

تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی*

بی. کومار اوادیولو^۱
رضا امینی

هدف اصلی من در این مقاله مفهوم‌بندی چارچوبی برای انجام تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی^۲ (CCDA) است. من با تحلیلی انتقادی از حوزه و روش مدل‌های کنونی در تحلیل تعامل کلاسی و تحلیل گفتمان کلاسی بحث را آغاز می‌کنم، و نشان می‌دهم که آنها تنها دیدگاهی محدود و محدودکننده از گفتمان کلاسی را ارائه می‌دهند. سپس استدلال می‌کنم که مفاهیم گفتمان بیان شده در پسا ساختارگرایی فوکو و پسااستعمارگرایی سعید را می‌توان در ارائه‌ی چارچوبی انتقادی برای درک آنچه که به‌واقع در کلاس‌های زبان دوم رخ می‌دهد به کار گرفت. پس از آشنایی با این دو سنت گفتمانی، تلاش خواهم کرد تا چارچوبی مفهومی برای CCDA طراحی کنم و اصول و روال‌های بنیادینی را که ممکن است در انجام CCDA مؤثر باشند ارائه کنم.

چند سال پیش، مشغول تدریس در برنامه‌ی آموزش زبان انگلیسی به سخن‌وران زبان‌های دیگر دانشگاهی در جنوب شرقی ایالات متحده بودم. در آن زمان، این برنامه افزون بر دوره‌های TESOL^۳، کلاس‌هایی را نیز برای دانشجویانی با ملیت‌های مختلف برگزار می‌کرد که هدف آن ارتقاء مهارت‌های خواندن و نوشتن آنها بود. بخشی از وظیفه‌ی کاری من، به‌عنوان مدیر این برنامه، بررسی دوره‌ای کارایی مربیانی بود که در آن کلاس‌ها تدریس می‌کردند. اواسط یکی از ترم‌های تحصیلی، یک روز به بررسی کارایی و نحوه‌ی تدریس یکی از مربیان با نام مستعار دبی پرداختم. کلاسی که این مربی تدریس آن را عهده‌دار بود، ۲۰ دانشجو داشت که بیشترشان اهل خاورمیانه و جنوب شرق آسیا بودند. مواد درسی که دبی برای خواندن در نظر گرفته بود در مجموعه‌ای تحت عنوان «قهرمانان آمریکایی» گردآوری شده بود. این مجموعه، متن‌های برگزیده‌ای درباره سیاست‌مداران،

دانشمندان و هنرمندان برجسته آمریکایی و موارد مشابه را شامل می‌شد. به نظر من این متن‌ها به‌خوبی انتخاب و سازمان‌دهی شده بودند. روزی که شاهد برگزاری کلاس دبی بودم، او تصمیم گرفت متنی را با نام «مأموریت به ماه» [در کلاس] کار کند. او پیش از خواندن متن، کارش را با پرسش‌هایی آغاز کرد که چیزی بیش از پاسخ‌های تک‌هجابی از سوی دانشجویان دربر نداشت. سپس به توصیف اقدام قهرمانانه‌ای که فضانوردان آپولو II برای گسترش مرزهای دانش انجام داده بودند پرداخت. و پس از آن چندین پرسش درباره‌ی مطلب ارائه شده پرسید که دانشجویان دوباره با بی‌میلی به آنها پاسخ‌هایی تک‌هجابی دادند. دبی به‌همین ترتیب کار را ادامه داد و در پایان کلاس را پس از تعیین یک تکلیف نوشتاری تمام کرد. چنان که از پیش تصمیم گرفته شده بود، او کلاس را ترک کرد تا من بتوانم به‌منظور آگاهی از نظرات دانشجویان درباره‌ی رخدادهای کلاسی با آنها گفت‌وگو کنم.

هنگام مشاهده‌ی آن کلاس، تقریباً بر من آشکار شده بود که: الف) این کلاس معلم‌زهر است؛ ب) دانشجویان متن را نخوانده‌اند؛ ج) با وجود تسلط بالای دانشجویان به زبان انگلیسی، آنها نمی‌توانستند در بحث‌های کلاس شرکت کنند. با توجه به آنچه که فکر می‌کردم عدم آمادگی و فقدان حس مشارکت در دانشجویان باشد، به این می‌اندیشیدم که دبی چه کار متفاوتی باید برای ثمربخش‌تر کردن تدریس خود انجام دهد. از این رو، و به‌منظور همکاری و کمک به او، گفت‌وگو با دانشجویان را آغاز کردم. هنوز خودم را کاملاً معرفی نکرده بودم که چندین نفر از آنها با صدای بلند شروع به شکایت از دبی کردند. گویی سکوت آنها در کلاس آرامش پیش از طوفان بود. آنها گفتند که او (دبی) اصلاً به بهبود مهارت‌های خواندن و نوشتن‌شان کمکی نکرده است و با ناراحتی شکایت می‌کردند که «او همیشه در حال صحبت کردن از فرهنگ آمریکایی و قهرمانان آمریکاست و بس.» به‌زودی بر من آشکار شد که این ناراحتی نه به‌خاطر محتوای متن، بلکه به‌خاطر روش تدریس دبی و تا حدی نیز به‌خاطر آگاهی دانشجویان از قوم‌محوری او و به‌وجود آمده است. آنها احساس می‌کردند که هویت‌شان به رسمیت شناخته نشده است و نظرات آنها محترم شمرده نمی‌شود. به نظر می‌رسید بی‌میلی آنها برای حضور در کلاس و مشارکت در بحث‌های کلاسی شکلی از مقاومت منفی باشد.

می‌توان تصور کرد که این وضعیت یا مشابه آن ممکن است در بسیاری از کلاس‌هایی که در آنها انگلیسی به‌عنوان زبان دوم تدریس می‌شود (کلاس‌های ESL)^۴ روی دهد. این وضعیت [بر این نکته] تأکید می‌کند که: «هنگامی که احساسات یادگیرندگان، عقایدشان درباره‌ی مسائل مهم، و استدلال و تجربه‌های آنها بخشی از بافت ارتباطی مورد نظر معلم نباشد، کلاس‌های درس از دیدگاه آنان بافت‌زدایی شده است.» (یونگ، ۱۹۹۲، ص. ۵۹). این موضوع به ما، به‌عنوان دست‌اندرکاران TESOL، هشدار می‌دهد که کلاس درس بوته‌ای است که در آن عناصر اولیه‌ی آموزش – ایده‌ها و ایدئولوژی‌ها، سیاست‌ها و طرح‌ها، مواد و روش‌ها، معلم‌ها و آنچه آموخته می‌شود – با هم درآمیخته می‌شوند تا محیط‌هایی منحصر به فرد و گاه منفجرشونده بیافرینند که ممکن است به آفرینش و ثمربخشی فرصت‌های یادگیری کمک کنند یا برعکس مانع از آنها شوند. آنچه واقعاً در آنجا روی می‌دهد تا حد زیادی تعیین‌کننده‌ی میزان تحقق اهداف یادگیری است و بنابراین وظیفه‌ی مشاهده، تحلیل و درک نظام‌مند اهداف و رخداد‌های کلاس درس در هر سرمایه‌گذاری آموزشی به‌طور جدی محوریت می‌یابد.

اهمیت چنان وظیفه‌ای دیرزمانی است که در آموزش و پرورش عمومی و نیز در آموزش زبان دوم شناخته شده است. در این مقاله با محدود کردن توجه به آموزش زبان دوم، به بررسی دو رویکرد بسیار پر کاربرد در مشاهده‌ی کلاس درس می‌پردازم، که معمولاً به‌عنوان رویکرد تعاملی^۵ و رویکرد گفتمانی^۶ شناخته می‌شوند. سپس استدلال خواهیم کرد که نیاز مبرم به ارائه‌ی رویکرد سومی نیز احساس می‌شود: یک رویکرد انتقادی^۷. همچنین به‌طور خلاصه به ابزارهای تحلیلی مناسبی اشاره خواهیم کرد که می‌توان از آنها در تحلیل گفتمان انتقادی کلاسی (CCDA) به‌نحو مطلوب استفاده کرد. همچنین مسیرهای جدید اکتشافی بیشتری را که این رویکرد می‌تواند پیش روی ما قرار دهد بیان خواهیم کرد. به منظور رسیدن به این اهداف، بینش‌هایی از مفاهیم گفتمان مرتبط با دو مکتب بزرگ فکری در مطالعات فرهنگی را مطرح خواهیم کرد: پسا‌ساختارگرایی فوکو و پسااستعمارگرایی سعید. با هدف رعایت اختصار و روشنی، بحث خود را تحت عنوان‌های تحلیل تعامل کلاسی^۸، تحلیل گفتمان کلاسی^۹، دیدگاه‌های انتقادی نسبت به گفتمان و CCDA تنظیم می‌کنم.

تحلیل تعامل کلاسی

تحلیل تعامل کلاسی به‌کارگیری یک برنامه‌ی مشاهده را شامل می‌شود که از مجموعه‌ی محدودی از مقوله‌های از پیش تعیین شده برای توصیف یک‌سری رفتارهای زبانی خاص در معلمان و دانش‌آموزان – به‌هنگام تعامل آنها در کلاس درس – تشکیل شده است. هرچند این مطلب به‌ندرت به‌روشنی گفته شده، بنیاد نظری سازمان‌دهنده‌ی تحلیل گفتمان کلاسی می‌تواند در روان‌شناسی رفتارگرایی ردیابی شود، که بر تحلیل عینی رفتار قابل مشاهده تأکید می‌کند. از این رو، مقوله‌های موجود در برنامه‌ی مشاهده، بازتاب‌دهنده‌ی تصورات طراح آن درباره‌ی رفتارهای قابل مشاهده‌ی معلم است که برای تهیه‌ی نیم‌رخ رفتاری کلاس او لازم‌اند. این اصول در قدیمی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین برنامه‌ها در قلمرو آموزش و پرورش به‌روشنی و در قالب مقوله‌های تحلیلی تعامل فلاندرز، که از سوی فلاندرز در ۱۹۷۰ پیشنهاد شد، منعکس شده است. مدل فلاندرز مجموعه‌ای از برنامه‌های مقوله‌ای برای آموزش زبان دوم تولید کرده است. براساس یک محاسبه (چاو درون، ۱۹۸۸، ص. ۱۸)، نزدیک به ۲۵ برنامه‌ی مشاهده، که دارای تنوع گسترده‌ای در مقوله‌ها، روال‌ها و توصیف‌ها هستند، در سال‌های آخر دهه‌ی ۱۹۷۰ و اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰ ظاهر شدند. این برنامه‌ها با به‌کار بردن مقوله‌های از پیش تعیین شده و طریقه‌های کدگذاری، کم‌وبیش از مدل مشاهده، توصیف و دادن ارزش‌های عددی به گفتار معلم و دانش‌آموز پیروی کردند.

بدون شک، به‌کارگیری برنامه‌های تعاملی باعث درک بسیار بهتری از اهداف و رخداد‌های کلاس درس، به‌ویژه در رابطه با گفتار معلم و دانش‌آموز، شد. با این همه، کلیه‌ی برنامه‌های تعاملی از چهار محدودیت عمده برخوردار بودند:

الف) منحصرأ بر تولید رفتارهای زبانی معلمان و دانش‌آموزان تمرکز می‌کردند، و به فرایندهای کلاسی یا نتایج یادگیری کم‌توجهی یا بی‌توجهی می‌کردند.

ب) به اندازه‌گیری‌های کمی متکی بودند و از این رو از ماهیت هدف ارتباط که قابل تبدیل به کدگذاری‌های عددی نیست، غفلت می‌کردند.

ج) یک سویه‌اند؛ یا به عبارت دیگر، جریان اطلاعات معمولاً از سوی مشاهده‌گر به سوی معلم است. مشاهده‌گر در مورد معلمان شاغل یک ناظر است و در مورد کارآموزان معلمی یک آموزش‌گر معلمی است. د) تک‌بعدی‌اند؛ یا به بیان دیگر، اساس مشاهده به‌طور عمده محدود به یک دیدگاه واحد - دیدگاه مشاهده‌گر - است. از این رو، بر درک مشاهده‌گر از رفتار قابل مشاهده‌ی معلم تأکید دارند (به‌منظور دست‌یابی به تحلیل‌های انتقادی مفصل، ر.ک.: الرایت، ۱۹۸۸؛ چاودرون، ۱۹۸۸؛ لانگ، ۱۹۸۰؛ ون لیر، ۱۹۸۸).

هنگامی که آلن، فروهلیچ و اسپادا (۱۹۸۴) یک برنامه‌ی مشاهده‌ای موسوم به «رویکرد ارتباطی به تدریس زبان» (COLT) را مطرح کردند، پیشرفت عمده‌ای در تحلیل تعامل کلاسی اتفاق افتاد. اهداف اولیه‌ی این برنامه عبارت‌اند از: نشان‌دادن تفاوت‌های موجود در رویکرد ارتباطی و تعامل کلاسی (به بیان دیگر صورت‌محور در برابر معنی‌محور)، و بررسی تأثیر آنها بر نتایج یادگیری. این برنامه که در دو بخش طراحی شده است، دربردارنده‌ی ۷۳ مقوله است که همگی بیان‌گر تمایزات دوتایی‌اند - نظیر مشارکت دانش‌آموز محور در برابر مشارکت معلم‌محور، واکنش به‌صورت در برابر واکنش به پیام، و تقاضاهای واقعی در برابر تقاضاهای غیر واقعی. این برنامه دو تفاوت عمده با دیگر برنامه‌های تعاملی دارد: ۱. مستقیماً در پیوند با روش‌های ارتباطی آموزش زبان است؛ ۲. برای کدگذاری زبان واقعی و نیز برای تحلیل مواد ضبط‌شده‌ی کلاس‌ها طراحی شده است.

یک دهه پس از طرح برنامه‌ی مشاهده‌ای COLT، یک راهنمای کاربرپسند در زمینه‌ی کدگذاری قراردادها منتشر شد (اسپادا و فروهلیچ، ۱۹۹۵). فصل پایانی این کتاب دربردارنده‌ی مجموعه‌ای متشکل از ۱۱ مطالعه‌ی انجام‌شده پیرامون استفاده‌ی پژوهش‌گران مختلف از موقعیت‌های کلاسی مختلف COLT است. این مطالعات نشان دادند که یکی از موفقیت‌های چشم‌گیر COLT، در مقایسه با برنامه‌های پیش از خود، قابلیت کمک به کاربران در تمایز قائل شدن میان آموزش‌هایی است که کم‌وبیش سمت و سوی ارتباطی دارند؛ و به این ترتیب آنها را قادر می‌سازد تا درون‌داده‌های آموزشی را بهتر به نتایج بالقوه‌ی یادگیری پیوند دهند. با این همه، COLT نیز از محدودیت‌هایی برخوردار است که خود از مشخصه‌های دیگر برنامه‌های تعاملی‌اند. این نکته‌ای است که نویسندگان مطالعات موجود در آن کتاب نیز بر آن تصریح داشته‌اند، مثلاً آلن ذکر این [نکته] را لازم می‌داند که: «بهتر است روال‌های کمی مبتنی بر COLT، با هدف کسب اطلاعات بیشتر درباره‌ی چگونگی بناکردن مشترک معنی در کلاس درس، با اضافه کردن یک تحلیل کیفی جزئی‌تر کامل شوند» (آلن، فروهلیچ و اسپادا، ۱۹۸۴، ص. ۱۴۳).

اسپادا و فروهلیچ (۱۹۹۵) نیز می‌گویند: «اگر کسی علاقه‌مند به انجام یک تحلیل گفتمان جزئی از تعامل مکالمه‌ای میان معلمان و دانش‌آموزان باشد، روش دیگر کدگذاری و تحلیل داده‌های کلاسی مناسب‌تر خواهد بود» (ص. ۱۰). بنابراین COLT از این نظر که در آن بنیاد مشاهده به‌طور عمده محدود به رفتار قابل مشاهده، کدگذاری و محاسبه‌ی رفتار یادگیرندگان و معلمان است اساساً فلاندرزی باقی می‌ماند. بحث بالا نشان می‌دهد که رویکرد تعاملی به مشاهده‌ی کلاس درس فقط می‌تواند تصویر ناقصی از واقعیت کلاس درس ارائه دهد. ناکارایی‌های ذاتی چنین رویکردی به‌ناچار منجر به ظهور برنامه‌های تحلیلی جایگزینی می‌شود که می‌توانند تحت عنوان «تحلیل گفتمان کلاسی» گردآوری شوند.

تحلیل گفتمان کلاسی

یکی از نخستین مطالعات انجام شده درباره‌ی مشاهده‌ی کلاس‌های زبان دوم، که شامل یک رویکرد تحلیل گفتمانی بود، مطالعه‌ی راییت (۱۹۸۰) پیرامون الگوهای مشارکت است. مطالعه‌ی روش‌شناسی قومی مهن (۱۹۷۹) درباره‌ی آموزش و پرورش عمومی راییت (۱۹۸۸) را متقاعد کرد که «هرچه در کلاس روی می‌دهد یقیناً یک محصول فرعی است. بنابراین بی‌معنی است که به تعامل کلاسی چنان بنگریم که گویی تنها رفتار معلم مهم است» (ص. ۱۷۱). و لذا این تمایل در او به وجود آمد که به جای پرداختن محدود به بررسی اثربخشی کار معلم، به گفتمان کلاسی مفهوم گسترده‌تری ببخشد. از این رو، او در طرح مشاهده‌ای خویش یک تحلیل سه‌شقی پیشنهاد کرد:

الف) تحلیل نوبت‌گیری مربوط به ابعاد چندگانه‌ی اعمال نوبت‌گیری و نوبت‌دهی؛
ب) تحلیل موضوع در رابطه با به‌کارگیری برخی از نمونه‌های زبان که عمدتاً در [رفتار] تقلیدی دانش‌آموز و بیان‌های ارتباطی درباره‌ی خود زبان‌هدف مورد نظر است؛

ج) تحلیل تکلیف، که به جنبه‌های مدیریتی و نیز شناختی تکالیف کلاس مربوط است.
اهمیت برنامه‌ی مشاهده‌ای راییت (۱۹۸۰) در این واقعیت نهفته است که از سنت پیشین فلاندرزی به سه طریق فاصله گرفته است:

الف) این برنامه پیشاپیش هیچ تمایزی میان نقش معلمان و یادگیرندگان قائل نمی‌شود، بلکه اجازه می‌دهد که الگوهای مشارکت با توجه به داده‌ها ظهور یابند (ر.ک.: فنسلو، ۱۹۷۷)؛

ب) این برنامه شامل مجموعه‌ای از مقوله‌های استنباطی قوی است که تعبیر مختلفی از آنها به عمل می‌آید؛
ج) این برنامه، با تلاش برای توصیف و تبیین رفتار فردی شرکت‌کنندگان در کلاس، به آنها به‌عنوان فرد می‌نگرد نه به‌عنوان توده‌ی جمعی. اگر چه این برنامه بعضی از اندازه‌گیری‌های عددی را شامل می‌شود، چارچوب کار اساساً قوم‌نگارانه است – یعنی مستلزم تعبیرهای کیفی داده‌ها است.

تأکید راییت بر قوم‌نگاری، در کار ون‌لیر (۱۹۸۸) – که به‌نحو بسیار مؤثری ابزارهای قوم‌نگاری را برای درک اهداف و رویدادهای کلاس درس به کار برد – بازتاب گسترده‌ای داشت. ون‌لیر با تأکید بر نیاز به بافت‌دار کردن اعمال و مشارکت‌های شرکت‌کنندگان در کلاس، محیط آموزشی – و در مرکز آن کلاس – را به‌عنوان منبع اطلاعاتی اصلی در نظر می‌گیرد. از این رو به‌شدت بر نوع بافت اجتماعی که در آن پیشرفت زبانی روی می‌دهد تأکید می‌کند (ص. ۲۴۰). بنابراین، مثلاً در مطالعه‌ی نوبت‌گیری نه‌تنها به توزیع نوبت‌ها توجه نشان می‌دهد، بلکه به انتخاب‌های ممکن برای نوبت‌گیری و نیز میزان توجه شرکت‌کنندگان مختلف به آن نیز توجه دارد. او همچنین طبقه‌بندی مفیدی از انواع فعالیت‌ها و چگونگی تأثیرگذاری آنها بر الگوهای مشارکت ارائه می‌دهد.

ماهیت تعبیری تحلیل گفتمان که مورد پشتیبانی راییت و ون‌لیر بود، همچنین مستلزم تحلیلی از دیدگاه‌های چندگانه – معلم، یادگیرنده و مشاهده‌گر (پژوهش‌گر) – درباره‌ی گفتمان کلاسی است. در مطالعاتی که در کنار مصاحبه‌های انجام شده در پیش و پس از مشاهده به تحلیل قوم‌نگارانه‌ی فیلم‌های ویدیویی عملکرد عکاسی می‌پردازد (کومارا و ادیولر، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳، در مطبوعات)، تلاش کرده‌ام سودمندی تحلیل گفتمان‌های کلاسی را

که با توجه جدی به دیدگاه‌های مختلف انجام گرفته‌اند، نشان دهم. در مطالعه‌ی ۱۹۹۱، استدلال من این است که هر تحلیل گفتمان کلاسی باید بر پایه‌ی تحلیلی از ناسازگاری بالقوه میان نیت و تعبیر قرار داشته باشد. نیت معلم و تعبیر یادگیرنده از یک سو، و نیت معلم و یادگیرنده و تعبیر مشاهده‌گر از سوی دیگر. از این رو، من ۱۰ منبع ناسازگاری بالقوه میان نیت و تعبیر را شناسایی کرده‌ام. در مطالعه‌ی ۱۹۹۳، نشان دادم که چگونه تحلیل گفتمان کلاسی می‌تواند درک میزان توانایی یا ناتوانی مشارکان کلاس را برای آفرینش فرصت‌های یادگیری در کلاس و استفاده از آن، تسهیل کند. و سرانجام این که، در مطالعه‌ی در دست انجام رهنمودهایی برای کمک به معلمان شاغل، به منظور کاوش کلاس‌های درس خودشان ارائه می‌دهم، طوری که بتوانند کنش‌های یادگیری و تدریس را خودشان مشاهده، تحلیل و ارزیابی کنند؛ و از این طریق در نهایت، قابلیت طرح فرضیه براساس عمل و عمل براساس فرضیه‌ای که خود مطرح ساخته‌اند در آنها گسترش می‌یابد.

بافت گفتمان و گفتمان بافت

رشته‌ی مشترکی که مطالعات تحلیلی گفتمان مطرح شده در بالا را به هم می‌پیوندد، نحوه‌ی برخورد آنها با مفاهیم گفتمان و بافت است، که هر دو برگرفته از جریان اصلی تحلیل گفتمان‌اند. کتاب‌های پایه‌ی گفتمان و تحلیل گفتمان، به‌ویژه آنهایی که برای معلمان زبان تنظیم شده‌اند (به‌عنوان مثال، کوک، ۱۹۸۹؛ مک‌کارتی ۱۹۹۱؛ مک‌کارتی و کارتر، ۱۹۹۴)، اصطلاح گفتمان را برای اشاره به متن‌های پیوسته در برابر جمله‌های منفرد به کار می‌برند. بنابراین تحلیل گفتمان مطالعه‌ی واحدهای زبان‌شناختی بزرگ‌تری، چون تبدلات مکالمه‌ای یا متن‌های نوشتاری است و به‌همان اندازه که با زبان در ارتباط است، با پیوند میان ساختار زبان و بافت اجتماعی بلافضلی که در آن به کار برده می‌شود نیز در رابطه است. بنابراین، با توجه به تمایز ایجادشده از سوی ویدوسن (۱۹۷۹)، تحلیل گران گفتمان به‌طور عمده به انسجام متنی^{۱۱} که در سطح رویین واژگان و دستور کار می‌کند، و انسجام گفتمانی^{۱۲}، که در میان کنش‌گفتارهای زیرین عمل می‌کنند، توجه دارند.

تأکید بر بافت اجتماعی، به تحلیل گران گفتمان کلاسی کمک کرده تا به رویداد کلاس به‌مثابه رویدادی اجتماعی، و به کلاس درس به‌مثابه جامعه‌ای کوچک با قواعد و مقررات، جریانات و تشریفات خاص خود بنگرند. در درون این جامعه‌ی کوچک آنها عمدتاً بر تجربه‌ی معلمان و یادگیرندگان تمرکز می‌کنند. چنین تجربه‌ای، آن‌گونه که برن (۱۹۸۵) می‌نویسد، دوبعدی است: تجربه‌ی فردی-فردی^{۱۳} و تجربه‌ی گروهی-میان‌فردی^{۱۴}. تجربه‌ی فردی معلم و یادگیرندگان در یک کلاس درس با اهداف، نگرش‌های شخصی، و شیوه‌های خاص انجام امور در هم تنیده شده است. تجربه‌ی میان‌فردی برگرفته از تعاریف، قراردادهای و روال‌های مشترک میان معلم و یادگیرنده است که کارکردن با هم را در یک جمع ممکن می‌سازد (ص. ۱۴۰).

گفتمان کلاسی که دربردارنده‌ی این تجربه‌ی دوبعدی است، بخش اصلی این بافت اجتماعی را تشکیل می‌دهد؛ به بیان دیگر، «تعامل زبانی بافت را شکل می‌دهد و خود به‌وسیله‌ی آن شکل داده شده است» (ون‌لیر، ۱۹۸۸، ص. ۴۷).

چنین دیدگاهی درباره‌ی بافت اجتماعی به تحلیل‌گران گفتمان کلاسی اجازه می‌دهد تا به مطالعه‌ی جریانات نوبت‌گیری، توالی نوبت‌ها، انواع فعالیت‌ها و فنون بیرون کشیدن [پاسخ‌ها] بپردازند. بنابراین تصور

می‌رود که تعبیر هرگونه مقوله‌ای - شامل تکرارها، استنباط‌ها، پاسخ‌ها و غیره - براساس رابطه‌ی احتمالی میان گفتمان کنونی و گفتمان قبلی (یا بعدی) باشد.

دیدگاه‌های مربوط به گفتمان

مفهوم گفتمان و انجام تحلیل گفتمان، آن‌گونه که تحلیل‌گران گفتمان کلاسی آن را توصیف می‌کنند، نشان‌گر تغییر مسیر عمده از رویکرد رفتارگرایانه‌ی مرتبط با رویکرد تعاملی پیشین است. بنابراین تحلیل‌گران گفتمان کلاسی در محدوده‌ی برنامه‌های پژوهشی اعلام‌شده‌شان توانسته‌اند به آنچه در نظر داشته‌اند دست یابند، از جمله تحلیل جزئی روابط احتمالی منعکس شده در انسجام متنی و انسجام گفتمانی که به‌وسیله‌ی مشارکان گفتمان در مدت زمان تعامل کلاسی‌شان به‌وجود آمده است. اما، چنان که در ادامه نشان خواهیم داد، دیدگاه گفتمانی آنها - به‌ویژه دیدگاه‌های مربوط به مطالعات فرهنگی معاصر - بسیار محدودتر و محدودکننده‌تر از دیگر دیدگاه‌های گفتمانی است. بنابراین پیش از بازگشت به بررسی نقادانه‌ی تحلیل گفتمان کلاسی، گریزی می‌زنم به این سنت‌های گفتمانی. همچنین به‌منظور حفظ توالی و انسجام بحث، نخست این دو سنت انتقادی را مورد بحث قرار می‌دهم و سپس کاربردهای آموزشی آنها را مورد توجه قرار می‌دهم.

گفتمان و پسااختارگرایی

از دید میشل فوکو (۱۹۷۲)، اندیشمند فرانسوی، گفتمان تنها بُعد فرازنجیری زبان نیست، بلکه زبان خود یکی از ابعاد گفتمان است. در مطابقت با آن دیدگاه، او یک تعریف سه‌بعدی از گفتمان ارائه می‌دهد و آن را گاهی به‌عنوان قلمرو عمومی تمام گفته‌ها، گاهی به‌عنوان مجموعه‌ای قابل تقطیع از گفته‌ها، و گاهی نیز به‌عنوان عمل تنظیم‌شده‌ای برای تبیین تعدادی از گفته‌ها در نظر می‌گیرد (ص. ۸۰). تعریف نخست مربوط به تمام پاره‌گفتارهای واقعی یا متن‌هاست. تعریف دوم به صورت‌بندی‌ها یا زمینه‌های خاص - نظیر گفتمان نژادپرستی یا گفتمان فمینیسم - مربوط می‌شود. تعریف سوم نیز به ساختارهای اجتماعی - سیاسی به‌وجود آورنده‌ی شرایطی که پاره‌گفتارها یا متن‌های خاصی را سازمان می‌دهند، مرتبط است. بدین ترتیب، گفتمان کل قلمرو مفهومی را تعیین می‌کند که براساس آن دانش تولید و بازتولید می‌شود. گفتمان نه‌تنها آنچه را که واقعاً اندیشیده و بیان شده است شامل می‌شود، بلکه تعیین‌کننده‌ی چیزی است که می‌توان گفت یا شنید - چیزی که مسکوت می‌ماند، چیزی که پذیرفتنی است، و چیزی که ممنوع و تابو است. از این نظر، گفتمان یک زمینه یا قلمرو یکپارچه است که در درون آن زبان به شیوه‌های خاصی به کار برده می‌شود. این زمینه یا قلمرو از راه اعمال، نهادها و کنش‌های اجتماعی تولید می‌شود.

فوکو در توصیف زبان، به‌عنوان یک و تنها یکی از انبوه‌ارگان‌سیسم‌های شکل‌دهنده‌ی گفتمان (به‌عنوان مثال، ۱۹۷۰)، مفهوم متن زبانی^{۱۵} را به‌نحو چشم‌گیری گسترش می‌دهد. یک متن معنایی را داراست که از آن مستفاد می‌شود - نه به‌دلیل هیچ ویژگی زبان‌شناختی عینی ذاتی، بلکه به‌خاطر این که به‌وسیله‌ی صورت‌بندی‌های گفتمانی تولید شده است، صورت‌بندی‌هایی که هریک دارای ایدئولوژی خاص خود و راه‌های خاص کنترل قدرت هستند. هیچ متنی بی‌گناه نیست، و هرمتنی پاره‌ای از جهان را منعکس می‌کند. به دیگر سخن، متن‌ها

سیاسی اند چرا که همه‌ی صورت‌بندی‌های گفتمانی سیاسی‌اند. بنابراین تحلیل متن یا گفتمان به معنای تحلیل صورت‌بندی‌های گفتمانی‌ای است که اساساً به لحاظ ویژگی سیاسی و به لحاظ محتوا ایدئولوژیک‌اند.

فوکو (۱۹۷۲-۱۹۷۰) همچنین استدلال می‌کند که هر فرد و هر پاره‌گفتار در زمینه‌های گفتمانی قدرت/دانش درونی شده است و به وسیله‌ی آنها کنترل می‌شود. قدرت در یک جریان بالا به پایین، از طبقات بالا به طبقات پایین سلسله‌مراتب اجتماعی متجلی نمی‌شود بلکه، با تبدیل شدن به بخشی از کردار، گفتار و زندگی روزانه خود را به نحوی موبین^{۱۶} گسترش می‌دهد.

قدرت/دانش با توجه به رژیم حقایق بیان می‌شوند که مجموعه‌ای از قواعد، گفته‌ها و ادراک‌هایی است که بیان‌گر هر چیز درست و واقعی در هر زمان خاص است. بنابراین آن‌گونه که میلز (۱۹۹۷) به اختصار اشاره می‌کند: «قدرت، دانش و حقیقت اساساً ترکیبی است که گفتمان را تشکیل می‌دهد» (ص. ۱۷). این ترکیب از چیزی ساخته شده است که فوکو به آن اعمال گفتمانی^{۱۷} می‌گوید، اعمالی که در الگوهای شاخص برای شکل دادن صورت‌بندی‌های گفتمانی^{۱۸} به کار می‌روند. صورت‌بندی‌های گفتمانی اندیشیدن را برای افراد در خارج از آن صورت‌ها دشوار می‌سازند؛ از این رو آنها نیز فعالیت‌هایی در محدوده‌ی قدرت و کنترل‌اند. بنابراین یک تغییر گفتمانی - اجتماعی، سیاسی، یا فرهنگی - تنها زمانی عملی می‌شود که کل جامعه (و نه فقط یک فرد) شیوه‌های اندیشیدن، دانستن، گفتن و عمل کردن خود را تغییر دهد.

هرچند فوکو امکان تغییر اجتماعی یا گفتمانی از راه خراب‌کاری و مقاومت را در کارهای بعدی‌اش (نظیر تاریخ جنسیت: کاربرد لذت، ۱۹۸۴) مورد توجه قرار می‌دهد، اما تحلیل او عمدتاً گرایش به تمرکز بر نحوه‌ی عمل قدرت دارد. توجه دوکورتیو (۱۹۸۴)، دیگر جامعه‌شناس فرانسوی، به رابطه میان خراب‌کاری و مقاومت تا اندازه‌ای با دیدگاه فوکو متفاوت است، او توجه ما را به خراب‌کاری‌هایی جلب می‌کند که در اعمال زندگی روزمره درونی شده‌اند. از نظر او نمادهای قدرت‌مند جامعه قادرند رفتارها، اندیشه‌ها و پاسخ‌های خاصی را از افراد خواستار شوند. او از قدرت قهری این نمادها به عنوان آنالیز رابطه‌ی قدرت^{۱۹} یا یک راهکار یاد می‌کند. او استدلال می‌کند که افراد همیشه از اوامر نهادهای غالب پیروی نمی‌کنند، بلکه به دلایل گوناگون - از ناشایستگی گرفته تا عدم تمایل به مقاومت آشکار - اوامر تحمیل شده از سوی نمادها را رد می‌کنند و براساس خواسته‌های خودشان عمل می‌کنند، به طوری که خود را به مثابه موجودی که شخصاً صاحب‌اختیار است به آنها تحمیل می‌کنند. وی این پاسخ مخالف را یک تاکتیک می‌نامد (صص. XX-XVIII):

تاکتیک یکی از هنرهای [فرد یا گروه] ضعیف است ... نیرنگ‌های هوشمندانه‌ی [فرد یا گروه] «ضعیف» در درون نظمی که از سوی [فرد یا گروه] قوی برقرار شده است، هنر قرارداددن کسی بالاتر از رغیب در قلمرو خودش ... فضای یک تاکتیک فضایی [متعلق به] دیگری است. بنابراین باید بر زمینه‌ای اجرا شود که قانوناً قدرتی بیرونی بر آن تحمیل و با آن سازمان‌دهی شده است. (صص. ۴۰-۳۱)

ضعیف به طور شمی از نحوه‌ی برخورد با قوی آگاه است، به طوری که تحت شرایط ناسازگار خاص، تاکتیک‌های ضعیف می‌توانند شکل خراب‌کاری نظام‌مند و دائمی را به خود بگیرند. دوکورتیو توضیح می‌دهد که

تاکتیک ممکن است به پیش‌پاافتادگیِ دزدیدن نوشت‌افزار از کارگاه کسی، سرباز زدن از همکاری با مسئول مربوطه یا پراکندن اطلاعات نادرست باشد. تاکتیک‌ها «فعالیت‌پایدار، ظریف و خودسرانه‌ی گروه‌هایی را توصیف می‌کنند که، به دلیل داران‌بودن فضایی متعلق به خودشان باید در شبکه‌هایی از نیروها و روابط از پیش موجود پیش روند» (ص. ۱۸).

از آنجا که صورت‌های ظریف و خودسرانه‌ی خرابکاری بخش اساسی عملکرد زندگی روزمره را تشکیل می‌دهند، دوکورتیو بر اهمیت جست‌وجوی آنها، در کنار صورت‌های ظریف سلطه، تأکید می‌کند. یکی از قلمروهای چنین جست‌وجویی، متن زبانی است. همانند گفتمان فوکو، متن دوکورتیو به محدوده‌ای فراتر از زبان گسترش می‌یابد. «امروزه متن خود جامعه است. متن شکل صورت‌های مختلف شهرنشینی، صنعتی، تجارتنی یا تلویزیونی‌ای را به خود می‌گیرد که یک سیستم را تولید می‌کنند، سیستمی «که نویسندگان، آموزش‌گران، انقلابیون، و به‌طور خلاصه «تولیدکنندگان» را از آنها بی‌که تولید نمی‌کنند متمایز می‌کند و به آنها برتری می‌بخشد» (صص. ۱۶۷-۱۶۶). اما برخلاف فوکو که گفتمان را به‌طور عمده به‌عنوان قدرت/دانش متصور می‌شود، دوکورتیو همانند ترد گولد (۱۹۹۷) بر «نیاز به اندیشیدن درباره‌ی شیوه‌ای که دانش‌های انضباطی^۲ برای پنهان‌کردن موقعیت‌ها و منافع تصریح‌کنندگان آنها اعمال می‌کنند، و نیز این که چگونه درک دانش به‌عنوان گفتمان مانع از قدرت تصریح برای دگرگونی یا تغییر گفتمان می‌شود» تأکید می‌کند (ص. ۷۱). درباره‌ی گفتمان به‌عنوان قدرت/دانش، از سوی یک نظریه‌پرداز دیگر فرانسوی، بوردیو (۱۹۹۰) نیز دیدگاه مشابهی بیان شده است. او استدلال می‌کند که افراد می‌کوشند با به حداکثر رساندن سرمایه‌شان به سلطه و مقاومت پاسخ گویند. از نظر او، سرمایه‌شکلی از قدرت است. برخلاف عقیده‌ی عوام سرمایه تنها اقتصادی نیست، بلکه اجتماعی و فرهنگی نیز هست. نوع چهارم سرمایه - سرمایه‌ی نمادین - تحقق سه نوع دیگر را محدود می‌کند. این چهار صورت سرمایه به شیوه‌های بی‌شمار، با دربرداشتن جامعه‌ها و افراد، با هم در تعامل اند و در هم تنیده می‌شوند. مثلاً چنان که لاک (۱۹۹۶) توضیح می‌دهد، سرمایه‌ی اقتصادی در شکل کالاها و منابع مادی می‌تواند به سرمایه‌ی فرهنگی در شکل دانش آکادمیک یا اندیشه‌ی فرهنگی تبدیل شود، و در شکل دسترسی به تسهیلات سازمانی یا احزاب سیاسی نیز می‌تواند به سرمایه‌ی اجتماعی تبدیل شود (صص. ۳۳۰-۳۲۹).

سه صورت سرمایه - اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی - به‌عنوان سرمایه شناخته می‌شوند اگر و تنها اگر از سوی کل جامعه به آنها مشروعیت، که سرمایه‌ای نمادین است، اعطا شود. به دیگر سخن، تحقق سرمایه‌ی اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی هرکسی بستگی به اجازه و پذیرش اجتماعی و نهادی دارد. چنان که بوردیو (۱۹۹۰) بیان می‌کند «انواع سرمایه قدرت‌هایی هستند که شانس برنده شدن در یک زمینه‌ی خاص را تعریف می‌کنند. به بیان دیگر، موقعیت یک فرد خاص در جامعه به وسیله‌ی موقعیت (هایی) که او در زمینه‌های مختلف اشغال می‌کند تعریف شده است، یعنی در توزیع قدرت‌هایی که در هر یک از آنها فعال‌اند» (ص. ۲۳۰). جامعه خود با توزیع افتراقی سرمایه ساختاربنندی شده است. این ساختاربنندی به وسیله‌ی دولت، و نیز ساختارهای اجتماعی رسمی - شامل نهادهای آموزشی که تعیین ارزش، کاربرد، و دسترسی به سرمایه و تبدیل آن در همه‌ی زمینه‌ها را برعهده دارند - انجام شده است. این نیروها همواره درگیر شکل‌دهی و توزیع سرمایه‌اند. از این رو

به تولید و بازتولید سلسله‌مراتب دانشی کمک می‌کنند که نابرابری‌های موجود در میان گروه‌های اجتماعی را مشروعیت می‌بخشد. بوردیو، پاسرون و مارتین (۱۹۹۴) این مشروعیت‌بخشی را «خشونت نمادین» نامیده‌اند. به باور بوردیو (۱۹۹۱)، خشونت نمادین خود را در گفتن، به‌ویژه در گفتن آکادمیک، متجلی می‌سازد. او تأکید می‌کند که بُعد کاملی از زبان مجاز، فن سخن‌وری، نحو، واژگان و حتی تلفظ وجود دارد که فقط برای تقویت قدرت آنانی که مرتکب خشونت نمادین می‌شوند به‌وجود آمده است (ص. ۷۶). او از طریق برقراری دقیق ارتباط میان روابط موجود در صورت‌بندی‌های گفتمانی گوناگون با روابط موجود در موقعیت‌های اجتماعی نویسندگان متن‌ها، رویدادهای خاصی را به ساختارهای کلان اجتماعی ربط می‌دهد.

همان‌گونه که در بالا گفته شد، گفتن پسا‌ساختارگرایی فوکویی اشتغال فکری شدیدی را نسبت به مفاهیم قدرت/دانش و سلطه و مقاومت نشان می‌دهد. با وجود این اشتغال فکری دائم و در کمال شگفتی، نه فوکو، نه دوکورتیو و نه بوردیو هیچ‌یک توجهی به گسترش استعمار اروپایی یا تأثیر آن بر نظام‌های دانش/قدرت دولت‌های مدرن اروپایی نشان ندادند (بهاتناگار، ۱۹۸۶؛ اسپواک، ۱۹۸۸).

نظریه‌های آنها به‌لحاظ تمرکز و توجه اروپایی‌محور هستند، و در درک گفتن استعماری کاربرد محدودی دارند. با این همه، ساختار گفتن دانش/قدرت و سلطه/مقاومت آنها چنان تأثیرگذار است که نقطه‌ی عظیمی برای تحلیل گفتن پسا‌استعمارگرا فراهم آورده است.

گفتن و پسا‌استعمارگرایی

شرق‌شناسی سعید (۱۹۷۸)، نظریه‌پرداز فرهنگی، اولین تبیین برای ارائه‌ی یک چارچوب نظری جامع برای تحلیل گفتن پسا‌استعمارگر است. سعید در مطالعه‌ی شماری از متون ادبی، تاریخی، جامعه‌شناختی، و مردم‌شناختی تولیدشده از سوی غرب استعمارگر دریافت که [در این متن‌ها] مردم استعمارزده فاقد صفات انسانی قلمداد شده‌اند، و با آنها به‌عنوان جامعه‌هایی متشکل از افراد یا توده‌های غیرقابل تمایزی که درباره‌ی آنها می‌توان دانش توده‌ای گردآوری کرد، برخورد شده است. شمار مطالعات کلیشه‌ای که مکرراً درباره‌ی کشورها و فرهنگ‌های استعمارزده انجام شده چنان زیاد است، که نمی‌توان به‌سادگی این گفته‌ها را به اندیشه‌ی نویسندگان خاصی نسبت داد. به‌عکس، فقط می‌توان آنها را تولیدات نظام‌های فکری گسترده‌ای دانست که به‌وسیله‌ی چارچوب‌های گفتمانی ساختاربندی و به‌وسیله‌ی روابط قدرت موجود در استعمار مشروعیت‌بخشی شده‌اند.

سعید (۱۹۷۸) اصطلاح شرق‌شناسی را برای اشاره به زمینه‌ی گفتمانی که به‌وسیله‌ی بازنمایی غرب از دیگران شکل گرفته است به‌کار می‌برد: «شرق‌شناسی گفتمان ساختاربندی‌شده‌ی نظام‌مندی است که به‌وسیله‌ی آن غرب قادر بود شرق را به‌لحاظ سیاسی، اجتماعی، نظامی، ایدئولوژیکی، علمی و ذهنی کنترل – و حتی تولید – کند» (ص. ۳). شرق‌شناسی بافت به‌هم پیوسته‌ای از ایده‌ها، ایماژها، و متن‌های مختلف دانشگاهی تا عمومی را شکل می‌دهد که به‌وسیله‌ی هنرمندان، نویسندگان، موسیونرها، مسافران، سیاست‌مداران، نظامیان و مدیران تولید شده است و ساختاربندی فهم و مدیریت غربی از فرهنگ‌ها و مردم استعمارزده را شکل می‌دهد. سعید نشان داد که گفتن شرق‌شناسی بر پایه‌ی یک ضدیت دوگانه میان شرق و غرب (ما و آنها) قرار دارد که یک

جمع بنیادی و ایستا را تولید می‌کند. بنابراین او از درک محدود از قدرت استعماری فاصله می‌گیرد تا نشان دهد که قدرت استعماری با تولید گفتمان یا ساختاری برای اندیشیدن درباره‌ی دیگران چگونه برخورد می‌کند. او توضیح می‌دهد که ایده‌ها، ایماژها، یا متن‌هایی که با قدرت پژوهش‌گران، نمادها و دولت سازگار است نه تنها دانش جهت‌گیری شده‌ای است، بلکه خالق واقعیت اولیه‌ای است که آنها در پی توصیف آن هستند. تحلیل سعید از شرق‌شناسی برپایه‌ی این مفهوم فوکو (۱۹۷۲) استوار شده است که دانش و قدرت به‌طور جدایی‌ناپذیری به هم گره خورده‌اند؛ به بیان دیگر، دانش براساس زمینه‌ای گفتمانی شکل گرفته که باز نمودی از موضوع، ساختار کلی و محدودیت‌های دانش می‌آفریند.

اندیشه‌های اصلی سعید درباره‌ی شرق‌شناسی در بیشتر مطالعات ادبی و فرهنگی معاصر نفوذ کرده است، اما به دلیل اقتباس یک مدل فوکویی، که نه تنها بر کارکردهای قدرت بلکه بر پذیرش هماهنگی تقریباً کامل بر سیستم‌های غالب بازنمایی تمرکز دارد، مورد انتقاد قرار گرفته است. همان‌طور که بسیاری از پژوهش‌گران (به‌عنوان مثال، احمد، ۱۹۹۲؛ برکنریج و ون در ور، ۱۹۹۳؛ لومبا، ۱۹۹۸) اشاره کرده‌اند، دیدگاه سعید در رابطه با استعمارگر و استعمار شده، که در رابطه‌ی تنگاتنگ و دوجانبه‌ی سلطه و تابعیت به هم مربوطاند، نمی‌تواند تنوع بافت‌های تاریخی، ناهمگنی فردیت استعمار شده، یا پویایی مردمان استعمار شده را تبیین کند. به‌طور کلی درست است که مردم استعمارزده رفته‌رفته عقیده‌ی برتری فرهنگ استعمارکننده را که با خشونت ترویج شده بود، درونی می‌کنند و از این رو در پی تقلید هنجارهای استعمارکننده‌اند، اما آیا این تقلید استعماری تنها یک کنش صرف تبعیت است؟

بهاپها (۱۹۸۵-۱۹۸۴) با مطرح کردن و پاسخ‌گفتن به آن پرسش، و با اتخاذ یک رویکرد روان‌کاوانه نسبت به استعمارگرایی، بر این باور است که تقلید از استعمار به جای این که همواره نشانی از انقیاد باشد (که غالباً این‌گونه است) ممکن است گاهی به‌مثابه نمودی از خراب‌کاری عمل کند. بهاپها به تضادی اساسی اشاره می‌کند که در ایدئولوژی استعماری نقش بسته است: این ایدئولوژی از یک سو از فاصله‌ی پرشدنی موجود در میان غرب برتر و شرق پست‌تر حمایت می‌کند، و از سوی دیگر دائماً در تلاش است تا (از راه تغییر دینی و آموزش سکولار) با سخن گفتن از دیگران و تمرکز بر ایماژ خود این فاصله را پر کند. به باور میلز (۱۹۹۷) بهاپها همچنین به این تضاد «به‌مثابه یک تمایل پیچیده از سوی استعمارگر می‌نگرد، و نه به‌مثابه کنشی ستم‌گرانه و استثمارگرانه. استعمارگر در اینجا درست به‌اندازه‌ی استعمار شده تحت تأثیر این صورت‌های بازنمایی است، و به‌سادگی گرفتار بازی میل و وسوسه‌ای است که بافت استعماری می‌آفریند» (ص. ۱۲۵).

بازی میل و وسوسه، به باور بهاپها (۱۹۸۵)، گفتمان استعماری را «دورگه»^{۲۱} یا «دوجنبه‌ای»^{۲۲} کرده است. دورگه‌شدن، نشانه‌ی باروری قدرت استعماری، نیروهای تغییردهنده و ثبات آن است و معکوس‌شدن استراتژیک روند سلطه است» (ص. ۱۵۴). قدرت استعماری هرگز نمی‌تواند یک «کپی برابر با اصل» تولید کند، بلکه تنها می‌تواند چیزی تولید کند که تغییر ماهیت داده است. در نتیجه مفهوم دورگه‌شدن امکاناتی برای استعمار شده فراهم می‌آورد تا گفتمان اصلی را معکوس کند، و بدین‌وسیله بازنمایی سنتی قدرت استعماری به‌عنوان قدرتی نامحدود و غیرقابل بحث را مغشوش کند؛ همچنین سبب می‌شود تا مردمان استعمار شده استعمارگران را با زبان خودشان به چالش بگیرند. بنابراین، آموزش زبان انگلیسی در آفریقا و آسیا به یک

شمشیر دودم تبدیل شد. چرا که استعمارشده‌ها به آسانی برتری نهادهای انگلیسی را نپذیرفتند، بلکه آموزش زبان انگلیسی را برای تضعیف تدریجی آن برتری، رشد ناسیونالیسم و درخواست برابری و آزادی به کار بردند (لومبا، ۱۹۹۸، صص. ۹۰-۸۰).

گفته‌های بهایها (۱۹۸۵-۱۹۸۴) درباره‌ی مقاومت، در مقابل دیدگاه اسپواک، دیگر منتقد پسااستعمارگرایی، قرار دارد. او نسبت به بازگشت آسان «صدا» یا نمایندگی مردم استعمار شده محتاط است. اسپواک در مقاله‌ای بسیار تأثیرگذار به نام «آیا زیردستان می‌توانند صحبت کنند؟» (۱۹۸۵a) می‌گوید که خشونت اپیستومیک استعمارگرایی چنان نافذ و ویران‌گر بود که تمام سیستم‌های فکری، فرهنگی و حقوقی را بازنویسی کرد، و در نتیجه کشف هوشیاری معتبر زیردستان را ناممکن ساخت. او به درستی اشاره می‌کند که حتی صداهای مقاومتی که بهایها و دیگران به آن اشاره می‌کنند، بیشتر صدای نخبگان بومی تحصیل کرده‌ی غرب است نه صدای آنهایی که در حاشیه‌ی قلمروهای استعمار شده قرار دارند: مردان و زنانی در میان روستاییان بی‌سواد، قبیله‌ها، پایین‌ترین طبقات جمعیت شهری و مانند اینها.

با برشمردن رابطه میان پسااستعمارگرایی، پسااستعمارگرایی و فمینیسم، و اشاره به پذیرش گسترده‌ی ساختارهای کلی‌نگر و غیر قابل‌تغییری چون جهان سوم یا زن جهان سوم، اسپواک (۱۹۸۸) بیان می‌دارد که ساختار استعماری دانش تبدیل به تنها واقعیتی شده است که اکنون هم استعمارگر و هم استعمارشده را شکل می‌بخشد و تنها پول رایجی است که هم در غرب و هم در شرق قابل‌خرج کردن است. از این منظر، حتی ناسیونالیسم گفتمان مشتقی است که با وجود رویگردانی‌اش از اصطلاحات استعماری، در دام همان اصطلاحات اولیه افتاده است و از این رو تنها موفق شده است نواستعمارگرایی را جایگزین استعمارگرایی سازد.

اسپواک (۱۹۸۵b) با این ادعا که ساختار استعماری دانش در فمینیسم نفوذ دارد «کوررنگی»^{۲۳} نظریه‌ها و جنبش‌های فمینیست اروپایی - آمریکایی را به چالش می‌گیرد، و اظهار می‌دارد: «ماهی‌بسی تأسف است که فمینیسم غربی، با رمانتیک‌کردن ظهور زن غربی «سخن‌گو» و فردیت او، بدون مشخص کردن این که گسترش امپریالیسم چگونه چنان پروژه‌ی فمینیستی را ممکن ساخته، حقایق متعارف امپریالیسم را باز تولید می‌کند» (ص. ۲۴۳۰). در برجسته‌کردن بُعد مسئله‌دار فمینیسم غربی، اسپواک بحث‌های یک منتقد پسااستعمارگرایی دیگر، مهانتی (۱۹۸۴)، را نیز بازتاب می‌دهد. او راه‌هایی را نشان می‌دهد که از طریق آنها پژوهش فمینیستی غربی زنان جهان سوم را به‌عنوان یک گروه همگن مورد ملاحظه قرار می‌دهد، و سپس آن را به‌عنوان مقوله‌ای تحلیلی براساس جهانی‌های جامعه‌شناختی و مردم‌شناختی خاصی، بدون در نظر آوردن ساختارهای قدرت اجتماعی، سیاسی و اقتصادی بزرگ‌تری که میان غرب و غیر غرب عمل می‌کنند به کار می‌برد.

هرچند اسپواک (۱۹۸۵a) از تلاش‌های به عمل آمده برای بازگرداندن «صدای» فرودستان حمایت می‌کند، اما در به وجود آوردن موقعیت مناسب برای سخن گفتن زیردستان نیز مشکلات و تناقضاتی را مشاهده می‌کند. با این حال او با تأکید بر محدودیت‌های بازنمایی زیردستان، از روشنفکران پسااستعمارگرا نمی‌خواهد که از بازنمایی به‌طور کلی خودداری کنند، بلکه او آنها را ترغیب می‌کند که آگاهانه امتیازات خود را فراموش کنند و به‌لحاظ اخلاقی موقعیت‌های نظری خود را در راستای پرهیز از جهت‌گیری‌های امپریالیستی - که به‌دنبال

نمایندگی کسانی هستند که نمی‌توانند خود را نماینده کنند یا در پی صحبت کردن به‌جای آنها هستند که نمی‌توانند خود سخن بگویند - تغییر دهند. تأکید او بر امکان وجود صدهای جایگزین در گفتمان‌هایی بازیافتنی بوده است که در وادار کردن بسیاری از منتقدان پسااستعمارگرا به بازاندیشی رابطه‌ی خودشان با متن‌های استعماری سودمند بوده‌اند (میلز، ۱۹۹۷، ص. ۱۲۰).

کاربردهای آموزشی پسااستخارگرایی

مفهوم فوکویی گفتمان به‌طور گسترده‌ای اندیشه و عمل را در چندین حلقه‌ی آکادمیک متأثر کرده است، که سه تا از آنها با زبان‌شناسی کاربردی و TESOL رابطه مستقیم دارند: زبان‌شناسی انتقادی، آموزش انتقادی^{۲۴}، و آموزش فمینیستی^{۲۵}.

با وفاداری به این عقیده‌ی فوکویی که هیچ گفتمانی بی‌گناه نیست، زبان‌شناسان انتقادی (که تحلیل‌گران گفتمان انتقادی نیز نامیده می‌شوند) استدلال می‌کنند که «کل روند بازنمایی به‌وسیله‌ی سیستم‌های ارزشی‌ای شکل گرفته که در رسانه‌ی به‌کار گرفته شده برای بازنمایی (در این مورد زبان) درونی شده است. اشاره به این نکته که هر چیزی می‌تواند به‌نحوی دیگر، و با معنایی خیلی متفاوت بازنمایی شده باشد، عقل سلیم را به چالش می‌گیرد (فولر، ۱۹۹۶، ص. ۴۰). زبان‌شناسان انتقادی با بیان این مطلب که ایدئولوژی و قدرتی که گفتمان‌های مسلط را شکل می‌دهند از دید مردم عادی پنهان‌اند، و با درگیر شدن در نوعی تحلیل گفتمان انتقادی «که بیشتر موضوع‌محور است تا نظریه‌محور» در پی آشکار کردن این گفتمان‌ها هستند (ون‌دایک، ۱۹۹۷، ص. ۲۲). با این نگرش، آنها در پی محقق کردن اندیشه‌های فوکو از راه تحلیل زبان‌شناختی دقیق متن‌ها در درون یک بافت اجتماعی سیاسی خاص هستند. با انجام این کار، آنها امیدوارند گوشه‌هایی از چگونگی کارکرد روابط قدرت در درون جامعه را روشن سازند. بنابراین، آنها با حرکت از سطوح محدود به سطوح گسترده نشان می‌دهند که «انباشت گفتمان چگونه به بازتولید ساختارهای کلان کمک می‌کند» (فرکلاف، ۱۹۹۵، ص. ۴۲).

همان‌طور که انتظار می‌رود، زبان‌شناسان انتقادی به‌طور بالقوه بر نقش آگاهی زبانی انتقادی در به‌وجود آمدن آگاهی اجتماعی سیاسی تأکید می‌کنند. به‌ویژه فرکلاف معتقد است که آگاهی زبانی انتقادی ممکن است منجر به تحلیل بازتابی^{۲۶} اعمال سلطه - مستتر در انتقال و یادگیری گفتمان آکادمیک - و وارد کردن یادگیرندگان به روند تلاش برای تغییر چنان رویه‌هایی شود (ص. ۲۲۲). او همچنین اشاره می‌کند که زبان‌آموزان فقط هنگامی که رابطه‌ی میان زبان و قدرت را دریابند، می‌توانند نحوه‌ی اعتراض به اعمال سلطه‌ها را بیاموزند - موضعی که آموزش‌گران انتقادی نیز به آن باور دارند.

با ترکیب کردن تئوری‌های جامعه‌شناختی فوکو و فلسفه‌ی آموزشی مربی برزیلی، پائولو فریر، آموزش‌گران انتقادی بر مبنای این فرض کار می‌کنند که «نهادهای آکادمیک تنها مکان‌هایی آموزشی نیستند، بلکه عرصه‌هایی فرهنگی‌اند که در آنها صورت‌های ایدئولوژیک، گفتمانی و اجتماعی ناهمگن در یک نزاع بی‌پایان برای سلطه با هم برخورد می‌کنند» (مکلورن، ۱۹۹۵، ص. ۳۰). واقعیت کلاس به‌لحاظ اجتماعی ساختارمند، به‌لحاظ سیاسی برانگیخته، و به‌لحاظ تاریخی تعیین شده است. بنابراین آموزش انتقادی باید مشارکان کلاس را به‌صورت‌های انتقادی دانش که از دسترسی سریع آنها به دور است مجهز کند، تا گونه‌هایی از جهان را متصور

شوند که هنوز چنان ترتیبی نیافته‌اند تا زمینه‌هایی را که زندگی براساس آنها ادامه دارد، تغییر دهند» (سایمون، ۱۹۹۸، ص. ۲). در چنین نظام آموزشی، شرایط سیاسی، اجتماعی و تاریخی‌ای که صورت‌های مختلف فرهنگ و دانش مورد نظر را می‌سازد و به زندگی معلمان و دانش‌آموزان معنی می‌دهد، به‌طور جدی مد نظر خواهد بود. این نکته به لزوم ابراز نظریه‌ها، صورت‌های دانش و اعمال اجتماعی‌ای اشاره می‌کند که با توجه به تجربه‌هایی که مردم به موقعیت آموزشی می‌آورند کارسازند (گیروکس، ۱۹۸۸، ص. ۱۳۴).

با پذیرفتن این اندیشه‌های فوکویی که می‌گویند: گفتمان قدرت می‌بخشد یا قدرت می‌گیرد، امتیاز می‌دهد یا به حاشیه می‌راند، آموزش‌گران انتقادی درخواست یک «آموزش و پرورش قدرت‌دهنده»^{۲۷} را کردند که بتواند رشد شخصی را با گسترش مهارت‌های مؤثر، دانش آکادمیک، عادات تحقیق و نیز کنجکاوی انتقادی درباره‌ی جامعه، قدرت، نابرابری و تغییر به زندگی معمولی مرتبط سازد (شور، ۱۹۹۲، ص. ۱۵)، و به دانش‌آموزان کمک کند که محتوای اصلی را در بافت‌های سیاسی، اجتماعی و تاریخی آن از طریق موضوع‌های انتقادی که وارد زبان و تجربه‌ی دانش‌آموز شده است کشف نمایند. آنها آموزش زبان کنونی را از این نظر که موضوعات زبانی را به‌عنوان موضوعات فنی و مرحله‌ای مشروعیت می‌بخشد و محدود می‌کند تا حدی نامأنوس می‌دانند و بر این باورند که آموزش زبان باید به‌مثابه صورتی از یادگیری در نظر گرفته شود که نه تنها راه‌های «نام‌گذاری» جهان را به دانش‌آموزان می‌آموزد، بلکه آنها را با روابط اجتماعی خاصی نیز آشنا می‌سازد (گیروکس و سایمون، ۱۹۸۸، ص. ۱۳۱). همچنین اندیشه‌های مشابهی در حال راه‌یابی به بحث‌های مربوط به قدرت و نابرابری در آموزش ESL (انگلیسی به‌عنوان زبان دوم) هستند (ر.ک.: تولفسون، ۱۹۹۵).

با این استدلال که مطالعه‌ی جهان به مطالعه‌ی نژاد و طبقه محدود نمی‌شود، و مطالعه‌ی جنسیت را نیز شامل می‌شود، آموزش‌گران فمینیستی چون لئر (۱۹۹۱)، لاک (۱۹۹۲)، و الزورث (۱۹۹۲) تلاش می‌کنند تا ساختار روایت‌های غالب پدرسالاری را بشکنند و بدین وسیله جنسیت را وارد برنامه‌ی کار انتقادی کنند، با توجه به این حقیقت که، در بسیاری از گفتمان‌ها جنسیت به حاشیه‌ها محدود شده است (لاک، ۱۹۹۲، ص. ۴۵). آنها با این باور آموزش‌گران انتقادی موافق‌اند که کلاس درس یکی از مکان‌های ایدئولوژیک نیرومندی است که در آن گفتمان‌ها و ممارست‌های ناهماهنگ می‌تواند سازمان‌دهی شود. با این وجود، آنها بر این باورند که تحلیل گفتمان باید متوجه ساختار شکنی صورت‌بندی‌های سیاسی، اجتماعی، روان‌شناختی و تاریخی گفتمان جنسیتی باشد، چرا که کل تولید گفتمان جنسیتی است. کلاسی که از نظر جنسیت به‌درستی تنظیم شده است باید از به‌کارگیری استراتژی‌های آموزشی سطحی، نظیر دادن فرصت برابر به دانش‌آموزان دختر برای صحبت کردن در کلاس، یا ارائه‌ی تصویر برابر از زنان در صنایع ادبی و زبان (در متن‌های درسی) فراتر رود. آنها با تلقی این استراتژی‌ها به‌عنوان یک تاکتیک اضافی صرف در کپی‌سازی، در پی گفتمان کلاسی انتقادی‌ای هستند که به صداهای زنان نیز مشروعیت می‌بخشد.

کاربردهای آموزشی پسااستعمارگرایی

نظریه‌پردازان پسااستعمارگرا یک دیدگاه چالش‌گر نو در آموزش و پرورش، به‌طور کل، و در آموزش زبان انگلیسی، به‌طور خاص، ارائه می‌دهند. آنها می‌گویند که آموزش و پرورش توپ بزرگی در توپخانه‌ی

امپراتوری بود که به نوشته‌ی گرامسکی سلطه‌ی رضایت‌مندی را برقرار می‌کرد (ص. ۲۸). آنها همچنین می‌گویند که:

زبان یکی از عرصه‌های اصلی نزاع گفتمان پسااستعماری است. چرا که روند استعمار خود در زبان آغاز شد. کنترل زبان از سوی محوریت امپراتوری — چه با تنزل مرتبه‌ی زبان‌های بومی از راه قرارداد زبان قدرت استعماری به‌عنوان یک زبان معیار در برابر گونه‌هایی که «گونه‌های ناپاک» دانسته می‌شوند حاصل شده باشد، و چه با رشد و توسعه‌ی زبان امپراتوری در یک مکان جدید — نیرومندترین ابزار کنترل فرهنگی است.

(اشکرافت، گریفیث و تیفین، ص. ۲۸۳)

شاید هیچ زبانی به‌اندازه‌ی انگلیسی در استعمارگرایی دخیل نبوده است. مفسران پسااستعمارگرایی متعددی اشاره کرده‌اند که فضای ایدئولوژیک مشابهی بر رشد انگلیسی و رشد امپراتوری تأثیرگذار بوده است. ویسوا ناتام (۱۹۸۹) در مطالعه‌ی ابتکاری خود، ماسک‌های پرورزی، استدلال می‌کند که در هند عصر استعمار متن‌های ادبی انگلیسی به‌عنوان نقابی برای پنهان کردن فعالیت‌های سلطه‌جویانه‌ی قدرت استعمارگر به‌کار گرفته می‌شدند. او از این طنز تاریخی که «ادبیات انگلیسی بسیار سریع‌تر از زمانی که در میهن اصلی‌اش، انگلستان، رسمی شود به‌عنوان موضوعی وارد برنامه‌ی درسی مستعمره‌ها شد» در شگفت است (ص. ۳). کریشنا سوامی با اشاره به این که «برتری زبان انگلیسی بر پایه‌ی یک معادله‌ی نژادی و جنسیتی میان زبان و ملیت استوار بود» (ص. ۲۰) در افریقا: اقتصاد میل استعماری^{۲۸} نشان می‌دهد که استعمارگران «برای توصیف و تدوین زبان‌ها و ادبیات شرقی تا حد زیادی به واژگان متبادرکننده‌ی صفات زنانه^{۲۹} متکی بودند، در حالی که زبان‌ها و ادبیات اروپایی، به‌ویژه انگلیسی، را به‌عنوان زبان‌هایی استوار، پرنرژدی، منطقی و مردانه تعریف می‌کردند» (ص. ۲۰). پنی‌کوک (۱۹۹۸) به‌طور خاص با مرتبط کردن این رشته‌ی فکری به تدریس زبان انگلیسی (ELT)^{۳۰}، در زبان انگلیسی و گفتمان‌های استعمارگرایی، تحلیل ژرفی از آنچه که «استمرار ساختارهای فرهنگی استعمارگرایی» (ص. ۱۹) نام می‌نهد ارائه می‌کند و نشان می‌دهد که ELT با گفتمان‌های استعمارگرا عمیقاً در هم تنیده شده است. او استدلال می‌کند:

ELT یکی از تولیدات استعمارگرایی است، نه فقط به این دلیل که استعمارگرایی شرایط اولیه‌ی گسترش جهانی انگلیسی را فراهم ساخت، بلکه به این دلیل که استعمارگرایی انواعی از شیوه‌های فکری و رفتاری را آفرید که هنوز پاره‌هایی از فرهنگ غربی‌اند. فرهنگ اروپایی/ غربی نه تنها استعمارگرایی را آفرید، بلکه خود نیز به وسیله‌ی آن آفریده شد؛ ELT نه تنها سوار بر پشت استعمارگرایی به دورترین گوشه‌های امپراتوری سفر کرد، بلکه به‌نوبه‌ی خود به‌وسیله‌ی آن سفر آفریده شد. (ص. ۱۹)

پنی‌کوک، بر پایه‌ی تحلیل خود، خواستار کوشش‌های هماهنگ برای استعمارزدایی آموزش زبان انگلیسی از راه یافتن بازنمایی‌ها و امکانات جایگزین در کلاس‌های [آموزش] زبان انگلیسی است.

تحلیل گفتمان کلاسی بازننگری شده

با مختصرسازی دیدگاه‌های پسااستخارگرا و پسااستعمارگرایی بحث شده در بالا، می‌توانیم بگوییم که گفتمان ممکن است به‌عنوان ساختی سه‌بعدی متشکل از ابعاد اجتماعی-زبان‌شناختی، اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-سیاسی باشد. بنابراین می‌توان فرض کرد که تحلیل‌گران گفتمان، با بعد اول درگیرند، به بعد دوم علاقه‌مندند، و نسبت به بعد سوم بی‌تفاوت‌اند. با در نظر گرفتن گفتمان به‌عنوان صورتی از کاربرد بافت‌دار شده‌ی زبان در سطح فرازنجیری، تحلیل‌گران کلام کلاسی به‌طور عمده آن را به‌عنوان پدیده‌ای (اجتماعی) زبان‌شناختی در نظر گرفته‌اند، و به مطالعه‌ی عناصر دستوری و واژگانی انسجام متنی و انسجام گفتمانی - که کاربرد بافت‌دار شده‌ی زبان را ممکن می‌سازند - پرداخته‌اند. اگر چه تأکید بر بعد اجتماعی زبان‌شناختی، همان‌طور که پیش‌تر اشاره شده، پیشرفت در رویکرد رفتارگرایی مرتبط با رویکرد تعامل کلاسی محسوب می‌شود، در اینجا تنها دیدگاه محدودی از گفتمان ارائه می‌شود. اگر کسی مشتاق درک این [موضوع] باشد که کل گفتمان درباره‌ی چه چیزی است، همان‌گونه که ون‌دایک (۱۹۹۷) اشاره کرده است، این رویکرد نارسا خواهد بود:

تحلیل صرف ساختارهای درونی، کنش‌هایی که انجام گرفته، و همچنین عملکردهای شناختی موجود در کاربرد زبان ناکافی است. لازم است ما این واقعیت را تبیین کنیم که گفتمان به‌عنوان یک کنش اجتماعی، درون چارچوبی ادراکی، ارتباطی و تعاملی در نظر گرفته شده است که به‌نوبه‌ی خود بخشی از ساختارها و فرایندهای گسترده‌تر اجتماعی فرهنگی است (ص. ۲۱).

ابعاد اجتماعی-فرهنگی گفتمان کلاسی زمینه‌هایی را پوشش می‌دهند که در آنها پژوهش گسترده‌ای انجام گرفته است. اما تأکید آنها به‌طور عمده به دو رشته‌ی تحقیقی محدود بوده است. رشته‌ی تحقیقی نخست بر جنبه‌های فرهنگی کنش گفتار تمرکز دارد. چنین مطالعاتی (ر.ک.: کاسپر و بلوم - کولرا، ۱۹۹۳) به‌طور خاص در پی شناسایی ساختار زبان‌شناختی بنیادی - نظیر فرمول‌های نزاکتی^{۳۱} در انگلیسی، در برابر فرمول‌های نزاکتی در زبان اول یادگیرندگان یا زبان بینابینی‌شان^{۳۲} - هستند. البته، هدف این مطالعات پیش‌بینی زمینه‌های فرهنگی یادگیری زبان دوم و بیان استراتژی‌های تداخل آموزشی برای معلم زبان دوم است. بی‌شک این مطالعات در آگاه کردن متخصصان زبان دوم از چگونگی ارتباط جنبه‌های آموزشی کنش زبان بینابینی زبان‌آموزان با نحوه‌ی تحقق کنش گفتارها در زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف مؤثر بوده است. دومین رشته‌ی تحقیقی بر تنوع قومی در تعامل تمرکز دارد. این مطالعات (مانند: ساتو، ۱۹۸۱؛ شینکه - لانونو، ۱۹۸۳) به‌طور خاص به بررسی رابطه میان قومیت و توزیع نوبت‌ها، گفت‌وگو و تمایل به پیش‌دستی در آغاز کردن موضوع در کلاس زبان دوم می‌پردازند. مشخص شده است که این مطالعات به‌دلیل توجه به قومیت و کنار گذاشتن متغیرهای دیگری که ممکن است در تنوعات تعاملی دخیل باشند - متغیرهایی چون ماهیت تکالیفی که به یادگیرندگان داده می‌شود، جهت‌گیری‌های آموزشی معلمان، ویژگی‌های شخصی آنها، فنون تدریس آنها، و مدیریت کلامی آنها که باز هم تمام عوامل مؤثر بر رفتار تعاملی یادگیرندگان را شامل نمی‌شود - دارای ارزش اندکی هستند (کومارا وادیولو، ۱۹۹۰؛ مالکولم، ۱۹۸۷).

افزون بر این می‌توان گفت که درک صحیح و معنادار ابعاد اجتماعی- فرهنگی گفتمان کلاسی قابل حصول است، اما نه از راه وقوف بر ویژگی‌های روساختی کنش ارتباطی یا سبک مکالمه‌ای، بلکه با شناسایی جهان پیچیده و رقابت‌آمیز گفتمان‌هایی که در کلاس درس وجود دارند. مطالعات اخیر که درباره‌ی نقش فرهنگ در یادگیری و تدریس زبان دوم انجام گرفته‌اند (مثل: کرامش، ۱۹۹۳) بر نیاز به فرازوی از گردآوری بی‌هدف واقعیت‌ها و آمار مربوط به فرهنگ‌ها و کارهای دستی فرهنگی، به‌منظور درک چگونگی ساختاربنندی معانی فرهنگی مشترک در کلاس درس، تأکید دارند. همان‌گونه که کرامش اشاره می‌کند، کلاس زبان دوم مکان رقابت است یعنی جایی است که در آن یادگیرندگان معنای خاص خودشان را در حد واسط معانی گویندگان بومی و زندگی روزمره‌ی خودشان می‌آفرینند: «در نتیجه برخورد میان معانی آشنای فرهنگ بومی و معانی غیرآشنای فرهنگ هدف، معنایی که بدیهی انگاشته شده بودند، ناگاه مورد سؤال واقع می‌شوند، به چالش کشیده می‌شوند و مسئله‌دار می‌شوند». (ص. ۲۳۸)

درک تلاش یادگیرنده برای آفرینش معنا، شامل درک این موضوع که چگونه معنای اجتماعی- فرهنگی به‌انحاء پیچیده‌ای با هویت‌های اجتماعی در ارتباط‌اند نیز می‌شود - موضوعاتی که تا همین اواخر به آنها بی‌توجهی شده است (ر.ک.: نشریه‌ی *TESOL Quarterly*، شماره‌ی ویژه‌ی زبان و هویت، جلد ۳۱، شماره‌ی ۳، پاییز ۱۹۹۷).

حتی نگاهی گذرا به ادبیات تخصصی TESOL نشان می‌دهد که تحلیل‌گران گفتمان کلاسی از هرگونه درگیری جدی با نیروهای ایدئولوژیک تأثیرگذار بر گفتمان کلاسی گریزان بوده‌اند، اگرچه دائماً بر نقش برجسته‌ی این نیروها در شکل‌دهی و بازشکل‌دهی آن گفتمان تأکید می‌کنند. بنابراین، ون‌لیر در کتابی که بسیار مورد تحسین واقع شد، به‌درستی استدلال می‌کند که پژوهش کلاس درس [افزون بر این که] باید «روابط پیچیده‌ی موجود میان فرد فرد مشارکان، کلاس، و نیروهای اجتماعی تأثیرگذار بر آن را آشکار سازد» (ص. ۸۲)، باید به‌طور کامل بر موضوعات بنیادی کلاس نظیر ابتکار، موضوع، ساختار مشارکت و اصلاح نیز تأکید کند. اخیراً ون‌لیر (۱۹۷۷-۱۹۹۶) خواستار یک رویکرد بوم‌شناسانه در مشاهده‌ی کلاس شده است که نه تنها بافت یادگیری کلاسی، بلکه اساساً تعاریف اولیه‌ی زبان، توسعه و ذهن را نیز شامل می‌شود (۱۹۹۷، ص. ۷۸۳). همچنین، مک‌کارتی و کارتر (۱۹۹۴) در کتابی که دیدگاه‌های گفتمانی تدریس زبان را معرفی می‌کند، به خوانندگان خود می‌گویند که دیدگاهی گفتمان‌محور درباره‌ی زبان، شامل لحاظ کردن عملکردهای رده‌بالا تر زبان، در مرز مشترک معانی فرهنگی و ایدئولوژیک، و بازگشت به صورت‌های رده‌پایین تر زبان می‌شود که اغلب در الگوگذاری چنان معنایی حائز اهمیت‌اند (ص. ۳۸). با این همه، آنها از گفتن این نکته که خوانندگان چگونه عملکردهای رده‌بالا تر زبان را برای اهداف آموزشی و تحلیلی کشف و استخراج کنند خودداری می‌کنند، و فقط به ارائه‌ی فهرستی از کتاب‌هایی که در رابطه با زبان‌شناسی انتقادی به نگارش درآمده‌اند، برای خوانندگان علاقه‌مند به پی‌گیری موضوع، بسنده می‌کنند (ص. ۱۷۱).

غفلت از ابعاد گسترده‌تر اجتماعی- فرهنگی و اجتماعی- سیاسی تحلیل گفتمان، پیامد محدودکردن قلمرو و روش آن است. این قلمرو عمدتاً به تلقی کلاس درس به‌عنوان یک جامعه‌ی کوچک خودبسنده‌ی جدا و منفک از جهان بیرون محدود شده بود، در حالی که باید به‌عنوان بخش مکمل جامعه‌ی بزرگ‌تری تلقی شود که

در آن بازتولید بسیاری از صور سلطه و مقاومت مبتنی بر عواملی چون طبقه، جنسیت، نژاد، قومیت، ملیت، دین، زبان و سوگیری جنسی، تقریباً یک رویکرد روزمره است. به همین ترتیب، روش انتخابی تحلیل‌گران گفتمان کلاسی - قوم‌نگاری خرد^{۳۳} - آنها را قادر ساخته بود تا موضوعات با اهمیت کلاس همچون درون‌داد و تعامل، صورت و کارکرد، موضوعات و تکالیف، پرسش‌ها و تصحیح‌ها، و چگونگی ارتباط همه‌ی آنها به یکدیگر را مطالعه کنند.

از سوی دیگر، احتمالاً ترکیبی از تحلیل‌های قوم‌نگارانه‌ی خرد و کلان آنها را مجبور ساخته است تا از مرزهای کلاس درس فراتر روند و به مطالعه‌ی گسترده‌تر انواع ساختارهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی که به‌نوعی با موضوعات کلاس درس در ارتباطند پردازند؛ با این هدف که - به‌گفته‌ی باتسون مردم‌شناس - الگوهای پیوندهنده را مشخص کنند (ص. ۱۶).

جا دارد تصریح کنیم که تحلیل‌گران گفتمان کلاسی، در مقام قوم‌نگاران خردی که بر موضوعات خرد کلاس درس تمرکز می‌کنند، یقیناً به درک اهداف و فعالیت‌های کلاس درس کمک کرده‌اند. از این رو انتقاد من‌توجه فاصله‌ای نیست که میان آنچه در پی دست‌یابی به آن بوده‌اند از آنچه که واقعاً به دست آمده وجود دارد، بلکه متوجه فاصله‌ای است که میان آنچه واقعاً به دست آمده از چیزی که می‌توانست با مورد توجه قرار دادن دیگر دیدگاه‌های گفتمان - نظیر پساخترگرایی و پسااستعمارگرایی - به دست آید، وجود دارد. جا دارد در اینجا اشاره کنیم که اگر چه بیشتر تحلیل‌گران گفتمان کلاسی در TESOL منحصراً یک رویکرد قوم‌نگارانه‌ی خرد را اقتباس کرده‌اند، دیگر قوم‌نگاران آموزشی - مانند کاردن (۱۹۸۸)، اریکسون (۱۹۹۱) و هایمز (۱۹۹۶) - مؤکداً منطق جداسازی خاص از عام، یا جزء از کل را زیر سؤال برده‌اند.

دیدگاه‌های گفتمان پسااستعمارگرا و پسااستعمارگرا که به‌اختصار شرح داده شدند، امکانات گسترده‌ای برای فرمول‌بندی ماهیت، قلمرو و روش CCDA ارائه می‌دهند. اگر چه هیچ‌یک از این دو دیدگاه عاری از نقص نیستند و نیز هیچ‌یک به‌تنهایی در تبیین یادگیری و تدریس کلاس زبان دوم کارایی ندارند، در مجموع پیکره‌ای غنی از دانش و مهارت را به‌وجود آورده‌اند که به مفهوم‌بندی و اجرای هدف‌مند CCDA کمک می‌کند.

مفهوم‌بندی CCDA

تحلیل انتقادی گفتمان کلاسی که در بخش پیشین ارائه شد دربردارنده‌ی بعضی از ویژگی‌های بنیادین CCDA نیز هست. به‌منظور تکرار رئوس مطالب، اصول و قضایایی را که CCDA بر آنها استوار است در ادامه می‌آوریم:

- گفتمان کلاس درس، مانند هر گفتمان دیگری، دارای ساختاربنندی اجتماعی، انگیزش سیاسی، و تعیین تاریخی است؛ به عبارت دیگر شرایط اجتماعی، سیاسی و تاریخی سرمایه‌ی فرهنگی را توسعه می‌دهند و آن را توزیع می‌کنند، سرمایه‌ای که زندگی معلمان و یادگیرندگان را شکل و باز شکل می‌دهد.

- تجارب نژادی، طبقاتی و جنسیتی که مشارکان گفتمان به موقعیت کلاس می‌آورند تنها به‌وسیله‌ی رویدادهای یادگیری و تدریسی که در کلاس با آن روبه‌رو می‌شوند برانگیخته و شکل‌دهی نشده است، بلکه به‌وسیله‌ی محیط زبانی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، و تاریخی گسترده‌تری که تمام آنها در آن رشد یافته‌اند نیز انگیزنده و شکل‌دهی شده است.

- کلاس زبان دوم جامعه‌ای کوچک، منفک شده و خودبسنده نیست، بلکه بخشی از جامعه‌ی بزرگ‌تری است که در آن صورت‌های بسیاری از سلطه‌ها و نابرابری‌ها در جهت منافع مورد انتظار تولید و بازتولید می‌شوند. بنابراین، تحلیل گفتمان کلاس درس لزوماً باید تحلیل اعمال گفتمانی و صورت‌بندی‌های گفتمانی حامی ساختار گفتمان‌های غالب را نیز شامل شود.
- کلاس زبان دوم صورت‌های بسیاری از مقاومت‌های بیان شده یا بیان‌نشده را در سطوح روساختی و زیرساختی متجلی می‌سازد؛ از این رو تحلیل گفتمان کلاس درس باید لزوماً تحلیلی از صورت‌های گوناگون مقاومت و چگونگی تأثیرشان بر امر یادگیری و تدریس را نیز شامل شود.
- معلمان زبان نه می‌توانند واقعیت اجتماعی فرهنگی تأثیرگذار بر شکل‌گیری هویت در درون و برون کلاس را نادیده بگیرند، و نه می‌توانند نیازها و خواسته‌های زبانی یادگیرندگان را از نیازها و خواسته‌های اجتماعی فرهنگی آنها منفک کنند.
- بحث درباره‌ی معنای گفتمانی و تحلیل آن نباید محدود به جنبه‌های اکتسابی درون‌داد تعامل، الزامات آموزشی فعالیت‌های زبان‌آموزی صورت‌محور و کارکردمحور، یا جریانات عادی مکالمه‌ای، توالی‌های نوبت‌گیری و نوبت‌دهی باشد؛ بلکه باید به انتظارات و عقاید پیچیده و رقابت‌آمیز مشارکان و هویت‌ها، صداها، ترس‌ها و اضطراب‌های آنها نیز توجه داشته باشد.
- گفتمان کلاس درس برحسب مفاهیم از قبل معین‌شده‌ی مشارکان درباره‌ی آنچه که یادگیری، تدریس و نتایج یادگیری را شکل می‌دهد از دیدگاه‌های چندگانه‌ای بهره می‌گیرد. بنابراین، لازم است که در هر CCDA ناسازگاری‌های احتمالی میان مفاهیم و تمایز اهداف و رویدادهای کلاس درس شناسایی و درک شود.
- هدف آموزش زبان نباید به تسهیل کاربرد مؤثر زبان از سوی زبان‌آموزان منحصر شود، بلکه باید ترویج مشارکت انتقادی در میان مشارکان گفتمان را نیز شامل شود. بنابراین، CCDA باید به ارزیابی میزان تسهیل مشارکت انتقادی در کلاس درس نیز توجه داشته باشد.
- لازم است معلمان دانش و مهارت‌های لازم برای مشاهده، تحلیل و ارزش‌یابی گفتمان کلاس خود را در خود به وجود آورند، به طوری که بدون وابستگی زیاد به عوامل بیرونی بتوانند آنچه را که انجام می‌دهند به صورت فرضیه درآورند و آنچه را که به صورت فرضیه درمی‌آورند عملی کنند؛ و به این ترتیب به کنارزدن دوگانگی ناتوان‌کننده‌ی موجود میان فرضیه‌پردازان و معلمان - یعنی تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان دانش آموزش و پرورش - کمک کنند.
- به باور من این قضایا و اصول هم‌پوشاننده می‌تواند پایه‌های مفهوم‌بندی CCDA را شکل دهد. همچنین، این قضایا و اصول نشان می‌دهند که کارکرد اصلی CCDA اساساً متفاوت از کارکرد رویکردهای تعاملی و گفتمانی ذکر شده‌ی پیشین است. اگر کارکرد تحلیل تعاملی هنجاری و کارکرد تحلیل گفتمانی آموزشی فرض شود، آنگاه کارکرد CCDA را می‌توان دگرگون‌شونده فرض کرد.
- تحلیل تعامل کلاسی، با کارکرد هنجاری خود در پی ایفای یک نقش جهت‌دهنده است؛ در واقع در پی آن است که به معلمان بگوید چه نوع فضایی در کلاس برای دست‌یابی به اهداف آموزشی‌شان بهینه است و به منظور آفرینش چنان فضایی در کلاس درس خود چه باید بکنند. افزون بر این، تصور می‌رود که یافته‌های

تحلیل تعامل کلاسی به معلمان نشان می‌دهد که عملکرد کلاس آنها چقدر از یک مدل از پیش تعیین شده (مدل معیار) فاصله دارد.

تحلیل گفتمان کلاسی، با کارکرد آموزشی خود در پی ایفای یک نقش توصیفی است، و نیم‌رخ‌ی از استراتژی‌های آموزشی و الگوهای تعاملی و روابط ممکن میان این دو را به معلمان ارائه می‌دهد. این رویکرد در پی توصیف فرایندهای مرتبط با اهداف و رویدادهای کلاسی است، با این هدف که معلمان را از امکانات و محدودیت‌هایی که به‌عنوان معلم با آنها سروکار دارند آگاه سازد - اطلاعاتی که آنها می‌توانند در جهت پیشرفت بیشتر خود به‌کار برند.

CCDA با رویکرد دگرگون‌شونده‌ی خود در پی ایفای یک نقش بازتاب‌دهنده است که معلمان را قادر می‌سازد درباره‌ی ساختارهای سیاسی - اجتماعی - فرهنگی که مستقیم یا غیرمستقیم ماهیت و محتوای گفتمان کلاس درس را شکل می‌دهند بیندیشند، و خود را با آن سازگار سازند. این رویکرد همچنین در پی مجهز کردن آنها به دانش و مهارت‌های لازم برای انجام CCDA از سوی خودشان است و به این ترتیب این رویکرد آنها را از مسیر انتقال دانش به مسیر آفرینش دانش، و از وابستگی آموزشی به خودبستگی آموزشی رهنمون می‌سازد.

پرتوهایی از CCDA

مطالعات گزارش شده‌ی اخیر از سوی چیک (۱۹۹۶) و کاناکاراجا (۱۹۹۷) نشانگر پرتوهایی از امکانات و پتانسیل‌های CCDA هستند. مطالعه‌ی چیک نمونه‌ی کلاسیکی از آن چیزی است که گفتمان کلاسی می‌تواند آشکار سازد، مشروط بر آن که از پشت منشورِ بافت گسترده‌تر اجتماعی سیاسی به آن نگرسته شود. او یک تحلیل قوم‌نگارانه‌ی خرد در مورد داده‌های کلاس خودش انجام داد تا دریابد که چرا معلمان و نیز دانش‌آموزان در کلاس‌های ریاضی مدارس کوازولو^{۳۴}، که زبان آموزشی آنها - به‌عنوان زبان دوم - انگلیسی است، نسبت به ابراز پاسخ‌های دسته‌جمعی بی‌میل بودند و در برابر تعامل لازم در رویکرد ارتباطی به تدریس زبان مقاومت می‌کردند. بعد از تحلیل قوم‌نگارانه‌ی خرد داده‌ها، او به این نتیجه‌گیری موقت رسید که رفتار معلمان و دانش‌آموزان کوازولو حاصل مزاج فرهنگی آنها است، به بیان دیگر، سبک تعاملی که آنها نشان داده‌اند برای جامعه‌ی زولوزبان عادی است. این نتیجه‌گیری موقت با نتیجه‌گیری او از مطالعه‌ای که در ۱۹۸۵ انجام داده بود (که در آن رویارویی‌های بین قومی میان یک استاد انگلیسی‌زبان سفیدپوست از آفریقای جنوبی و دانشجویان فارغ‌التحصیل زولو را تحلیل کرده بود) مشابهت داشت.

اما چیک بعدها تصمیم گرفت که همان مجموعه از داده‌های کلاسی را دوباره بررسی کند، و این به دلیل آگاهی فزاینده‌ی او از محدودیت‌های پژوهش قوم‌نگارانه‌ی خرد بود که در نشان دادن این که چگونه ارزش‌های فراگیر، ایدئولوژی‌ها، و ساختارهای جامعه‌ی بزرگ‌تر رفتار خرد کلاس درس را مشروط و محدود می‌کنند، ناکام است. وقتی که او همان داده‌ها را بازبینی کرد و با توجه به موضوعات کلان‌تر ایدئولوژی نژادپرستانه و ساختارهای قدرت در آفریقای جنوبی آپارتایدی آنها را تحلیل کرد، دریافت که معلمان کوازولو در واقع با هم تباری کرده‌اند تا عمده‌الگوی تعاملی را که او مشاهده کرده بود به وجود آورند. او دریافت که گفتمان کلاس درس در واقع نماینده‌ی سبک‌های سازگار با هنجارهای تعاملی است که معلمان و دانش‌آموزان

به‌عنوان ابزارهایی برای دوری جستن از فشارهای ستم‌گرانه و تحقیرآمیز سیستم‌های آموزشی آپارتاید به وجود آورده‌اند (ص. ۳۷۰). به بیان دیگر، سبک‌های تعاملی که معلمان و دانش‌آموزان کوازلو از آنها پیروی می‌کردند نشانی از پیوند زبانی یا هویت فرهنگی آنها نبود، بلکه بیان‌گر گرایشات مخالف آنها بود.

بیان گرایشات مخالف چیزی است که کاناگاراچا در کلاسی در تگزاس با آن مواجه شد (نیز ر.ک.: مطالعه‌ی ۱۹۹۳ او درباره‌ی کلاسی در سریلانکا) – جایی که او به گروهی از دانشجویان تازه‌وارد کالج که غالباً آفریقایی آمریکایی^{۳۵} بودند، انگلیسی آکادمیک تدریس می‌کرد. او در تحلیلی انتقادی از داده‌های تعاملی کنفرانس‌های دانشجویان که از طریق رسانه‌های الکترونیکی انجام شده بود، نشان داد که چگونه دانشجویانش در مورد چالش‌های گفتمانی و ایدئولوژیک فرهنگ آکادمیک گفت‌وگو کرده‌اند، و به‌نحوی انتقادی گفتمان‌های کلاسی را زیر سؤال برده‌اند. به‌عنوان مثال، در ساختار شکنی مکالمه‌ای که در آن دانشجویانش در حال بحث بر سر متنی مربوط به بازنگری‌های اخیر در کتاب‌های تاریخ مورد استفاده در ایالات متحده هستند، کاناگاراچا نشان می‌دهد که چگونه آنها به‌نحو مؤثری این متن را برای بیان موضوعات و دیدگاه‌های خودشان به کار می‌برند – به‌طوری که در نهایت پیام نویسنده را دگرگون می‌کنند (ص. ۱۸۱). به خلاصه‌ی کوتاه زیر توجه کنید:

دیوید: آره، می‌دونید عجیبه که چرا بیشتر کتاب‌های تاریخی را که ما در مدرسه می‌خونیم سفیدپوستان می‌نویسند. چرا این‌طوره؟ و چرا به نظر می‌رسد که در این کتاب‌های تاریخی سفیدپوست به‌عنوان نژادی برتر از نژادهای دیگر به تصویر کشیده می‌شود؟

سونی: دقیقاً دی. آیا آهنگی را که [فکر کنم] BDP خوانده است شنیدی که درباره‌ی مردمان سیاه‌پوست کتاب مقدس حرف می‌زنه؟

دکستر: احساس می‌کنم که دلیل این تحریف اینه که سفیدها می‌خوان به بچه‌هاشون وانمود کنند که کار درستو اونا می‌کنند چرا که در اکثریت‌اند.

اندرو: همان‌طور که در کتاب «۱۹۸۴» می‌بینیم، کسی که حال را کنترل می‌کند گذشته را هم در کنترل دارد. چون الان قدرت دست انسان سفیدپوست است او می‌تونه نقش سرخ‌پوستان و کابوهای سیاه‌پوست را کم‌ارزش جلوه بده.

:

اموس: په جورایی مُضحکه که فقط سیاهانی که در کتاب‌های تاریخی از اونا یاد شده (مالکوم ایکس، مارتین لوتر کینگ بزرگ، ...) اونایی‌اند که به‌دست سفیدا ترور شدن.

سونی: فکر کنم اگر اقلیت‌ها می‌تونستند تاریخ خودشونو می‌نوشتند. اما آخه چندتا ناشر (انتشارات) مایل‌اند که «تاریخ کاکاسیاه‌ها» را چاپ کنند؟

تحلیل کاناگاراچا نشان می‌دهد که در اینجا دانشجویان با طرح موضوعات بسیاری که در خود متن مطرح نشده‌اند آگاهی شدیدی درباره‌ی هویت قومی خود نشان می‌دهند و بنابراین ژرفای بیشتری به موضوع می‌بخشند. او اشاره می‌کند که:

آنها با آغاز کردن بحث درباره‌ی چستی و چگونگی تحریف‌ها در تاریخ به سوی کشف چرای آن به پیش می‌روند، و سرانجام به جست‌وجوی اقتصاد - سیاسی تولید کتاب‌های درسی

می‌پردازند که بر ضد اقلیت‌ها عمل می‌کند و هماهنگی گروه‌های اکثریت را حفظ می‌کند. بنابراین دانشجویان او در ارتباط با بافت‌ها و گفتمان‌های گسترده‌تر اجتماعی به گونه‌ای خلاق (ص. ۱۸۴) انشعاب‌های جدیدی را به متن نوشتاری افزوده‌اند.

مطالعات چیک و کاناگاراچا به کلاس درس به مثابه عرصه‌ی نزاع میان گفتمان‌های رقیب می‌نگرد - عرصه‌ای فرهنگی که در آن نیروهای ایدئولوژیک، گفتمانی و اجتماعی در درام همواره برقرار سلطه و مقاومت با هم برخورد می‌کند. هر دو آنها (چیک و کاناگاراچا) به منظور ارائه‌ی مفهوم صحیح رفتار کلاسی از حد و حدود کلاس فراتر می‌روند. آنها هر دو رفتار کلاسی را فقط با توجه به ویژگی‌های اجتماعی - زبان‌شناختی درون‌داد و تعامل تعبیر نمی‌کنند، بلکه آن را با توجه به نیروهای اجتماعی - فرهنگی و اجتماعی - سیاسی‌ای تعبیر می‌کنند که آن رفتار را شکل می‌دهد. سرانجام این که، آنها هر دو نشان می‌دهند که تعبیر درست آنها از گفتمان کلاسی تنها به طریق یک روش پژوهشی - که نسبت به پاسخ‌های بیان شده و بیان‌نشده‌ی مشارکان به خشونت نمادینی که بر آنها اعمال شده است حساس است - ممکن شده است.

انجام CCDA: قوم‌نگاری انتقادی^{۳۶}

روش‌های پژوهشی و تفسیری برای تحلیل گفتمان کلاس درس همواره مسئله‌دار بوده‌اند. انجام‌دهندگان تحلیل تعامل کلاسی تقریباً همگی از تکنیک‌های کمی بهره گرفته‌اند که بیش از آنچه از پیچیدگی‌های تعامل کلاسی را آشکار می‌سازند پنهان می‌کنند. انجام‌دهندگان تحلیل گفتمان کلاسی به‌طور کلی در پی تکنیک‌های کیفی (و گاهی کمی) هستند که به تحقیق‌شان ویژگی قوم‌نگاری خُرد را می‌بخشد. با این همه، انجام CCDA نیازمند ابزار تحقیقی است که توانایی نفوذ در معانی و روابط زیرین را داشته باشد. قوم‌نگاری انتقادی یکی از چنین امکاناتی را در اختیار ما می‌گذارد.

قوم‌نگاران انتقادی فعالانه با سیستم‌های نیرومند گفتمانی دست و پنجه نرم می‌کنند. آنها با طرح پرسش‌هایی درباره‌ی حد و حدود ایدئولوژی، قدرت، دانش، طبقه، نژاد و جنسیت، در پی ساختار شکنی گفتمان‌های غالب و نیرومند هستند. به گفته‌ی مک‌لورن (۱۹۹۵) وظیفه‌ی قوم‌نگاران تعبیر دانش به مثابه چیزی که سرانجام کشف می‌شود نیست، بلکه وظیفه‌ی آنها تعبیر دانش به‌عنوان متونی اجتماعی است که در انبوه متونی که بر یکدیگر تأثیر دوسویه دارند به صورت رابطه‌ای تولید می‌شوند» (ص. ۲۸۱). از این منظر قوم‌نگاری انتقادی همان چیزی است که قوم‌نگاری واقعی باید باشد: «نه علمی آزمایشگاهی که در جست‌وجوی قانون است، بلکه علمی تعبیری که در جست‌وجوی معنا است» (گرتز، ۱۹۷۳، ص. ۵).

قوم‌نگاری انتقادی با اولویت دادن به جست‌وجوی معنا در بافت‌هایی که بر یکدیگر تأثیری دوسویه دارند، وجود دوگانگی میان قوم‌نگاری خُرد و کلان را مورد تردید قرار می‌دهد. این دوگانگی به هر حال ساخته‌ی دانشگاه است، ساختی تحلیلی که دارای هیچ واقعیت روان‌شناختی نیست، مگر این که کسی بخواهد ادعا کند که کلاس درس و مشارکان درون آن در داخل یک حباب بیمارستانی زندگی می‌کنند که از آلودگی‌های بیرونی محافظت می‌شود یا قابل محافظت است. احتمالاً توجه به تغییرات اساسی در حال وقوع در زمینه‌های جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی می‌تواند سودمند باشد - رشته‌هایی که در آنها «مفهومی از واکنش‌پذیری انتقادی،

پسیدگی ایده‌ها، و موقعیت موضوع، شرایط انجام پژوهش‌های قوم‌نگارانه و چگونگی نوشتن آن را دگرگون ساخته است» (مارکوس، ۱۹۹۸، ص. ۳). به‌عنوان مثال، لش و یوری (۱۹۸۷، نقل شده در مارکوس) در جهت از میان برداشتن اصل تمایز کلان - خرد گام برداشته‌اند. مارکوس با تکرار دیدگاه آنها، چیزی را که «قوم‌نگاری چندجانبه»^{۳۷} می‌نامد پیشنهاد کرده است. او استدلال می‌کند که «هر هویت یا فعالیت فرهنگی‌ای به‌وسیله‌ی عوامل چندگانه‌ای در بافت‌ها یا مکان‌های مختلف ساخته می‌شود، و قوم‌نگاری باید به‌لحاظ استراتژیک در پی ارائه‌ی این نوع چندگانگی باشد» (ص. ۵۱).

بنابراین قوم‌نگاری انتقادی مستلزم گردآوری داده‌های گفتاری، نوشتاری، شنیداری و دیداری از منابع چندگانه است (منابعی که شامل رویدادهای تعاملی، مشاهده‌ی مشارکتی، مصاحبه‌ها و بحث با مشارکان در سطوح و زمان‌های مختلف است). قوم‌نگاری انتقادی همچنین شامل توصیف، و نیز تبیین گسترده است. به‌منظور انجام توصیف گسترده، که به‌وسیله‌ی گرتز (۱۹۷۳) مردم‌شناس رواج یافت، قوم‌نگار انتقادی دوباره و دوباره به بخشی از داده‌ها بازمی‌گردد و لایه‌هایی از توصیف به دست آمده در مشاهده‌ی مشارکتی را بر هم اضافه می‌کند. به‌منظور تبیین گسترده، قوم‌نگار انتقادی تأثیرات خرد و کلان یک بافت مرتبط و به‌لحاظ نظری برجسته را که دارای رابطه‌ای نظام‌مند... با رفتار یا رویدادی است که فرد در تلاش است آن را تبیین کند، مورد ملاحظه قرار می‌دهد» (واتسون - جگنو و جگنو، ۱۹۹۵، ص. ۶۳). این کوشش پژوهشی رابطه میان عوامل بافتی کلان و موقعیتی را که اجتماع برای پژوهش‌گران تعیین کرده است، در درون واقعیتی که آنها در پی توصیف، تعبیر و تبیین آن هستند تأیید می‌کند.

روش ظاهراً فردی قوم‌نگاری انتقادی مستعد پذیرش اظهارنظرهای مخالف^{۳۸} درباره‌ی اعتبار و آزمایش‌پذیری یافته‌های آن است. با این همه، شایان ذکر است که پیروی از سنت اثبات‌گرا و تجربه‌گرای علمی که در آن، فرد با پرسش‌های تحقیقی روشن و آشکار کارش را آغاز می‌کند، فرضیه‌های صفر یا کاری‌اش را بیان می‌کند، و سپس از میان داده‌های گردآوری شده پاسخی را جست‌وجو می‌کند - که بعداً برای تعیین صحت، اعتبار و قابلیت تعمیم در بوته‌ی آزمایش آماری قرار می‌گیرد - به هیچ‌روی تنها راه انجام تحقیق انتقادی نیست. در سنت قوم‌نگاری انتقادی، پرسش‌های تحقیق ممکن است در طول تحقیق ظاهر یا دگرگون شوند. علاوه بر این مفهوم صحت، آن‌گونه که هایمز (۱۹۹۶) به آن اشاره می‌کند، «بیشتر به داشتن دانشی دقیق درباره‌ی معانی و نهادهای اجتماعی وابسته است تا دانشی درباره‌ی کسانی که در این نهادها مشارکت می‌کنند» (ص. ۸). در همین راستا لئر (۱۹۹۱)، آموزش‌گر فمینیست، مفهوم صحت کاتالیتیک^{۳۹} را پیشنهاد می‌کند. به باور او، صحت کاتالیتیک به میزان پیشرفت افرادی اشاره دارد که برای درک جهان و چگونگی شکل‌گیری و تغییر آن مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

پیشنهاداتی برای پژوهش بیشتر

قلمرو و روش CCDA که در بالا ارائه شد راه‌های تازه‌ای برای پژوهش بیشتر به روی ما می‌گشاید. برخی از پرسش‌های پژوهشی احتمالی که ممکن است به دیدگاه‌های مفید و کارایی بینجامند در زیر آمده‌اند:

● اگر گفتمان کلاس درس از ابعاد اجتماعی-زبانی، اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-سیاسی تشکیل شده باشد،

به عنوان دست‌اندرکاران TESOL چگونه می‌توانیم به نحو سودمندی الگوهای کشف کنیم که هر سه ی اینها را به هم می‌پیوندند؟

- اگر گفتمان کلاس درس ساختاربندی اجتماعی، انگیزش سیاسی و تعیین تاریخی دارد، چگونه می‌توانیم تأثیر آن را بر یادگیری و تدریس روزمره مطالعه و درک کنیم؟
- اگر تحلیل گفتمان کلاسی، تحلیل اعمال گفتمانی و صورت‌بندی‌های گفتمانی حافظ خشونت نمادین اعمال شده بر مشارکان را شامل می‌شود، چه روش‌های تحقیقی ممکن است برای انجام چنان تحلیلی لازم باشد؟
- اگر مشارکان گفتمان تجربه‌های نژادی، طبقاتی و جنسیتی خودشان را به کلاس می‌آورند، چگونه می‌توانیم راه‌هایی را که این تجربه‌ها از طریق آنها سبک و ماده‌ی گفتمان کلاس درسی را متأثر می‌کنند شناسایی کنیم؟
- اگر هدف آموزش زبان فقط تسهیل کاربرد مؤثر زبان نیست بلکه باید مشارکت انتقادی را نیز در میان مشارکان موجب شود، آنگاه چگونه می‌توانیم میزان تسهیل انتقادی در کلاس درس را تحلیل و ارزیابی کنیم؟
- اگر عقاید یادگیرندگان باید به رسمیت شناخته و محترم شمرده شود، چگونه می‌توان اهداف، گرایش‌ها و راه‌های انجام امور آنها را با قواعد و مقررات کلاس درس و اهداف و منظورهای آموزشی هماهنگ کرد؟
- اگر دانش‌آموزان سرمایه‌های فرهنگی خاص خود را - که ممکن است متفاوت از سلسله‌مراتب سرمایه‌ی جهان بیرون و حتی مدرسه‌ای که در آن حضور می‌یابند باشد - به کلاس درس می‌آورند، چگونه می‌توانیم مطمئن شویم که سرمایه‌ی فرهنگی آنها شناخته می‌شود، اجر نهاده می‌شود و غنی‌تر می‌شود؟
- اگر یادگیرندگان و معلمان صورت‌های ظریف خرابکاری را در عملکرد گفتمان کلاسی روزانه‌شان به کار می‌گیرند، چگونه می‌توانیم منبع و ماده‌ی چنان تاکتیک‌هایی را مورد تحقیق قرار دهیم؟
- اگر نیازها و خواسته‌های زبانی یادگیرندگان نمی‌تواند از نیازها و خواسته‌های اجتماعی-فرهنگی آنها منفک باشد، چگونه می‌توانیم تأثیر یکی را بر دیگری تحلیل و تعبیر کنیم؟
- اگر بحث معنای گفتمان محدود به جنبه‌های اکتسابی درون‌داد و تعامل نیست، و انتظارات و باورها، هویت‌ها و نظرات، ترس‌ها و اضطراب‌های مشارکان را نیز شامل می‌شود، چنان تحلیل جامعی چگونه می‌تواند به انجام مناسب کار کلاس کمک کند یا مانع آن شود؟
- اگر گفتمان کلاس درس با توجه به مفاهیم از پیش معین یادگیری، تدریس، و نتایج یادگیری خود را به دیدگاه‌های چندگانه‌ای متعهد می‌داند، چگونه می‌توانیم ناسازگاری‌های احتمالی میان نیت‌ها و تعبیر اهداف و رویدادهای کلاس درس را شناسایی و درک کنیم؟
- اگر معلمان حال و آینده باید به دانش و مهارت لازم برای انجام CCDA در کلاس خود مجهز باشند، و باید به میزان معقولی از آزادی آموزشی نائل آیند، برنامه‌های تربیت معلم قبلی و کنونی را چگونه باید از نو طراحی کرد؟
- اگر یکی از اهداف CCDA ارائه‌ی تبیینی توصیفی، تعبیری و توضیحی از کنش کلاس درس است، چگونه می‌توانیم راهی اصولی برای انجام CCDA پیدا کنیم به طوری که میزان معقولی از قابلیت تعمیم و یا تکرار را در پی داشته باشد؟

● اگر قرار باشد اصول و روال‌های CCDA با روال یادگیری، تدریس و آموزش معلم سازگار باشد، آنگاه ارزش‌ها و پیامدهای واقعی انجام این کار چه خواهد بود؟
بدیهی است که بررسی و پژوهش این پرسش‌ها و پرسش‌های مشابه بینش‌های مورد نیاز برای انجام یک CCDA تمام‌عیار را فراهم خواهد ساخت.

سخن آخر

مطالعه اندیشه‌های پسا‌ساختارگرا و پسااستعمارگرا درباره‌ی گفتمان باعث شکل‌گیری نگاهی انتقادی نسبت به گفتمان و ضدگفتمان‌هایی می‌شود که عملکردهای کلاس‌های ESOL را تنظیم یا بازتنظیم می‌کنند. قدرت فوکو، تاکتیک‌های دوکورتیو، سرمایه‌ی بوردیو، شرق‌گرایی سعید، دورگه‌شدگی بهابها و زیردستی اسپیواک، همگی گونه‌هایی از موضوع واحدی را مطرح می‌کنند - به‌ویژه این که گفتمان‌ها روابط قدرت را متجلی می‌کنند. این موضوع ساده‌ای است اما به‌ندرت به خودی خود آشکار است. تنها پیشبرد دائم حساسیت‌های انتقادی، در خودمان و دیگران است که به ما به‌عنوان دست‌اندرکاران TESOL می‌تواند کمک کند تا پرده از رابطه‌ی پنهان میان تعامل فردی در کلاس درس و ساختارهای گسترده‌تر اجتماعی - فرهنگی و اجتماعی - سیاسی که بر آن تعامل تأثیر دارند، برداریم.

نیروی متغیر CCDA با پتانسیلی که برای آفرینش و حفظ حساسیت‌های انتقادی در آن نهفته است، نه فقط برای استفاده در شیوه‌هایی که دست‌اندرکاران TESOL هدف‌ها و رویدادهای کلاس را مشاهده، تحلیل و تعبیر می‌کنند، بلکه برای اهداف برنامه‌های درسی و استراتژی‌های آموزشی نیز دارای مفاهیم ضمنی مهمی است. نشان داده شده است که یادگیری و تدریس ESL نمی‌تواند در یک خلاء اجتماعی - سیاسی اتفاق افتد (آوریخ ۱۹۹۵؛ پنی‌کوک، ۱۹۹۴) و این که تمرکز بر موضوعات اجتماعی - سیاسی به بهای اکتساب و حفظ مهارت‌های زبانی که ما امیدواریم در یادگیرندگان به‌وجود آوریم محقق نمی‌شود (مورگان، ۱۹۹۸). ضمن صحه‌گذاردن بر آن دیدگاه‌ها، می‌خواهم بر اهمیت استراتژی‌های آموزشی در ترویج کنش‌پذیری انتقادی در کلاس تأکید کنم. در بافت کلاس ESL، همانند هر بافت آموزشی دیگری، آنچه که یک متن را انتقادی می‌کند تأثیر کم‌تری بر چگونگی ساختاربندی متن به‌وسیله‌ی نویسنده دارد (هرچند حتماً دارای تأثیر است) تا بر چگونگی ساختار شکنی آن به‌وسیله‌ی معلم و یادگیرنده.

یکی از نمونه‌های مرتبط با موضوع مورد بحث این مقاله، داستان کوتاهی است که در آغاز این مقاله روایت شد. به یاد آورید که دانشجویان ESL دبی چگونه درباره‌ی توجه او به فرهنگ و قهرمانان ایالات متحده شکایت می‌کردند. او هیچ یا اندک احترامی برای نظرات دانشجویان قائل نبود و آنها هم با تاکتیک‌های خرابکارانه‌ی خود به این وضعیت واکنش نشان می‌دادند. من بر این باور بودم، همان‌گونه که اکنون معتقدم، که بحرانی که کلاس او را دربر گرفته بود بیشتر پیامد استراتژی آموزشی او بود تا محتوای متون درسی. من در بازخوردی که از کلاس به او ارائه دادم با ظرافت توجه دبی را به این موضوع جلب کردم. به این نکته اشاره کردم که موضوعی که او برای درس انتخاب کرده به واقع نیازمند نوعی استراتژی آموزشی است که نه تنها حساسیت‌های اجتماعی - فرهنگی دانشجویانش و آگاهی اجتماعی - سیاسی آنها را محترم بشمارد، بلکه از

دانش تجربی آنها نیز بهره بگیرد. به او پیشنهاد کردم که به عنوان مثال، بحثی را درباره‌ی مفهوم قهرمان و قهرمان بودن در فرهنگ‌های گوناگونی که در کلاس نمایندگی می‌شوند آغاز کند، و از دانشجویانش بخواهد که بگویند قهرمانان آنها چه کسانی هستند و چرا آنها را قهرمان می‌دانند و مفاهیم فرهنگی‌شان درباره‌ی قهرمان و قهرمان بودن را با مفاهیم فرهنگی آمریکایی که در متن‌های درسی ارائه شده‌اند مقایسه کنند. به بیان دیگر، من راه‌هایی را به دبی برای توجه نشان دادن به سرمایه‌های فرهنگی که دانشجویان با خود به همراه می‌آورند پیشنهاد کردم.

با به رسمیت شناختن و احترام‌گذاردن به صورت‌های گوناگون سرمایه فرهنگی‌ای که مشارکان با خود می‌آورند و با درگیر کردن جدی آنها در اهداف یادگیری و تدریس، و با تحلیل گفتمان کلاسی و نیز بهره‌گیری از ابزارهای قوم‌نگاری انتقادی، معلمان می‌توانند معانی و امکانات جایگزین دیگری را برای خود فراهم کنند. از این منظر، CCDA یک توالی یک‌پارچه و پی‌درپی از رویدادها و اندیشه‌ها درباره‌ی تحلیل تعامل کلاسی به تحلیل گفتمان کلاسی و به CCDA را نشان نمی‌دهد؛ بلکه این رویکرد تغییری اساسی در شیوه‌ی درک و اجرای یادگیری و تدریس زبان دوم در این قلمرو را نشان می‌دهد.

چنان‌که متخصصان آموزش و پرورش فوکویی پوپکویتز و برنن (۱۹۹۸) به ما می‌گویند، «اصطلاح انتقادی اشاره دارد به دسته‌ی بزرگی از پرسش‌گری‌های منظم در رابطه با راه‌هایی که از طریق آنها قدرت به وسیله‌ی عملکردهای گفتمانی و کنش‌های تحصیلی اعمال می‌شود» (ص. ۴). من امیدوارم چارچوب مفهومی‌ای که برای CCDA در اینجا پیشنهاد شده است بنیانی فراهم آورد برای پرسش‌گری منظم درباره‌ی آنچه که ما به عنوان معلمان ESL در کلاس انجام می‌دهیم، و این که چرا این‌گونه عمل می‌کنیم. CCDA با تمرکز چندسویه‌ی خود و با بهره‌گیری از ابزارهای قوم‌نگاری انتقادی‌ای که برای تحقیق دارد، پتانسیل ارائه‌ی بازنمایی‌های معتبر از عملکردهای کلاسی ما را دارد. و در حالی که ما تلاش می‌کنیم آن پتانسیل را دریابیم، به ما توصیه می‌شود که اندیشه‌ی هوشمندانه‌ی مارکوس مردم‌شناس (۱۹۹۸) را در ذهن داشته باشیم: «به واقع شما نمی‌توانید همه چیز را بگویید، تحلیل‌ها - فارغ از این که زبان بیان‌شان چقدر کل‌گرایانه است - همگی ناتمام‌اند» (ص. ۳۷).

پی‌نوشت‌ها

۱. این مقاله چندان به مباحث معمول زیباشناخت ربط ندارد، اما از آنجا که این شماره‌ی نشریه اختصاص به موضوع «جهانی‌شدن» دارد، و جهانی‌شدن خواهی‌نخواهی به مسئله‌ی زبان، آموزش زبان و در نهایت، ترجمه پیوند خورده است، تصمیم به چاپ تحلیل انتقادی بی. کوماروادپولو از گفتمان کلاسی گرفته شد.

۲. کوماروادپولو استاد زبان‌شناسی کاربردی دانشگاه ایالتی سن‌خوزه است - جایی که او به تدریس در دوره‌های لیسانس TESOL مشغول است. او مطالب زیادی در رابطه با یادگیری زبان دوم، تدریس و تربیت معلم در مجله‌های TESOL Quarterly، Applied Linguistics، International Review of Applied Linguistics، Modern Language Journal و ELT Journal منتشر کرده است. این مقاله نیز از منبع زیر گرفته شده است:

Kumaravadivelu, B. "Critical Classroom Discourse Analysis" in *TESOL Quarterly*, vol.33 N.3, Autumn 1999. pp. 453-484.

3. Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA)
4. Teaching English to the Speakers of Other Languages (TESOL)
5. English as a Second Language (ESL)
6. interaction approach
7. discourse approach
8. critical approach
9. classroom interaction analysis
10. classroom discourse analysis
11. Communicative Orientation of Language Teaching
12. textual cohesion
13. discourse coherence
14. individual - subjective
15. collective-intersubjective
16. linguistic text
17. capillary fashion
18. discursive practices
19. discursive formations
20. calculus of force relationship
21. disciplinary knowledges
22. hybrid
23. ambivalent
24. the colour-blindness
25. critical pedagogy
26. feminist pedagogy
27. reflexive analysis
28. empowering education
29. Effeminism: the Economy of Colonial Desire
30. vocabulary of effeminacy
31. English Language Teaching
32. politeness formulas
33. interlanguage
34. microethnography
35. Kwa Zulu
36. African American
37. Critical Ethnography
38. a multi-locale ethnography
39. adverse comments
40. catalytic validity





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی