

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۲

گفتمان و شکل‌گیری هویت‌های سیاسی: مطالعه موردی زبان‌آموزان و معلمان ایرانی

درحوزه یادگیری زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان

سید محمد رضا عادل (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، نویسنده مسؤل)

sm.adel@hsu.ac.ir

آذر حسینی فاطمی (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد)

azar.h.fatemi@ferdowsi.ac.ir

رضا پیشقدم (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد)

pishghadam@um.ac.ir

چکیده

هدف از انجام این پژوهش فرهنگی، تحلیل مسئله شکل‌گیری هویت‌های سیاسی در موقعیت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی است. مکان تحلیل پژوهش حاضر یک آموزشگاه زبان بود و متغیرها کتاب‌های درسی، شش معلم و شش زبان‌آموز بودند. چارچوب نظری مورد استفاده، مکتب ساختگرایی و به‌ویژه گفتگوگرایی باختین بود و در جمع‌آوری داده‌ها، روش پژوهش قوم‌شناختی را به‌کار بردیم. نتایج تحلیل محتوای داده‌های کتاب‌های درسی، معلمان و زبان‌آموزان، وجود و شکل‌گیری هویت‌های سیاسی را نشان داد. نتایج در ارتباط با موقعیت آموزش زبان مورد بحث و بررسی قرار گرفت و برخی از پیشنهادها برای آموزش نیز ارائه گردید.

کلیدواژه‌ها: شکل‌گیری هویت‌های سیاسی، گفتگوگرایی، آموزشگاه‌های زبان، کتاب‌های درسی، زبان‌آموزان، معلمان.

۱. مقدمه

در مطالعه حاضر سعی بر آن است تا نقش شکل‌گیری هویت‌های سیاسی در موقعیت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، از طریق مطالعه موردی بررسی گردد. چارچوب‌های نظری این پژوهش، مکتب ساختگرایی به‌طور عام و گفتگوگرایی به‌طور خاص هستند. در این تحقیق، نقش شکل‌گیری هویت‌های سیاسی در یک آموزشگاه زبان با شش

زبان آموز و شش معلم مطالعه شد. ابتدا مروری مختصر بر الگوهای نظری و مفاهیم مربوطه خواهیم داشت و سپس، سؤالات تحقیق را در مورد این مسئله مطرح خواهیم کرد.

۲. پیشینه تحقیق

به طور کلی، دو تغییر دیدگاه یا تغییر الگوواره در تاریخچه مفهوم «هویت» قابل مشاهده است. از یک سو، این مفهوم به عنوان پدیده‌ای بنیادی یا شناختی در نظر گرفته شده است که حاکم بر فعالیت انسانی است و از سوی دیگر، رخدادی عمومی تلقی شده است؛ کنش یا شکل-گیری چیزی که توسط افراد دیگر تفسیر و تعبیر می‌شود. این تغییر، حرکتی از بنیادگرایی به-سوی ساختگرایی یا برساختگرایی اجتماعی بوده است. به عبارت دیگر، تغییر از حیطة تحلیل مسئله هویت زبانی به عنوان جنبه‌ای ثابت و نهادینه که می‌گوید فرد چه کسی است یا گروه چه کسانی هستند، به سمت چیزی قابل تغییر و متغیر آن گونه که شکل می‌گیرد و عمل می‌کند.

بنیادگرایی به معنای فرضی است که می‌گوید گروه‌ها، مقولات و طبقات اشیاء یک یا چند ویژگی تعریف‌کننده دارند که منحصر به تمامی اعضای آن مقوله است (اشکراف، گریفیس و تیفین، ۲۰۰۰، ص. ۷۷). در ساختگرایی، فرد هویت‌های متفاوتی در زمان‌های متفاوت پیدا می‌کند. در درون ما هویت‌های متمایزکننده‌ای وجود دارد و ما را به جهات متفاوتی می‌کشاند؛ به-طوری که هویت ما به تدریج دچار تغییر می‌شود. ما «با چندگانگی گیج‌کننده پرشتابی از هویت‌های ممکن مواجه می‌شویم که حداقل به‌طور موقت با هریک از آن‌ها شناسایی می‌شویم» (هال، ۱۹۹۲، ص. ۲۷۷). در مطالعه حاضر، هویت‌های سیاسی به عنوان یک نمونه از انواع هویت‌ها بر اساس نظریه گفتگوگرایی باختمین بررسی شده‌اند که نظریه‌ای ساختگرا محسوب می‌شوند. در میان مفاهیم کلیدی گفتگوگرایی، دو مفهوم مهم که به مطالعه حاضر مربوط می‌شوند، به طور مختصر مورد بحث قرار می‌گیرند.

از نظر باختمین، واژه دنیایی را تشکیل می‌دهد. به عقیده وی، شدن فرد که فرایندی ایدئولوژیک است، دقیقاً مشخصه‌اش شکاف عمیقی است که میان کلمه تحکمی (مذهبی، سیاسی و اخلاقی مانند گفتمان پدر، بزرگسالان، معلمان و ...) که قدرت ترغیب درونی را نمی‌داند و واژه‌هایی

که به لحاظ درونی ترغیب‌کننده هستند و تمامی انحصارطلبی‌ها را انکار می‌کند و هرگز قدرتی پشتوانه آن نیست و حتی اغلب در جامعه شناسایی نمی‌شوند، وجود دارد (باختین، ۱۹۸۱). برخلاف زبان گفت‌وگو، کلمه یا گفتمان تحکمی تک‌گویی است، از بافت فاصله می‌گیرد، نمی‌توان به آن پاسخی داد و منابع متفاوت قدرت (سنت، حقایق پذیرفته‌شده، خطوط رسمی فکری) را دربر می‌گیرد. در واقع، یک امر تحمیل‌کننده است؛ به این معنا که از ما می‌خواهد آن را تأیید کنیم، آن را جزئی از خودمان سازیم، ما را کاملاً از هر قدرتی که به‌طور دورنی متقاعدمان می‌کند، مستقل می‌سازد و با نیرویی از آن مواجه می‌شویم که از قبل با آن درآمیخته است. واژه تحکمی در مکانی دور قرار دارد و به‌طور ذاتی با گذشته‌ای پیوند دارد که به‌نظر می‌رسد از نظر سلسله‌مراتبی بالاتر است؛ بنابراین، مسئله این نیست که از میان دیگر گفتمان‌های موجود که مساوی هستند، انتخاب شود (باختین، ۱۹۸۱، ص. ۳۴۲). به گفته هالکوئیست، زبانی که ایدئولوژی در آن راه ندارد، مقتدرانه یا مطلق است. گفتمان مقتدرانه یا آنچه دلپی (۱۹۹۵)، گی (۱۹۹۶) و دیگران آن را «زبان قدرت» نامیده‌اند، «مفاهیم اصلی فرهنگی» را در خود رمزگذاری می‌کند (بردیو و پسون، ۱۹۷۷). اکنون براساس چنین پیشینه‌ای هویت‌ها و به‌ویژه هویت‌های سیاسی می‌توانند به شکل مقتدرانه‌ای انعکاس یابند یا به‌صورت متقاعدکننده‌ای به فرد پیشنهاد شوند.

در این تحقیق برآن هستیم تا هویت‌های سیاسی برخی از زبان‌آموزان زبان خارجی را که تحت تأثیر کتب درسی، معلمان و انتخاب فردی خود قرار دارند، مورد توجه قرار دهیم. هویت سیاسی، عقاید فرد را درمورد اهداف زیربنایی و ایده‌آل‌های یک نظام سیاسی نشان می‌دهد (گرو و زیگلر، ۱۹۷۴). هویت سیاسی را می‌توان به‌طور متمایز چنین تعریف کرد: الف. یکپارچگی روابط میان شهروندان و مؤسسات؛ مانند رفتار و روش مشترک تشریفات سیاسی، معیارهای تخصیص منابع و هزینه‌ها از جمله تحقق‌بخشی آن‌ها؛ ب. ارزش‌ها، نمادها (عقلانی- غیرعقلانی) که براساس آن‌ها بازگویی اشتراکی رخدادها و اتفاق‌نظرهای نهانی ایجاد شده‌اند و درعین حال توجیهی برای اختصاص امکانات، هزینه‌ها و منافع به‌وجود می‌آید؛ ج. ترکیب پویای این دو بخش (مجموع الف و ب) (گرو و زیگلر، ۱۹۷۴).

در کشورهای غربی به‌ویژه در ایالات متحده، دو هویت سیاسی غالب وجود دارد: لیبرال و محافظه‌کار (بروکس، ۲۰۰۶؛ رینا، هنری، کورفماشروتاگر، ۲۰۰۵؛ اسکیتکا و تلالاک، ۱۹۹۳). افرادی که گرایش‌های سیاسی دارند، حزب‌های سیاسی تشکیل می‌دهند. حزب سیاسی سازمانی سیاسی است که معمولاً سعی دارد بر خط‌مشی دولت تأثیر بگذارد و عموماً این امر را با معرفی کردن کاندیداهای خود انجام می‌دهد و تلاش می‌کند که آن‌ها را در تشکیلات سیاسی جای دهد (مکدونالد، ۱۹۶۳). اولویت‌های سیاسی مشترک و هویت ایدئولوژیک رایج به درجات مختلفی احزاب را به هم پیوند می‌دهد.

احزاب به‌عنوان بخشی از یک فرایند بالندگی اجتماعی و سیاسی شکل می‌گیرند (لیپست و روکان، ۱۹۶۷). هریک از ما چندین هویت سیاسی داریم که از عضویت در گروه‌های مختلف نشأت می‌گیرد؛ اما به نسبت، تعداد اندکی از این هویت‌ها توسعه پیدا می‌کند یا به‌لحاظ سیاسی قابل ملاحظه می‌شود (حادی، ۲۰۰۱، ص. ۱۴۱). مرزهای مشخص‌کننده گروه‌های سیاسی (به-استثنای انجمن‌ها و سازمان‌های سیاسی) مبهم است و نمی‌توان آن‌ها را به‌راحتی تشخیص داد (حادی، ۲۰۰۱، ص. ۱۴۱). مرزهای مقولات سیاسی نسبت به مقولات اجتماعی نامشخص‌تر هستند (حادی، ۲۰۰۱، ص. ۱۴۱). تاجایی که به ایجاد و متبلور ساختن معنا مربوط می‌شود، هویت فرهنگی و سیاسی (اجتماعی)، همزاد هستند (هنری، ۲۰۰۱).

با این وجود، طیف مربوط به مقوله لیبرال-محافظه‌کار برای دیدگاه‌های سیاسی به ایالات متحده محدود نمی‌شود (گراهام، هاید و نوسک، ۲۰۰۹). نوذری (۲۰۰۱) بر این باور است که ایرانیان احزاب سیاسی خود را در سال ۱۹۰۸ بنا نهادند. پس از انقلاب اسلامی ایران، این احزاب به دو حزب چپ و راست تقسیم شدند که هریک دارای انشعابات بود و طرفداران خاص خود را داشت (آسایش، حلیم، جوان و شجاعی، ۲۰۱۱). هویت ایرانی ریشه در امپراتوری ایران باستان، ایران پس از اسلام (شیعه‌گرایی) و ایران جدید داشت. هویت غربی ریشه در فلسفه یونان قدیم، مسیحیت، انقلاب صنعتی، انسان‌گرایی/فردگرایی و لیبرالیسم داشت (شهرام‌نیا و تدین، ۲۰۱۲، ص. ۳۱۰). هنگامی که امام خمینی برای سکونت از ترکیه به عراق رفت، شاه به اصلاحات ادامه داد و با تغییر آغاز کرد که آن را انقلاب سفید نام نهاد.

در اوایل دهه ۱۹۷۰، شاه تلاش کرد حوزه علمی (تشکیلات مذهبی) را به دستگاه حکومتی وارد کند و روحانیت را تحت فشار قرار داد تا عضو هیئت مذهبی شوند. شاه هم‌زمان سعی کرد حس هویت ملی را به سمت میراث ایران باستان تغییر دهد و تأکید بر اسلام را به‌عنوان منبع تعیین هویت کاهش دهد (زیگموند، ۲۰۰۳، ص. ۲۵).

در ادبیات هویت و سیاست، برخی از مفاهیم مربوطه مانند سیاست هویت و علم سیاسی هویت استفاده می‌شوند که باید در بافت هویت سیاسی توضیح داده شوند. «سیاست هویت» عمدتاً به فرایندهای «از بالا به پایین» اشاره دارد که به وسیله آن مقولات سیاسی، اقتصادی و دیگر مقولات اجتماعی سعی می‌کنند هویت‌های جمعی را براساس قومیت، نژاد، زبان و مکان، به‌داخل چارچوب‌های ثابت و بومی شده برای فهم کنش سیاسی و بدنه سیاست درآورند. به چنین مقولات بومی و در برخی موارد کهنه (درمقابل مقولات جدید) می‌توان به شیوه‌های متعددی پرداخت؛ به‌عنوان مثال، از طریق تحلیل تحقیقاتی که در این مورد به ما کمک می‌کند؛ مانند تحقیقات مربوط به پرسش از اشیاء، کالا، بومی‌گرایی، غربت‌گرایی، فولکورگرایی و «علم سیاست هویت» به فرایندی اشاره دارد که بیشتر طرح از «پایین به بالا» دارد و توسط آن افراد یک منطقه به کشمکش و براندازی مبادرت می‌کنند یا به انتقال فرهنگ و هویت و ساختارهای منازعه قدرت و ثروت می‌پردازند که زندگی اجتماعی آن‌ها را محدود می‌کند.

درحالی‌که سیاست هویت نوعی سیاست رسمی، ساختاری و عمومی است که دولت‌ها، احزاب و مؤسسات سهیم در آن در عرصه شهرها، نواحی و ایالات به آن مبادرت می‌کنند، علم سیاسی هویت، بیشتر به فعالیت‌ها و ارزش‌های سیاسی اشاره دارد که براساس سرسپردگی یا انتساب به هویت‌های اجتماعی و سیاسی مختلف هستند و اغلب همپوشی دارند (هیل و ویلسن، ۲۰۰۳، صص. ۲-۳).

این مفهوم با «سیاست هویت» در تقابل قرار می‌گیرد؛ درحالی‌که به‌معنای واقعی با علم سیاسی هویت که اکنون پیشنهاد دادیم، همپوشی دارد. در اینجا بیشتر به مقولات قدرت شخصی و گروهی اشاره دارد که در درون و نیز در میان تمامی مؤسسات اجتماعی و سیاسی و مجموعه‌ها است؛ جایی که افراد گاهی انتخاب می‌کنند و گاهی مجبور می‌شوند با یکدیگر

بر اساس مفاهیم مشترک یا غیرمشترک هویت‌هایشان تعامل داشته باشند. علم سیاسی هویت می‌تواند در هر شرایط اجتماعی رخ دهد و اغلب به اولین و بهترین شکل در حوزه‌های خصوصی، نظامی و شورشگری یافت می‌شود؛ جایی که فرهنگ، بهترین شیوه و وسیله بیان پیروزی یا شکست فرد است؛ درحالی‌که سیاست هویت بسیار بر مؤسسات و کاربرد قدرت اقتصادی و سیاسی در درون و گاهی در میان حوزه‌های اجرایی مورد قبول اطلاق می‌شود (هیل و ویلسون، ۲۰۰۳، ص. ۲).

می‌توان گفت داشتن هویت سیاسی مشخص می‌کند که به جامعه‌ای سیاسی تعلق داریم که در آن خودمان و دیگران را به‌عنوان کسانی می‌شناسیم که چیزی به اشتراک دارند و آن چیز مشترک ما را فراتر از تفاوت‌های فردی‌مان می‌کشاند که این امر با توجه به عقاید، ارزش‌ها و دیگر نشانه‌های مهم هویت، مانند طبقه، جنسیت، نژاد و ... انجام می‌شود (جوسه، ۲۰۱۰، صص. ۱۲۵-۱۲۴). به‌علاوه، هویت سیاسی بافتی گروه‌بنیان را می‌طلبد که در آن خود را متجلی کند. خلق هویت سیاسی به‌وضوح فرایندی جمعی است که از طریق آن افراد با یکدیگر پیوند می‌یابند یا حداقل یکدیگر را شناسایی می‌کنند تا مجموعه‌ای را به‌وجود آورند که بیش از مجموع اعضای آن است (جوسه، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۵).

در راستای نظریه‌های نام‌برده، سؤالات تحقیق به سه مقوله سؤالات مربوط به کتاب‌های درسی، سؤالات مربوط به معلم و سؤالات مربوط به زبان‌آموزان تقسیم می‌شوند.

الف. سؤالات مربوط به کتاب‌های درسی

۱. آیا هویت‌های سیاسی (موضوعات فرهنگی، نام‌های فرهنگی و گفتگوهای فرهنگی) در کتاب‌های درسی زبان‌آموزان وجود دارند؟

۲. گفتمان‌های خاص مرتبط با هویت‌های فرهنگی - سیاسی، در کتاب‌های درسی زبان‌آموزان کدام‌اند؟

۳. چگونه هویت‌های سیاسی - فرهنگی در کتاب‌های درسی زبان‌آموزان نشان داده شده‌اند؟

ب. سؤالات مربوط به معلم

۱. آیا معلمان خصوصی زبان انگلیسی تحت تأثیر هویت‌های سیاسی قرار می‌گیرند؟
۲. چگونه معلمان خصوصی زبان انگلیسی هویت‌های سیاسی را ارتقاء می‌بخشند؟
۳. معلمان خصوصی زبان انگلیسی هویت‌های سیاسی را به زبان‌آموزان به شکل ترغیبی ارائه می‌دهند یا تحکمی؟

ج. سؤالات مربوط به فراگیران

۱. اولویت‌ها و کدهای هویت سیاسی فراگیران زبان خارجی در مؤسسات آموزش زبان چیست؟
۲. آیا فراگیران زبان خارجی در مؤسسات زبان تحت تأثیر هویت‌های سیاسی ارائه‌شده در کتاب‌های این مؤسسات قرار می‌گیرند؟

۳. روش‌شناسی تحقیق

۱.۳. موقعیت و شرکت‌کنندگان

مکان موردنظر برای تحلیل هویت‌های سیاسی، یک مؤسسه خصوصی بود و متغیرهای مربوطه، کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، شش معلم و شش زبان‌آموز بودند که شرکت‌کنندگان در تحقیق محسوب می‌شدند. در آنچه به‌دنبال می‌آید، اطلاعات مربوط به مؤسسه، کتاب‌های درسی، معلمان و زبان‌آموزان به‌ترتیب آمده است.

۱.۱.۳. مؤسسه

یک مؤسسه خصوصی به‌عنوان محل تحقیق انتخاب شد؛ زیرا در چنین مکان‌هایی کنترل اندکی بر انتخاب معلمان وجود دارد و دولت نیز نظارت کمی بر چنین مکان‌هایی دارد. اکثر دانشجویانی که در دانشگاه زبان انگلیسی را به‌عنوان رشته تحصیلی خود انتخاب می‌کنند، در چنین مؤسسات خصوصی پرورش یافته‌اند. برای انتخاب نمونه‌های تحقیق از میان مدارس خصوصی تقریباً تمام مؤسسات خصوصی زبان در مشهد بررسی شدند و مشخص گردید که

مؤسسه خصوصی فروغ یکی از قدیمی ترین مدارس این منطقه است که با مجوز شماره ۱۶۲۳ در سال ۱۳۶۹ با مجوز اداره کل آموزش و پرورش در استان خراسان به ثبت رسیده است.

۳. ۱. ۲. کتاب های درسی

کتاب درسی مربوط به پسران، Cambridge English for Schools (CES) و On Target 2 و کتاب درسی دختران In Contact 1 & 2 بود. CES دوره ای است که شامل پنج سطح (سطح اول تا پنجم برای یادگیری انگلیسی بریتانیایی) برای زبان آموزان نوجوان است. کتاب مورد نظر نمونه های تحقیق، کتاب CES کتاب ۳ است که آندریو لیتل جان ودیانا هیکس در سال ۱۹۹۷ آن را منتشر کرد. این کتاب ۱۶۰ صفحه دارد.

On Target 2 که دین پینکلی و جیمز ای. پرپرا آن را در سال ۱۹۹۹ نوشته اند و در ایالات متحده چاپ شده است، ۱۳۶ صفحه دارد و اعتقاد بر این است که برنامه ای موضوع بنیان با مهارت های یکپارچه ای برای جوانان و بزرگسالان است. از مجموعه انگلیسی اسکات فورسمن است و برای سطوح متوسط مناسب است. In Contact 1 & 2 کتاب درسی دختران از سطوح مقدماتی انگلیسی اسکات فورسمن است که برنامه ای موضوع بنیان با مهارت های یکپارچه ای برای جوانان و بزرگسالان است. نگارندگان معتقد هستند که انگلیسی اسکات فورسمن از مجموعه کتاب های منحصر به فردی است که ویژگی انعطاف پذیری دارد و در بردارنده سطوح چندگانه است.

کتاب In Contact 1 به زبان انگلیسی است که باربارا آر. دنمان آن را نوشته است و انتشارات آدیسون و سلی لانگمن آن را چاپ و توزیع شده کرده است. این نسخه خاص در حدود تاریخ ۱۹۹۹/۱/۱ نوشته شده است و ۱۳۴ صفحه محتوای مورد استفاده دارد.

کتاب In Contact 2 به مجموعه کتاب های اسکات فورسمن مربوط می شود که جین استر توانت آن را برای زبان انگلیسی نوشته است و پیرسون پی. تی. آراینتراکتیو آن را منتشر و توزیع نموده است. این نسخه خاص در حدود تاریخ ۱۹۹۹/۱۰/۱۲ منتشر شده است و ۱۳۴ صفحه محتوای مورد استفاده دارد.

۳. ۱. ۳. معلمان

معلمان انتخاب‌شده سه مرد و سه زن بودند که همه آن‌ها به‌لحاظ امنیت شغلی بیمه بودند. روش انتخاب معلم براساس انتخاب زبان‌آموزان بود. ما در پژوهش گسترده‌مان به مدت چهار ترم با شرکت‌کنندگان در تحقیق دیدار داشتیم؛ اما هر معلم را به مدت یک ماه موردمشاهده قرار دادیم؛ اگرچه تماس با آن‌ها درطول پروژه ادامه داشت. به‌عنوان مرحله آمادگی، کلاس به مدت یک ترم موردمشاهده قرار گرفت. درطول مشاهده، تماس با معلمان از طریق تلفن، یادداشت معلم‌ها، مصاحبه‌های رسمی و غیررسمی، دیدار آن‌ها در خانه‌هایشان، در داخل اتومبیل و در اداره و خارج از کلاس ادامه داشت. با آن‌ها در کلاس درسشان قرار ملاقات گذاشتیم و از پیش برای مصاحبه جلسه ملاقات صورت گرفت. همه آن‌ها برای شرکت در مصاحبه داوطلب بودند و برگه‌ای را امضا کردند که در آن از آن‌ها خواسته شده بود که اهداف تحقیق را بخوانند و در صورت امکان، با محققان درطول پژوهش همکاری نمایند. اطلاعات به‌دست‌آمده از فرایند مصاحبه شفاهی و کتبی، تاحدودی هویت‌های معلمان موردنظر را نشان داد که در بخش بعدی درباره آن‌ها بحث می‌شود. برخی از اطلاعات معلمان که به موضوع بررسی هویت‌های آنان مربوط است، در زیر ارائه شده است.

کلاس‌های هر معلم به مدت یک ترم کامل بررسی شدند؛ اما جمع‌آوری داده‌ها چهار ترم متوالی؛ یعنی در حدود یک سال کامل زمان به‌خود اختصاص داد. کلاس‌ها (پسران و دختران) دو بار در هفته تشکیل می‌شدند که در روزهای سه‌شنبه و پنجشنبه (تمامی کلاس‌های دختران) و دوشنبه و چهارشنبه (مورد چهارم) و یکشنبه و سه‌شنبه (مورد پنجم و ششم) بودند. کلاس‌ها در تمامی چهار ترم از ساعت ۴/۴۵ تا ۶/۱۵ درنوبت عصر برگزار شد. هر جلسه یک ساعت و نیم به‌طول انجامید. محقق قادر بود بیست جلسه کامل (مورد اول، ده جلسه، مورد ششم، ده جلسه)، ۳۶ جلسه کامل (مورد دوم، سوم و پنجم دوازده جلسه) و پانزده جلسه کامل (مورد چهارم) را ضبط کند. سپس، تمامی داده‌های ضبط‌شده (۱۰۶ ساعت) برای تحلیل نوشته شدند. مصاحبه‌ها در چهار نوبت انجام شدند؛ یک ترم قبل از مشاهده کلاس، در شروع ترم، در میان

ترم و در انتهای مشاهده. دیگر ابزارهای قوم‌شناختی نیز، همان‌طور که قبلاً ذکر شد، در اختیار آنها قرار گرفت.

۳. ۱. ۳. ۱. مورد اول

نامش هدیه است. متولد مشهد و بیست‌ونهم ساله است. متأهل و بدون فرزند است. یادگیری زبان انگلیسی را در پنج سالگی آغاز کرده است. زبان مادری‌اش فارسی است و زبان انگلیسی را تنها به‌عنوان یک زبان خارجی می‌داند. دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی است. به‌عنوان معلم انگلیسی تمام‌وقت در مؤسسه فروغ به مدت پنج سال مشغول به کار بوده است. همچنین، دارای سابقه تدریس به‌صورت پاره‌وقت در دیگر مؤسسات و دانشگاه‌ها است. در مجموع، دارای ده سال تجربه رسمی آموزش زبان انگلیسی به سطوح مختلف زبان‌آموزان، از سطح مقدماتی تا دانشجویان دانشگاه است. به‌طور متوسط، سی ساعت در هفته تدریس می‌کند. کلاس خصوصی آموزش زبان ندارد.

۳. ۲. ۳. ۱. مورد دوم

نامش خاطره است. متولد مشهد و چهل‌وهشت ساله است. متأهل و دارای سه فرزند است؛ دو دختر و یک پسر. زبان مادری‌اش فارسی است. زبان انگلیسی را تنها به‌عنوان یک زبان خارجی می‌داند. دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی است. به‌عنوان معلم انگلیسی تمام‌وقت در مؤسسه فروغ به مدت هفت سال مشغول به کار بوده است. معلم پاره‌وقت دیگر مؤسسات و نیز دانشگاه است. در مجموع، دارای سیزده سال تجربه رسمی آموزش زبان انگلیسی به سطوح مختلف زبان‌آموزان از سطح مقدماتی تا دانشجویان دانشگاه است. با احتساب کلاس‌های خصوصی‌اش، به‌طور متوسط هفتاد ساعت در هفته تدریس می‌کند.

۳. ۳. ۱. مورد سوم

نامش نازنین است. متولد مشهد است و سی‌وهشت ساله است. متأهل و دارای یک فرزند پسر است. همسرش معلم است و ادبیات فارسی تدریس می‌کند. یادگیری زبان انگلیسی را زمانی که پنج یا شش ساله بوده است، آغاز کرده است. زبان مادری‌اش فارسی است و زبان

انگلیسی را تنها به‌عنوان یک زبان خارجی می‌داند. دارای مدرک کارشناسی رشته ادبیات انگلیسی است. در مشهد زندگی می‌کند و در مؤسسه فروغ به‌مدت نه سال به‌طور تمام‌وقت مشغول به‌کار بوده است. معلم پاره‌وقت دیگر مؤسسات نیز بوده است. علاوه‌بر این نه سال است که مترجم تمام‌وقت یک شرکت است. هنوز کار ترجمه‌اش را به‌شکل پاره‌وقت انجام می‌دهد. در مجموع، دارای پانزده سال تجربه رسمی آموزش انگلیسی به سطوح مختلف زبان-آموزان از سطح مقدماتی تا پیشرفته است. به‌طور متوسط پنجاه ساعت در هفته به آموزش زبان می‌پردازد و بیست و پنج ساعت ترجمه می‌کند.

۳. ۱. ۳. ۴. مورد چهارم

نامش محمد است. بیست‌ونه ساله و متأهل است. دارای یک دختر می‌باشد. یادگیری زبان را هنگامی آغاز کرده است که در سن دوازده سالگی و در مدرسه راهنمایی بوده است. زبان مادری‌اش فارسی است و زبان انگلیسی را تنها به‌عنوان زبان خارجی می‌داند. دارای مدرک کارشناسی در رشته ادبیات انگلیسی است. در مشهد زندگی می‌کند و به مدت پنج سال به‌طور تمام‌وقت در مؤسسه فروغ مشغول به‌کار بوده است. در مجموع، دارای یازده سال تجربه رسمی آموزش زبان به زبان‌آموزان سطوح مختلف از سطح مقدماتی تا پیشرفته است. به‌طور میانگین ۷۰ ساعت در هفته کار می‌کند.

۳. ۱. ۳. ۵. مورد پنجم

نامش فرهاد است. متولد تهران است. بیست‌وهشت ساله و متأهل است. فرزندی ندارد. یادگیری زبان انگلیسی را در چهار سالگی آغاز کرده است. زبان مادری‌اش فارسی است. زبان انگلیسی را تنها به‌عنوان یک زبان خارجی می‌داند. سعی داشته است زبان فرانسه را نیز بیاموزد. در مشهد زندگی می‌کند و به‌مدت سه سال معلم تمام‌وقت مؤسسه فروغ بوده است. در مجموع، دارای حدود شش سال تجربه آموزش زبان انگلیسی به زبان‌آموزان با سطوح مختلف از سطح مقدماتی تا پیشرفته است. به‌طور متوسط چهل ساعت در هفته تدریس می‌کند و کلاس‌های خصوصی متعددی دارد.

۳. ۱. ۳. ۶. مورد ششم

نامش شهریار است. متولد مشهد است و سی ساله است. مجرد است. فراگیری زبان انگلیسی را هنگامی آغاز کرده است که دانش آموز مدرسه راهنمایی بوده است. زبان مادری اش فارسی است و زبان انگلیسی را تنها به عنوان یک زبان خارجی می داند. دارای مدرک کارشناسی در رشته ادبیات انگلیسی است. معلم تمام وقت مؤسسه فروغ به مدت هشت سال بوده است. کلاس های خصوصی آموزش زبان نیز دارد. در مجموع، حدود دوازده سال تجربه آموزش زبان انگلیسی به زبان آموزان با سطوح مختلف از سطح مقدماتی تا پیشرفته دارد. به طور متوسط شصت و پنج ساعت در هفته تدریس می کند.

۳. ۱. ۴. زبان آموزان

قبل از آغاز پژوهش، دو کلاس (پسران و دختران) با مجموع بیست و یک زبان آموز انتخاب شدند و در تحقیق حاضر بر ده مورد از زبان آموزان به عنوان نمونه متمرکز شد. کلاس ها به مدت یک ترم مورد مشاهده قرار گرفت که چهار ماه به طول انجامید و مشاهده، مهارت زبانی زبان آموزان و رضایت والدین آنها برای شرکت در پژوهش، در نهایت به انتخاب سه مرد و سه زن به عنوان نمونه های مورد نظر انجامید که در سه ترم بعدی باید بررسی می شدند. براساس جمع آوری داده ها، نمرات معلمان و آزمون هایمان، سطح مهارت زبانی زبان آموزان متوسط بود. زبان آموزان این مؤسسه هر ترم معلم متفاوتی داشتند؛ اما گاهی نیز معلمی داشتند که دو ترم متوالی به آنها آموزش داده بود؛ اگرچه این مورد به ندرت مشاهده می شد. در مجموع، شش معلم در این سه ترم به زبان آموزان آموزش داده بودند. زبان آموزان پسر، معلم مرد و زبان آموزان دختر، معلم زن داشتند. در ادامه، برخی از اطلاعات زبان آموزان ارائه می شود.

۳. ۱. ۴. ۱. مورد اول

نامش علی است. پانزده ساله است. دانش آموز دبیرستان است که در رشته علوم تجربی در پایه دوم تحصیل می کند. پدرش پرستار است و در بیمارستان کار می کند. مادرش معلم است که در دبیرستان ادبیات فارسی تدریس می کند. یک برادر و دو خواهر دارد. یکی از دانش-

آموزان ممتاز مدرسه است و معدلش ۱۹/۵ می‌باشد. مهارت زبانی او در سطح متوسط قرار دارد.

۳. ۱. ۴. ۲. مورد دوم

نامش فرزاد است. چهارده‌ساله است. دانش‌آموز پایه اول دبیرستان است. قصد دارد رشته علوم تجربی را در پایه دوم دبیرستان انتخاب کند. والدینش پزشک هستند. تنها فرزند خانواده است. یکی از دانش‌آموزان ممتاز مدرسه است و معدلش ۱۸/۹۰ می‌باشد. مهارت زبانی او در سطح متوسط قرار دارد.

۳. ۱. ۴. ۳. مورد سوم

نامش مهدی است. شانزده‌ساله است. دانش‌آموز دبیرستان است که در پایه دوم در رشته علوم ریاضی تحصیل می‌کند. پدرش شغل آزاد دارد و مادرش خانه‌دار است. یک برادر و یک خواهر دارد. از دانش‌آموزان ممتاز مدرسه است و معدلش ۱۸ می‌باشد. مهارت زبانی او در سطح متوسط است.

۳. ۱. ۴. ۴. مورد چهارم

نامش نرگس است. پانزده‌ساله است. دانش‌آموز پایه دوم دبیرستان در رشته علوم تجربی است. پدرش معلم است که در مدرسه راهنمایی، علوم تدریس می‌کند و مادرش نیز معلم است و در دبیرستان زبان انگلیسی تدریس می‌کند. یک برادر و یک خواهر دارد. یکی از دانش‌آموزان ممتاز مدرسه است و معدلش ۱۹/۷۲ می‌باشد. مهارت زبانی او در سطح متوسط قرار دارد.

۳. ۱. ۴. ۵. مورد پنجم

نامش مریم است. پانزده‌ساله است. دانش‌آموز پایه اول دبیرستان است. هنوز تصمیمی برای انتخاب رشته ندارد. پدرش استاد دانشگاه است که مدیریت تدریس می‌کند و مادرش معلم حسابداری در دبیرستان است. یک برادر دارد و خواهری ندارد. از دانش‌آموزان ممتاز مدرسه است و معدلش ۱۸ می‌باشد. مهارت زبانی او در سطح متوسط است.

۳. ۱. ۴. ۶. مورد ششم

نامش فاطمه است. پانزده ساله است. دانش آموز پایه اول دبیرستان است. قصد دارد در پایه دوم دبیرستان رشته علوم ریاضی بخواند. پدرش در یک بیمارستان مشغول به کار است و مادرش شغل آزاد دارد و فروشنده لباس زنانه است. یک برادر و یک خواهر دارد. از دانش-آموزان ممتاز مدرسه است و معدلش ۱۸/۸۶ می باشد. مهارت زبانی او در سطح متوسط است.

۳. ۲. ابزار و روش تحقیق

نتایج ارائه شده در این مقاله بخشی از یک تحقیق بزرگ تر است که هدف آن توصیف تعامل نقش معلمان و کتاب های درسی در شکل گیری هویت های برخی از زبان آموزان زبان مؤسسات خصوصی است. جمع آوری داده ها از ۲۳ سپتامبر ۲۰۱۰ تا ۳۰ سپتامبر ۲۰۱۱ به طول انجامید. بررسی وجود هویت های سیاسی در کتاب های درسی مربوطه، به روش تحلیل محتوا انجام شد. تحلیل محتوا روشی تحقیق است که استنباط هایی قابل تکرار و معتبر از داده ها را در ارتباط با موقعیت گفتمان انجام می دهد و هدفش فراهم آوردن دانش، دیدگاه های جدید، ارائه حقایق و راهنمای عملی برای کار در این حوزه است (کریندورف، ۱۹۸۰). براساس مرور پیشینه هویت های سیاسی، موضوعات نمونه مربوط به هویت های سیاسی توسط محققان استخراج و تعدیل شد. برای دست یافتن به اتفاق نظر در مورد موضوعات نمونه، سه داور مستقل با مدرک کارشناسی ارشد (دو مورد) و دکترا (یک مورد) داده ها را مطالعه کردند و اهمیت هویت های سیاسی را مشخص نمودند. گرنهیم و لوندمن (۲۰۰۴) از ارزش گفت و گوی میان محققانی که با هم کار می کنند، در مورد توافق بر سر شیوه های که در آن داده های کیفی بتوانند کدگذاری گردند، حمایت کرد. محققان همین داده ها را به شیوه تکرار شونده ای تأیید کردند و تمامی داده ها را آزمودند. واحد تحلیل پژوهش حاضر ترکیبی از گفتمان و واحدهای مجزای کلامی بود. دلیل گنجاندن گفتمان به عنوان یکی از واحدهای تحلیل در تحلیل محتوای کتاب-های درسی، طبق چارچوب نظری باختین بود که نشان می دهد واحد تحلیل باید تمامی بافت باشد. اولیوا (۲۰۰۰)، ماتوسا (۲۰۰۷) و تیهانو (۲۰۰) نیز از گفتمان به عنوان واحد تحلیل روش تحقیق گفتمان جانبداری نموده اند.

پس از خواندن تمام محتوا، داده‌ها به سه مقوله موضوعات فرهنگی، گفت‌وگوهای فرهنگی و نام‌های فرهنگی تقسیم شدند. در هر مقوله، ما در جست‌وجوی وجود هویت‌های فرهنگی بودیم. همان‌طو که کاوانا (۱۹۹۷) می‌نویسد، هدف ایجاد مقولات فراهم‌آوردن ابزار توصیف واقعه‌ای است تا فهم و تولید دانش ارتقاء یابد. همچنین، اعتبار یافته‌های تحقیق نیز به این مربوط می‌شود که چگونه داده‌ها در بطن مقولات قرار می‌گیرند (گرنهیم و لوندمن، ۲۰۰۴).

برای یافتن موضوعات فرهنگی مربوطه، ابتدا محتویات فهرست مطالب ارائه‌شده در صفحات آغازین هر کتاب مشاهده شد. سپس، هر درس به صورت جزئی‌تر مشاهده گردید و موضوعات مربوطه در آن بررسی شد. آن‌گاه شماره صفحات نیز یادداشت شد. به‌علاوه در این بخش با پیروی از فیلیپسون (۱۹۹۲) باید تعیین می‌شد که آیا موضوع به فرهنگ انگلیسی مربوط است یا فرهنگ آمریکایی (که آن را بومی نامیدیم) یا فرهنگ دیگری از جمله ایران؛ البته اگر موردی یافت می‌شد (که آن را بیگانه نامیدیم). اگر نام کشور ذکر شده بود، سعی بر آن بود که ما نیز آن را ذکر کنیم. اگر واضح نبود که موضوع در کدام گفتمان قرار می‌گیرد، نوشته می‌شد که خنثی است. در دیگر بخش‌ها (گفت‌وگوهای فرهنگی و نام‌های فرهنگی) به همین شکل عمل می‌شد. قراردادن داده‌ها در مقولات مناسب آن‌طور که دی (۱۹۹۳) می‌گوید، یک تکلیف چالش‌برانگیز بود. هنگام تدوین مقولات، محقق از طریق تفسیر و تعبیر باید تصمیم بگیرد که کدام موارد را در مقولات یکسانی قرار دهد.

مقوله دوم گفت‌وگوهای فرهنگی بود که شبیه به موضوعات فرهنگی بودند؛ اما برای آن‌ها تحلیل مفصل‌تری در درون درس‌ها انجام شد (به‌عنوان مثال، مرحله آمادگی، بخش‌های دستوری، تمرینات، خواندن، صحبت‌کردن و نوشتن). بخش‌های شنیداری حذف شدند؛ اما اگر داده‌های نوشتاری به بخش‌های شنیداری مربوط می‌شدند و به فرهنگ خاصی ارتباط داشتند، مجبور بودیم که آن‌ها را ذکر کنیم. به‌علاوه، در بخش گفت‌وگوهای فرهنگی تعیین کردیم که آیا هر فعالیتی که ارائه می‌شود، بومی است، بیگانه است یا خنثی است و اینکه آیا تحکمی است یا ترغیبی.

سومین مقوله نام‌های فرهنگی بود. در این بخش سعی شد که تمامی اسامی (اسامی اشخاص، اشیاء، شغل‌ها و ... چه انتزاعی و چه ملموس) که به هویت‌های سیاسی مربوط می‌شدند، در تمامی بخش‌های هر درس بررسی گردند. در بخش نام‌های فرهنگی، همچنین تعیین شد که آیا هر نام بومی است، بیگانه است یا خنثی است. پس از تحلیل تمامی داده‌ها، تعداد هر مقوله را شمردیم و بسامد اعداد را در جدول‌های مربوطه قرار دادیم.

براساس ابزارهای قوم‌نگارانه از جمله مصاحبه با معلمان، یادداشت‌های آن‌ها و نوشته‌هایشان، مشاهدات کلاس شنیداری و گاهی شنیداری-دیداری درمورد هر معلم و براساس مجله تحقیق شرکت‌کننده-مشاهده‌گر، سعی کردیم هویت‌های سیاسی را در کل داده‌های معلمان بررسی کنیم. همچنین، از مصاحبه‌های شبه‌ساختاری و نیز مصاحبه‌های غیرساختاری یا باز استفاده کردیم (الیس و هاگن، ۱۹۹۷؛ فونتا و فری، ۲۰۰۵). محققانی که از مصاحبه‌های غیرساختاری استفاده می‌کنند، اغلب دیدگاهی ساختگرا درمورد واقعیت اجتماعی دارند (دنزین، ۱۹۸۹). از آنجایی که هدف مصاحبه‌ها بازسازی هویت‌های معلمان است و نه فهمیدن سطح مهارت زبانی آن‌ها، مصاحبه‌ها به زبان انگلیسی و نیز به زبان فارسی انجام شد. مصاحبه‌های غیرساختاری تحت قراردادهای فرهنگی موقعیت تحقیق هستند که مستلزم این است که محقق، زبان مصاحبه‌شونده را درک کند و علاوه بر آن، درکی از معنای زبان او در بافت فرهنگی خاص در موقعیت تحقیق داشته باشد (فیف، ۲۰۰۵). به محققان اجازه ضبط مصاحبه‌ها داده شد و برطبق توافق امضا شده، اجازه داشتیم تا از مطالب نوشته شده در پژوهش استفاده کنیم. باین حال برای رعایت قوانین اخلاقی در تحقیق، نام‌ها غیرواقعی انتخاب شده‌اند. سؤالات تشریحی بودند و این باعث می‌شد تا شرکت‌کنندگان آزادانه درمورد درک خود از هویت‌های سیاسی، اهمیتی که به انواع هویت‌ها می‌دادند و تأثیرشان بر بافت یادگیری و آموزش زبان آزادانه‌تر بنویسند. باین حال، در پژوهش بزرگ‌ترمان از آن‌ها سؤالات بیشتری درمورد برخی از انواع هویت‌ها پرسیده شد؛ اما تمرکز ما در مقاله حاضر بر مشاهده داده‌ها با هدف بررسی تأثیر هویت‌های سیاسی است. به دلیل پیکره گسترده داده‌ها (در حدود سی ساعت مصاحبه رسمی و غیررسمی با معلمان)، سعی بر آن بود که تنها بخش‌های اصلی مربوط به هویت‌های سیاسی

استخراج گردد و علاوه بر مصاحبه‌ها، وقوع هویت‌های سیاسی در داده‌های باقی‌مانده، از جمله دیگر ابزارهای قوم‌شناختی بررسی شد. همچنین، تلاش شد که با ارائه برخی از نمونه‌ها آن‌ها را نشان دهیم و مشخص کنیم؛ اگرچه ارائه همگی آن‌ها امری دشوار است. گاهی به‌سختی می‌توان نتایج تحقیق کیفی را در چارچوبی که سازگار با محدودیت‌های مکانی و واژگانی در مجلات تخصصی باشد، به‌دقت ارائه داد (پولیت و بک، ۲۰۰۴). همان روش‌ها با همان ابزارهای قوم‌شناختی برای زبان‌آموزان انجام شد. موارد مناسب مربوط به هویت‌های سیاسی زبان‌آموزان نیز ارائه خواهد شد.

۴. نتایج و بحث

۴.۱. کتاب‌های درسی و هویت‌های سیاسی

همان‌طور که تحلیل جداول ۱ و ۲ نشان می‌دهد، بسامد موضوعات سیاسی فرهنگی در In Contact 1 (MIC) و In Contact 2 ۲ می‌باشد و بسامد نام‌های سیاسی - فرهنگی ۳۹ است. نوع گفتمان به‌کاررفته برای نام‌های سیاسی - فرهنگی عمدتاً بومی (۱۹ مورد) و خنثی (۲۰ مورد) است و چیزی که بیگانه باشد، گزارش نشد (تعداد، صفر). به‌علاوه، ۶ گفتگوی سیاسی - فرهنگی بدون هیچ نوع گفتمان تحکمی و ۶ مورد گفتمان ترغیبی مشاهده شد. نوع گفتمان مربوط به بومی و خنثی یکسان است (۳ مورد) و هیچ نوع گفتمان بیگانه مشاهده نشد (تعداد، صفر).

همچنین، تحلیل محتوای جداول در CES و On Target 2 (جداول ۱ و ۲) نشان می‌دهد که بسامد موضوعات سیاسی - فرهنگی در CES و On Target 2، ۲۰ مورد است و نام‌های فرهنگی ۱۴۹ مورد است. نوع گفتمان به‌کاررفته برای نام‌های سیاسی - فرهنگی عمدتاً خنثی است (۱۲۶ مورد) با ۱۴ نوع گفتمان بومی و ۹ گفتمان بیگانه. علاوه‌برآن، ۴۵ گفتگوی سیاسی - فرهنگی با ۲۷ نوع گفتمان تحکمی و ۱۸ نوع گفتمان ترغیبی استفاده شده بود. نوع گفتمان مربوط به بومی ۲۰ مورد و گفتمان مربوط به بیگانه ۷ مورد و نوع گفتمان خنثی ۱۸ مورد بود.

عموماً تحلیل محتوای درسی تمامی کتاب‌های درسی، حضور هویت‌های سیاسی را به طریقی تأیید می‌کند. این مطلب می‌تواند نشانگر این باشد که یادگیری زبان انگلیسی از طریق این متن‌ها محلی است که می‌توان با محتوای سیاسی به‌طور ضمنی یا آشکارا آشنا شد. اگرچه بسامد موضوعات، گفت‌وگوها و نام‌ها یکسان نیست، آنچه از کتاب‌های پسران استنباط می‌شود، نوع گفتمانی است که برای نام‌های سیاسی - فرهنگی استفاده می‌شود که عمدتاً بیگانه و بدون هیچ نوع گفتمان بومی است. این امر می‌تواند نشانگر این باشد که غلبه فرهنگ بیگانه از طریق انگلیسی نمایان است. به‌گفته‌ی تریم (۱۹۹۹)، برای کشورهای انگلیسی‌زبان ضرورت انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی میانجی موهبتی ترکیبی است؛ به‌ویژه در مورد بریتانیا این مسئله فقدان غلبه امپراتوری بریتانیا را از نظرها پنهان می‌کند. در ارتباط بین‌المللی رضایتمندی به‌وجود می‌آید که آن نیز براساس منفعت زبانی است و دیگر بر واقعیت روابط سیاسی و اقتصادی استوار نیست و حس برتری را استمرار می‌بخشد که در نتیجه قرارگرفتن در یک موقعیت ناهمسان به‌وجود آمده است.

به‌علاوه واژه‌های آکنده از هویت‌های سیاسی گاهی به‌طور تلویحی یا آشکارا در برخی از بافت‌ها ارائه می‌شوند؛ مانند کاخ سفید، اداره بیضی، خانه قرمز، خانه آبی، اتاق غذاخوری، خانواده، اتاق غذاخوری ایالت، اتاق شرق، اتاق خواب لینکلن، تصویر رئیس‌جمهور لینکلن، تصویر خانم لینکلن، تصویر رئیس‌جمهور واشنگتن، میز اتاق غذاخوری فرانسه، میز رئیس‌جمهور واشنگتن، میز تحریر لینکلن، و تخت‌خواب لینکلن. از زبان‌آموز انتظار می‌رود لغات انگلیسی را فراگیرد و درعین حال محتوای سیاسی و هویت‌های فرهنگ بیگانه را نیز بیاموزد.

افزون‌براین، نوع گفتمان در کتاب‌های پسران بیشتر ترغیبی است. این مطلب نشانگر این است که مؤلفان سعی می‌کنند داده‌ها را با ترغیب ارائه دهند؛ اگرچه در کتاب‌های دختران این ارائه به‌صورت تحکمی است. همچنین، در کتاب دختران بسامد موضوعات فرهنگی، گفت‌وگوها و نام‌ها حتی بیشتر از کتاب پسران است. در اینجا نوع گفتمان بیگانه از دیگر انواع گفتمان بیشتر است (۲۰ مورد) با ۴۵ گفت‌وگوی سیاسی - فرهنگی که عمدتاً به‌صورت تحکمی ارائه شده است. همان‌طور که پنی‌کوک (۱۹۹۷، ص. ۱) بیان می‌کند، یک دیدگاه

انتقادی‌تر می‌گوید نیازمند آن هستیم تا آموزش زبان انگلیسی را به‌عنوان یک بازوی امپریالیسم زبانی تلقی کنیم که با غلبه ایدئولوژی غربی، فرهنگ غربی و کاپیتالیسم عجین شده است و به‌عنوان عنصری اساسی در انکار حقوق زبانی بشر عمل می‌کند.

به نظر می‌رسد کتاب‌های درسی اندوخته‌ای مناسب برای شناخت زبان‌آموزان هستند؛ به شیوه‌ای که مناسب فرهنگ بیگانه است. همان‌گونه که کارنی و مدسن (۲۰۰۹) اعتقاد دارند دیکتاتورها و رهبران سیاسی اغلب از نظام آموزشی برای کنترل خویش بر شهروندان استفاده می‌کنند و برای قانونی جلوه‌دادن رژیم‌هایشان و تسلط بر مردم، اغلب برنامه‌های آموزشی مدارس را کنترل می‌کنند یا بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند. در متون ذکرشده و تحلیل‌شده زبان‌آموزان درباره جنگ داخلی آمریکا، رئیس‌جمهورها، رزولت و لینکلن و دولت بریتانیا مطالبی می‌آموزند و درمورد برده‌داری در آمریکا مطالبی می‌خوانند که اکنون دوره آن به‌سر رسیده است؛ اما درعین حال درباره شورش‌های خیابانی فرانسه نیز مطالبی می‌خوانند. نویسنده طنزنویسانی مانند ویل راجرز، طنزنویس مشهور آمریکا را به زبان‌آموزان معرفی می‌کند که تلاش می‌کرد به زندگی و فعالیت‌های سیاستمداران مختلف نگاهی بیندازد و با دادن اطلاعات آن‌ها مردم را بخنداند و مردم با سیاستمداران در تعامل باشند و درمورد آن‌ها صحبت کنند. مردم میان افراد معمولی و مقامات ارتباط ایجاد می‌کنند؛ درست مانند آنچه ویل راجرز درمورد رئیس‌جمهورهای آمریکا انجام می‌دهد. نویسندگان درباره سازمان‌های اجتماعی، سیاسی و رسمی صحبت می‌کنند که برای بهبودبخشیدن به اوضاع جهان شکل گرفته‌اند. آن‌ها به معرفی سازمان‌های جهانی مانند سازمان ملل متحد و دو شاخه معروف آن؛ یعنی یونیسف و یونسکو می‌پردازند که سعی می‌کنند صلح و امنیت نسبی را برای هر فردی در گوشه و کنار جهان فراهم آورند. به نظر می‌رسد به‌طور تلویحی فرهنگ بیگانه به‌عنوان عامل ایجاد صلح محسوب می‌شود و دیگر فرهنگ‌ها؛ یعنی فرهنگ بومی مسؤل طغیان شورش است. آن‌ها در کتاب‌ها درمورد پروژه «جری» صحبت می‌کنند. در جست‌وجوی آن‌هایی که مسؤل هستند و در آن‌ها احساس مسؤلیت درمورد معضلات جهانی وجود دارد و متقاضی کمک و مشارکت افراد متفاوت جهان از مناطق متفاوت و با ملیت‌ها و پیش‌زمینه‌های متفاوت هستند و البته این به شیوه‌ای

ترغیب‌کننده انجام می‌شود تا افراد را گرد هم آورد و باعث شود برای یکدیگر کار کنند. اگر ازنظر آموزش انتقادی به قضیه بنگریم، می‌توانیم با کینچلو (۲۰۰۸، ص. ۱۰) همسو شویم که «آموزش ذاتاً امری سیاسی است».

جدول ۱. تحلیل محتوای کتاب‌های **In contact 1 & 2** براساس موضوعات فرهنگی، نام‌های

فرهنگی و گفت‌وگوهای فرهنگی (دختران)

موضوعات فرهنگی -	تعداد	نوع کلام	تعداد	نوع کلام	تعداد	گفت‌وگوهای	تعداد	نوع کلام	تعداد	نام‌های فرهنگی -	تعداد	نوع کلام	تعداد	نوع کلام
سیاسی	۲۰	بومی	۲۷	تحکمی	۴۵	فرهنگی -	۱۴	بومی	۱۴۹	سیاسی	۵	بومی		
		بیگانه	۱۸	ترغیبی		سیاسی	۹	بیگانه			۳	بیگانه		
		خشتی					۱۲۶	خشتی			۱۲	خشتی		

جدول ۲. تحلیل محتوای کتاب‌های **CES & On target 2** براساس موضوعات فرهنگی، نام -

های فرهنگی و گفت‌وگوهای فرهنگی (پسران)

موضوعات فرهنگی -	تعداد	نوع کلام	تعداد	نوع کلام	تعداد	گفت‌وگوهای	تعداد	نوع کلام	تعداد	نام‌های فرهنگی -	تعداد	نوع کلام	تعداد	نوع کلام
سیاسی	۲	بومی	۰	تحکمی	۶	فرهنگی -	۱۹	بومی	۳۹	سیاسی	۲	بومی		
		بیگانه	۶	ترغیبی		سیاسی	۰	بیگانه			۰	بیگانه		
		خشتی					۲۰	خشتی			۰	خشتی		

۴. ۲. معلمان و هویت‌های سیاسی

۴. ۲. ۱. مورد اول (هدیه)

درمجموع، تحلیل تمامی داده‌های مربوط به او نشان می‌دهد که به سیاست علاقه‌مند نیست. اطلاعات اندکی در موضوعات سیاسی دارد و نوشته‌ها و مشاهداتش در کلاس درس نشان می‌دهد که به موضوعات سیاسی اهمیتی نمی‌دهد. در مصاحبه‌هایش گزارش داد که گاهی

سعی می‌کند روزنامه‌هایی چون خراسان و قدس را بخواند. به موضوعات اجتماعی و خانوادگی در این روزنامه‌ها علاقه‌مند است. در ادامه، بخشی از مصاحبه‌اش ذکر شده است.

مصاحبه‌کننده: آیا روزنامه می‌خوانید؟ چه روزنامه‌هایی؟

مصاحبه‌شونده: گاهی بله! خراسان، قدس.

مصاحبه‌کننده: می‌توانید تعدادی از سیاست‌مداران را نام ببرید؟

مصاحبه‌شونده: سؤالاتتان دارد سخت‌تر می‌شود.

مصاحبه‌کننده: خسته‌اید؟

مصاحبه‌شونده: نه! سیاست‌مدار؟ مثلاً سیاست‌مداری از کشورم؟

مصاحبه‌کننده: نه! افرادی را نام ببرید که وقتی کلمه سیاست را می‌شنوید، آن‌ها به ذهن شما می‌آیند.

مصاحبه‌شونده: نمی‌دانم ... وطن.

تعامل او با زبان‌آموزان در کلاس نیز نشان داد که علاقه زیادی به موضوعات سیاسی ندارد؛ اما چون متون حاوی مطالب مربوط به هویت‌های سیاسی است، مجبور است درمورد چنین مقولاتی صحبت کند؛ اما تأکیدش بر بخش‌های دستوری، تلفظ و لغت است. به‌علاوه با توجه به هویت‌های فرهنگی گفتمان‌ش تحکمی نبود. در ادامه، گزیده‌ای از داده‌های او در کلاس درس ارائه می‌شود.

معلم: خوب، حالا به این سؤالات جواب دهید. آیا روزنامه می‌خوانید؟ می‌توانید اسم روزنامه‌ها را بگویید؟

دانش‌آموز: روزنامه خراسان.

معلم: بله! روزنامه؟

دانش‌آموز: قدس.

معلم: آها! دیگه چی؟ بله؟

دانش‌آموز: همشهری.

معلم: چرا روزنامه می‌خوانید؟

دانش آموز: چون ...!...! اطلاعات؟

معلم: آها! به خاطر اطلاعات. به خاطر اخبار. بله؟ اخبار و حوادث. آیا حوادث رو می خوانید؟
دانش آموز: نه!

۴. ۲. ۲. مورد دوم (خاطره)

او بیشتر از محیط سیاسی اطرافش باخبر است؛ اما ترجیح می دهد با چنین موضوعاتی روبه-
رو نشود؛ زیرا هیچ وقت آزادی ندارد. می گوید که آن ها را دوست دارد؛ اما وقتی می بیند که
تأثیر منفی بر او می گذارند و او نمی تواند کار مهمی انجام دهد، فراموششان می کند. در زیر،
گزیده ای از صحبت های او آورده می شود که نشان دهنده وضعیت پر مشغله او است.
مصاحبه کننده: شما می گوئید تلویزیون نگاه نمی کنید و رادیو گوش نمی دهید. پس چه کار می-
کنید؟

مصاحبه شونده: زندگی می کنم.

مصاحبه کننده: منظورتان این است که همیشه در حال تدریس هستید؟

مصاحبه شونده: وقت من پر است. وقتی به خانه می رسم، مجبورم کارهای خانه را انجام بدهم.
مجبورم آشپزی کنم و ... و بعد خسته می شوم. بعد، وقتی ندارم ... مثلاً در ترم گذشته من هر
روز تا ساعت هشت شب در مؤسسه بودم و این واقعاً خسته کننده است.

او رئیس جمهور فعلی ایران را می شناسد و بیشتر به ایران باستان علاقه مند است. مشاهده و
نوشته های تمام داده های او رد پای مهمی از هویت های سیاسی او را نشان نمی دهند. تاجایی که
به انجام تمرینات دستوری، تدریس لغت و مدیریت کلاس درس مربوط می شود، به متن کتاب
وفادار است. در نشان دادن عقاید سیاسی اش حتی هنگامی که مواردی از موضوعات و گفت-
وگوهای سیاسی نیز وجود دارند، بسیار محافظه کار است؛ اگرچه این موارد فراوان نیستند. این
جمله به این معنا نخواهد بود که نقش معلمان به ویژه چنین معلمان محافظه کاری در شکل-
گیری هویت های زبان آموزان اهمیت ندارد؛ بلکه تنها می تواند به این معنا باشد که آن ها گاهی

با سکوت خود به‌طور ضمنی هنجارهای فرهنگ بیگانه را می‌پذیرند و محتوای کتب درسی را تبلیغ می‌کنند.

۴. ۲. ۳. مورد سوم (نازین)

نازین آن‌گونه که مصاحبه‌ها و نوشته‌هایش نشان می‌دهد، در گفته‌هایش در مورد هویت‌های سیاسی بسیار تحکمی است. بسیار مذهبی است؛ آن‌طور که کلمات و رفتارشان نشان می‌دهد و تمامی عکس‌العمل‌های سیاسی او ریشه در رفتار دینی‌اش دارند. هویت‌های مذهبی و سیاسی-اش در هم تنیده شده‌اند. گزینه‌ای از مطالب مربوط به تمایلات سیاسی‌اش ذکر می‌شود.

مصاحبه‌کننده: جواب‌های شما نشان می‌دهد که از آمریکا بسیار متنفرید؟

مصاحبه‌شونده: خب ... (خنده) ...

مصاحبه‌کننده: یک عکس‌العمل خاصی نشان دادید.

مصاحبه‌شونده: خب دولتمردان انسان‌های خوبی نیستند.

مصاحبه‌کننده: آها! شما به‌عنوان یک معلم انگلیسی حاضر نیستید سفری به کشورهای

انگلیسی‌زبان مانند آمریکا، انگلستان یا جای دیگر داشته باشید؟

مصاحبه‌شونده: مطمئناً! مایلم ... برای کار، تحقیق، مشاهده کلاس‌هایشان؛ مثلاً آشناسدن با روش‌های تدریستان.

مصاحبه‌کننده: نمی‌خواهید کاری در آنجا داشته باشید؟ این سؤال را می‌پرسم چون واقعاً این

سؤال به‌خاطر موضوع تحقیق پیش آمد.

مصاحبه‌شونده: نه! ... نه! ... نه! ... هرگز!

مصاحبه‌کننده: اگر به شما دستمزد بیشتری بدهند چطور؟

مصاحبه‌شونده: نه! همه فکر و ذکر من پول نیست.

مصاحبه‌کننده: اینکه به این معنی نیست که شما همه فکر و ذکرتان پول است. اگر پول کافی

بدهند چطور؟

مصاحبه‌شونده: نه! اصلاً! من کشور خودم را ترجیح می‌دهم.

مصاحبه‌کننده: خانم‌ها به‌ندرت برنامه اخبار را دنبال می‌کنند؟
 مصاحبه‌شونده: نه! من دوست ندارم؛ اما مجبورم نگاه کنم. اجباری است.
 مصاحبه‌کننده: چرا؟
 مصاحبه‌شونده: چرا؟ ... علاقه‌ای ندارم.
 مصاحبه‌کننده: نه! ... چرا مجبورید؟
 مصاحبه‌شونده: چون آدم باید بدونه در گوشه و کنار جهان چی می‌گذره.
 مصاحبه‌کننده: آیا متون متفاوتی رو می‌خوانید؟
 مصاحبه‌شونده: مثلاً در شرکت عمدتاً متون سیاسی را ترجمه می‌کنم. کار سختی است؛ اما اگر متن آسان باشد، کارم راحت است.
 با این حال، در کلاس درس بسیار پای‌بند به کتاب درسی است. سعی می‌کند از محتوای آموزشی متن فراتر نرود و به‌ندرت هویت سیاسی خود را برای زبان‌آموزان آشکار می‌کند. می‌گوید که برای بحث درمورد چنین موضوعاتی وقتی در کلاس ندارد. حتی گاهی برخی از تمرینات را نادیده می‌گیرد و وقتی که علتش را پرسیدم، چنین گفت که وقت نداریم تمام تمرینات را انجام دهیم.
 از میان تمامی خانم‌های مشاهده‌شده به‌نظر می‌رسد که مورد سوم (نازنین) سیاسی‌تر و مذهبی‌تر است. مورد دوم و اول بعد از او قرار دادند. مورد اول به‌لحاظ سیاسی حساسیتی نسبت به موقعیت فعلی خود ندارد یا شاید به مقولات سیاسی اهمیتی نمی‌دهد. مورد دوم از تغییرات سیاسی مطلع است؛ حداقل از کشمکش احزاب سیاسی در ایران آگاهی دارد؛ اما سعی می‌کند که ساکت باشد؛ زیرا، مدعی است که وقت آن را ندارد که درمورد چنین مقولاتی فکر کند یا تلاش کند آن‌ها را تغییر دهد.

۴. ۲. ۴. مورد چهارم (محمد)

تاجایی که به هویت‌های سیاسی‌اش مربوط می‌شود، به‌نظر می‌رسد در صحبت‌ها، در مصاحبه‌ها و در یادداشت‌هایش محافظه‌کار است. تلاش می‌کند کمی از اخبار سیاسی مطلع

باشد. خطوط قرمز و قوانین بازی سیاست را می‌داند. گزیده‌ای از مصاحبه‌اش را در زیر مشاهده می‌کنید.

مصاحبه‌کننده: تلویزیون ایرانی (شبکه‌هایش)؟

مصاحبه‌شونده: خسته‌کننده.

مصاحبه‌کننده: رهبر؟

مصاحبه‌شونده: شما دارید مصاحبه را سیاسی می‌کنید. چه باید بگوییم؟

مصاحبه‌کننده: نه! بعضی از این‌ها نظرات شخصی‌اند. اگر دوست ندارید می‌توانید جواب ندهید.

مصاحبه‌کننده: رئیس جمهور؟

مصاحبه‌شونده: نمی‌دانم.

مصاحبه‌کننده: اخبار دیگر؟

مصاحبه‌شونده: بله! اخبار ورزشی و دیگر اخبار مثل اخبار سیاسی و مسابقات فوتبال و اگر جالب باشد یک سریال.

او هم در کلاس درس محافظه‌کار است. سعی می‌کند به انجام تمرینات مشغول باشد و هنگامی که گفت‌وگوی سیاسی وجود دارد، درپی آن است که موضوع را تغییر دهد؛ به‌ویژه اگر به شرایط سیاسی مربوط باشد. گویا ممنوع شده است که درمورد سیاست صحبتی شود. بعدها در صحبت‌های شخصی‌اش دریافتم که به او گفته شده است که درمورد موضوعات سیاسی صحبتی نکند. در زیر گزیده‌ای از بخش‌های مربوطه ارائه می‌شود.

معلم: یادتان هست؟ چه نوع داستان‌هایی را به‌خاطر می‌آورید؟

دانش‌آموز: جنایی.

معلم: جنایی؟

دانش‌آموز: سیاسی.

(دانش‌آموزان با هم صحبت می‌کنند.)

معلم: چي؟ سياست؟ يکي يکي. اخبار شخصی، اقتصاد. اقتصاد.

دانش آموز: علوم.

معلم: علوم؟

معلم: شما می‌خواهید ... آها! منظورتان این است که یک راز ...

دانش آموز: بله! ... بله!

معلم: آها! ... وقتی می‌خواهید رازی را بگویید ... خب می‌ترسید بگویید.

معلم: بله؟

دانش آموز: کی در مورد سیاست صحبت می‌کنیم؟

معلم: در مورد؟

دانش آموز: سیاست.

معلم: خب، خب، دیگه چی؟ صحبت در مورد موضوعات و مقولاتی که مجاز هستید

در موردشان صحبت کنید. ها؟ شما مجاز به صحبت در مورد آنها نیستید. به بخش یک نگاه

کنید. چه فکر می‌کنید؟ بحث کنید. این هم سؤالات. حالا ...

۴.۲.۵. مورد پنجم (فرهاد)

او نیز سعی می‌کند در عقایدش در مورد هویت‌های سیاسی محافظه‌کار باشد؛ اما خودِ سیاسی‌اش را بارها در کلاس نشان می‌دهد و تلاش می‌کند شخصیت‌های سیاسی ایرانی را دست بیندازد و شاگردانش را بخنداند؛ البته در مصاحبه‌هایش می‌ترسید درباره دغدغه‌های سیاسی‌اش صحبت کند؛ اما در موقعیت‌های واقعی نمی‌توانست جلوی خود را بگیرد. گفتمانی ترغیبی داشت. او تنها موردی در میان زنان و مردان بود که در کلاس در مورد موضوعات دیگر نیز صحبت می‌کرد. دانش‌آموزانش روان‌بودن گفتمان‌ش را دوست داشتند؛ اما آنها معتقد بودند که او وقت کلاس را تلف می‌کند. در زیر، بخشی از نوشته‌های محقق که با مشاهده کلاسش به دست آورده است، ذکر می‌شود.

اکنون معلم تصمیم گرفت چگونگی نوشتن «نامه تجاری» را آموزش دهد. او تفاوت میان نامه‌های «رسمی و غیررسمی» را توضیح داد و برای آنها مثال آورد. نامه به مادر؟ دانش‌آموزان

جواب دادند: غیررسمی. نامه به معلم؟ جواب: رسمی. به (یکی از شخصیت‌های سیاسی مهم کشور را نام می‌برد). دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند: غیررسمی. و معلم می‌خندد و می‌گوید: بله! ما مجبوریم بنویسیم سلام عزیزم ...

معلم دارد طرز نوشتن نامه تجاری را سریع توضیح می‌دهد. هنگامی که بخش امضای نامه را تدریس می‌کند، دوباره همان شخصیت سیاسی نام‌برده را ذکر می‌کند و می‌گوید این امکان هست که با امضای عشق من نامه را خاتمه دهیم. سپس، چند تصویر XOXOXO را طراحی می‌کند (که به معنای درآغوش گرفتن و بوسه است). شلیک خنده بچه‌ها شنیده می‌شود.

۴. ۲. ۶. مورد ششم (شهریار)

به سؤالات سیاسی جوابی نمی‌دهد. معذرت‌خواهی می‌کند و ترجیح می‌دهد در مورد چنین موضوعاتی صحبت نکند. گفت که آماده صحبت در مورد موضوعات مربوط به آموزش و یادگیری است. در کلاس هنگام بحث سیاسی ساکت است و هیچ یادداشتی نیز در این مورد ارائه نمی‌دهد. تقریباً همهٔ معلمان در گفتمان‌شان محافظه‌کار بودند و هیچ‌کس سعی نکرد تذکراتش را به صورت گفتمان تحکمی به شاگردان کلاسش ارائه دهد.

۴. ۳. زبان‌آموزان و هویت‌های سیاسی

۴. ۳. ۱. مورد اول (علی)

داده‌ها نشان دادند که او بیشتر مذهبی است و به نظام سیاسی ایران به لحاظ مذهبی احترام می‌گذارد. تحت تأثیر خانوادهٔ مذهبی خود به ویژه مادرش است که معلم ادبیات فارسی است. با این وجود، به موضوعات سیاسی علاقه‌ای ندارد یا حداقل آن‌ها را آشکارا نشان نمی‌دهد. آنچه راجع به هویت‌های سیاسی او می‌توان گفت این حقیقت است که برخلاف معلمان از صحبت کردن در مورد سیاست نمی‌ترسد. به علاوه مخالف موضوعات سیاسی نیست. در مؤسسه کسی برای او دادهٔ سیاسی فراهم نمی‌آورد؛ زیرا، حداقل به طور آشکارا مؤسسه طرفدار موضوعات سیاسی نیست. همان‌طور که شرح آن گذشت، معلمان نیز علاقه‌ای به گفتمان سیاسی نداشتند.

۴. ۳. ۲. مورد دوم (فرزاد)

همان‌گونه که داده‌های او نشان می‌دهند، با علی تفاوت دارد و این تفاوت عمدتاً به پشتوانه خانوادگی او مربوط می‌شود. تنها پسر یک خانواده است که رفاه مالی آن‌ها اجازه می‌دهد تا هر سال سفری به خارج از کشور داشته باشند. هنگامی که از او در مورد موضوعات سیاسی سؤال شد، به نظر می‌رسید به چنین موضوعاتی علاقه‌ای ندارد. به رفتن به انگلستان و آمریکا فکر می‌کند و ترجیح می‌دهد به جای سیاست درباره موضوعات دیگری صحبت کند. تحت تأثیر مؤسسه و گفتمان سیاسی معلمان نیز بسیار قرار ندارد.

۴. ۳. ۳. مورد سوم (مهدی)

به لحاظ سیاسی تقریباً شبیه فرزاد است و به حوزه سیاست علاقه‌ای ندارد. بیشتر به بازی‌های کامپیوتری علاقه‌مند است و جست‌وجویش در برخی از روزنامه‌ها مثل خراسان هفتگی نیز به دلیل یافتن اطلاعاتی راجع به جدیدترین بازی‌های کامپیوتری است. به ریاضیات نیز علاقه‌مند است.

۴. ۳. ۴. مورد چهارم (نرگس)

به موضوعات سیاسی اصلاً علاقه‌مند نبود. گفت که هیچ روزنامه‌ای نمی‌خواند و به اخبار به ویژه اخبار سیاسی گوش نمی‌دهد. به ندرت تلویزیون را می‌بیند. دستگاه ماهواره دارند و چند فیلم را از برخی از شبکه‌های خارجی تماشا می‌کند. این امکان برایش مهیا است که با همکلاسی‌هایش در مورد تکالیف مدرسه چت کند و گفت که حدود دو ساعت را به انجام کنفرانس ویدئویی از طریق اینترنت با دوستان مدرسه‌اش می‌گذراند.

۴. ۳. ۵. مورد پنجم (مریم)

سفری به مالزی داشته است و این سفر بر هویت‌های او تأثیر زیادی گذاشته است؛ به طوری که تمامی داده‌های او چنین تأثیری را نشان می‌دهند. نظام سیاسی کشورش را دوست ندارد و هر چیزی را در ایران با مالزی مقایسه می‌کند؛ جایی که چند سالی را با خانواده در آن گذرانده است. هنگامی که از او در مورد موضوعات سیاسی سؤال می‌شود، می‌گوید که چنین سؤالاتی را

دوست ندارد و از تلویزیون ایران و اخبار آن متنفر است. بیشتر به رمان‌های ادبی و کتاب‌های روان‌شناسی علاقه دارد.

۴. ۳. ۶. مورد ششم (فاطمه)

دانش‌آموزی مذهبی با پشتوانه‌ای مذهبی است. به خواندن کتاب‌های سیاسی و مذهبی علاقه‌مند است. جالب است که زبان‌آموزان و معلمان که علائق مذهبی داشتند، علاقه‌مند بودند که راجع به موضوعات سیاسی صحبت کنند. به نظر می‌رسد آن‌ها که مذهبی هستند، احساس می‌کنند که باید از موضوعات سیاسی نیز آگاه باشند.

برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق آن‌گونه که قبلاً اشاره کردیم، تحلیل کاملی از کتاب‌های درسی انجام شد تا ردپای هویت‌های سیاسی با توجه به موضوعات، گفت‌وگوها و نام‌های مربوط به هویت‌های سیاسی ظاهر شود. به‌علاوه همان‌طور که قبلاً گفتیم، مؤسسه در معرفی کتاب‌های درسی، انتخاب معلمان و گسترش آگاهی سیاسی زبان‌آموزان از موضوعات سیاسی طرفداری آشکاری نمی‌کند. گفتمان معلمان همیشه آکنده از موضوعات مربوط به هویت‌های سیاسی نیست؛ به جز موارد نادری که محتوای سیاسی کتاب‌های درسی ایجاب می‌کند. تحلیل کتاب‌های درسی زبان‌آموزان و یادداشت‌های آن‌ها و دیگر داده‌هایشان نیز اطلاعات کمی در مورد جانب سیاسی هویت‌های زبان‌آموزان و شکل‌گیری آن را نشان داد. نتایج سه پرسشنامه تشریحی در سه ترم به زبان‌آموزان نشانگر تغییر ناچیز در هویت‌های سیاسی این افراد بود که تأییدکننده پاسخ آن‌ها در مصاحبه‌های سیاسی مربوطه بود. در این پرسشنامه‌های تشریحی، زبان‌آموزان مجبور بودند تا یک دوره تخیلی برای آموزش زبان انگلیسی طراحی کنند و اطلاعاتی را براساس اولویت‌های خود در آن بگنجانند. تحلیل کلی طرح آن‌ها هیچ تمایل سیاسی را در میان مردان و زنان نشان نداد؛ اما نشان داد که آن‌ها تا حدودی تحت‌تأثیر فرهنگ بیگانه هستند که نویسندگان غیربومی طرفدار آن هستند. آن‌ها برخی از غذاها، قهرمانان، مطالب علمی و نام محصولات انگلیسی یا امریکایی را معرفی می‌کردند؛ به‌عنوان مثال، نرگس ترجیح داد دوره‌ای را طراحی کند که در آن مطالب یک درس راجع به سلام و احوال‌پرسی باشد و نام‌های افراد در گفت‌وگوها فقط نام‌های انگلیسی باشد. او می‌گوید که اگر بخواهد خانه‌ای را

توصیف کند، ترجیح می‌دهد خانه ملکه انگلیس را به‌عنوان اولویت اولش انتخاب کند. اولویت مریم نیز توصیف خانه ملکه انگلیس بود؛ اگرچه خاطرنشان کرد که فرهنگ بومی‌اش در کتاب‌های درسی متجلی شود. همچنین، ترجیح می‌داد که برای یک فروشگاه کفش در مالزی تبلیغات کند؛ زیرا، به آنجا سفر کرده بود.

۵. نتیجه‌گیری

با در نظر گرفتن تعریف گرو و همکارانش و نیز تعریف هنری از هویت‌های سیاسی همان‌طور که شرح آن گذشت، می‌توان نتیجه گرفت که موارد مورد تحقیق در بررسی ما به شکلی دارای هویت‌های سیاسی بودند که زیاد قابل تغییر نبود؛ اما چگونگی شکل‌گیری چنین هویت‌هایی نیز خیلی مشخص نیست. مصاحبه‌ها نشان دادند که عموماً هر دو گروه معلمان مرد و زن ترجیح می‌دادند در مورد اهداف نهایی و ایده‌آل‌های سیاسی صحبت نکنند؛ اگرچه برخی از آن‌ها تمایلات هویت‌های سیاسی خود را در کلاس نشان می‌دادند. مؤسسه حداقل به‌طور آشکارا از موضوعات سیاسی حمایت نمی‌کرد. یکی از معلمان زن متذکر شد که به او گفته شده است نباید روی موضوعات سیاسی در کلاس تمرکز کند. اکثر معلمان حتی آگاه نبودند که ممکن است در آموزش آن‌ها مواردی وجود داشته باشد که به وسیله آن، قدرت سیاسی فرهنگ بیگانه در کتاب‌های درسی انعکاس یابد یا می‌توان این‌گونه گفت که آن‌ها در آموزش به مقولات سیاسی اهمیت نمی‌دادند. با این وجود، تحلیل کتاب‌های درسی نشانگر چیزی بود که ژوزف (۲۰۰۶) به آن معتقد است و آن اینکه زبان جنبه قابل اغماضی در زندگی سیاسی نیست؛ بلکه برای ایجاد جوامع سیاسی مختلف، موضوعات سیاسی و روابط سیاسی مفهومی ضروری است. اگرچه این موضوع مسئله واضحی نیست، اما داده‌های زبان‌آموزان نشان داد که آن‌ها تحت تأثیر فرهنگ غیربومی هستند؛ اما این تأثیر خیلی سیاسی نیست.

این تحقیق نگاهی کوتاه به آگاهی سیاسی بخشیدن به معلمان انگلیسی، صاحبان اصلی تعیین‌کننده خط‌مشی‌های آموزش زبان و به‌ویژه طراحان دوره‌های آموزشی است. اگر کتاب‌های درسی موضوعاتی در خود دارند، باید نسبت به قدرتی که محتوای آن‌ها دارند، آگاهی

داشته باشیم. اگر موضوعی در کتاب‌ها ارائه می‌شود، معلم آن را مورد استفاده قرار می‌دهد و زبان‌آموزان در حیطه آن تمرین می‌کنند و آن موضوع جزئی از هویت‌های زبان‌آموز می‌شود. همان‌گونه که فرکلاف (۱۹۹۲، ص. ۱۹۳) معتقد است، تکرار بر نقاط ایدئولوژیک متن تأکید می‌کند؛ بنابراین، می‌توان گفت زبان‌آموزی یک زبان، فراگیری یک ایدئولوژی نیز هست. اگر این روند تجویز ایدئولوژی فرهنگ غیربومی به‌طور تحکمی یا ترغیبی تکرار شود، نتایج آن ممکن است بومی‌زدایی فرهنگ خودی باشد و این روند بسیار تدریجی و آهسته رخ می‌دهد.

کتابنامه

- Asayesh, S., Halim, A. A., Jawan, J. A., & Shojaei, S. N. (2011). Political party in Islamic republic of Iran: A review. *Journal of Politics and Law*, 4, 221-230.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, G. (2000) (2nd Ed.). *Key concepts in post-colonial studies*. London: Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. (Trans. Richard N., & Bottommore, T.). London: Sage.
- Brooks, A. (2006). *Who really cares: The surprising truth about compassionate conservatism: Who gives, who doesn't, and why it matters*. New York: Basic Books.
- Carney, S., & U. A. Madsen (2009). A place of one's own: Schooling and the formation of identities in modern Nepal. In J. Zajda, H. Daun & L. J. Saha (Eds.), *Nation-Building, Identity, and Citizenship Education: Cross-Cultural Perspectives* (pp. 171-87). New York: Springer.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5-16.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: New Press.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd Ed.). Chicago: Aldine.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge, London.

- Ellis, D., & Haugan, M. (1997). Modeling the information seeking patterns of engineers and research scientists in an industrial environment. *Journal of Documentation*, 53 (4), 384-403.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fife, W. (2005). *Doing fieldwork: Ethnographic methods for research in developing countries and beyond*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3rd Ed.) (pp. 695-728). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd Ed.). Bristol, PA: Falmer Press.
- Graham, J., Haidt, J., & Nosek, B. A. (2009). Liberals and conservatives rely on different sets of moral foundations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1029-1046.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Grove, D., Remy, R., & Zeigler, L. H. (1974). The effects of political ideology and educational climates on student dissent. *American Politics Research*, 2, 259-275.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Eds.), *Modernity and Its Futures* (pp. 273-316). Cambridge, Polity Press.
- Henry, B. (2001). The role of symbols for European political identity: political identity as myth? In Furio C., & Enno R. (Eds.), *A Soul for Europe* (pp. 49-70). Leuven/Virginia: Peeters/Sterling.
- Heywood, A. (2002). *Politics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hill, J., & Wilson, T. (2003). Identity Politics and the Politics of Identities. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 10 (1), 1-8.
- Holquist, M. (1981). Glossary. In M. Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.) (pp. 423-434). Austin, TX: University of Texas Press.
- Huddy, L. (2001). From social to political identity: A critical examination of social identity theory. *Political Psychology*, 22 (1), 127-156.

- Jose, J. (2010). Strangers in a stranger land: Political identity in the era of the governance state. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 16 (1), 119-133.
- Joseph, J. (2006). *Language and politics*. Edinburgh University Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy*. Springer. Canada.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications. Newbury Park.
- Lipset, S. M., & S. Rokkan (1967). *Party system and voter alignment*. New York: Free Press.
- Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay. *Educational Theory*, 57 (2), 215-237.
- Mc Donald, N. (1963). *The study of political parties*. New York.
- Nozari, E. (2001). *History of political party in Iran*. Shiraz: Navid.
- Oliva, M. O. (2000). Shifting landscapes/Shifting language: Qualitative research from the in between. *Qualitative Inquiry*, 6 (33), 33-54.
- Pennycook, A. (1997). English and capital: Some thoughts. *The Language Teacher*, 21, 55-57.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing research: Principles and methods*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, PA.
- Reyna, C., Henry, P. J., Korfmacher, W., & Tucker, A. (2005). Examining the principles in principled conservatism: The role of responsibility stereotypes as cues for deservingness in racial policy decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 109-128.
- Shahramnia, A. M., & Tadayon, Z. (2012). Comparative analysis identity components between an eastern society (Islamic Republic of Iran) and western society, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3 (10), 310-317.
- Skitka, L., & Tetlock, P. (1993). Providing public assistance: Cognitive and motivational processes underlying liberal and conservative policy preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1205-1223.
- Tihanov, G. (2000). *The master and the slave: Lukacs, Bakhtin, and the ideas of their time*. Oxford and New York: Oxford University Press.

- Trim, J. (1999). Language education policies for the twenty-first century. In Tosi, A., & Leung, C. (Eds.), *Rethinking Language Education: From a Monolingual to a Multilingual Perspective* (PP. 6-18). London: CILT.
- Zickmund, S. (2003). Constructing political identity, religious radicalism and the rhetoric of the Iranian revolution, *POROI*, 2 (2), 22-41.