معیارهای بومی‌سازی برای تنظیم کتاب‌های درسی آینده شناخته می‌شود.

#### ۴-۲. مؤلفه‌های هویت ملی

یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی، هویت ملی است که فراگیرترین و در عین‌حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمام نظام‌های اجتماعی است. لذا دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی در درون یک جامعه است (حاجیانی، ۱۳۷۹، ص. ۱۹۷). تقویت مبانی هویت ملی بیش از ۴۰ بار در سند برنامه درسی ملی کشور تکرار شده است. اصل ۹ از بند مربوط به «شایستگی های پایه» این سند در مورد آموزش زبان‌های خارجی بیان می‌دارد: «به‌کارگیری مهارت‌های یک زبان خارجی در چارچوب بخش انتخابی (نیمه‌تجویزی) برنامه درسی، با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی» (سند برنامه درسی ملی، ۱۸، ص. 1388). با توجه به ماهیت بینارشته‌ای بودن مقوله هویت ملی، تعاریف و مؤلفه‌های مختلفی از این مفهوم وجود دارد و وحدت نظری در باب ارائه تعریف واحدی از آن در دست نیست. لذا در یک جمع‌بندی کلی از دیدگاه‌های محققینی مانند حاجیانی (۱۳۷۹)، مهرمحمدی (۱۳۸۹)، لقمانیان و همکاران (۱۳۹۰)، وکیلی و آزاد ارمکی (۱۳۹۲) و معروفی و پناهی توانا (۱۳۹۲) می‌توان گفت هویت ملی مفهومی مرکب و چندوجهی است که در ذهنیت و رفتار یکایک شهروندان قابل بررسی و جست‌وجو است. بر این اساس در الگوی نظری پژوهش حاضر ابعاد هویت ملی ایرانیان از لحاظ تحلیلی شامل هفت بعد خواهد بود که به قراری است که آورده می‌شود:

الف) بُعد ملی: زبان فارسی، لباس ایرانی، خط فارسی، جشن‌های ملی (عید نوروز، شب یلدا، چهارشنبه سوری و سیزده به‌در و غیره)، نژاد ایرانی، مفاخر ملی، تاریخ کشور، دفاع از سرزمین و میهن؛

ب) بُعد فرهنگی: اسطوره‌های ملی، مفاخر ادبی، میراث فرهنگی (بناهای تاریخی، صنایع دستی، آداب و رسوم)، هنرهای ایرانی (نقاشی، خطاطی، معماری، موسیقی، قالی‌بافی و غیره)، غذاهای ایرانی، نام‌های ایرانی و ورزش‌های ایرانی؛

ج) بُعد مذهبی: اصول و فروع دین، بزرگان دینی، پیامبران، ائمه اطهار<sup>(ع)</sup>، مناسک دینی (عیاد مذهبی، وفات و ولادت پیامبر و ائمه اطهار) و اماکن مقدسه (کعبه، حرم پیامبر و امامان

و مساجد)؛

(د) بُعد جغرافیایی: مرزها، شهرها، کوهها، درهها، دریاها و غیره؛

(ه) بُعد سیاسی: انقلابها، نوع حکومت، دفاع مقدس، احزاب و نهادهای سیاسی، شخصیت‌های بارز سیاسی و...

(و) بُعد اقوام و خرده‌فرهنگها: اقوام ایرانی، زبانها و گویش‌های محلی، آداب و رسوم محلی، جشن‌های و غذاهای محلی و غیره؛

(ز) بُعد نمادهای ایرانی: پرچم ایران، نقشه ایران، واحد پول ایرانی، تقویم رسمی و ماه‌های ایرانی، سرود ملی، خلیج فارس و غیره.

در این پژوهش هر یک از ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه مقطع راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی تحلیل شدند. ارزیابی این ابعاد از طریق مطالعه و تحلیل متون اصلی درس‌ها، تمرین‌ها، تصاویر و حتی متون و تصاویر روی جلد کتاب‌ها صورت گرفته و هیچ بخشی از کتاب‌ها از نظر محققان دور نمانده است. گفتنی است که آموزش زبان فرانسه در مقطع راهنمایی با معرفی یک خانواده پنج‌نفره ایرانی صورت می‌گیرد. تمامی مکالمه‌ها، واژه‌ها، تصاویر، برخوردها و اتفاقات کتاب‌ها حول محور این خانواده و دوستان و آشنایان آن‌ها می‌شود. در سراسر این کتاب‌ها از اسامی ایرانی همچون خانواده دبیری، کریم، مینا، علی و غیره برای شخصیت‌ها استفاده شده است. از آنجا که تعداد و تکرار بی‌شمار این نام‌ها که جزء بعد ملی تلقی می‌شوند، امکان انحراف در تحلیل نتایج پژوهش را به همراه می‌آورد، شمارش و بررسی نشده‌اند. با وجود این، به کار بردن نام‌های ایرانی - اسلامی در این کتاب‌ها، نکته مهمی است که نباید نادیده گرفته شوند. نتایج این بررسی‌ها در جدول ۲ آمده است:

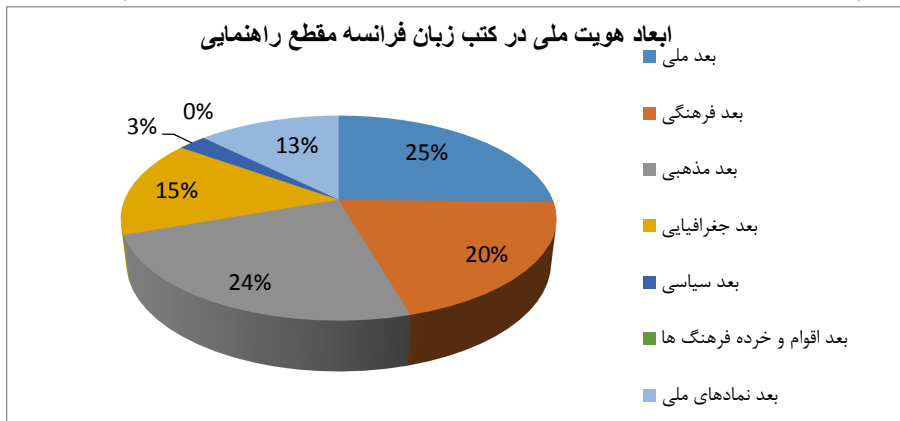
جدول ۲: ابعاد هویت ملی در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه دوره راهنمایی

Table2: Dimensions of national identity in Middle school French textbooks

| ابعاد هویت ملی | آماره   | اول راهنمایی | دوم راهنمایی | سوم راهنمایی |
|----------------|---------|--------------|--------------|--------------|
| بُعد ملی       | فراوانی | ۱۰           | ۵            | ۵            |
|                | درصد    | ۵۰           | ۲۵           | ۲۵           |
| بُعد فرهنگی    | فراوانی | ۵            | ۹            | ۲            |
|                | درصد    | ۳۱.۲۵        | ۵۶.۲۵        | ۱۲.۵۰        |

| ابعاد هویت ملی            | آماره   | اول راهنمایی | دوم راهنمایی | سوم راهنمایی |
|---------------------------|---------|--------------|--------------|--------------|
| بُعد مذهبی                | فراوانی | ۷            | ۶            | ۶            |
|                           | درصد    | ۳۶.۸۴        | ۳۱.۵۷        | ۳۱.۵۷        |
| بُعد جغرافیایی            | فراوانی | ۰            | ۳            | ۹            |
|                           | درصد    | ۰            | ۲۵           | ۷۵           |
| بُعد سیاسی                | فراوانی | ۲            | ۰            | ۰            |
|                           | درصد    | ۱۰۰          | ۰            | ۰            |
| بُعد خرده فرهنگها و اقوام | فراوانی | ۰            | ۰            | ۰            |
|                           | درصد    | ۰            | ۰            | ۰            |
| نمادهای ملی               | فراوانی | ۶            | ۰            | ۴            |
|                           | درصد    | ۶۰           | ۰            | ۴۰           |

براساس یافته‌های جدول ۲، در سال اول راهنمایی، بُعد ملی با فراوانی ۱۰ بالاتر از سایر ابعاد هویت ملی در این سال و حتی در دو سال دیگر راهنمایی قرار می‌گیرد. پس از آن بُعد مذهبی با فراوانی ۷ و نمادهای ملی با فراوانی ۶ در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. این در حالی است که به بُعد جغرافیایی و بُعد خرده‌فرهنگها و اقوام کم‌ترین توجهی نشده است. در سال دوم راهنمایی، ضعف توجه لازم به مقوله فرهنگی جبران می‌شود و این بُعد با ۹ فراوانی، در صدر جدول قرار می‌گیرد. پس از آن، بُعد مذهبی با فراوانی ۶ همچنان جایگاه مناسبی نسبت به سایر ابعاد دارد، اما ابعاد سیاسی، خرده‌فرهنگها و اقوام و نمادها به‌طور کامل غفلت شده‌اند. در سال سوم راهنمایی، شاهد اوج گرفتن حضور بُعد جغرافیایی در میان صفحات این کتاب هستیم که با فراوانی ۹ بالاتر از سایر ابعاد قرار دارد. بُعد مذهبی با فراوانی ۶ همچنان جایگاه دوم را به‌خود اختصاص داده است، اما این بار نیز ابعاد سیاسی و اقوام و خرده‌فرهنگها مورد بی‌مهری کامل قرار گرفته‌اند.



نمودار ۲: درصد فراوانی ابعاد هویت ملی در کتابهای آموزش زبان فرانسه مقطع راهنمایی

**Figure 2:** Percentage of dimensions of national identity in middle school French textbooks

در کل می‌توان گفت که فراوانی ابعاد هویت ملی در کتب زبان فرانسه مقطع راهنمایی ۷۹ مورد است. براساس نمودار ۲، بعد ملی با ۲۵ درصد بالاترین جایگاه را به خود اختصاص داده است و پس از آن بعد مذهبی دومین بعد پُربسامد است. در آخر، بعد سیاسی با ۳ درصد در پایین‌ترین رده قرار می‌گیرد، اما بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها با بی‌توجهی کامل روبه‌رو شده و در کل کتاب‌های دوره راهنمایی کوچک‌ترین اشاره‌ای به این مسئله مهم نشده است.

جدول ۳: ابعاد هویت ملی در کتابهای آموزش زبان فرانسه مقطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی

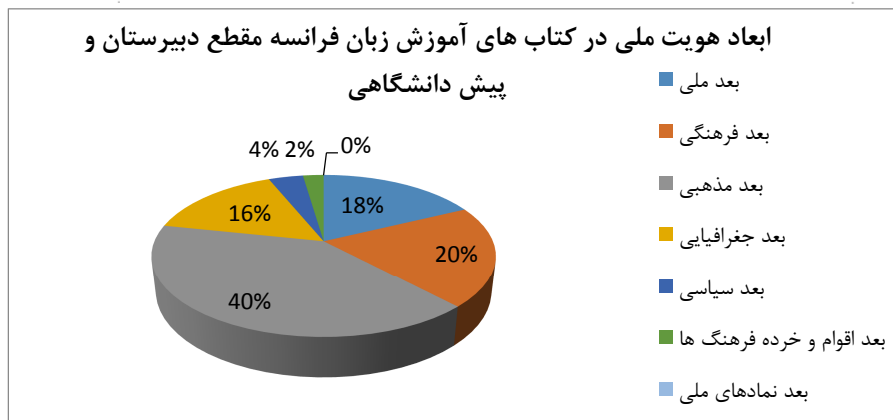
**Table 3:** Dimensions of national identity in High School and Pre-University French textbooks

| ابعاد هویت ملی | آماره   | اول دبیرستان | دوم دبیرستان | سوم دبیرستان | پیش دانشگاهی |
|----------------|---------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| بعد ملی        | فراوانی | ۳            | ۸            | ۸            | ۴            |
|                | درصد    | ۱۳.۰۴        | ۳۴.۷۸        | ۳۴.۷۸        | ۱۷.۳۹        |
| بعد فرهنگی     | فراوانی | ۷            | ۸            | ۱۱           | ۰            |
|                | درصد    | ۲۶.۹۲        | ۳۰.۷۶        | ۴۲.۳۰        | ۰            |

| ابعاد هویت ملی           | آماره   | اول دبیرستان | دوم دبیرستان | سوم دبیرستان | پیش دانشگاهی |
|--------------------------|---------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| بعد مذهبی                | فراوانی | ۱۷           | ۱۳           | ۱۳           | ۸            |
|                          | درصد    | ۳۳.۳۳        | ۲۵.۴۹        | ۲۵.۴۹        | ۱۵.۶۸        |
| بعد جغرافیایی            | فراوانی | ۱۰           | ۸            | ۰            | ۲            |
|                          | درصد    | ۵۰           | ۴۰           | ۰            | ۱۰           |
| بعد سیاسی                | فراوانی | ۱            | ۰            | ۰            | ۴            |
|                          | درصد    | ۲۰           | ۰            | ۰            | ۸۰           |
| بعد خرده فرهنگها و اقوام | فراوانی | ۰            | ۰            | ۳            | ۰            |
|                          | درصد    | ۰            | ۰            | ۱۰۰          | ۰            |
| نمادهای ملی              | فراوانی | ۰            | ۰            | ۰            | ۰            |
|                          | درصد    | ۰            | ۰            | ۰            | ۰            |

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در سال اول دبیرستان، بعد مذهبی با فراوانی ۱۷ و پس از آن بعد جغرافیایی با فراوانی ۱۰ قرار دارد. بعد سیاسی پس از دو سال دوم و سوم راهنمایی که فراوانی صفر برای آن دیده می‌شد با فراوانی ۱ در جدول حضور پیدا می‌کند، اما بعد اقوام و خرده فرهنگها و نمادهای ملی همچنان هیچ حضوری در کتاب این سال نداشته‌اند. در سال دوم دبیرستان، بعد مذهبی با فراوانی ۱۳ رتبه اول و ابعاد جغرافیایی، فرهنگی و ملی هر کدام با فراوانی ۸ به یک اندازه دیده می‌شوند، اما هیچ ردیابی از ابعاد سیاسی، اقوام و خرده فرهنگها و نمادهای ملی در کتاب این سال دیده نمی‌شود. در سال سوم دبیرستان بعد مذهبی با فراوانی ۱۳ بالاترین فراوانی را دارد و پس از آن، بعد فرهنگی با فراوانی ۱۱ قرار دارد. پس از گذشت پنج سال تحصیلی، در این کتاب شاهد حضور بعد اقوام و خرده فرهنگها با فراوانی ۳ هستیم. در کتاب پیش‌دانشگاهی زبان فرانسه، حضور تمامی ابعاد هویت ملی کاهش می‌یابد؛ این در حالی است که تعداد صفحات و تعداد درس‌های این کتاب تقریباً دوبرابر سال‌های پیش است. با این حال، بعد مذهبی با فراوانی ۸ بالاتر از سایر ابعاد است، اما به ابعاد فرهنگی، اقوام و خرده فرهنگها و نمادهای ملی هیچ اشاره‌ای نشده است.



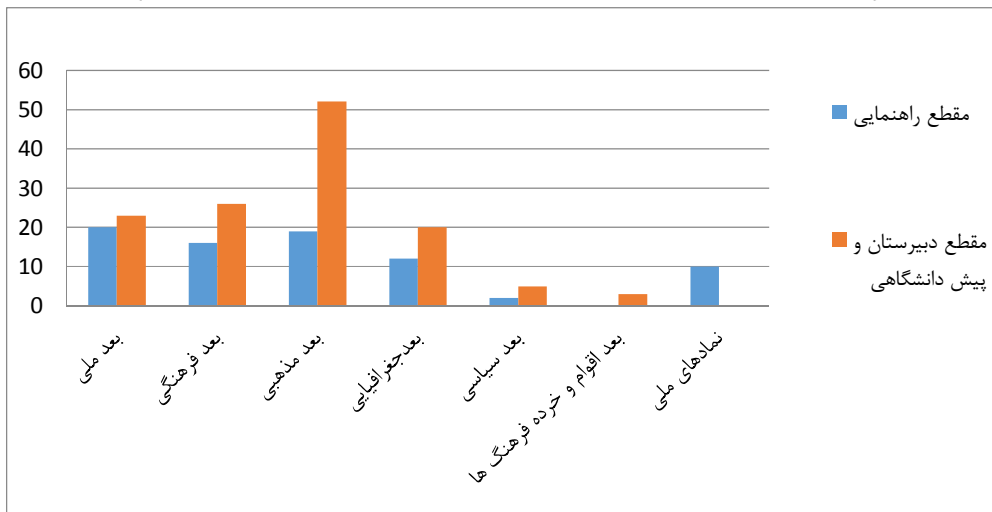


نمودار ۳: درصد فراوانی ابعاد هویت ملی در کتاب های آموزش زبان فرانسه

مقطع دبیرستان و پیش دانشگاهی

**Figure 3:** Percentage of dimensions of national identity in French language textbooks High school and pre-university

نتایج نمودار ۳ گویای میزان حضور هر یک از ابعاد هویت ملی در کتب زبان فرانسه در مقطع تحصیلی دبیرستان و پیش دانشگاهی است. به طور کلی می توان بیان داشت که فراوانی مؤلفه های هویت ملی در کتب زبان فرانسه مقطع دبیرستان و پیش دانشگاهی ۱۲۹ مورد است. براساس این جدول، بعد مذهبی با ۴۰ درصد و با اختلاف بسیار زیاد در جایگاه اول قرار می گیرد و پس از آن ابعاد فرهنگی با ۲۰ درصد و ملی با ۱۸ درصد در رده دوم و سوم قرار دارند. در نهایت، بعد اقوام و خرده فرهنگ ها پس از سال ها بی توجهی با ۲ درصد آخرین جایگاه را به خود اختصاص داده است، اما شاهد بی اهمیت انگاشتن نمادهای ملی در میان کتاب های این مقطع تحصیلی با فراوانی صفر هستیم. نمودار ۴ مقایسه میزان حضور این ابعاد در کتاب های هر دو مقطع را به خوبی نشان می دهد.



نمودار ۴: مقایسه ابعاد هویت ملی در کتب دو مقطع راهنمایی و دبیرستان - پیش دانشگاهی  
**Figure 4:** Comparison of the dimensions of national identity in textbooks for both middle and high school-pre-university

نتایج یافته‌های تحقیق مبتنی بر داده‌های به دست آمده از نمودار ۴ حاکی از آن است که:  
 الف) بعد ملی: تقریباً در هر دو مقطع به طور یکسانی رعایت شده است، اما با اختلاف بسیار کمی شاهد حضور بیشتر این بعد در دوران دبیرستان هستیم.  
 ب) بعد فرهنگی: اختلاف این شاخص در دو دوره مورد مطالعه تا حدودی زیاد است و کتاب‌های دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شامل مطالب بیشتری در این حوزه هستند.  
 ج) بعد مذهبی: همان‌طور که نمودار به خوبی بازگویی این مسئله است، این بعد در کتاب‌های دبیرستان به دلیل وجود درس‌هایی درمورد زیارت امام رضا<sup>(ع)</sup> و ابن‌سینا، که حاوی مؤلفه‌های مذهبی و فرهنگی هستند، اختلاف بسیار زیادی با فراوانی این بعد در کتاب راهنمایی دارد.

د) بعد جغرافیایی: به این بعد نیز در دوره دبیرستان بیشتر توجه شده است.

ه) بعد سیاسی: با ۵ فراوانی در دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی و ۲ فراوانی در دوره راهنمایی، این بعد جزء کم رنگ‌ترین ابعاد قرار می‌گیرد. با این حال این بعد نیز مانند سایر

ابعاد حضور بیشتری در دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی دارد. (و) بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها: این بعد از هویت ملی در مقطع راهنمایی فراوانی صفر و در مقطع بعدی با ۳ فراوانی (با اشاره به فرش‌های قوم ترکمن) حضور دارد. این در حالی است که این بعد، یکی از مهم‌ترین ابعاد هویت ملی است. با توجه به اینکه ایران کشوری متشکل از اقوام و فرهنگ‌های مختلف است ضرورت پرداختن به این بعد بیش از پیش آشکار می‌شود. (ز) نمادهای ملی: به این بعد نیز مانند بعد اقوام چندان توجه نشده است. تنها در کتاب‌های دوره راهنمایی شاهد حضور نمادهای ملی هستیم و در کتاب‌های دوران دبیرستان و پیش‌دانشگاهی حتی کوچک‌ترین اشاره‌ای به این مقوله مهم نشده است، در حالی که نمادهایی مانند پرچم، سرود ملی، خلیج فارس و غیره هر کدام شامل بار معنایی، ملی و فرهنگی سرشاری هستند که درک و التزام به آن‌ها برای نسل جوان کشور مهم و بلکه حیاتی است.

#### ۴-۳. مؤلفه‌های فرهنگ فرانسوی

مؤلفه بعدی در جدول تحلیل کتب درسی، فرهنگ فرانسوی است که مؤلفه‌های آن برگرفته از متن CECR است. براساس این سند، فرهنگ فرانسوی به دو بخش «فرهنگ عمومی»<sup>۹</sup> و «دانش اجتماعی - فرهنگی»<sup>۱۰</sup> تقسیم می‌شود. فرهنگ عمومی شامل «ادبیات، تاریخ، هنر، سیاست، اقتصاد، اماکن و نهادها، شخصیت‌ها و جغرافیاست» و دانش اجتماعی - فرهنگی شامل «زندگی روزمره، طبقات اجتماعی و شرایط زندگی، روابط بین افراد، ارزش‌ها، اعتقادات و رفتارها، زبان بدن، نوع زندگی، مراسم مذهبی» است (CECR, 2001, p. 82). این مؤلفه‌ها نیز مانند مؤلفه‌های هویت ملی در هفت کتاب درسی آموزش زبان فرانسه تحلیل شدند. حضور مؤلفه‌های فرهنگ فرانسوی در کتاب‌های مقطع راهنمایی بسیار کم‌رنگ است و حتی در کتاب سال اول راهنمایی هیچ اشاره‌ای به آن‌ها نشده است. در کتاب دوم راهنمایی سه شعر از ژاک پرور<sup>۱۱</sup> (درس سوم، صفحه ۳۵)، موریس کرم<sup>۱۲</sup> (درس چهارم، صفحه ۴۷) و شعری از پل ورلن<sup>۱۳</sup> (درس پنجم، صفحه ۶۱) به‌منزله تنها ارجاعات به فرهنگ فرانسوی آمده است. در کتاب سوم راهنمایی نیز دو شعر از مارک آرگو<sup>۱۴</sup> (درس سوم، صفحه ۳۸) و لوک بریمون<sup>۱۵</sup> (درس پنجم، صفحه ۵۲) که جزء فرهنگ عمومی فرانسه هستند و با هدف آشنایی با شاعران فرانسوی و به‌کارگیری نکات دستوری آموزش داده شده در درس در قالب یک

متن اصیل<sup>۵۶</sup> آورده شده‌اند. این روند در کتاب‌های دبیرستان و پیش‌دانشگاهی با کمی تغییر همراه بوده است و در مجموع ۸۶ ارجاع برای مؤلفه‌های ذکر شده شناسایی شده است که شرح آن به این ترتیب است: ادبیات (۳۶ مورد، ۱۳ شعر و ۲۳ گزیده‌هایی از متون گوناگون)، زندگی روزمره (۱۲ مورد)، روابط بین‌فردی (۱ مورد)، ارزش‌ها (۶ مورد)، مراسم مذهبی (۶ مورد)، سیاست (۲ مورد)، جغرافیا (۱۱ مورد)، شخصیت‌ها (۵ مورد)، اقتصاد (۱ مورد) و اماکن و نهادها (۶ مورد)، ولی هیچ ارجاعی برای مؤلفه‌های «شرایط زندگی»، «زبان بدن»، «نوع زندگی»، «هنر» و «تاریخ» یافت نشد.

#### ۴-۴. مؤلفه‌های فرهنگ فرانسه‌زبانی

حوزهٔ فرانسه‌زبانی<sup>۵۷</sup> به مجموعه کشورهای گفته می‌شود که زبان فرانسه به‌منزلهٔ زبان مادری، زبان دوم یا زبان خارجی تکلم می‌شود. بیشتر این گویشوران در قارهٔ اروپا، کانادا، آفریقا و بخشی از خاورمیانه زندگی می‌کنند و طبعاً دارای تفاوت‌ها یا اشتراکات فرهنگی خواهند بود. لذا آنچه از فرهنگ فرانسه‌زبانی مدنظر نگارندگان این پژوهش است، تأکید بر اشتراکات فرهنگی کشورهای فرانسه‌زبان (به‌خصوص کشورهای مسلمان مانند لبنان، مراکش، الجزایر، تونس و غیره) است که متأسفانه ارجاعاتی برای آن در هفت کتاب تحلیل شده یافت نشد.

#### ۴-۵. مؤلفه‌های دانش عملی بینا فرهنگی

دانش بینا فرهنگی جنبهٔ مهم دیگری از جدول تحلیل کتب و یکی از معیارهای اصلی بومی‌سازی است. براساس CECR، این مقولهٔ مهم شامل چهار مؤلفهٔ اصلی است: برقراری ارتباط میان فرهنگ خود و فرهنگ خارجی، برقراری ارتباط با افرادی از فرهنگ دیگری، ایفای نقش واسطهٔ فرهنگی میان فرهنگ خود و فرهنگ خارجی و گام برداشتن فراتر از روابط مصنوعی کلیشه‌ای (ibid, 2001, p. 84). با توجه به بررسی‌های صورت گرفته، این موارد به جز آخرین مورد، تنها در سه کتاب (دوم و سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی) و در مجموع، در ۶ مورد اعمال شده‌اند که شرح آن در جدول ۴ قابل مشاهده است:

جدول ۴: معیارهای دانش علمی بینا فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه

Table 4: Criteria for intercultural knowledge in French textbooks

| معیارها                   | آماره | دوم دبیرستان   | سوم دبیرستان   | پیش‌دانشگاهی   |
|---------------------------|-------|--|--|--|
| معیارهای بینا فرهنگی دانش | ۳     | تصویری از جشن سال نو در فرانسه و جشن نوروز در ایران در کنار یکدیگر (صفحه ۶)                    | معرفی زبان و خط باسکی و زبان و خط پهلوی (به‌منزله ریشه های زبان فرانسوی و فارسی) (صفحه ۳۹)                           | دنیای تبلیغات و تأثیرات آن و شعارهای تبلیغاتی در ایران (صفحه ۱۶) |
|                           | ۱     | گزیده‌ای یک متن فرانسوی درمورد تعطیلات سال نو در کنار متنی از تعطیلات نوروز در ایران (صفحه ۵۱) | ---  | ---  |
|                           | ۲     | معرفی جشن‌های ایرانی و اسلامی در ایران و جشن‌های مذهبی در فرانسه (صفحه ۴۹)                     | اختصاص درسی به ابوعلی سینا (صفحه ۱) و درسی به ادیسون (صفحه ۱۶) و انیشتین (صفحه ۳۳) به‌منزله چهره‌های علمی بین المللی | ---  |

### ۵. نتیجه

در راستای پاسخ به پرسش اول تحقیق درمورد ضرورت بومی‌سازی آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران، می‌توان این‌گونه بیان داشت که براساس تحلیل محتوای سند برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، توجه به مؤلفه‌های بافت (اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی)، تأکید بر تقویت مؤلفه‌های فرهنگ ایرانی و هویت ملی، توجه به نیاز زبان‌آموزان ایرانی و مؤلفه‌های مربوط به آن‌ها در فرایند آموزشی و همچنین، منع قانونی استفاده از کتاب‌های آموزشی همگانی وارداتی در آموزش و پرورش در کشور، «بومی‌سازی آموزش زبان‌های خارجی» ازجمله زبان فرانسه را امری ضروری در آموزش و پرورش می‌سازد. گفتنی است که

مراحل و سازوکار بومی‌سازی آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران در سه سطح کلان (بومی سازی آموزشی)، سطح میانی (بومی‌سازی برنامه درسی) و سطح خرد (بومی‌سازی کتب درسی) طبقه‌بندی می‌شود که شرح اقدامات آن به تفصیل ذکر شد. در راستای پاسخ به پرسش دوم این پژوهش، جدول محقق‌ساخته‌ای از معیارهای بومی‌سازی در زمینه آموزش فرهنگ (مؤلفه‌های هویت ملی، فرهنگ فرانسوی، فرهنگ فرانسه‌زبانی و بینافرهنگی) ارائه شد که مبنای تحلیل محتوای ۷ کتاب درسی آموزش زبان فرانسه قرار گرفت. براساس این تحلیل‌ها ۲۰۸ مورد از به‌کارگیری مؤلفه‌های هویت ملی (۷۹ مورد در مقطع راهنمایی - ۱۲۹ مورد مقطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی)، ۹۱ مورد درمورد فرهنگ فرانسوی (۵ مورد راهنمایی - ۸۶ مورد دبیرستان)، ۶ مورد نیز از رویکرد بینافرهنگی (دبیرستان و پیش‌دانشگاهی) شناسایی شد، در حالی که هیچ ارجاعی برای فرهنگ فرانسه‌زبانی یافت نشد. گفتنی است که تمرکز بر آموزش فرهنگ و هویت ملی بیشتر از آموزش فرهنگ فرانسوی بوده است، اما توازن برای آموزش این دو فرهنگ در کتب دو مقطع تحصیلی دیده نمی‌شود و گاه شاهد حذف کامل یکی از مؤلفه‌ها در یک سال یا یک مقطع تحصیلی هستیم. از طرف دیگر، اتخاذ رویکرد بینافرهنگی، در راستای آموزش متوازن و همگام مضامین فرهنگ ایرانی و فرهنگ فرانسوی (یا به‌طور جامع‌تر، فرهنگ فرانسه‌زبانی) به‌صورت بسیار ضعیف و تنها در ۶ مورد در بین تمامی کتب تحصیلی مشاهده می‌شود که بیانگر عدم توجه مؤلفان کتب نسبت به این امر مهم است. گفتنی است که عدم توجه به رویکرد بینافرهنگی، سبب اتخاذ سیاست‌های تدافعی و افراط در بومی‌سازی آموزشی می‌شود که عدم آگاهی جامعه از شیوه‌های نوین آموزشی و ارتباطی و محروم شدن جامعه بومی از بخش اعظم دانش در سایر کشورها را به‌دنبال دارد. گفتنی است که اعمال معیارهای این جدول همراه با شناسایی و مدنظر قرار دادن نیازهای زبان‌آموزان ایرانی می‌تواند در تنظیم کتاب‌های آتی آموزش زبان فرانسه راهکاری مفید و ثمربخش باشد.

## ۶. پی‌نوشت‌ها

1. Pasquale
2. Hoteit
3. Doucet
4. Sagaz
5. Nofal

6. Ethèves
7. Contexte
8. Environnement
9. Antiuniversalisme
10. Blanchet
11. Contextes authentiques
12. Contextes pédagogiques
13. Contexte social
14. Sauvage Luntadi
15. Tupin
16. Zanchi
17. Odeh
18. Culture éducative
19. Cicurel
20. Castellotti
21. Normand-Marconnet
22. Chisse
23. Beacco
24. Xue
25. Cadet
26. Contextualisation didactique
27. Contextualisation curriculaire
28. Contextualisation des manuels
29. Blanchet
30. Interaction didactique
31. Intervention didactique
32. Delcroix
33. Mouraz
34. Verdelhan
35. Manuels universels ou généralistes
36. Manuels contextualisés ou locaux
37. Sheldon
38. Cunningsworth
39. Littlejohn
40. Tomlinson
41. Galison
42. Besse
43. Courtillion
44. Cuq
45. Gruca
46. Puren
47. Bertolletti

48. López
49. Culture générale
50. Savoirs socioculturels
51. Jacques Prévert
52. Maurice Carême
53. Paul Verlaine
54. Marc Argaud
55. Luc Bérimont
56. Texte authentique
57. Francophonie

## ۷. منابع

- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های جمع‌آوری داده در مطالعات زبانی: گامی به سوی بومی‌سازی روش تحقیق در ایران، *جستارهای زبانی*، ۲ (۱۸)، ۵۵ - ۷۰.
- تقی‌پورظهیر، ع. (۱۳۸۵). *اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، تهران: آگاه.
- حاجیانی، ا. (۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه. *مطالعات ملی*، ۲ (۵)، ۱۹۳ - ۲۲۸.
- سلیمی، ا. ع.، و صفرزاده، م. م. (۱۳۹۷). از جهانی‌سازی تا بومی‌سازی: بررسی ادراک (آگاهی) معلمان زبان انگلیسی ایران از آموزش زبان جهانی - بومی، *جستارهای زبانی*، ۴ (۴۶)، ۱۵۷ - ۱۸۰.
- *سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. (۱۳۸۸). نگاشت دوم.
- علوی‌نیا، پ.، و م. (۱۳۹۴). بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه (هفتم) براساس مدل سیزر و باشتورکمن، *پژوهش‌نامه انتقادی*، ۳۶، ۱۵۷ - ۱۷۲.
- قاسم‌پور دهاقانی، ع.، لیاقت‌دار، م. ج.، و جعفری، س. ا. (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن، *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۴ (۱۶)، ۱ - ۲۴.
- کیانی، غ. ر.، نویدی‌نیا، ح.، و مؤمنیان، م. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی، *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، ۲ (۶)، ۱۸۵ - ۲۰۹.
- لقمان‌نیا، م.، خامسان، ا.، آیتی، م.، و خلیفه، م. (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در



- برنامه‌های درسی براساس نظریه داده‌بنیاد. نوآوری‌های آموزشی، ۱۰ (۴۰)، ۳۳ - ۵۶.
- معروفی، ی. و پناهی توانا، ص. (۱۳۹۲). کتاب‌های ادبیات فارسی دوره متوسطه و بازنمائی مؤلفه‌های هویت ملی (دیدگاه دبیران)، مطالعات ملی، ۵۵، ۱۰۷ - ۱۲۲.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۹). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.
- وکیلی، ع. و آزادارمکی، ت. (۱۳۹۲). مطالعه جامعه‌شناختی تعریف مفهوم هویت ملی میان اندیشمندان ایرانی، مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی، ۱، ۹ - ۳۵.
- Beacco, J.-C. (2005). Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère. In : Mochet, M.-A. et al. (dir.) Plurilinguisme et apprentissages. *Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, p. 59-69.
- Bérard, E. (1995). *Faut-il contextualiser les manuels?*, Recherches et applications, Paris : Hachette Larousse.
- Bertoletti, M.C. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le Français dans le Monde*, n° 186, pp. 55-63.
- Besse, H. & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique: du renouveau en question*. Collection "Didactique des langues étrangères." Paris: CLE international.
- Blanchet, P., Moor Ed., Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, France : Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives contemporaines.
- Blanchet, Ph. (2009). *Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on?* [https://www.researchgate.net/publication/268182502\\_Contextualisation\\_didactique\\_de\\_quoi\\_parle-t-on](https://www.researchgate.net/publication/268182502_Contextualisation_didactique_de_quoi_parle-t-on)
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactiques des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique, *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2.
- Castellotti, V. & Nishiyama, J. (2011). Contextualiser le CECR ? in Recherches et applications, *Le français dans le monde : Contextualisations du CECR : Le cas de*

l'Asie du Sud-Est, n° 50, pp.11-18.

- Chaudenson, R. (2008). *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien*, Séminaire International de Sainte-Lucie.
- Chiss, J.-L. (2010). La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Recherches et applications*, n°48, juillet. Paris : Clé International. p. 37-45.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe, (1996). Conseil de la coopération culturelle, Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. *Un Cadre européen commun de référence. Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*, CECR, Projet 1.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*, Publisher: Max Hueber Verlag.
- Cuq, J.P & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Delcroix, A. & al. (2016). *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles*, Harmattan, Paris
- Doucet, C. (2011). *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?* Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Tours, Sous la direction de Véronique Castellotti.
- Ethèves, C. (2015). *Les enjeux didactiques et culturels des manuels scolaires de français langue non maternelle dans l'espace méditerranéen : l'exemple de l'Italie*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Montpellier 3, Sous la direction de de Bruno Maurer.
- Hoteit, S. (2010). *Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle*

*francophone?* Thèse de doctorat en Sciences du langage, université de RENNES 2, Sous la direction de Philippe BLANCHET.

- Littlejohn, A. (2011). *The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse*, Cambridge University Press.
- López Javier, S. (2001). Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE, Universidad de Granada (Dpto. de Filología Francesa) <http://www.ugr.es/~jsuso>
- Moallemi, S. (2018). Les enjeux sociaux et didactique de l'insertion du CECR en Iran, *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*, <https://ajccrem.hypotheses.org/tag/enseignement-apprentissage-du-fle-en-iran>
- Mouraz, A. & al. (2012). Contextualisation curriculaire: des discours aux pratiques, *Revue la recherche en education*, N° 7 (2012), pp. 31-44.
- Nofal, A.B. (2015). *Les empreintes culturelles syriennes dans l'application de l'approche communicative*, Thèse de doctorat en Langue et littératures françaises, Université de Limoges, Sous la direction de Michel Beniamino et Arielle Thauvin-Chapot.
- Normand-Marconnet, N. (2008). *L'auto-évaluation : évidence, défi ou utopie ? Vers une nouvelle relation enseignant-enseigné mettant en jeu les variétés de contexte et de culture éducative: le cas de l'Iran*, Université du Maine, Ecole Doctorale LIUM, thèse de Doctorat de Sciences du langage.
- Odeh, A. & Zanchi, C. (2011). Choix, adaptation et contextualisation du manuel du FLE pour les apprenants arabophones, *Langue, littérature et études culturelles*, Vol. IV, No. 1, pp135-149.
- Pasquale, R. (2009). *Les manuels de FLE contextualisés en Argentine : aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Rouen, Sous la direction de Philippe Lane.
- Puren, C. (2011). *De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : Analyse critique d'une grille d'analyse de manules de l'année 8 ;*

<http://www.christianpuren.com>

- Sagaz, M. (2011). Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques: le cas de Japon, *Synergies*, n°6, pp 75-83.
- Sauvage Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage, *Phronesis*, vol. 1, n° 1, 2012, p. 102-117.
- Sheldon, L. (1988). *Evaluation of ELT textbooks and materials*. ELT Journal, 42(4), 237-246.
- Tomlinson, B. (2013), *Developing materials for language teaching*, London, Bloomsbury Academic. Editor of Compilation.
- Verdelhan, M. (2005). *L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisé*, Colloque international : Quelle didactique de l'interculturel?, Louvain, UCL.
- Xue, L. (2014). *Quelles traces de cultures éducatives dans l'agir professoral : approche longitudinale d'une enseignante de français langue étrangère (FLE) à un public sinophone et d'un enseignant de chinois langue étrangère à un public francophone (CLE)*. Colloque International «Contexte Global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »23, 24, 25 Janvier 2014. Pp 156-170.
- Zanchi, C. (2009). *L'adaptation du manuel de FLE généraliste en contexte arabophone pour étudiants débutants*, Journée d'études Pierre Guibbert, p1-13.

#### References:

- Alavinia, P., & Zeinolabedini, M. (2015). A critical study of Prospect One based on the models proposed by Cisar and Basturkmen. *Critical studies in Texts Programs in Human Sciences*, 15(36): 159-177. [In Persian]
- Armaki, A. & Vakili, A. (2013). Sociological study around the conceptualization of

national identity among Iranian intellectuals, *Quarterly Journal of Socio-Cultural Development studies*, 2 (1) :9-35 .[In Persian]

- Beacco, J.-C. (2005). Metamorphosis from elsewhere. Elements for a history of the notion of situation in teaching French as a foreign language . In: Mochet, M.-A. et al. (dir.) Plurilingualism and learning. Daniel Coste mixes. Lyon: ENS Éditions, 59-69, .[In French]
- Bérard, E. (1995). *Should textbooks be contextualized ?*, *Research and applications*. Paris: Hachette Larousse.[In French]
- Bertolotti, M.C. (1984). Textbooks and school materials for learning F.L.E. Draft of an analysis grid. *Le Français dans le Monde*, 186,. 55-63.[In French]
- Besse, H. & Galisson, R. (1980). *Controversy in didactics: renewal in question*. *Collection "Didactics of foreign languages."* Paris: CLE international .[In French]
- Blanchet, P., Moor Ed., Asselah Rahal, S. (2009). Perspectives for contextualized language teaching, France: Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives contemporaines .[In French]
- Blanchet, Ph. (2009). Didactic contextualization: what are we talking about? [InFrench]. [https://www.researchgate.net/publication/268182502\\_Contextualisation\\_didactiqu\\_de\\_quoi\\_parle-t-on](https://www.researchgate.net/publication/268182502_Contextualisation_didactiqu_de_quoi_parle-t-on)
- Cadet, L. (2006). Operational notions in language and cultural didactics: models? Representations? Educational culture? Clarification of terminology, *Les Cahiers de l'Acedle*, issue 2 .[In French]
- Castellotti, V. & Nishiyama, J. (2011). Contextualizing the CEFR? in *Research and applications* , *French in the world: Contextualizations of the CEFR: The case of Southeast Asia*, 50,11-18. [In French]
- Chaudenson, R. (2008). Appropriation of French and convergent pedagogy in the Indian Ocean, *International Seminar of Saint Lucia* .[In French]
- Chiss, J.-L. (2010). *Language teaching: a theory of the whole and of variables?*

- Epistemological questions in language teaching . Research and Applications, No. 48, July. Paris: Key International. 37-45. [In French]
- Cicurel, F. (2011). Interactions in language teaching: teaching action and classroom practices. Paris: Didier .[In French]
  - Council of Europe, (1996). Council for Cultural Cooperation, Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Guide for the use of authors of textbooks and teaching materials , Project 1 .[In French]
  - Courtillon, J. (2003). *Developing a FLE course*, Paris: Hachette. [In French]
  - Cuq, J.P & Gruca, I. (2005). Course in didactics of French as a foreign and second language, University Press of Grenoble .[In French]
  - Delcroix, A. & al. (2016). Learning, education, socialization and didactic contextualization: pluralistic approaches, Harmattan, Paris.[In French]
  - Doucet, C. (2011). What contextualizations for the teaching of French outside France? Doctoral dissertation in Language Sciences, University of Tours, Under the supervision of Véronique Castellotti .[In French]
  - Ethèves, C. (2015). *The didactic and cultural issues of French non-mother tongue textbooks in the Mediterranean area: the example of Italy*, Doctoral dissertation in Language Sciences, University of Montpellier 3, Under the supervision of Bruno Maurer [In French].
  - Ghasempoor, A. & Liaghatdar, M.J. & Jafari, E. (2012). An analysis of localization and internationalization of universities curriculum in the globalization era, *Journal of Iranian Cultural Research*, Volume 4, Issue 4, Serial Number 16, Autumn:1-24. [In Persian]
  - Hajiani, E. (1990). Sociological analysis of national identity in Iran and the design of several hypotheses. *National Studies*, 2 (5), 193-228.[In Persian]
  - Hoteit, S. (2010). Teaching - learning French in southern Lebanon: contextualized

didactics and integration into a francophone cultural dynamic? Doctoral dissertation in Language Sciences, University of RENNES 2, Under the supervision of Philippe BLANCHET .[In French]

- Huvert, E. (2009). The CEFR: at the service of evaluation? *Education and Multilingual Societies* , 27,71-82 .[In French]
- Kiany G R, Momenian M, Navidinia H. (2011). Revisiting the approach of national curriculum towards foreign language education. *Language Related Research.*; 2 (2) .[In Persian]
- Loghman Nia, M., Khamesan, A., Ayati, M., Khalifeh, M. (2011). A study on the identification of components of national identity in curriculum based on grounded, *Educational Innovations*, 10(4): 33-56.[In Persian]
- López Javier, S. (2001). Analysis grid of FLE textbooks / teaching sets, Universidad de Granada (Dpto. De Filología Francesa) [In French].<http://www.ugr.es/~jsuso>
- Maroufi, Y., Panahi Tavana, S. (2013). High school Persian literature Viewpoint), *National Studies*, 14(55):107-122.[In Persian]
- Mehrmohamadi, M. (1990). *Curriculum: Opinions, approaches and perspective*, Tehran : SAMT [In Persian].
- Moallemi, S. (2018). The social and didactic stakes of the CEFR's integration in Iran", *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*. [In French] <https://ajccrem.hypotheses.org/tag/seignement-appartement-du-fle-en-iran>
- Mouraz, A. & al. (2012). Curricular contextualization: from discourses to practices, *Revue la Recherche en Education*, 7, 31-44 .[In French]
- *National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran*. (2001). [In Persian]
- Nofal, A.B. (2015). Syrian cultural footprints in the application of the communicative approach, Doctoral dissertation in French language and literature, University of Limoges, Under the supervision of Michel Beniamino and Arielle Thauvin-Chapot .[In French]

- Normand-Marconnet, N. (2008). Self-assessment: evidence, challenge or utopia? Towards a new teacher-taught relationship involving varieties of context and educational culture: the case of Iran , University of Maine, LIUM Doctoral School, Doctoral dissertation in Language Sciences. [In French]
- Odeh, A. & Zanchi, C. (2011). Choice, adaptation and contextualization of the FFL manual for Arabic-speaking learners, Language, literature and cultural studies,. IV(1),135-149 .[In French]
- Pasquale, R. (2009). Contextualized FLE textbooks in Argentina: editorial, didactic, discursive and ideological aspects, Doctoral dissertation in Language Sciences, University of Rouen, Under the supervision of Philippe Lane .[In French]
- Pishghadam, R. (2014). An investigation into data collection methods in language studies: A movement towards localizing research in Iran, *Language Related Research*; 5 (2): 55-70 .[In Persian]
- Puren, C. (2011). From the communicative approach to the new action perspective: Critical analysis of an analysis grid of year 8 manulas. [In French] <http://www.christianpuren.com>
- Sagaz, M. (2011). Contextualization of the CEFR and methodological practices: the case of Japan, *Synergies*, 6, 75-83.[In French]
- Salimi, E. & Safarzadeh, M.M. (2018). From Globalization to Glocalization: An Investigation of EFL Teachers' Perceptions of Glocalized Language Education, *LRR.*; 9 (4) :157-180 .[In Persian]
- Sauvage Luntadi, L. & Tupine, F. (2012). The competence of contextualization at the heart of the Teaching-Learning situation, *Phronesis.*, 1(1), 2012, p. 102-117. [In French]
- Taghipour Zahir, A. (1996). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Tehran: Agah .[In Persian]
- Verdelhan, M. (2005). Interculturality in French as a second language: uneasy taking



into account", International colloquium: Quelle didactique de l'Inculturel ?Louvain, UCL. [In French]

- Xue, L. (2014). What traces of educational cultures in teaching: a longitudinal approach of a teacher of French as a foreign language (FLE) to a Chinese-speaking audience and of a teacher of Chinese as a foreign language to a French-speaking audience (CLE). International Symposium Global Context and Local Contexts: Tensions, Convergences and Issues in Language Teaching 23, 24, 25 January 2014. Pp 156-170. [In French]
- Zanchi, C. (2009). The adaptation of the general FFL manual in an Arabic-speaking context for beginner students", Study Day Pierre Guibbert, p1-13. [In French]