

بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی کتاب انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم)

سعید رضایی*

اشکان لطیفی**

چکیده

مقاله حاضر کتاب انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم) را از منظر مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی شامل اسامی اشخاص، اماکن، پوشش، غذا، نوشیدنی‌ها، و مشاغل بررسی می‌کند. این کتاب بر اساس روش تحلیل محتوایی، مصاحبه و گفت‌وگو با ۸ معلم که کتاب حاضر را تدریس کرده‌اند و ۱۲ نفر متخصص حوزه آموزش زبان بررسی شده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که مؤلفان نتوانسته‌اند به اندازه کافی به مؤلفه‌های فرهنگی توجه کنند. کتاب حاضر به صورت کلی متمرکز بر فرهنگ بومی ایران است و نمونه‌هایی از فرهنگ جهانی در آن دیده نمی‌شود. نکته دیگر آن‌که فقط مسائل فرهنگی و هویتی تهران در این کتاب منعکس شده 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، انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم)، هویت، توانش بینا فرهنگی.

۱. مقدمه

امروزه با رشد سریع پدیده جهانی شدن (globalization) و ابزارهای شناخت آن هم‌چون رسانه‌ها اهمیت یادگیری زبان انگلیسی، به منزله زبانی خارجی و بین‌المللی، در بین سایر

* 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

کشورها در سراسر جهان افزایش یافته است. در ایران نیز، چون دیگر کشورهای جهان، زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی و بین‌المللی در مدارس و دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود. تاریخچه آموزش زبان‌های خارجی در ایران به دوره قاجار بازمی‌گردد؛ در آن زمان، زبان فرانسه از اهمیت بیش‌تری برخوردار بود، اما با ورود مبلغان مذهبی و دیگر کارگزاران خارجی از انگلیس و تأسیس بنگاه ترجمه، مدرسه دارالفنون و مشیریه، زبان انگلیسی به تدریج جانشین زبان فرانسه شد (Borjian, 2013). بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و در نتیجه بومی‌سازی، مطالب کتب درسی در چهارچوب ارزش‌ها و هنجارهای اسلامی دچار تغییراتی شد که کتاب‌های زبان انگلیسی از این قاعده مستثنی نبودند. تدوین اولین سری از کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از سوی گروهی از مؤلفان و متخصصان حوزه تهیه و تدوین مطالب آموزشی (syllabus design and materials developments) صورت گرفت. نتیجه 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 کرد. اخیراً نیز کتابی برای پایه اول متوسطه (هفتم) از سوی کارگروه آموزش زبان وزارت آموزش و پرورش به سرپرستی بهنام علوی‌مقدم و گروه مؤلفان شامل شهرام خدیشری‌یان، رضا خیرآبادی، محمدرضا عنانی سراب، الهام فروزنده شهرکی، و نورالله قربانی تهیه و تدوین شده است.

بررسی کتاب‌های زبان انگلیسی تدوین نویسندگان انگلیسی‌زبان نشان می‌دهد که در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی، کتاب‌های آموزشی با تبلیغات فراوان و با محتوای فرهنگ غربی، به‌ویژه فرهنگ انگلیسی و امریکایی، بدون توجه به سایر فرهنگ‌ها ارائه می‌شدند. با ظهور پدیده جهانی شدن 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 می‌توانند در پس‌زمینه خود فرهنگ انگلیسی یا فرهنگ بومی آن کشور و یا فرهنگی جهانی آمیخته با فرهنگ‌های گوناگون دنیا را عرضه کنند.

بر همین اساس، در سال‌های اخیر بررسی کتب درسی از اهمیت ویژه‌ای در بهبود و به‌روزرسانی نظام آموزشی در کشورهای گوناگون 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 شود و با کم‌ترین ایراد و اشکال در سطح انبوه چاپ و در سراسر

نظام آموزشی توزیع شود. برای مثال، فورمن (Forman, 2014) کتاب *Passages* نوشته ریچاردز و سندی (Richards and Sandy, 1998; 2000a, 2000b) را بررسی کرد 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 کتاب‌های زبان منتشرشده انتشارات بین‌المللی و استفاده آن‌ها را در کشور اندونزی بررسی کرده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که معلم‌های اندونزیایی به کتاب‌های منتشرشده انتشارات بین‌المللی بیش‌تر علاقه‌مندند. یکی دیگر از تحقیقات برجسته‌ای که در حوزه کتاب‌های درسی صورت گرفته مربوط به بررسی مسئله جنسیت در کتاب‌های زبان فارسی، عربی، و انگلیسی است که فروتن (Foroutan, 2012) انجام داده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که نمایش جنسیت مذکر به مراتب بیش از جنسیت مؤنث بوده است، گرچه این تفاوت‌ها در مقاطع تحصیلی گوناگون یکسان نیستند، اما فروتن معتقد است این تفاوت‌ها ناشی از ساختارهای جامعه‌شناسی و ایدئولوژیک در جامعه ایران است.

چنگ و بیگلربیگی (Cheng and BiglarBeigi, 2012) نیز همانند فروتن از منظر جامعه‌شناختی کتاب‌های زبان را بررسی کرده‌اند. در این مورد آن‌ها بیش‌تر بر مسئله مذهب و آموزش آن در کتاب‌های درسی زبان تأکید داشته‌اند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که تفکر شیعی به منزله 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 (ibid) بسیار نزدیک است مربوط به بهنام و مذهب (Behnam and Mozaheb, 2013) است که متمرکز بر مسئله مذهب، هویت، و نمایش زن و مرد در کتاب‌های زبان انگلیسی در ایران است. بر اساس 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 جنسیت را در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی و زبان عربی در مدارس ایران بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی (critical discourse analysis) بررسی کرد. نتیجه پایان‌نامه کارشناسی ارشد ایشان نشان می‌دهد که نمود جنسیت مرد نسبت به زن در این کتاب‌ها بیش‌تر است.

از دیگر تحقیقاتی که کتاب‌های درسی را از منظر فرهنگی، هویتی، و انتقادی بررسی کرده است می‌توان به انصاری و بابایی (Ansary and Babaii, 2003)، امینی و بیرجندی (Amini and Birjandi, 2012)، و صدری و تحریریان (Sadry and 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 نتایج مشابه مسائل فرهنگی در این کتاب‌ها را بررسی کرده‌اند. خواجه‌وی و عباسیان (Khajavi and Abbasian, 2011) نیز معتقدند که مسائل فرهنگی دیگر کشورها در کتاب‌های زبان خارجه ارائه نشده است. آن‌ها معتقدند این کتاب‌ها در زمینه آموزش و آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ دیگر کشورها موفق نخواهند بود.

با توجه به مطالب ارائه‌شده، مقاله حاضر سعی دارد انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم) را با عنوان *Prospect 1*، که به تازگی در مدارس ایران تدریس می‌شود، بررسی کند. 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 بینجامد. بنابراین، این پژوهش به طور ویژه به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. چه مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی در انگلیسی دوره 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 توجه شده است؟
- برای یافتن پاسخ سؤالات فوق نخست نظریه‌های زبان، هویت، و فرهنگ را در جامعه‌شناسی زبان معرفی می‌کنیم سپس، به روش این پژوهش و نتایج 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 گروهی اجتماعی است. از سوی دیگر گابلز و جانسون (Guiles and Johnson, 1987) نیز معتقدند که رابطه تنگاتنگی بین زبان و هویت برقرار است. 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، اما نظریه‌پردازان پست‌مدرن معتقدند که هویت مفهومی ثابت نیست 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 از افراد جامعه می‌تواند داشته باشد، همان گونه که توهی و نورتون (Toohey and Norton, 2010) اظهار می‌دارند.

تحقیقاتی که در دهه ۱۹۷۰ 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 پساساختارگرایی است و نظریه‌های هویت تحت تأثیر آن‌ها در حال بررسی‌اند (Block, 2009).

یکی از نظریه‌پردازان برجسته فرانسوی پیر بوردیو است که افکار و آرای وی را در مطالعات جامعه‌شناسی زبان و تجزیه و تحلیل گفتمان (discourse analysis) بسیار مؤثر دانسته‌اند. بوردیو تحت تأثیر 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 سرمایه می‌نگرد. گرچه بوردیو در نظریه خود تعبیر «سرمایه» را که کلیدواژه‌ای در حوزه اقتصاد است به کار می‌برد، اما تمرکز وی بر جنبه اجتماعی زبان به منزله استعاره‌ای از سرمایه است. از دیدگاه بوردیو زبان نه تنها ابزاری برای برقراری ارتباط‌های اجتماعی است، بلکه قدرت درونی بالایی نیز دارد. زبان از دیدگاه وی هم‌چون سرمایه است که در عادت‌واره (habitus) (تلقی ذهنی شخص نسبت به پدیده‌های اجتماعی تحت تأثیر طرح‌واره‌های ذهنی) نمود پیدا می‌کند. ارتباط گفته‌های بوردیو با این مقاله در بررسی مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم) است و از آن‌جا که هر زبان‌آموزی در ایران بسته به عادت‌واره خود تلقی خاصی از زبان دارد، نظریات بوردیو اهمیت تئوریک پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، پژوهش‌های جدیدی که در حوزه جامعه‌شناسی زبان صورت گرفته است نشان می‌دهد که مسئله زبان به منزله یکی از بخش‌های جدایی‌ناپذیر فرهنگ و هویت مطرح می‌شود (Kramsch, 2004; Byram, 1988). به عبارت دیگر، زبان نه تنها ابزار ارتباط کلامی و صوری است، بلکه دربردارنده پیام‌های اجتماعی، قومی، فرهنگی، و هویتی است. نظریه‌پردازان حوزه سیاست‌های زبانی (language policy) بر این باورند که زبان در بسیاری از کشورها نقشی مهم و اساسی در اتحاد و یک‌پارچگی افراد جامعه دارد و در برخی موارد یگانه عامل برقراری اتحاد است. برای مثال، جدایی کشور بنگلادش (پاکستان شرقی) از پاکستان کنونی (پاکستان غربی) به دلیل اختلافات ناشی از اجرای سیاست زبان اردو به منزله زبان مادری هر دو کشور رخ داد. بنگلادشی‌ها که به زبان بنگالی سخن می‌گویند در پی اجرای سیاست زبان اردو به منزله زبان مشترک هر دو کشور معترض بودند. در همین زمینه، دانشجویان دانشگاه داکا در بنگلادش واکنش

اعتراض‌آمیزی از خود نشان دادند که نتیجه این اعتراض نام‌گذاری روز جهانی زبان مادری را به دنبال داشت (Rezaei, 2013).

۳. روش تحقیق

۱.۳ بررسی محتوایی کتاب

یکی از روش‌های معمول برای بررسی کتاب‌های درسی استفاده از روش تحلیل محتوایی (content analysis) است. این روش در پژوهش‌های پیشین چون چنگ و بیگلربیگی (Cheng and BiglarBeigi, 2012) استفاده شده بود که در این تحقیق نیز مبنای اصلی کار است. تحلیل محتوایی در این کتاب شامل بررسی تصاویر و متون است که نشان می‌دهد تا چه حد دربردارنده مفاهیم هویتی، فرهنگی، و ایدئولوژیکی است. علاوه بر تحلیل محتوایی، از مصاحبه با ۸ نفر از معلمان که کتاب را تدریس کرده‌اند و ۱۲ نفر از متخصصان آموزش زبان که در تهیه و تدوین مطالب درسی تبحر داشتند نیز استفاده شده است.

نخست، نویسندگان این مقاله همه صفحات کتاب را با در نظر داشتن مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی بررسی کردند. برای پرهیز از هر گونه نگاه تک‌بعدی و جهت‌دار، از دیدگاه متخصصان و معلمان حاضر برای تأیید یافته‌ها استفاده شد. نتیجه تحلیل محتوایی و مصاحبه با ۸ معلم و ۱۲ متخصص حوزه آموزش و تهیه و تدوین متون درسی، پژوهش‌گران را به سه موضوع فرهنگ ایرانی - اسلامی، فرهنگ غیرایرانی - اسلامی، و فرهنگ‌های دیگر بر اساس نزدیکی مفاهیم و محتویات کتاب مورد بحث سوق داد.

منظور از فرهنگ ایرانی - اسلامی مؤلفه‌هایی است که به طور ویژه به فرهنگ ایرانی یا اسلامی مرتبط بودند؛ برای 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 دنیاست که خود می‌تواند به آگاهی بینافرهنگی (intercultural) زبان‌آموزان بیفزاید. برای مثال، اشاره به اماکن توریستی، آداب و رسوم، و غذاهای دیگر کشورها. در نهایت منظور از فرهنگ‌های دیگر اشاره به مفاهیمی جهانی دارد که محدود به فرهنگی خاص نمی‌شود؛ البته در برخی موارد این گروه به دلیل هم‌پوشانی با گروه دوم از تحلیل محتوایی حذف شد؛ برای 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: غذاها و نوشیدنی‌ها؛

موضوع چهارم: مشاغل.

۱.۴ اسامی

اسامی افراد و اماکن یکی از مشخصه‌های اولیه و اصلی در هویت است. گرچه نام شخص نمی‌تواند الگو و نمایانگر هویت روانی و درونی فرد باشد، اما شخصیت‌های استفاده‌شده در کتاب‌های درسی می‌توانند بار فرهنگی خاصی را نمایان کنند. بعد از بررسی اولیه کتاب، دو دسته اسامی در کتاب دیده شدند: اسامی ایرانی - اسلامی و اسامی غیرایرانی - اسلامی. دسته اول شامل اسامی اصیل ایرانی (مثل آرش) و یا اسامی عربی (مثل علی) بودند که برگرفته از فرهنگ ایرانی - اسلامی‌اند. دسته دوم اسامی غیرایرانی - اسلامی‌اند 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 انگلیسی‌زبان و یا کشورهای همسایه نشده است. این نتیجه بیانگر تأکید ویژه مؤلفان بر استفاده از اسامی ایرانی - اسلامی و ارائه فرهنگی کاملاً ایرانی - اسلامی است. شایان ذکر است که استفاده از مؤلفه‌های فرهنگ بومی در انتقال مفاهیم به زبان‌آموزان بسیار مفید است، اما نمی‌توان نادیده گرفت که حذف اسامی غیرایرانی - اسلامی منجر به ناآگاهی زبان‌آموزان و بی‌اطلاعی آن‌ها از اسامی رایج در دیگر کشورها و همچنین باعث بروز مشکل در تلفظ برخی از اسامی خارجی از سوی زبان‌آموزان می‌شود.

از طرف دیگر، بسیاری از اسامی اماکن در کتاب مربوط به تهران است و اسامی هیچ‌یک از اماکن شهرهای دیگر و کشورهای خارجی در کتاب دیده نمی‌شود. این مطلب نشان‌دهنده این است که مؤلفان توجه بسیاری در وهله نخست به تمامیت ایران و به طور خاص به تهران داشته‌اند. 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 تهران از قابلیت تدریس این کتاب می‌کاهد و توضیح برخی از مطالب را برای آن‌ها دشوار می‌کند. به نظر می‌رسد اگر از اماکن معروف دیگر شهرها و کشورها استفاده شود، تدریس برای معلمان و فهم مطالب برای دانش‌آموزان کاربردی‌تر و ملموس‌تر می‌شود.

۲.۴ 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 نمی‌شوند. ۲۰ تصویر از تصاویر کتاب نمایان‌گر زن با حجاب اسلامی است، اما واژه حجاب در کتاب استفاده نشده است و فقط واژگانی چون چادر، مانتو، و روسری در توصیف معلمان در درس ۵ دیده می‌شود. درباره گروه سوم یعنی مؤلفه‌های فرهنگ‌های دیگر، ۹۰ تصویر از سایر پوشش‌ها و ۴۵ واژه از واژگانی بودند که به این دسته از پوشش‌ها مربوط می‌شدند. در نگاهی کلی، گرچه به نظر می‌رسد که نویسندگان کتاب در صدد ارائه فرهنگ بومی ایران‌اند، اما نمایش تصاویر پوشش‌های خارجی به خصوص کشورهای منطقه که مغایر با فرهنگ ایرانی - اسلامی نباشد می‌توانست به آشنایی با تنوع پوشش کمک کند.

مطالب فوق مؤید نتایجی است که بهنام و مذهب (Behnam and Mozaheb, 2013) از تحلیل محتوایی به دست آورده‌اند. چنگ و بیگلریگی (Cheng and 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. استفاده نکردن از پوشش 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 فقط متمرکز بر پوشش ظاهری مردم در تهران و یا کلان‌شهرهاست و یگانه تصویری که از مردان و زنان در لباس‌های بومی خود مشاهده می‌شود مربوط به صفحه اول کتاب است. این در حالی است که به نظر می‌رسد هدف کتاب ارج نهادن به فرهنگ بومی و تمرکز بر آن است، سؤالی که

در این جا مطرح می‌شود این است که به چه دلیل فرهنگ‌ها و هویت‌های کوچک‌تر از کتاب حذف شده‌اند؟

۳.۴ غذاها و نوشیدنی‌ها

سومین موضوع مطرح شده در این کتاب مربوط به نمایش غذاها و نوشیدنی‌هاست. بر اساس طبقه‌بندی پیشین، نمایش غذاهای ایرانی (مانند کباب)، انواع نان‌ها (مانند بربری و سنگک)، و انواع نوشیدنی‌ها (مانند چای سیاه) تلاش نویسندگان را برای بومی کردن این مطالب نشان می‌دهد. برخلاف دیگر کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در بازار تألیف نویسندگان خارجی، در این کتاب هیچ اشاره‌ای به غذاهای حرام و غیراسلامی نشده است. دسته‌ای از غذاها و نوشیدنی‌های اشاره شده نیز لزوماً غیراسلامی نیستند، اما به فرهنگ خاصی نیز تعلق ندارند؛ برای مثال شیر. بر اساس 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. درباره گروه سوم، ۳۱ واژه و ۱۹ تصویر نمایانگر غذاها و 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 بر اساس مدل سه‌گانه ارائه شده صورت گرفت. نتایج این بررسی نشان داد که ۳۴ واژه و ۳۲ تصویر مربوط به گروه سوم دسته‌بندی است و فقط 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 شاغلان پوشش اسلامی دارند، اما لزوماً بومی ایران نیستند و متعلق به دیگر نقاط جهان‌اند. برای مثال، معلم‌هایی که با ظاهر اسلامی نشان داده شده بودند. این در حالی است که هیچ شغلی خارج از چهارچوب‌های 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 دادن کارهای خانه محدود نمی‌شود. نتایج 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 (ibid) قرار گرفت.

درباره جنسیت افرادی که در مشاغل ارائه شده به تصویر کشیده شده‌اند، بررسی کتاب نشان می‌دهد که ۳۰ مورد از شاغلان به تصویر کشیده شده (خلبان، مکانیک، دکتر، کارگر، نانوا، و راننده) مرد بوده‌اند و فقط ۸ مورد از آن مشاغل را زنان بر عهده داشتند؛ مشاغلی چون معلمی، پرستاری، و خانه‌داری که از میان این مشاغل 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 این بررسی همانند یافته‌های دیگر محققان درباره کتاب‌های مشابه است (Amini and Birjandi, 2012; Khajavi and Abbasian, 2011; Foroutan, 2012). فروتن 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 جنسیت متفاوت است. همه تصاویر کتاب ارتباط مرد با مرد و زن با زن را نمایش می‌دهند و هیچ تصویری که نشان‌دهنده مکالمه دو جنسیت 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. نتیجه‌گیری

۱.۵ راه‌کارها و شیوه‌های اصلاح کتاب

این مقاله/انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم) را که در سال‌های اخیر منتشر شده است از نظر محتوایی بررسی و تحلیل می‌کند. آنچه مسلم است این است که تهیه و تدوین کتب زبان انگلیسی در فضای آموزشی ایران به دور از انتقاد منتقدان کاری بسیار دشوار است. از همه مهم‌تر بیمی است که نویسندگان این مجموعه‌ها تلویحاً نسبت به استفاده از عناصر فرهنگی غیرایرانی - اسلامی در این دسته از کتاب‌ها دارند.

بر پایه مصاحبه‌ها و بحث‌هایی با معلمان و گروهی از متخصصان تهیه و تدوین مطالب درسی، راه‌کارهایی به منظور بهبود کتاب حاضر ارائه شد. برای مثال، استفاده از ورزش‌های گوناگون، 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.

تصاویر کتاب در برخی موارد تکراری‌اند 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. برای 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. برای مثال، زبانی که در مغازه‌ها یا اماکن اداری استفاده می‌شود. در برخی موارد در صورتی که زبان کتاب حذف شود، کتاب بیش‌تر شبیه به کتاب آموزش زبان فارسی به نظر می‌آید.

گرچه تلاش نویسندگان کتاب برای نزدیک شدن محتوای آموزشی به رویکردهای جدید آموزش زبان قابل ستایش است، اما کاستی‌های بسیاری در محتوای کتاب وجود دارد. به عبارت دیگر، این کتاب تصویر محدودی از مسائل فرهنگ بومی را به مخاطبان خود ارائه می‌دهد که می‌توانست با کمی آزادی در انتخاب محتوا به تنوع بیش‌تری بینجامد. گرچه هدف اصلی این کتاب انتقال مفاهیم فرهنگی بین‌المللی نبوده است، اما به نظر می‌رسد این کتاب در ارائه فرهنگ بومی ایران نیز به‌خوبی 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. به‌طور کلی، هویت ارائه‌شده از ایران و ایرانی گرچه برای مخاطبان تهرانی کتاب می‌تواند بسیار ساده باشد، اما برای دانش‌آموزان دیگر مناطق لزوماً قابل فهم نیست.

اهمیت آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ زبان مقصد برای فراگیری کامل زبان امری است بدیهی، اما برای جلوگیری از یک‌سونگری در تبلیغ فرهنگ زبان مورد تدریس، اشاره به فرهنگ مبدأ و هم‌چنین اشاره به فرهنگ‌های مختلف می‌تواند زبان‌آموزان را با شیوه زندگی و الگوهای مفید جوامع دیگر آشنا کند. در چنین حالتی یادگیری زبان نه‌تنها به افزایش دانش زبانی فرد کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به دانش‌افزایی زبان‌آموز در زمینه فرهنگ نیز بینجامد. بهترین روش برای نیل به این هدف تهیه فعالیت‌ها و متونی است که زبان‌آموزان را با تشابهات و اختلافات فرهنگی بین زبان اول و دیگر فرهنگ‌ها آشنا کند. 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 گرفته می‌شود این است که از منظر فرهنگی، چه ارائه فرهنگ بومی و چه فرهنگ خارجی، کاستی‌هایی در آن دیده می‌شود؛ بنابراین، این کتاب نیازمند گنجاندن بخش‌هایی برای افزایش آگاهی و تقویت توانش بینافرهنگی (intercultural competence) در زبان‌آموزان است. از سوی دیگر، تصاویر این کتاب بیش‌تر فضاهای تکراری را نمایش می‌دهد (تصویر فضای کلاس بارها تکرار شده است)؛ این تکرار می‌تواند زمینه‌ساز بروز خستگی بصری در زبان‌آموز شود. بهتر است تصاویر بر اساس اهمیت فضا ارائه شوند. برای 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 تأیید محققان در زمینه آموزش زبان نیست. به عبارت دیگر، هر فرهنگی می‌تواند جنبه‌های مثبت فراوانی داشته باشد؛ البته نباید فراموش کرد آن‌چه در کتاب‌های درسی ارائه می‌شود فقط «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 پررنگ‌تر 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 سؤالات طرح‌شده در این پژوهش، مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی ارائه‌شده در این کتاب در اکثر موارد مربوط به فرهنگ بومی ایران است و حضور فرهنگ غیربومی و یا بین‌المللی کم‌تر دیده می‌شود. هم‌چنین در پاسخ به سؤال دوم این پژوهش، نتایج تحلیل محتوایی نشان می‌دهد که به مقوله فرهنگ در این کتاب به صورت ضمنی اشاره 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 and Parviz Birjandi (2012). 'Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks', *English Language Teaching*, 5(2).

- Ansary, Hassan and Esmat Babaii (2003). 'Subliminal Sexism in Current ESL/EFL Textbooks', *Asian EFL Journal*, 5(1).
- 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 and Mohammad Amin Mozaheb (2013). 'The Depiction of Men and Women Within Iranian High School EFL Textbooks, Tested Against Islamic Custom', *Journal of Beliefs and Values*, 34(1).
- 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).
- Cheng, Karen Kow Yip and Amir BiglarBeigi (2012). 'Education and Religion in Iran: The Inclusiveness of EFL (English as a Foreign Language) Textbooks', *International Journal of Educational Development*, 32(2).
- 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).
- Foroutan, Yaghoob (2012). 'Gender Representation in School Textbooks in Iran: The Place of Languages', *Current Sociology*, 60(6).
- Giles, Howard and Patricia Johnson (1987). 'Ethnolinguistic Identity Theory: A Social Psychological Approach to Language Maintenance', *International Journal of the Sociology of Language*, 68.
- KhadirSharabian, Shahram et al. (2013). *English for Schools: Prospect 1*, Tehran: Iran's School Book Publishers.
- Khajavi, Yaser and Reza Abbasian (2011). 'English Language Teaching, National Identity and Globalization in Iran: The Case of Public Schools', *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10).
- Kramsch, Claire (2004). 'Language, Thought, and Culture', in A. Davies and C. Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, 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. and Chuck Sandy (1998). *Passages 1: Student's Book*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. and Chuck Sandy (2000a). *Passages 2: Student's Book*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, Jack C. and Chuck Sandy (2000b). *Passages 2: Teacher's Manual*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sunderland, Jane et al. (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).
- Tahririan, Mohammad Hassan and Elham Sadri (2013). 'Analysis of Images in Iranian High School EFL Course Books', *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 16(2).
- Tajfel, Henri (1981). *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Toohey, Kathleen and Bonny Norton (2010). 'Language Learners' Identities and Sociocultural Worlds', in B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Wacquant, Loic (2008). 'Pierre Bourdieu', in R. Stones (ed.), *Key Sociological Thinkers*, New York: Routledge.
- Zacharias, Nugrahenny (2005). 'Teachers' Beliefs about Internationally-published Materials: A Survey of Tertiary English Teachers in Indonesia', *RELC Journal*, 36(1).