

ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پراسپکت و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی

حسن سودمند افشار*

ناصر رنجبر**

مسلم یوسفی***

نصراالله افشار****

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی تازه‌تألیف زبان انگلیسی پایه‌های هفتم، هشتم، نهم موسوم به پراسپکت (Prospect 1,2,3) و پایه دهم موسوم به ویژن ۱ (Vision1) مدرسه‌های ایران از منظر توانش ارتباطی بین فرهنگی^۱ و فرافرهنگی^۲ است. چهارچوب نظری این پژوهش که به روش کیفی است بر اساس مدل‌های توانش فرافرهنگی لیدیکوت^۳ (۲۰۰۰) و توانش ارتباطی بین فرهنگی بایرام^۴ (۱۹۹۷ و ۲۰۰۹) (Intercultural and Metacultural Communicative Competence) بود. برای اجرای پژوهش، نخست این مجموعه کتاب‌های درسی از منظر توانش ارتباطی بین فرهنگی و فرافرهنگی، بررسی کیفی و ذهنی شد. سپس، با ۲۲ معلم زبان انگلیسی دارای تجربه در تدریس این کتاب‌ها، مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته صورت گرفت. مصاحبه‌ها ضبط شده و سپس مورد تحلیل محتوا قرار گرفتند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که این کتاب‌ها، شامل برخی جنبه‌های فرهنگ بومی با تأکید بر دستور زبان و کارکردهای زبانی است ولی به توسعه توانش فرافرهنگی و بین فرهنگی توجه نشده است. همچنین، دو الگوی اصلی «گسستگی فرهنگ از زبان» و «ایرانیزه کردن گفتمان و محتوای کتاب» از داده‌های مصاحبه استخراج شد. نتیجه‌گیری می‌شود که علاوه بر توجه به فرهنگ بومی در نگارش مطالب این کتاب‌ها، وفاداری به «رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه»^۵ که شالوده این کتاب بومی بر آن است، ضرورت دارد.

واژگان کلیدی: پراسپکت، ویژن ۱، آموزش زبان انگلیسی، توانش ارتباطی بین فرهنگی، توانش فرافرهنگی

* دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا- همدان (نویسنده مسئول: soodmand@basu.ac.ir)

** دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا- همدان

*** دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا- همدان

**** دانش‌آموخته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه خوارزمی

1. Intercultural competence
2. Metacultural competence
3. Liddicoat
4. Byram
5. Active & self-reliant communicative approach

مقدمه

با توجه به روند رو به رشد جهانی شدن^۱ و اقتضات عصر ارتباطات، دانش‌آموزان به کسب مهارت‌های ارتباطی برای مسافرت، معاشرت و فرصت‌های تحصیلی و آموزشی خارج از کشور نیاز دارند. این امر اهمیت یادگیری زبان دوم یا حتی سوم را بیش‌ازپیش آشکار می‌کند. هر کشوری نیز با توجه به جغرافیای سیاسی-فرهنگی، سیاست‌گذاری‌های کلان و مقتضیات آموزشی خود ممکن است یک یا چند زبان خارجی را به‌عنوان زبان دوم یا سوم برای ترویج در نظام آموزشی خود انتخاب کند. در کشور جمهوری اسلامی ایران، زبان عربی به‌عنوان زبان دین به‌منظور آموزش در مدرسه‌ها و زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی^۲ برای تدریس در مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، انتخاب شده‌اند.

امروزه، میلیون‌ها نفر از جمعیت دنیا که به فرهنگ‌ها و زبان‌های مادری مختلف تعلق دارند، از زبان انگلیسی به‌عنوان یک ابزار ارتباطی استفاده می‌کنند و در واقع زبان انگلیسی، «زبان مشترک جهانی»^۳ به‌شمار می‌رود (ویدوسون^۴، ۲۰۱۷). زبان مشترک^۵ نوعی زبان است که توسط افرادی که فرهنگ و زبان اول^۶ یکسان ندارند، مورد استفاده قرار می‌گیرد و تمرکز آن بیشتر بر انجام اهدافی چون کسب‌وکار است. «انگلیسی به‌عنوان یک زبان مشترک»^۷، امروزه در سراسر جهان گسترش یافته و برای پاسخگویی به نیازهایی که افراد قادر به برآورده کردن آنها از طریق زبان اول نیستند، مورد استفاده واقع می‌شود. این زبان تقریباً در همه ابعاد زندگی نفوذ و رسوخ کرده و کارکردهای مختلفی مانند کسب‌وکار، معاشرت، ارتباطات بین‌المللی و غیره را شامل می‌شود.

آموزش زبان بینا فرهنگی^۸، مؤلفه‌های زبان و فرهنگ را به‌عنوان پایه و اساس خود ضروری می‌داند و بر این باور است که بین زبان و فرهنگ، گسستگی وجود ندارد.

1. Globalization
2. English as a foreign language (EFL)
3. Global lingua franca
4. Widdowson
5. Lingua franca
6. First language
7. English as a Lingua Franca
8. Intercultural language teaching

بر همین اساس، همان‌طور که زبان و فرهنگ به یکدیگر وابسته هستند، آموزش زبان بینافرهنگی درصدد ارتقای توانش ارتباطی بینافرهنگی^۱ در کنار توانش زبانی است که در مواجهه با موانع زبانی و فرهنگی به حل مشکلات منجر می‌شود.

در کشور جمهوری اسلامی ایران، آموزش رسمی زبان انگلیسی از مدرسه (پایه هفتم دوره اول متوسطه) شروع می‌شود و تا سطوح عالی دانشگاهی ادامه می‌یابد. از سویی، دانش‌آموزان، به یادگیری زبان برای کسب مهارت‌ها و دانش لازم در رشته‌های مختلف (به‌عنوان مثال، علوم، ادبیات، هنر و ...) نیاز دارند. از سوی دیگر، آنها برای یادگیری علوم و انتقال دانش و فرهنگ خویش به سایر فرهنگ‌ها، باید توانش ارتباطی بینافرهنگی خود را افزایش داده و در نتیجه، ارتباط مؤثرتری را با مخاطبان خود در فرهنگ مقصد برقرار کنند (اسپیتزبرگ و چنگنان^۲، ۲۰۰۹). کسب این توانش به عوامل مختلفی از جمله شیوه آموزش زبان در محیط یادگیری، رسانه آموزشی و غیره بستگی دارد.

مک‌کی^۳ (۲۰۰۲)، یکی از وظایف و کاربردهای اصلی زبان را توانمندسازی کاربران برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و فرهنگ خود با دیگران می‌داند. بر همین اساس، توانش فرافرهنگی، کاربران زبان را توانمند می‌کند تا به‌صورت آگاهانه، مفهوم‌سازی فرهنگ خویش را در ارتباطات بینافرهنگی انتقال دهند (شریفیان^۴، ۲۰۱۳). به‌عبارت‌دیگر، آموزش فرهنگ به‌تنهایی کافی نیست، بلکه به مفهوم‌سازی فرهنگی نیز نیاز است تا آگاهی فراگیران را در مورد فرهنگ خودی و فرهنگ بیگانه افزایش دهد. در توانش فرافرهنگی باور بر این است که نمی‌توان تمام جنبه‌های فرهنگ را همانند زبان آموزش داد و به جای تدریس جنبه‌های مختلف فرهنگ مقصد، بهتر است برای مفهوم‌سازی فرهنگ هدف، در یادگیرندگان نوعی آگاهی ایجاد کنیم تا آنها بتوانند مفاهیم و مضامین فرهنگی را مبادله کنند. از آنجایی که در این نگرش، به پویایی فرهنگ توجه می‌شود و تأکید بر این است که درک افراد مختلف از مفاهیم فرهنگی یکسان نیست، فراگیران باید به‌صورت فعالانه در امر یادگیری فرهنگ شرکت کنند تا فرهنگ به‌صورت مفهومی در ذهن آنها نقش ببندد.

1. Intercultural communicative competence

2. Spitzberg & Changnon

3. McKay

4. Sharifian

پیشینه پژوهش

زبان و فرهنگ

زبان و فرهنگ، به‌عنوان دو قطب ارتباطات انسانی، درهم آمیخته‌اند. کارشناسان امر بر این باورند که به‌منظور ارتقای کارآمدی آموزش و افزایش مهارت‌های ارتباطی، در کنار یادگیری زبان، فرهنگ نیز باید فرا گرفته شود. متخصصان در تعریف واژه فرهنگ، اتفاق نظر نداشته و تعاریف متنوعی در این خصوص ارائه داده‌اند. کرامش^۱ (۱۹۹۸، ۱۰) فرهنگ را «عضویت در یک جامعه گفتمانی که دارای فضای اجتماعی و تاریخ و تصورات مشترکی است» تعریف کرده است. لیدیکوت، پاپادیمتر، اسکارینو و کهلر^۲ (۲۰۰۳، ۴۵)، فرهنگ را «نظامی پیچیده متشکل از مفاهیم، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها، توافقات، رفتارها، اعمال، مراسم و شیوه‌های زندگی افرادی که گروه‌های فرهنگی را تشکیل می‌دهند و همچنین آثار هنری که آنها تولید می‌کنند و تشکیلاتی که ایجاد می‌کنند» تعریف کرده‌اند.

در مدل‌های توانش ارتباطی بینا فرهنگی، تعریف فرهنگ به‌درستی ارائه نشده است و فرهنگ به‌قدری کلی بیان شده که باعث ایجاد مشکل در آموزش آن می‌شود (کرامش، ۲۰۱۲). در این راستا، هامر^۳ (۲۰۱۵، ۴۸۳) توانش بینا فرهنگی را «توانایی تغییر دیدگاه‌های فرهنگی و تغییر در رفتار خود متناسب با تفاوت‌ها و مشترکات فرهنگی» توصیف کرده است. باید در نظر داشت که مهارت‌های بینا فرهنگی، یادگیرندگان را توانمند می‌سازد تا با افرادی از دیگر فرهنگ‌ها ارتباط برقرار کنند، اما لزوماً این افراد از لحاظ زبانی متفاوت نیستند. بدین مفهوم که ممکن است زبان برخی افراد مشترک باشد، اما از لحاظ فرهنگی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر داشته باشند. مسئله دیگر این است که تنها بخش کوچکی از فرهنگ، مانند آنچه فرد قادر به دیدن، شنیدن و لمس کردن است، قابل مشاهده بوده و بخش بزرگی از فرهنگ مانند باورها، ارزش‌ها و اسطوره‌ها پنهان است و آموزش آنها کار ساده‌ای نیست. بر این اساس، شریفیان (۲۰۱۳) درباره مفهوم جدید توانش فرافرهنگی بیان کرده که این مفهوم می‌تواند جایگزینی برای توانش بینا فرهنگی باشد. در توانش فرافرهنگی، طرفین یک

1. Kramsch

2. Liddicoat, Papademetre, Scarino & Kohler

3. Hammer

گفتگو، فرهنگ مفهوم‌سازی شده^۱ خود را به یکدیگر انتقال می‌دهند. مفهوم‌سازی فرهنگی^۲ از طریق تعاملات بین اعضای یک گروه فرهنگی حاصل می‌شود و دائماً به‌طور صریح یا ضمنی، توسط اعضا در زمان‌ها و مکان‌های مختلف به بحث و گفتگو گذاشته می‌شود. بر این اساس، مفهوم‌سازی فرهنگی در ذهن هر عضو یک گروه فرهنگی، به‌طور یکسان نقش نمی‌بندد، بلکه به‌صورت غیر یکنواخت توزیع می‌شود (شریفیان، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۸). مفهوم‌سازی فرهنگی، جنبه‌ای جدایی‌ناپذیر از شناخت جمعی یک گروه فرهنگی و اعمال زبانی به‌عنوان یک بانک حافظه برای ذخیره‌سازی و انتقال این شناخت در سطح گروهی است (شریفیان، ۲۰۰۹). لازم به ذکر است که مفهوم‌سازی فرهنگی شامل جنبه‌های مختلف زبانی و همچنین آثار هنری مانند نقاشی و مراسم مذهبی است (شریفیان، ۲۰۱۰). در همین رابطه، ژو^۳ (۲۰۱۷) توانش فرافرهنگی را شامل سه مؤلفه آگاهی از تغییرات^۴، راهبرد تبیین^۵، و راهبرد مذاکره^۶ می‌داند و بر این باور است که آشنایی با نظام‌های مختلف مفهوم‌سازی فرهنگی و بیان آنها در صورت نیاز مخاطبان، از ویژگی‌های سخنرانان حرفه‌بده و آموزش زبان شامل بررسی چنین نظام‌هایی برای اتخاذ راهکارهای مناسب جهت برقراری ارتباطات مؤثر است (ژو، ۲۰۱۸).

چارچوب نظری پژوهش

مدل توانش ارتباطی بینافرهنگی

مدل توانش بینافرهنگی را در سال ۱۹۹۷ بایرام معرفی کرد. از دیدگاه وی، توانش بین فرهنگی شامل مؤلفه‌های نگرش^۷، دانش^۸، مهارت‌های تفسیری و مرتبط‌سازی^۹، مهارت‌های اکتشاف و تعامل^{۱۰}، و آگاهی فرهنگی انتقادی^{۱۱} است (شکل ۱). بایرام

1. Conceptualized culture

2. Cultural conceptualization

3. Xu

4. Variation awareness

5. Explication strategy

6. Negotiation strategy

7. Attitudes

8. Knowledge

9. Skills of interpreting/relating

10. Skills of discovery/interaction

11. Critical cultural awareness

مؤلفه‌های نگرش را شامل کنجکاوی، تمایلات، انعطاف‌پذیری، علاقه‌مندی‌ها و باورها برشمرد. همچنین مؤلفه دانش، شامل دانش درباره گروه‌های اجتماعی موجود در فرهنگ یا فرهنگ‌های بومی و فرهنگ زبان خارجی است. مؤلفه مهارت‌های تفسیری و مرتبط سازی شامل توانایی تعبیر و تشریح گفتمان فرهنگ‌های دیگر و مرتبط‌سازی آن با گفتمان فرهنگ بومی است. مؤلفه مهارت‌های اکتشاف و تعامل شامل توانایی کسب دانش جدید درباره یک فرهنگ و به‌کارگیری آن است و نهایتاً اینکه، مؤلفه آگاهی فرهنگی انتقادی، شامل توانایی ارزیابی انتقادی دیدگاه‌های دیگر فرهنگ‌ها و کشورها بر اساس معیارهای مصرح است (بایرام، ۱۹۹۷، ۵۷-۶۳). به‌طور کلی، توانش بینا فرهنگی، دانش و مهارتی تعریف شده است که فرد را توانمند می‌سازد تا به‌طور مؤثر و مناسب با افرادی با پیش‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت، ارتباط برقرار کند.



شکل (۱) مدل توانش ارتباطی بین‌فرهنگی (بایرام، ۲۰۰۹، ۳۲۳)

شکل (۱) عناصر تشکیل‌دهنده مدل توانش ارتباطی بین‌فرهنگی (بایرام، ۲۰۰۹، ۳۲۳) را نشان می‌دهد.

مدل توانش فرافرهنگی

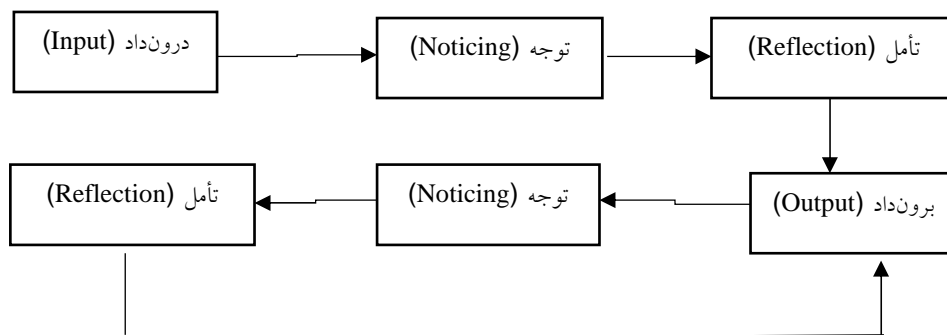
توانش فرافرهنگی متکی بر دیدگاهی پویا و متنوع از روابط و تجربیات فرهنگی است (شریفیان، ۲۰۱۳). مسئله مهم در اینجا، ماهیت پویایی فرهنگ است. بر اساس این دیدگاه، زبان‌آموز از یک سو به‌طور فعال در یادگیری فرهنگ شرکت می‌کند و از سوی دیگر، واقعیت‌های فرهنگی را در قالب زمان، فضا، مکان، طبقات و نسل‌ها می‌بیند (کرافورد و مک‌لورن^۱، ۲۰۰۳). توانش فرافرهنگی بر مفهوم‌سازی متمرکز است. کروزت و لیدیکوت^۲ (۲۰۰۰) و لیدیکوت (۲۰۰۲)، مجموعه‌ای از اصول را برای کسب دانش زبان و فرهنگ معرفی کرده‌اند که شامل یادگیری درباره فرهنگ‌ها، مقایسه فرهنگ‌ها، بررسی فرهنگ‌ها و پیدا کردن جایگاه ثالث برای خود در میان فرهنگ‌ها است.

در مرحله یادگیری درباره فرهنگ‌ها، زبان‌آموزان درگیر یادگیری و کشف جنبه‌های فرهنگ خودی بوده و تأمل بر هویت فرهنگی خود را فرامی‌گیرند. تومالین و استمپلسکی^۳ (۱۹۹۳، ۵) بر این باورند که آگاهی فرهنگی و یادگیری درباره فرهنگ، شامل سه ویژگی آگاهی از رفتارهای ناشی از فرهنگ خود، آگاهی از رفتارهای دیگران (که نشئت گرفته از فرهنگشان است)، و توانایی تشریح مواضع فرهنگی خود است. در مرحله بررسی فرهنگ‌ها که مرحله‌ای پویا و چرخشی است، هدف، تأمل و جلب توجه زبان‌آموزان به جنبه‌های مختلف مستور هر دو فرهنگ مبدأ و مقصد است.

¹. Crawford & McLaren

². Crozet & Liddicoat

³. Tomalin & Stem-pleski



شکل (۲) چگونگی توسعه توانش بینافرهنگی (لیدی‌کوت، ۲۰۰۲)

در مرحله بعدی یعنی مقایسه فرهنگ‌ها، زبان‌آموزان ترغیب می‌شوند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو فرهنگ را با مقایسه آنها به دست آورند. از نظر بایرام و پلانیت^۱ (۲۰۰۰)، این مقایسه باعث می‌شود جنبه‌های پنهان یک فرهنگ بهتر نمایان شوند. پس از درک فرهنگ خودی، زبان‌آموزان به تدریج مهارت‌های لازم برای آشنایی با دیگر فرهنگ‌ها را نیز کسب می‌کنند (لیدی‌کوت و همکاران، ۲۰۰۳). در مرحله آخر، یعنی پیدا کردن جایگاه ثالث در میان فرهنگ‌ها، آموزش زبان بینافرهنگی، به زبان‌آموزان در درونی کردن اطلاعات فرهنگی کمک می‌کند که این امر از طریق فرایند تأمل به دست می‌آید که موجب درک بهتر نقش فرهنگ و زبان در ایجاد جهان‌بینی می‌شود. در واقع زبان‌آموزان، دانشی بنیادین را کسب می‌کنند تا بتوانند معنی را استنباط و تفسیر کرده و آن را مورد بحث و گفتگو و کنکاش قرار دهند (لیدی‌کوت و همکاران، ۲۰۰۳). این فرایند به آنها کمک می‌کند تا جایگاه ثالثی در فرهنگ پیدا کنند (کرامش، ۱۹۹۳). در واقع، با این کار، زبان‌آموزان پس از تجزیه و تحلیل فرهنگ خودی، فرهنگ دوم را کشف کرده و به جایگاهی می‌رسند که در آن می‌توانند از هر دو فرهنگ (فرهنگ خودی و مقصد)، ارزیابی آگاهانه‌ای داشته باشند (بایرام، ۱۹۸۹؛ کرامش، ۱۹۹۳). کرامش (۱۹۹۳) بر این باور است که در این جایگاه، زبان‌آموزان می‌توانند عناصر فرهنگ‌های مختلف را ترکیب کرده و درک شخصی خود را از تفاوت‌های بینافرهنگی

1. Byram & Planet

2. Power and gender representation

3. Intercultural awareness

شکل دهند. در اینجا، زبان‌آموزان شکاف بین تفاوت‌های فرهنگی را از بین برده و به اهداف شخصی و ارتباطی خود نائل می‌شوند (کروزت و لیدیکوت، ۲۰۰۰).

مطالعات انجام شده

اگرچه کتاب‌های پراسپکت و ویژن ۱ تازه‌تألیف هستند، اما مطالعاتی در خصوص ارزیابی این کتاب‌ها شده است. در یکی از این مطالعات، سودمند افشار (۱۳۹۴) کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم دوره اول متوسطه (پراسپکت ۱) را از نظر نمود جنسیت و قدرت^۱ تحلیل کرد. از یافته‌های این پژوهش می‌توان به متعصب بودن کتاب در مقوله فرهنگ و پرهیز از فرهنگ زبان انگلیسی، جذابیت نداشتن مطالب و موضوعات گنجانده شده، محدود بودن موقعیت‌های ارتباطی و برتری جنسیتی به نفع مردان و موقعیت‌های نابرابر قدرت در مطالب کتاب اشاره کرد.

همچنین، رضایی و لطیفی (۱۳۹۴) کتاب درسی زبان انگلیسی پایه اول متوسطه از نظر مؤلفه‌های فرهنگی و هویتی را بررسی و تحلیل کردند. نتایج پژوهش ایشان نشان داد تمام تمرکز این کتاب بر فرهنگ ایرانی بوده و آگاهی بینا فرهنگی^۲ در کتاب مورد توجه قرار نگرفته است. به نظر آنها در این کتاب، فرهنگ و آداب و رسوم مناطق کوچک‌تر ایران نیز نادیده گرفته شده و تمرکز روی فرهنگ پایتخت یعنی شهر تهران است.

در پژوهشی دیگر، محمودی و مرادی (۱۳۹۴)، افراط در بومی‌سازی فرهنگی و نادیده گرفتن فرهنگ‌های دیگر را از نقاط ضعف برجسته کتاب پراسپکت ۱ برشمردند. در تأیید یافته‌های ایشان، عادل و طالبیان (۱۳۹۵) پیشنهاد کرده‌اند که در کتاب پراسپکت ۱، دیگر خرده‌فرهنگ‌های ایرانی هم لحاظ شوند. عبدالهی و متقیان (۱۳۹۵) نیز در بررسی و تحلیل کتاب ویژن ۱، تأکید زیاد مؤلفان آن بر بومی‌سازی و فرابومی‌سازی، نداشتن پایه‌های اساسی در تحلیل رسمی نیازهای زبانی^۱، و نبود فرایند پیاده‌سازی آزمایشی^۲ این کتاب را از نقاط ضعف برجسته‌اش دانستند.

^۱ Formal needs analysis

^۲ Piloting

در مطالعه‌ای دیگر، احمدی صفا و فراهانی (۱۳۹۴، ۱) کتاب پراسپکت ۱ را از منظر توانش بینا فرهنگی بررسی و تحلیل کردند. در این مطالعه، نویسندگان ادعا کردند که کتاب، توان بالقوه لازم برای پرورش توانش بینا فرهنگی را ندارد. نتایج به دست آمده نشان داد که کتاب مذکور از لحاظ پرورش توانش بینا فرهنگی عملکرد ضعیفی داشته و بدون اهداف بینا فرهنگی است. ناآشنایی دانش‌آموزان با دیگر فرهنگ‌ها، نگاه متعصبانه و بومی‌سازی افراطی از دیگر نقاط ضعف کتاب بر شمرده شده است.

در پژوهشی دیگر، طاهرخانی و همکاران (۱۳۹۶)، با استفاده از پرسشنامه‌ای در مقیاس لیکرت، نقاط ضعف و قوت کتاب زبان انگلیسی پایه دهم را نقد و بررسی کردند. نتایج آنها نشان داد که «موضوع و محتوا» و «ظاهر کلی» را می‌توان از نقاط قوت این کتاب به ترتیب در میان معلمان زبان و دانش‌آموزان دانست. از نظر هر دو گروه، توجه ناکافی به بخش شنیداری از نقاط ضعف این کتاب است. به نظر آنها کتاب ذکر شده توانسته تا حدودی نظر مثبت معلمان و دانش‌آموزان پایه دهم را به لحاظ ویژگی‌های ظاهر، کارآمدی، اختصاص هدف‌ها، محتوا، و مهارت‌های زبانی به خود جلب کند. بررسی نکردن کتاب مورد مطالعه از لحاظ فرهنگی را می‌توان از نقاط ضعف بارز این پژوهش دانست.

هدف و اهمیت مطالعه

هدف مطالعه کنونی، نقد و بررسی مجموعه کتاب‌های پراسپکت ۱، ۲، ۳ و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بینا فرهنگی و فرافرهنگی است. این کتاب‌های بومی‌سازی شده توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۳۹۲، ۱۳۹۳، ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵ تألیف، و تدریس آنها در همان سال‌ها در مدرسه‌های کشور شروع شد. همان‌طور که در مقدمه این کتاب‌ها ذکر شده، هدف از تألیف این کتاب‌ها، ایجاد نگرشی نو و تحولی بنیادین در آموزش زبان‌های خارجی و مخصوصاً زبان انگلیسی است. این بسته‌های آموزشی - چنانکه ادعا می‌شود - در چهارچوب یک رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه تألیف شده و «زبان‌های خارجی، از جمله زبان انگلیسی، به منظور ایجاد ارتباط با جهان به شیوه‌ای فعال و با تأکید بر ارزش‌ها و داشته‌های فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی، به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود» (ص ۶). اما ایجاد هر تغییر و تحولی که در گذر زمان شکل می‌گیرد، نیاز به ارزیابی عناصر تغییر دارد. یکی از عناصر بهسازی در آموزش زبان‌های خارجی به‌طور اعم و زبان انگلیسی

به‌طور اخص، کتاب درسی است. کتاب درسی به‌عنوان رسانه‌ای آموزشی، نقش سازنده‌ای در تسهیل فرایند آموزش و یادگیری ایفا می‌کند و در واقع یک منبع مهم ایجاد درون‌داد^۱ برای دانش‌آموز و یادگیری زبان در محیط کلاس به‌شمار می‌رود (هایلند^۲، ۲۰۰۶). به‌عبارت‌دیگر، نقش کتاب در امر آموزش و یادگیری یک زبان خارجی بسیار حائز اهمیت است و بدون کتاب و مواد آموزشی مناسب، یادگیری زبان تقریباً غیر ممکن به نظر می‌رسد. بنابراین، در پژوهش حاضر تلاش شده تا کتاب‌های ذکر شده از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و توانش فرافرهنگی بررسی شوند تا نقاط ضعف کتاب‌ها در این زمینه آشکار شود و در تجدید چاپ‌های این کتاب‌ها، مورد توجه جدی قرار گیرد.

دیگر آنکه آموزش زبان انگلیسی در کشور ما همواره از مسائل مهم و چالش‌های اساسی نظام آموزش و پرورش بوده است. از این چالش‌ها می‌توان به پیامدهای فرهنگی^۳ حاصل از آموزش زبان خارجی اشاره کرد. در اینجا ممکن است چند پرسش مطرح شود: چرا آموزش زبان انگلیسی در مدرسه‌ها موفق و کارآمد نبوده و بیشتر دانش‌آموزان در این زبان از توانش ارتباطی^۴ برخوردار نیستند؟ اشکال اساسی کجاست؟ چگونه باید کتاب‌ها را بومی‌سازی کرد؟ و یا چه تدابیری باید اتخاذ شود تا دانش‌آموزان از عوارض فرهنگی آموزش زبان انگلیسی متضرر نشده و هویت فرهنگی و دینی آنها آسیب نبینند؟ رویکرد «بومی‌سازی» برای پاسخ به چنین پرسش‌هایی پیشنهاد شده است. بومی‌سازی در قالب تألیف مجموعه کتاب‌های سه‌جلدی با نام‌های 'Prospect' برای دوره اول متوسطه (پایه‌های اول، دوم، و سوم راهنمایی قدیم) و کتاب 'Vision' برای دوره دوم متوسطه (پایه‌های اول، دوم، و سوم دبیرستان قدیم) صورت گرفته است. به نظر می‌رسد یکی از هدف‌های رویکرد بومی‌سازی، ممانعت از ورود فرهنگ زبان انگلیسی به بافت مدرسه و جامعه بوده است. اما نکته در اینجا است که این بومی‌سازی تا چه اندازه و به چه میزان باید اعمال و اجرا شود تا آموزش زبان خارجی، آسیب نبیند و موفقیت‌آمیز باشد.

1. Input

2. Hyland

3. Cultural consequences

4. Communicative competence

بنابراین، با توجه به تأثیر کتاب بر یادگیری دانش‌آموز، اهمیت نقد آن در موفقیت آتی یک برنامه آموزشی، مشخص‌تر می‌شود. از این رو، برای اطمینان از برآورده شدن مناسب و مقتضی نیازهای دانش‌آموزان و معلمان و همچنین انتظارات و هدف‌های برنامه‌های آموزشی، ارزیابی کتاب‌ها به منظور ارتقای سطح مطالب و فراگیری آنها، ضروری به نظر می‌رسد (چپل^۱، ۲۰۱۶؛ تاملینسون^۲، ۲۰۱۳). در کشور ما زبان انگلیسی، یک زبان بیگانه یا خارجی^۳ شناخته می‌شود و دانش‌آموزان به ندرت فرصت استفاده از زبان مقصد^۴ در موقعیت‌های ارتباطی مختلف را دارند. یادگیری این زبان عمدتاً به محیط مدرسه محدود شده و بیشترین رسانه کاربردی در این خصوص، همان کتاب درسی است. بنابراین، لازم است کتاب‌ها و مواد آموزشی، دانش‌آموزان و معلمان را به اندازه کافی با دانش و فرهنگ زبان مقصد آشنا کنند، چراکه کانال ارتباطی رسمی و مورد دسترس همه دانش‌آموزان مدرسه‌های ایران با زبان و فرهنگ انگلیسی، عملاً همان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی هستند. با توجه به مطالب مطرح شده، تلاش می‌شود در این پژوهش، پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

۱. کتاب‌های پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱، تا چه اندازه، توانش بینا فرهنگی را در مطالب خود مورد توجه قرار داده‌اند؟
۲. کتاب‌های پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱، تا چه اندازه، توانش فرافرهنگی را در مطالب خود مورد توجه قرار داده‌اند؟
۳. نظر معلمان زبان انگلیسی مدرسه‌های ایران در خصوص میزان شمول توانش بینا فرهنگی و فرافرهنگی در مجموعه کتاب‌های پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و ویژن ۱ چیست؟

روش پژوهش

در این مطالعه، روش کیفی^۵ به کار گرفته شد (کرسول^۶، ۲۰۱۴؛ فلیک^۱، ۲۰۱۴a). هدف از انجام اجرای پژوهش کیفی، «کشف و استخراج معانی نهفته‌ای است که افراد

1. Chapelle
 2. Tomlinson
 3. Foreign language
 4. Target language
 5. Qualitative Method
 6. Creswell

در مورد یک پدیده خاص می‌سازند. [در این نوع پژوهش] پژوهشگر می‌خواهد درک عمیقی از یک فرد، پدیده، موقعیت و چگونگی انجام کار به دست آورد» (مریام^۲، ۲۰۰۲، ۱۹). به عبارت دیگر، پژوهش کیفی، «رویکردی برای کاوش و درک معنی است که افراد یا گروه‌ها به یک مشکل اجتماعی یا انسانی نسبت می‌دهند» (کرسول، ۲۰۱۴، ۴).

ابزار پژوهش

برای اجرای این پژوهش از دو ابزار استفاده شد. اولین ابزار، کتاب‌های زبان انگلیسی (پراسپکت ۱، ۲ و ۳ و کتاب ویژن ۱) بود که مورد تحلیل کیفی و ذهنی نویسندگان از منظر مدل‌های ارائه شده در مورد توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی قرار گرفت. دومین ابزار، مصاحبه‌ای نیمه ساختمند^۳ بود که با معلمان زبان انگلیسی آموزش‌وپرورش که سابقه تدریس این کتاب را داشتند، صورت گرفت.

مجموعه کتاب‌های مورد ارزیابی

در پژوهش حاضر، هر سه کتاب از سری پراسپکت و کتاب ویژن ۱، بررسی شدند. کتاب پراسپکت ۱ با آموزش حروف الفبا آغاز شده و فرض نویسندگان کتاب بر این است که دانش‌آموزان برای اولین بار است که با زبان انگلیسی مواجه می‌شوند. ساختار ارائه مطالب در هر سه کتاب تقریباً یکسان است. هر درس با یک مکالمه آغاز می‌شود که برخی از واژگان جدید و کاربردهایشان در آن معرفی می‌شوند. سپس تمرین‌هایی ارائه شده و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا با ایفای نقش‌های مختلف، این تمرین‌ها را حل کنند. کتاب سال نهم، علاوه بر موارد قبلی، شامل بخش گرامر و برخی فعالیت‌های جنبی است. کتاب ویژن ۱، شامل چهار درس در ۱۲۸ صفحه طراحی شده و اجزای بسته آموزشی آن همانند کتاب‌های پراسپکت شامل کتاب راهنمای معلم، لوح فشرده مخصوص معلم، کتاب دانش‌آموز، لوح فشرده مخصوص دانش‌آموز و کتاب کار است. این کتاب‌ها بر اساس مدل‌های توانش ارتباطی

1. Flick

2. Merriam

3. Semi-structured interview

بینا فرهنگی بایرام (۱۹۹۷ و ۲۰۰۹) و توانش فرافرهنگی لیدیکوت (۲۰۰۲) که قبلاً به‌طور مفصل به آنها اشاره شد، مورد ارزیابی کیفی و ذهنی نویسندگان قرار گرفت.

مصاحبه نیمه ساختمند

شرکت‌کنندگان در این مصاحبه، ۲۲ معلم زبان انگلیسی مدرسه‌های ایران بودند که بر اساس دسترسی^۱ نویسندگان انتخاب شدند. از این تعداد، ۱۲ نفر مرد و ۱۰ نفر زن بودند. شرکت‌کنندگان بین ۷ تا ۱۵ سال تجربه تدریس در مقاطع متوسطه اول و دوم داشتند. لازم به ذکر است که پیش از اجرای مصاحبه، رضایت آگاهانه^۲ معلمان کسب شد. همچنین، به آنها اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنها به پرسش‌های مصاحبه، محرمانه و محفوظ خواهد بود و تنها در جهت هدف‌های پژوهش کنونی مورد استفاده قرار گرفته و تأثیر مثبت یا منفی در جهت منافع شغلی آنها نخواهد داشت. هدف مصاحبه برای معلمان شرح داده شد و پرسش‌های مصاحبه با الهام از مدل‌های فرهنگی ارائه شده، طرح شد (ضمیمه را مشاهده کنید). برای مصاحبه، هفت سؤال باز^۳ در مورد فرهنگ استفاده شده در کتاب‌های مذکور طراحی شد و دو تن از متخصصان رشته، بررسی و تغییرات و تصحیحات لازم را اعمال کردند. هر مصاحبه، تقریباً ۲۰ تا ۲۵ دقیقه به طول انجامید. ثبت داده‌های مصاحبه از طریق دستگاه ضبط صوت و پخشگر پیشرفته MP3 انجام گرفت. در طول مصاحبه با دقت به مصاحبه‌شوندگان گوش فرا داده شد و به آنها بازخورد لازم داده شد. همچنین، به مصاحبه‌شوندگان اجازه داده شد تا در پایان مصاحبه، اطلاعات و ایده‌های اضافی خویش را بیان کنند. ذکر این نکته ضروری است که به‌منظور جلوگیری از سوءتفاهم بالقوه از جانب شرکت‌کنندگان و رفاه حال ایشان، تمام پرسش‌ها و فرایندها به زبان فارسی و در محل کار معلمان انجام گرفت. پس از پایان مصاحبه‌ها، داده‌ها، رونویسی^۴ و سپس تحلیل محتوا^۵ شد. تفسیر مصاحبه‌ها، طبقه‌بندی موضوعی شد (بازلی^۶، ۲۰۱۳؛ فلیک، ۲۰۱۴a) و صحت و کیفیت یافته‌های مصاحبه با استفاده از

1. Convenience Sampling

2. Informed consent

3. Open-ended

4. Transcribe

5. Content analysis

6. Bazeley

روش بررسی عضو^۱ انجام شد (همان). در واقع، با استفاده از روش بررسی عضو، با در میان گذاشتن نتایج به دست آمده با مشارکت‌کنندگان در پژوهش، برخی جزئیات مصاحبه اصلاح شده و بیشتر یافته‌ها مورد تأیید قرار گرفتند. در نهایت به‌منظور افزایش اعتبار و صحت داده‌ها، نتایج به دست آمده، توسط دو پژوهشگر مجرب و خیره مورد بررسی مجدد قرار گرفت. این امر کمک می‌کند تا میزان باورپذیری و اعتبار تفسیرهای به دست آمده، افزایش یابد (حسن‌زاده و صالحی، ۱۳۹۶).

یافته‌های پژوهش و بحث

نتایج و بحث ارزیابی کیفی و ذهنی نویسندگان

در این بخش، به‌منظور پاسخگویی به پرسش‌های ۱ و ۲ مطرح شده در این پژوهش و بر اساس چهارچوب‌های ارائه شده در پیشینه تحقیق (مدل توانش ارتباطی بینا فرهنگی بایرام (۱۹۹۷ و ۲۰۰۹) و توانش فرافرهنگی لیدیکوت (۲۰۰۲)، به ترتیب کتاب‌های پراسپکت پایه‌های هفتم، هشتم و نهم و ویژن پایه دهم، تجزیه و تحلیل شد تا مشخص شود توانش بینا فرهنگی و فرافرهنگی تا چه اندازه در آنها گنجانده شده است.

پراسپکت ۱ (۲۰۱۳)

این کتاب شامل هشت درس است و در همه آنها از نام‌های ایرانی برای نام بردن افراد استفاده می‌شود. در این کتاب تقریباً هیچ بخشی مربوط به آموزش فرهنگ خارجی نمی‌توان یافت. این بدین معناست که در درس‌های ارائه شده در این کتاب توجه به مفاهیم فرهنگی و به‌ویژه فرافرهنگی بسیار اندک بوده است. شاید یکی از دلایل این امر، بومی‌سازی مطالب کتاب است که بیشتر بر فرهنگ بومی تا فرهنگ مقصد (انگلیسی) تأکید دارد. دلیل دیگر می‌تواند سطح مهارت زبانی دانش‌آموزان باشد؛ از آنجایی که این کتاب برای سطح پایه طراحی شده است، تأکید بر تمرکز روی دانش زبانی بیشتر از توجه به دانش فرهنگی است. در این کتاب، تنها یک بخش به ارائه نکته‌ای فرهنگی پرداخته است، آن هم به صورت ضمنی، که مکالمه‌ای در درس ۷ در صفحه ۳۸ است.

^۱. Member checking

“1 Omid: Ali’s not well. I’m going to visit him today. Are you coming with me?
2 Hossein: What time are you going?”

در ابتدای این گفتگو (خط ۱)، جنبه‌ای از فرهنگ و آداب و رسوم ایرانی را می‌بینیم. در فرهنگ ایرانی، زمانی که کسی بیمار می‌شود، خویشاوندان و دوستانش از او دیدن می‌کنند و این نشان‌دهنده مهربانی و ابراز همدردی است. این گفتگو، بر آموزش نحوه بیان نشانی تمرکز دارد، اما درعین‌حال، یادآور جنبه‌ای فرهنگی در مکالمه است تا فراگیران را در مورد برخی جنبه‌های مثبت فرهنگ خودشان آگاه کند. بر اساس چهارچوب نظری ارائه شده، این موضوع، نوعی توانش ارتباطی بینافرهنگی به‌شمار می‌رود و با توانش فرافرهنگی مرتبط نیست.

پراسپکت ۲ (۲۰۱۴)

این کتاب، شامل فعالیت‌ها و بخش‌های مختلفی است، اما در هیچ‌یک از آنها، فرهنگ به‌طور مستقیم تدریس نمی‌شود. همه مطالب کتاب بر آموزش زبان خالص بدون توجه به فرهنگ تمرکز دارد. بیشتر نام‌های استفاده شده ایرانی هستند. تجزیه و تحلیل واژگان نیز گواه بر همین مطلب است. در ادامه، برخی از بخش‌های این کتاب بررسی می‌شود.

در درس اول این کتاب، به ملیت‌ها توجه شده است. مکالمه زیر در صفحه ۱۲ کتاب دربردارنده نکته‌ای فرهنگی است که آن را مورد بحث قرار می‌دهیم.

1 Shayan: Mr. Chaychi, this is my cousin Sam. He speaks French, English, and a little Persian.
2 Teacher: Oh, nice to meet you, Sam.
3 Sam: Nice to meet you, too.
4 Teacher: Are you from Iran?
5 Sam: Yes, I’m originally Iranian, but I live in France.
6 Teacher: Welcome to our class. How do you like it in Iran?
7 Sam: Iran is great! I love it. It’s a beautiful country.

این گفتگو نشان می‌دهد چگونه افراد با ملیت‌های گوناگون می‌توانند در کشورهای مختلف زندگی کنند. نکته دیگری که در خط اول به آن اشاره شده، بحث چندزبانه بودن است. Sam می‌تواند به سه زبان صحبت کند و گرچه اصالتاً ایرانی است، به زبان فارسی مسلط نیست. این امر می‌تواند دانش‌آموزان را از اینکه ما در یک

جهان چندفرهنگی زندگی می‌کنیم و به شناخت سایر فرهنگ‌ها نیز نیاز داریم، آگاه کند. باین‌حال، نقش معلم در جلب توجه دانش‌آموزان به این موضوع مهم است. Sam نامی است که می‌تواند - البته با تغییر تلفظ در زبان فارسی - هم‌زمان هم ایرانی و هم غیر ایرانی تلقی شود و آشنایی با چنین نامی می‌تواند برای فراگیران جالب باشد. این امر همچنین شاید این ذهنیت را ایجاد کند که نویسندگان کتاب، عمداً یا سهواً اصرار دارند حتی در مواردی مثل گفتگوی فوق، از نام‌های مشترک بین زبان‌های مختلف (مانند سام، تینا و...) استفاده کرده و تا جایی که ممکن است از نام‌های انگلیسی استفاده نکنند. پرسش معلم در خط ششم، می‌تواند یادآور این موضوع باشد که افراد یک اجتماع تا حد زیادی نمی‌توانند برخی ویژگی‌های مختلف سرزمین اصلی خود را تشخیص دهند و این پرسش رایجی در گفتگو با افرادی از دیگر کشورهاست. از آنجاکه زبان‌آموزان مبتدی هستند، نقش معلم برای ایجاد آگاهی در آنها مهم است تا در مورد فرهنگ خود فکر کنند و بخش‌های پنهانی آن را بیاموزند.

در مکالمه درس پنجم در صفحه ۴۲ نیز، به نکته‌ای فرهنگی اشاره شده است.

- My city
- 1 Phanindra: Morteza, tell me about Isfahan. Where is it?
- 2 Morteza: Well, Isfahan's an old city in the center of Iran.
- 3 Phanindra: What's it like?
- 4 Morteza: It's a big and clean city.
- 5 Phanindra: Any famous buildings?
- 6 Morteza: Yes, many. Actually, Isfahan is very famous for its mosques and palaces.
- 7 Phanindra: Are there any museums?
- 8 Morteza: Yes, some great ones.
- 9 Phanindra: I should see the city soon.
- 10 Morteza: Sure, and we can have special food downtown.

این گفتگو بین یک فرد خارجی (Phanindra) و یک دانش‌آموز ایرانی (مرتضی) است. آنها در مورد یکی از مهم‌ترین شهرهای ایران (اصفهان) صحبت می‌کنند که به خاطر آثار تاریخی و فرهنگی، معماری سنتی، مساجد، باغ‌ها و عمارات تاریخی‌اش مشهور است. مرتضی این شهر را معرفی کرده و دلیل شهرت آن را بیان می‌کند. این گفتگو در سطح اول چهارچوب نظری پژوهش (یعنی یادگیری درباره فرهنگ‌ها) رخ داده است و برخی از جنبه‌های آن را برآورده می‌کند. در اینجا دانش‌آموزان با برخی

جنبه‌های ملموس فرهنگ خود آشنا می‌شوند. با وجود این، مرتضی به همین بسنده کرده و از شهر و کشور مخاطبش چیزی نمی‌پرسد. بر اساس نظر تاملینسون و ماسوهارا (۲۰۰۴، ۳)، یکی از جنبه‌های مرحله اول، ایجاد «یک احساس درونی در حال رشد تدریجی در مورد برابری فرهنگ‌ها، درک بالاتری از فرهنگ خود و دیگران و ابراز علاقه به نقاط مشترک و متفاوت فرهنگ‌ها» است. در این گفتگو، تا حدی چنین جنبه‌هایی دیده می‌شود. خوداکتشافی در آموزش مفاهیم فرافرهنگی اهمیت ویژه‌ای دارد، همان‌طور که شناخت سایر فرهنگ‌ها حائز اهمیت است. اگرچه هدف از آموزش فرهنگ در آموزش زبان، شناساندن فرهنگ زبان خارجی است و نه صرفاً فرهنگ خودی که در این گفتگو به این موضوع اشاره‌ای نشده است.

یکی دیگر از مصادیق شمول فرهنگ در این کتاب، گفتگویی در درس ۶، صفحه ۴۸ است که در آن دو نفر در مورد یک روستا در ایران گفتگو می‌کنند.

- My village
- 1 Sam: Where are you from, Hamid?
- 2 Hamid: Ghez-ghal'eh.
- 3 Sam: Where is it?
- 4 Hamid: It's a village in West Azarbaijan, near the city of Khoy.
- 5 Sam: What's it like?
- 6 Hamid: It's a mountain village with many trees and flowers. It's famous for its sunflower fields.
- 7 Sam: What's the people's job?
- 8 Hamid: They work on farms and raise animals.
- 9 Sam: What about the weather?
- 10 Hamid: There's a lot of wind in summer, fall and winter. It's very cold from Aban to Farvardin.
- 11 Sam: It sounds to be a very interesting place.

این گفتگو درباره جنبه‌هایی از زندگی روستایی در ایران است و مطالبی را در مورد زندگی بخشی از جامعه و ماهیت آن ارائه می‌دهد. زبان‌آموزان، به‌ویژه کسانی که زندگی شهری را تجربه می‌کنند، می‌توانند از این گفتگو استفاده کنند و در مورد آداب و رسوم مردم نقاط مختلف کشورشان بیشتر بدانند. هیچ مقایسه‌ای در این گفتگو وجود ندارد و تنها به جنبه‌های فرهنگی قابل لمس که برای ساکنان قابل مشاهده است، اشاره شده است. درحالی‌که بر اساس مدل کوه یخی فرهنگی^۱ ویور^۱ (۱۹۹۳)،

^۱. Cultural Iceberg

بیشتر جنبه‌های فرهنگی پنهان هستند. بنابراین، می‌توان گفت که این گفتگو در سطح آموزش فرهنگ است، اما تأکید بر توانش فرافرهنگی در آن مشهود نیست.

پراسپکت ۳ (۲۰۱۵)

با مقایسه سه کتاب بررسی شده، ملاحظه می‌شود که مطالب فرهنگی با توجه به سطح زبانی دانش‌آموزان به تدریج مورد توجه بیشتری قرار گرفته‌اند. کتاب سال نهم شامل مطالب و تمرین‌های بیشتری در ارتباط با مباحث فرهنگی است. در مکالمه صفحه ۵۰ درس سوم این کتاب، یکی از مهم‌ترین سنت‌های ایران بیان شده است.

Festivals and ceremonies

- 1 Elham: I just love New Year holidays!
 2 Nasrin: Oh, yes, me too. It's really great.
 3 Elham: We normally visit our relatives in Norooz. It's fun!
 4 Nasrin: Do you get New Year gifts too?
 5 Elham: Sure! We usually get money. I really like it.
 6 Nasrin: Well..., we always go to my grandparents' houses.
 7 Elham: That's nice! Does your grandmother cook the New Year meal?
 8 Nasrin: Actually, she doesn't. My mother makes it.

این گفتگو درباره نوروز، یعنی آغاز سال جدید در تقویم شمسی و فرهنگ ایرانی است. این جشن باستانی برای ایرانیان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و از کهن‌ترین جشن‌های به جا مانده از دوران باستان است. آداب و رسوم خاصی در این جشن اجرا می‌شود. این درس در مورد این مسئله توضیح داده و به زبان‌آموزان کمک می‌کند که فرهنگ و رسوم نوروز (که بخشی از فرهنگ خودی است) را بیشتر درک کرده و درباره نکات مثبت آن تبادل نظر کنند. در واقع، ارائه چنین متونی کمک می‌کند تا زبان‌آموزان خود و فرهنگ و سنت خود را بهتر کشف کنند، گرچه این تنها یکی از جنبه‌های مرحله اول چهارچوب ماست. در حالی که این کتاب در سطح بالاتری قرار داشته و سومین و آخرین کتاب از این مجموعه است، انتظار می‌رود چنین موضوعاتی، در مقام مقایسه با هم‌تایان خود در فرهنگ بیگانه (مثلاً کریسمس) واقع شوند. درحقیقت، در اینجا برخی از جنبه‌های فرهنگ ایرانی بدون ایجاد آگاهی در زبان‌آموزان برای مفهوم‌سازی از فرهنگ زبان خارجی، آموزش داده شده است.

¹. Weaver

یکی دیگر از مباحث فرهنگی در یکی از فعالیت‌های درس سوم این کتاب در صفحه ۵۷ ارائه شده است.

“Ahmed is from Turkey and he lives in Istanbul. Fitr Eid is an important religious holiday in his country. He likes this day a lot. It’s on the first day of Shawwal. On Fitr Eid, Muslims don’t fast. They say their Eid prayers before noon. In all Muslim countries people hold the same ceremony.”

این فعالیت فراتر از مرحله اول چهارچوب نظری ما قرار گرفته است و جنبه‌ای از یک فرهنگ خارجی را معرفی می‌کند. این نوع فعالیت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا شباهت‌ها یا تفاوت‌های فرهنگی موجود بین جوامع مختلف را درک کنند که این امر در مرحله بررسی فرهنگی اتفاق می‌افتد. با توجه به نظرات لیدیکوت (۲۰۰۲)، این نوع فعالیت‌ها توجه، تأمل و بازدهی را افزایش می‌دهند. این متن یک جشن مذهبی مسلمانان در ترکیه را نشان می‌دهد که مردم ایران نیز به آن پایبندند. این شباهت، توجه دانش‌آموزان را به ارزش‌ها و باورهای خود و فرهنگی دیگر جلب می‌کند. چنین موضوعی موجب می‌شود دانش‌آموزان به باورها و اعتقادات سایر کشورها فکر کنند و این نکته را بیاموزند که مردم سراسر جهان دارای عقاید، سنت‌ها یا ارزش‌های مشابه و یا متفاوتی هستند و همچنین جایگاه ثالثی نیز برای آنها ایجاد می‌کند. در این موقعیت، آنها می‌توانند به ابهامات موجود پاسخ دهند و بر فرهنگ خودی و مقصد تأمل بیشتری داشته باشند. اما نکته اینجاست که هدف این کتاب، آموزش فرهنگ نیست، بلکه آموزش توانش زبانی است که چنین مسئله‌ای نقش معلم را در ایجاد آگاهی در دانش‌آموزان برای تقویت توانش ارتباطی بین‌فرهنگی پررنگ‌تر می‌کند.

دیگر نکته فرهنگی در تمرین‌های درس ۵ در صفحه ۸۹ بیان شده است. لازم به ذکر است که در ایران، خانواده و دیدوبازدید از آن، بسیار مورد توجه و احترام هست.

“Last weekend, something happened to our TV. It didn’t work. At first, we were upset. But then we talked about our day. It was really fun! Later, we helped our mother and cleaned the house. In the afternoon, my grandfather showed us how to play an old game. We enjoyed it a lot. All day we were busy doing different things. At night, we all were happy. No one talked about TV!”

این نوشته در مورد گرد هم آمدن و دور همی در فضای خانواده صحبت می‌کند که امروزه تحت تأثیر فناوری تغییر کرده است. این متن، توجه زبان‌آموزان را به این موضوع به‌عنوان یک ارزش در ایران جلب می‌کند و کمک می‌کند تا زبان‌آموزان تأثیر رسانه در زندگی را بهتر متوجه شوند، اما در اینجا هیچ فرهنگ خارجی برای مقایسه وجود ندارد. در نتیجه، در این نوشته به یک ارزش بومی اشاره که با برخی جنبه‌های مرحله اول چهارچوب نظری ارائه شده در پیشینه پژوهش مرتبط است.

ویژن ۱ (۲۰۱۶)

این کتاب شامل چهار درس است. بیشتر بخش‌های کتاب در جهت تکمیل هدف کتاب‌های قبلی (پراسپکت ۱، ۲ و ۳) به نگارش در آمده است. از آنجایی که این کتاب برای پایه دهم تألیف شده، انتظار می‌رود مطالب فرهنگی بیشتری در آن گنجانده شده باشد (همانند کتاب‌های قبلی، تأکید بر پرورش توانش فرهنگ خودی، بسیار چشمگیرتر از اشاره سایر فرهنگ‌ها است). یکی از متونی که در جهت تقویت دستور زبان در درس ۴ صفحه ۱۰۷ آمده است شامل نکاتی فرهنگی است که به آن اشاره می‌شود.

As a tourist, we should be careful about our behavior in a foreign country. We must not break any rule if we want to have a good and safe trip. We may not like a part of the host's culture, but we should be polite to people and their values. We should not say bad things about their food, dresses, or ceremonies. We can talk to other people and try to understand them. We should also protect nature and the historical sites of that country. We must not hurt animals or plants. We should not write anything on buildings. Our good behavior can give a good image of our country to other people. They may want to come and see our country soon.

همان‌طور که می‌بینیم این متن، نکاتی آموزنده در مورد مسافرت به یک کشور خارجی ارائه می‌دهد. توجه دانش‌آموز به این نکته جلب می‌شود که فرهنگ‌ها ممکن است با یکدیگر متفاوت باشند. مباحثی پیرامون ادب و اخلاق ذکر شده که در نوع خود قابل توجه است. مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها دانش‌آموز را به این تفکر وامی‌دارد که رفتار ما می‌تواند شکل دهنده افکار دیگران در مورد فرهنگ و کشورمان باشد. اگر چه تأکید بر افعال وجهی است، نویسندگان، البته تا حدودی، توانسته‌اند با بررسی فرهنگ‌ها در دانش‌آموزان نوعی آگاهی فرهنگی ایجاد کنند.

نتایج و بحث مصاحبه

به‌منظور پاسخگویی به پرسش سوم پژوهش و بر اساس ایده‌های بایرام (۱۹۹۷)، (۲۰۰۹) و لیدیکوت (۲۰۰۲)، دیدگاه‌های معلمان نیز در مقوله فرهنگ و توانش ارتباطی بینا فرهنگی و فرافرهنگی در این مجموعه کتاب‌ها بررسی می‌شود. همان‌طور که قبلاً گفته شد، مصاحبه‌ای نیمه ساختمند با ۲۲ معلم زبان انگلیسی مدرسه‌های ایران برگزار شد. مصاحبه‌ها ضبط و سپس متن آنها نوشته شد؛ مورد تحلیل محتوا قرار گرفت و الگوهای مشترک پاسخ‌ها استخراج شد. فراوانی وقوع آنها محاسبه شد که در جدول (۱) ارائه می‌شود.

جدول (۱) الگوهای مستخرج از مصاحبه

پاسخی داده نشد		خیر		بلی		الگوهای استخراج شده
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱۴	۳	۱۸	۴	۶۸	۱۵	این کتاب در زمینه بسط توانش بینا فرهنگی و فرافرهنگی ضعیف عمل کرده است.
۱۹	۴	۹	۲	۷۳	۱۶	در مطالب کتاب بین زبان و فرهنگ مقصد گسستگی وجود دارد.
۹	۲	۹	۲	۸۲	۱۸	گفتمان‌ها و محتوای کتاب بیش از اندازه بومی‌سازی شده است.
۱۸	۴	۳۲	۷	۵۰	۱۱	کتاب توانایی تغییر نگرش دانش‌آموزان را در زمینه فرهنگ ندارد.
۵	۱	۹	۲	۸۶	۱۹	در این کتاب‌ها خودآگاهی در مورد فرهنگ خویش تقویت می‌شود.

در ادامه، دو الگوی مشترک پاسخ‌ها و دو مضمون و مقوله مهم که از پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به دست آمد به صورت مفصل تشریح می‌شود.

گسستگی فرهنگ از زبان

نزدیک به ۷۳ درصد از پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که گسستگی فرهنگ از زبان در این کتاب‌های تازه تألیف وجود دارد. در کشور ایران که یادگیری زبان انگلیسی در آن

محدود به کلاس و مدرسه است، مهم‌ترین منبع درون‌داد برای یادگیری، همان کتاب درسی است. در تهیه و تدوین مطالب درسی به ویژه زبان انگلیسی، توجه به تقویت و پرورش توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی، ضروری به نظر می‌رسد. با بررسی داده‌های مصاحبه، روشن شد که به نظر ۶۸ درصد مصاحبه‌شونده‌ها، در این کتاب‌ها در زمینه بسط این دو توانش ضعیف عمل شده است. یکی از معلمان با نام مستعار احمد با داشتن ۱۰ سال سابقه تدریس در این خصوص می‌گوید: «در کتاب *Vision 1*، توجه خاصی به فرهنگ زبان انگلیسی نشده است. نگرش و تمرکز دانش‌آموزان تنها روی فرهنگ ایران است. تمرینات و تصاویر گنجانده شده به‌وضوح گواه این مطلب است». از گفته این معلم چنین برمی‌آید که مؤلفان این کتاب، در زمینه پرورش توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی هدف‌گذاری نکرده و در نتیجه بیشتر روی بومی‌سازی مطالب کتاب و فرهنگ ایرانی متمرکز شده‌اند.

در این مقاله بارها اشاره شد که زبان و فرهنگ جدایی‌ناپذیر و درهم‌تنیده‌اند و با هم و در کنار هم معنا پیدا می‌کنند (براون^۱، ۲۰۰۱). یکی دیگر از معلمان زبان با نام مستعار مینا در ارتباط با مبحث توانش ارتباطی بین‌فرهنگی چنین بیان کرد: «اگر دانش‌آموزان ما بخواهند با موفقیت و به شکل کارآمد زبان انگلیسی را یاد بگیرند، لازم است که آنها با فرهنگ گویندگان زبان مقصد آشنا شوند». این معلم با داشتن ۱۵ سال سابقه آموزشی ادامه داد: «در این کتاب به‌ندرت به مبحث تقویت توانش ارتباطی بین‌فرهنگی در دانش‌آموزان توجه شده است. دانش‌آموز قادر نیست تا از فرهنگ زبان انگلیسی، دانشی را کسب کند».

با این تفاسیر، می‌توان گفت که در کتاب، به پرورش توانش و مهارت‌های بین‌فرهنگی اهمیت لازم داده نشده است که در نتیجه آن، دانش‌آموزان در فراگیری، تحلیل و ارزیابی فرهنگ زبان انگلیسی توانمند نمی‌شوند. در پایان این بخش به دیدگاه معلم دیگری با نام مستعار جواد اشاره می‌شود که اظهار داشت: «متأسفانه در کتاب‌های پراسپکت، دانش‌آموز نمی‌تواند موقعیت‌های عینی و ملموسی را پیدا کند که در آن دو یا چند گوینده از دیگر فرهنگ‌ها در حال برقراری ارتباط هستند». او همچنین ادامه داد: «با نگاهی گذرا به کتاب می‌توان فهمید که محتوای کتاب در ایجاد نگرش و درک فرافرهنگی مؤثر نیستند».

¹. Brown

ایرانیزه کردن گفتمان و محتوای کتاب

در استخراج الگوها، دقت و احتیاط کافی به عمل آمد که دیدگاه معلمان به صورت مستقیم منعکس شود تا مؤلفان این کتاب‌ها بتوانند از ایده آنها در ویرایش‌های آتی بهره‌مند شوند. ۸۲ درصد از پاسخ‌دهندگان بر این باور بودند که مطالب کتاب‌ها، بیش از اندازه، بومی‌سازی شده‌اند. چنانکه قبلاً ذکر شد، در این مجموعه کتاب‌ها، توجه ویژه‌ای به فرهنگ اسلامی و ایرانی شده است. بر اساس آموزه‌های پداگوژی انتقادی^۱، ارج نهادن به فرهنگ خودی (فرهنگ زبان مادری زبان‌آموزان)، مقوله‌ای سازنده و حائز اهمیت است که در کتاب‌های مورد بررسی به‌وفور نمود دارد، ولی این امر نباید باعث گسستگی زبان انگلیسی موجود در کتاب از فرهنگ پدیدآورنده آن شود. به بیانی ساده‌تر، در فرایند آموزش زبان انگلیسی، معلم فقط زبان را آموزش نمی‌دهد بلکه باید مجموعه‌ای از ارزش‌های فرهنگی، روش‌های تفکر خلاق و انتقادی، احساس و رفتار را نیز آموزش دهد (براون، ۲۰۰۱). از این رو، لازم است که پیوند میان فرهنگ و زبان در کتاب و مواد آموزشی زبان انگلیسی به شکل مطلوب‌تری ایجاد و تأکید شود. معلمی با نام مستعار حسین و هشت سال سابقه تدریس که هر دو مجموعه کتاب‌ها را تدریس کرده بود، چنین اظهار داشت:

«در مطالب این کتاب‌ها به فرهنگ زبان خارجی توجه کافی نشده است. عمده مطالب و محتوای کتاب در بردارنده فرهنگ ایرانی است. تمرینات گنجانده شده در کتاب به‌ویژه کتاب کار بیشتر جنبه رفع تکلیف دارند و بهتر بود تا مطالب متنوع‌تر (با چاشنی شوخی و خنده) با توجه به فرهنگ‌های مختلف (از جمله فرهنگ زبان انگلیسی) بیان می‌شد. در چنین شرایطی خلاقیت دانش‌آموزان نیز فراتر خواهد رفت. همچنین لازم است که به فرهنگ زبان انگلیسی بیشتر ارج نهاده شود و تعادلی در ارائه مطالب بینا فرهنگی ایجاد شود».

از اظهارات این معلم می‌توان دریافت که درک بینا فرهنگی و فرافرهنگی، جنبه مهمی از یادگیری زبان انگلیسی است و به دانش‌آموز این امکان را می‌دهد تا در موقعیت‌های مختلف از دانش منظوری-زبانی^۲ و اجتماعی-منظوری^۳ آگاهی کسب کند (لیچ^۴، ۱۹۸۳). معلمی با نام مستعار پروین در مصاحبه چنین گفت: «در این کتاب، تمرین و فعالیت مناسبی در جهت تقویت توانش ارتباطی بینا فرهنگی وجود ندارد تا بتوانم

1. Critical Pedagogy

2. Pragmalinguistic

3. Sociopragmatic

4. Leech

دانش‌آموزان را در بازی ایفای نقش یا همان *role-play* درگیر کنم. بهتر است در این زمینه فعالیت‌های متنوع‌تری در نظر گرفته شود و دانش‌آموزان، دید بازتری در مورد فرهنگ‌های دیگر کسب کنند.»

معلم دیگری با نام مستعار سوسن بر این عقیده بود که: «تمرکز به‌طور کلی بر روی فرهنگ دینی و اسلامی کشورمان است. به گمان من دانش‌آموزان از کسب دانش بینا فرهنگی بازمی‌ماند.» با استناد به دیدگاه این معلم و مراجعه به کتاب می‌بینیم که بیشتر نام‌های افراد در کتاب ایرانی‌اند. نام‌هایی مانند نسترن، سهیل، مریم، رضا، شهاب، علی، علیرضا، بهار، هوشنگ، بهروز، امیر، لیلا، زهرا، رویا، مهسا، ملیکا، بابک و غیره به وفور در کتاب یافت می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، جنبه‌های مختلفی از توانش بینا فرهنگی و فرافرهنگی مجموعه کتاب‌های پراسپکت و ویژن ۱ که به ترتیب در مقطع متوسطه اول و پایه اول مقطع متوسطه دوم مدرسه‌های ایران تدریس می‌شوند و توسط وزارت آموزش و پرورش طراحی و منتشر شده‌اند، بررسی شد. این کتاب‌ها بر مبنای توانش ارتباطی نوشته شده و بومی‌سازی شده‌اند. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، آموزش فرهنگ به تنهایی کافی نیست، بلکه به مفهوم‌سازی فرهنگ نیز نیاز است که دانش‌آموزان را هم متوجه فرهنگ خودی و هم فرهنگ مقصد کند. تجزیه و تحلیل کیفی بخش‌های مختلف این کتاب‌ها بر اساس مدل‌های ارائه شده برای یادگیری زبان و فرهنگ (مدل‌های لیدیکوت، ۲۰۰۲ و بایرام، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۹) انجام گرفت. بر اساس یافته‌ها، به توانش ارتباط بینا فرهنگی و فرافرهنگی در این مجموعه توجه کافی و وافی نشده و صرفاً برخی از جنبه‌های فرهنگ بومی ایرانی در کتاب‌ها پوشش داده شده‌اند، آن هم به‌صورتی که تمرکز بر آموزش فرهنگ نیست بلکه موارد دیگری چون تقویت توانش زبانی مطرح است.

اگرچه برخی از سنت‌ها، ارزش‌ها و باورهای بومی در این کتاب‌ها گنجانده شده‌اند، اما تمرکز اصلی بر اجزای دیگری مانند آموزش دستور زبان یا کاربردهای زبان است. این در حالی است که توانش بینا فرهنگی به معنی شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های بین فرهنگ‌هاست. همان‌طور که هامر (۲۰۱۵، ۴۸۳) بیان کرده، توانش بینا فرهنگی «توانایی تغییر دیدگاه فرهنگی خود و انطباق رفتار با تفاوت‌ها و مشترکات

فرهنگی» است. شریفیان (۲۰۱۳، ۱) توانش ارتباطی فرافرهنگی را این‌گونه تعریف کرده است: «توانش فرافرهنگی مخاطبان را توانمند می‌سازد تا در طی ارتباطات بین‌فرهنگی، آگاهانه در برقراری ارتباط موفق و انتقال مفهوم‌سازی‌های فرهنگی خود، شرکت داشته باشند». نتایج نشان داد که مصادیق هیچ کدام از این تعاریف در مجموعه کتاب‌های مورد مطالعه گنجانده نشده است؛ چراکه در این مجموعه، در وهله اول، تمرکز بر آموزش فرهنگ نیست و دیگر اینکه فرهنگ خارجی در این کتاب‌ها به گونه‌ای ارائه نشده که زبان‌آموزان بتوانند با مقایسه و پیدا کردن شباهت‌ها یا تفاوت‌ها، آگاهی بیشتری از فرهنگ و نکات و نمودهای فرهنگی کسب کنند.

از نظر پژوهشگران این مطالعه، باید در چهارچوب رویکردی فعال و خودباورانه به جنبه‌های مختلف توانایی برقراری ارتباط، انتقال و تفسیر معنا در محیط واقعی زبان مقصد توجه شود. از عناصر تأثیرگذار در ساخت معنا و گفت‌وگو، مبحث فرهنگ به‌طور اعم و توانش ارتباطی فرهنگی به‌طور اخص است. بنابراین لازم است در رویکرد مزبور، علاوه بر تأکید و توجه به جنبه‌های فرهنگی و زبان خودی، به نیازهای فرهنگی، توانش بین‌فرهنگی و فرافرهنگی دانش‌آموزان توجه کافی شود. زیرا به نظر می‌رسد یکی از عوامل بی‌توجهی دانش‌آموزان در یادگیری مطالب کتاب‌ها، بومی‌سازی افراطی و ایرانی‌زده کردن کامل مطالب آنها باشد که یافته‌های قبلی در این زمینه، شاهدی بر این مدعاست.

بومی‌سازی مطالب باید به اندازه و با مهارت انجام پذیرد تا کتاب برای دانش‌آموزان و معلمان قابل پذیرش باشد و از افراط و تفریط در این زمینه جلوگیری شود؛ چرا که اولاً جهت‌گیری‌های نامتعارف در زمینه فرهنگ و محتوای کتاب چه به‌صورت آشکار و چه ضمنی با اصول «رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه» سازگاری چندانی ندارد. در رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه - چنانکه از نامش پیداست - بر پویایی فرایند ارتباط و گفت‌وگو تأکید می‌شود. طبق این رویکرد، پل ارتباطی میان فرهنگ‌ها باید به‌صورت شفاف برای دانش‌آموز تبیین شود. ثانیاً، باید این پرسش مطرح شود که آیا می‌خواهیم دانش‌آموزانی تربیت کنیم که قرار است در کشور خودمان به زبان انگلیسی صحبت کنند؟ در کجای کشور به‌صورت عینی می‌توان دانش‌آموزانی در موزه (مریم و آقای رضوی، درس اول کتاب)، رصدخانه (علیرضا و

¹. Discourse

آقای تابش، درس دوم کتاب)، و کتابخانه (رویا و مهسا، درس سوم کتاب) یافت که در حال برقراری ارتباط به زبان انگلیسی هستند؟ این امر، همان‌طور که در بالا ذکر شد، باورپذیری مطالب کتاب را برای دانش‌آموزان مشکل کرده و چه بسا سبب ایجاد دیدگاه منفی به کتاب و مطالب آن شده است؛ در نتیجه، بی‌انگیزگی ایشان نسبت به آموزش صحیح زبان خارجی را به دنبال خواهد داشت.

لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، میزان شمول توانش بینا فرهنگی و فرافرهنگی در مطالب مجموعه کتاب‌های مذکور، مطالعه و بررسی شد و پژوهشگران به منظور پیشبرد هدف‌های پژوهش، بر اساس اصول، معیارها و چهارچوب‌های نظری مدل توانش فرافرهنگی لیدیکوت (۲۰۰۲) و مدل توانش ارتباطی بینا فرهنگی بایرام (۱۹۹۷ و ۲۰۰۹)، به ارزیابی کیفی و ذهنی مطالب و محتوای این کتاب‌ها اقدام کردند. اما از آنجایی که تاکنون، در این زمینه فهرست ارزیابی نظام‌مند و مشخصی طراحی نشده است تا با استفاده از آن بتوان مطالب را به صورت عینی‌تر، بررسی و تحلیل کرد، این مسئله را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش قلمداد کرد.

در پایان این مقاله باید به این نکته توجه داشت که هدف ما از آموزش زبان انگلیسی باید تربیت زبان‌آموزانی باشد که بتوانند از دیگر فرهنگ‌ها آگاهی انتقادی داشته و نکات مثبت فرهنگی آن را بپذیرند و بتوانند در سطح گفت‌وگو با دیگر فرهنگ‌ها یا خرده‌فرهنگ‌ها، ارتباط مناسب و مطلوب زبانی برقرار کنند. چنین زبان‌آموزانی، توان تحلیل و مقایسه فرهنگ خود و دیگر فرهنگ‌ها را خواهند داشت (بایرام، گلوبوا، هان و ویگنر^۱، ۲۰۱۷). بنابراین لازم است که مؤلفان این مجموعه کتاب‌های درسی، در چاپ‌های آتی کتاب برای ارتقای توانش ارتباط بینا فرهنگی و فرافرهنگی در دانش‌آموزان، تدابیر لازم و مناسب را اتخاذ کنند. بر اساس یافته‌های هر دو بخش مقاله (بخش تحلیل کیفی-ذهنی و مصاحبه)، کاربردهای ذیل برای مطالعه حاضر ارائه می‌شود:

اولین کاربرد یافته‌های پژوهش، لزوم معرفی برخی جنبه‌های پنهان فرهنگ ایرانی در این مجموعه کتاب‌هاست. معرفی جنبه‌های مختلف فرهنگ خودی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که این نکته را درک کنند که چگونه افراد و هویتشان متفاوت هستند. بحث‌های گروهی که بر اعتقادات، ارزش‌ها و اسطوره‌ها متمرکز هستند (ویور،

^۱. Byram, Golubeva, Han, & Wagner

۱۹۹۳)، می‌توانند درک دانش‌آموزان را از تنوع موضوعات فرهنگ خودی و همچنین مفاهیم موجود در جامعه بهبود بخشند. همان‌طور که تومالین و استمپلسکی^۱ (۱۹۹۳، ۸۲) اظهار کرده‌اند: «دانش‌آموزان باید از شیوه‌هایی که به وسیله آنها پیش‌زمینه فرهنگی‌شان بر رفتارشان تأثیر می‌گذارد، آگاه شوند و در برابر الگوهای رفتاری که از الگوهای رفتار فرهنگ خودی متفاوت است، تحمل و بردباری نشان دهند».

دوم اینکه، مقایسه فرهنگ خودی با فرهنگ خارجی یا مقصد، راهبرد مهمی است که می‌تواند در ایجاد آگاهی و توجه‌بخشی^۲ در زبان‌آموزان مثمر ثمر واقع شده و بر نگرش آنها و تقویت هویت ایشان تأثیر بگذارد. همچنین در فرایند مقایسه فرهنگ‌ها، به اشتراک گذاشتن برخی جنبه‌های فرهنگ خودی می‌تواند بسیار مفید فایده قرار گیرد؛ چراکه هیچ‌کس نمی‌تواند ادعا کند که همه چیز را در مورد فرهنگ خودی می‌داند. این امر به این دلیل حیاتی به نظر می‌رسد که در واقع نقطه شروعی برای یادگیرندگان زبان خارجی است تا برای مقایسه شباهت‌ها و تضادها آماده شوند و بر جنبه‌های فرهنگی فرهنگ مقصد تأمل کنند.

سومین مورد، اینکه با ارائه فعالیت‌های حل مسئله، معلم می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا ابهامات فرهنگی خود را برطرف کنند که این امر موجب آگاهی و حساسیت به تفاوت‌های فرهنگی می‌شود. با این کار، زبان‌آموزان جایگاه سومی برای خود، در فرهنگ‌ها می‌یابند و می‌توانند ابهامات فرهنگی را قضاوت و ارزیابی و با آنها مقابله کنند؛ زیرا یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی^۳ به درک تفاوت‌ها، پذیرش و تحمل تضادها و برخورد مناسب با تنوع‌ها و تفاوت‌ها نیاز دارد.

1. Tomalin & Stempleski

2. Consciousness-raising

3. English as an International Language (EIL)

منابع

- احمدی صفا، محمد و فراهانی، مجتبی (۱۳۹۴). پرورش توانش بینافرهنگی در پراسپکت یک براساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۵ (۳)، ۱-۲۴.
- حسن‌زاده پلکویی، شهربانو و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). تحلیل پدیدارشناسانه چالش‌های ناشی از افت استرس مولد تحصیلی در نظام ارزشیابی توصیفی - کیفی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷ (۲۰)، ۱۵۵-۱۹۱.
- رضایی، سعید و لطیفی، اشکان (۱۳۹۴). بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگی و هویت کتاب درسی زبان انگلیسی پایه اول متوسطه (هفتم). پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۳)، ۴۳-۵۸.
- سودمند افشار، حسن (۱۳۹۴). بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه با تکیه بر جنبه‌های تحلیل گفتمان انتقادی: نمود جنسیت و قدرت. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۳)، ۱۰۵-۱۳۲.
- ظاهرخانی، رضا؛ افضل‌ی میر، سید امیر؛ مالمیر، افشین؛ مسلسل، آرش و منتظری، زهرا (۱۳۹۶). نقد و بررسی کتاب جدید زبان انگلیسی پایه دهم بررسی در سطح ملی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۷ (۷)، ۷۷-۹۱.
- عادل، سید محمدرضا و طالبیان، فاطمه (۱۳۹۴). تجزیه و تحلیل فرهنگی تصاویر کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم از منظر دانش‌آموزان ترک، فارس و کرد (کرمانج). پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۳)، ۱۳۳-۱۵۸.
- عبدالهی، ناهید و متقیان، محمد (۱۳۹۵). بررسی تحلیلی کتاب جدید التألیف زبان انگلیسی پایه دهم دبیرستان (Vision 1). مقاله ارائه شده در دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، صص، ۱-۱۰.
- محمودی، محمدهادی و مرادی، محمد (۱۳۹۴). نقد و ارزشیابی کیفی کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه (هفتم) با تأکید بر روش‌شناسی آموزش زبان

خارجی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵ (۳)، ۱۷۹-۱۹۶

- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Thousand Oaks: Sage.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains: Addison-Wesley Longman.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: Sage.
- Byram, M., Golubeva, I. Han, H., & Wagner, M. (Eds.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Planet, M.T. (2000). *Social identity and European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Chapelle, C. A. (2016). *Teaching culture in introductory foreign language textbooks*. London: Palgrave Macmillan.
- Crawford, L.M., & McLaren, P. (2003). A critical perspective on culture in the second language classroom. In D. L. Lange & R.M. Paige (Eds.), *Perspectives on culture in second language learning* (pp. 127-157). Greenwich: Information Age Publishing.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language. In A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 1-18). Applied Linguistics Association of Australia: Language Australia.
- Flick, U. (2014a). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Flick, U. (Ed.). (2014b). *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Hammer, M. R. (2015). Intercultural competence development. In J. M. Bennett (Ed.), *The Sage encyclopedia of intercultural competence* (pp. pp 483-485). Thousand Oaks: Sage.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2012). Teaching culture and intercultural competence. In Chapelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (pp. 5555-5560), London: Wiley-Blackwell.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. New York: Longman.
- Liddicoat, A. J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36 (3), 4-11.
- Liddicoat, A.J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (2002). Assessing and evaluating qualitative research: Examples for discussion and analysis. In S. B. Merriam & Associates (Eds.), *Qualitative research in practice* (pp. 18-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharifian, F. (2003). On cultural conceptualizations. *Journal of Cognition and Culture*, 3 (3), 187-207.
- Sharifian, F. (2008). Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language. In Frank, R., Dirven, R., Zlatev, J., Ziemke, T. (Eds.), *Body, language, and mind: Sociocultural situatedness* (pp. 109-136). Vol. 2. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sharifian, F. (2009). On collective cognition and language. In H Pishwa (Ed.), *Language and social cognition: Expression of social mind* (pp. 160-177). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sharifian, F. (2010). Cultural conceptualizations in intercultural communication: a study of Aboriginal and non-Aboriginal Australians. *Journal of Pragmatics*, 42, 3367-3376.
- Sharifian, F. (2013). Globalisation and developing meta-cultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education*, 3 (7), 1-11.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Tomlinson, B., & Musuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *MET*, 13(1), 1-7.
- Weaver, G. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the*

- intercultural experience* (pp. 137–168). Yarmouth: Intercultural Press.
- Widdowson, H. (2017). The cultural and creative use of English as a Lingua Franca. *Lingue e Linguaggi*, 21, 275-281.
- Xu Z. (2017) Developing meta-cultural competence in teaching English as an international language. In: Sharifian F. (ed.) *Advances in Cultural Linguistics*. (pp. 703-720). Singapore: Springer.
- Xu, Z. (2018). Exploring English as an international language–Curriculum, materials and pedagogical strategies. *RELC Journal*, doi: 0033688217753848.

ضمیمه شماره یک: سؤالات مصاحبه

۱. با توجه به اینکه که کتاب‌های درسی بومی و تازه‌تألیف هستند، آیا شما فکر می‌کنید از لحاظ تقویت و پرورش توانش ارتباطی بین فرهنگی و فرافرهنگی نسبت به کتاب‌های قبلی عملکرد مؤثری داشته است؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
۲. عملکرد این کتاب‌ها را از لحاظ اهداف بین فرهنگی و فرهنگ زبان خارجی چگونه ارزیابی می‌کنید؟
۳. به‌عنوان دبیر زبان انگلیسی، نگرش و دیدگاه دانش‌آموزان شما از منظر فعالیت‌های فرهنگی و فرافرهنگی گنجانده شده در کتاب‌ها چگونه است؟ لطفاً در این مورد توضیح دهید.
۴. آیا تمرین‌ها و فعالیت‌های موجود در این کتاب‌ها، گامی در جهت تقویت توانش ارتباطی بین فرهنگی و فرافرهنگی برداشته‌اند؟ به عبارتی دیگر، آیا فعالیت‌ها دانش‌آموز را قادر می‌سازد تا از دیگر فرهنگ‌ها، جوامع، نقش‌ها و موقعیت‌ها، دانش یا مهارتی کسب کند یا به ارزیابی آنها پردازد؟ لطفاً با دلیل و مثال توضیح دهید.
۵. از دیدگاه شما، تا چه اندازه محتوای فرهنگی کتاب‌های موجود، خودآگاهی در مورد فرهنگ خویش و مقصد را در دانش‌آموز برمی‌انگیزد؟
۶. نقاط ضعف این کتاب‌ها را با توجه به تجربه تدریس آنها، از مقوله فرهنگ و توانش فرهنگی بازگو کنید (مانند مشکلاتی که در تدریس یا ارزشیابی محتوای فرهنگی کتاب مواجه هستید).
۷. در پایان از لحاظ فرهنگی، چه پیشنهادهایی برای مؤلفان و برنامه‌ریزان این مجموعه آموزشی در چاپ و ویراست‌های بعدی دارید؟