

## بازتاب وجوه فرهنگ ایرانی در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: (مطالعه موردی مجموعه‌های: پرفا، مینا و فارسی بیاموزیم) (ص ۶۱-۸۴)

محمدجواد برقی<sup>۱</sup>، حسام نگینی<sup>۲</sup>

### چکیده

به‌باور زبان‌شناسان اجتماعی، زبان و فرهنگ مفاهیمی جدایی‌ناپذیرند و نمی‌توان نشانه‌های دستگاه زبان را از دلالت‌های فرهنگی‌شان تهی کرد. از این‌رو، امروزه اهمیت آموزش فرهنگ در فرآیند آموزش زبان مورد تأکید فراوان است. این مقاله در پی پاسخ به این پرسش برآمد که از میان مجموعه کتاب‌های «مینا»، «فارسی بیاموزیم» و «پرفا»، کدام یک وجوه فرهنگ ایرانی را بیشتر بازتاب داده است. بدین منظور، در این پژوهش ابتدا بخش‌هایی که متضمن مؤلفه‌های فرهنگ ایرانی بودند، به روش کتابخانه‌ای از متون مذکور استخراج شدند و با بهره‌گیری از نرم‌افزار اکسل پیکره‌ای از داده‌های فرهنگی ایجاد شد. سپس داده‌ها با استفاده از چک‌لیست بایرم (۱۹۹۳) برچسب خوردند و در هشت دسته جای گرفتند. در نهایت از رهگذر بررسی کمی داده‌ها مشخص شد که «کلیشه‌ها و هویت فرهنگی» بیش از دیگر وجوه فرهنگی در کتب مورد بررسی بازتاب یافته است. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که محتوای آموزشی کتاب‌های فارسی بیاموزیم آمیختگی بیشتری با وجوه مختلف فرهنگ ایرانی داشته است و پس‌از آن به‌ترتیب مجموعه کتاب‌های پرفا و مینا قرار می‌گیرند. شایان توجه است که در تمام منابع بررسی شده حضور عناصر «فرهنگ سطحی» نسبت به عناصر «فرهنگ ژرف» به طرز قابل‌توجهی پررنگ‌تر بوده است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش فرهنگ، آگاهی فرهنگی، دانش فرهنگی، فرهنگ ژرف، فرهنگ سطحی.

۱. کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران. ایران. (نویسنده مسئول)

pborghee14@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

esam\_negini@atu.ac.ir

## The Reflection of Persian Culture in Persian Language Textbooks: A Case Study of Mina, Parfa and Farsi Biamoozim as Three Distinct Text Books

Mohmmad Javad Borgheei<sup>1</sup>, Hesam Negini<sup>2</sup>

### Abstract

Language and culture are inseparable phenomena, and cultural implications are indispensable to the teaching of language as a system of signs. Today, the importance of cultural teaching is recognized more than ever before. The goal of this study is to determine the extent to which each of the three Persian Language textbooks has reflected different aspects of Iranian culture. In doing so, we have extracted parts of these books which contain cultural references by using the library method. All data was then transferred to Excel to compile a corpus of cultural references found in the books, later being categorized under eight cultural tags based on Byram's Checklist (1989). The study's data analysis revealed that the most frequently reflected aspects were stereotypes and cultural identity. In addition, Farsi Biamoozim showed the highest frequency of referring to aspects of Iranian culture among the three textbooks, with Parfa and Mina following respectively. The presence of elements of "surface culture" was more notable than that of "deep culture" in all the three selected textbooks.

**Keyword:** Cultural Teaching, Culture Awareness, Culture Knowledge, Deep Culture, Surface Culture

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

---

1. MA in Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabatabayi University, Tehran. Iran. (Corresponding Author). pborgheei4@gmail.com

2. MA in Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabatabayi University, Tehran. Iran. hesam\_negini@atu.ac.ir

## مقدمه

فرهنگ در کنار دیگر مؤلفه‌های برون‌زبانی می‌تواند تعیین‌کننده‌ی معنای کلام باشد، لذا مشخصاً میزان آگاهی تاریخی، اجتماعی و فرهنگی بر میزان درک معنی اثرگذار خواهد بود؛ خاصه در مورد زبان فارسی که خود را تا به امروز از تنگناهای تاریخ رهانیده و استوار مانده است. توجه به این نکته لازم می‌نماید که درک مصادیق و حوزه‌ی دلالت نشانه‌های این زبان که در سیر کاربرد تاریخی خود دچار تحول و تطور فراوان شده‌اند، به دانش فرهنگی<sup>۱</sup> نیاز خواهد داشت. این نکته در قلمرو آموزش زبان، ضرورت آموزش فرهنگ را به مدرسان و مؤلفان کتب درسی یادآور می‌شود.

در فرآیند آموزش زبان، ایجاد آگاهی فرهنگی<sup>۲</sup> از یک سو و ارائه‌ی دانش فرهنگی به زبان‌آموزان از سوی دیگر واجد اهمیت فراوان است. دستیابی به دانش فرهنگی به زبان‌آموزان در زمینه‌ی درک بهتر زبان مقصد کمک می‌کند و از طریق این آگاهی فرهنگی زبان‌آموزان می‌توانند قدرت تحمل خویش را افزایش دهند و به همدلی و حساسیت فرهنگی دست یابند. همچنین به‌موجب آن، فراگیران زبان تشویق خواهند شد تا ضمن درک بهتر جامعه و فرهنگ خود، نسبت به دیدگاه‌ها و سایر اشکال تفکر گشودگی، و قدرت پذیرش بالاتری داشته باشند. (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۰۴: ۷-۵)

دستیابی به این دانش و آگاهی آن، زمانی ممکن می‌شود که مواد و منابع آموزش زبان، خود تا حدی متضمن وجوه فرهنگی باشند. باید توجه داشت که «هر کتاب درسی می‌تواند یک معلم، یک نقشه، یک منبع، یک مربی، یک مرجع قدرت و یک ایدئولوژی باشد» (کورتازی و جین، ۱۹۹۹: ۱۹۹)؛ لذا متون آموزش زبان باید به‌گونه‌ای نگارش شوند که علاوه بر یادگیری حقایق فرهنگی، تفکر انتقادی را نیز مورد تشویق قرار دهند تا از بروز کلیشه‌ها و نگرش‌های قضاوتی کاسته شود (میلتیچ، ۲۰۱۱: ۴). از طرفی، آموزگاران زبان نیز می‌بایست، ضمن وقوف بر ملاحظات و دقایق فرهنگی زبان، التزامی بر ایجاد چنین سطحی از آگاهی در کلاس داشته باشند. از آنجا که غالباً مظاهر فرهنگی و عناصری نظیر نمادها، اماکن، هنر و مشاهیر در کتب آموزش زبان مقصد حضور چشمگیرتری نسبت به عناصر غیرمادی نظیر ارزش‌ها، رفتارها و نگرش‌ها دارند، بنابراین ضرورت دارد تا آموزگاران زبان بر اشاعه‌ی این جنبه‌ی پنهان از فرهنگ همت گمارند. این امر می‌تواند درک واقع‌بینانه‌ای از فرهنگ زبان مقصد به زبان‌آموز بدهد و دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به کلیشه‌های فرهنگی را اصلاح نماید.

در سال‌های اخیر مؤلفان منابع آموزش زبان فارسی به‌غیرفارسی‌زبانان همواره کوشیده‌اند تا هویت فرهنگی گویشوران فارسی سهم پررنگی در کتب آموزشی داشته باشد. لازم به ذکر است که قلمرو هویت فرهنگی ایرانیان لزوماً بر قلمرو سیاسی ایران در ادوار مختلف انطباق نمی‌یابد و زبان فارسی را صرفاً

نباید جلوه‌گاه فرهنگ، تمدن و هویت ایرانیان تلقی کرد. زبان فارسی به‌واقع آینه‌ای است که می‌تواند تاریخ فرهنگ اقوام، نژادها، ادیان و گویش‌های بسیاری را انعکاس دهد. اگرچه پژوهش حاضر بر یافتن مؤلفه‌های هویت ایرانیان در متون درسی تأکید دارد، اما باید توجه داشت که هویت فرهنگی ایرانیان با هویت فرهنگی بسیاری از ملل دیگر ارتباط می‌یابد و این نکته در روند تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است.

در پژوهش حاضر تلاش شده است تا سه منبع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبان شامل مجموعه‌های مینا، فارسی بیاموزیم و پرفا، بر پایه‌ی میزان انعکاس وجوه فرهنگی ایرانیان با یکدیگر مقایسه شوند و در نهایت عنوان شده که این عناصر فرهنگی در کدام یک از منابع، بازتاب بیشتری داشته است. بدیهی است که نتیجه‌ی این مقایسه لزوماً نمی‌تواند به‌منزله‌ی سنجه‌ای برای ارزیابی کیفیت منابع قلمداد شود و این پژوهش در پایان، در پی اعطای حکم برتری به هیچ‌کدام از این منابع نخواهد بود. فارغ از مسئله‌ی کمیت عناصر فرهنگی، نوع و تنوع این عناصر حائز اهمیت بسیار است. پژوهش حاضر بر پایه‌ی تقسیم‌بندی بایرم (۱۹۹۳) از اجزای فرهنگ، عناصر فرهنگی موجود در کتب مورد بررسی را در هشت گروه جای می‌دهد تا مشخص شود که در هر منبع کدام دسته از عناصر فرهنگی، بیشتر مورد توجه بوده است. همچنین، مشخص خواهد شد که چه میزان از عناصر فرهنگی موجود در کتاب‌های درسی به قلمرو فرهنگ سطحی<sup>۳</sup> و چه میزان به قلمرو فرهنگ ژرف<sup>۴</sup> متعلق بوده است.

به‌صورت کلی این پژوهش در پی پاسخ به این سه پرسش برمی‌آید:

۱- از میان مجموعه کتاب‌های فارسی بیاموزیم، مینا و پرفا در کدام یک وجوه فرهنگ ایرانی حضور پررنگ‌تری دارد؟

۲- کدام دسته از وجوه فرهنگ ایرانی در منابع موردبررسی بسامد بیشتری دارد؟

۳- تا چه اندازه در تدوین کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به ابعاد فرهنگ ژرف توجه شده است؟

## ۱. پیشینه‌ی پژوهش

از نظرگاه‌ها و رویکردهای متنوعی می‌توان به مقوله فرهنگ در آموزش زبان پرداخت. در خصوص بررسی وجوه فرهنگی در منابع آموزش زبان، تاکنون پژوهش‌های بسیاری به انجام رسیده است. در این بخش تنها به مواردی از پژوهش‌های کاربردی اشاره می‌شود که از حیث روش یا رویکرد، اشتراکاتی با پژوهش حاضر داشته‌اند. این پژوهش‌ها در دو بخش پژوهش‌های ایرانی و غیرایرانی صورت‌بندی شده‌اند.

## ۲. پژوهش‌های ایرانی

میردهقان و طاهرلو (۱۳۹۰) از طریق پرسشنامه‌ای آرای پنجاه فارسی‌آموز در مورد عناصر فرهنگ ایرانی را اخذ و بررسی کردند و در پایان دریافتند که پیش‌زمینه‌ی فرهنگی، نقش بسیاری در قضاوت‌های مثبت یا منفی فارسی‌آموزان از فرهنگ ایرانی دارد. همچنین مشخص شد که باوجود تأکید فراوان منابع آژفا بر ادبیات ایران، از میان جنبه‌های فرهنگ ایرانی، تمدن کهن ایرانی نزد فارسی‌آموزان جذابیت بیشتری دارد. به‌علاوه، پژوهش آنان نشان داد که اگر آموزش فارسی در مکان‌هایی متناسب با بافت انجام شود و تعامل در محیط‌های واقعی صورت پذیرد، بازدهی آموزش دوچندان خواهد بود.

داوری اردکانی و همکاران (۱۳۹۲) در پی پاسخ به این پرسش برآمدند که کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان چه نقشی را در انتقال فرهنگ و هویت ایرانی ایفا می‌کنند. در این پژوهش هفت کتاب آموزش زبان فارسی با روش کمی و کیفی موردبررسی قرار گرفتند و مشخص شد که غالب مؤلفه‌های فرهنگ ایرانی از طریق آموزش قابل‌انتقال هستند. به‌علاوه، آنان دریافتند که در کتب مورد تحلیل از بین مجموعه‌ی مؤلفه‌ها، «اسامی ایرانی» و «فرهنگ» و در بین زیرمؤلفه‌ها، «آداب‌ورسوم» و «باورها» بیشترین بسامد رخداد را به خود اختصاص داده‌اند.

دانشور کیان، حسینی لرگانی و ابوالحسنی چیمه (۱۳۹۸) کوشیدند توصیفی از محتوای فرهنگی جملات در سه کتاب «زبان فارسی»، «دوره‌ی آموزش زبان فارسی» و «درس فارسی» ارائه دهند. آنان محتوای فرهنگی مستخرج از منابع آموزشی را بر پایه‌ی آرای بایرم (۱۹۹۳) در مورد اجزای فرهنگ، در هشت طبقه قرار دادند و درنهایت، محتوای هرکدام از منابع را به روش کیفی توصیف نمودند. الگوی آنان برای تقسیم‌بندی اجزای فرهنگ، مورد التفات نگارندگان پژوهش حاضر نیز بوده است؛ اما آنچه مقاله‌ی آنان را از پژوهش حاضر متمایز می‌سازد، تفاوت در روش، پیکره و سازوکار تحلیل است.

خوینی، پارسانسب و کرمانی (۱۳۹۹) از منظرهای گوناگون با روش اسنادی- انتقادی به نقد مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم پرداختند. درنهایت آنان این مجموعه را در زمینه‌ی انعکاس محتوای فرهنگی و اجتماعی موفق ارزیابی کردند. به‌باور آنان، مؤلفان فارسی بیاموزیم به‌خوبی توانسته‌اند ابعاد مختلف هویت ایرانی و اسلامی را از رهگذر مطالب به زبان‌آموزان معرفی کنند.

## ۳. پژوهش‌های غیرایرانی

وو (۲۰۱۰) توصیفی کمی و کیفی از محتوای فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در کشور چین ارائه داد. نکته‌ی جالب‌توجه در میان نتایج پژوهش او، حضور پررنگ عناصری نظیر باورها و رفتارهای

فرهنگ مقصد در محتوای متون بررسی شده بود. این عناصر در کنار عناصری که دلالت بر جامعه‌پذیری و چرخه‌ی زندگی می‌کنند، درصد بالایی از محتوای فرهنگی متون ارزیابی شده را تشکیل می‌دادند. این درحالی که است که انتظار می‌رود جنبه‌های آشکار فرهنگ، حضور چشم‌گیرتری در منابع آموزشی داشته باشند. با این حال، وو اذعان می‌کند که باید تغییراتی در مرحله‌ی جدید تدوین کتاب‌های درسی اعمال شود؛ برای مثال، لازم است جنبه‌های فرهنگ بین‌المللی در متون آموزشی گنجانده شود و بخش‌های مختلف منابع آموزشی، نه فقط متون اصلی هر درس، نمودار دانش فرهنگی باشند.

رودریگز (۲۰۱۵) پس از بررسی محتوای فرهنگی سه کتاب آموزش زبان انگلیسی دریافت که منابع آموزشی غالباً به اجزای فرهنگ آشکار توجه بیشتری دارند و عمده‌اً وجوه پیچیده و غامض فرهنگ را از قلم انداخته‌اند. این پژوهش حاوی پیشنهادهایی به مدرسان زبان است تا بخش‌های پنهان و ژرف فرهنگ را به بهترین نحو به زبان‌آموزان خود ارائه کنند. به باور وی، آشنایی با دقایق فرهنگی زبان مقصد به ساخته شدن جوهره‌ی توانش ارتباطی کمک خواهد کرد.

ماتیچ (۲۰۱۵) محتوای فرهنگی منابع آموزش زبان انگلیسی در کشور صربستان را در دو دسته‌ی فرازین و بسترین<sup>۵</sup> جای می‌دهد و به بررسی آن می‌پردازد. لازم به ذکر است که سطح فرهنگ فرازین چنانچه تاملین و استمپلسکی (۱۹۹۳) اشاره می‌کنند، عناصر فرهنگ کلان مانند: جغرافیا، تاریخ، هنر، ادبیات و نهادهای اجتماعی را در برمی‌گیرد و در مقابل، سطح فرهنگ بسترین، متضمن عناصر پنهان فرهنگ مانند: باورها، ادراکات و همچنین وجوه زندگی روزمره است. ماتیچ از رهگذر تحلیل داده‌ها درمی‌یابد که مؤلفان کتاب‌های بررسی شده به عناصر سطح بسترین التفات بیشتری داشته‌اند و در میان عناصر فرهنگ فرازین، ادبیات بیش از دیگر عناصر در محتوای آموزشی بازتاب یافته است.

آریاوان (۲۰۲۰) با اتخاذ روشی کمی و با استفاده از چک‌لیست بایرم (۱۹۹۳) ابعاد فرهنگی محتوای کتاب‌های انگلیسی دبیرستان در کشور اندونزی را بررسی کرد. پژوهش او نشان داد که کلیشه‌ها و هویت ملی گویشوران زبان انگلیسی بیش از دیگر مؤلفه‌های فرهنگی در محتوای منابع درسی دیده می‌شود و پس از این مؤلفه به ترتیب، مؤلفه‌های تعامل اجتماعی و جامعه‌پذیری، واجد بیشترین بسامد در کتب بررسی شده بودند. لازم به ذکر است که الگوی نظری و روش‌شناختی این مقاله مورد توجه پژوهش حاضر قرار گرفته است.

#### ۴. مفاهیم نظری

از چشم‌اندازهای گوناگونی می‌توان به مفهوم فرهنگ نگریست. لذا ارائه‌ی تعریفی جامع‌ومانع از فرهنگ که بر تمام وجوه آن دلالت کند، دشوار می‌نماید. فرهنگ به‌طور کلی از دو منظر فهم می‌شود: از منظر

نخست، فرهنگ، روشی تلقی می‌گردد که بر طبق آن یک گروه اجتماعی، خود را از طریق تولیدات مادی، مانند هنر و ادبیات، معرفی می‌کنند. از منظر دیگر، فرهنگ را می‌توان دربرگیرنده‌ی نگرش‌ها، اعتقادات، روش‌های تفکر، رفتار و یادآوری‌های مشترک اعضای جامعه دانست (کرامش، ۱۹۹۵: ۲). چنین نگاهی به فرهنگ تا حدی تمثیل کوه یخ را به ذهن متبادر می‌کند؛ از آن‌سان که فرهنگ نیز علاوه بر سطح آشکار خود، واجد وجهی درونی و پنهان است که تشخیص ابعاد آن، بررسی و کاوشی دقیق می‌طلبد. این دو جنبه از فرهنگ با عناوین فرهنگ سطحی و فرهنگ ژرف از یکدیگر متمایز می‌شوند. عناصر فرهنگ سطحی به‌سادگی قابل تشخیص‌اند و اولین عناصری هستند که توجه گردشگران یا افرادی را که با یک فرهنگ جدید مواجه می‌شوند، به خود جلب می‌کنند. اما درک عناصر فرهنگ ژرف مانند: باورها، ارزش‌ها، انگاشت‌ها و نگرش‌ها که در عمیق‌ترین لایه‌های رفتاری و زبانی گروه‌های اجتماعی مستتر شده است، به‌سادگی ممکن نمی‌شود. (هریسون، گوین و پیرس، ۲۰۰۲: ۱۰۳۱)

#### ۴. ۱. رابطه‌ی زبان و فرهنگ

از قرن هجدهم تا به امروز در باب چگونگی ارتباط بین زبان و فرهنگ، آرای فراوانی ارائه شده است. به‌صورت کلی در مورد رابطه‌ی میان این دو مفهوم، سه دیدگاه وجود دارد: در دیدگاه نخست زبان بازتاب‌دهنده‌ی فرهنگ است و مردم از زبان به گونه‌ای بهره می‌گیرند که نمایانگر ارزش‌های اجتماعی آنان باشد. در دیدگاه دوم، زبان نوع نگرش و جهانبینی زبان‌وران را تعیین می‌کند و در سطحی فراتر از فرهنگ قرار می‌گیرد. نهایتاً در دیدگاه سوم، زبان و فرهنگ دو مفهوم مستقل از یکدیگرند و رابطه‌ی اندکی میان این دو مفهوم برقرار است. (واردها، ۲۰۰۲: ۲۱۹ و ۲۲۰) فیشمن و گرتر نیز از چند منظر رابطه میان این دو مفهوم را تبیین کردند. به باور آنان کارکرد زبان را نباید صرفاً به ابزاری برای انتقال فرهنگ تقلیل داد. نگاهی به نقش تاریخی زبان‌های بشری در ارتباط با فرهنگ، گواه این مدعاست. از یک منظر، زبان، بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ است و عنصری است که وجوه هویت فرهنگ و اجتماعی زبان‌وران را منعکس می‌کند. از نگاه دیگر، زبان نمایه‌ی فرهنگ است و بستر اندیشیدن و امکان کدگذاری باورها و ارزش‌ها را فراهم می‌آورد. اما در کنار این موارد، زبان می‌تواند به‌منزله‌ی نماد<sup>۷</sup> یک فرهنگ و ابزاری برای تعریف هویت جمعی و دفاع در برابر هجمه‌ی فرهنگ‌های دیگر تلقی شود.

(فیشمن و گرتر، ۱۹۹۲: ۴۵۲)

#### ۲.۴. ضرورت آموزش فرهنگ

اساساً به علت آمیختگی زبان و فرهنگ است که نمی‌توان واژگان و عبارات را از دلالت‌های فرهنگی‌شان تهی کرد و در قلمرو زبان‌آموزی نمی‌توان نقش کلیدی آموزش فرهنگ را به فراموشی سپرد. تا پیش از دهه‌ی شصت میلادی آموزش فرهنگ به‌مثابه‌ی عنصری فرعی که می‌تواند منجر به افزایش کیفیت زبان‌آموزی شود، تلقی می‌شد؛ لیکن پس از دهه‌ی شصت، عناصر فرهنگی سهم پررنگی در محتوای منابع آموزش زبان پیدا کردند. به‌علاوه، از دهه‌ی شصت به بعد، به‌جوه غیرمادی فرهنگ متشکل از اعتقادات، رفتارها و ارزش‌های فرهنگی در تدوین کتب آموزش زبان توجه بیشتری شد و فرهنگ به‌منزله‌ی بخشی برجسته و پررنگ در منابع آموزش زبان تعریف شد. (تاناسولاس، ۲۰۰۱: ۲) البته، باید توجه داشت که فرهنگ را نمی‌توان در کنار مهارت‌های شنیدن، خواندن، گفتن و نوشتن به‌منزله‌ی مهارت پنجم قلمداد کرد و برای آن بخشی محدود و مشخص در منابع آموزش زبان قائل شد. فرهنگ همواره در پس‌زمینه است و در بزنگاهی که یک زبان‌آموز گمان می‌کند که مشکلی برای تعامل به زبان مقصد ندارد، از راه می‌رسد و مهارت ارتباطی او را به چالش می‌کشانند. (کرامش، ۱۹۹۳: ۱) آنچه به توانمندسازی زبان‌آموزان در بُعد ارتباطی کمک می‌کند، دریافت دانش و آگاهی فرهنگی است. دانش فرهنگی دربردارنده‌ی اطلاعاتی درمورد خود و دیگران است و آگاهی فرهنگی، پنداشت‌ها و ادراک افراد از فرهنگ خود و دیگران را شامل می‌شود. زمانی که از ایجاد آگاهی فرهنگی در کلاس‌های آموزش زبان سخن می‌گوییم، مقصود ما به‌واقع القای تفکر تساوی فرهنگ‌ها و ایجاد اشتیاق برای مطالعه درمورد فرهنگ زبان مقصد است. (تاملینسون و ماسوهارا، ۲۰۰۴: ۶) ایجاد این آگاهی می‌تواند به افزایش توانش بینا فرهنگی<sup>۱</sup> منجر شود و افق فرهنگی ذهن آموزگار و زبان‌آموز را گسترده‌تر سازد. (لویت، ویزدام و لویت ۲۰۱۷: xxi) مراد از توانش بیافرینگی، «توانایی برخوردی منعطف و کافی در مواجهه با رفتارها، انتظارات و نگرش‌های نمایندگان یک فرهنگ خارجی است.» (میر، ۱۹۹۳: ۱۳۷)

به‌طور کلی باید اذعان داشت که آموزش فرهنگ صرفاً با هدف تقویت مهارت ارتباطی زبان‌آموزان انجام نمی‌شود. توملین و استمپلسکی بر پایه‌ی آرای سیلای (۱۹۸۸)، به هشت مورد از اهداف آموزش فرهنگ اشاره کردند:

۱. کمک به زبان‌آموزان در فهم این واقعیت که همه‌ی انسان‌ها رفتارهای مشروط به فرهنگ خود دارند.
۲. کمک به درک این نکته که متغیرهای اجتماعی همچون: سن، جنس، طبقه و محل سکونت، رفتار و گفتار انسان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
۳. آگاه‌تر کردن زبان‌آموزان نسبت به رفتارهای متداول در موقعیت‌های مشترک در فرهنگ موردنظر.



۴. افزایش آگاهی زبان‌آموزان درباره‌ی بار فرهنگی واژگان و عبارات در زبان مقصد.
۵. کمک به کسب توانایی ارزیابی و بهبود تعمیم‌های زبان‌آموزان در خصوص فرهنگ مقصد بر مبنای شواهد مرتبط.
۶. قادر ساختن زبان‌آموزان به یافتن اطلاعات در مورد فرهنگ مقصد و سامان‌بخشی به آن اطلاعات.
۷. برانگیختن کنجکاوی فکری زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ مقصد و تشویق به همدلی با گویشوران زبان مقصد. (توملین و استمپلسکی، ۱۹۹۳: ۷)

#### ۴.۳. اجزای فرهنگ

در سده‌ی اخیر تلاش‌های فراوانی برای طبقه‌بندی اجزای فرهنگ صورت گرفته است. یکی از تقسیم‌بندی‌های کارآمد در این زمینه متعلق به مایکل بایرم، پژوهشگر عرصه‌ی آموزش است. او اجزای فرهنگ را در هشت دسته‌ی «هویت فرهنگی و گروه اجتماعی»، «تعامل اجتماعی»، «باور و رفتار»، «نهادهای سیاسی و اجتماعی»، «جامعه‌پذیری و چرخه‌ی زندگی»، «تاریخ ملی»، «جغرافیای ملی و کلیشه‌ها و هویت فرهنگی» طبقه‌بندی کرده است. (بایرم، ۱۹۹۳: ۳۴ و ۳۵) این دسته‌بندی در آغاز صرفاً به‌عنوان معیاری برای بررسی جامع و انتقادی کتاب‌های درسی معرفی شد، اما در سال‌های اخیر مورد استفاده‌ی بسیاری از پژوهشگران عرصه‌ی مطالعات فرهنگی قرار گرفته است. در پژوهش حاضر تلاش شده است تا با استفاده از این دسته‌بندی، توصیفی کمی از چگونگی توزیع عناصر فرهنگ ایرانی در کتب آموزش زبان فارسی ارائه شود.

#### ۴.۴. روش تحقیق و گردآوری داده‌ها

در این مقاله سه مجموعه‌ی مینا، پرفا و فارسی بیاموزیم برای بررسی انتخاب شد. دلیل انتخاب این سه مجموعه تازگی و روزآمد بودن آن‌ها است. در ایجاد پیکره‌ی عناصر فرهنگی از کتاب‌های فوق‌الذکر، تنها کتب درسی مدنظر قرار گرفت و کتب کار یا کتب الحاقی آموزش الفبا بخشی از داده‌های این پژوهش نیست. با توجه به اینکه در زمان انجام این پژوهش ویراست جدید کتاب‌های فارسی بیاموزیم تنها برای دو سطح مقدماتی و میانی انتشار یافته بود، برای مجلد سوم این مجموعه از ویراست قدیمی استفاده شد. بسیاری از متخصصین عرصه‌ی آموزش زبان اعتقاد دارند که نسبتی مستقیم بین محتوای فرهنگی یک منبع آموزشی با سطح آن وجود دارد، لذا شایسته نیست که محتوای فرهنگی مجموعه‌هایی مورد مقایسه قرار گیرد که از الگوهای سطح‌بندی متفاوتی پیروی می‌کنند. لازم به ذکر است در این پژوهش

هر سه مجموعه‌ی مینا، فارسی‌بیاموزیم و پرفا از یک الگوی سه سطحی (پایه، میانی، پیشرفته) بهره گرفته‌اند. از آنجا که برخی مراکز آرفا از مجلد دوم و سوم فارسی‌بیاموزیم برای تدریس در سطوح بالاتری استفاده می‌کنند، شاید برخی مجموعه‌ی فارسی‌بیاموزیم را همسطح با مجموعه‌ی پرفا و مینا ندانند. اما به استناد آنکه مؤلفان فارسی‌بیاموزیم صراحتاً به پیروی از این سطح‌بندی سه‌گانه اشاره داشته‌اند (ذوالفقاری و دیگران ۱۳۸۹: ۲۲-۲۵)، این مجموعه نیز برای بررسی در پژوهش حاضر انتخاب شد.

پیکره‌ی این پژوهش چنانچه پیش‌تر اشاره شد، مشتمل بر نه مجلد کتاب درسی<sup>۹</sup> از سه مجموعه مطرح است. از آنجاکه رویکرد این پژوهش به پدیده‌ی فرهنگ یک رویکرد کمی است، لازم بود پیش از بررسی کتاب‌ها، معیار یا واحدی برای شمارش و مقایسه‌ی وجوه فرهنگی در نظر گرفته می‌شد. با توجه به اینکه داده‌های این پژوهش به‌طور کلی شامل دو نوع محتوای متنی و تصویری است، دو واحد مجزا، یعنی تعداد عکس و تعداد پاراگراف، برای شمارش انتخاب شد.

آنچه در این پژوهش «عکس» تلقی شده است، هرگونه بازنمایی تصویری را شامل می‌شود. البته نمادها، تصاویر و صورتک‌هایی که ممکن است به‌طور تکراری در آغاز بخش یا نوعی تمرین ظاهر شود و معرف نوع تمرین باشد، شمارش نشده است. همچنین، «پاراگراف» به واحدهایی حداقل با یک کلمه اطلاق شده است که با نقطه، دونقطه یا هیچ علامت نگارشی از واحد زبانی قبل و بعد از خود به نحو محسوسی فاصله گرفته باشد. به بیان روشن‌تر، علاوه بر بندهای تشکیل‌دهنده‌ی متون خوان‌داری، هر کدام از دیالوگ‌های متون تعاملی، خانه‌های جداول و پرسش‌ها و گزینه‌های موجود در تمرین‌ها به‌منزله‌ی یک پاراگراف به حساب آمده‌اند. البته، عناوین تکرارشونده‌ی تمرین‌ها مورد شمارش قرار نگرفته است. محدوده‌ی شمارش پاراگراف‌ها و عکس‌ها نیز از ابتدای درس اول تا پایان آخرین درس است و بخش‌های الحاقی مانند پاسخننامه‌ی تمرین‌ها یا واژه‌نامه و... مورد شمارش قرار نگرفته است.

باید به این نکته توجه کرد که ضرورتاً نسبت یک‌به‌یک میان یک پاراگراف یا تصویر، با یک مشخصه‌ی فرهنگی وجود ندارد. ممکن است در یک واحد به بیش از یک وجه فرهنگی اشاره شده باشد و از طرفی امکان دارد مجموعه‌ای از تصاویر یا پاراگراف‌ها بیان‌گر یک مشخصه‌ی فرهنگی باشند. در حالت اول (مشاهده‌ی چند عنصر فرهنگی در یک واحد) تلاش شده است تا تنها برجسته‌ترین و بارزترین مشخصه‌ی فرهنگی که در هر واحد مرکزیت معنایی دارد به حساب بیاید؛ برای مثال اگر در یک تصویر هم‌زمان به حجاب اسلامی و آثار باستانی اشاره شده باشد، آن مشخصه‌ی مدنظر قرار خواهد گرفت که ارتباط بیشتری با بافت متنی و موضوع درس برقرار کرده باشد. در حالت دوم (دلالت مجموعه‌ای از تصاویر و پاراگراف‌ها بر یک مشخصه فرهنگی) به خاطر ماهیت کمی پژوهش این دسته از موارد ارائه‌ی

محتوای فرهنگی، مورد شمارش واقع نشده است؛ برای مثال حضور کم‌رنگ‌تر زنان در تصاویر درس‌هایی که به معرفی مشاغل می‌پردازند، می‌تواند مبین یک کلیشه‌ی فرهنگی در مورد زنان باشد؛ اما لاجرم به‌خاطر محدودیت‌های روش‌شناختی چنین مواردی از ارائه‌ی محتوای فرهنگی، در این پژوهش مورد شمارش قرار نگرفته است.

در گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای و پیکره‌ای استفاده شد، به این صورت که ابتدا موارد متضمن بار فرهنگی در کتاب‌ها مشخص شد، وارد نرم‌افزار اکسل گردید و در آنجا برچسب خورد. این برچسب‌ها معرف مواردی شامل نام کتاب، نوع محتوا (تصویر، متن)، دسته فرهنگی، محل قرارگیری (بخش‌های مربوط به مهارت‌های مختلف زبانی) و ارتباط آن با جنبه‌های سطحی و ژرف فرهنگ بودند. در بخش دسته‌بندی فرهنگی از چک‌لیست بایرم (۱۹۹۳) کمک گرفته شد. دلیل انتخاب این دسته‌بندی، شمول بالای آن و پرداخت جزئی‌تر آن به تمام وجوه فرهنگی در مقایسه با سایر تقسیم‌بندی‌ها بود. باین‌حال، پس از بررسی، در یک بازنگری به دو علت یک دسته‌ی دیگر نیز به موارد ارائه‌شده از سوی بایرم افزوده شد؛ دلیل نخست این تصمیم، بسامد بالای رخداد نام کشور (ایران)، ملیت (ایرانی) و زبان (فارسی) بود. با توجه به اینکه موضوع این کتب آموزش زبان فارسی است، ذکر نام ایران و زبان فارسی را نباید هم‌اهمیت با دیگر ساحات فرهنگ ایرانی دانست. لذا در وهله اول ایران، ایرانی و زبان فارسی در دسته‌ی «سایر» قرار گرفت، علت دوم این تصمیم، وجود مواردی بود که نگارندگان نتوانستند درباره‌ی دسته‌ی فرهنگی آن قضاوت مطمئنی انجام دهند و ترجیح داده شد که به‌جای قرار دادن کورکورانه‌ی آن‌ها در یکی از دسته‌های موجود، ذیل دسته‌ی سایر قرار داده شوند که حاصل آن را در جدول (۱) مشاهده می‌کنید:

جدول (۱) چک‌لیست بایرم (بازنگری شده)

ردیف	دسته فرهنگی	موارد دلالت	نمونه متنی	نمونه توصیف تصویر
۱	هویت فرهنگی و گروه اجتماعی	طبقه اجتماعی، هویت منطقه‌ای، اقلیت قومی، ویژگی‌های مرتبط با مشاغل و طبقات فرهنگی، جشن‌ها و مراسم‌ها	سبزه به در، روز مادر، نوروز، نقالی کردن	هفت‌سین در پس‌زمینه عکس، تصویر لباس اقوام کرد
۲	تعامل اجتماعی	احساسات و نگرش‌هایی که به‌صورت کلامی و غیرکلامی در تعاملات منتقل می‌شود. گفتار رسمی و غیررسمی.	«آن‌شاءالله»، «بد به دلت راه نده»	تصویر تعارف برای ورود

ردیف	دسته فرهنگی	موارد دلالت	نمونه متنی	نمونه توصیف تصویر
۳	باور و رفتار	سنت، عرف، باورهای مذهبی	حرام بودن روزه در عید فطر، فال گرفتن	شخصیت‌ها با حجاب اسلامی، تصویر حج
۴	نهادهای سیاسی و اجتماعی	مراکز سیاسی، تکنولوژیکی، بهداشتی، حقوقی و...	زورخانه، قهوه‌خانه، خانه‌ی سلامت، مرکز آزا	تصویر بازار ایرانی
۵	جامعه‌پذیری و چرخه‌ی زندگی	خانواده، مدرسه، محل کار، رسانه	دست‌فروشی در مترو، تعطیلی پنجشنبه و جمعه، معافیت سربازی	تصویر غذا خوردن خانواده ایرانی روی سفره
۶	تاریخ ملی (هویت تاریخی)	مکان‌های تاریخی و ملی، آثار باستانی، وقایع وهم تاریخی	تخت جمشید، حمله اسکندر به ایران، گنبد سلطانیه	تصاویری از آثار تاریخی
۷	جغرافیای ملی	اشاره به استان‌ها، نواحی و مناطق، اقلیم و آب‌وهوا و مناطق یا جاذبه‌های طبیعی	کرمان، همدان، ویلایی بودن برخی مناطق شمال، گرمای هوای جنوب، روستای ماسوله	تصاویری از مناطق یا جاذبه‌های طبیعی مثل آبشار، یا خیابان‌های تهران
۸	کلیشه‌ها و هویت فرهنگی	استروتایپ‌ها، نمادها، نشانه‌ها، هویت فرهنگی، مشاهیر	قورمه‌سبزی، علیرضا قربانی، لباس پلیس، ربال و تومان، خطاطی، خاتم‌کاری	پرچم ایران، تصویر غذاها و مشاهیر
۹	سایر	۱- مرتبط با نام کشور و زبان ۲- برندها، تولیدات ملی و بومی ۳- تولیدات فرهنگی مانند فیلم، سریال، نقاشی، شعر، کتاب و ...	۱- ایرانی، ایران، فارسی ۲- دنا، پراید، کارخانه فیروز ۳- فروشنده، انیمیشن «شاهزاده روم»، برنامه «گل‌ها»	تصویر پثرو ۲۰۷، تصویری از محیط کارخانه، عکس‌های فیلم «شبه‌های روشن»

در مورد بازشناسی وجوه فرهنگ ایرانی باید توجه داشت که شناختی ناخودآگاه یا خودآگاه از وجوه فرهنگ ایرانی در ذهن ساکنین جغرافیای ایران وجود دارد و باینکه تقسیم‌بندی‌های مختلفی از جنبه‌ها و ادوار فرهنگ ایرانی ارائه شده است، هیچ منبعی نتوانسته است تمام وجوه و موارد مربوط به فرهنگ ایرانی را به شکل یک فهرست جامع صورت‌بندی کند و انجام چنین کاری برای فرهنگ هر ملتی محال به نظر می‌رسد. به‌طور کلی هویت ملی ایرانیان را می‌توان در سه دسته جای داد: هویت ایران قدیم، هویت اسلامی (ایرانی - اسلامی) و هویت مدرن، غربی یا متجدد که در تعامل با غرب شکل گرفته است. (آشنا و روحانی، ۱۳۸۹: ۱۶۷) لذا نظر بر آنچه گفته شد، در شرایطی که هویت ایران قدیم محدود به جغرافیای سیاسی امروز ایران نیست و بسیاری از کشورهای همسایه را در بر می‌گیرد و در وضعیتی که بسیاری از مشخصه‌های هویت اسلامی - ایرانی با کشورهای مسلمان منطقه مشترک است و همچنین

در شرایطی که بسیاری از جنبه‌های فرهنگی زندگی مدرن ایرانیان در تعامل با فرهنگ غرب قابلیت تبیین دارد، چطور باید یک رفتار یا نگرش را به‌عنوان وجهی از فرهنگ ایرانی در نظر گرفت؟ همان‌طور که شرح آن رفت، از آنجاکه فهرستی جامع مشتمل بر تمام عناصر فرهنگ ایرانی در دست نیست، در مورد هریک از موارد هویت ایرانی، اسلامی و مدرن، نهایتاً تصمیم‌گیری با اتکا به شم نگارندگان صورت گرفته است.

البته در پژوهش‌هایی که امکان مقایسه فرهنگ مبدأ با فرهنگ مقصد وجود دارد، بازشناسی بازتاب‌های وجوه فرهنگی آسان‌تر است. اما به‌این‌علت که مخاطبان کتب بررسی‌شده در پژوهش حاضر از ملیت‌های مختلف هستند و کتاب‌ها برای مخاطبانی از یک ملیت خاص تدوین نشده‌اند، چنین امکانی برای بازشناسی عناصر فرهنگی وجود نداشت.

آخرین نکته در باب تشخیص واحدهای دارای بار فرهنگی، عدم لحاظ کردن اسامی ایرانی و نام‌های شخصیت‌های برساخته است. با اینکه اسامی افراد نیز یکی از وجوه فرهنگی به شمار می‌روند، بیم آن می‌رفت که با لحاظ کردن و شمارش اسامی، بسامد رخداد بالای آن‌ها مقایسه‌ی فرهنگی کتب را کم اعتبار کند. چراکه ممکن است با لحاظ کردن اسامی ایرانی، محتوای کتابی که در آن اسامی ایرانی بیشتری به کار رفته است، به لحاظ فرهنگی پربارتر ارزیابی شود و به‌جای بررسی متن و محتوای کتاب، صرفاً سبک نگارش متون باهم مورد مقایسه گیرد؛ برای مثال، در کتابی که تمایل بیشتری به استفاده از ضمیر وجود دارد، ممکن است تعداد اسم‌های تکرار شده نیز کاهش پیدا کند یا احتمال دارد کتاب‌هایی که بیشتر از گفت‌وگو و مکالمه بهره می‌برند، اسامی بیشتری را در برگیرند. به همین دلیل تصمیم بر آن شد تا اسامی افراد خیالی و برساخته در متون و تمرین‌ها مورد شمارش قرار نگیرد و تنها اسامی شخصیت‌های حقیقی برجسته در دسته‌ی مشاهیر مورد شمارش قرار گرفت.

پس از برچسب‌گذاری داده‌های پیکره با استفاده از چک‌لیست بایرم در مرحله‌ی بعد، داده‌ها بر اساس تعریف رودریگز (۲۰۱۵) از فرهنگ سطحی و فرهنگ ژرف بار دیگر برچسب‌گذاری شد. رودریگز (۱۶۸:۲۰۱۵) فرهنگ ژرف را آن دسته از وجوه فرهنگی می‌داند که نامرئی هستند و جلوه‌ی مادی ندارند. به‌طور کلی فرهنگ ژرف شامل: باورها، هنجارهای اجتماعی یا گروهی، سبک زندگی و ارزش‌ها می‌شود. با توجه به اینکه جامعه، خود از گروه‌های متفاوتی تشکیل شده است، فرهنگ ژرف می‌تواند شامل جنبه‌هایی از فرهنگ باشد که از گونه‌ی فرهنگی غالب تبعیت نمی‌کند و از این‌رو پوشیده‌تر هستند و برای فهم آنان باید با گروه‌های متنوعی از مردم یک جامعه‌ی فرهنگی برخورد داشت. در مقابل فرهنگ ژرف، فرهنگی سطحی قرار دارد که جنبه‌های مادی وجوه فرهنگی را در بر می‌گیرد و شامل مواردی مانند: ایام تعطیل، اماکن، ویژگی‌های جغرافیایی، غذاها و مشاهیر می‌شود. در تشخیص فرهنگ ژرف و فرهنگ

سطحی چگونگی پرداختن به یک پدیده فرهنگی حائز اهمیت است؛ برای مثال اگر متنی تنها به چهارشنبه‌سوری به‌عنوان یک جشن پرداخته باشد، باید آن ارجاع فرهنگی را از مظاهر فرهنگ سطحی قلمداد کرد، اما اگر به باورهای امروزی یا باستانی در مورد آن اشاره کرده باشد، مانند اعتقاد به قدرت سلامت‌بخشی و پاک‌گردانی آتش، می‌توان گفت آن متن وارد قلمرو فرهنگ ژرف شده است. برچسب‌گذاری داده‌های پیکره بر اساس دسته‌بندی فرهنگ سطحی و فرهنگ ژرف می‌تواند بین چنین ارجاعات فرهنگی به یک پدیده‌ی واحد تمایز بگذارد.

منابع آموزشی بررسی شده، از تقسیم‌بندی‌های متفاوتی برای نام‌گذاری بخش‌های مختلف هر درس استفاده کرده‌اند. اما به‌صورت کلی، می‌توان این عناوین را در هفت دسته جای داد که عبارت‌اند از:

بیان شفاهی: تمرین‌های مربوط به گفت‌وگو صحبت کردن.

نوشتن: تمرین‌های مربوط به نگارش متن.

خواندن: بخش‌ها و تمرین‌های معطوف به خواندن یک متن یا مکالمه.

دستور: تمرین‌های معطوف به دستور زبان.

شنیدن: تمرین‌هایی که در آن از زبان آموزان خواسته می‌شد به یک فایل صوتی گوش دهند.

واژه: تمرین‌های متضمن آموزش واژه و بالا بردن دایره‌ی لغات زبان آموزان.

سایر: تمرین‌های ویژه مانند تمرین‌های مربوط به کارکرد، مرور مباحث، آسادی ذهنی، بازشناسی،

تمرین‌های ترکیبی و ... .

#### ۴. ۵. بررسی داده‌ها

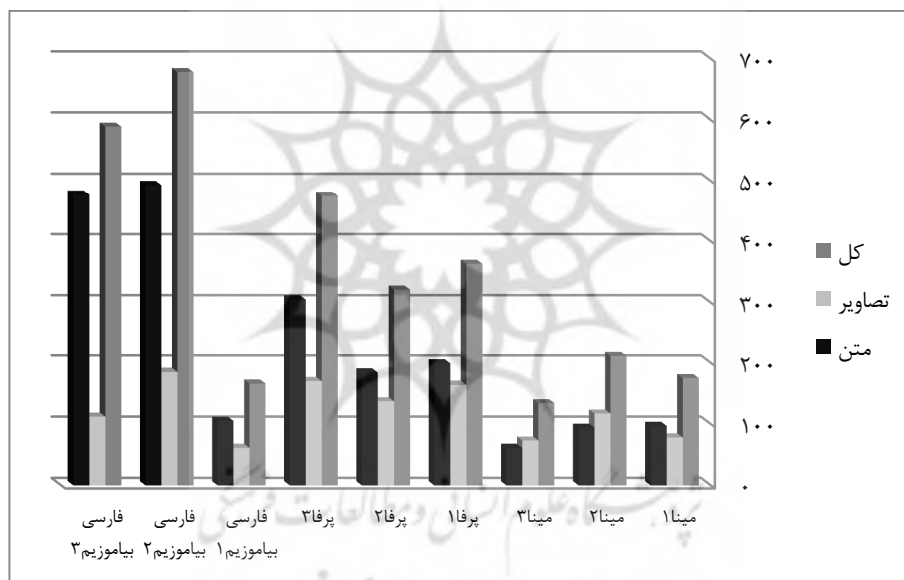
مجموع تصاویر و پاراگراف‌های موجود در این نه کتاب ۲۳.۳۳۸ مورد بود که از آن میان در ۳۱۲۱ مورد محتوای فرهنگی بازشناسی شد. از این ۲۳.۳۳۸ مورد ۳۶۰۶ مورد را «تصویر» و ۱۹۷۳۲ مورد را «پاراگراف» تشکیل می‌دهد. از بین تصاویر ۱۰۰۹۷ مورد دارای بار فرهنگی شناسایی شد و از بین متن‌ها ۲۰۱۵ پاراگراف دارای محتوای فرهنگی تلقی شد؛ همان‌طور که در جدول زیر مشاهده می‌کنید:

جدول (۲) آمار کلی داده‌های پیکره

۳۳۳۳۸	کل متن و تصاویر کتاب
۳۱۱۲	کل متن و تصویر با بار فرهنگی
۱۹۷۳۲	کل متن
۳۶۰۶	کل تصاویر

۲۰۱۵	کل متن با بار فرهنگی
۱۰۹۷	کل تصاویر با بار فرهنگی
۱۳.۳۳%	درصد کل محتوای دارای بار فرهنگی در مجموع کتابها
۳۰.۴۲%	درصد کل تصاویر دارای بار فرهنگی
۱۰.۲۱%	درصد کل متن با بار فرهنگی

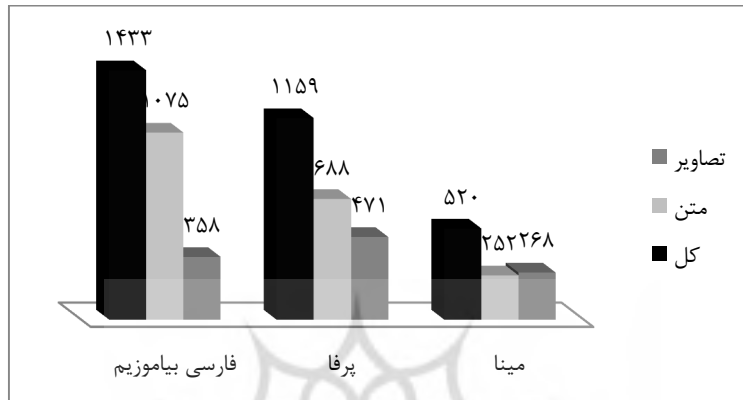
از مجموع متن‌ها و تصاویر در مجموع ۱۳.۳ درصد دارای بار فرهنگی بوده است. همین‌طور که از جدول بالا برمی‌آید تمایل به انتخاب تصاویر با محتوای فرهنگی در مجموع بیشتر بوده است. به‌طوری‌که ۳۰.۴ درصد تصویرها دارای بار فرهنگی بوده‌اند که در مقایسه با متن‌ها که ۱۰.۲ است، ۲۰ درصد بیشتر است.



نمودار (۱) سهم هر کتاب از مجموع ارجاعات فرهنگی بیکره

نمودار بالا بیانگر آن است که کمترین محتوای فرهنگی مربوط به مینا-۳ با ۱۳۴ مورد، فارسی بیاموزیم-۱ با ۱۶۶ مورد و مینا-۱ با ۱۷۵ مورد است و بیشترین محتوای فرهنگی به ترتیب در کتاب‌های فارسی بیاموزیم-۲ با ۶۷۸ مورد، فارسی بیاموزیم-۳ با ۵۹۸ مورد و پرفا-۳ با ۴۷۵ مورد دیده می‌شود. در مقایسه این سه مجموعه نیز مشخص شد که مجموعه فارسی بیاموزیم با ۱۴۳۳ مورد، بیش از

دیگر مجموعه‌ها واجد عناصر فرهنگ ایرانی است. پس‌از آن، مجموعه‌ی پرفا با ۱۱۵۹ مورد در رتبه دوم قرار می‌گیرد و در انتها، مجموعه‌ی مینا با تنها ۵۲۰ مورد کم‌تر از سایر مجموعه‌ها عناصر فرهنگ ایرانی را انعکاس داده است. نمودار زیر بیانگر این مقایسه‌ی آماری است:



نمودار (۲) مقایسه سه مجموعه مورد بررسی از نظر داده‌های فرهنگی

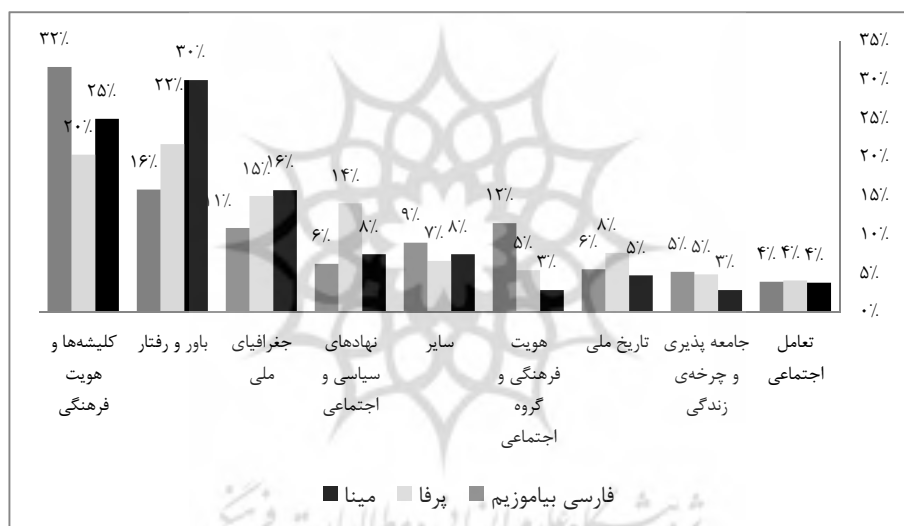
از آنجایی که حجم کتاب‌ها می‌تواند بر مقایسه محتوای فرهنگی آن‌ها اثرگذار باشد و حجم نابرابر آن‌ها موجب تفاوت در میزان محتوای فرهنگی آن‌ها شود، موارد محتوای فرهنگی هر مجموعه بر اساس تعداد واحدها (تصویر، پاراگراف) نسبت گرفته شد. نمودار زیر نسبت محتوای فرهنگی هر مجموعه به کل محتوای هر مجموعه را نشان می‌دهد:



نمودار (۳) نسبت محتوای فرهنگی هر مجموعه به کل محتوای هر مجموعه و واحد



در نمودار بالا مشاهده می‌شود که نسبت به تعداد واحدهای هر مجموعه، مجموعه فارسی بیاموزیم در کل با ۱۵.۲ درصد بیشترین میزان محتوای فرهنگی را داراست و پرفا با ۱۴.۶ درصد در تبه دوم و مجموعه مینا با ۹.۱ درصد در رتبه سوم قرار گرفته است. ۳۲ درصد تصاویر مجموعه مینا، ۳۵ درصد تصاویر مجموعه پرفا و ۳۲ درصد تصاویر مجموعه فارسی بیاموزیم دارای محتوای فرهنگی بودند که نشان می‌دهد نسبت تقریباً نزدیکی است. همچنین ۵.۲ درصد از پاراگراف‌های مینا، ۱۰.۴ درصد پاراگراف‌های پرفا و ۱۲.۹ درصد پاراگراف‌های فارسی بیاموزیم دارای بار فرهنگی هستند. در مرحله بعدی پژوهش، پس از برچسب‌گذاری واحدهای فرهنگی درصد پرداختن هر مجموعه به هر دسته‌ی فرهنگی نسبت گرفته شد که در نمودار ۴ آن را مشاهده می‌کنید:

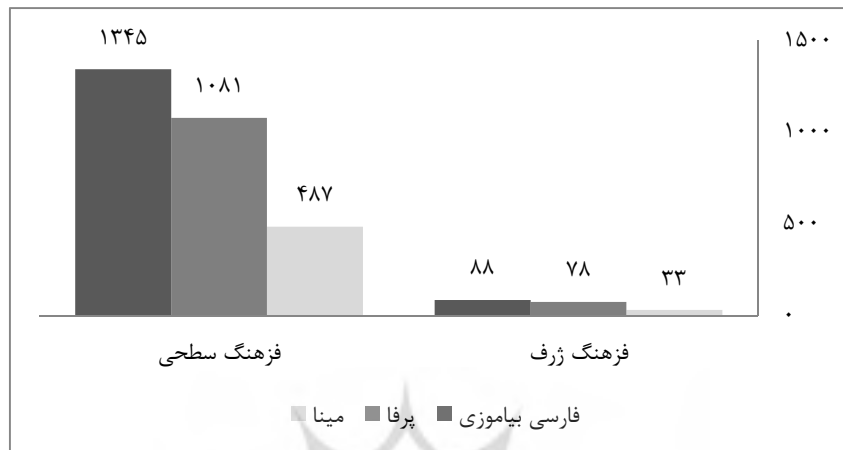


نمودار (۱) سهم هر دسته‌ی فرهنگی از محتوای مجموعه‌ها

نمودار بالا نشان‌دهنده‌ی آن است که به‌طور میانگین دسته‌ی «کلیشه‌ها و هویت فرهنگی» و «باور و رفتار» بیش از دیگر دسته‌های فرهنگی در تدوین کتب بررسی شده مورد توجه قرار گرفته است. کمترین بسامد رخداد نیز در دسته‌ی «تعامل اجتماعی» و «جامعه‌پذیری و چرخه زندگی» مشاهده می‌شود.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، داده‌های فرهنگی پیکره پس‌ازآنکه برچسب‌های مربوط به دسته‌بندی بایرم را دریافت کردند، در محله‌ی بعد با اصطلاحات فرهنگ سطحی و فرهنگ ژرف

برچسب‌گذاری شدند که در نمودار زیر مشاهده می‌شود:



نمودار (۵) تقسیم‌بندی موارد فرهنگی بر دو دسته فرهنگ سطحی و فرهنگ ژرف

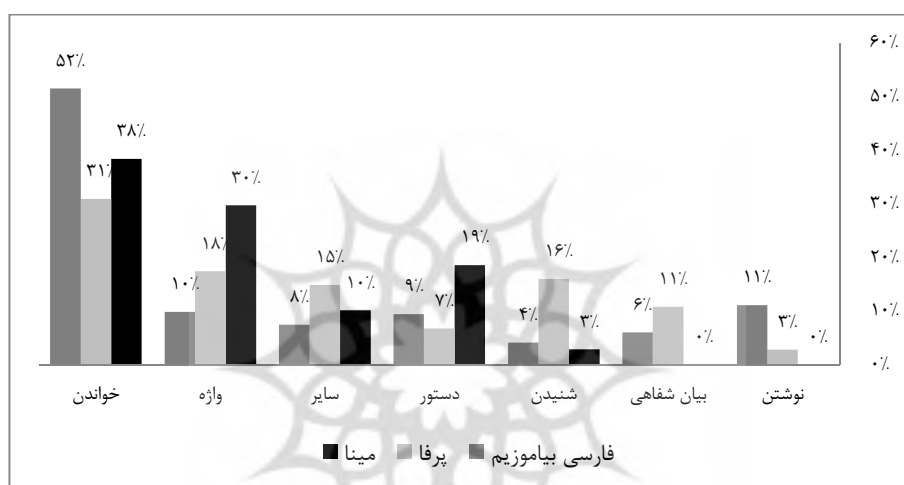
نمودار بالا بیانگر آن است که نسبت پرداختن به فرهنگ ژرف به طرز چشم‌گیری پایین بوده و به ترتیب کتب مینا، پر فا و فارسی آموزیم تنها ۶٪، ۷٪ و ۶٪ به فرهنگ ژرف یعنی باورها، نگرش‌ها و انگاشت‌های ایرانیان و در کل عناصر غیرمادی فرهنگی پرداخته‌اند.

از دیگر بررسی‌های فرعی در این پژوهش مقایسه ارجاعات فرهنگی نسبت به سطح منابع آموزشی است که می‌توان آن را بر اساس تعداد ارجاعات فرهنگی و به نسبت کل محتوای کتب هر سطح، در جدول زیر مشاهده نمود:

سطح/محتوا	کل محتوا		متن		عکس	
	تعداد	نسبت	تعداد	نسبت	تعداد	نسبت
پایه	۷۰۴	۸۶٪	۴۰۱	۶٪	۳۰۳	۲۱٪
میانی	۱۲۱۰	۱۴٪	۷۷۱	۱۱٪	۴۳۹	۳۲٪
پیشرفته	۱۱۹۸	۱۸٪	۸۴۳	۱۴٪	۳۵۵	۴۶٪

جدول (۳) مقایسه ارجاعات فرهنگی در سطح‌های مختلف

جدول (۳) نشان‌دهنده‌ی آن است که با بالا رفتن سطح کتاب‌ها، نسبت ارجاعات فرهنگی نیز افزایش یافته است؛ اگرچه از نظر تعداد در سطح میانی تعداد ارجاعات فرهنگی بیشتر بوده است. همچنین در گذر از سطح پایه به میانی افزایش تعداد و نسبت ارجاعات فرهنگی چشمگیرتر است. در مرحله آخر توزیع محتوای فرهنگی در بخش‌های مختلف هر مجموعه نیز مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود که در کدام بخش‌ها عناصر فرهنگ ایرانی حضور پررنگ‌تری دارد. نمودار زیر بیانگر توزیع محتوای فرهنگی در هر مجموعه از کتب موردبررسی است:



نمودار (۶) توزیع محتوای فرهنگی در بخش‌های مختلف مجموعه کتاب‌ها

بیشترین موارد متضمن محتوای فرهنگی، به نسبت محتوای فرهنگی هر مجموعه به ترتیب در بخش‌های خوانداری، واژه آموزشی و دستور زبان یافت می‌شود و کمترین موارد فرهنگی در بخش نوشتن، بیان شفاهی و شنیدن قابل مشاهده است.

به‌طور میانگین در بخش خواندن ۴۱.۷۳ درصد، در بخش واژه ۱۶.۰۶ درصد، در سایر ۱۰.۹ درصد، در دستور ۱۱.۷ درصد، در بخش شنیدن ۷.۷ درصد، در بخش بیان شفاهی ۴.۷ درصد موارد فرهنگی ارائه شده است.

## ۵. ۶. پاسخ به پرسش‌های پژوهش و تحلیل یافته‌ها

در این بخش تلاش شده است تا برپایه‌ی یافته‌های آماری به پرسش‌هایی که پیشتر عنوان شده بود، پاسخ داده شود. شایان توجه است که در کنار سه نتیجه‌ی اصلی پژوهش، به دو نتیجه‌ی فرعی هم

درمورد چگونگی توزیع عناصر فرهنگ ایرانی در بخش‌های مختلف کتب درسی اشاره شده است. پرسش نخست: از میان مجموعه کتاب‌های فارسی بیاموزیم، مینا و پرفا در کدام یک وجوه فرهنگ ایرانی حضور پررنگ‌تری دارد؟

نتایج حاصل از بررسی پیکره‌ی داده‌های فرهنگی مبین آن بود که از منظر کمی مجموعه فارسی بیاموزیم با مجموع ۱۴۳۳ مورد واحد متضمن بار فرهنگی، بیش از دیگر مجموعه‌های بررسی شده وجوه فرهنگ ایرانی را انعکاس می‌دهد. در مقام دوم مجموعه کتاب‌های پرفا با ۱۱۵۹ مورد قرار دارد. مجموعه کتاب‌های مینا نیز با ۵۲۰ مورد در رتبه‌ی سوم می‌ایستد. این مقایسه حتی با در نظر گرفتن نسبت واحدهای متضمن بار فرهنگی به کل واحدها در هر مجموعه تغییری نمی‌کند و همچنان فارسی بیاموزیم با ۱۵.۱۵ درصد، نسبت به سایر مجموعه‌های بررسی شده، واجد بیشترین سهم در انعکاس وجوه فرهنگ ایرانی است و پس‌از آن به ترتیب مجموعه‌ی پرفا با ۱۴.۵۹ درصد و مجموعه‌ی مینا با ۸.۹۶ درصد در رتبه‌ی دوم و سوم قرار می‌گیرند.

پرسش دوم: کدام دسته از وجوه فرهنگ ایرانی در منابع مورد بررسی بسامد بیشتری دارد؟ پس از افزودن برجسب‌های دسته‌ی فرهنگی مطابق با چک‌لیست بایرم مشخص شد که در این سه مجموعه از بین تمام وجوه فرهنگ ایرانی، دسته‌ی «کلیشه‌ها و هویت فرهنگی»، یعنی مواردی مانند: غذاها، پوشاک، اماکن گردشگری بیشتر مورد توجه مؤلفین این کتب قرار گرفته است. همچنین، از دسته‌ی «تعاملات اجتماعی» و بازنمایی‌های زبانی و غیرزبانی که نگرش‌ها و جهان‌بینی ایرانیان را در برمی‌گیرد، کمتر استفاده شده است.

پرسش سوم: تا چه اندازه در تدوین کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به ابعاد فرهنگ ژرف توجه شده است؟

در زمینه‌ی میزان انعکاس عناصر آشکار یا پنهان فرهنگ ایرانی از رهگذر تحلیل داده‌ها مشخص شد که در این سه مجموعه به‌طور میانگین تنها در ۶٪ موارد به عناصر فرهنگ ژرف ایرانیان اشاره شده است. شایان توجه است که در سه مجموعه‌ی مورد بررسی، تفاوت معناداری از نظر پرداختن به عناصر فرهنگ ژرف مشاهده نشده است و به نظر می‌رسد مؤلفین کتب مورد بررسی تمایل بیشتری به بازتاب عناصر فرهنگ سطحی داشته‌اند.

علاوه بر موارد فوق، بررسی چگونگی توزیع عناصر فرهنگ ایرانی در بخش‌های مختلف هر مجموعه روشن ساخت که در ۴۳ درصد موارد، واحدهای متضمن عناصر فرهنگ ایرانی در بخش‌های خوان‌داری قرار گرفته‌اند و در بخش‌های شنیدن و نوشتن وجوه فرهنگ ایرانی کمترین بازتاب را داشته است.

همچنین مشخص گردید که با بالا رفتن سطح کتاب‌ها، نسبت ارجاعات فرهنگی نیز افزایش یافته است؛ اگرچه از نظر رخداد، در سطح میانی تعداد ارجاعات فرهنگی بیشتر بوده است. در گذر از سطح پایه به میانی تعداد و نسبت ارجاعات فرهنگی افزایش چشمگیری داشته است.

### نتیجه

امروزه پژوهشگران حوزه‌ی آموزش زبان بر ضرورت آموزش فرهنگ تأکید دارند و نقش فرهنگ در فرایند آموزش زبان خارجی بسیار برجسته‌تر از گذشته است. ایجاد آگاهی فرهنگی و افزایش توانش ارتباطی زبان‌آموزان نکته‌ای است که باید مدنظر آموزگاران زبان و مؤلفان منابع آموزشی قرار گیرد. در این پژوهش تلاش شد تا آمار توصیفی و قابل مقایسه از میزان بازتاب وجوه فرهنگ ایرانی در سه منبع آموزش زبان فارسی ارائه شود. امید است نتایج حاصل از این پژوهش بتواند در بازنگری و تدوین کتب آموزش زبان فارسی مفید واقع شود. البته باید به این نکته اشاره داشت که بالا بودن ارجاع‌های فرهنگی در یک مجموعه الزاماً نمی‌تواند به منزله‌ی معیار و سنجه‌ای برای ارزیابی کیفیت آموزشی یک کتاب درسی تلقی شود؛ چه بسا ارائه‌ی حجم بسیاری از عناصر فرهنگی گویشوران زبان مقصد به صورت فشرده، از سوی زبان‌آموزان مورد استقبال قرار نگیرد یا بالا بودن ارجاع‌های فرهنگی درک متن را دشوار سازد و به دل‌زدگی زبان‌آموزان منجر شود.

### پانویس‌ها

1. Cultural knowledge
2. Cultural awareness
3. Surface Culture
4. Deep Culture

۵. در پژوهش حاضر به پیروی از دانشوران و همکاران (۱۳۹۸) به ترتیب از برابر نهادهای فرهنگ فرازین و فرهنگ بستری برای اشاره به دو اصطلاح big c culture و little c culture استفاده شده است.

6. Index
7. Symbol
8. Intercultural Competence
9. Textbook

### منابع

- آشنا، ح. و روحانی، م. (۱۳۸۹) «هویت فرهنگی ایرانیان از رویکردهای نظری تا مولفه‌های بنیادی»، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۳ (۴)، ۱۵۷-۱۸۵

- خویی، ع. و پارسانسب، م. و کرمانی، ن. (۱۳۹۹). «نقد مجموعه فارسی بیاموزیم»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۲۰ (۸۰)، ۱۵۱-۱۷۴.
- دانشورکیان، ع. و حسینی‌لرگانی، م. ابوالحسنی‌چیمه، ز. (۱۳۹۸). «زبان و فرهنگ (بررسی تطبیقی مضامین فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی)»، زبان فارسی و گویش‌های ایرانی ۴ (۱): ۱۲۸-۱۱۳.
- داوری اردکانی، ن. و محمودی، ط. نواب، س. (۱۳۹۲). «آموزش زبان فارسی، فرصتی مغتنم برای گسترش فرهنگ ایرانی»، فصلنامه مطالعات ملی، ۵۳، ۱۶۰-۱۴۳.
- ذوالفقاری، ح. و غفادی، م. محمودی بختیاری، ب. (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم جلد سوم، تهران: انتشارات مدرسه.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹). فارسی بیاموزیم کتاب راهنمای معلم، تهران: انتشارات مدرسه.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۵). فارسی بیاموزیم جلد اول (ویراست دوم)، تهران: انتشارات مدرسه.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۶). فارسی بیاموزیم جلد دوم (ویراست دوم)، تهران: انتشارات مدرسه.
- صحرایی، ر. و غریبی، ا. و ملک‌لو، د. و صادقی، س. (۱۳۹۶). مینا (۲)، تهران: کانون زبان ایران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۵). مینا (۱)، تهران: کانون زبان ایران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۹). مینا (۳)، تهران: کانون زبان ایران.
- منصور نژاد، م. (۱۳۸۳). «تأملی در نگاه دکتر جواد طباطبایی به هویت ایرانی در تعامل با هویت اسلامی و غربی»، مطالعات ملی، ۴، ۹-۳۰.
- میردهقان، م. و طاهرلو، ف. (۱۳۹۰). «تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». ادبیات پارسی معاصر ۲(۱): ۱۱۵-۳۲.
- میردهقان، م. و کریم‌زاده، س. و باقری، ف. و آقایی، ح. و عبداللهی، ط. (۱۳۹۸). پرفا ۳ سطح پیشرفته: کتاب درس، تهران: نگارستان اندیشه.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۸). پرفا ۲ سطح میانی: کتاب درس، تهران: نگارستان اندیشه.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۷). پرفا ۱ سطح پایه: کتاب درس، تهران: نگارستان اندیشه.
- Ariawan, S. (2020). Investigating Cultural Dimensions in EFL Textbook by Using Byram Checklist. Register Journal, 13(1), 123-152.
- Byram, M. (1993). Language and culture: The need for integration. In M. Byram (Ed.), Germany: Its representation in textbooks for
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. in E., Hinkel, & M., Long. H. (Eds.). Culture in second language teaching and learning (pp. 196-219). Cambridge University Press.
- Fishman, J., & Gertner, M. H. (1992). The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity. Amsterdam, Mouton Publishers.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. Profile Issues in Teachers Professional Development, 17(2), 167-187.
- Harrison, D. A. and others. (2002). Time, teams, and task performance: Changing effects of surface-and deep-level diversity on group functioning. Academy of management journal, 45(5), 1029-1045.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford university press.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. Language, culture and curriculum, 8(2), 83-92
- Leavitt, L., Wisdom, S., & Leavitt, K. (Eds.). (2017). Cultural awareness and competency development

- in higher education. IGI Global.
- Matic, J.(2017). 'big c'and 'small c'culture in efl materials used with second year students majoring in english at the department of english, university of belgrade. *Komunikacija i kultura online*, 6(6), 134-146
  - Meyer, M. (1991). 10 Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign. *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, 60, 136.
  - Seelye, H. N. (1988). *Teaching Culture: Lincolnwood*.
  - Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
  - Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.
  - Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *MET*, 13(1), 1-7
  - Wardhaugh, R. (2002). *An introduction to sociolinguistics (Fourth Ed.)*. Oxford: Blackwell Publishers.
  - Wu, J.(2010). "A Content analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks".
  - *Canadian Social Science*, Vol. 6, No. 5, pp. 137-144.
  - Zergollern-Miletić, L.(2011) An eternal question: How to teach culture?. In: Horvath, J. (Ed.) (2011) *Empirical studies in English Applied Linguistics*. *Lingua Franca Csoport*, Pecs, 3-12.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی