

پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
ماه‌نامه علمی (مقاله علمی - پژوهشی)، سال بیستم، شماره هشتم، آبان ۱۳۹۹، ۱۵-۳۶

## تحلیل انتقادی محتوای کتاب‌های درسی فرانسه سال اول و دوم دوره راهنمایی تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی از منظر آموزش زبان - فرهنگ و مؤلفه‌های آن

هدا خیاط\*

### چکیده

در این مقاله با استفاده از روش توصیفی و تحلیل انتقادی و با تأکید بر مفهوم آموزش زبان-فرهنگ و اهمیت آموزش مهارت‌های بینا فرهنگی در یادگیری زبان‌های خارجی سعی شده است تا دو کتاب زبان فرانسه آموزش و پرورش (کتاب فرانسه سال اول و دوم دوره راهنمایی تحصیلی) مورد نقد و بررسی قرار گیرد. در این تحقیق سعی کردیم ارتباط آموزش فرهنگ و زبان مادری (مبدأ) و زبان خارجی (مقصد) در این دو کتاب را بررسی کنیم. رویکرد آموزشی این کتاب‌ها، رویکرد نیمه سمعی-بصری است و با توجه به پیشرفت‌های علمی در زمینه آموزش زبان‌های خارجی، این کتاب‌ها نتوانسته‌اند همگام با دانش روز و منطبق با رویکردهای نوین یاددهی/یادگیری زبان فرانسه روزآمد شوند. با وجود این، تنها کتاب‌های موجود برای دانش‌آموزانی هستند که زبان فرانسه، زبان اصلی آن‌ها در مدرسه می‌باشد و آزمون نهایی پایه نهم نیز بر مبنای آن‌ها طرح می‌شود. مقاله حاضر با هدف توصیف و تحلیل انتقادی محتوای کتاب‌های فرانسه سال هفتم و هشتم متوسطه یک از لحاظ پرداختن به آموزش زبان-فرهنگ و مقوله‌های بینا فرهنگی نگاشته شده است. در راستای آموزش فرهنگ مقصد و با ملاحظات بینا فرهنگی، ایجاد انسجام بیشتر میان آموزش فرهنگ و زبان مادری با آموزش مؤلفه‌های بینا فرهنگی ضروری می‌نماید.

\* استادیار زبان و ادبیات فرانسه، عضو هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول).

h.khayat@basu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۱۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۶

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان-فرهنگ، زبان فرانسه، رویکرد کنشی، بینا فرهنگی، زبان آموز

## ۱. مقدمه

تاکنون برای بازنگری کتاب‌های آموزش زبان فرانسه اقدامی انجام نشده، و نظام آموزش و پرورش فقط یک‌سری کتاب آموزشی زبان فرانسه در اختیار دانش‌آموزان ایرانی مقطع متوسطه یک و دو (پایه‌های هفتم تا دوازدهم) قرار داده است. رویکرد آموزشی کتاب‌های زبان فرانسه آموزش و پرورش رویکرد نیمه سمعی-بصری است و با توجه به پیشرفت‌های علمی صورت گرفته در زمینه آموزش زبان‌های خارجی، این کتاب‌ها نتوانسته‌اند با دانش و نیازهای روز یاددهی/یادگیری زبان فرانسه روزآمد شوند. با این حال، کتاب‌های مذکور تنها منبع آموزشی موجود برای دانش‌آموزانی هستند که زبان اصلی آن‌ها در مدرسه، زبان فرانسه می‌باشد و آزمون نهایی پایه نهم نیز بر مبنای این کتاب‌ها طرح می‌شود. (کتاب‌های فرانسه سال اول، دوم و سوم دوره راهنمایی تحصیلی).

مدعای اصلی مقاله حاضر بر این مبنا است که طراحان کتاب‌های درسی زبان فرانسه برای ارتقای کیفیت و عمق و وسعت بخشیدن به فرایندهای آموزش و یادگیری زبان خارجی، باید در طراحی محتوای کتاب‌ها به ارتباط محتوای آموزشی و یادگیری زبان فرانسه با فرهنگ فرانسه به مانند بستر اصیل خیزش زبان فرانسه و آشنایی دانش‌آموزان/زبان‌آموزان با مؤلفه‌های فرهنگ فرانسه و در نهایت تدارک و تدوین محتوای کتاب به نحوی که زمینه تعامل و تبادل بینا فرهنگی (تعامل بین فرهنگ بومی و خارجی) را فراهم کند، توجه کافی مبذول نمایند. بی‌شک فقط بازنگری در محتوای کتاب درسی زبان فرانسه از منظر فرهنگی نیست که به بهبود یادگیری و فهم عمیق زبان فرانسه کمک می‌کند، بلکه همسو با آن، بازنگری در روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان فرانسه نیز می‌تواند به بهبود وسعت و عمق درک و فهم و یادگیری اصیل زبان فرانسه کمک شایانی کند.

مقاله حاضر ضمن تحلیل محتوای کتاب‌های زبان فرانسه سال اول و دوم دوره راهنمایی تحصیلی از منظر چگونگی پرداختن به مقوله فرهنگ، تبادل و تعامل فرهنگی فیما بین و نقش فرهنگ فرانسه در آموزش زبان، نخست در پی نقد محتوای کتاب‌های طراحی شده برای آموزش زبان فرانسه از منظر میزان توجه به مؤلفه‌های مذکور به خصوص فرهنگ مقصد (فرانسه) می‌باشد؛ دوم، به دنبال ارائه راهکارهای بهبود طراحی کتاب‌های

تحلیل انتقادی محتوای کتاب‌های درسی فرانسه سال اول و دوم ... ۱۷

درسی یادشده هم از منظر بازنگری در محتوای کتاب و هم از منظر بهبود در رویکردها و روش‌های آموزش زبان فرانسه به دانش‌آموزان/زبان‌آموزان در مدارس ایرانی است.

## ۲. ضرورت بازنگری کتاب‌ها

از آن‌جا که تعاملات اجتماعی تحت تأثیر روابط جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده است، و هر روز گسترده‌تر نیز می‌شود، دانش‌آموزان/زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه باید افزون‌بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط بینافردی (خانوادگی، محلی و ملی) را می‌دهد، توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع در سطح جهانی را نیز داشته باشند (علوی مقدم و خیرآبادی، ۱۳۹۲: ۱۲). همان‌طور که آموزش زبان خارجی در مدرسه بیش از پیش اهمیت پیدا کرده است، موضوع مهم دیگری که مطرح می‌شود تدوین کتاب درسی مناسب برای آموزش زبان در مدرسه است.

با توجه به تحولات عصر حاضر و ورود فناوری به مدرسه‌ها، نظام آموزشی در بسیاری از کشورهای جهان در حال اصلاح و بازنگری است. امروزه، کیفیت آموزش به محیط یادگیری و متغیرهای آن بستگی دارد. از این رو، اغلب در برنامه‌ریزی‌های آموزشی در مقیاس ملی، متناسب با امکانات هر نظام برای بهبودهای زیربنایی، تجهیزات، کتاب‌های درسی، نیروی انسانی به‌ویژه تربیت مدرسین چاره‌جویی می‌شود (لوی، ۱۳۹۸: ۳۲). از کتاب‌های درسی در قالب یکی از مهم‌ترین منابع آموزش و یادگیری در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها استفاده می‌شود (پاملا، ۲۰۰۹: ۴۹). اهمیت زیاد کتاب‌های درسی در تعیین محتوا و خط‌مشی آموزشی، توجه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش را جلب کرده است. به دلیل همین اهمیت بسیار زیاد، تلاش و صرف وقت نیروهای متخصص در ارزشیابی و تحلیل کتاب‌های درسی راه‌گشای حل بسیاری از مشکلات جاری آموزشی است (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲: ۱۲۹). با توجه به اهمیت بسیار زیاد کتاب‌های درسی، وجود راه‌حلی برای طراحی و تدوین کتاب‌ها مطابق نیازهای آموزشی دانش‌آموزان ضروری است. یکی از دلایل عدم کیفیت کتاب‌های درسی، نبود شناخت کافی و جامع از شاخص‌ها، عوامل و روابط تأثیرگذار در طراحی کتاب‌های درسی است.

از جمله مسائل و مشکلات طراحی محتوای کتاب‌های فرانسه سال اول و دوم دوره راهنمایی تحصیلی برای مدرسه‌های ایران، بی‌توجهی به فرهنگ به معنای عام از یک‌سو، و بی‌توجهی به فرهنگ مقصد از سوی دیگر و هم‌چنین کم‌توجهی به مقوله تعامل و تبادل

انتقال فرهنگی است. با استناد به یافته‌های پژوهشی در این خصوص می‌توان با قاطعیت اذعان کرد هرچه در طراحی محتوای کتاب‌های آموزش زبان به مقولات فرهنگ عمومی، فرهنگ مقصد و سازوکارهای تعامل و تبادل و انتقال فرهنگی توجه بیشتری صورت گیرد، نخست، فرایند یادگیری زبان خارجی تسهیل می‌شود و دوم اینکه، یادگیری فرهنگ بومی نیز سرعت و عمق بیشتری می‌یابد. درخصوص غفلت از فرهنگ عمومی در یادگیری و آموزش زبان فرانسه می‌توان به مواردی اشاره کرد از جمله کتاب *فرانسه سال اول دوره راهنمایی تحصیلی (پایه هفتم متوسطه یک)* (شهیدی، فاطمی، قویمی و شاهین، ۱۳۸۷)، موضوع درس اول و دوم، معرفی کردن است (ص. ۳ - ۳۰). در این صفحه‌ها اشاره‌ای به فرهنگ نشده است. تنها تصاویر موجود در کتاب، خانم‌ها را با توجه به فرهنگ اسلامی-ایرانی با روسری نشان می‌دهد؛ یا برای نشان دادن مدرسه، تصویر ساختمانی آمده است با تابلویی که به فارسی روی آن نوشته شده: دبستان فروغی. در درس سوم (ص. ۳۱-۴۸) با عنوان "خانواده دبیری"، اعضای خانواده معرفی می‌شوند که همگی نام‌های ایرانی دارند. درس چهارم (ص. ۴۹-۵۳) دوره سه درس قبل می‌باشد. درس پنجم (ص. ۵۴-۶۵) با عنوان "بچه‌ها در حیاط بازی می‌کنند"، نکته فرهنگی خاصی ندارد؛ تنها نشان‌دهنده بازی بچه‌ها در حیاط است. پسر با توپ و دختر با عروسک. پدر از بچه‌ها به دلیل این‌که مادرشان در آشپزخانه مشغول کار است، می‌خواهد در حیاط بازی کنند. در درس ششم از این کتاب (ص. ۶۶ الی ۷۸) با عنوان "خانه خانواده دبیری"، سارا، دوست مینا به خانه آن‌ها می‌آید و مینا اتاق و قسمت‌های مختلف خانه را به او نشان می‌دهد. مادر مینا برای سارا و مینا، چای و شیرینی می‌آورد. درکل، می‌توان گفت با وجود این‌که حتی عنوان بعضی از دروس می‌تواند جای بحث فرهنگی داشته باشد، اما در خود متن‌ها و در پرسش‌های مربوط به درس نیز توجهی به موضوع رابطه متن با فرهنگ مقصد نشده است.

در کتاب *فرانسه سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی (پایه هشتم متوسطه یک)* (فاطمی و قویمی، ۱۳۹۰)، درس اول (ص. ۱-۱۴) با عنوان "در مغازه لباس فروشی"، به موضوع خرید لباس پرداخته شده است. خانم دبیری برای فرزندانش کریم، مینا و علی لباس می‌خرد. برای مینا مطابق فرهنگ ایرانی، روسری و مانتو می‌خرد. مادر به فرزندانش تأکید می‌کند برای بیان آن‌چه می‌خواهند از ساختار مؤدبانه استفاده کنند. در درس دوم (ص. ۱۵-۲۴) با نام "دوستان"، دو هم‌کلاسی با نام‌های کریم و رضا با یکدیگر صحبت می‌کنند. رضا اهل تهران است، پدرش مهندس است و اکنون در شیراز کار می‌کند. در این قسمت

تصویری با نماد شهر شیراز در کتاب می‌بینیم. در درس سوم (ص. ۲۵-۳۴) با عنوان "کلاس طراحی"، تنها نکته فرهنگی بارز این است که پدر وحید می‌خواهد او را جمعه به موزه هنرهای معاصر ببرد و وحید به دوستش کریم پیشنهاد می‌کند با آن‌ها به موزه برود. همه مکالمه مربوط به طراحی و نقاشی است. در صفحه ۳۵ کتاب، شعری از شاعر فرانسوی، ژاک پرور (Jacques Prévert) آورده شده است با عنوان "برای کشیدن پورتره یک پرنده". هیچ توضیحی درباره شاعر و شعر داده نشده است و تنها خود شعر آمده است. درس چهارم (ص. ۳۶-۴۶) "روز مادر" نام دارد. در این درس گفته می‌شود روز تولد حضرت زهرا (س)، روز مادر است. مکالمه‌ای بین مینا و سارا درباره هدیه روز مادر وجود دارد. در صفحه ۳۷ متنی با عنوان "دورهمی خانوادگی" آورده شده است که در آن توضیح می‌دهد به بهانه روز مادر فردا همه خانواده کنار هم جمع می‌شوند و خانم دبیری شیرینی خامه‌ای درست می‌کند. مهمان‌ها چای و شیرینی می‌خورند. مادر مینا آب‌نبات و شکلات‌ها را پخش می‌کند. ممکن است مادرها هدیه بگیرند و همه خوشحال هستند. در صفحه ۴۷ کتاب، شعری با عنوان "برای مادرم" از موریس کارم (Maurice Carême) است که مانند شعر قبل هیچ توضیحی درباره شعر و شاعر داده نشده است. درس پنجم (ص. ۴۸-۶۰) با عنوان "مینا و کریم برای رفتن به مدرسه حاضر می‌شوند"، به آماده‌شدن و رفتن به مدرسه می‌پردازد و این‌که یکی از بچه‌ها سحرخیز است و دیگری خیر. در صفحه ۶۱ کتاب، شعری از پل ورلن (Paul Verlaine) آمده است، همچنان بدون توضیح و یا تمرینی در ارتباط با شعر. درس ششم (ص. ۶۲-۶۷) تنها یک متن دارد که درباره امتحان، دوره‌کردن و نمره خوب گرفتن است.

درباره بی‌توجهی به مقوله فرهنگ مقصد یا بستر فرهنگی آموزش زبان فرانسه نیز می‌توان به شواهدی از جمله موارد اشاره‌شده در بالا دست یافت. در کتاب‌ها با توجه به مثال‌هایی که اشاره شد، تنها در کتاب سال دوم راهنمایی با آوردن چند شعر فرانسوی، دانش‌آموزان/زبان‌آموزان با چند شاعر و شعر فرانسوی آشنا می‌شوند. البته بدون این‌که توضیح بیشتری و یا تمرینی داده شده باشد؛ و این‌که نه در متن‌ها، و نه در فعالیت‌ها و پرسش‌ها، در هیچ‌کدام اشاره‌ای به فرهنگ زبان فرانسه نشده است. به فرهنگ زبان مبدأ نیز تنها اشاره کوتاهی شده است. در نهایت می‌توان مثال‌هایی نیز مؤید بی‌توجهی یا کم‌توجهی به مسأله تبادل، انتقال و تعامل فرهنگی (بین فرهنگ مبدأ و مقصد) در کتاب یافت. از جمله، می‌توان درباره بعضی موضوع‌ها مانند روز مادر پرسش‌هایی مطرح کرد تا دانش‌آموزان/زبان‌آموزان

به بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های روز مادر در ایران و فرانسه و به عبارت دیگر، مقایسه میان دو فرهنگ زبان مبدأ و مقصد پردازند که در کتاب شاهد آن نیستیم.

### ۳. مفهوم‌شناسی فرهنگ

رونالد لوژاندر (۱۹۸۸) فرهنگ را مجموعه‌ای از روش‌های دیدن، احساس کردن، فکر کردن، بیان کردن، واکنش‌ها، سبک‌های زندگی، باورها، شناخت‌ها، آموزش‌ها، دستاوردها، آداب و رسوم، سنت‌ها، هنجارها، ارزش‌ها، اخلاق‌ها، و ... می‌داند که اعضای یک جامعه را متمایز می‌سازد (Legendre, 1988: 133). از نظر روبرت گالیسون (1991)، نیز زبان وسیله‌ای است که خود، محصول فرهنگ و همچنین تولیدکننده همه فرهنگ‌ها است. وی میان دو نوع فرهنگ تمایز قائل است: فرهنگ خواص یا نخبه (culture cultivée) و فرهنگ عوام یا مشترک (culture partagée). فرهنگ خواص، همه دانش اکتسابی فرد، تحصیلات، و دانش او در زمینه ادبیات، جغرافیا، علوم و ... را گرد هم می‌آورد. فرهنگ مشترک یا عوام به دانسته‌ها و روش‌هایی گفته می‌شود که متعلق به یک گروه اجتماعی با زبان مشترک است. این نوع فرهنگ امکان زندگی در جامعه را فراهم کرده، و شامل بسیاری از جنبه‌های جامعه‌شناختی و انسان‌شناختی از جمله آداب و رسوم، ارزش‌ها، باورها و غیره است (Galisson, 1991: 117).

در بحث آموزش زبان، واژه‌های تمدن (civilisation) و فرهنگ (culture) مدت‌ها است که به ابعاد فرهنگی مورد استفاده مدرسان زبان اشاره دارد. امروزه، عبارت "فرهنگ فرانسوی" جایگزین "تمدن فرانسوی" شده است (Beacco, 2000: 33). زیرا مفهوم فرهنگ با تعاریف انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی غنی شده است. بنابراین، دیگر فرهنگ به معنای فرهنگ خواص خلاصه نمی‌شود که مختص نخبگان است. کلاس آموزش زبان خارجی باید از یک سو، عناصر بنیادی فرهنگ خواص مربوط به زبان مقصد را به زبان‌آموز معرفی کند مانند داده‌های جغرافیایی، تاریخی و غیره، و از سوی دیگر، باید عناصری از فرهنگ فعال و روزمره را ارائه دهد. این عناصر به زبان‌آموز امکان کسب مهارت‌های فرهنگی را می‌دهد که با کمک آن‌ها می‌تواند در رویارویی با دیگری که معرف دنیای زبان و فرهنگ مقصد است ارتباط برقرار کند.

#### ۴. بینافرهنگیت در آموزش زبان فرهنگ

همان‌طور که وربونت می‌گوید: «اگر تفاوت فرهنگی وجود دارد، دیگر به‌عنوان تهدید تلقی نمی‌شود، بلکه نوعی غنی‌سازی فرهنگی متقابل است» (Verbunt, 2011:12). بینافرهنگیت به‌عنوان فرایند پویای مبادله بین فرهنگ‌های مختلف تعریف می‌شود. نمی‌توان بینافرهنگیت را نوعی محتوای آموزشی دانست؛ بلکه بیشتر رویکردی است با هدف برقراری ارتباط میان فرهنگ‌ها. این رویکرد، بازسازی مداوم هویت فرد در رابطه با دیگری است. از یک‌سو، پذیرش تنوع دیدگاه‌های مختلف، روبه‌رو شدن با سایر دیدگاه‌ها و درک سبک‌های مختلف زندگی و ازسویی دیگر، درک این‌که فرد به‌ندرت محصول وابستگی فرهنگی واحد است. کلاس آموزش زبان خارجی، زمان خاصی است که به زبان‌آموز امکان کشف ادراک متفاوت از واقعیت، ارزش‌های دیگر و روش‌های دیگر زندگی را می‌دهد. به‌طور خلاصه، می‌توان گفت یادگیری یک زبان خارجی یعنی در تماس بودن با فرهنگی جدید. براساس چارچوب اروپایی مشترک زبان‌ها (cadre européen commun de référence pour les langues)، یادگیری یک زبان، کسب مهارت‌های ارتباطی (compétences communicatives) و مهارت‌های عمومی (compétences générales) را شامل می‌شود (Conseil de l'Europe, 2005: 15). چهار نوع دانش مهارت‌های عمومی به رویکرد بینافرهنگی مرتبط هستند، از جمله دانش‌ها (savoirs)، دانش مهارت‌های زیستی (savoir-être)، دانش مهارت‌های عملی (savoir-faire) و دانش مهارت‌های یادگیری (savoir-apprendre). منظور از دانش‌ها، دانش به‌دست‌آمده از دیدگاه‌های متقاطع است، یعنی چگونه هر یک از منظر دیگری ظاهر می‌شود. مهارت‌های زیستی، نگرش‌هایی هستند که باید توسعه پیدا کنند. مانند تغییر دادن منظم سیستم ارجاع فرهنگی خود، پذیرای دیگری بودن، و غیره. منظور از مهارت‌های عملی، مهارت‌های برقراری ارتباط و رابطه بین فرهنگ‌ها، مقابله با سوءتفاهم‌های فرهنگی و توانایی بازگشت تأمل برانگیز به فرهنگ خود است. درنهایت، وقتی صحبت از مهارت‌های یادگیری می‌شود یعنی همان بسیج کردن همه دانش‌ها و مهارت‌های قبلی برای کشف تجربیات و رفتارهای جدید، ارزش‌ها، باورها و به‌عبارت دیگر، تمایل داشتن به کشف دیگری. با ورود بُعد بینافرهنگی در آموزش زبان-فرهنگ، زبان‌آموز باید هم بتواند با اطلاعات ارتباط برقرار کند و هم در تعامل با افراد زبان-فرهنگ‌های دیگر باشد. (Ibid.: 9). شناخت، آگاهی و درک روابط (شباهت‌ها و تفاوت‌های متمایز میان دنیایی که از آن می‌آییم و دنیای جامعه زبان مقصد) در رأس آگاهی بینافرهنگی قرار دارند. مهارت‌ها و دانش‌های

عملی بینا فرهنگی شامل توانایی برقراری ارتباط بین فرهنگ مبدأ و فرهنگ خارجی (مقصد)، آگاهی از مفهوم فرهنگ و توانایی تشخیص و استفاده از راه‌کارهای متنوع برای برقراری ارتباط با افراد از فرهنگ دیگر، توانایی ایفای نقش واسطه فرهنگی بین فرهنگ شخصی خود و فرهنگ خارجی برای مدیریت مؤثر در موقعیت‌هایی است که در آن سوء-تفاهم فرهنگی به وجود می‌آید (Ibid.: 84). همان‌طور که ژنویو زارات (1993) می‌گوید، در تقابل با دیگری است که تعریفی از خود ساخته می‌شود. ما خود را از طریق ارتباط، تبادل و تجارت با دیگری می‌شناسیم و می‌سازیم (Zarate, 1993: 47).

## ۵. روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان

به‌طور خلاصه، در این بخش، چهار روش و رویکرد (از روش سنتی (méthode traditionnelle) تا رویکرد کنشی (approche actionnelle)) را مورد مطالعه قرار می‌دهیم. روش سنتی مبتنی بر روش دستور زبان-ترجمه و یا خواندن-ترجمه است (Cuq and Gruca, 2005: 15). در روش‌های سنتی مبنای آموزش، قواعد دستور زبان، ترجمه و استفاده انحصاری از نوشتار ادبی و دستور زبان توصیفی است که به صورت مستقیم آموزش داده می‌شود. در واقع، «ماهیت منابع استفاده‌شده (متن ادبی)، رویکرد دستور زبانی کاملاً نظری (مطالعه سازوکار استدلالی زبان با فرازبان‌شناسی)، یادگیری واژگان (بسیار تحلیلی) و نوع‌شناسی تمرین‌ها (تغییر محتوا صرفاً با محوریت نحو) است (Brog, 2001: 54). در این روش، تصویر اساساً به صورت نقاشی ظاهر می‌شود که با محتوای موضوعی درس همراه است. نقاشی‌های سیاه و سفید در متن ادغام شده و با خواندن متن همراه می‌شود. نقاشی‌ها مربوط به متون اصلی هستند و برای تدریس و فهم واژگان تولید شده‌اند. نقاشی‌های روش سنتی از تصاویر پی‌درپی به‌کاررفته در روش سمعی-بصری (méthode audio-visuelle) بسیار فاصله دارند.

در روش سمعی-بصری، آموزش زبان به صورت آموزش واژگان و آموزش دستور زبان (به روش ضمنی و نه مستقیم با توضیح نکات دستور زبان) بوده، و بر نقش مکالمه تأکید می‌شود. این روش گفتگو را در اولویت قرار می‌دهد و تلاش می‌کند زبان محاوره‌ای را از طریق مکالمه‌هایی که بر مبنای محتوای زبانی ساخته شده‌اند به زبان‌آموز ارائه دهد. روش سمعی-بصری یادگیری زبان گفتاری مفید را در اولویت قرار می‌دهد. اما این بدان معنی نیست که مهارت نوشتاری نادیده گرفته می‌شود.



رویکرد ارتباطی (approche communicative)، همان‌طور که از نامش پیداست، «یادگیری برقراری ارتباط به وسیله یک زبان خارجی هدف اساسی آن است. در رویکرد ارتباطی، چهار مؤلفه: زبانی، جامعه‌شناختی، گفتمانی و استراتژیک که شرایط عملی را در استفاده از این زبان برجسته می‌کند، هسته اصلی همه درس‌های کتاب آموزشی را تشکیل خواهد داد. رویکرد ارتباطی منابع واقعی را به منابع ساخته‌شده براساس معیارهای دقیق زبانی ترجیح می‌دهد» (Cuq and Gruca, 2005: 15).

گفتنی است «پیشرفت تدریس، دیگر تابع محتوایی که باید آموزش داده شود نیست بلکه تابع مخاطب یعنی زبان‌آموز است: پیچیدگی و یا بسامد واژگان مطرح نیست، نیاز زبان‌آموز است که در درجه اول تدریس می‌شود» (Besse, 1985: 46). به گفته گالیسون، تصاویر موجود در کتاب‌های زبان با رویکرد ارتباطی، «قادر هستند زبان‌آموزان را در شرایط واقعی شبیه‌سازی شده قرار دهند. در شرایطی که دانش شبیه‌سازی شده آن‌ها مورد آزمایش قرار گیرد» (Galisson, 1980: 99).

مدرسان و زبان‌آموزان، اغلب زبان مقصد را به شکل غیرواقعی درک می‌کنند. یادگیری مبتنی بر تکلیف (tâche) با تمرکز بر فعالیت‌های یادگیرنده در کلاس بر این مشکل غلبه می‌کند. از این رو است که در روش کنشی، کلاس به مکانی تبدیل می‌شود که زبان‌آموز تجربیات ارتباطی را همانند تجربیات اجتماعی به شکل واقعی زندگی می‌کند. بنابراین، زبان‌آموز از طریق ارتباط با هویت خود و بیان خود با توجه به معیارهای خاص خود، به روش طبیعی، مهارت‌های ارتباطی خود را به زبان مقصد توسعه می‌دهد. در رویکرد کنشی، استفاده از تصاویر همانند روند رویکرد ارتباطی است و فقط چند ویژگی به آن اضافه می‌شود: عکس تبلیغاتی، پوستر، عکس، نقاشی، و ... برخلاف رویکرد ارتباطی، تصاویر در رویکرد کنشی، نقش بیان متن را ندارند بلکه متن را کامل می‌کنند. چارچوب اروپایی مشترک زبان‌ها (2005) از نوعی رویکرد کنشی حمایت می‌کند که زبان‌آموز را کنشگری اجتماعی (acteur social) می‌داند که باید فعالیت‌هایی را در شرایط خاص و در موقعیت و محیط مشخص انجام دهد (Conseil de l'Europe, 2005: 15). بنابراین، یادگیری زبان شامل اقدامات انجام‌شده توسط افرادی است که مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی و به‌ویژه مهارت برقراری ارتباط زبانی را دارند. بنابراین رویکرد کنشی نه تنها متفاوت از رویکرد ارتباطی نیست، کامل‌کننده آن است.

## ۶. ارتباط آموزش زبان و فرهنگ

اصطلاح فرهنگ در زبان لاتین "colere" به معنای "کشت" گرفته می‌شود (Kramersch, 1993: 3). فرهنگ تعاریف مختلفی دارد. بعضی آن را مجموعه‌ای از اعتقادات و ارزش‌های مطلوب در جامعه و بعضی دیگر آن را سیستمی پویا از قوانین، از جمله نگرش‌ها، رفتارها، هنجارهای مشترک گروه‌های مردم می‌دانند (Myron and Koester, 2010: 168). فرهنگ، عقاید را شکل می‌دهد، ایده‌ها را منتقل می‌کند و دانش مرتبط با آداب و ارزش‌ها را به اشتراک می‌گذارد. زبان به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر فرهنگ، میان همه خصوصیات مذکور ارتباط برقرار می‌کند (Taga, 1999: 6). زبان فقط وسیله ارسال یا دریافت اطلاعات نیست بلکه به‌عنوان رفتاری اجتماعی در یک زمینه فرهنگی خاص عمل می‌کند. ازاین‌رو، گاهی مشکلاتی پیش می‌آید که درک آن برای زبان‌آموزان خارجی با توجه به زمینه لازم برای تفسیر و برقراری ارتباط بسیار پیچیده است (Emitt and Komesaroff, 2014: 150). تحقیقات در زمینه آموزش زبان خارجی نشان داده است زبان‌آموزان در برقراری ارتباط با زبان متن، مشکل دارند. اغلب برنامه‌های آموزش زبان خارجی متمرکز بر توسعه مهارت‌های گوش-دادن، صحبت‌کردن، خواندن و نوشتن هستند، و از آموزش درباره زمینه‌های فرهنگی زمینه-ساز ظهور زبان خارجی غفلت می‌کنند. در حالی که، درک فرهنگ هدف (فرهنگ مقصد) نه تنها باعث ایجاد مهارت و توان لازم در برقراری ارتباط بهتر زبان‌آموز با متن و محتوای کتاب می‌شود، موجب افزایش آگاهی درباره استفاده از زبان در ارتباطات بین‌فرهنگی نیز می‌شود. به‌عبارت دیگر، برای یادگیری بهتر زبان خارجی به‌جای تمرکز محض روی فراگیری متن کتاب، باید زمینه قرارگرفتن زبان‌آموزان را در فرایند ارتباطات بین‌فرهنگی فراهم آورد. ارتباطات بین‌فرهنگی دربرگیرنده اشخاصی از فرهنگ‌های مختلف است که جهت‌گیری و تفسیر متفاوتی از ارزش‌های زندگی خود دارند. یافته‌های حاصل از پژوهش-ها حاکی است ارتباطات بین‌فرهنگی کارآمد باید فراتر از صرفاً انتقال حقایق مربوط به فرهنگ‌ها از طریق کتاب باشد. دانش‌آموزان باید با مواجهه با دیگر فرهنگ‌ها، درباره چگونگی و چرایی انجام رفتارهای خاص و نگرش خاص فرهنگی یک جامعه، اطلاعاتی کسب کنند. بنابراین، برنامه‌های آموزش زبان خارجی باید دانش‌آموزان را با تفاوت‌های عمده موجود در الگوهای بنیادی فرهنگی، نگرشی و رفتاری دیگر جوامع آشنا کند (Schmidt, 2000: 138). وقتی فردی وارد ارتباطات بین‌فرهنگی می‌شود به درک فرهنگی و رعایت رفتار اجتماعی و عاطفی متناسب با آن جامعه نیاز دارد. واکنش‌ها و رفتارهایی که

به یادگیرنده کمک می‌کند تا اعتماد به نفس خود را در استفاده از زبان و تعامل در ارتباط به- دست آورد (65 : Lambert, 1999). از نظر کیم (1991)، اختلافات فرهنگی و ناآشنایی و ناسازگاری افراد با ویژگی‌های فرهنگ دیگر از جمله چالش‌برانگیزترین موضوعات در برقراری ارتباطات بین‌فرهنگی است. بدون تردید، کسب دانش و مهارت زبانی برای برقراری ارتباط با فرهنگ دیگر ضروری است، اما باید بیشتر به آموزش و آشنایی با زمینه و بستر فرهنگی زبان مقصد توجه کرد. بنابراین، بدون آموزش ویژگی‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ مقصد در کلاس‌های آموزش زبان خارجی، ایجاد مهارت‌های ارتباطی بین‌فرهنگی نیز دست‌یافتنی نیست (Kim, 199: 259). به‌عنوان نمونه، آموزش فرهنگ مقصد به زبان-آموزان از طریق آموزش کتاب درسی در محیط کلاس‌های ایرانی انجام نمی‌گیرد. در نتیجه، زبان‌آموزان نه تنها دارای مهارت کافی در استفاده از زبان در متن فرهنگی مقصد نیستند، بلکه در برآوردن اهداف عملی زندگی خود نیز ناکام هستند. استفاده از روش‌های سنتی تدریس در کلاس‌های آموزش زبان خارجی در ایران کمک کمی به زبان‌آموزان در یادگیری زبان خارجی متناسب با بستر فرهنگی زبان مقصد می‌کند. در حالی که استفاده از راه‌کارها و روش‌های مناسب آموزش زبان خارجی و ارتباط آن با فرهنگ زمینه و مقصد، نه تنها باعث افزایش کارایی زبان‌آموزان در استفاده از زبان خارجی می‌شود، باعث افزایش آگاهی فرهنگی در برقراری ارتباط با زمینه فرهنگی مقصد نیز می‌شود (Kazemian and Mahar, 2015: 18). استفاده از متون و محتوای آموزشی معتبر می‌تواند مهارت‌های ارتباطی (ارتباط با فرهنگ مقصد) را از طریق فعالیت‌های کلاسی متمرکز بر عملکردهای ساختاری زبان تقویت کند (Kelly, 1969: 339).

همچنین آگاهی و آموزش فرهنگ هدف، سهم مهمی در موفقیت برنامه‌های یادگیری زبان خارجی دارد. برای دستیابی به آگاهی فرهنگی، لازم است با ایجاد فعالیت‌های تعاملی/ارتباطی از طریق راهبردهای آموزش زبان، فراگیران را در زمینه فرهنگی قرار دهیم. طیف وسیعی از متون متعدد حاوی دانش فرهنگی ممکن است برای دستیابی به مهارت در استفاده از الگوهای زبانی، به زبان‌آموزان معرفی شود. با وجود این، یک الگوی تدریس مناسب، آگاهی فرهنگی را با دانش زبانی ادغام می‌کند به نحوی که مدرسان زبان باید قبل از ورود به برنامه آموزش زبان خارجی، نوعی آموزش متقابل فرهنگی را دریافت کنند. آموزش‌های فرهنگی از این دست، نه تنها باعث ایجاد درک بهتر تفاوت‌های فرهنگی می-شود، مهارت‌های لازم برای رسیدگی به مشکلات دانش‌آموزان در برقراری ارتباط با زبان

خارجی را نیز برای مدرسان فراهم می‌کند (Lambert, 1999: 61). مدرسان می‌توانند در کلاس خود با معرفی مباحث خاص فرهنگی از جمله تاریخ، سیاست، اقتصاد و جغرافیای فرهنگ مقصد، دانش‌آموزان را به‌طور مستقیم با زمینه‌های فرهنگی مقصد آشنا سازند. این راهکارها زبان‌آموزان را در معرض آگاهی نسبت به فرهنگ هدف قرار می‌دهد. افزون‌براین، درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های عملی همچون نقش‌آفرینی متناسب با فرهنگ هدف، می‌تواند بخشی از روش‌های کلاس آموزش زبان خارجی برای توسعه مهارت زبانی به حساب آید. زبان‌آموزان به‌خوبی می‌دانند که چگونه فرهنگ بومی نیز در نحوه استفاده از زبان برای برقراری ارتباطات بین‌فرهنگی تأثیر می‌گذارد (Spencer, 2010: 350). شواهد نشان می‌دهد که اگر مدرسان ادغام فرهنگ بومی و مقصد را در آموزش زبان انجام دهند، زبان‌آموزان می‌توانند در یادگیری زبان موفق‌تر باشند. چراکه زبان‌آموزان ناخودآگاه، خود را در کل فرهنگ زمینه زبان هدف غوطه‌ور می‌بینند. اجتناب از آموزش فرهنگ غیرممکن است. زیرا آموزش زبان مستلزم آموزش فرهنگ نیز است (Byram and Grundy, 2003: 41). از نظر کرامش (2015)، از آن‌جا که فرهنگ در کنار آموزش چهار مهارت اصلی (گوش‌دادن، صحبت‌کردن، خواندن و نوشتن)، همیشه در پس‌زمینه قرار دارد، بنابراین باید فرهنگ را پنجمین مهارت برای تسلط بر زبان خارجی دانست. در نتیجه اتخاذ چنین رویکردی، آموزش فرهنگ به بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش زبان خارجی تبدیل می‌شود. به بیان دیگر، زبان و فرهنگ به‌طور تنگاتنگی درهم تنیده هستند. وقتی موضوع مربوط به حوزه یادگیری و آموزش فرهنگ باشد، باید بپذیریم که استقلال یادگیری زبان از فرهنگ به‌خصوص فرهنگ زمینه غیرممکن است. یادگیری زبان، یادگیری فرهنگ است (Gao, 2006: 60).

البته درباره قرارداد فرهنگ زمینه در هسته برنامه‌های درسی و آموزشی زبان خارجی دیدگاه‌های مخالفی نیز وجود دارد. بنت و آلن (2004) این مخالفت را ناشی از فهم نادرست ماهیت فرهنگ و ارتباط آن با زبان می‌دانند. بنت و همکارانش دلایل مخالفان برای قراردادن فرهنگ در برنامه‌های آموزش زبان خارجی را رد می‌کنند. دلایلی از جمله این‌که چون برنامه درسی زبان از قبل تدوین شده است در نتیجه، هیچ فضایی (زمان و مکان) برای قراردادن فرهنگ در برنامه درسی زبان وجود ندارد. همچنین، به‌نظر می‌رسد آموزش فرهنگ برای بسیاری از مدرسان از آموزش زبان دشوارتر است و مدرسان اغلب در این زمینه از "مهارت‌های بین‌فرهنگی" لازم برخوردار نیستند، زیرا به آن‌ها مهارت بین‌فرهنگی آموزش داده نشده است. در نهایت، برخی از مؤسسات فعالیت‌های خود را بر مهارت‌های

فرعی آموزش زبان متمرکز می‌کنند و نه فرهنگ، از جمله آماده‌سازی دانش‌آموزان برای دستیابی به نمرات بالا در آزمون‌های سراسری، کسب گواهی مهارت برای کسب شغل و ... (Bennett and Allen, 2004: 59).

در نتیجه، با توجه به تبیین و تحلیل ارتباط منطقی بین کیفیت یادگیری زبان خارجی و فرهنگ مقصد، طبعاً لازم است در طراحی محتوای کتاب‌های آموزش زبان خارجی نیز به مؤلفه‌ها و عناصر فرهنگ مقصد پرداخته شود تا زمینه فهم، تعامل، تبادل و اقتباس بینا-فرهنگی به وجود آید. عناصری همچون هنجارها که نه تنها تعیین‌کننده نوع رفتارهایی هستند که در شرایط خاصی باید انجام یا نباید انجام شود، بلکه براساس آن‌ها می‌توان رفتارهای افراد را در موقعیت‌ها و شرایط زمانی و مکانی پیش‌بینی کرد (افروغ، ۱۳۷۹: ۲۴). هنجارها شامل شیوه‌های قومی یا عادات روزانه، آداب و رسوم اخلاقی و غیره می‌باشند. «ارزش، عبارت است از بار معنایی خاصی که انسان به برخی اعمال، پاره‌ای حالت‌ها و بعضی پدیده‌ها نسبت می‌دهد و برای آن در زندگی خود جایگاه و اهمیت ویژه‌ای قائل است» (جمشیدی، ۱۳۶۸: ۳۹۱). عقاید و باورها نیز به‌عنوان عنصر سوم فرهنگ، توافقی‌هایی هستند درباره این‌که چه چیزی در جهان حقیقی، اصل و درست است و واقعیت دارد. نمادها به-عنوان عنصر چهارم فرهنگ نیز سلسله‌ای از امور قراردادی‌اند که معرف معنایی خاص می‌باشند. نماد ممکن است یک شیء (مثلاً پرچم)، ژست و عمل (مثلاً دو انگشت را به شکل V قرار دادن به نشانه پیروزی)، رنگ (مثلاً لباس سیاه به هنگام عزاداری)، شکل (مثلاً آرم کشور) و یا آمیزه‌ای از دو یا چند علامت باشد. همچنین حروف و صداها و واژگان نیز از جمله سمبل‌ها هستند. شاید مهم‌ترین سمبل را بتوان «زبان» نامید که دنیای ارتباطات انسانی را تسهیل می‌کند. صنایع فرهنگی و هنری نیز از جمله عناصر پنجم فرهنگ جامعه محسوب می‌شوند. آنچه تاکنون بیان شد بیشتر جنبه غیرمادی فرهنگ بود، اما بخش دیگر فرهنگ، جنبه مادی آن است که همان تولیدات فیزیکی و دستاوردهای صنعتی جامعه است؛ مانند فرش‌ها، پارچه‌ها، ظروف، ساختمان‌های بلند و مرتفع و ... روشن است که میان دو بخش مادی و غیرمادی فرهنگ ارتباط وجود دارد؛ زیرا جدا از آن‌که گاه تفکیک این دو بعد تا حدی دشوار می‌نماید، اغلب جنبه‌های غیرمادی فرهنگ به شکلی در نحوه، نوع، کمیت و کیفیت بعد مادی آن، خود را نشان می‌دهد (گولد، کولب، ۱۳۷۶: ۲۳۸).

## ۷. معرفی و توصیف ساختار کتاب‌ها

کتاب *فرانسه سال اول دوره راهنمایی تحصیلی* تألیف لوسی شهیدی، ژیلبرت فاطمی، مهوش قویمی و شهناز شاهین (۱۳۸۷)، و کتاب *فرانسه سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی* تألیف ژیلبرت فاطمی و مهوش قویمی (۱۳۹۰) به زبان فرانسه و مبتنی بر روش نیمه سمعی-بصری هستند. این کتاب‌ها برای نوجوانان حدود ۱۲ سال تهیه شده‌اند که هنوز شناختی از زبان فرانسه و نوشتار آن ندارند. همان‌طور که در پیشگفتار این کتاب‌ها آمده است، هدف مؤلفان آموزش صحبت کردن به دانش‌آموزان/زبان‌آموزان قبل از هر چیز دیگر است. در نتیجه، در این کتاب، مجموعه‌ای از تصاویر و گفت‌وگوهایی همراه با تصاویر وجود دارد. برخلاف روش‌های کاملاً سمعی-بصری، مؤلفان کتاب متن‌های گفت‌وگوشنود را نیز همراه این تصاویر ارائه کرده‌اند تا دانش‌آموزان/زبان‌آموزان بتوانند در کنار یادگیری گفتار، نوشتار را نیز فراگیرند. موضوعات کتاب حول محور خانواده متوسط ایرانی به نام خانواده دبیری می‌باشد. این خانواده سه فرزند با نام‌های کریم، مینا و علی دارد. همان‌طور که در پیش‌گفتار آمده است، قهرمانان اصلی کتاب کریم و مینا هستند. شخصیت‌های این کتاب را بچه‌هایی تشکیل می‌دهند که فرانسوی نیستند اما فرانسه صحبت می‌کنند. در مقدمه ذکر شده است، ممکن است این موضوع برای ما بزرگسالان مصنوعی به نظر برسد ولی دانش‌آموزان که هنوز در سن نوجوانی هستند خیلی خوب می‌توانند خود را در موقعیت قهرمانان کتاب قرار دهند و حالات آن‌ها را درک کنند. در مورد روش تعلیم و تربیتی ارائه شده در کتاب همان‌طور که گفتیم از روش نیمه سمعی-بصری استفاده شده که شامل درک مطلب شفاهی، قرائت، درک نوشتاری و سپس نوشتن است. مؤلفان اظهار داشته‌اند که اهمیت فراوانی به تصاویر و گفت‌وگوشنودها داده شده است و سعی کرده‌اند از روش‌های قدیمی یعنی ترجمه کردن و تدریس دستور زبان به صورت نظام‌مند پرهیز کنند. این روش برای دانش‌آموزانی استفاده می‌شود که هیچ‌گونه شناختی از نوشتن به لاتین ندارند.

کتاب *فرانسه سال اول دوره راهنمایی تحصیلی*، که مطابق با پایه هفتم متوسطه یک می‌باشد شامل یک مقدمه در دو صفحه به همراه شش درس است. درس‌های یک تا چهار شامل مجموعه‌ای از جملات است به همراه تصویر برای هر جمله و در انتهای هر درس بخشی به نوشتن اختصاص دارد به همراه تصاویری برای تمرین دیکته. درس پنجم به صورت مکالمه می‌باشد همراه عکس برای هر جمله و بخشی هم به دستور زبان اختصاص دارد و تمرینی است برای آموزش صرف فعل، منفی کردن جمله و جمع بستن اسم و انتهای

درس نیز آموزش دیکته برخی واژگان آمده است. درس ششم هم مکالمه و تصویر برای هر جمله و بخش دستور زبان و تمرین دارد و در نهایت آموزش دیکته. در انتهای کتاب نیز فهرست کتاب و فهرست واژگان هر درس را می‌توان مشاهده کرد.

کتاب *فرانسه سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی*، مطابق با پایه هشتم متوسطه یک، شامل شش درس و سه بخش دوره است. درس‌ها به صورت مکالمه است و برای هر جمله یک تصویر وجود دارد. همچنین، پرسش‌های شفاهی و متنی برای خواندن مربوط به همان موضوع مکالمه و درس دیده می‌شود. سپس، پرسش‌های نوشتاری مرتبط با متن، دستور زبان به همراه تمرین و در نهایت دیکته وجود دارد. درس دوم نیز دارای همین ساختار است به جز این که بخش دیکته ندارد. درس سوم هم مکالمه دارد ولی تنها به همراه دو تصویر و یک شعر در انتهای درس. تمرین دیکته هم وجود ندارد. درس چهارم و پنجم، هر کدام، یک مکالمه با یک تصویر به همراه یک متن و یک تصویر دارند. شعری هم در انتها آمده است. آموزش دیکته نیز به شکلی که در درس‌های اول بود وجود ندارد. در درس ششم، می‌توان یک متن بدون تصویر با یک سری تمرین مشاهده کرد. سه بخش هم با نام دوره در کتاب است که هر دوره شامل یک متن به همراه پرسش است، تمرین‌های مربوط به دستور زبان درس‌های یک تا شش و دیکته (تنها در بخش دوره اول). در انتها هم فهرست واژگان و فهرست کتاب آمده است.

## ۸. تحلیل و نقد محتوای کتاب‌ها

برای بررسی محتوای کتاب‌ها، باید گفت نمی‌توان همه موارد را جزء به جزء در یک مقاله ارزیابی کرد و برای آن راهکارهایی ارائه داد. در نتیجه سعی می‌کنیم تا جای ممکن از هر کتاب مواردی را ذکر و برای هر کدام راه‌حلی ارائه کنیم. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، در کتاب *فرانسه سال اول دوره راهنمایی تحصیلی* (پایه هفتم متوسطه یک)، دو صفحه مقدمه برای شروع آموزش زبان آورده شده است که برای کمک به زبان‌آموز برای برقراری ارتباط با مدرس در آن چند اصطلاح مانند سلام، داخل کلاس شوید! بنشینید! کتاب‌هایتان را باز کنید! نگاه کنید! به من گوش کنید! تکرار کنید! بلند شوید! از کلاس خارج شوید! آموزش داده شده است (۱۳۸۷: ۱). اصطلاحات هر کدام با یک تصویر همراه هستند. امروزه آموزش اصطلاحات محاوره‌ای ابتدایی زبان، در قالب مکالمه و با قراردادن زبان‌آموز در موقعیت واقعی و با انجام تمرین‌های دوفره یا گروهی فرایند یاددهی/یادگیری صورت

می‌گیرد. در صفحه دوم مقدمه، برای آموزش الفبای فرانسه، تنها الفبا با حروف بزرگ و کوچک نوشته شده است بدون آوردن مثال با اسامی فرانسوی. کاری که در همه کتاب‌های آموزش زبان انجام می‌شود این است که برای آموزش الفبا برای مثال اسامی دختر و پسر فرانسوی هم آورده می‌شود تا زبان‌آموز با اسامی زبان خارجی آشنا شود. واضح است می‌توان برای مقایسه بیشتر فرهنگ زبان مبدأ و مقصد از زبان‌آموزان خواست مروری هم بر نام‌های ایرانی داشته باشند. سپس، در همان صفحه دوم روزهای هفته آورده شده است. بدون مثال و یا تمرین فقط روزهای هفته از شنبه تا جمعه نام برده شده‌اند، در جلوی هر کدام از روزها به زبان فرانسه، معادل فارسی آن هم نوشته شده است. نکته فرهنگی نادیده گرفته شده در این قسمت این است که در فرانسه، هفته از دوشنبه و در ایران از شنبه آغاز می‌شود. در همین جا می‌توان با زبان‌آموزان راجع به این تفاوت فرهنگی صحبت کرد، این که اولین روز هفته ما و آخر هفته ما ایرانیان با فرانسوی‌ها متفاوت است و می‌توان از زبان‌آموزان خواست که در این زمینه تحقیق کنند که آیا کشوری مانند ایران وجود دارد یا خیر. داشتن این نوع نگاه در یادگیری و به‌خاطر سپردن روزهای هفته به زبان‌آموزان بسیار کمک می‌کند. موضوع درس اول و دوم معرفی کردن است (ص. ۳-۳۰). پیش‌تر گفته شد در این صفحات اشاره‌ای به فرهنگ نشده و تنها تصاویری مبتنی بر فرهنگ اسلامی-ایرانی آمده است. روش کتاب نیمه سمعی-بصری است و به‌همین دلیل فقط یک‌سری جمله و تصویر وجود دارد و تمرین‌هایی که فقط برای تکرار و تثبیت ساختارهایی ثابت هستند. در صورتی که، طبق رویکرد کنشی، ما می‌توانیم به جای تمرین از فعالیت‌های متنوع استفاده کنیم، فعالیت‌هایی که فقط به بحث دستور زبان و واژگان محدود نشوند، آموزش چهار مهارت خواندن، نوشتن، گوش کردن و صحبت کردن را نیز دربر گرفته و همزمان با یاددهی زبان به آموزش فرهنگ نیز پردازند. در این میان می‌توان تمرین‌هایی هم ارائه کرد که بتوان به مقوله فرهنگ مقصد و بینا فرهنگی پرداخت، مانند مثالی که در کتاب بینا فرهنگی در کلاس آورده شده است. در این کتاب نمونه‌ای از فعالیت‌های مناسب برای معرفی کردن با هدف برقراری ارتباط در گروه و شناخت یکدیگر آمده است. هر زبان‌آموز با دادن اطلاعات شخصی و با استفاده از ساختارهایی چون من ... دارم یا من ... ندارم/ من دوست دارم ... یا دوست ندارم .../ من ... هستم یا من ... نیستم، خود را معرفی می‌کند (Chaves, 2012: 22). به علاوه در این مبحث می‌توان راجع به زبان بدن و در واقع همان سمبل‌ها صحبت کرد. می‌توان زبان‌آموزان را با ژست‌هایی آشنا کرد که فرانسویان



برای سلام و یا خداحافظی استفاده می‌کنند و آن‌ها را با رفتارهای ایرانیان مقایسه و شباهت‌ها و تفاوت‌ها را پیدا کرد. بی‌تردید، برای رسیدن به این منظور از فعالیت‌های دوفره و گروهی با انجام مکالمه در حین ایجاد موقعیت واقعی در کلاس باید استفاده کرد. در درس سوم (ص. ۳۱ - ۴۸) با عنوان "خانواده دبیری"، اعضای خانواده معرفی می‌شوند که همگی نام‌های ایرانی دارند. همان‌طور که قبلاً هم گفتیم، در این کتاب‌ها بیشتر به دستور زبان پرداخته شده و مجموعه‌ای از لغات، اصطلاحات و نکات دستوری به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود. اگر بخواهیم درباره‌ی توجه به موضوع فرهنگ و بینا فرهنگی در این درس صحبت کنیم، می‌توان به تعریف خانواده در فرهنگ فرانسه و ایران پردازیم. از ارزش‌هایی که در بین اعضای خانواده مطرح است صحبت کنیم. می‌توانیم پرسش‌هایی مطرح کنیم تا براساس آن بتوان در رابطه با ارزش‌هایی چون محبت کردن به افراد خانواده، احترام گذاشتن به یکدیگر و به بزرگ‌ترها، مسئولیت‌پذیری و غیره صحبت کرد، ارزش‌هایی که در همه‌ی جوامع وجود دارند. زبان‌آموزان می‌توانند با پذیرش نقش‌های مختلف اعضای خانواده به توصیف فرد و وظایفش پردازند. به‌طور خلاصه، می‌توان گفت برای اثربخشی فرایند یاددهی/یادگیری زبان خارجی باید موضوعات درس‌ها، محتوای متن‌ها و مکالمه‌ها، پرسش‌ها، تمرین‌ها و فعالیت‌ها همگی با استناد به چارچوب اروپایی مشترک زبان‌ها، جهت آموزش چهار مهارت خواندن، نوشتن، گوش کردن و صحبت کردن در موقعیت‌های متفاوت باشد. همچنین، باید به مفهوم فرهنگ مقصد و مقوله‌ی بینا فرهنگی توجه و همه‌ی موارد اشاره شده با به‌کارگیری رویکرد کنشی به زبان‌آموز ارائه شود. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد تنها نکته‌ای که در کتاب مشاهده می‌شود توجه اندکی به فرهنگ زبان مبدأ است و فقط عنوان بعضی از درس‌ها با فرهنگ مرتبط است ولی به آن‌ها پرداخته نشده است.

در ارتباط با کتاب فرانسه سال دوم دوره‌ی راهنمایی تحصیلی (پایه هشتم متوسطه یک)، درس اول (ص. ۱ - ۱۴) با عنوان "در مغازه لباس‌فروشی"، مادر خانواده برای فرزندانش کریم، مینا و علی لباس می‌خرد. در ارتباط با فرهنگ ایرانی، مینا روسری و مانتو می‌خرد. برای بیان آن‌چه که می‌خواهند، مادر تأکید می‌کند از ساختار مؤدبانه استفاده شود. در این درس که هدفش آموزش لباس‌ها است می‌توان به فرهنگ مبدأ و مقصد پرداخت و همچنین به مقایسه‌ی بین فرهنگ‌ها. در ارتباط با فرهنگ مبدأ می‌توان از زبان‌آموزان خواست که هر کدام نماینده‌ی شهری از ایران باشند و مطلبی را در زمینه‌ی نحوه‌ی لباس پوشیدن مردان و زنان آن منطقه ارائه دهند. سپس، همین کار را برای کشور فرانسه انجام بدهند و در نهایت به

مقایسه بینا فرهنگی بپردازند. نکته جالب در این‌جا این است که برای معرفی لباس هر منطقه، زبان‌آموز بایستی با آداب و رسوم آن منطقه نیز آشنا شود. همین‌طور می‌توان به نحوه لباس پوشیدن برای مراسم مختلف ایرانی و فرانسوی پرداخت مانند لباس مراسم عروسی و یا عزاداری و غیره و همین‌طور لباسی که به تناسب مکان‌های مختلف و یا حرفه‌های متفاوت استفاده می‌شود. مانند نحوه لباس پوشیدن یک مهندس در جلسه کاری، لباسی که برای رفتن به خرید می‌پوشیم و غیره. در این قسمت می‌توان بر مفاهیم فرهنگی چون شناخت آداب و رسوم مختلف، آشنایی با باورهای متفاوت، صحبت کردن درباره نظرات و اعتقادات خود، شناخت دیگری و احترام به نظرات و باورهای او تأکید کرد. فعالیت بینا فرهنگی دیگری که می‌توان برای آموزش واژگان و عبارت‌های مرتبط با لباس در نظر گرفت مثالی است که در کتاب بینا فرهنگی در کلاس آورده شده است (Ibid.: 24). هدف از این فعالیت آشنایی با مفهوم فرهنگ و آگاهی از نیاز و وابستگی بین کشورها است. در این فعالیت، زبان‌آموزان باید فهرستی از لباس‌هایی بنویسند که به تن دارند. سپس باید مشخص کنند لباسی که پوشیده‌اند تولید کدام کشور است. اسم کشورها پای تخته نوشته می‌شود و در نهایت به بحث درباره این‌که چرا محصولاتی که استفاده می‌کنیم از کشورهای مختلف است می‌پردازند. درس دوم (ص. ۱۵-۲۴) با نام "دوستان"، دو هم‌کلاسی با نام‌های کریم و رضا را معرفی می‌کند. رضا اهل تهران است، پدرش مهندس است و اکنون در شیراز کار می‌کند. در این قسمت تصویری با نماد شهر شیراز در کتاب می‌بینیم. در چنین درسی با توجه به صحبت از دو شهر تهران و شیراز، می‌توان به نشانه‌های تاریخی این دو شهر پرداخت و به صنایع فرهنگی و هنری این دو شهر توجه کرد. علاوه بر این، می‌توان همین‌کار را برای شهرهای دیگر ایران و فرانسه انجام داد. برای نمونه، به مقایسه صنایع فرهنگی و هنری پاریس و تهران پرداخت. همچنین با توجه به موضوع درس که دوستان است، می‌توان از فعالیت دیگری نیز صحبت کرد. زبان‌آموزان را به گروه‌های دونفره تقسیم کرد و به آن‌ها چند دقیقه فرصت داد تا ۱۰ مورد مشترک را بین خود پیدا کنند. هدف از انجام این فعالیت شناخت یکدیگر و مقایسه علایق و عادات خود و دیگری است. مواردی که می‌توان برای پیدا کردن شباهت‌ها استفاده کرد می‌توانند عادات‌های زندگی روزمره، فعالیت‌های مورد علاقه، زبان‌هایی که صحبت می‌کنیم، غذاهایی که دوست داریم یا از آن‌ها متنفریم، سنت‌های خانوادگی، ... باشند (Ibid.: 26). در درس سوم (ص. ۲۵-۳۴) با عنوان "کلاس طراحی"، تنها نکته فرهنگی قابل مشاهده این است که پدر وحید می‌خواهد او را

جمعه به موزه هنرهای معاصر ببرد و وحید به دوستش کریم پیشنهاد می‌کند که با آن‌ها به موزه برود. در این درس می‌توان به معرفی مکان‌های هنری و تاریخی ایران و فرانسه پرداخت. درس چهارم (ص. ۳۶ - ۴۶) "روز مادر" نام دارد. در این درس گفته می‌شود که روز تولد حضرت زهرا (س)، روز مادر است. در این جا مکالمه‌ای میان مینا و سارا در ارتباط با هدیه روز مادر را داریم. در این درس کمی بیشتر از همیشه، البته تنها در مکالمه و متن، به فرهنگ مبدأ توجه شده است. فعالیتی مرتبط با آن آورده نشده همچنین خبری از پرداختن به فرهنگ مقصد و مقایسه بین دو فرهنگ نیست. چنانچه پیش‌تر درباره آن صحبت شد، می‌توان به موضوع روز مادر در دو فرهنگ مبدأ و مقصد پرداخت. درس پنجم (ص. ۴۸ - ۶۰) با عنوان "مینا و کریم برای رفتن به مدرسه حاضر می‌شوند"، در ارتباط با آماده‌شدن و رفتن به مدرسه است. مشخص است که در این جا نیز می‌توان به هنجارهای اجتماعی مربوط به مدرسه رفتن در ایران و در فرانسه پرداخت و آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کرد، از جمله ساعت‌های درسی، فرم لباس مدرسه، نوع مدرسه (در فرانسه مدارس مختلط می‌باشند)، هنجارها و قوانین رفتاری در مدرسه با مدرسان و با هم‌کلاسی‌ها و غیره. بی‌شک، با توجه به سطح زبانی دانش‌آموزان به این موضوعات پرداخته می‌شود. در صفحه‌هایی از کتاب، شعرهایی بدون توضیح و تمرین آورده شده است مانند شعری از پل ورلن که در صفحه ۶۱ کتاب آمده است. آوردن شعر که خود متنی ادبی است می‌تواند اشاره‌ای به فرهنگ مقصد داشته باشد. ولی بهتر است این شعرها را با معرفی کوتاهی از شاعر و توضیح مختصری از شعر همراه کنیم. و فعالیت‌هایی جهت مقایسه شاعر و شعر فرانسوی با شاعر و شعر ایرانی داشته باشیم. در نهایت می‌توان گفت برای اثربخشی آموزش زبان-فرهنگ خارجی بایستی هم به محتوای کتاب که شامل متن‌ها، تصاویر، تمرین‌ها و فعالیت‌های مربوط به یادگیری چهار مهارت زبانی است توجه کرد و آن را براساس نیازهای زبان‌آموزان طراحی کرد و هم برای پیشبرد اهداف زبانی و فرهنگی آموزش از رویکرد کنشی استفاده کرد.

## ۹. نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد، برای بررسی جایگاه فرهنگ در آموزش زبان، ابتدا باید به اهمیت رابطه دو مفهوم زبان و فرهنگ اشاره کنیم. با توجه به اینکه فرهنگ جزء جدانشدنی زبان است، آموختن و یادگیری هر زبان زنده دنیا، آگاهی از فرهنگ آن را نیز ایجاب می‌کند.

نکته قابل توجه این است که در آموزش زبان‌های خارجی، آشنایی با فرهنگ زبان مقصد و مقایسه آن با فرهنگ مبدأ، باعث تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی نیز می‌شود. با آگاهی از اهمیت و نقش پررنگ کتاب زبان در آموزش زبان-فرهنگ به زبان‌آموز، بایستی نیاز امروز زبان‌آموزان به یادگیری زبان خارجی، چارچوب اروپایی مشترک زبان‌ها، کاربست رویکرد کنشی به‌عنوان مناسب‌ترین رویکرد و افزودن مفهوم فرهنگ و مؤلفه‌های بینا فرهنگی به محتوای کتاب در طراحی و تألیف کتاب‌های درسی به-دقت در نظر گرفته شود. توجه به موارد یادشده موجب می‌شود زبان‌آموز در کلاس زبان مدرسه، با علاقه بیشتر و با انگیزه بهتر به یادگیری زبان خارجی و شناخت و کشف فرهنگ آن برای رسیدن به هدف یادگیری بپردازد؛ یعنی برقراری ارتباط با افرادی که به آن زبان صحبت می‌کنند. اساساً یادگیری زبان و فرهنگ از یک سو، و یادگیری زبان از طریق آموزش فرهنگ از سوی دیگر امروزه یکی از رویکردهای مهم در تعلیم و تربیت جهانی است که از آن تحت عنوان تربیت چند فرهنگی یاد می‌کنند (سجادی، ۱۳۸۴: ۳۹). زبان‌آموز ایرانی با یادگیری زبان و فرهنگ خارجی به شیوه‌ای که در این مقاله درباره آن صحبت شد با علاقه بیشتری برای شناخت و کشف عناصر و مؤلفه‌های فرهنگی بومی و ایرانی خود اقدام خواهد کرد. چون هدف از آموزش فرهنگ، تنها یادگیری فرهنگ مقصد نیست بلکه مقایسه بین فرهنگ‌هاست. زبان‌آموز با انجام فعالیت‌های بینا فرهنگی، ابتدا با علاقه زیاد به شناخت هر چه بیشتر فرهنگ بومی خود می‌پردازد تا بتواند در حین کشف فرهنگ زبان خارجی، شباهت‌ها و تفاوت‌ها را پیدا کند. این گونه است که افراد از دو فرهنگ مختلف با شناخت مؤلفه‌های بینا فرهنگی می‌توانند با یکدیگر بهتر ارتباط برقرار کرده و از بروز سوء تفاهم‌های فرهنگی جلوگیری کنند. همه این‌ها در نهایت باعث رشد فردی و اجتماعی هر فرد در جامعه می‌شود و ارزش‌های مهمی چون احترام گذاشتن به دیگری، توان پذیرش نظرات و باورهای متفاوت را داشتن، پذیرای دیگری و دیدگاه‌های او بودن و ... در اجتماع پررنگ‌تر می‌شود.

### کتاب‌نامه

افروغ، عماد (۱۳۷۹)، فرهنگ شناسی و حقوق فرهنگی، چاپ اول، تهران: مؤسسه فرهنگ و دانش. پاملا، بلوتین ژوزف (۲۰۰۹)، فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها)، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.

تحلیل انتقادی محتوای کتاب‌های درسی فرانسه سال اول و دوم ... ۳۵

- جمشیدی، سید محمدرضا (۱۳۶۸)، «ارزش و ارزش شناسی»، *مجله فرهنگ*، کتاب ۴ و ۵، ص. ۳۹۱.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴)، «کثرت گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تیین و ارزیابی)»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، شماره ۱، سال دوم، ص. ۵۶.
- شهیدی، لوسی، فاطمی، ژیلبرت، قویمی، مهوش، شاهین، شهناز (چاپ سوم ۱۳۸۷)، *فرانسه سال اول دوره راهنمایی تحصیلی*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، سید بهنام، خیرآبادی، رضا (۱۳۹۲)، «سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، *رشد آموزش زبان*، آموزش و پرورش. شماره ۱۰۷.
- فاطمی، ژیلبرت، قویمی، مهوش (چاپ سوم ۱۳۹۰)، *فرانسه سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- گولد، جولینوس، کولب، ویلیام ل (۱۳۷۶)، *فرهنگ علوم اجتماعی*، گروه مترجمان، چاپ اول، تهران: مازیار.
- لوی، آلف (۱۳۹۸)، *برنامه‌ریزی درسی مدارس*، ترجمه فریده مشایخ، تهران: انتشارات منادی تربیت.
- نیک‌نفس، سعید و علی آبادی، خدیجه (۱۳۹۲)، «نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی»، *مجله جهانی رسانه*، انتشارات دانشگاه تهران.

- Ali, A. Kazemian, B. Mahar, H. (2015), «The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning», *Culture in Second Language Learning*. Dinamika Ilmu, Volume 15 (1).p.18.
- Beacco, J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Vanves: Hachette Livre.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J. and Allen, W. (2003), *Developing intercultural competence in the language classroom*. In: Lange. D.L. and Paige R.M. (eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, Greenwich: Information Age Publishing, (pp.237-270).
- Besse, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Edition Crédif.
- Borg, S. (2001), *La notion de progression*, Paris: Didier.
- Byram, M. and Grundy, P. (ed.) (2003), *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chaves, R.-M., Favier, L., Pélissier, S. (2012), *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Editions Didier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition. Grenoble : PUG.
- Emitt, M. P. J., & Komesaroff, L. (2014), *Language and Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris: CLE International.

- Galisson, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE International.
- Gao, F. (2006), «Language is culture – on intercultural communication», *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.
- Kelly, L. G. (1969), *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA. London: Newbury House.
- Kim, Y. Y. (1991), *Intercultural Communicative Competence. Cross-cultural Interpersonal Communication*. California: Sage Publications. p. 259.
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Claire Kramsch. Oxford: Oxford University Press, pp. 295.
- Lambert, R. (1999), *Language and Intercultural Competence*. In J.L. Bianco, A.J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia. (pp.61-65).
- Legendre, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris & Montréal: Larousse.
- Myron, W. L., & Koester, J. (2010), *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Upper Saddle River, N.J. New York: Pearson Prentice Hall.
- Schmidt, G. (2000), *Teaching Culture and Language for Specific Purposes*. Teaching Languages and Teaching Culture. (pp. 131–140). Canberra. Australia.
- Spencer, D. H. & Hornby, A. S. (2010), *Intermediate English Book One*, Jamshoro: Sindh Textbook Board.
- Taga, H. A. (1999), *Sociology: An Introduction*, Lahore: Ismail Brothers Publishers.
- Verbunt, G. (2011), *Manuel d'initiation à l'interculturel*, Lyon: Edition Chronique Sociale.
- Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.