

متأثر از تدوین و اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، از سال ۱۳۹۲ به بعد شاهد نوعی بازنگری و جهت‌گیری متفاوت نسبت به آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی بوده‌ایم. در جریان این تحول، شاهد تهیه و تدوین کتاب‌های متفاوت زبان انگلیسی از حیث محتوا، ساختار و رویکرد هستیم؛ کتاب‌هایی که مبتنی بر اسناد بالادستی توجهی خاص به فرهنگ ایرانی - اسلامی داشته‌اند. این جهت‌گیری جدید سبب شده تا شاهد طرح بحث‌هایی در خصوص بار فرهنگی این کتاب‌ها باشیم که در این بین کمتر از منظر برداشت و نگرش معلمان به این موضوع مهم پرداخته شده است. در پژوهش حاضر با لحاظ نمودن دو دیدگاه مطرح و در تقابل با یکدیگر - رویکرد موسوم به لیبرالی که به لزوم اکتفا به فرهنگ مقصد یا همان فرهنگ جوامع انگلیسی‌زبان در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی باور دارد، در برابر رویکرد انتقادی که بر فرهنگ جامعه مبدأ یا جامعه زبان‌آموزان در آموزش زبان انگلیسی تأکید دارد - به‌شيوه‌ای کیفی برداشت معلمان زبان انگلیسی درباره محتوای فرهنگی و مفاهیم مرتبط با آن در کتاب‌های نونگاشت این زبان بررسی شده است. یافته‌ها مبین آن است که برداشت آنها، عمدتاً در راستای اولویت‌بخشی به فرهنگ مقصد یا همان جهت‌گیری رویکرد لیبرالی بوده است؛ موضوعی که سبب مواجهه انتقادآمیز آنها با کتاب‌های نونگاشت زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی شده است و بی‌تردید تداوم غلبه این نگاه و عدم چاره‌اندیشی برای آن، که بی‌تردید عدم همراهی مناسب معلمان را به دنبال خواهد داشت، تحقق اهداف برنامه درسی جدید را با چالش‌هایی جدی روبرو خواهد ساخت.

■ **واژگان کلیدی:**

زبان انگلیسی، فرهنگ مبدأ، فرهنگ مقصد، نگرش معلم، کتاب درسی، رویکرد انتقادی.

فرهنگ مبدأ در برابر فرهنگ مقصد

سنجش نگرش معلمان زبان انگلیسی به محتوای فرهنگی کتاب‌های نونگاشت در برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی در ایران

سید بهنام علوی مقدم

دانشیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
behnamalavim@gmail.com

حسین داوری (نویسنده مسئول)

دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه دامغان
hdavari.h@gmail.com

آیدا فیروزیان پوراصفهانی

استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)
firooziyan@imamreza.ac.ir

آیلین فیروزیان پوراصفهانی

استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه دامغان
ailin_firooziyan@yahoo.com

۱. مقدمه

از جمله موضوعات مهم و البته بحث‌برانگیز در حوزه آموزش زبان انگلیسی مقوله فرهنگ^۱ است؛ مقوله‌ای که مشخصاً در بیش از دو دهه گذشته متأثر از پیشرفت‌ها در حوزه و حرفه آموزش زبان انگلیسی، به‌عنوان نظام‌مندترین شیوه گسترش زبان انگلیسی در عرصه جهانی، با طرح بحث‌ها و نظریه‌پردازی‌ها و البته بروز حساسیت‌ها، انتقادات و دیدگاه‌هایی متفاوت همراه بوده است. در حالی که از منظر، آموزش فرهنگ در حرفه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان مهارت پنجم (رک: هونگ^۲، ۲۰۰۸: ۲) در کنار مهارت‌های چهارگانه مرسوم یعنی خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش کردن معرفی می‌گردد، در شماری از آثار نوظهور انتقادی، با ارائه مفاهیمی جدید، بازتعریف‌ها و دیدگاه‌هایی متفاوت از مقوله فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی مواجه بوده‌ایم که این تفاوت و تنوع در دیدگاه‌ها، بر دامنه بحث‌ها افزوده است.

اما نکته‌ای که در این میان نباید از آن غافل ماند آنکه این‌گونه مباحث در جوامعی که از لحاظ فرهنگی و اجتماعی با جوامع غربی و به‌ویژه جوامع انگلیسی‌زبان متفاوت‌اند، بیش از پیش موضوعیت یافته که بی‌تردید جامعه ایران نیز از این مسئله مستثنا نبوده است؛ جامعه‌ای که در آن به‌دلیل آموزش زبان انگلیسی در قالب یک زبان خارجی^۳، بیشترین درونداد آن به مؤلفه کلاس درس و مشخصاً کتاب آموزشی منحصر شده است. حال با توجه به این نکته که اولاً از سویی بحث فرهنگ به موضوعی مهم در حوزه و حرفه آموزش زبان انگلیسی و مؤلفه‌های آن چون تربیت معلم، تهیه و تدوین مطالب درسی و... تبدیل شده است و از سویی دیگر نقش دانش و بینش معلمان نسبت به مؤلفه فرهنگ و مواجهه و برداشت آنها از آن، تأثیری اجتناب‌ناپذیر در آموزش این زبان دارد، با درک این ضرورت و نیز توجه به این مسئله که در کتاب‌های نونگاشت زبان انگلیسی متأثر از اسناد بالادستی شاهد اولویت‌بخشی به فرهنگ مبدأ بوده‌ایم، در این مقاله به بررسی کیفی نگرش معلمان زبان انگلیسی به مقوله فرهنگ و ابعاد و تجلی آن در این کتاب‌ها خواهیم پرداخت.

-
1. Culture
 2. Hong
 3. English as a Foreign Language (EFL)

۲. بیان مسئله و اهمیت پژوهش

گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای این رویداد بر نظام‌های زبانی، فرهنگی، سیاسی و آموزشی موضوعی است که خواه با نگاه تأییدآمیز و خواه نگاه انتقادی به آن بپردازیم، با طرح بحث‌ها و نقدهایی گسترده همراه بوده است. (رک: گری^۱، ۲۰۱۲) همان‌گونه که اشاره شد حرفه آموزش زبان انگلیسی، به‌عنوان نظام‌مندترین ابزار گسترش این زبان، برای چندین دهه و در جریانی غالباً یک‌سویه ارائه‌دهنده نظریه‌ها، رویکردها، شیوه‌ها، آزمون‌ها و به‌طور مشخص مواد آموزشی و کتاب‌های درسی از جوامع انگلیسی‌زبان تولیدکننده موسوم به مرکز^۲ به جوامع غیرانگلیسی‌زبان مصرف‌کننده موسوم به حاشیه^۳ بوده است؛ جریانی که البته در دهه ۱۹۹۰ و متأثر از طرح جهت‌گیری‌هایی انتقادی و در رأس آن دیدگاه امپریالیسم زبانی^۴ از سوی زبان‌شناس بریتانیایی روبرت فیلیپسون^۵ (۱۹۹۲) با حساسیت‌ها، نقدها و موضع‌گیری‌هایی همراه گردید.

از این دیدگاه، آموزش زبان انگلیسی نه صرفاً فعالیتی آموزشی که توأمان فعالیتی سیاسی و فرهنگی هم محسوب می‌شود (جانسون^۶، ۲۰۰۳) که در روند آموزش، منافع سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جوامع مرکز تأمین می‌گردد و البته آثار زبانی و فرهنگی آن بر جوامع حاشیه نیز انکارناپذیر است. اما در برابر این جریان انتقادی^۷، جریان غالب^۸ یا موسوم به لیبرالی^۹ با برشمردن آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان فعالیتی صرفاً آموزشی، از لحاظ نمودن مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ایدئولوژیکی آن پرهیز می‌نماید. ارائه و تجویز رویکردها، شیوه‌ها و منابع آموزشی تولیدشده از سوی این جریان به جوامع دیگر به‌ویژه در جوامعی که انگلیسی در آنها به‌عنوان زبان خارجی شناخته می‌شود، سبب شده تا شاهد تأثیرگذاری بیش از پیش غلبه این جریان از یک‌سو و البته در مواردی شاهد طرح جدی‌ترین انتقادات به این جریان باشیم. (رک: کاناراجا^{۱۰}، ۱۹۹۹ و کوماروادیولو^{۱۱}، ۲۰۱۲) در جامعه ایران نیز در سال‌های اخیر و با وجود غلبه

1. Gray
2. Center
3. Periphery
4. linguistic Imperialism
5. Robert Phillipson
6. Johnson
7. Critical Approach
8. Mainstream
9. Liberal Approach
10. Canagarajah
11. Kumaravadivelu

جریان غالب، طرح رویکردها و جهت‌گیری‌های انتقادی مشهود بوده است. شاهد این ادعا را می‌توان در انتشار آثاری تأثیرگذار در یک دهه اخیر مشاهده نمود. (رک: آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۲) اما در کنار این جریان انتقادی در عرصه پژوهشی، وجود برخی حساسیت‌ها و البته رویکردهای محافظه‌کارانه نظام آموزشی که در برنامه‌ریزی زبانی نمود بارز دارد سبب شده تا عمدتاً از بیم تأثیرگذاری فرهنگی این حرفه شاهد نوعی مواجهه منفعلانه با این زبان باشیم؛ موضوعی که می‌توان در یافته‌های فرهادی و دیگران (۲۰۱۰) و داوری و آقاگل‌زاده (۲۰۱۵) مشاهده کرد.

با این اوصاف، از آنجا که در جامعه ایران عمده درون‌داد آموزش این زبان از طریق کتاب‌های درسی و به کمک معلم حاصل می‌آید، توجه به دو عنصر کتاب آموزشی و معلم موضوعی است که می‌توان در خلال سنجش برداشت و یا نگرش معلمان به مقوله فرهنگ در این کتاب‌ها مورد توجه قرار داد. در این شرایط است که با توجه به نقش معلم در انتقال دانش زبانی و هوشیاری فرهنگی^۱ در روند آموزش زبان می‌توان دریافت که با وجود حساسیت‌ها به مقوله فرهنگ چه برداشتی از این مؤلفه در بین معلمان وجود دارد و اساساً در بین تقسیم‌بندی‌های نظری مطرح که در ادامه بدان پرداخته می‌شود، نگرش آنان به کدام‌یک از جهت‌گیری‌ها یعنی جریان غالب یا انتقادی نزدیک‌تر است. به بیانی روشن‌تر و البته مشخص‌تر، با توجه به تغییرات بنیادین در روند تألیف کتاب‌های زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی در خلال سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۷ که با ارائه شش کتاب جدید در دوره متوسطه اول با عنوان Prospect در سه جلد و در دوره متوسطه دوم با عنوان Vision در سه جلد همراه شده است و در همه آنها مشخصاً متأثر از دو سند بالادستی یعنی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی شاهد غلبه توجه به فرهنگ مبدأ در قالب مؤلفه‌های فرهنگ ایرانی - اسلامی بوده‌ایم، این سؤال پیش می‌آید که نگرش معلمان این کتاب‌ها به این مقوله چه بوده است. یادآوری این نکته اهمیت می‌یابد که با وجود پژوهش‌های موجود در خصوص مقوله فرهنگ و زبان انگلیسی در ایران همچون بحرینی (۱۳۹۲)، قهاری (۱۳۹۲)، ناجی میدانی و همکاران (۱۳۹۳)، گیاثیان و همکاران (۱۳۹۵) و خسروی و رفیعی (۱۳۹۶)، این مقوله از این منظر کمتر بررسی شده است.

۳. مبانی نظری

فرهنگ از جمله مفاهیمی است که در حوزه زبان‌شناسی کاربردی به‌طور عام و در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌طور خاص با بحث‌ها و دیدگاه‌هایی مختلف و البته جدید همراه بوده است. در این بخش ابتدا با ذکر تعریفی از این مفهوم به ارائه سه دیدگاه مطرح در این خصوص پرداخته می‌شود؛ دیدگاه‌هایی که مبنایی برای سنجش کیفی برداشت معلمان را در این پژوهش فراهم می‌آورد.

۳.۱. فرهنگ: ماهیت و ابعاد

ویلیامز^۱ (۸۷: ۱۹۷۶) واژه فرهنگ را در زمره دو یا سه واژه‌ای در زبان انگلیسی برشمرده که به دلیل مواجهه با آن از زوایایی گوناگون، ارائه تعریفی مورد اجماع در خصوص آن را عملاً بسیار دشوار ساخته است. در اینجا به سه نمونه از رایج‌ترین و پراستنادترین تعاریف و طبقه‌بندی‌ها اشاره می‌شود:

۳.۱.۱. فرهنگ سطحی در برابر فرهنگ عمیق

از جمله رایج‌ترین و پراستنادترین تعاریف و طبقه‌بندی‌ها می‌توان به الگوی دوگانه فرهنگ سطحی^۲ در برابر فرهنگ عمیق^۳ اشاره نمود.^۴ در فرهنگ سطحی یا ظاهری، صرفاً مسائل روزمره زندگی همچون غذا، پوشاک، تعطیلات، تفریحات و برخی مسائل چون تاریخ و هنر و سینمای یک جامعه مدنظر است، در حالی که در فرهنگ عمیق، رفتارها، نگرش‌ها، عقاید، ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها و ویژگی‌های روانی جامعه مدنظر است. در این تقسیم‌بندی، فرهنگ ظاهری بیشترین تجلی ملموس را دارد، از این‌رو برای همه قابل درک است اما فرهنگ عمیق که دربردارنده مؤلفه‌های ضمنی و پوشیده است، برای همه قابل درک نیست.

۳.۱.۲. الگوی کوه یخ

الگوی دیگری که در حوزه آموزش زبان کاربرد دارد، الگوی موسوم به کوه یخ^۵ است؛ الگویی که نخستین بار هال^۶ (۱۹۷۶) در تعریف فرهنگ ارائه نمود تا بدین نحو عمق و

1. Williams

2. Surface Culture

3. Deep Culture

۴. این تقسیم‌بندی در انگلیسی عمدتاً با عنوان فرهنگ با C کوچک (culture) در برابر فرهنگ با C بزرگ (Culture) شناخته می‌شود.

5. Iceberg Model of Culture

6. Hall

پیچیدگی‌های مقوله فرهنگ را به تصویر بکشاند. مقایسه فرهنگ با کوه یخ از این‌روست که در دنیای بیرون، تنها نوک کوه یخ یعنی بخش اندکی از آن (۱۰٪) قابل مشاهده است و در این مقایسه این میزان، همان ویژگی‌ها و نمادهای محسوس در جامعه یعنی خوراک، پوشاک، موسیقی، تفریحات و... است، اما بخش اعظم آن (۹۰٪) در زیر آب قرار دارد که این همان مؤلفه‌های نامحسوس است؛ مؤلفه‌هایی که در ابعاد مختلف جامعه ساری و جاری است بدون آنکه در نگاه اول بدان توجهی شود. از این جمله می‌توان به طبقات اجتماعی، نقش‌ها و تبعیض‌های جنسی، روابط خانوادگی، مفاهیم ارزشی، هویت فردی و اجتماعی و... اشاره کرد.

۳.۱.۳. رویکرد نوگرا در برابر ساختارگرا

الگوی دیگری که در رویکرد انتقادی به آن توسل بیشتری می‌شود، دوگانه نوگرایی^۱ در برابر سازه‌گرایی^۲ است. به استناد گری (۲۰۱۲) در دیدگاه نخست، فرهنگ به مؤلفه‌هایی چون عادات غذایی، پوشش، فعالیت‌های تفریحی و... یا همان زندگی مادی در یک جامعه اشاره دارد. اما در ساختارگرایی که مورد علاقه رویکرد انتقادی است، فرهنگ و ابعاد آن در هر جزیی از زندگی اجتماعی معاصر تجلی دارد. (رک: هال، ۱۹۹۷)

اما در کنار این دسته‌بندی‌ها، ارائه تعاریف دیگری نیز می‌تواند به تبیین بهتر این مؤلفه کمک نماید. براون^۳ (۱۹۹۰) به بیانی ساده، فرهنگ را در حوزه مطالعات زبانی، همانا ادبیات، هنر، موسیقی، تاریخ، جغرافیا، سیاست، رفتارها، آداب، تجارب، نگرش‌ها و دانش اجتماعی تعریف می‌نماید که در یک زبان تجلی می‌یابد. هج^۴ (۲۰۰۰) فرهنگ را حاوی جنبه‌های زیباشناختی (هنر، موسیقی، ادبیات)، جامعه‌شناختی (سبک زندگی، آداب و رفتارهای روزمره)، معناشناختی (واژه‌ها و مفاهیم خاص) و کاربردشناختی (هنجارهای رفتاری) معرفی می‌کند که در یک زبان تجلی دارد. گری (۲۰۱۰) فرهنگ را به‌طور کلی دربرگیرنده ارزش‌ها، باورها، شیوه‌های فکری و رفتاری مشترک در یک جامعه معرفی می‌کند که در ابعاد مختلف زندگی روزمره همچون آموزش، سیاست، مذهب، رسانه و... تجلی دارد. پنی‌کوک^۵ (۱۹۹۴) با معرفی فرهنگ به‌عنوان مفهومی دشوار، برای آن معانی متعددی برمی‌شمارد. نخست، فرهنگ به‌مثابه ارزش‌های والا که در آثار هنری تجلی

1. Modernism
2. Constructivism
3. Brown
4. Hedge
5. Pennycook

می‌یابد و خاص طبقه نخبه است. دوم، به‌عنوان شیوه زندگی که روح حاکم بر جامعه است و سوم شیوه‌ای که به کمک آن افراد گوناگون مفهوم زندگی یکدیگر را درمی‌یابند. اما نکته حائز اهمیت دیگر در این باره که ضرورت توجه به مقوله فرهنگ و نسبت آن با زبان را پررنگ‌تر می‌سازد، همانا این باور مستند است که زبان را نمی‌توان یک ابزار صرفاً فنی برشمرد، بلکه محصولی فرهنگی است که در بافت‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی خاصی شکل می‌گیرد و از این رو حامل ویژگی‌های آن بافت‌هاست. (رک: ویگوتسکی^۱، ۱۹۸۷) اما در سطحی عمیق‌تر، به استناد پنی کوک (۲۰۰۷)، فرهنگ خود حاوی اندیشه‌ها، باورها، رفتارها، هویت‌ها و ایدئولوژی‌هایی است که در بین سخنگویان یک زبان ظهور می‌یابد و خود به شکل‌گیری نوعی گفتمان^۲ می‌انجامد؛ گفتمان‌هایی که با گسترش یک زبان منتشر می‌شوند.

۱۳

۳.۲. فرهنگ و زبان انگلیسی از منظر دو رویکرد لیبرالی و انتقادی

با این اوصاف، سؤال اساسی آن است که آیا می‌توان برای زبانی قدرتمند چون انگلیسی، چنین مؤلفه‌های فرهنگی‌ای را نادیده انگاشت؟ بررسی دو رویکرد لیبرالی و انتقادی در این خصوص مبین تقابل این دو رویکرد در قبال مقوله فرهنگ است. شاهد این مدعا را می‌توان در آثار متعدد این دو رویکرد یافت. در حالی که در آثار لیبرالی نوعی سکوت یا بی‌توجهی به این مقوله نمود بارز دارد، در آثار انتقادی توجهی رو به‌گسترش به آن دیده می‌شود. به‌عنوان نمونه، مروری بر جنکینز^۳ (۲۰۰۳) با عنوان انگلیسی‌های جهانی^۴ که از مناظر مختلف به سیر شکل‌گیری و پیامدهای گسترش این زبان پرداخته، نشان می‌دهد که در آثار موجود، هیچ‌گونه ذکری از کلمه فرهنگ و یا اشاره‌ای به موضوع فرهنگ و پیامدهای فرهنگی گسترش این زبان نشده است. در مواجهه با این حالت، نظر به اهمیت فزاینده مقوله فرهنگ و پیوند آن با زبان و به‌طور خاص زبانی قدرتمند چون انگلیسی که با فرهنگ خاص خود در حوزه‌های مختلف رسانه، آموزش، تفریحات و... (رک: فیلیپسون، ۱۹۹۲) نمود عینی دارد، تداوم این پوشیدگی در برخی آثار لیبرالی مبین مواجهه‌ای عامدانه با این مفهوم است.

در تأکید بر بار فرهنگی زبان انگلیسی از منظر رویکرد انتقادی، به استناد تسویی و

1. Vygotsky
2. Discourse
3. Jenkins
4. World Englishes

تلفسون^۱ (۲۰۰۷: ۲) در هر زبان، تاریخ، باورها، فرهنگ‌ها و ارزش‌های سخنگویان آن تجسم یافته است و از این رو، نمی‌توان زبان و فرهنگ را از هم جدا پنداشت. جدای از آن، نمی‌توان از تأثیر ظهور رویکردهای انتقادی در حوزه زبان و مطالعات فرهنگی چشم‌پوشی نمود. اما نکته مهم دیگر در این بحث، به تفاوت در میزان و نوع توجه و حساسیت بدین موضوع در جوامع مختلف بازمی‌گردد. مروری بر آثار برجسته‌ای که به تأثیرات فرهنگی گسترش این زبان پرداخته‌اند، بیانگر آن است که دغدغه پیامدهای فرهنگی در جوامع غیرغربی و به‌طور خاص جوامع آسیایی و نیز مذاهب غیرمسیحی و جوامع با فرهنگ‌های ریشه‌دار بیش از جوامع دیگر نمود دارد. نمونه‌هایی از این پژوهش‌ها را می‌توان در آثاری چون کریستنسن^۲ و دیگران (۱۹۸۳) در دانمارک، دوا^۳ (۱۹۹۴) در هند، کوباتا^۴ (۱۹۹۸) در ژاپن و سلامی^۵ (۲۰۰۶) در مغرب مشاهده نمود.

۳.۳. الگوهای فرهنگی در کتاب‌های آموزشی

همان‌گونه که اشاره شد، محتوای فرهنگی در کتاب‌های آموزشی موضوعی درخور توجه است که بی‌تردید به‌ویژه در جوامعی که زبان انگلیسی در آنها به‌مثابه زبان خارجی شناخته می‌شود اهمیت دوچندان می‌یابد. در این باره به استناد باردوی - هارلینگ^۶ (۱۹۹۶) مواد آموزشی و به‌ویژه کتاب‌های درسی از اعتبار و وجهه خاصی در کلاس‌های زبان خارجی در هر نظام آموزشی برخوردارند، چرا که در چنین بافت‌هایی فراگیران زبان، درونداد قابل‌توجهی جدای از کلاس درس دریافت نمی‌کنند و از این رو کتاب درسی بیش از پیش اهمیت می‌یابد.

اما بار فرهنگی این دسته از منابع آموزشی و نیز مقوله آموزش فرهنگ در آنها از جمله مباحثی بوده که همواره صریحاً و یا ضمنی محل نزاع حامیان رویکردهای لیبرالی و انتقادی بوده است. اندرسون^۷ (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 به‌عنوان بهترین منبع

1. Tsui & Tollefson
2. Christensen
3. Dua
4. Kubota
5. Sellami
6. Bardovi-Harling
7. Anderson

برای آموزش این زبان در دیگر جوامع است که این ادعا با مطرح شدن جهت‌گیری‌های انتقادی و به‌ویژه رویکرد آموزش انتقادی با چالش‌هایی جدی روبرو شده است، به‌نحوی که اعتبار و تناسب این دسته از آثار از جوانب متعددی از سوی شمار غالب توجهی از زبان‌شناسان کاربردی به زیر سؤال رفته است.

اساساً تهیه و تدوین کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی و به‌ویژه از دهه ۱۹۷۰ به بعد (گری، ۲۰۱۰) به‌مثابه صنعتی سودآور (اپل و کریستین - اسمیت^۱، ۱۹۹۱)، در سایه ترویج گفتمان بومی‌گرایی^۲ عمدتاً در انحصار جوامع مرکز و نهادها و ناشران خاص این جوامع بوده است. این کتاب‌ها که به‌عنوان بهترین و مناسب‌ترین منابع آموزشی از سوی تولیدکنندگان، تبلیغ و عمدتاً هم به‌عنوان منابعی ایده‌آل بدون کمترین محدودیتی برای همه جوامع مصرف‌کننده شناخته می‌شوند، به‌حدی گسترش و رواج دارند که با عنوان کتاب‌های درسی جهانی^۳ شناخته می‌شوند. (گری، ۲۰۱۰)

اما در نقد این دسته از منابع آموزشی با انتقادهایی جدی روبرو بوده‌ایم. به‌عنوان نمونه، 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 جوامع‌اند. گری (۲۰۰۲) بر این نکته تأکید می‌ورزد که از جمله نتایج جهانی‌شدن آموزش زبان انگلیسی، تحمیل کتاب‌های درسی تولیدشده در جوامع مرکز به کشورهای حاشیه است؛ کتاب‌هایی با گستره بین‌المللی که به‌نحوی فزاینده در حال گسترش‌اند و با این حال چه از لحاظ موضوعی و چه از لحاظ فرهنگی انحصاری و نامتناسب هستند. کاناگاراچا (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. از همین‌روست که گری (۲۰۱۰) در جمع‌بندی خود درباره بار فرهنگی این دسته از آثار آنها را نه صرفاً تولیداتی زبانی که در عین واحد تولیداتی فرهنگی معرفی می‌کند که در راستای منافع، عقاید و ارزش‌های طراحان و تولیدکنندگان خود قرار دارند. با چنین اوصافی است که کاناگاراچا (۱۹۹۹) و گری (۲۰۱۰) با به چالش کشیدن منطق تناسب فرهنگی این دسته از تولیدات برای همه جوامع و بافت‌های فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی، ضرورت توجه دقیق و تحلیل و بررسی این آثار را یادآور

1. Apple & Christian-Smith

2. Nativism

3. Global Course Books

شده‌اند. کوباتا (۱۹۹۸) نیز با ارائه شواهدی رسالت مواد آموزشی و به‌ویژه کتاب‌های درسی را خلق چارچوب‌هایی اجتماعی، ارزشی و فرهنگی مطابق فرهنگ غرب، بزرگنمایی ارزش‌های مثبت و چشم‌پوشی از جنبه‌های منفی فرهنگی جوامع انگلیسی زبان می‌داند. گری (۲۰۰۲) و نیز به پیروی از وی، اکبری (۲۰۰۸) به‌لحاظ محتوا به دو دسته از آثار قائل شده‌اند. دسته اول، آثاری که به‌شدت مرکز‌محورند. 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 به‌نحوی 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 به‌نحوی آنها را به حاشیه می‌رانند. بانگاس^۱ (۲۰۱۰) در این خصوص بدین نکته اشاره می‌کند که نه‌تنها این دسته از کتاب‌ها از موضوعات و مسائل اساسی و دغدغه‌های دنیای امروز تهی هستند، بلکه در پی به تصویر کشیدن چهره‌ای آرمانی از کشورهای انگلیسی‌زبان مرکز یعنی ایالات متحده و بریتانیا می‌باشند. 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 بدین‌نحو در پی خلق و القای این باور در فراگیران این زبان‌اند که گویی هیچ اثری از فقر و تبعیض در آمریکا و اروپا وجود ندارد.

اما گروه دوم کتاب‌هایی را شامل می‌شود که به‌تعبیر گری (۲۰۰۲)، کتاب‌هایی به اصطلاح خنثی و پاکیزه‌اند.^۲ به باور اکبری (۲۰۰۸) ظهور برخی حساسیت‌ها و انتقادات به برخی کتاب‌های قبلی در این حیطة، سبب شده تا در سال‌های اخیر شاهد انتشار و رواج کتاب‌هایی باشیم که با هدف کاستن از حساسیت‌ها و نیز از دست ندادن بازار پرسودشان به موضوعاتی نسبتاً خنثی و خالی از بحث و جدل و یا به تعبیری پاکیزه همچون مسافرت، خرید، سرگرمی، تعطیلات، غذا و... می‌پردازند و در آنها اثری از موضوعات مهم اجتماعی، فرهنگی و دغدغه‌های زندگی امروز دیده نمی‌شود. هیلارد^۳ (۲۰۰۵) در مواجهه با این دسته از آثار خاطر نشان می‌سازد که با بررسی موضوعات این‌گونه کتاب‌ها نه‌تنها به هیچ مطلب

1. Banegas
2. Sanitized
3. Hillyard

قابل بحث و تأمل برانگیزی برنمی‌خوریم بلکه برعکس با موضوعاتی چون خانواده، ورزش، تفریح، سرگرمی، مسافرت، فرهنگ پاپ و جشنواره‌هایی در کشورهای دوردست مواجه می‌شویم که کمتر ارتباط و تناسبی با شرایط زندگی، مسائل فرهنگی و اجتماعی و نیاز فراگیران زبان انگلیسی در غالب کشورهای حاشیه دارد.

اما نقطه اشتراک و یا پیام این دسته از آثار به استناد گری (۲۰۱۰) ریشه در زندگی و فرهنگ غربی جوامع مرکز دارد. وی در این اثر با ارزیابی تعدادی از معروف‌ترین و شاخص‌ترین کتاب‌های درسی مرکز‌محور در عرصه جهانی به ویژگی‌هایی چون فردگرایی، مصرف‌گرایی، سودگرایی، خودب‌تربینی زبانی و فرهنگی، مادی‌گرایی و معنویت‌گریزی اشاره می‌نماید که در سراسر این آثار نمود بارز دارد. البته نکته مهم آنکه این یافته‌ها با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های متعدد خارجی همچون سلامی (۲۰۰۶)، سوارز^۱ (۲۰۰۵) و به‌ویژه پژوهش‌های داخلی همچون زارعی و خالصی (۲۰۱۰)، عسگری (۲۰۱۱) و مشکات (۲۰۰۲) هماهنگی قابل توجهی دارد. در مجموع، به استناد داوری (۱۳۹۳)، در بررسی محتوای فرهنگی این دسته از آثار و خصوصاً با لحاظ نمودن شرایط جوامع حاشیه، با سه نقد جدی روبرو هستیم که عبارت‌اند از:

۱. عدم تناسب و ارتباط فرهنگی؛

۲. تبعیض فرهنگی بین جوامع مرکز و حاشیه؛

۳. عدم توجه به مؤلفه‌های فرهنگ غیر مرکز.

جدای از آثار لیبرالی‌ای که توجهی به مقوله فرهنگ زبان انگلیسی و آثار و پیامدهای گسترش آن نداشته‌اند، غالب آثار این جریان به‌ویژه در بخش آموزش این زبان، به‌ضرورت دستیابی به توانش فرهنگی مرکز‌محور^۲ در کنار توانش زبانی آن باور دارند و از همین‌روست که انحصاراً به آموزش آن در کتاب‌های درسی تأکید می‌نمایند. (رک: کومار اوادیولو، ۲۰۱۱) به استناد اکبری (۲۰۰۸) توجه پدیدآورندگان این آثار آن است فردی که خواهان فراگیری زبان انگلیسی است باید آشنایی کامل با هنجارهای فرهنگی جامعه مقصد یعنی کشورهای مرکز داشته باشد. در نقد این دیدگاه، اکبری بر این نکته تأکید می‌ورزد که این فرض تنها برای فراگیرانی می‌تواند صادق باشد که برای تحصیل و کار قصد مهاجرت به کشورهای مرکز را دارند. اما امروزه به‌دلیل کاربرد گسترده زبان

1. Soares

2. Center-Oriented

انگلیسی و تغییر کاربردهای آن، اکثر کاربران این زبان افراد غیرانگلیسی‌زبان‌اند که هر یک هویت فرهنگی خاص جامعه خود را دارد و در بسیاری از موارد با جوامع مرکز و سخنگویان این زبان هم تعاملی ندارند. بنابراین در اکثر موارد نیازی برای آشنایی کامل آنها با فرهنگ جوامع مرکز وجود ندارد. در نتیجه، وی در چارچوب آموزش انتقادی^۱ بر آموزش فرهنگ جامعه مبدأ یعنی جامعه فراگیران تأکید می‌ورزد. به باور اکبری، 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 نوعی احترام و ارزش نهادن برای فرهنگ خود، ترویج شود. به بیانی گویاتر، در حالی که استفاده از کتاب‌های مبتنی بر فرهنگ جوامع مرکز که به استناد گری (۲۰۰۰) و بانگاس (۲۰۱۰) فرهنگ جوامع مرکز یا همان مقصد را برجسته و آرمانی معرفی می‌نمایند و فرهنگ جوامع حاشیه یا همان مبدأ 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. بنابراین، در این راهکار پیشنهادی نه تنها از آسیب‌های فرهنگی بهره‌گیری از کتاب‌های درسی صرفاً مرکز‌محور کاسته می‌شود، بلکه می‌تواند به ابزاری برای معرفی، بازیابی و تقویت فرهنگ جوامع حاشیه در بین فراگیران تبدیل شود.

البته به باور نگارندگان، این راهکار نمی‌تواند به‌تنهایی پاسخگوی نیاز فراگیران در عصر حاضر باشد. اساساً به‌دلیل تغییر کاربرد و گستره زبان انگلیسی و مواجهه فراگیران با سخنگویانی از جوامع و فرهنگ‌های متعدد، ضرورت توجه به کسب توانش بینا فرهنگی^۲ برای زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی بین‌المللی اهمیتی ویژه دارد. البته بحث در خصوص این مفهوم نوظهور که ریشه در تحولات ارتباطی و به‌طور خاص گسترش زبان انگلیسی در عصر جدید دارد، مجالش بیش از این را می‌طلبد. اما ذکر این نکته اهمیت می‌یابد که به استناد جودیت^۳ (۲۰۱۳) کسب توانایی در استفاده از زبان انگلیسی به‌مثابه یک زبان

1. Critical Pedagogy
2. Intercultural Competence
3. Juddit

بین‌المللی در گروهی توانایی درک فرهنگ‌های مختلف در موقعیت‌های احتمالی پیش‌رو است. بایرام^۱ (۱۹۹۷)، کوماروادیولو (۲۰۰۸) و مک‌کی^۲ (۲۰۰۲) با ناکافی دانستن توانش فرهنگی مرکز‌محور و حتی کسب توانش دوفرهنگی^۳ یعنی توانش فرهنگی جوامع مبدأ و مقصد، به دلیل تغییرات در کاربرد و گستره زبان انگلیسی بر کسب توانش بینا فرهنگی تأکید می‌نمایند. البته کوماروادیولو (۲۰۰۸ و ۲۰۱۲) بر این نکته تأکید دارد که مراد از چنین توانشی نه صرفاً کسب و استفاده از آن در موقعیت‌های مختلف، بلکه آگاهی و توانایی مواجهه نقادانه با آنهاست. به باور وی، چنین توانشی باید با هوشیاری بینا فرهنگی^۴ همراه گردد. در سایه چنین هوشیاری‌ای است که نه تنها درباره دیگر فرهنگ‌ها می‌آموزیم، بلکه از دیگر فرهنگ‌ها هم می‌آموزیم. بی‌شک، در نتیجه کسب چنین توانش و هوشیاری انتقادی‌ای است که فراگیر در کنار فراگیری زبان انگلیسی می‌تواند نه با نگاهی جانبدارانه و یا منفعلانه، بلکه به استناد فانتینی^۵ (۱۹۹۷) و کاناکاراجا (۲۰۰۶) با نگاهی هوشیارانه ضمن حفظ و تقویت هویت فرهنگی خویش، به نقد، سنجش و گزینش ارزش‌های فرهنگی دیگر جوامع بپردازد. خلاصه آنکه، از منظر بایرام (۲۰۰۶)، مجهز شدن فراگیران به چنین توانش بینا فرهنگی‌ای است که آنها را از مواجهه و درک فرهنگ و جامعه غرب از چشم‌انداز گفتمان‌های قالبی و کلیشه‌ای دیکته‌شده در این آثار رها می‌سازد.

۱۹

۴. سنجش برداشت معلمان نسبت به مقوله فرهنگ در کتاب‌های آموزشی

نظر به اهمیت نقش معلمان زبان انگلیسی در هر نظام آموزشی، به شیوه‌ای کیفی، برداشت آنها از مقوله فرهنگ و ابعاد آن و مشخصاً تجلی آن در کتاب‌های نونگاشت زبان انگلیسی مورد سنجش قرار گرفت. بدین منظور با استفاده از مصاحبه کانونی، در دو نوبت و مجموعاً از پانزده معلم زبان انگلیسی مصاحبه به‌عمل آمد. در نوبت اول هشت معلم زبان انگلیسی شاغل در شهر تهران و در نوبت دوم از هفت معلم زبان انگلیسی شاغل در شهر مشهد در تیرماه ۱۳۹۷ مصاحبه به‌عمل آمد. گفتنی است که جهت انجام این مصاحبه از حدود چهل معلم زبان انگلیسی، دعوت شده بود. مشخصات اعضای شرکت‌کننده بدین شرح است:

1. Byram
2. McKay
3. Biculturalism
4. Intercultural Awareness
5. Fantini

جدول ۱: مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه کانونی نوبت اول

تجربه تدریس به سال	میزان تحصیلات	سن	جنسیت	
۱۶	کارشناسی	۴۱	زن	۱
۱۱	کارشناسی ارشد	۳۵	زن	۲
۱۴	کارشناسی	۳۸	مرد	۳
۱۱	کارشناسی	۳۴	زن	۴
۲۲	کارشناسی	۴۶	مرد	۵
۶	کارشناسی ارشد	۲۹	مرد	۶
۸	کارشناسی ارشد	۳۳	مرد	۷
۶	کارشناسی	۲۸	زن	۸

۲۰

جدول ۲: مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه کانونی نوبت دوم

تجربه تدریس به سال	میزان تحصیلات	سن	جنسیت	
۶	کارشناسی	۳۱	زن	۹
۸	کارشناسی	۳۴	زن	۱۰
۱۴	کارشناسی	۳۷	زن	۱۱
۹	کارشناسی	۳۱	مرد	۱۲
۱۲	کارشناسی ارشد	۳۶	مرد	۱۳
۷	کارشناسی	۲۹	زن	۱۴
۱۲	کارشناسی ارشد	۳۴	مرد	۱۵

در خصوص جایگاه و اهمیت بهره‌گیری از مصاحبه کانونی به‌عنوان یکی از اشکال روش کیفی به استناد دورنیه^۱ (۲۰۰۷) درمی‌یابیم که در این شیوه، معمولاً از گروه‌های کوچک شش تا دوازده نفر استفاده می‌گردد که در آن افراد در برابر پرسش‌های مطرح‌شده به نحو بارش فکری یا مشکل‌گشایی گروهی^۲ نه‌تنها به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند، بلکه پاسخ‌های یکدیگر را به چالش می‌کشند که نتیجه آن دستیابی به یافته‌هایی پربارتر است. در این پژوهش، با بهره‌جویی از دستورالعمل‌های ارائه‌شده در خصوص نحوه طراحی و اجرای

1. Dornyie
2. Brainstorming

مصاحبه کانونی (رک: دورنیه، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۹) به نحوی نیمه‌ساختمند^۱ مصاحبه‌ها حول چهار پرسش اصلی و چندین پرسش فرعی که معمولاً در این دسته از مصاحبه‌ها از طرف مصاحبه‌کننده و دیگر شرکت‌کننده‌ها مطرح می‌گردد، در دو جلسه، هر کدام حدوداً سه ساعته، برگزار شد:

۱. فرهنگ چیست؟ ابعاد و نمادهای آن کدام‌اند؟

۲. نمادهای فرهنگ در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی چیست؟

۳. آیا می‌توان از فرهنگ جامعه مبدأ در تدوین کتاب‌های آموزشی استفاده نمود؟

۴. آیا موضوعات کتاب‌های درسی بین‌المللی رایج از لحاظ فرهنگی با فرهنگ جامعه ایران همخوانی دارند؟

۵. با توجه به غلبه محتوای فرهنگ مبدأ در کتاب‌های نونگاشت، نظر شما در این خصوص چیست؟

۵. یافته‌ها

با بهره‌گیری از تحلیل مضمون^۲ می‌توان متناسب با سؤالات مطرح‌شده در مصاحبه کانونی به‌طور مشخص در پنج موضوع به بررسی و تحلیل یافته‌ها پرداخت که در ذیل به اجمال به توصیف و تحلیل آنها پرداخته می‌شود:

الف. در خصوص پرسش نخست که به مقوله فرهنگ و ابعاد و نمودهای آن اختصاص داشت، یافته‌ها مؤید آن بود که عمده پاسخ‌ها به ابعاد سطحی آن محدود شده است. به‌طور مشخص از بین پانزده معلم حاضر در این نگرش‌سنجی، دوازده نفر صرفاً به موارد سطحی این مقوله اشاره نمودند؛ مواردی چون مسائل و آداب روزمره زندگی همچون غذا، لباس، تفریحات، تعطیلات، رسوم خاص ملی یا مذهبی، روابط خانوادگی یا دوستی و بعضاً مسائلی چون علاقه به برخی ورزش‌ها و فعالیت‌های اجتماعی در کنار مواردی دیگر چون علاقه به حیوانات. به‌عنوان نمونه:

- فرهنگ به زبان ساده در زندگی روزمره همگان و در آداب و رفتارها دیده می‌شود. پوشاک، تفریحات، دوستی‌ها و روابط اجتماعی همه و همه فرهنگ یک جامعه را می‌سازد. غذا خود نمونه‌ای دیگر از فرهنگ است. آداب و رسوم مذهبی نمونه‌های

1. Semi-Structured
2. Thematic Analysis

فرهنگ هستند. (معلم شماره ۴)

- با مشاهده رفتارها در یک جامعه می‌توانیم مفهوم فرهنگ را به خوبی درک کنیم. مثلاً لباس خود یک نشانه مهم است. فعالیت‌های روزمره نشانه‌ای دیگر است... توجه به این فعالیت‌ها و نیز تفریحات است که جامعه‌ای را از جامعه‌ای دیگر متفاوت می‌کند. رعایت قوانین رانندگی و یا توجه به وقت هم فرهنگ یک جامعه را می‌سازد. (معلم شماره ۱۳)

اما بر خلاف این نگاه غالب، توجه به برخی جنبه‌ها و نمودهای غیرسطحی و عمیق تنها در دیدگاه‌های سه معلم تجلی داشت. اشاره آنها به مقوله‌هایی چون مذهب، جهان‌بینی، جنبه‌های فردی و اجتماعی و توجه به مقولاتی چون تاریخ، هنر و ادبیات یک جامعه و یا عاداتی چون مصرف‌گرایی و یا صرفه‌جویی، خودبتربینی و یا تواضع و... نمونه‌هایی از این نگاه برشمرده می‌شود.

- غذا و پوشاک و روابط خانوادگی و دوستی و... همه فرهنگ‌اند اما در نگاهی عمیق‌تر ابعادی وجود دارد که به راحتی دیده نمی‌شود، اما بسیار مهم‌اند. مثلاً نگاه به زندگی و مرگ که ریشه در مذهب و جهان‌بینی یک جامعه دارد. نوع مواجهه با طبیعت و یا تعامل با بزرگ‌ترها و... (معلم شماره ۶)

-... برخی ابعاد ریشه در فرهنگ دارند اما کمتر به چشم می‌آیند... مثلاً مصرف‌گرایی که از جامعه‌ای به جامعه دیگر یا بهتر است بگوییم از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است. احترام به طبیعت و یا هم‌نوعان نیز مؤلفه‌ای فرهنگی است... اینها ریشه در تاریخ و مذهب دارند... که در ادبیات و هنر یک جامعه تجلی دارد. (معلم شماره ۱۵)

ب. درباره پرسش دوم نیز شاهدیم که متأثر از نگاه معلمان به فرهنگ، پاسخ‌ها در این خصوص هم عمدتاً به ابعاد سطحی خلاصه گردید. عمده آنها با توجه به تصاویر کتاب‌ها، نمود فرهنگ در کتاب‌های آموزشی را در مواردی چون لباس، نوع غذاها و نوشیدنی‌ها، رابطه با جنس مخالف، قرار ملاقات و دوستیابی، شرکت در مراسم‌ها، زندگی با حیوانات و... معرفی نمودند. به‌عنوان مثال:

- شاید بیشترین نمود را بتوان در روابط اجتماعی همچون دختر و پسر، بین هم‌کلاسی‌ها و هم‌کاران و یا در مواردی چون توجه به تفریحات و شادی‌ها مشاهده نمود که از لحاظ فرهنگی می‌توانیم بگوییم زندگی شادی دارند. (معلم شماره ۱)

- تقریباً در همه تصاویر کتاب‌ها می‌توان فرهنگ را دید. علاقه به برخی غذاها، نوشیدنی‌ها، نوجه به پوشش و تنوع لباس، توجه به آدابی چون عید پاک و یا کریسمس، زندگی با حیوانات، علاقه به وسایل جدید ارتباطی، همه و همه نمودهای فرهنگی‌اند. (معلم شماره ۱۰)

اما این نمودها در بین سه معلمی که در خصوص پرسش نخست به ابعادی متفاوت از فرهنگ اشاره نمودند، با تفاوت‌هایی همراه بود. در نگاه این دو، در متون و تصاویر کتاب‌ها شاهد بروز ابعادی از فرهنگ هستیم که کمتر به چشم می‌آید:

- در کنار برخی ابعاد چون اهمیت وقت‌شناسی و یا توجه به محیط زیست، شاهدیم که مثلاً مصرف‌گرایی واقعا نمود دارد. میل به مصرف زیاد و تبلیغ آن کاملاً دیده می‌شود (معلم شماره ۱۵)

- نمی‌توان در کنار بسیاری از مفاهیم که در این کتاب‌ها تبلیغ می‌شود و جزو فرهنگ هستند، به‌نوعی حس برتری آنها در مقایسه با دیگران بی‌توجه بود. تبلیغ سبک زندگی غربی در کتاب‌ها کاملاً دیده می‌شود. برتری زبان، فرهنگ و... در غالب کتاب‌ها وجود دارد. (معلم شماره ۱۱)

ج. درباره اینکه کدام فرهنگ و یا فرهنگ‌ها باید در آموزش زبان و در کتاب‌های آموزشی لحاظ گردد، یافته‌ها بیانگر آن است که غالب آنها به‌علت پیوند جدایی‌ناپذیر فرهنگ و زبان، تنها به آموزش فرهنگ جوامع انگلیسی زبان معتقدند. به‌عنوان مثال:

- زبان، زبان انگلیسی است و فرهنگ هم به ناچار باید انگلیسی باشد... شاید در جاهایی هم با جامعه ما همخوانی نداشته باشد اما چاره‌ای نیست... فرد باید زبان را با فرهنگ آن بیاموزد. (معلم شماره ۲)

- زبان و فرهنگ جدایی‌ناپذیرند. این یک اصل در آموزش زبان است. نمی‌توان فرهنگ دیگری را در دل زبانی خورانید... چرا کتاب‌های مدارس ما ناموفق‌اند؟ یکی اینکه سعی کرده‌اند فرهنگ ایرانی را در زبان انگلیسی وارد کنند... (معلم شماره ۱۴) اما در مقابل شاهد ارائه این دیدگاه‌ها نیز هستیم:

- زبان انگلیسی را نباید با زبانی دیگر مقایسه کرد. زبان بین‌المللی دیگر مختص یک جامعه نیست. دیگر مخاطبان ما الزاماً انگلیسی‌زبانان و یا در جامعه انگلیسی‌زبان نیستند. وقتی بین‌المللی است باید به فرهنگ‌های دیگر و از آن جمله فرهنگ جامعه فراگیران توجه شود. این مسئله در رویکردهای جدید کاملاً نمود دارد.

(معلم شماره ۱۵)

- وقتی یک نفر زبان انگلیسی را یاد می‌گیرد چون زبان بین‌المللی است دیگر حتماً لازم نیست از آن زبان در آمریکا و انگلیس و استرالیا استفاده کند که حتماً فرهنگ سخنگویان مادری آن زبان را بدانند... امروزه آگاهی فرهنگی و توانایی انتقال فرهنگ خود به دیگران و نیز مسئله توانش بینا فرهنگی پذیرفته شده است. (معلم شماره ۶)

د. اما پرسش چهارم با بحث و جدل بیشتری در بین معلمان همراه بود. گرچه نظر غالب معلمان این بود که نمی‌توان فرهنگ دیگری را در آموزش این زبان وارد نمود اما در مواجهه با نمونه‌هایی از بار فرهنگی کتاب‌های معروف زبان انگلیسی، به این مسئله اذعان نمودند که برخی از موضوعات و درس‌ها تناسب و ارتباطی با فرهنگ جامعه ما ندارد.

- بله... شخصاً قبول دارم که برخی موضوعات با ارزش‌های جامعه ما همخوانی ندارد. یا باید آنها را درس نداد که سخت است و یا آنکه در انتخاب کتاب‌ها باید دقت بیشتری کنیم... البته فرهنگ است دیگر و باید فراگیر زبان انگلیسی با این مسائل آشنا شود. (معلم شماره ۵)

- به هر حال این عیب شاید به جامعه ما برگردد... این کتاب‌ها را برای همه کشورها نوشته‌اند حالا به خاطر برخی محدودیت‌های ما به هر حال از لحاظ فرهنگی با ما متفاوت‌اند... اما فراگیر باید آنها را بیاموزد چرا که زبان و فرهنگ از هم جدا نیستند. (معلم شماره ۱۲)

- حالا فرض کنیم موضوعات را ایرانی کنیم... فرهنگ ایرانی مثلاً... نتیجه چه می‌شود؟ هیچ! همین کتاب‌های آموزش و پرورش که سی سال تدریس شده‌اند و نتیجه آن هم مشخص است. (معلم شماره ۸)

در مقابل این دیدگاه شاهد ارائه این نظرات هم بودیم:

- اگر قبول کنیم که زبان انگلیسی زبانی بین‌المللی است باید به همه فرهنگ‌ها چه مبدأ و چه مقصد و چه دیگر جوامع توجه کنیم. وقتی بخواهیم درباره خود صحبت کنیم و از جامعه خود و فرهنگ خود دفاع کنیم باید فرهنگ خود را در قالب این زبان بدانیم. (معلم شماره ۱۱)

- موضوعات مربوط به جامعه ایران و آداب و رسوم ما می‌تواند بخشی از آموزش زبان در کنار دیگر فرهنگ‌ها باشد... این موضوعی است که در آموزش انتقادی سال‌ها مطرح بوده است. فراموش نکنیم که زبان انگلیسی زبان بین‌المللی است و

باید آن را با نیازهای خود هماهنگ کنیم... (معلم شماره ۶)
ه. اما سؤال پنجم که بیشترین بحث را به خود اختصاص و به نوعی شاکله این پژوهش را شکل داده، با ارائه دیدگاه‌هایی متفاوت همراه بود. به طور کلی می‌توان این دیدگاه‌ها را در سه بخش تقسیم‌بندی نمود.

از مجموع پانزده معلم، شش معلم صریحاً به این مسئله باور داشتند که اصلاً نباید کتاب‌های درسی در داخل تألیف شود. به اعتقاد آنها، بهترین کتاب‌ها، کتاب‌های بین‌المللی است. از این منظر علت اصلی ناکامی آموزش زبان انگلیسی در ایران، تألیف کتاب‌های داخلی است که حال و هوای ایرانی دارند. به‌عنوان نمونه:

- ببینید... زبان، زبان انگلیسی است پس تألیف کتاب‌ها را نیز باید به صاحبان این زبان بسپاریم. چه دلیلی دارد که ما کتاب بنویسیم آن هم کتاب‌هایی که حال و هوای ایرانی دارد و با کتاب‌های خارجی بسیار متفاوت است. ما انگلیسی درس نمی‌دهیم... (معلم شماره ۲)

- قرار نیست فارسی درس دهیم... قرار است زبان انگلیسی را درس دهیم... گرچه که کتاب‌ها بهتر شده اما با کتاب‌های خارجی فاصله دارند... با این نگاه و با این حال و هوا نمی‌توان به جایی رسید... اصلاً یکی از دلایل جذابیت کتاب‌های خارجی همان حال و هوای کتاب‌هاست که آموزش آن را برای فراگیر جذاب می‌کند. (معلم شماره ۵)

شش معلم دیگر نیز با اذعان به این نکته که کتاب‌های جدید در مقایسه با کتاب‌های پیشین بهتر شده‌اند، اما درخصوص بار فرهنگی آنها اعتقاد داشتند که استفاده از مؤلفه‌های فرهنگ مبدأ در کتاب‌های زبان انگلیسی نمی‌تواند مبین آموزش این زبان باشد. به‌عنوان نمونه:

- کتاب‌ها یقیناً بهتر شده‌اند از همه لحاظ... واژگانی، متن، تصویر و... اما این که فرهنگ ایرانی را آموزش دهیم دیگر آموزش زبان انگلیسی نیست. نمی‌گوییم حتماً مثلاً باید از کتاب‌های خارجی استفاده کنیم... اما می‌توانیم از آنها الگو بگیریم و محتوای فرهنگی آنها را ملاک قرار دهیم. (معلم شماره ۱۲)

- پاشنه آشیل کتاب‌های جدید همانا حال و هوای ایرانی آنهاست... یا همان فرهنگ ایرانی آنها... زبان و فرهنگ جداشدنی نیستند... نمی‌توان زبان انگلیسی را آموزش داد و فرهنگ آن ایرانی باشد... (معلم شماره ۱۳)

این دو دسته از معلمان در برابر طرح این موضوع که در اسناد بالادستی صریحاً استفاده از مؤلفه‌های فرهنگ ایرانی - اسلامی و توجه به هویت ایرانی ذکر شده است و از این رو، تألیف کتاب‌ها در راستای اسناد بوده است، صریحاً به انتقاد از اسناد پرداختند. مثلاً:

- بله شنیده‌ام که بر اساس اسناد بوده است... به جای تبعیت از اسناد باید به قانون‌گذار انتقاد می‌نمودند... مگر آموزش زبان انگلیسی آموزش زبان فارسی است؟! (معلم شماره ۸)

اما سه معلم دیگر با رد این نگاه به دفاع از محتوای فرهنگی این کتاب‌ها پرداختند. از منظر آنها، اولاً این‌گونه نیست که صرفاً به بار فرهنگ مبدأ (فرهنگ جامعه خودمان) توجه شده باشد. دوم آنکه در رویکردهای مطرح جدید، توجه به بار فرهنگ مبدأ کاملاً پذیرفته شده است. سوم آنکه در جامعه‌ای چون ایران و نگاه حاکم بر نظام آموزشی آن، این روند نه تنها بدیهی بلکه ضروری است. به‌عنوان نمونه:

- این نگاهی را که دوستان دارند یعنی اینکه ما نباید کتاب تألیف کنیم را ابداً قبول ندارم... تهیه و تدوین کتاب‌های درسی متناسب با جامعه زبان‌آموز یک روند پذیرفته شده علمی است. بعد هم اینکه بگوییم صد در صد کتاب‌ها بار فرهنگ بومی دارد ابداً این‌گونه نیست. مثلاً درس آموزش استفاده از فرهنگ لغت چه ربطی به فرهنگ ایرانی دارد؟ (معلم شماره ۱۱)

- جدای از همسویی این کتاب‌ها با اسناد، باز هم برمی‌گردیم به یک ضرورت و آن هم تفاوت فرهنگی جامعه ایران با جوامع انگلیسی زبان است... در جوامع دیگر به‌ویژه شرقی و اسلامی شاهد جریان تدوین کتاب‌هایی همسوی با فضای فرهنگی آنها بوده و هستیم. این مسئله از لحاظ علمی کاملاً پذیرفته شده و قابل دفاع است. (معلم شماره ۱۵)

- اینکه عیب را در بار فرهنگی کتاب‌ها جستجو کنیم و یا اساساً ضعف آموزش زبان را گردن کتاب‌ها بیندازیم نه علمی است و نه منصفانه... بعد هم در این باره اغراق می‌شود... بسیاری از بخش‌ها ارتباطی با فرهنگ ایرانی - اسلامی ندارد. کاملاً هم همسوی با کتاب‌های مطرح است... بعد هم اینجا ایران است و نظام آموزشی ایران و باید از لحاظ فرهنگی متناسب با شرایط باشد... مثلاً موضوع حفاظت از یوزپلنگ ایرانی برای یک دانش‌آموز ایرانی مناسب‌تر است یا موضوع حفاظت از حیوان یا پرنده‌ای در آفریقا و آمریکای جنوبی که حتی در فارسی معادل هم ندارد و در

کتاب‌های مطرح بین‌المللی دیده می‌شود... یک فراگیر ایرانی باید بتواند از کشور و فرهنگ خود بگوید... (معلم شماره ۶)
حال بر پایه یافته‌هایی از این دست، در ادامه به جمع‌بندی بحث پرداخته می‌شود.

۹. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر را می‌توان در این موارد پنج‌گانه جمع‌بندی نمود:
الف. در خصوص مفهوم فرهنگ و ابعاد آن می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری نمود که نگاه معلمان به این مقوله عمدتاً به تعاریف سطحی از آن خلاصه شده است، به نحوی که غالب آنها فرهنگ را به‌عنوان عادات و آداب روزمره زندگی مانند خوراک، پوشاک، مراسم‌ها، روابط خانوادگی و نیز در مواردی ادبیات و تاریخ برشمرده‌اند. غلبه این نوع نگاه تا به آنجا بوده است که از مجموع پانزده معلم حاضر در این پژوهش تنها سه نفر به برخی ابعاد عمیق این مؤلفه اشاره نمودند. یافته‌های حاصل از این بخش نشان می‌دهد که با وجود اهمیت مؤلفه فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی و ضرورت آگاهی و اطلاع معلمان در مواجهه با این مؤلفه در امر آموزش و نیز تدریس کتاب‌های درسی، برداشت معلمان در طبقه سطحی جای می‌گیرد.

ب. درباره تجلی نمادهای فرهنگ مرکز در کتاب‌های بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی نیز یافته‌ها نشان داد که به‌دلیل نوع نگاه محدود معلمان به مقوله فرهنگ، عمده برداشت آنها از این مقوله به تصاویر و برخی متون مرتبط با آداب و عادات زندگی روزمره همچون غذا، پوشاک، روابط خانوادگی و دوستی، مناسبت‌های تاریخی و مذهبی همچون جشن‌ها و روزهای ملی و... محدود شده است. تنها سه نفر به نمادهایی از فرهنگ عمیق در این دسته از کتاب‌های آموزشی اشاره نمودند.

ج. در خصوص استفاده از فرهنگ جامعه مبدأ و عدم محدودشدن بار فرهنگی آموزش زبان انگلیسی به فرهنگ مرکز، یافته‌ها نشان داد که غالب معلمان، آموزش زبان انگلیسی را تنها در چارچوب آموزش فرهنگ این زبان دانسته و به جز چهار نفر که به ضرورت توجه به آموزش فرهنگ جامعه مبدأ در کنار فرهنگ مقصد و نیز توجه به توانش بینا فرهنگی اشاره داشته‌اند، بقیه آموزش این زبان را صرفاً با فرهنگ آن مقبول و علمی برشمردند. به بیان دیگر، رویکرد انتقادی و تأکید آن بر مقوله آموزش فرهنگ مبدأ در این زبان، جایگاهی در بین معلمان ندارد.

د. درباره میزان تناسب و ارتباط موضوعات کتاب‌های بین‌المللی آموزشی با فضای فرهنگی جامعه، یافته‌ها بیانگر آن بود که تقریباً بیش از نیمی از معلمان صریحاً بدین نکته اذعان داشتند که شماری از موضوعات کتاب‌ها ارتباط و تناسبی با جامعه ایران ندارد و از این‌رو نیازهای فراگیران را هم تأمین نمی‌کند. اما عمدتاً با این توجیه که کتاب‌ها در ابعاد بین‌المللی تدوین شده‌اند و صرفاً برای جامعه ما نیستند، چنین عدم تناسب یا ارتباطی را بدیهی می‌شمارند. البته ناگفته نماند که این نوع نگاه سبب شده تا برخی از معلمان توجه به موضوعات مرتبط با جامعه ایران را مفید بدانند.

ه. اما مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر که به بررسی نگرش معلمان زبان انگلیسی به محتوای فرهنگی کتاب‌های نونگاشت بازمی‌گردد، مبین آن است که متأثر از عواملی چند همچون نوع نگاه به مقوله فرهنگ و ابعاد آن، باور به جدایی‌ناپذیر بودن آموزش فرهنگ و زبان انگلیسی، برتر دانستن بی‌چون و چرای کتاب‌های خارجی و نیز نپذیرفتن امکان آموزش زبان در بستر فرهنگ جامعه مبدأ، شاهد آن بودیم که غالب معلمان حتی با اذعان صریح یا ضمنی به برتری کتاب‌های جدید در مقایسه با کتاب‌های پیشین، اما به دلیل وجود مؤلفه‌های فرهنگ مبدأ، در مجموع نگاهی مثبت به این کتاب‌ها نداشتند. از آنچه حاصل آمد می‌توان نتیجه گرفت که با وجود طرح دیدگاه‌های انتقادی در عرصه آموزش زبان انگلیسی و مشخصاً موضوع فرهنگ، به دلایلی چند می‌توان شاهد جهت‌گیری معلمان به جریان غالب بود، بدین معنا که مشخصاً در موضوع فرهنگ، نگاهی محدود و سطحی به این مؤلفه و تجلی آن در کتاب‌های آموزشی داشته‌اند. البته در توجیه این نوع نگاه در کنار مسائلی چون غلبه رویکرد غالب بر نظام آموزش تربیت معلم زبان انگلیسی و نیز حضور پررنگ آن بر حوزه آموزش و پژوهش، می‌توان به ضعف غالب کتاب‌های تدوین‌شده در داخل به‌ویژه کتاب‌های نظام رسمی در دهه‌های اخیر اشاره نمود که متأثر از نگاه محافظه‌کارانه حاکم، به‌نحوی عمدتاً ناموزون به مقوله فرهنگ پرداخته‌اند. (رک: آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۹۳)

از این‌رو پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت این مؤلفه در آموزش زبان انگلیسی و نیز نقش انکارناپذیر دو عنصر کتاب آموزشی و معلم در نظام آموزشی، ابعاد این مسئله در سایه پژوهش‌های گسترده‌تر بیش از پیش روشن گردد. از آنجا که نظام آموزش رسمی در آستانه نوعی تغییر در برنامه درسی آموزش زبان است و در این بین کتاب‌های نونگاشت از جایگاهی مهم برخوردار هستند، ضرورت توجه به نگرش و بینش معلمان به‌عنوان مهم‌ترین

عنصر پیاده‌سازی این برنامه جدید در کلاس‌های درسی بیش از پیش اهمیت می‌یابد. در صورتی که نظام آموزشی بخواهد این برنامه را ادامه دهد، توجه به افزایش هوشیاری انتقادی معلمان در قالب آموزش‌های ضمن خدمت و حین خدمت (رک: کوماروادپولو، ۲۰۱۲) می‌تواند افق جدیدی پیش روی آنها بگشاید که ماحصل آن بی‌تردید بهبود روند آموزش زبان انگلیسی در چارچوبی فعالانه‌تر و هدفمندتر خواهد بود. در غیر این صورت و با غلبه این نوع نگاه به مقوله فرهنگ و نیز محتوای فرهنگی کتاب‌های نونگاشت، تحقق برنامه مورد نظر نظام آموزشی در چارچوب این تحول به دلیل عدم همراهی مناسب معلمان که ریشه در نگرش و برداشت آنها دارد، با چالش‌هایی جدی همراه خواهد بود.

منابع

۱. آقاگل زاده، فردوس و حسین داوری. (۱۳۹۳). جهانی شدن و گسترش زبان انگلیسی: ضرورت‌ها و الزامات بهره‌گیری از رویکرد انتقادی در مواجهه با زبان انگلیسی در ایران. *راهبرد فرهنگ*، شماره ۲۵.
۲. بحرینی، نسربین. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. *راهبرد فرهنگ*. شماره ۲۲.
۳. خسروی، رباب و سیده آرزو رفیعی. (۱۳۹۶). درآمدی بر آسیب‌شناسی تدریس فرهنگ در ایران: بررسی رابطه بین فرهنگ‌زدایی و هوش هیجانی در بین زبان‌آموزان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۷.
۴. داوری، حسین. (۱۳۹۳). *هژمونی زبان انگلیسی: رویکردها، نگرش‌ها و راهبردها*. رساله دکتری منتشرنشده رشته زبان‌شناسی در دانشگاه تربیت مدرس تهران. ایران.
۵. غیاثیان، مریم؛ مریم سراج و مسعود بحرینی. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی پایه نهم بر اساس فرهنگ و هویت ایرانی - اسلامی. *مطالعات برنامه درسی*. دوره ۱۱. شماره ۴۳.
۶. قهاری، شمیم. (۱۳۹۲). تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۳. شماره ۲.
۷. ناجی میدانی، الهام؛ رضا پیشقدم و محمد غضنفری. (۱۳۹۳). نقش فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی: مقایسه سه دیدگاه متفاوت. *مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۴.
8. Aghagolzadeh, F. & H. Davari. (2012). Iranian Critical ELT: a Belated but Growing Intellectual Shift in Iranian ELT Community. *Journal for Critical Education Policy Studies*. Vol. 12. No.1. pp. 391-410.
9. Akbari, R. (2008). Transforming Lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms. *ELT Journal*. Vol. 62. No.3. pp. 276-283.
10. Alavi Moghaddam, S. B.; et al. (2013). *English for Schools: Prospect 1*. Tehran: Iranian Ministry of Education.
11. Alavi Moghaddam, S. B.; et al. (2014). *English for Schools: Prospect 2*. Tehran: Iranian Ministry of Education.
12. Alavi Moghaddam, S. B.; et al. (2015). *English for Schools: Prospect 3*. Tehran: Iranian Ministry of Education.
13. Alavi Moghaddam, S. B.; et al. (2016). *English for Schools: Vision 1*. Tehran: Iranian Ministry of Education.
14. Alavi Moghaddam, S. B.; et al. (2017). *English for Schools: Vision 2*. Tehran: Iranian Ministry of Education.
15. Alavi Moghaddam, S. B.; et al. (2018). *English for Schools: Vision 3*. Tehran: Iranian Ministry of Education.
16. Asgari, A. (2011). The Compatibility of Cultural Value in Iranian EFL Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 2. No. 4. pp. 887-894.
17. Bardovi-Harling, K. (1996). Pragmatics and Language Learning: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. *Pragmatics and Language Learning*. Vol. 7. 21-38.
18. Brown, G. (1990). Cultural Values: The Interpretation of Discourse. *ELT Journal*. 44(1):

- 11-17.
19. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
 20. Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 21. Christensen, et. al. (1983). *Amerikanisering af dat Danske Kultuliv i Perioden 1948-1958*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
 22. Davari, H. & F. Aghagolzadeh. (2015). To Teach or not to Teach? Still an Open Question for the Iranian Education System. *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, Trends and Challenges*. 13-18.
 23. Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University.
 24. Dörnyei, Z. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 25. Dua, H. (1994). *Hegemony of English*. Mysore: Yashoda Publications.
 26. Fantini, A. E. (1997). *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL.
 27. Farhady, H.; F. Sajadi Hezaveh. & H. Hedayati. (2010). *Reflections on Foreign Language Education in Iran*. *TESL-EJ*. 13(4). Online at <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a1/> accessed 20 Jun 2013.
 28. Gray, J. (2012). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. London: Palgrave Macmillan.
 29. Gray, J. (2000). The ELT Coursebook as Cultural Artifact: how Teachers Censor and Adapt. *ELT Journal*. Vol. 54. No. 3. pp. 244-253.
 30. Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
 31. Hall, S. (1997). The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of Our Time. In K. Thompson (ed.) *Media and Cultural Regulation* (pp. 208-238). London: Sage.
 32. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford.
 33. 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: Comunicarta.
 34. Hong, S. (2008). The Role of Heritage Students in Incorporating Culture into Language Teaching, *South Asia Language Pedagogy and Technology*. Vol. 1. pp. 1-10.
 35. Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
 36. Johnston, B. (2003). *Values in English Language Teaching*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
 37. Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*. Vol. 17. No. 3. pp. 295-306.
 38. Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
 39. Kumaravadivelu, B. (2012). Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language. In Alsagoff, et. al (Eds), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 9-27). New York: Routledge.
 40. Mckay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
 41. Meshkot, M. (2002). *The Cultural Impact of EFL Books on Iranian Language Learners*. PhD. dissertation, Tehran University.
 42. Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited.

43. Pennycook, A. (2007). ELT and Colonialism. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 13-24). Springer.
44. Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
45. Sellami, A. (2006). Slaves of Sex, Money and Alcohol: (Re-) Locating the Target Culture of TESOL. In J. Edge (Ed.), *(Re) Locating TESOL in an Age of Empire*. London: Palgrave Edwards.
46. Soares, A. (2005). *The Influence of Culture on Consumers: Exploratory and Risk Taking Behavior*, PhD. Dissertation. Escola de Economia e Gestão. University of Minho.
47. Tsui, A. & J. Tollefson. (2007). *Language Policy, Culture and Identity in Asian Contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishing Mahwah.
48. Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and Language*. MIT Press.
49. Williams, R. (1976). *Keywords*. London: Fontana Press.
50. Zarei, G. R. & M. Khalesi. (2010). *Cultural Hegemony in English Language Textbooks*. LAP Lambert Academic Publishing.