

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران^۱

Critical Pedagogy: An Efficient Approach to English Textbooks Development in Iran

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳/ ۰۴/ ۹۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۳۰/ ۰۶/ ۹۳

H. Davari

F. Aghagolzadeh (Ph.D)

حسین داوری^۲

فردوس آفاگل‌زاده^۳

Abstract: The importance of English language teaching textbooks in educational systems is inevitable. In this situation, following the appearance of some critical approaches in the field of applied linguistics, the introduction of books developed in English-speaking countries known as Center to non-English speaking countries known as Periphery, has led to forming some challenging debates. Their cultural and social inconsistency with the cultural and social beliefs of the consumers has led to a situation in which they are known not only as sources of vocabulary and grammar learning, but commodities with cultural loads. Due to the importance of this issue in Iran that is faced with serious shortcomings in selecting and developing textbooks as well as the importance of English in the world and avoiding any passive encounter with English in categorical acceptance and rejection of this language, in this paper, through the framework of critical pedagogy, insisting on two components of content and structure, resorting to critical pedagogy in textbook development as an effective method is introduced. It is maintained that this proposed framework is consistent with the Iranian society and meets the learners' needs.

Keywords: textbook, English language teaching, critical pedagogy, culture, critical consciousness

چکیده: اهمیت کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام‌های آموزشی انکارناپذیر است. در این بین، به دنبال طرح رویکردهایی انتقادی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، عرضه کتاب‌های تدوین شده در کشورهای انگلیسی‌زبان موسوم به مرکز به کشورهای غیرانگلیسی‌زبان موسوم به حاشیه، با بحث‌هایی جدی همراه شده است. ناسازگاری‌های فرهنگی و اجتماعی بین محتوای این آثار با باورهای فرهنگی و اجتماعی کشورهای مصرف‌کننده سبب شده تا این کتاب‌ها نه صرفاً منبعی برای آموزش واژگان و دستور، بلکه کالاهایی با بار فرهنگی، معرفی گردند. با توجه به اهمیت این موضوع در جامعه ایران که با کاستی‌هایی جدی در تدوین و انتخاب کتاب‌های درسی در نظام آموزش رسمی و غیررسمی روبروست و نیز با توجه به اهمیت زبان انگلیسی و پرهیز از هرگونه مواجهه منفعلانه در رد یا پذیرش بی چون و چرای آن، در این مقاله در چارچوب رویکرد انتقادی با ارائه راهکارهایی کاربردی، با تأکید بر دو مؤلفه محتوا و ساختار، توسل به آموزش انتقادی در تدوین کتاب‌های درسی به عنوان یکی از شیوه‌های کارآمد مناسب با فضای جامعه ایران و تأمین‌کننده نیازهای فراگیران پیشنهاد می‌گردد.

واژگان کلیدی: کتاب درسی، آموزش زبان انگلیسی، آموزش انتقادی، فرهنگ، آگاهی انتقادی

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته زبان‌شناسی با عنوان "هژمونی زبان انگلیسی: رویکردها، نگرشها و راهبردها" در دانشگاه تربیت مدرس تهران است.

۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران

۳. دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران

hdavari1358@yahoo.com

aghagolz@modares.ac.ir

مقدمه

گسترش روزافزون زبان انگلیسی در عصر موسوم به جهانی‌شدن و کنکاش پیرامون دلایل و پیامدهای متعدد این پدیده موضوعی است که توجه جمعی از صاحب‌نظران و پژوهشگران را در حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی به خود جلب نموده است. از جمله پیشگامان این جمع، زبان‌شناسان کاربردی و جامعه‌شناسان زبانی هستند که مشخصاً در سه دهه گذشته با حساسیتی ویژه موضوع گسترش زبان انگلیسی و به‌طور خاص گسترش این زبان در سایه آموزش زبان انگلیسی^۱، به عنوان نظام‌مندترین و کارآمدترین شیوه گسترش این زبان را دنبال نموده‌اند که شاهد بر این مدعا را می‌توان در آثار و پژوهش‌های برجسته و البته رو به گسترشی هم‌چون بلاک و کمرون^۲ (۲۰۰۲)، بروت گریفلر^۳ (۲۰۰۲)، شریفیان (۲۰۰۹) و پنی‌کوک^۴ (۲۰۱۰) یافت.

اساساً آموزش زبان انگلیسی به عنوان حوزه‌ای نظام‌مند، تأثیرگذار و با پشتوانه‌های نظری و ساختاری در روند گسترش زبان انگلیسی در جوامع مختلف به ویژه در جوامعی که به عنوان زبان خارجه^۵ شناخته می‌شود و طبیعتاً عمده مواجهه و فراگیری آن به فضاهای آموزشی رسمی و غیررسمی خلاصه می‌گردد از اهمیت بسزایی برخوردار است. شاهد این مدعا را می‌توان در باردوی-هارلینگ^۶ (۱۹۹۶) یافت. به استناد وی، مواد آموزشی و به ویژه کتاب‌های درسی از اعتبار و وجهه خاصی در کلاس‌های زبان خارجه در هر نظام آموزشی برخوردارند، چرا که در چنین بافت‌هایی فراگیران زبان، درونداد قابل توجهی جدای از کلاس درس دریافت نمی‌کنند و از این رو کتاب درسی بیش از پیش اهمیت می‌یابد.

حال نظر به اهمیت موضوع و نگاهی به این دسته از منابع آموزشی در جامعه ایران به عنوان نمونه‌ای شاخص از جوامع حاشیه که در دو بخش نظام آموزش رسمی و غیررسمی با دو گونه متفاوت از منابع درسی مواجهه است، این مقاله بر آن است تا با آسیب‌شناسی این دسته از کتاب‌ها، از سویی در راستای کارآمدتر ساختن و رفع کاستی‌های کتاب‌های تولیدشده در نظام آموزش

-
1. English Language Teaching (ELT)
 2. Block and Cameron
 3. Brutt-Griffler
 4. Pennycook
 5. English as a Foreign Language (EFL)
 6. Bardovi-Harling

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

رسمی یعنی همان نظام مدارس و از سویی دیگر با زدودن دغدغه‌ها و حساسیت‌های فرهنگی بهره‌جویی از کتاب‌های تدوین شده در جوامع مرکز^۱ که عمده مصرف آن‌ها در نظام آموزش غیررسمی و یا همان بخش خصوصی است، بر پایه مبانی رویکرد آموزش انتقادی و مؤلفه‌های کاربردی آن، راهکارهایی عملی در راه تهیه و تدوین کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی ارائه نماید؛ راهکارهایی که علاوه بر رفع کاستی‌های مذکور، به تقویت تفکر و آگاهی انتقادی در فراگیران خواهد انجامید.

بیان مسئله و ضرورت پژوهش

گسترش و کارکرد زبان انگلیسی و پیامدهای آن بر نظام‌های زبانی، فرهنگی، سیاسی و آموزشی از جمله موضوعاتی است که خواه با نگاه تأییدآمیز و خواه نگاه انتقادی با بحث‌ها و نقدهایی پدیده و تأمل‌برانگیز همراه بوده است (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۹۳). اما آنچه که در این بین نقشی نظام‌مند در گسترش این زبان ایفا می‌کند، همانا حرفه آموزش زبان انگلیسی است که امروزه در قالب شاخه‌ای برجسته در حوزه زبان‌شناسی کاربردی و البته صنعت و تجارتی سودآور (پنی‌کوک، ۱۹۹۴) در جریانی غالباً یک سویه نظریه‌ها، رویکردها، شیوه‌ها، آزمون‌ها و به‌طورخاص مواد آموزشی و کتاب‌های درسی خود را از جوامع تولیدکننده مرکز به جوامع مصرف‌کننده حاشیه^۲ در قالب کالاهایی صادراتی منتقل می‌نماید (ر.ک. بلدی، ۲۰۰۷).

در این بین، آنچه که بیش از پیش این روند را با بروز حساسیت‌ها و نقدهایی همراه ساخته، به ظهور جهت‌گیری‌هایی انتقادی در دهه ۱۹۹۰ بازمی‌گردد؛ دهه‌ای که به دلیل انتشار اثر برجسته و جنجال‌برانگیز زبان‌شناس نامدار بریتانیایی یعنی روبرت فیلیپسون^۳ با عنوان امپریالیسم زبانی^۴ در سال ۱۹۹۲ به ظهور، احیا و تقویت جهت‌گیری‌هایی انتقادی انجامید. در این خصوص، اندرسون^۵ (۲۰۰۳، ص ۸۱) می‌نویسد: "انتشار کتاب انتقادی و روشنگر فیلیپسون با عنوان امپریالیسم زبانی در سال‌های آغازین دهه ۱۹۹۰، شروعی بر شکل‌گیری یک تحول انتقادی و فکری در مفهوم گسترش جهانی زبان انگلیسی بود؛ تحولی که هم اکنون در حوزه زبان‌شناسی

-
1. Center
 2. Periphery
 3. Baladi
 4. Robert Phillipson
 5. Linguistic Imperialism
 6. Anderson
- ۱۵۳

کاربردی مطرح است.^۱ جانستون^۱ (ص ۴۱) در این باره یادآور می‌شود: "جای تعجب ندارد که در سایه طرح برخی دیدگاه‌های جدید، برجسته‌ترین رویداد در حوزه آموزش زبان انگلیسی در دهه ۱۹۹۰ پذیرش این باور بوده است که آموزش زبان انگلیسی همواره عمیقاً و به نحوی اجتناب‌ناپذیر فعالیتی سیاسی بوده است." بلدی (۲۰۰۷) نیز متعاقب این فضای شگل‌گرفته در این دهه خاطر نشان می‌سازد تردیدی وجود ندارد که دیگر آموزش زبان انگلیسی کالای صادراتی سالم و ایمن از کشورهای تولیدکننده مرکز به کشورهای مصرف‌کننده حاشیه نیست.

بررسی این اثر فیلیپسون نشان می‌دهد که وی بر پایه شواهدی مستند به چرایی و چگونگی گسترش زبان انگلیسی و نقش دولت‌ها و نهادهای سیاسی و آموزشی جوامع انگلیسی زبان مرکز و در رأس آن ایالات متحده آمریکا و بریتانیا در انتشار این زبان به کشورهای غیرانگلیسی زبان موسوم به حاشیه پرداخته و بر این باور است که آموزش زبان انگلیسی بیش از حد تصور ما، مورد حمایت و سرمایه‌گذاری مستقیم دولت‌های مرکز و سازمان‌ها و نهادهای وابسته‌ای است که خواهان گسترش این زبان در چارچوب اصول، شیوه‌ها، مراجع و مواد درسی مورد نظر آن‌ها بوده که ماحصل آن از یک سو تأمین و تقویت منافع سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی این دولت‌ها و از سوی دیگر تضعیف دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌هاست. به اعتقاد فیلیپسون (۱۹۹۲) از آنجا که حجم قابل توجهی از این امپریالیسم به دوش آموزش این زبان نهاده شده است، با تأکید بر این که ارتقای زبان انگلیسی در قالب یک ابزار آموزشی از جمله اهداف سیاسی، فرهنگی و اقتصادی کشورهای مرکز است، به معرفی دو سازوکار محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی^۲ و دانش و مهارت آموزشی^۳ می‌پردازد. به اعتقاد وی، در سایه این دو سازوکار است که به ارزش، جایگاه و اعتبار زبان، فرهنگ و الگوهای آموزشی زبان انگلیسی افزوده می‌شود و از ارزش و اعتبار زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر کاسته می‌شود و نوعی وابستگی جوامع حاشیه به مرکز شکل می‌گیرد. فیلیپسون به‌طور خاص در تبیین دانش و مهارت آموزشی، به شیوه‌ها، فنون و روش‌های آموزش این زبان اشاره دارد که تنها به این زبان در چارچوب فعالیت آموزشی صرف نگاه می‌کند و از لحاظ نمودن مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ایدئولوژیکی به شدت پرهیز می‌نماید. در نتیجه چنین حساسیت‌زدایی‌ای است که بر میزان وابستگی نظام‌ها و سازوکارهای آموزشی جوامع حاشیه

1. Johnston
2. Anglocentricity
3. Professionalism

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

به الگوها، مبانی، مواد، محصولات و منابع آموزشی جوامع مرکز افزوده می‌شود و به‌طور خاص این وابستگی آموزشی و آثار و آسیب‌های آن در جوامع حاشیه‌ای که زبان انگلیسی در آن‌ها نه زبان دوم^۱ و یا رسمی بلکه زبانی خارجه است و از این رو مقوله آموزش بیشترین نقش را در انتشار آن در جامعه عهده‌دار است، پررنگ‌تر می‌نماید.

خلاصه آنکه، با برجسته‌تر شدن جایگاه آموزش زبان انگلیسی در گسترش هدفمند این زبان شرایطی حاصل آمده تا در سایه انتشار برخی آثار انتقادی که عمده توجه و هدف‌شان به چالش-کشانیدن اصول، مبانی، روش‌ها و منابع شکل گرفته در کشورهای مرکز بر پایه مبانی آموزشی، فرهنگی و اجتماعی بوده، پای رویکردی نوپا با عنوان آموزش انتقادی^۲ به حوزه آموزش زبان انگلیسی باز شود. آموزش انتقادی که مشخصاً در آغاز دهه ۱۹۷۰ برای متأثر از اندیشه‌های پائولو فریر^۳ (۱۹۷۰) در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شد، فرصتی یافت تا در سایه جریان انتقادی شکل گرفته در حوزه آموزش زبان انگلیسی، به این حوزه راه یابد، به نحوی که در مدتی کوتاه به یکی از موضوعات برجسته و محوری در مطالعات آموزش زبان انگلیسی تبدیل شد که در بخش بعد با هدف ارائه تصویری روشن‌تر به اختصار به ویژگی‌های این رویکرد، مبانی و کاربردهای آن در حوزه آموزش زبان انگلیسی پرداخته می‌شود.

اما در اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر که بنا دارد با بهره‌گیری از رویکرد آموزش انتقادی پیشنهاداتی کاربردی به متخصصان حوزه تهیه و تدوین کتاب‌های درسی ارائه نماید، می‌توان به این موارد اشاره نمود:

نخست آنکه با نگاهی آسیب‌شناسانه به کتاب‌های آموزشی در حوزه آموزش زبان انگلیسی در دو بخش نظام رسمی و غیررسمی در جامعه ایران درمی‌یابیم که هر یک از این دو دسته با کاستی‌هایی روبرو هستند. به عنوان نمونه، بررسی کتاب‌های تدوین شده در داخل و به‌طور خاص در نظام آموزش رسمی کشور در سطح آموزش و پرورش بیانگر آن است که این دسته از کتاب‌ها چه از لحاظ محتوایی و چه ساختاری پاسخگوی نیازهای فراگیران و برطرف‌کننده حساسیت‌های موجود نبوده و به نحوی حکایت از نوعی رویکرد منفعلانه و البته ناکارآمد در آموزش زبان انگلیسی در جامعه دارند (ر.ک. یارمحمدی، ۱۳۸۰). اما در مقابل، اگرچه کتاب‌های مرکز‌محور

1. English As A Second Language (ESL)

2. Critical Pedagogy (CP)

3. Paulo Freire

موجود در نظام آموزش غیررسمی که به دلیل ناکامی‌های جدی نظام آموزش رسمی، بیشترین بار آموزش این زبان را به دوش می‌کشند و از حیث تنوع، جذابیت، انعطاف‌پذیری و روزآمدی با کتاب‌های نظام رسمی قابل مقایسه نیستند، اما از جهاتی دیگر با نقدهایی جدی روبرو هستند. با وجود آنکه این کتاب‌های روزآمد مرکز‌محور در کمترین زمان ممکن پس از عرضه به بازارهای جهانی جای پای خود را در نظام آموزش غیررسمی ایران بدون کمترین محدودیتی محکم می‌کنند، اما از جهاتی چند با نقدهایی مهم همراه بوده‌اند؛ نقدهایی که نشان می‌دهد نه تنها این کتاب‌ها از لحاظ شاخصه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، ایدئولوژیکی بسیار متفاوت از شاخصه‌ها و ویژگی‌های جامعه ایران هستند، بلکه تأمین‌کننده نیازها و علایق فراگیران هم نیستند.

اما دیگر موضوعی که بر اهمیت پژوهش‌هایی از این دست می‌افزاید به بهره‌گیری آن از رویکرد آموزش انتقادی به نحوی کاربردی بازمی‌گردد. به استناد اکبری (۲۰۰۸ الف) عمده آثار در حوزه آموزش انتقادی به بحث‌های نظری محدود گشته است و از جمله انتقادهای به آن به‌ویژه در حوزه آموزش زبان به همین موضوع بازمی‌گردد. بنابراین آنچه به این پژوهش اهمیتی خاص می‌بخشد، پیشنهاد و ارائه راهکارهایی کاربردی و عملی در حوزه تهیه و تدوین کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مبتنی بر مبانی رویکرد انتقادی است؛ رویکردی که به استناد پنی‌کوک (۱۹۹۴) و کاناراجا^۱ (۱۹۹۹) در جوامعی که با تعارضات فرهنگی و سیاسی با جوامع مرکز مواجه هستند، اهمیتی دوچندان می‌یابد.

حال نظر به این ضرورت و اهمیت، پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد انتقادی، بر آن است تا ضمن معرفی این رویکرد و مؤلفه‌های آن با ارائه راهکارهایی کاربردی علاوه بر کارآمد ساختن روند آموزش زبان، زدودن دغدغه‌ها و حساسیت‌های فرهنگی و برآورده ساختن نیازهای واقعی جامعه هدف، به افزایش آگاهی انتقادی فراگیران نیز مؤثر باشد.

آموزش انتقادی و ظهور چالش‌هایی پیش‌روی جریان غالب آموزش انگلیسی^۲

1. Canagarajah
2. Mainstream ELT

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

به استناد اکبری (۲۰۰۸ ب)، حوزه آموزش زبان انگلیسی در دو دهه اخیر با تغییراتی بنیادین همراه بوده است که ماحصل آن مطرح شدن موضوعات و مباحثی جدید بوده که سابقه‌ای در این حوزه نداشته است. از دیدگاه وی، از جمله این موضوعات که با بحث‌ها و ظهور آثاری مطرح همراه بوده مقوله آموزش انتقادی است. اگرچه پیشینه این رویکرد در حوزه تعلیم و تربیت عمری حدود چهار دهه دارد، اما همان‌گونه که اشاره شد، ورود آن به حوزه آموزش زبان انگلیسی عمدتاً به دهه ۱۹۹۰ باز می‌گردد که با وجود عمر کوتاه آن به استناد راجاگوپالان^۱ (۲۰۰۰) و فورد^۲ (۲۰۰۹) تنها در عرض چند سال مشتاقان و حامیان فزاینده‌ای را با خود همراه نموده است.

مروری بر آثار و دیدگاه‌های مطرح شده از سوی حامیان این رویکرد نوپا در حوزه آموزش زبان انگلیسی بیانگر آن است که حامیان آن با وجود برخی تفاوت‌ها در دیدگاه‌هایشان بر این مسائل اتفاق نظر دارند که اولاً تصور رایج بر گفتمان غالب آموزش زبان انگلیسی مبنی بر گسترش این زبان در چارچوب اصول، روش‌ها، مواد و منابع درسی جریان غالب، پدیده‌ای طبیعی، خنثی و صرفاً سودمند نبوده است (پنی‌کوک، ۱۹۹۴). این رویکرد با تأکید بر ماهیت و پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آموزش زبان انگلیسی (کاکس و اسیس پیترسون^۳، ۱۹۹۹)، آموزش این زبان را فراتر از آموزش صرف یک زبان در کلاس درس، بلکه آموزش زبانی وابسته به قدرت و در چارچوب مسائل تاریخی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی معرفی می‌نماید (باین^۴، ۲۰۱۱). به استناد نورتون و توهی^۵ (۲۰۰۴)، آموزش انتقادی از مدرسان زبان انگلیسی می‌خواهد تا این زبان را ابزاری برای ارتباط صرف تلقی نکنند. به بیانی روشن‌تر، به باور کروکس و لهنر^۶ (۱۹۹۵) و کروکس (۲۰۰۹)، آموزش انتقادی در حوزه آموزش زبان انگلیسی نباید به‌مثابه شیوه‌ای صرف در آموزش زبان انگلیسی نگریده شود، بلکه رویکردی آموزشی، اجتماعی و فرهنگی است که علاوه بر تدریس این زبان به این مهم می‌پردازد که چگونه فراگیری زبان انگلیسی می‌تواند به تغییرات فردی و اجتماعی بینجامد. اساساً به استناد باین (۲۰۱۱)، در حوزه آموزش زبان انگلیسی، متخصصان امر تلاشی در راستای شکل‌بخشیدن به نوعی آگاهی انتقادی درخصوص ماهیت و

1. Rajagopalan

2. Ford

3. Cox And Assis-Peterson

4. Byean

5. Norton And Toohey

6. Crookes And Lehner

کارکرد زبان انگلیسی به عمل نیاورده‌اند و باورها و اصول حاکم بر جریان غالب عمدتاً متخصصان امر آموزش را بر آن داشته تا بیشترین توجه را به محیط محدود کلاس درس معطوف نمایند. به باور پنی‌کوک (۱۹۹۴) پیروان جریان غالب به دیدگاهی بیش از حد ساده‌انگارانه مبنی بر این که گسترش جهانی زبان انگلیسی، پدیده‌ای طبیعی (یعنی نتیجه طبیعی روند جهانی شدن است)، خنثی (یعنی زبان انگلیسی ابزاری خنثی و فاقد هرگونه بار فرهنگی و سیاسی است) و صرفاً سودمند می‌باشد، باور دارند که به استناد فیلیپسون (۲۰۰۹)، پنی‌کوک (۱۹۹۴) و کاناگاراچا (۱۹۹۹) این شرایط محصول فقدان نگرشی انتقادی به جایگاه آموزش این زبان و نقش آن در عرصه جهانی است که این خود نتیجه پذیرش بی‌چون و چرای اصول مطرح در حوزه زبان‌شناسی کاربردی از سوی مدرسان این زبان است؛ اصولی که صرفاً به جنبه‌های روش‌شناختی تأکید می‌نمایند و توجهی به مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این فعالیت و پیامدهای آن ندارند. در مقابل این جریان غالب، رویکرد آموزش انتقادی نه تنها به همه جنبه‌های آموزش یعنی برنامه‌ریزی درسی، طراحی مواد درسی، روش و فنون مناسب درسی و نیز نحوه ارزشیابی می‌پردازد، بلکه به جنبه‌های تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیز توجهی خاص دارد. به بیان دقیق‌تر، به استناد غفارثمر و داوری (۲۰۱۱)، آموزش رایج در حوزه آموزش زبان انگلیسی خود را صرفاً فعالیتی آموزشی معرفی می‌نماید؛ تنها به مقبولیت و مشروعیت انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی حکم می‌کند؛ خود را تنها مرجع مشروع برنامه‌ریزی و تهیه مواد و منابع درسی برمی‌شمارد و نوعی همگونی فرهنگی و آموزشی را مطابق ویژگی‌های فرهنگی جوامع مرکز در کشورهای حاشیه دنبال می‌کند. اما در مقابل، رویکرد آموزش انتقادی، آموزش زبان انگلیسی را نه یک فعالیت صرف آموزشی، بلکه فعالیتی در راستای تحمیل ارزش‌ها و باورهای غربی برمی‌شمارد، ارتباط، تناسب و مقبولیت روش‌ها و مواد درسی تولیدشده در کشورهای مرکز را از لحاظ فرهنگی و اجتماعی با شرایط حاکم بر کشورهای حاشیه در تعارض می‌داند و از این رو به جنبه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی این فعالیت اهتمام می‌ورزد و در این بین برخی اصول، مبانی و باورهای تثبیت شده و مقبول در این بخش را از لحاظ علمی به چالش می‌کشد.

در این بین، همان‌گونه که اشاره شد از جمله موضوعات مطرح در رویکرد آموزش انتقادی که توجه غالب صاحب‌نظران مدافع این رویکرد را به خود جلب نموده است، جایگاه مواد آموزشی

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

است که بیشترین تجلی‌اش را می‌توان در کتاب‌های درسی این زبان یافت که در اینجا بدان پرداخته خواهد شد.

نوع شناسی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی

جایگاه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به‌ویژه در جوامعی چون ایران که این زبان به عنوان زبان خارجه شناخته می‌شود و درونداد اصلی بر دوش کتاب‌های درسی می‌باشد، از اهمیت خاصی برخوردار است. به‌طورکلی، همان‌گونه که یاد شد، کتاب‌های درسی در جوامع حاشیه و از آن جمله در ایران به عنوان موضوع اصلی بحث در دو گروه تقسیم‌بندی می‌گردد:

الف) کتاب‌های تولیدشده در مرکز

اندرسون (۲۰۰۳) در خصوص جایگاه کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی بدین مسئله اشاره می‌نماید که از جمله ادعاهای جریان آموزش غالب، معرفی و تبلیغ کتاب‌های درسی تهیه شده در کشورهای مرکز به عنوان بهترین منبع برای آموزش این زبان در دیگر جوامع است که این ادعا با مطرح شدن رویکرد آموزش انتقادی با چالش‌هایی جدی روبرو شده است، به نحوی که اعتبار و تناسب این دسته از آثار از جوانب متعددی از سوی شمار غالب توجهی از زبان‌شناسان کاربردی به زیر سؤال رفته است (اکبری، ۲۰۰۸ ب).

فیلیپسون (۱۹۹۲) در خصوص این دسته از کتاب‌های درسی جریان غالب صریحاً متذکر این نکته می‌شود که این‌ها نمادهایی شاخص از امپریالیسم فرهنگی غرب و انتشاردهنده اندیشه‌ها و باورهای فرهنگ غرب در دیگر جوامع هستند. گری^۱ (۲۰۰۲) بر این نکته تأکید می‌ورزد که از جمله نتایج جهانی شدن، تحمیل کتاب‌های درسی تولیدشده در جوامع مرکز به کشورهای حاشیه است؛ کتاب‌هایی با گستره بین‌المللی که به نحوی فزاینده در حال گسترش‌اند و با این حال چه از لحاظ موضوعی و چه از لحاظ فرهنگی انحصاری و نامتناسب هستند. کاناراگرا (۱۹۹۹) نیز با استناد به شواهد متعدد تناسب و روح حاکم بر این دسته از آثار را با فضای فرهنگی و اجتماعی جوامع حاشیه در تعارض و تضاد برمی‌شمارد. اکبری (۲۰۰۸ ب) نیز با معرفی کتاب‌های درسی به عنوان ستون فقرات در اکثر نظام‌های آموزشی بر این باور است که عمده این دسته از آثار نمی‌توانند نیازهای فراگیران و همچنین اهداف برنامه‌های آموزشی را برآورده نمایند.

گری (۲۰۰۲ و ۲۰۱۰) و اکبری (۲۰۰۸ ب) کتاب‌های درسی رایج را به دو دسته تقسیم بندی می‌نمایند: دسته اول از این آثار، کتاب‌هایی را شامل می‌شود که به استناد گری (۲۰۰۲) و کاناگاراچا (۱۹۹۹) به شدت مرکز محورند. گری (۲۰۰۰) این‌گونه کتاب‌ها را نه صرفاً منبعی برای آموزش واژگان و دستور زبان انگلیسی، بلکه کالاهایی با بار فرهنگی برمی‌شمارد که نقش سفیران فرهنگی جوامع تولیدکننده خود را به دوش می‌کشند. به استناد وی موضوعات این دسته از کتاب‌ها به نحوی است که با برجسته ساختن ارزش‌ها و استانداردهای زندگی و فرهنگ جوامع مرکز، ارزش‌ها و سنت‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع حاشیه را کم اعتبار معرفی می‌نمایند و به نحوی آن‌ها را به حاشیه می‌رانند. بانگاس^۱ (۲۰۱۰) در این خصوص بدین نکته اشاره می‌نماید که نه تنها این دسته از کتاب‌ها از موضوعات و مسائل اساسی و دغدغه‌های دنیای امروز تهی‌اند، بلکه در پی به تصویرکشیدن چهره‌ای آرمانی از کشورهای انگلیسی زبان مرکز یعنی ایالات متحده و بریتانیا هستند. گری (۲۰۰۰) بدین نکته ظریف اشاره می‌نماید که حتی زمانی که این دسته از آثار به موضوعات و دغدغه‌های عصر حاضر هم‌چون فقر، گرسنگی، تبعیض و مواردی از این دست می‌پردازند، بافت آن کشورهای آفریقایی و یا جهان اسلام است و بدین نحو در پی خلق و القای این باور در فراگیران این زبان هستند که گویی هیچ اثری از فقر و تبعیض در آمریکا و اروپا وجود ندارد.

اما گروه دوم کتاب‌هایی را شامل می‌شود که به تعبیر گری (۲۰۰۲)، کتاب‌هایی خنثی و پاکیزه اند. به باور اکبری (۲۰۰۸ ب) ظهور برخی حساسیت‌ها و انتقادات به برخی کتاب‌های مطرح، سبب شده تا به‌طور خاص در سال‌های اخیر شاهد انتشار و رواج کتاب‌هایی باشیم که با هدف از دست ندادن بازار پرسودشان به موضوعاتی نسبتاً خنثی و خالی از بحث و جدل هم چون مسافرت، خرید، تعطیلات، غذا و ... می‌پردازند و در آن‌ها اثری از موضوعات اجتماعی و دغدغه‌های زندگی امروز دیده نمی‌شود. هیلارد^۲ (۲۰۰۵) خاطر نشان می‌سازد که با بررسی موضوعات این‌گونه کتاب‌ها نه تنها به هیچ مطلب قابل‌بحث و تأمل‌برانگیزی بر نمی‌خوریم بلکه برعکس با موضوعاتی چون خانواده، ورزش، تفریح، سرگرمی، مسافرت، فرهنگ پاپ و جشنواره‌هایی در کشورهای

1. Banegas
2. Hillyard

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

دوردست مواجه می‌شویم که کمتر ارتباط و تناسبی با شرایط زندگی و مسائل فرهنگی و اجتماعی و نیاز فراگیران زبان انگلیسی در بسیاری از کشورهای حاشیه دارد.

در این گذر، مروری بر آثار پژوهشگران ایرانی که به‌طور خاص به نقد و بررسی کتاب‌های مرکز محور آموزش زبان انگلیسی رایج در نظام آموزش غیررسمی پرداخته‌اند همچون بحرینی (۱۳۹۲)، عبدالله‌زاده و بنی‌اسد (۲۰۱۰)، زارعی و خالصی (۲۰۱۰)، بالغی‌زاده و جمالی متعهد (۲۰۱۰)، زارع مؤیدی (۲۰۰۷) و مشکات (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که این دسته از کتاب‌ها با وجود ادعای کارآمدی و تناسب با فضای جوامع مختلف و نیازهای فراگیران، با کاستی‌ها و نقدهایی جدی همراه‌اند.

ب) کتاب‌های تولیدشده داخلی

وجود برخی حساسیت‌ها، تردیدها، محافظه‌کاری‌ها و نگرانی‌ها نسبت به مقوله زبان انگلیسی و آموزش آن در جامعه ایران که به‌طور خاص ریشه در تحولات پس از پیروزی انقلاب اسلامی دارد نهایتاً با نوعی جریان بومی‌گرایی در آموزش این زبان همراه بوده است (ر.ک. برجیان، ۲۰۱۳؛ تلفسون^۱، ۱۹۹۶؛ فرهادی و دیگران، ۲۰۰۸). این جریان ریشه‌دار سبب شده تا در روند آموزش زبان انگلیسی به‌طور عام و در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی به‌طور خاص با نوعی انفعال، انعطاف‌ناپذیری، بومی‌سازی بیش از حد، غلبه الگوهای کلیشه‌ای و سنتی، بی‌توجهی به نیازها و علایق فراگیران، تأکید عمده بر یک مهارت، پرداختن به موضوعات بعضاً خنثی، عدم توجه به تقویت خلاقیت، آگاهی و تفکر انتقادی و ... همراه باشد. ارزیابی این دسته از کتاب‌ها در پژوهش‌هایی چون برجیان (۲۰۱۳)، جهانگرد (۲۰۰۷)، خیرآبادی و علوی مقدم (۲۰۱۴)، علی‌اکبری (۲۰۰۲)، فروزنده (۲۰۱۱) و ... نشان می‌دهد که در این بخش با خلأها و کاستی‌هایی جدی همراه بوده‌ایم.

خلاصه بحث آنکه هر دو دسته از کتاب‌های درسی‌ای که به اجمال به معرفی ویژگی‌های آن‌ها پرداخته شد، با انتقادهایی جدی از سوی رویکرد آموزش انتقادی مواجهند. بنابراین با لحاظ نمودن وجود این کاستی‌ها و ناکارآمدی‌ها در قبال کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی از یک‌سو و

لحاظ نمودن فضاهاى سیاسى، فرهنگى و اجتماعى ایران و تأکید بر نقش مهم و سازنده کتاب درسى در این بخش، بهره‌جویى از رویکرد آموزش انتقادى پیشنهاد مى‌گردد.

راهکارهای پیشنهادی

در اینجا از یک سو با لحاظ نمودن مؤلفه‌هایی چون کارکرد و نقش زبان انگلیسى در دنیای معاصر، جایگاه زبان انگلیسى در نظام آموزشى، نیازهای فراگیران و جامعه، فضای فرهنگى و اجتماعى و از سویی دیگر با هدف افزایش توانایی، خلاقیت و آگاهی فراگیران راهکارهایی کاربردی در دو بخش عوامل محتوایی و ساختاری در راستای تهیه و تدوین کتاب‌هایی آموزش زبان انگلیسى ارائه مى‌گردد:

الف) عوامل محتوایی:

در این بخش، پیشنهاداتی سه‌گانه در خصوص انتخاب محتوا و موضوعات دروس چنین کتاب‌های پیشنهادی‌ای ارائه مى‌گردد:

۱) فرهنگ

ویلسون^۱ (۲۰۰۵) گسترش نوعی همگونی فرهنگى و یا به تعبیر وی در غالب موارد گسترش فرهنگ آمریکایی را از جمله جنبه‌های بحث‌برانگیز جهانی شدن آموزش زبان انگلیسى برمی‌شمارد. آلپتکین^۲ (۲۰۰۲) معتقد است که آموزش زبان انگلیسى در شرایط حاضر نوعی فرهنگ‌آموزی^۳ است که در طی آن قالب‌های فرهنگى و جهان‌بینی‌های جدید در اذهان فراگیران زبان شکل مى‌گیرد. کاناگاراگا (۱۹۹۹) معتقد است که گسترش این زبان به‌ویژه در چارچوب آموزش زبان انگلیسى، هژمونى فرهنگى غرب را تقویت مى‌نماید و در این بین کتاب‌های درسى به عنوان مهم‌ترین منبع درونداد در کلاس‌های درس - به‌ویژه در جوامعى هم‌چون ایران که زبان انگلیسى در آنها به عنوان زبان خارجه شناخته مى‌شود- از اهمیت بیشتری برخوردار است.

اکبری (۲۰۰۸ الف)، در خصوص جایگاه فرهنگ در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسى از جنبه‌ای خاص به نکته‌ای ظریف و البته کلیدی اشاره مى‌نماید. به باور وی، مروری بر کتاب‌های درسى رایج آموزش زبان انگلیسى بیانگر آن است که اکثر قریب به اتفاق آنها دربرگیرنده فرهنگ

1. Wilson
2. Alptekin
3. Enculturation

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

جوامع مرکز هستند. توجه پدیدآورندگان این آثار آن است که فردی که می‌خواهد زبان انگلیسی را فراگیرد باید آشنایی کامل با هنجارهای فرهنگی جامعه مقصد یعنی کشورهای مرکز داشته باشد. به اعتقاد اکبری، این فرض تنها برای فراگیرانی می‌تواند صادق باشد که برای تحصیل و کار قصد مهاجرت به کشورهای مرکز را دارند. اما از منظری دیگر، امروزه به دلیل کاربرد گسترده زبان انگلیسی، اکثر کاربران این زبان افراد غیرانگلیسی زبان هستند که هر یک هویت فرهنگی خاص جامعه خود را دارد. بنابراین در اکثر موارد نیازی برای آشنایی کامل آن‌ها با فرهنگ جوامع مرکز وجود ندارد. به علاوه، در غالب موارد بار فرهنگی این دسته از کتاب‌ها ارتباط و یا نسبتی با فرهنگ جوامع حاشیه ندارد و در موارد متعددی می‌تواند به نوعی آسیب و یا ناهمگونی فرهنگی دامن زند.

در این باره یعنی مقوله فرهنگ دو پیشنهاد اساسی که می‌توان توأمان بدان پرداخت، به عنوان راهکارهایی کاربردی پیشنهاد می‌گردد. نخست استفاده از فرهنگ بومی و دوم تقویت توانش بینافرهنگی.

در مورد پیشنهاد اول، به باور اکبری (۲۰۰۸ الف) از منظر آموزش انتقادی، اتکای به فرهنگ جوامع حاشیه نه تنها این فرصت را پیش روی فراگیر می‌نهد تا در خصوص جنبه‌های مختلف فرهنگ جامعه خود به نظاره نشیند و از جهاتی چند از فرهنگ خود آگاه‌تر گردد، بلکه با طرح آن در کتاب‌های درسی شرايطی حاصل می‌آید تا فراگیران نوعی احترام و ارزش برای فرهنگ خود قائل شوند و در موقعیت‌های مختلف به معرفی و دفاع از آن بپردازند. به بیانی گویاتر، درحالی‌که استفاده از کتاب‌های مبتنی بر فرهنگ جوامع مرکز که به استناد گری (۲۰۰۰) و بانگاس (۲۰۱۰) فرهنگ جوامع مرکز را برجسته و آرمانی معرفی می‌نمایند و فرهنگ جوامع حاشیه را به اشکال مختلف کم‌اعتبار و یا بی‌ارزش برمی‌شمارند، بهره‌گیری از مؤلفه‌های فرهنگی جوامع حاشیه در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی می‌تواند نه تنها از شکل‌گیری هرگونه حس حقارت در فراگیران نسبت به فرهنگ‌شان خودداری نماید، بلکه می‌تواند فرهنگ جوامع حاشیه را در ذهن فراگیران متعلق به این جوامع ارزشمندتر از گذشته معرفی نماید. خلاصه آنکه توسل به این راهکار نه تنها از آسیب‌های فرهنگی بهره‌گیری از کتاب‌های درسی می‌کاهد، بلکه می‌تواند به ابزاری برای معرفی، بازیابی و تقویت فرهنگ جوامع حاشیه در بین فراگیران تبدیل شود.

اما در مورد پیشنهاد دوم، توجه به این نکته یعنی تغییر کاربرد زبان انگلیسی در دنیای معاصر و تبدیل آن به زبانی بین‌المللی و غلبه شمار کاربران غیرانگلیسی‌زبان به انگلیسی‌زبان که طبیعتاً از فرهنگ‌ها و جوامع مختلفی هستند، توجه به فرهنگ‌های مختلف متناسب با مناسبات و همکاری-های هر جامعه‌ای با جوامع دیگر سبب شده تا کرامش^۱ (۱۹۹۳) بر ضرورت توجه به مؤلفه توانش بینافرهنگی در تهیه و تدوین منابع درسی تأکید نماید.

البته این بدان معنا نیست که هیچ توجهی به فرهنگ جوامع مقصد یعنی جوامع مرکز نگردد. اساساً به استناد کرافورد^۲ (۱۹۷۸) استفاده از فرهنگ، ارزش‌ها و هنجارهای جوامع مقصد باید به نحوی باشد که مبنایی برای مقایسه با فرهنگ و ارزش‌های جامعه بومی باشد. از این رو پیشنهاد می‌گردد تا در کنار بهره‌گیری از مؤلفه‌های فرهنگی جامعه ایران و جوامع مرکز، با لحاظ نمودن ویژگی‌های جامعه ایران از حیث جغرافیایی، مناسبات و ارتباطات سیاسی، فرهنگی و اقتصادی و به تبع آن اولویت بخشیدن به مخاطبان احتمالی، در راستای نیل به توانش بینافرهنگی باید به این دسته از جوامع و فرهنگ‌ها توجهی خاص گردد.

۲) موضوعات داخلی

همان‌گونه که در دسته‌بندی کتاب‌های رایج آموزش زبان انگلیسی اشاره شد، موضوعات این دسته از کتاب‌ها یا مرکز‌محورند و یا به موضوعاتی نسبتاً خنثی و غیرحساسیت‌برانگیز می‌پردازند که البته هر دو این دسته از آثار با نقد جدی رویکرد آموزش انتقادی روبرو هستند.

به استناد باین (۲۰۱۱)، اساساً در حوزه آموزش انتقادی مسئله مهم خواه برای مدرسان و خواه برای فراگیران زبان، شکل‌گیری نوعی آگاهی انتقادی از مسائل پیرامون‌شان است. بانگاس (۲۰۱۰) با نقد جدی موضوعات رایج در کتاب‌های درسی ضمن حمایت از آموزش انتقادی، توسل به آن را در گزینش موضوعات کتاب‌های درسی امتیازی برجسته می‌داند. رشیدی و صفری (۲۰۱۱) به این نکته اشاره می‌کنند که اکثر کتاب‌های درسی رایج صرفاً تلفیقی از اطلاعات و فعالیت‌هایی هستند که به مسائل جامعه بی‌توجه‌اند، در حالی که از منظر رویکرد آموزش انتقادی زمانی یک برنامه آموزشی می‌تواند موفق باشد که علاوه بر تقویت مهارت‌های زبانی فراگیران، در عین واحد آن‌ها را با مسائل و موضوعات مطرح در جامعه خود آشنا سازد و این همان چیزی

1. Kramsch
2. Crawford

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

است که کروکس و لهنر (۱۹۹۸) هدف مشترک آموزش زبان انگلیسی برمی‌شمارند. از این رو آموزش انتقادی با هدف نیل به این هدف، استفاده از موضوعات داخلی را گزینه‌ای مناسب در راستای تهیه و تدوین کتاب‌های درسی برمی‌شمارد.

در این باره، پیشنهاد اکبری (۲۰۰۸ الف) مبین آن است که مسائل داخلی می‌تواند به نقطه آغازی در فرآیند آموزش زبان انگلیسی تبدیل شود. به باور وی، دغدغه‌ها و نگرانی‌های موجود در زندگی فراگیران می‌تواند به موضوعاتی ملموس و قابل توجه تبدیل شود که نه تنها مشکل عدم ارتباط موضوعی کتاب‌های درسی رایج را ندارد، بلکه می‌تواند هدف آموزش انتقادی را در دامن زدن به نوعی آگاهی در فراگیران زبان نسبت به محیط پیرامون‌شان حاصل آورد. با هدف روشن‌تر شدن بحث ارائه مثال‌هایی عینی می‌تواند راهگشا باشد.

مروری بر مطالب و موضوعات کتاب‌های مرکز‌محور نشان می‌دهد که موضوعاتی در غالب آن‌ها عمومیت دارد که نسبتی با جامعه ایران ندارد و برآورده‌کننده نیازها و تقویت‌کننده آگاهی آن‌ها نیز نمی‌باشد. به عنوان نمونه معرفی رسوم و جشن‌های مختلف در جوامع گوناگون هم چون جوامع آمریکای لاتین، آفریقا و جنوب شرق آسیا و یا جشن‌هایی مذهبی در آیین‌هایی نامتعارف در این دسته از کتاب‌ها می‌تواند جای خود را به جشنی ملی چون نوروز در کتاب‌های پیشنهادی دهد. و یا در ارائه نمونه‌ای دیگر می‌توان به اکبری (۲۰۰۸ الف) اشاره نمود. وی در خصوص ضرورت گنجاندن موضوعات داخلی به وجود مثال‌هایی بس ملموس‌تر و آگاهی‌بخش‌تر در جامعه ایران اشاره می‌نماید. وی خاطر نشان می‌سازد که هنوز در غرب کشور مناطق آلوده به مین وجود دارد و همه‌ساله شماری از ساکنان و به‌ویژه کودکان و نوجوانان قربانی این میراث جنگ هشت‌ساله با عراق می‌شوند. از این رو سال‌هاست که به‌طور خاص در مناطق آلوده این استان‌ها با همکاری جمعیت هلال احمر و وزارت آموزش و پرورش خارج از برنامه رسمی، دوره‌ای جهت آگاهی دانش‌آموزان ارائه می‌گردد. حال اکبری پیشنهاد می‌نماید که از منظر رویکرد انتقادی توصیه می‌گردد چنین موضوعی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ارائه گردد تا در کنار فراگیری زبان، آن‌ها را نسبت به مسئله‌ای مهم آگاه سازد. وی در خصوص این مثال روشنگر، طرح درس اجمالی - ای نیز ارائه نموده است.

۳) موضوعات جهانی

موضوعات و مسائل جهانی گزینه مناسب دیگری است که می‌تواند جایگزینی مناسب برای موضوعات مرکز محور و یا موضوعات خنثی باشد. به استناد سمپدرو و هیلارد^۱ (۲۰۰۴) مسائل جهانی دیگر نه در دوردست که در بطن زندگی یکایک ما حضور دارند و از این رو دیگر نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت. از این روست که آموزش انتقادی توجهی خاص به این دسته از موضوعات دارد. متسودا^۲ (۲۰۰۶) بر این نکته تأکید می‌ورزد برای آنکه فراگیران زبان انگلیسی بتوانند به کاربران مؤثر زبان انگلیسی در عرصه جهانی تبدیل شوند، آگاهی آن‌ها از مسائل و موضوعات جهانی باید تقویت شود. از دیدگاه وی مسائلی چون صلح جهانی، حفاظت از محیط زیست و دیگر دغدغه‌های زندگی کنونی می‌تواند به موضوعاتی مناسب در کتاب‌های درسی و بحث‌های کلاسی تبدیل شود. براون^۳ (۱۹۹۷) نیز منطق بهره‌گیری از موضوعات جهانی را در کتاب‌های درسی، فرصتی برای درگیر ساختن فراگیران با تفکر انتقادی برمی‌شمارد. اریکان^۴ (۲۰۰۹) نیز مسائل و موضوعات جهانی و کاربرد آن‌ها در آموزش زبان را رویکردی جدید برمی‌شمارد؛ موضوعاتی چون فقر، بحران‌های اجتماعی، مسائل زیست محیطی، بحران آب، انرژی، جنگ، تبعیض، نابرابری و بیماری‌های فراگیر از جمله موضوعات جهانی‌اند که می‌توانند متناسب با محیط اجتماعی و طبیعی فراگیران موضوعیت یابند.

مروری بر برخی از مسائل و مشکلات جهانی که جامعه ایران نیز بدان مبتلاست می‌تواند نمونه‌هایی مناسب برای ارائه در چنین کتاب‌هایی باشد. بحران‌های زیست محیطی هم چون کمبود منابع آب، بحران انرژی، بیماری‌های همه‌گیر هم چون ایدز و مواردی از این دست نمونه‌هایی پیشنهادی است. البته با هدف تلطیف فضای کتاب و کاستن از جنبه‌های نگران‌کننده می‌توان به فراخور موضوع به برخی از دستاوردها و پیشرفت‌های جهانی و به‌طور خاص جامعه ایران در حوزه‌های علوم و فناوری هم چون پزشکی، هسته‌ای و ... اشاره نمود.

-
1. Sampedro and Hillyard
 2. Matsuda
 3. Brown
 4. Arikan

ب) عوامل ساختاری:

اما جدای از محتوای کتاب، نحوه ارائه و چینش مطالب، اولویت‌بندی مهارت‌ها، گزینش نوع تمرینات، انتخاب رویکرد و روش آموزش و ... از جمله مواردی است که باید بدان توجهی ویژه نمود. همان‌گونه که اشاره شد، عدم انعطاف‌پذیری، غلبه تمارین کلیشه‌ای، فقدان جذابیت‌صوری و عدم توجه به مهارت‌های گوناگون در کتاب‌های تدوین شده داخلی سبب شده تا کتاب‌های مرکز‌محور از این حیث برای فراگیران جذاب و کارآمد باشند. از این رو، در این خصوص نیز با هدف تقویت این جنبه پیشنهادهایی عملی ارائه می‌گردد:

۱) مهارت‌های چهارگانه

از جمله نقدهای جدی به کتاب‌های تدوین شده داخلی غلبه مهارت خواندن و بی‌توجهی به دیگر مهارت‌هاست. از این رو و با توجه به اهمیت موضوع شایسته است تا با لحاظ نمودن نیازسنجی از فراگیران و تعیین نیازهای آینده جامعه، توجه به نقش زبان انگلیسی در دنیای معاصر و توجه به این مهم که از جمله مبانی آموزش انتقادی توانا ساختن فراگیران در مهارت‌های زبانی به‌ویژه مهارت‌های ارتباطی و تولیدی یعنی گفتاری و نوشتاری در کنار تقویت آگاهی‌های اجتماعی است (ر.ک. دگنر^۱، ۲۰۰۱) به این جنبه اهتمام جدی گردد. از این رو پیشنهاد می‌شود تا با لحاظ نمودن این ضرورت، به اولویت‌بندی مهارت‌های چهارگانه به نحوی متعادل توجه کافی گردد.

۲) تمارین

غلبه تمارین کلیشه‌ای در قالب‌های انعطاف‌ناپذیر و ناکارآمد و عمدتاً معطوف به مهارت خواندن، از جمله نقدهایی است که به کتاب‌های داخلی وارد می‌باشد. اساساً آموزش انتقادی با تأکید بر تقویت تفکر انتقادی در فراگیران، تمارین و تکالیف متنوعی را جهت آموزش دروس گوناگون پیشنهاد نموده که حوزه آموزش زبان انگلیسی نیز از این قاعده مستثنی نبوده است. هوستون^۲ (۲۰۰۹) به ارائه انواع گوناگونی از فعالیت‌ها و تمارین درسی در راستای تقویت تفکر و آگاهی انتقادی، قدرت استنباط، استدلال، افزایش خلاقیت، اندیشه‌پردازی و توان مشارکت در بحث پرداخته است که توجه و بهره‌گیری از آنها متناسب با مهارت موردنظر در تدوین کتاب‌های درسی پیشنهاد می‌گردد.

1. Degener

2. Houston

البته گرچه در غالب کتاب‌های مرکز‌محور این تنوع تمارین دنبال شده است و کمابیش به تقویت مشارکت در بحث و افزایش خلاقیت توجه نموده‌اند اما به دلیل نوع محتوای جانبدارانه و یا خنثی، کمکی به تقویت تفکر انتقادی فراگیران نمی‌کنند. از این رو، نیل به این هدف در گروه بهره‌جویی از محتواهای پیشنهادی در کنار این عوامل ساختاری است. با هدف روشن‌تر شدن بحث، نمونه‌ای از یک درس و تعدادی از تمارین متناسب با آن مبتنی بر الگوی آموزش انتقادی در ضمیمه این مقاله ارائه شده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در عصر حاضر هیچ تردیدی در خصوص اهمیت زبان انگلیسی وجود ندارد و بی‌شک جامعه ما نیز نمی‌تواند خود را بی‌نیاز از این زبان بداند. اما آنچه که اهمیت دارد نحوه مواجهه ما با این زبان است. به باور ما، هرگونه مواجهه منفعلانه در رد این زبان همان قدر می‌تواند آسیب‌زا باشد که پذیرش بی‌چون و چرای آن می‌تواند تهدیدکننده ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی ما باشد. از این رو با لحاظ نمودن تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه ایران به مثابه جامعه‌ای شاخص در بین جوامع حاشیه از یک سو، و توجه به تقویت تفکر و آگاهی انتقادی، افزایش خلاقیت و خودباوری در روند آموزش به‌طور عام و آموزش زبان انگلیسی به‌طور خاص، پیشنهاد این مقاله درخصوص مواجهه با این زبان در بعد آموزش توسل به رویکردی است که کاناراچا (۱۹۹۹) آن را راه سوم^۱ می‌خواند و آن چیزی نیست جز رویکرد آموزش انتقادی.

همان‌گونه که یاد شد، این رویکرد مجهز به مبانی، اصول و فروعی است که در دهه‌های اخیر به حوزه آموزش زبان انگلیسی نیز راه‌یافته است که در این مقاله نظر به حساسیت و اهمیت جایگاه کتاب‌های آموزش این زبان در جامعه ایران به عنوان جامعه‌ای که مواجهه فراگیران با آن به کلاس درس خلاصه می‌شود و از این رو، کتاب درسی بیشترین درونداد زبانی را حاصل می‌آورد، پرداخته شد. البته آنچه که به تأکید بر این جنبه افزوده همانا ناکارآمدی و انتقادهایی است که متوجه کتاب‌های رایج در نظام آموزش رسمی و غیررسمی است. بر همین اساس در این مقاله سعی شد تا ضمن آسیب‌شناسی ابعادی از این دسته از کتاب‌ها و با بهره‌گیری از مبانی و فروع رویکرد آموزش انتقادی، پیشنهادهایی کاربردی در دو بخش محتوایی و ساختاری ارائه گردید. در بخش

آموزش انتقادی: رویکردی کارآمد در تهیه و تدوین ...

محتوایی با توجه به اهمیت تقویت آگاهی و هوشیاری انتقادی از محیط زندگی و دنیای پیرامون، افزایش تناسب فرهنگی و اجتماعی، تقویت توانش بینافرهنگی، بازیابی و تقویت جنبه‌های فرهنگی جامعه و افزایش توانایی فراگیران به منظور مشارکت در بحث، سه پیشنهاد کاربردی یعنی گزینش مؤلفه‌های فرهنگی متناسب، موضوعات داخلی و موضوعات جهانی ارائه گردید. در بخش ساختاری نیز، ضمن توجه به آسیب‌های موجود در کتاب‌های رایج بر تقویت توجه و اولویت‌بندی مناسب مهارت‌های چهارگانه تأکید گردید. در این بین، توجه خاص به توانایی‌های تولیدی و ارتباطی یعنی مهارت گفتاری و نوشتاری در راستای مشارکت بیشتر جوامع حاشیه تأکید شد. هم‌چنین به‌طور خاص با توجه به کاستی‌های جدی کتاب‌های داخلی در بخش تمارین و تکالیف، مبتنی بر اهداف آموزش انتقادی، گزینش تمارین در راستای تقویت توان استنباط، استدلال، افزایش خلاقیت و مشارکت‌جویی فراگیران معرفی گردید.

البته پرواضح است که پیاده کردن این رویکرد در بخش آموزش زبان انگلیسی و به تبع آن تهیه و تدوین کتاب‌های درسی نیازمند لوازم و پیش‌نیازهایی است. از این رو پیشنهاد می‌گردد تا در وهله نخست با استفاده از ظرفیت‌های نظام آموزشی و قابلیت‌های رسانه‌ای به‌نوعی هوشیاری زبانی در بین طبقه تحصیل‌کرده و نیز مدرسان زبان انگلیسی و سپس فراگیران آن دامن زده شود که این مهم خود در گروی تدوین و سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی است (ر.ک. آقاگل زاده و داوری، ۱۳۹۳). نیل به این آگاهی نیز در گروی توجه و مواجهه فعالانه با دو سازوکار مهم امپریالیسم زبان انگلیسی است. در خصوص سازوکار محوریت زبان و فرهنگ، ضروری می‌نماید تا به‌ویژه در بین مدرسان و فراگیران این زبان، بار فرهنگی، اجتماعی و ایدئولوژیکی این زبان هویدا و در کنار آن جایگاه و ارزش زبان فارسی و فرهنگ ایرانی پررنگ‌تر گردد. اما درخصوص سازوکار دیگر یعنی دانش و مهارت آموزشی، ضمن آسیب‌شناسی کتاب‌های رایج، تدوین کتاب‌هایی متناسب با شرایط و نیاز جامعه با اتکای بر مبانی آموزش انتقادی پیشنهاد گردید. البته در این بین نباید نقش کلیدی زبان‌شناسان کاربردی و فعالان عرصه آموزش زبان انگلیسی را به‌ویژه در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی نادیده گرفت. پرهیز از هرگونه رویارویی منفعلانه و حاشیه‌-نشینی (ر.ک. پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲) در پذیرش فرض‌ها، ادعاها و نظریات مطرح در حوزه آموزش این زبان که عمدتاً مرکز‌محور بوده و در موارد متعددی در تعارض با واقعیات می‌باشد (ر.ک. پنی‌کوک، ۲۰۰۱) می‌تواند در شکل‌گیری فضایی جدید در بین فعالان این عرصه مؤثر باشد.

هم‌چنین، معرفی و سنجش کارایی این رویکرد در دوره‌های تربیت مدرس می‌تواند مدرسان را به عنوان عواملی مهم در بهره‌گیری و آموزش کتب درسی با این فضای نوظهور آشنا و مهیا سازد.

منابع

آقاگل‌زاده، فردوس و داوری، حسین (۱۳۹۳). جهانی‌شدن و گسترش زبان انگلیسی: ضرورت‌ها و الزامات بهره‌گیری از رویکرد انتقادی در مواجهه با زبان انگلیسی در ایران، راهبرد فرهنگ، شماره بیست و

پنجم، صص ۱۷۹-۲۰۳.

بحرینی، نسرین (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، راهبرد فرهنگ، شماره بیست و دوم، صص ۱۸۳-۱۶۳.

یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۸۰). تحلیل و نقدی کلی بر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی قبل از دانشگاه، نامه فرهنگستان علوم، شماره هجدهم، صص ۶۷-۸۰.

Abdollahzadeh, E. & Baniasad, S. (2010). Ideologies in the Imported English textbooks: EFL learners and teachers' awareness and attitude. *Journal of English Language Teaching and Research*, 217, 1-17.

Akbari, R. (2008 a). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.

Akbari, R. (2008 b). Postmethod discourse and practice. *TESOL Quarterly*, 42(2), 641-652.

Aliakbari, M. (2003). *Culture in Language Teaching*. Unpublished Ph.D. dissertation, Isfahan: University of Isfahan.

Alptekin, C. (2002). Toward intercultural communicative competence. *ELT journal*, 56(1), 57-64.

Anderson, C. (2003). Phillipson's children. *Language and Intercultural Communication*. 3 (1), 81-95.

Arikan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6, (1), 87-99.

Baladi, N. (2007). *Critical Pedagogy in the ELT Industry: Can a Socially Responsible Curriculum Find its Place in a Corporate Culture?* Unpublished MA Thesis, McGill University.

- Baleghizadeh, S. & Jamali Motahed, M. (2010). An analysis of the ideological content of internationally-developed British and American ELT textbooks, *The Journal of Teaching Language Skills*, 60/4, 1-27.
- Banegas, D. L. (2010). Teaching more than English in secondary education. *ELT Journal*, 65(1), 80-82.
- Bardovi-Harling, K. (1996). Pragmatics and language learning: bringing pragmatics and pedagogy together. *Pragmatics and Language Learning*, 7, 21-38.
- Block, D. and Cameron, D. (Eds.) (2002). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- Borjian, M. (2013). *English in Post-Revolutionary Iran*. Bristol: Multilingual Matters.
- Brown, H. D. (1997). The place of moral and political issues in language pedagogy, *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 21-33.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byean, H. (2011). *An Exploration for Glocalizing Critical Pedagogy in the Korean Middle School Context: Toward Critical Co-teaching Praxis between Local and Native-English-Speaking Teachers*, Unpublished Ph.D. dissertation, University of Wisconsin.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A. A. d. (1999). Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, 33, 433-484.
- Crawford, L. M. (1978). *Paulo Freire's philosophy: derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations.
- Crookes, G. (2009). The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching*, 1-16.
- Crookes, G. and Lehner, A. (1998). Aspects of Process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course. *TESOL Quarterly* 32(2), 319-328.
- Degener, S. C. (2001). Making sense of critical pedagogy in adult literacy education. *The Annual Review of adult Learning and Literacy*, 2, 26-62.

- Farhady, H., Sajadi Hezaveh, F. and Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *TESL-EJ*, 13(4), Online at [http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume 13/ej52/ej52a1/](http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume%2013/ej52/ej52a1/) accessed 20 Jun 2013.
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 in the Japanese University EFL classrooms. *JALT journal*, 31(1), 63-80.
- Foroozandeh, E. (2011). History of high school English course book in Iran:1318-1389 (1930-2010), *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, 26 (1), 57-69.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Ghaffar Samar, R. and Davari, H. (2011). Liberalist or alarmist: Iranian ELT community's attitude to mainstream ELT vs. critical ELT. *Asian TESOL Journal*, 5, 63-91.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artifact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal*. 54(3), 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.
- Hillyard, S. (2005). Content with your content? Why teach Global Issues in ELT? In L. Angada (Ed.), 30th *FAAPI Conference, Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant*. Conference Proceedings, Cordoba, Argentina: Comunicarte.
- Houston, H. (2009). *Provoking Thought: Memory and Thinking in ELT*, Booksurge Publishing.
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL/ESL materials taught at Iranian high schools, *Asian EFL Journal*, 9(2), 130-150.
- Johnston, B. (2003). *Values in English Language Teaching*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Kheirabadi, R. and Alavi Moghaddam, B. (2014). New horizons in teaching English in Iran, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (4), 225-232.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Matsuda, A. (2006). Negotiating ELT assumptions in EIL classrooms. In J. Edge (Ed.). *(Re)Locating TESOL in an Age of Empire* (pp.158-170). London: Palgrave.
- Meshkat, M. (2002). *The Cultural Impact of EFL Books on Iranian Language Learners*. Unpublished Ph.D. dissertation, Tehran: University of Tehran.
- Norton, B. and Toohey, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. New York: Cambridge University.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman Group Ltd.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourse of Colonialism*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. (2010). English and globalization. In J. Maybin and J. Swann, (Eds), *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp. 113-121). Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- Pishghadam, R. and Zabihi, (2012). Crossing the threshold of Iranian TEFL. *Applied Research in English*, 1 (1), 57-71.
- Rajagopalan, K. (2000). Critical Pedagogy and Linguistic Imperialism in the EFL Context. *TESOL Quarterly*. 9 (4), 5-6.
- Rashidi, N. and Safari, F. (2011). A model for EFL materials development within the framework of critical pedagogy (CP), *English Language Teaching*, 4 (2), 250-259.
- Sampedro, R. and Hillyard, H. (2004). *Global Issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharifian, F. (Ed.) (2009). *English as an International Language: Perspective and Pedagogical Issues*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.
- Wilson, R. (2005). *Imposition or Adoption? The Globalization of ELT Practices*. Unpublished MA assignment. University of Essex.
- Zarei, G. R. and Khalessi, M. (2010). *Cultural Hegemony in English Language Textbooks: Interchange Series and Iranian Senior High School English Textbooks Compared*. LAP LAMBERT Academic Publishing.

Zare-Moayedi, I. (2007). *An In-depth Evaluation of Interchange Series*,
Unpublished MA thesis, Shiraz: Shiraz Universit



با هدف ملموس تر شدن راهکارهای پیشنهادی، در ضمیمه نمونه‌ای از یک طرح درس پیشنهادی برای سطح متوسط، با تأکید بر مهارت‌های خواندن، گفتار و نوشتار و توجه به دو عامل محتوا و ساختار در چارچوب آموزش انتقادی ارائه شده است. محتوای درس از جمله موضوعات جهانی است که به عنوان یکی از دغدغه‌های داخلی نیز شناخته می‌شود.

WATER CRISIS

Facts about "Water Crisis":

- One-sixth of the world's population in the world does not have access to safe drinking water.
- Every 20 seconds, a child dies from a water-related disease.
- While the average African family uses 5 gallons per day, each American uses 100 to 175 gallons of water per day.



Pre-reading Questions:

1. What does the picture say?
2. Is your hometown faced with water shortage?

3. How can people protect water resources?

Living under a Blue Crisis

Although two-thirds of our planet is water, we face a serious water shortage. The water **crisis**^۱ is the most **severe**^۲ and most invisible **dimension** of the **ecological** crisis of the earth. In 1998, 28 countries experienced water shortage. This number is expected to rise to 56 by 2025. Between 1990 and 2025 the number of people living in countries without **adequate** water will rise from 131 million to 817 million.

During the past century, while world population has **tripled**^۳, the use of fresh water for human **consumption**, agriculture, and other activities has increased sixfold. Some rivers that formerly reached the sea no longer do so—all of the water is used by human before it reaches the river's mouth. Half the world's **wetlands**^۴ have disappeared in the same period, and today 20 percent of freshwater species are endangered or **extinct**.

Worse still, world water use will increase by about 50 percent in the next 30 years. It is **estimated**^۵ that, by 2025, 4 billion people—half the world's population at that time—will live under conditions of severe water stress, with conditions particularly severe in Africa, the Middle East, and South Asia. In such a situation, certainly our country is not an exception. These years, the worrying water shortage especially in big cities including Tehran is showing itself.

Currently, an estimated 1.1 billion people lack **access to** safe water, and 2.6 billion are without adequate **sanitation**^۶. These numbers are likely to grow worse in the coming **decades**.

-
1. A Difficult Or Dangerous Situation
 2. Very Bad; Very Serious
 3. To Increase By Three Times
 4. An Area Of Very Wet Muddy Land With Wild Plants
 5. To Say What You Think An Amount Or Value Will Be
 6. Conditions And Processes Relating To People's Health

A. Read the sentences; put T for TRUE or F for FALSE. If a sentence is false, change it and make it true:

1. In 2025, only 131 countries experience water shortage.
2. The number of countries facing water shortage is increasing.
3. Due to the world population, the water of all rivers is used by people.
4. Only poor countries face water problem.

B. Read the passage and find the following information:

	Paragraph number	Answer
1. The earth's most serious ecological problem		
2. The number of people estimated to live without sufficient water		
3. The fields in which fresh water is used		
4. The number of people predicted to live under severe condition of water crisis by 2025		

C. Match two halves of each sentence:

1. If the world population increases,	a. but also many species are dying.
2. Most parts of the world are covered by water,	b. but water shortage is a real crisis.
3. Many water lands not only are disappearing,	c. they cannot reach the sea any longer.
4. When all rivers are used up,	d. the use of water will rise.

D. In each sentence, circle the best answer. The words in italics are from the passage:

1. Water crisis is an *invisible* problem. It is noteasily.
 - a. seen
 - b. accessed
 - c. increased
2. If animals *disappear*, they don't anymore.
 - a. increase
 - b. grow
 - c. live
3. In future, people will live with water *shortage*. In other words, they do not havewater.
 - a. severe
 - b. enough
 - c. inadequate

E. According to the above passage, answer the following questions in pairs:

1. Which group of people is more in danger of water crisis?
 2. Why is the current water crisis called an invisible problem?
- F. According to the passage, mark the world parts whose people will be faced with much severe water crisis in near future:**



G. Discuss the following question with your classmates:

- Do you think that our country is experiencing water crisis? If yes, in what ways? If not, why not?

H. Using these words, write a sentence:

- water, salt, fresh, resource

.....
- Iran, dam, save, river

.....
- enough, global, access, population

.....