

مجله آموزش مهارت‌های زبان دانشگاه شیراز
دوره اول، شماره اول، پاییز ۱۳۸۸، پیاپی ۵۸/۴
(مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق)

الگوهای فرهنگی - اجتماعی ارایه شده در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران از نظر میزان ایجاد انگیزش روحیه‌ی تحقیق و تتبع

دکتر محمدرضا طالبی نژاد**
دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا

دکتر سعید کتابی*
دانشگاه اصفهان

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی الگوهای فرهنگی - اجتماعی ارائه شده در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران از نظر میزان ایجاد انگیزش روحیه تحقیق و تتبع پرداخته است. گنجانیدن بعد فرهنگی - اجتماعی بر اساس پایه‌ای علمی و منظم، از مسائل بسیار مهم در برنامه آموزش زبان است که به نظر می‌رسد این بعد به طور اصولی مورد توجه قرار نگرفته است. در این مقاله، پس از معرفی برخی شیوه‌های آموزشی، بعد فرهنگی - اجتماعی زبان و همچنین سیر تطور کتاب‌های زبان دبیرستان در یک دوره سی ساله (۱۳۸۰-۱۳۵۰)، سه کتاب زبان دوره دبیرستان در دو دوره زمانی متفاوت مورد بررسی قرار گرفته اند. در انتها، راهکارهایی برای رفع کاستی‌ها پیشنهاد شده است. از جمله این راهکارها می‌توان به لزوم توجه خاص به نوع چهارچوب مورد نیاز جامعه امروز ایران اشاره نمود.

واژه‌های کلیدی: ۱. الگوهای فرهنگی - اجتماعی ۲. تحقیق و تتبع ۳. آموزش زبان ۴. انگیزش

۱. مقدمه

در اکثر کشورهای جهان، آموزش زبان‌های خارجی بخشی از آموزش عمومی را تشکیل می‌دهد. در پاره‌ای از کشورها این آموزش از دوره‌ی ابتدایی شروع می‌شود؛ مانند آمریکا که از سال ۱۹۹۲ آموزش یک زبان خارجی را از کودکتان اجباری ساخته است. (مور، ۱۹۹۶)^۱ و یا در دیگر کشورها که این آموزش از دوره‌ی راهنمایی شروع می‌شود (به عنوان مثال کشور انگلستان) و یا در کشور ایران که سال‌هاست زبان خارجی در برنامه‌های دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان ملحوظ گردیده است.

* استادیار آموزش زبان
** دانشیار آموزش زبان

این گرایش، البته ممکن است در کشورهای مختلف یکسان نباشد ولی آن چه مسلم است، در همه‌ی کشورهای که آگاهانه برنامه‌ریزی شده، آموزش زبان خارجی صرفاً به معنای آموزش دستور زبان و واژگان آن نیست. مثلاً در ایالات متحده‌ی آمریکا، تاکید کمیته‌ی مسوول برنامه‌ریزی زبان‌های خارجی بر روی فرهنگ ارایه شده، توسط یک زبان خاص است. علل تاکید بر فرهنگ نیز ضرورتاً در همه‌ی کشورها یکسان نیست و بستگی به نحوه‌ی تلقی مسوولان آموزش و پرورش از فرهنگ و به خصوص فرهنگ ارایه شده از سوی زبان خارجی مورد توجه در آن کشور دارد. برای مثال در کشور ما فرهنگ منسوب به زبان انگلیسی فرهنگ غربی تلقی شده است و لاجرم با توجه به دیدگاهی که در مورد فرهنگ غربی در کشور حاکم است، آن را فرهنگی منحط پنداشته‌اند. فارغ از این که چنین تلقی صحیح است یا خیر، باید دید آیا بعد فرهنگی - اجتماعی یک زبان را می‌توان از ابعاد دیگر آن جدا نمود؟ آیا می‌توان زبان را صرفاً در محدوده‌ی دستور زبان و واژگان ارایه کرد؟ سوالاتی دیگر از این قبیل البته در پیشینه‌ی ادبیات زبان آموزی سابقه‌ای طولانی دارد و جواب‌های ارایه شده نیز متنوع است. در این جا نتیجه‌ی کلی این مباحثات به طور اختصار بیان می‌گردد.

با وجود توجه بسیار به آموزش بعد فرهنگی - اجتماعی زبان‌های خارجی در چند دهه‌ی گذشته، سه نکته‌ی مهم را می‌توان هم از نظر تاریخی و هم از نظر کیفی مشخص نمود. اولین نکته این که زبان را از بعد فرهنگی - اجتماعی آن غیرقابل تفکیک می‌دانند. دوم این که در چنین صورتی، یعنی جدایی ناپذیری زبان و فرهنگ، برنامه‌ریزی درسی چگونه باید باشد و بالاخره نکته‌ی سوم مربوط به شیوه‌ها و تکنیک‌های آموزش و آزمون می‌گردد.

نکته‌ی اول را می‌توان از سال‌های اول دهه‌ی ۱۹۳۰ میلادی دنبال نمود که آثار آن در سال‌های ۱۹۵۰ و در کارهای انسان‌شناسان و زبان‌شناسانی چون «هال»^۲ (۱۹۵۹-۷۶)، «سپیر»^۳ (۱۹۲۹)، و «ورف»^۴ (۱۹۵۶) به وضوح دیده می‌شود. به نظر این دانشمندان، زبان عبارت است از محاوره و محاوره برای ارتباط و بیان نیازهای ابتدایی بشر است؛ همانند بیان احساسات، عواطف، نیازها و مانند آن که خود امری است فردی و لذا از فرد تا فرد یا جامعه تا جامعه دیگر متغیر است.

در نتیجه‌ی چنین استدلالی، در سال‌های بعد، بعد فرهنگی - اجتماعی زبان نیز در برنامه‌ها گنجانده شد و برنامه‌های زبان‌های خارجی به گونه‌ای ارایه گردید که در چارچوب کاربردی آن قرار می‌گرفت و به علاوه ساختار و واژگان زبان، قواعد کاربردی فرهنگی - اجتماعی زبان را نیز آموزش می‌داد. هم زمان لازم بود مدرسان زبان‌های خارجی نیز متقاعد شوند که چنین کاری ضرورت دارد و ترکیب فرهنگ را در کلاس درس مد نظر قرار دهند. اما از این مهم تر، تهیه‌ی برنامه‌ای بود که چنین ترکیبی را نشان دهد و لازم بود فرهنگ به گونه‌ای قابل لمس تر تعریف گردد. از نظر تاریخی، دست اندرکاران تعلیم و تربیت برای فرهنگ دو تعریف قایل شده‌اند: یکی تعریف انسان‌شناسانه‌ی آن که شامل جشن‌ها، موسیقی، غذاها و مانند آن می‌گردد و دیگری تعریف متعالی‌تر آن که فقط ادبیات، اپرا، معماری و شاهکارهای ادبی را شامل می‌شود.

اما با ترکیب فرهنگ در کلاس‌های درسی زبان‌های خارجی، معلوم گردید تعریف وسیع‌تری از فرهنگ لازم است که هم شامل جنبه‌های کلاس‌های فوق باشد، هم زندگی روزمره‌ی انسان‌ها در هر شغل و مقام، در هر کجای دنیا و با هر وضعیت و زبانی را در برگیرد. این تعریف وسیع‌تر که صحیح‌تر هم شناخته می‌شود، نکته‌ی سومی را ایجاب می‌کند و آن چگونگی برنامه‌ریزی آموزش بعد فرهنگی - اجتماعی زبان است. به علت تازگی موضوع و نیز عدم آشنایی دست اندرکاران آموزش زبان با این بعد از کار، کوشش‌های پراکنده‌ای صورت گرفت و شیوه‌های متفاوتی به کار گرفته شد. در ادبیات مربوط به تدریس فرهنگ، چهار شیوه اصلی آموزش بعد فرهنگی - اجتماعی زبان را به شرح زیر آمده است:

۱. شیوه‌ی فرانکشتاین: که عبارت است از آمیختن جزء فرهنگی از هر فرهنگ خاص، مثلاً غذای ملی کشور، رقص فولکوریک، بازی‌های سنتی، ورزش ملی و مانند آن.
۲. شیوه‌ی چهارگانه: یعنی رقص فولکوریک، جشن‌ها، نمایشگاه‌ها و غذا.
۳. شیوه‌ی راهنمای توریستی: که به معنی شناسایی آثار تاریخی، رودخانه‌ها و شهرهاست.
۴. بالاخره، شیوه باری به هر جهتی که در آن از هر چیزی جهت تاکید بر تفاوت‌های فرهنگی بهره گرفته می‌شود.

واضح است که این شیوه‌های پراکنده پایه و اساس علمی محکمی ندارند و لذا دست اندرکاران آموزش زبان‌های خارجی بر آن شده اند تا اهداف گنجانیدن بعد فرهنگی - اجتماعی را مشخص نمایند و برخورد با آن را علمی و منظم کنند. از میان صاحب نظرانی که در این راه قدم برداشته‌اند «ناستراند»^۵ (۱۹۷۴) است که چارچوبی علمی برای چگونگی فراگیری فرهنگ ارایه نمود. این مدل شامل تجزیه و ترکیب و مقایسه‌ی الگوهای فرهنگی بود که در آن تفاوت‌های فرهنگی مورد تاکید و آموزش قرار می‌گرفت. در سال ۱۹۷۵ «لافایت و شولتز»^۶ این مدل را مورد تجدید نظر قرار دادند و «آلن»^۷ نیز در سال ۱۹۸۵ در آن تغییراتی را به وجود آورد. مع الوصف، مدل‌های قدیمی مانند «ناستراند» (۱۹۷۴) «سیلی»^۸ (۱۹۷۴ و ۱۹۹۱) و بالاخره مدل تجدید نظر شده «لافایت» در سال ۱۹۸۸ ماندگار شد و مورد توجه قرار گرفت.

بر اساس مدل لافایت، فراگیر زبان در صورتی می‌تواند قابلیت لازم را داشته باشد که دارای توانایی‌های زیر باشد:

- الف) در یک موقعیت اجتماعی به طور مناسب عکس العمل نشان دهد؛
 - ب) رفتار فرهنگی مناسب در یک جامعه خاص را بشناسد و ترویج کند؛
 - ج) الگوهای فرهنگی را تشخیص دهد؛
 - د) الگوها را تشریح نماید؛
 - ه) بتواند نحوه‌ی کار برد الگوهای فرهنگی را در موقعیت‌های خاص پیش بینی نماید؛
 - و) رفتاری که فرد را در یک جامعه‌ی بیگانه قابل قبول می‌سازد تشریح نماید و از خود نشان دهد.
- «سیلی» بر این فهرست، زیر مجموعه‌هایی افزود که فراگیران با استفاده از آن‌ها بتوانند با اهل

زبان بطور مناسب و موفق ارتباط برقرار نمایند. اهداف آموزشی بعد فرهنگی- اجتماعی زبان‌های خارجی به نظر «سیلی» باید در برگیرنده یکی از اهداف هفت گانه‌ی زیر باشد:

- الف) رفتار فرهنگی - اجتماعی مورد نظر برانگیزاننده احساس و دارای قابلیت به کارگیری باشد؛
- ب) تعامل میان زبان و عوامل اجتماعی را نشان دهد؛
- ج) در موقعیت‌های عادی رفتار عادی به حساب آید،
- د) واژگان مورد استفاده بار فرهنگی- اجتماعی داشته باشد؛
- ه) در گفتار جملاتی به کار رود که حاوی ارزیابی از بعد فرهنگی- اجتماعی جامعه‌ی مورد نظر باشد؛

و) در مورد فرهنگ مقصد پژوهش به عمل آید؛

ز) شیوه‌ی برخورد با دیگر فرهنگ‌ها را مشخص نماید.

لافایت و شولتز نیز در سال ۱۹۷۵ اهداف دوازده گانه‌ای برای آموزش فرهنگ در زبان‌های خارجی تعریف نمود که شیوه‌ی تدریس آن‌ها را در چهار اصل می‌توان خلاصه کرد:

الف) راه کارهای کسب اطلاعات و درک مطالب؛

ب) راه کارهای آموزش فراگیران برای رفتار مناسب در فرهنگ مقصد؛

ج) راه کارهای لازم برای تجزیه و تحلیل و مقایسه‌ی فرهنگ‌ها؛

د) راه کارهایی که به فراگیران امکان درک رفتارهای فرهنگی را می‌دهد.

علی رغم احساس نیاز به تعریف اهداف در آموزش فرهنگ، دو مساله هنوز باقی مانده است. اول، به نظر «لافایت» عدم دسترسی به مواد آموزشی مناسب و دوم، عدم امکان ارزیابی میزان فراگیری فرهنگ مقصد است، زیرا در وضعیت موجود اهداف به خودی خود قابل اندازه گیری نیستند.

۲. بیان مساله

در مورد وضعیت بعد فرهنگی- اجتماعی آموزش زبان‌های خارجی در کتاب‌ها درسی دبیرستان‌های ایران، شاید مشکل اول قابل لمس‌تر از مشکل دوم باشد؛ زیرا اصولاً برنامه‌ریزی‌های آموزشی در ایران اجازه‌ی استفاده از مواد آموزشی غیر از آنچه به وسیله کمیته‌های خاصی، آن هم با دیدگاه‌های خاص، تهیه شده را به مدرسین نمی‌دهد و البته مدرسان نیز رغبتی نشان نمی‌دهند و یا بعضاً آگاهی لازم را جهت این کار را ندارند. از سویی، هنوز حتی در نزد محققان این حوزه نیز چارچوب علمی معین و مشخصی که بتوان آن را به عنوان راهنما در همه جا به کار گرفت شناخته شده نیست و لذا توقع آن که در کشوری مثل ایران مدرسان و یا برنامه ریزان به حدی رسیده باشند که در این زمینه ابتکاری به خرج دهند، انتظاری بیش از حد است. به هر حال، در حال حاضر نیز هنوز در مورد آموزش بعد فرهنگی- اجتماعی زبان‌های خارجی حداقل دو دیدگاه متمایز وجود دارد: یکی دیدگاه نظریه پردازان است که فارغ از جنبه‌ی عملی کار و با تکیه بر ابعاد شناختی کار سعی دارند در کتاب‌ها و مواد

آموزشی با ارایه تحلیل‌های میان فرهنگی قابلیت شناختی فراگیران را افزایش دهند. دیگر دیدگاه متعلق به دست اندر کاران عملی آموزش است که با تجربه‌ای که از کلاس و محیط واقعی آموزش دارند، فرهنگ را هم سطح اطلاعاتی راجع به مردم اهل زبان مقصد و نیز در صورت امکان آشنایی با موسیقی و غذاهای ملی آن‌ها می‌دانند.

در این زمینه، دیدگاه‌های محققانه‌تری نیز وجود دارد که به چند مورد اشاره می‌شود. اول، نظریه «کرامش»^۹ (۱۹۸۳) است که معتقد است برای فراگیری فرهنگ مقصد لازم است فرهنگ خودمان را به خوبی بشناسیم و تضادها و نقاط غیرمعارف آن‌ها را همراه با جنبه‌های تعصبی و خاص آن دریابیم. این نظریه طرفداران بسیاری دارد و همان گونه که «برسلین»^{۱۰} (۱۹۹۳) می‌گوید، اجازه‌ی درک تاثیر فرهنگ بر رفتار فراگیران را می‌دهد. به همین دلیل نیز تکنیک‌های آموزشی متعددی بر این پایه ارایه شده که چند مورد آن در زیر می‌آید.

اولین تکنیک عبارت است از طراحی مطالب آموزشی به گونه‌ای که در آن فراگیران طی یک سری داستان‌های کوتاه با تفاوت‌های میان فرهنگ خود و فرهنگ مقصد آشنا می‌شوند و مواد آموزشی حاوی مطالبی است که موارد مهم را برجسته می‌نماید. تکنیک دیگری که تحت عنوان «کپسول فرهنگی» شهرت یافته است حاوی مطالبی است که در آن، هر بندی از مواد آموزشی به تشریح یک تفاوت فرهنگی اختصاص می‌یابد؛ برای مثال، تفاوت فرهنگی میان فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان در نحوه‌ی صرف صبحانه و یا نوع نان مورد استفاده و مانند آن. در تکنیک «زنجیره‌ی فرهنگی» نیز تعدادی «کپسول فرهنگی» طوری در کنار هم قرار می‌گیرند که یک عنوان خاص را تشکیل دهند و به شکل یک داستان یا نمایشنامه قابل ارایه باشند. جدیدترین تکنیک از این نوع، مدل آموزشی بعد فرهنگی - اجتماعی زبان‌های خارجی است که توسط «گلوکن»^{۱۱} (۱۹۷۴) پیشنهاد شد و در آن شیوه‌ای منظم برای آشنا ساختن فراگیران با ارزشهای فرهنگی رایج در جامعه مورد نظر ارائه گردیده است.

در همه‌ی شیوه‌های فوق الذکر، سعی بر آن است که زبان آموزی را در حد آموزش واژگان، ساختار و یا حتی بعد فرهنگی - اجتماعی زبان به طور مجزا محدود نسازند و فراگیران را تشویق به ترکیب همه‌ی این جنبه‌ها برای ارتباطی موثر نمایند. اما با همه‌ی این محاسن، شیوه‌های یاد شده در اجرا با اشکال مواجه می‌شوند. یک دلیل آن این است که تهیه‌ی چنین موادی خود نیازمند دانش و اطلاعات قبلی کافی در زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی زبان مقصد است که برای مدرسان یا مشکل و یا غیرممکن است و لذا کم‌تر مورد استقبال قرار می‌گیرد. با در نظر گرفتن موارد فوق و واقعیت‌های آموزشی کلاس درس، شیوه بهره‌گیری از مطالب اصیل مربوط به فرهنگ امر رایجی شده است و مدرسان با استفاده از چنین مطالبی، فراگیران را با فرهنگ مورد نظر آشنا می‌سازند. این امر البته در بعضی کشورها و مخصوصاً در سطح دبیرستان میسر نیست و هنوز هم شیوه‌های سنتی زبان آموزی فارغ از بعد فرهنگی - اجتماعی آن رایج است.

حال ببینیم در چنین وضعیتی که بعد فرهنگی - اجتماعی زبان بیگانه حتی امکان ظهور و بروز

به طور واقعی ندارد، چگونه می‌توان جنبه‌های مثبت و انگیزاننده آن را در کتاب‌ها و مواد آموزشی گنجانده، بدون این که ایجاد اخلاص نماید؟

برای پاسخ دقیق‌تر به این پرسش، مقدمه‌ای کوتاه لازم است. در همه‌ی بحث‌های تحلیل کلام، فرض بر آن است که کلام نمایش زبانی یک دیدگاه خاص است. نقد یک متن، چه گفتاری چه نوشتاری، بر آن است که آگاهی نسبت به چگونگی ساختار متن را بررسی نماید و نشان دهد ارتباط کلامی در آن چگونه است و قدرت ایدئولوژیک چه طور در متن بروز پیدا کرده است. در متون زبان‌آموزی، البته این موضوع شاید مانند متون اصیل و موضوعی صدق نکند؛ زیرا معمولاً این متون برای تبلیغ یا تبیین یک ایدئولوژی خاص نوشته نشده است. البته ممکن است چنین قصدی در کار بوده باشد که در این حالت انجام تحقیقی مجزا ضروری خواهد بود. اما بر اساس آن چه در پژوهش‌های مربوط به شیوه تدریس و نیز تهیه مواد آموزشی زبان‌های خارجی آمده، متون مربوط به آن بهتر است از نظر فرهنگی خنثی باشند و در تدریس نیز جنبه بیطرفی مدنظر قرار گیرد.

بر اساس نظریه‌های آموزشی کلاسیک جدید که چند جنبه از آن را می‌توان در آموزش زبان نیز دخیل دانست، ایدئولوژی بر اساس پیش فرض‌های زیر می‌تواند اعمال گردد:

اول این که برای درک سیستم‌های اجتماعی باید از فرد شروع کرد.

دوم این که تفاوت‌های اجتماعی - سیاسی نتیجه‌ی تاثیر جمعی عملکردهای فردی است.

سوم این که در پژوهش‌های اجتماعی تاکید بایستی بر روی فرد باشد (تالفسون^{۱۲}، ۱۹۹۱).

به عنوان مثال، در نظریات «کراشن» تکیه بر متغیرهای فراگیر است که در آن بر انگیزش فرد و نه گروه، تاکید می‌شود. از سویی بعضی عقیده دارند که در برنامه‌ریزی‌های آموزش زبان بایستی خاستگاه سود و زیان فرد و اجتماع در نظر باشد (پنی کوک ۱۹۹۴).

از آن جا که زبان، بر خلاف آن چه بعضی از دست اندرکاران پنداشته اند، نمی‌تواند به صورتی خنثی در ارتباط به کار رود، بررسی متون کتاب‌های آموزش زبان نمی‌تواند از جهت فرهنگی - اجتماعی خالی از جهت گیری باشد. ممکن است ادعا شود که این موضوع در مورد کتاب‌های صدق می‌کند که به وسیله موسسات غربی تهیه می‌شود و در کتاب‌ها تهیه شده به وسیله متخصصان داخلی چنین مواردی وجود ندارد. نگاهی به کتاب‌ها تهیه شده در سال‌های پس از انقلاب مؤید آن است که چنین نیست و همان طور که «هیر»^{۱۳} (۱۹۹۶) می‌گوید برای مسلمانان فراگیری، منجمله فراگیری زبان، باید شامل چیزهایی باشد که نافع است و پرهیز از آن چه منفعتی در بر ندارد به نظر «هیر» به معنی اسلامی کردن برنامه‌های آموزشی است.

برای این که ببینیم آیا ممکن است چنین اصولی را در عمل پیاده نمود، باید به چند سوال پاسخ

گوییم:

۱. زبان خارجی، در این مورد زبان انگلیسی، چه نقشی در جهان سوم، به خصوص در کشورهای

با ایدئولوژی خاص بازی می‌کند؟

۲. چرا موقعیت زبان انگلیسی تا این حد در جهان تقویت شده است؟
۳. در این میان، نقش متخصصان انگلیسی زبان تا چه میزان است؟
۴. در وضعیت فعلی، زبان انگلیسی نماینده‌ی سیاست‌های کدام ایدئولوژی و یا سیستم فرهنگی - اجتماعی است؟

برخی از این سوالات، مخصوصاً سوال دوم و چهارم، در ادبیات مربوط به آن به حد کافی مورد مذاقه قرار گرفته و کافی است اشاره شود که با وجود انبوهی پژوهش در این مورد، هنوز یک نظر واحد وجود ندارد و موارد متعددی را می‌توان ذکر نمود که جای بحث آن در این جا نیست و فقط به ذکر این نکته بسنده می‌شود که زبان برای افزایش آگاهی عمومی به کار می‌رود و این خود به مفهوم فرهنگ سازی است. آیا کتاب‌های دبیرستانی تهیه شده برای آموزش زبان انگلیسی در پی ساختن فرهنگ خاصی بوده است یا خیر؟ و در این مورد آیا فرهنگ مورد نظر باعث انگیزش علمی دانش‌آموزان ایرانی که قشر عظیم جوان و نوجوان این کشور را تشکیل می‌دهند، شده است یا می‌تواند بشود؟ برای این کار لازم است در ابتدا گذری به کتاب‌های انگلیسی دوره راهنمایی و دبیرستان در یک دوره‌ی سی ساله شود تا معلوم گردد آیا تفاوتی از این بابت در این دو مقطع وجود داشته است یا خیر؟ و اگر تفاوتی وجود دارد از کدام جنبه قابل بررسی است؟

۳. گذری بر سیر تطور کتاب‌های زبان انگلیسی دوره‌ی دبیرستانی در یک دوره سی ساله

(۱۳۵۰ - ۱۳۸۰)

بخش حاضر، به بررسی سه دهه تطور کتاب‌های زبان انگلیسی می‌پردازد. آغاز این دوره سال ۱۳۵۰ شمسی است که دوره جدید آموزش در ایران با تشکیل دوره‌ی راهنمایی تحصیلی آغاز می‌شود. خاتمه این بررسی، کتاب‌های منتشر شده تا سال ۱۳۸۰ است. در این بررسی، سه دوره‌ی تغییر مشاهده می‌شود: الف) دوره‌ی اول (۱۳۵۰-۱۳۵۷؛ ب) دوره دوم (۱۳۵۸-۱۳۷۰؛ ج) دوره‌ی سوم (۱۳۷۰-۱۳۸۰). قابل ذکر است که از هر دوره فقط یک کتاب بررسی می‌شود.

۳.۱. دوره‌ی اول (۱۳۵۰-۱۳۵۷)

از آغاز سال ۱۳۵۰، با بهره‌گیری از پیشرفت‌های علم زبان، اولین دوره‌ی کتاب‌های زبان انگلیسی برای دوره راهنمایی تحصیلی تألیف شد. پریش منوچهری، علاء الدین بازارگادی و جریس استرین پدید آورندگان این دوره کتاب‌ها بودند. این کتاب‌ها متأثر از مکتب ساخت‌گرایی و بر اساس تلفیقی از روش شنیداری-دیداری و روش مستقیم بودند که همراه با کتاب راهنمای معلم و لوح‌های مربوط عرضه شدند.

۳.۲. دوره‌ی دوم: (۱۳۵۰-۱۳۵۷)

در این دوره، تغییراتی در کتاب‌های انگلیسی ایجاد شد. برای مثال، در حالی که کتاب انگلیسی سال اول (چاپ ۱۳۵۴)، دارای ۲۲۰ صفحه است، همان کتاب پس از بازبینی و اصلاح در این دوره به

۷۱ صفحه تقلیل پیدا کرد. کاهش یک کتاب به میزان یک سوم برای همان دوره‌ی تحصیلی، خود سوال مهمی است.

بررسی موارد تقلیل، نشان دهنده سه نوع تغییر است. دسته‌ی اول تغییرات، شامل حذف دروسی خاص، مانند "The English Club Plans a Party" (صفحات ۴۶ تا ۵۲ کتاب اول دبیرستان ۱۳۵۴) است که احتمالاً به دلایل فرهنگی حذف شده است. نمونه‌ای دیگر از این حذف، درس "to A Visit Europe" (صفحات ۱۳۶ تا ۱۴۳) از همان کتاب است که باز هم احتمالاً به همان دلیل حذف شده است.

دسته‌ی دوم تغییرات، موارد اصلاح بعضی دروس است. برای مثال درس "Scouting" (صفحه ۳۸ تا ۴۶ کتاب سال اول ۱۳۵۴) با تغییراتی به صورت درس "The Baseej" (صفحه ۱۸ تا ۲۶ کتاب سال اول ۱۳۶۸) ظاهر شده است. نمونه‌ای دیگر از این اصلاحات، درس "Pen Friend" (صفحه ۶-۵۳ کتاب سال اول ۱۳۵۴) که به صورت "Thank you Letter" در سال (۶۸) ظاهر شده است.

دسته‌ی سوم تغییرات، جا به جا نمودن ترتیب بعضی از دروس است. برای مثال اولین درس کتاب سال اول (۶۸) با عنوان "What Keeps you Alive" (ص ۱-۴) می‌باشد که احتمالاً این تغییر در راستای تأکید به وجهه علمی کتاب و درس انگلیسی بوده است.

تقلیل صفحات کتاب نه تنها در سال اول، بلکه در سال‌های دیگر هم بچشم می‌خورد. برای مثال مقایسه کتاب سال سوم دبیرستان منتشره در سال ۱۳۶۱ و همان کتاب منتشره در سال ۱۳۶۸ نشان می‌دهد که کتاب منتشره در سال ۱۳۶۱ دارای ۱۰۸ صفحه می‌باشد ولی پس از آن در سال ۱۳۶۸ تعداد صفحات به ۷۹ کاهش یافته است.

اکنون سوال این است که نتایج این تقلیل و یا بازنگری چه بوده است؟ یک نمونه‌ی عینی، مقایسه‌ی درس اول کتاب سال سوم منتشرشده در سال ۱۳۶۱ و دیگری در سال ۱۳۶۸ است. متن قرائتی در هر دو کتاب عیناً یکسان است ولی پس از متن، اختلافات شروع می‌شود. برای مثال در کتاب ۱۳۶۱، اولین قسمت تمرین‌ها، سوالات درک مطلب است ولی این سوالات در سال ۱۳۶۸ حذف شده است. هیچ علت مشخصی برای حذف این بخش مهم نمی‌توان پیدا کرد.

علاوه بر حذف سوالات درک مطلب، قسمت تشخیص لغت نیز حذف گردیده است. بخش دیگری که حذف شده است، بخش کلمات ربط است. بخش چهارم محذوف بخش واژگان همراه با ده سوال آن است. تنها بخش باقیمانده، بخش گرامر است که دست نخورده باقی مانده است (که این خود موید تأکید بر گرامر می‌باشد). بنظر می‌رسد این تغییرات در جهت کاهش حجم مطالب بوده است اما مبنای علمی خاصی نداشته است.

محدود کردن مطالب مندرج در کتاب‌ها، حذف یا افزودن متون، تغییر و اصلاح قسمت‌هایی از درس‌ها، کاهش ساعات تدریس، حذف درس زبان از سال اول دوره‌ی راهنمایی و غیره، نظم حاکم در

کتاب‌های درسی انگلیسی را بهم ریخت و لزوم تألیف کتاب‌های جدید را آشکار نمود. این دوره جدید را به نام دوره سوم می‌خوانیم.

۳.۳. دوره سوم (۱۳۷۰-۱۳۸۰)

این دوره با تألیف کتاب‌های دوره راهنمایی شروع شد و با همان سبک و سیاق تا پایان دبیرستان کتاب‌های جدید تألیف گردید. در خصوص معیار انتخاب عناصر واژگانی، نحوی، معنایی و سبکی در کتاب‌های جدید، نویسندگان - بیرجندی و سهیلی (۷: ۱۹۸۲) - معیارهای زیر را بر می‌شمارند:

- الف) هدف از فراگیری زبان خارجی در ایران؛
- ب) سن و نیازهای فراگیرندگان؛
- پ) گونه‌ی زبان خارجی؛
- ت) فرایندهای زبان آموزی؛
- ث) عوامل مؤثر در فراگیری زبان (تصاویر، نوع تمرین‌ها، ارائه، قواعد و غیره)؛
- د) نتایج پژوهش‌های نوین در تدریس زبان خارجی؛
- ذ) نتایجی که از تحلیل خطاهای دستوری به دست آمده است؛
- ر) زمان و مکان مناسب در فراگیری زبان خارجی (سه ساعت یا چهار ساعت، داشتن یا نداشتن آزمایشگاه)؛
- ز) عوامل شنیداری-گفتاری؛
- ژ) انگیزه در فراگیری زبان خارجی؛
- ص) عوامل «اجتماعی» یا «تماس» در فراگیری زبان خارجی (معلم، همشاگردی، خانواده و غیره)؛
- ض) کاربرد عملی در فراگیری زبان خارجی (موفقیت در امتحانات، شرکت در کنکور، ادامه تحصیل در خارج و غیره)؛
- ط) موقعیت کنونی جامعه (نیاز به بیان افکار و خواسته‌های افراد در ارتباط‌های بین‌المللی)؛
- ظ) استعداد علمی فراگیرندگان در هر مقطع تحصیلی در ارتباط با کتاب درسی؛
- ع) آمادگی ذهنی و جسمی فراگیرندگان در ارتباط با کتاب درسی؛
- غ) نتایج پژوهش‌ها در نظریه‌های یادگیری؛
- ف) نتایج پژوهش‌ها در نظریه‌های زبان شناسی؛
- ق) نتایج پژوهش‌ها در آزمون زبان خارجی؛
- ک) اصول تهیه و تدوین مواد درسی زبان خارجی؛
- گ) نظرات کارشناسان و دبیران ایرانی در تدریس زبان انگلیسی؛
- ه) تجارب شخصی مؤلفان (تدریس زبان انگلیسی در مقاطع مختلف)؛

م) نتایج بررسی کتاب‌های درسی برای فراگیرندگان انگلیسی زبان. تأملی در موارد فوق نشان می‌دهد که از لحاظ نقش بعد فرهنگی-اجتماعی در تهیه و تدوین مطالب درسی، فقط در بند (ص)، اشاره‌ای به عوامل «اجتماعی» یا «تماس» در فراگیری زبان خارجی (معلم، هم شاگردی، خانواده و غیره) شده است. اما مشخص نیست که این عوامل کدام هستند و یا نقش آنها چیست. قابل تامل است که در این لیست، کلمه کلیدی «فرهنگ» حتی یک بار نیز ذکر نشده است.

۴. بررسی الگوهای فرهنگی-اجتماعی ارایه شده از نظر میزان ایجاد انگیزش روحیه‌ی

تحقیق و تتبع در کتاب اول دبیرستان در دو مقطع دهه پنجاه و دهه هفتاد

در این بخش، به عنوان تنها یک نمونه، با استفاده از روش تحلیل محتوا به بررسی الگوهای فرهنگی-اجتماعی ارایه شده از نظر میزان ایجاد انگیزش روحیه تحقیق و تتبع در کتاب سال اول دبیرستان در دو مقطع دهه‌ی پنجاه و دهه هفتاد می‌پردازیم. برای بررسی این موضوع، باید به دو سوال زیر پاسخ داد:

۱. آیا اصولاً در اهداف و سرفصلهای تعیین شده به این موضوع پرداخته شده است؟
۲. در صورت مثبت بودن پاسخ سوال اول، آیا در عمل این اهداف پیاده شده اند؟ و آیا اگر این اهداف پیاده شده اند، مسیر صحیح بوده است یا خیر؟

بر اساس برنامه‌ی تفصیلی دوره سه ساله راهنمایی مصوب تیرماه ۱۳۴۶ وزارت آموزش و پرورش (به نقل از بیرجندی و سهیلی، ۷: ۱۹۸۲)، هدف آموزش زبان در مدارس ایران این است که آموزش زبان خارجی «به برقراری تفاهم صحیح بین المللی از راه آشنایی با علوم و ادبیات و هنر و به طور کلی تمدن کشورهای که به آن زبان سخن می‌گویند کمک می‌کند و وسیله‌ی مطمئنی است برای کمک و راهنمایی دانش آموزان برای استفاده از مآخذ و منابع خارجی برای افزایش تجارب و اطلاعات».

در نقل قول فوق، عبارت «استفاده از مآخذ و منابع خارجی برای افزایش تجارب و اطلاعات» را می‌توان در راستای هدف ایجاد انگیزش روحیه‌ی تحقیق و تتبع برشمرد. اکنون سوال دوم این است که در عمل آیا دروس ارایه شده در جهت ایجاد روحیه‌ی تحقیق سهمی دارد یا خیر؟ به عبارت دیگر، آیا دروس ارایه شده می‌تواند به طور مستقیم یا غیر مستقیم روحیه‌ی تحقیق را در دانش آموزان ایجاد کند یا خیر؟ برای دست یابی به پاسخ برای این سوال، لازم است این کتاب از لحاظ محتوا تحلیل شود. برای پرهیز از تکرار و با توجه به شباهت موارد، فقط یک نمونه ارایه می‌شود.

۴.۱. تحلیل محتوای کتاب سال اول دبیرستان (۱۳۵۴) از لحاظ ایجاد روحیه‌ی تحقیق و تتبع

این کتاب دارای بیست درس با عناوین زیر است:

جدول ۱: عناوین دروس کتاب سال اول دبیرستان (۱۳۵۴)

عنوان درس	درس	عنوان درس	درس
بیمارستان مدرن	۱۱	مدرسه‌ی جدید	۱
از خانه تا داروخانه	۱۲	قدرت جادویی مایداس	۲
اگر	۱۳	پیشاهنگی	۳
دیداری از اروپا	۱۴	میهمانی کلوپ انگلیسی	۴
اسب چوبی	۱۵	دوستان مکاتبه‌ای	۵
مسابقه‌ی بیست سوالی	۱۶	چشم	۶
ویلیام شکسپیر	۱۷	مشاهده‌ی دقیق	۷
رادار	۱۸	دانشمند بزرگ ایرانی	۸
آبراهام لینکلن	۱۹	آزمایشگاه مدرسه	۹
کوهنوردی	۲۰	عکس عجیب	۱۰

حال ببینیم دروس فوق در راستای هدف «آشنایی با علوم و ادبیات و هنر و به طور کلی تمدن کشورهای که به آن زبان سخن می‌گویند و کمک و راهنمایی دانش آموزان برای استفاده از مآخذ و منابع خارجی برای افزایش تجارب و اطلاعات» هستند یا خیر.

همانطور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، عنوان درس اول «مدرسه‌ی جدید» است. در بخشی از این درس، در قالب یک گفت و گوی دوستانه، یکی از اهداف مهم آموزش زبان مطرح شده است:

Iraj: Why do we need to learn English?

Mr. Saba: Do you want to go to a university after you get your diploma?

Iraj: Yes. After graduating from high school, I want to study science at the university.

Mr. Saba: Well, in university science courses you have to study many English books. (p.25)

به نظر می‌رسد مطلب فوق در راستای «هدف کمک و راهنمایی دانش آموزان برای استفاده از مآخذ و منابع خارجی برای افزایش تجارب و اطلاعات» است. درس اول از دید روان‌شناسی نیز درس جالبی است. عنوان درس «مدرسه جدید» است و گنجاندن آن به عنوان درس آغازین، انتخاب بهینه‌ای است چرا که دانش آموزان به مقطع دبیرستان پا گذاشته‌اند و همان طور که در ابتدای درس اشاره می‌شود بسیاری چیزها برای آنها عجیب است. در همین جا به دانش‌آموزان گفته می‌شود که این احساس طبیعی است.

عنوان درس دوم «قدرت جادویی مایداس» است. اگرچه ظاهراً این درس بیشتر جنبه‌ی داستانی دارد ولی می‌توان استدلال نمود که به طور غیر مستقیم این سوال در ذهن دانش آموزان ایجاد می‌شود که آیا واقعاً راهی برای تبدیل مواد کم ارزش‌تر به طلا وجود دارد؟

در درس سوم تحت عنوان «پیشاهنگی» نیز می‌توان رد پای اهمیت یادگیری و تحقیق را پیدا نمود. منتخب زیر شاهدهی بر این مدعاست (صفحه ۳۹):

“During their hikes and trips, scouts learn many things about nature- about animals, birds, wild flowers and trees. They also train their senses of smell, hearing and touch. Their adventures and games teach them to be alert and to think carefully.” (p.39)

در مطلب فوق، به سه نکته اشاره شده است: ۱. یادگیری از طبیعت؛ ۲. تقویت قوای حسی؛ ۳. لزوم هشیاری و تفکر دقیق. این سه، همگی از ارکان تحقیق هستند. در ادامه این متن می‌خوانیم که: “A scout should be ready at all times to solve many kinds of problems...” تلاش برای حل مساله خود تحقیق است که در قالب درسی جالب به دانش آموزان ارائه شده است.

درس چهارم اگرچه عنوان «میهمانی» دارد، ولی هدف عمده‌ی آن آموزش محاسبات ساده‌ی ریاضی است. این درس را می‌توان در راستای انگلیسی در جهت علم محسوب کرد. درس پنجم با عنوان «دوست مکاتبه‌ای»، اصول نامه‌نگاری را آموزش می‌دهد. اولین جمله در نامه‌ی دوم (ص ۵۴) این چنین است:

“Thanks for your last letter. It was full of questions....”

سوالات، نیازمند پاسخ‌هاست که آن هم نیازمند تحقیق و جست‌وجو است. پس از درس پنجم، یک متن خواندن همراه با سوالات وجود دارد که متن خواندن درباره‌ی نیوتن است.

درس ششم درباره‌ی عضو چشم است که این درس جزو متون علمی است. عنوان درس هفتم، یکی از ارکان اصلی تحقیق را نشان می‌دهد: “An Alert Observation”. این درس درباره‌ی الکساندر فلمینگ، کاشف پنی سیلین و تحول عظیم او در تاریخ پزشکی است. با در کنار هم گذاشتن دروس دوم، سوم، پنجم و هفتم به نظر می‌رسد می‌توان ارکان اصلی پژوهش را مشاهده نمود: داشتن انگیزه برای تحقیق، پیدا کردن سوالاتی که باید به دنبال جواب آنها بود، تقویت مهارت‌های حسی، مشاهده‌ی دقیق و داشتن نظم و پشتکار در کار.

درس هشتم تحت عنوان «دانشمند بزرگ ایرانی» درباره‌ی

“... an Iranian boy who studied very hard and became a scientist”.

است. این درس در قالب داستانی جالب، به شرح سخت‌کوشی ابوعلی سینا می‌پردازد.

“...In a short time he studied all the books about the subject [philosophy] and became a philosopher. His perseverance brought him great success....”

در ادامه‌ی زندگی ابوعلی سینا می‌خوانیم زمانی که سوالی در ذهن داشت، نمی‌خوابید:

“For example, when he had a problem on his mind, he did not sleep until very late at night. He continued about the problem until he solved it.” (P. 82)

ارایه‌ی الگویی مناسب از دانشمندی که نمونه‌ی عینی تحقیق و روحیه‌ی تتبع و جست‌وجوگری است، دانشمندی که با مطالعه‌ی مستمر و سخت‌کوشی در کار، می‌تواند انگیزش مناسبی برای ایجاد روحیه‌ی تحقیق و تتبع در دانش‌آموزان باشد.

درس نهم درباره‌ی «آزمایشگاه مدرسه» است که واژگان لازم در خصوص آزمایش و مطالبی در این زمینه را ارایه می‌نماید. ارتباط این درس با تحقیق بدیهی است.

درس دهم، «درباره آئینه» به ظاهر یک داستان است؛ اما پیام آن می‌تواند جست‌وجو برای کشف واقعیت باشد و این جست‌وجو خود تحقیق است که در قالبی مناسب ارایه شده است.

درس یازدهم تحت عنوان «بیمارستان» شباهت به درس نهم «آزمایشگاه مدرسه» دارد و لغات مربوط به بیمارستان به دانش‌آموزان ارایه می‌شود که خود در راستای اهداف علمی کتاب است. به همین گونه درس دوازدهم که عنوان آن «از خانه تا داروخانه» است. درس سیزدهم به کاربرد جملات شرطی می‌پردازد.

درس چهاردهم درباره‌ی «بازدید اروپا» است که در زمینه‌ی زبان انگلیسی به دانش‌آموزان اطلاعات جغرافیایی و تاریخی ارایه می‌کند.

درس پانزدهم، درس «اسب چوبی» است که پیام آن می‌تواند این باشد: چگونه تفکر صحیح می‌تواند باعث پیروزی شود؟

درس شانزدهم، یک مسابقه‌ی بیست‌سوالی است که اساس آن بر تفکر و پرسش است.

درس هجدهم کتاب تحت عنوان «رادار» مانند درس ششم در راستای ارایه علم از طریق زبان انگلیسی است. این درس نشان می‌دهد که یک ابزار علمی تا چه حد می‌تواند مهم و مفید باشد.

درس نوزدهم درباره‌ی آبراهام لینکن است که هدف اصلی آن آشنا کردن دانش‌آموزان با تاریخ و سرگذشت بزرگان است. در این درس می‌خوانیم:

“He valued books very highly and sometimes walked many kilometers to borrow one...” (P. 176)

طرح این نکته که این شخص چندین کیلومتر را برای قرض گرفتن یک کتاب پیاده طی می‌نمود، می‌تواند الگوی مناسبی برای دانش‌جویان در جهت تحمل مشکلات در مسیر یادگیری و تحقیق باشد.

آخرین درس کتاب تحت عنوان «کوهنوردی» است که اولین و آخرین جمله آن مربوط به تحقیق است:

“Why should a boy or girl want to climb a mountain?”

یکی از دلایل ارایه شده، دلیل زیر است:

“It may be the pleasure of discovering strange and new things.....” (P. 183).

کشف مطالب جدید، خود تحقیق است.

آخرین جمله‌ی این درس (که در ضمن آخرین درس این کتاب نیز هست)، جمله‌ی زیر است:

“...I prefer to climb the small hills and mountains near my town. I want to know them better. I also like to discover their secrets...”

۴. تحلیل محتوای کتاب سال اول دبیرستان (۱۳۷۶) از لحاظ ایجاد روحیه‌ی تحقیق

در ابتدا ذکر این نکته لازم است که بر خلاف کتاب سال اول (۱۳۵۴) که دارای بیست درس و ۲۲۰ صفحه است، کتاب سال اول (۱۳۷۶) دارای هشت درس و ۱۱۴ صفحه است. این اختلاف قابل توجه حجم اولاً خود نکته‌ای مهم است (که البته پرداختن به آن در محدوده بحث حاضر نیست) و از سوی دیگر، مقایسه را دشوار می‌سازد. عناوین دروس این کتاب به شرح زیر است:

جدول ۲: عناوین دروس کتاب سال اول دبیرستان (۱۳۷۶)

شماره درس	عنوان
۱	موسس کودکستان
۲	دست یار کشاورزی جالب
۳	داستانی درباره‌ی نیوتن
۴	اتوبوس مدرسه
۵	یادگیری زبان خارجی
۶	پسری که مخترع ماشین بخار شد
۷	شاهراه‌ها در آسمان
۸	بخور، لباس‌های نو، بخور

همان‌طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، عنوان درس اول «موسس کودکستان» است که در آن به تاریخچه‌ی کودکستان و علت پیدایش آن پرداخته شده است. برخلاف تعدادی دیگر از درس‌های این کتاب که نمی‌توانند روحیه‌ی تحقیق را در دانش‌آموزان ایجاد کنند، این درس تا حدودی می‌تواند در این زمینه موثر باشد.

درس دوم درباره‌ی "میمون نارگیل چین" است. درس سوم درباره‌ی فراموشی نیوتن است و نه درباره‌ی سخت‌کوشی و یا هوش سرشارش. بنابراین، این درس علیرغم جالب بودنش، انگیزه‌ی تحقیق را ایجاد نمی‌کند. حتی بر عکس، ممکن است محققان را افرادی فراموش کار جلوه دهد. درس چهارم درباره‌ی اتوبوس مدرسه است. این درس علاقه برای رفتن به مدرسه را نشان می‌دهد که از این جهت مثبت است.

درس پنجم در زمینه‌ی اهمیت یادگیری زبان خارجی در قالب داستانی جالب است و درس ششم درباره‌ی مخترع ماشین بخار. این درس مشخصاً در جهت ارتقای روحیه‌ی تحقیق است. در اینجا تأکید بر این نکته است که مشاهده‌ای ساده اما همراه با تیزبینی، می‌تواند تحولی عظیم در علم ایجاد کند. این که جیمز سوالات متعددی می‌کرد و این که او سخت‌کوش بود، در راستای ایجاد انگیزه‌های تحقیق

است.

درس هفتم درباره «شاهراه‌ها در آسمان» است. پرواز پرندگان و این که چگونه و به کجا می‌روند موضوع این درس است. طرح این سوالات نیز در راستای ایجاد انگیزه‌ی تحقیق است مخصوصاً جمله آخر درس:

“Maybe some day you’ll discover the bird’s secrets.” (P.82)

درس هشتم، داستانی درباره‌ی ملا نصرالدین است و بنظر میرسد جنبه‌ی داستانی، اجتماعی و سرگرم‌کنندگی آن بیشتر مد نظر بوده است. جدول شماره ۳ خلاصه این مقایسه را نشان می‌دهد.

جدول ۳: مقایسه‌ی دروس کتاب سال اول دبیرستان منتشره در سال‌های (۱۳۷۶) و (۱۳۵۴) از جنبه‌ی مضامین درس و ایجاد انگیزش روحیه‌ی تحقیق و تتبع

کتاب سال اول دبیرستان (۱۳۷۶) (حاوی هشت درس)	
شماره درس	مضمون درس
۱	اهمیت فکر بدیع (تاسیس کودکان)
۲	اهمیت انگلیسی برای آشنائی با مطالب جدید
۳	جنبه‌ی سرگرمی این درس زیاده‌تر است زیرا این درس درباره فراموشی نیوتن است و نه سخت‌کوشی و یا هوش سرشارش
۴	علاقه برای رفتن به مدرسه
۵	اهمیت یادگیری زبان خارجی
۶	اهمیت مشاهده‌ای ساده اما همراه با تیزبینی که می‌تواند منشاء تحولات زیاد باشد.
۷	لزوم تفکر در پیچیدگی اسرار پرواز پرندگان
۸	جنبه‌ی داستانی این درس مهم‌تر از عوامل دیگر است

کتاب سال اول دبیرستان (۱۳۵۴) (حاوی بیست درس)	
شماره درس	مضمون درس
۱	ذکر یکی از اهداف مهم آموزش زبان: اهمیت زبان انگلیسی در خواندن متون علمی
۲	ایجاد سوال در ذهن دانش آموز که آیا می‌توان مواد کم ارزش را به طلا تبدیل کرد.
۳	تاکید بر مضامین ۱. یادگیری از طبیعت؛ ۲. تقویت قوای حسی؛ ۳. لزوم هشیاری و تفکر عمیق
۴	آموزش محاسبات ساده ریاضی
۵	آموزش مکاتبه‌ی انگلیسی
۶	خواندن متون علمی به زبان انگلیسی
۷	اهمیت مشاهده‌ی دقیق (که لازمه‌ی تحقیق است)
۸	شرح سخت‌کوشی ابوعلی سینا که خود نمونه‌ی عینی تحقیق و جست و جوست.

زبان		x						کاربرد فرهنگ لغت	۶
فرهنگ				x				آداب و رسوم	۷
هنر				x				فهم موسیقی	۸
تاریخ							x	بتئون	۹
جغرافیا				x				ایالات متحدهی آمریکا	۱۰
مهارت زبان		x						مهارت خواندن	۱۱
فرهنگ								بازگشت پدر از مکه	۱۲
هنر			x		x		x	بعضی کاربردهای هنر	۱۳
تاریخ								میکل آنره	۱۴
فرهنگ			x		x			ملت‌ها و نام‌ها	۱۵
مهارت زبان								مهارت نگارش	۱۶
	x	x			x		x	چه کسی همه چیز را می‌داند؟	۱۷
آشنایی با یک رشته‌ی علمی			x		x			باستان شناسی	۱۸
تاریخی					x		x	بازی‌های المپیک (۱)	۱۹
تاریخی					x		x	بازی‌های المپیک (۲)	۲۰

جدول ۵: تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی سال دوم دبیرستان (۱۳۷۳) را نشان می‌دهد.
جدول ۵: تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی سال دوم دبیرستان (۱۳۷۳) از لحاظ مضمون و ایجاد روحیه‌ی تحقیق

شماره درس	عنوان درس	مضمون کلی	دقت	پشتکار	نظم	مشاهده و ابزار	ارائه اطلاعات آموزشی	تقویت مهارت‌های حسی و کنجکاوی	اهمیت یادگیری	اهمیت سوال طرح سوال
۱	«واشو» و معماها	علمی					x			
۲	طرف دیگر ماه	علمی				x	x			
۳	شهر عروسکی هلند						x			
۴	چارلز دیکنز و بچه‌های کوچک	ادبیات								
۵	مرد کوچکی که نمی‌توانست بخواند	داستانی		x					x	
۶	سکسکه، سکسکه، سکسکه	علمی	x			x	x			
۷	پادشاهان جهان	علمی					x	x		
۸	نور در چشمان شما	علمی	x				x	x		

در مقایسه با کتاب سال اول (۱۳۷۳)، به نظر می‌رسد مطالب کتاب سال دوم (۱۳۷۳) بیشتر از متون علمی انتخاب شده‌اند و بنابراین بعد اطلاع رسانی و یا آموزش در آن‌ها طبعاً قوی است. ولی نکته‌ی مهم تعداد کم دروسی است که نسبت به کتاب مشابه خود در سال (۱۳۵۴) حدوداً نصف است. جدول شماره (۶)، خلاصه‌ی مقایسه‌ی کتاب زبان انگلیسی سال دوم (۱۳۵۴) و (۱۳۷۳) در خصوص موارد مطروحه در ارتباط با تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۶: موارد مطروحه در ارتباط با تحقیق در کتاب زبان انگلیسی سال دوم (۱۳۵۴) و (۱۳۷۳)

سال ۱۳۷۳	سال ۱۳۵۴	جنبه انگیزش
۰	۱	اهمیت طرح سوال
۱	۴	اهمیت یادگیری
۲	۵	تقویت مهارت‌های حسی
۶	۵	ارایه اطلاعات آموزشی
۳	۶	مشاهده و ابزار
۰	۰	نظم و سازماندهی
۱	۵	پشتکار
۲	۴	دقت و تیزبینی
۱۵	۳۰	مجموع

جدول شماره ۷، تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی سال سوم (۱۳۵۵) را نشان می‌دهد:

جدول ۷: تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی سال سوم (۱۳۵۵)

شماره درس	عنوان درس	مضمون کلی	دقت و تیزبینی	پشت کار	نظم و سازماندهی	مشاهده و ابزار	ارایه اطلاعات آموزشی	تقویت مهارت‌های حسی و یادگیری	اهمیت یادگیری	اهمیت سوال طرح سوال
۱	مهارت شنیدن	مهارت زبانی						×	×	
۲	طلای سیاه	علمی					×			
۳	جشن پاییزه	فرهنگ					×			
۴	سیمرغ و زال	ادبیات		×					×	×
۵	سازمان ملل متحد	علوم اجتماعی					×			
۶	مهارت خواندن موثر	مهارت زبانی						×	×	
۷	رسوم جهان	فرهنگ								
۸	کشف الکتریسیته	علمی	×						×	×

								ادبیات	ویلیام ورد ورث	۹
			×					فرهنگ	فرودگاه مهرآباد	۱۰
						×		مهارت زبانی	پاراگراف نویسی	۱۱
				×				علمی	مسافران فضایی	۱۲
				×			×	تاریخی	یک مرد مشهور	۱۳
								ادبیات	والث ویتمن	۱۴
								داستان	سه آرزو	۱۵

جدول شماره ۸، تحلیل محتوای کتاب سال سوم (۱۳۷۶) را نشان می‌دهد.

جدول ۸: تحلیل محتوای کتاب سال سوم (۱۳۷۶)

شماره درس	عنوان درس	مضمون کلی	نظم و سازماندهی	مشاهده و ابزار	ارایه اطلاعات آموزشی	تقویت مهارت‌های حسی و یادگیری	اهمیت یادگیری	اهمیت سوال طرح سوال
۱	حال شما چطور است؟	فرهنگی		×				
۲	داشتن یا نداشتن تلویزیون	اجتماعی		×				
۳	ارزش آموزش		×	×	×		×	
۴	حافظه	علمی	×		×			
۵	بازیهای المپیک	تاریخی - فرهنگی						
۶	هر لغت رمزی است	علمی					×	
۶	کامپیوتر	علمی		×				

جدول شماره ۹ خلاصه مقایسه کتاب زبان انگلیسی سال سوم (۱۳۵۵) و (۱۳۵۶) در ارتباط با تحقیق را نشان می‌دهد:

جدول ۹: موارد مطروحه در ارتباط با تحقیق در کتاب زبان انگلیسی سال سوم (۱۳۵۵) و (۱۳۷۶)

جنبه انگیزش	سال ۱۳۵۵	سال ۱۳۷۶
اهمیت طرح سوال	۲	۰
اهمیت یادگیری	۴	۲
تقویت مهارت‌های حسی	۲	۰
ارایه اطلاعات آموزشی	۵	۲
مشاهده و ابزار	۴	۴
نظم و سازماندهی	۱	۲
پشتکار	۲	۰
دقت و تیزبینی	۲	۱
مجموع	۲۱	۱۱

همان طور که جدول فوق نشان می‌دهد در حالی که در کتاب سال ۱۳۵۵ موارد مطروحه در ارتباط با تحقیق، بیست و یک مورد می‌باشد در کتاب سال ۱۳۷۶ تنها یازده مورد به چشم می‌خورد. بر اساس موارد فوق می‌توان گفت که الگوهای ارایه شده در کتب آموزش زبان انگلیسی دوره دبیرستان بویژه در دوره دوم بررسی از لحاظ ایجاد روحیه تحقیق و تتبع، ناکافی است.

۵. معیارهای لازم برای گنجاندن فرهنگ در مواد آموزشی

حال ببینیم با توجه به نیاز به آموزش زبان از یک سو و توجه اندک از سوی دیگر، در صورتی که دست اندرکاران تمایل به گنجاندن این بعد از زبان در مواد آموزشی داشته باشند، چه معیارهایی را باید مد نظر و چه الگویی را باید مورد تاکید قرار دهند.

بررسی وضعیت آموزش زبان‌های خارجی، به خصوص زبان انگلیسی، در ایران نشان می‌دهد که نیاز به فراگیری یک زبان دوم به وسیله همگان احساس شده است و علی‌رغم کاهش ساعات تدریس زبان‌های خارجی در دبیرستان‌ها و حتی دانشگاه‌ها، افراد اشتیاق فراوانی به یادگیری زبان دوم نشان می‌دهند. در این مورد آمار و ارقام فراوانی وجود دارد و در این جا فقط چند مورد از نمونه‌های آشکار این اشتیاق فهرست وار ذکر می‌گردد:

۱. افزایش چشم گیر تعداد آموزشگاه‌های زبان غیر دولتی؛
 ۲. حمایت سازمان‌های دولتی (وزارت ارشاد و آموزش و پرورش) از آموزشگاه‌های زبان خصوصی؛
 ۳. افزایش برنامه‌های آموزش زبان در وسایل ارتباط جمعی (حتی برخی روزنامه‌ها)؛
 ۴. افزایش برنامه‌های به زبان اصلی (انگلیسی) مانند فیلم‌ها و مستندهای زبان اصلی در تلویزیون؛
 ۵. افزایش استفاده از اینترنت که ارتباطات در آن به زبان انگلیسی انجام می‌گیرد.
- علاوه بر آن، روند جهانی شدن و خوب یک زبان بین المللی را محرز می‌سازد. این وجوب امروزه در

همه‌ی جهان مورد تایید است. زبانی که توانایی بالقوه‌ی این امر را داشته باشد، زبان انگلیسی دانسته شده و در کتاب‌ها و مقالات مختلف به آن پرداخته شده است. بر اساس مدل ارائه شده از سوی طابلی نژاد و علی اکبری (۲۰۰۱)، زبان انگلیسی در جهان امروزه به عنوان یک زبان بین الملل^{۱۴} EIL پذیرفته شده و به عنوان وسیله‌ی ارتباط زبانی از سوی افراد با فرهنگ‌های مختلف و زبان‌های مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد و لاجرم شرایط زیر را دارا است:

الف) توصیفی است. یعنی اجازه می‌دهد کاربران با حق مساوی از آن به عنوان وسیله‌ای ارتباطی استفاده نمایند. به این علت، گونه‌های مختلف در آن قابل پیش بینی است و دور از انتظار نیست.

ب) تغییر پذیر است. یعنی با توجه به نیاز و به عنوان عکس‌العملی در مقابل شیوه‌های سنتی ثابت، قابل تغییر است. به زبان دیگر، EIL برای مقاصد ارتباطات بین المللی دقت بیشتری دارد تا زبان دوم یا زبان خارجی.

ج) کاربران EIL غیر قابل پیش بینی هستند. یعنی در حالی که در زبان دوم و زبان خارجی همیشه یک طرف مکالمه اهل یک زبان است، در EIL کاربران ممکن است اهل زبان‌های مختلف باشند و هیچ زبان مشترکی غیر از EIL نداشته باشند.

د) اجازه بروز گونه‌های بین زبانی را می‌دهد. یعنی صرفاً تابع مدل خاصی از انگلیسی، مثلاً لهجه معیار، نیست و داشتن لهجه نه امتیاز است و نه باعث سرافکنندگی فرد.

ه) کاربردی است. یعنی به بافت خاصی محدود نمی‌شود و در همه‌ی محیط‌ها و بافت‌ها قابل استفاده‌ی مردم غیر اهل زبان برای مراد به یکدیگر است.

و) مصنوعی نیست. یعنی مانند اسپرانتو با فرمول‌های خاصی از پیش اندیشیده درست نشده است. ز) فرا فرهنگی است. یعنی بدون این که به فرهنگ خاصی وابسته باشد توانایی ارتباط را برای کاربران با فرهنگ‌های مختلف فراهم می‌آورد.

ح) چند فرهنگی است. یعنی با توجه به تنوع زبان و فرهنگ کاربران باز هم هنگام کاربرد EIL بیشتر از هر زبان دیگری در دنیا کاربرد دارد. می‌توان ادعا نمود که EIL به یک ملت خاص متعلق نیست و به همه‌ی جهان تعلق دارد. حتی رهبران سیاسی جهان هنگام مبادله‌ی افکار از زبان انگلیسی استفاده می‌کنند.

بر پایه‌ی استدلال یاد شده، می‌توان ادعا نمود که وجه فرهنگی-اجتماعی زبان انگلیسی با ویژگی‌های فوق که ضروری است مورد توجه مسوولین قرار گیرد، باید دارای برجستگی‌های زیر باشد:

الف) فرهنگ در این کتاب‌ها نماینده‌ی یک فرهنگ خاص نباشد و چند فرهنگی اصل قرار گیرد.

ب) روابط فرهنگی-اجتماعی در آن اصل باشد و نه بر اساس الگوهای موجود در فرهنگی خاص.

ج) آگاهی نسبت به فرهنگ در زبان مقصد لازم است و نه تقلید از الگوهای آن.

د) یک فرهنگ مافوق مورد نظر نیست و فرهنگ خودی تحت الشعاع قرار نمی‌گیرد.

ه) فراگیری زبان دوم (در این جا EIL) به معنی فراگیری فرهنگ دوم (در این جا فرهنگ غرب)

نیست.

با بررسی کتاب‌های آموزش زبان در ایران، ملاحظه‌ی مدل ارائه شده برای EIL، و شرایط بعد فرهنگی - اجتماعی زبان آموزی، به نظر می‌رسد تجدید نظر در وضعیت این وجه خاص در آموزش زبان ضروری باشد. علت نیاز به تجدید نظر در این مورد در مقاله‌ای توسط طالبی نژاد و علی اکبری (۲۰۰۴) بیان گردیده است.

اما از جنبه‌های ملموس‌تر و نیز با استفاده از اعداد و ارقام نیز می‌توان نشان داد که بعد فرهنگی - اجتماعی زبان آموزی در ایران چندان که باید مورد توجه قرار نگرفته و بدان پرداخته نشده است. در یک مطالعه، علی اکبری (۱۳۸۱) با تهیه‌ی پرسشنامه‌ای نظر دست اندرکاران آموزش زبان دبیرستانهای ایران را جویا گردیده است. (نمونه پرسشنامه در ضمیمه آمده است). علی اکبری (۲۰۰۳) همچنین به بررسی محتوای کتاب‌های آموزش زبان از نظر نوع فرهنگ ارائه شده پرداخته است. نتیجه تحلیل پاسخ‌های دست اندرکاران به پرسشنامه فوق و نیز محتوای کتاب‌ها آموزش زبان از نظر فرهنگی - اجتماعی حاکی از آن است که از میان ۲۱۸ نفر از دبیران زبان انگلیسی مقطع دبیرستان در ۲۴ شهر از چهار استان کشور که نظر آنان ثبت شده است، اکثریت معتقد به ضرورت برجسته شدن بعد فرهنگی - اجتماعی زبان در کتاب‌های آموزشی هستند. البته، بر اساس همین آمار، جای این بعد از آموزش زبان در کتاب‌ها مذکور خالی ارزیابی شده است. به نظر پاسخ دهندگان به این پرسشنامه، در این کتاب‌ها نه فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان و نه فرهنگ ملی، همی چکدام به درستی مورد توجه قرار نگرفته است. در واقع هنوز دست اندرکاران تهیه‌ی مواد آموزشی بنا به ملاحظات خاص، از گنجاندن بعد اجتماعی - فرهنگی زبان در کتاب‌ها آموزش زبان اکراه دارند. شاید هم این افراد بتوانند عمل خود را با مدل‌های پیشین زبان آموزی که در آن‌ها تاکید بر وجوه خنثی در مراجعه به فرهنگ‌هاست، توجیه نمایند. به عنوان شاهد، در یافته‌های علی اکبری (۲۰۰۳) صرفاً ۱۱ درصد بخش «کلمات جدید» و ۱۹ درصد بخش «متن‌ها» دارای اشارات فرهنگی است، آنهم از نوع نامشخص. در مجموع تحلیل ارائه شده در اینمورد حاکی از آنست که توجه به مقوله بعد فرهنگی - اجتماعی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در ایران بسیار ضعیف است.

۶. پیشنهادات

با توجه به آمار و ارقام ارایه شده و تجزیه و تحلیل‌های صورت گرفته بر روی کتاب‌ها دبیرستان از نظر بعد فرهنگی - اجتماعی زبان، اشکالات زیر به نظر می‌رسد:

۱. میزان بحث‌های انگیزاننده از نظر فرهنگی - اجتماعی در کتاب‌ها آموزش زبان دبیرستانی و راهنمایی کافی نیست.
۲. این عدم کفایت، که به تایید دبیران و دانش آموزان رسیده است، زاییده‌ی عوامل مختلفی است که از آن جمله می‌توان پرهیز از پرداختن به فرهنگ‌های خاصی را نام برد.

۳. پرهیز از پرداختن به فرهنگ‌های خاص نتیجه یابن تفکر است که فراگیری زبان و فرهنگ به یک معنی است؛ یعنی این که فراگیری زبان خاص به معنی فراگیری فرهنگ مردمانی است که آن زبان را به کار می‌برند.

۴. فرهنگ ملی نیز در کتاب‌ها فوق آن سان که باید و شاید مورد تاکید قرار نگرفته و فقط جنبه‌های تبلیغاتی آن مد نظر بوده است و به همین دلیل برای دانش آموزان جذابیت ایجاد نمی‌کند. برای رفع این اشکالات، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌گردد:

۱. مسوولان تهیه‌ی این گونه کتاب‌ها موارد ارایه شده در بررسی حاضر مبنی بر نوع چارچوب مورد نیاز جامعه‌ی امروز ایران را در نظر بگیرند. در این چارچوب نیاز به یک زبان بین‌المللی اصل قرار گرفته است. (طالبی نژاد و علی اکبری، ۲۰۰۲). این زبان در حال حاضر زبان انگلیسی است.

۲. توجه شود که فراگیری زبان انگلیسی به معنی فراگیری فرهنگ خاصی نیست (رجوع شود به مقاله طالبی نژاد و علی اکبری ۲۰۰۴). امروزه پژوهش‌گران زبان به این نتیجه رسیده اند که چیزی به عنوان توانش فرهنگی به معنی مورد نظر جامعه شناسان زبان وجود ندارد، بلکه آگاهی از فرهنگ مورد نظر کافی است.

۳. فرهنگ مورد نظر در آموزش زبان انگلیسی نه فرهنگ موجود در بریتانیاست و نه فرهنگ آمریکایی. مساله‌ی مالکیت زبان، به خصوص زبان انگلیسی، امروزه مورد چالش قرار گرفته و پژوهش‌گران پذیرفته اند که هیچ کشوری در جهان در حال حاضر ادعای مالکیت زبان انگلیسی را نمی‌تواند داشته باشد. لذا گنجاندن مسایل فرهنگی- اجتماعی در کتاب‌ها دبیرستانی به معنی تهاجم فرهنگی نخواهد بود.

۴. اگر این گونه مسایل در دوران خاص دانش آموزی به زبانی ساده و دور از هیاهو مطرح گردد، جوانان در مقابل پدیده‌های فرهنگی- اجتماعی کم‌تر آسیب پذیر خواهند بود.

۵. دست اندرکاران تهیه‌ی اینگونه کتاب‌ها توجه داشته باشند که زبان، آن هم به صورت بسیار محدود چند درس در یک کتاب و چند ساعت در هفته، تنها راه ارتباط دانش آموزان با فرهنگ بیگانه نیست. فیلم‌ها و سریال‌های تلویزیونی چه بسا بیشتر آن‌ها را در معرض این فرهنگ‌ها قرار می‌دهد. تاثیر فیلم بر روی جوانان به مراتب بیشتر از خواندن یک درس به زبان انگلیسی است. اما این امر نباید ما را از انجام کار باز دارد. درس زبان می‌تواند از نظر اجتماعی- فرهنگی، الگوی مناسبی برای دانش آموزان فراهم آورد و در ایجاد انگیزش علمی مؤثر افتد.

ضمیمه

۱- فکر می‌کنید آشنایی دانش آموزان با فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان تا چه اندازه می‌تواند بر یادگیری زبان انگلیسی آن‌ها تاثیر بگذارد.

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۲- به نظر شما محتوای کتاب انگلیسی مورد استفاده در دبیرستان تا چه اندازه به ترویج فرهنگ ملی می‌پردازد؟

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۳- در مجموع فکر می‌کنید محتوای کتاب‌های انگلیسی که در حال حاضر در دبیرستان تدریس می‌شوند تا چه اندازه می‌تواند مروج فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان باشند؟

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴- یادگیری زبان انگلیسی تا چه اندازه می‌تواند امکان آشنایی با فرهنگ کشورهای دیگر را میسر سازد؟

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵- به نظر شما، مریبان زبان انگلیسی در دبیرستان در مواجهه با نشانه‌های فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان در کتاب‌های زبان انگلیسی باید کدام کار را انجام دهند؟

از آموزش آن صرف نظر کنند آنرا با فرهنگ خودی مقایسه کنند
آنرا مورد تاکید قرار دهند موارد دیگر... (لطفاً بنویسید.)

۶- نظر شما در خصوص گنجانیدن مطالب زیر در محتوای فرهنگی کتاب‌ها آموزش زبان انگلیسی ایران چیست؟

ادبیات کشورهای انگلیسی زبان:

مفید است کمی مفید است نظری ندارم کمی مضر است مضر است

جغرافیای کشورهای انگلیسی زبان:

مفید است کمی مفید است نظری ندارم کمی مضر است مضر است

آداب و سنن کشورهای انگلیسی زبان:

مفید است کمی مفید است نظری ندارم کمی مضر است مضر است

سبک زندگی کشورهای انگلیسی زبان:

مفید است کمی مفید است نظری ندارم کمی مضر است مضر است

تا چه اندازه با عبارات زیر موافقت می‌کنید؟

۷- چون دانش آموزان ایرانی در کشور خود زبان انگلیسی را می‌آموزند، آشنایی با فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان برای آن‌ها ضرورتی ندارد.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۸- برای یادگیری زبان انگلیسی باید ابتدا فرهنگ افرادی را که با آن تکلم می‌کنند آموخت.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۹- یادگیری زبان انگلیسی می‌تواند سبب کم توجهی دانش آموزان ایرانی نسبت به فرهنگ خودی شود.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۱۰- یادگیری زبان انگلیسی می‌تواند دانش آموزان ایرانی را به فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان متمایل سازد.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

تا چه اندازه عبارات زیر را در خصوص کیفیت محتوی فرهنگی کتاب‌ها آموزش زبان انگلیسی می‌پذیرد؟

۱۱- محتوی کتاب‌ها آموزش زبان انگلیسی باید امکان آشنایی با فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان را میسر سازد.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۱۲- محتوی کتاب‌ها درس زبان انگلیسی باید به گونه‌ای باشد که اقتباس از فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان را برای دانش آموزان میسر سازد.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۱۳- در مطالب کتاب‌های آموزش انگلیسی، مقایسه بین فرهنگ خودی و فرهنگ غربی باید به گونه‌ای صورت گیرد که ارزش فرهنگ ملی بیشتر مشخص شود.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۱۴- بهتر است در محتوی فرهنگی کتاب‌های زبان انگلیسی امکان مقایسه‌ی فرهنگ خودی و فرهنگ انگلیسی زبانان به صورتی فراهم گردد که بتوان هر دو را در کنار هم آموخت.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۱۵- بهتر است دانش آموزان ایرانی در محتوای کتاب‌های آموزش انگلیسی آشنایی بیشتری با فرهنگ خودی کسب کنند.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۱۶- محتوی فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان باید به گونه‌ای باشد که دانش آموزان بتوانند فرهنگ بهتر را شناسایی کنند.

کاملاً موافقم موافقم نظری ندارم مخالفم کاملاً مخالفم

۱۷- برای تدریس مقوله‌ی فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی چه راهی پیشنهاد می‌کنید؟

۱۸- بنظر شما، کدام درس از دروس زبان انگلیسی در کتاب‌های دبیرستانی بیشتر فرهنگ ملی را القا می‌دهد؟

۱۹- به نظر شما کدام یک از دروس کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان بیشتر فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان را القاء می‌دهد؟

۲۰- در مجموع فکر می‌کنید کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دبیرستانی بیشتر فرهنگ کدام کشور یا کشورهای خاص را به دانش آموزان القا می‌دهند؟

یادداشت‌ها

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. Moore | 2. Hall |
| 3. Sapir | 4. Whorf |
| 5. Gulloy | 6. Nostrand |
| 7. Lafayette and Schults | 8. Allen |
| 9. Seelye | 10. Kramsch |
| 11. Breslin | 12. Kluckhohn |
| 13. Tollefson | 14. English as an International Language |

References

- Ahmadi, P. (2002). The evaluation of high-school textbooks for efl education in iran: The evaluation via checklist. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 6 (64), 33-43.
- Aliakbari, M. (2003). *Culture in ELT texts in iran*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Dept. of English, University of Isfahan, Iran.
- Birjandi, P. and Soheili, A. (1982). English Textbooks. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 1 (2), 7.
- Birjandi, P., Norouzi, M. and Mahmoodi, G. (1376/1997). *English book (1)*. Tehran: Iranian Educational Textbooks Printing and Publishing Company.
- Birjandi, P., Norouzi, M. and Mahmoodi, G. (1373/1994). *English book (2)*. Tehran: Iranian Educational Textbooks Printing and Publishing Company.
- Birjandi, P., Norouzi, M. and Mahmoodi, G. (1376/1997). *English book (3)*. Tehran: Iranian Educational Textbooks Printing and Publishing Company.
- Allen, W. (1985). Toward cultural proficiency. in A.C, Omaggio (ed.). *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind* (pp.137-166). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Breslin, R. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. New York: H.C.B.J.
- Ehrmann, S. C. (2002). Improving the Outcomes of Higher Education: Learning from Past Mistakes. <http://www.tltgroup.org/resources/vision/Improving - Outcomes.html>.

Flashlight Program. (2002). Evaluation plan for the year-getting started. <http://www.tltgroup.org/resources/Flash-PlanGuide.html>.

Gabrielatos, C. (2002). Materials evaluation and adaptation: A case study of pronunciation teaching. *The treatment of pronunciation in the new cambridge english course*, Vol. 1.

Garinger, F. (2002). Textbook Evaluation. TFFL Web Journal. <http://www.teflweb-j.org/garinger.html>.

Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. Garden City, New York: Anchor Press.

Hare, A. E. (1996). *Pragmatics and ideology in approaching academic texts in english and islam: Creative encounters*. 96, 369-375. Research center, International Islamic University of Malaysia.

Manoochehri, P., Pazargadi, A., and Strin, J.(1354/1973). *Graded english book (1)*. Tehran: Iranian Educational Textbooks Organization.

Manoochehri, P., Pazargadi, A., and Strin, J.(1354/1973). *Graded english book (2)*. Tehran: Iranian Educational Textbooks Organization.

Manoochehri, P., Pazargadi, A., and Strin, J.(1355/1974). *Graded english book (3)*. Tehran: Iranian Educational Textbooks Organization.

Hun. E. and Agnoli. F. (1991). The Whorfian Hypothesis: A Cognitive Psychology Perspective. *Psychological Review*, 3, 377-389.

Kluckhohn, C. and Nostrand. H. L. (1974). The empathy of a second culture: Motivations and techniques. in G.A. Jarvis (ed.). *Responding to new realities*. Skokie, IL: National Textbook Company.

Krammsch, C. (1998). The privilege of intercultural speaker. in M. Byram and M. Fleming (eds.). *Language learning in intercultural perspectives: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: CUP.

Krashen, S. D. (1993). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lafayette, R. and Schultz, R. (1975). Evaluating culture learning. in R.C. Lafayette (ed.). *The cultural revolution in foreign languages: A guide for building the modern curriculum* (104-118), Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Moore, Z. (1996). Teaching and testing culture: Old questions, new dimensions. *International journal of educational research*, 3 (7), 595-606.

Nostrand, H. (1966). Describing and teaching the socio-cultural context of a

foreign language and literature. in A. Valdman (ed.). *Trends in language teaching* (1-25). New York: McGraw-Hill.

Pennycook, A. (1994). *English and islam*. Retrieved Dec. 2002 from: <http://www.tesolislamia.org/articles.htm>

Sapir, E (1929). The States of Linguistics as a Science. *Language*, 5, 207-214.

Seelye, H. N. (1994). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. (3rd ed.). Lincolnwood, Il: National Textbook Company.

Talebinezhad, M. R. and Aliakbari, M. (2002). Paradigm shift in ELT programs in Iran. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 18 (1), Summer, 53-60.

Talebinezhad, M. R. and Aliakbari, M. (2004). Does second language acquisition mean second culture acquisition? *Journal of social sciences and humanities of shiraz university*, Summer.

Tollefson, J. W. (1991). English in Iran. Retrieved Dec. 2002 from <http://www.tesolislamia.org/articles.htm>

