



Inquiring the Attitudes of English Language Education Specialists about Integrating Islamic-Iranian Identity in Iranian ELT Program: A Qualitative Survey

Hossein davari*

Ayda Firooziyan pooresfahani**

Aylin Firooziyan pooresfahani***

Saeed Nourzadeh****

E-mail: h.davari@du.ac.ir

E-mail: firooziyan@imamreza.ac.ir

E-mail: ailin_firooziyan@yahoo.com

E-mail saeednourzadeh@du.ac.ir

Received : 2021/2/1

Revised: 2021/12/9

Accepted: 2021/12/15

Doi: 10.22034/RJNSQ.2021.270485.1236

 20.1001.1.1735059.1400.22.88.4.4

Abstract:

English language teaching (ELT) in Post-revolutionary Iran has experienced ups and downs. One of its recent significant changes is the mention of its teaching in two significant educational and development documents, namely *the* fundamental document of transformation and the national curriculum document adopted in the Supreme Council of the Cultural Revolution. According to these documents, the foreign language education is on condition that its teaching stabilizes and strengthens the Islamic and Iranian identity. Following the ratification of these two documents, which has been accompanied by various criticisms, a new series of school textbooks were developed on the basis of this condition. Due to the importance of this development, in this paper, the attitudes of a number of ELT specialists have been gathered and qualitatively analyzed. The findings reveal that there are two opposing attitudes on the topic. The first one which is against any ideological teaching of English and regards it as an unscientific and illogical approach and the second one which is in favor of this position and not only regards it as a logical approach, but an essential one. Undoubtedly, paying attention to these attitudes not only will be useful for the process of English language education policy and planning in Iran, but will be efficient in its evaluation.

Keywords: Islamic-Iranian identity, English Language Teaching, Attitude, Textbook.

*Associate Professor of English Language Department, Damghan University, Damghan, Iran (Corresponding Author).

** Assistant Professor of English Language Department, Imam Reza International University Mashhad, Iran.

*** Assistant Professor of English Language Department, Damghan University, Damghan, Iran.

**** Assistant Professor of English Language Department, Damghan University, Damghan, Iran.

سنجش نگرش متخصصان آموزش زبان انگلیسی به بهره‌گیری از «هویت اسلامی- ایرانی» در برنامه آموزش زبان در ایران

نوع مقاله: پژوهشی

* حسین داوری

** آیدا فیروزیان پوراصفحانی

*** آیلین فیروزیان پوراصفحانی

**** سعید نورزاده

E-mail: h.davari@du.ac.ir

E-mail: firoozian@imamreza.ac.ir

E-mail: ailin_firoozian@yahoo.com

E-mail saeednourzadeh@du.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۹/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۹/۲۴

چکیده

آموزش زبان انگلیسی در ایران بعد از انقلاب اسلامی، با فراز و نشیب‌هایی چند همراه بوده است. از جمله تحولات اخیر و البته مهم می‌توان به طرح آموزش این زبان در دو سند مهم بالادستی توسعه‌ای و آموزشی کشور، یعنی «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «سند برنامه درسی ملی»، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، اشاره کرد. به استناد این اسناد، به‌کارگیری مهارت‌های زبان خارجی منوط به رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی- ایرانی برشمرده شده؛ موضوعی که با بحث‌ها و نقدهایی در محافل آموزشی و پژوهشی همراه بوده است. اساساً به دنبال اجرای این اسناد بود که شاهد انتشار کتاب‌های نونگاشت زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی بوده‌ایم که توجه به اصل مذکور به اشکال مختلف در آنها نمود یافته است. با توجه به اهمیت موضوع، در این مقاله، نگرش شماری از متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی درخصوص منطق و امکان بهره‌گیری از این اصل، به نحوی کیفی بررسی شده است. یافته‌ها بیانگر وجود دو نگاه متعارض در این باره است. نگاه اول که هرگونه آموزش ایدئولوژیکی زبان انگلیسی را غیرعلمی می‌داند و نگاه دوم که نه تنها بهره‌گیری از این رویکرد را منطقی، بلکه لازم برمی‌شمارد. بی‌تردید توجه به این دیدگاه‌ها می‌تواند در روند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در حوزه آموزش زبان انگلیسی در ایران و نیز آسیب‌شناسی و ارزیابی آن سودمند باشد.

کلیدواژه‌ها: هویت اسلامی- ایرانی، آموزش زبان انگلیسی، نگرش، کتاب درسی.

* دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران (نویسنده مسئول).

** استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران.

*** استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران.

**** استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران.

مقدمه و طرح مسئله

از دهه ۱۹۹۰ میلادی به بعد و به دنبال طرح رویکردها و جهت‌گیری‌هایی انتقادی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، حوزه آموزش زبان انگلیسی با بروز حساسیت‌ها و ظهور چالش‌هایی گوناگون روبرو بوده است. نتیجه این تغییر و تحول را که پژوهشگران منتقدی چون کوک (۲۰۰۵: ۲۸۲) از آن به عنوان «چرخش انتقادی» یاد می‌کنند، می‌توان در ارائه نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های مختلف در آموزش این زبان مشاهده نمود (ر.ک. کومار اوادیولو، ۲۰۱۲). در این بین، جامعه ایران نیز در کمتر از دو دهه اخیر در سایه برخی تحولات جهانی و رویدادهای داخلی از این دسته از جریان‌های انتقادی تأثیر پذیرفته است (ر.ک. آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۴) که نمونه بارز آن را از یک سو می‌توان در انتشار آثار روبه‌گسترش انتقادی و از سوی دیگر در عرصه تدوین اسنادی در حوزه سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی یافت؛ موضوعی که برای نخستین بار به اجمال، اما به صراحت، در دو سند بالادستی یعنی «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «سند برنامه درسی ملی» مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، بازتاب یافته است (ر.ک. علوی‌مقدم و خیرآبادی، ۱۳۹۱؛ داوری و آقاگل‌زاده ۲۰۱۵). این دو سند، در کنار طرح اهمیت آموزش زبان خارجی در نظام آموزشی، با نگاهی انتقادی به مواجهه با آموزش زبان خارجی رفته است. به بیانی روشن‌تر، به استناد این دو سند، به‌کارگیری مهارت‌های یک زبان خارجی منوط به رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی-ایرانی برشمرده شده است.

نتیجه چنین نگاهی و توجه به این الزام، به تهیه و تدوین کتاب‌های نونگاشت زبان انگلیسی برای شش سال تحصیلی دوره متوسطه در خلال سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۷ انجامیده که هم‌اکنون به‌طور کامل جایگزین کتاب‌های پیشین در نظام آموزش و پرورش شده‌اند. این کتاب‌های نونگاشت که علاوه بر تغییر رویکرد و ساختار، توجهی خاص به مؤلفه‌ها و عناصر هویت و فرهنگ اسلامی و ایرانی داشته‌اند، از این منظر تفاوتی اساسی با روند تهیه و تدوین کتابهای آموزشی در جامعه ایران داشته‌اند (داوری و ایرانمهر، ۲۰۱۹: ۳۲۴).

از آنجاکه اساساً طرح این موضوع و البته تا حدود قابل توجهی رعایت این شرط در روند تهیه و تدوین کتاب‌های نونگاشت با بحث‌ها و نقدهایی همراه بوده است (ر.ک. سودمند افشار و همکاران، ۱۳۹۷؛ آجیده و پناهی، ۲۰۱۶)، در این مقاله، مشخصاً تلاش شده تا به این پرسش پاسخ داده شود که نگرش متخصصان آموزش زبان انگلیسی در خصوص شرط بهره‌گیری از اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی و ایرانی در

آموزش زبان انگلیسی چیست؟ بدین منظور در این مقاله، منطق و امکان بهره‌گیری از هویت اسلامی- ایرانی در تألیف کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران به نحوی کیفی از منظر شماری از متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی سنجش و ارزیابی شده است تا به این پرسش مهم پاسخ داده شود.

پیشینه پژوهش

بررسی پژوهش‌های داخلی بیانگر آن است که مقوله هویت و انواع آن در حوزه آموزش زبان انگلیسی با انتشار آثاری چند و البته رو به گسترش همراه بوده که با مروری بر این دسته از آثار، می‌توان حداقل در دو بخش به معرفی آنها پرداخت. دسته اول آثاری که به رابطه آموزش زبان انگلیسی و مقوله هویت و یا به تأثیرگذاری آن بر هویت زبان‌آموزان پرداخته‌اند و دسته دوم آثاری که مؤلفه هویت در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی را توصیف و یا تحلیل نموده‌اند.

از جمله آثار دسته اول به‌طور نمونه می‌توان به این موارد اشاره کرد: قمری (۱۳۹۷: ۱۰۵) به بررسی رابطه بین یادگیری زبان انگلیسی و شکل‌گیری هویت دانشجویان پرداخته است. یافته‌های وی بیانگر آن است که این رابطه در بین دانشجویانی که در سطح پیشرفته آموزش زبان در مؤسسه‌ها شرکت داشته‌اند قابل ملاحظه و در دیگر دانشجویان بدون تغییر قابل ملاحظه‌ای بوده است. قهاری (۱۳۹۲: ۲۸۷) در پژوهشی توصیفی-پیمایشی، به بررسی نقش آموزش زبان انگلیسی در تعیین هویت فرهنگی دانشجویان این رشته پرداخته است. یافته‌های وی مؤید نظریه‌های امپریالیسم زبانی، هویت فرهنگی انطباقی و در تضاد با فرضیه بی‌طرفی سیاسی علم آموزش زبان بوده است. محمدی و ایزدپناه (۱۳۹۸: ۴۵) در مقاله‌ای به بررسی رابطه بین سطح یادگیری زبان انگلیسی و تغییر هویت اجتماعی- فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی پرداخته‌اند که نتایج آن بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین یادگیری این زبان و هویت زبانی فراگیران بوده است.

اما از جمله آثار دسته دوم می‌توان به این موارد اشاره کرد. غیاثیان و همکاران (۱۳۹۵: ۱۲۵) در مقاله‌ای به تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی پایه نهم بر اساس فرهنگ و هویت ایرانی- اسلامی مبادرت ورزیده‌اند. نتایج این بررسی نشان‌دهنده توجه بارز به این مؤلفه در واژگان، تصاویر، مضامین و متون این کتاب دارد. داوری، خیرآبادی و علوی مقدم (۱۳۹۷: ۸۵) با روش توصیفی- تحلیلی به بررسی محتوا و تصاویر کتاب‌های نوانتشار یافته زبان انگلیسی در پایه‌های هفتم تا دهم از منظر توجه به



مقوله هویت ملی پرداخته‌اند. یافته‌های آن‌ها بیانگر آن است که منابع، نمادها و معیارهای گفتمان هویت ملی در این کتاب‌ها بازنمود بارزی دارد که از این منظر با کتاب‌های پیشین متفاوت هستند.

در مجموع، یافته‌ها بیانگر آن است که تاکنون پژوهشی که به سنجش نگرش و یا برداشت متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی نسبت به منطق و یا امکان بهره‌گیری از هویت اسلامی و ایرانی در تهیه و تدوین کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی پرداخته باشد، صورت نپذیرفته است.

مبانی نظری

به استناد نورتین (۲۰۱۰) در حالی که برای مدت‌ها عمده توجه حوزه آموزش زبان انگلیسی به الگوهای روان‌شناسی زبان معطوف شده بود، از دهه ۱۹۹۰ به بعد و به دنبال طرح برخی مسایل و موضوعات اجتماعی و از آن جمله هویت به مقوله آموزش این زبان، شاهد مواجهه با آموزش آن از چشم‌اندازی وسیع‌تر بوده‌ایم؛ چشم‌اندازی که به رابطه فراگیر و دنیای اجتماعی توجهی خاص داشته است (ر.ک. بلاک، ۲۰۰۷). در این بین، بحث ارتباط هویت و زبان به‌طور عام و آموزش زبان انگلیسی به‌طور خاص، حجم قابل توجهی از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است. با توجه به اهمیت موضوع، در این بخش، ضمن معرفی مقوله زبان و هویت و به‌ویژه مقوله آموزش زبان انگلیسی و هویت، تلاش شده تا چهارچوب نظری بحث تبیین گردد.

زبان و هویت

رابطه بین زبان و هویت، رابطه‌ای چندجانبه است که بررسی آن موردعلاقه رشته‌های مختلفی چون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی، علوم سیاسی، مطالعات فرهنگی و البته زبان‌شناسی بوده است. زبان به عنوان یکی از مهمترین شاخص‌های هویت و یا به تعبیری جزئی جدایی‌ناپذیر از هویت، در شکل‌گیری و انتقال آن نقشی اساسی دارد. شوهامی (۲۰۰۶)، از جمله نقش‌های زبان را خلق هویت می‌داند که این نقش در عصر جدید که با کم‌رنگ شدن برخی از شاخص‌های هویت و از آن جمله نژاد همراه شده، اهمیتی دوچندان یافته است. بر پایه این رابطه جدایی‌ناپذیر که طرح آن ریشه در پیشینه ای غنی دارد (ر.ک. ایوانز، ۲۰۱۵؛ یانگ، ۲۰۲۰)، زبان نشان‌دهنده هویت و البته به نوعی شکل‌دهنده آن است. جوزف (۲۰۰۴) در معرفی این رابطه صریحاً یادآور می‌شود که هویت افراد به کمک زبان‌شان تعیین می‌شود و از این رو در بررسی این مقوله، نمی

توان به هیچ وجه نقش مستقیم زبان را نادیده گرفت. از این رو، زبان هم انتقال‌دهنده هویت است و هم هویت‌ها در زبان‌ها تجلی می‌یابند. از این منظر، از آنجا که زبان در حلاء وجود ندارد، بررسی مقوله زبان و هویت بدون توجه به ارتباط بین این دو ناممکن است.

آموزش زبان انگلیسی و هویت

گسترش زبان انگلیسی در عرصه جهانی و به‌ویژه از مجرای آموزش این زبان در قالب زبان دوم و یا خارجی، به انتشار حجم قابل توجهی از پژوهش‌ها دامن زده است؛ پژوهش‌هایی که مشخصاً به بررسی علت‌ها، عوامل و پیامدهای این رویداد پرداخته‌اند (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۹۳: ۱۷۹). در این بین، از جمله موضوعاتی که توجه پژوهشگران این حوزه را به خود جلب نموده، تأثیرگذاری یا عدم تأثیرگذاری فراگیری زبان انگلیسی بر هویت فراگیران و جامعه بوده که این موضوع با طرح دیدگاه‌هایی متعدد همراه شده است. در حالی که رویکردهای ساختارگرا زبان را ابزار ختثای ارتباطی برمی‌شمارند که دربرگیرنده مجموعه قواعد، روابط و ساختارهای نظام‌مند و واژگان است، رویکردهای نوین پساساختارگرا، زبان را یک عمل پیچیده‌ی اجتماعی معرفی می‌کنند که هویت فراگیران را به اشکال مختلف درگیر خود می‌سازد (ر.ک. لوبیانکو، ۲۰۰۹). به باور نورتون (۲۰۱۲)، در نتیجه این تغییر شاهد طرح دیدگاه‌هایی متعدد درباره جایگاه و رابطه هویت و آموزش زبان انگلیسی بوده‌ایم که در ادامه به سه مورد آن به اجمال اشاره می‌شود:

الف) نظریه «هویت و فراگیری زبان» نورتون که به مبنایی برای طرح شماری از دیدگاه‌ها درباره رابطه هویت و آموزش زبان انگلیسی تبدیل شده است (ر.ک. نورتون، ۲۰۱۲)، ریشه در نظریه پساساختارگرا و مشخصاً دیدگاه‌های بوردیو (۱۹۹۱) و ویدن (۱۹۹۷) دارد. در این خصوص، نورتون متأثر از بوردیو، آموزش زبان دوم را نوعی «سرمایه» معرفی نموده که ریشه در عوامل اجتماعی و تاریخی داشته و به شکل‌گیری احساس فراگیر به گویشوران دامن می‌زند. این مفهوم که مکمل مفهوم «انگیزه» در حوزه روان‌شناسی زبان است (ر.ک. دورنیه، ۲۰۰۱)، هویت را مؤلفه‌ای نوپا و چندبعدی برمی‌شمارد که فرد با فراگیری زبان دوم در واقع در راستای دستیابی به امکانات مادی و دستیابی به قدرت اجتماعی و فرهنگی نوعی سرمایه‌گذاری می‌کند. از این منظر، هر چه میزان سرمایه‌گذاری بیشتر باشد، هویت فراگیر بیش از پیش تأثیر می‌پذیرد. نورتون آشکارا به این نکته اشاره می‌نماید که به دلیل جایگاه اجتماعی زبان انگلیسی در دنیای



معاصر، که با سرمایه‌گذاری فزاینده‌ی فراگیران همراه شده، تغییر هویت فراگیران را نیز به همان نسبت به همراه داشته است.

ب) گائو و همکاران (۲۰۰۵) در بحث آموزش زبان دوم و هویت، طبقه‌بندی چهارگانه‌ای به این نحو ارائه داده‌اند:

(۱) تغییر هویت کاهشی: جایگزینی زبان مبدا و هویت فرهنگی مبدا با زبان مقصد و هویت فرهنگی مقصد.

(۲) تغییر هویت افزایشی: همزیستی دو زبان، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری که هر یک در بافت خاص خود نمود می‌یابد.

(۳) تغییر هویت زیایا: تسلط هم‌زمان بر زبان مقصد و مبدا، زمینه تقویت مثبت هویت فرهنگی در دو زبان را فراهم می‌آورد.

(۴) تغییر هویت گسسته: کشمکش بین دو زبان و فرهنگ سبب تعارض هویتی در فرد می‌شود. در این بین، باور بر این است که بسته به عوامل فردی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی و

نیز برنامه‌ریزی‌های زبانی در حوزه آموزش، امکان تحقق این موارد وجود دارد.

ج) «آموزش انتقادی» از جمله رویکردهای انتقادی در حوزه آموزش زبان انگلیسی است که توجهی خاص به هویت فرهنگی فراگیران دارد (کاناگارا، ۲۰۰۵: ۹۳۱). گرچه سابقه این رویکرد در حوزه تعلیم و تربیت به چهار دهه پیش بازمی‌گردد، اما ورود آن به حوزه آموزش زبان انگلیسی به دهه ۱۹۹۰ مربوط می‌شود.

به استناد داوری، خیرآبادی و علوی مقدم (۱۳۹۷)، بررسی دیدگاه‌های حامیان و نظریه‌پردازان این رویکرد مبین آن است که اولاً برخلاف تصور رایج، گسترش این زبان در قالب اصول، روش‌ها و مواد و منابع درسی تدوین شده در جوامع انگلیسی زبان، به هیچ وجه پدیده‌ای خنثی نبوده و آموزش این زبان صرفاً آموزش یک زبان خالی از پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی نیست، بلکه آموزش زبانی وابسته به قدرت و در چارچوب مسایل تاریخی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی گفتمان حاکم بر جوامع انگلیسی زبان غربی است (ر.ک. پنی‌کوک، ۱۹۹۴). از این رو، از منظر رویکرد انتقادی، شکل بخشیدن به نوعی آگاهی انتقادی در خصوص ماهیت و کارکرد زبان انگلیسی جنبه عمدتاً مغفول در حوزه آموزش این زبان است؛ حوزه‌ای که متأثر از روند حاکم بر آن به جنبه‌های روش‌شناختی آموزش تأکید دارد و از مسایل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این فعالیت و پیامدهای آن دوری می‌جوید (ر.ک. غفارثمر و داوری، ۲۰۱۱).

در راستای کاربردی ساختن این رویکرد در عرصه آموزش (اکبری، ۲۰۰۸: ۲۶۱)، اتکا به فرهنگ جوامع فراگیران را فرصتی معرفی می‌کند که به فراگیر این امکان را می‌دهد تا درباره جنبه‌ها و نمادهای مختلف فرهنگ و هویت خود به نظاره بنشینند و نه تنها با ابزار آموزش زبان از جهاتی چند با فرهنگ و هویت خود آشنا شود، بلکه با طرح آن در کتاب‌های درسی این شرایط حاصل شود تا فراگیر این زبان نوعی احترام و ارزش برای مؤلفه‌ها و نمادهای هویت و فرهنگ خود قائل شود تا در موقعیت‌های احتمالی پیش رو با بهره‌گیری از زبان بین‌المللی به معرفی و دفاع از آن بپردازد. به عبارت دیگر، به استناد (گری، ۲۰۰۰: ۲۴۴)، درحالی‌که روح حاکم بر کتاب‌های بین‌المللی رایج، معرفی آرمانی فرهنگ و هویت جوامع انگلیسی‌زبان و کم‌اعتبار جلوه‌دادن و یا به حاشیه‌راندن فرهنگ و هویت دیگر جوامع است، بهره‌گیری از مؤلفه‌ها و نمادهای هویتی و فرهنگی جوامع فراگیران می‌تواند نه تنها از شکل‌گیری نوعی حس حقارت در فراگیران نسبت به جوامعشان خودداری نماید، بلکه می‌تواند فرهنگ جوامعشان را در ذهن دیگران ارزشمندتر سازد و در عمل به معرفی، بازیابی و تقویت هویت فراگیران بینجامد (ر.ک. داوری، خیرآبادی و علوی مقدم، ۱۳۹۷).

درواقع این دسته از نگاه‌های انتقادی، پساساختگرا و پسانوگرا در تقابل با نگاه جریان غالب بر حوزه آموزش زبان انگلیسی یعنی جریان موسوم به لیبرالی است که آموزش زبان انگلیسی را روندی خنثی و تهی از تأثیرگذاری‌های فرهنگی و اجتماعی برمی‌شمارد (ر.ک. کاناگاراچا، ۱۹۹۹).

روش پژوهش

در این پژوهش، در روند جمع‌آوری داده‌ها، که مبتنی بر شیوه کیفی بوده است، این مراحل دنبال شد:

الف) ابتدا بر پایه شیوه نمونه‌گیری معیارمند، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش این معیارها انتخاب شد: الف) عضو هیئت‌علمی با مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی / زبان‌شناسی کاربردی؛ ب) آگاهی از مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی / تهیه و تدوین مطالب درسی، ج) آشنایی با کتاب‌های نو نگاشت آموزش و پرورش. ب) با توجه به محدود بودن یافته‌ها و دیدگاه‌ها در این زمینه که مشخصاً پژوهشی جامع درخصوص آن انجام نشده بود و پیشینه‌ای قابل‌اتکا برای آن یافت نشد، در انتخاب روش انجام این پژوهش از نظریه مبنایی یا همان نظریه داده بنیاد بهره گرفته

شد (ر.ک. برایان و چارماز، ۲۰۰۷) تا بتوان با استفاده از داده‌هایی واقعی از بافت ایران به نتایجی قابل اعتماد دست یافت.

ج) در ادامه با اطلاع از علاقه دو تن از متخصصان خبره به ارائه نظرات خود در تأیید و رد بهره‌گیری از هویت اسلامی- ایرانی در آموزش زبان انگلیسی، مصاحبه‌هایی مفصل به عمل آمد. سپس از این دو متخصص درخواست شد تا دیگر افراد دارای چنین معیارهایی را معرفی نمایند. با بهره‌گیری از این روش موسوم به نمونه‌گیری گلوله برفی که با معرفی شماری دیگر از افراد دارای این معیارها همراه شد، در مراحل مختلف در مجموع بیست و دو نفر شناسایی شدند که طی تماس با آنها امکان مصاحبه تلفنی با سیزده نفر حاصل آمد. این مصاحبه‌ها در بازه زمانی تیر تا مهر ۱۳۹۹ انجام شد که مدت زمان آن‌ها بین چهل تا شصت دقیقه به طول انجامید. به دلیل رعایت مسائل اخلاقی، نام افراد ناشناس مانده و با شماره یک تا سیزده معرفی شده‌اند.

د) با بهره‌گیری از دستورالعمل‌های مطرح‌شده درباره این روش (ر.ک. کوربین و استراوس، ۲۰۰۸)، در هر مصاحبه ابتدا سؤالی کلی مطرح گردید مبنی بر اینکه نظر متخصص مربوطه درباره این که بر اساس اسناد بالادستی، آموزش زبان خارجی در آموزش و پرورش منوط به رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی- ایرانی شده است، چیست؟ بر پایه پاسخ‌های ارائه‌شده در این مرحله، پرسش‌هایی دیگر مطرح گردید تا دامنه بحث نظام‌مندتر و محدودتر گردد. در قبال پاسخ‌های ارائه‌شده سعی شد تا با طرح دیدگاه‌های مقابل در قالب پرسش‌هایی دیگر، هم زمینه تبادل بهتر نظرات فراهم آید و هم جهت‌گیری مصاحبه‌کننده به حداقل ممکن برسد (ر.ک. چارماز، ۲۰۰۶). در ادامه با استفاده از رویکرد رمزگذاری داده‌ها، مفاهیم و یا موضوعات اصلی جهت بحث و بررسی فراهم آمد.

ه) با توجه به اینکه پاسخ‌های ارائه‌شده از سوی سیزده مشارکت‌کننده با نوعی اشباع همراه گردید، تحلیل داده‌ها بر اساس اطلاعات حاصل از این تعداد مصاحبه صورت پذیرفت.

بحث و بررسی

در این بخش با بهره‌گیری از نحوه تحلیل و ارائه داده‌های حاصل از اجرای پژوهش بر اساس نظریه مبنایی، مفاهیم حاصله در قالب دو بخش یعنی مخالفان و موافقان این رویکرد طبقه‌بندی شده است. بررسی یافته‌ها بیانگر آن است که از این مجموعه، هفت متخصص (شماره‌های ۱، ۳، ۴، ۷، ۹، ۱۰ و ۱۳) مخالف بهره‌گیری از هویت اسلامی-

ایرانی در آموزش زبان انگلیسی و شش متخصص (شماره‌های ۲، ۵، ۶، ۸، ۱۱ و ۱۲) موافق بهره‌گیری از این رویکرد بوده‌اند.

دیدگاه‌های مخالفان

بررسی دیدگاه‌های منتقدان و مخالفان آموزش زبان انگلیسی با هدف تقویت و تثبیت هویت اسلامی-ایرانی، نشان می‌دهد که عمده مخالفت آن‌ها به این رویکرد، در قالب این موضوعات قابل طبقه‌بندی است.

الف) تولید مواد آموزشی غیر معتبر اولین پیامد این رویکرد است.

از آنجاکه آموزش زبان انگلیسی در برنامه جدید منوط به تقویت و تثبیت هویت اسلامی-ایرانی شده است، تردیدی وجود ندارد که تهیه و تدوین منابع آموزشی با محتوای متناسب با این شرط اجتناب‌ناپذیر بوده است. نکته‌ای که همه منتقدان این رویکرد بدان صریحاً اذعان داشتند این بود که این محتوا از بومی‌گرایی زبان انگلیسی فاصله می‌گیرد و به تعبیر فنی، به تولید متونی نامعتبر می‌انجامد که در نتیجه به آموزش مناسب این زبان نمی‌انجامد (ر.ک. میسون، ۲۰۱۰). از منظر این دسته از متخصصان، مواد آموزشی معتبر، موادی است که در محیط واقعی کاربرد زبان وجود دارد و نه در متون ساخته‌وپرداخته فضای ذهن. از آنجاکه اساساً در چنین بافت‌هایی، موضوعات با درون مایه هویت اسلامی و ایرانی وجود ندارد، چنین متونی نمی‌توانند معتبر باشند. در این باره به استناد یکی از متخصصان مخالف این رویکرد می‌خوانیم:

«از شاخص‌های اعتبار یک کتاب درسی و یا یک متن آموزشی نیتو بودن و یا همان بومی بودن آن است. وقتی متن نیتو نباشد تصنعی است، واقعی نیست. این می‌شود آموزش زبان در خلأ و نه در واقعیت. خب در کاربرد و در عمل و در بافت واقعی، ارزش‌های فرهنگی و هویت اسلامی و ملی ما کجا خواهد بود؟!» (متخصص ۷).

ب) آموزش زبان انگلیسی، آموزش زبان مقصد است، نه فرهنگ و هویت مبدأ

از دیگر نکاتی که از سوی منتقدان این رویکرد صریحاً ابراز گردید موضوع جدایی-ناپذیری زبان و فرهنگ بود. به اعتقاد آن‌ها آموزش یک‌زبان با فرهنگ و هویت گویشوران آن زبان در هم تنیده است و نمی‌توان برای یک‌زبان و گویشوران آن هویتی متفاوت از هویت واقعی‌شان در نظر گرفت. از این منظر، در کنار مهارت‌های چهارگانه خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش کردن، فرهنگ به‌مثابه مهارت پنجم در آموزش زبان بر شمرده می‌شود. در این باره نظر یکی از متخصصان بدین نحو بوده است:



«مؤلفه‌های هویت و فرهنگ و ارزش‌های یک جامعه در تاروپود یک زبان نهفته است، نهادینه است. این طور نیست که بتوان این‌ها را به هم ریخت. مثالی بزنم؛ مثلاً مفهوم شهادت در فرهنگ اسلامی و ملی ما، خب چگونه می‌توان این مفهوم را در زبانی و در جامعه‌ای که این مفاهیم وجود ندارد و یا متفاوت است گنجاند؟ و یا برعکس... در زبان انگلیسی هم بسیاری از مفاهیم فرهنگی و هویتی وجود دارد که نمی‌توان آن‌ها را کنار گذاشت و یا قالب جدیدی برای آن‌ها درست کرد» (متخصص ۱۰).

ج) آموزش ایدئولوژیک زبان، آموزشی غیرطبیعی و محکوم به شکست است.
از منظر مخالفان این رویکرد، تجربه جهانی نشان داده که مواجهه با این زبان از منظر ایدئولوژیک و یا هرگونه جهت‌گیری خاصی که نمونه بارز آن را می‌توان در همین اسناد آموزشی در ایران دید، موفقیت‌آمیز نبوده است. به باور این متخصصان، آموزش زبان باید مبتنی بر پشتوانه نظری و روش‌شناسی آن و در بستر علمی و نه سیاسی و با جهت‌گیری ایدئولوژیک دنبال شود. از نگاه مشارکت‌کنندگان منتقد در این پژوهش، تجربه چهار دهه آموزش زبان انگلیسی در قالب آموزش ایدئولوژیک آن، شاهدهی گویا بر ناکامی این نوع آموزش است. شماری از آن‌ها مدعی بودند که ثمربخش‌تر بودن آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات خصوصی در مقایسه با مدارس به همین مسئله بازمی‌گردد که بار ایدئولوژیک آن کم‌رنگ‌تر بوده است. در این باره می‌خوانیم:

«البته مواجهه این طوری با زبان انگلیسی مختص ما نیست اساساً در کشورهای که از لحاظ سیاسی، فرهنگی و ایدئولوژیکی با جوامع انگلیسی‌زبان متفاوت هستند خصوصاً آمریکا و بریتانیا، این نوع برخورد وجود داشته... در کشورهای شرقی مثل چین و کره و ژاپن؛ در کشورهای اسلامی و برخی کشورهای عربی و در کشورهای شوروی سابق این نگاه وجود داشته، البته هر یک از منظرهای. هر جا که این نگاه وجود داشته و آموزش زبان با شرط و شروط بوده، آموزش شکست‌خورده و هر جا هم این عینک ایدئولوژیک را برداشته‌اند، نتیجه گرفته‌اند» (متخصص ۹).

د) محل تقویت هویت اسلامی-ایرانی جایی دیگر است و نه کلاس درس زبان
یکی از انتقادهای جدی مخالفان این رویکرد، طرح این موضوع بود که اگر برای برنامه ریزان آموزش، تقویت و تثبیت هویت اسلامی-ایرانی اهمیت دارد، جای آن نه در این درس، بلکه در دروس مرتبط با این موضوع در کل نظام آموزشی و نیز دیگر محیط‌ها و ابزارها همچون رسانه است؛ مضاف بر آنکه با حجم ناچیز آموزش زبان در نظام

آموزشی ایران، علاوه بر غیرمنطقی بودن این رویکرد، امکان و فرصت چنین آموزش‌هایی نیز وجود ندارد. در این باره می‌خوانیم:

«کسی منکر اهمیت هویت اسلامی و ملی نیست. این هویت برای خود تعریف دارد، مصداق دارد، مشخصه دارد. اما سؤال ما این است که مگر محل آموزش این هویت درس زبان انگلیسی است؟! زبانی که خود هویت و فرهنگ خود را دارد... این همه ابزار داریم؛ رسانه، نظام آموزشی، خانواده... بعد این آموزش چندساعته را هم منوط به این چیزها کردن واقعاً خطاست. بی‌تعارف بگوییم این طوری نه هویت تقویت می‌شود، نه زبانی آموزش داده می‌شود» (متخصص ۴).

مواجهه با این دسته از موضوعات مطرح‌شده از سوی مخالفان بهره‌گیری از مؤلفه‌های هویت اسلامی-ایرانی در برنامه آموزش زبان انگلیسی نشان می‌دهد که این جریان متأثر از رویکرد غالب یا همان رویکرد موسوم به لیبرالی در عرصه زبان‌شناسی کاربردی هستند؛ رویکردی شاخص که آموزش زبان انگلیسی را فعالیتی ابزاری، خنثی و فارغ از مسائل سیاسی و ایدئولوژیکی برشمرده و در سایه مفهوم بومی‌گرایی، در برنامه‌ریزی و تدوین منابع آموزشی صرفاً برای جوامع انگلیسی‌زبان مشروعیت و مرجعیت قائل است (ر.ک. کاناگارا، ۱۹۹۹؛ کوماروادپولو، ۲۰۱۲: ۹). شایان ذکر است که یافته‌های این بخش با آثاری چون غفارشمر و داوری (۲۰۱۱: ۶۳) همسو است.

دیدگاه‌های موافقان

در برابر این دسته از استدلال‌ها و نظرها، شاهد طرح دیدگاه‌هایی بودیم که در بسیاری از موارد در تعارض کامل با دیدگاه‌های مخالفان این رویکرد بود. به بیانی روشن‌تر، موافقان بهره‌گیری از مؤلفه هویت اسلامی-ایرانی در آموزش زبان انگلیسی، به درجات مختلف در حمایت از این رویکرد، نظراتی ارائه کردند که مهم‌ترین آن‌ها در این موضوعات قابل طبقه‌بندی است:

الف) اولویت اعتبار مواد آموزشی توجه به نیازها و علایق فراگیران است.

در حالی که مقوله اعتبار این دسته از مواد آموزشی سخت مورد تأکید مخالفان این رویکرد بود، شماری از موافقان این رویکرد با محدود برشمردن این نوع نگاه مخالفان، مفهوم اعتبار را فراتر از این نگاه دانستند. این دسته از موافقان با طرح این نکته که اعتبار مواد آموزشی، در سطحی بالاتر به ارتباط مواد آموزشی به نیازها و علایق فراگیران یک‌زبان بازمی‌گردد؛ موضوعی که البته آشکارا در پیشینه این



موضوع وجود دارد (ر.ک. ترابلسی، ۲۰۱۰). در این باره به استناد یکی از موافقان این رویکرد می‌خوانیم:

«محدود کردن اعتبار یک کتاب آموزشی به نیتو بودن یا همان بومی بودن یک نگاه قدیمی و از اعتبار افتاده است، حداقل برای زبان انگلیسی. اعتبار مواد آموزشی در رویکردهای جدید به میزان توجه کتاب درسی به نیازها و علایق زبان‌آموز برمی‌گردد چه این کتاب را نویسنده و ناشر انگلیسی‌زبان تهیه کرده باشد و چه غیر انگلیسی‌زبان. یعنی اینکه یک کتاب نیتو می‌تواند برای جامعه‌ای کم‌اعتبار باشد و یک کتاب غیر نیتو می‌تواند برای همان جامعه معتبر باشد» (متخصص ۶).

ب) انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، منحصر به فرهنگ و هویت آن زبان و گویشوران بومی آن نیست.

در حالی که یکی از مهم‌ترین دلایل مخالفت منتقدان رویکرد مورد نظر، پیوند جدایی‌ناپذیر زبان انگلیسی و فرهنگ آن بوده است، حامیان این رویکرد شرایط متفاوتی برای این زبان قائل هستند. همه شش حامی این رویکرد ضمن رد نگاه منتقدان، با تأکید بر اینکه زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی کارکرد و ماهیتی متفاوت از دیگر زبان‌ها یافته است، برای آن، بسته به نحوه کاربرد و جغرافیای آن، فرهنگ‌ها و هویت‌هایی مختلف برشمردند؛ موضوعی که البته پیشینه‌ای قابل تأمل نیز برای آن وجود دارد (ر.ک. مک‌کی، ۲۰۰۲). به بیانی روشن‌تر، موافقان این رویکرد با طرح این مسئله یعنی تغییر کارکرد زبان انگلیسی در دنیای معاصر و رد انحصار آن به فرهنگ و هویت بومی آن، به نحوی در پی تأیید منطق بهره‌گیری از هویت اسلامی - ایرانی بوده‌اند. البته در راستای تأیید این دیدگاه، شواهدی از جوامع مختلف نیز ارائه نمودند. به استناد دو تن از این متخصصان می‌خوانیم:

«هم از لحاظ جغرافیایی و هم از لحاظ کارکرد، زبان انگلیسی به یک زبان متفاوت تبدیل شده. چرا مثلاً برای زبان ژاپنی با کاربرد کم و جغرافیای محدود بحث توانش بینا فرهنگی موضوعیت ندارد؟ چون کاربران آن زبان و کاربرد آن با زبانی مثل انگلیسی و کاربران آن متفاوت است. پس باید برای این زبان به هویت‌های فرهنگی متفاوت بها داد که یکی از این‌ها حتماً هویت فرهنگی زبان آموزان است» (متخصص ۱۱).

متأثر از این نگاه، از جمله موضوعاتی که در بین حامیان این رویکرد پررنگ بود، طرح این نکته بود که فراگیر صرفاً یک مصرف‌کننده منفعل نیست، بلکه یک تولیدکننده فعال است. به بیانی دقیق‌تر آنکه، آن‌ها بر این باورند که فراگیر باید بتواند در ارتباطات

و تعاملات با دیگران به زبان انگلیسی از مؤلفه‌های فرهنگی و شاخص‌های هویتی و ارزش‌های خود سخن بگویند که نیل به این توانایی در گرو اختصاص بخشی از آموزش به موضوعات فرهنگی و هویتی جامعه زبان‌آموزان است. در این باره می‌خوانیم: «یک واقعیت عینی امروز وجود دارد و آن هم اینکه وقتی من در ایران انگلیسی یاد می‌گیرم آیا صرفاً قرار است در محیط جامعه انگلیسی‌زبان از آن استفاده کنم که تمام آموزش‌های آن به فرهنگ و ارزش‌های آن جامعه خلاصه شود؟ یا اینکه در جوامع غیر انگلیسی‌زبان؟ این نکته مهمی است که معمولاً کمتر به آن توجه می‌شود و یا پاسخی به آن نمی‌دهند. من باید بتوانم از فرهنگ و هویت جامعه خود بگویم؛ باید بتوانم خودم و هویت خود را معرفی کنم» (متخصص ۶).

ج) آموزش زبان ذاتاً ایدئولوژیک است.

در نگاهی کاملاً متعارض، در حالی که مخالفان این رویکرد هرگونه آموزش ایدئولوژیک زبان انگلیسی را غیرعلمی و غیرمنطقی برمی‌شمارند، حامیان این رویکرد، آموزش زبان انگلیسی را نه صرفاً حوزه و حرفه‌ای آموزشی، بلکه جریانی آمیخته با سیاست و ایدئولوژی معرفی می‌نمایند. به بیان دقیق‌تر، در حالی که به پیروی از جریان غالب و یا همان جریان موسوم به لیبرالی (ر.ک. کوماوا دیولو، ۲۰۱۲)، مخالفان این رویکرد، آموزش زبان را حرفه‌ای آموزشی و یا خنثی می‌دانند، حامیان این رویکرد، متأثر از رویکردهای انتقادی مطرح در حوزه آموزش زبان انگلیسی (ر.ک. کاناگاراچا، ۱۹۹۹)، جدایی آموزش زبان انگلیسی از مسائل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیکی را ناممکن برمی‌شمارند. در این باره مروری بر دیدگاه‌های یکی از حامیان این رویکرد مفید خواهد بود:

«امروز دیگر کمتر کسی در دنیای زبان‌شناسی کاربردی است که آموزش زبان آن‌هم زبان انگلیسی را خنثی بداند. اصلاً آموزش آمیخته با سیاست است و آموزش زبان انگلیسی آن‌هم با این همه بحث‌ها و حرف‌های جدی درباره آن. وقتی آموزش این زبان جزو سیاست‌های فرهنگی کشورهای انگلیسی‌زبان است که در اسناد مهمشان آمده است. این همه هزینه می‌کنند، برای چه؟ کافی است دوستان تنها نگاهی به فعالیت‌های بریتیش کانسل بیندازند، در سراسر دنیا فعال است، امروز بزرگ‌ترین بازوی گسترش زبان و فرهنگ انگلیسی است. خودشان هم دیگر این مسئله را کتمان نمی‌کنند اما دوستان ما نمی‌خواهند قبول کنند و باز هم می‌گویند چرا قضیه را سیاسی می‌کنید» (متخصص ۵).

د) آموزش فرهنگ و هویت مبدأ، نافی آموزش فرهنگ و هویت مقصد نیست.

موافقان این رویکرد در برابر این انتقاد که در آموزش زبان انگلیسی، چگونه می‌توان فرهنگ و هویت آن را نادیده گرفت، عمدتاً بر این نکته تأکید داشتند که بهره‌گیری از هویت اسلامی و ایرانی در آموزش این زبان، نفی‌کننده آموزش فرهنگ و هویت زبان انگلیسی نیست. آن‌ها در اینجا با طرح این موضوع که هدف از این نگاه، محدود شدن آموزش زبان صرفاً به مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی جامعه فراگیران نیست، به نحوی در پی رد این ادعا بودند که توجه به مؤلفه‌های هویتی جامعه مبدأ به معنای کنار گذاشتن مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی زبان مقصد نیست. نکته شایان توجه آنکه سه نفر از متخصصان حامی این رویکرد، در توضیح قایل شدن سهمی برای هویت دینی و ملی برای جامعه زبانی فراگیران، به مقوله توانش بینا فرهنگی اشاره نمودند و با استناد به همین مفهوم بر اهمیت توجه به سهم فرهنگ و هویت جامعه فراگیران تأکید نمودند؛ موضوعی که در دیدگاه‌های مخالفان این رویکرد نیز به نحوی، البته تا حدودی متفاوت، قابل مشاهده است. در این باره مروری بر دیدگاه‌های یکی از حامیان این رویکرد می‌تواند مفید باشد:

«از آن طرف منتقدان می‌گویند زبان انگلیسی زبان بین‌المللی است و البته جالب است که در نقدهای خود به کتاب‌های جدید هم می‌گویند باید به توانش بینا فرهنگی توجه می‌شد و بعد هم می‌گوییم مگر در توانش بینا فرهنگی توجه به مؤلفه‌های فرهنگ و هویت جامعه مبدأ یعنی جامعه ایران و جامعه مقصد یعنی کشورهای انگلیسی‌زبان نیست؟ مگر غیر از این است؟!» (متخصص ۱۱).

اما مواجهه با این دسته از موضوعات مطرح شده از سوی حامیان این رویکرد که البته با تفاوت نظرهایی در بین آن‌ها همراه بود، بیانگر آن است که رویکرد انتقادی در بین متخصصان این حوزه در حال یافتن جایگاهی درخور است؛ رویکردی که منطق آن در شماری از آثار روبه گسترش چون کاناگاراچا (۱۹۹۹)، گری (۲۰۱۰) و کوماروادیلو (۲۰۱۲: ۹) تبیین شده است. شایان ذکر است که یافته‌های این بخش با آثاری چون اکبری (۲۰۰۸: ۲۷۶) و آقاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۴: ۳۷۱) همسو است.

نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که در بین متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی در ایران، به مانند بسیاری از جوامع، شاهد حضور دو جریان هستیم؛ نخست، جریان همسوی با رویکرد غالب در عرصه زبان‌شناسی کاربردی یا همان رویکرد

موسوم به لیبرالی که هرگونه مداخله در امر آموزش زبان انگلیسی را به‌مثابه نوعی مواجهه غیرعلمی با این زبان برمی‌شمارد و ناکامی آموزش زبان در دهه‌های اخیر در نظام آموزش و پرورش را شاهدهی بر این مدعا می‌داند. حامیان این رویکرد که زبان انگلیسی و فرهنگ و هویت آن را جدایی‌ناپذیر برمی‌شمارند، با نقد جدی جریان آموزش زبان انگلیسی در ایران و نیز اسناد بالادستی، خواستار آموزش غیرایدئولوژیک این زبان هستند. اما در مقابل، نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که شاهد طرح دیدگاه‌هایی هستیم که در طبقه رویکرد انتقادی قرار می‌گیرند؛ طبقه‌ای که آفاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۴: ۳۹۱) آن را جریان نوظهور انتقادی در حوزه آموزش زبان انگلیسی برشمرده‌اند. با وجود برخی اختلاف‌نظرها در شماری از دیدگاه‌های حامیان این رویکرد، نقطه اشتراک آن‌ها را می‌توان اعتقاد بر تأثیرگذاری آموزش زبان انگلیسی بر فرهنگ و هویت زبان‌آموزان و در نتیجه مواجهه با آن از منظر آموزش انتقادی معرفی نمود. از منظر این دسته از متخصصان، توجه به مقوله فرهنگ و هویت بومی جامعه ایران در برنامه آموزش زبان انگلیسی امری منطقی است.

آشکار است که با وجود این دسته از تفاوت‌های نظری در دیدگاه‌های متخصصان حوزه آموزش زبان انگلیسی، که بی‌تردید در سطوح پایین‌تر همچون در سطح معلمان زبان انگلیسی نیز قابل بررسی است، نمی‌توان امید چندانی به پیاده‌شدن برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی در ایران و رسیدن به اهداف آن داشت. به نظر می‌رسد که مواجهه با موضوع از چند منظر می‌تواند تا حدودی قابل توجه و راهگشا باشد.

الف) نخست، توجه به تجربه کشورهای آسیایی که به مانند ایران، در مواجهه با زبان انگلیسی، به موضوع هویت و فرهنگ بومی توجه داشته‌اند، می‌تواند سودمند باشد. در اینجا تجربه کشورهای آسیایی و نیز کشورهای اسلامی بیش‌ازپیش مفید خواهد بود. به استناد احمدی‌پور (۱۳۸۷: ۱۱۹)، در سه کشور آسیایی ژاپن، کره جنوبی و مالزی، با وجود توجه جدی به آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی شدن، موضوع فرهنگ و هویت و بهره‌گیری از آن در آموزش این زبان، مدنظر بوده است؛ موضوعی که در تهیه و تدوین کتاب‌های آموزشی آن‌ها مدنظر بوده‌اند. یافته‌های محبوب (۲۰۰۹: ۱۷۵) در خصوص جامعه پاکستان به‌عنوان کشوری اسلامی نیز بیانگر امکان بهره‌جویی از فرهنگ و هویت ملی و دینی در آموزش زبان انگلیسی بوده است.

ب) تردیدی وجود ندارد که به دلیل وجود تعارض‌های فرهنگی و ایدئولوژیکی

جامعه ایران با جوامع انگلیسی‌زبان، در روند سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و آموزشی، شاهد نوعی مواجهه محتاطانه باشیم که مشخصاً درباره آموزش زبان انگلیسی نیز شاهد این رویکرد انتقادی بوده‌ایم. در چنین شرایطی، شایسته است که برنامه‌ریزان زبانی در راستای پیاده‌سازی این رویکرد، به تبیین علمی منطق و الزامات آن بپردازند و در کنار طرح کلی موضوع در اسناد بالادستی آموزشی، به ارائه پیوست‌های علمی از حیث ابعاد نظری و کاربردی آن اقدام نمایند.

ج) در کنار ضرورت طرح علمی موضوع و تبیین بیش‌ازپیش دلایل این تغییر و تحول، توجه به مقوله «توانش بینا فرهنگی» که در دیدگاه‌های هر دو جریان به‌صراحت مطرح گردید، تا حدودی می‌تواند راهگشا باشد. در سایه توجه علمی به این مفهوم است که موضوع توسط به فرهنگ و هویت جامعه ایرانی در کنار فرهنگ و هویت زبان انگلیسی، می‌تواند در گام اول به کاهش دامنه اختلافات نظری در بین صاحب‌نظران و متخصصان این حوزه بینجامد و زمینه هرگونه مواجهه افراطی آن‌ها در تائید و یا رد بی‌چون‌وچرای دیدگاه‌های طرفین و یا سوءبرداشت‌های موجود را رفع نماید.

د) در روند پیاده‌سازی برنامه، شایسته است برنامه‌ریزان نظام آموزشی و مؤلفان کتاب‌های درسی با تکیه بر مبانی نظری مستدل، نه تنها از دامنه نگاه منفی منتقدان بکاهند، بلکه در راستای توجه به علایق و نیازهای فراگیران، بر اعتبار این دسته از کتاب‌ها بیفزایند. بی‌تردید، بهره‌گیری از نظرات این دسته از منتقدان در روند برنامه‌ریزی و تهیه و تدوین کتاب‌های آموزشی و نیز بهره‌جویی از بازخوردها و نیز تجارب عینی مدرسان در روند اجرای برنامه جدید، می‌تواند در آسیب‌شناسی و اصلاح برنامه کارآمد باشد.

منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس؛ داوری، حسین (۱۳۹۳)؛ «جهانی‌شدن و گسترش زبان انگلیسی: ضرورت‌ها و الزامات بهره‌گیری از رویکرد انتقادی در مواجهه با زبان انگلیسی در ایران». *راهبرد فرهنگ*، سال ۷، ش ۲۵، صص ۱۷۹-۲۰۳.
- احمدی‌پور، طاهره (۱۳۸۷)؛ «لزوم اتخاذ سیاست‌زبانی مناسب در برابر گسترش زبان انگلیسی». *فصلنامه‌ی مطالعات ملی*، سال ۳۵، ش ۳، صص ۱۱۹-۱۳۴.
- داوری، حسین؛ آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۳)؛ «آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران». *مطالعات برنامه‌درسی*، سال ۹، ش ۳۳، صص ۱۷۸-۱۵۱.
- داوری، حسین، خیرآبادی، رضا؛ علوی مقدم، سید بهنام (۱۳۹۷)؛ «بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های نواتشار یافته زبان

- انگلیسی در نظام آموزش رسمی کشور». *فصلنامه‌ی مطالعات ملی*، سال ۱۹، ش ۷۵، صص ۸۵-۹۸.
- سودمند افشار، حسن؛ رنجبر، ناصر؛ یوسفی، حسن؛ افشار، نصرالله (۱۳۹۷)؛ «ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پراسپکت و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بینا فرهنگی و فرافرهنگی». *فصلنامه‌ی مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، سال ۸، ش ۲۱، صص ۱۰۷-۱۳۹.
- علوی مقدم، سیدبهنام؛ خیرآبادی، رضا (۱۳۹۱)؛ «بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان های خارجی». *مطالعات برنامه درسی*. سال ۷، ش ۲۵، صص ۲۷-۴۴.
- غیاثیان، مریم السادات؛ سراج، فرشته؛ بحرینی، مسعود (۱۳۹۵)؛ «تحلیل محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی پایه نهم براساس فرهنگ و هویت ایرانی- اسلامی». *مطالعات برنامه درسی*، سال ۱۱، ش ۴۳، صص ۱۲۵-۱۴۴.
- قمری، محمدرضا (۱۳۹۷)؛ «فراگیری زبان انگلیسی و هویت ملی در عصر جهانی سازی». *فصلنامه‌ی مطالعات ملی*، سال ۱۹، ش ۷۶، صص ۱۰۵-۱۲۰.
- قهاری شیما (۱۳۹۲)؛ «تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. سال ۳، ش ۲، صص ۲۸۷-۳۱۲.
- محمدی، حبیب‌اله؛ ایزدپناه، سیروس (۱۳۹۸)؛ «بررسی رابطه بین سطح یادگیری زبان انگلیسی و تغییر هویت اجتماعی - فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی». *فصلنامه‌ی مطالعات ملی*، سال ۲۰، ش ۷۸، صص ۴۵-۶۰.
- Aghagolzadeh, F. and Davari, H. (2014); Iranian Critical ELT: a Belated but Growing Intellectual Shift in Iranian ELT Community, *Journal for Critical Education Policy Studies*. 12 (1). 391-410.
- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017); English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick, (ed.), *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*. pp. 47-62. Springer.
- Ajideh, P., & Panahi, M. (2016); "An analysis of culture-related content in English textbooks for Iranian students entitled 'Prospect' and 'Vision' Series", *International Journal of Language and Linguistics*, 3(6), pp 87-93.
- Akbari, R. (2008); "Transforming Lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms", *ELT Journal*. 62(3). pp 276-283.
- Block, D. (2007); *Second language identities*, London, England: Continuum.
- Bourdieu, P. (1991); *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007); *The Sage handbook of grounded theory*: Sage.
- Canagarajah, A. S. (1999); *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2005); "Critical pedagogy in L2 learning and teaching" in E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. pp. 931-949. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Charmaz, K. (2006); *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage.
- Cook, G. (2005); "Calm seas or troubled waters? Transitions, definitions and disagreements in applied linguistics". *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3): pp 282-301.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008); *Basics of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015); "To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system". In C. Kennedy (ed.) *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations Trends and Challenges*. pp 13-19. London: British Council.
- Davari, H., & Iranmehr, A. (2019); "Critical Pedagogy in Textbook Development: A Comparative Study of the Previous and the New Iranian High School English Language Textbooks". *Iranian Journal of Comparative Education*, 2 (3), pp 324-345.

- Dornyei, Z. (2001); *Motivational strategies in the language classroom*. England: Cambridge University Press.
- Evans, D. (2015); *Language and identity: Discourse in the world*. Bloomsbury Publishing.
- Gao, Y.H., Cheng, Y., Zhao, Y. and Zhou, Y. (2005); "Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates". *World Englishes*. 24 (1), pp 39-51.
- Ghafar Samar, R. and Davari, H. (2011); "Liberalist or Alarmist: Iranian ELT Community's Attitude to Mainstream ELT vs. Critical ELT". *Asian TESOL*. 5. pp 63-91.
- Gray, J. (2000); "The ELT coursebook as cultural artifact: how teachers censor and adapt". *ELT Journal*. 54(3), pp 244-253.
- Gray, J. (2002); "The Global Coursebook in English Language Teaching. In D. Block and D. Cameron (eds)", *Globalization and Language Teaching*. pp 151-167. London: Routledge.
- Gray, J. (2010); *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. London: Palgrave Mcmillan.
- Joseph, J. E. (2004); *Language and identity: National, ethnic, religious*. Basingstoke, England: Palgrave.
- Kumaravivelu, B. (2012). "Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an International Language. In Alsagoff, et. al (Eds)", *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 9-27). New York: Routledge.
- Lo Bianco, J. (2009); "Being Chinese, speaking English. In J. Lo Bianco, J. Orton, & G. Yihong (Eds.)" *China and English: Globalisation and the dilemmas of identity*. pp 294-309. Bristol: Multilingual Matters.
- Mahboob, A. (2009); "English as an Islamic language: A case study of Pakistani English". *World Englishes*, 28 (2), pp 175-189.
- Mason, J. (2010); "The effect of different types of in-house materials for university students", in B. Tomlinson and H. Masuhara (eds.), *Research for Materials Development in Language Learning- Evidence for Best Practice*. London: Continuum, pp 67-82.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Norton, B. (2010). "Language and identity". *Sociolinguistics and language education*, 23 (3), pp 349-369.
- Norton, B. (2012). "Identity and second language acquisition". In Chapelle, C. A. (Ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. pp 2587-2594. Willey-Blackwell.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman Group Ltd.
- Preece, S. (Ed.). (2016); *The Routledge handbook of language and identity*. Routledge.
- Shohamy, E. (2006); *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, NY: Routledge.
- Trabelsi, S. (2010); Developing and trialling authentic materials for business English students at a Tunisian university. In B. Tomlinson & H. Masuhara (eds.) (pp. 103-120), *Research for Materials Development in Language Learning*. India: Continuum.
- Weedon, C. (1997); *Feminist practice and poststructuralist theory*. England: Oxford University Press.
- Yang, K. (2020); *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Singapore, Springer