

Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 20, No. 8, Autumn 2020, 17-39
Doi: 10.30465/crtls.2020.32137.1938

Critical Analysis of the Content of *French Textbooks in the First and Second Year of Educational Guidance* for Iranian Students from the Perspective of Language and Culture Education and Its Components

Hoda Khayat*

Abstract

Using the descriptive-critical method and emphasizing the concept of language-culture education, in this paper, we have tried to find only two books from the series of French-language textbooks of education, namely French textbooks for the first and second year of middle school. The realization of the goals and needs of French language teaching should be reviewed. In this research, we examined the place of teaching culture and mother tongue (origin) and foreign language (destination) in these two books. The educational approach of these books is a semi-audio-visual approach, and due to scientific advances in the field of foreign language teaching, these educational books have not been able to keep pace with current knowledge and in line with today's needs of teaching / learning French. Intercultural skills training is one of the important functions of the educational system. The aim of this study was to describe and critically analyze the content of French books in the seventh and eighth years of Intermediate 1 in terms of addressing the categories of language and culture education and interculturalism. There is still a fundamental weakness in the teaching of destination culture and interculturalism, and there is a need for greater coherence between the teaching of culture and mother tongue with the teaching of intercultural components.

Keywords: Language-Culture Teaching, French Language, Action Approach, Intercultural, Language Learner.

* Assistant Professor in French Language Teaching, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran,
h.khayat@basu.ac.ir

Date received: 2020-04-30, Date of acceptance: 2020-10-07

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

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) نقد و بررسی شود. در این تحقیق سعی کردیم ارتباط آموزش فرهنگ و زبان مادری (مبدأ) و زبان خارجی (مقصد) را در این دو کتاب بررسی کنیم. رویکرد آموزشی این کتاب‌ها رویکرد نیمه‌سمعی - بصری است و با توجه به پیشرفت‌های علمی در زمینه آموزش زبان‌های خارجی، این کتاب‌ها توانسته‌اند هم‌گام با دانش روز و منطبق با رویکردهای امروزی یاددهی - یادگیری زبان فرانسه روزآمد شوند. با وجود این، فقط کتاب‌های موجود برای دانش‌آموزانی هستند که زبان فرانسه زبان اصلی آن‌ها در مدرسه است و آزمون نهایی پایه نهم نیز بر مبنای آن‌ها طرح می‌شود. این مقاله 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. به منظور آموزش فرهنگ مقصد و با ملاحظات بینا فرهنگی، ایجاد انسجام بیش‌تر میان آموزش فرهنگ و زبان مادری با آموزش مؤلفه‌های بینا فرهنگی ضروری می‌نماید.

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

* استادیار زبان و ادبیات فرانسه، عضو هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران،
h.khayat@basu.ac.ir

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

۱. مقدمه

تاکنون برای بازنگری کتاب‌های آموزش زبان فرانسه اقدامی انجام نشده و نظام آموزش و پرورش فقط تعدادی 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 نیمه‌سمعی - بصری است و باتوجه به پیشرفت‌های علمی صورت گرفته در زمینه آموزش زبان‌های خارجی، این کتاب‌ها نتوانسته‌اند با دانش و نیازهای روز یازدهمی - یادگیری زبان فرانسه روزآمد شوند. با این حال، کتاب‌های یاد شده تنها منبع آموزشی موجود برای دانش‌آموزانی است که زبان اصلی آن‌ها در مدرسه زبان فرانسه است و آزمون نهایی پایه نهم نیز بر مبنای این کتاب‌ها طرح می‌شود (کتاب‌های فرانسه سال اول، دوم و سوم دوره راهنمایی تحصیلی).

ادعای اصلی این مقاله این 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 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، به اندازه کافی توجه کنند. 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.

این مقاله ضمن تحلیل محتوای کتاب‌های زبان فرانسه سال اول و دوم دوره راهنمایی تحصیلی از منظر چگونگی پرداختن به مقوله فرهنگ، تبادل و تعامل فرهنگی فی مابین 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 یاد شده به خصوص فرهنگ مقصد (فرانسه) است؛ دوم، به دنبال ارائه راه‌کارهای بهبود طراحی کتاب‌های درسی یاد شده 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 تحت‌تأثیر 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 دیگر جوامع در سطح جهانی را نیز داشته باشند (علوی مقدم و خیرآبادی ۱۳۹۲: ۱۲). همان‌طور که آموزش زبان خارجی در مدرسه بیش‌ازپیش اهمیت پیدا کرده است، موضوع مهم دیگری که مطرح می‌شود تدوین کتاب درسی مناسب برای آموزش زبان در مدرسه است.

باتوجه 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 مدرسان، 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. به‌همین دلیل، 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). باتوجه به اهمیت بسیار زیاد کتاب‌های درسی، وجود راه‌حلی برای طراحی و تدوین کتاب‌ها مطابق نیازهای آموزشی دانش‌آموزان ضروری است. یکی از دلایل بی‌کیفیتی 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 به‌معنای عام از یک‌سو و بی‌توجهی به فرهنگ مقصد از سوی دیگر و هم‌چنین کم‌توجهی به مقوله تعامل و تبادل و انتقال فرهنگی است. با استناد به یافته‌های پژوهشی در این باره می‌توان با قاطعیت اذعان کرد هرچه در طراحی محتوای کتاب‌های آموزش زبان به مقولات فرهنگ عمومی، فرهنگ مقصد، و سازکارهای تعامل و تبادل و انتقال فرهنگی توجه بیش‌تری شود، فرایند یادگیری

زبان خارجی تسهیل می‌شود و یادگیری فرهنگ بومی نیز سرعت و عمق بیش‌تری می‌یابد. درباره غفلت از فرهنگ عمومی در یادگیری و آموزش زبان فرانسه می‌توان به مواردی اشاره کرد؛ مثلاً در کتاب *فرانسه سال اول دوره راهنمایی تحصیلی* (پایه هفتم متوسطه یک) (شهیدی و دیگران ۱۳۸۷)، موضوع درس اول و دوم معرفی کردن است (۳-۳۰). در این صفحه‌ها اشاره‌ای به فرهنگ نشده است. فقط تصاویر موجود در کتاب خانم‌ها را باتوجه 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 است: «دبستان فروغی». در درس سوم (ص ۳۱-۴۸) با عنوان «خانواده دبیری»، نسبت‌های خانوادگی آموزش داده می‌شود و اعضای خانواده‌ای معرفی می‌شوند که همگی نام‌های ایرانی دارند. درس چهارم (ص ۴۹-۵۳) دوره سه درس قبل است. 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 ۶۶-۷۸) 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. به‌طور کلی، می‌توان گفت باوجود این‌که حتی عنوان بعضی از دروس جای بحث فرهنگی دارد، 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 تصویر نماد شهر شیراز را 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

مکالمات درباره طراحی و نقاشی است. در صفحه ۳۵ کتاب، شعری از شاعر فرانسوی، ژاک پرور (Jacques Prévert)، با عنوان «برای کشیدن پورتره یک پرنده» آورده شده است. هیچ توضیحی درباره شاعر و شعر داده نشده و فقط 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 مناسبت 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 خوش حال هستند. در صفحه ۴۷ کتاب، شعری با عنوان «برای مادرم» از موریس کارم (Maurice Carême) آورده شده 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 این که یکی از بچه‌ها سحرخیز است و دیگری خیر. در صفحه ۶۱ کتاب، شعری از پل ورلن (Paul Verlaine) آمده است، هم‌چنان بدون توضیح یا تمرینی درباره شعر. درس ششم (ص ۶۲-۶۷) فقط 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 نکات اشاره‌شده پیشین دست یافت. باتوجه به مثال‌هایی که اشاره شد، فقط در کتاب سال دوم راه‌نمایی با آوردن چند شعر فرانسوی، دانش‌آموزان - زبان‌آموزان با چند شاعر و شعر فرانسوی آشنا می‌شوند؛ البته بدون این که توضیح بیش‌تر یا تمرینی داده شده باشد؛ و این که نه در متن‌ها و نه در فعالیت‌ها و پرسش‌ها، در هیچ‌کدام اشاره‌ای به فرهنگ زبان فرانسه نشده است. به فرهنگ زبان مبدأ نیز فقط اشاره کوتاهی شده است. در نهایت، می‌توان مثال‌هایی نیز مؤید بی‌توجهی یا کم‌توجهی به مسئله 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 بپردازند که در کتاب دیده نمی‌شود.

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 هر جامعه را متمایز می‌سازد (Legendre 1988: 133). از نظر روبرت گالیسون (1991) نیز زبان وسیله‌ای است که محصول فرهنگ و هم‌چنین تولیدکننده همه فرهنگ‌هاست. 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 می‌کند و بسیاری از جنبه‌های جامعه‌شناختی و انسان‌شناختی از جمله آداب و رسوم، ارزش‌ها، باورها، و نظایر این‌ها را در بر می‌گیرد (Galisson 1991: 117).

در بحث آموزش زبان، واژه‌های تمدن (civilisation) و فرهنگ (culture) مدت‌هاست که به ابعاد فرهنگی مورد استفاده مدرسان زبان اشاره دارد. امروزه، عبارت «فرهنگ فرانسوی» جای «تمدن فرانسوی» را گرفته است (Beacco 2000: 33)، زیرا مفهوم فرهنگ با تعاریف انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی غنی شده است. بنابراین، دیگر فرهنگ فقط معنی فرهنگ خواص را، که مختص نخبگان است، ندارد. 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. بینا فرهنگی در آموزش زبان - فرهنگ

همان‌طور که وربونت می‌گوید: «اگر تفاوت فرهنگی وجود دارد، دیگر تهدید تلقی نمی‌شود، بلکه نوعی غنی‌سازی فرهنگی متقابل است» (Verbunt 2011: 12). بینا فرهنگی فرایند پویای مبادله بین فرهنگ‌های مختلف تعریف می‌شود. نمی‌توان بینا فرهنگی را نوعی محتوای

آموزشی دانست، بلکه بیش‌تر رویکردی است با هدف برقراری ارتباط میان فرهنگ‌ها. این رویکرد بازسازی مداوم هویت فرد در ارتباطش با دیگری است. از یک‌سو، پذیرش تنوع دیدگاه‌های مختلف، روبه‌روشدن با دیگر دیدگاه‌ها، و درک سبک‌های مختلف زندگی و از سوی دیگر، درک این نکته است که فرد به ندرت محصول وابستگی فرهنگی واحدی است. کلاس آموزش زبان خارجی زمان خاصی است که به زبان‌آموز امکان کشف ادراک متفاوت با واقعیت، ارزش‌های دیگر، و روش‌های دیگر زندگی را می‌دهد. به‌طور خلاصه، می‌توان گفت یادگیری زبانی خارجی یعنی در تماس بودن با فرهنگی جدید. براساس چهارچوب اروپایی مشترک زبان‌ها (cadre européen commun de référence pour les langues)، یادگیری 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 بینا فرهنگی مرتبط‌اند: از جمله دانش‌ها (savoirs)، یعنی 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 نظام ارجاع فرهنگی خود، پذیرای دیگری بودن، و غیره. منظور از مهارت‌های عملی مهارت‌های برقراری ارتباط و رابطه بین فرهنگ‌ها، مقابله با سوء تفاهم‌های فرهنگی، و توانایی بازگشت تأمل برانگیز به فرهنگ خود است. در نهایت، 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 بعد بینا فرهنگی 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 بینا فرهنگی قرار دارند. مهارت‌ها و دانش‌های عملی بینا فرهنگی از جمله 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 مطالعه می‌کنیم. روش سنتی مبتنی بر روش دستور زبان - ترجمه 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 به‌صورت مستقیم آموزش داده می‌شود. در واقع، «ماهیت منابع استفاده‌شده (متن ادبی)، رویکرد دستور زبانی کاملاً نظری (مطالعه سازکار استدلالی زبان با فرازبان‌شناسی)، یادگیری واژگان (بسیار تحلیلی) و نوع‌شناسی تمرین‌ها (تغییر محتوا صرفاً با محوریت نحو) است (Brog 2001: 54). تصویر در این روش اساساً به‌صورت نقاشی ظاهر می‌شود که با محتوای موضوعی درس همراه است. نقاشی‌های سیاه‌وسفید در متن ادغام و با خواندن متن همراه می‌شود. نقاشی‌ها به متون اصلی مربوط‌اند 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 به‌صورت آموزش واژگان و آموزش دستور زبان (به‌روش ضمنی و نه مستقیم با توضیح نکات دستور زبان) است و در آن بر نقش مکالمه تأکید می‌شود. این روش گفت‌وگو 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.

در رویکرد ارتباطی (approche communicative)، همان‌طور که از نامش پیداست:

هدف اساسی یادگیری برقراری ارتباط به‌وسیله یک زبان خارجی است. در رویکرد ارتباطی، چهار مؤلفه: زبانی، جامعه‌شناختی، گفتگویی، 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 نیست که باید آموزش داده شود، بلکه تابع مخاطب یعنی زبان آموز است. پیچیدگی یا بسامد واژگان مطرح نیست، نیاز زبان آموز است که در درجه اول تدریس می‌شود» (Besse 1985: 46). به گفته گالیسون، تصاویر موجود در کتاب‌های زبان با رویکرد ارتباطی «قادرند زبان‌آموزان را در موقعیت واقعی شبیه‌سازی شده قرار دهند، در موقعیتی که دانش شبیه‌سازی شده آن‌ها آزمایش شود» (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، 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، نقش بیان متن را ندارند، بلکه متن را کامل می‌کنند. چهارچوب اروپایی مشترک زبان‌ها (2005) از نوعی رویکرد کنشی حمایت می‌کند که زبان‌آموز را کنش‌گری اجتماعی (acteur social) می‌داند که باید فعالیت‌هایی را در موقعیت خاص و در محیط مشخص انجام دهد (Conseil de l'Europe 2005: 15). بنابراین، یادگیری زبان اقدامات انجام‌شده افرادی است که مجموعه‌ای از مهارت‌های عمومی و به‌ویژه مهارت برقراری ارتباط زبانی را دارند. بنابراین، رویکرد کنشی نه تنها متفاوت با رویکرد ارتباطی نیست، بلکه کامل‌کننده آن است.

۶. ارتباط آموزش زبان و فرهنگ

اصطلاح فرهنگ در زبان لاتین «colere» به معنای «کشت» در نظر گرفته می‌شود (Kramsch 1993: 3). فرهنگ تعاریف مختلفی دارد. بعضی آن را مجموعه‌ای از اعتقادات و ارزش‌های مطلوب در جامعه و بعضی دیگر آن را نظامی پویا از قوانین، از جمله نگرش‌ها، رفتارها، و 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، به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر فرهنگ، میان همه خصوصیات

مذکور ارتباط برقرار می‌کند (Taga 1999: 6). زبان فقط وسیله ارسال یا دریافت اطلاعات نیست، بلکه به‌منابه رفتاری اجتماعی در زمینه فرهنگی خاصی عمل می‌کند. از این رو، گاهی مشکلاتی پیش می‌آید که درک آن برای زبان‌آموزان خارجی باتوجه‌به 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 بر توسعه مهارت‌های گوش‌دادن، صحبت‌کردن، خواندن، و نوشتن متمرکزند و از آموزش درباره زمینه‌های فرهنگی که زمینه‌ساز ظهور زبان خارجی است غفلت می‌کنند. درحالی‌که درک فرهنگ هدف (فرهنگ مقصد) نه‌تنها باعث ایجاد مهارت و توان لازم در برقراری ارتباط بهتر زبان‌آموز با متن و محتوای کتاب می‌شود، بلکه موجب افزایش آگاهی درباره استفاده از زبان در ارتباطات بین‌فرهنگی نیز می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، 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 پژوهش‌ها حاکی است ارتباطات بین‌فرهنگی کارآمد باید فراتر از صرفاً انتقال حقایق مربوط به فرهنگ‌ها از طریق کتاب باشد. دانش‌آموزان باید در مواجهه با دیگر فرهنگ‌ها، درباره چگونگی و چرایی رفتارهای خاص و نگرش خاص فرهنگی هر 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 به‌نفس خود را در استفاده از زبان و تعامل در ارتباط به‌دست آورد (Lambert 1999: 65). از نظر کیم (1991)، اختلافات فرهنگی و ناآشنایی و ناسازگاری افراد با ویژگی‌های فرهنگ دیگر ازجمله 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 1999: 259). آموزش فرهنگ مقصد به زبان‌آموزان از طریق

آموزش کتاب درسی در محیط کلاس‌های ایرانی انجام نمی‌گیرد. در نتیجه، زبان‌آموزان نه تنها مهارت کافی را در استفاده از زبان در متن فرهنگی مقصد ندارند، بلکه در برآوردن اهداف عملی زندگی خود نیز ناکام‌اند. 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، بلکه 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 مهارت‌های ارتباطی (ارتباط با فرهنگ مقصد) را از طریق فعالیت‌های کلاسی متمرکز بر عملکردهای ساختاری زبان تقویت می‌کند (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. ممکن است برای دستیابی به مهارت در استفاده از الگوهای زبانی طیف وسیعی از متون متعدد حاوی دانش فرهنگی به زبان‌آموزان معرفی شود. با وجود این، 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 می‌شود، بلکه 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 از فرهنگ هدف قرار می‌دهد. افزون‌بر این، درگیر کردن 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 در یادگیری زبان موفق‌ترند؛ 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 آن‌جاکه 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 در هم تنیده‌اند. وقتی موضوع مربوط به حوزه یادگیری و آموزش فرهنگ باشد، باید پذیریم که استقلال یادگیری زبان از فرهنگ به‌ویژه فرهنگ زمینه غیرممکن است. یادگیری زبان یادگیری فرهنگ است (Gao 2006: 60).

البته درباره قرار دادن 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 قرار دادن 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 قرار دادن فرهنگ در برنامه درسی زبان وجود ندارد. هم‌چنین، به نظر می‌رسد آموزش فرهنگ برای بسیاری از مدرسان از آموزش زبان دشوارتر است و مدرسان اغلب در این زمینه «مهارت‌های بینا فرهنگی» لازم را ندارند، زیرا مهارت بینا فرهنگی به آن‌ها 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 به‌وجود آید. عناصری هم‌چون هنجارها که نه تنها تعیین‌کننده نوع رفتارهایی هستند که در شرایط خاصی باید یا نباید انجام شود، بلکه براساس آن‌ها می‌توان رفتارهای افراد را در موقعیت‌ها و شرایط زمانی و مکانی پیش‌بینی کرد (افروغ ۱۳۷۹: ۲۴). هنجار شیوه‌های قومی یا عادات روزانه آداب و رسوم اخلاقی و مانند این‌هاست. «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، توافق‌هایی هستند درباره این‌که چه چیزی در جهان حقیقی اصل و درست است و واقعیت دارد. نمادها به‌عنوان عنصر چهارم فرهنگ نیز سلسله‌ای از امور قراردادی‌اند که معرف معنایی خاص‌اند. نماد ممکن است شیء (مثلاً پرچم)، ژست و عمل (مثلاً دو انگشت را به شکل V قراردادن به نشانه پیروزی)، رنگ (مثلاً لباس سیاه به‌هنگام عزاداری)، شکل (مثلاً نشان کشور)، یا آمیزه‌ای از دو یا چند علامت باشد. هم‌چنین حروف و صداها و واژگان نیز از جمله نمادها هستند. شاید مهم‌ترین نماد را بتوان «زبان» نامید که دنیای ارتباطات انسانی را تسهیل می‌کند. صنایع فرهنگی و هنری نیز عنصر 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 تاحدی دشوار می‌نماید، اغلب جنبه‌های غیرمادی فرهنگ به‌شکلی در نحوه، نوع، کمیت، و کیفیت بعد مادی آن خود را نشان می‌دهد (گولد و 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 نیمه‌سمعی - بصری هستند. این کتاب‌ها برای نوجوانان حدود دوازده 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 به‌نام خانواده دبیری است. 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 به زبان فرانسه صحبت می‌کنند. در مقدمه ذکر شده ممکن است این موضوع برای ما بزرگسالان مصنوعی به نظر برسد، ولی دانش‌آموزان، که هنوز در سن نوجوانی‌اند، خیلی خوب می‌توانند خود را در موقعیت قهرمانان کتاب قرار دهند و حالات آن‌ها را درک کنند. درباره روش تعلیم و تربیتی ارائه شده در کتاب همان‌طور که گفتیم از روش نیمه‌سمعی – بصری استفاده شده که شامل درک مطلب شفاهی، قرائت، درک نوشتاری، و سپس نوشتن است. مؤلفان اظهار داشته‌اند که اهمیت فراوانی به تصاویر و گفت‌وگوها 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 است، یک مقدمه در دو صفحه به همراه شش درس دارد. 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 است، هم‌راه عکس برای هر جمله و بخشی هم به دستور زبان اختصاص دارد و تمرینی برای آموزش صرف فعل، منفی کردن جمله، و جمع بستن اسم است. 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، شش درس و سه بخش دوره دارد. 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 این‌که بخش دیکته ندارد. درس سوم هم مکالمه دارد، ولی فقط 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 چندین 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 (فقط 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!»، و «از کلاس خارج شوید!»، آموزش داده شده است (۱۳۸۷: ۱). هر کدام از اصطلاحات با یک تصویر همراه‌اند. امروزه آموزش اصطلاحات محاوره‌ای ابتدایی زبان، در قالب مکالمه و با قراردادن زبان‌آموز در موقعیت واقعی و با تمرین‌های دوفره یا گروهی فرایند یاددهی - یادگیری صورت می‌گیرد. در صفحه دوم مقدمه، برای آموزش الفبای فرانسه، الفبا فقط 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 که 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 یا تمرین فقط روزهای هفته از شنبه تا جمعه نام برده شده‌اند و در جلوی هر کدام از روزها به زبان فرانسه معادل فارسی آن هم نوشته شده است. نکته فرهنگی نادیده‌گرفته‌شده 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 نیمه‌سمعی - بصری است و به همین دلیل فقط چندین جمله و تصویر وجود دارد و تمرین‌هایی که فقط برای تکرار و تثبیت ساختارهایی ثابت به کار می‌روند. 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 و هم‌زمان آموزش چهار مهارت خواندن، نوشتن، گوش کردن، و صحبت کردن را نیز در بر گرفته و با یاددهی زبان به آموزش فرهنگ نیز بپردازند. در این میان می‌توان تمرین‌هایی هم ارائه کرد که بتوان به مقوله فرهنگ مقصد و مفاهیم 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 et al. 2012: 22). به علاوه در این مبحث می‌توان راجع به زبان بدن و در واقع همان نمادها صحبت کرد. می‌توان زبان‌آموزان را با حرکت‌هایی آشنا کرد که فرانسویان برای سلام یا خداحافظی استفاده می‌کنند و آن‌ها را با رفتارهای ایرانیان مقایسه و شباهت‌ها و تفاوت‌ها را پیدا کرد. بی‌تردید، برای این منظور از فعالیت‌های دوفره و گروهی به هم‌راه 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 درباره توجیه به موضوع فرهنگ و بینا فرهنگی در این درس صحبت کنیم، می‌توانیم به تعریف خانواده در فرهنگ فرانسه و ایران بپردازیم. از ارزش‌هایی که در بین اعضای خانواده مطرح است صحبت کنیم. می‌توانیم پرسش‌هایی مطرح کنیم تا براساس آن بتوان درباره ارزش‌هایی چون محبت کردن به افراد خانواده، احترام گذاشتن به یکدیگر و به بزرگ‌ترها، مسئولیت‌پذیری، و غیره صحبت کرد؛ ارزش‌هایی که در همه جوامع وجود دارند. زبان‌آموزان می‌توانند با پذیرش نقش‌های مختلف اعضای خانواده به توصیف فرد و وظایفش بپردازند. 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 چهارچوب اروپایی مشترک زبان‌ها، برای آموزش چهار مهارت خواندن، نوشتن، گوش کردن، و صحبت کردن در موقعیت‌های متفاوت باشد. هم‌چنین، باید به مفهوم فرهنگ مقصد و مقوله بینا فرهنگی توجه شود و همه 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 دوره راهنمایی تحصیلی (پایه هشتم متوسطه یک)، درس اول (ص ۱-۱۴) با عنوان «در مغازه لباس فروشی»، مادر خانواده برای فرزندانش کریم، مینا، و علی لباس می‌خرد. طبق فرهنگ ایرانی، مینا روسری و ماتو می‌خرد. برای بیان آنچه می‌خواهند، مادر تأکید می‌کند از ساختار مؤدبانه استفاده شود. در این درس که هدفش آموزش اسامی لباس‌هاست می‌توان به فرهنگ مبدأ و مقصد پرداخت و هم‌چنین به مقایسه بین فرهنگ‌ها. درباره فرهنگ مبدأ می‌توان از زبان‌آموزان خواست که هر کدام نماینده شهری از ایران باشند و مطلبی را در زمینه نحوه لباس پوشیدن مردان و زنان آن منطقه ارائه دهند. سپس، همین کار را برای فرانسه انجام بدهند و در نهایت به مقایسه بینا فرهنگی بپردازند. نکته جالب در این جا 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 یا عزاداری و مانند این‌ها و همین‌طور لباسی که به تناسب مکان‌های مختلف یا حرفه‌های متفاوت استفاده می‌شود. مانند نحوه لباس پوشیدن 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 نظرها و اعتقادات خود، شناخت دیگری، و احترام به نظر 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 کشورهاست. در این فعالیت، زبان‌آموزان باید فهرست لباس‌هایی را که به تن دارند بنویسند. سپس باید مشخص کنند لباسی که پوشیده‌اند تولید کدام کشور است. اسم کشورها روی تخته نوشته می‌شود و در نهایت به بحث درباره این‌که چرا محصولات آن کشورهاست 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 باتوجه‌به 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. علاوه‌براین، می‌توان همین کار را برای شهرهای دیگر ایران و فرانسه انجام داد. برای نمونه، به مقایسه صنایع فرهنگی و هنری پاریس و تهران پرداخت. هم‌چنین باتوجه‌به موضوع درس، که دوستان است، می‌توان از فعالیت دیگری نیز صحبت کرد. زبان‌آموزان را به گروه‌های دوفره تقسیم کرد و به آن‌ها چند دقیقه فرصت داد تا ده مورد مشترک را بین خود پیدا کنند. هدف از این فعالیت شناخت یک‌دیگر و مقایسه علایق و عادات خود و دیگری است. مواردی که می‌توان برای پیدا کردن شباهت‌ها استفاده کرد می‌توانند عادت‌های زندگی روزمره، فعالیت‌های موردعلاقه، زبان‌هایی که صحبت می‌کنیم، غذاهایی که دوست داریم یا از آن‌ها متنفریم، سنت‌های خانوادگی، و ... باشند (ibid.: 26). در درس سوم (ص ۲۵-۳۴) با عنوان «کلاس طراحی»، تنها نکته فرهنگی قابل‌مشاهده این است که پدر و 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 این‌جا مکالمه‌ای میان مینا و سارا درباره هدیه روز مادر وجود دارد. در این درس کمی بیش‌تر از همیشه، البته فقط 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»، درباره آماده‌شدن و رفتن به مدرسه است. مشخص است که در این‌جا نیز می‌توان به هنجارهای اجتماعی مربوط به مدرسه‌رفتن 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 مختلط‌اند)، هنجارها و قوانین رفتاری در مدرسه با مدرسان و با هم‌کلاسی‌ها، و غیره. بی‌شک، باتوجه‌به سطح زبانی دانش‌آموزان به این موضوعات پرداخته می‌شود. در صفحه‌هایی از کتاب، شعرهایی بدون توضیح و تمرین آورده شده است، مانند شعری که از

پل ورن که در صفحه ۶۱ کتاب آمده است. آوردن شعر، که متنی ادبی است، اشاره‌ای به فرهنگ مقصد دارد؛ ولی بهتر است این شعرها را با معرفی کوتاهی از شاعر و توضیح مختصری از شعر همراه کنیم و فعالیت‌هایی برای مقایسه شاعر و شعر فرانسوی با شاعر و شعر ایرانی داشته باشیم. درنهایت، 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. باتوجه به این که فرهنگ جزء جدانشدنی زبان است، آموختن و یادگیری هر زبان زنده دنیا آگاهی از فرهنگ آن را نیز ایجاب می‌کند. نکته درخور 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، چهارچوب 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 به‌دقت در نظر گرفته شود. توجه به نکات 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 پردازد؛ یعنی برقراری ارتباط با افرادی که به آن زبان صحبت می‌کنند. اساساً یادگیری زبان و فرهنگ از یکسو 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 به‌شیوه‌ای که در این مقاله درباره آن صحبت شد با علاقه بیشتر برای شناخت و کشف عناصر و مؤلفه‌های فرهنگی بومی و ایرانی خود اقدام خواهد کرد. چون هدف از آموزش فرهنگ فقط یادگیری فرهنگ مقصد نیست، بلکه مقایسه بین فرهنگ‌هاست. زبان‌آموز با فعالیت‌های بینا فرهنگی، ابتدا با علاقه زیاد به شناخت

هرچه‌بیش‌تر فرهنگ بومی خود می‌پردازد تا بتواند در حین کشف فرهنگ زبان خارجی، شباهت‌ها و تفاوت‌ها را پیدا کند. این‌گونه است که افراد از دو فرهنگ مختلف با شناخت مؤلفه‌های بینافرهنگی می‌توانند با یک‌دیگر بهتر ارتباط برقرار کنند و از بروز سوءتفاهم‌های 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 نظرها و باورهای متفاوت، پذیرای دیگری و دیدگاه‌های او بودن و ... در اجتماع پررنگ‌تر می‌شود.

کتاب‌نامه

- افروغ، عماد (۱۳۷۹)، فرهنگ‌شناسی و حقوق فرهنگی، تهران: مؤسسه فرهنگ و دانش. پاملا، بلوتین ژوزف (۲۰۰۹)، فرهنگ‌های برنامه‌دستی (نظریه‌ها)، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
- جمشیدی، سیدمحمد رضا (۱۳۶۸)، «ارزش و ارزش‌شناسی»، مجله فرهنگ، کتاب ۴ و ۵.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۴)، «کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تبیین و ارزیابی)»، اندیشه‌های نوین تربیتی، ش ۱، س ۲.
- شهیدی، لوسی و دیگران (۱۳۸۷)، فرانسه سال اول دوره راهنمایی تحصیلی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، سیدبهنام و رضا خیرآبادی (۱۳۹۲)، «سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، رشد آموزش زبان، آموزش و پرورش، ش ۱۰۷.
- فاطمی، ژیلبرت و مهوش قویمی (۱۳۹۰)، فرانسه سال دوم دوره راهنمایی تحصیلی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- گولد، جولیوس و ویلیام ل. کولب (۱۳۷۶)، فرهنگ علوم اجتماعی، گروه مترجمان، تهران: مازیار.
- لوی، آلف (۱۳۹۸)، برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ، تهران: منادی تربیت.
- نیک‌نفس، سعید و خدیجه علی‌آبادی (۱۳۹۲)، «نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی»، مجله جهانی رسانه، تهران: دانشگاه تهران.

Ali, Sheeraz, Bahram Kazemian, and Israr Hussain Mahar (2015), "The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning", in: *Culture in Second Language Learning*, Dinamika Ilmu, vol. 15 (1).

Beacco, Jean Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Vanves: Hachette Livre.

Bennett, J. M., M. J. Bennett, and W. Allen (2003), "Developing Intercultural Competence in the Language Classroom", in: D. L. Lange and R. M. Paige (eds.), *Culture as the Core*:

- Perspectives on Culture in Second Language Learning*, Greenwich: Information Age Publishing.
- Besse, Henri (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris: Edition Crédif.
- Borg, Serge (2001), *La notion de progression*, Paris: Didier.
- Byram, M. and P. Grundy (ed.) (2003), *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Chaves, De Rose-Marie, L. Favier, and S. Péliissier (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, Jean-Pierre and Isabelle Gruca (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Grenoble: PUG.
- Emmitt, Marie, John Pollock, and Linda Komesaroff (2014), *Language and Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Galissou, Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris: CLE International.
- Galissou, Robert (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).
- Kelly, Louis G. (1969), *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, MA. London: Newbury House.
- Kim, Young Yun (1991), "Intercultural Communicative Competence", *Cross-Cultural Interpersonal Communication*, California: Sage Publications.
- Kramsch, Claire (1993), "Context and Culture in Language", *Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Lambert, R. (1999), "Language and Intercultural Competence", in: J. L. Bianco, A. J. Liddicoat and C. Crozet (eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, Melbourne: Language Australia.
- Legendre, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris & Montréal: Larousse.
- Myron, Lusing and Jolene Koester (2010), *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*, Upper Saddle River, N. J. New York: Pearson Prentice Hall.
- Schmidt, Gabriele (2000), "Teaching Culture and Language for Specific Purposes", in: *Teaching Languages and Teaching Culture*, Canberra: Australia.
- Spencer, D. H. and A. S. Hornby (2010), *Intermediate English Book One*, Jamshoro: Sindh Textbook Board.
- Taga, H. A. (1999), *Sociology: An Introduction*, Lahore: Ismail Brothers Publishers.
- Verbunt, Gilles (2011), *Manuel d'initiation à l'interculturel*, Lyon: Edition Chronique Sociale.
- Zarate, Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.