

نقد فضای بومی سازی شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

■ زهرا داورپناه* ■ سیدبهنام علوی مقدم** ■ بهار اله‌دانه***

چکیده:

بر اساس انتقادهایی که از مبانی علم جدید، پیرامون مسائل هویت ملی و هویت اجتماعی در پی پدیده جهانی‌شدن به‌ویژه در بخش آموزش زبان‌های خارجی و برنامه‌ریزی زبانی در شاخه جامعه‌شناسی زبان، صورت گرفته مفاهیم تازه‌تری همچون «دانش بومی» و «بومی‌سازی» به‌وجود آمده‌اند. در این راستاست که نظام آموزشی می‌تواند نقش بی‌بدیلی در شکل‌دهی به هویت ملی افراد هر جامعه ایفا کند. در این میان کتاب‌های درسی و محتوای آموزشی را باید ابزاری اساسی در انتقال مفاهیم، ارزش‌ها، هنجارها و حتی آموزه‌های فرهنگی و مذهبی در میان افراد جامعه دانست که در شکل‌دادن به شخصیت کودکان و نوجوانان جامعه نقش مهمی دارد. هدف آموزش در عصر حاضر، حفظ و اعتلای هویت و ارزش‌های ملی دانش‌آموزان، ضمن حضور در دهکده جهانی است. بر این اساس، پژوهش حاضر قصد دارد به نقد فضای بومی‌سازی شده در کتب درسی آموزش زبان انگلیسی و فرانسه بپردازد. پژوهش حاضر از نظر ماهیت و روش، اسنادی-تحلیلی است و در آن برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. جامعه آماری شامل کتاب‌های دوره راهنمایی زبان فرانسه و کتاب‌های پایه هفتم و هشتم زبان انگلیسی است. از پژوهش این نتیجه به دست آمد که مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های زبان انگلیسی به‌مراتب بیشتر از کتاب‌های درسی زبان فرانسه است. علی‌رغم حضور کم‌رنگ برخی از ابعاد هویت ملی و یا فقدان پردازش مناسب و متوازن برخی از ابعاد دیگر در کتب هر دو زبان، با این حال وارد نمودن مؤلفه‌های هویت ملی و بومی‌سازی کتاب‌های درسی، اقدامی ارزشمند می‌باشد.

کلید واژه‌ها: بومی‌سازی، هویت ملی، برنامه درسی، آموزش زبان‌های خارجی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۲/۱۵ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۱/۱۴

* دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس davarpanah.zahra@yahoo.com
** عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی behnamalavim@gmail.com
*** کارشناسی ارشد زبان انگلیسی b.allahdaneh@gmail.com

مقدمه

تحولات سیاسی و اقتصادی جهان و پیشرفت‌های عرصه فناوری اطلاعات در عصر حاضر، تأثیرات عظیمی بر جوانب گوناگون زندگی اجتماعی و فرهنگی به‌جای گذاشته و گروه‌های انسانی را از مردمانی محلی و ملی به انسان‌هایی جهانی تبدیل کرده است. این پدیده نوین در کنار تمام محاسن و ارزش‌هایی که دارد، آسیب‌هایی را نیز متوجه ساکنان نقاط مختلف این دهکده جهانی، به‌ویژه نسل جوان، می‌کند. نسل جوان هر کشور به‌مثابه ذخیره‌ای عظیم در راستای تحقق آرمان‌های علمی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی آن کشور است. بنابراین اگر آسیبی متوجه این سرمایه گران‌بها گردد، جامعه را از رسیدن به اهداف متعالی خویش بازمی‌دارد. یکی از بزرگ‌ترین آسیب‌های پدیده جهانی شدن، بر هویت ملی جوانان وارد می‌آید و این البته در صورتی است که از ابتدای تربیت خانوادگی و اجتماعی نوجوان و جوان، تدابیری برای درونی‌کردن این ارزش‌ها اتخاذ نشده باشد.

شکل‌گیری هویت یک فرایند مهم و اساسی و متأثر از عوامل مختلفی از جمله خانواده، آموزش و پرورش، رسانه‌های ارتباط جمعی و نخبگان است. از آنجاکه دانش‌آموزان بیشترین وقت خود را پس از محیط خانواده در مدرسه می‌گذرانند و در مدرسه هم تربیت یکنواخت و واحدی، صرف‌نظر از تفاوت‌های فرهنگی و طبقاتی خانواده‌ها، انجام می‌گیرد، می‌توان بر اهمیت نقش مدرسه، مربیان، معلمان، برنامه درسی و فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی مدرسه در شکل‌گیری هویت نوجوانان تأکید نمود (درویشی و احمدی، ۱۳۹۱). به تعبیر امیل دورکیم، آموزش و پرورش چیزی نیست جز جامعه‌پذیری و جامعه‌پذیری هم به معنای انتقال ارزش‌ها و هنجارهای ملی است (علاقه‌بند، ۱۳۷۷، ص. ۱۴۰). رشد شخصیت و تحکیم هویت و نظام ارزشی ملی، دینی و انسانی دانش‌آموزان ایرانی مهم‌ترین وظیفه تربیتی آموزش و پرورش است و تربیت شهروندانی محلی، ملی و جهانی و مهارت‌های زندگی انسانی از طریق آموزش درست اندیشیدن، باید بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های درسی مدارس در نظر گرفته شود (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). در این راستا آگاهی از محتوای کتاب‌های درسی و ارزیابی آن‌ها برای برنامه‌ریزان و نویسندگان، به‌منظور استفاده از آن در تدوین و تألیف کتاب‌های آموزشی غنی و اثرگذار، امری ضروری و مهم به‌نظر می‌رسد (شمشیری و نوشادی، ۱۳۸۶).

به گزارش سازمان ملی جوانان (۱۳۸۶)، نتایج حاصل از جمع‌آوری و بررسی آماری و تحلیلی پژوهش‌هایی که در زمینه هویت نوجوانان و جوانان توسط این سازمان انجام گرفته حاکی از ظهور و پیدایش مشکلاتی اساسی در ساختار روانی، رفتاری و اجتماعی این گروه سنی است. فراموشی تمدن درخشان ایرانی و عدم شکل‌گیری هویت ملی و ضعف بنیه مذهبی، زمینه‌ساز ایجاد تردید در خودباوری دانش‌آموزان شده و موجب جذب دانش‌آموزان به فرهنگ بیگانه می‌شود.

■ بیان مسئله

احساس هویت داشتن، مسئله‌ای بسیار مهم است و به‌ویژه چالشی اصلی برای هویت‌یابی در دوران نوجوانی به حساب می‌آید. اگر این احساس قوی در فرد تحقق نیابد، در نقش او در جامعه تداخل ایجاد می‌شود و احساس بی‌هویتی، بی‌هدفی و رفتار ضداجتماعی در او پدید می‌آید. بنابراین، شناسایی عوامل مؤثر بر هویت، از جمله عامل زبان، ضروری است (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹). نظام آموزش و پرورش در هر جامعه یکی از مهم‌ترین ارکان سازنده فرهنگ و هویت آن جامعه است، لذا تقویت فرهنگ و هویت ملی، نیازمند توجه، تقویت و تحول در نظام آموزش و پرورش ملی است. هویت ملی از مباحث مهم و برجسته در دنیای امروز است. نیاز به آن و احساس تعلق، وفاداری و گرایش به سمت آن از ضرورت‌های انکارناپذیر در هر جامعه محسوب می‌شود. با توجه به اینکه نظام آموزش و پرورش در همه کشورها بزرگ‌ترین نیرو و سرمایه انسانی را در اختیار دارد، می‌تواند یکی از بهترین راه‌های تحکیم و تقویت هویت ملی به شمار آید و برنامه‌های درسی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی این نظام می‌توانند نقشی محوری و کلیدی در شکل‌گیری هویت ملی ایفا کنند (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۸۹).

در همین راستا، منابع آموزش زبان‌های خارجی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ چراکه زبان و هویت دو مقوله جدایی‌ناپذیر از یکدیگرند و زبان همواره نقش غیرقابل‌انکاری در شکل‌گیری و بیان هویت داشته است. از آنجاکه آموزش زبان و فرهنگ خارجی در یک کشور حاوی مؤلفه‌های هویت ملی و ایدئولوژی‌های جامعه مبدأ است باید در تدوین محتوا برای آموزش آن در مدارس، با توجه به اصل بومی‌سازی و حضور مؤلفه‌های ملی مطروحه در سیاست‌گذاری‌های کلان جامعه علمی کشور و سند ملی آموزش و پرورش، تدابیر ویژه‌ای اتخاذ نمود. بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی فضای بومی‌شده و میزان حضور مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی پایه هفتم و هشتم و زبان فرانسه دوره راهنمایی است. دلیل انتخاب کتاب‌های این دوره به دلیل حساس بودن دانش‌آموزان در این مقطع سنی از نظر درک، پذیرش و تعمیق ارزش‌ها و شاخصه‌های هویت ایرانی اسلامی است.

■ اهمیت و ضرورت پژوهش

هویت ملی، به‌عنوان بالاترین سطح هویت جمعی، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. این سطح از هویت، به دلیل تحت پوشش قرار دادن آحاد جامعه، با بسیاری از مؤلفه‌ها ارتباط مستقیم و تنگاتنگ دارد از جمله با احساس تعلق به وطن، دفاع از وطن، احساس غرور ملی، حس مشارکت در فعالیت‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و غیره. همچنین با اموری نظیر فرار مغزها، عدم احساس تعلق به وطن، سرخوردگی و بی‌رغبتی نسبت به مسائل موجود در جامعه و غیره در ارتباط مستقیم است. بنابراین ضروری است از این واقعیت در نظام آموزشی یا نهاد آموزش و پرورش بهره لازم برده شود.

نقد فکری و پژوهشی: بررسی‌های آموزشی زبان‌های خارجی

چنانچه نظام آموزش و پرورش نتواند افراد را به هویت ملی‌شان معتقد و علاقه‌مند سازد، چه بسا با خطر سرکوبی هویت خویش و روی آوردن کامل به دیگر هویت‌ها روبرو شویم (طالبی، ۱۳۷۸).

در میان منابع درسی، کتاب‌های آموزش زبان‌های خارجی نیز وجود دارد. از آنجاکه در ایران، زبان‌های خارجی از جمله زبان‌های انگلیسی و فرانسه، زبان ملت و فرهنگ بیگانه به حساب می‌آیند، لزوم تأکید بر مؤلفه‌های هویت ملی و فضای بومی‌سازی‌شده در کتاب‌های زبان بیش‌ازپیش احساس می‌شود. از این‌رو انتخاب کتاب‌های آموزش زبان فرانسه در دوره راهنمایی و زبان انگلیسی پایه هفتم و هشتم، به‌عنوان دوره اصلی در تشکیل و تثبیت هویت و تربیت شهروندی نوجوانان، نوعی تعلق و وابستگی به ارزش‌های مشترک و درنهایت هویتی مشترک در آنان ایجاد می‌نماید. این امر ضرورت انجام گرفتن پژوهش حاضر را موجب شده است.

سؤال‌های پژوهش

پژوهش حاضر در پی پاسخ به دو سؤال زیر است:

۱. حضور مؤلفه‌های هویت ملی ایران در کتاب‌های آموزش زبان فرانسه و انگلیسی در هر دوره تحصیلی تا چه میزان است؟
۲. از منظر مقایسه‌ای، مؤلفه‌های فضای بافت‌سازی‌شده در مورد هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه و انگلیسی دوره‌های تحصیلی مورد نظر، چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟

■ به‌سوی یک چارچوب نظری

جهت‌گیری‌های فرایند بومی‌سازی دانش در نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی

یکی از مباحثی که به‌دنبال پدیده جهانی‌شدن مطرح شده، بحث هویت ملی در مقابل هویت جهانی و مسئله ماندگاری یا تداوم هویت‌های ملی در جریان جهانی‌شدن و بین‌المللی‌شدن است. هویت عبارت از «فرایند معناسازی بر اساس یک ویژگی فرهنگی یا مجموعه به‌هم‌پیوسته از ویژگی‌های فرهنگی است که بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود (کاستلز، ۲۰۰۵)». به بیان دیگر، هویت ملی عبارت است از «ترکیبی از گرایش‌ها، احساسات و ادراکات مربوط به عناصر و وابستگی‌های اجتماعی - فرهنگی که موجب وحدت و انسجام اجتماعی می‌شود و جزئی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد. در رابطه با پدیده جهانی‌شدن و مسئله حفظ یا حذف هویت ملی، نظرگاه‌های متفاوتی مطرح شده است. برخی معتقدند حرکت در جهت جهانی‌شدن، تأثیر منفی بر هویت‌های ملی و محلی دارد و گروهی برعکس بر این اعتقادند که جهانی‌شدن، تأثیری در یکسان‌سازی و هم‌گرایی جهانی و حذف هویت ملی ندارد (بک، ۲۰۰۸). گروه سوم نیز معتقدند که انقلاب ارتباطات، باعث تشدید آگاهی‌های قومی - فرهنگی بیشتر می‌شود. از نظر این گروه، جهانی‌شدن همواره متضمن هم‌زمانی و

درون پیوستگی دو پدیده بوده که به صورت قراردادی «امر جهانی» و «امر محلی» نامیده می شوند. از این حیث آنان اصطلاح «محلی جهانی شدن» را ترجیح می دهند (قاسم پور، لیاقت دار و جعفری، ۱۳۹۰). گذشته از نظریات فوق نظریه های دیگری نیز وجود دارد که جهت گیری برخی نظام های آموزشی را در ارتباط با سطح تمرکز بر دانش بومی، هویت ملی، دانش جهانی و هویت جهانی نشان می دهد. این نظریات از سوی چنگ^۳ مطرح شده و تحلیل آن ها نشان می دهد که نظام های آموزشی بر مبنای هریک از این نظریه ها در ارتباط با پدیده جهانی شدن و نظریه بومی ماندن چه سیاست هایی می توانند اتخاذ کنند. برنامه های درسی آنان دارای چه ویژگی های است و به طور کلی نظام آموزشی از چه نقاط قوت و چه نقاط ضعفی برخوردار است و در نهایت پیامد و برون داد آن نظام چیست (چنگ، ۲۰۰۰). از آن جمله می توان به نظریات زیر اشاره کرد:

الف. نظریه درخت: مبتنی بر این اصل است که دانش بومی، ریشه در ارزش ها و سنت های بومی دارد، و در عین حال می تواند عناصر خارجی مفید را از دانش جهانی جذب کند تا به رشد جامعی برسد؛

ب. نظریه کریستال: کلید این فرایند، توجه به دانش بومی به منظور انباشتن دانش جهانی در برابر نیازها و خواسته های جامعه محلی است؛

پ. نظریه قفس: نظریه قفس، مبتنی بر این فرض است که وفاداری محلی باید هسته اصلی هرگونه عمل تربیتی قرار گیرد. در نتیجه فرآیند رشد و توسعه دانش بومی می تواند با عنایت به واردات و توجه به دانش جهانی باشد ولی این امر باید به منظور محدودسازی توسعه بومی و محلی و تعامل با جهان خارج در چارچوبی روشن و شفاف باشد؛

ت. نظریه DNA: این نظریه تأکید بر کارگشایترین و برترین عناصر دانش جهانی برای جایگزین کردن با عناصر سست و ضعیف محلی در راستای توسعه جامعه محلی دارد؛

ث. نظریه قارچ: نظریه قارچ مبتنی بر این فرض است که اقتباس گونه های خاصی از دانش جهانی برای رشد و توسعه محلی و فردی، نسبت به تولید دانش بومی، روشی آسان و پسندیده است؛

ج. نظریه آمیب: نظریه آمیب نشان گر آن است که رشد و توسعه دانش بومی صرفاً منوط به استفاده مفید و کامل دانش انباشته شده جهانی است (قاسم پور و همکاران، ۱۳۹۰). طبق نظر چنگ (۲۰۰۲)، نوع تصمیمات جوامع به منظور توسعه دانش بومی یا بهره گیری از دانش جهانی، آن اجتماعات و نیز نظام های آموزشی و برنامه های درسی شان را در یکی از این نظریه ها قرار خواهد داد و بنابراین از نظر علمی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، آینده خاصی را در پیش رو خواهند داشت.

■ تعریف مفاهیم

الف: جهانی شدن

بررسی تحولات جهان در نیم قرن اخیر نشان می‌دهد که تغییراتی بسیار عمیق در باورها و ارزش‌ها و سبک زندگی مردم جهان به وقوع پیوسته است و گسترش جهانی این تغییرات، همواره دامنه و شدت بیشتری می‌یابد. این تغییرات که ناشی از تحولات سیاسی و اقتصادی جهان و پیشرفت‌های فناوری اطلاعات در عصر حاضر است، تأثیری عظیم بر جوانب گوناگون زندگی اجتماعی و فرهنگی گذاشته و مردمان محلی و ملی را به انسان‌هایی جهانی تبدیل کرده است. پدیده و مفهوم «جهانی شدن» در عصر حاضر، از اواخر جنگ جهانی دوم به بعد، با عنوان‌های گوناگون در کشورهای پیشرفته صنعتی غرب طرح شده و هر روز که می‌گذرد با سرعت و دامنه بیشتری گسترش می‌یابد، به گونه‌ای که از دهه ۱۹۹۰ تا به حال، به یکی از چالش‌های اساسی بشری مبدل شده است. درگیری‌های بزرگی که هم‌اکنون در جهان جریان دارد در ارتباط مستقیم با مسئله جهانی شدن و جهانی‌سازی است (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵).

جهانی شدن در یک تعریف عبارت است از فرایند فشردگی فزاینده فضا و زمان که به واسطه آن مردم دنیا کم‌وبیش و به صورت نسبتاً آگاهانه در جامعه واحد جهانی ادغام می‌شوند. به بیان دیگر جهانی شدن معطوف به فرایندی است که در جریان آن فرد و جامعه در گستره‌ای جهانی با یکدیگر پیوند می‌خورند (گل محمدی، ۱۳۸۱، ص. ۲۰). یکی از ویژگی‌های دولت ملی، هویت‌سازی و حفظ و بازسازی آن در گذر زمان است و این امر به واسطه گفتمان‌ها و ایدئولوژی‌های مسلط صورت می‌گیرد. پیش از فراگیر شدن فرایند جهانی شدن، معمولاً گفتمان‌های رسمی کار ویژه هویت‌سازی و هویت‌یابی خود را به آسانی انجام می‌دادند، اما فرایند جهانی شدن این وضع را به هم زده است. در مجموع، در باب چیستی «جهانی شدن» می‌توان گفت که پیدایش این مفهوم، در درجه اول دال بر تغییری است که طی آن به جای ساختارها و نظام‌های پیشین، پیکره نوینی در حال شکل‌گیری است که پیام‌های آن افق و دورنمایی جهانی پیدا می‌کند. به تعبیر دیگر در متن جهانی شدن نوعی قدرت متبلور جاری است که افقی جهانی یافته و در ورای مرزهای فروریخته، هم‌صداهای زیادی پیدا کرده است. در درجه دوم جهانی شدن ناظر بر تبدیل اصل و مصادیق طبیعت به فرآورده‌های فرهنگی است. به همین دلیل بسیاری از نظریه‌پردازان مدعی اند که تحلیل و توضیح پدیده جهانی شدن با استفاده از مفاهیم راهبردی بهتر است. سرانجام آنکه پسوند «شدن» در ترکیب «جهانی شدن» ناظر بر نوعی تحول و حرکت استعلائی و بیان‌گر تکاپوی دائمی بشر برای تکامل خویش است (نصری، ۱۳۸۰).

ب. بومی‌سازی

انتقادهایی که به تازگی در خصوص مبانی علم جدید، هویت ملی و هویت اجتماعی به دنبال پدیده جهانی شدن توسط اندیشمندان مختلف صورت گرفته، موجب پیدایش مفاهیم تازه‌تری همچون

«دانش بومی» و «بومی‌سازی» شده است. منظور از دانش بومی، هر نوع دانشی است که در بستر اجتماعی خاص و محدود محلی قرار دارد. این اصطلاح را برای نخستین بار، گیتز در سال ۱۹۸۳ مطرح کرد. وی در این خصوص بیان می‌دارد که دانش بومی، دانش خاصی است که در موقعیت و بافت خاصی شدیداً ریشه دارد و رشد کرده است (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، دانش بومی، دانشی است که طی زمان توسط افراد یک محل یا سرزمین بنا شده و به‌مرور اشاعه یافته و مبتنی بر پیشینه فرهنگی، تاریخی و بستر اجتماعی کاملاً خاصی است. برخی بومی‌سازی را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بستر خاص می‌دانند (چنگ، ۲۰۰۰). این تعریف دو برداشت را به ذهن متبادر می‌کند: اول اینکه، بومی‌سازی یعنی انطباق همه هنجارها، ابتکارات و ارزش‌هایی که هدفشان تحقق بخشیدن به نیازهای جامعه است؛ دوم اینکه، بومی‌سازی یعنی ارتقاء ارزش‌های محلی، هنجارها و مسائل مورد علاقه، مشارکت و التزام به فعالیت‌ها در ارتقاء سطح جامعه. توسعه و رشد فرهنگ بومی، تحقق آمال و آرزوهای جامعه، علاقه‌مندی به اخلاق و هنجارها و فعالیت و مشارکت و حمایت از نوآوری‌های فنی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و بومی، برخی مثال‌های بومی‌سازی است (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

امروزه دانش بومی و نیز رویکرد بومی‌سازی دانش در جوامع مختلف کاملاً متفاوت از یکدیگر و دارای درجات و شدت و ضعف‌های فراوان است. دانش بومی، به باور متخصصان، معرفتی است که در طول زمان و توسط افراد مختلف در جامعه‌ای محلی پدید آمده و اشاعه یافته و بدیهی است که دارای نمایه‌های متفاوتی است. بنابراین معرفت و دانشی که از نگاه آنان معتبر و ارزشمند است، ممکن است از سوی جوامع دیگر سودمند نباشد؛ حتی اعجاب‌برانگیز نخواهد بود که نظام دانش بومی و محلی در جوامع مختلف از همدیگر متفاوت باشد. چنگ معتقد است اگر قوت دانش بومی چشم‌گیر باشد، می‌تواند در رشد و توسعه ملت‌ها و نیز رشد و توسعه دانش جهانی مؤثر باشد و این دانش می‌تواند در سایر جوامع از اعتبار لازم نیز برخوردار شود. عکس قضیه نیز ممکن است. مثلاً اگر دانش بومی تحت تأثیر عناصر خارجی قرار بگیرد، طبیعی است که نتواند پویایی و توسعه لازم را داشته باشد و در نتیجه در دانش جهانی غرق و محو و بی‌اثر می‌شود و مشخص است که دلیل آن، عدم تناسب و ناکارایی خود دانش بومی است (چنگ، ۲۰۰۲).

نقد نظرهای پیرامون بومی‌سازی، سبب شده است تا در برخی جوامع حرکت جدیدی با همین عنوان در حوزه‌های مختلف علوم صورت بگیرد. برای مثال این موضوع چند سالی است که به‌طور خاص در جوامع اسلامی و نیز کشورهای آسیایی مطرح شده است. در کشور ما، به باور طرفداران بومی‌سازی، مطالعات انتقادی صورت‌گرفته از ماهیت و شیوه علمی که تاکنون در اغلب مراکز آموزشی ارائه شده، ناظر بر نقص کارکردی و نقص در مبادی اولیه و شکل‌دهنده این علوم بوده است.

نقد فضای بومی‌سازی هدهد در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

محققان معتقدند که در این عرصه، علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و لذا بسیاری از پژوهش‌های علمی که در مورد مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و روان‌شناختی معروف شده‌اند، مواضع فلسفی و ایدئولوژیک خود را در قالب همان دو دیدگاه معروف مادی‌گرا و ایدئالیستی منعکس می‌کنند. در واقع، این دو دیدگاه، به ابزار تحلیلی علوم اجتماعی مبدل شده‌اند و به هیچ‌روی، جامع‌نگر و جهان‌شمول محسوب نمی‌شوند (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰).

ب. هویت و هویت ملی

هویت دارای انواع، سطوح و سلسله‌مراتب مختلفی است، اما در یک دسته‌بندی کلی دو نوع هویت داریم؛ هویت فردی و هویت جمعی. هویت فردی یعنی همان چیزی که فرد را واسطه ویژگی‌ها و خصوصیات یگانه و منحصر به فرد او مورد شناسایی قرار می‌دهد و از افراد دیگر متمایز می‌سازد. اما هویت جمعی عبارت است از تعلق خاطر گروه یا جمعیت زیادی از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص. چنین تعلق‌ی موجب احساس همبستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی می‌شود که با عنوان «ما» از ماهای دیگر جدا می‌شود (توسلی و قاسمی، ۱۳۸۱). یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی، هویت ملی است که فراگیرترین و در عین حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمام نظام‌های اجتماعی است؛ لذا دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی در درون یک جامعه است (حاجیان، ۱۳۷۹). در واقع هویت ملی مفهومی دوجهی است که هم‌زمان بر تشابه و تمایز دلالت دارد. وقتی از هویت ملی بحث می‌شود از یک‌سو از خصوصیات سخن به میان می‌آید که به موجب آن یک ملت مورد شناسایی قرار می‌گیرد و از سوی دیگر به ویژگی‌هایی اشاره می‌شود که بر مبنای آن ملت‌ها از یکدیگر جدا می‌شوند (لقمان‌نیا و خامسان، ۱۳۹۰).

اندیشمندان حوزه‌های گوناگون، سطوح مختلفی را برای هویت طرح کرده‌اند. مثلاً روان‌شناسانی مانند پیازه و فروید، اساس شکل‌گیری هویت انسان را در مراحل مختلف رشد او می‌دانند. از نظر آنان، هویت از سطح فردی آغاز می‌شود و با گذر از لایه‌های اجتماعی، در احساس «هویت ملی» که عالی‌ترین سطح هویت است، به تکامل می‌رسد (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹). جامعه‌شناسان، هویت را عبارت از احساسی می‌دانند که فرد به آن دست می‌یابد و سپس با تکیه بر اشتراک‌ها و یا تفاوت‌هایی که با گروه‌های دیگر دارد، به درک احساس هویت مستقل می‌رسد (لک، ۱۳۸۴). در این تعریف، افراد و جماعت‌ها در روابط اجتماعی‌شان، از افراد و جماعت‌های دیگر متمایز می‌شوند. هویت ایرانی نوعی احساس و وابستگی به سرزمین، تاریخ و فرهنگ ایرانی است که از دیرباز میان مردمان آن وجود داشته و به شیوه‌های گوناگون تجلی کرده است. با این همه هویت ایرانی ازلی و قائم به خود نیست، بلکه یک برساخته اجتماعی است که در طول قرن‌ها به دست نخبگان سیاسی و فرهنگی ایران به وجود آمده و با تاریخ و روایت و فرهنگ ایرانی درهم آمیخته است (احمدی، ۱۳۸۸ ص. ۱۱۵).

■ مؤلفه‌های هویت ملی

پیرامون مؤلفه‌های هویت ملی در کشور ایران توافق کلی وجود ندارد و اندیشمندانی که در این باره سخن گفته‌اند، در مورد مؤلفه‌های آن اختلاف نظر دارند و هر کدام زاویه‌ای را برای تبیین آن انتخاب می‌کنند. از سوی دیگر، بین رشته‌ای بودن این مفهوم را می‌توان یکی از عوامل مشکل ساز در تعریف آن دانست. همچنین ذکر این نکته ضروری است که ویژگی بین رشته‌ای بودن هویت ملی باعث شده برخی محققان در پژوهش‌های خود دیدی همه‌جانبه نداشته باشند و این امر، سبب ایجاد برخی اشتباهات و نتایج نامطمئن در موضوع مورد بررسی شده است. از یک سو نباید به همه موارد در نظر گرفته شده به عنوان مؤلفه اعتماد نمود و از طرف دیگر نباید هر موردی را به عنوان مؤلفه در نظر گرفت. وقتی موردی جزئی از مؤلفه هویت ملی محسوب می‌شود آن مؤلفه باید برای کل افراد جامعه در نظر گرفته شود، نه برای قشر خاص و معدودی؛ زیرا در این صورت ارزش مؤلفه بودن خود را از دست می‌دهد (لقمان‌نیا، خامسان، آیتی و خلیفه، ۱۳۹۰).

مهرمحمدی عناصر هویت ایرانی را در چهار دسته از ارزش‌ها طبقه‌بندی می‌کند:

الف. ارزش‌های ملی شامل مشترکات فرهنگی اعم از سرزمین، زبان، نهادهای ملی، سنت‌ها و ادبیات ملی؛

ب. ارزش‌های دینی شامل مشترکات دینی؛

پ. ارزش‌های اجتماعی شامل اصول و قواعد اجتماعی که جامعه را استحکام می‌بخشند؛

ت. ارزش‌های انسانی شامل کلیه اصول و قواعد انسانی فارغ از هرگونه محدودیت‌های اجتماعی و جغرافیایی (داورپناه و علوی مقدم، ۱۳۹۳).

وکیلی و آزاد ارمکی (۱۳۹۲) در پژوهشی پیرامون حیطه‌بندی مؤلفه‌های هویت ملی در آرای صاحب‌نظران، به بیشترین فراوانی تکرار و تأکید بر روی ده عنصر زیر به عنوان مؤلفه و ابعاد هویت ملی دست یافته‌اند: ۱. سرزمین مشترک؛ ۲. نژاد و ملیت مشترک؛ ۳. فرهنگ و آداب و رسوم، خاطرات، باورها، سمبل‌ها، نمادها، عواطف و میراث فرهنگی مشترک؛ ۴. نظام سیاسی و دولت؛ ۵. تاریخ و پیشینه مشترک؛ ۶. اقتصاد واحد و مشترک؛ ۷. زبان مشترک؛ ۸. هنر و ادبیات؛ ۹. دین مشترک؛ ۱۰. هویت جهانی شده و سیال. گودرزی نیز ابعاد زیر را برای مؤلفه‌های هویت ملی برمی‌شمرد:

۱. ابعاد اجتماعی ناظر بر احساس تعلق خاطر مشترک و تعهد افراد به اجتماع ملی؛

۲. ابعاد تاریخی ناظر بر خاطرات، رخدادها، شخصیت‌ها و فراز و نشیب‌های تاریخی؛

۳. ابعاد جغرافیایی ناظر بر قلمرو سرزمین مشخص؛

۴. ابعاد سیاسی ناظر بر تعلق به نظام واحد سیاسی و ارزش‌های مشروعیت‌بخش به دولت ملی؛

۵. ادبیات دینی ناظر بر اعتقاد به دین واحد و آیین آن؛

۶. ابعاد فرهنگی و ادبی ناظر بر سنت‌ها، اسطوره‌ها، فولکلور، هنر، معماری، زبان و ادبیات ملی

(داورپناه و علوی مقدم، ۱۳۹۳).

نقد فمهای بومی‌سازی‌شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

در یک جمع‌بندی کلی از دیدگاه‌های موجود، می‌توان گفت هویت ملی مفهومی مرکب و چندوجهی است که در ذهنیت و رفتار یکایک شهروندان قابل بررسی و جست‌وجو است. بر این اساس در الگوی نظری پژوهش حاضر ابعاد هویت ملی ایرانیان از لحاظ تحلیلی شامل ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و نمادهای ملی در نظر گرفته و تحلیل شده است. زیرا به نظر می‌رسد که تداخل سطوح هویتی تنها در این حوزه و در این ابعاد اتفاق می‌افتد و افراد بر مبنای پایداری خویش به این ابعاد در سطوح مختلف هویت خود را تعریف می‌کنند.

مؤلفه‌های شاخص هویت ملی، در تحقیق حاضر، ابعاد هفت‌گانه زیر است:

۱. بُعد ملی شاملص. زبان فارسی، لباس ایرانی، خط فارسی، جشن‌های ملی (عید نوروز، شب یلدا، چهارشنبه‌سوری و سیزده به در و غیره)، نژاد ایرانی، مفاخر ملی، تاریخ کشور، دفاع از سرزمین، میهن؛
۲. بُعد فرهنگی شامل: اسطوره‌های ملی، مفاخر ادبی، میراث فرهنگی (بناهای تاریخی، صنایع دستی، آداب و رسوم)، هنرهای ایرانی (نقاشی، خطاطی، معماری، موسیقی، قالی‌بافی و غیره)، غذاهای ایرانی، نام‌های ایرانی، ورزش‌های ایرانی؛
۳. بُعد مذهبی شامل: اصول و فروع دین، بزرگان دینی، پیامبران، ائمه اطهار (ع)، مناسک دینی (اعیاد مذهبی، وفات و ولادت پیامبر و ائمه اطهار)، اماکن مقدسه (کعبه، حرم پیامبر و امامان، مساجد)؛
۴. بُعد جغرافیایی شامل: مرزها، شهرها، کوه‌ها، دره‌ها، دریاها و غیره.
۵. بُعد سیاسی شامل: انقلاب‌ها، نوع حکومت، دفاع مقدس، احزاب و نهادهای سیاسی، شخصیت‌های بارز سیاسی و غیره؛
۶. بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها شامل: اقوام ایرانی، زبان‌ها و گویش‌های محلی، آداب و رسوم محلی، جشن‌های و غذاهای محلی و غیره؛
۷. بُعد نمادهای ایرانی شامل: پرچم ایران، نقشه ایران، واحد پول ایرانی، تقویم رسمی و ماه‌های ایرانی، سرود ملی، خلیج فارس و غیره.

ج. رابطه زبان و هویت

زبان و هویت، دو جزء جدایی‌ناپذیر در تشکیل زیرساخت‌های جوامع بشری در عرصه روابط فردی و اجتماعی‌اند. زبان همواره نقش مهمی در ایجاد و بیان هویت داشته است. در عصر پسانوگرا، با افول برخی نشانه‌های هویت همچون نژاد، این نقش مهم‌تر نیز شده است (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹). علاوه بر نقش اصلی زبان که برقراری ارتباط است، دیگر نقش مهم زبان، یعنی ایجاد هویت در افراد و تعیین وفاداری آنان نیز قابل ذکر است. مسئله هویت و زبان و چگونگی تعامل این دو به‌مثابه دو جزء

از زیرساخت‌های جوامع بشری، تا آن حد اهمیت دارد که برخی جامعه‌شناسان و تحلیل‌گران علوم اجتماعی معتقدند ملت‌ها زاینده عصر جدید نیستند بلکه باید آن‌ها را حاصل بازسازی هویت‌های سرزمینی قدیمی‌تر بدانیم که از سنت‌ها، تاریخ، زبان، مذهب، عوامل محیطی و جغرافیایی و به‌ویژه اسطوره‌ها اثر می‌پذیرند (معینی علمداری، ۱۳۸۳؛ دیلم صالحی، ۱۳۸۵). اهمیت زبان در شناخت فرهنگ به اندازه‌ای است که گفته‌اند زبان یک ملت، کلیدی است که با استفاده از آن می‌توان فرهنگ آن ملت را شناخت (محسنی، ۱۳۷۰، ص. ۱۱۷) و شناخت فرهنگ، راهی است به سوی هویت‌یابی ملی (قمری و حسن‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۱۷۰).

د. برنامه درسی

برنامه درسی، به‌عنوان یکی از ارکان اصلی نظام آموزش و پرورش، نقشی محوری در شکل‌گیری هویت ملی ایفا می‌کند. هر یک از این تعاریف مختلفی که از برنامه درسی ارائه شده به موارد خاصی اشاره می‌کنند و برخی نیز را مورد غفلت قرار می‌دهند. علت این امر نویابودن برنامه درسی است و اینکه هر تعریف نشان‌گر رویکرد و نگرشی است که به یکی از منابع اطلاعاتی اهمیت می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۸، ص. ۳۲). یک برنامه درسی بیش از هر چیز به نحوه آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه تلقی می‌شود (پروند، ۱۳۸۰، ص. ۲۷). سیلور، الکساندر و لویس معتقدند برنامه درسی طرحی است جهت آماده‌نمودن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم (خوی‌نژاد، ۱۳۸۰، ص. ۴۰). قورچیان و تن‌ساز (۱۳۷۴) برنامه درسی را «فرآیند مفهومی کردن پدیده‌های مربوط به انسان و جهان در یک قالب موزون جهت تسهیل در یادگیری» تعریف می‌کنند.

آنچه در این پژوهش مورد توجه است، تعریف سنتی برنامه درسی، به تعبیر مهرمحمدی (۱۳۸۹، ص. ۱۲) است و عبارت است از: «مجموعه‌ای از تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته‌شده‌ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند و معمولاً در راهنمای برنامه درسی منعکس می‌شود». مؤلفه هر برنامه درسی، هدف است. هدف‌های آموزشی، بیشتر با جامعه و نیازهای آن مرتبط هستند؛ یا نیازهایی از یادگیرندگان را مورد توجه قرار می‌دهند یا ترکیبی از آن دو هستند. از سوی دیگر، رفع نیازهای فرد و جامعه به صورت علمی مستلزم استفاده از علوم و فنون، رشته‌ها و موضوعات درسی مختلفی است که برحسب نوع هدف با آن ارتباط می‌یابد. بنابراین، منبع دیگر انتخاب هدف‌ها «موضوع درسی» است (میرزاییگی، ۱۳۸۰، ص. ۱۱۴). یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی، محتوا است. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود و یا آنچه می‌خواهیم یاد گرفته شود. در آموزش رسمی کشور ما، چه در مقاطع تحصیلی آموزش و پرورش و چه در سطح دانشگاه، بیشتر به محتوا توجه می‌شود. محتوای دروس، در قالب کتاب‌های درسی برای مدارس کشور، به صورت متمرکز تنظیم و تألیف می‌شود (صص. ۱۶۱-۱۶۰). محتوایی مفید

نقد فکری بومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

و اثربخش است که بر اساس مجموعه‌ای از معیارهای مناسب انتخاب شده باشد. متخصصان مختلف برنامه درسی، معیارهای متفاوتی برای انتخاب محتوا برشمرده‌اند. برخی از این معیارها عبارت‌اند از:

- ارتباط محتوا با هدف؛
- معنادار بودن محتوا برای یادگیرنده؛
- تناسب با تجربیاتی که کودکان از خانه و جامعه خود با خود به همراه آورده‌اند؛
- جذاب بودن؛
- امکان‌پذیر بودن؛
- پایه‌ای برای آموزش‌های مادام‌العمر (آموزش‌های بعدی)؛
- ارتباط با مسائل روز (لوی، ۱۳۷۴، ص. ۵۶).

به‌طورکلی، در کنار توجه به اصول برنامه درسی، اصولی هم وجود دارد که به‌طور ویژه برای اثربخش ساختن آموزش زبان دوم/خارجی به کار می‌رود. در میان منابع درسی مختلف در مدارس، آموزش زبان دوم/خارجی، ویژگی‌های خاصی دارد. متخصصان آموزش و پرورش در طراحی برنامه درسی آموزش زبان دوم/خارجی، باید از یک‌سو به اصول طراحی برنامه درسی توجه کنند و از سوی دیگر همه احتیاجاتی را که برای کارآمد ساختن آموزش زبان دوم/خارجی لازم است، برآورده سازند. یکی از مهم‌ترین اصول آموزش زبان، ایجاد علاقه و انگیزه در یادگیرندگان است. داشتن دانش‌آموزان با انگیزه، مهم‌ترین پیش‌نیاز ایجاد محیطی است که مناسب یادگیری و تدریس زبان است (حکیم‌زاده، متقی‌زاد و سلطانی‌نژاد، ۱۳۹۴).

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و توسعه‌ای و از نظر ماهیت و روش، اسنادی-تحلیلی است. همچنین برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش تحلیل محتوای کیفی و مقداری اطلاعات آماری بهره گرفته می‌شود. برای تنظیم چارچوب مفهومی پژوهش از منابع کتابخانه‌ای، اسناد و مدارک، نشریات، مجلات و مقالات معتبر تخصصی که در حوزه هویت ملی و بومی‌سازی تدوین شده‌اند استفاده شده است.

روش انتخاب مؤلفه‌های مورد استفاده در مورد مقوله هویت ملی در مقاله حاضر برگرفته از تحقیقات پیشین بوده است اما با توجه به اینکه سایر تحقیقات به صورت بخشی‌نگر انجام شده و از یک یا چند بُعد خاص به بررسی بومی‌سازی و هویت ملی پرداخته‌اند، لذا برای ایجاد جامعیت در ابعاد تام این مقولات، ترکیبی محقق‌ساخته ملحوظ نظر قرار گرفته است. شیوه اعتبارسنجی این ترکیب نیز مبتنی بر اعتبار صوری می‌باشد. شیوه اعتبارسنجی صوری بر نظر خبرگان و متخصصان استوار بوده و انتخاب

مؤلفه‌های ذکر شده پیرامون هویت ملی به تأیید صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی رسیده است.

- ◆ واحد تحلیل محتوای تحقیق: کلمات و تصاویر.
- ◆ مؤلفه‌بندی: برحسب موضوع (بُعد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها، نمادهای ملی).
- ◆ روش شمارش: فراوانی (تکرار یک عنصر).

پیشینه پژوهش

نایتو^۵ (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان «مشکلات زبان‌شناختی و فرهنگی در آموزش زبان فرانسه به مخاطبان ژاپنی» به مشکلات فراروی آموزش و گسترش این زبان در ژاپن می‌پردازد. وی به این نتیجه رسیده که آنچه بیش از مشکلات زبان‌شناختی مانع گسترش این زبان در ژاپن است، مسئله ترس ژاپنی‌ها از غلبه فرهنگ فرانسوی بر فرهنگ ژاپنی و از دست دادن هویت ملی آنهاست. بایرام^۶ (۲۰۰۸) در پژوهشی که با عنوان «شهروندی میان فرهنگی و آموزش زبان خارجی» پیرامون آموزش زبان انگلیسی در اروپا انجام داده است بیان می‌دارد که آموزش زبان خارجی باید با آموزش شهروندی ادغام شود و اهداف آموزش زبان خارجی به آموزش شهروندی، اضافه شود؛ البته با تأکید بر اینکه یادگیری و آموزش زبان خارجی منجر به کاربرد عملی در جهان شود.

لوگال^۷ (۲۰۱۰) در رساله دکتری خود با عنوان «بومی‌سازی و به‌کارگیری متدهای آموزش زبان: رویکردی اجتماعی-آموزشی به آموزش زبان فرانسه در برزیل» که در دانشگاه رن فرانسه انجام داده است، به کمک تحلیل هم‌زمانی و درزمانی، به بررسی متدهای آموزش زبان فرانسه در برزیل پرداخته است. وی به این نتیجه دست یافته است که اتخاذ رویکرد بومی‌سازی در آموزش زبان، به دلیل توجه به نیازهای بومی و هویتی زبان‌آموزان و معلمان، موجب بهبود فرآیند آموزش و یادگیری زبان فرانسه در برزیل شده است.

پاسکال^۸ (۲۰۱۱) در مقاله‌ای با عنوان «متدهای بومی‌سازی‌شده آموزش زبان خارجی: ابزاری خاص و ایدئولوژیک» می‌گوید از آنجاکه متدهای بومی‌سازی‌شده آموزش زبان، در هر دو زبان-فرهنگ خارجی و زبان-فرهنگ ملی تدوین می‌شوند، معرف دو دنیای بیگانه و آشنا برای زبان‌آموزان خواهند بود و دربردارنده مؤلفه‌های فرهنگ، عادات و مشخصه‌های فردی زبان‌مادری زبان‌آموزان است؛ از این رو به تسهیل فرآیند یادگیری کمک می‌نماید.

خطیب و قمری (۲۰۱۱) در مقاله «ارتباط دوطرفه هویت و یادگیری زبان دوم» با تشریح عوامل تأثیرگذار بر هویت ملی هنگام یادگیری زبان بیگانه، به این نتیجه می‌رسند که هویت و زبان دارای رابطه و تأثیر متقابل هستند و توسعه هویت اجتماعی و فردی افراد باید به‌عنوان یک هدف توسط

نقد فقه‌ای بومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

سیاست‌گذاران زبانی مدنظر قرار بگیرند.

همچنین، خواجه‌سوی و عباسیان (۲۰۱۱) در مقاله «آموزش زبان انگلیسی، هویت ملی و جهانی‌سازی» با مطالعه کتب درسی نتیجه می‌گیرند که تنها ۷٪ تمرین‌ها و متون در این کتاب‌ها به هویت ملی پرداخته‌اند؛ بنابراین این کتاب‌ها مناسب عصر جهانی‌شدن برای دانش‌آموزان نیستند. حافظ‌نیا، کاویانی راد، کریمی پور و طاهرخانی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «تأثیر جهانی‌شدن بر هویت ملی» که در دانشگاه‌های دولتی تهران انجام دادند به این نتیجه رسیدند که جامعه دانشگاهی ایران به‌عنوان یکی از پرجمعیت‌ترین گروه‌های مرجع کشور، از فناوری اطلاعات و ارتباطات تأثیر پذیرفته است. این اثرپذیری زمینه‌ساز تقویت آن بخش از هویت‌هایی شده که با عناوین گوناگونی چون هویت محلی و قومی (در این پژوهش هویت فروملی) تعریف می‌شود. این فرآیندها، حتی هویت ملی آنان را به‌نوعی تضعیف کرده است.

■ رویکرد سیاست‌گذاری‌های کلان برنامه درسی ملی نسبت به بومی‌سازی آموزش زبان‌های خارجی

نظام آموزشی در شکل‌دهی به هویت ملی هر ملت، در مقام رکنی اصیل از ارکان هویتی کشورها، نقش بی‌دلیلی به‌عهده دارد. با فهم جایگاه مدرسه و نظام آموزشی می‌توان گفت که متمرکزترین و پرداخته‌ترین فعالیت در راستای تقویت یا تضعیف مؤلفه‌های همبستگی ملی، احساس تعلق و هویت در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش است که امری قابل توجه است (جلایری، ۱۳۸۹). به‌زعم افرادی چون برثرتون و پانتون، عبارت «جهانی‌بیندیشید و محلی عمل کنید» بهترین مانیفست سیاست‌های جدید در قرن ۲۱ است (رهنما و محمدی‌چابکی، ۱۳۸۷). خوشبختانه در سال‌های اخیر سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران آموزش کشور تا حدودی به این امر واقف شده و تلاش‌های برنامه‌محوری را برای سیاست‌گذاری مدون برنامه‌های آموزشی و از جمله آموزش زبان‌های خارجی انجام داده‌اند. جدیدترین این تلاش‌ها تصویب نقشه جامع علمی کشور (دی‌ماه ۱۳۸۹)، تدوین برنامه درسی ملی (اردیبهشت‌ماه ۱۳۸۹) و تصویب سند ملی آموزش و پرورش (اسفندماه ۱۳۸۸) است که در آن‌ها به اهمیت زبان انگلیسی بیش‌ازپیش توجه شده است، یعنی ساعات تدریس زبان انگلیسی افزایش یافته و اهداف تدریس زبان انگلیسی نیز به‌طور پراکنده بیان شده است (کیانی، نویدی‌نیا و مؤمنیان، ۱۳۹۰). غالب بودن ایدئولوژی دین‌مدار و بومی‌نگر در برنامه درسی ملی، برگرفته از سیاست‌ها و اسناد کلان کشور و ایدئولوژی حاکم است. این امر در عباراتی که در نقشه جامع علمی کشور آمده نیز به چشم می‌خورد: «تمدنی شکوفا، روزآمد و حکمت‌بنیان، مبتنی بر هویت اسلامی ایرانی» (نقشه جامع، ۱۳۸۹، ص. ۳)، تثبیت و ارتقاء مرجعیت جهانی علوم و معارف بومی شامل زبان و ادبیات فارسی، تاریخ و تمدن ایران، علوم و معارف شیعه و

اهلبیت (علیهم‌السلام) (نقشه جامع، ۱۳۸۹، ص. ۷).

سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی باید هویت ملی فراگیران را که در سیاست‌های آموزشی و اسناد کلان کشور ترسیم شده است، مورد توجه قرار دهند. بحث اساسی در اینجا حفظ هویت ملی فراگیران در دهکده جهانی است (کرکز، ۲۰۰۸، ص. ۵۳). این اصل نیز در برنامه درسی موجود مورد توجه قرار گرفته است. آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین‌شده در جهان فراتر رود و به بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده و در سطوح بالاتر، انتخاب و سازمان‌دهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش‌ها خواهد بود (ص. ۱۱۱). همچنین در نقشه جامع علمی کشور تلاش شده بر مبنای ارزشی و بومی کشور تکیه شود (ص. ۲). این موضوع در بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی نیز در نظر گرفته شده است و از آموزش زبان‌های خارجی به‌عنوان «بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی» (ص. ۱۱۰) یاد شده است که این نشان از توجه برنامه درسی ملی به ارزش‌های فرهنگی و بومی کشور دارد.

نکته قابل تأمل این است که نباید مطلبی که در نقشه جامع علمی کشور به‌طور کلی آمده است، در برنامه درسی ملی نیز با همان کلیت بیان شود، بلکه لازم است اثرات منفی احتمالی تدریس زبان‌های خارجی بر فرهنگ، باورها و هویت ملی نیز تبیین و راهکارهای خنثی‌سازی این آسیب‌ها و بومی‌سازی تدریس زبان‌های خارجی نیز بیان شود. باین وجود، برنامه درسی ملی (نگاشت سوم) تا حدودی بر اهمیت یادگیری زبان، که به‌طور تلویحی در اسناد بالادستی به آن اشاره شده است، واقف بوده و ساعات تدریس زبان را سالانه در دوره اول متوسطه از ۹۳ به ۱۱۹ و در دوره دوم متوسطه از ۶۹ به ۸۰ و در مجموع دو دوره از ۴۸۶ به ۵۹۷ ساعت افزایش داده است (کیانی و همکاران، ۱۳۹۰). هویت ملی ایرانی موجود در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج.ا.ایران، ترکیبی از سه بُعد هویت اسلامی (توحید، اصول و آموزه‌های اسلامی، حیات طیبه، عدالت، مهدویت و انتظار، امر به معروف و نهی از منکر، ولایت فقیه، عفاف و حجاب)، هویت ایرانی (توسعه بومی، وحدت ملی، زبان فارسی، روحیه انقلابی و جهادی، میراث فرهنگی و تمدنی، سرود ملی و پرچم ملی، آمیختگی اسلام و ایران، سرزمین ایران) و هویت متجددانه (قانون اساسی و سند چشم‌انداز، فناوری‌های نوین، رسانه، زبان خارجی) می‌باشد که می‌تواند موجبات همبستگی ملی را در میان دانش آموزان فراهم نماید. درعین حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد که لایه هویت اسلامی از برجستگی و وزن بیشتری در این سند برخوردار است (رهبری، بلباسی و قریبی، ۱۳۹۴).

کلمه «هویت» در کل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، «۲۷ بار» هم به‌صورت مجزا و هم

نقد فضای بومی‌سازی هده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

به صورت ترکیبی مثل هویت اسلامی - ایرانی، هویت اسلامی - انقلابی، هویت جنسیتی، هویت جمعی، هویت حرفه‌ای، هویت ملی و ... آمده است که این امر نشان از توجه ویژه طراحان سند مزبور به جایگاه مهم هویت و هویت ملی دارد. به طوری که در فصل اول (کلیات)، به طور جداگانه به تعریف هویت می‌پردازد (رهبری و همکاران، ۱۳۹۴). در این سند، «هویت» چنین تعریف شده است: «هویت، برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است. از این رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است.»

اما آیا بین ایدئولوژی حاکم بر برنامه درسی ملی و دیگر اسناد بالادستی و بخش زبان‌های خارجی این برنامه هماهنگی و یا همخوانی وجود دارد؟ نکاتی چند در پاسخ به این سؤال قابل ذکر است. اول اینکه مغفول ماندن مباحثی که با ایدئولوژی رابطه دارند در بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی کاملاً دیده می‌شود. مقصود از طرح این بحث (ایدئولوژی) این است که به اعتقاد نگارندگان این مقاله، باید در بخش زبان‌های خارجی سخنی نیز از نقش ایدئولوژیک و به نظر برخی از محققان نقش استعماری (فیلیپسون^۱، ۱۹۹۲، ص. ۵۳) یادگیری یک زبان خارجی بر ایدئولوژی و هویت یادگیرندگان آن زبان و راهکارهای بومی‌سازی تدریس زبان‌های خارجی برای جلوگیری از آسیب‌های احتمالی هویتی بر یادگیرندگان به میان می‌آید. اما در این بخش سخنی از تقابل ایدئولوژی‌ها در فرآیند آموزش و یادگیری زبان خارجی به میان نیامده است. در این بخش، به زبان خارجی به عنوان یک وسیله ارتباطی خنثی که هیچ‌گونه ارزش و پیام پنهانی ندارد (که البته این خود می‌تواند به عنوان یک ایدئولوژی پنهان باشد) نگاه شده است که این خود نشانه عدم توجه سند به این مسئله بسیار مهم است. زبان‌های قومیت‌ها و زبان ملی حامل هویت‌اند و پاسداری از هویت ملی لزوماً به وحدت فرهنگی و زبانی نیاز دارد. حفظ و ترویج فرهنگ و هویت ایرانی اسلامی که ریشه در هزاران سال حرکت‌های اجتماعی، جنبش‌های سیاسی، تولیدات فرهنگی و ادبی و دینی دارد، وظیفه همه آن‌هایی است که به دنبال اعتلای نام ایران و ایرانی هستند.

■ یافته‌های پژوهش

در این پژوهش هر یک از ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه دوره راهنمایی و زبان انگلیسی پایه هفتم و هشتم مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ارزیابی این ابعاد از طریق مطالعه و تحلیل متون اصلی درس‌ها، تمرین‌ها، تصاویر و حتی متون و تصاویر روی جلد کتاب‌ها صورت گرفته و هیچ بخشی از کتاب‌ها از نظر محققان دور نمانده است. در ابتدا به بررسی کتاب‌های زبان فرانسه می‌پردازیم:

آموزش زبان فرانسه در دوره راهنمایی با معرفی یک خانواده پنج‌نفره ایرانی صورت می‌گیرد.

تمامی مکالمه‌ها، واژه‌ها، تصاویر، برخوردها و اتفاقات کتاب‌ها حول محور این خانواده و دوستان و آشنایان آن‌ها می‌گردد. در سراسر این کتاب‌ها از اسامی ایرانی همچون خانوادهٔ دبیری، کریم، مینا، علی و غیره برای شخصیت‌ها استفاده شده است. از آنجاکه تعداد و تکرار بی‌شمار این نام‌ها، که جزء ابعاد هویت ملی تلقی می‌شوند، امکان انحراف در تحلیل نتایج پژوهش را به‌همراه می‌آورد، مورد شمارش و بررسی قرار نگرفته‌اند. با وجود این، به کار بردن نام‌های ایرانی - اسلامی در این کتاب‌ها، نکتهٔ شایان توجهی است که نباید نادیده گرفته شود. نتایج این بررسی‌ها در جداول زیر آمده است:

جدول ۱. نمادهای هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه به تفکیک سال‌های تحصیلی دورهٔ راهنمایی

ابعاد هویت ملی	آماره	اول راهنمایی	دوم راهنمایی	سوم راهنمایی
بُعد ملی	فراوانی	۱۰	۵	۵
	درصد	۵۰	۲۵	۲۵
بُعد فرهنگی	فراوانی	۵	۹	۲
	درصد	۳۱/۲۵	۵۶/۲۵	۱۲/۵۰
بُعد مذهبی	فراوانی	۷	۶	۶
	درصد	۳۶/۸۴	۳۱/۵۷	۳۱/۵۷
بُعد جغرافیایی	فراوانی	۰	۳	۹
	درصد	۰	۲۵	۷۵
بُعد سیاسی	فراوانی	۲	۰	۰
	درصد	۱۰۰	۰	۰
بُعد خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام	فراوانی	۰	۰	۰
	درصد	۰	۰	۰
نمادهای ملی	فراوانی	۶	۰	۴
	درصد	۶۰	۰	۴۰

بر اساس یافته‌های جدول شمارهٔ ۱، در سال اول راهنمایی، بُعد ملی با فراوانی ۱۰ بالاتر از سایر ابعاد هویت ملی در این سال و حتی در دو سال دیگر راهنمایی قرار می‌گیرد. پس از آن بُعد مذهبی با

نقد فضای بومی‌سازی شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

فراوانی ۷ و نمادهای ملی با فراوانی ۶ در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. اما به بُعد فرهنگی با فراوانی ۵ مانند سایر ابعاد یادشده توجهی نشده و بُعد سیاسی نیز در میان پایین‌ترین رده‌ها قرار می‌گیرد. این در حالی است که به بُعد جغرافیایی و بُعد خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام کم‌ترین توجهی نشده است. در سال دوم راهنمایی، ضعف توجه لازم به مقوله فرهنگی جبران می‌گردد و این بُعد با ۹ فراوانی، در صدر جدول قرار می‌گیرد. پس از آن، بُعد مذهبی با فراوانی ۶ همچنان جایگاه مناسبی نسبت به سایر ابعاد دارد. بُعد ملی نیز با ۵ فراوانی در جایگاه سوم قرار می‌گیرد. بُعد جغرافیایی که تا سال پیش هیچ جایگاهی را به خود اختصاص نداده بود با فراوانی ۳ جایی در جدول می‌یابد. اما ابعاد سیاسی، خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام و نمادها به‌طور کامل مورد غفلت قرار گرفته‌اند. در سال سوم راهنمایی شاهد اوج گرفتن حضور بُعد جغرافیایی در میان صفحات این کتاب هستیم که با فراوانی ۹ بالاتر از سایر ابعاد قرار دارد. بُعد مذهبی با فراوانی ۶ همچنان جایگاه دوم را به خود اختصاص داده است و بُعد ملی با فراوانی ۵ مانند سال گذشته در جایگاه سوم است. اما در این سال شاهد حضور مجدد نمادهای ملی هستیم که با فراوانی ۴ بر بُعد فرهنگی با فراوانی ۲ پیشی گرفته است. اما این بار نیز ابعاد سیاسی و اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها مورد بی‌مهری کامل قرار گرفته‌اند.

جدول ۲. ابعاد هویت ملی در دوره راهنمایی

ابعاد هویت ملی	بُعد ملی	بُعد فرهنگی	بُعد مذهبی	بُعد جغرافیایی	بُعد سیاسی	بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	نمادهای ملی
فراوانی	۲۰	۱۶	۱۹	۱۲	۲	۰	۱۰
درصد	۲۵/۳۱	۲۰/۲۵	۲۴/۰۵	۱۵/۱۸	۲/۵۳	۰	۱۲/۶۵

همان‌طور که ملاحظه می‌شود جدول شماره ۲ به‌خوبی بازگوی میزان حضور ابعاد مختلف هویت ملی در کتاب‌های زبان فرانسه دوره راهنمایی است. بر اساس این جدول، بُعد ملی با فراوانی ۲۰ بالاترین جایگاه را به خود اختصاص داده است و پس از آن بُعد مذهبی با یک اختلاف، دومین بُعد پرسامد است. بُعد فرهنگی نیز با فراوانی ۱۶ نسبت به سایر ابعاد وضعیت مناسبی دارد. بُعد جغرافیایی با فراوانی ۱۲ حتی از نمادهای ملی نیز پیشی گرفته و در آخر، بُعد سیاسی با فراوانی ۲ در پایین‌ترین رده قرار می‌گیرد. اما بُعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها با بی‌توجهی کامل روبه‌رو گشته و در کل کتاب‌های دوره راهنمایی کوچک‌ترین اشاره‌ای به این مسئله مهم نشده است. در کل می‌توان گفت که فراوانی ابعاد هویت ملی در کتب زبان فرانسه دوره راهنمایی ۷۹ مورد می‌باشد.

در ادامه به بررسی همین مؤلفه‌ها در کتب زبان انگلیسی پایه هفتم، هشتم می‌پردازیم که در جدول زیر آمده‌اند:

جدول ۳. ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان انگلیسی به تفکیک پایه‌های هفتم و هشتم

ابعاد هویت ملی	آماره	پایه هفتم	پایه هشتم
بعد ملی	فراوانی	۶۷	۸۸
	درصد	۴۱/۹	۵۳/۷
بعد فرهنگی	فراوانی	۲۰	۱
	درصد	۱۲/۵	۰/۰۶
بعد مذهبی	فراوانی	۵۲	۳۴
	درصد	۳۲/۵	۲۱
بعد جغرافیایی	فراوانی	۱۱	۳۶
	درصد	۶/۸	۲۲/۱
بعد سیاسی	فراوانی	۰	۱
	درصد	۰	۰/۰۶
اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	فراوانی	۱	۰
	درصد	۰/۰۶	۰
نمادهای ملی	فراوانی	۹	۴
	درصد	۵/۶	۲/۴

طبق جدول شماره ۳، در کتاب آموزش زبان انگلیسی سال هفتم بعد ملی با فراوانی ۶۷ در رتبه اول، بعد مذهبی با فراوانی ۵۲ در جایگاه دوم و بعد فرهنگی با فراوانی ۲۰ در رده سوم قرار دارند. در کتاب آموزش زبان انگلیسی سال هشتم بعد ملی با فراوانی ۸۸ رتبه اول، بعد جغرافیایی با فراوانی ۳۶ رتبه دوم و بعد مذهبی با فراوانی ۳۴ دارای رتبه سوم هستند. متأسفانه در هر دو دوره، بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و بعد سیاسی دارای آخرین جایگاه هستند. در هر دو کتاب زبان انگلیسی شاهد استفاده از آیات قرآن در ابتدای کتاب و تصویر و کلام امام خمینی (ره) بعد از آن هستیم که به ترتیب جز ابعاد مذهبی و ملی قرار می‌گیرند. همچنین در این کتاب‌ها از تصاویر افراد ایرانی، مناظر طبیعی ایران، زنان

نقد فقه‌های بومی‌سازی‌شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

محتجبه استفاده شده است. اسامی استفاده شده نیز ایرانی و مذهبی هستند که به علت تکرار بی‌شمار مورد شمارش قرار نگرفتند چراکه موجب انحراف در داده‌ها و نتایج تحقیق می‌شد.

جدول ۴. مجموع ابعاد هویت ملی در کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های هفتم و هشتم

ابعاد هویت ملی	بعد ملی	بعد فرهنگی	بعد مذهبی	بعد جغرافیایی	بعد سیاسی	بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها	نمادهای ملی
فراوانی	۱۵۵	۲۱	۸۶	۴۷	۱	۱	۱۳
درصد	۴۷/۸	۶/۵	۲۶/۵	۱۴/۵	۰/۰۳	۰/۰۳	۴

بر اساس جدول شماره ۴، به‌طورکلی، بعد ملی با فراوانی ۱۵۵ بالاترین جایگاه را در هر دو دوره به خود اختصاص داده است. سپس، بعد مذهبی با فراوانی ۸۶ در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. همچنین بعد جغرافیایی با فراوانی ۴۷ سومین رتبه را از آن خود کرده است. اما همان‌طور که داده‌ها نشان می‌دهند بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و بعد سیاسی کمترین درصد و فراوانی را به خود اختصاص می‌دهند. در کتب آموزش زبان انگلیسی در هر دو پایه هفتم و هشتم، تمامی تصاویر ایرانی هستند. برای مثال آموزش مکالمات با کمک تصاویری از افراد ایرانی صورت می‌گیرد. تصاویر زنان در این کتب محتجبه است. اسامی افراد نیز ایرانی اسلامی است.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد ملی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید:
 عنوان مدرسه راهنمایی شهید باهنر در صفحه ۳۲ کتاب زبان فرانسه دوره اول راهنمایی؛ معرفی نیروگاه اتمی بوشهر به‌عنوان نماد قدرت ملی و علمی در تصویر روی جلد کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی؛ استفاده از خط فارسی در کلماتی مانند آموزش نماز صفحه ۸، استادیوم ورزشی صفحه ۱۵، کتاب ریاضی صفحه ۱۷ در کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی؛ تصویر آرامگاه حافظ در صفحه ۱۶ کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی؛ تصویر یک رزمنده با چفیه در صفحه ۵۱ کتاب انگلیسی سال هفتم؛ تصویر ابوعلی سینا، پروفیسور سمیعی و دکتر قریب در صفحه ۳۹ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم.
 نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد فرهنگی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید:
 اشاره به فرش تبریز در صفحه ۱۰ کتاب زبان فرانسه سال سوم راهنمایی؛ نام‌های ایرانی مانند کاوه، فرهاد، فیروز و پریسا در کتاب‌های انگلیسی. غذاها و نان سنتی ایرانی به‌دفعات در کتاب‌های انگلیسی مورد استفاده قرار گرفته است.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد مذهبی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید:
 تصویر مسجد صفحه ۱۵ و تصویر قرآن صفحه ۳۸ کتاب زبان فرانسه سال اول راهنمایی؛ اسامی

مذهبی مانند کریم، علی، رضا و وحید به کرات در کتاب‌های زبان فرانسه آمده است؛ نام‌های زهرا، فاطمه، مهدی، زینب، احمد در کتاب‌های زبان انگلیسی به دفعات تکرار شده است؛ پوشش اسلامی برای بانوان از جمله داشتن چادر، مقنعه، روسری و مانتو در کتاب‌های زبان انگلیسی و فرانسه به دفعات تکرار شده است؛ تصویر حرم امام رضا (ع) صفحه ۱۱، واژه‌های عاشورا و تاسوعای حسینی در صفحه ۲۰، تلاوت قرآن کریم در صفحه ۷۰ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد جغرافیائی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید: اشاره به شهر تبریز در صفحه ۱۰، شهر تهران در صفحه ۲۲، دریای خزر و خلیج فارس در صفحه ۲۵، شیراز در صفحه ۲۹ کتاب زبان فرانسه سال سوم راهنمایی؛ شهر اصفهان، میدان امام و چهل ستون در صفحه ۴۲ و ماکو، کرج در صفحه ۴۳ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم؛ موزه هنرهای معاصر تهران در صفحه ۲۵ کتاب زبان فرانسه سال دوم راهنمایی.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد سیاسی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید: تصاویر امام خمینی و آیت‌الله خامنه‌ای در صفحه ۶ کتاب زبان انگلیسی سال هفتم؛ تسخیر لانه جاسوسی امریکا صفحه ۲۰ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم.

نمونه‌هایی از مؤلفه‌های بعد نمادهای ایرانی در کتب درسی زبان انگلیسی و فرانسه در ذیل می‌آید: تصویر پرچم ایران در صفحه ۳۲ کتاب زبان فرانسه سال اول راهنمایی؛ نقشه ایران در صفحه ۲۵ کتاب زبان فرانسه سال سوم راهنمایی؛ تقویم شمسی در صفحه ۱۱ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم؛ اشاره به ماه‌های ایرانی از جمله فروردین و آبان و آذرماه در صفحه ۴۸ کتاب زبان انگلیسی سال هشتم؛ روزهای هفته به زبان فارسی در صفحه ۵۴ کتاب زبان انگلیسی سال هفتم.

همان‌گونه که در جداول فوق ذکر گردید بعد اقوام و خرده فرهنگ‌ها دارای فراوانی صفر در کتاب‌های انگلیسی و فرانسه می‌باشد.

■ نتیجه‌گیری ■

در راستای پاسخ به سؤالات تحقیق می‌توان این‌گونه بیان داشت که رئوس کلی مطرح شده در اسناد کلان آموزش و پرورش پیرامون بومی سازی، مورد توجه مؤلفان کتاب‌های زبان فرانسه و انگلیسی قرار گرفته است، ولی تا رسیدن به وضعیت مطلوبی که تمامی ابعاد هویت ملی در منابع درسی زبان‌های خارجی به شکل متناسب و متعادل وارد شوند، به برنامه‌ریزی و مطالعات عمیق نیاز است. از نظر آماری، میزان حضور مؤلفه‌های هویت ملی در ابعاد ملی، فرهنگی، مذهبی، جغرافیایی، سیاسی، اقوام و خرده فرهنگ‌ها و نمادهای ملی در کتاب‌های پایه هفتم و هشتم زبان انگلیسی که چاپ سال ۱۳۹۳ هستند، با فراوانی ۳۲۴ بسیار پررنگ‌تر از میزان حضور این

نقد فمائی بومی سازی هده در کتب درسی آموزش زبان های خارجی

مؤلفه‌ها با فراوانی ۷۹ در کتاب‌های زبان فرانسه است که چاپ سال ۱۳۸۷ هستند. حضور این مؤلفه‌ها در کتاب آموزش زبان انگلیسی پایه هشتم با فراوانی ۱۶۴ کمی پررنگ‌تر از پایه هفتم با فراوانی ۱۶۰ است. با وجود این، مقایسه این مؤلفه‌ها در کتب آموزشی زبان فرانسه و انگلیسی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، به مؤلفه‌های هویت ملی بیشتر توجه شده است.

همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه و انگلیسی در کشور، به گونه‌ای متعادل و متوازن به بیان شاخص‌های هویت ملی نپرداخته‌اند که از نظر برنامه‌ریزی زبانی در آموزش زبان‌های خارجی یک نقص بحساب می‌آید. علاوه بر این، گاه در یک یا چند کتاب شاهد عدم حضور یک یا چند بُعد از ابعاد هویت ملی، مانند بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها و بعد سیاسی هستیم و یا برخی از ابعاد با کم‌مهری مؤلفان روبرو شده‌اند. بنابراین ضروری است محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه و انگلیسی، بار دیگر، از منظر مؤلفه‌های هویت ملی و شاخص‌های بومی سازی منابع درسی، مورد بازنگری قرار گیرند تا زمینه مناسبی برای حفظ و رشد هویت ملی نسل جوان فراهم گردد. شایان توجه است که آخرین چاپ کتاب‌های تألیف شده در حوزه آموزش زبان فرانسه در دوره‌های تحصیلی راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی مربوط به سال ۱۳۸۷ بوده و از این تاریخ به بعد مورد بازنگری و تصحیح قرار نگرفته‌اند. از آنجاکه این کتب تا به امروز به‌طور گسترده در تمامی مدارس کشور تعلیم داده نشده‌اند، فرصت مناسبی است که پژوهش‌هایی کاربردی در جهت کشف و نمود مشکلات و نقاط ضعف و بهبود نقاط قوت این سری از کتاب‌ها صورت پذیرد.

در کل، این‌گونه استنباط می‌شود که علی‌رغم حضور کم‌رنگ برخی از ابعاد هویت ملی و یا فقدان پردازش مناسب و متوازن برخی از ابعاد دیگر در کتب آموزشی، با این حال آموزش زبان‌های خارجی با وارد نمودن مؤلفه‌های هویت ملی و با اتخاذ رویکرد بومی سازی در کتاب‌های درسی کاری ارزشمند و درخور احترام می‌باشد.

منابع

- احمدی، حمید. (۱۳۸۸). بنیادهای هویت ملی ایرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پروند، محمدحسن. (۱۳۸۰). مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: نشر شیوه.
- توسلی، غلام عباس و قاسمی، یارمحمد. (۱۳۸۱). مناسبات قومی و رابطه آن با تحول هویت جمعی. مجله جامعه‌شناسی ایران، (۴)، ۲۵-۳.
- جلایری، زینت. (۱۳۸۹). میزان اهمیت مؤلفه‌های هویت ملی برای ورود به برنامه‌های درسی در راستای بومی‌سازی برنامه‌های درسی (در دوره ابتدایی شهرستان کلات نادر)، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی)، دانشگاه فردوسی مشهد.
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۷۹). تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه. فصلنامه مطالعات ملی، (۵)۲، ۱۹۳-۲۲۸.
- حافظ‌نیا، محمدرضا؛ کاویانی راد، مراد، کریمی پور، یدالله و طاهر خانی، مهدی. (۱۳۸۵). تأثیر جهانی شدن بر هویت ملی، فصلنامه ژئوپلیتیک، (۳-۴)، ۲۱-۱.
- حکیم‌زاده، رضوان؛ متقی‌زاد، عیسی و سلطانی‌نژاد، نجمه. (۱۳۹۴). بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه، از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمان. دو ماهنامه جستارهای زبانی، (۲)۶، ۷۷-۱۰۶.
- خوی نژاد، غلامرضا. (۱۳۸۰). تعریف برنامه درسی، برنامه درسی: نظریات، رویکردها، و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- داورپناه، زهرا و علوی مقدم، سیدبهنام. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه مقاطع راهنمایی، دبیرستان - پیش‌دانشگاهی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، (۵۲)۱۳، ۱۱۷-۱۴۰.
- درویشی، لیلا و احمدی، پروین. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای برنامه‌های فرهنگی دوره متوسطه بر اساس نمادهای ملی و مذهبی. فصل‌نامه پژوهش در برنامه درسی، (۸)۹، ۱۵-۳۲.
- دیلم صالحی، بهروز. (۱۳۸۵). اسطوره و حماسه، دو بنای هویت ایرانی. فصلنامه مطالعات ملی، (۷)۳، ۲۵-۳.
- رهبری، مهدی؛ بلباسی، میثم و قربی، سیدمحمدجواد. (۱۳۹۴). بررسی برجستگی لایه‌های هویت ملی ایرانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ج. آ. ایران. فصلنامه مطالعات ملی، (۶۱)۴۵-۶۶.
- رهنما، اکبر و محمدی چابکی، رضا. (۱۳۸۷). تحقیق قوم‌نگاری؛ ضرورتی برای بومی‌ماندن برنامه درسی در عصر جهانی شدن. در صمد ایزدی (گردآورنده)، مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و بومی‌ماندن برنامه درسی، چالش‌ها و فرصت‌ها (صص. ۱۰۱-۱۲۲) دانشگاه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران.
- شمشیری، بابک و نوشادی، محمدرضا. (۱۳۸۶). بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، (۶)۲، ۵۱-۷۸.
- طالبی، سکینه. (۱۳۷۸). تحول هویت ملی دانش‌آموزان دختر دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهر تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۷۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر روان.
- قاسم‌پور دهقانی، علی؛ لیاقت‌دار، محمدجواد و جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، (۴)۴، ۱-۲۴.
- قمری، محمدرضا و حسن‌زاده، محمد. (۱۳۸۹). نقش زبان در هویت ملی. دو فصلنامه علمی پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، (۳)۲، ۱۵۴-۱۷۲.
- فورچیان، نادرقلی و تن‌ساز، فروغ. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به‌عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- کیانی، غلامرضا؛ نویدی‌نیا، حسین و مؤمنیان، محمد. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی. فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، (۶)۲، ۱۸۵-۲۰۹.
- گل محمدی، احمد. (۱۳۸۱). هویت ملی و جهانی شدن. تهران: نشر نی.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همرا با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، (۱۷)۵، ۱۱-۴۴.

نقد فکری پوی سازی شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی

- لقمان‌نیا، مهدی و خامسان، احمد. (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران* ۳(۲)، ۱۴۷-۱۷۱
- لقمان‌نیا، مهدی؛ خامسان، احمد؛ آیتی، محسن و خلیفه، مجتبی. (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی بر اساس نظریه داده بنیاد. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۰(۴۰)، ۳۳-۵۶.
- لک، منوچهر. (۱۳۸۴). هویت ملی در شعر دفاع مقدس. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۶(۲)، ۱۱۱-۱۳۲.
- لوی، الف. (۱۳۷۴). *برنامه‌ریزی درسی مدارس (ترجمه فریده مشایخ)*. تهران: مدرسه برهان.
- محسنی، منوچهر. (۱۳۷۰). *مقدمات جامعه‌شناسی*. تهران: انتشارات مؤلف.
- معینی علمداری، جهانگیر. (۱۳۸۳). هویت، تاریخ و روایت در ایران: هویت، ملیت، قومیت. در حمید احمدی (گردآورنده)، *مجموعه مقالات ایران: هویت، ملیت، قومیت (صص. ۱۲۵-۱۲۰)*. تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۸). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). *برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: انتشارات سمت.
- میرزابیگی، علی. (۱۳۸۷). *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس*. تهران: یسپرون.
- نصری، قدیر. (۱۳۸۰). در چپستی جهانی شدن، تأملی نظری در سمت و سرشت آهنگ جهانی. *فصلنامه راهبردی*، ۳(۱۴) ۲۸۴-۲۸۲.
- وکیلی، عارف و آزادارمکی، تقی. (۱۳۹۲). مطالعه جامعه‌شناختی تعریف مفهوم هویت ملی میان اندیشمندان ایرانی. *فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی- فرهنگی*، ۲(۱)، ۹-۳۵.
- Beck, K. V. (2008). *Being International: Learning in a Canadian University* (Ph.D. Dissertation). Simon Fraser University, Canada.
- Byram, M. (2008). *Intercultural Citizenship and Foreign Education*. Durham Universit Publication.
- Castells, M. (2005). Global Governance and Global Politics, *Academic Research Library*, 38(1), 9-16
- Cheng, Y. C. (2000). A CMI-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174.
- Cheng, Y. C., Ng, K. H. & Mok, M. M. C. (2002). Economic Considerations in Education Policy Making: A Simplified Framework. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 18-39.
- Khajavi, Y & Abbasian, R. (2011). English Language Teaching, National Identity and Globalization in Iran: the Case of Public Schools. *International Journal of Humanities and social science*, 1(10), 181-186
- Khatib, M. & Ghamari, M. R. (2011). Mutual Relations of Identity and Foreign Language Learning: An Overview of Linguistic and Sociolinguistic Approaches to Identity. *Theory and practice in studies*, 1(12), 1701-1708.
- Kirkgoz, Y. (2008). Globalization and English Language Policy in Turkey, Educational Policy, Online First, published on April 15.p.345-354.
- Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil* (doctoral dissertation). Universite Rennes.
- Naito, S. (2002). Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais. *Études de linguistique appliquée*, (126) 96-108.
- Pasquale, R. (2011). *Le manuel de langues étrangères contextualisée*, Un dispositif idéologique particulier, la Revue de la SAFESU, Numéro 34, Année XXIX, Septembre. Gráfica 1250: La Plata, Argentine, pp. 107-128.
- Phillipson .R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

پی‌نوشت‌ها

1. Castells
2. Beck
3. Cheng
4. Globalization
5. Solange Naito
6. Micheal Byram
7. Damien Le Gal
8. Rosana Pasquale
9. Kirkgoz
- 10 Phillipson