

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها  
مجلة علمية محكمة نصف سنوية  
السنة السابعة، العدد ١٣، خريف وشتاء ٢٠٢٣/١٤٠١، ص ٢٨٦-٢٥٩  
DOI: 10.22099/JSATL.2022.41655.1140

## المضامين الثقافية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بالفارسية (مجموعة «صدى الحياة» دراسة تقويمية)

عيسى متقى زاده<sup>\*</sup>، پرنیان هوشنگی ماهر<sup>١</sup>

- ١- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران
- ٢- طالبة الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٠٢١/٠٩/٠٥ تاريخ القبول: ٢٠٢٢/٠٧/٠٢  
١٤٠٠/٠٤/١٤ ١٤٠١/٠٤/١١

### الملخص

إن من أسس المواد التعليمية للغة الأجنبية هو أن تحتوي وتستوعب ثقافة اللغة نفسها. وقد اتفق الخبراء على ضرورة معرفة الثقافة في تعلم أي لغة لأن اللغة هي نتاج ثقافتها ووعائها ولا يمكن الفصل بينهما. شهدت الدراسات اللغوية في العقود الأخيرة على اختلاف فروعها دراسة الثقافة باعتبارها كفاية ضرورية إلى جانب الكفايات اللغوية والتواصلية. نظراً لهذه الأهمية، فقد أصبحت الكفاية الثقافية جزءاً أساسياً في المراجع الدولية التي تعنى بمعايير تعلم اللغات الأجنبية. مع أهمية هذا البعد لانزال نلاحظ قصوراً في عرض الثقافة العربية في مناهج العربية للناطقين بغيرها، ولا يزال تعليم الثقافة ودمجها في سياق الكتب الدراسية والمواد التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قضية تثير جدلاً. فتهدف هذه الدراسة معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي بأداة تحليل المحتوى الكمي إلى تقويم المحتوى الثقافي في مجموعة «صدى الحياة» التي حازت على انتشار غير مسبوق على مختلف مستويات متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية وعلى اهتمام واسع بين الجامعات الإيرانية. وذلك من خلال استنباط معايير مشتركة بين معايير رشدي طعيمة، والمجلس الأمريكي لعلمي اللغات الأجنبية، والإطار الأوروبي المشترك، حيث إن المعايير المذكورة قد حققت انتشاراً واسعاً، سواء في تعليم اللغات الأجنبية أم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. قد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، منها: أهمية المعايير المختارة من عربية وأمريكية وأوروبية في تقويم المحتوى الثقافي للكتاب، والاعتماد في هذه المجموعة على الثقافة العربية والإسلامية معاً ونرى أنّ هذه المجموعة لم تهتمّ بالثقافة الدولية إلا ما قلّ ونذر، وجميع الكتب المدروسة تفتقر إلى التوازن والتعادل في استخدام العناصر الثقافية والكتاب يحتاج إلى بعض الإضافات والتعديلات في المحتوى الثقافي لكي يتجاوز جوانب قصوره بها.

الكلمات الدلالية: المضامين الثقافية، مناهج تعليم اللغة العربية، الناطقين بغيرها، صدى الحياة.

\* الكاتب المسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

### التمهيد

إن اللغة ظاهرة اجتماعية ثقافية، فلا يمكن متعلم لغةٍ ما من التعبير عن مشاعر الناطقين بها وأفكارهم وأحاسيسهم إلا بتعلم ملاساتها الاجتماعية والثقافية. وعلى مصممي المحتوى التعليمي لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، الإلمام بجميع مكونات اللغة المعرفية والوجدانية والاجتماعية والثقافية والإنسانية؛ لأن هذه المكونات مجموعة تحقق حاجات المتعلم في التواصل الصحيح مع أهل اللغة. فلأجل ذلك أصبح الفهم الثقافي أمراً لا مفر منه في تعليم اللغات الأجنبية، بعد أن ثبت لنا أن الخلفية الثقافية أساسية ومهمة لفهم اللغة واجادتها، بل أن الفهم الثقافي يعمق ويغني فهم الفرد للغة التي يتعلمها. فاللغة العربية لها علاقة وثيقة بالثقافة العربية نفسها. تحتل الثقافة العربية مكانة مهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تعتبر أساساً مهماً لمحتوى المواد التعليمية ومن الضروري على الكتب التي تحتوي على مواد تعليم اللغة العربية مراجعتها على أساس الجانب الثقافي.

الثقافة في أدبيات الثقافة الغربية كانت تعني الطقوس الدينية في القرون الوسطى، لكنها في القرن السابع عشر كانت تعبر عن (حالة الشيء المحروث) أي "فلاحة الأرض" وقد اكتسبت كلمة الثقافة (culture) معناها الفكري في أوروبا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، حيث اتخذت منحى آخر يعبر عن التكوين الفكري عموماً، وعن التقدم الفكري للشخص خصوصاً، وعماً يتطلبه ذلك من عمل، وما ينتج عنه من تطبيقات (فياض، ٢٠١٧: ٣). ويختلف مفهوم الثقافة من باحث إلى آخر، من اختلاف المجال المعرفي واختلاف المنطلقات والمقولات الفكرية والفلسفية والقناعات الشخصية، ولاشك أن أقدم تعريف لها وأكثره شيوعاً حتى الآن تعريف إدوارد تايلور الذي نتحدث عنه فيما بعد.

وظهر الاهتمام بالملاسات الثقافية لتعليم اللغة في معايير الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية التي تناولت تقديم الدرس الثقافي في تعليم اللغة الثانية ومن هذه الأطر هو الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، ومعايير المحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة الذي يقدم لنا إطاراً مقترحاً بعد دراسة الأطر الخارجية للثقافة. تهدف هذه الدراسة من خلال استنباط معايير مشتركة بين هذه المعايير الثلاث المذكورة، إلى تقويم المحتوى الثقافي في مجموعة

صدى الحياة. لأن الاهتمام بالثقافة كجزء رئيس من السياق في كتب تعليم اللغة، ظهر مع الطرائق التواصلية في تعليم اللغة وأصبحت المقدرة على استخدام اللغة وفقاً للسياق الثقافي، معياراً أساسياً في التواصل الناجح.

مجموعة «صدى الحياة» من أهم المجموعات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي نالت انتشاراً واسعاً وصيتاً كبيراً في الأوساط التعليمية للغة العربية في إيران. فقد قام بتأليف هذا الكتاب مجموعة من الأخصائيين بإشراف مسعود فكري في معهد إيران للغات وتمّ تدريس الكتاب لسنوات عديدة في هذا المعهد ومعاهد أخرى والجامعات الإيرانية. فدراسة هذه المجموعة تساعدنا على الكشف عن المضامين الثقافية كما أن معرفة نقائصها ومحاسنها تساعدنا على أخذها بعين الاعتبار في تدريس المجموعة. حيث إنّ دراسة ١٣ مجلد من هذه المجموعة تحتاج إلى رسالة أكثر من مائة صفحة والمقالة هذه لا تستوعب لتتطرق إلى كلّ هذه المعايير لذا فضلنا المرحلة التمهيديّة من هذه المجموعة نظراً إلى أنّ هذه المرحلة تدرس في مجموعات متنوعة. إن تعليم الثقافة العربية في المناهج التعليمية للناطقين بغيرها يتمّ دون دراسة علمية سابقة لها، أو تعرّف دقيق للأنماط التي ينبغي أن تُعلّم، أو للملامح التي ينبغي أن تحظى من المؤلفين باهتمام. انطلاقاً من هذه الضرورة للاهتمام بتعليم اللغة وفقاً للثقافة، اختارت هذه الدراسة موضوع «المضامين الثقافية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» ثم ركّزت على الكتب بصفتها العنصر الرئيس في مناهج تعليم اللغة العربية في إيران. فتهدف هذه الدراسة من خلال المنهج الوصفي \_ التحليلي معتمداً على أداة تحليل المحتوى الكمي بشكل عام إلى الوقوف على التحليل وتقويم المضامين الثقافية في كتاب «صدى الحياة» لتعليم اللغة العربية للناطقين بالفارسية، والكشف عن الإطار الذي خطط على أساسه الجانب الثقافي وتحليل نقاط قوته وضعفه. ونأمل أن تكون هذه الدراسة إسهاماً متواضعاً في مجال تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعوداً مفيداً لمصممي المناهج، والكتب التعليمية من المسؤولين بالوزارة، والمؤلفين، والمعلمين عامة. فبناء على هذا الهدف تحاول الإجابة عن سؤالين رئيسيين:

الأول: ما مدى الاهتمام بالثقافة في هذه الكتب؟ وما هي أكثر العناصر الثقافية تردداً في هذه المجموعة؟

الثاني: ما هو معدل نجاح مؤلفي المجموعة في دمج القيم كأساس لتشكيل الثقافة؟

## الدراسات السابقة

تسبق هذه الدراسة دراسات عديدة تطرقت إلى الثقافة و المضامين الثقافية ومعاييرها في المناهج، نشير إلى أهمها ونشرح ما جاء فيها حتى يتبين التمايز بينها وبين بحثنا هذا:

رسالة إبراهيم عيسى (٢٠٠٥م) المعنونة بـ«المحتوى الثقافي في كتاب «العربية بين يديك» دراسة تقييمية» والتي تناول فيها الباحث إلى دراسة تقييم المحتوى الثقافي وقد بدأ الباحث بالإشارة إلى الثقافة ومحتواها وكذلك معاييرها العامة والتي اعتمدت على برنامج حاسوبي إكسل، وتوصلت إلى أنّ الكتاب أثبت توافق محتواه الثقافي مع المعايير العالمية للتقييم.

رسالة مبروك قطب (٢٠٠٦م) المعنونة بـ«تقييم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين» قام هذا البحث بمعالجة تقييم المحتوى الثقافي في ضوء دوافع وحاجات الدارسين نظرا لعدم الالتفات في برامج تعليم اللغات الأجنبية لتعرف حاجات الدارسين في تعلم هذه اللغات ودراسة اهتماماتهم الثقافية، ويشير إلى خلو دروس بعض الكتب من محتوى ثقافي محدد الملامح.

دراسة تنكو عبدالرحمن (٢٠١٢م) المعنونة بـ«معايير المحتوى الثقافي في تقييم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا» درس هذا المقال تطوير معايير المحتوى الثقافي في تقييم الكتب ويهدف إلى كشف المعايير الشائعة في تقييم كتب تعليم اللغات و وضع المعايير المقترحة لقسم «المحتوى الثقافي»، ويعرض آراء خبراء اللغة العربية وتعليمها في الجامعات الماليزية تجاه تلك المعايير المطورة.

قام سيزن (٢٠١٦م) في دراسته المعنونة بـ«An Analysis of Two Turkish EFL Books in Terms of Cultural Aspects» بتحليل كتابين تركيين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية من حيث الجوانب الثقافية، فقامت هذه الدراسة باستكشاف كيفية توظيف الثقافة في كتب اللغة الإنجليزية التي يتم استخدامها لطلاب الصفين الثالث والرابع في المدارس الحكومية في تركيا وكشف في هذه الكتب المدرسية الإنجليزية في المدارس الحكومية بتركيا عن عدم التوازن في توظيف العناصر الثقافية، وعن قلّة عرض العناصر الثقافية التركية في هذه الكتب مقارنة بالعناصر الثقافية الإنجليزية. وتشير نتائج الدراسة أيضًا إلى أن الكتاب المدرسي للصف الثالث

يحتوي على عناصر ثقافية أكثر من الكتاب المدرسي للصف الرابع في المجموع، وتقدم هذه الدراسة اقتراحات حول كيفية عرض العبء الثقافي في تلك الكتب المدرسية من خلال الإشارة إلى الحاجة إلى محتوى ثقافي غني.

بحثَ يانغ وشن (٢٠١٦م) في دراستهما عن حواجز تعليم الثقافة في صفوف اللغة الأجنبية، فدرسَ الموضوع من خلال تصورات معلمي اللغة نحو تعليم الثقافة والصعوبات والحواجز التي يواجهها طلبة قسم اللغات الحديثة في جامعة تشجيانغ للصين، وكشفت النتائج عن وجود حواجز عميقة في تصورات المدرسين وعدم وجود فرص التطوير المهني لتنمية مهاراتهم في تدريس الثقافة في صفوف تعليم اللغة.

قام الهرمسي (٢٠١٦م) في مقاله بدراسة معرفة تصوّرات ٧٠ معلّمًا حول مكانة الثقافة في تعليم اللغة الإنجليزية في تونس، وأظهرت الدراسة بأن معلمي المرحلة الثانوية يحملون مواقف متناقضة تجاه الثقافة، فهم يعترفون بأهمية الثقافة في الكفاية التواصلية، لكنهم لا يهتمون بتوظيف الثقافة أو يفضلون إبقائها في حدٍ أدنى ضمن المناهج الدراسية.

تطرّق لاري ورايجون (٢٠١٧م) في بحثهما إلى التحليل الثقافي في الكتب المدرسية لتعليم اللغة الأجنبية في إسبانيا. أظهرت النتائج أنّ هذه الكتب غير مهمة بالجانب غير المرئي من الثقافة العميقة أي العادات والتقاليد وأساليب الحياة وما إليها من الجوانب الثقافية للناس مقارنة باهتمامها بالجوانب الثقافية الكبيرة كالشخصيات التاريخية والاجتماعية والأدبية والفنية والسياسية والثقافة الرسمية.

دراسة تواضعي وآخرون (٢٠١٩م) استهدفت هذه الدراسة إلى تناول المحتوى الثقافي للكتب العربية للمرحلة الثانوية في إيران ومصر ومدى استجابته لمتطلبات المتعلمين، والكشف عن نقاط الاختلاف بين مدى توظيفه في الكتب المذكورة طبق نطاق الجداول العددية والرسوم البيانية، وتوصلت إلى أنّ مؤلفي الكتب الدراسية في كلا البلدين لم يعالجوا بعض القضايا الجديدة والظواهر الاجتماعية الثقافية الناشئة في المجتمع المعاصر.

لقد اعتنى كثير من الباحثين بدراسة المحتوى الثقافي كليًا من النواحي المختلفة، فبناء على ما تقدّم، تتميز دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة فإننا لم نعرش على دراسة

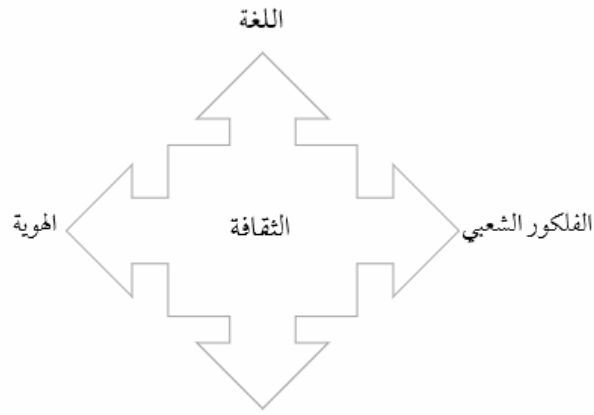
شاملة وافية تستعين بثلاثة معايير من معايير رشدي طعيمة و معايير المجلس الأمريكي لمعلمي اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المشترك لتقويم المحتوى الثقافي في مجموعة «صدي الحياة» كمنهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إيران.

## مراجعة الأدب النظري

### المفاهيم الثقافية ومضامينها

الثقافة لغة: في حقيقة الأمر لم يعرف لسان العرب كلمة ثقافة طبعاً بمفاهيمها الفلسفية والأنثروبولوجية، بل عرف العرب الأوائل فقط الأفعال والمصادر المشتقة من جذر «ثقف» وذكر: «ثقف الشيء ثَقْفًا وَثَقَّافًا وَثُقُوفَةً: حذقه. ورجلٌ ثَقْفٌ وَثَقِفٌ وَثُقُوفٌ: حاذقٌ فَهْمٌ، وَتَبَعُوهُ فَقَالُوا ثَقَّفُوا لَقَفٌ. وَثَقَّفَ الرَّجُلُ ثَقَافَةً أَي صَارَ حَاذِقًا خَفِيئًا (لسان العرب، مادة: "ثقف"). وفي المعجم الوسيط: «ثَقَّفَ \_ ثَقَّفًا: صار حاذقًا وَفَطِنًا. فهو ثَقِفٌ. وَالحُلُّ: اشتدَّت حموضته فصار حريفاً لذاعاً. فهو ثَقيف. وَ العلم والصناعة: حذقهما. ثَقَّفَ الشيءَ: ظَفَّرَ به، أقام المعوَجَ منه وسَوَّاهُ» (المعجم الوسيط، مادة: «ثقف»). تدور التعريفات اللغوية للثقافة حول الحذق والفطنة والذكاء. أما للتعريفات الاصطلاحية فكثيرة بشكل يصعب حصره في عدد صفحات، ولعل أشهرها هو تعريف «إدوارد تايلور» الذي اسمه أصبح مقترنا بهذا المفهوم «الثقافة أو الحضارة هي ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والأعراف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع» (تايلور، ١٨٧١: ١، نقلاً عن أبوحمشة الحدقي، ٢٠١٧: ٣٨٢). ويلاحظ في هذا التعريف أنه يجمع بين جوانب فكرية (المعرفة والمعتقدات) وجوانب سلوكية (الأخلاق والأعراف) ومنتجات (الفن والقانون والعادات) ثم بيئته يمارس فيها كل ما سبق وهو المجتمع. لئن كان تايلور مبدع مفهوم الثقافة العلمي، فإن «بُوا» كان أول أنثروبولوجي ينجز تحقيقات (على الطبيعة) بتسليط الملاحظة المباشرة والمطولة على الثقافات البدائية وبهذا المعنى هو يكون مبدع الإثنوغرافيا. تبنى مفهوم الثقافة الذي كان يبدو له أكثر ملاءمة للأخذ بالاعتبار التنوع البشري. لا يوجد، بالنسبة إليه، تباين طبيعي (بيولوجي) بين البدائيين والمتحضرين، بل تباينات ثقافية فحسب، وإذا مكتسبة لا فطرية. من الواضح، إذًا أن مفهوم كلمة (الثقافة) لدى «بُوا»، وعلى خلاف ما

أكده البعض، لا يستخدم بوصفه توريثاً إلماعية لمفهوم (العرق) إذ هو تقصّد أن يبني الأول في مواجهة الثاني. لقد كان واحداً من أوائل العلماء الاجتماعيين الذين تخلّوا عن مفهوم (العرق) في تفسير التصرفات البشرية. وعلى عكس تايلور، كان «بُوا»، الذي أخذ عنه على الرغم من ذلك تعريفه للثقافة، قد حدد لنفسه غاية في دراسة الثقافات في الجمع بدلا من الثقافة في المفرد (كوش، ٢٠٠٧: ٣٦). وعرفها هندي بأنها: المعرفة التي تؤخذ عن طريق الإخبار والتلقي والاستنباط، وهذه المعرفة ذات معان متعلقة بوجهة نظر هذه الأمة في الحياة كالفن، واللغة، والتفسير، والفلسفة ونحوها (هندي، ١٤٠٨ هـ.ق: ١٠). وتشمل الثقافة اللغة والفن والفلكور الشعبي والقيم والعرف (الثويني، ٢٠٠٩: ٤٢).



الشكل ١: القيم والعرف

والثقافة بما تحمله هذه الكلمة من مبادئ وقيم واتجاهات وسلوكيات وممارسات وعادات وتقاليد تتمثل في كل تفاصيل المجتمع، في المأكل والمشرب واللباس والعمارة والمناسبات الاجتماعية والغناء والرقص، وفي الأحزان والأفراح، كما تتمثل في المنطوق الشعبي من قصص وأمثال وحكم وحكايات وخرافات وغيرها، ومنها ما هو امتداد لثقافة عربية غير إسلامية، ومنها سلوكيات إيجابية أكدها الإسلام وأثاب عليها. ومن المظاهر الثقافية لدى العرب قديما وحديثا: إكرام الضيف، والفروسية، والمروءة، وإطلاق العيارات النارية، وتقبيل يد الكبير، والثأر وجرائم الشرف، والأكل باليد، والجاهات، والقضاء العشائري، والجار للجار، والبنت لابن عمها، والطب الشعبي، وحفلات الزواج لسبع أيام بلياليها، وزيارة القبور، والاحتفالات بالمولود... وغيرها (أبومغنم، ٢٠١٨: ٣٩). تعتبر الثقافة هي المعبر الحقيقي عما وصلت إليه البشرية من تقديم فكري، فمن خلالها يتم رسم القيم والسلوك ولقد ارتبطت الثقافة بالوجود الإنساني ارتباطا

متلازما مع تطور الحياة الإنسانية وفقا لما يقدمه الإنسان من إبداع وإنتاج في شتى المجالات. فالثقافة هي المنظومة المعقدة والمتشابكة التي تتضمن اللغات والمعتقدات والمعارف والفنون والتعليلات والقوانين والمعايير الخلقية والقيم والأعراف والعادات والتقاليد الاجتماعية والمهارات التي يمتلكها أفراد مجتمع معين على هذا النحو فقد بات مفهوم الثقافة يقف في موقف النقيض من مفهوم الطبيعة أو الفطرة (صوشة حنان، ٢٠١٩: ١٨). إن تنمية المفاهيم الثقافية ومضامينها تتصل اتصالا مباشرا في برنامج تعليم اللغة الأجنبية بالمعاني والمعلومات والمعارف التي يمكن تحصيلها من المادة التعليمية. وهذه عملية مهمة في تعليم اللغة حيث برز الوعي بأن المفاهيم الثقافية المتضمنة في المواد التعليمية من حيث عددها ومستوى حسيته أو تجريدتها ومعنوياتها لها دور كبير جدا في مساعدة المتعلم أو إعاقته عن تعلم اللغة.

#### علاقة اللغة بالثقافة

لاشك أن تعلم اللغات واكتسابها يتطلب إتقان اللغة في مهاراتها اللغوية، والتعرف إلى ثقافة أهلها، ذلك أن الارتباط بين اللغة والثقافة لا ينفك، وهو ارتباط وثيق محكم، فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، إذ ترسم الثقافة هوية المجتمعات وتحدد ملامحها، وهي المضمون والمحتوى الذي تحمله اللغة كلمةً وتركيباً وجملةً ونصاً، ولا يمكن المتعلم من استدخال هذا النظام اللغوي على وجهه الصحيح دون التعرف إلى ثقافة حاملي هذه اللغة. وهذا يذكرنا بمقولة «قوة اللغة في قوة أهلها» والثقافة بارتباطها الوطيد باللغة تصبح قوية وحاضرة ورائجة من تلقاء نفسها. ومن المعارف عليه بين المشتغلين في ميدان تعليم اللغات أن ما يقدم للمتعلمين من ثقافة يطرد ويتصاعد بما يتناسب مع مستوى المتعلم؛ حيث يشكل المحتوى الثقافي في المستويات الدنيا ما نسبته ٢٥٪ من المادة اللغوية، وتزيد إلى ٥٠٪ في المتوسط حتى تصل إلى ٧٥٪ وأكثر في المتقدم (المصدر نفسه: ٣٩ و٤٠). فإن اللغة والثقافة تسيران يدا بيد؛ حتى درجت بعض الجامعات الأمريكية، ومنها جامعة مينسوتا، على النظر إلى الثقافة على أنها المهارة الخامسة من مهارات تعليم اللغات يسبقها المهارات اللغوية الأربع المعروفة (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة)، وإن اللغة ببساطة هي وعاء الثقافة ولا نحسب أن من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لأسلوب حياة أصحابها؛ قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم أي باختصار ثقافتهم (طعيمة، ١٩٨٥: ١٩٧). فاللغة هي الوسيلة التي تستخدمها الشعوب للتعبير عن العناصر المختلفة للثقافة: من عادات ومفاهيم وتقاليد وقوانين. ويوجد



التكامل بين اللغة و الثقافة، حيث تكتسب من خلال الانخراط في المجتمع، فالتكامل بين اللغة و الثقافة على درجة كبيرة من الأهمية (همايوني، ١٤٣٩هـ: ٤٠ و ٣٩). إن حديثنا و صممتنا و حركاتنا و إشاراتنا و رموزنا و ضحكنا و بكاءنا مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقافة، فدراسة اللغة دون دراسة ثقافة الناطقين بها كأنها حياة بلا روح. و إن اللغة كما نعلم و عاء الثقافة و مادامت الثقافة جزءاً لا يتجزأ من الكفاية اللغوية.

### الثقافة العربية و الإسلامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

اللغة العربية دون غيرها من اللغات ترتبط بثقافة الناطقين بها بصفة خاصة، و بثقافة الشعوب الإسلامية بصفة عامة ارتباطاً عضويًا و تشابكاً تشابكاً يصعب معه أن لم يكن يستحيل أن يحدث شيء من الانفصال بينهما. إن الدلالات الثقافية التي تحملها عناصر اللغة العربية تتعدى مجرد المفردات و المفاهيم بل إنها تمتد لتشمل بعض الجوانب البنية اللغوية ذاتها (طعيمة، ١٩٨٢: ٢٠). و سمت الثقافة العربية بأنها ثقافة شعر، لذلك نجد تبريراً لاستمراره و الإحاطة بدراسته من جهة مضامينه و أساليبه، و يمكن أن نستدل هنا بأهمية الشعر الجاهلي و المعلقات السبع. و إن الثقافة العربية هي بين الثقافات في التاريخ مقارنة بالثقافة اليونانية (الصالح، ٢٠١٨: ١٢٦). الثقافة العربية عرفها رشدي أحمد طعيمة بأنها «مجموعة الحقائق و النشاطات الفكرية و الفنية و العلمية للمجموعة المعاصرة من الشعوب المنتمية إلى الحضارة العربية. كما تتمثل هذه الثقافة في استخدام الوسائل التي تعبر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها و تبليغ رسالتها إلى أبنائها و إلى سائر العالم و تلقي رسالة العالم و أدائها في بلادها». فالثقافة العربية لا تقتصر على الثقافة التقليدية القديمة فحسب، بل إنها أيضاً تمزج و تتطور مع الأصالة و مرور الزمان فلا بد من تناول تاريخ الثقافة العربية و الاطلاع على ما وصل إليه من تطور تلك الثقافة و حداثةها. و واضح أن الثقافة الإسلامية أشمل من الثقافة العربية لأنها تشمل جميع الشعوب التي تؤمن بالدين الإسلامي الحنيف، و أمّا عن الفرق بينهما فقد ميّز تمام حسان عمر بالنقاط الآتية: في (طعيمة، ١٩٨٥: ٢٠٠ و ١٩٩).

جدول ١: الفرق بين الثقافة العربية و الثقافة الإسلامية

الثقافة العربية	الثقافة الإسلامية
وصفية؛ تصوّر ما هو كائن	معياريّة؛ تصف ما ينبغي أن يكون
تقبل عناصرها الجاهليّة	ترفض العناصر الجاهليّة

ترفض الشعوبية لحطها من قدر العرب	ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الإسلامية
محلية	عالمية
جذورها من العرف	جذورها من القرآن والسنة
يقبلها الإنسان للاعتزاز القومي	يقبلها الإنسان للاعتزاز الديني

نعني بالثقافة الإسلامية: الثقافة التي محورها الإسلام ومصادره وأصوله وعلومه المتعلقة به، المنبثقة عنه. القرآن الكريم هو المصدر الأول للإسلام وبالتالي للثقافة الإسلامية، كل تعاليم الإسلام يجب أن ترجع في أصولها إلى القرآن: العقائد والمفاهيم والقيم والعبادات والشعائر والأخلاق والآداب، والقوانين والشرائع كل هذه قد وضع القرآن أسسها، وأرسى دعائمها (القرضاوي، ١٩٩٦: ٨). في ضوء هذه المعاني يرى أن يدور الطابع العام للمحتوى الثقافي والحضاري لكتاب أساس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في فلك ما حددته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهو أن يعبر الكتاب عن الثقافة العربية الإسلامية، وتتناول النهضة العربية الإسلامية المعاصرة بجميع أبعادها ترتيباً على ذلك يمكن أن يدور محتوى الكتاب كما أشار اجتماع الخبراء العرب بالخرطوم ١٩٨١ في إطار من محاور أربعة هي: ١- الحضارة العربية الإسلامية ٢- الحياة المعاصرة ٣- مواقف الحياة اليومية ٤- التفاعل بين الحضارة العربية الإسلامية والعالم الذي نعيشه، فتعالج دروس المحتوى أهم وأبرز معالم الحضارة العربية الإسلامية من حيث القيم والأخلاق والمنجزات العلمية والأدبية، والعادات والتقاليد، والجوانب الاجتماعية للحياة العربية الإسلامية المعاصرة، وإبراز ما يميز الثقافة العربية الإسلامية عن غيرها من الثقافات (حسن الناقبة، ٢٠١٣: ٣٠). تعدّ الثقافة العربية الإسلامية من أرفع الثقافات العالمية ولها دور كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

#### معايير المحتوى الثقافي

المحتوى content عنصر أساسي من عناصر المنهج الدراسي، بل هو صلب العملية التعليمية إذ أنه يشمل كافة الخبرات التي يقدمها المعهد أو الجامعة لطلابه من خلال المنهج. لما كان المنهج هو الوسيلة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الأفراد بتحقيق غايات المجتمع، لذا كان لزاماً أن يعكس هذا المنهج التراث الثقافي لهذا المجتمع وفلسفته، ومن هذه المعايير التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كالتالي: (١) يتسق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع

أهداف تعليم اللغة العربية ونشرها. ٢) توضيح جوانب الحياة العامة والمشاركة بين الثقافات عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ٣) يعكس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حياة الإنسان العربي المسلم المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه. ٤) يراعي منهج تعليم اللغة العربية بلغات أخرى التدرج والمنطقية في تنظيم المحتوى الثقافي. ٥) يوسع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خبرات المتعلم بأهل اللغة الجديدة. ٦) يربط منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بخبرات المتعلمين السابقة في ثقافتهم. ٧) يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المحتوى الثقافي المناسب لأعمار المتعلمين ومستواهم التعليمي. ٨) يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالقيم الأصلية المقبولة في الثقافة العربية الإسلامية. ٩) يتجنب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى. ١٠) يتجنب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية الإسلامية. ١١) يعبر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن الوظيفة الاجتماعية للغة العربية من خلال عرض النصوص اللغوية في الحوارات الهادفة. ١٢) يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التوازن والتكامل بين المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي (محمد شيخ وآخرون، ٢٠١٧: ١١٣).

### معايير المحتوى الثقافي للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)

يرنو الإطار المرجعي الأوروبي إلى تشكيل الأسس العامة لتطوير اللغات المراد تدريسها، وكذلك الخطوط العامة للمناهج الدراسية والكتب التعليمية؛ حيث يصف بشكل عام ما ينبغي على الدارسين فعله ودراسته ليتمكّنوا من إجادة لغة ما لأغراض اتصالية. هنا نذكر العوامل الخمسة التي تمثل كفاية التقاطع الثقافي: ١) عامل التوجهات (ويعني قدرة المرء على تبني النسبية في النظر إلى نفسه وإلى الآخرين مع تقدير الآخرين، كما يشمل ذلك الفضول والانفتاح والاستعداد لتعليق وتعطيل عدم إيمانه بالثقافات الأخرى وكذلك تعطيل إيمانه بثقافته)، ٢) المعرفة بالذات والآخرين (وهي تعني معرفة قواعد التفاعل الفردي والجماعي ومعرفة الجماعات الاجتماعية وممارستها في ثقافة المرء والثقافة الأخرى)، ٣) مهارات التفسير والتأويل والربط (وهي تعني قدرة المرء على تفسير وتأويل الأحداث وربطها بثقافته وثقافة الآخرين)، ٤) مهارات الاكتشاف

والتفاعل (وهي مهارات تساعد المرء على اكتساب المعارف الجديدة والممارسات الثقافية، ويشمل ذلك القدرة على توظيف المعارف والتوجهات والمهارات القديمة)، (٥) الوعي الثقافي الناقد (وهو يعني القدرة على توظيف الرؤى والممارسات والمنتجات في ثقافة المرء والثقافات الأخرى) (الشويرخ، ٢٠١٦: ١٣٨). وبناء على ماتقدم ذكره ينتهي بنا المقال إلى ذكر الدوافع وراء اختيار الباحثين للمرجع الأوروبي وهي: ١- الهيكل المنظم للإطار المرجعي والذي يساعد على حل تعقيدات اللغة وجعلها أكثر وضوحاً. ٢- المعايير الموضوعية في توصيف الكفايات اللغوية التي يسهل الاعتماد عليها. ٣- اشتراك مجموعة من الدول الأوروبية في إعداده، مما يمنحه صفة العالمية والاحترافية في الإعداد والتناول وكذلك التقديم. ٤- تركيز الإطار على تقويم الجانب الثقافي، وعني أيضاً بطريقة عرضه وتوصيفه وتوظيفه داخل المنهج مما يخدم الشق التقويمي للباحث في بحثه. ٥- تنوع معاييرها و تطرقه إلى جوانب لم يتطرق إليها غيره. ولقد كانت تلك العوامل مجتمعة باعثاً على اختياره ضمن معايير التقويم. والآن نسرد معايير تقويم المحتوى الثقافي في هذا الإطار، فيما يأتي:

أ. معرفة العالم المحيط: ويكون بتحديد مدى معرفة الدارس للعالم المحيط المفترض وجوده لدى مستخدم اللغة، وما الجديد الطارئ على البلدان المستخدمة لتلك اللغة والمفيد في ذات الوقت لدارسي اللغة.

ب. المعرفة الحضارية الاجتماعية: وهي الإحاطة بالأحوال الاجتماعية حضارة الجماعة أو الجماعات التي تتحدث تلك اللغة من حيث الحياة اليومية، والظروف المعيشية، والعلاقات بين الأشخاص، والقيم والمعتقدات وغيرها.

ج. الوعي المتداخل حضارياً: مقدار وعي الدارس فيما يتعلق بالعلاقة بين الحضارة الأم والحضارة الأجنبية المستهدفة (من حيث الاتفاق أو الاختلاف الواضح) ليتمكن من تطوير قدر مناسب على المستوى المتداخل حضارياً.

د. المهارات والمعارف الإجرائية: هي التي تلزم متعلم اللغة التمكن من الاتصال بأهل اللغة بشكل فعال في المجالات المهمة كمهارات الأحوال الاجتماعية الروتينية؛ من رياضات، وفن، وهوايات، وأمور مهنية ونحو ذلك (شهادة علي وإبراهيم عيسى، ٢٠١٦: ٩٨).

## معايير المحتوى الثقافي لدى المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

أما الإطار الثاني المقترح فهو الإطار الأمريكي (لامبي، ٢٠١٠، نقلًا عن الرهبان، ٢٠١٦: ٢٧١)، وقد قُسم إلى ستة مستوياتٍ أساسية حاول فيها مُعدّوه تدريب عناصر الكفاية الثقافية مع التركيز الملحوظ على المستوى اللغوي بنسبةٍ كبيرة جدًا.

جدول ٢: يُمثّل الإطار الأمريكي المقترح للكفاية الثقافية

المستوى	التوصيف
مستوى الناطقين الأصليين	يولّد وينشأ في ثقافة اللغة الهدف. يسيطر على الأشكال الرسمية وغير الرسمية. يستخدم الإشارات والأمثال والمجاز والاستعارة والإشارات الضمنية. يُبدى فهمًا متعدد الأطراف وفعالًا. قادر على الكتابة حول أعماق التاريخ والجغرافية والعادات والتقاليد والأحداث الجارية والسياسات الوطنية.
٤. الكفاءة المهنية المتقدمة	قادر على الاشتراك الناجح في معظم المواقف، بما فيها الدور القيادي والاشتراك في الاجتماعات والمؤتمرات والمقابلات العامة في وسائل الإعلام، يبدى معرفةً ضمنيةً للثقافة من خلال اللغة في ظروف مهنية ويومية.
٣. الكفاءة المهنية المتوسطة	يستخدم كثيرًا من الكلمات والعبارات والأقوال الخاصة اليومية. القيام ببعض الوظائف المهنية. يشترك اشتراكًا ناجحًا في معظم التفاعلات الرسمية وغير الرسمية.
٢. الكفاءة المهنية المحدودة	عنده القدرة على الاشتراك في معظم التواصلات اليومية المهنية المحدودة.
١.١. القدرة الأساسية	عنده القدرة على القيام ببعض التفاعلات التواصلية الأساسية.
١.٠. القدرة المحفوظة	عنده القدرة على القيام بتفاعلاتٍ تَمَرَّنَ عليها (عدد قليل من العبارات المحفوظة)

يذكر الحجوري والجراح في بحثهما دراسة وصفية تحليلية للكفايات في إرشاد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) وركز في هذا البحث على استنباط كفاية ثقافية في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية.

الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة من ثقافة تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم، وينمي مدرس اللغة هذه الكفاية، لدى طلابه، من بداية برنامج تعليم اللغة إلى نهايته في جميع المراحل والمستويات. ولربما ترتبط هذه الكفاية بما يسمّى «الكفاية اللغوية الاجتماعية» وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتمّ من خلاله التواصل، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

في الجدول التالي نشير إلى مدى تحقيق الكفاية الثقافية في كل مستوى من مستويات المجلس الأمريكي باستخدام أربعة رموز للكفاية على النحو التالي: (٢٠١٦: ١٠٣-٩٩)

- \_ الإتقان: ويرمز له بـ (✓)                      \_ الاعتدال: ويرمز له بـ (=)
- \_ الضعف: ويرمز له بـ (-)                         \_ العجز: ويرمز له بـ (≠)

جدول ٣: مدى تحقيق الكفاية الثقافية في الإطار الأمريكي

المستوى الرئيس	المستوى الفرعي	الكفاية الثقافية
التميز		✓
المتفوق		✓
المتقدم	الأعلى	=
	الأوسط	=
	الأدنى	=
المتوسط	الأعلى	-
	الأوسط	-
	الأدنى	-

≠	الأعلى	المبتدئ
≠	الأوسط	
≠	الأدنى	

كما نشاهد في الجدول، هذا الإطار لم يولِ أي اهتمام بالكفاية الثقافية في المستوى المبتدئ، بل نجد اهتماماً ضئيلاً في المستوى المتوسط وهو المقدرة على التعامل مع المواقف الحياتية اليومية. وأما في المستوى المتقدم فنرى اهتماماً لا بأس به، يمكن الإشارة إلى المقدرة على التواصل بمناقشة مواضيع ذات صبغة اجتماعية ووطنية ودولية، والمقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المعقدة، والمشاركة في معظم الحوارات الرسمية وغير الرسمية بفاعلية. وفي المستوى المتفوق والمستوى المتميز نشاهد اهتماماً بالغاً بالثقافة ونجد إتقان الكفاية الثقافية و الطالب يقدر على فهم التراكيب المعقدة ضمن الإطار الثقافي للغة الهدف، ويعرف ثقافة اللغة الهدف معرفة كاملة، وعنده المقدرة على استخدام الإشارات الثقافية والتاريخية وفهم اللغة كالتى تستخدم في المسرح التاريخي والأفلام الثقافية. وهو قادرٌ على فهم عميق و واسع للإشارات والتلميحات الثقافية (٢٠١٦: ١٠٣-٩٩).

#### معايير المحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة

كرّس رشدي طعيمة جهداً لا يستهان به في صياغة مجموعة من المعايير لتقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كتابه الشهير «دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية» و بعد دراسة الأطر الأجنبية للثقافة يقدم لنا إطاراً مقترحاً وينبغي أن يحدد ذلك الإطار المقترح أمرين: أحدهما المواقف التي يتوقع أن يمر بها الدارسون في برامج تعليم العربية عند زيارتهم البلاد العربية المختلفة. وثانيهما موضوعات الثقافة العربية والإسلامية التي يبدي هؤلاء الدارسون اهتماماً بها ويرغبون القراءة حولها. ويذكر طعيمة معايير تقويم المحتوى الثقافي كما يلي:

١. مدى تشجيع النماذج الحقيقية للثقافة العربية الإسلامية (أسماء أشخاص وبلاد وخرائط وصفحات من القرآن الكريم وصور للملابس أو الصحف العربية أو غيرها).

٢. كيفية عرض المفاهيم الثقافية العربية والإسلامية (بشكل يتكامل مع نصوص الكتاب، ويخصص المؤلف بعض الدروس الأخيرة أو أجزاء منها لعرض المفاهيم الثقافية\_ يقتصر في عرض المفاهيم الثقافية على استنباطها من ثنايا الجمل والنصوص المقدمة\_ يقتصر المؤلف على ذكر الجمل والعبارات العامة الخالية من المضمون الثقافي).

٣. مدى تحرر الكتاب من النمطية الثقافية الشائعة عن الإنسان العربي (يسكن في الخيام ويعيش في الصحراء ويمارس الحياة البدوية في أول مراحلها وأبسط أشكالها) وإبراز الكتاب معالم التقدم الحضاري في الوطن العربي أو المفاهيم التقليدية.

٤. الانطباع الذي ينجح به القارئ عن الثقافة العربية الإسلامية (يحترم المؤلف الثقافة العربية الإسلامية ويقدرها\_ يلتزم المؤلف موقفًا محايدًا وتشجيع لديه العبارات العامة غير المرتبطة بثقافة ما\_ يشجع في الكتاب إزدراء الثقافة العربية الإسلامية والهجوم عليها(طعيمة، ١٩٨٥ : ٤٤٦ و٤٤٥).

#### مجموعة «صدي الحياة»

جدول ٤: تعريف مجموعة «صدي الحياة»

اسم الكتاب	صدي الحياة
المؤلف	سيد عدنان اشكوري، علي أنصار شهري، شكوفة تواضعي، محمد جواد صادقي مجد، مسعود فكري، سهيلا محسن نجاد، بإشراف مسعود فكري
الناشر	معهد إيران للغات
سنة الطبعة الأولى	١٣٨٣ هـ.ش
عدد أجزاء السلسلة	ثلاثة عشر جزءًا
ملحقات الكتاب	كتاب الطالب دفتر التطبيقات الأشرطة أو الأقراص الصوتية المرفقة كتاب المعلم (المرشد) معجم خاص بهذه المجموعة "ندى الحياة"



الهدف من التأليف	التأكيد على تعليم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وذلك لإيجاد الارتباط الحقيقي مع البيئة الواقعية للغة الثانية (العربية)
عدد الدروس	كل جزء يتكون من سبع إلى عشر وحدات، وكل وحدة ثلاثة دروس
عدد المستويات	أربعة مستويات (المرحلة الأساسية، المرحلة التمهيدية، المرحلة المتوسطة، المرحلة العالية)، وكل مرحلة تتضمن أربعة مستويات إلا الأساسية فإنها ذات مستوى واحد.
الزمن المقترح لتدريس هذه المجموعة	كل مستوى يستغرق ٤٢ ساعة موزعة على هذا الأساس فكل مرحلة من المراحل الثلاثة بعد الأساسية تستغرق ١٦٨ ساعة وبالتالي فالمجموع في المراحل الأربعة الأنفة الذكر ٥٥٠ ساعة تقريباً.
أجزاء كل وحدة	كل درس يحتوي على الأجزاء التالية (المفردات، الحوار، النص، القراءة، الاستماع، القواعد، التدريبات)

#### المرحلة التمهيدية

لهذه المرحلة ٤ كتب مع ٤ دفاتر تطبيقات وملفات صوتية للكتب، ولكل كتاب ٨ وحدات. أما أجزائها ومنهجها فهي:

**المفردات:** فيها الكلمات الصعبة المستخدمة في الوحدة يليها المصطلحات والتعابير مع ترجمتها الفارسية يزينها بعض الصور المتعلقة بالمفردات وتكرر مرتين في الملف الصوتي ليعيدها المتعلم.

**الدرس:** كل وحدة من كتب هذه المرحلة تتضمن ثلاثة دروس تدور حول موضوع واحد عادة؛ الدرس الأول يتشكّل من حوار بين شخصين أو أكثر، والدرس الثاني فهو نص يتعلّق بالحوار السابق عادة، والدرس الثالث هو نص قصير تستنتج منه قواعد صرفية أو نحوية تذكر في قسم «نستنتج» من الكتاب.

**الاستيعاب والفهم:** قد ذكر المؤلفون في هذا القسم عدة أسئلة عن نصوص الدروس مطالبين بتحديد الصحيح والخطأ أو إكمال الجمل طبقاً للنص أو الإجابة عن الأسئلة.

**للممارسة:** هي تمارين تساعد الطالب على صياغة الجمل حيث جاء بعض الجمل عن الصور الموجودة، وطلب من الطالب أن يكمل الجمل أو يكتب سؤالاً عنها أو يجيب عن السؤال المذكور.

معلومات عامة: يذكر في هذا القسم معلومات عامة مفيدة منظمة في مجموعات لتسهيل التعلّم، هذه المعلومات ترتبط عادة بموضوع درس الوحدة وتزيّن صور ملوّنة لما ذكر في هذا القسم.

نستنتج وملحق: هي آخر قسم من كل وحدة يذكر فيها قواعد صرفية ونحوية تستنتج من نصوص الدرس الثالث لكل وحدة.

بشكل عام يدرّس ٣٢ حواراً في موضوعات حية ونحو ٢٠٠ مصطلح وتعبير و ٢٠٠٠ مفردة و ٣٥ قاعدة لغوية و ٨٥٠ تمريناً في ٦٠٠٠ جملة في كتب الطالب ودفاتر التطبيقات من المرحلة التمهيديّة (فكري، ٢٠١١: ١٩٤).

### الطريقة

انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي\_ التحليلي بأداة تحليل المحتوى الكمي لدراسة المضامين الثقافية في مجموعة «صدي الحياة». فتمّ اختيار أربعة كتب المرحلة التمهيديّة مع دفاتر التطبيقات في أربعة مجلدات طبعها معهد إيران للغات. تكوّن مجتمع البحث وعينته من جميع النصوص والحوارات والصور والتدريبات. كانت وحدات التحليل هي النص والصورة والتدريب. تمّ تحليل هذه الوحدات وفقاً لقائمة مكوّنة من العناصر الثقافية. عرضت قائمة التحليل بعد إعدادها على بعض الأخصائيين في تعليم اللغة العربية ونقّحت عدة مرات لتكون دقيقة في جمع البيانات التي يهدف البحث إلى قياسها.

### عرض البيانات وتحليلها

جدول ٥: الصور الفوتوغرافية التي تعبر عن النماذج الثقافية

الرقم	صور النماذج الثقافية	التمهيدية ١	التمهيدية ٢	التمهيدية ٣	التمهيدية ٤
١	التقويم الهجري	٠	٠	٠	١
٢	المعمار الإسلامي	٩	٤	٦	٣

٠	٠	٥	١	خريطة العالم العربي والإسلامي	٣
١٩	١٦	١٥	١٢	أزياء وملابس عربية	٤
١	٠	٥	٢٦	أعلام الدول العربية والإسلامية	٥
٢	٠	٠	٠	النقود العربية	٦
٠	٠	٣	٠	طوابع بريد عربية	٧
٠	٠	٠	٠	مائدة طعام عربية	٨
٢	١	٠	٠	الصحف والجرائد العربية	٩
١٦	٨	٢٠	٠	اللوحات العربية	١٠
٤٤	٣١	٥٢	٥٣	المجموع	

كما يتضح من البيانات، تتعلق غالبية التكرارات بصور أزياء وملابس عربية واللوحات العربية على سبيل المثال: اللوحات المستخدمة في الشوارع والأسواق والأماكن كالمطار والمستشفى يكاد أن يكون كلها عربية. ونجد صور رايات البلدان العربية ربما في كل أربعة كتب فقد نرى أربع صور للراية الإيرانية وماعداها عربية. وأما أقل العناصر تكرر فهي صور النقود العربية وصور الصحف والجرائد العربية، كانت في الكتاب عدة صور متعلقة بالجرائد ولكن اللغة لم تكن واضحة، في إحدى الصور كانت جريدة الوطن بوضوح فقط.

كما يشاهد من النماذج الثقافية المذكورة، نموذج أزياء وملابس عربية بنسبة ٦٢٪ و نموذج اللوحات العربية بنسبة ٤٨٪ قد ظهرا ظهورا كاملا. صور النساء المحجبات تتناسب مع الثقافة الإيرانية والإسلامية ونشاهد أن عددا كثيرا من صور الرجال الذين يلبسون الدشداشة العربية التي تعبر عن الثقافة العربية، واللوحات المستخدمة في هذه الكتب الأربع كاسم الشوارع والأماكن وحتى التنبهات كلها باللغة العربية. إذن نستنتج أن المرحلة التمهيديّة من مجموعة «صدي الحياة» تمتلك مقدارا ملحوظا من الصور العربية، وهذا يعبر عن مدى اهتمام مؤلفي هذه المجموعة بالثقافة العربية. ولكن نجد قلة اهتمام مؤلفي هذه المجموعة بصور الصحف، والجرائد، والنقود، وطوابع البريد العربية. والجدير بالذكر هو أن مؤلفي هذه المجموعة لم يولوا اهتماما

بصور عن مائدة الطعام والأطعمة العربية وكان من المتوقع أن يذكروا أو يضعوا صوراً للأطعمة العربية المشهورة وصور أكثر عن الصحف والنقود وطوابع البريد العربية. لأن صور اللغة الهدف تؤثر تأثيراً إيجابياً في عملية التعلم، والمتعلم عندما يقرأ ويشاهد سيسهل عليه التعلم وفي الواقع للقوة البصرية دورٌ مهمٌ في عملية تعلمية وتعليمية.

### عناوين الدروس ومضامينها الثقافية

جدول ٦: عناوين دروس المرحلة التمهيديّة في مجموعة «صدي الحياة»

الوحدة	التمهيدية ١		التمهيدية ٢		التمهيدية ٣		التمهيدية ٤	
	الدّرس الأول	الدّرس الثاني	الدّرس الأول	الدّرس الثاني	الدّرس الأول	الدّرس الثاني	الدّرس الأول	الدّرس الثاني
الأولى	التعارف	التعرّف على البلدان العربيّة	الطقس	الشّتاء	في المصرف	تنظيم الوقت	تبسم فقط	العامل
الثانية	في المطار	المطار	صورة عائلية	الأسرة	في صالون الحلاقة	الصحة	احذر غرامة الشرطي	السير الشرطي
الثالثة	غرفة من فضلك	أمانة سائق	عند الطبيب	الوقاية خير من العلاج	في المسرح	أنا والتلفزيون	أبسط كفاك	النار الملتهبة
الرابعة	وجبة غداء	إعداد مائدة الطعام	في مكتب البريد	في مركز البريد	اللغة العربية	الفصحى والعامية	اتفقنا على أن لا نتفق	مخترع الطباعة
الخامسة	الذهاب إلى المتحف	رحلة قصيرة	في مكتب السّفر	القطار	شجار	الجسم السليم	الفضائيات	الحاسوب
السادسة	أراك قلّقاً	صفناً	ضاع جواز سفري	وسائط النقل	ستبدي لك الأيام ما كنت تجهله	ألعاب الصبيان	وداعاً أيتها المدرسة	مكتبة المدرسة
السابعة	لدى الخضرّي	في السوق	البحث عن شقة	حديقة منزلنا	كل عام وأنتم بخير	أحبّ العيد	في المستشفى	الصّحة تاج
الثامنة	قرطاسيات	في المكتبة	على الهاتف	الهاتف	يا لها من مفاجأة سارة	الصديق الوفي	في معرض الكتاب	في المتجر الكبير

كما يتبيّن لنا من الجدول نرى تنوع الموضوعات التي تدور حول مواقع الحياة الطبيعية

في هذه المرحلة كالمهاتف، والبحث عن الشقة ولدى الخضري والحوادث الطبيعية والفرح والعزاء. وفي الواقع نستطيع أن نقسم موضوعات الدروس إلى قسمين: (١) رسمية (٢) غير رسمية. فنشاهد مجالين للثقافة: الثقافة الرسمية أي الحوارات التي تجري في المواقف الرسمية كالدائرة والمكتبة والمستشفى وإلخ. والثقافة غير الرسمية أي حوارات الحياة اليومية. تشير جلائي وكنجي في مقالتهما إلى أن العبارات اللغوية تختلف باختلاف السياقات الاجتماعية؛ فتحدث الإنسان بطريقة رسمية في المدرسة أو الجامعة يختلف اختلافا واضحا عن حديثه الحميم مع أصدقائه، كما يختلف باختلاف الوسائط الاجتماعية كجنس المخاطب والطبقة الاجتماعية (١٣٩٣: ٤٦). وهناك موضوعات اجتماعية ثقافية تقدم من خلال النصوص في هذه المرحلة مثل «التعرف على البلدان العربية»، و «ستبدي لك الأيام ما كنت تجهله»، مثل هذه العبارة توحى إلينا الاعتقاد بالقضاء والقدر و تغيير الأيام، وأيضا نشاهد «الفصائيات»، و «الصديق الوفي»، و «كل عام وأنتم بخير» عنوان الدرس هذا قد يحمل معه أشياء كثيرة عن العيد والفرح والتعبير المستخدمة في الأعياد. تم تقديم مواضيع ثقافية واجتماعية تناسب مع أصول الإسلام والأصول الإنسانية والأخلاقية العامة وبعض الأصول الإسلامية دون تبين الثقافة والتقاليد العربية، فلا شك أن ثقافة اللغة والشعوب العربية لا تنحصر في الثقافة الدينية فحسب.

### نموذج من ثقافة الألوان

اللون كالضوء مهم في حياة الإنسان، ودخل في العرف والتقاليد، ولا يأتي للوظيفة الزخرفية فحسب بل له اتصال وثيق بالنفس البشرية. اللون الأبيض في كل أنحاء العالم رمز للسلام والطمأنينة والطهارة وفي معظم الأحيان يستفاد منه في الأفراح كالأحتفالات والأعياد والحج. على سبيل المثال في صورة الدرس الأول من الوحدة السابعة للمرحلة التمهيديّة الثالثة نجد عجوزا وهي قد لبست ربطة بيضاء بما أن موضوع الدرس عن العيد ونشعر بالفرح قد اختار مؤلفو هذه المجموعة اللون الأبيض لربطة هذه العجوز. هذا اللون محبب إلى النفس لأنه يبعث فيها الراحة والطمأنينة وهو يدلّ على الطهر والبراءة وكان هذا اللون رمزا للقوة الإلهية العليا في كثير من الحضارات وارتبط استعماله بمناسبات مبهجة مثل الأفراح (مطاوع، ٢٠١٧: ٤٢٣). كما أن اللون الأبيض يُمثّل في القرآن الكريم وجوه أهل السعادة والرحمة كما يذكر في الآية ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ أَبْيَضَتْ وُجُوهُهُمْ فَبِئْسَ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ (آل عمران/ ١٠٧) أي أنه يكشف عن

شخصية الإنسان ويقترن كثيراً بجمال المرأة وجلال الرجل.

### مدى حضور الأسماء العربية

جدول ٧: تصنيف عدد أسماء أشخاص واردة في المرحلة التمهيديّة

المجموع	التمهيدية ٤	التمهيدية ٣	التمهيدية ٢	التمهيدية ١	أسماء
٢٤٧	٣١	٥٦	٦١	٩٩	أسماء عربية
٥	٠	١	١	٣	أسماء إيرانية
٨	٣	١	٢	٢	أسماء غير عربية وغير إيرانية
٢٦٠	٣٤	٥٨	٦٤	١٠٤	المجموع

كما نشاهد في الجدول نجد اهتماماً بالغاً باستخدام أسماء عربية في هذه المجموعة ونعلم بأنّ الأسماء تحمل ضوءاً من أضواء ثقافة اللغة. فنرى أنّ الأسماء التي استعملت للأشخاص في الكتاب يكاد أن يكون كلها أسماء عربية مستعملة في الثقافة العربية ما يصعب بعض الأحيان على المتعلّم الإيراني أن يعرف هل هذا الاسم اسم فتاة أو رجل؟ نجد أسماء إيرانية قليلة كـ«منوجهر، وسوسن و بهروز. وأيضا نرى أسماء غير إيرانية وغير عربية كنوح وموسى ويوسف عبرية.

عدد كل الأسماء في هذه المرحلة ٢٦٠ وهذا ينقسم إلى ثلاثة أقسام فهي: الأسماء العربية التي قد تختصّ بها ٢٤٧ بنسبة ٩٥٪، وعدد الأسماء الإيرانية ٥ بنسبة ٢٪، وأما أسماء غير عربية وغير إيرانية فعددها ٨ بنسبة ٣٪، وهذه أي كثرة عدد الأسماء العربية بالنسبة إلى سائر الأسماء تدلّ على أنّ مؤلّفي هذه المجموعة قد استفادوا من أسماء اللغة الهدف وهذا يسبّب بأنّ الطالب يصرّ نفسه في أجواء عربية.

### الاستنتاج والمناقشة

درس هذا البحث أربعة كتب مع دفاتر تطبيقاتها للمرحلة التمهيديّة في مجموعة «صدى الحياة» التعليمية للغة العربية كشافاً عن مدى اهتمامها بأنواع الثقافة ومدى إدراج العناصر الثقافية فيها. أما بالنسبة إلى السؤال الأول أي مدى الاهتمام بالثقافة في هذه الكتب، فأظهرت النتائج بأنّ الاعتماد في هذه المجموعة على الثقافة العربية والإسلامية معاً ونرى أنّ هذه المجموعة لم تهتمّ بالثقافة الدوليّة إلا ما قلّ وندر. والجدير بالذكر أننا

نجد اهتمام المؤلفين بثقافة الألوان في هذه المرحلة وإن كانت قليلة.

بالنسبة إلى السؤال الآخر أي أكثر العناصر الثقافية ترددا في هذه المجموعة، فتوصلت الدراسة إلى أن جميع الكتب المدروسة تفتقر إلى التوازن والتعادل في استخدام العناصر الثقافية. أما العناصر أكثر تكرارا في هذه الكتب فهي المعتقدات والملابس والتقاليد. فقد كانت المعتقدات الدينية جزءاً رئيساً من المضامين الثقافية في هذه المجموعة، كما أن الملابس ظهرت في هذه الكتب بصورة الحجاب الإيراني والملابس العربية. ويتضح من البيانات، أن غالبية التكرارات تتعلق بصور أزياء وملابس عربية بنسبة ٦٢٪، وصور اللوحات العربية المستخدمة في شتى الأماكن كالمطار والفندق والمستشفى واسم الشوارع بنسبة ٤٨٪، في الحقيقة إن المرحلة التمهيدية من مجموعة «صدي الحياة» تمتلك مقدارا ملحوظا من الصور العربية، وهذا يعبر عن مدى اهتمام مؤلفي هذه المجموعة بالثقافة العربية، ولكن كان من المتوقع التوازن والتعادل في استخدام جميع العناصر الثقافية.

حاول المؤلفون أن تكون حوارات الكتاب نماذج حيّة مقتبسة من المصادر والثقافة العربية، وألا تكون وليدة أذهان المؤلفين فقط حتى يقترب الكتاب من الكتب التي يؤلفها الكتاب العرب وابتعد عن البيئة الفارسية السائدة في معظم الكتب التي ألّفت في هذا المجال في إيران. ودروس هذه المرحلة كانت في مجالين من الثقافة الرسمية وغير الرسمية وهذا يؤدي إلى توسيع الثقافة في مجالات مختلفة.

نرى أن الأسماء التي استعملت للأشخاص في الكتاب يكاد أن يكون كلها أسماء عربية مستعملة في الثقافة العربية بعدد ٢٤٧ ونسبة ٩٥٪ ما يصعب بعض الأحيان على المتعلم الإيراني أن يعرف هل هذا الاسم اسم فتاة أو رجل؟ فكان يمكن للمؤلفين أن يضيفوا صفحة في قسم معلومات عامة للكتاب في مراحلها الأولى، ويكتبوا فيها أسماء مشهورة للرجال والنساء على حدة ذاكرين كل الأسماء التي استعملت في المجموعة حتى يعرف المتعلم الإيراني الذي لم يسمع مرة هذه الأسماء لمن تطلق؟ ولكن مع كل هذا، الاهتمام البالغ من قبل المؤلفين باستخدام الأسماء العربية في هذه المرحلة من ميزات إيجابية لهذه المجموعة.

وهناك نقطة مهمة أخرى وهي أن الثقافة لا تنحصر في ثقافة الأعلام والشخصيات التاريخية والأماكن الشهيرة ما نلاحظ اعتمادا كبيرا عليها في هذه الكتب، فيجب عرض

الجوانب الثقافية ضمن السياق اللغوي للحوارات والنصوص والتدريبات لا بشكل تقليدي من خلال الحكايات والقصص فحسب بل يجب تعليم المفردات الثقافية التي تختص باللغة العربية من خلال الحوارات وهذا ما نرى استخداما له في هذه الكتب حيث قدّمت بعض هذه المفردات مثل «تسلم عيناك» و«هكذا شاء لنا القدر» و«يُمنع التدخين في الصلاة» و«أعاده الله عليكم بالبركة» و«رافقتك السّلامة» من خلال الحوارات والنصوص.

في المجموع، اهتمّت مجموعة «صدي الحياة» التعليمية في المرحلة التمهيديّة بالثقافة العربية والإسلامية ومضامينها اهتماما مطلوباً، وهذا الأمر يسفر عن مدى كيفية وجود هذه المجموعة في تعليم اللغة العربية نظراً إلى أنّ الثقافة جزء لا ينفكّ من اللغة.

### الهوامش

١- قدّم هذا المقترح للكفاية الثقافية في محاضرة ألقاها البروفيسور «جيرالد لامبي» في دمشق في المعهد العالي للغات سنة ٢٠١٠، وكانت هذه صورته المبدئية، ولا يظهر أنّه قسمه وفق مستويات «ACTFL» لأنّ مستويات «ACTFL» كما؛ وهو معلوم خمسة مستويات أساسية، والمذكورة هنا ستّة، وينبغي التنبيه إلى مسألة مهمة هنا وهي أنّ المحاضر عندما أعطى توصيفاً قدّمه لخدمة ما كان يتحدّث عنه في ذلك الوقت، ولم يتحدّث عن المستويات العامّة بتفصيلاتها المعروفة.

### المصادر و المراجع

#### القرآن الكريم

ابن منظور، (لاتا). لسان العرب. ج ١. القاهرة: دارالمعارف.

إبراهيم عيسى، محمود عبدالفتاح. (٢٠١٥م). المحتوى الثقافي في كتاب "العربية بين يديك" دراسة تقويمية. الرسالة لنيل درجة الماجستير بإشراف د. عبدالرحمن شيك. جامعة الأمير سظام بن عبد العزيز. مصر.

أبومغنم، جميلة. (٢٠١٨م). «تعليم الثقافة بين التباهي والتهاهي». مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها. الجامعة الأردنية. العدد ٢.

أبوعمشة، خالدحسن و اسلامي يسرى على الحدقي. (٢٠١٧م). الدليل التّدرّيسي في تدريس مهارات



اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق). ط ١، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. المملكة العربية السعودية - الرياض: دار وجوه النشر و التوزيع. أحمد طعيمة، رشدي. (١٩٨٥م). دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

\_\_\_\_\_ . (١٩٨٢). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. معهد اللغة العربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

تنكو عبدالرحمن، تنكو عين الفرحة. (٢٠١٢م). «معايير "المحتوى الثقافي" في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا». بإشراف د. عبدالرحمن شيك، المؤتمر العالمي الأول لطلاب دراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. صص ١٤-١٠.

تواضعي، رضا وعبد الأحد غيبي وفرامرزميرزائي وعلي قهرماني. (١٣٩٨هـ.ش). «تقييم المحتوى الثقافي للكتب التعليمية العربية للمستوى الثانوي بيران و مصر». مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. السنة ٤. العدد ٧. صص ٧٦-٤٩.

الثويني، يوسف بن محمد (٢٠٠٩م). «دور المؤسسات التعليمية في المحافظي على الهوية الثقافية للطفل العربي في ظل تحديات العولمة». مجلة رسالة الخليج. كلية التربية بجامعة حائل. السنة ٣٠، العدد ١١٤. صص ٦٥-١.

جلالني، مريم ونركس كنتجي (١٣٩٣هـ.ش). «توظيف الأدب في تعليم اللغات الأجنبية من منظور اللسانيات التطبيقية (الأدب العربي المعاصر للناطقين بغيرها نموذجا)». مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها لكلية اللغات الأجنبية بجامعة اصفهان، العدد ١١. صص ٥٦-٣٩.

الحديبي، علي عبد المحسن ومحمد جابر قاسم وصالح عياد الحجوري وأحمد محمد الشيخ. (٢٠١٧م). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. ط ١. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. المملكة العربية السعودية - الرياض: دار وجوه النشر و التوزيع.

حسن الناقة، محمود كامل. (٢٠١٣). «مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير ناطقين بها». مجلة بحوث مؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. أبوظبي: دار زايد للثقافة الإسلامية. صص ٤٥-٨.

الحجوري، صالح عياد ومحمد إبراهيم الجراح. (٢٠١٦م). «إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات

الأجنبية (ACTFL)، دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات». مجلة الأثر. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. العدد ٢٥. صص ١٠٥-٨٣.

حنان، علي صوشة. (٢٠٢٠ - ٢٠١٩م). الثقافة المدرسية و العوامل المؤثرة فيها دراسة ميدانية لعينة من مدارس أولاد عدي القبالة. الرسالة لنيل درجة الماجستير بإشراف د. يونس حنان. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

الرهبان، أحمد. (٢٠١٦م). «مكوّنات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (التدريس وآليات التقييم)». مركز أثير لدراسات العربية للناطقين بغيرها. أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (إضاءات و معالم). أبحاث علمية محكمة. ٢٩٤\_٢٥٥.

الشويخ، صالح ناصر. (٢٠١٦م). قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، دراسات مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. المملكة العربية السعودية - الرياض: دار وجوه النشر و التوزيع.

الصالح، عادل محمد. (٢٠١٨م). «الثقافة العربية و سلطة النصوص المؤسسة». مجلة أنساق. كلية الآداب و العلوم بجامعة قطر. الدوحة. المجلد ٢. العدد ٢. صص ١٣١-١٢١.

علي، عاصم شحادة و عبدالفتاح إبراهيم عيسى. (٢٠١٧م). «معايير تجديدية في تقييم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين به». مجلة اللسان الدولي للدراسات اللغوية و الأدبية. الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، الناشر جامعة المدينة العالمية. كلية اللغات. المجلد ١. العدد ١. صص ٨٨-١٠.

فكري، مسعود. (٢٠١١م). «أشنائي با بسته آموزشي چند مهارتي زبان عربي: «صدى الحياة»». مجله انجمن ايراني زبان و ادبيات عربي. شماره ١٨. صص ٢٠١-١٧٥.

فياض، حسام الدين. (٢٠١٧م). «الثقافة واللغة». نحو علم اجتماع تنويري. صص ١٥-١.

القرضاوي، يوسف. (١٩٩٦م). ثقافة الداعية. ط ١٠. القاهرة: مكتبة وهبة.

كوش، دنيس. (٢٠٠٧م). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية. ترجمة: د. منير السعيداني. ط ١. المنظمة العربية للترجمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

مبروك قطب، إيمان محمد. (٢٠٠٦م). تقييم المحتوى الثقافي للكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء و حاجات الدارسين. الرسالة لنيل درجة ماجستير بإشراف محمود كامل الناقه و أسماء

إبراهيم شريف. جامعة عين شمس. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.

مصطفى، إبراهيم وأحمد حسن الزيات وحامد عبدالقادر ومحمد علي النجار. (١٩٨٩م). المعجم الوسيط. تركية: دارالدعوة.

مطاوع، حنان عبدالفتاح محمد. (٢٠١٧م). «الألوان ودلالاتها في الحضارة الإسلامية: مع تطبيق على نماذج من المخطوطات العربية»، مجلة الاتحاد العام للآثارين العرب. العدد ١٨. صص ٤٥٠-٤١٨.

هندي، صالح ذياب. (١٤٠٨هـ.ق). دراسات في الثقافة الإسلامية. ط ٨. عمان: المطابع التعاونية.

همايوني، سعدالله. (١٣٩٧هـ.ش). «تعليم اللغة العربية في ضوء التداولية والخطاب الثقافي». مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. السنة الثانية. العدد ٣. صص ٥٦-٣٧.

Arslan, Sezen. (2016). <*An Analysis of Two Turkish EFL Books in Terms of Cultural Aspects*>, International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT, Turkey, Antalya (218-225).

Hermessi, Tarek. (2016). <*Teacher Cognition on the Place of Culture in English Education in Tunisia*>, International Journal of Society, Culture & Language, Tunisia, (105-118).

Larrea-Espinar, Angela & Raigon-Rodrguez, Antonia, (2017). <*Culture Learning in B1 and B2 EFL Textbook*>, C, Vargas Aesls (EPi C Seriesesin Language and Linguistics, Spain, Universidad de Cordoba pp, (44-51).

Yang, Xinxiao & chen, dianbing. (2016). <*Two Barriers to Teacging Culture in Foreign Language Classroom*>, Theory and Practice in language Studies, China, Academy Publication, pp, (1128\_1135).



## مضامین فرهنگی در روش‌های آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان (ارزیابی مجموعه «صدی الحیاء»)

عیسی متقی زاده \*، پرنیان هوشنگی ماهر

استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان عربی دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

### چکیده

یکی از پایه‌های مواد آموزشی زبان بیگانه این است که دربرگیرنده فرهنگ آن زبان باشد. کارشناسان بر لزوم شناخت فرهنگ در یادگیری هر زبانی اتفاق نظر دارند؛ زیرا زبان زاینده فرهنگ است و جداسازی آنها از یکدیگر ممکن نیست. در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های زبانی در همه شاخه‌های آن، شاهد بررسی فرهنگ به‌عنوان توانایی لازم علاوه بر توانمندی‌های زبانی و ارتباطی بوده است. با توجه به این اهمیت، کارآمدی فرهنگی، بخشی بنیادین در مراجع بین‌المللی شده است که به استانداردهای یادگیری زبان‌های خارجی اهمیت می‌دهد. با وجود اهمیت این بعد، از این سو که بالاترین سطوح یادگیری زبان را ارائه می‌دهد، ما همچنان در ارائه فرهنگ عربی در روش‌های آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان کاستی‌هایی را مشاهده می‌کنیم. آموزش فرهنگ و آمیزش آن در کتاب‌های درسی و مواد آموزشی زبان عربی به غیر عرب‌زبانان هنوز موضوعی است که چالش‌های زیادی را برمی‌انگیزد. این پژوهش می‌خواهد بر اساس رویکرد توصیفی - تحلیلی با ابزار تحلیل محتوای آماری، محتوای فرهنگی مجموعه آموزشی «صدی الحیاء» را بررسی و ارزیابی کند. این مجموعه به طور بی‌سابقه‌ای در سطوح مختلف زبان‌آموزی عربی در بین فارسی‌زبانان گسترش یافته است و در میان دانشگاه‌های ایران از اقبال بیشتری برخوردار است. این پژوهش با بهره‌گیری از معیارهای مشترک در میان معیارهای رشدی طعیمه، شورای معلمان زبان‌های خارجی آمریکا و چارچوب مشترک اروپا انجام شده است؛ چراکه معیارهای ذکر شده انتشار گسترده در آموزش زبان‌های خارجی و آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان یافته است. این پژوهش به نتایج مهمی رسیده است، از جمله: اهمیت معیارهای برگزیده عربی، آمریکایی و اروپایی در ارزیابی محتوای فرهنگی کتاب؛ اهتمام این مجموعه به فرهنگ عربی و فرهنگ اسلامی و عدم توجه آن به فرهنگ بین‌المللی مگر به صورت نادر؛ فقر توازن و تعادل عناصر فرهنگی در کتاب‌های بررسی شده؛ و ضرورت توجه به برخی اصلاحات در محتوای فرهنگی کتاب جهت رفع کاستی‌ها.

**واژگان کلیدی:** مضامین فرهنگی، آموزش زبان عربی، غیر عرب‌زبانان، مجموعه آموزشی صدی الحیاء.

# Cultural implications in Arabic Teaching Methods for Persian speakers: An evaluative study of Sadal Hayat collection

Isa Motaghizadeh\*, Parnian Houshangi Maher

Professor in the Department of Arabic Language and Literature at Tarbiat Modares University, Iran

Master's student in Arabic Language Teaching at Tarbiat Modares University, Iran

## Abstract

One of the elements of foreign language teaching materials is that they should include the foreign language culture. Experts have reached consensus on cultural recognition in learning any language, because language is the product of culture and it is impossible to separate them. In recent decades, linguistic studies – all of its branches – have witnessed the fact that the study of culture is a necessary capability in addition to linguistic and communicative competencies. Due to its importance, cultural efficiency has become an essential part in international authorities dealing with criteria for learning foreign languages. Despite the significance of the fact that cultural efficiency provides the highest levels of language learning, we still notice shortcomings in presenting Arabic culture to non-native speakers through Arabic language teaching methods. Teaching culture and integrating it within the context of textbooks and special educational materials in teaching Arabic to non-native speakers is still an issue that provokes a lot of challenges. This study seeks to investigate and evaluate the cultural content of instructional collection Sadal Hayat based on an analytic-descriptive approach and by using a statistical content analysis tool. The collection has unprecedentedly been spread at various levels of Persian-speaking Arabic learners and has been well received by Iranian universities. This study was conducted by taking advantage of common criteria among the Rushdi Taima criteria, American Council of Foreign Language Teachers, and European Common Framework, because the mentioned criteria have widely been spread in teaching foreign languages and Arabic language to non-native speakers. The study has obtained significant results, including: The importance of the selected Arabic, American and European criteria for the evaluation of cultural content of the book; and the collection's focus on Arab's and Islamic cultures and its inattention to international culture, except in some rare instances. It is concluded that all the examined books faced with lack of balanced cultural elements, and the book's cultural contents need some modifications for removing their shortcomings.

**Keywords:** cultural implications, Arabic language teaching, non-native speakers, educational collection 'Sadal Hayat'.

---

\* Corresponding author: motaghizadeh@modares.ac.ir