

بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب درسی زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم)

سعید رضایی*

اشکان لطیفی**

چکیده

مقاله حاضر به بررسی کتاب زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم) از منظر مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی شامل اسامی اشخاص، اماکن، البسه، پوشش، غذا، نوشیدنیها و مشاغل می‌پردازد. بررسی این کتاب بر اساس روش تحلیل محتوایی، مصاحبه و گفتگو با ۸ معلم که کتاب حاضر را تدریس کرده‌اند و ۱۲ نفر متخصص حوزه آموزش زبان تهیه شده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که مولفین نتوانسته‌اند به اندازه کافی به مؤلفه‌های فرهنگی بپردازند. کتاب حاضر به صورت کلی متمرکز بر فرهنگ بومی ایران است و نمونه‌هایی از فرهنگ جهانی در آن دیده نمی‌شود. نکته دیگر آن که، تنها مسائل فرهنگی و هویتی شهر تهران در این کتاب منعکس گردیده و خصیصه‌های فرهنگی سایر مناطق ایران در آن نادیده گرفته شده است. بر همین اساس در پایان این مقاله راهکارهایی برای بهبود این کاستی‌ها ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، کتاب زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم)، هویت

۱. مقدمه

امروزه با رشد سریع پدیده جهانی‌شدن (globalization) و ابزارهای شناخت آن همچون رسانه‌ها، اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی و بین

*استادیار مرکز زبان‌ها و زبان‌شناسی، دانشگاه صنعتی شریف، (نویسنده مسئول)، srezaei@sharif.edu

**دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی شریف، مرکز زبان‌ها و زبان‌شناسی

ashkan.latify@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۴/۱۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۶/۲۰

المللی در بین سایر کشورهای سرتاسر جهان افزایش یافته است. در ایران نیز چون دیگر کشورهای جهان، زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و بین‌المللی در مدارس و دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود. تاریخچه آموزش زبان‌های خارجه در ایران به دوران قاجار بازمی‌گردد؛ در آن زمان، زبان فرانسه از اهمیت بیشتری برخوردار بود. اما با ورود مبلغین مذهبی و دیگر کارگزاران خارجی از انگلیس و تاسیس نگاه ترجمه، مدرسه دارالفنون و مشیریه، زبان انگلیسی به تدریج جایگزین زبان فرانسه شد (Borjian, 2013). بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و در نتیجه‌ی بومی‌سازی، مطالب کتب درسی در چارچوب ارزشها و هنجارهای اسلامی دچار تغییراتی شد که کتاب‌های زبان انگلیسی از این قاعده مستثنی نبودند. تدوین اولین سری از کتاب‌های درسی زبان انگلیسی توسط گروهی از مولفین و متخصصین حوزه تهیه و تدوین مطالب آموزشی (syllabus design and materials developments) صورت گرفت. نتیجه‌ی این تدوین، کتاب‌های زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی تا چهارم دبیرستان بود. بعدها و با روی کار آمدن نظام آموزشی جدید، همین گروه کتابی برای دوره پیش‌دانشگاهی نیز تهیه و تدوین نمود. اخیراً نیز کتابی برای پایه‌ی اول متوسطه (هفتم) به وسیله‌ی کارگروه آموزش زبان وزارت آموزش و پرورش به سرپرستی بهنام علوی مقدم و گروه مولفین شامل شهرام خدیشریبیان، رضا خیرآبادی، محمدرضا عنانی سراب، الهام فروزنده شهرکی و نورالله قربانی تهیه و تدوین شده است.

بررسی کتاب‌های زبان انگلیسی تدوین شده توسط نویسندگان انگلیسی زبان نشان می‌دهد که در دهه‌های ۸۰ و ۹۰ میلادی، کتاب‌های آموزشی با تبلیغات فراوان و با محتوای فرهنگ غربی و به‌ویژه فرهنگ انگلیسی و آمریکایی بدون توجه به سایر فرهنگ‌ها ارائه می‌شدند. با ظهور پدیده جهانی‌شدن و شکل‌گیری جوامع چندزبانه و چندفرهنگی، مانند کشور استرالیا یا کانادا، نیاز به ارائه و معرفی فرهنگ‌های دیگر برای جذب مخاطب و همچنین نیاز به ارتباط بین‌فرهنگی (intercultural communication) و آشنایی با دیگر کشورها در بین زبان‌آموزان باعث شد فرهنگ‌های دیگر ملل نیز جای خود را در این کتاب‌ها باز کنند. این کتاب‌ها می‌تواند در پس‌زمینه‌ی خود، فرهنگ انگلیسی یا فرهنگ بومی آن کشور و یا فرهنگی جهانی آمیخته با فرهنگ‌های مختلف دنیا را عرضه کند.

بر همین اساس، در سال‌های اخیر بررسی کتب درسی از اهمیت ویژه‌ای در بهبود و بروزرسانی نظام آموزشی در کشورهای مختلف برخوردار بوده است. در این کشورها کتب آموزشی قبل از ورود به نظام آموزشی چندین بار به صورت آزمایشی تدریس می‌شود تا مشکلات آنها برطرف گردد و با کمترین ایراد و اشکال در سطح انبوه چاپ شده و در سرتاسر نظام آموزشی توزیع شود. به عنوان مثال فورمن (Forman, 2014) به بررسی کتاب Passages نوشته ریچاردز و سندی (Richards & Sandy, 1998; 2000a, 2000b) پرداخت و نشان داد که چگونه این سری کتاب‌ها از لحاظ محتوای فرهنگی و حتی زبانی نمی‌توانند کتاب مناسبی برای محیطی مانند کشور تایلند باشند. نمونه دیگر زاخاریاس (Zacharias, 2005) است که به بررسی کتاب‌های زبان منتشر شده توسط انتشارات بین‌المللی و استفاده آنها در کشور اندونزی پرداخته است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که معلم‌های اندونزیایی به کتاب‌های منتشر شده توسط انتشارات بین‌المللی بیشتر علاقه‌مندند. یکی دیگر از تحقیقات برجسته‌ای که در حوزه کتاب‌های درسی صورت گرفته، مربوط به بررسی مساله جنسیت در کتاب‌های زبان فارسی، عربی و انگلیسی است که توسط فروتن (Foroutan, 2012) انجام شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که نمایش جنس مذکر به مراتب بیش از جنس مونث بوده است، گرچه این تفاوت‌ها در مقاطع تحصیلی مختلف یکسان نیستند اما فروتن معتقد است این تفاوت‌ها ناشی از ساختارهای جامعه‌شناسی و ایدئولوژیک در جامعه ایران است.

چنگ و بیگلربیگی (Cheng & BiglarBeigi, 2012) نیز همانند فروتن به بررسی جامعه‌شناختی کتاب‌های زبان پرداخته‌اند. در این مورد آن‌ها بیشتر بر مساله مذهب و آموزش آن در کتاب‌های درسی زبان تاکید داشته‌اند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که تفکر شیعی به عنوان مذهب اکثریت مردم ایران بخش‌های بسیاری از کتاب را فرا می‌گیرد، اما در آن اشاره‌ای به دیگر اقلیت‌های مذهبی نمی‌شود. تحقیق دیگری که به نتایج تحقیقات چنگ و بیگلربیگی (Cheng & BiglarBeigi, 2012) بسیار نزدیک است مربوط به بهنام و مذهب (Behnam & Mozaheb, 2013) است که متمرکز بر مساله مذهب، هویت، و نمایش زن و مرد در کتاب‌های زبان انگلیسی در ایران می‌باشد. براساس تحلیل محتوایی آنها به این نتیجه رسیدند که نمایش کلیشه‌ای از مرد و زن و رابطه آنها در جامعه ایران بر اساس فرهنگ ایرانی - اسلامی در این کتابها ارائه شده است. بغدادی (Baghdadi, 2012) نیز به بررسی جنسیت در کتاب‌های درسی زبان

انگلیسی و زبان عربی در مدارس ایران بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی (critical discourse analysis) پرداخت. نتیجه پایان‌نامه کارشناسی ارشد ایشان نشان می‌دهد که نمود جنسیت مرد نسبت به زن در این کتاب‌ها بیشتر است.

از دیگر تحقیقاتی که به بررسی کتاب‌های درسی از منظر فرهنگی، هویتی و انتقادی انجام شده است می‌توان به انصاری و بابایی (Ansary & Babaii, 2003)، امینی و بیرجندی (Amini & Birjandi, 2012)، و صدری و تحریریان (Sadry & Tahririan, 2013) نیز اشاره کرد. در اکثر این تحقیقات نشان داده می‌شود که بین نمایش شخصیت‌های کتاب با جنسیت‌های مختلف توازن رعایت نشده است. تحقیقات دیگری نیز مانند علی‌اکبری (Aliakbari, 2004) با نتایجی مشابه به مسائل فرهنگی در این کتاب‌ها پرداخته‌اند. خواجه‌ای و عباسیان (Khajavi & Abbasian, 2011) نیز معتقدند که مسائل فرهنگی دیگر کشورها در کتاب‌های زبان خارجه ارائه نشده است. آنها معتقدند این کتاب‌ها در زمینه‌ی آموزش و آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ دیگر کشورها موفق نخواهند بود.

با توجه به مطالب ارائه شده، مقاله‌ی حاضر سعی بر این دارد تا کتاب زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم) تحت عنوان Prospect 1 را که به تازگی در مدارس ایران تألیف و تدریس می‌شود، مورد بررسی قرار دهد. امید است نتایج این تحقیق با در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف به بهتر شدن کتاب‌های درسی و در نتیجه بهبود نظام آموزش زبان انگلیسی در ایران بیانجامد. لذا این پژوهش به طور ویژه به دنبال پاسخ به سوالات زیر است:

۱. چه مولفه‌های فرهنگی و هویتی در کتاب زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم) دیده می‌شود؟ کدام فرهنگ بیشتر برجسته شده است، فرهنگ ایرانی، فرهنگ خارجی، و یا هر دو؟

۲. در این کتاب تا چه اندازه به فرهنگ به صورت ضمنی یا عینی پرداخته شده است؟ برای یافتن پاسخ سوالات فوق، ابتدا به معرفی نظریه‌های زبان، هویت و فرهنگ در جامعه‌شناسی زبان می‌پردازیم سپس به روش این پژوهش و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل محتوایی اشاره خواهد شد و در انتها راهکارهایی برای بهبود کتاب مذکور پیشنهاد داده می‌شود.

۲. زبان، فرهنگ و هویت

تاجفل (Tajfel, 1981) بر این باور است که هویت فردی نتیجه عضویت فرد در یک گروه اجتماعی است. از دیگر سو گایلز و جانسون (Guiles & Johnson, 1987) نیز معتقدند که رابطه تنگاتنگی بین زبان و هویت وجود دارد. نقطه تلاقی این دو نظریه، عضویت در گروه‌های اجتماعی است. گرچه نظریه‌پردازان ساختارگرا در حوزه هویت اعتقاد به هویت ثابت (essentialist view) برای هر شخص و یا گروه اجتماعی دارند ولی نظریه‌پردازان پست مدرن معتقدند هویت، مفهومی ثابت نبوده و در هر لحظه قابل تغییر و شکل‌پذیری است (Norton, 2000). نمونه بارز دیدگاه‌های هویتی از منظر ساختارگرایان همان بحث کلیشه‌ای هویتی و فرهنگی است که غالباً هر کس می‌تواند از افراد یک جامعه داشته باشد، همان گونه که توهی و نورتون (Toohey & Norton, 2010) اظهار می‌دارند.

تحقیقاتی که در دهه ۷۰ میلادی انجام شد به دنبال ویژگی‌های خاص افراد در یادگیری زبان بود، اما تحقیقات سال‌های اخیر بیشتر متمرکز بر مفاهیمی است که ناشی از تعامل فرد با جامعه و نمود این خصوصیات بر اساس دیدگاه‌های پسا ساختارگرایی است و نظریه‌های هویت تحت تاثیر آنها در حال بررسی هستند (Block, 2009). یکی از نظریه‌پردازان برجسته فرانسوی پیر بوردیو است که افکار و آراء وی را در مطالعات جامعه‌شناسی زبان و تجزیه و تحلیل گفتمان (discourse analysis) بسیار موثر دانسته‌اند. بوردیو تحت تاثیر استعمار، جنگ و نابرابری‌های ناشی از آن در الجزایر و تجارب حاصل از آن به تفکرات جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی خود شکل داد (Wanquant, 2008). کتاب *زبان و قدرت نمادین* (Language and Symbolic Power) او به زبان به مثابه یک سرمایه می‌نگرد. گرچه بوردیو در نظریه خود تعبیر "سرمایه" را که یک کلیدواژه در حوزه اقتصاد است به کار می‌برد، اما تمرکز وی بر جنبه اجتماعی زبان به عنوان یک استعاره از سرمایه است. از دیدگاه بوردیو زبان نه تنها یک ابزار برای برقراری ارتباط‌های اجتماعی است، بلکه دارا قدرت درونی بالایی نیز می‌باشد. زبان از دیدگاه وی همچون سرمایه است که عادت‌واره (habitus) (تلقی ذهنی شخص نسبت به پدیده‌های اجتماعی تحت تاثیر طرحواره‌های ذهنی) نمود پیدا می‌کند. ارتباط گفته‌های بوردیو با این مقاله در بررسی مولفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب

زبان انگلیسی‌پایه اول متوسطه (هفتم) است و از آنجا که هر زبان آموزی در ایران بسته به عادت‌واره خود تلقی خاصی از زبان دارد، نظریات بوردیواهمیت‌تئوریک پیدا می‌کند. از سوی دیگر، پژوهش‌های جدیدی که در حوزه جامعه‌شناسی زبان صورت گرفته است، نشان می‌دهد که مساله زبان به عنوان یکی از بخش‌های جدایی‌ناپذیر فرهنگ و هویت مطرح می‌شود (Kramsch, 2004; Byram, 1988). به عبارت دیگر، زبان نه تنها ابزار ارتباط کلامی و صوری، بلکه در بردارنده پیام‌های اجتماعی، قومی، فرهنگی، و هویتی نیز می‌باشد. نظریه‌پردازان حوزه سیاست‌های زبانی (language policy) بر این باورند که زبان در بسیاری از کشورها نقش مهم و اساسی و در برخی موارد تنها عامل اتحاد و یکپارچگی کشورهاست. به عنوان مثال جدایی کشور بنگلادش (پاکستان شرقی) از پاکستان کنونی (پاکستان غربی) به دلیل اختلاف‌های ناشی از اجرای سیاست زبان اردو به عنوان زبان مادری هر دو کشور به وجود آمد. بنگلادشی‌ها که به زبان بنگالی سخن می‌گویند در پی اجرای سیاست زبان اردو به عنوان زبان مشترک هر دو کشور معترض بودند. در همین راستا، دانشجویان دانشگاه داکا در بنگلادش واکنش اعتراض آمیز خود نشان دادند که نتیجه این اعتراض نامگذاری روز جهانی زبان مادری به دنبال داشت (Rezaei, 2013).

۳. روش تحقیق

۳-۱. بررسی محتوایی کتاب

یکی از روش‌های معمول برای بررسی کتاب‌های درسی، استفاده از روش تحلیل محتوایی (content analysis) است. این روش در پژوهش‌های پیشین چونچنگ و بیگلریگی (Cheng & BiglarBeigi, 2012) مورد استفاده قرار گرفته بود که در این تحقیق نیز مبنای اصلی کار می‌باشد. تحلیل محتوایی در این کتاب شامل بررسی تصاویر و متون می‌باشد تا نشان داده شود چه حد در بردارنده مفاهیم هویتی، فرهنگی و ایدئولوژیکی است. علاوه بر تحلیل محتوایی کتاب از مصاحبه با ۸ نفر از معلمان که کتاب را تدریس کرده‌اند و ۱۲ نفر از متخصصین آموزش زبان که در تهیه و تدوین مطالب درسی تبحر داشتند، استفاده شده است.

ابتدا به ساکن، نویسندگان این مقاله کلیه صفحات کتاب را با در نظر داشتن مولفه‌های فرهنگی و هویتی بررسی کردند. برای پرهیز از هر گونه نگاه تک‌بعدی و جهت دار از دیدگاه متخصصین و معلمان حاضر، برای تایید یافته‌ها استفاده شد. نتیجه‌ی حاصل از تحلیل محتوایی و مصاحبه با ۸ معلم و ۱۲ متخصص حوزه‌ی آموزش و تهیه و تدوین متون درسی، پژوهشگران را به سه موضوع فرهنگ ایرانی-اسلامی، فرهنگ غیر ایرانی-اسلامی و فرهنگ‌های دیگر بر اساس نزدیکی مفاهیم و محتویات کتاب مورد بحث رساند.

منظور از فرهنگ ایرانی-اسلامی مولفه‌هایی بودند که به طور ویژه به فرهنگ ایرانی یا اسلامی مرتبط بودند؛ به عنوان مثال اشاره به اماکن، اسامی و یا اشخاص ایرانی یا اسلامی مانند شخصیت‌های اساطیر ایرانی (مانند آرش کمانگیر) و یا پیامبران. منظور از ارائه فرهنگ غیرایرانی-اسلامی اشاره به فرهنگ دیگر کشورهای دنیا است که خود می‌تواند به افزایش آگاهی بینافرهنگی (intercultural) زبان آموزان بیافزاید. به عنوان مثال اشاره به اماکن توریستی و آداب و رسوم و غذاهای دیگر کشورها. در نهایت منظور از فرهنگ‌های دیگر اشاره به مفاهیمی جهانی دارد که محدود به یک فرهنگ خاص نمی‌شود. البته در برخی موارد این گروه به دلیل هم پوشانی با گروه دوم از تحلیل محتوایی حذف شد؛ به عنوان مثال اسامی اشخاصی که در کتاب ذکر شده یا ایرانی-اسلامی بودند یا غیر از آن، و در نهایت گزینه سوم برای گروه فرهنگ‌های دیگر وجود نداشت.

۴. نتایج تحلیل محتوا

بر اساس تحلیل محتوا بر مبنای بسامد واژگان، چهار موضوع اصلی از تصاویر و متونی که در کتاب به کار برده شده بود، استخراج شد.

موضوع اول: اسامی

موضوع دوم: لباس و پوشش

موضوع سوم: غذا و نوشیدنی‌ها

موضوع چهارم: مشاغل

۴-۱. اسامی

اسامی افراد و اماکن یکی از مشخصه‌های اولیه و اصلی در هویت است. گرچه نام یک شخص نمی‌تواند الگو و نمایانگر هویت روانی و درونی فرد باشد، اما شخصیت‌های استفاده شده در کتاب‌های درسی می‌تواند بار فرهنگی خاصی را نمایان کنند. بعد از بررسی اولیه کتاب، دو دسته اسامیدر کتاب دیده شدند: اسامی ایرانی-اسلامی و اسامی غیر ایرانی-اسلامی. دسته اول شامل اسامی اصیل ایرانی (آرش) و یا اسامی عربی (علی) بودند که برگرفته از فرهنگ ایرانی-اسلامی می‌باشند. دسته دوم اسامی غیرایرانی-اسلامی است که با توجه به ماهیت زبان کتاب انتظار می‌رفت از این اسامی استفاده شود. بر اساس شمارش اسم‌هایی که در این کتاب انجام گرفت، ۵۷ اسم و فامیل به کار برده شده است که اسامی ایرانی-اسلامی بیشترین تکرار را داشتند و هیچ اشاره‌ای به اسامی مورد استفاده در کشورهای انگلیسی زبان و یا کشورهای همسایه نشده است. این نتیجه بیانگر تاکید ویژه مولفان بر استفاده از اسامی ایرانی-اسلامی و ارائه فرهنگی کاملاً ایرانی-اسلامی می‌باشد. لازم بذکر است که استفاده از مولفه‌های فرهنگ بومی در انتقال مفاهیم به زبان‌آموزان بسیار مفید است، اما نمی‌توان نادیده گرفت که حذف اسامی غیر ایرانی-اسلامی منجر به ایجاد ناآگاهی در میان زبان‌آموزان و عدم اطلاع آنها از اسامی رایج در دیگر کشورها شده و همچنین باعث ایجاد مشکل در تلفظ برخی از اسامی خارجی از سوی زبان‌آموزان می‌شود.

از طرف دیگر بسیاری از اسامی اماکن موجود در کتاب مربوط به شهر تهران است و اسامی هیچ یک از اماکن و آدرس‌های شهرهای دیگر و کشورهای خارجی در کتاب دیده نمی‌شود. این مطلب نشان دهنده‌ی این است که مولفان توجه بسیاری در وهله‌ی نخست به تمامیت ایران و به طور خاص به شهر تهران کرده‌اند. شاید علت این امر در این باشد که تهران پایتخت ایران است و غالب مردم آشنایی نسبی با این شهر دارند اما اشکال در این است که ناآشنایی احتمالی برخی دانش‌آموزان و معلمان دیگر مناطق با بافت شهر تهران از قابلیت تدریس این کتاب می‌کاهد و توضیح برخی از مطالب را برای آن‌ها دشوار می‌کند. پیشنهاد داده می‌شود که اگر از اماکن و آدرس‌های معروف دیگر شهرها و کشورها استفاده می‌شود، تدریس برای معلمان و فهم مطالب برای دانش‌آموزان کاربردی‌تر و ملموس‌تر می‌شود.

۴-۲. پوشش و لباس

بررسی محتوایی دیگر، در خصوص پوشش و البسه شخصیت‌های کتاب بود که به سه دسته ایرانی-اسلامی، غیرایرانی-اسلامی و فرهنگ‌های دیگر تقسیم می‌شدند. از آنجا که تدوین این کتاب برای محیط آموزشی ایران صورت گرفته است، پوشش‌های غیرایرانی-اسلامی در این کتاب دیده نمی‌شود. ۲۰ تصویر از تصاویر کتاب نمایانگر زن با حجاب اسلامی است ولی واژه حجاب در کتاب استفاده نشده است و تنها واژگانی چون چادر، مانتو، و روسری در توصیف معلمان در درس ۵ وجود دارد. در مورد گروه سوم یعنی مولفه‌های فرهنگ‌های دیگر، ۹۰ تصویر از سایر پوشش‌ها و ۴۵ واژه از واژگانی بودند که به این دسته از پوشش‌ها مربوط می‌شدند. در یک نگاه کلی، گرچه به نظر می‌رسد که نویسندگان کتاب در صدد ارائه‌ی فرهنگ بومی ایران هستند اما نمایش تصاویر پوشش‌های خارجی‌خصوص کشور‌های منطقه که مغایر با فرهنگ ایرانی-اسلامی نباشد می‌توانست به آشنایی و تنوع پوشش کمک کند.

مطالب فوق موید نتایجی است که بهنام و مذهب (Behnam & Mozaheb, 2013) از تحلیل محتوایی بدست آورده‌اند. چنگ و بیگلربیگی (Cheng & BiglarBeigi, 2012) نیز در تحلیل محتوایی تصاویر پوشش زنان در کتاب‌های اول، دوم و سوم دبیرستان به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. این نتایج نشان می‌دهد که پوشش مردان و زنان در کتاب‌های درسی ایران مطابق با آموزه‌های اسلامی و عرف رایج در کشور است. عدم استفاده از پوشش‌های سایر نواحی و اقوام دیگر ایران یکی دیگر از اشکالاتی است که می‌توان به این کتاب گرفت. به عبارت دیگر پوششی که در این کتاب نشان داده می‌شود تنها متمرکز بر پوشش ظاهری مردم در تهران و یا کلان‌شهرهاست و تنها تصویری که از مردان و زنان در لباس‌های بومی خود مشاهده می‌شود، مربوط به صفحه‌ی اول کتاب است. این در حالی است که به نظر می‌رسد هدف کتاب ارج نهادن به فرهنگ بومی و تمرکز بر آن است، سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که به چه دلیل فرهنگ‌ها و هویت‌های کوچک‌تر از کتاب حذف شده‌اند؟

۴-۳. غذاها و نوشیدنی‌ها

سومین موضوع مطرح شده در این کتاب مربوط به نمایش غذاها و نوشیدنی‌هاست. براساس طبقه‌بندی پیشین، نمایش غذاهای ایرانی (کباب)، انواع نان‌ها (بربری و

سنگک)، انواع نوشیدنی‌ها (چای سیاه) تلاش نویسندگان را برای بومی کردن این مطالب نشان می‌دهد. برخلاف دیگر کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی موجود در بازار که توسط نویسندگان خارجی نگارش یافته اند، در این کتاب هیچ اشاره‌ای به غذاهای حرام و غیراسلامی نشده است. دسته‌ای از غذاها و نوشیدنی‌های اشاره شده نیز لزوماً غیراسلامی نبوده اما متعلق به فرهنگ خاصی نیز نمی‌باشد؛ به عنوان مثال شیر. براساس تحلیلی که انجام شد، ۱۲ واژه و ۷ تصویر مربوط به دسته اول طبقه‌بندی (فرهنگ ایرانی-اسلامی) است و هیچ واژه یا تصویری مربوط به دسته دوم یافت نشد. در مورد گروه سوم ۳۱ واژه و ۱۹ تصویر نمایانگر غذاها و یا نوشیدنی‌هایی بود که مربوط به فرهنگ خاصی نبودند اما غیراسلامی نیز محسوب نمی‌شدند.

۴-۴. شغل و پیشه

چهارمین موضوع مورد بررسی این کتاب مربوط به مشاغل است. در این مورد نیز طبقه‌بندی براساس مدل سه‌گانه ارائه شده صورت گرفت. نتایج این بررسی نشان داد که ۳۴ واژه و ۳۲ تصویر مربوط به گروه سوم دسته بندی است و تنها یک مورد (نانوا) در حال پخت نان بربری) مربوط به گروه اول است که نشان می‌دهد تنوع شغلی گسترده‌ای در این کتاب وجود ندارد. بقیه تصاویر، مشاغلی را نشان می‌دهد که گرچه شاغلین پوشش اسلامی دارند اما لزوماً بومی ایران نیستند و میتوانند متعلق به دیگر نقاط جهان هستند. به عنوان مثال معلم‌هایی که با ظاهر اسلامی نشان داده شده بودند. این درحالیست که هیچ شغلی خارج از چارچوب‌های ایرانی-اسلامی ارائه نشده است. بررسی متون و تصاویر مبین این نکته است که نه تنها مردان بلکه زنان نیز خارج از منزل کار می‌کنند و حضور آنان به انجام کارهای خانه محدود نمی‌شود. نتایج بدست آمده حاکی از تغییری است که در نقش زنان در جامعه ایران صورت گرفته است. این تغییرات همچنین در بررسی کتاب‌های اول، دوم و سوم مورد توجه چنگ و بیگلربیگی (Cheng & BiglarBeigi, 2012) قرار گرفت.

در مورد جنسیت افرادی که در انجام مشاغل ارائه شده به تصویر کشیده شده اند، بررسی کتاب نشان می‌دهد که ۳۰ مورد از شاغلین به تصویر کشیده شده در این مشاغل (خلبان، مکانیک، دکتر، کارگر، نانوا، و راننده) شامل مرد بوده اند و تنها ۸ مورد از آن مشاغل را زنان بر عهده داشتند مشاغلی چون معلمی، پرستاری و خانه داری کهاز میان

اینمشاغل، معلمی بیشترین بسامد را داشت. این موضوع بیانگر این است که کتاب حاضر توازن را در ارائه شخصیت‌های زن و مرد رعایت نکرده است. نتایج بدست آمده از این بررسی همانند یافته‌های دیگر محققین در مورد کتاب‌های مشابه دیگر است (Cheng & BiglarBeigi, 2012، Khajavi & Abbasian, 2011، Amini & Birjandi, 2012). فروتن (Foroutan, 2012) نیز در بررسی کتب فارسی، عربی و انگلیسی در مدارس ایران به این نتیجه رسید که از شخصیت مرد در کتاب فارسی بیش از سایر کتاب‌های زبان عربی و انگلیسی استفاده شده است.

از موضوعات دیگری که در این کتاب نمایان است ارتباط بین شخصیت‌هایی از دو جنس متفاوت است. همه تصاویر کتاب ارتباط مرد با مرد و زن با زن را نمایش می‌دهند و هیچ تصویری که نشان‌دهنده مکالمه دو جنس مخالف باشد وجود ندارد این در حالی است که در جامعه ایران زنان در کنار مردان حضور دارند و جدایی کامل آنان به دور از واقعیت‌های جامعه است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری: راهکارها و شیوه‌های اصلاح کتاب حاضر

این مقاله به بررسی و تحلیل محتوایی کتاب زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم) که در سالهای اخیر منتشر شده است می‌پردازد. آنچه مسلم است این است که تهیه و تدوین کتب زبان انگلیسی در فضای آموزشی ایران به دور از انتقاد منتقدین کاری بسیار دشوار است. از همه مهمتر بیمی است که نویسندگان این مجموعه‌ها تلویحا نسبت به استفاده از عناصر فرهنگی غیر ایرانی-اسلامی در این دسته از کتاب‌ها دارند.

برپایه مصاحبه‌ها و بحث‌هایی که با معلمین و گروهی از متخصصین تهیه و تدوین مطالب درسی صورت گرفت، راهکارهایی در جهت بهبود کتاب حاضر به دست آمد. به عنوان مثال استفاده از ورزش‌های مختلف، شخصیت‌های مهم و برجسته علمی و فرهنگی، نمایش هنر، معماری و اماکن توریستی در ایران و خارج از کشور می‌تواند به تنوع کتاب کمک کند.

تصویرهایی که در کتاب استفاده شده‌اند در برخی موارد تکرار شده‌اند و به نظر می‌رسد به جای تکرار چنین تصاویری، می‌توان از تنوع فرهنگ ایرانی در کنار نکات فرهنگی مفید دیگر کشورها استفاده کرد. نویسندگان کتاب می‌توانند بخشی در آخر هر فصل را به ارائه فرهنگ ایرانی در کنار فرهنگ‌های دیگر کشورها اختصاص دهند. به

عنوان مثال در درس اول می‌توان به تفاوت شیوه‌های سلام و احوالپرسی در ایران و دیگر کشورها اشاره کرد یا مفهوم تعارف در ایران و نبود چنین مفهومی در دیگر کشورها را موضوع بحث قرار داد. البته در همه این موارد باید سطح توانشی (competence) زبان‌آموزان را نیز در نظر گرفت.

از سوی دیگر اکثر تصاویر مربوط به حضور معلم در کلاس است و به عبارتی بیشتر مکالمه‌ها در فضای کلاس و مدرسه اتفاق می‌افتد. این در حالی است که زبان‌آموزان باید زبان بخش‌های مختلف جامعه را بیاموزند. به عنوان مثال زبانی که در مغازه‌ها یا اماکن اداری استفاده می‌شود. در برخی موارد در صورتی که زبان کتاب حذف شود، کتاب بیشتر شبیه به یک کتاب آموزش زبان فارسی به نظر می‌آید.

گرچه تلاش نویسندگان کتاب برای نزدیک شدن محتوای آموزشی به رویکردهای جدید آموزش زبان قابل ستایش است، ولی کاستی‌های زیادی در محتوای کتاب وجود دارد. به عبارت دیگر، این کتاب تصویر محدودی از مسائل فرهنگی را به مخاطبان خود ارائه می‌دهد که می‌توانست با کمی آزادی در انتخاب محتوا به تنوع بهتری بیانجامد. گرچه هدف اصلی این کتاب انتقال مفاهیم فرهنگی بین‌المللی نبوده است، ولی به نظر می‌آید این کتاب در ارائه فرهنگ بومی ایران نیز به خوبی عمل نکرده است. در ارائه فرهنگ بومی هیچ تصویری از قومیت‌های اصیل ایرانی دیده نمی‌شود. تصاویر اماکن دیدنی نیز بیشتر متمرکز بر پایتخت است که نمی‌تواند نمایانگر کل ایران باشد. به طور کلی هویت ارائه شده از ایران و ایرانی گرچه برای مخاطبین تهرانی کتاب می‌تواند بسیار ساده باشد اما برای دانش‌آموزان دیگر مناطق تصویری از پایتخت را نشان می‌دهد که لزوماً قابل فهم نیست.

اهمیت آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ زبان مقصد برای فراگیری کامل زبان امری است بدیهی‌ما برای جلوگیری از ایجاد یکسوزنگری در تبلیغ فرهنگ زبان مورد تدریس، اشاره به فرهنگ مبدا و همچنین اشاره به فرهنگ‌های مختلف می‌تواند زبان‌آموزان را با شیوه زندگی و الگوهای مفید جوامع دیگر آشنا کند. در چنین حالتی یادگیری زبان نه تنها به افزایش دانش زبانی فرد کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به دانش‌افزایی زبان آموز در زمینه فرهنگ نیز بیانجامد. بهترین روش برای نیل به این هدف تهیه فعالیت‌ها و متونی است که زبان‌آموزان را با تشابهات و اختلافات فرهنگی موجود بین زبان اول و دیگر فرهنگ‌ها آشنا سازد. تهیه فعالیت‌های کلاسی مبتنی بر تفکر انتقادی می‌تواند به رشد

تفکر زبان‌آموز و استقلال فکری او کمک کند تا ارزیابی بهتری از فرهنگ خودی و خارجی داشته باشد.

نتیجه‌ای که از بررسی تحلیل محتوایی کتاب حاضر حاصل می‌شود این است که از منظر فرهنگی، چه ارائه فرهنگ بومی و چه فرهنگ خارجی، کاستی‌هایی در آن وجود دارد و لذا این کتاب نیازمند به گنج‌نیدن بخش‌هایی برای آموزش آگاهانه و تقویت توانش بینا فرهنگی (intercultural competence) در زبان‌آموزان می‌باشد. از سوی دیگر تصاویر مورد استفاده در این کتاب بیشتر فضاهای تکراری را نمایش می‌دهند (تصویر فضای کلاس بارها ارائه شده است). این تکرار می‌تواند زمینه ساز و موجب ایجاد خستگی بصری در زبان‌آموز گردد. بهتر است تصاویر بر اساس اهمیت فضا ارائه شود. به عنوان مثال تصویر زبان‌آموزان در فضاهایی مانند سینما، فرودگاه، رستوران و دانشگاه می‌تواند مفید باشد.

آنچه نویسندگان این مقاله به آن اعتقاد دارند این است که فرهنگ بومی ایرانی می‌تواند در کنار نکات فرهنگی مفید دیگر کشورها برای تدریس استفاده شود. ارائه فرهنگ دیگر کشورها منوط به این است که بار فرهنگی منفی نداشته باشند اما حذف کلی آنها از کتاب نیز مورد تایید محققین در زمینه آموزش زبان نمی‌باشد. به عبارت دیگر هر فرهنگی می‌تواند جنبه‌های مثبت فراوانی داشته باشد. البته نباید فراموش کرد که آنچه در کتاب‌های درسی ارائه می‌شود تنها "متن" است و فهم زبان‌آموز از مسائل بر اساس انتقال مفاهیم از طریق معلم است و نقش معلم از نقش متنی که در کتاب‌ها ارائه میشود بسیار پررنگ تر است (Sunderland et al., 2001). به عبارت دیگر معلم دارای نقشی اساسی در ارائه صحیح مطالب درسی به دور از سوگیری‌های سیاسی، ایدئولوژیکی و فرهنگی است.

به طور خلاصه در پاسخ به سوالات طرح شده در این پژوهش مولفه‌های فرهنگی و هویتی که در این کتاب به کار برده شده‌اند در اکثر موارد مربوط به فرهنگ بومی ایران است و حضور فرهنگ غیربومی و یا بین‌المللی کمتر دیده می‌شود. همچنین در پاسخ به سوال دوم این پژوهش، نتایج تحلیل محتوایی نشان می‌دهد که به مقوله فرهنگ در این کتاب به صورت ضمنی پرداخته شده است و این در حالی است که نویسندگان کتاب می‌توانستند بخش‌هایی از هر درس را به معرفی فرهنگ بومی و جهانی و تفاوت‌ها و شباهت‌های آن اختصاص دهند.

منابع

- Aliakbari, Mohammad. (2004). *The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level*, The 9th Pan Pacific association of Applied Linguistics Conference, Korea.
- Amini, Mohadeseh., & Birjandi, Parviz. (2012). Gender bias in the Iranian high school EFL textbooks. *English Language Teaching*, 5(2), 134-147.
- Ansary, Hassan., & Babaii, Esmat. (2003). Subliminal sexism in current ESL/EFL textbooks. *Asian EFL Journal*, 5(1), 1-15.
- Baghdadi, Mitra. (2012). *A comparison of gender representation in English (EFL) and Arabic (AFL) textbooks in Iran: A critical discourse analysis*, (Unpublished master thesis), California State University, Long Beach.
- Benham, Biok., & Mozaheb, Mohammad Amin. (2013). The depiction of men and women within Iranian high school EFL textbooks, tested against Islamic custom. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 100-104.
- Block, David. (2009). *Second language identities*. London: Continuum.
- Borjian, Maryam. (2013). *English in post-revolutionary Iran: From indigenization to internationalization*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bourdieu, Pierre. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Byram, Michael. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 83-92.
- Cheng, Karen Kow Yip., & BiglarBeigi, Amir. (2012). Education and religion in Iran: The inclusiveness of EFL (English as a Foreign Language) textbooks. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 310-315.
- Forman, Ross. (2014). How local teachers respond to the culture and language of a global English as a foreign language textbook. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 72-88.
- Foroutan, Yaghoob. (2012). Gender representation in school textbooks in Iran: The place of languages. *Current Sociology*, 60(6), 771-787.

- Giles, Howard, & Johnson, Patricia. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- KhadirSharabian, Shahram., Kheierabadi, Reza., AlaviMoghaddam, Seyyed Behnam, AnaniSarab, Mohammad Reza, ForouzandehShahraki, Elham, & Ghorbani, Noorollah. (2013). *English for schools: Prospect 1*. Tehran: Iran's School Book Publishers.
- Khajavi, Yaser., & Abbasian, Reza. (2011). English language teaching, national identity and globalization in Iran: The case of public schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 181-186.
- Kramsch, Claire (2004). Language, thought, and culture, In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 235-262), Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Norton, Bonny. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow, England: Pearson Education.
- Rezaei, Saeed. (2013). *A longitudinal investigation of language identity among Iranian English language learners*. PhD dissertation, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.
- Richards, Jack C., & Sandy, Chuck. (1998). *Passages 1: Student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., & Sandy, Chuck. (2000a). *Passages 2: Student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., & Sandy, Chuck. (2000b). *Passages 2: Teacher's manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sunderland, Jane., Maire Cowley, Fauziah Abdul Rahim, Christina Leontzakou, and Julie Shattuck. (2000). From bias "in the text" to "teacher talk around the text": An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts. *Linguistics and education*, 11(3), 251-286.

- Tahririan, Mohammad Hassan. & Sadri, Elham. (2013). Analysis of Images in Iranian High School EFL Course Books. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 16(2), 137-160.
- Tajfel, Henri. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Toohey, Kathleen., & Norton, Bonny. (2010). Language learners' identities and sociocultural worlds. In B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 178-188), Oxford: Oxford University Press.
- Wacquant, Loic. (2008). Pierre Bourdieu. In R. Stones (Ed.), *Key sociological thinkers* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Zacharias, Nugrahenny. (2005). Teachers' beliefs about internationally-published materials: A survey of tertiary English teachers in Indonesia. *RELC journal*, 36(1), 23-37.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی