

تحلیل محتوای کتاب درسی آموزش دستور زبان انگلیسی از منظر فرهنگ و جایگاه زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی^۱

ساسان بالغی زاده^۲، سلمان آقازاده^۳

چکیده

در دنیای امروز که ضرورت دانستن زبان انگلیسی برای انجام تعاملات بین فرهنگی امری غیرقابل انکار است، آموزش و یادگیری زبان انگلیسی باید همراه با در نظر گرفتن ارزش‌های فرهنگ خودی باشد که در سایه توجه بیشتر به هویت ملی و فرهنگی زبان‌آموزان امکان‌پذیر است. از آنجایی که در فرآیند یادگیری زبان انگلیسی، بخش عظیمی از مفاهیم و الگوهای فرهنگی نیز به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه به زبان‌آموزان منتقل می‌شوند، نباید از توجه به تأثیر انتقال اطلاعات میان فرهنگی بر نگرش و هویت فراگیران غافل شد. با توجه به جایگاه کنونی زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، انتظار می‌رود که منابع درسی تدوین شده نیز بتوانند چندفرهنگی بودن و تهی بودن این زبان از ارزش‌های فرهنگی کشورهای انگلیسی‌زبان را منعکس کنند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی میزان به کارگیری فرهنگ‌های غیر بومی در کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی در رابطه با جایگاه زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی است. بدین منظور، مدل فرهنگی یوان (۲۰۱۱) که شامل چهار مؤلفه محصولات، اعمال، نگرش‌ها و اشخاص است مورد استفاده قرار گرفت و میزان وقوع هر یک از این مؤلفه‌های فرهنگی در کتاب درسی آموزش دستور زبان انگلیسی *Communicate What You Mean: A Concise Advanced Grammar* مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها به وضوح نشان دادند که این کتاب به ارزش‌های فرهنگی بومی کشورهای انگلیسی‌زبان ارجحیت داده و از توجه به ارزش‌های فرهنگی سایر ملل غافل مانده است. این امر حاکی از وجود گرایش‌ها و تعصب‌های یک سویه‌ای است که ریشه در فرهنگ غرب دارند و نشان می‌دهند که زبان انگلیسی، علیرغم جایگاه کنونی خود به عنوان یک زبان بین‌المللی، هم‌چنان در حال ترویج یک جانبدارانه نگرش‌ها و عقیده‌های غربی به زبان‌آموزان سراسر جهان است.

واژگان کلیدی: انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، فرهنگ بومی، فرهنگ غیربومی، مدل فرهنگی یوان، آموزش زبان انگلیسی

دوره هفدهم شماره ۲۴، بهار و تابستان ۱۳۹۹

۱. پژوهش حاضر با حمایت مالی صندوق حمایت از پژوهش‌گران کشور با گونت شماره ۹۷۰۲۴۷۹۵ انجام شده است.

۲. دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)

s_baleghizadeh@sbu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی

s_aghazadeh@sbu.ac.ir

مقدمه

با رشد سریع پدیده جهانی شدن در دنیای امروز، افرادی که از زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم استفاده می‌کنند، بیشتر از کسانی هستند که آن را به عنوان زبان اول به کار می‌برند (کاناگاراچا، ۲۰۰۷) و اکثر تعاملات بین فردی به زبان انگلیسی میان غیربومی‌زبانانی که انگلیسی زبان دوم یا سوم آنهاست صورت می‌گیرد (یوان، ۲۰۱۱). با توجه به اینکه زبان انگلیسی اصلی‌ترین ابزار ارتباطات اجتماعی میان انسان‌ها در سطح جهانی است، نقش بسیار مهمی در تسهیل تعاملات بین‌المللی ایفا می‌کند و به زبان‌آموزان برای دستیابی به فرصت‌های گوناگون آموزشی و شغلی کمک می‌کند (ناجی میدانی و همکاران، ۲۰۱۴).

طبق نظریه زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، فراگیران یک زبان بین‌المللی نیازی به نهادینه‌سازی اصول فرهنگی بومی‌زبانان آن زبان ندارند زیرا این زبان منحصراً به ملت خاصی تعلق ندارد (اسمیت، ۱۹۸۳). بنابراین، از آنجایی که انگلیسی یک زبان بین‌المللی است، اصلی‌ترین نقش آن ایجاد امکان تبادل اطلاعات میان فرهنگی بین کاربران سراسر جهان است و ارزش‌های فرهنگی آن نیز تنها به فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان محدود نمی‌شوند (مککی، ۲۰۰۴). بر این اساس، آموزش و یادگیری زبان انگلیسی نیز باید به گونه‌ای انجام پذیرد که فرهنگ بومی زبان‌آموزان مبنای یادگیری قرار داده شود و زبان تنها به عنوان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط و تبادل اندیشه در مورد مسائل گوناگون در نظر گرفته شود (کاچرو، ۱۹۹۲). کاناگاراچا (۲۰۰۷) نیز در مورد آموزش زبان انگلیسی در کشورهای غیر انگلیسی‌زبان بر این باور است که زبان‌آموزان باید زبان انگلیسی را مطابق با اهداف، نیازها و ارزش‌های خود به کار برند و نقشی خلاقانه و منتقدانه در فرآیند یادگیری زبان خارجی ایفا نمایند.

بدیهی است که زبان و فرهنگ به گونه‌ای جدایی ناپذیر به هم گره خورده‌اند و آموزش زبان بدون توجه به فرهنگ امکان‌پذیر نیست (چستین، ۱۹۸۸). به عبارتی دیگر، انتقال فرهنگ در فراگیری زبان‌ها مؤثر و وجود گونه‌های زبانی نیز به وجود فرهنگ‌ها گره خورده است (مرادی و رحمانی، ۲۰۱۶). با توجه به رابطه تنگاتنگ میان زبان و فرهنگ، زبان را می‌توان، در حقیقت، به عنوان تجلی‌گاه فرهنگ در نظر گرفت که انتقال ارزش‌ها و مسائل فرهنگی را ممکن می‌سازد (استارکی، ۱۹۹۹). تا کنون، تعاریف و مدل‌های گوناگونی از فرهنگ ارائه شده‌اند. به عنوان مثال، به عقیده نونان (۱۹۹۹)، فرهنگ

شامل هنجارها و قوانینی می‌شود که اغلب تلویحی و مجازی است و بر رفتار شخصی و همچنین تعاملات بین فردی مردم حاکی است. این رفتارها از گروهی به گروه دیگر متفاوت است؛ لذا گروه‌های متفاوت، فرهنگ‌های متفاوتی دارند که در زبان‌شان متجلی می‌شود. به گفته بوسکوئت و پسین (۲۰۰۳)، فرهنگ عبارت است از آن دسته از موارد فرهنگی که شامل عقیده افراد در مورد سبک‌های انجام کار، تفکر و احساس می‌شود و در میان گروه خاصی از مردم مشترک است. به بیانی ساده‌تر، فرهنگ به نحوه زندگی افراد اطلاق می‌شود که بر رفتار و جایگاه افراد در اجتماع تأثیرگذار است (لارسون و اسمالی، ۱۹۷۲).

در میان مدل‌های اخیر ارائه شده در زمینه فرهنگ می‌توان به مدل فرهنگی واتسون (۲۰۱۰) اشاره کرد که شامل چهار مؤلفه فرهنگ با C بزرگ^۱، فرهنگ با c کوچک^۲، فرهنگ به‌عنوان کالا^۳ و فرهنگ ترکیبی^۴ می‌شود. منظور از فرهنگ با C بزرگ مجموعه آثار هنری و اندیشمندانه و همچنین مؤسساتی است که آنها را تولید و نگهداری می‌کنند. فرهنگ با c کوچک شامل تعریف مردم‌شناسی فرهنگی می‌شود که ارزش‌ها، رفتارها، سرگرمی‌ها و ساخته‌های بشری مشترک میان گروهی اجتماعی را در بر می‌گیرد. فرهنگ به‌عنوان کالا نه تنها شامل محصولات صنعت فرهنگ می‌شود بلکه محصولات فرهنگ با C بزرگ و c کوچک را نیز به کالاهایی مصرفی تبدیل می‌کند. فرهنگ ترکیبی، که در پی فرآیند پسا-استعماری و جهانی شدن پدید آمده است، فرهنگ با C بزرگ و فرهنگ با c کوچک و فرهنگ به‌عنوان کالا را در بر می‌گیرد (مسکهر، ۲۰۱۴).

یوان (۲۰۱۱) نیز ابزار تحلیلی جامعی را برای بررسی مطالب درسی از نظر فرهنگی ارائه داده است که شامل چهار مؤلفه محصولات^۵، اعمال^۶، نگرش‌ها^۷ و اشخاص^۸ می‌شود. محصولات، عبارتند از آثار ادبی، هنرهای زیبا، علوم و همچنین شخصیت‌های تاریخی و مؤسسات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی. این موارد مشابه تعریف واتسون

1. Big C culture
2. Small c culture
3. Commodity culture
4. Hybridized culture
5. Products
6. Practices
7. Perspectives
8. Persons

از فرهنگ (با C بزرگ) هستند. برای مثال، الیور توئیست^۱ اثر چارلز دیکنز^۲ به عنوان یک محصول فرهنگی با ادبیات به عنوان نمونه‌ای از فرهنگ با C بزرگ هم‌پوشانی دارد. اعمال، عبارتند از سبک‌های زندگی و الگوهای رفتاری. این موارد با رفتارها، سرگرمی‌ها و ساخته‌های بشری در تعریف واتسون از فرهنگ با C کوچک هم‌پوشانی دارند. به عنوان نمونه، ورزش‌ها و بازی‌ها به عنوان اعمال با سرگرمی‌ها هم‌پوشانی دارند. نگرش‌ها، به "فرهنگ غیرعینی" مرتبط هستند و الهامات (برابری)، افسانه‌ها، (طالع بینی) و جهان بینی‌ها را در بر می‌گیرند (یوان، ۲۰۱۱، ص ۶). نگرش‌هایی که به ارائه جهان بینی‌ها در یک فرهنگ می‌پردازند می‌توانند به بعضی از چیزها ارزشی بدهند که الزاماً در فرهنگ‌های دیگر ارزش مشابه یا برابری ندارند، مانند حریم شخصی یا فاصله شخصی. اشخاص، شخصیت‌ها و افراد معروفی هستند که در رأس محصولات فرهنگی شناخته شده قرار دارند و موسیقی، تلویزیون، روزنامه نگاری و اینترنت را در برمی‌گیرند (مسکهر، ۲۰۱۴).

از آنجایی که زبان انگلیسی در ایران معمولاً به عنوان یک زبان خارجی در محیط کلاسی و به کمک کتاب و مطالب آموزشی فراگرفته می‌شود، کتاب‌های آموزش زبان یکی از مهم‌ترین راه‌های ارائه فرهنگ زبان مقصد در نظر گرفته می‌شوند. بدیهی است که این کتاب‌ها علاوه بر تدریس یک زبان دیگر، مجموعه‌هایی از عقاید و افکار، ارزش‌ها و دیدگاه‌های گویشوران آن زبان را نیز به زبان‌آموزان منتقل می‌کنند. با عنایت به اینکه زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی شناخته شده است، محتوای فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان نباید تنها محدود به ارائه ارزش‌های فرهنگی بومی کشورهای انگلیسی‌زبان شوند (آلپتکین، ۲۰۰۲). با این وجود، به گفته کرامش (۱۹۹۳)، اکثر کتاب‌های آموزشی زبان، دیدگاه ساده انگارانه‌ای در ارائه عناصر فرهنگی در پیش گرفته و به صورت مستقیم یا غیر مستقیم تصاویر ایده‌آلی از ارزش‌های فرهنگی کشورهای غربی نشان می‌دهند؛ در حالی که از توجه به ارزش‌های فرهنگی سایر ملت‌ها غافل مانده‌اند. مکی (۲۰۰۶) بر این باور است که فرهنگ همواره جزو جنبه‌هایی بوده است که در قالب موضوعات و مکالمه‌های کتاب‌های درسی به ترویج ارزش‌های فرهنگی غربی پرداخته است و برای پیشگیری از تهاجم فرهنگی، کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی که در کشورهای انگلیسی‌زبان و با هدف آموزش زبان انگلیسی به غیر

1. Oliver Twist
2. Charles Dickens

انگلیسی زبانان به چاپ می‌رسند نیاز به بازبینی و ارزیابی دارند. فیلیپسون (۱۹۹۲) نیز معتقد است که کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی را نمی‌توان به‌عنوان منابعی که جدا از فرهنگ انگلیسی‌زبانان هستند در نظر گرفت. واقعیت آن است که منابع آموزشی وارداتی دربردارنده طیف وسیعی از پیام‌های ضمنی فرهنگی هستند که می‌توانند منجر به پدید آمدن نوعی امپریالیسم فرهنگی شوند (برادران جمیلی، ۲۰۱۵).

۲. پیشینه پژوهش:

در پی افزایش اهمیت یادگیری زبان انگلیسی در سطح بین‌المللی، در ایران نیز مانند سایر کشورها، زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در مدارس، آموزشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی آموزش داده می‌شود. کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی از عناصر مهم این دوره‌های آموزشی هستند و بخش اعظمی از درون‌داده‌های زبانی یادگیرندگان را تشکیل می‌دهند و به همین دلیل ارزیابی و بازبینی آنها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بررسی کتاب‌های زبان انگلیسی تدوین شده توسط نویسندگان انگلیسی‌زبان نشان می‌دهد که در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی، کتاب‌های آموزشی با تکیه بر محتوای فرهنگ غربی، به ویژه فرهنگ انگلیسی و آمریکایی، بدون توجه به سایر فرهنگ‌ها ارائه می‌شدند. اما با ظهور پدیده جهانی شدن و به دنبال شکل‌گیری جوامع چندفرهنگی و چندزبانه، مانند کشورهای کانادا یا استرالیا، نیاز به معرفی و ارائه فرهنگ سایر کشورها برای جذب مخاطب و همچنین نیاز به برقراری ارتباطات میان‌فرهنگی و آشنایی با آداب و رسوم سایر اقوام و ملل در میان زبان‌آموزان باعث شد فرهنگ‌های سایر کشورها نیز به تدریج جای خود را در این کتاب‌ها باز کنند (رضایی و لطیفی، ۲۰۱۵).

مکی (۲۰۰۶) با استناد بر کورتازی و جین (۱۹۹۹) مطالب و اطلاعات فرهنگی موجود در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی را به سه گروه تقسیم می‌کند:

(الف) مطالب آموزشی مرتبط با فرهنگ مبدأ که شامل فرهنگ خودی زبان‌آموزان می‌شود.

(ب) مطالب آموزشی مرتبط با فرهنگ مقصد که بر اساس فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان شکل می‌گیرند.

(ج) مطالب آموزشی مرتبط با فرهنگ بین‌المللی که ترکیبی از انواع فرهنگ‌های کشورهای

انگلیسی‌زبان و غیر انگلیسی‌زبان در سراسر دنیا است.

مکی (۲۰۰۶) بیان می‌کند که زبان انگلیسی به دنبال افزایش جمعیت افراد انگلیسی‌زبان به یک زبان بین‌المللی تبدیل نشده است، بلکه در اثر افزایش تعداد کاربران زبان انگلیسی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم یا سوم خود به کار می‌گیرند اتفاق افتاده است. بنابراین، کاربران زبان دوم در سراسر دنیا ممکن است هدف‌های متفاوتی از یادگیری زبان را دنبال کنند که از جمله آنها می‌توان به برقراری ارتباطات میان فرهنگی با سایر غیر بومی‌زبانان اشاره کرد. بدیهی است که در چنین شرایطی تعداد زیادی از افراد دوزبانه نیاز یا تمایلی به کسب آن دسته از ارزش‌های فرهنگی که محدود به کشورهای انگلیسی‌زبان می‌شوند را نخواهند داشت.

در سال‌های اخیر، در ایران نیز شاهد افزایش تمایل افراد به یادگیری زبان انگلیسی برای دستیابی به اهداف گوناگون بوده‌ایم. چنین روندی موجب ورود انواع بی‌شماری از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به بازار کتاب‌های آموزشی کشور شده است که طبیعتاً ورود حجم عظیمی از موارد فرهنگی را نیز در پی دارد (بحرینی، ۲۰۱۳). تا کنون، مطالعات بسیاری در زمینه ارزش‌های فرهنگی موجود در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی و تأثیرات آنها بر زبان‌آموزان در ایران صورت گرفته است. به عنوان مثال، بیرجندی و مشکات (۲۰۰۳) به بررسی کتاب‌های *Headway* و *New Interchange* پرداختند به این نتیجه رسیدند که ارزش‌های فرهنگی متعددی در این کتاب‌ها وجود دارند که مهم‌ترین آنها مصرف‌گرایی و برتری زبان و فرهنگ انگلیسی بر سایر زبان‌ها و فرهنگ‌های جهان است. عسگری (۲۰۱۱) در مطالعات خود به مسائل جنسیتی و کلیشه‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های *Interchange* اشاره کرد و اذعان داشت که این موارد به دلیل اینکه ریشه در ارزش‌های فرهنگی مرتبط با کشورهای انگلیسی‌زبان دارند در کتاب‌های وارداتی آموزش زبان انگلیسی نیز متجلی شده‌اند. عبدالله زاده و بنی اسد (۲۰۱۰) در مطالعه خود کتاب‌های *True to life* و *Spectrum* را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیدند که محتوای این منابع آموزشی نمایانگر ارزش‌های فرهنگی خاصی هستند که از جمله آنها می‌توان به برتری زبان انگلیسی، جنسیت‌گرایی، کلیشه‌ها و تعصب‌های فرهنگی اشاره کرد. در همین راستا، زارعی (۲۰۱۱) نیز به بررسی مجموعه کتاب‌های *Interchange* پرداخت و به این نتیجه رسید که این مجموعه کتاب‌ها حاوی ارزش‌های فرهنگی متعددی هستند که علاوه بر دانش و مهارت‌های زبانی، فرهنگ زبان مقصد

را نیز به زبان آموزان انتقال می‌دهند و نقش مهمی در شکل‌گیری هویت و جهت‌گیری اجتماعی آنها ایفا می‌کنند.

بالغی زاده و جمالی متحد (۲۰۱۰) با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی شش کتاب آموزشی زبان انگلیسی را که در سطح بین‌المللی استفاده می‌شدند را از نظر محتوای ایدئولوژیکی مورد بررسی قرار دادند و به وجود ایدئولوژی‌های غربی در این کتاب‌ها پی‌بردند و پیشنهاد کردند که زبان آموزان و معلمان نیز باید بتوانند با درپیش گرفتن تفکر انتقادی از وجود چنین ایدئولوژی‌ها و تاثیرات سیاسی و اجتماعی-فرهنگی آنها آگاهی پیدا کنند. این پژوهش‌گران همچنین بیان کردند که معلمان و زبان‌آموزان باید تلاش کنند که به جای پذیرفتن سلطه فرهنگ غربی، ماهیت زبان انگلیسی که در ظاهر زبانی خنثی به نظر می‌رسد را زیر سوال برده و آن را تنها به‌عنوان ابزاری برای دستیابی به اهداف خود در نظر بگیرند.

از دیگر تحقیقاتی که کتاب‌های درسی را از منظر فرهنگی بررسی کرده‌اند می‌توان به پژوهش‌های انصاری و بابایی (۲۰۰۳)، امینی و بیرجندی (۲۰۱۲) و تحریریان و صدری (۲۰۱۳) اشاره کرد. یافته مشترک این پژوهش‌ها وجود عدم توازن جنسیتی میان شخصیت‌های کتاب‌های آموزشی مورد بررسی است. تحقیقات دیگری نیز مانند علی اکبری (۲۰۰۴) و خواجهی و عباسیان (۲۰۱۱) به بررسی مسائل فرهنگی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پرداخته و به این نتیجه رسیدند که هنجارهای فرهنگی کشورهای غیر انگلیسی‌زبان در این کتاب‌ها ارائه نشده‌اند و اذعان داشتند که این کتاب‌ها در زمینه آموزش و آشناسازی زبان‌آموزان با فرهنگ دیگر کشورها موفق نخواهند بود، زیرا تصویری که توسط آنها ارائه می‌شود تنها محدود به فرهنگ کشورهای غربی است.

تاملینسون و همکاران (۲۰۰۱) نیز به مطالعه هشت کتاب آموزشی که در سطح بین‌المللی مورد استفاده قرار می‌گیرند پرداختند و دریافتند که اکثر این کتاب‌ها نمایانگر فرهنگ بریتانیایی هستند و سایر فرهنگ‌های غیر غربی را به گونه‌ای کلیشه‌ای و عجیب نشان می‌دهند. مطالعات انجام شده در رابطه با آموزش فرهنگ در کلاس‌های زبان انگلیسی در سایر کشورهای غیر انگلیسی‌زبان نیز نتایج تقریباً مشابهی را ارائه داده‌اند. به‌عنوان مثال، آداسکو و همکاران (۱۹۹۰) پس از انجام مصاحبه با معلمان مراکشی از وجود برخی از مطالب فرهنگی که مناسب زبان‌آموزان نیستند و با آداب و رسوم فرهنگ مراکشی در تضاد هستند ابراز نگرانی کردند و به این نتیجه رسیدند که گنجاندن

مطالب فرهنگ غربی در کتاب‌های درسی، زبان‌آموزان را به سمت مقایسه ارزش‌های فرهنگی خودی و فرهنگ غربی سوق می‌دهد و در نهایت سبب ایجاد نارضایتی آنها از ارزش‌های فرهنگ خودی می‌شود.

در همین راستا، اکان و یالدریم (۲۰۰۷) نیز به مطالعه تأثیرات جهانی شدن بر آموزش زبان انگلیسی در ترکیه پرداختند و دریافتند که کتاب‌های آموزش زبان، تا حدی موجب ایجاد تأثیراتی منفی بر دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ خودی آنها شده‌اند. همچنین، فورمن (۲۰۱۴) به بررسی مجموعه کتاب‌های *Passages* پرداخت و نشان داد که این مجموعه کتاب‌ها از لحاظ محتوای فرهنگی برای تدریس زبان در محیط آموزشی کشور تایلد مناسب نیستند. یافته‌های مطالعه‌ای که توسط زاخاریاس (۲۰۰۳) در اندونزی انجام گرفت نشان دادند که زبان‌آموزان تمایل بیشتری به سخن گفتن درباره موضوعاتی دارند که به فرهنگ خودی آنها مرتبط است. نتایج پژوهش دیگری که توسط همین پژوهشگر (زاخاریاس، ۲۰۰۵) در مورد استفاده از کتاب‌های زبان منتشر شده در انتشارات بین‌المللی در کشور اندونزی انجام گرفت نیز نشان دادند که معلم‌های اندونزیایی علاقه بیشتری به تدریس کتاب‌های منتشر شده توسط انتشارات بین‌المللی دارند.

نظر به اهمیت روزافزون زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی و رابطه عمیق میان زبان و فرهنگ، فعالیت‌های پژوهشی فراوانی به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی موجود از جهت ارزش‌های فرهنگی و انتقال آنها به زبان‌آموزان در زمینه زبان عمومی پرداخته‌اند؛ با این وجود، کند و کاو در زمینه تحلیل محتوای کتاب‌های دستور زبان از جنبه فرهنگی و جایگاه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی مخصوصاً در ایران از پیشینه کمتری برخوردار است. بنابراین، به منظور بررسی میزان استفاده از فرهنگ‌های غیر بومی در منابع بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی، دومین ویرایش کتاب دستور زبان *Communicate What You Mean: A Concise Advanced Grammar* (که از این به بعد با علامت اختصاری CWYM از آن یاد می‌شود) که به صورت گسترده در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بدین منظور، مدل یوان (۲۰۱۱) که شامل چهار مؤلفه محصولات، اعمال، نگرش‌ها و اشخاص است به کار گرفته شد و پژوهشگران با هدف بررسی میزان استفاده این کتاب از فرهنگ‌های غیر بومی به استخراج و تجزیه و تحلیل ارزش‌های فرهنگی موجود

در کتاب مورد نظر پرداختند. در همین راستا، پرسش اصلی پژوهش حاضر به شرح زیر می‌باشد:

آیا ارزش‌های فرهنگی ارائه شده در این کتاب با جایگاه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی (که ترکیبی از فرهنگ‌های انگلیسی‌زبانان و غیر انگلیسی‌زبانان است) همخوانی دارند یا مغایر آن هستند؟

۳. روش پژوهش:

یکی از روش‌های متداول برای بررسی کتاب‌های درسی به کارگیری روش تحلیل محتوا^۱ است که در پژوهش حاضر برای بررسی ویرایش دوم کتاب دستور زبان CWYM نوشته کارول واشینگتن پولارک^۲ و ساموئلا اکستوت^۳ مورد استفاده قرار گرفت. معیار عمده انتخاب این کتاب را می‌توان در عواملی مانند تدریس آن به‌عنوان واحد درسی دستور و نگارش در زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های سراسر کشور و همچنین قابلیت دسترسی آسان به آن خلاصه نمود. هر فصل از این کتاب ابتدا با درسنامه‌ای که به تشریح موارد دستوری می‌پردازد شروع می‌شود که تمریناتی مرتبط را نیز به همراه دارد. نخست، پژوهشگران کوشیدند تا طبق مدل فرهنگی یوان (۲۰۱۱)، مؤلفه‌های چهارگانه فرهنگی مورد نظر را مشخص نمایند که به شرح زیر است:

۱. محصولات: که شامل آثار ادبی (مانند الیور توئیست اثر چارلز دیکنز)، بناهای

تاریخی (مانند کاخ سفید و تاج محل^۴)، تاریخ (مانند قبیله‌های هندی، مارتین لوتر کینگ^۵)، غذا (مانند ماهی و چیپس^۶) می‌شوند.

۲. اعمال: رفتارها (مانند روش‌های مختلف احوالپرسی، نوع لباس پوشیدن، ساخته‌های دست بشر (مانند پرچم‌ها، واحد پول)، سرگرمی‌ها (مانند ورزش‌ها و بازی‌ها)

۳. نگرش‌ها: ارزش‌ها و عقایدی که نمایانگر فرهنگ غیرعینی هستند؛ مانند مفهوم

زمان و ارتباط

1. Content analysis
2. Carroll Washington Pollock
3. Samuela Eckstut
4. The White House
5. Taj Mahal
6. Martin Luther King
7. Fish and chips

۴. چشمی‌اشخاص: فرهنگ اشخاص مشهور، افراد معروف مانند نیکول کیدمن^۱، زین الدین زیدان^۲، بریتنی اسپیرز^۳، سواد ماسی^۴، مستر بین^۵. سپس، کار اصلی که بررسی این مؤلفه‌ها در متن کتاب بود آغاز گردید. بدین منظور، پژوهشگران ابتدا هر ۱۵ فصل کتاب را که شامل درسنامه‌ها و تمرینات دستوری مربوط به آنها می‌شد را به دقت مطالعه نمودند و مصادیق مؤلفه‌های فرهنگی مورد نظر را با توجه به چارچوب تعریفی پیش رو استخراج و طبقه‌بندی نمودند. از آنجایی که معیار اصلی انتخاب تمرین‌ها، علاوه بر دارا بودن بار فرهنگی، متعلق بودن به بافت‌های معناداری مانند گفتگوهای دونفره یا گروهی و داستان‌واره‌های کوتاه موجود در متن کتاب بود، آن دسته از تمرین‌هایی که به صورت جمله‌های پراکنده در قسمت‌های مختلف کتاب قرار گرفته بودند و دارای عناصر فرهنگی نبودند برای ارزیابی در نظر گرفته نشدند.

به منظور نمایان ساختن بار و تراکم هریک از این مؤلفه‌ها، پژوهشگران آنها را از جنبه فراوانی رخداد و درصد وقوع مؤلفه‌های فرهنگ غربی در مقایسه با فرهنگ زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی (که ترکیبی از ارزش‌های فرهنگی انگلیسی‌زبانان و غیر انگلیسی‌زبانان است) دسته‌بندی کردند. برای پرهیز از هرگونه نگاه تک بعدی و جهت‌دار و همچنین جهت اطمینان از دسته‌بندی صحیح موارد فرهنگی، دیدگاه یک متخصص زبان دیگر که در زمینه تهیه و تدوین منابع آموزشی فعالیت دارد نیز مد نظر قرار گرفت و ضریب کاپای کوهن^۶ برای پایایی بین ارزیابان ۰.۹ محاسبه شد که بیانگر وجود توافقی معنادار میان ارزیابان است.

نتایج

جدول ۱. نمونه‌هایی از موارد فرهنگی یافته شده در رابطه با مؤلفه‌های فرهنگی چهارگانه مدل یوان (۲۰۱۱) را نشان می‌دهد.

1. Nicole Kidman
2. Zineddine Zidane
3. Britney Spears
4. Souad Massi
5. Mr. Bean
6. Cohen's Kappa coefficient

جدول ۱. نمونه‌هایی از چهار عناصر فرهنگی در کتاب CWYM

موضوع	صفحه	قسمت	نوع عنصر فرهنگی	نمونه
جمله واردهای توصیفی	۱۵۳	تمرین ۲۰	محصولات	Roots: The Saga of an American Family
جمله واردهای قیدی	۱۲۱	تمرین ۲۲	اعمال	Kentucky Fried Chicken (KFC)
فعل کمکی could	۲۰۹	تمرین ۲۰	نگرش‌ها	Marriage ceremonies
زمان حال استمراری کامل	۳۵	تمرین ۱۱	اشخاص	Kevin Costner

همان‌طور که در جدول ۱. نشان داده شده است، مواردی مانند رُمان ریشه‌ها: حماسهٔ یک خانوادهٔ آمریکایی^۱ نوشتهٔ الکس هیلی^۲ نویسندهٔ معاصر آمریکایی به‌عنوان محصولات ادبی فرهنگ غربی در نظر گرفته شده‌اند. همچنین، عادت‌ها و سرگرمی‌هایی مانند رفتن به رستوران‌های کی اف سی^۳، که نام یک رستوران زنجیره‌ای آمریکایی بسیار محبوب و پرطرفدار است و مرغ سوخاری کنتاکی به‌عنوان غذای اصلی در آن سرو می‌شود در گروه اعمال قرار داده شده‌اند. عقایدی مانند برگزاری جشن‌های ازدواج مدرن که بدون دعوت میهمانان و به صورت غیر رسمی برگزار می‌شوند و بیانگر کمرنگ شدن آداب و رسوم ازدواج‌های سنتی در ایالات متحده هستند نیز در گروه نگرش‌ها قرار گرفته است. افراد مشهوری مانند Kevin Costner و Meg Ryan که جزو هنرپیشه‌های معروف آمریکایی هستند و در کتاب از آنها نام برده شده است نیز در گروه اشخاص قرار گرفته‌اند.

جدول ۲. نیز فراوانی و درصد وقوع هر یک از مؤلفه‌های فرهنگی چهارگانهٔ مدل یوان (۲۰۱۱) را نشان می‌دهد.

1. Roots: The Saga of an American Family
2. Alex Haley
3. Kentucky Fried Chicken (KFC)

جدول ۲. فراوانی و درصد چهار مؤلفه فرهنگی

مجموع	اشخاص		نگرش‌ها		اعمال		محصولات		تعداد تمرین‌های بررسی شده	تعداد کل تمرین‌ها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
۱۰۰	۷	۷	۹	۹	۴۷	۴۷	۳۷	۳۷	۱۵۸	۲۶۷

همان گونه که در جدول ۲. نشان داده شده است، نخستین مؤلفه فرهنگی اعمال است که شامل مواردی از قبیل الگوهای برقراری ارتباط، رفتارها، سرگرمی‌ها و ساخته‌های دست بشر می‌شود. این مؤلفه با ۴۷ بار رخداد ۴۷ درصد از تمرینات کتاب را از آن خود کرده است و شایع‌ترین مورد فرهنگی موجود در این کتاب است. مؤلفه محصولات که در برگزیده موضوع‌هایی مانند کتاب‌ها، غذاها، قوانین، موسیقی، بازی‌ها، تاریخ، جغرافیا، آثار هنری و ادبی و نمایشی است، سهمی ۳۷ درصدی را به خود اختصاص داده است. سومین مؤلفه نگرش‌ها است که با نرخ رخداد ۹ درصد شامل مواردی مانند معناها، طرز فکرها، ارزش‌ها و ایده‌ها می‌شود. آخرین مؤلفه اشخاص است که کمترین درصد رخداد را دارد. یافته‌های این پژوهش بر این موضوع دلالت دارند که محتوای کتاب مورد نظر کاملاً بر مبنای ارزش‌های فرهنگی غربی تنظیم شده‌اند و هیچ موردی از فرهنگ‌های کشورهای غیر انگلیسی‌زبان در مضمون آن دیده نمی‌شود. از یافته‌های ارائه شده روشن است که کتاب مورد نظر به شکل چشم‌گیری جهت‌دار بوده و حاوی ارزش‌های فرهنگی غربی است. بنابراین، این کتاب از ارائه موارد فرهنگی مرتبط با سایر کشورها غافل گشته و به نوعی مستقیم یا غیرمستقیم می‌کوشد که فرهنگ غربی را به زبان‌آموزان انتقال دهد.

بحث

گسترش کنونی زبان انگلیسی در سطح جهانی به‌عنوان ابزاری برای ارتباطات بین‌المللی بر هیچ کس پوشیده نیست. در عین حال، به عقیده پنی کوک (۱۹۹۴)، نمی‌توان از گسترش بار فرهنگی و عقیدتی زبان انگلیسی که تحت عنوان ابزار جهانی شدن در حال ترویج است غافل شد. بدیهی است که هر کتابی، به خصوص کتاب‌های آموزشی،

حاوی ارزش‌ها و ایده‌های خاص فرهنگ خود هستند و تصور اینکه کتابی عاری از هر گونه ارزش فرهنگی باشد تصور نادرستی است (بحرینی، ۲۰۱۳). به گفته کورتازی و جین (۱۹۹۹)، کتب آموزشی زبان در حکم معلمان، نقشه‌های راه و منابعی هستند که با راهنمایی‌ها و جهت‌یابی‌های گوناگون، منابع اساسی فرهنگ ملل را تشکیل می‌دهند. کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، در حقیقت، محملی هستند برای ایدئولوژی‌هایی که در برنامه‌های آموزشی گنجانده می‌شوند (بحرینی، ۲۰۱۳). در گذشته، تصور عموم این بوده که کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی که در کشورهای انگلیسی‌زبان تولید می‌شوند باعث افزایش انگیزه زبان‌آموزان به یادگیری زبان انگلیسی می‌شوند. با این وجود، نمی‌توان از این واقعیت غافل شد که چنین کتاب‌هایی ممکن است با اهداف، نیازها، علایق و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی زبان‌آموزان سازگار نباشند و در نهایت موجب سردرگمی آنها شوند (مککی، ۲۰۰۲). فیلیپسون (۲۹۹۱) معتقد است از آنجایی که آشنایی با عادت‌ها و نگرش‌های یک ملت از طریق آشنایی با زبان مردم آن میسر است، در منابعی که برای آموزش زبان انگلیسی به کار گرفته می‌شوند ناگزیر میزانی از غربی شدن نهفته است که باید نسبت به آن دیدگاهی منتقدانه و هوشیارانه در پیش گرفت.

در پاسخ به پرسش پژوهش، یافته‌های پژوهش حاضر بر این موضوع دلالت دارند که محتوای کتاب CWYM مملو از ارزش‌های فرهنگی غربی است و معیار درستی و نادرستی را در بستر فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان ارائه می‌دهد. به عبارت دیگر، هیچ بازتابی از فرهنگ و آداب و رسوم سایر کشورهای غیر انگلیسی‌زبان در این کتاب به چشم نمی‌خورد و هیچ کوششی در راستای شناساندن فرهنگ‌های بین‌المللی سراسر جهان به زبان‌آموزان صورت نگرفته است که در نهایت می‌تواند زبان‌آموزان را به سمت پذیرش بی‌چون و چرای هنجارهای فرهنگ غربی سوق دهد. واضح است که چنین دیدگاهی هنجارهای متداول در فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان را به‌عنوان معیارهای مورد قبول جامعه به سایر فرهنگ‌ها تحمیل می‌کند و هویت زبانی و فرهنگی زبان‌آموزان را به حاشیه رانده و در نهایت نادیده می‌گیرد که اساساً در تضاد با جایگاه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی قرار دارد.

این نتایج با یافته‌های سایر تحقیقات که از جمله آنها می‌توان به شیموکو (۲۰۰۰)، مککی (۲۰۰۴)، آداسکو و همکاران (۱۹۹۰) و زارعی و همکاران (۲۰۱۷) اشاره کرد همسو هستند. در بررسی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در ژاپن، شیموکو (۲۰۰۰)

به این نتیجه رسید که کتاب‌های مورد بررسی او نمایانگر ارزش‌های فرهنگی غربی هستند. مکی (۲۰۰۴) نیز در مطالعه خود درباره نقش کتاب‌های آموزشی در شکل‌دهی هویت فرهنگی زبان‌آموزان به همین نتیجه رسید و اذعان داشت که کتاب‌های مورد استفاده برای آموزش زبان انگلیسی ارزش‌هایی که خاص فرهنگ غربی هستند را در میان زبان‌آموزان ترویج می‌نمایند. آداسکو و همکاران (۱۹۹۰) نیز به بررسی کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی در کشور مراکش پرداختند و دریافتند که آموزش ارزش‌های غربی باعث برجسته شدن اختلاف‌های میان‌فرهنگی می‌شوند و چنین کتاب‌هایی با بزرگنمایی برخی ارزش‌های مثبت غربی و در عوض چشم‌پوشی از مسائل منفی موجود در محیط‌های انگلیسی‌زبان، جامعه غربی را همچون آرمان‌شهری که عاری از هرگونه عیب و نقصی است به زبان‌آموزان می‌نمایانند. زارعی و همکاران (۲۰۱۷) نیز با بررسی مجموعه کتاب‌های *Interchange* که کاربرد گسترده‌ای در زمینه آموزش زبان انگلیسی عمومی دارند به نتایج مشابهی دست یافتند و صلاحیت زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی را به چالش کشیدند.

حقیقت آن است که اکثر کتاب‌های آموزشی موجود در کشور، با وجود مناسب بودن از نظر متد آموزشی، بار فرهنگی بالایی دارند و مطلقاً ارائه دهنده فرهنگ انگلیسی‌زبانان می‌باشند (طاهری و همکاران، ۲۰۱۴). در چنین شرایطی، شاهد برتری دادن زبانی بر زبان دیگر و همچنین برتری دادن گروهی از گویشوران بر دیگر گویشوران هستیم که می‌تواند منجر به ایجاد نگرشی منفی در زبان‌آموزان نسبت به سایر فرهنگ‌ها شده و در نتیجه از تمایل آنها برای آشنایی با سایر فرهنگ‌های غیر انگلیسی‌زبان بکاهد (پیلار، ۲۰۱۱). بنابراین، با توجه به چیرگی فرهنگ غربی که در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده در کشورهای غیر انگلیسی‌زبان به وضوح نمایان است، نمی‌توان از زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی بین‌المللی که اساساً با هدف ترویج چندفرهنگی بودن شکل گرفته است انتظار معیارهای جهانی را داشت. چنین عدم تعادلی در به تصویر کشیدن و مشارکت دادن سایر فرهنگ‌ها در درازمدت سبب از بین رفتن فرهنگ‌ها و زبان‌های غیر انگلیسی شده و منجر به سلطه جویی و برتریت کامل زبان انگلیسی و ارزش‌های فرهنگی آن در سطح جهانی می‌شود.

در همین راستا، در دنیای امروز آگاهی از روش‌ها و اهداف متفاوت به کارگیری زبان انگلیسی در جوامع چندزبانه و تمامی بسترهای فرهنگی که در آنها آموزش و

یادگیری زبان صورت می‌گیرد بیش از پیش مورد نیاز است. علاوه بر این، بسیاری از کاربران دوزبانان زبان انگلیسی نیازی به کسب شایستگی زبانی در حد بومی‌زبانان ندارند و در نهایت طراحان منابع آموزشی زبان انگلیسی باید این نکته را در نظر بگیرند که زبان انگلیسی در جامعه مدرن امروزی متعلق به هیچ فرهنگ واحدی نیست. با توجه به تغییرات به وجود آمده در ماهیت زبان، زمان آن فرا رسیده است که بستر چندفرهنگی استفاده از زبان انگلیسی به رسمیت شناخته شود و تکیه بر مدل بومی‌زبان در تهیه و تدوین مطالب درسی کنار گذاشته شود (مککی، ۲۰۰۶).

نکته قابل تأمل دیگر این است که زبان‌آموزان نیز باید با جایگاه زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی بین‌المللی که متعلق به هیچ کشور خاصی نیست، آشنا شوند زیرا اگر زبان‌آموزان مجبور شوند که به صورت منفعلانه فرهنگ گویشوران بومی زبان انگلیسی را الگوی خود قرار دهند، فرهنگ خودی آنها به تدریج به حاشیه رانده شده در نهایت به‌طور کلی نادیده گرفته می‌شود (آلپتکین، ۲۰۰۲). علاوه بر این، در بستر آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، در نتیجه تأکید بیش از حد بر پیروی از الگوهای غربی، زبان‌آموزان از فرصت ارزیابی فرهنگ خود محروم می‌مانند و نمی‌توانند به توانش ارتباطی میان‌فرهنگی که ماحصل تعامل با فرهنگ‌های مختلف و تفکر آگاهانه و منتقدانه در مورد هنجارهای آنهاست برسند (بایرام و همکاران، ۱۹۹۷).

نتیجه‌گیری

مقاله حاضر حاصل پژوهشی است که با هدف بررسی میزان استفاده از فرهنگ‌های غیر بومی در کتاب دستور زبان CWYM، که کاربرد گسترده‌ای در حوزه آموزش زبان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان دارد، به روش تحلیل محتوا انجام شده است. علیرغم جایگاه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی، یافته‌ها نشان دادند که این کتاب به فرهنگ‌های بومی کشورهای انگلیسی‌زبان ارجحیت داده و از توجه به فرهنگ سایر ملل غیر بومی غافل مانده است. این امر نشانگر گرایش‌ها و تعصب‌های یک سویه‌ای است که ریشه در فرهنگ غرب دارند و نشان می‌دهند که زبان انگلیسی همچنان به صورت یک جانبه نگرش‌ها و سبک زندگی کشورهای انگلیسی‌زبان را ترویج می‌کند. واقعیت آن است که با وجود تلاش‌های انجام شده برای بومی‌سازی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، متأسفانه کتاب‌های وارداتی موجود در بازار کتاب هنوز مملو از ارزش‌های

فرهنگی غربی هستند و الگوهای غربی را به زبان آموزان سراسر جهان القا می‌کنند. با عنایت به جایگاه زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی، کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی که در سطح جهانی برای آموزش زبان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان تهیه می‌شوند باید بتوانند بستری را فراهم آورند که زبان آموزان بتوانند ضمن آگاهی از فرهنگ بومی خود، نسبت به آداب و رسوم سایر فرهنگ‌ها نیز آگاهی لازم را کسب کنند و با تفسیر و مقایسهٔ هنجارهای فرهنگ‌های مختلف به فهم صحیحی از سواد میان‌فرهنگی برسند. به عنوان مثال، این منابع آموزشی باید بتوانند در کنار ارائهٔ تعاملات میان انگلیسی‌زبانان، تعاملات میان افراد غیر انگلیسی‌زبان را نیز به تصویر بکشند (آلیتکین، ۲۰۰۲). در حقیقت، نویسندگان کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی باید تلاش کنند تا در پس‌زمینهٔ چنین کتاب‌هایی فرهنگی جهانی که ترکیبی از فرهنگ‌های گوناگون دنیاست را در محیط‌های آموزشی عرضه کنند.

از دیگر راهکارهای پیشنهادی برای رهایی از الگوی فرهنگ‌های غربی می‌توان به بومی‌سازی منابع آموزشی زبان انگلیسی اشاره کرد که می‌تواند در راستای حفظ هویت فرهنگی زبان آموزان عمل کند. بالغی زاده (۲۰۱۱) مدلی که شامل سه نوع روش بومی‌سازی ضعیف، قوی و معتدل می‌شود را ارائه داده است (شکل ۱). طبق این مدل، در روش بومی‌سازی قوی منابع آموزشی در سطح ملی تولید می‌شوند و از آنجایی که در آن شخصیت‌ها، مکان‌ها و تصاویر، بومی‌سازی می‌شوند نمایانگر ارزش‌های فرهنگی خودی زبان آموزان هستند. در روش بومی‌سازی ضعیف، به جای استفاده از منابع ملی زبان مبدأ، منابع جهانی اقتباس و سپس با توجه به اهداف آموزشی تعدیل می‌شوند. در روش بومی‌سازی معتدل نیز ترکیبی از منابع فرهنگی زبان بین‌المللی و زبان مبدأ استفاده می‌شود که شامل فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان و همچنین غیر انگلیسی‌زبان می‌شوند. به گفتهٔ بالغی زاده (۲۰۱۱)، روش بومی‌سازی معتدل مناسب‌ترین گزینه برای آموزش اصول فرهنگی بوده و از آنجایی که یادگیری ارزش‌ها و تجربه‌های فرهنگی زبان مبدأ و سایر زبان‌ها را به صورت همزمان هدف قرار می‌دهد، با جایگاه زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین‌المللی نیز همخوانی دارد.

ضعیف	معتدل	قوی
اقتباس و تعدیل کتاب‌های جهانی	استفاده از محتوای فرهنگی زبان مبدأ و زبان بین‌المللی، بیگانه‌سازی اسامی و تصاویر	استفاده از محتوای فرهنگی زبان مقصد، بومی‌سازی اسامی و تصاویر

شکل ۱. سه روش بومی‌سازی (برگرفته از بالغی‌زاده، ۲۰۱۱، ص. ۲۶۸)

از فواید اصلی چنین رویکردی می‌توان به ارتباط مستقیم میان منابع آموزشی بومی و نیازها و تجربه‌های زبان‌آموزان اشاره کرد. در واقع، تهیه و تدوین منابع آموزشی بر مبنای ارزش‌های فرهنگی بومی زبان‌آموزان امکان استفاده از آن دسته از ارزش‌های فرهنگی که مرتبط با واقعیات زندگی آنان هستند و با الگوهای رفتاری مورد قبول در جامعه آنها نیز هم‌خوانی دارند را میسر می‌سازد. به عقیده ویدوسون (۱۹۹۸)، در صورتی که مطالب آموزشی زبان برای زبان‌آموزان بومی‌سازی شوند، بازدهی آنها در یادگیری نیز بهتر می‌شود. مسلم است که طراحان مطالب آموزشی ایرانی می‌توانند با گنجاندن تصاویر و متونی که بار فرهنگی بومی دارند بستری مناسب برای تقویت هویت و فرهنگ بومی زبان‌آموزان فراهم آورده و در عین حال آنها را به تفکر و تحقیق در مورد آداب و رسوم سایر ملل تشویق نمایند. تنها در این صورت است که زبان‌آموزان می‌توانند به مرحله‌ای برسند که با کسب آگاهی بیشتر در مورد فرهنگ بومی خود نقشی فعال در شناساندن ارزش‌های فرهنگی و ملی خود به سایر فرهنگ داشته باشند.

همچنین، شایان ذکر است که در این زمینه نمی‌توان از نقش حساس معلمان زبان انگلیسی در انتخاب منابع آموزشی و تصویرسازی واقعی از فرهنگ‌های خارجی غافل شد. معلمان زبان نیز می‌توانند با در پیش گرفتن دیدگاهی منتقدانه ارزش‌های فرهنگی حاکم بر کتاب‌های آموزشی را به صورت فعالانه ارزیابی نموده و سپس آنها را در راستای فرهنگ بومی خود به زبان‌آموزان انتقال دهند. در همین راستا، معلمان باید در راستای شفاف‌سازی رابطه میان زبان انگلیسی و قدرت‌های جهانی و نابرابری‌های اجتماعی متأثر از آن تلاش کرده و زبان انگلیسی را به‌عنوان ابزاری بین‌المللی برای دستیابی به اهداف آموزشی یا شغلی به زبان‌آموزان معرفی کنند. بدین ترتیب، با ایجاد یک فضای خنثی و به دور از هرگونه جانبداری، معلمان می‌توانند در حین فرآیند آموزش، زبان‌آموزان را به سمت تفکر در مورد فرهنگ خویش و فرهنگ مقصد سوق

دهند و در نهایت به آنها کمک کنند تا به سواد میان‌فرهنگی یا فرهنگ سوم کرامش (۱۹۹۳) دست پیدا کنند و بتوانند هم در محیط‌های بومی و هم در محیط‌های چندفرهنگی عملکردی مطلوب داشته باشند.

Content Analysis of an English Language Teaching Grammar Textbook from a Cultural Perspective and Status of English as an International Language

Sasan Baleghizadeh¹, Solmaz Aghazadeh²

Abstract

Introduction: *Given the close relationship between language and culture, language can be seen as a manifestation of culture. With the advent of globalization and the formation of multicultural and multilingual societies, there is a need to introduce the culture of other countries to establish intercultural communication. According to the current status of English as an international language (EIL), English language learners do not need to internalize the cultural principles of native speakers since this language does not belong to a particular nation exclusively (Smith, 1983). Therefore, the main role of EIL is to create the possibility of intercultural exchange between second language users around the world (McKay, 2004). Similarly, teaching and learning of English should be done in such a way that language is considered only as a means to communicate and exchange ideas on various issues (Kachru, 1992). Hence, the cultural content of language textbooks should not be limited to the presentation of the cultural values of English-speaking countries at the expense of the cultural values of other nations (Alptekin, 2002).*

Background of the study: *In recent years, the study of English Language Teaching (ELT) textbooks from a cultural perspective has been of particular importance in various countries (for example, Birjandi & Meshkat, 2003; Ansary & Babaii, 2003; Amini & Birjandi, 2012; Tahririan & Sadri, 2013; Aliakbari, 2004; Khajavi & Abbasian, 2011). A common finding of these studies is that the cultural*

1. Associate professor, Shahid Beheshti University (*corresponding autho*)

2. PhD candidate in TEFL, Shahid Beheshti University

components of non-English speaking countries are not presented in ELT materials. In other words, these studies have been unanimous in concluding that ELT materials have not been successful in educating and familiarizing second language learners with the cultural values of other countries and the image presented by them is limited to the culture of Western countries.

Methodology: *The present study aimed to analyze the ESL grammar textbook Communicate What You Mean: A Concise Advanced Grammar (CWYM) from a cultural perspective. The main criteria for selecting this book was that it has been widely used as the course book for teaching Grammar & Writing courses in English language programs at the undergraduate level in most of the universities across the country. In order to carry out the content analysis, Yuen's (2010) model was employed which consisted of four components of Products, Practices, Perspectives and Persons. Initially, the researchers carefully perused all the chapters of the book along with various grammar exercises that were included in them. Then, they extracted and categorized the examples of each cultural component in four groups of Products, Practices, Perspectives and Persons and reported the frequency and percentage of each one of them.*

Discussion and Conclusion: *The present paper analyzed the cultural content of CWYM grammar book, which is widely used in teaching English grammar to non-native speakers. The findings revealed that despite the current status of English as an international language, the main emphasis of the book is on the cultural values of English-speaking countries and the culture of non-native users of English has been ignored to a great extent. These results are consistent with the findings of other studies, including Shimoku (2000), McKay (2004), Adaskou et al. (1990), and Zarei et al. (2017). What all these studies have in common is that ELT materials promote the attitude and lifestyle of English-speaking countries that are clearly rooted in the cultural values of Western countries. Despite efforts to localize English language textbooks, imported books which are currently available in the market are still in favor of Western cultural values and impose the cultural norms of English-speaking countries on second language learners around the world which is obviously at odds with the current status of English as an international language.*

One of the proposed solutions in this regard is to moderately localize ELT materials through providing a combination of educational resources based on the cultural values of learners as well as international cultural values. Moreover, language teachers should critically evaluate the cultural components of ELT materials before presenting them, thereby assisting learners to achieve intercultural competence and have a good performance in both local and multicultural environments. It is only in this way that language learners can gain more knowledge and confidence about their own culture and reach a point where they can play an active role in introducing their national cultural values to other nations.

Keywords: *English as an International Language, Native Culture, Non-native Culture, Yuen's Cultural Model, English Language Teaching*

Acknowledgements: *This research was supported by a grant (No. 97024795) from the Iran National Science Foundation (INSF).*

References

- Abdollahzadeh, E., & Baniasad, S. (2010). Ideologies in the imported English textbooks: EFL learners and teachers' awareness and attitude. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(217), 1-17.
- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10.
- Aliakbari, M. (2004). The Place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. Paper presented at the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. Seoul, Korea.
- Alpetkin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Amini, M., & Birjandi, P. (2012). Gender bias in the Iranian high school EFL textbooks. *English Language Teaching*, 5(2), 134-147.
- Ansary, H., & Babaii, E. (2003). Subliminal sexism in current ESL/EFL textbooks. *Asian EFL Journal*, 5(1), 1-15.

- Asgari, A. (2011). The compatibility of cultural value in Iranian EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 887-894.
- Bahrainy, N. (2013). An analysis of cultural values in EFL textbooks. *Strategy for Culture*, 6(22), 163-182.
- Baleghizadeh, S. (2011). English language teaching materials and learners' cultural identity. In Q. Lê, & T. Lê (Eds.), *Linguistic diversity and cultural identity: A global perspective* (pp. 259-271). New York: Nova Science Publishers.
- Baleghizadeh, S., & Jamali Motahed, M. (2012). An analysis of the ideological content of internationally-developed British and American ELT textbooks. *Journal of Teaching Language Skills*, 29(2), 1-27.
- Baradaran Jamili, L. (2015). Edward Said: Orient, orientalism and cultural imperialism. *Critical Language & Literary Studies*, 11(15), 21-40.
- Birjandi, P., & Meshkat, M. (2003). The culture impact of EFL books on Iranian language learners. *Foreign Language Teaching Journal*, 17 (68), 47-54.
- Bousquet, G., & Pessin, A. (2003). Culture and identity in postwar France. In Hewitt, N. (ed.), *The Cambridge companion to modern French culture* (pp. 41-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Chastain, K., (1988). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd ed.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forman, R. (2014). How local teachers respond to the culture and language of a global English as a foreign language textbook. *Language, Culture and Curricu-*

lum, 27(1), 72-88.

- Kachru, B. B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Khajavi, Y., & Abbasian, R. (2011). English language teaching, national identity and globalization in Iran: The case of public schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 181-186.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larson, D., & Smalley, W. (1972). *Becoming bilingual: A guide to language learning*. New Canaan, CN: Practical Anthropology.
- McKay, S. L. (2004). Teaching English as an international language: The role of culture in Asian contexts. *The Journal of Asia TEFL*, 1(1), 1-22.
- McKay, S. L. (2006). EIL curriculum development. In Rubdy, R. & Saraceni, M. (Eds.), *English in the world: Global rules, global roles* (pp. 114-129). London: Continuum.
- Messekher, H. (2014). Cultural representations in Algerian English textbooks. In Garton, S. & Graves, K. (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 69-86). Palgrave Macmillan, London.
- Moradi, M., & Rahmani, R. (2016). A Study of interactional relationship between language and culture using language relativism hypothesis. *Critical Language & Literary Studies*, 12(16), 237-258.
- Naji Meidani, E., Pishghadam, R., Ghonsooly, Behzad, & Hosseini Fatemi, A. (2015). The Role of home culture in English language classes: Comparison of three different viewpoints. *Language and Translation Studies*, 47(4), 91-105.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Okan, Z. & Yildirim, R. (2007). The question of global English-language teaching: A Turkish perspective. *Asian EFL Journal*, 9(4), 54-66.

- Pennycook, A. (1994). *The Cultural politics of English as a second language*. London: Longman.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pillar, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. Great Britain: Edinburgh.
- Pollock, C. W., & Eckstut-Didier, S. (1997). *Communicate what you mean: A concise advanced grammar*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Rezaei, S., & Latifi, A. (2016). Investigating the cultural and identity parameters in the seventh grade English language textbook (Prospect 1). *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*, 36, 43-58.
- Smith, L. E. (1983). *Readings in English as an international language*. New York: Pergamon Press.
- Starkey, H. (1999). Foreign language teaching to adults: Implicit and explicit political education. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 155-169.
- Taheri, P., Elahi Shirvan M., Ghonsooly B., & Safarmoghadam A. (2016). Exploring Iranian EFL teachers' familiarity with foreign culture in terms of intercultural competence. *Language and Translation Studies*, 48(2), 77-92.
- Tahririan, M. H., & Sadri, E. (2013). Analysis of images in Iranian high school EFL course books. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 137-160.
- Tomlinson, B., Dat, B., Masuhara, H., & Rubdy, R. (2001). *EFL courses for adults*. *ELT Journal*, 55(1), 80-101.
- Watson, J. (2010). Culture and the future of French studies. *Contemporary French and Francophone Studies*, 14(5): 477-484.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-16.
- Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466.
- Zacharias, N. T. (2003). A survey of tertiary teachers' beliefs about English lan-

guage teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language. Unpublished MA Thesis, Thailand University, Thailand.

- Zacharias, N. T. (2005). Teachers' beliefs about internationally-published materials: A survey of tertiary English teachers in Indonesia. *RELC Journal*, 36(1), 23-37.
- Zarei, G. R. (2011). Cultural effects of L2 learning: A case study of Iranian learners learning English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2048-2053.
- Zarei, G., Pourghasemian, H., & Khalessi, M. (2019). English language cultural bias in the process of globalization: analysis of Interchange Series. *Zabanpazhuhi*, 10(29), 151-178.