

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۲

هویت‌سازی و یادگیری زبان انگلیسی: مطالعه موردی فراگیران زبان انگلیسی

غلامرضا زارعی (استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی اصفهان)

grzareei@cc.iut.ac.ir

احمدعلی بابایی (استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه شیخ بهایی)

ahmadalibabae@gmail.com

سید رضا سیدی نوقایی (کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، نویسنده مسؤول)

Seyyedi2006@gmail.com

چکیده

در این تحقیق بر آن هستیم تا با بهره‌گیری از تحلیل گفتمان انتقادی و در یک طرح تحقیق کیفی، به بررسی چگونگی هویت‌سازی در فراگیران زبان انگلیسی بپردازیم. فراگیران زبان انگلیسی (پنج نفر) پس از یادآوری و ارائه مجموعه‌ای از موضوعات فرهنگی با تمایلات غربی استخراج شده از کتاب‌های ایترچنج، به پنج سؤال باز مطرح‌شده در پرسشنامه درباره احساس، رفتار، کنش و واکنش‌های احتمالی خود اظهارنظر کردند. این اطلاعات به همراه پاسخ‌های مصاحبه، در مجموع منبع اطلاعات این پژوهش را تشکیل دادند که با استفاده از روش تحلیل انتقادی بررسی گردیدند. تحلیل اطلاعات نشان داد فراگیران به این موضوعات گرایش دارند: ۱. ارزیابی مثبت از مباحث فرهنگی جدید و مبتنی بر شعائر غربی؛ ۲. تمایل به موضوعات متفاوت فرهنگی؛ ۳. پذیرش انطباق بخشی از رفتارهای اجتماعی خود با آموزه‌های متون آموزشی؛ ۴. ایفانکردن نقش انتقادی «خود» در مقابل آموزه‌ها. افزون‌براین، یافته‌ها بیانگر کاربرد استراتژی‌های متفاوت (شامل وجهیت، نفی تعارض، منطق برابر، کاربرد صفات مثبت، قرارداد خود در اجتماع، نفی قابلیت شنیده‌شدن) توسط فراگیران به سوی اهداف موردنظر هستند. **کلیدواژه‌ها:** خود، هویت، گفتمان، ایدئولوژی، فرهنگ، تحلیل گفتمان انتقادی.

۱. مقدمه

فراگیری زبان انگلیسی فرایندی تعاملی و تعادلی زبان‌شناختی و اجتماعی - فرهنگی تلقی می‌گردد که براساس آن، فراگیران در تبادلی دیالوگ‌محور (سوین، ۲۰۰۰؛ لتلف و پولنکو،

(۲۰۰۱) و رفتارهای برهم‌کنشی، در کنار زبان اول اقدام به ساختن خود یا یک هویت خاص می‌نمایند. هویت موردنظر ضرورتاً ریشه در نوع الگوهای برهم‌کنشی و فضای ایجادشده در زبان دوم یا انگلیسی و همچنین، شرایط اجتماعی، فرهنگی - سازمانی و حتی سیاسی دارد که به شکل طبیعی یا سناریویی در بافت کلاس درس و مطالب آموزشی بازنمایی شده‌اند. امروزه نظریه‌پردازان ادعا می‌کنند که هویت‌سازی افراد در وضعیت کنونی بسیار متغیر است (کستلز، ۱۹۹۶). در این راستا، ازیک‌سو، مباحث تاریخی ملیت و قومیت کم‌رنگ تلقی شده‌اند و جای خود را به موضوعاتی از قبیل جامعه‌اطلاعاتی و دانش‌محور داده‌اند. از سوی دیگر، برخی (مانند سوندرز و مک کانل، ۲۰۰۰) معتقد هستند که سیاست‌گذاری‌های زبان دوم مبتنی بر منطق بازار هستند و در نهایت، قادر نخواهند بود هویت‌های بین فرهنگی را به وجود آورند؛ بلکه باعث افزایش نوعی فردگرایی غیرسهل‌انگارانه، بسته و در نهایت، مهارت‌محور می‌شوند (میچل، ۲۰۰۳). روند تحولات بر هر سمت و سویی که باشد، از این نکته نمی‌تواند چشم‌پوشی شود که مواد درسی زبان انگلیسی عموماً بر اساس ساختاری فرهنگی و اجتماعی در دنیای غرب و در رأس آن‌ها آمریکا و بریتانیا شکل می‌گیرند و زمینه لازم را برای تکوین نوعی هویت در فراگیران، مبتنی بر شعائر و معیارهای مربوطه فراهم می‌آورند؛ بنابراین، این امر بیش‌ازپیش در ذهن شکل می‌گیرد که این دنیایی که به فرزندان خود ارائه می‌کنیم و گاهی بنابر اهداف عالی دانش‌طلبی و حرفه‌ای به دنبال آن هستیم، در واقع چه سمت و سویی دارد؛ چگونه افرادی را می‌سازیم و شکل و ترکیب هویتی آنان چگونه خواهد بود. این سؤال تلاشی است در مسیر بازگشایی عینی تاروپودی که بافت هویتی برخی از فراگیران زبان انگلیسی در ایران را شکل می‌دهد و رویکردهای فرهنگی و اجتماعی آنان را می‌سازد. باید به خاطر داشت که به‌گفته جامعه‌شناسان، کلاس درس در خلأ هویت پیدا نمی‌کند؛ بلکه فضایی پر از ستیز و تقلا برای دستیابی به مفاهیم و ساختارهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی است (لوک، ۲۰۰۳). موضوع‌ها و انتخاب‌هایی از قبیل برنامه‌درسی، محتوای کتب، مدیریت منابع و زمان و نیز شیوه آموزش همگی از جنس امور ایدئولوژیک و طرز تفکری هستند که می‌توانند به شکل‌گیری هویت‌های فرهنگی خاص برای فراگیران منجر شوند (اورباخ، ۱۹۹۵). درباره این

موضوع، پنی کوک (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد که هویت‌های فرهنگی درون کلاس براساس سیاست‌های خرد تعاملی شکل می‌گیرند و رشد می‌کنند. لوک و فریادی (۱۹۹۷) نیز بر روابط و ساختار قدرت در کلاس درس تأکید می‌ورزند و اذعان می‌دارند که کلاس‌ها به افراد می‌آموزند که چگونه افرادی هستند و رابطه‌شان چگونه است؛ بنابراین، با توجه به اهمیت نگاه به هویت‌سازی می‌توان بر این امر تأکید ورزید که کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی صرفاً اموری شناختی و آموزشی نیستند؛ بلکه در مسیر یادگیری زبان، فعالیت و عملکردها به‌نوبه خود پتانسیل‌های هویتی را به‌همراه دارند.

اما نکته دیگری که باید درباره ساختن هویت در فراگیران زبان انگلیسی بر آن تأکید کرد این است که فراگیران زبان همواره خود را در این مسیر در برابر موقعیت‌های گفتمانی می‌بینند که فکر و برداشت آنان از محصولات فرهنگی و اجتماعی را به مفاهیم تاریخی و فرهنگی خاص پیوند می‌زند و عملکردهای آینده آنان را در قالب‌های خاصی جهت‌دهی می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، در یک کلاس آموزش زبان انگلیسی، گفتمان تحمیل‌شده به فراگیران (که معمولاً وادار به حفظ و ارائه دقیق آنها می‌شوند)، خود متضمن تبیین و ارائه دقیق حوادث اجتماعی- فرهنگی است و بنابراین، امور غالباً از مسیر گفتمان به ذهن و حافظه و سپس، عمل وارد می‌شوند و چرخه کامل تغییر و تبدیل و کسب هویت را ایجاد می‌نماید. همان‌گونه که فرکلاف (۲۰۰۳) ادعا می‌کند، چنین گفتمان‌هایی خود دربرگیرنده لایه‌های زیرین قدرت، ارزش‌ها و رویکردها هستند که می‌توانند به تعریف یا بازتعریف ساختار ذهنی، فرهنگی و هویتی افراد منجر شوند. خلاصه اینکه، کلاس‌های درس آموزش زبان انگلیسی و به‌ویژه مطالب آموزشی ارائه‌شده، حوزه و دامنه قوی و گسترده‌ای را برای شکل‌دهی هویتی افراد ایجاد می‌کنند و بنابراین، شایسته است که مورد مذاقه قرار گیرند.

۲. هویت‌سازی و یادگیری زبان

امروزه به‌طور روزافزونی مطالعات و تحقیقات، مفهوم «هویت» را براساس الگوهای اجتماعی- فرهنگی و پساساختارگرا^۱ تعریف کرده‌اند و تلاش دارند تا از مفاهیم سنتی هویت که مبتنی بر

1. Post-structuralism

دیدگاه‌های فلسفی ماهیت‌گرا^۱ و منسجم و یکپارچه^۲ از «خود»^۳ است، کناره‌گیری کنند. از منظر پساساختارگرا، هویت به ادراک ما از خود و افراد پیرامون خود اطلاق می‌گردد (دنیلوویچ، ۲۰۰۱) که از نظر فرهنگی پیچیده و پویا است و فراگیر زبان نیز عنصری سیال، چندگانه، متغیر و غیریکپارچه تفسیر می‌شود که دارای ویژگی خاصی است که از آن به فعلیت^۴ یاد می‌شود (سیگل و مریل، ۱۹۹۶؛ نورتن، ۲۰۰۰). در واقع، فعلیت به‌عنوان مجموعه‌ای از افکار و احساسات آگاهانه و غیرآگاهانه فرد از خود و چگونگی رابطه‌اش با دیگران و محیط پیرامون خود می‌باشد که از یک زمان تا زمان دیگر متفاوت است و همواره فرد را در مسیر ساختن هویت فردی خود در برابر یک موقعیت خاص گفتمانی و کلامی قرار می‌دهد (ویدن، ۱۹۹۷). همچنین، پساساختارگرا بر دیدگاه تأثیر دوجانبه تکوینی زبان و هویت تأکید دارد؛ به این معنی که ساختن «هویت» و «خود» در بافت زبان به‌ویژه زبان دوم، فرایندی پویا و تکاملی است که دربرگیرنده اجتماعی شدن^۵ از دو مجرای زبان به‌عنوان محرک و هویت به‌مثابه نیروی پیش‌ران و سازنده تأکید دارد. به عبارت دیگر، هویت در یک بستر گفتمانی زبانی ساخته می‌شود و نه اینکه به‌عنوان یک محصول پیش‌ساخته ارائه گردد. زبان جایگاهی است که در آن، اشکال مختلف نظم اجتماعی و تبعات احتمالی سیاسی و اجتماعی آن‌ها تعریف می‌شود و افراد را در مسیر رقابت برای اکتساب آن‌ها قرار می‌دهد. دریافت و ادراک مفهوم خود و فعلیت نیز در زبان رشدونمو می‌کند و بنابراین، هویت آن‌گونه که تعریف می‌شود، بازتابی از همان «خود» ساخته‌شده است (نورتن، ۲۰۰۰؛ کرمچ، ۱۹۹۸؛ ژوزف، ۲۰۰۱). به علاوه، هویت ساخته‌شده یا همان خود مبتنی بر گفتمان خاص، به‌نوبه خود فضایی را فراهم می‌آورد که فرد براساس ساختار تعریف‌شده ذهنی-درونی، همواره در پی گفتمان و کلامی است که بیشترین انسجام شکلی و محتوایی را با درون خود برقرار کند و بنابراین، در این مسیر دوسویه، تأثیرگذاری تکوینی هویت بر زبان نیز شکلی منحصر به فرد به خود می‌گیرد.

-
1. Essentialist
 2. Coherent
 3. Self
 4. Subjectivity
 5. Socialization

علاوه بر این، در رویکرد پساساختارگرا، هویت امری بافت‌محور^۱ تلقی می‌گردد که در آنجا عوامل زیادی از نوع زبانی، اجتماعی، قومی و فرهنگی همگی درگیر هستند و پارادایم ثابت و جهان‌شمولی برای پرداختن به آن فرض نمی‌شود. به بیان دیگر، هر زمینه و بافت به یک بازی خاص شبیه است که در آن، بازیگران در زمان واقعی^۲ به ایفای نقش می‌پردازند و هیچ‌گاه نمی‌توانند براساس برنامه مشخص و تعیین شده حرکت کنند. در واقع، یک زبان‌آموز دائم درگیر جرح و تعدیل رفتار کلامی، اهداف ارتباطی، مخاطبان، نوع مکالمات و ... است و پیوسته در یک چرخه ساختن و بازسازی «فاعلیت» و «خود» به تلاش ادامه می‌دهد. در این مسیر، کرامش (۲۰۰۳) معتقد است که زبان مهم‌ترین ابزار مطالعه هویت اجتماعی و فرهنگی افراد است؛ زیرا، زبان رابط بین زمینه^۳ و بیان^۴ می‌باشد؛ البته راسی سول (۲۰۰۷) هویت اجتماعی و فرهنگی را از هم متمایز می‌نماید با تأکید بر این تفاوت که هویت اجتماعی بیانگر رابطه بین فرد و بافت اجتماعی در زمان حال است؛ ولی هویت فرهنگی به مجموعه‌ای از معانی فرهنگی مشترک که سازنده تاریخ افراد است، دلالت دارد. در اینجا است که می‌توان گفت هویت متشکل از دو بعد اجتماعی و تاریخی است. رفتارهای ما در زندگی روزمره و اجتماعی، نمادهایی از واقعیت تاریخی هستند و بنابراین، فراگیران زبان دوم در یادگیری و انجام چنین اعمالی، در واقع، واقعیات تاریخی - اجتماعی خاص را برای خود خلق می‌نمایند که ما از آن با عنوان «هویت‌سازی» نام می‌بریم. در اینجا اگر بخواهیم رویکرد پساساختارگرایی و هویت - سازی زبان دوم را به هم پیوند دهیم، می‌توان گفت فراگیران زبان دوم لزوماً با کنارگذاشتن هویت اول خود، اقدام به هویت‌سازی جدید نمی‌کنند؛ بلکه به عنوان فعالانی که فاعلیت خود را حفظ می‌کنند و در عین حال سیال و پویا هستند، واقعیات اجتماعی و فرهنگی جدید را در یک قالب «چندگانگی فرهنگی» به همراه هویت گذشته خود جا می‌دهند و به نسبت اهداف

-
1. context-based
 2. real time
 3. context
 4. utterances

عملی خود، به سبک و سنگین کردن امور می‌پردازند و به تناسب نیاز از یکی یا دیگری یا ترکیبی از آن‌ها بهره می‌گیرند (گی، ۱۹۹۶).

پس‌اساختارگرایی برای تکمیل مفهوم فاعلیت، به موضوع عاملیت^۱ نیز اهمیت می‌دهد و آن را در شکل‌گیری هویت توسط زبان‌آموزان، مهم تلقی می‌کند. در مقابل فاعلیت که مجموعه‌ای از افکار آگاهانه و غیرآگاهانه است، عاملیت بر هدفمندی^۲ و آگاهانه‌بودن عملکرد فرد تأکید دارد. در واقع، عاملیت به‌عنوان اراده و میزان کنترل و انتخابی است که «خود» بر فعالیت‌های زبانی و کاربرد زبان اعمال می‌کند. آن‌گونه که پیلر (۲۰۰۳) و فیپس (۲۰۰۳) اعتقاد دارند، در واقع، عاملیت در بستر فرهنگی-اجتماعی و همچنین، افرادی که در اطراف فراگیر زبان دوم هستند، تشکیل می‌یابد و فراگیران با انتخاب هویت‌های مختلف و قرارداد خود در ارتباط با دیگران در یک بافت مشخص یا در ارتباط با مشارکت‌کنندگان در گفتمان‌های زبانی، عاملیت خود را ظاهر می‌سازند.

به‌بیان‌دیگر، عاملیت نقشه احتمالاتی است که «خود» می‌تواند از طریق آن مسیر حیاتش را طی نماید. راسی سول (۲۰۰۷) تأکید دارد که فاعلیت فراگیران زبان دوم از طریق اعمال عاملیت در یک محیط عمل^۳ و ساختن هویت دیالوگی در مقابل مخاطبان و محیط فرهنگی-اجتماعی حاصل می‌شود؛ بنابراین، در این مسیر، فراگیران زبان در ساختار قدرت سهم می‌شوند و عاملیت خود را در مقابل دیگران در بافت زبان دوم به‌اجرا می‌گذارند. از منظری دیگر، کوک (۱۹۹۲) و کرامش (۱۹۹۸) مشروعیت‌بخشی به حضور فراگیر زبان دوم در ساختار قدرت دیالوگی، منحصر و منوط به اعمال نظر جامعه هدف یا همان کاربران بومی زبان می‌دانند و معتقد هستند که این امر و عضویت در آن اجتماع، به‌آسانی به‌وجود نمی‌آید. در مسیر ساختن هویت و «خود»، فراگیران باید برای ارتقاء و کسب حقوق خود برای بیان و دیالوگ با کاربران بومی زبان به رقابت و تلاش بپردازند (بوردیو، ۱۹۹۷). بوردیو (۱۹۹۷) گام اول در این شناسایی حق بیان برای فراگیر زبان دوم، تلاش فراگیران زبان برای داشتن «یک سخن» برای

1. agency

2. intentionality

3. Community of practice

جامعه هدف بیان می‌دارد که از آن به‌عنوان «تحمیل شنیداری» بر مخاطب تعریف می‌نماید. در اینجا است که فراگیر زبان دوم، در تلاشی بی‌وقفه، از طریق زبان با مخاطبان ارتباط برقرار می‌کند و نقش‌های اجتماعی، زبانی و فرهنگی را برای خود تعریف می‌کند. در واقع، فراگیر زبان دوم از طریق فاعلیت، عاملیت و مشروعیت‌بخشی به حق بیان خود در یک فرایند تبدیل و تغییر^۱ هویتی قرار می‌گیرد و به آفرینش و بازآفرینش هویت خود می‌پردازد.

همان‌طور که اشاره شد، در رویکرد پساساختارگرایی، هویت و گفتمان زبانی دارای تأثیر تکوینی هستند و هویت در سایه فراگیری زبان شکل می‌گیرد (ویدن، ۱۹۹۷؛ پاولنکو، ۲۰۰۱) و هویت نیز فرایندی ثابت و غیرقابل‌تغییر نیست؛ بلکه موضوعی سیال، چندگانه و مدام در حال تغییر است. در اینجا است که پنی‌کوک (۲۰۰۳) هویت‌سازی را تابعی از اپیزودهای کلامی می‌داند که به تناسب شرایط و اهداف مربوطه می‌توانند غیرمنسجم و گاهی در تضاد باشند. پنی‌کوک (۲۰۰۳) با تأکید بر مفهوم گفتمان در شکل‌گیری و بازنمایی هویت می‌گوید که استفاده و کاربرد نوع خاصی از زبان به دلیل وجوه فردی افراد نیست؛ بلکه ویژگی‌های هویتی افراد با به‌کارگیری انواع سبک‌های زبانی نمایان می‌شود. به عبارت دیگر، به عقیده وی، هویت علت وجود تنوع زبانی نیست؛ بلکه معلول آن می‌باشد و این زبان است که چگونگی هویتی را شکل می‌دهد؛ در نتیجه، در یک پژوهش درباره هویت‌سازی در بستر زبان‌آموزی، ناگزیر بایستی به موضوع گفتمان زبان نگاه ویژه داشت؛ بنابراین، در مطالعه حاضر، گفتمان مفهومی عام است که دربرگیرنده مفاهیم کلی تأثیرگذار بر دنیای واقعی، انسجام درونی متون و قواعد و شرایطی می‌شود که در آن، اهداف ارتباطی زبانی حاصل می‌گردد. آن‌گونه که فلیپس و جرجنس (۲۰۰۲) اعتقاد دارند، تعریفی باز و انعطاف‌پذیر بهتر می‌تواند مفهوم گفتمان را به‌عنوان وسیله‌ای تشخیصی^۲ حفظ کند. در این تحقیق، همچنین از تعریف گفتمان که فرکلاف (۱۹۹۲)، ارائه کرده است، بهره گرفته می‌شود. براساس این تعریف، گفتمان بیان تجربیات از یک منظر خاص است و به‌عنوان یک فعالیت اجتماعی می‌تواند به بازآفرینی و تغییر اطلاعات،

1. Transformation
2. Heuristic

هویت و روابط اجتماعی پردازد و همچنین، تحت تأثیر ساختارها و روابط اجتماعی دیگر باشد. به باور فرکلاف (۱۹۹۲)، یکی از تأثیرات گفتمان بر واقعیت همان هویت درون فردی است که شخص را قادر می‌سازد برای خود یک نقش اجتماعی فرض کند و با ترکیب آن در شخصیت خود، به عملکرد معین و متمایز اقدام نماید.

۳. هدف تحقیق

همان‌گونه که در مباحث بالا ذکر شد، فراگیران زبان انگلیسی با برخورد و با تأثیرات برهم-کنشی گفتمان‌های موجود در کتاب آموزشی، در مسیر ساخت هویت خاص قرار می‌گیرند که معمولاً از نگاه و نظر آموزش‌دهندگان این زبان خارجی مغفول می‌ماند؛ بنابراین، در این تحقیق، بر آن هستیم تا با بهره‌گیری از نظریه تحلیل گفتمان و استراتژی‌های لحاظ‌شده از نظر فراگیران در برخورد با موضوعات اجتماعی- فرهنگی متفاوت از موضوعات فرهنگی، داخلی و ملی به بررسی و هویت‌سازی اجتماعی در آن فراگیران پردازیم. لازم است ذکر شود که تحقیق حاضر، کیفی است که در آن سعی داریم نوع نگرش افراد در یادگیری زبان انگلیسی را واکاوی کنیم. در واقع، این پژوهش با بهره‌گیری از چگونگی واکنش فراگیران زبان انگلیسی به موضوعات فرهنگی متفاوت از پیش استخراج‌شده از کتب آموزشی، نحوه احساس، ادراک، تغییر رفتار و کنش احتمالی را در اظهارات خوداندیشی آنان با توجه به مفهوم «خود» بررسی می‌کند و استراتژی‌های مورد استفاده را تحلیل می‌کند.

۴. روش‌شناسی تحقیق

۴.۱. آزمودنی‌ها

شرکت‌کنندگان در تحقیق حاضر، تعداد ۵ نفر (۲ دختر و ۳ پسر) از بین ۱۰ نفر از دانشجویان در دانشگاه صنعتی اصفهان بودند که از لحاظ هویتی، در قالب کتب آموزشی خود مورد مطالعه قرار گرفتند. این افراد در رشته‌های مختلف (مهندسی و علوم پایه) تحصیل می‌کردند که در مرکز آموزش‌های آزاد مشغول گذراندن جلد سوم کتاب‌های نیویترچنج بودند و

قبلاً دو جلد دیگر را به پایان رسانده بودند. این دانشجویان در دامنه سنی ۲۰ الی ۲۴ سال قرار داشتند و بررسی سوابق آموزشی آن‌ها نشان داد که این افراد قبلاً علاوه بر دروس زبان دبیرستان، در دانشگاه در دوره‌های آموزشی زبانی آزاد و در مؤسسات خصوصی نیز به صورت متفرقه شرکت داشته‌اند. موضوع مهم دیگر اینکه زبان اول همه این افراد، فارسی بود و همه آن‌ها مسلمان بودند و در شهر اصفهان متولد شده بودند و دوره‌های تحصیلی خود را در همین شهر گذرانده بودند. این وضعیت تاحدزیادی تجانس و همگونی لازم را برای انجام این تحقیق فراهم می‌آورد؛ اگرچه کنترل متغیرهای بیرونی، خانوادگی و اجتماعی برای بالابردن دقت چنین مطالعاتی امری بسیار دشوار و غیرممکن است. نکته دیگر اینکه، دلیل مطالعه فقط ۵ نفر از مجموع ۱۰ نفر این بود که پنج نفر دیگر در اولین سؤال اظهار داشتند که موضوع موردنظر را قبلاً تجربه کرده‌اند و بنابراین، نوع نگرش آن‌ها محدود به کتاب موردنظر نیست.

۴. ۲. مواد درسی

شرکت‌کنندگان قبلاً دو جلد از کتاب‌های *new interchange* را گذرانده بودند و در زمان گردآوری اطلاعات، مشغول گذراندن جلد سوم بودند. جک سی‌ریچاردز این مجموعه از کتاب‌های فراگیری زبان را در سال ۲۰۰۵ منتشر کرد و به صورت گسترده در سطح بین‌المللی مورد استفاده قرار گرفته‌اند و استفاده می‌شوند. از نظر سطح‌بندی، این کتاب‌ها ارائه‌کننده زبان و مکالمات مربوطه از سطح مبتدی تا متوسط بالا هستند و تصور می‌شود که بیشترین استاندارد اصالت زبانی را در ارائه موضوعات زبانی رعایت می‌کنند. به همین دلیل، در بازار بین‌المللی، کاربرد زیادی دارند و همواره تجدیدچاپ شده‌اند. به علاوه، دلیل انتخاب این مجموعه کتاب‌ها می‌تواند این باشد که کلام و گفتمان‌های موجود در این کتاب‌ها در این سطح، همواره به صورت دقیق و با وفاداری بالا^۱ توسط مدرسان و زبان‌آموزان دنبال می‌گردد و کمتر به تجربیات آزاد فراگیران پیوند داده می‌شود که این، خود موجب می‌شود در مقوله هویت‌سازی بیشترین تأثیر را داشته باشد. دلیل دیگر انتخاب این کتاب‌ها این است که قبلاً زارعی و خالصی (۲۰۱۰) موضوعات فرهنگی - اجتماعی آن‌ها را استخراج و تحلیل کرده‌اند؛ بنابراین،

1. High fidelity

برای بررسی رویکرد فراگیران به شکل مستند و مستدل از آن موضوعات و مفاهیم استخراج شده استفاده شد تا موضوع حاضر را بهتر بتوان موشکافی نمود.

۴. ۳. ابزار جمع آوری داده‌ها

۴. ۳. ۱. پرسشنامه

پرسشنامه مورد استفاده از پنج سؤال باز تشکیل شده است که این پنج سؤال مبتنی بر چگونگی شکل‌گیری هویت براساس نظر گو (۲۰۱۰) هستند. وی معتقد است که هویت‌سازی بایستی از سه مجرای احساس، فکر، و رفتار گذر کند و ظاهر شود (گو، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، سؤال اول پرسشنامه صرفاً جنبه بررسی وضعیت موجود را دارد و فراگیر را در یک موقعیت حالت صفر^۱ برای تغییر بررسی می‌کند و سه سؤال دیگر، دقیقاً سه موضوع هویتی را بررسی می‌کنند و سؤال آخر نیز جمع‌بندی از همان موضوع هویت است تا به این وسیله کلام آخر نیز از مخاطب گرفته شود. لازم است ذکر شود سؤال‌های یادشده پس از بررسی توسط دو محقق حاضر، مورد بازخوانی و بررسی ۱۰ همکار متخصص در حوزه آموزش زبان انگلیسی نیز قرار گرفت و نظرات اصلاحی آن‌ها اعمال شد. این ۱۰ نفر موضوع اعتبار محتوایی^۲ پرسشنامه را براساس یک مقیاس ۱۰ امتیازی با معدل ۹۳٪ تأیید کردند.

۴. ۳. ۲. مصاحبه

درواقع، برای دسترسی دقیق‌تر به جزئیات اطلاعات دریافتی در پرسشنامه، محققان حاضر با شرکت‌کنندگان مصاحبه کردند تا بتوان چگونگی برخورد و تغییر رفتار آنان در مقوله‌های مطرح شده و به ویژه نقش «خود» را بررسی نمود. هدف دیگر این مصاحبه در کنار اطلاعات پرسشنامه، دستیابی به کاربرد استراتژی‌های مشخص توسط شرکت‌کنندگان برای رسیدن به اهداف خود بود. سؤال‌های مصاحبه از پیش به صورت نیمه‌بسته مشخص شد، اما در حین انجام آن، در صورت نیاز، مصاحبه‌کنندگان تلاش داشتند تا با جهت‌دهی یا توضیح یا سؤال بیشتر به

1. Initial state=0
2. Content validity

اهداف تحقیق نزدیک شوند؛ البته باید توجه داشت که با توجه به مصاحبه که شفاهی بود، کلام مورد استفاده نیز به همان اندازه از درجه آزادی عمل برخوردار بود و گاهی به شکل مختصر تغییر می‌کرد. پس از بررسی‌های اولیه و انطباق آن‌ها با اهداف مورد نظر، ۱۰ نفر از متخصصان در حوزه آموزش زبان انگلیسی سؤال‌های مصاحبه را بررسی کردند و با نظر مثبت ۷۸ درصدی پس از ارزیابی آن بر اساس مقیاس ده امتیازی، صحت محتوایی آن را تأیید کردند.

۴.۴. گردآوری اطلاعات

این تحقیق در سال ۲۰۱۰ در دانشگاه صنعتی اصفهان، مرکز آموزش‌های آزاد انجام گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات در راستای اهداف تحقیق، تعداد سؤال‌های مشخصی به صورت پاسخ باز به فراگیران زبان انگلیسی داده شد تا تجربیات یادگیری خود (در ارتباط با موضوعات فرهنگی استخراج شده از کتب آموزشی مورد استفاده) را در جهت شکل‌گیری احساس، فکر و رفتار خود ارائه نمایند. برای انجام این کار، ابتدا موضوعات فرهنگی جهت‌دار و خارجی با ارجاع به مثال‌های مشخص از صفحات مشخص کتاب‌ها در اختیار فراگیران قرار گرفت. نمونه‌هایی از موضوعات استخراج شده از کتاب‌های اینترچینج عبارت‌اند از:

۱. کتاب ۱، صفحه ۵، بخش ۱ (دو جنس مخالف (سو و گارزا) باهم قرار می‌گذارند تا به تریا بروند)؛
۲. کتاب ۱، صفحه ۵۹، بخش ۲ (دوست پسر و دختر (امیلی و دندی) با هم درباره رقص صحبت می‌کنند)؛
۳. کتاب ۱، صفحه ۶۳، بخش ۱۱ (صحبت درباره یکسان لباس پوشیدن دختر و پسر)؛
۴. کتاب ۲، صفحه ۹۳، بخش ۳ (نشان دادن نوع خاصی از حرکات بدن که صرفاً غربی است)؛
۵. کتاب ۳، صفحه ۱۹، بخش ۹ (صحبت درباره غذاهایی که صرفاً غربی و آمریکایی هستند).

پس از در اختیار قرار دادن موضوعات مشخص (مانند نمونه‌های بالا) و ارجاع به مکالمات مربوطه در صفحات مشخص از کتاب‌های مورد نظر، از فراگیران خواسته شد تا به صورت کتبی به سؤال‌های پرسشنامه باز پاسخ دهند و در صورت نیاز، در زمان دیگری آن‌ها را به محقق تحویل دهند. لازم است ذکر شود که این پرسشنامه از ابتدا تا به انتها طوری طراحی شده است که مراحل سه‌گانه هویتی از ایجاد احساس، فکر و رفتار (گو، ۲۰۱۰) را در برمی‌گیرد. در واقع، سؤال اول به این امر می‌پردازد که آیا موضوع مطرح شده برای شرکت‌کننده جدید است یا خیر. سؤال دوم درباره احساس فرد نسبت به موضوع و سؤال سوم، امکان اندیشیدن فرد را بررسی می‌کند. سؤال‌های چهارم و پنجم نیز امکان انجام رفتار مبتنی بر آن موضوع را دنبال می‌کند. همچنین، برای بررسی دقیق‌تر، پس از تحویل پرسشنامه هر کدام از شرکت‌کنندگان مورد مصاحبه قرار گرفتند. این مصاحبه نیز وجوه دیگری از اعمال نقش فعال فرد (خود) برای هویت‌سازی از قبیل مقایسه کردن خود و دیگران، نقش مؤثر خود در یادگیری، دیدگاه انتقادی داشتن، الگوپذیری و سخن ارزشمندی برای دیگران داشتن است.

۴.۵. تحلیل داده‌ها

اطلاعات جمع‌آوری شده - اعم از سؤال‌های پرسشنامه و سؤال‌های مصاحبه که پس از اجرا به دقت نوشته شدند - به طور جداگانه در یک چارچوب تحلیلی موضوعی بررسی گردیدند. در ابتدا، محقق پاسخ به هر سؤال پرسشنامه را بررسی و به عناوین کلی تبدیل کرد و سپس، خلاصه‌ای از آن‌ها در جداول مربوطه آماده شد. سؤال‌های مصاحبه نیز برای تحلیل نقش «خود» بررسی گردیدند و مفاهیم مربوطه استخراج شدند.

در مرحله بعد، پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در قالب استراتژی‌های هویت‌ساز، براساس دیدگاه‌های تحلیلگران گفتمان بررسی شدند. از میان تحلیلگران انتقادی گفتمان، فرکلاف (۲۰۰۳) اعتقاد دارد هر آنچه را که افراد در قالب زبان بیان می‌کنند، در واقع نمایانگر وجود و هویت آن‌ها است. وی معتقد است که گفتمان زبانی عملکردی اجتماعی است که باعث ایجاد

هویت و روابط اجتماعی می‌شود و همزمان، خود نیز توسط ساختارها و فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد. مؤلفه‌های موجود در بررسی استراتژی‌ها در نتایج ارائه می‌گردند.

۵. یافته‌های تحقیق

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، یادگیری زبان دوم تلاشی است برای ایجاد ارتباط با جامعه هدف که در آن، فراگیران با تلاش نه‌فقط مهارت زبانی را کسب می‌نمایند، بلکه برای موفقیت جایگاه خاصی را برای خود تعریف می‌کنند و در نتیجه، نسبت به آن احساس تعلق - خاطر پیدا می‌کنند و نوعی از هویت مرتبط را شکل می‌دهند. برای بررسی موضوع شکل - گیری هویت در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، در مطالعه حاضر براساس دیدگاه و تعریف گو (۲۰۱۰)، سه وجه مهم این حرکت؛ یعنی احساس، تفکر و ادراک و نحوه عمل پنج نفر از فراگیران زبان انگلیسی در قالب یک پرسشنامه و مصاحبه براساس مفاهیم استخراج شده از کتاب‌های اینترچینج بررسی شد. همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، شرکت - کنندگان احساس خود را نسبت به موضوعات کتاب مورد استفاده خوب و مثبت اعلام کردند و به دلایل جدید بودن، منع فکری، دارای ابعاد متفاوت بودن و مدرن بودن، آن‌ها را مورد توجه قرار داده‌اند. از آنجایی که در گام اول نسبت به موضوع رویکرد مثبتی انتخاب کرده‌اند، طبیعتاً در همان جهت، تفکر و اندیشه خود را نیز شکل داده‌اند؛ بنابراین، همان‌طور که مشاهده می‌شود، به جز یک نفر که برخورد با این موضوع را ضعیف می‌داند، چهار نفر دیگر به موضوعات مطرح شده در کتب آموزشی علاقه نشان داده‌اند و خود را شایسته توجه، لذت - بردن و تنوع و جذابیت‌های موجود در مواد درسی می‌بینند. پس از این گام، فراگیران در پاسخ به سؤال‌های چهارم و پنجم به خوبی نشان می‌دهند که در رفتار شخصی و اجتماعی، خود را تا حد زیادی مقید به پیروی از آموخته‌ها می‌بینند. این تغییر رفتار شخصی شامل طیفی از کارهای متفاوت شامل پوشش، حیوانات خانگی، رقص و موسیقی می‌گردد و در رفتار اجتماعی نیز خود را متفاوت از گذشتگان می‌بینند و یادگیری آن رفتارها را فرصتی برای متفاوت بودن تلقی می‌کنند.

جدول ۱. بررسی احساس، تفکر و عمل شرکت کنندگان براساس پرسشنامه

سؤال‌های پرسشنامه	پاسخ‌ها (تعداد پاسخ‌دهندگان = ۵ نفر)
۱. آیا این موضوع ارائه شده در کلاس درس (استخراج شده از کتب آموزشی اینترنتی که هم‌اکنون در اختیار شما است)، اولین برخورد شما با آن در یک میثت درسی می‌باشد؟	۵ نفر: اولین بار
۲. با دیدن و شنیدن این موضوع چه حسی داشتید؟ (توضیح دهید.)	۲ نفر: احساس خوب (مباحث جدید) ۲ نفر: حس مثبت (منبع فکر و ابعاد جدید زندگی) ۱ نفر: حس خوب (زندگی مدرن)
۳. آیا این موضوع موجب تشویق شما برای فکر کردن درباره اتخاذ روشی در آن راستا (در مسیر موضوع ارائه شده در بالا) شد؟ (توضیح دهید.)	۱ نفر: بلی! (گرایش به آن سمت؛ مثلاً موسیقی غربی) ۱ نفر: تاحدودی (تنوع و جذابیت و ارائه روش جدید) ۱ نفر: تاحد ضعیفی (لزوماً تقلید نمی‌کنم؛ ولی لذت می‌برم.) ۲ نفر: بلی! قطعاً! (تنوع بخشیدن به زندگی و محروم‌نشدن از چیزهای جدید)
۴. آیا تا به حال با توجه به برخورد، آموزش و بیان چنین موضوعی در این کتاب‌ها (اینترچینج)، سعی کرده‌اید به آن گونه رفتار کنید؟ (توضیح دهید.)	۱ نفر: سعی کرده‌ام برخی کارها را انجام دهم. (لباس‌های مد و تماس با جنس مخالف) ۱ نفر: کمتر؛ ولی ناخودآگاه ممکن است کارهایی انجام دهم. (نگهداری از حیوانات خانگی) ۱ نفر: بلی! عمل کرده‌ام. (موسیقی غربی، یوگا و رقص) ۱ نفر: نه خیلی زیاد (برخی کارها را به همین شکل انجام می‌دهم.) ۱ نفر: بلی! (پوشیدن لباس‌های خاص و استفاده از کلمه‌های انگلیسی)
۵. در مجموع، آیا نوع و سبک رفتار اجتماعی خود را در انطباق با موضوعات ارائه شده در این کتاب‌ها و ناشی از آن‌ها می‌بینید؟ (توضیح دهید.)	۱ نفر: شاید! تاحدی. به هر نحو می‌توان گفت از گذشتگان متفاوتیم. ۱ نفر: تلفیقی است. این کتاب‌ها هم تأثیر داشته‌اند؛ مثل عادات غذایی یا جشن‌ها. ۱ نفر: چه اشکالی دارد. مگر هر چیز خارجی بد است؛ مثلاً استقلال از والدین. ۱ نفر: بلی! یادگیری زبان فرصتی ایجاد کرده با خارجی‌ها آشنا شویم. ۱ نفر: بلی! تاحدزیادی. یادگیری زبان در واقع یادگیری یک رفتار است.

در بخش دیگری از این تحقیق و برای مطالعه دقیق‌تر هویت‌سازی فراگیران زبان دوم، در یک مصاحبه چگونگی نقش «خود» بررسی شد. پاولنکو (۲۰۱۱) معتقد است که فراگیران در خلأ اجتماعی نقش خود را ایفا نمی‌نمایند؛ بلکه همواره با جایگاه‌سازی و نقش‌سازی، هویت وجودشان را توسعه می‌دهند و اعمال می‌کنند. همان‌گونه که در جدول (۲) می‌توان مشاهده کرد، فراگیران زبان انگلیسی همواره به مقایسه خود و دیگران می‌پردازند و با نتیجه‌گیری‌های متفاوت جایگاه خود را درمقابل دیگران تعریف می‌کنند. درباره یادگیری نیز برای خود نقش یک فراگیر که برنامه‌ریزی دارد؛ مشورت می‌کند و وقت‌شناس است، قائل هستند؛ اما درباره سؤال سوم نقش انتقادی خود برای فراگیران تعدیل می‌گردد و کم‌رنگ می‌شود. باین وجود، موضوع الگوپذیری از موضوعات و مفاهیم ارائه‌شده، تصویری تلفیقی ارائه می‌کند که نشان می‌دهد فراگیران در برخی از موارد، هوشیار هستند و اعمال‌نظر می‌کنند. درمورد آخر نیز به‌نظر می‌رسد فراگیران زبان انگلیسی نسبت به این موضوع که دارای سخن شایسته قابل شنیدن باشند، تردید دارند.

جدول ۲. بررسی نقش «خود» براساس مصاحبه

سؤال‌ها	پاسخ‌ها (تعداد پاسخ‌دهندگان = ۵ نفر)
۱. آیا برخورد با موضوعات این‌چنینی شما را به مقایسه خود، خانواده و جامعه با جوامع دیگر یا برتری یکی به دیگری وامی‌داشت؟	۱ نفر: بلی! مقایسه زبان انگلیسی و فارسی (چرا زبان انگلیسی بین‌المللی شده؟) ۱ نفر: البته! (آنها خیلی جلوتر از ما می‌باشند). ۱ نفر: بلی! (نمی‌توان گفت آنها برترند). ۱ نفر: بلی! مقایسه می‌کنم (ولی همواره فکر می‌کنم ما بهتریم). ۱ نفر: نیاز به مقایسه نیست (ما یک سری مزیت‌ها داریم؛ ولی آنها خیلی پیشرفت داشته‌اند).
۲. شما برای خود در امر یادگیری زبان انگلیسی چه جایگاه و نقشی قائل هستید؟	۳ نفر: به‌عنوان فراگیر جدی زبان. ۱ نفر: برنامه‌ریزی و یادگیری لغات و گرامر. ۱ نفر: برنامه‌ریزی، وقت‌شناسی، مشورت و کمک از دیگران و تمرین مکالمات.
۳. آیا تصور می‌کنید شما از خود اراده‌ای انتقادی درمقابل این موضوعات نشان داده‌اید؟	۱ نفر: گاهی تأمل می‌کنم. ۲ نفر: زبان یاد می‌گیریم؛ جبهه‌گیری و مخالفتی نداریم. ۲ نفر: فکر نمی‌کنم چیز خاصی در کتاب‌ها باشد که نیاز به انتقاد باشد.

<p>۱ نفر: بلی! مثلاً لباس مناسب پوشیدن و ورزش ۱ نفر: همه آنها بد نیستند. ۱ نفر: بعضی ها جالب هستند. ۱ نفر: همه آنها مفید نیستند. ۱ نفر: فکر می‌کنم چیز مشکل داری نیست.</p>	<p>۴. آیا تصور می‌کنید این موضوعات می‌توانند الگوهای مفیدی برای شما یا افرادی مثل شما باشند؟</p>
<p>۱ نفر: به آن فکر نکرده‌ام. ۱ نفر: شاید بعضی چیزها ۱ نفر: فکر نمی‌کنم چیزی داشته باشیم. ۱ نفر: حرف، بله ولی الگو شک دارم. ۱ نفر: تفاوت خاصی نیست. (دو طرفه است).</p>	<p>۵. آیا فکر می‌کنید شما نیز می‌توانید برای یک مخاطب انگلیسی و غربی سخن ارزشمند و الگوی مناسبی ارائه دهید؟</p>

موضوع دیگری که برای بررسی ایجاد هویت مهم است، چگونگی استفاده از استراتژی‌ها در این مسیر می‌باشد. این بررسی براساس تحلیل انتقادی فرکلاف (۲۰۰۳) است که به شکل زیر، نحوه عملکرد شرکت کنندگان براساس اظهاراتشان توضیح داده می‌شود. درواقع، فراگیران برای اظهارات خود در پرسشنامه و مصاحبه از استراتژی‌های زیر بهره بردند (فهرست زیر براساس ترتیب بسامد است).

۵. ۱. وجهیت^۱ (تواتر: ۱۲ مورد)

در این استراتژی، فراگیران در صحبت‌های خود از مدالیتی یا وجهیت بهره گرفتند تا میزان قرابت و نوع رابطه خود را با گزاره‌های مربوطه نشان دهند. در این بررسی، شرکت کنندگان با استفاده از افعال، صفات و قیدها (مثال: باید، شاید، به نظر رسیدن، قطعاً، احتمالاً، تاحدی) به نوعی نحوه گرایش خود را توضیح دادند؛ برای مثال، یکی از شرکت کنندگان در پاسخ به سؤال سوم پرسشنامه، می‌گوید: «قطعاً یادگیری زبان به زندگی ما تنوع بیشتری می‌بخشد». در مجموع، شرکت کنندگان سمت و سوی جهت‌داری به طرف موضوعات مطرح شده در کتب مورد مطالعه نشان داده‌اند و فقط یک مورد از پاسخ‌ها از مجموع ۱۲ مورد وجهیت، در راستای نادیده گرفتن (تاحد ضعیفی) تمایل به رویکرد کتاب‌ها بوده است.

1. modality

۵. ۲. نفی تعارض^۱ (تواتر: ۱۰ مورد)

فراگیران از طریق این استراتژی نشان دادند که اگرچه تفاوت‌هایی درباره برخی از موضوعات وجود دارد، اما خود را در موقعیت تعارض و برخورد نمی‌بینند؛ بلکه آن را راهی برای متفاوت بودن تلقی می‌کنند. در واقع، این نگرش مسیر استفاده از مفاهیم کتاب‌ها را برای افراد هموار می‌سازد؛ برای مثال، یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «من نسبت به جامعه خود آگاهم؛ ولی این دلیلی نیست که با معیارهای دیگران مخالفت کنم»؛ البته این استراتژی درباره ایرانیان را باید «نفی تعارض» نام نهاد. این درحالی است که تحلیلگران انتقادی با استفاده از «تعارض» مفهوم تفاوت هویت ساخته‌شده با هویت معیار را مدنظر قرار می‌دهند.

۵. ۳. منطقی برابر^۲ (تواتر: ۷ مورد)

در این استراتژی، شرکت‌کنندگان تلاش می‌کنند تا هویت اصلی خود را نادیده نگیرند؛ بلکه براساس ایجاد توازن، موقعیت ساخته‌شده جدید را نیز توجیه نمایند. در واقع، این امر تأییدی است بر تأکید پساساختارگرایان که هویت را مقوله سیالی می‌دانند که نمی‌تواند فقط با جایگزینی و جابه‌جایی توجیه شود؛ بلکه می‌تواند به صورت چندگانه حضور داشته باشد. در این باره می‌توان از این مثال بهره گرفت: «اگرچه آن‌ها خیلی پیشرفت کرده‌اند، ما نیز مزیت‌های خاص خود را داریم». در این گفته، شرکت‌کننده تلاش دارد درحالی که هویت اولیه خود را مثبت ارزیابی می‌نماید، مخاطبان انگلیسی خود را موجه جلوه دهد و منطقی برابر را ارائه کند.

۵. ۴. کاربرد صفات مثبت^۳ یا نفی صفات منفی^۴ (تواتر: ۶ مورد)

فراگیران با استفاده از صفات مثبت، به طور کلی نوع نگاه خود به جوامع انگلیسی یا غربی را نشان می‌دهند و آن‌ها را ارزیابی می‌کنند. با این استراتژی تاحدزیادی نحوه رفتار خود را نیز با شبیه‌سازی به آن سمت توجیه می‌نمایند. در این تحقیق، شرکت‌کنندگان بیشتر به نفی صفات منفی پرداختند که

1. rejection of opposition
2. logic of equivalence
3. positive evaluative terms
4. rejection of negative evaluative terms

خود می‌تواند گامی در راستای تأیید، به‌همراه اعمال نوعی محافظه‌کاری تلقی گردد. موارد متعددی از این موضوعات را می‌توان نام برد؛ برای مثال، «مشکل دار نیست؛ چه اشکالی دارد؛ مگه هر چیز خارجی بد است و...».

۵. ۵. قرارداد خود در یک اجتماع^۱ (تواتر: ۴ مورد)

با این استراتژی شرکت‌کنندگان خود را بین دو اجتماع داخلی و خارجی قرار می‌دهند و سعی می‌کنند که در برابر هر دو، مسؤولانه عمل کنند. در واقع، فراگیران با تأیید تعلق به جامعه داخلی (استفاده از «من» و «ما») به ایجاد یک هویت برای خود در اجتماع طرف مقابل نیز می‌اندیشند؛ برای مثال، گفتن اینکه «به‌رحال از گذشتگان متفاوتیم» یا «آن‌ها جلوتر از ما هستند»، نشان می‌دهد شرکت‌کنندگان با پذیرش جامعه خود (ما در مقابل آن‌ها) نیمه‌نگاهی نیز به آن سو دارند.

۵. ۶. نفی قابلیت شنیده شدن^۲ (تواتر: ۳ مورد)

از طریق این استراتژی، شرکت‌کنندگان نشان می‌دهند که یادگیری زبان انگلیسی نمی‌تواند رسانه‌ای برای فهماندن خود به دیگران باشد؛ بلکه به‌عنوان هویتی مستقل است که بایستی رشد یابد و پیشرفته گردد. در این مسیر، شرکت‌کنندگان نقش خود را به‌عنوان یک فرد عامل، برای انتقال پیام‌ها از محیط خود به دیگران فراموش می‌کنند. همان‌گونه که در جدول (۲) نیز مشاهده می‌گردد، بیشتر افراد چیزی را برای انگلیسی‌زبانان مفید نمی‌دانند.

موارد یادشده در بالا برخی از استراتژی‌های استخراج‌شده از صحبت‌های شرکت‌کنندگان بود که نشان می‌دهد آن‌ها چگونه به‌سمت یک هویت جدید حرکت می‌کنند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق بر آن بودیم تا از طریق تحلیل انتقادی، نگرش‌های فراگیران نسبت به یادگیری زبان انگلیسی را واکاوی کنیم و چگونگی شکل‌گیری هویت و تمایلات هویتی در آن‌ها را بررسی نماییم. با توجه به یافته‌های پژوهش، موارد زیر را می‌توان در این باره بیان کرد.

1. self-positioning within a community
2. rejection of audibility

نتایج نشان می‌دهد فراگیران زبان انگلیسی در شکل‌گیری هویت خود تلاش می‌کنند؛ خود را همواره در مسیر ارائه‌شده در کتب آموزشی قرار می‌دهند و از تعارض و تفاوت معنادار در برابر یادگیری مطالب پرهیز می‌کنند. آن‌ها سعی می‌نمایند تا هویت تعریف‌شده در کتب آموزشی را به‌نوعی راه صعود به ایدئولوژی‌های سیاسی و اجتماعی موردپذیرش عموم قرار دهند و خود را نیز تابعی از همان کل و عام تصور کنند. این همان تلاش کلی است که فراگیران می‌خواهند خود را درون جامعه گسترده‌تری قرار دهند (سکوت‌نب-کنگز، ۲۰۰۰). به‌خوبی در ارزیابی فرگیران از مصادیق ارائه‌شده در کتاب‌ها، موضوع بالا را می‌توان مشاهده کرد. همان‌گونه که در بحث شد، فراگیران مباحث جدید را در بدترین شرایط، نوعی تفکر متفاوت فرض می‌کنند که نمی‌توان با آن مخالفتی داشت و درعمل، موضوع «خارجی‌بودن» آن را از ذهن پاک می‌کنند (رایان، ۲۰۰۶) که این خود نوعی ایجاد لایه‌هایی از یک هویت در کنار هویت اصلی یا به‌اصطلاح چندگانگی هویتی است.

موضوع دیگر که خود تابعی از این یافته ذکر شده است، اعمال‌نشدن عاملیت جدی افراد در راستای به‌چالش‌کشیدن مباحث متفاوت در کتاب‌ها یا نقش مؤثری برای خود قائل شدن است. بی‌رغبتی به رویکرد فعال درقبال یادگیری زبان خارجی می‌تواند ناشی از نگرش شرقی ما باشد که همواره مدرس را مرجع و منبع تزلزل‌ناپذیر در یک مسیر ناآشنا می‌دانیم یا هر آنچه را که در قالب کتابت ارائه می‌شود، دانشی یقینی تلقی می‌کنیم (زارعی، ۲۰۱۱). این توضیح به نحوه نگاه ما به ساختار قدرت در اجتماع برمی‌گردد که با پذیرش سلسله‌مراتب، ایجاد فضای هرگونه چالش‌داری را برای کارگزاران بالاتر اجتماعی نفی می‌کنیم. افزون‌براین، سهل‌انگاری فراگیران نسبت به هویت اول خود را می‌توان ناشی از این دانست که فراگیران در صورت نداشتن انطباق‌پذیری صرف راهی به مقصود و موفقیت نمی‌یابند. دراین خصوص، شومان (۱۹۷۶) اظهار می‌دارد که روند زبان‌آموزی پیوند ناگسستنی با تغییر فرهنگ دارد و افرادی موفق می‌شوند زبان دوم را یاد بگیرند که توانایی فرهنگ‌زدایی از خود و فرهنگ زبان اول را داشته باشند. این رویکرد، منتقدان خاص خود را دارد، اما در برخی از شرایط می‌تواند بهانه‌ای باشد برای اینکه موفقیت یا نبود آن را توجیه کنیم.

باین وجود، نباید از تنگناها و محدودیت‌های موجود در این مطالعه موردی غافل ماند و بایستی برای تعمیم‌دهی نتایج، جانب احتیاط و انصاف را لحاظ کرد؛ برای مثال، ابزار مورد استفاده در تحقیق، تعداد افراد، سن آن‌ها، جنسیت، محل زندگی و نوع مواد آموزشی می‌توانند در یافته‌ها و تفسیر ما از آن‌ها دخیل باشند.

کتابنامه

- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in edagogical choices. In J. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 9–33). New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16, 637-668.
- Castells, M. (1996). *Rise of the Network Society*. Cambridge: Blackwell.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. Albany. SUNY, New York.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse and Society*, 4, 133–168.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London, England: Routledge.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (2nd ed.). London, England: Taylor & Francis.
- Gu, M. M. (2010). The discourse construction of college English learners' identity in cross-cultural interactions. *Critical Inquiry in Language Studies*, 7 (4): 298-333.
- Joseph, J. E. (2001). Globalization and the spread of English: The long perspective. *Journal of Southeast Asian Education*, 2, 212–240.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003). Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication. In J. House, G. Kasper & S. Ross (Eds.),

- Misunderstandings in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk* (pp.129-153). London: Longman.
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). Second language activity: Understanding learners as people. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141–158). London, England: Pearson.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 132–141.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 1–18). St. Leonards, NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387–403.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education Limited, Harlow.
- Pavlenko, A. (2001). In the world of tradition, I was unimagined. Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. *The International Journal of Bilingualism*, 5(3), 317-344.
- Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. In J. K. Hall, & W. G. Egginton (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 89–103). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2003). Global Englishes, rip slyme, and performativity. *Journal of Sociolinguistics*, 7, 513–533.
- Phillips, L., & Jorgensen, M. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Phipps, A. (2003). Languages, identities, agencies: Intercultural lessons from Harry Potter. *Language and Intercultural Communication*, 3(1), 6-19.
- Piller, I. (2003). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, 6 (2), 179-206.
- Richards, J. C. (2005). *New Interchange 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. (2005). *New Interchange 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). *New Interchange 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ros I Sole, C. (2007). Language learners' sociocultural positions in the L2: A narrative approach. *Language and Intercultural Communication*, 7, 203–216.
- Ryan, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalization: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3, 23–45.
- Saunders, K., & McConnel, K. (2000). 'The question of the day': The maintenance of racial rhetoric in Queensland, Australia: William Lane and Pauline Hanson as racial ideologues. *Immigrants & Minorities*, 19(3), 45–66.
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition research: Getting a more global look at the learner. *Language Learning, Special Issue*, 4, 15-28.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17, 356–382.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford, England: Oxford University Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory, second ed.* Blackwell, Malden, MA.
- Zarei, G. R. (2011). Cultural effects of L2 learning: A case study of Iranian learners learning English. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 15, 2048-2053.
- Zarei, G. R., & Khalessi, M. (2010). Cultural hegemony in English language textbooks: Interchange series and Iranian senior high school English textbooks compared. Saarbrücken: LAP