

## Critical Discourse Analysis of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers with a Focus on the Sociocultural Dimension of AZFAs Discourse

Faramarz Mozhdekanlou \* 

M. A. of teaching Persian language to non-Persian speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

### Abstract

In this research, teaching Persian to non-Persian speakers (AZFA) is considered as a discourse and its sociocultural dimension is studied under the light of critical discourse analysis (CDA) and critical classroom discourse analysis (CCDA), with a focus on culture and cultural teaching. The main goal of this analysis is to resolve common challenges on culture and cultural teachings in the AZFAs discourse and many of the common beliefs and impressions on the topic in question and these untrue, based beliefs are reviewed and by the critical attitude of this research are denaturalized and demythologized. The core data of this research are prepared by the survey method, which means to interview and talk with subjects and participants of AZFAs discourse. In this paper, based on 23 objective data, a deep gap between judgments and mental Propositions of the executives and agents of the AZFAs discourse has elucidated. This gap is in contrast with the truth about the culture and cultural teaching. Therefore, to provide a critical insight at teaching Persian to non-Persian speakers and to create a discourse-based framework on culture and cultural teachings, it is essential to make a fundamental change in our intellectual infrastructure, and fundamental revision about the issue of culture. This change is effective, when it comes to fairness and logic, and equally lies on actual and objective data which is extracted from the AZFAs discourse. Based on these data, solutions are provided in a comprehensive framework to solve mentioned gap and its related damages.

**Keywords:** Teaching Persian to non-Persian speakers (AZFA), Critical Discourse Analysis (CDA), Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA), AZFAs Discourse, culture.


\* Corresponding Author: faramarz.mozhdekanlu@gmail.com

**How to Cite:** Mozhdekanlou, F. (2022). Critical Discourse Analysis of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers with a Focus on the Sociocultural Dimension of AZFAs Discourse. *Language Science*, 9 (16), 57-91. Doi: 10.22054/LS.2020.31859.1115



## تحلیل گفتمان انتقادی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با تمرکز بر بُعد اجتماعی - فرهنگی گفتمان آزفا

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه  
طباطبائی، تهران، ایران

فرامرز مژدگانلو \* 

### چکیده

در این پژوهش، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) را به‌مثابه یک گفتمان در نظر گرفته‌ایم و سطح بُعد اجتماعی - فرهنگی این گفتمان را با تمرکز بر فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی، مورد تحلیل گفتمان انتقادی و تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی قرار داده‌ایم. هدف این تحلیل، رفع چالش‌های عمده درخصوص فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی در گفتمان آزفا بوده است. در این راستا، بسیاری از باورها و تلقی‌های متداول و طبیعی‌شده درباره موضوع بحث که مبتنی بر حقیقت امر نیستند، مورد بازبینی قرار گرفته‌اند و مبتنی بر اهداف انتقادی پژوهش، طبیعی‌زدایی و افسانه‌زدایی شده‌اند. اصل داده‌های پژوهش حاضر با روش زمینه‌یابی و از طریق گفتگو با فاعلان و مشارکان گفتمان آزفا حاصل شده است. مبتنی بر ۲۳ نمونه از داده‌های عینی در متن مقاله، نشان داده‌ایم که شکافی عمیق و فاصله‌ای معنادار میان قضاوت‌ها و گزاره‌های ذهنی و درونی‌شده دست‌اندرکاران و کارگزاران گفتمان آزفا با حقیقت امر، درخصوص فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی وجود دارد. بنابراین، برای مجهز شدن به نگاهی انتقادی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و تشکیل چارچوبی گفتمان‌بنیاد درباره فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی، لازم است تغییری بنیادین در زیرساخت‌های فکری خود و تجدیدنظری اساسی در تلقی خود از مقوله فرهنگ ایجاد کنیم. این تغییر زمانی مؤثر است که از انصاف و منطق ما برخاسته باشد و به همان اندازه وابسته به و مبتنی بر داده‌های واقعی برآمده از گفتمان آزفا باشد. بر اساس همین داده‌ها، در جای‌جای بحث برای رفع شکاف ژرف مزبور و آسیب‌های ناشی از آن راه‌حلی‌هایی در قالب چارچوبی قابل‌تعمیم ارائه شده است.

**کلیدواژه:** آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا)، تحلیل گفتمان انتقادی (CDA)،  
تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی (CCDA)، گفتمان آزفا، فرهنگ.

## ۱. مقدمه

در این مقاله سعی خواهیم کرد به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) به‌مثابهٔ یک «گفتمان» بنگریم و هویت و حیثیت گفتمانیِ آزفا را در «سطح/بعد اجتماعی - فرهنگی»<sup>۱</sup> آن مبتنی بر پژوهش کوماروادیلو<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) مورد تحلیل گفتمان انتقادی قرار دهیم. از تحلیل فوق‌نتایجی حاصل می‌گردد که در مجموع حاوی رهنمون‌هایی نظری - مفهومی و عملی - کاربردی در حوزهٔ فرهنگ و جایگاه آن در آزفا خواهد بود. رهنمون‌هایی که ممکن است در هر دو حوزهٔ آموزش و پژوهش باعث تغییر در نگرش ما گردند.

در این تحقیق، از روش پیمایشی یا زمینه‌یابی<sup>۳</sup> بهره برده‌ایم. به این معنی که اصل داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه و پرسیدن سؤالات و گفتگو با فاعلان و مشارکان گفتمان آزفا به دست آمده است. جامعهٔ این پژوهش سه مرکز یا مؤسسه هستند که در حیطهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در شهر تهران فعال هستند. به دلیل ملاحظات اخلاقی (ر.ک. دلاور ۱۳۸۴ [۱۳۹۴]: ۴۵-۴۶) و جنبهٔ انتقادی این پژوهش، نام هیچ یک از مراکز یا مؤسساتی که جامعهٔ این تحقیق هستند، آورده نمی‌شود، چراکه قرار نیست گفته‌ها و ارزیابی‌های زبان‌آموزان، معلمان، مؤلفان و مدیران در سه مؤسسهٔ مزبور با یکدیگر مقایسه شوند. این مقایسه توجیه علمی قابل‌قبولی نخواهد داشت و نگارنده نیز برای این امر فضیلتی قائل نیست. علت آن است که مؤسسات مورد بررسی در این تحقیق از نظر ساختاری، تفاوت‌های اساسی با یکدیگر دارند و مبتنی بر سیاست‌گذاری‌های متفاوتی عمل می‌کنند. به‌علاوه، پژوهش حاضر مسائل و اهدافی را ورای مقایسهٔ عملکرد سه مؤسسهٔ آزفا با یکدیگر دنبال می‌کند. گفتمانی است، نتایج این پژوهش به‌طور واضح به هر مؤسسه‌ای که در این پژوهش شرکت کرده است، ارائه خواهد شد. انتخاب سه مرکز یا مؤسسهٔ یادشده هدفمند بوده است، زیرا هر یک از آن‌ها ویژگی‌های خاصی دارند و می‌توانند سایر مراکز با آن ویژگی‌های خاص را نمایندگی کنند. یعنی می‌توان گفت از انواع و اقسام مختلف مراکز و مؤسسات فعال در عرصهٔ آزفا، حداقل یک مؤسسه در این پژوهش شرکت کرده است تا بتوان نتایج این تحقیق را به سایر مراکز و مؤسسات آزفا نیز تعمیم داد.

---

1. sociocultural dimension

2. Kumaravadivelu, B.

3. survey

جامعه هدف<sup>۱</sup> تحقیق را به این شکل تعریف می‌کنیم: تمام زبان‌آموزان، معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران سه مرکز یا مؤسسه یادشده که در ۶ ماه نخست سال ۱۳۹۶ به‌طور فعال در آن مراکز مشغول بوده‌اند؛ یعنی زبان‌آموزانی که در حال فارسی‌آموزی بوده‌اند؛ معلمانی که مشغول تدریس فارسی بوده‌اند و مدیران و سیاست‌گذارانی که تصدی مدیریت مراکز را بر عهده داشته‌اند. ضمن اینکه تعدادی از این معلمان، مؤلف کتاب‌ها و مواد درسی آزا نیز بوده‌اند.

هدف پژوهش حاضر این است که تصویری مبتنی بر واقعیت از گفتمان آزا در ایران و عمده‌ترین چالش‌ها و مسائل مربوط به آن در بُعد اجتماعی - فرهنگی ارائه دهد. همچنین، بسیاری از باورهای رایج درباره فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی را که از حقیقت امر دور هستند، مورد بازبینی قرار دهد و در راستای اهداف انتقادی پژوهش، از آن‌ها طبیعی‌زدایی<sup>۲</sup> و افسانه‌زدایی<sup>۳</sup> کند.

انتخاب نمونه در این پژوهش تصادفی بوده است و زبان‌آموزان، معلمان، مؤلفان و مدیران یا سیاست‌گذاران، افراد مورد تحقیق را تشکیل داده‌اند. توزیع آماری مصاحبه‌شوندگان، یا افراد مورد پژوهش، یا نمونه‌های جامعه تحقیق به‌صورت زیر است:

جدول ۱. توزیع آماری افراد مورد تحقیق و مدت زمان کل مصاحبه‌ها

زمان مصاحبه هر نفر	کل زمان مصاحبه‌ها	کل افراد (مصاحبه‌شوندگان)						معلمان		زبان‌آموزان	
		کل مؤلفان		کل معلمان		مدیر - معلم - مؤلف	معلم - مؤلف	معلمان	زبان‌آموزان		
یک ساعت و ۴۵ دقیقه به‌طور میانگین	حدود ۹۰ ساعت	۵۱						۲۶	۱۹		
		زن	مرد					زن	مرد	زن	مرد
		۳۱	۲۰	۱۲	۲۹	۳	۹	۶	۱۸	۸	۱۲

1. target population
2. denaturalize
3. demythologize

در مجموع با ۵۱ نفر گفتگو شده است؛ ۱۹ نفر زبان آموز که ۷ نفر آن‌ها مرد و ۱۲ نفر زن بوده‌اند و ۲۶ نفر معلم که ۸ نفر آن‌ها مرد و ۱۸ نفر آن‌ها زن بوده‌اند. به علاوه، با ۶ مدیر یا سیاست‌گذار نیز گفتگو شده است. ضمناً، از ۲۶ نفر معلم، ۹ نفر آن‌ها مؤلف کتاب‌های درسی بوده‌اند، پس ۹ نفر معلم - مؤلف بوده‌اند. از ۶ مدیر یا سیاست‌گذار، ۳ نفر معلم و مؤلف کتاب‌های درسی بوده‌اند. بنابراین، ۳ مدیر - معلم - مؤلف هم در شمار مصاحبه‌شوندگان داشته‌ایم. مدت زمان کل مصاحبه‌ها حدوداً ۹۰ ساعت بود، یعنی با هر مصاحبه‌شونده به طور متوسط ۱۰۵ دقیقه یا یک ساعت و ۴۵ دقیقه گفت‌وگو شد. بنابراین، اگر آمار خود را بدون احتساب هم‌پوشانی‌ها ارائه دهیم، ۱۹ زبان آموز، ۲۹ معلم، ۱۲ مؤلف و ۶ مدیر یا سیاست‌گذار در این پژوهش شرکت کرده‌اند.

سعی شده است ملیت زبان‌آموزان توزیع متوازنی داشته باشد. زبان‌آموزان اهل کشورهای ترکیه، کره جنوبی، لبنان، آمریکا، فرانسه، چین، کویت، عراق، ارمنستان، تاجیکستان و اسپانیا بوده‌اند. در واقع، از کشورهای غربی و قاره‌های آمریکا و اروپا، کشورهای آسیای شرقی یا شرق دور، کشورهای عربی و نیز کشورهای آسیای میانه در این تحقیق به عنوان نمونه شرکت کرده‌اند.<sup>۱</sup>

لازم به توضیح است که منظور از مشارکان و فاعلان گفتمان آزا افرادی است که درگیر ماجرای آموزش/یادگیری زبان فارسی هستند. اصطلاح «فاعلان»<sup>۲</sup> در معنا و مفهومی که در این پژوهش به کار رفته است، از فرکلایف<sup>۳</sup> (2001: 122-123) اخذ شده است. او در تعیین نوع گفتمان و بافت موقعیتی مورد تحلیل، یکی از پرسش‌های اساسی را «افراد درگیر در ماجرا» می‌داند. در فرایند آموزش/یادگیری زبان فارسی، فاعلان و مشارکان گفتمان عبارتند

۱. این مقاله از پایان‌نامه نگارنده با عنوان تحلیل گفتمان انتقادی کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: در جستجوی چارچوبی برای آموزش گفتمان‌بنیاد زبان فارسی استخراج شده است. از این رو، جامعه پژوهش، جامعه هدف، افراد و نمونه‌های پژوهش و به طور کل آنچه به عنوان توزیع آماری جامعه تحقیق در مقاله حاضر معرفی شده است، دقیقاً توزیع آماری پایان‌نامه مزبور است. در اصل پژوهش در پایان‌نامه، بیش از سیصد مورد از گفته‌های مشارکان و فاعلان گفتمان آزا، به عنوان داده‌های عینی ذکر شده است. در مقاله حاضر، گرچه توزیع آماری جامعه تحقیق دقیقاً منطبق با پایان‌نامه است، اما بدیهی است که به دلیل اختصار، تنها ۲۳ مورد از داده‌ها که مربوط به موضوع مقاله هستند، قید شده‌اند.

2. subjects

3. Fairclough, N.

از زبان آموزان، معلمان، مؤلفان، مدیران و سیاست‌گذاران که در این پژوهش به روش زمینه‌یابی و از طریق مصاحبه و گفتگو با آن‌ها، داده‌های لازم به‌دست آمده است. برای سهولت اشاره به گفته‌های مشارکان و فاعلان گفتمان آرفا، هر یک از گفته‌ها شماره‌گذاری شده است و با شماره ۱ الی ۲۳ در متن مقاله آمده است. هر شماره، گفته‌ای مجزا از یکی از مشارکان گفتمان آرفاست. در تحلیل داده‌ها، در موارد لازم گوینده هر گفته در ذیل آن تصریح شده است. لحن گفتاری گویندگان به همان نحوی که ضبط شده است، حفظ گردیده است. البته به دلیل محدودیت صفحات مقاله، از بین بیش از سیصد مورد از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان در پایان‌نامه، تنها ۲۳ مورد در این مقاله ذکر شده است که بیشتر شامل گفته‌های معلمان می‌شوند. برخی اشتباهات دستوری در تعداد اندکی از گفته‌های زبان‌آموزان امری طبیعی است و به همان صورت ثبت شده است. بدیهی است که همین اشتباهات نشانگر این هستند که گوینده آن گفته خاص، زبان‌آموزی غیرفارسی‌زبان است.

## ۲. بیان مسأله

کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دارای «ماهیتی چندفرهنگی» است. این ماهیت اقتضا می‌کند که تمامی دست‌اندرکاران امر آموزش، از معلم گرفته تا مؤلف کتاب درسی، حساسیت‌های اجتماعی - فرهنگی زبان‌آموزان را به رسمیت شناخته و آن را محترم شمارد. به‌علاوه از دانش تجربی و تجربه زیستی آن‌ها نیز بهره گیرد. بازنمایی‌های فرهنگی محتوای آموزشی کلاس‌ها و منابع درسی از فرهنگ ایرانیان و فارسی‌زبانان، نباید حاوی مفاهیمی تکراری و ملال‌انگیز باشد و لازم است با حقایق جامعه ایران و بافت چندفرهنگی کلاس‌های آرفا تناسب داشته باشد. به نظر می‌رسد در رویکرد نویسندگان منابع درسی هنوز تلفی و فهم دقیق، کاربردی و مؤثری از مقوله فرهنگ و نحوه بازنمایی و آموزش/یادگیری آن شکل نگرفته باشد. این خلاء به تبع به کلاس درس و برداشت معلمان نیز تسری می‌یابد. سوالز<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) از شش ویژگی لازم و کافی برای شناسایی گروهی از مردم به‌عنوان «جامعه گفتمانی» یاد کرده و درنهایت تصریح می‌کند که نظر به ویژگی‌های برشمرده‌شده، کلاس درس یک «جامعه گفتمانی تمام‌عیار» است. به‌طور خلاصه، این ویژگی‌ها عبارتند از: داشتن آرمان‌های عمومی و مشترک میان اعضا، داشتن سازوکارهای ارتباط متقابل میان

1. Swales, J.

اعضاء، ارائه اطلاعات و بازخورد، استفاده از یک یا چند گونه ارتباطی در پیشبرد اهداف ارتباطی، داشتن واژگان خاص خود و داشتن سطحی حداقلی از اعضا.

هنگامی که کلاس‌های آزفا را با ویژگی‌های فوق تطبیق می‌دهیم، می‌توانیم آن را به‌عنوان یک جامعه گفتمانی در نظر بگیریم. اینجاست که لزوم تحلیل انتقادی این جامعه گفتمانی مطرح می‌گردد.

کومار اوادیولو (۱۹۹۴:۹۴) اهمیت تحلیل گفتمان انتقادی کلاس‌های زبان و سرمایه‌گذاری مادی و زمانی در این خصوص را این‌گونه مورد تأکید قرار می‌دهد: «کلاس درس بوت‌های<sup>۱</sup> است که در آن عناصر اولیه آموزش - ایده‌ها و ایدئولوژی‌ها، سیاست‌ها و طرح‌ها، مواد درسی و روش‌های تدریس، معلم و آنچه آموخته می‌شود - باهم درمی‌آمیزند تا محیطی منحصر به فرد و گاه منفجرشونده بیافرینند که ممکن است به آفرینش و ثمربخشی فرصت‌های یادگیری کمک کنند، یا برعکس مانع آن‌ها شوند. آنچه واقعاً در آنجا [کلاس] روی می‌دهد تا حد زیادی تعیین‌کننده میزان تحقق اهداف یادگیری است و بنابراین، وظیفه مشاهده، تحلیل و درک نظام‌مند اهداف و رخدادهای کلاس، در هر سرمایه‌گذاری آموزشی به‌طور جدی محوریّت می‌یابد».

به‌علاوه، معلمان زبان نیاز به مطالعه در حوزه «ارتباطات میان‌فرهنگی» دارند، چراکه بسیاری از کلاس‌ها ماهیت چندفرهنگی دارند. کلاس چندفرهنگی ممکن است ترکیبی از گروه‌های قومی متفاوت باشد. هر یک از این گروه‌ها از پیشینه فرهنگی خاصی می‌آیند که ممکن است دربرگیرنده ویژگی‌های تعاملی و گفتمانی گوناگونی باشند. همچنین، امکان دارد آن ویژگی‌ها با جامعه زبان هدف نیز بسیار متفاوت باشند و برای معلم هم ناآشنا باشند. در برخورد با چنین زمینه‌های چندفرهنگی، لازم است معلمان با فرهنگ‌های مختلف آشنا شوند و به آن‌ها احترام بگذارند. همچنین، لازم است علاوه بر داشتن پایه خوب در تحلیل گفتمان و آگاهی از تفاوت‌های میان‌فرهنگی، معلمان زبان در مورد چگونگی مشارکت زبان‌آموزان نیز آموزش ببینند (Olshtain & Celce-Murcia, 2001: 721).

برای رسیدن به سطحی که در آن معلمان آزفا قادر باشند با پایه‌ای مناسب در تحلیل گفتمان وارد شوند و با فرهنگ‌های مختلف و اقتضائات کلاس‌های چندفرهنگی و چندملیتی آشنا شوند، باید کلاس‌های آزفا با تمام نقاط قوت و ضعفش، در بُعد اجتماعی - فرهنگی

مورد تحلیل گفتمان انتقادی قرار گیرند. در این صورت است که دستاورد نظری رهنمون‌کننده‌ای در نیل به اهداف یادشده حاصل می‌گردد. این پژوهش در حقیقت گامی هر چند کوچک در جهت رسیدن به این دستاورد مفهومی و کاربردی خواهد بود.

### ۳. مبانی نظری

به نظر می‌رسد اولین بار اصطلاح تحلیل گفتمان انتقادی کلاس<sup>۱</sup> - که به آن «تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی» و «تحلیل گفتمان انتقادی کلاس درس» نیز گفته می‌شود - توسط کومار اوادیولو (۱۹۹۹) به کار رفته باشد. البته این نوع نگاه به گفتمان کلاس درس، بر پایه آرای اندیشمندان مکتب‌های پسا ساختارگرایی<sup>۲</sup> و پسااستعماری<sup>۳</sup> شکل گرفته است: «این رویکرد انتقادی نوظهور، تلفیقی از دو رویکرد پسا ساختارگرایی<sup>۴</sup> و پسااستعماری<sup>۵</sup> سعید است که توجه خود را به کلاس درس معطوف نموده است. [...] در این رویکرد، کلاس درس نه خُرده جامعه‌ای منزوی، بلکه عنصری از یک جامعه بزرگ‌تر است که روابط قدرت در آن تجلی دارد و از این رو تحلیل گفتمان حاکم بر این کلاس، مستلزم تحلیل آن فراتر از عناصر موجود در کلاس درس است» (آقاگل‌زاده، ۱۳۹۲: ۶۱).

کومار اوادیولو (۱۹۹۹) پس از طرح مسأله پژوهش و طرح مفاهیم تحلیل تعامل کلاسی<sup>۶</sup> و تحلیل گفتمان کلاسی<sup>۷</sup>، به مفهوم‌سازی تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی می‌پردازد.

کومار اوادیولو (۱۹۹۹: ۱۰۸-۱۱۱) اصول مفصل‌بندی تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی و ساختار سه‌بعدی گفتمان کلاس را چنین شرح می‌دهد: «تجارب نژادی، طبقاتی و جنسیتی که مشارکان گفتمان به موقعیت کلاس می‌آورند، تنها به وسیله رویدادهای یادگیری و تدریسی که در کلاس با آن روبه‌رو می‌شوند، برانگیخته و شکل‌دهی نشده‌اند، بلکه محیط زبانی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تاریخی گسترده‌تری که تمام آن‌ها در آن رشد یافته‌اند نیز به آن‌ها شکل داده است. کلاس زبان دوم جامعه‌ای کوچک، منفک و خودبسنده نیست، بلکه بخشی از جامعه بزرگ‌تری است که در آن صورت‌های بسیاری از سلطه‌ها و نابرابری‌ها

- 
1. Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA)
  2. post-structuralism
  3. post-colonialism
  4. Foucault, M.
  5. Said, E.
  6. classroom interaction analysis
  7. classroom discourse analysis



در جهت منافع مورد انتظار، تولید و بازتولید می‌شوند [...]]. کلاس زبان دوم صورت‌های بسیاری از مقاومت‌های بیان‌شده یا بیان‌نشده را در سطوح روساختی و زیرساختی متجلی می‌سازد. از این رو، تحلیل گفتمان کلاسی باید لزوماً تحلیلی از صورت‌های گوناگون مقاومت و چگونگی تأثیرشان بر امر یادگیری و تدریس را نیز شامل شود. معلمان زبان نه می‌توانند واقعیت اجتماعی-فرهنگی تأثیرگذار بر شکل‌گیری هویت در درون و برون کلاس را نادیده بگیرند و نه می‌توانند نیازها و خواسته‌های زبانی یادگیرندگان را از نیازها و خواسته‌های اجتماعی-فرهنگی آن‌ها منفک کنند. [در] بحث درباره‌ی معنای گفتمانی و تحلیل آن [...]، باید به انتظارات و عقاید پیچیده و رقابت‌آمیز مشارکان، هویت‌ها، صداها، ترس‌ها و اضطراب‌های آن‌ها نیز توجه کرد. [...] این قضایا و اصول، پایه‌های مفهوم‌سازی تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی را شکل می‌دهند. [...] گفتمان [کلاس] می‌تواند به‌عنوان ساختی سه‌بُعدی متشکل از ابعاد اجتماعی-زبان‌شناختی<sup>۱</sup>، اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-سیاسی<sup>۲</sup> در نظر گرفته شود. تحلیل‌گران گفتمان با بُعد اول درگیرند، به بُعد دوم علاقه‌مندند و نسبت به بُعد سوم بی‌تفاوت‌اند. تحلیل‌گران گفتمان کلاسی به‌طور عمده [کلاس] را به‌عنوان پدیده‌ای (اجتماعی) زبان‌شناختی در نظر گرفته‌اند و به مطالعه‌ی عناصر دستوری و واژگانی انسجام متنی<sup>۳</sup> و انسجام گفتمانی<sup>۴</sup> پرداخته‌اند. اگرچه تأکید بر بُعد اجتماعی-زبان‌شناختی، [...] پیشرفت در رویکرد رفتار‌گرایی مرتبط با رویکرد تعامل کلاسی محسوب می‌شود، اما باید گفت که با این رویکرد، تنها دیدگاه محدودی از گفتمان ارائه می‌شود.

ملاحظه می‌کنیم که چگونه تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی در دیدگاه معلم و نیز در شیوه‌ی درک و نحوه‌ی آموزش زبان تغییراتی بنیادین ایجاد می‌کند. این رویکرد پیوسته به تحلیل‌گر در خصوص نادیده گرفتن ابعاد گسترده‌تر اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-سیاسی گفتمان کلاس هشدار می‌دهد. این چشم‌پوشی و غفلت، از محدود کردن قلمرو و روش تحلیل گفتمان کلاس آموزش زبان ناشی می‌شود. نادیده انگاشتن ابعاد اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-سیاسی گفتمان کلاس، باعث خواهد شد که کلاس را به‌عنوان مجموعه‌ای از افراد محصور در فضای بی‌روح آموزشی که به نحوی تک‌بُعدی جریان می‌یابد، تلقی کنیم.

- 
1. sociolinguistic dimension
  2. sociopolitical dimension
  3. textual cohesion
  4. discourse coherence

به عبارتی کلاس را جامعه‌ای خودبسنده و منفک از جهان بیرون در نظر بگیریم. در حالی که از منظر تحلیل گفتمان انتقادی، کلاس آموزش زبان به‌عنوان بخشی از جامعه بزرگتر تلقی می‌شود. جامعه بزرگتری که در آن تولید و بازتولید بسیاری از صور رقابت، سلطه و مقاومت، مبنی بر عواملی از قبیل طبقه، فرهنگ، جنسیت، ملیت، نژاد، قومیت، دین و سیاست رخ می‌دهد و همین کشمکش‌ها، رقابت‌ها و مقاومت‌ها به کلاس درس نیز تسری می‌یابد. در این پژوهش، بر بُعد یا سطح اجتماعی - فرهنگی گفتمان آرفا متمرکز می‌شویم و با تکیه بر داده‌های به‌دست‌آمده از گفت‌وگو با فاعلان این گفتمان، به بررسی و تحلیل عمده‌ترین چالش‌های آن می‌پردازیم.

در پژوهش‌هایی با عنوان «تحلیل گفتمان انتقادی»، پژوهشگران پیوسته درصدد افشاسازی نادرستی گزاره‌های رایجی هستند که بر اثر تکرار و عبارت‌بندی افراطی<sup>۱</sup> به‌صورت گزاره‌های طبیعی شده درآمده‌اند (Fairclough, 2001: 92-96). اساساً می‌توان یکی از اهداف اصلی تحلیل گفتمان انتقادی را طبیعی‌زدایی یا زدودن طبیعی‌شدگی‌ها دانست (Fairclough, 1995: 36).

در پژوهش حاضر نیز سعی می‌شود در جای‌جای بحث بنابر اقتضا، باورهای رایج، اما نادرست درخصوص مقوله فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی طبیعی‌زدایی شوند و عدم صحت و اصالت آن تلقی‌ها، بر پایه اهداف انتقادی پژوهش آشکار گردد. با افزودن تحلیل گفتمان انتقادی به زیرساخت پژوهش‌های مشاهده و مطالعه کلاس، می‌توان امیدوار بود که با استفاده از داده‌ها، نتایج و پیشنهادات این نوع تحلیل، امکانی برای تغییر فراهم آید، تغییری در نگاه ما به امر آموزش زبان و در برداشت ما از مفهوم مناقشه‌برانگیز فرهنگ. نتیجه این تغییر و تحول در سطح/بُعد اجتماعی - فرهنگی گفتمان آرفا این است که آموزه‌های فرهنگی به‌صورت پویا و زنده و واقعاً برگرفته از جامعه امروز فارسی‌زبانان ارائه می‌شوند و بر نقش فعالانه زبان‌آموز در درک و بازنمایی آن‌ها تأکید می‌گردد. در این دیدگاه، فضای چندفرهنگی کلاس تأثیر ویژه‌ای بر انتخاب مواد درسی و طراحی برنامه درسی دارد و از این ظرفیت ارزشمند در راستای اهداف تدریس استفاده می‌شود.

---

1. overwording

#### ۴. بحث

در این بخش به تحلیل انتقادی سطح/بعد اجتماعی - فرهنگی گفتمان آزا می پردازیم. این بحث را به دو بخش مجزا که اولی مناقشه‌ای نظری - مفهومی در خصوص اصطلاح «فرهنگ» و دومی چالشی عملی - کاربردی در حیطه «آموزه‌های فرهنگی منابع درسی» است، تقسیم می‌کنیم.

#### ۴-۱. مناقشه نظری - مفهومی: چیستی فرهنگ و ارائه درست فرهنگ زنده، حقیقی و

##### پویای فارسی‌زبانان

پیش از ورود به بافت چندفرهنگی کلاس، ویژگی‌های آن و تمهیدات مدیریتی معلم در قبال آن، التزام به روشنگری و روش انتقادی پژوهش، اقتضا می‌کند موضع خویش را نسبت به واژه مبهم «فرهنگ» مشخص کنیم و بدون مناقشه مفهومی، به کندوکاو در بافت کلاس و جایگاه فرهنگ در آن پردازیم. پرسش اینجاست: فرهنگ چیست؟ یا حداقل در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، مقصود ما آموزش چه فرهنگی است؟ پاسخ این سؤال در تعیین خط‌مشی آموزشی، تربیتی و انتقادی معلمان، مؤلفان، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران بسیار حائز اهمیت است. نگارنده اعتقاد دارد هنگامی که با اصطلاحات چندوجهی، مبهم و نسبی همچون «فرهنگ» مواجهیم، رویکرد علمی ما نیازمند انصاف و صداقتی است تا ما را از تعصب‌ورزی دور نگه دارد.

فهم کلی و رایجی که از فرهنگ وجود دارد را می‌توان حداقل در دو حیطه کلان تقسیم‌بندی کرد: اولی، فرهنگی است که بار فرهیختگی دارد و می‌تواند بازنمایانگر مفهومی والا از جنبه‌های مختلف اندیشه، تاریخ و هنر یک کشور و یک زبان باشد. این فرهنگ والا می‌تواند شامل ادبیات و آثار باستانی، معماری، هنری و تاریخی یک ملت باشد. دومی، فرهنگی است که از سبک و سیاق و عادات زندگی یک ملت و رویکرد جمعی آن‌ها و ارزش‌ها و ضدارزش‌های نهادینه شده در زندگی جاری آن‌ها برمی‌آید. فرهنگ نخست، نظر به ویژگی‌های خاص آن، از طریق آثار و منابع ادبی، هنری و تاریخی که آن را در خود جای داده‌اند، برای هر فرد پیگیر و جویای دستیابی به آن، قابل دسترسی است. فرهنگ دوم فرهنگ زنده، پویا و جاری یک ملت و گویشوران یک زبان است که چیزی فراتر از فهم رایج نخست است. این فرهنگ برای غیرفارسی‌زبانان مقیم در بافت زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم،

دغدغه برانگیز و مورد پرسش است و بیش از هر چیزی در خلال زبانی که در بافت واقعی رد و بدل می‌شود، تولید و بازتولید شده و جریان و زندگی می‌یابد. این فرهنگ نه لزوماً، نه صرفاً و نه مستقیماً پدیده‌ای تاریخی یا مربوط به تاریخ است و نه لزوماً، نه حتماً و نه مستقیماً پدیده‌ای ایدئولوژیک یا مربوط به دین و مذهب است. یا حداقل فرهنگ یک ملت، مثل ایرانیان، به‌طور اعم مُعرّف مقوله‌هایی تاریخی یا ایدئولوژیک و دینی نیست، هر چند شاید به‌طور جزئی شامل آن‌ها نیز باشد. از این منظر، فرهنگ امری پویا، زنده، در حال حرکت، درونی شده و نسبی است. فرهنگ ایرانیان همان چیزی است که اکنون در ایران و در رفتار، روابط، عواطف، افکار، آداب و رسوم و باورهای مردم ایران جریان دارد.

آن چیزی که تحت عنوان شکوه ایران باستان، تمدن کهن ایرانیان، عظمت دیرینه تاریخی ایران و عبارت‌هایی از این قبیل شناخته می‌شود، به نظر می‌رسد در فرهنگ کنونی ایران و فارسی‌زبانان اثر داشته باشد، ولی قطعاً تمام فرهنگ ایرانیان را تشکیل نمی‌دهد. حتی باید گفت اکثر و اعم آن مفاهیم، افکار، باورها، روابط و عواطف ایرانیان، که ما به‌عنوان فرهنگ می‌شناسیم، مستقیماً مربوط به تمدن کهن و شکوهمند ایران نیست. از طرف دیگر، آن چیزی که تحت عنوان عقاید دینی و ایدئولوژیک می‌شناسیم و مُعرّف ادیان مختلف است و در ایران همه یا برخی از آن ادیان، به‌ویژه دین اسلام حضور دارند، مستقیماً تمام فرهنگ ایرانیان را نمی‌سازد.

تا اینجا ممکن است به نظر برسد بیان واضح‌تر شده باشد، اما اهمیت توجهات مذکور هنگام پرداختن به افراط و تفریط‌هایی که در گفتمان آزفا جریان دارد، مطرح خواهد شد. بر مبنای آنچه که نگارنده بر اساس تحقیقات خود به دست آورد و با مطالعه کتب درسی آزفا نیز حاصل می‌شود، باید گفت که در فرایند جاری آزفا در ایران و هنگام بازنمایی فرهنگ ایران و فارسی‌زبانان ایران در آموزش فارسی، دو گفتمان صورت‌بندی افراطی یا عبارت‌بندی افراطی دارند (Fairclough, 2001: 92-96):

۱) فخر به ایران کهن و تمدن دیرین باستان و ملی‌گرایی و نشان دادن رسومی که ذیل عنوان فرهنگ ارائه می‌شوند و به‌نحوی مربوط به تاریخ ایران هستند، از قبیل عید نوروز، چهارشنبه‌سوری، شب یلدا و غیره؛ ۲) دین اسلام و اسلام‌گرایی و نشان دادن رسوم و اماکنی که با عنوان فرهنگ ارائه می‌شوند و به‌نحوی مربوط به دین اسلام هستند، از قبیل نماز، روزه،

ماه رمضان، مسجد، عید قربان، عید غدیر و غیره. تأکید می‌کنیم که به صورت‌بندی افراطی این دو موضوع اشاره داریم و این هرگز به این معنا نیست که دو مقوله فوق تأثیری در فرهنگ جاری ایرانیان ندارند.

مسأله و پرسش این است که از کُل آن چیزی که در مجموع صد درصد فرهنگ ایرانیان را می‌سازد، چقدر و چه میزانش برابر با دو مقوله مذکور است. مسأله اینجاست که در بازنمایی فرهنگ در فرایند آزفا، ما مدام به‌طور غرورانگیز و تبخترآمیزی یا از تمدن کهن خود سخن می‌گوییم و رسوم ایرانی خود را بیان می‌کنیم و یا از دین اسلام حرف می‌زنیم و رسوم اسلامی خود را مطرح می‌کنیم. فرهنگ در فرایند آزفا و به‌خصوص کتاب‌ها و مواد درسی که بازنمایانده فرهنگ هستند، تا حدود زیادی توأم با ملی‌گرایی یا اسلام‌گرایی شده است. این گرایش، جز نپذیرفتن و پس زدن آن توسط غیرفارسی‌زبانان نتیجه‌ای نخواهد داشت. به‌علاوه، مفاهیم دیگری هم که تحت‌عنوان فرهنگ در فرایند آزفا مطرح می‌کنیم، بسیار آمیخته با فخرفروشی، غرور و به رخ کشیدن هستند. البته، چندان هم به صداقت خویش در این بازنمایی‌ها اهتمام نداشته‌ایم.

پرسش این است: مگر تمام فرهنگ ایرانیان و فارسی‌زبانان ایران، رسوم کهن و تاریخی ایران باستان یا رسوم کهن اسلامی ماست که تمام محتوای فرهنگی کلاس‌ها و کتاب‌های آزفا را از این دو مقوله انباشته‌ایم؟ یا اساساً، مگر فرهنگ صرفاً برابر با مجموعه‌ای از رسوم و مناسک است که هر زمان، واژه فرهنگ به میان می‌آید، از شب یلدا، چهارشنبه‌سوری، عید نوروز، عید قربان، عید غدیر، ماه رمضان، ماه محرم، تاسوعا و عاشورا و غیره سخن می‌گوییم؟ چرا تا این حد به آن بخش مهم‌تر فرهنگ که شامل سبک و سیاق و عادات زندگی مردم ایران، رویکرد جمعی آن‌ها و ارزش‌ها و ضدارزش‌های نهادینه‌شده در زندگی جاری آن‌ها می‌شود و فرهنگ زنده، پویا و جاری فارسی‌زبانان ایران است، بی‌تفاوت بوده‌ایم؟

این صورت‌بندی افراطی دو اشتباه فنی نیز در پی دارد: مناسک و رسوم ایرانی یا اسلامی محدود هستند و این امری طبیعی است. چراکه اساساً مناسک و رسوم تمام ملل محدودند. وقتی فهم ما از فرهنگ به همان مفاهیم، مناسک و رسوم مزبور محدود باشد، نتیجه‌اش تکراری شدن و ملال‌انگیز شدن بیش از حد کلاس‌ها و کتاب‌های ما در بازنمایی مقوله فرهنگ است. نتیجه دوم هم این است که بازنمایی ما از فرهنگ بسیار تصنعی، ذهنی،

ناملموس و شعارگونه خواهد بود و زبان آموز بزرگسال و هوشمند چنین تعبیری از فرهنگ را نمی‌پذیرد.

لازم به ذکر است که نگارنده در این مقاله صرفاً پژوهشی علمی مبتنی بر داده‌های واقعی را در دستور کار خود قرار داده است، بنابراین طرفداری یا ضدیت نسبت به ملی‌گرایی یا اسلام‌گرایی و نسبت دادن چنین موضعی به نگارنده این مقاله، غیر حرفه‌ای و غیر علمی است. چراکه نگارنده بیشتر و پیشتر از آنکه بخواهد طرفدار یا معارض نوعی تفکر یا ایدئولوژی باشد، سعی کرده است توصیف‌کننده، بازنمایی‌دهنده و تحلیلگر حقیقت و واقعیت باشد و با این رویکرد تمام ادعاها و گزاره‌های این پژوهش را بر پایه داده‌های واقعی مستند کرده است. به شماره (۱) توجه کنید:

(۱)

– «وقتی می‌گم: «اجازه می‌فرمایم ما شما رو به شام دعوت کنیم؟ نه، من مزاحم نمی‌شم. نه، من استدعا می‌کنم»، من دارم «تعارف» رو به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی لای دیالوگ یاد می‌دم. یا اینکه می‌گم: «جانم؟ شما فرمایشی ندارین؟»، من دارم «ادب» رو به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی لای دیالوگ یاد می‌دم. اما اینکه «چطوره بریم تخت جمشید رو ببینیم؟ تخت جمشید چه جایه؟ تخت جمشید جایه شامل چهار ستون بلند و ...»، واقعاً خودمونو مسخره کردیم با این دیالوگ. کدوم فارسی‌زبانی این جور حرف می‌زنه؟ مگه نماینده رسمی میراث فرهنگی که سریع شروع کنه برای تو تخت جمشید رو معرفی کردن؟ کتابای درسی مون این ایرادو داره، همه کارشناس میراث فرهنگی‌ان توی دیالوگای ما. یا اینکه می‌گه: «چطوره بریم شهر بازی، شهر بازی چه جور جایه؟ شهر بازی جایه در شش‌هزار هکتار در پنج کیلومتری تهران ...». کجای این دیالوگ واقعیه؟ یعنی ما دیالوگ هامون همه ساختگی‌ان. هیچ کدوم واقعی نیست. من دارم می‌گم اون مسائل فرهنگی برام مهمه که دم دستن. مثلاً فرض کن سنتای خوبی مثل عیادت از مریض و احوال‌پرسی. یکی از این بچه‌های خارجی که توی خوابگاه بچه‌های ایرانی بهش جا داده بودن، گفتش: «من سوپ روسی پختم، بردم دادم اتاق بغلی. تشکر کردن بچه‌ها. کاسه رو از من گرفتن چن دقیقه بعد در زدن، دیدم کاسه منو شستن، توش رو پر آجیل کردن برگردوندن». این یه رفتار فرهنگی: «ظرفتو خالی برنمی‌گردونن. می‌شورن، با یه چیز دیگه پرش می‌کنن، برش می‌گردونن». یعنی مردم ایران خوبی یادشون نمی‌ره. جبران می‌کنن. بعد، خیلی جالب بود که من به بچه‌ها

گفتم: «بچه‌ها بیاین یه کاری بکنیم، اصلاً شمام امشب یه چیزی درست کنین به اتاق بغلی بدین، ببینن چی میارن براتون؟». فرداش یکی از بچه‌ها گفتش که: «استاد برای من یه میوه‌ای آوردن که اسمش عنابه». گفتم «آره، آره عناب خیلی خوبه. خوردی؟ خوشت اومد؟» بعد، دونه دونه می‌گفتن، یکی از دخترا گفتش که: «ولی از اتاق بغلی توی کاسه‌ای که من بهشون دادم گلبرگ ریخته بودن، پر گلبرگش کرده بودن». من گفتم: «می‌دونستی این گلا رو می‌تونن بمالی بریزی رو دوغ بخوری؟ ما اینجا اصلاً مرباش می‌کنیم». ببین تو باید فرهنگ عامه بلد باشی. معلم فارسی باید سینمای ایران رو بشناسه، فوتبال ایرانو بشناسه. ازت می‌پرسن «راجع به والیبال چی می‌دونی؟»، چون الان والیبالمون حرف داره، فوتبالمون جدیداً حرف داره، سینمامون حرف داره. ازت می‌پرسن «اصغر فرهادی کیه؟» باید بلد باشی».

شماره (۱) از گفته‌های یکی از معلمان و مؤلفان در حوزه آرفا استخراج شده است. مثال‌هایی که گوینده در شماره (۱) در راستای بازنمایی حقیقی و واقعی فرهنگ مطرح می‌کند، حاوی نکته‌هایی ژرف است: (۱) تصنعی، غریب و ناملموس بودن بازنمایی‌های فرهنگی در برخی کلاس‌ها و کتاب‌های ما برای مخاطب نیز قابل‌باور نخواهد بود. این مسأله در ابتدای این گفته مورد اشاره قرار گرفته است. (۲) بیان ساده فرهنگ عینی و ملموس تأثیرگذارتر است و این تعبیر از فرهنگ برای مخاطب قابل‌باور و احترام‌انگیز خواهد بود. گوینده در بخش دوم گفته‌ها این نکته را مطرح می‌کند. (۳) معلم زبان فارسی باید در بازنمایی فرهنگ، اطلاعات عمومی و متوسطی درباره تمام حوزه‌های مدنی و اجتماعی جامعه ایران داشته باشد. در این حالت، او به‌عنوان یک رابط، نماینده و گزارشگر منصف و راستگو، فرهنگ ایران را در قالب‌های مختلفی اعم از ورزش، سینما، سیاست، صنعت، گردشگری، ادبیات، روابط اجتماعی ساده، آموزش و غیره، به‌نحوی باورپذیر و مورداحترام در کلاس منعکس می‌کند.

در اینجا به یک اشتباه یا فهم نادرست دیگر می‌پردازیم: در برخی از آثار نظری در حوزه زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان، مهارت‌های چهارگانه «گفتن»، «شنیدن»، «نوشتن» و «خواندن» را در کنار مهارت پنجمی به نام «فرهنگ» در نظر می‌گیرند یا حتی آن مهارت‌های چهارگانه را درون دایره یا بستری بزرگ تصور می‌کنند و نام آن دایره یا بستر بزرگ را «فرهنگ» می‌گذارند. این‌ها گزاره‌های علمی، مورداحترام و قابل‌قبول هستند. اما توجهی دقیق‌تر در همین گزاره‌های علمی، اشتباه رایجی را در چستی و چگونگی برخورد

برنامه‌ریزان، معلمان و مؤلفان آزفا با مقوله فرهنگ فاش می‌کند. در این گزاره‌های علمی فرهنگ به‌عنوان «مهارت پنجم» و مکمل مهارت‌های چهارگانه و به‌عبارت دیگر، به‌عنوان بستری گسترده جهت قرار گرفتن مهارت‌های چهارگانه در آن معرفی شده است و نکته دقیق و اساسی این تعبیر درست و علمی، ارتباط و تعامل مهارت‌های چهارگانه با مقوله فرهنگ است. یعنی فرهنگی در آموزش زبان به‌عنوان مهارت پنجم یا به‌عبارت دیگر، بستر و پایه مهارت‌های چهارگانه معرفی می‌شود که در رابطه شدید و معناداری با مهارت‌های چهارگانه زبان باشد. در واقع، فرهنگی باشد که در راستا و هم‌مسیر با مهارت‌های چهارگانه زبانی است. بنابراین، فرهنگ مدنظر در آموزش زبان، فرهنگی است که پیوسته با چهار مهارت زبان در ارتباط است و به‌وسیله این مهارت‌های چهارگانه پیوسته رد و بدل می‌شود و در فحوای زبان یک ملت و مهارت‌های چهارگانه زبان یک ملت حضور دارد. چنین فرهنگی تازگی و حیات دارد و در دسترس است، همان‌قدر که زبان یک ملت با تمام مهارت‌های چهارگانه‌اش زنده، پویا و در دسترس است.

رابطه داشتن فرهنگ با مهارت‌های چهارگانه و اینکه فرهنگ مدام با این مهارت‌ها رد و بدل، صورت‌بندی و بازنمایی می‌شود و ادامه حیات می‌یابد، مهم‌ترین و اساسی‌ترین نکته در تعبیرهای نظری و علمی مذکور است. پس ما نیز به‌عنوان معلمان، برنامه‌ریزان و مؤلفان حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باید همان فرهنگی را در آموزش دخیل کنیم که در فحوای زبان جاری و پویایی کنونی فارسی‌زبانان جریان دارد و توسط مهارت‌های چهارگانه زبان فارسی مفصل‌بندی، صورت‌بندی، بازنمایی و حیات می‌یابد.

اینجا، معنای بخش آخر مورد (۱) مشخص می‌شود. گفتیم تعهد و رسالت معلم، برنامه‌ریز و مؤلف آزفا در توجه به مقوله فرهنگ می‌تواند آفرینش آگاهی نسبت به حوزه‌های اجتماعی و مدنی جامعه ایران در زبان‌آموزان باشد. یعنی برنامه‌ریز، معلم و مؤلف آزفا با آفرینش آگاهی در زبان‌آموز درباره شرایط کنونی ایران و جامعه فارسی‌زبانان در حیطه‌های روابط بین مردم، آموزش و پرورش، ورزش، صنعت، هنر و ادبیات و سینما، گردشگری، رسوم اجتماعی، خوراک و پوشاک و غیره، فرهنگ ایرانیان را تلویحاً در دسترس زبان‌آموزان قرار می‌دهد. دیدیم که رسوم و مناسک تنها یکی از ابعاد فرهنگ هستند. لذا، وقتی می‌گوییم: «فرهنگ مهارت پنجم زبان است» یا «بستری است برای اینکه



مهارت‌های چهارگانه زبان درون آن قرار گیرند، دقیقاً بر ویژگی زبانی فرهنگ تأکید می‌کنیم. فرهنگی در آموزش زبان مدنظر است که با زبان رد و بدل شود و بازنمایی یابد. پرسش اینجاست: واقعاً چقدر از آن فرهنگی که شبانه‌روز در گفت‌وشنودهای ایرانیان رد و بدل می‌شود، آفرینش و بازآفرینی می‌یابد، توسط کتاب‌ها و رسانه‌ها بازتولید می‌شود و در کوچه و خیابان توسط مردم حیات می‌یابد مربوط به ملی‌گرایی و تمدن کهن ایران باستان و رسوم باقی‌مانده از آن و اسلام‌گرایی و مناسک مربوط به اسلام است؟ اشتباهی که به آن اشاره کردیم، اینجاست که وقتی در گفتمان آزفا در برنامه‌های درسی، کلاس و مواد درسی و کتاب‌ها، قصد آموزش فرهنگ را داریم، چیزی مد نظر ماست که ارتباط خیلی کمی با زبان جاری، زنده و تپنده میان مردم دارد. چنین فرهنگی نمی‌تواند به‌عنوان بستری برای مهارت‌های چهارگانه تلقی شود و در راستای رشد و تکامل آن چهار مهارت مؤثر باشد. اشتباه اینجاست که ما سهم دو مقوله ملی‌گرایی و تمدن کهن باستانی ایران و رسم و رسوم باقیمانده از آن و اسلام‌گرایی و مناسک مربوط به اسلام را در فرهنگ آموزشی مان در آزفا، بسیار بیشتر از سهم واقعی این دو مقوله در آفرینش و حرکت فرهنگ امروز ایران در نظر گرفته‌ایم. به نظر می‌رسد تجدیدنظری اساسی در این خصوص لازم باشد تا میزان اهتمام به دو مقوله فوق را به‌اندازه واقعی بازنمایی و بازتولید آن‌ها در فرهنگ زبانی جاری مردم کاهش دهیم.

به شماره‌های (۲) و (۳) توجه کنید. آنچه قبلاً گفته شد، در موارد ذیل مد نظر بوده است. به‌خصوص در شماره (۳)، گوینده تمرکز بیش از اندازه بر ایران را مورد نقد قرار داده است:

(۲)

«احساسم اینه که نباید از اول بگیم که «ایرانو دوست داشته باش، ایران خیلی قشنگه و اینا». ضرورتی نداره. پس می‌زنه زبان آموز. می‌گی: «ایران قشنگه». می‌گه مثلاً: «حُب عراقم قشنگه». بحث نیس که کشورای دیگه قشنگ نیستنا! ولی اون ملی‌گرایی شدید داره و متن رو پس می‌زنه و به هدفمون نمی‌رسیم.»

(۳)

«همه چیز متمرکز رو ایرانی‌هاس. جایی که اشاره می‌شه به فرهنگ‌های دیگه به‌صورت کاملاً گذریه و بسنده می‌شه که «در فرهنگ‌های دیگه نیز این گونه است». نه مثالی ازون

فرهنگ آورده می‌شود، نه از زبانش. همه چیز حول محور فارسی‌مداری و ایرانی‌محوری می‌گذرد. این خیلی پررنگه. مثلاً در مورد «تجارت» که صحبت می‌شود، تجارت همیشه دو جهت و دو طرف داره. اگر ایران صادرات انجام می‌ده، قطعاً یک کشور دیگه باید واردات داشته باشه. ولی شما اون ور پرده رو نمی‌بینید. فقط می‌بینیم که ایران نفت، خشکبار، فرش صادر می‌کنه و ایران ماشین‌آلات صنعتی وارد می‌کنه و ارتباطش با اون‌ها دیده نمی‌شه. این یکی از نقاط نقص این برنامه است. اون ارتباطه خیلی کمک می‌کنه، به خصوص جایی که بچه‌ها خودشون دوس دارن link برقرار کنن».

به نظر نگارنده، مهم‌ترین «باید» و «التزام» در آموزش فرهنگ، صداقت و راستگویی ما واقعی و عینی بودن داده‌های آموزشی ماست. هر قدر در آموزش فرهنگ صادق‌تر باشیم و مبتنی بر واقعیت و حقیقت عمل کنیم، مطمئناً موفق‌تر خواهیم بود. گاهی اوقات ما از صداقت و از جهان واقعی و حقیقی آن قدر دور می‌شویم که تلقی و تصورمان از فرهنگ ایران و فارسی‌زبانان بیشتر شبیه به یک توهم خواهد بود.

به شماره‌های (۴)، (۵) و (۶) دقت نمایید:

(۴)

– «نگاهی که ما داریم نسبت به زبان فارسی ناشی از یک توهمه. نگاه سطح بالایی که این زبان بسیار محبوبیت داره تو دنیا، ایرانو خیلی می‌شناسن، زبان فارسی رو می‌شناسن، در حالی که من فهمیدم واقعاً اینجوری نیست. این مهم‌ترین تجربه است که بدونیم ما اول باید واقع‌بینانه به قضیه نگاه کنیم، بعد بتونیم حالا گسترشش بدیم. مهم‌ترین تجربه من اینه که زبان فارسی نه لزوماً خوش‌آهنگ‌ترین زبانه، نه بهترین زبانه، نه ایران خیلی شناخته شده است در جهان و نه همه با تمدن کهن ما آشنایی دارن و نه با ادبیات ما خیلی آشنایی دارن. نه از این حرفا نیس. ادبیات ما اینجوری نیست که مثلاً ما بگیم ادبیات ما «سرشار از مفاهیم غنی»، ولی مثلاً ادبیات گره هیچی نداره. وقتی حرف می‌زنی با زبان آموزا اون fact میارن برات».

(۵)

– «مثلاً همین کتاب [...] با این که کتاب خوبی از لحاظ تمرین و اینا، ولی درس اولش در مورد تخت جمشید و ایناست. دید ما اینه که متن خوبی باشه. «منم کوروش، شاه شاهانو ازین

حرفاً». دید ما اینه که خُب این متنی که همه می‌شناسنش. در موزه لوور هست. تاریخیه و ... ولی تجربه من که این درسو تدریس کردم توی کلاسای چندملیتی دانش‌افزایی این بود که خیلی از دانش‌آموزانی که اونجا بودن اصلاً نمی‌دونستن تخت جمشید چیه، کوروش کیه و خیلی ازون چیزا. خیلی عجیب بود برام. من گفتم قطعاً باید اینو بدونن دیگه. چون زبان‌آموز مثلاً پیش‌میانمی هم بودن. لازم بود که حتماً با متن ارتباط برقرار کنن تا بعد بتونیم حالا در مسیر درس همراهشون کنیم. ولی وقتی اصلاً نمی‌دونستن که این ینی چی، نگاه می‌کردن. خب این یه متنی که یک شاهی نوشته اینو. الان دیگه دوره شاهنشاهی گذشته دیگه. آره چرا در درس اول باید یه همچین چیزی بیاد».

(۶)

– «مثلاً راجع به مسائل صنعتی دوس داریم نشون بدیم ایران کشور پیشرفته‌ایه. جنبه تبلیغاتی داره. به قول یکی از دوستان: «دانشجوها زبان فارسی شون خوب نیست، ولی باهوش هستن!» آگه متوجه بشن ما یه سری چیزا رو دوس داریم بهشون تلقین کنیم یا بزرگ‌نمایی کنیم یا خیلی تبلیغ کنیم، دافعه ایجاد می‌کنه».

بارقه‌هایی از نقد چنین رویکردی به فرهنگ در لابه‌لای گفته‌های سه معلم در موارد بالا قابل مشاهده است. بنابراین، هرگونه غرض‌ورزی، دروغ، بزرگ‌نمایی، تلقین و دور شدن از واقعیت و حقیقت امر در آموزش فرهنگ نتیجه عکس خواهد داد و مطمئناً زبان‌آموزان چنین القائاتی را پس می‌زنند. به‌علاوه، تسری نگاه ایدئولوژیک خود به بحث آموزش با این پندار که بستری بینا فرهنگی جهت ایجاد رویکرد مثبت زبان‌آموزان به ایران و آموزش فارسی به وجود آورده‌ایم، در عمل ممکن است باعث آزرده‌گی و حتی بدبینی زبان‌آموزان شود. این تفسیر به نفس و رویکرد ایدئولوژیک و متعصبانه را می‌توان در شماره (۷) دید:

(۷)

– «ما تأکید داریم که زبان‌آموز حتماً با دفاع مقدس آشنا بشه، این خوبه، ولی یه جاهایی مشکل ایجاد می‌کنه. اردویی بود ما رفتیم موزه دفاع مقدس. هدف اینه که زبان‌آموز آشنا بشه و زبان فارسیش تقویت بشه. چه اتفاقی افتاد؟ بخشی هست که کمک‌های کشورهای دیگه به عراقه. قاعدتاً نباید زبان‌آموزان چندملیتی برن اونجا، ولی رفتن. بعد راهنمای موزه

می‌گه: «کی مثلاً از ایتالیا؟ مثلاً سه نفر هستن. می‌گه: «خب این موشکو ایتالیا ساخته داده به عراق». «کی از آلمان؟» خب این بمبای شیمیایی رو آلمان داده به عراق. «کی از انگلیسه؟» و ... این اتفاق میافته. معمولاً کشورهای اروپایی واکنش نشون نمیدن. جز اینکه می‌خندن و مسخره‌س براشون. ینی می‌فهمن که خب این یه کاریه که اشتباهه. ولی بدیش اینه که فرد به کارهای فرهنگی ما بعداً بدین میشه. می‌گن اینا اومدن چیزی رو که به ما ربطی نداره، به حکومت ربط داره، اونم چیزی که مال گذشته بوده، مطرح می‌کنن و بعد اصن چرا باید همچین بحثی اینجا مطرح شه؟ جنگی بوده، یه جایی انجام شده، جنگ برای همه کشورهای مورد نفرته. همه ازش بدشون میاد دیگه. به هر حال جنگی بوده که مردم توش آسیب دیدن دیگه. حالا اینکه کی آسیب زده و این‌ها، به زبان آموز ربطی پیدا نمی‌کنه. نیازی نیست بدونه. همین که بدونه آسیبی دیده شده کافیه. حالا فک کنید دانشجوی عراقی هم به این موزه می‌ره و براش همین توضیحات داده می‌شه! مخصوصاً که اونم مثلاً تعصب داره و حتی بعضاً هنوز صدام رو آدم محترمی می‌شمارن و نمی‌دونم مثلاً می‌گن اقتدار داشته و نمی‌دونم فلان. همین اقتدار خیلی مهمه مثلاً برای عرب‌ها. بحثای عزت ملی و این چیزا خیلی مهمه. حالا ما بیایم تو این فضا اینارو تحت تأثیر بخوایم قرار بدیم».

تمام مواردی که در این مقاله می‌آیند، داده‌های واقعی هستند و آنچه توسط معلمان و زبان‌آموزان روایت می‌گردد، اتفاقاتی است که در عالم واقع رخ داده‌اند. آنچه که در شماره (۷) نیز توسط یکی از معلمان روایت شد، در جهان واقع روی داده است و باید پرسید کسی که چنین برنامه‌ای را طراحی کرده است، چقدر به عواقب چنین عملی اندیشیده و حقیقتاً با چه استدلالی دست به طراحی این برنامه زده است؟ این نوع اشتباهات عواقب سنگین و مدت‌داری خواهند داشت. نباید این پندار به ذهنمان خطور کند که زبان‌آموزان بزرگسال و هوشمند از این نوع رخدادها و برخوردها به سادگی می‌گذرند و آن‌ها را به بوته فراموشی می‌سپارند. نگارنده بر آن است که حتی تأثیرات منفی این خاطرات ناخوشایند در ذهن زبان‌آموزان باقی می‌ماند و آن‌ها چنین برخوردهایی را تعمیم می‌دهند و آن را به کل ایرانیان و فرهنگ جاری ایران نسبت می‌دهند. برای پیشگیری از چنین رخدادهایی باید برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران به تغییر دادن دیدگاه و طرز فکر بنیادین خود نسبت به فرهنگ بیاندیشند. به نظر نگارنده، باید از هر نوع برخورد ایدئولوژیک به مقوله فرهنگ بپرهیزیم. نباید تصور

کنیم که در آموزش زبان اجازة القا کردن دیدگاه، ایدئولوژی و تفکر خود را داریم. تصور، ایدئولوژی و دیدگاه ما مسأله‌ای شخصی و مربوط به خودمان است.

ما در آموزش فرهنگ فقط مجاز به روایت فرهنگِ عینی زنده و پویای ایرانیان، آن هم به صورت تلویحی و آموزشی هستیم. به یاد داشته باشیم هر نوع اصرار یا پافشاری در انعکاس هر مفهومی، باعث تحریک ذهن هوشیار زبان‌آموزان خواهد شد و امری که پنداشته‌ایم کاملاً ساده و طبیعی است، در ذهن زبان‌آموز امری کاملاً معنادار تجلی می‌یابد و دارای تأثیرات منفی خواهد بود. نمونه‌ای از واکنش‌های زبان‌آموزان درباره برخی از پافشاری‌ها و تعصبات ما در فرایند آرفا را در شماره (۸) مشاهده می‌کنید:

(۸)

– «تعصب روی ملیت خودمون که مثلاً تمدن سه‌هزارساله داشتیم شش‌هزارساله داشتیم، پیشرفت‌های خیلی عجیب داشتیم. اینا خب باز سر جاش خوبه که حرف زده بشه، ولی وقتی که زیاد گفته می‌شه، مثلاً من از دانشجوی فرانسوی زبان این انتقاد داشتم که: «شما چرا این قدر به فرهنگ گذشته تون می‌نازید؟ درسته شما تمدن خیلی عظیم داشتید، خب که چی؟ حالا که چی؟ چرا می‌خوای مثلاً به من بگی که مثلاً نمی‌دونم سه‌هزارسال پیش در ایران فلان اتفاق می‌افتاده؟ دانشگاه داشتیم، جندی‌شاپور داشتیم». این قدر افتخار به گذشته مخصوصاً برای دانشجوی اروپایی اصن قابل درک نیست. چون برای خودمون مهمه، سعی می‌کنیم اینو به اونم بگیم، چون احساس می‌کنیم اینو که بفهمه چقدر خوشحال می‌شه».

بنابراین، به نظر می‌رسد ما بیش از آن چیزی که مربوط به آموزش زبان است و بیش از آن چیزی که نیاز زبان‌آموزان است، بر مقوله فرهنگ و آن هم بنا بر تعبيرات متعصبانه، ایدئولوژیک و فخر فروشانه خود اصرار کرده‌ایم. فرهنگ باید پیوسته در حاشیه آموزش زبان باشد، نه اینکه خودش هدف قرار گیرد. ما اگر بتوانیم به درستی و صادقانه فارسی را آموزش دهیم، اندک‌اندک زبان‌آموز بزرگسال و مجهز به تفکر استدلالی و ذهن جستجوگر، فرهنگ ما ایرانیان را نیز درمی‌یابد. به شماره (۹) توجه کنید:

(۹)

– «ما باید در جهانی‌هایی که مدنظر مونه تجدیدنظر کنیم. شاید نیاز باشه تحقیقی بشه، بفهمیم این جهانی‌ها واقعاً چیه. اینکه تأکید کنیم حتماً اون محتوا که ما می‌خوایم، تدریس بشه، ینی

مثلاً ما دوست داریم که زبان آموز حتماً با فرهنگ ایرانی آشنا بشه، در حالی که اگر همون زبان فارسی رو یاد بدیم بهش تا آخر، بعد از اون حتماً دنبال فرهنگ هم خواهد رفت».

در نتیجه در آموزش/یادگیری فرهنگ در فرایند آرفا لازم است از باید و نبایدهایی پیروی کنیم. این التزامات به طور خلاصه عبارتند از:

- ۱) قبل از هر چیز صداقت را در اولویت قرار دهیم.
- ۲) فرهنگ امری واقعی، زنده و پویاست که در زبان مردم کوچه و بازار در ایران حیات و حرکت می‌یابد. این فرهنگ از امور و شئون متنوع و پُرشمار زندگی ما نشأت می‌گیرد و این شئون و امور را بازتولید می‌کند و تنها بخشی از این شئون ملی‌گرایی و تاریخ کهن ایران باستان، اسلام‌گرایی و شئون دینی و مذهبی و آیین‌ها و رسوم مربوط به آن‌ها است. در آموزه‌های فرهنگی خویش سهم بیشتری از آنچه در واقعیت وجود دارد، به مقوله‌های فوق اختصاص ندهیم و از تکراری شدن و ملال‌انگیز شدن محتوای آموزشی خود بپرهیزیم.
- ۳) در آموزه‌های فرهنگی خطر افتادن در چاه «فخر فروشی» و «به رخ کشیدن» بسیار وجود دارد. از این دو رفتار ناپسند در ساحت آموزش، چه در کلاس و چه در منابع، بپرهیزیم.
- ۴) آموزش فرهنگ را دستمایه‌ای برای هیچ هدف دیگری، به خصوص اهداف ایدئولوژیک قرار ندهیم.

- ۵) به فرهنگ به عنوان بستر آموزش زبان و مؤلفه‌ای حاشیه‌ای بنگریم که در کنار آموزش زبان معنا می‌یابد، نه اینکه برای کلاس‌های خود هدف جدیدی تحت عنوان موقعیتی جهت ارائه فرهنگ ایران و فارسی‌زبانان تعریف کنیم. کلاس را به محیطی جهت انتقال مفاهیم عجیب و عادات و رسوم ناملموس تبدیل نکنیم. فرهنگ ایرانیان به سادگی و زیبایی در فحوای آموزش صحیح و صادقانه زبان فارسی در ذهن زبان‌آموزان آفریده می‌شود. بنابراین، از صراحت در آموزش فرهنگ در کلاس‌ها و کتاب‌های آرفا بپرهیزیم. زبان در دل خود به طور تلویحی حامل فرهنگ نیز است. آموزش‌های تلویحی و غیرمستقیم فرهنگ در درجه اول باید نوعی آموزش زبان باشند. با چنین آموزش‌های غیرمستقیم و تلویحی است که می‌توانیم اندک‌اندک به ذهن زبان‌آموزان نزدیک شویم و بذر فرهنگ فارسی‌زبانان و ایرانیان را در آن بکاریم تا در آینده فرهنگ واقعی ما، در فحوای اُنس با زبان فارسی در ذهن زبان‌آموزان به بار نشیند.

۶) از الفا کردن و پافشاری در خصوص اینکه ایرانیان دارای چه ویژگی‌ها، خلق و خوی‌ها و توانمندی‌هایی هستند، پرهیزیم. «مُشک آن است که خود ببوید». اگر ایرانیان یا فارسی‌زبانان دارای ویژگی پسندیده و شایسته‌ای هستند، زبان‌آموزان خود در طول مدتی که در ایران اقامت دارند، به آن ویژگی‌ها پی خواهند برد. دو دلیل برای التزام و توجه اخیر وجود دارد: اول اینکه، زبان‌آموزان نسبت به هرگونه فخرفروشی و خودبرتربینی موضع می‌گیرند. دوم اینکه، ممکن است عکس آن ویژگی خاصی - مثلاً «مهمان‌نوازی» - که ما، ایرانیان را متصف به آن توصیف می‌کنیم، برای زبان‌آموز جلوه کرده باشد. چنانچه در کلاس یا کتاب‌های آزفا، ایرانیان را صریحاً به گونه‌ای نمایش دهیم و اتفاقاً یک زبان‌آموز در دوره زندگی خود در ایران و برخورد با مردم، تجربه‌ای معکوس و متضاد با آن تصویر کسب کرده باشد، تناقض آزاردهنده‌ای در ذهن او شکل خواهد گرفت. تناقضی که نتیجه آن بی‌اعتمادی به کلاس، کتاب و معلم خواهد بود.

#### ۴-۲. چالش عملی - کاربردی: آموزه‌های فرهنگی منابع درسی

در دومین بخش تحلیل بُعد اجتماعی - فرهنگی گفتمان آزفا، به‌طورخاص نگاهی اجمالی به وضعیت و شرایط آموزه‌های فرهنگی منابع درسی و کتاب‌های درسی آزفا داریم. با همه تأکیدی که در خصوص نقش پُررنگ و اساسی معلم در بازنمایی فرهنگ درست، واقعی، پویا و باورپذیر ایران در فرایند آموزش زبان فارسی می‌شود، اما تأثیر کتاب درسی و مواد آموزشی در این خصوص، غیرقابل‌انکار است. در هر حال، کتاب به‌خاطر ویژگی‌های ذاتی‌اش، از جمله مشخص و مدون بودن و نیز قابل‌استناد و موردوثوق بودن، بسیار بر زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد. حتی در مواردی که زبان‌آموز در آستانه دوراهی انتخاب بین کتاب درسی و معلم قرار می‌گیرد و تردید دارد که سخن کدام یک مورداعتمادتر است، تجربه نشان داده است که وی معمولاً کتاب را ترجیح می‌دهد.

در بخش قبل، نکاتی در خصوص چگونگی بازنمایی فرهنگ در منابع و مواد درسی آزفا ذکر شد. در اینجا، به‌طورخاص پرسش‌های اصلی این هستند که مجموعه‌های درسی و آموزشی تدوین شده در حوزه آزفا، روی هم‌رفته چقدر در بازنمایی فرهنگ واقعی و باورپذیر ایرانیان موفق بوده‌اند و چقدر رضایتمندی زبان‌آموزان و معلمان را در پی داشته‌اند؟ آیا مؤلفان کتاب‌های درسی در نوشتن آثار خود از داده‌های اصیل و واقعی بهره برده‌اند؟ آیا آنان درک درستی از فرهنگ و انعکاس آن در مواد درسی داشته‌اند؟

قبل از هر چیز، ابتدا لازم است کمی به سخنان و نظرات زبان‌آموزان توجه کنیم:

(۱۰)

- «خیلی خیلی خسته شدم. ینی چهار کلاس داریم، هر استاد میاد: بنویس برای شب یلدا بنویس برای شب یلدا. خسته شدیم.»

(۱۱)

- «شب یلدا پدر هیفدهممونم در اومد. چون یه هفته، دو هفته، سه هفته فقط در مورد شب یلدا. شب یلدا چی شد؟ شب یلدا چی شد؟ پدر ما رو دیگه ... نمی‌تونم اضافه کنم. اعصابمون هم خُرد! به خدا داغون شدم. به خدا وقتی که شب یلدا چیز میارن ...»

(۱۲)

- «یعنی به نظرم، مثلاً این کتاب برای من تنها یعنی به نظرم قدیم، قدیمیه، یعنی امروزی نیست. می‌خوام مثلاً درباره چیزی، چیزی امروزی مثلاً صحبت می‌کنیم. مثلاً درباره مثلاً چیزی الان وجود داره، واقعی، یعنی این به نظرم بهتر است.»

(۱۳)

- «زیادتر فرهنگ از بچه‌ها یاد گرفتیم. مثلاً غذاها کوفته تبریز و ازین چیزا. ولی شب یلدا، هفت‌سین، اینا خیلی زیاد تکرار می‌شه. ما یاد گرفتیم در یک موضوع، ولی هفت‌هشت‌بار تکرار می‌شه. باید هر درس چیز جدید یاد بگیریم، تا خسته نمی‌شیم یا یکی مثلاً می‌خوابه.»

در این موارد، زبان‌آموزان نظر خود را نسبت به آموزه‌های فرهنگی منابع درسی اظهار کرده‌اند. نارضایتی آن‌ها از چند مسأله مختلف، اما مرتبط به هم است: تکراری بودن و تنوع نداشتن آموزه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی، قدیمی بودن و به‌روز نبودن آموزه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی و نهایتاً اینکه، آن‌ها فرهنگ ایران را بیشتر از ایرانیان و در محیط‌های واقعی آموخته‌اند تا کتاب‌های درسی. شاید اصل مطلب در همین گفته‌های زبان‌آموزان نهفته باشد. آن رویکردی که در بخش نخست تحلیل بُعد اجتماعی - فرهنگی به آن پرداخته شد و مورد نقد قرار گرفت - یعنی گرایش به گذشته در بازنمایی فرهنگ، چه



گذشته ایرانی و چه گذشته اسلامی - در کتاب‌های آموزشی زبان فارسی و بازنمایی‌های فرهنگی آن نیز نمود دارد. از گفته‌های فوق، چند نکته ساده برداشت می‌شود:

(۱) از آنجا که مؤلفه‌های فرهنگی کهن ایرانی - اسلامی کم‌شمار هستند و محدود به برخی مناسک و سنت‌ها می‌شوند، آموزه‌های فرهنگی مبتنی بر آن‌ها، طبعاً تکراری خواهند بود و تنوع چندانی نخواهند داشت.

(۲) این مؤلفه‌ها همان‌طور که از نامشان پیداست، کهن و تاریخی هستند، بنابراین آموزه‌های فرهنگی که بر پایه آن‌ها تدوین می‌گردند نیز به‌روز نیستند.

(۳) این مؤلفه‌های فرهنگی نمایان‌گر تمام فرهنگ پویا و زنده جامعه نیستند و بخش کمی از کل فرهنگ امروز را شامل می‌شوند.

در نتیجه، زبان‌آموزان فرهنگ فارسی‌زبانان و ایرانیان را بیشتر از طریق رفتار مردم و معاشرت با آن‌ها فرامی‌گیرند تا از طریق کتاب‌ها. این است که آموزه‌های فرهنگی کتاب‌های آزفا، تکراری، قدیمی، ناملموس و غیرعینی جلوه می‌کنند.

علاوه بر موارد فوق، از ضعف‌های مهم دیگر کتاب‌های آزفا در خصوص مقوله فرهنگ، تک‌صدایی بودن و تأکید داشتن بر فرهنگ ایران است. اساساً باید بر این گزاره که فرهنگ را باید از طریق تمرکز بر فرهنگ خودی و در کلاس زبان دوم آموزش داد، خط بطلان کشید. هرگاه توانستیم مبنی بر «کثرت‌گرایی» و «چندصدایی بودن»، دیدگاهی بینا فرهنگی و بین‌الذنهانی به فرهنگ پیدا کنیم، آن‌گاه می‌توانیم آن را به‌درستی در مواد درسی و کتاب‌های آزفا منعکس کنیم و در پرداختن به مهارت پنجم آموزش زبان توفیق یابیم. برای درک بهتر این منظور یک بار دیگر مورد شماره (۲) را که در صفحات قبل آمد، به یاد بیاوریم. تصویری که از ایران و فرهنگ آن در منابع درسی به چشم می‌خورد، شبیه جزیره‌ای محصور است که در خلاء قرار گرفته و هیچ‌گونه ارتباط بینا فرهنگی و بین‌المللی برای آن قابل تصور نخواهد بود. گویی یادمان رفته است که ما این منابع را برای بافتی چند فرهنگی و در جهت آموزش فارسی در چنین فضایی تدوین می‌کنیم.

به گفته‌های چند معلم در شماره‌های (۱۴)، (۱۵) و (۱۶) توجه نمائید:

(۱۴)

- «تو کتاب شنیدنمون بخوایم راجع به فرهنگ اونا صحبت کنیم، به هیچ عنوان. در مورد کتاب خواندنمون، نه. شاید یک فرد خارجی داشته باشن، ولی منفعله. کسی که بخواد کاری

انجام بده یا فرهنگ خودش رو نشون بده، نیستش. تو کتاب دستور که قاعدتاً اینجوری نیستش. تو کتاب «ایران‌شناسی» هم فک نمی‌کنم به این صورت باشه. اصولاً، اساتید خیلی بهش توجهی نمی‌کنن».

(۱۵)

- «هم کتاب‌هامون و هم برنامه‌ی درسی این دو تا مؤسسه‌ای که من توش تدریس می‌کنم، به نظرم فرهنگ ایرانی و اسلامی رو داره تدریس می‌کنه، تازه اگر اون رو هم تدریس کنه! ینی یه موقعایی همون رو هم نادیده می‌گیره. با قاطعیت می‌گم که نه! اون عرصه‌ی چندصدایی، چندملیتی، چندفرهنگی، اینا هیچ کدوم اینا نیست».

(۱۶)

- «هیچ کدوم از سیاست‌های مؤسسه‌ای که من بودم مبتنی بر چندصدایی نبوده. یعنی ضرورت نمی‌دونن، چون می‌گن زبان فارسیه و باید متناسب با زبان، فرهنگ ایرانی هم منطبق بشه. یا اینکه اینو می‌دونن، ولی در سیاست خودشون اجرا نمی‌کنن».

ذات فرهنگ همچون زبان ارتباط و تعامل است. فرهنگ امری پویا، زنده و حاصل روابط انسانی نسل‌های متمادی گذشته و کنونی یک ملت است. فرهنگ امری انتزاعی و مجرد نیست. انسان در طول تاریخ، ابتدا توانایی برقراری ارتباط را پیدا کرد و این روابط انسانی بودند که فرهنگ را مفصل‌بندی نمودند و اندک‌اندک آن را غنی‌تر کردند. از گذشته تا امروز، فرهنگ پیوسته با روابط انسانی، ملی و بین‌المللی عجین بوده است. ما پیوسته باید به جهانی بودن و فرامرزی و فراملی بودن مفاهیم فرهنگی کتاب‌های درسی خود بیاندیشیم، چراکه مخاطب ما با بافت و شرایط فرهنگی ایران آشنا نیست:

(۱۷)

- «من بیشتر کتاب‌های آموزش زبان فارسی رو باهاش آشنایی دارم و درس دادم. اصلاً ندیدم، در واقع جهانی نیست. یعنی می‌خوام بگم بسیاری از کارایی که ما تولید کردیم، ایرانی هم نیست، یعنی هیچی نیست. حتی اونم نتونستند قشنگ به دنیا معرفی کنند. می‌دونید مثلاً ممکنه به یه لایه فرهنگی‌ای اشاره کنه که اصلاً برای مخاطبش جذاب نباشه. مثلاً الان برم راجع به موضوعی بگم که هیچ دغدغه‌ای از انسان معاصر درش نیست. خب این چه تأثیری

می‌تونه برای معرفی فرهنگ من به جهان داشته باشه؟ می‌خوام بگم که خیلی در منابع ضعیف هستیم، مگر اینکه استاد این توانایی رو داشته باشه که خودش با توجه به دانشی که داره، با توجه به مطالعاتی که داره، از این‌ها به این موضوعات گره بزنه. فی‌الواقع با اون نگاه گفت‌وگوی تمدن‌ها، اون نگاه خیلی general که از یه دانش و یه بینش عمیق و عجیب شکل می‌گیره. نه کتاب‌ها این قابلیتو دارن و نه سیلابس ما این ظرفیتو داره. اصلاً دیده نشده.»

اگر توانستیم ارزش‌های انسانی و جهانی که مرز، ملت و زبان نمی‌شناسند را در ترکیبی همگون با فرهنگ خود بیامیزیم و در قالب قیاس‌هایی باورپذیر بین فرهنگ خود و فرهنگ دیگران، معنایی زنده، تپنده، جهانی و عمومی از فرهنگ بیافرینیم، آن‌گاه زبان‌آموز با کتاب‌های درسی ما به‌عنوان منبعی مورداعتماد مأنوس خواهد شد و فرهنگ فحوی آن کتاب‌ها در جان و ذهن او رسوخ خواهد کرد. با این حال، آنچه که از گفته‌های معلمان و زبان‌آموزان برمی‌آید، نشان می‌دهد که در آموزه‌های فرهنگی کتب درسی با ایده‌آلهایی که در سطرهای قبل تصویر شد، فاصله زیادی داریم. این کمبودها و اشتباهات فنی، از دیدگاه نه‌چندان مناسب ما به مقوله پیچیده فرهنگ برمی‌آید. بخش دیگری از نظرات معلمان را در شماره‌های (۱۸) و (۱۹) می‌بینیم:

(۱۸)

– «منابعی که تولید شده تا دو سه سال گذشته، متأسفانه منابعی نبوده که فرهنگ‌های مختلف و متفاوت رو در نظر بگیره. معمولاً فرهنگ ایرانی - اسلامی رو در نظر گرفته و سعی کرده اونو عرضه کنه. حالا اینکه معلم تمایل داره که همین روندو ادامه بده یا وارد فرهنگ زبان‌آموزا هم بشه، فکر می‌کنم سلیقه‌ایه. من اگر جایی بتونم در مورد فرهنگ زبان‌آموزا صحبت کنم، مجاللی باشه، سعی می‌کنم این کارو بکنم. ولی کتابا دست مارو می‌بندن. فرض کنید تو کتاب قراره که ۲۰ تا موقعیت مکالمه باشه. تو خیابون آدرس می‌پرسید، خرید می‌کنید، رستوران می‌رید. این اتفاقات می‌تونه با اسامی خارجی بیافته. می‌تونه یه اسم عربی باشه، یه اسم ترکی باشه، یه اسم انگلیسی باشه، یه اسم آلمانی باشه. تو کتابای فارسی معمولاً خیلی کمه و موقعیت اصن به این سمت و سو پیش نمی‌ره. خنثی بودنش به این سمت و سویه که ینی default اینجا ایرانه و داریم درباره ایران صحبت می‌کنیم. به نظر، باید تأکید بشه که الان ما توی مثلاً ژاپن هستیم، توی آمریکا هستیم، توی ترکیه هستیم، هر جایی ... . فرقی نمی‌کنه. وقتی که همه محوریت ایرانه، هیچ کس نمی‌تونه با کتاب ارتباط برقرار کنه. اما

وقتی صحبت از ترکیه و روسیه و مثلاً آمریکا باشه، شاید یه قزاقستانی هم بتونه. درسته اسم قزاقستان نیومده، ولی می‌بینه داریم در مورد دنیا صحبت می‌کنیم».

(۱۹)

- «خب درسته که زبان فارسیه، ولی نه اینکه فقط بخوام من فرهنگ فارسیو انقدر بگم که طرف اصلاً دل‌زده شه. حتی تو بعضی از کتابا دیدم که خیلی دیگه انقدر که از ایران می‌گن، مثلاً زبان آموز می‌گه: «بسه دیگه. چقدر؟ ما ایران رو می‌شناسیم، تاریخش رو می‌دونیم، فرهنگش رو می‌دونیم». تعادلی باید رعایت بشه برای اینکه بخوان یه متنی رو بیارن».

درخصوص غیرقابل‌باور بودن، فخر فروشانه بودن و تأکید بسیار بر فرهنگ خودی داشتن، کتاب‌های «ایران‌شناسی» وضع بدتری دارند. اینجا، نگارنده لازم می‌داند ابتدا یک تلقی رایج را زیر سؤال ببرد و آن این است که «در کتاب‌های ایران‌شناسی، ما باید دروسی را یکسره جهت معرفی فرهنگ، تاریخ، جغرافیا، اقتصاد، هنر و ادبیات، سیاست و مذهب ایرانیان تدوین کنیم». وقتی این دیدگاه وجود دارد، نتیجه آن است که هنگام گشودن کتاب‌های ایران‌شناسی، از همان اولین درس و از همان سطرهای نخست، درباره ابعاد مختلف ایران سخن می‌گویند. این مطلب آن‌قدر درونی شده و نهادینه شده است که حتی به‌عنوان یک اصل در ذهن مؤلفان کتب ایران‌شناسی شناخته می‌شود. شماره (۲۰) گفته یکی از معلمان یکی از گروه‌های تألیف کتب ایران‌شناسی است:

(۲۰)

- «تو کتاب ایران‌شناسی ما کلاً فرهنگ ایرانی رو از جغرافیای ایران، تاریخ ایران و ... همه‌ش در مورد ایرانه. ولی توی همه درسا تو قسمتای تمرین این فرصتو می‌دیم که زبان آموز در مورد فرهنگ خودش صحبت کنه. ینی سؤال در مورد فرهنگ خودشه. اون درسی که در مورد صنایع دستی می‌خوایم که صنایع دستی کشور خودشو معرفی کنه. با اینکه کتاب ایران‌شناسیه که صرفاً در مورد ایرانه و اصن کارش اینه که ایرانو معرفی کنه».

این تلقی و برداشت یک معلم/مؤلف درخصوص کتاب ایران‌شناسی است و کتابی که محصول چنین تلقی و برداشتی است، نتایجی مانند موارد (۲۱)، (۲۲) و (۲۳) خواهد داشت. این‌ها گفته‌های چند معلم در مراکز آزفا هستند:

(۲۱)

– «معمولاً کسانی که ایران‌شناسی رو درس می‌دن، خیلی می‌نالن. می‌گن بچه‌ها خیلی توجه نمی‌کنن. دوست ندارن و درنهایت، همیشه بیشترین اعتراضو اون معلم داره. درس‌های دیگه هم درس می‌ده‌ها! ولی بیشترین اعتراضو به همون معلم ایران‌شناسی می‌کنن. می‌گن که این معلم تو ایران‌شناسی خوب نیست».

(۲۲)

– «آموزش زبان فارسی بستریه برای انتقال فرهنگ، ولی فکر می‌کنم در بعضی از کتاب‌ها این زیادی از حد شده یا غلیظ شده. مثلاً در کتاب ایران‌شناسی که تألیف [...] هم هست، این به مقدار بیش از اندازه‌س و غلیظ شده و جذابیتی برای دانشجویهای خارجی نداره. شاید ما بخوایم این چیزایی که داریم به دانشجو یاد بدیم و برامون مهمه از لحاظ ملی و از لحاظ ایدئولوژیک، ولی برای دانشجو جذابیتی نداره و حتی به نظرم دافعه ایجاد می‌کنه. ما باید ببینیم که چه چیزایی از فرهنگ ما براشون جذابه و چیزایی رو هم که فکر می‌کنیم، صلاح می‌دونیم باید گفته بشه، هوشمندانه و در لابه‌لای این‌ها بهشون ارائه بدیم».

(۲۳)

– «متأسفانه خیلی محدوده. فقط مال کشور خودمونو گفتیم. حتی شهرامون هم که می‌خوایم مقایسه کنیم و بگیم، فقط شهرای خودمونو گذاشتیم. در صورتی که کتابای انگلیسی چیزای مال همه جارو گفته».

بنابراین، ابتدا باید در آنچه که به‌عنوان یک اصل یا قاعده در ذهن خود پذیرفته‌ایم، شک کنیم. چرا که همان اصل، مبنای انتخاب محتوا در کتاب‌های ایران‌شناسی قرار گرفته و نتیجه ناکارآمد و معکوسی به بار آورده است. نباید چنین بپنداریم که چون نام این کتاب «ایران‌شناسی» است، ما مأموریم که دروس را با توصیف ابعاد مختلف کشور ایران شروع کنیم و تمام محتوا و متن‌های کتاب را به ایران اختصاص دهیم. اکتفا کردن به پرسش‌هایی در پایان درس از این قبیل که «شما در کشور خود در خصوص محتوای این درس چه مصادیق فرهنگی، تاریخی و جغرافیایی و غیره دارید؟» گستراندن بستری بینا فرهنگی در کلاس

آموزش زبان دوم نیست. این امر صرفاً رواداری نسبت به تعهد آموزشی مان است و تسامحی است برای قانع کردن خود که ریشه در اشتباهی «روش شناختی» دارد.

به نظر نگارنده، در ترسیم طرح کلی کتاب‌های ایران‌شناسی مناسب و کاربردی برای کلاس‌های آزفا، ویژگی‌هایی حداقلی را باید رعایت نمود یا به عبارت بهتر مراحل را به‌طور کل باید طی کرد:

۱) ابتدا مخاطب این کتب مبتنی بر یک پژوهش و پیمایش دقیق مشخص شوند. این پیمایش نشانگر آن باشد که چه زبان‌آموزانی از چه کشورهایی مخاطب این کتاب خواهند بود. برای این منظور، می‌توان آماری از مؤسسات آزفا گرفت تا مشخص شود پُربسامدترین ملیت‌ها در میان فارسی‌آموزان، کدام ملیت‌ها هستند.

۲) بر اساس نتایجی که از مورد قبل به‌دست آمد، اطلاعات مفید و مورد وثوقی از ابعاد مختلف کشورهای مزبور به دست آید، از جمله در مورد فرهنگ، جغرافیا، تاریخ، جمعیت، خوراک، پوشاک، آب و هوا، صنعت، ادب و هنر، صادرات، سنت‌ها، مناسک، مراسم، اعیاد و سایر جنبه‌های زندگی اجتماعی مردم آن کشورها.

۳) بنابر اطلاعات مورد قبل، مؤلف/معلم هر درس را با هر موضوعی که دارد با اطلاعات و داده‌های جالب حداقل پنج کشور مختلف در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی - که در مورد قبل اشاره شد - شروع کند. به‌عنوان مثال، اگر اعیاد و مراسم اجتماعی و ملی موضوع درس است، ابتدا در دو صفحه با تصاویر عینی، اصیل و زیبا، به نمونه‌هایی از اعیاد پنج کشور، مثلاً چین، فرانسه، آفریقای جنوبی، استرالیا و کُره پرداخته شود. سپس در قالب تصاویر، برخی اعیاد ایران در کنار اعیاد آن کشورها در قالب مقایسه‌هایی باورپذیر مطرح گردند.

۴) در سایر درس‌ها نیز، به همین نحو و با تغییر دادن کشورهای ابتدای درس، متن‌ها سامان‌دهی شوند. مثلاً، اگر درسی درباره آب و هوا و خوراک و پوشاک است، درس با تصاویر و مطالبی درباره کشورهای کانادا، مصر، مغولستان، کوبا و هنگ‌کنگ شروع شود و به همان ترتیب ادامه پیدا کند.

۵) پس از متون، سؤالاتی بیان شوند که به جنبه‌های جهانی و بین‌الذهانی فرهنگ در خصوص موضوع درس می‌پردازند و با طرح مسأله‌ها، معماها و پرسش‌ها، زبان‌آموزان به تحقیق درباره مؤلفه‌ای فرهنگی از کشورهای مختلف، از جمله ایران ترغیب شوند.

۶) در پایان هر درس، تکالیفی خلاقانه، اختیاری و منعطف جهت نوشتن یا خواندن یا دیدن فیلم و یا ارائه گزارش و غیره، درخصوص مقایسه مؤلفه‌های فرهنگی از کشور متبوع هر زبان‌آموز با همان مؤلفه در فرهنگ ایران، طرح گردد.

در چنین کتابی، زبان‌آموز با هر آموزه فرهنگی که مواجه شود، با روی خوش با آن برخورد می‌کند و آن آموزه در ذهن او خاطره‌ای مثبت برجای می‌نهد.

درنهایت، باید گفت که ریشه تمام اشتباهات و ناکارآمدی‌ها در بازنمایی مقوله‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان، دیدگاه و رویکردی است که به موضوع فرهنگ وجود دارد و در ذهن معلمان، مؤلفان و سیاست‌گذاران امر رسوخ کرده، طبیعی شده و درنهایت، به‌عنوان «محصول عقل سلیم» در قالب اصولی مبرهن پذیرفته شده است. در حالی که اساس همه چالش‌ها در حیطه آموزش/یادگیری فارسی همین باورهای طبیعی شده است. باورها و عقایدی که باید نسبت به آن‌ها دوباره اندیشید، آن‌ها را طبیعی‌زدایی کرد، تجدیدنظری بنیادین در آن‌ها اعمال کرد و آن‌ها را به سمت واقعیت‌های جاری و عینی سوق داد.

## ۵. نتیجه‌گیری

در این مقاله آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) را به مثابه یک «گفتمان» در نظر گرفتیم و هویت و حیثیت گفتمانی آزفا را در «سطح/بعد اجتماعی- فرهنگی» آن مورد تحلیل گفتمان انتقادی قرار دادیم. مبتنی بر داده‌هایی که به روش زمینه‌یابی یا پیمایشی و از طریق گفت‌وگو با فاعلان و مشارکان گفتمان آزفا به دست آمده بود، سطح/بعد اجتماعی- فرهنگی گفتمان آزفا را به دو بخش تقسیم کردیم و مورد بررسی و تحلیلی انتقادی قرار دادیم.

در بخش نخست، سعی کردیم نسبت به مفهوم فرهنگ و نحوه ارائه فرهنگ زنده، حقیقی و پویای فارسی‌زبانان دیدگاهی انتقادی و منطقی اتخاذ کنیم. در تعریفی مختصر از مفهوم فرهنگ، آن را امری زنده و پویا دانستیم که در رفتار، روابط، عواطف، افکار و به‌ویژه، زبان یک ملت جریان دارد. هر چیزی از سبک و سیاق و عادات زندگی مردم ایران، رویکرد جمعی آن‌ها و ارزش‌ها و ضدارزش‌های نهادینه‌شده در زندگی آن‌ها که در زبان‌شان انعکاس دارد، با همان اندازه و بسامدی که در زبان مطرح می‌شود و نمود می‌یابد، فرهنگ ایرانیان است. بنابراین، بر ویژگی‌های فرهنگی تأکید کردیم. فرهنگی در آموزش زبان مدنظر است که با زبان رد و بدل شود و بازنمایی یابد. تعهد معلم و مؤلف درخصوص این فرهنگ در

حیطهٔ آرفا این است که اولاً، به فرهنگ به‌عنوان بستر آموزش زبان و مؤلفه‌ای حاشیه‌ای که در کنار آموزش زبان معنا می‌یابد، بنگرد. ثانیاً، از طریق آفرینش آگاهی در زبان‌آموزان نسبت به روابط متنوع مدنی و اجتماعی، اعم از آموزش و پرورش، ورزش، صنعت، هنر و ادبیات و سینما، گردشگری، رسوم اجتماعی، خوراک و پوشاک و غیره، فرهنگ ایرانیان را تلویحاً و به‌طور غیرمستقیم در دسترس آن‌ها قرار دهد.

این رویکرد بیش و پیش از هر چیز بر صداقت در برخورد با مقولهٔ فرهنگ تأکید دارد. بر این اساس، فرهنگ در زبان مردم کوچه و بازار، حیات و جریان می‌یابد. فرهنگ از امور و شئون مختلف و پُرشماري نشأت می‌گیرد و آن‌ها را بازتولید می‌کند و تنها بخشی از این امور و شئون ملی‌گرایی و تاریخ کهن ایران باستان و اسلام‌گرایی و شئون دینی و مذهبی و آئین‌ها و رسوم مربوط به آن‌ها است. بنابراین، نباید در آموزه‌های فرهنگی خود، سهم بیشتری از آنچه در واقعیت وجود دارد، به این مقوله‌ها اختصاص دهیم.

نشان دادیم که تکراری بودن، ملال‌انگیز بودن، فخرفروشی و به رخ کشیدن، ضعف‌ها و آسیب‌های متداول و پُرسامدی در آموزه‌های فرهنگی کلاس‌ها و کتاب‌های آرفا بوده‌اند و مرتفع ساختن این ضعف‌ها، در تغییر دیدگاه ما به بحث فرهنگ ریشه دارد. بهتر است به فرهنگ به‌عنوان بستر آموزش زبان و مؤلفه‌ای حاشیه‌ای، که در کنار آموزش زبان معنا می‌یابد، بنگریم و از اینکه برای کلاس‌های خود هدف جدیدی تحت‌عنوان موقعیتی برای ارائهٔ فرهنگ ایران و فارسی‌زبانان تعریف کنیم، بپرهیزیم. در همین راستا، باید از اینکه آموزش فرهنگ را دستمایه‌ای برای اهداف ایدئولوژیک خود قرار دهیم، خودداری کنیم. فرهنگ ایرانیان و فارسی‌زبانان به‌سادگی و به‌خوبی در فحوای آموزش صحیح، کاربردی و صادقانهٔ زبان فارسی در ذهن فارسی‌آموزان آفریده می‌شود. به‌طور تلویحی، زبان فارسی در دل خود، حامل فرهنگ فارسی‌زبانان نیز است و آموزش‌های تلویحی و غیرمستقیم فرهنگ، در درجهٔ اول، باید نوعی آموزش زبان باشند.

در بخش دوم، موضوع فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی را در منابع و مواد درسی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد بررسی و تحلیلی انتقادی قرار دادیم. در پی این بودیم که آیا مجموعه‌های درسی و آموزشی تدوین‌شده در حوزهٔ آرفا، روی هم‌رفته در بازنمایی فرهنگ واقعی و باورپذیر ایرانیان موفق بوده‌اند و رضایتمندی زبان‌آموزان و معلمان را در پی داشته‌اند؟ دیگر آنکه، آیا این منابع در حیطهٔ آموزه‌های فرهنگی، مبتنی بر داده‌هایی



اصیل، واقعی و برخاسته از درکی درست از فرهنگ و نحوه آموزش آن تألیف شده‌اند؟ در بازخورد و ارزیابی زبان آموزان و معلمان از آموزه‌های فرهنگی مواد درسی، به تکراری بودن و تنوع نداشتن این آموزه‌ها، عدم تناسب آن‌ها با حقایق جامعه ایران و به‌روز نبودن آن‌ها پی بردیم. دیدگاهی که در بخش نخست تحلیل مورد انتقاد قرار گرفت، یعنی گرایشی افراطی به گذشته در بازنمایی فرهنگ - گذشته ایرانی و گذشته اسلامی - و تمرکز بیش از حد بر مناسک و سنن برآمده از آن‌ها، یکی از دلایل اصلی ناکارآمدی‌های یادشده در آموزه‌های فرهنگی مواد درسی آزفا است. عدم توجه به ویژگی تعاملی و ارتباطی فرهنگ و قائل نبودن به حیثیت بینافرهنگی و بین‌المللی برای کتاب‌های درسی آزفا، از تناسب، کارآمدی و کاربردی بودن آن منابع در کلاس‌های فارسی به‌طورمعناداری کاسته است.

در کتاب‌های آزفا بر فرهنگی ذهنی، تاریخی و غیرواقعی که محصول تلقی شخصی و سلیقه‌ای ماست، به‌شدت تأکید کرده‌ایم و خط‌مشی جهانی و رسالت بینافرهنگی خود را از یاد برده‌ایم. درحالی که لازم است مفاهیم فرهنگی پیوسته با مایه گرفتن از فرهنگ زبان آموزان، در آموزه‌های فرهنگی کتاب‌های درسی جنبه جهانی و بین‌الادّهانی به خود بگیرند.

نشان دادیم که همه ایرادها و نقدهایی که با تعبیر غیرقابل‌باور بودن، تکراری بودن، فخر‌فروشانه بودن و تأکید بسیار بر فرهنگ خودی داشتن، بر آموزه‌های فرهنگی کتاب‌های آزفا وارد کردیم، به نحوی ملموس‌تر و چشمگیرتر بر کتب ایران‌شناسی وارد هستند. در این باره یک تلقی و برداشت بسیار رایج را زیرسؤال بردیم و ناکارآمدی کتب ایران‌شناسی و عدم توفیق معلمان در به‌کارگیری این کتب در کلاس را ناشی از همان باور رایج مؤلفان دانستیم. در راستای رفع این مشکل، ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی حداقلی را پیشنهاد کردیم که می‌توانند به‌عنوان چارچوبی جهت تألیف کتب ایران‌شناسی کارآمد و متناسب با بافت چندفرهنگی کلاس‌های آزفا به کار روند.

در نتیجه، دیدیم که برای مجهز شدن به نگاهی انتقادی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و تشکیل چارچوبی گفتمان‌بنیاد در خصوص مقوله فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی، لازم است تغییری بنیادین در زیرساخت‌های فکری خود و تجدیدنظری اساسی در دیدگاه و تلقی خود از موضوع فرهنگ ایجاد کنیم. این تغییر زمانی مؤثر است که از انصاف و منطقی ما برخاسته باشد و نیز به‌همان اندازه وابسته به و مبتنی بر داده‌های واقعی و عینی برآمده

از گفتمان آزفا باشد. داده‌هایی که اهتمام به آن‌ها، هر لحظه ما را از قضاوت‌های ذهنی، سلیقه‌ای و شخصی دورتر می‌کند و معنایی تازه، کاربردی و واقعی به داده‌بنیاد بودن پژوهش‌ها و تألیفات ما خواهد بخشید.

### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### سپاسگزاری

در راستای جمع‌آوری داده‌های لازم برای نوشتن پایان‌نامه‌ای که مقاله حاضر از یکی از بخش‌های آن استخراج شده است، در مجموع با ۵۱ نفر به میزان حدود ۹۰ ساعت گفت‌وگو شد. ۱۹ نفر زبان‌آموز، ۲۶ نفر معلم، که ۹ نفر آن‌ها مؤلف کتاب‌های درسی هم بوده‌اند، و ۶ مدیر یا سیاست‌گذار، که ۳ نفر آن‌ها معلم و مؤلف کتاب‌های درسی نیز بوده‌اند. لازم است مراتب سپاس و امتنان خود را نسبت به تمامی ایشان ابراز نمایم. همان‌طور که در بخش مقدمه بیان شد، به دلیل معذوریت‌ها و ملاحظات اخلاقی خاص این پژوهش و جنبه انتقادی آن، از تصریح نام مصاحبه‌شوندگان خودداری شده است.

### ORCID

Faramarz Mozhdekanlou  <http://orcid.org/0000-0002-2408-5534>

### منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس. (۱۳۹۲). *فرهنگ توصیفی تحلیل گفتمان و کاربردشناسی*. تهران: علمی.
- دلاور، علی. (۱۳۸۴ [۱۳۹۴]). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. چاپ چهل و سوم. تهران: ویرایش.
- کوماروادپولو، بلا. (۱۳۸۳). *تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی*. (ترجمه رضا امینی). *فصلنامه زیباشناخت*، ۱۱: ۱۱۹-۹۳.

### References

- Aghagolzadeh, F. (2013). *Descriptive Dictionary of Discourse Analysis and Pragmatics*. Tehran: Elmi. [In Persian]
- Delavar, A. (2015). *Educational and Psychological Research*. Tehran: Virayesh Publication Institute. [In Persian]
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2nd ed.). London: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3), (pp. 453-484).
- Kumaravadivelu, B. (2004). Critical classroom discourse analysis. (Translated by Reza Amini) *Zibashenakht Quarterly*, 11, (pp. 93-119). (1999) [In Persian]
- Olshtain, E., & Celce-Murcia, M. (2001). Discourse analysis and language teaching. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, (pp. 707-724). Blackwell Publishers.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.



استناد به این مقاله: مژدگانلو، فرامرز. (۱۴۰۱). تحلیل گفتمان انتقادی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با تمرکز بر بُعد اجتماعی - فرهنگی گفتمان آزفا. *علم زبان*، ۹ (۱۶)، ۵۷-۹۱. Doi: 10.22054/LS.2020.31859.1115



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.