فصلنامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی دوم، شماره‌ی۲، مهر۹۲،صفحات ۱۲۳-۹۵

واکاوی عناصر فرهنگ غربی و تجربه‌ی زیسته ایرانی

مهری بهار[۱]، زهرا گلستانه[۲]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۱۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۰۵/۲۵

چکیده

این مقاله به مطالعه و واکاوی عناصر فرهنگ غربی در کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی «انگلیش تایم» با توجه به نظریه‌ی منش و میدان بوردیو پرداخته است. نکته‌ی اتکای این مقاله، زبان و منابع آموزش زبان است که به‌عنوان میدانی مطرح هستند که فرهنگ گروه سلطه آن را به زبان‌آموزان انتقال و عادت‌واره‌های آن‌ها را در این میدان شکل می‌دهند. در این تحقیق به‌دنبال پاسخ به این سؤالات هستیم: کتاب‌های انگلیسی انگلیش تایم حاوی چه عناصر فرهنگی هستند؟ چگونه می‌توان تأثیرات این عناصر فرهنگی را بر روی زبان‌آموزان مدیریت و احیاناً اثرات سوء احتمالی را خنثی کرد؟ برای یافتن پاسخ این پرسش‌ها، ابتدا چهار جلد کتاب انگلیش تایم به همراه منابع کمک آموزشی آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت و عناصر فرهنگ غربی مغایر با فرهنگ ملی موجود در آن‌ها مشخص شد. سپس با برگزاری ٦ مصاحبه‌ی عمقی با مدرسین این منابع آموزشی، از آرای مدرسین در ارتباط با عناصر فرهنگ غربی موجود در منابع آگاه شدیم و با تحلیل اظهارنظر آن‌ها، راه‌حل‌هایی برای مدیریت تأثیرپذیری فرهنگی زبان‌آموزان نوجوان از کتاب‌های آموزش زبان مطرح شده است. این راه‌حل‌ها شامل مشخص کردن تفاوت‌های فرهنگی در حین آموزش و هم‌چنین تدوین دوره‌ها و کتاب‌های بین‌المللی آموزش زبان است.

واژه های کلیدی: فرهنگ، آموزش، منش و میدان، بوردیو، انگلیش تایم، بازنمایی

[۱]- استادیار گروه علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه تهران(نویسنده مسؤول) mbahar.ut@gmail.com

[۲]- دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات فرهنگی دانشگاه تهران ngolestane@ut.ac.ir

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

طرح مسأله

مراکز آموزشی از جمله آموزشگاه‌های زبان، در کنار دانشگاه‌ها از مهم‌ترین مراکز تولید علم و فرهنگ محسوب می‌شوند. یکی از روش‌های انتخابی در جریان تولید، آموزش زبان به واسطه‌ی مراکز آموزش زبان است. تأثیر این مراکز به لحاظ محتوای برنامه‌های آموزشی و پژوهشی توانسته ضمن آشنایی با زبان راهی در شناخت عناصر فرهنگی دیگر ملل و فرهنگ‌ها باشد. از میان همه‌ی عناصر فرهنگی، آشنایی و در نهایت الگوبرداری از سبک و شیوه‌ی فکر و زندگی فرهنگ‌ها برای دانش آموختگان دارای اهمیت بیش‌تری است. مراکز آموزشی در بسیاری از مواقع توانسته‌اند برخی از عناصر تدریس شده که همراه با فرهنگ همان زبان است را در افراد درونی کنند. بستر سازی، ظرفیت سازی و تشویق در آشنایی و الگوبرداری عناصر فرهنگ بیگانه ادامه‌ی انتقال و مبادله‌ی فرهنگی است. به‌نظر می‌رسد حمایت‌های متعدّدی که از آموزش زبان‌های غیر فارسی در ایران می‌شود، در ادامه‌ی سیاست تبلیغ و توسعه‌ی فرهنگی است. بدین لحاظ سعی داریم تا در این مقاله به نحوه‌ی انتقال مفاهیم فرهنگی از طریق آموزش زبانی بپردازیم. سعی شده است تا در ابتدا تصویری روشنی از وضعیت موجود در آموزش زبان از طریق منابع در دست ارائه دهیم. در عین حال در صددیم تا به تشریح الگوهای خاص آموزش و تأثیر آن بر روند زندگی دانش آموختگان بپردازیم که بر اساس آن بتوان راهکارهایی مشخص برای سیاست‌گذاری‌های درست در این زمینه ارائه داد. ادعا این است که یادگیری زبان غیر فارسی در ایران در وهله‌ی اول تبدیل به ارزشی عام در میان مردم شده است و در وهله‌ی دوم به عنوان نوعی کسب حیثیت اجتماعی شناخته شده است؛ ضمناً قائل هستیم که این مراکز تأثیرات نامرئی خود را بر شیوه‌ی زندگی افراد در دراز مدت خواهد گذاشت. در وهله‌ی سوم شناخت نوع نگاهی است که فضاهای فرهنگی ارائه شده در این متون در مورد عناصر اجتماعی و فرهنگی ایران از قبیل خانواده و دین و زندگی روزمره ارائه می‌دهد و مخاطب و دانش آموخته بر اساس آن‌ها به داوری در مورد خود و فرهنگش می‌پردازد. به عنوان نمونه نزدیک کردن فرهنگ ایرانی به فرهنگ غربی و دست‌کاری در الزامات و قواعدی که از یک خانواده‌ی ایرانی انتظار می رود. از طرف دیگر، آموزش زبان خارجی بر فرهنگ ایرانی اثرات عمده و ماندگاری می گذارد. همان‌طور که آموزش زبان خارجی امکان زیست دیگری از حیات دینی– ایرانی در اختیار دانش آموختگان قرار می‌دهد، ظرفیت‌های دینی و فرهنگ ایرانی را دست‌خوش تغییرات ساخته و حساسیت‌های خانواده ایرانی با تمام لوازماتش را کم کرده و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

هویت‌های دینی– ایرانی را دچار چالش‌های اساسی می‌سازد. از جمله چالش اصلی تبلور ساحت و موقعیت «چند فرهنگی» [1] با هدف همگون سازی [2] فرهنگ ایرانی با فرهنگ غربی است.

فرهنگ و آموزش

فرهنگ یکی از مفاهیم چالش‌برانگیزی است که از نگاه‌های مختلفی به آن توجه می‌شود. به تعبیر میلز و براویت، فرهنگ، قلمروی کلی نهادها و مصنوعات و عملکردهایی قلمداد می‌شود که دنیای نمادین ما را شکل می‌دهند (میلز و براویت،۱۳۷۸). هال معتقد است که فرهنگ، تولید و مبادله‌ی **معنا** در میان اعضای یک گروه یا جامعه است که بازنمایی را به همراه تولید، مصرف، هویت و مقررات، بخشی از مدار فرهنگ[3] می‌داند (هال، ۲۰۰۵) و این نظام‌های دلالت بخشی چهارگانه است که باعث شکل‌گیری و تداوم فرهنگ می‌شود. در این میان، تولید معنا مرحله‌ای کلیدی در حوزه‌ی فرهنگ است که از طریق زبان نقش محوری را در فرآیند تعامل بادیگران ایفا می‌کند. معنا، در تعاملات فردی و اجتماعی که در آن‌ها نقش ایفا می‌کنیم، تولید و مبادله می‌شود و امروزه معنا در رسانه‌های مختلف نیز امکان تولید و انتشار یافته است و شکل‌دهی فرهنگ به هویت‌ها نیز شکل گسترده‌تر و پیچیده‌تری یافته است؛ بنابراین شناخت ارتباط متقابل زبان و فرهنگ در ساخت و تداوم یک‌دیگر جایگاه ویژه‌ای در مطالعات فرهنگی دارد. کرامش می‌گوید: «یکی از راه‌های اصلی که فرهنگ خود را آشکار می‌کند، زبان است. مواد فرهنگی از طریق زبان، بیان و ضبط و تفسیر می‌شود. بنابراین نه تنها زبان در ساخت فرهنگ نقش کلیدی دارد بلکه در ایجاد تغییرات فرهنگی نیز مؤثر است» (کرامش، ۱۹۹۵).

ما در سال‌های اولیه‌ی زندگی خود، در حین فراگیری زبان مادری، فرهنگ مستتر در لایه‌های آن را نیز فراگرفته‌ایم؛ اما چالش از آن‌جا شروع می‌شود که بخواهیم زبان کشوری دیگر را بیاموزیم. این‌جاست که بحث فرهنگ و انتقال آن از طریق زبان چالش ایجاد می‌کند؛ چرا که منابع آموزش زبان، نوعی واسطه میان «ما» و «آن‌ها» است. برای آماده کردن دانش‌آموزان برای چنین برخوردی باید تصویری از «آن‌ها» ارائه کرد که گاهی تهدید کننده است؛ چرا که ممکن است اعتقادات، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری و حتی ترجیحات و سلایق آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد (لاندیس و باگات، ۱۹۹۶). بنابراین دقت زیادی برای چگونگی ارائه‌ی این تصاویر لازم است.

[1] -Multicultural education
[2] -assimilator
[3] -Circuit of culture

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

ترس از دیگران و خارجی‌ها می‌تواند به دو عکس‌العمل «بیگانه هراسی»[1] و در مقابل آن «عشق به بیگانه»[2] منجر شود (فنس، هپگود و دیوروپا، ۱۹۹۷). از یک سو، بیگانه هراسی به ایجاد اقدامات دفاعی علیه افرادی می‌شود که فرهنگ بیگانه را نمایش می‌انجامد. از سوی دیگر، عشق به بیگانه سبب می‌شود تا هر چیز و هر آن کس که نمایش دهنده‌ی فرهنگ بیگانه است را تمجید و تحسین کنیم. به بیان دیگر، زبان مورد استفاده، نشان‌دهنده‌ی افکار، عقاید و ارزش‌های مورد احترام هر فرد و جامعه است؛ طبعاً هنگامی که زبان برای برقراری ارتباط و انتقال مفاهیم ذهنی به‌کار برده می‌شود، آن افکار و عقاید و ارزش‌ها، همان فرهنگ را نیز با خود منتقل می‌کنند و بدین ترتیب اثر خود را کمابیش بر مخاطب خود برجای می‌گذارد. این اثر می‌تواند بسته به نوع فرهنگ و زیربناهای فکری آن، اثری مثبت یا منفی باشد (ریچاردز، پلات، کاندلین، ۱۹۹۲).

در حقیقت یک زبان‌آموز هرچه به سوی یادگیری زبان مقصد پیش برود، با واقعیات پیچیده‌تری روبه‌رو می‌شود؛ زیرا او هنگام یادگیری، ناخودآگاه زبان مادری خود را با زبان مقصد مقایسه می‌کند. در این مقایسه، واقعیاتی که به واسطه‌ی یادگیری زبان مقصد به‌دست می‌آید، با واقعیاتی که از یادگیری زبان مادری به‌وجود می‌آید در رقابت‌است و باعث تشکیل حلقه‌های زنجیره‌ی واقعیات می‌شود که باید زبان‌آموز آن‌ها را به هم وصل کند (دوستی‌زاده،۱۳۸۷) نتیجه این‌که زبان‌آموز به مرور به جزئیاتی می‌رسد که در تناقض یا در راستای زبان و فرهنگ خودی‌است.

از مواردی که در تناقض با فرهنگ خودی است و بعضاً امکان دارد اثرات منفی داشته باشد، تحت عنوان تهاجم فرهنگی از آن یاد می‌شود. در این زمینه، شورای عالی انقلاب فرهنگی در مصوبات خود در باره‌ی مقابله با تهاجم فرهنگی، به اهمیت انتشارات اشاره کرده است: «انبوه انتشارات گوناگونی که در صدها هزار نسخه چاپ و منتشر می‌شود، اهمیت و تأثیر آن را در شکل‌گیری فرهنگ عمومی مردم نشان می‌دهد. تأثیر تبلیغات غیرمکتوب یا شفاهی بر مخاطبان فوری است؛ ولی انتشارات بر خوانندگان، نفوذی دیرپا و ماندگار دارد و به‌همین لحاظ اهمیت بیش‌تری نیز دارد» (شورای عالی انقلاب فرهنگی،۱۳۷۸). در جای دیگری از این مصوّبه آمده است: «تبادل و برخورد فرهنگی بین جوامع مختلف، امری طبیعی و اجتناب‌ناپذیر است. تنویر افکار و رشد فرهنگی جامعه، در پرتو تبادل فرهنگی با دیگران قابل حصول است. ولی اگر

[1] -xenophobia
[2]-Exotism

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

جامعه‌ای از درون تهی و آسیب‌پذیر شد، تبادل فرهنگی تبدیل به تهاجم فرهنگی می‌شود. ضعف و ناتوانی و آسیب‌پذیری در درون فرهنگ هر جامعه است که زمینه‌ی سلطه‌پذیری را فراهم می‌سازد. عوامل درونی سلطه‌پذیری اعم از فرهنگی و غیر فرهنگی را باید شناسایی و مرتفع کرد تا زمینه‌ی آسیب‌پذیری به حداقل برسد» (شورای عالی انقلابم فرهنگی،۱۳۷۸). آدلر می‌گوید برای مقابله با این‌گونه مشکلات و کسب مهارت بین فرهنگی، پنج مرحله وجود دارد (آدلر، ۱۹۷۵): ۱- مرحله‌ی گرایش شدید به فرهنگ در تماس اولیه با فرهنگ و زبان مقصد؛ ۲- مرحله‌ی سرخوردگی از گرایش اولیه؛ ۳- دشمنی و عدم اعتماد به فرهنگ مقصد؛ ٤- اظهار عقیده و نشان دادن خود در مخالفت با شناسه‌های فرهنگ مقصد؛ ٥- احساس استقلال و شناسایی مرزهای فرهنگی و ثبات رأی. زبان‌آموزانی که این مراحل را با پردازش صحیح مدرسان خود پشت سر می‌گذارند، دارای مهارت بین فرهنگی‌اند. آدلر ادامه می‌دهد، که زبان‌آموز به علت عدم پردازش صحیح مطالب درسی توسط مدرسان و یا عدم تمایل خود در کسب مهارت میان فرهنگی ممکن است در یکی از مراحل ذکرشده بماند و به مرحله‌ی شناسایی مرزهای فرهنگی مبدأ و مقصد نرسد.

با توجه به مطالب گفته‌شده تبادل مفاهیم فرهنگی از طریق کتاب‌های آموزش زبان غربی امری مشخص است. در این زمینه بسیاری پیشنهاد تغییر خط مشی از طریق بومی‌سازی و یا حتی تألیف کتب بومی را دنبال کرده‌اند که در اخبار به این‌گونه تلاش‌ها زیاد برمی‌خوریم. به‌عنوان مثال خبرگزاری فارس در مصاحبه‌ای که با مدیر نشر غزال داشته است، با ذکر اهمیت مسأله بومی‌سازی مجموعه کتاب‌ها و منابع الکترونیک سمعی و بصری آموزش زبان انگلیسی از اقدامات خود برای بومی‌سازی کتاب‌هایی چون «تاپ ناچ هی در»[1] و غیره صحبت کرده است (فارس،۱۳۹۲)؛ اما واقعیت این است که تغییر چند تصویر کتاب را نمی‌توان بومی‌سازی نامید، بلکه محتوا نیز باید در این حوزه تغییر کند؛ و یا تغییر اسامی خارجی به ایرانی که سیاست معاون آموزش و پرورش برای مطابقت کتاب‌های درسی انگلیسی با ارزش‌ها و فرهنگ‌های کشور بوده نیز نمی‌تواند راهکار مناسبی برای بومی‌سازی باشد (مدرسه نیوز،۱۳۹۲).

خبرگزاری فارس در گفت و گویی دیگر با کانون زبان امام رضا (ع) از اجرای طرح تألیف کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی می‌گوید. مجید واله با بیان این‌که مجموعه کتاب‌های آموزش مکالمه‌ی زبان انگلیسی برای تحقق اهداف غرب، فرهنگ کشورهای مسلمان را نشانه رفته‌اند، می‌گوید: «از آن‌جا که آموخته های دانش آموزان جزیی از رفتار تربیتی آنان را شامل می شود،

[1] -Top Notch, Hey there

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

کانون زبان امام رضا(ع) اقدام به تهیه‌ی کتاب‌های آموزشی با رویکرد ارزش نهادن به حفظ فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی است»(فارس،۱۳۹۰).

کانون زبان ایران نیز از تغییرات بنیادین در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در مقطع بزرگ‌سال خبر داده است. سرپرست گروه تألیف این کتاب‌ها علت این اقدام را به‌روزرسانی کتاب‌های درسی متناسب با فرهنگ بومی و برای حفظ ارزش‌های فرهنگی کشور اعلام کرده است (کانون زبان ایران، ۱۳۹۱). این امر حتی با برگزاری همایش‌ها و سمینارهایی چون سمینار ملی بومی‌سازی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی با هدف جایگزینی فرهنگ ایرانی به‌جای فرهنگ غربی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی نیز دنبال شده است (همشهری،۱۳۹۱).

بنابراین اکنون که با این موج گسترده‌ی توجه به بومی‌سازی کتب آموزش انگلیسی مواجه هستیم، تحقیقات علمی که با بیان اهمیت و ویژگی جدایی‌ناپذیر فرهنگ و زبان، عناصر فرهنگی موجود در این کتب را شناسایی و از چگونگی اشاعه‌ی آن‌ها در طی آموزش زبان صحبت می‌کنند، جایگاه مهم و برجسته‌ای دارند؛ بنابراین ما در این تحقیق قصد داریم تا در مرحله‌ی اول کار خود، مؤلفه‌های فرهنگی موجود در کتاب‌های انگلیش تایم که برای گروه سنی نوجوانان تدریس می‌شود را از طریق روش پیترسون شناسایی کنیم و سپس، در مرحله‌ی دوم، از طریق انجام مصاحبه‌ی عمیق با مدرسین این کتاب‌ها، دیدگاه آن‌ها را در باره‌ی میزان اثرگذاری این عناصر فرهنگی بر نوجوانان و راه‌کارهای مناسب برای جلوگیری از این موضوع را دریابیم.

پیشینه‌ی پژوهش

افضلی شهری با ذکر تأثیر زبان به‌طور اعم و زبان انگلیسی به طور اخص، بر فرهنگ و رفتار ملل دیگر، بیان می‌کند که تاکنون یکی از دغدغه‌ها، حذف یا کاهش تأثیرات منفی فرهنگ غربی بر فرهنگ بومی و ارزش‌های ملی و اسلامی بوده است. در همین زمینه، از ابتدای انقلاب تاکنون تمهیداتی نیز اندیشیده شده است؛ اما وی معتقد است چنان‌چه اصول و محتوای کتاب‌های آموزشی با هوشیاری تنظیم گردد، نه تنها از اثرات منفی یادشده کاسته می‌شود، بلکه می‌توان به صدور اندیشه‌های انقلاب و اسلام همت گماشت. او با بررسی آرای برخی از فلاسفه مشهور مغرب زمین و استفاده از دیدگاه‌های اندیشمندان معروف و تأثیرگذار مسلمان در خصوص جایگاه انسان در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و هم‌چنین با نگاهی به احادیث اسلامی در این زمینه، اقدام به طراحی مجموعه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی بر اساس اصول و روش تدریس زبان‌های

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

خارجی کرده است که در آن با طرح مسائل فلسفی و کلامی از زبان شخصیت‌های کتاب در قالبی جذّاب، می‌توان از اثرات فرهنگ غرب در قالب تدریس زبان جلوگیری به‌عمل آورد (افضلی شهری،۱۳۸۸).

صادقی نیز در تحقیق خود طرح پیشنهادی یک مجموعه کامل آموزش زبان انگلیسی مبتنی بر نیازها و شرایط بومی کشور را می‌دهد. وی از توان بالقوّه‌ی منابع تدریس زبان انگلیسی برای ایجاد تهاجم فرهنگی یاد می‌کند و با ترسیم مصادیق تهاجم فرهنگی در کتاب‌های اینترچنج و نتایج آموزش آن‌ها، ۲ روش تعدیل این تهاجم بیان می‌کند. نخست طرح لزوم یادگیری زبان انگلیسی با اصلاح این دیدگاه که انگلیسی تنها زبان کشورهایی چون آمریکا، انگلیس، استرالیا و کانادا نیست؛ بلکه یک زبان بین‌المللی است و دوم تلاش برای طراحی مجموعه‌ی کامل آموزش زبان انگلیسی بر مبنای نیازها و شرایط بومی کشور (صادقی،۱۳۸۷).

حاجی رستملو نیز در مقاله‌ی خود با عنوان ردّپای تهاجم فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، بیان می‌کند که به‌دلیل گسترش تقاضا برای یادگیری زبان انگلیسی در کشورهای توسعه‌یافته و توسعه‌نیافته، غربی‌ها تلاش کرده‌اند از کتب آموزشی زبان انگلیسی که تقریباً تولید و توزیع آن‌ها انحصاراً در اختیار خودشان قرار دارد، به‌عنوان ابزاری برای خدمت به اهداف تهاجم فرهنگی خود استفاده کنند. ترویج فرهنگ بی‌بندوباری و ضد اخلاقی، تخطئه دین و دین‌داری، برجسته‌نمایی موفقیت‌های غرب و بی‌توجهی به جایگاه خانواده، بعضی از مشخصه‌های این هجمه فرهنگی هستند که وی برخی از مصداق‌های آن‌ها در کتب آموزش زبان انگلیسی را به‌طور مستند مورد بررسی قرار می‌دهد (حاجی رستملو،۱۳۸۵).

در تحقیقی دیگر، رحیمی و یداللهی به مطالعه‌ی نگرش مدرّسان زبان به ترویج فرهنگ مصرفی غرب در کتب آموزش زبان انگلیسی پرداخته‌اند. آن‌ها با بیان این‌که نظریات ارتباط میان فرهنگی اصل آموزش را بر پایه‌ی انتقال اطلاعات فرهنگی می‌گذارند، با استفاده از پرسش‌نامه نظر ۶۰ مدرس زبان شاغل در آموزشگاه‌های تهران را در این زمینه جویا شدند. نتایج پیمایش آن‌ها حاکی است که مدرسان بر این باورند که کتب آموزش زبان، فرهنگ مصرفی غرب را به‌صورت دو شکل عمده منتقل می‌کنند: نخست انتقال فرهنگ نامناسب تغذیه‌ی غرب و دوم کمبود مطالب مرتبط با مصرف صحیح انرژی و صرفه‌جویی. آن‌ها راه‌کار مناسب برای حل این مشکل را نظارت بر محتوای کتب آموزش زبان و تلاش در جهت تألیف کتبی منطبق بر الگوهای رفتاری و مصرفی و کاهش مقولات مصرف‌گرایی می‌دانند (رحیمی و یداللهی، ۱۳۸۸).

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

عبدالله زاده و بنی اسد آزاد در تحقیق خود برای مطالعه‌ی دیدگاه‌های معلمان و دانش‌آموزان در باره‌ی ایدئولوژی‌های موجود در کتاب‌های انگلیسی خارجی، ابتدا ارزش‌های ایدئولوژیکی موجود در تصاویر، مکالمه‌ها و متن‌ها را از طریق تحلیل محتوا استخراج و تحلیل کرده‌اند. شایع‌ترین ایدئولوژی‌ها و ارزش‌های فرهنگی این منابع عبارت‌اند از: استیلای زبان انگلیسی، تبعیض جنسی و کلیشه‌های فرهنگی. آن‌ها برای آگاهی از نگرش دانش‌آموزان و معلمان نسبت به این ایدئولوژی‌ها، از پرسش‌نامه استفاده کرده‌اند و نتایج تحقیق آن‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دبیرستان و زبان‌آموزان مؤسسه‌ها نگرش متفاوتی دارند. هم‌چنین معلمان مؤسسه‌های آزاد آگاهی بیش‌ری از وجود این ایدئولوژی‌ها در کتاب‌های موجود نسبت به معلمان دبیرستان دارند (عبدالله‌زاده و بنی اسد آزاد، ۱۳۸۹).

برخی معتقدند که تغییر محتوای منابع و یا تألیف کتب بومی راه‌کار مناسبی نیست. به‌عنوان مثال، عبداللهیان و حسینی فر به مطالعه‌ی روش‌های متنی شده بازنمایی ایدئولوژی در کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی اینترچنج پرداخته‌اند. آن‌ها مؤلفه‌هایی که به وسیله‌ی آن‌ها سبک زندگی بازنمایی می‌شود را استخراج و الگوهای بازنمایی سبک زندگی آمریکایی را در این کتاب‌ها مشخص کرده‌اند. آن‌ها با استفاده از ٤ بحث گروهی متمرکز، نحوه‌ی برخورد مخاطبان را با این کتاب‌ها را واکاوی کرده‌اند و با تحلیل اظهارنظرهای‌شان، یافته‌هایی به‌دست آورده‌اند. این یافته‌ها حاکی از آن است که اگرچه سبک زندگی و فرهنگ بازنمایی شده در این کتاب‌ها آمریکایی است، این خود مخاطبان هستند که به هنگام برخورد با آن‌چه در این کتاب‌ها مطرح می‌شود دست به انتخاب می‌زنند (عبداللهیان و حسینی فر،۱۳۹۱).

دوستی زاده در تحقیق خود بیان می‌کند که گرایش گاه شدید زبان‌آموزان به فرهنگ و شیوه‌ی زندگی جوامع مقصد، انگیزه‌ی گروه قابل‌توجهی از آن‌ها برای یادگیری زبان است. وی با تعریف و ذکر مراحل کسب مهارت میان فرهنگی، بر لزوم تقویت این مهارت تأکید می‌کند. مهارت میان فرهنگی به توانایی و درک زبان‌آموزانی اطلاق می‌شود که بر تفاوت‌های میان فرهنگ خودی و فرهنگ مقصد اشراف دارند؛ بنابراین با تکیه بر فرهنگ مبدأ و قابلیت تمایز قائل شدن میان فرهنگ مبدأ و مقصد بدون این‌که دچار تعارض فرهنگی شوند زبان مقصد را فرا می‌گیرند. وی بیان می‌کند که کسب مهارت میان فرهنگی در شرایط عدم امکان ارتباط مستقیم با متکلّمان زبان مقصد بسیار دشوارتر و پیچیده‌تر است. در این جا، نقش و وظایف مؤسسات ارائه‌دهنده‌ی زبان، مدرسان

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

زبان و کتاب‌های آموزشی بسیار تعیین کننده است و نیازمند برنامه‌ریزی و اجرای پویا توسط مؤسسات و مدرسین است (دوستی زاده،۱۳۸۷).

رستم بیگی و رمضانی نیز در تحقیق خود که از دید زبان‌شناسی به آموزش زبان خارجی نگاه می‌کنند، معتقدند آموزش فرهنگ زبان مقصد و مقایسه‌ی آن با فرهنگ جامعه زبان بومی اولین و مهم‌ترین گام در آموزش زبان است. آن‌ها با استفاده از روش توصیفی- تحلیلی مفاهیم هدف یعنی زبان و فرهنگ و نیز نظریه‌های ارائه‌شده درباره‌ی رابطه میان این دو مفهوم و هم‌چنین تأثیر آموزش فرهنگ بر آموزش زبان خارجی را بررسی کرده‌اند و معتقدند راه داشتن یک آموزش زبان کارآمد و مفید به زبان‌آموزانی که در خارج از بافت جامعه‌ی زبانی هدف زندگی می‌کنند، آشنا کردن آنان بافرهنگ آن جامعه‌ی زبانی است (رستم بیک و رمضانی، ۱۳۹۱).

در کل، تحقیقات انجام‌شده این حوزه را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد: اول آن دسته از تحقیقات که رویکرد منفی نسبت به اثرات فرهنگی این منابع دارند و معتقدند منابع باید به‌کلی تغییر کنند و مطابق با فرهنگ و ارزش‌های بومی و اسلامی منتشر شوند و دسته‌ی دوم محققانی هستند که انتقال فرهنگ زبان مقصد را امر ضروری و جدانشدنی از یادگیری زبان می‌دانند و تغییر در آن را مشکل زا می‌دانند و یا معتقدند اگرچه مفاهیم این کتب قابلیت انتقال فرهنگ بیگانه را دارند، این مخاطبان هستند که آگاه و فعّال هستند و قابلیت درک تمایز فرهنگ‌ها را دارند و دچار دوگانگی فرهنگی نمی‌شوند.

اما نکته‌ی مهمی که محققین کمتر به آن توجه کرده‌اند، گروه سنی نوجوانان است. بیش‌تر محققین تمرکز فعالیت‌های خود را بر روی کتب و منابع درسی که برای بزرگ‌سالان طراحی شده است گذاشته‌اند که به نوبه‌ی خود ارزشمند و مفید است؛ اما واقعیت این است که نسل نوجوان نسل اثرپذیر تر و حساس تری نسبت به مسائل فرهنگی است. چرا که نوجوانی دوره‌ی مهم اجتماع‌پذیری است. در این زمان نوجوانان مهارت‌های اجتماعی لازم و ضروری را می‌آموزند که این مهارت‌ها برای دوره‌های بعدی زندگی آن‌ها بسیار حیاتی و مهم هستند (میکامی، سزویدو، آلن، ایواناز و هیر، ۲۰۱۰) و همان‌گونه که می‌دانیم عوامل فرهنگی نقش به‌سزایی در جامعه‌پذیری دارند؛ بنابراین با توجه به اهمیت و حساسیت‌های ویژه‌ی این گروه سنی تمرکز مطالعه‌ی خود را بر روی این گروه سنی قرار داده‌ایم.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

چارچوب نظری

نظریه‌ی کنش[1] و میدان[2] بوردیو در پاسخ به این سؤال که آموزش زبان انگلیسی چه تأثیری بر شیوه‌ی زندگی و تجربه‌ی زیسته‌ی جوانان دارد به ما کمک می‌کند. از نظر بوردیو، «منش[3]» مولّد و انسجام بخش اعمال و صورت درونی شده‌ی شرایط طبقاتی است (بوردیو، ۱۹۸٤ به نقل از فاضلی، ۱۳۸۲:٤۰). بوردیو معتقد است که فرهنگ (نمادها، معانی، کالاهای فرهنگی) همواره مُهر طبقه‌ی اجتماعی را بر پیشانی دارد. فرهنگ سلطه‌ی طبقه را تا جایی بازتولید می‌کند که طبقات مسلط بتوانند ارزش‌های فرهنگی، معیارها و ذائقه‌ی خود را بر کل جامعه تحمیل کنند؛ یا دست کم ترجیحات فرهنگی‌شان را به منزله‌ی معیار برترین، بهترین و مشروع‌ترین سبک زندگی در فرهنگ ملی تثبیت کنند. سلطه‌ی طبقاتی زمانی محقق می‌شود که سبک‌های زندگی، ذائقه‌ها، داوری‌های زیبایی‌شناختی و اجتماعی طبقات مسلط به لحاظ اجتماعی مشروع و مسلط شود. از طرف دیگر، بوردیو مدعی است که مصرف فرهنگی روشی است که قشرهای مختلف، خود را متمایز می‌کنند و مدّعی منزلت بالاتری می‌شوند (سیدمن، ۱۳۸٦). در واقع بوردیو، انگیزه‌ی مصرف محصولات فرهنگی را میل ما به ابراز سلیقه و حُسن انتخاب می‌داند که از نیازمان به جای گرفتن در سلسله‌مراتب اجتماعی سرچشمه می‌گیرد. مخاطبان به شیوه‌هایی متناسب با وضعیت طبقاتی‌شان و چیستیِ نوع سرمایه‌ی فرهنگی که اندوخته‌اند یا سودای تحصیل آن را در سر می‌پرورانند، متن‌هایی را انتخاب و مصرف می‌کنند (مهدی زاده،۱۳۸۹).

به نظر می‌رسد با تغییر و تحولاتی که در چند دهه‌ی اخیر در ذائقه و منش انسان امروزی در عرصه‌ی فرهنگی به‌وجود آمده، همین امر سبب ورود خیل زیاد کالاهای فرهنگی از قبیل کتاب، فیلم، موسیقی، مطبوعات و غیره در تیراژها و عنوان‌های مختلف، در بازارهای مصرفی شده است (موحد و همکاران،۱۳۹۱: ۷۳).

به نظربوردیو ، برای فهم روابط میان انسان‌ها یا برای توضیح و تفسیر یک رویداد یا پدیده‌ی اجتماعی، تنها تمرکز بر روی گفته‌ها یا اتفاقاتی که رخ داده کافی نیست و ضروری است تا فضای اجتماعی و فرهنگی رویدادها و پدیده‌های اجتماعی نیز مورد مطالعه‌ی دقیق قرار بگیرد. طبق نظر بوردیو، تحلیل فضای اجتماعی و فرهنگی نه تنها به‌معنی یافتن جایگاه پدیده‌ی مورد نظر در حوزه‌های تاریخی، ملی و بین‌المللی آن است، بلکه به معنی تحقیق در باره‌ی این است که دانش

[1]- Practice Theory
[2] -Field Theory
[3] -Disposition

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

قبلی موجود درباره‌ی پدیده‌ی مورد نظر چطور و توسط چه افرادی ایجادشده و منافع چه گروه‌های اجتماعی با این تولید دانش تأمین می‌شده است. برای تبیین بحث می‌توان از تمثیل زمین فوتبال استفاده کرد. یک زمین فوتبال یک ناحیه‌ی محصور و مشخص است که بازی در آن انجام می‌شود. برای انجام بازی، بازیگران هر کدام موقعیت و وظیفه‌ی مشخصی در زمین بازی دارند. بازی دارای قوانین مشخصی است که بازیگران تازه‌وارد باید یاد بگیرند و هم‌چنین نیاز به مهارت‌هایی دارد که می‌بایست به مرور زمان کسب کنند. این‌که بازیگران چه کارهایی می‌توانند بکنند و یا به کجای زمین می‌توانند بروند، به موقعیت آن‌ها در بازی بستگی دارد. هم‌چنین موقعیت فیزیکی زمین بازی (این‌که زمین مرطوب یا خشک است، دارای چمن است یا دارای چاله است) نیز در این‌که بازیگران چه کارهایی می‌توانند بکنند و بازی چطور انجام شود، تأثیرگذار است. ایده‌ی تشبیه میدان‌های اجتماعی به زمین فوتبال، مفید است چرا که بوردیو زندگی اجتماعی را به‌صورت یک بازی در نظر می‌گیرد و دائماً به مثال زمین فوتبال اشاره می‌کند. او اشاره می‌کند که مانند فوتبال، میدان‌های اجتماعی دارای موقعیت‌هایی هستند که توسط عوامل اجتماعی (افراد یا سازمان‌ها) اشغال می‌شوند و اتفاقاتی که در این میدان‌ها می‌افتاد دارای محدوده‌های مشخصی است؛ از این رو محدودیت‌هایی درباره‌ی آن‌چه می‌توان انجام داد وجود دارد و آن‌چه می‌توان انجام داد، با توجه به شرایط میدان مشخص می‌شود (فصل چهار از گرنفل، ۲۰۰۸).

نظریه‌ی منش و نظریه‌ی میدان بوردیو (۱۹۹۳) با مصرف فرهنگی و رسانه‌ای و نیز به‌طور اصولی با تولید فرهنگی و رسانه‌ای مرتبط است. میدان، قلمرویی است که در آن اقدامات، تلاش‌ها و مبارزات برای تولید فرهنگی صورت می‌گیرد. او برای مثال علاوه بر میدان‌های ادبی و رسانه‌ای، به میدان‌های آموزشی اشاره می‌کند. به عقیده گرنفل، نظریه‌ی میدان بوردیو در میان سایر مفاهیم او نقش کلیدی دارد؛ چرا که از این طریق او توانسته تا ساختار روابط را تعریف کند و نشان دهد چگونه عینیت از «ذهنیت شخصی شکل گرفته» یا همان «عادت واره[1]» تأثیر می‌پذیرد (گرنفل، ۱۳۸۹). هبیتوس یا عادت واره از نظر بوردیو قابل انتقال است؛ یعنی می‌توان آن‌ها را از گروهی به گروه دیگر و از طبقه‌ای به طبقه‌ای دیگر منتقل کرد. هنگامی که طبقات پایین‌تر جامعه با مصرف فرهنگی سعی در نزدیک شدن به طبقات بالای جامعه را دارند، از عادت‌واره‌های آن‌ها تقلید می‌کنند.

[1] - Habitus

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

از آن‌جا که این عادت‌واره‌ها قابلیت انتقال دارند و محوریت بحث بوردیو نیز نظام آموزشی است، با توجه به نظریه‌ی منش و میدان او می‌توان گفت که کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به مثابه‌ی میدان‌هایی هستند که برای تولید و انتقال فرهنگ، از طریق آموزش زبان تلاش می‌کنند تا ضمن تدریس زبان، فرهنگ خود را هم منتقل کنند. انگیزه‌ی دانش‌آموزان نیز از مصرف محصولات فرهنگی ارائه‌شده در این کلاس‌ها دستیابی به جایگاه اجتماعی بالاتری است که این محصولات برای آن‌ها عرضه می‌شود. به عنوان تکمیل بحث باید گفت که اگرچه هم میدان و هم منش از نظر بوردیو مهم هستند، رابطه‌ی دیالکتیکی آن‌هاست که بیش‌ترین اهمیت را دارد. در واقع بر اساس این رابطه است که کنش‌های فرهنگی پایه‌ریزی می‌شوند. این‌جاست که فرضیه‌ی مطالعه‌ی ما شکل می‌گیرد: دانش‌آموزان زبان با مواجهه و تلاش برای مصرف و یادگیری محصولات فرهنگی ارائه‌شده‌ی مؤسسات زبان اعم از کتاب‌ها و سایر منابع درسی همانند فیلم و داستان، از عناصر فرهنگی موجود در آن‌ها تأثیر می‌پذیرند. در واقع، آن‌ها به‌صورت ناخودآگاه از عادت‌واره‌های آن‌ها تأثیر می‌پذیرند و رفتار خود را شکل می‌دهند. در این میان تمایزات فرهنگی میان زبان مقصد و مبدأ نادیده گرفته می‌شود و به بازتولید فرهنگ زبان مقصد که در مورد مطالعه‌ی ما فرهنگ انگلیس و آمریکا هستند، منجر می‌شوند.

مروری برکتاب‌های انگلیش تایم

کتاب‌های انگلیش تایم توسط انتشارات آکسفورد چاپ‌شده و یکی از سری مجموعه کتاب‌های آموزش زبان معروف در دنیا برای رده‌ی سنی نوجوانان است. این کتاب‌ها برای آموزش زبان دوم[1] (ای اس ال) طراحی‌شده‌اند و نه زبان خارجی[2] (ای اف ال). این کتاب‌ها شامل ۷ کتاب اصلی است که هر کتاب به همراه سی دی آموزشی و ۲ کتاب تمرین است. منابع کمک آموزشی هر کتاب نیز شامل فیلم و داستان می‌شود. وب سایت انتشارات آکسفورد به نقل از والدین زبان‌آموزان نوشته است که کتاب‌های انگلیش تایم یادگیری زبان را به یک فعالیت سرگرم‌کننده تبدیل کرده است که تصاویر عالی و داستان‌های جذّاب، برای نوجوانان فرصت‌هایی را محیا می‌کند تا ارتباطات را مانند زندگی واقعی تجربه کنند (تویاما، ۲۰۰۲). می‌خواهم از همین نکته استفاده کنم و بگویم که این تجربه‌ی ارتباطات در زندگی واقعی اشاره به زندگی غربی دارد. در

[1]- English as Second Language
[2]- English as Foreign language

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

واقع عادت‌واره‌های غربی از طریق زبان به نوجوانان منتقل و آن‌ها نیز با حفظ، تکرار و تمرین، این عادت‌واره‌ها را یاد می‌گیرند و به‌طور ناخودآگاه آن‌ها را محور رفتارهای خود قرار می‌دهند.



شکل شماره‌ی یک- طرح جلد کتاب‌های ۱ تا ٤ انگلیش تایم

روش‌شناسی و جامعه‌ی آماری

در مرحله‌ی اول تحقیق جامعه‌ی آماری، چهار جلد کتاب انگلیش تایم با عناوین انگلیش تایم ۱ تا ٤ و منابع جانبی تدریس این کتاب‌ها، یعنی سی دی‌های داستان و فیلم انتخاب شده اند. کتاب انگلیش تایم ۱ تا ٤ هر کدام شامل ۱۲ فصل هستند که در هر ترم ٦ فصل تدریس می‌شود. هرفصل شامل ٤ بخش است: ۱- مکالمه: در این بخش مکالمه‌ای میان ۲ یا ۳ نفر انجام می‌شود و معلم با توجه به تصویر بزرگ صفحه لغات جانبی مورد نیاز برای فهم مکالمه را تدریس می‌کند. ۲- لغت: در این قسمت لغات مرتبط با موضوع اصلی بخش ارائه می‌شود. ۳- تمرین: در این قسمت نکات دستوری لازم برای جمله سازی و استفاده از لغات جدید تدریس می‌شود. این نکات در قالب شعر و آواز در ذهن دانش‌آموزان تثبیت می‌شود. ٤- تلفظ: در این بخش نحوه‌ی تلفظ و خواندن درست لغات و حروف تدریس می‌شود. منابع جانبی تدریس این کتاب‌ها عبارت‌اند از: ۱- داستان: هر کتاب شامل٤ داستان دنباله‌دار است و در مورد وقایعی است که برای شخصیت‌های

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

اصلی کتاب رخ می‌دهد. ۲- فیلم: فیلم جدای از فضای کارتونی کتاب و داستان، کاربرد مطالب تدریس شده در میان یک معلم و شاگردانش در فضای واقعی است. هر کتاب شامل ۸ فیلم است. بنابراین در مجموع عناصر فرهنگی از ١٦ داستان، ۳۲ فیلم و ٤ کتاب از مجموعه سری کتاب‌های آموزشی انگلیش تام استخراج شده است.

روش مورد استفاده برای استخراج عناصر فرهنگی به شرح زیر است: برای استخراج عناصر فرهنگی از روش بروکس پیترسون که در کتابی که در سال ۲۰۰٤ با عنوان «آگاهی فرهنگی: راهنمایی برای کار با افراد از سایر فرهنگ ها» مطرح‌شده، استفاده شده است. وی معتقد است که فرهنگ در حالت کلی می‌تواند به دو گروه فرهنگ سی بزرگ و فرهنگ سی کوچک تقسیم شود (پیترسون، ۲۰۰٤).

فرهنگ سی بزرگ از نظر پیتر سون عبارت است از:« مطالب فرهنگی مربوط به جغرافی، معماری، موسیقی کلاسیک، ادبیات، مسائل سیاسی، هنجارهای اجتماعی، پایه‌های قانونی، ارزش‌های اصلی و تاریخ». به عبارت دیگر فرهنگ سی بزرگ به جنبه‌های کلان فرهنگ اشاره دارد.

در مقابل، فرهنگ سی کوچک به جنبه‌های روزمره‌ی زندگی اشاره دارد و خلاصه کننده‌ی هر آن‌چه مربوط به مسیر زندگی می‌باشد است. از نظر لی این نوع از فرهنگ بخش مخفی و عمیق‌تر فرهنگ مقصد است که شامل عقاید، منش و تفکرات می‌شود (لی، ۲۰۰۹). پیترسون فرهنگ سی کوچک را به‌عنوان فرهنگ تمرکز بر امور عمومی و یا جزئی می‌داند که شامل عقاید، نظرها، علایق و سلایق، حرکات بدن، ارتباط غیرکلامی، استفاده از فضا، مدل لباس پوشیدن، غذا، سرگرمی‌ها و مسائل عوام‌پسند است.

با توجه به این‌که جامعه‌ی آماری ما کتاب‌های آموزش به گروه سنی نوجوانان است و به بسیاری از موضوع‌های گروه فرهنگ سی بزرگ پرداخته نشده است، در این تحقیق به مطالعه‌ی عناصر فرهنگی مربوط با گروه فرهنگی سی کوچک پرداخته شده است.

یافته‌ها و نتایج

در مجموع با مطالعه‌ی مؤلفه‌های فرهنگی سی کوچک موجود در منابع آموزشی انگلیش تایم به ٤ شاخص به‌شرح زیردست یافتیم که این منابع برای انتقال سبک زندگی آمریکایی به‌کار می‌روند.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

۱- شیوه‌ی گذران تعطیلات و اوقات فراغت
۲- نوع شغل
۳- ارتباطات انسانی (ارتباطات میان فردی و درون خانوادگی)
۴- نوع مصرف (پوشش، خرید کالا، غذا و وسیله‌ی حمل‌ونقل)

شیوه‌ی گذران تعطیلات و اوقات فراغت

شیوه‌ی گذران تعطیلات و اوقات فراغت را با توجه به منابع مورد مطالعه می‌توان به سه بخش ورزش، مکان‌های تفریحی و انواع بازی‌ها تقسیم کرد.

۱- ورزش: از میان ورزش‌های منعکس‌شده در این منابع، برجسته‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: بیس‌بال، موج‌سواری، بسکتبال، تنیس روی میز، ژیمناستیک، دوچرخه‌سواری و دو. نوجوانان در مکان‌های مختلف از محله‌ی‌شان گرفته تا پارک و باشگاه برای گذران اوقات فراغت خود به ورزش رو می‌آورند. می‌توان گفت ورزش مهم‌ترین فعالیت آن‌ها را شکل می‌دهد. تمایز فرهنگی کشور ما با کشورهای غربی در این زمینه بسیار مشخص است؛ چراکه ورزش‌هایی چون ژیمناستیک، بیس‌بال و موج‌سواری در کشور ما متداول نیست و غالباً برای قشر و طبقه‌ی خاصی از جامعه امکان انجام چنین ورزش‌هایی وجود دارد. ورزش‌هایی چون کُشتی، فوتبال و والیبال قرابت بیش‌تری بافرهنگ ما دارند که در این منابع اثری از آن‌ها نیست. در عوض ورزش‌هایی چون بیس‌بال برجسته می‌شوند که همان‌طور که می‌دانیم بیس‌بال ورزش ملی ایالات‌متحده باسابقه‌ای ۲۰۰ ساله است. بوردیو در مقاله‌ی «کنش‌های ورزشی و کنش‌های اجتماعی»، به نقش طبقه‌ی اجتماعی و منش طبقاتی در تقسیم‌بندی ورزش‌ها و انتخاب آن‌ها می‌پردازد که دانستن آن برای درک چنین عناصر فرهنگی در این منابع کمک می‌کند. بوردیو در مقاله‌ی خود اشاره می‌کند که احتمال انجام ورزش‌های متفاوت توسط طبقات اجتماعی مختلف، به‌عوامل زیر بستگی دارد: سرمایه‌ی اقتصادی، سرمایه‌ی فرهنگی و وقت آزاد (بوردیو، ۱۹۷۸). ورزش‌های متداول در ایران به سرمایه‌ی اقتصادی بسیار کمتری نسبت به ورزش‌های متداول در غرب نیاز دارند که این مسأله را با توجه به وضعیت اقتصادی ایران و مقایسه‌ی آن با نظام سرمایه‌داری غرب می‌توان درک کرد. اما نکته‌ی مهم‌تر در اینجا بحث سرمایه‌ی فرهنگی است. در نظریه‌ی میدان بوردیو شرح دادیم که طبقات پایین‌تر جامعه با مصرف فرهنگی سعی در نزدیک شدن به طبقات اجتماعی بالاتر را دارند. در حوزه‌ی ورزش نیز زبان‌آموزان با دیدن تصاویر و متون مربوط به ورزش‌های متداول در غرب

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

مانند بیس‌بال،گلف، موج‌سواری و غیره این ورزش‌ها را جزء ورزش‌های طبقه‌ی اجتماعی بالاتر از خود تصور می‌کنند و این‌طور استنتاج می‌کنند که انجام این ورزش‌ها باعث ارتقای سطح اجتماعی آن‌ها می‌شود وآن‌ها را در طبقه‌ی اجتماعی بالاتری قرار می‌دهد. لذا این کنش فرهنگی در زبان‌آموزان می‌تواند نتایجی چون کم ارزش شدن ورزش‌های ملی را در سطح جامعه در پی داشته باشد و جزء مواردی است که معلمان زبان، برنامه‌ریزان فرهنگی و مؤلفین کتاب‌های آموزش زبان می‌بایست مدّ نظر داشته باشند.

۲- مکان‌های تفریحی: در منابع مورد مطالعه، سینما، باغ‌وحش، پارک و علف‌زارها برای رفتن به پیک‌نیک، جزء مکان‌های تفریحی نوجوانان و خانواده‌های‌شان نشان داده شده است؛ به‌علاوه نکته‌ی جالب این است که دیدن پدربزرگ و مادربزرگ یک فعالیت تفریحی آخر هفته‌ها محسوب می‌شود. حتی حیاط منزل برای باغبانی و ساختن خانه‌ی درختی نیز یک مکان تفریحی در نظر گرفته شده است. از نظر مکان‌های تفریحی پیشنهادشده در این منابع تفاوت ملموسی میان فرهنگ ایرانی و غربی دیده نمی‌شود؛ جدای از این‌که با توجه به رشد کاشانه نشینی در ایران، امکان فعالیت‌هایی چون باغبانی و یا ساختن خانه‌ی درختی برای نوجوانان فراهم نیست.

۳- بازی‌ها: نکته‌ی برجسته انجام بازی‌ها در این کتاب‌ها پیوند ناگسستنی آن‌ها از طبیعت است. بادبادک‌بازی، شنا در پارک، بازی با حیوانات در علف‌زار نمونه‌هایی از این دست هستند. بازی با حیوانات در این منابع بسیار برجسته هستند که حاکی از تفاوت فرهنگی ما با غرب است. در ایران جدای از پیشینه‌ی مذهبی ما که با نجس دانستن بعضی حیوانات، افراد را از تماس با آن‌ها منع می‌کند، نگهداری از حیواناتی چون سگ و گربه در ایران از نظر قانونی و عرف جامعه نیز چندان پذیرفته‌شده نیست. به‌همین دلیل، این ارتباط نزدیک که به بازی‌های طولانی و جذاب با حیوانات منجر شود در فرهنگ ما وجود ندارد.

ارتباطات انسانی

ارتباطات انسانی در این منابع، دو بعد به شرح زیر دارد: ارتباطات بین فردی و ارتباطات بین انسان و حیوان

ارتباطات میان فردی

این نوع ارتباط نیز خود در قالب ۲ شکل زیر در این منابع بازنمایی شده‌اند:

۱- ارتباط با غیر هم جنس

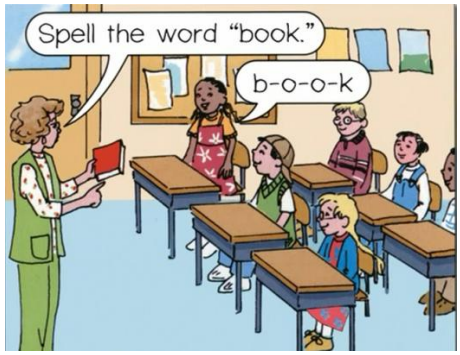
۲- ارتباط غیر هم‌سالان

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

جزئیات تحلیل هر یک از دو بخش به شرح زیر است:

۱- روابط غیر هم جنس: محور اصلی این منابع ماجراهایی است که برای دو شخصیت اصلی یعنی دختری بنام «انی» و پسری بنام «تِد» اتفاق می‌افتد. با توجه به بافت مدرسه‌ی مختلط آن‌ها، دخترها با پسرها دوست هستند و این دوستی دو جنس مخالف بسیار عادی جلوه می‌کند. این مسأله در موضوعات متفاوتی در منابع دنبال می‌شود. مثلاً شرکت دوستان از دو جنس مخالف در میهمانی‌های خانوادگی و یا شرکت آن‌ها به‌همراه هم در برنامه‌های تفریحی چون سیرک، پیک‌نیک و غیره.

اما در ایران اکثر قریب به اتفاق مدارس جدا هستند و امکان برخورد دو جنس مخالف از همان دوران ابتدایی در کلاس‌های درسی وجود ندارد. اما کلاس‌های آموزشی فوق‌العاده مانند زبان، موسیقی، هنر و غیره این ساختار را می‌شکنند.



شکل شماره‌ی دو- نمونه تصویر کلاس‌های مختلط



شکل شماره‌ی سه- شرکت دانش‌آموزان غیر هم جنس در پیک‌نیک

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

۲- ارتباط غیر هم‌سالان: ارتباط دو شخصیت اصلی یعنی انی و تد با غیر هم‌سالان خود بسیار صمیمی است. این ارتباط جدای از چارچوب نصیحت و کوچک تر- بزرگ‌تری حاکم بر جامعه‌ی ما است. غیر هم‌سالان به روش‌های گوناگون سعی می‌کنند تا این نوجوانان را شاد کنند؛ مثلاً پدر بزرگانی به همراه دوستانش، انی را غافلگیر می‌کنند و برای سگ او جشن تولد می‌گیرند. این ارتباط افراد با یک‌دیگر در جامعه تداعی‌کننده‌ی مفهوم سرمایه‌ی اجتماعی است که در این منابع بسیار برجسته است. در جامعه‌شناسی، سرمایه‌ی اجتماعی به معنی سود و منافع ناشی از ارتباط و همکاری میان افراد و سازمان‌ها تعریف می‌شود. در حقیقت به نظر می‌رسد کتاب زبان به‌طور غیرمستقیم به اهمیت این نوع از سرمایه اشاره می‌کند که در کنار سرمایه‌ی اقتصادی از انواع مهم سرمایه محسوب می‌شود که در جامعه‌ی سرمایه‌داری غرب نیز به آن اهمیت زیادی داده می‌شود. بوردیو معتقد است که سرمایه‌ی اجتماعی می‌تواند برای تولید یا باز تولید نابرابری در جامعه مورد استفاده قرار بگیرد و برای نمونه به این نکته اشاره می‌کند که مردم چطور برای دستیابی به موقعیت‌های بهتر و مهم‌تر به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم از ارتباطات اجتماعی استفاده می‌کنند (گرنفل، ۲۰۰۸).

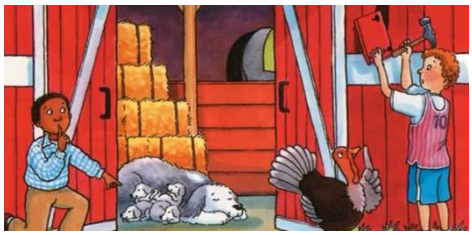
ارتباط انسان با حیوان که شامل ارتباطات انسان با حیوان و حیوان با حیوان می‌شود.

۱- ارتباطات انسان با حیوان: در این منابع ارتباطات انسان و حیوان بسیار مهم است. حیوانات خانگی مثل گربه و سگ همانند عضوی از خانواده در همه جا اعم از خانه، اتاق‌خواب شخصی، گردش در پارک و حتی در میهمانی‌ها، به‌همراه خانواده حضور دارند. جدای از بحث حیوانات خانگی به لزوم اهمیت توجه به حیوانات و مراقبت از آن‌ها نیز تاکید می‌شود. مثلاً اگر می‌بینیم حیوانی خواب است نباید سر و صدا کنیم.

سرمایه‌ی اجتماعی نه تنها رابطه‌ی افراد و اجتماع، بلکه رابطه‌ی آن‌ها و حیوانات هم‌دمشان را نیز می سنجد. یکی از علت‌های کاهش سرمایه‌ی اجتماعی کاهش ارتباط ارتباطات خانوادگی است که در جوامع غربی افراد برای افزایش این سرمایه‌ی اجتماعی خود به نگهداری و ارتباط با حیوانات دست‌آموز رو می‌آورند. علاوه بر بوردیو که بحث سرمایه‌ی اجتماعی را به طور کلی مطرح می‌کند، متفکرین دیگری هستند که به‌طور خاص در رابطه با بحث سرمایه‌ی اجتماعی و ارتباط انسان و حیوانات بحث کرده‌اند. «پوتنام» می‌گوید افزایش معاشرت با حیوانات دست‌آموز، پیوندهای اجتماعی را تقویت می‌کند. چراکه مراوده با دوستانی که حیوانات دست‌آموز دارند، می‌تواند شبکه‌ای از روابط پیوندی حول عامل مشترک داشتن جانور دست‌آموز ایجاد کند (پوتانام،

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

۲۰۰۰). این در حالی است که چنان که گفته شد، نگهداری از حیواناتی چون سگ و گربه در منزل، در فرهنگ ما جایگاه برجسته‌ای ندارد، یا حداقل مربوط به قشری است که یا توانایی داشتن این حیوانات را در خانه‌دارند و یا نسبت به مسائل شرعی و بهداشتی کمتر حساسیت دارند.



شکل شماره‌ی چهار- نمونه اهمیت انسان به حیوانات

۲- ارتباطات حیوان با حیوان: این منابع نشان می‌دهند که حیوانات همانند انسان‌ها دارای عواطف و احساسات و دارای ساختارهای روابط اجتماعی هستند. در بعضی بخش‌های کتاب و داستان، ارتباطات حیوان با حیوان هستیم؛ به‌طوری‌که حیوانات با هم‌دیگر صحبت می‌کنند؛ به ورزش می روند، بازی می‌کنند و ماجراهای مخصوص به خود را دارند. اگرچه چنین روابطی جنبه‌ی سرگرم‌کننده‌ی بالایی دارند باید توجه داشت از آن‌جا که این حیوانات غالباً خانگی و دست‌آموز هستند مجدّداً فرهنگ نگهداری از حیوانات در منزل را رواج می‌دهند.



شکل شماره‌ی پنج- نمونه بازی حیوانات خانگی در اتاق نوجوانان

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

نوع مصرف

شاخص بعدی مصرف است که آن‌ها را با عناوینی چون پوشش، غذا و وسیله‌ی حمل‌ونقل مورد بحث قرار می‌دهیم. بوردیو چگونگی ترجیح موارد مختلف مانند لباس، غذا، موسیقی و دکوراسیون خانه از سوی افراد را که سلیقه خوانده می‌شود از نظر یک جامعه‌شناس تحلیل می‌کند. بوردیو در تحقیقات خود به رابطه‌ی سلایق و تمایز میان افراد و گروه‌ها می‌پردازد و معتقد است که این دو دارای ارتباطی مؤثر با یک‌دیگرند و این افراد و گروه‌های دارای نفوذ، قدرت و ثروت هستند که ابتذال یا تعالی یک سلیقه را تعیین می‌کنند (بوردیو، ۱۹۸٤). لذا بررسی این موارد در این مطالعه ضروری است که در زیر به تحلیل هر یک می‌پردازیم.

پوشش

در این منابع پوشش شخصیت‌ها مطابق با موازین جمهوری اسلامی نیست؛ اما سعی شده است تا بامهارت های گرافیکی، بسیاری از این عدم مطابقت‌ها را اصلاح کنند. جدای از این مسأله، تعدادی از لغاتی که در باره‌ی نحوه‌ی پوشش به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود مربوط به نحوه‌ی پوشش غربی است به‌عنوان مثال شلوار جین. طبق نظر بوردیو یکی از مؤلفه‌های سازنده‌ی عادت‌واره نوع پوشش است که ارتباط مستقیمی با طبقه‌ی اجتماعی افراد نیز دارد (گرنفل، ۲۰۰۸). لذا بر اساس نظریه‌ی بوردیو نمایش نحوه‌ی پوشش غربی در کتاب‌های زبان می‌تواند به‌طور غیرمستقیم این ذهنیت را در زبان‌آموز ایجاد کند که پوشش شلوار نوعی نزدیک شدن به فرهنگ بالاتر است.



شکل شماره‌ی شش- نمونه پوشش شلوار جین

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

غذا

تنوّع‌گرایی در مصرف مواد غذایی، به ویژه غذاهای غربی در این منابع زیاد به چشم می‌خورد؛ همانند همبرگر، پیتزا، اسپاگتی و غیره. به نظر بوردیو سلیقه یکی از آشکارترین نشانه‌های عادت‌واره است که رابطه‌ی مستقیم با موقعیت طبقاتی دارد و می‌تواند از راه آموزش منتقل شود؛ بنابراین آموزش این تنوع غذایی غربی در قالب آموزش زبان، می‌تواند سلیقه و تمایلات نوجوانان را شکل دهد. مهری بهار در کتاب مصرف و فرهنگ نیز به بحث ترجیحات غذایی افراد در گروه‌های مختلف اجتماعی اشاره کرده است (بهار، ۱۳۹۰).



شکل شماره‌ی هفت- نمونه مصرف انواع غذاهای غربی

در شکل شماره‌ی هفت مصرف انواع غذاهای غربی در یکی از بخش‌های کتاب «انگلیش تایم» دیده می‌شود. همان گونه که از شکل پیداست، غذاها سنخیتی بافرهنگ ایرانی ندارد.

وسیله‌ی حمل‌ونقل

وسیله‌ی حمل‌ونقل در این منابع بسیار متنوّع و غالباً در راستای حفظ محیط‌زیست است؛ مثلاً استفاده از اسکیت، دوچرخه، اسکیت بورد و اتوبوس و تاکسی. تنها در تصاویر معدودی از کل منابع مورد مطالعه استفاده از ماشین شخصی دیده می‌شود. اگرچه آموزش استفاده از وسایل حمل‌ونقل عمومی بسیار ارزنده است باید در نظر داشت که زیرساخت‌های مناسب برای استفاده از آن‌ها در کشور ما مهیا نیست؛ بنابراین استفاده از این وسایل در خیابان‌ها می‌تواند خطرات جدّی برای نوجوانان داشته باشد. مثلاً استفاده از اسکیت در خیابان‌هایی که مسیر ویژه برای استفاده از دوچرخه و اسکیت وجود ندارد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

تحلیل مدرسین زبان از محتوای فرهنگی منابع مورد تدریس سری انگلیش تایم

برای تحلیل بخش دوم از این مطالعه و به منظور اطلاع از آرای مدرسین این منابع از عناصر فرهنگی پنهان موجود در این منابع در ۲ جلسه به دو آموزشگاه زبان (واحد نوجوانان) در شمال تهران مراجعه کردیم و طی ٦ مصاحبه‌ی انفرادی عمیق با مدرسین مجرب حوزه‌ی نوجوانان، ابتدا خواستم بدانم که آن‌ها تا چه اندازه این منابع را در ایجاد تغییرات فرهنگی مؤثر می‌دانند؟ و ثانیاً چه راه‌کارهایی برای ایجاد تعدیل در اثرگذاری فرهنگی این منابع در سطح خرد و کلان مد نظر دارند.

تحلیل و مقوله‌بندی داده‌ها

از جمع‌بندی و تحلیل مطالب مصاحبه‌ها به دو مقوله‌ی کلی رسیدیم که در ادامه به توضیح آن‌ها می‌پردازیم:

- تأکید بر لزوم تألیف کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در کشور.
- یادگیری زبان بدون یادگیری عناصر فرهنگی کشور مقصد امری امکان‌ناپذیر است.

مقوله‌ی اول اشاره دارد به این‌که اساساً به علت این‌که منابع مورد مطالعه‌ی ما تألیف کشورهای غربی، به‌ویژه آمریکا و انگلیس هستند، مملوّ از عناصر فرهنگی غرب هستند و اگر بخواهیم اثری بر روی نوجوانان نداشته باشند بایستی خود اقدام به تألیف کتاب کنیم. گروهی از مدرسین بر این باورند که تأثیرات فرهنگی این کتاب‌ها بر روی نوجوانان بسیار زیاد است. آن‌ها بیان کردند که ۲ راه پیش روی ما وجود دارد ۱- از مؤلفین بزرگ دنیا مثل آکسفورد، کمبریج و یا غیره بخواهیم تا با توجه به فرهنگ ما اقدام به تألیف کتاب‌های آموزشی زبان کنند. آن‌ها با اشاره به چندین کشور اروپایی که اقدام به چنین کاری کرده‌اند افزودند که تجربه‌ی هیأت‌های مؤلف مطرح دنیا باعث می‌شوند تا بتوانند به‌طور بسیار اصولی این کار را انجام دهند. آن‌ها با گرفتن مشورت از کشور سفارش‌دهنده در زمینه‌ی اصول و مبانی فرهنگی، تمام سعی خود را در به حداقل رساندن ارائه‌ی تضادهای فرهنگی به‌کار می‌گیرند. این راه دو مشکل عمده دارد، نخست این‌که هزینه‌ی بالایی می‌برد و دوم اینکه بعضاً بسته به روابط دیپلماتیک کشورها ممکن است دچار چالش شود؛ بنابراین راه دوم ارائه می‌شود که به شرح زیر است. ۲- مدرسین راه دوم را تألیف کتاب‌های آموزش زبان در داخل کشور می‌دانند. بعضی از مدرسین معتقدند که وجود نیروهای متخصص در زمینه‌ی آموزش زبان این امکان را به ما می‌دهد تا با در نظر گرفتن استانداردهای تألیف کتاب مثل «سی ای

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

اف آر» [1] و با درک عمیق پیش‌زمینه‌های فرهنگی جامعه‌ی خود بتوانیم دست به تألیف کتاب بزنیم که البته نیازمند حمایت و همکاری ارگان‌های مختلف و سرمایه‌گذاری مناسب است.

مقوله‌ی دوم اشاره دارد به این دیدگاه که یادگرفتن هر زبان خارجی بدون فهمیدن و درک فرهنگ کشور متکلّم امکان‌ناپذیر است. این عده می‌گویند حتی این‌که یک دختر و پسر در خیابان بدون داشتن آشنایی از قبل، سلام و احوال‌پرسی کنند و درباره‌ی وضعیت هوا یا برنامه‌ی زمانی اتوبوس‌ها صحبت کنند؛ اگرچه در فرهنگ ما امری نامأنوس و ضد هنجار است، فرد بایستی در حین یادگیری زبان، این دسته امور را که در فرهنگ زبان مقصد به عنوان هنجارهای اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند، بشناسد تا نهایتاً بتواند با متکلمین آن زبان ارتباط درستی برقرار کند؛ بنابراین این دیدگاه معتقد است که یادگیری زبان در جهت کاربرد و ارتباط درست است که معنا می‌یابد و این امر بدون یادگیری فرهنگ زبان مقصد میسر نیست و کلاس‌های زبان و منابع آموزشی بهترین راه وصول به چنین نتیجه‌ای هستند. پیشنهاد این عده از مدرسین حذف مطالب موجود در منابع آموزشی است که در ضدیت کامل با فرهنگ ملی-مذهبی ما هستند؛ هم‌چون مشروبات الکلی، خوردن حیوانات حرام‌گوشت و غیره؛ اما سایر موارد فرهنگی بایستی حفظ شوند و این وظیفه بر دوش مدرسین است تا تمایزات فرهنگی را برای دانش‌آموزان روشن کنند و به آن‌ها نسبت به فرهنگ خودآگاهی دهند.

راه‌کارهای پیشنهادی برای مدیریت تأثیرگذاری فرهنگی کتاب‌های زبان

با توجه به عناصر فرهنگی استخراج‌شده از منابع آموزشی انگلیش تایم، نتایج حاصل از مصاحبه‌ی عمیق با چندی از آموزگارانِ این منابع و هم‌چنین نتایج تحقیقات انجام‌شده در این حوزه به این نتیجه می‌رسیم که وجود این عناصر فرهنگی تا حدودی لازم و جزء جدایی‌ناپذیر از مراحل آموزش زبان دیگر به زبان‌آموزان است؛ چرا که زبان‌آموزان، نه تنها علاقه‌مند به آشنایی با سبک زندگی و فرهنگ متکلمین زبان انگلیسی هستند، بلکه این یادگیری یکی از ضروریات یادگیری زبان به منظور برقراری ارتباط درست میان فرهنگی است؛ بنابراین سه راه‌کار اساسی برای ارتقای هرچه بیش‌تر فرآیند آموزش زبان برای جامعه‌ی آماری مورد مطالعه ارائه می‌شود:

[1]- The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

۱- ابتدا معلمین زبان باید اطلاعاتی در باره‌ی تشابهات و اختلافات میان فرهنگی زبان مادری و زبان دوم در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند؛ چرا که بسیاری از آن‌ها علاقه‌مند هستند که با شیوه‌ی زندگی مردم آن زبان آشنا شوند. برای این‌که دانش‌آموزان بتوانند فرهنگ زبان دوم را بیاموزند بایستی دیدگاهی نسبت به فرهنگ زبان خود نیز داشته باشند.

با مطرح کردن موضوعات فرهنگی مناسب در کلاس و طبقه‌بندی کردن رفتارهای فرهنگی در موقعیت‌های خاص می‌توان بر اساس نظریه‌ی بوردیو میدان فرهنگی متعادل‌تر و متناسب با شرایط فرهنگی ایران ایجاد کرد؛ بنابراین با مشخص کردن تفاوت‌های فرهنگی برای دانش‌آموزان، می‌توان کاری کرد که عادت‌واره‌های نامناسب موجود در فرهنگی غربی به زبان‌آموزان منتقل نشود و آن‌ها بفهمند که هر اطلاعات فرهنگی را به عنوان ارزش تلقی نکنند؛ بلکه متون و منابع آموزشی را به‌طور انتقادی و فعّال ببینند.

۲- همان‌گونه که تحقیقی مشابه در چین هم نشان می‌دهد (لیو، ۲۰۱۲)، زبان‌آموزان اگرچه مصداق‌های فرهنگ غربی به ویژه آمریکا و انگلیس را یاد می‌گیرند، از فرهنگ سایر ملل بی‌اطلاع می مانند و این مغایر با روش‌های جدید یادگیری زبان به عنوان «ای ال تی»[1] است. این دیدگاه تأکید می‌کند که زبان انگلیسی دیگر متعلق به کشورهای انگلیسی‌زبان نیست، بلکه زبان انگلیسی یک زبان بین‌المللی است و راهی برای ارتباط همه‌ی ملل با یک‌دیگر است؛ بنابراین باید تجدیدنظر جدّی در این منابع آموزش زبان رخ دهد تا هم‌راستای روش‌های جدید آموزش و در جهت هرچه بهتر و مؤثر کردن روابط میان فرهنگی زبان‌آموزان باشد.

بنابراین بر اساس نظریه‌ی میدان بوردیو، استفاده از روش «ای. ال. تی» سبب می‌شود که میدان آموزش زبان تبدیل به حوزه‌ای برای آموزش و یادگیری زبان به صورت یک زبان بین‌المللی شود که تمایز میان فرهنگ‌ها را مشخص می‌کند و به این تمایزات احترام می‌گذارد. در نتیجه این روش باعث انتقال صرف عادت‌واره‌های کشورهای خاص به زبان‌آموزان نمی‌شود و در چنین میدانی برتری فرهنگی خاصی معنی پیدا نمی‌کند.

۳- بهتر است تا با سرمایه‌گذاری مناسب و جذب محققین و صاحب‌نظران در حوزه‌ی آموزش زبان، راه‌کارهای اول و دوم را ادغام کنیم و با در نظر گرفتن جدیدترین روش‌های تدریس زبان در دنیا، کتاب‌هایی دربردارنده‌ی فرهنگ ملی- اسلامی و هم‌چنین با رویکرد ارتباط با سایر فرهنگ‌ها را تألیف کنیم. با این کار نه تنها یک پروژه‌ی ارزشمند را رقم می‌زنیم؛ بلکه می‌توانیم با شناسایی

[1] - English as an International Language.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

نقاط ضعف منابع آموزش زبان موجود، یک الگوی مناسب و علمی برای تألیف صحیح کتاب را برای سایر کشورهای غیر انگلیسی‌زبان به ویژه کشورهای خاورمیانه تهیه کنیم. این امر با وجود تعداد متخصصین و صاحب‌نظران در این حوزه امکان‌پذیر و تنها نیازمند سرمایه و مدیریت صحیح است.

جمع‌بندی، نتیجه‌گیری و کارهای آینده

با توجه به نظریه‌ی میدان و منش بوردیو، تحلیل کتاب‌های «انگلیش تایم» و نتایج حاصل از مصاحبه‌ی عمیق با معلمان زبان، به این نتیجه رسیدیم که ارزش‌های فرهنگی، علایق و سلایق و دیگر عناصر فرهنگی کشورهایی چون آمریکا و انگلیس از طریق کتاب‌های آموزش زبان تألیف شده به دست آن‌ها به زبان‌آموزان ما منتقل می‌شود و شرایط لازم را برای سلطه‌ی طبقاتی آن‌ها فراهم می‌آورد. زبان‌آموزان نیز با به کلاس زبان رفتن و مصرف فرهنگی این کالاها قصد دارند تا خود را به این قشر مسلط نزدیک کنند و با تقلید از عادت‌واره های آن‌ها، از دیگران متمایز شوند. این تقلید گاهی به صورت آگاهانه و گاهی به صورت ناخودآگاه رخ می‌دهد؛ به عبارت دیگر کلاس‌های زبان و منابع آموزشی آن‌ها به مثابه‌ی میدانی هستند که برای انتقال عادت‌واره‌های آمریکایی و انگلیسی عمل می‌کنند.

در این مقاله با برگزاری ٦ مصاحبه‌ی عمقی با مدرسین این منابع آموزشی، از آرای مدرسین در ارتباط با عناصر فرهنگ غربی موجود در منابع آگاه شدیم و با تحلیل اظهارنظر آن‌ها، یافته‌هایی به دست آمد مبنی بر این‌که دو دسته تفکر در رابطه با منابع آموزش زبان وجود دارد؛ دسته‌ی نخست معتقدند که باید با تألیف کتب آموزشی در داخل کشور، از انتقال فرهنگ غربی به زبان‌آموزان جلوگیری به عمل آورد. دسته‌ی دوم بر این باورند که انتقال فرهنگ زبان مقصد جزء لاینفک آموزش زبان است و نباید از آن جلوگیری کرد.

با جمع‌بندی نظرهای مدرسین، سه راه حل برای مدیریت تأثیرات این عناصر فرهنگی بر روی زبان‌آموزان و جلوگیری از اثرات سوء احتمالی ارائه شد: آگاه کردن معلمین به نقش خود در ارتباط با مطلع کردن زبان‌آموزان از فرهنگ خود و ایجاد تمایز میان فرهنگ خود و فرهنگ زبان مقصد. دوم، در نظر گرفتن روش‌های جدید آموزش زبان بر اساس شیوه‌ی «ای. ال. تی.»[1] که زبان

[1] - ELT

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

انگلیسی را به عنوان یک زبان بین‌المللی آموزش می‌دهد و سوم، تألیف کتاب‌های آموزش زبان با در نظر گرفتن پیشنهاد اول و دوم که بتواند با وجود معرفی فرهنگ ملل دیگر، در تضاد با عناصر فرهنگی بومی و ملی قرار نگیرد و با تعیین خط مشی صحیح برای عملکرد مدرسین در ارتباط با محتوای کتب، از تعارض‌های فرهنگی نوجوانان جلوگیری کرد.

در باره‌ی کارهای آینده می‌توان به این مورد اشاره کرد که تمرکز این کار تحقیقی بر روی تحلیل محتوای کتاب‌های زبان و سپس مطالعه‌ی اثرات فرهنگی بر روی نوجوانان از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی بود. در ادامه‌ی این کار تحقیقی، می‌توان میزان تأثیرگذاری فرهنگی را از دیدگاه زبان‌آموزان نوجوان، به‌عنوان مصرف‌کننده‌ی کالای فرهنگی سنجید و برداشت آن‌ها را از تأثیرات فرهنگی کتاب‌های زبان ارزیابی کرد. این کار می‌تواند با روش‌هایی چون مصاحبه‌ی عمیق با زبان‌آموزان و یا استفاده از پرسش‌نامه انجام شود. هرچند در هر دو روش سنجش میزان تأثیرپذیری فرهنگی کاری دشوار است و باید با دقت و ظرافت کافی صورت بگیرد تا نتایج درستی حاصل شود.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

منابع و مآخذ

۱. افضلی شهری، محمد (۱۳۸۸) «طرحی نو در محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی»، **فصلنامه‌ی علمی پژوهشی دانشگاه قم**، سال دهم، شماره‌ی سوم.

۲. بوردیو پی یر (۱۳۸۱) **نشریه کنش**، ترجمه‌ی اکبر معصوم بیگی، تهران: آگه.

۳. بوردیو پی یر (۱۳۸۱) «کنش‌های ورزشی و کنش‌های اجتماعی»، ترجمه‌ی محمدرضا فرزاد، **فصلنامه‌ی ارغنون**، شماره‌ی ۲۰.

٤. بهار ،مهری (۱۳۹۰) **مصرف و فرهنگ**، تهران: انتشارات سمت.

۵. بهار ، مهری (۱۳۸٦) **اصول و مبانی مطالعات فرهنگی** ، تهران: انتشارات سمت.

٦. حاجی رستملو، قدرت (۱۳۸۵) «رد پای تهاجم فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی»، **نشریه‌ی مصباح**، شماره‌ی ٦٦. ص ۱٤۱-۱٦۲.

۷. خبرگزاری فارس (۱۳۹۰) «طرح تألیف کتاب‌های زبان انگلیسی توسط کانون زبان امام رضا (ع) صورت می‌گیرد»، دسترسی در تاریخ ۲٤ آبان ۱۳۹۲ از طریق:
http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13901107000659

۸. خبرگزاری فارس (۱۳۹۲) «کتاب‌های بومی‌سازی شده زبان انگلیسی در مرحله تکمیل شدن است»، دسترسی در تاریخ ۲٤ آبان۱۳۹۲ از طریق:
http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13920327001019

۹. دوستی زاده، محمدرضا (۱۳۸۷) «اهمیت انتقال فرهنگ در کسب مهارت‌های زبانی»، **مجله‌ی پژوهش زبان‌های خارجی**، شماره‌ی ٤٦، ص٦۷-۸٤.

۱۰. رحیمی، مهرک. یداللهی، سمانه (۱۳۸۸) «نگرش مدرسان زبان به ترویج فرهنگ مصرفی غرب در کتب آموزش زبان انگلیسی»، **فصلنامه‌ی فرهنگی-دفاعی زنان و خانواده**، سال پنجم، شماره‌ی ۱٦، ص ۸۵-۱۱۲.

۱۱. رستم بیک تفرشی، آتوسا. رمضانی واسوکلایی، احمد (۱۳۹۱) «نقش فرهنگ در آموزش زبان خارجی»، **پژوهش‌نامه‌ی انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی**، سال دوازدهم، شماره‌ی اول، ص ۱۵-۳٤.

۱۲. سید من، استیون (۱۳۸٦) **کشاکش آرا در جامعه‌شناسی**، ترجمه‌ی هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

۱۳. شریفی هرتمه، مرضیه (۱۳۸٦) «Incorporating culture into the efl curriculum»، **رشد آموزش زبان**، شماره‌ی ۸٤ ص ٥٤-۵۸.

۱٤. صادقی، آرام رضا (۱۳۸۷) «مصادیق تهاجم فرهنگی در آموزش زبان انگلیسی»، دسترسی در تاریخ ۲۳ آبان ۱۳۹۲ از طریق: **http://www.artqom.ir/PrintListItem.aspx?id=36673**

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

۱۵. عبداللهیان، حمید. حسینی فر، آیدا (۱۳۹۱) «تحلیلی بر بازنمایی ایدئولوژی و سبک زندگی در کتاب هاب آموزش زبان اینترچنج»، **مطالعات فرهنگ-ارتباطات**، سال سیزدهم، شماره‌ی بیستم. ص ۳۵-۶۰.

۱۶. عبدالله زاده، اسماعیل. بنی اسد آزاد، سمیه (۱۳۸۹) «ایدئولوژی‌های موجود در کتاب‌های انگلیسی خارجی: مطالعه دیدگاه‌های معلمان و دانش‌آموزان»، **مجله مطالعات آموزش و فراگیری زبان انگلیسی**، سال ۵۳، شماره‌ی ۲۱۷. ص ۱۸-۱.

۱۷. فاضلی، محمد (۱۳۸۲) **مصرف و سبک زندگی**، تهران: نشر صبح صادق.

۱۸. کانون زبان ایران (۱۳۹۱) «تغییرات بنیادین در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مقطع بزرگسال»، دسترسی در تاریخ ۲۴ آبان ۱۳۹۲ از طریق:
http://ili.ir/Default.aspx?tabid=68&articleType=ArticleView&articleId=510

۱۹. گرنفل، مایکل (۱۳۸۹) **مفاهیم کلیدی پیر بوردیو**، ترجمه‌ی محمدمهدی لبیبی، تهران: نشر افکار.

۲۰. مدرسه نیوز (۱۳۹۲) «اسامی خارجی در کتاب‌های درسی انگلیسی حذف می‌شود»، دسترسی در تاریخ ۲۴ آبان ۱۳۹۲ از طریق: **http://madresehnews.com/?a=content.id&id=4798&lang=fa**

۲۱. مردی‌ها، مرتضی (۱۳۸۰) **نظریه‌ی کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی/ پیر بوردیو، تهران: نقش و نگار**.

۲۲. موحد، مجید، مظفری، روح‌اله و سمانه علیزاده (۱۳۹۱) «مطالعه‌ی رابطه‌ی سرمایه‌ی فرهنگی با اعتماد نهادی»، فصلنامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی اول، شماره‌ی ۳، ص۹۷-۷۲.

۲۳. مهدی‌زاده، سید محمد (۱۳۸۹) **نظریه‌های رسانه: اندیشه‌های رایج و دیدگاه‌های انتقادی**، تهران: نشر همشهری.

۲۴. میلز، آندرو، براویت، جف (۱۳۸۵) **درآمدی بر نظریه‌ی فرهنگی معاصر**، ترجمه‌ی جمال محمدی، تهران: انتشارات ققنوس.

۲۵. همشهری آنلاین (۱۳۹۱) «برگزاری نخستین سمینار ملی بومی‌سازی دوره‌های آموزشی زبان انگلیسی»، دسترسی در تاریخ ۲۴ آبان ۱۳۹۲ از طریق: **http://www.hamshahrionline.ir/details/202107**

26. Adler, P. S. (1975) «The transitional experience: An alternative view of culture shock», **Journal of humanistic psychology**.
27. Bourdieu, P. (1978) «Sport and social class», **Social science information**, 17(6), 819-840.
28. Bourdieu, P. (1984) **Distinction: A social critique of the judgement of taste**, Harvard University Press.
29. Fennes, H., Hapgood, K., & de Europa, C. (1997) **Intercultural learning in the classroom**, Crossing borders, Cassell London.
30. Grenfell, M. (2008) **Pierre Bourdieu: key concepts**, Carleton University Press.
31. Kramsch, C. (1995) «The cultural component of language teaching», **Language, culture and curriculum**, 8(2), 83-92.
32. Landis, D. E., & Bhagat, R. S. (1996) **Handbook of intercultural training**, Sage Publications, Inc.
33. Lee, K.-Y. (2009) «Treating culture: what 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea», **English Teaching: Practice and Critique**, 8(1), 76-96.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]

34. Liu, S., & Laohawiriyanon, C. (2012) «Cultural Content in EFL Listening and Speaking Textbooks for Chinese University Students», **International Journal of English Language Education**, 1(1), pp. 82-93.
35. Mikami, A. Y., Szwedo, D. E., Allen, J. P., Evans, M. A., & Hare, A. L. (2010), «Adolescent peer relationships and behavior problems predict young adults», **communication on social networking websites, Developmental Psychology**, 46(1), 46.
36. Peterson, B. (2004) **Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures**, Intercultural Press.
37. Putnam, R. D. (2000) **Bowling alone: The collapse and revival of American community**, Simon and Schuster.
38. Richards, J. C., Platt, J., Platt, H., & Candlin, C. N. (1992) **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**, (Vol. 78): Longman London.
39. Toyama, S. R. a. S. (2002) **English Time. from https://elt.oup.com/catalogue/items/global/young_learners/english_time/?cc=global&selLanguage=en&mode=hub#.**

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-18]