

لزوم جهانی - بومی سازی و گسست معرفت‌شناختی (اپیستمیک)

از غرب در آموزش زبان‌های خارجی:

راهبردهایی برای تقویت نظام عقیدتی در پسا‌روش

احسان مصطفی پور -

هادی خوشنودی -

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۸/۱۲

سجاد فرخی پور -

مسعود شبیک -

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۱۱

چکیده

با گذار به پسا‌مدرن، مرزهای مفهومی بسیاری از مبانی عقیدتی و فرهنگی از بین رفته است و بر همین اساس، مفاهیم بنیادینی همانند هویت و جهان‌بینی در نظام‌های عقیدتی و فرهنگ‌های بومی با چالش جدی مواجه شده است. در این میان، یکی از جنبه‌های مهم جهانی‌سازی و کالایی‌سازی معرفت‌شناختی که بر ساخت هویت و جهان‌بینی و نظام عقیدتی بومی تأثیر می‌گذارد، آموزش زبان‌های خارجی است. از آنجاکه مبانی معرفت‌شناختی انقلاب اسلامی و اسلام در تضاد با معرفت‌شناختی کشورهای معیار زبان قرار دارد، این چالش در کشور ما شدیدتر و لزوم گسست شناخت‌شناسی از مبانی امپریالیستی غربی در آموزش زبان خارجی جدی‌تر به نظر می‌رسد. نظریه‌اینکه در جهت این گسست و بومی‌سازی این آموزش‌ها در کشور تقریباً هیچ اقدام واقعی در سطح کلان انجام نگرفته است، مطالعه حاضر تلاشی است تا با روش سندپژوهی و بررسی جریان‌های نظری جهانی بومی‌سازی آموزش زبان در دیگر کشورها، یک قالب کار بومی برای بومی‌سازی جریان تولید دانش، روش تدریس، برنامه‌ریزی آموزشی و تولید محتوا ارائه نماید. نتایج حاکی از آن است که در ابعاد اصطلاح‌شناسی‌های آموزشی، تولید دانش، روش‌شناسی، فرهنگ‌پذیری زبانی و طراحی سیلابس، نیازمند تغییرات بنیادین در آموزش زبان‌های خارجی هستیم. در همین راستا، با در نظر گرفتن دغدغه‌های کلان نظام و منویات مقام معظم رهبری، راهبردهایی در این زمینه ارائه شده است. نتایج این تحقیق برای تصمیم‌سازان آموزشی و فرهنگی، آموزش عالی کشور، آموزش و پرورش و محققان در زمینه آموزش زبان و تربیت معلم کاربرد دارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان؛ اپیستم (معرفت/ شناخت)؛ پسا‌روش؛ جهانی - بومی‌سازی؛ نظام عقیدتی؛ هویت.

eltcmu@gmail.com

* نویسنده مسئول: استادیار گروه الهیات، مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی، قم

** مدرس گروه دروس عمومی و سازمانی، مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی، قم

*** کارشناسی ارشد

** مدرس گروه الهیات، مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی، قم

مقدمه

مباحث مطروحه در جهانی سازی فرهنگی، مفهوم سنتی هویت سازی فردی و ملی را به چالش کشیده است. روشن است که آموزش زبان های خارجی یکی از جنبه های مهم آموزش است که می تواند ساخت هویت فردی و اجتماعی یک جامعه را متأثر کند. در اینجا هویت به معنای عضویت در یک یا چند گروه ملی، قومی، نژادی، دینی، طبقه اجتماعی و یا حرفه ای است. در زمان مدرنیته که بخشی از قرن هفدهم تا قرن بیستم را پوشش می دهد، هویت افراد در جوامع بر اساس معیارهای اجتماعی پیش موجود و تا حدودی غیر قابل تغییر، ساخته می شد و هویت فرد اغلب تحت تأثیر تعلق او به خانواده و اجتماع بود. اگرچه افراد در این فضای هویتی از انعطاف کمی برخوردار بودند، اما محدود به همان هویت ذاتی و کلی بودند که می بایست در درون آن فضا، معنای فردی خویش را بیابند. در این حالت، انسان ها به دلیل پذیرش اجتماعی محدودیت های عینیت یافته دنیای بیرونی، توانایی کامل معنا سازی در قالب گروه هویتی خود را نداشتند و تا حدود زیادی تحت تأثیر جهان بیرون بودند، اما در عین حال، کلیت هویت و مرزهای هویت مشخص بود (کومارادیولو، ۲۰۰۸). اما در دوره پسامدرن، هویت فردی بر اساس یک بنیان کنش ور و به شکلی پویا ساخته می شود. به عبارت دیگر، هویت در پسامدرن یکپارچه نیست و الزاماً به صورت بخشی دیده می شود. بر این اساس، هویت یک فرایند چند گانه قابل بسط است که محدود به هیچ قالبی نیست. در این میان، افراد برای تعیین و ساخت هویت خود نقش کمی دارد. این بدان معناست که ساخت هویت، الزاماً منوط به سنت های موروثی، فرهنگ، تاریخ و یا ساخت های باورمندی نیست، بلکه منوط به توانمندی و تمایل فردی برای اعمال نقش کار گزارانه خود است. در اینجا منظور از ساخت هویت، یک ساخت چند بخشی (فرگمتال)^۱ و موزائیکی نیست که از بخش های مختلف یک کل تشکیل شده باشد، بلکه بدان معناست که هر بخش یک حیات مستقل دارد و این حیات مستقل، یک فرایند پیوسته، غیر خطی و پویا دارد. به بیان دیگر، هویت، پدیده ای شناور و بدون قالب است که دائماً در حال ساخت و باز ساخت است (فرگوسن، ۲۰۰۹).

تعریف مسئله و اهمیت تحقیق

این نوع نگاه به هویت در پسامدرن، درک آن را با چالش مواجه کرده‌است. این چالش زمانی شدت می‌یابد که انسان پسامدرن در قلمرو فرایند جهانی‌سازی قرار می‌گیرد. در جهانی‌سازی، مرزهای زمانی، مکانی در حال فروریختن هستند و به همین دلیل شاهد رونق جریان گریز و نشر ایده در سراسر جهان هستیم. تصاویر فرهنگی در حال ازدست‌دادن تعلق سرزمینی خود هستند و زمینه درهم‌تنیدگی‌های فرهنگی فراهم شده‌است. در چنین فضایی، نمی‌توان تأثیر جهانی‌سازی بر روان ملی^۱ را نادیده گرفت. جهانی‌سازی به همان اندازه که فرصت‌هایی ناموازی برای رشد فرهنگی فراهم ساخته‌است، تهدیدهای ناموازی برای هویت و فرهنگ بومی و ملی را ایجاد کرده‌است. گیدنز (۲۰۰۱) بر این عقیده است که در چنین فضایی به احیای هویت‌های فرهنگی بومی، نیاز مبرم است. البته چنگ‌زدن اجتماعات قومی، دینی و زبانی به هویت بومی خویش و در پاسخ به شوک ناشی از جهانی‌سازی، مشکلاتی را برای جوامع ایجاد کرده‌است (جنکینز، ۲۰۰۴)، اما فرگوسن (۲۰۰۹) بر این باور است که با وجود تمام این پارادوکس‌ها و تضادهای بومی - جهانی، انسان‌ها قادر هستند نقش کارگزاری خویش در ساخت هویت فردی و اجتماعی را بازیابند و این تنها از طریق یادگیری تفکر انعکاسی^۲ و تفکر انتقادی^۳ امکان‌پذیر است، فضایی تفکری که در آن انسان‌ها قادر به قضاوت در مورد فرهنگ‌ها هستند.

اما اگر بخواهیم مقوله آموزش زبان خارجی را در این فضا بررسی کنیم، می‌توان گفت که محققان زیادی در سال‌های اخیر به بررسی ارتباط بین جهانی‌سازی فرهنگی، ساخت هویت و آموزش زبان را مورد کاوش قرار داده‌اند که از آن جمله می‌توان به هگینز (۲۰۰۹)، لین (۲۰۰۸) و کومارادیوولو (۲۰۰۸) اشاره کرد. براساس یافته‌های حاصل از این تحقیقات، اگر بخواهیم به مفهوم ساخت هویت برمبنای تفکر انعکاسی و تفکر انتقادی توجه کنیم، باید برخی از مفروضات نظری و عملی را در پدیده آموزش زبان خارجی مورد بازاندیشی قرار داد (ون روی، ۲۰۰۶). برای مثال، در این فضا برخی از مفروضات زبانی مانند فرهنگ‌پذیری^۴ و انگیزش معاشرتی^۵ در

1. National Psych
2. Reflective Thinking
3. Critical Thinking
4. Acculturation
5. Integrative Motivation

آموزش زبان در تضاد با نگاه انتقادی به ساخت هویت قرار می‌گیرند. این در شرایطی است که برخی محققان مانند کوماروودیولو (۲۰۰۸)، راه‌هایی از چالش جهانی‌سازی فرهنگی در آموزش جهان دوم را گسست معرفت‌شناختی از مبانی غربی آموزش عنوان می‌کند.

از آنجا که نظام آموزشی غرب، دارای روح استعماری تطهیرنشده‌ی است و هویت و فرهنگ ملت‌ها را نشانه گرفته است و همچنین از آنجا که فرهنگ ایرانی به واسطه غنای تاریخی و مختصات انقلابی بیشترین تضاد را با چنین نظامی دارد، کسب استقلال سیستمی در آموزش زبان‌های خارجی از نظام‌های دانشی مرکزگرای غربی الزامی به نظر می‌رسد. بنابراین، تحقیق حاضر تلاشی است تا با استفاده از روش سندپژوهی^۱ و بررسی نظامات آموزشی روز دنیا، لزوم گسست معرفت‌شناختی از مبانی غربی در آموزش زبان را تبیین کند و سپس بهترین راهبردها را برای بومی‌سازی آموزش زبان خارجی که در راستای صیانت از نظام عقیدتی ملی انقلاب اسلامی ایران است ارائه دهد.

مفهوم‌شناسی جهانی - بومی‌سازی^۲

اهمیت حفظ فرهنگ و هویت بومی باعث تغییر در رهیافت به کارگیری زبان‌های خارجی شد. براین اساس، استاندارد صحت تلفظ و یادگیری فرهنگی و فرهنگ‌پذیری در آموزش زبان، از شاخص‌های زبان‌های معیار در کشورهای معیار مانند انگلیس و امریکا فاصله گرفت، اما در عین حال به یک رویکرد واحد برای ارزیابی این شاخص‌ها دست یافت که اولین بار توسط رابرتسون (۱۹۹۵) که یک جامعه‌شناس زبان بود به جهانی - بومی‌سازی شهرت یافت. براساس این تعریف، جهانی - بومی‌سازی ترکیب هم‌زمان تمایلات جهانی‌سازی و بومی‌سازی در یک زمان واحد در یک جامعه واحد است، به گونه‌ای که ایدئال‌های جهانی‌سازی با الزامات بومی‌سازی و صیانت از فرهنگ و دانش بومی ممزوج می‌شود. به دلیل نوخاستگی این مفهوم در ادبیات، تعابیر متفاوت و در برخی موارد متناقض از این مفهوم ارائه می‌شد. بر همین اساس، کمی بعدتر سویلز (۲۰۰۴) یکی از چالش‌های اساسی زبان‌شناسان اجتماعی را تبیین این مفهوم و توجه هم‌زمان به دو پدیده فرهنگی پیچیده جهانی‌سازی و بومی‌سازی در یک بافت زمانی واحد عنوان می‌کند؛ زیرا ارزش‌های بومی متمایز از جهانی‌سازی است و ظاهراً متضاد به نظر می‌رسند. اما براساس نظر رابرتسون (همان، ۳۲)، این دو پدیده نه تنها متضاد نیستند بلکه مکمل همدیگر و دارای هم‌افزایی

1. Documentary research
2. Glocalization

هستند. تونگ و جونگ (۲۰۱۱) نیز بر این عقیده‌اند که این مفهوم در بافت آموزش زبان، به معنای دخالت دادن واحدهای اجتماعی و سازمانی بومی است تا بتواند با الهام از تفکر جهانی براساس هنجارهای بومی عمل کند. شی (۲۰۱۳) نیز جهانی - بومی‌سازی در آموزش زبان را با پدیده مک‌دونالدسازی در صنعت غذا مقایسه می‌کند که ضمن حفظ اصول معیار امریکایی خود، متناسب با بوم مردم، غذا تولید می‌کنند. البته در تحقیق حاضر ضمن پذیرش نیاز به جهانی - بومی‌سازی در عرصه آموزش، این نوع نگاه نیز نقد شده است. ما بر این عقیده هستیم که در این فرایند اجتناب‌ناپذیر، نه تنها باید جهانی فکر کرد و براساس معیارهای بومی عمل کرد، بلکه تفکر بومی و تفکر انعکاسی که همان فرایند تفکر بر تفکر است، نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

در بافت آموزش زبان نیز جهانی - بومی‌سازی براساس همین مفهوم‌شناسی غربی تبیین شده است. وبر (۲۰۰۷)، جهانی - بومی‌سازی در آموزش را ترکیب قالب کار جهانی با اقدام بومی می‌داند که باعث تلفیق دانش جهانی با دانش بومی می‌شود. در تبیین بیشتر این مفهوم، موس (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که جهانی - بومی‌سازی یک حد واسطه یا یک حالت گذار بین جهانی‌سازی و بومی‌سازی نیست، بلکه به معنای استفاده از استانداردهای جهانی برای توسعه اهداف بومی و درنهایت نیل به اهداف بومی دانش است که ارزش‌های جهانی و بومی به صورت هم‌زمان در آن انعکاس یافته‌اند.

مبانی نظری جهانی - بومی‌سازی

تحقیقات انجام‌شده بر زبان‌شناسی کاربردی اغلب الهام‌گرفته از نظریات گوناگون در زبان‌شناسی محض، جامعه‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان و نظریات یادگیری است. تحقیق حاضر نیز که در حیطه زبان‌شناسی جای دارد، چشم‌انداز نظری خود را از جامعه‌شناسی زبان اتخاذ کرده است. جامعه‌شناسی زبان معطوف به مسائلی است که با محیط اجتماعی، جغرافیایی، فرهنگی و ایدئولوژیک فراگیر ارتباط دارند. به طور خاص، تحقیق حاضر از چند قالب نظری در این حیطه بهره برده است که به صورت خلاصه در زیر آمده است:

الف. نظریه گفتمان استعماری در زبان‌شناسی پسااستعماری: این نظریه که براساس انشقاق خود/دیگر^۱ استوار است، اشعار می‌دارد که یک ملت یا باید فرهنگ خود (Self) را رها کرده و

نظام فرهنگی استعمارگر (Other) را بپذیرد و یا علیه آن مقابله کند (اشکرافت و دیگران، ۱۹۹۸). براساس نظر پنی کوک (۱۹۹۸) مهم‌ترین عناصر یک ملت که دچار استعمارزدگی می‌شود، فرهنگ و زبان است که در راستای بازساخت هویتی ملت‌ها توسط استعمارگران صورت می‌گیرد. براین اساس، جهانی - بومی سازی تلاشی برای جدانشدن از خود و هضم‌نشدن در دیگر است.

ب. نظریه جهانی سازی: براساس نظر گیدنز (۱۹۹۰) شدت گرفتن ارتباطات اجتماعی جهانی باعث شده است که بوم‌های دور به حلقه واحد جهانی متصل شوند، به نحوی که تمام رخدادهای آنها متأثر از کنش‌های جهانی شکل گیرند. گرادول (۲۰۰۶) زبان، به‌ویژه زبان انگلیسی، را هسته اصلی جهانی سازی عنوان می‌کند و معتقد است که زبان انگلیسی در حال حاضر هویت‌های فردی و ملی را بازتعریف، خطوط و مرزهای سیاست را جابه‌جا و دسته‌ای از الگوهای اجتماعی جهانی را مطرح کرده است که در صورت خروج از دایره آنها، امتیازات ملت‌ها و افراد سلب می‌شود. همچنین براساس همین زبان به‌عنوان ابزار اصلی جهانی سازی، نسخه‌های حقوق بشری تجویز و مسئولیت‌های شهروندی بازتعریف می‌شوند؛ به طوری که برخی محققان مانند مافوین (۲۰۰۵)، این ابزار جهانی سازی را به "زبان قاتل" تعبیر کرده‌اند.

ج. نظریه پساروش^۱ در زبان‌شناسی کاربردی: در تحقیق حاضر از برخی از مؤلفه‌های این نظریه استفاده شده است. یکی از این مقولات "بوم - خاص" نام دارد که براساس آن ضمن نقد روش در یادگیری، هر نوع آموزش در پساروش باید برای یک بوم خاص، یک معلم خاص، یک فراگیر خاص، با اهداف خاص، در یک بافت سازمانی خاص و در یک محیط اجتماعی خاص طراحی شود (کومار اوودیولو، ۲۰۰۸). این رویکرد متناسب با چشم‌انداز هرمنوتیک در موقعیت فهمی است که براساس آن نمی‌توان هیچ آموزش معنادار را فارغ از یک تفسیر کل‌نگر از یک بوم خاص، پیاده‌سازی کرد. همچنین این مؤلفه، در بردارنده هشیاری - افزایی انتقادی^۲ نسبت به شرایط بومی آموزشی است.

پیشینه تحقیق

پس از تبیین مبانی نظری تحقیق، در یک سیر تاریخی مختصر، اهم جریان‌های مطالعاتی

1. Post Method
2. Critical Awareness-Raising

انجام‌شده در این زمینه، بررسی‌شده است. مفهوم جهانی - بومی‌سازی در آموزش و کاربرد زبان انگلیسی از گزاره‌های جهانی‌سازی زبان با حذف فرهنگ جهانی و تأکید بر فرهنگ بومی ظهور یافت که بر اساس آن، زبان‌های بین‌المللی بدون در نظر گرفتن فرهنگ حاکم بر آن‌ها، به یک ابزار کاربردی برای علم، ارتباطات و تبادل فرهنگ بدل می‌شوند درحالی‌که خود از نظر فرهنگی خنثی هستند (کریستال، ۲۰۰۳). سپس حرکت‌ها به سمت بومی‌سازی زبان‌های جهانی مانند انگلیسی و مالکیت بومی بر آن‌ها در مطالعات فراوانی شیوع یافت که از آن جمله می‌توان به مطالعات ماتسودا (۲۰۰۳)، ها (۲۰۰۹) و کی (۲۰۱۰ و ۲۰۱۲) اشاره کرد.

از بارزترین مؤلفه‌های این تغییرات می‌توان به تأکید بر هویت، فرهنگ و مالکیت بومی زبان‌های جهانی مانند انگلیسی اشاره کرد که اکنون به شکل ابزاری در خدمت گزاره‌های بومی استفاده‌کنندگان آن قرار می‌گرفت. ناتوانی زبان انگلیسی معیار در مقابله با سلب مالکیت جهانی خود در مقابل گونه‌های بومی‌شده آن، در مطالعات بسیاری از اندیشمندان بزرگ در زمینه آموزش زبان دوم مانند پینکوک (۲۰۰۷) مشهود بود. این نهضت‌ها باعث شد تا زبان‌های جهانی مانند انگلیسی دیگر تحت سیطره جوامع اصلی آن‌ها مانند انگلستان و امریکا نباشد (پینکوک، ۲۰۱۰).

موج دوم تحقیقاتی که در زمینه جهانی - بومی‌سازی آموزش زبان انجام گرفت آن دسته از تحقیقاتی بود که گسست مطلق از نظام آموزش زبان معیار در کشورهای صاحب زبان مانند امریکا را ناممکن می‌دانستند و بر این نکته تأکید می‌کردند که برای رسیدن به توانش ارتباطی در زبان‌های جهانی هنوز نیاز به استفاده از معیارها و هنجارهای شاخص جهانی داریم که از آن دسته تحقیقات می‌توان به هوسوکی (۲۰۱۱) هو و مکی (۲۰۱۲)، آلی (۲۰۱۳) و چانگ و کوی (۲۰۱۴) اشاره کرد. تلفیق این چشم‌اندازها با چشم‌اندازهای بومی‌سازی باعث شد که محققین زبان دوم به سمت جهانی - بومی‌سازی زبان گام بردارند که بر اساس آن، ضمن تعلق نظری و علمی به مبانی جهانی و استانداردهای آموزش زبان، با در نظر گرفتن دانش، فرهنگ، هویت و سیاست‌گذاری بافت بومی، به سمت بومی‌سازی زبان بدون بار فرهنگی جهانی و معیار، حرکت کنند (کوی، ۲۰۱۶).

همچنین موج سوم در زمینه جهانی - بومی‌سازی زبان‌های جهانی معطوف به تبیین جهانی بومی‌سازی (شریفیان، ۲۰۱۶) و پذیرش این رویکرد در نظام‌های آموزشی دنیا بود. به همین دلیل، این موج از تحقیقات در تلاش بودند تا نگرش سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان زبان انگلیسی و فراگیران زبان‌ها در بافت‌های هدف را مورد بررسی قرار دهند و در این زمینه به تولید ابزارهایی

مانند پرسش‌نامه و سایر مقیاس‌های سنجشی روی بیاورند. از جمله این تحقیقات می‌توان به سلیمی و صفرزاده (۲۰۱۸) اشاره کرد که در بافت ایران انجام گرفت. از آنجا که تاکنون در بافت ایران به صورت اساسی به این موضوع پرداخته نشده است، مقاله حاضر تلاشی است تا با در نظر گرفتن گزاره‌های مطروحه در تحقیقات اشاره‌شده، با در نظر گرفتن بافت بومی عقیدتی ایران و سیاست‌های کلان آموزشی ایران با تأکید بر منویات مقام معظم رهبری، راهبردهایی را برای نظام عقیدتی ایران، ارائه دهد.

لزوم گسست معرفت‌شناختی از اپیستم^۱ غرب در آموزش زبان‌های خارجی

براساس نگاه فوکو (۱۹۷۲)، معرفت (اپیستم)، دسته‌ای از روابط است که در یک دوره زمانی خاص، باعث انسجام رویه‌های پیچیده‌ای می‌شود که به ایجاد یک نظام دانشی رسمی منجر می‌شود. سپس نظام‌های دانشی به مرور زمان بر منظومه‌های گفتمان آکادمیک تحمیل می‌شوند و کارگزاران آن گفتمان آکادمیک از این نظام دانشی برای درک، بیان و پیش‌بینی الگوهای معنایی در درون گفتمان خود استفاده می‌کنند (رید، ۲۰۰۸). برای مثال، یکی از اپیستم‌های دیرپا در حوزه آموزش زبان‌های خارجی، موضوع "توانش‌گوینده بومی" است. این اپیستم در دنیای واقعی آموزش زبان، یک مفهوم ایدئال و یا به عبارتی ناشدنی است ولی حتی عدم تحقق این مفهوم و عدم وجود توصیفات درست از مختصات این مفهوم، نتوانسته است که کشگران حوزه آموزش زبان را قانع کند تا از دخالت‌دادن آن در جنبه‌های مختلف آموزش خودداری کنند. این در حالی است که این اپیستم، یک نظام دانشی غربی و مرکزگراست که باعث وابستگی کشورهای حوزه یادگیری زبان دوم می‌شود. به بیان دیگر، این اپیستم به مثابه یک مفهوم ریشه‌ای است که بن آن در کشورهای غربی قرار دارد و کشورهای آموزش‌دهنده زبان دوم باید از این ریشه منشعب شده و از آن ارتزاق کنند. این نگاه باعث می‌شود که لهجه کشورهای غربی به عنوان لهجه معیار، گوینده آن به عنوان گوینده ایدئال، معلم آن به عنوان بهترین معلم، روش تدریس آن بهترین روش رسیدن به اهداف آموزشی و کتاب‌های آموزشی آن که براساس فرهنگ غربی است، تنها منبع اصیل و حتی مجلات علمی آنها در حوزه آموزش زبان تلفیقی از همه این موارد باشد (کومار اوودیولو، ۲۰۰۸).

چنین رویکردی باعث شکل‌گیری امپریالیسم زبان‌شناختی و گفتمان استعماری، گوینده

بومی‌زدگی، پذیرش استیلای اقتصاد سیاسی غرب در صنعت آموزش زبان و از بین رفتن دانش و فرهنگ بومی می‌شود. لذا برای جلوگیری از بروز این نقصه‌ها در کشور، نیازمند به جهانی - بومی‌سازی آموزش زبان و گسست اپیستمیک^۱ از مبانی غربی هستیم تا تأثیر این پدیده را در ساخت و تغییر هویت ایرانی - انقلابی کاهش دهیم. در همین رابطه، گرودل (۲۰۰۶)، آموزش زبان خارجی در کشورهای مصرف‌کننده خارجی را یکی از نتایج جهانی‌سازی اقتصادی می‌داند که خود بعدها به یک موتور محرک برای جهانی‌سازی تبدیل شده است. بسیاری از محققان از پنی کوک (۱۹۹۴) گرفته تا مافوین (۲۰۰۵)، کومار او دیولو (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) و دیگر محققان متأخر، تأثیر فرهنگی این زبان‌ها به ویژه زبان انگلیسی را برای ساخت هویت بومی کشورهای آموزش‌دهنده مخرب توصیف می‌کنند، به نحوی که فرصت‌های ایجاد شده آموزشی، اقتصادی و ارتباطی در مقابل تبعات منفی آن بسیار ناچیز است. البته آگاهی کشورهای آموزش‌دهنده از این تبعات منفی، باعث بروز و شیوع گونه‌های متفاوتی از زبان معیار (انگلیسی معیار) شد که در عین حفظ گام‌های جهانی‌شدن و عقب‌نماندن از سرعت رشد علم و هنر و رسانه و اقتصاد، بر مبانی فرهنگی و عقیدتی بومی استوار بود و به عبارتی جهانی - بومی‌سازی شده بودند.

از طرف دیگر، شریفیان (۲۰۱۸)، جهانی - بومی‌سازی را راه برون‌رفت از این مشکلات آموزشی و تثبیت فرهنگی کشورهای آموزش‌دهنده زبان می‌داند، زیرا شامل فرایندهای گوناگونی در سطح مفهوم‌سازی فرهنگی می‌شود که براساس آن می‌توان با همین ابزار زبان جهانی، مفاهیم فرهنگی خاص زیست - بوم خود را کدگذاری کرده و ضمن انتقال این مفاهیم، فهم مشترک بینا فرهنگی را تقویت کرد. این همان فرصتی است که براساس آن می‌توان بسیاری از مبانی فرهنگی، دینی و انقلابی را صادر کرد و به صورت انفعالی پذیرش‌گر صرف مفاهیم غربی نبود.

رابرستون (۲۰۱۴) در تحقیقات بعدی خود، جهانی - بومی‌سازی را اصلاح محصولات جهانی مطابق با فرهنگ و دانش بومی عنوان می‌کند. همچنین ژو (۲۰۱۴)، با بیان اینکه برخی‌ها به اشتباه جهانی - بومی‌سازی را جهانی - فکر کردن و بومی عمل کردن توصیف می‌کنند، اضافه می‌کند که در حقیقت جهانی - بومی‌سازی، گسست از تفکر براساس مبانی جهانی معیار جهانی است. چنین الزامی برای تغییر در رویکرد آموزشی کشور نیز توسط معلمان آموزش زبان در ایران احساس شده است. در یک تحقیق که توسط سلیمی و صفرزاده (۲۰۱۸) به منظور تدوین پرسشنامه ادراک

معلمان ایرانی از جهانی - بومی سازی، انجام گرفت، یافته‌های تحقیق نشان داد که این معلمان نیز بر این عقیده اند که زبان جهانی انگلیسی، دیگر متعلق به کشورهای امریکا و انگلستان نیست و نسخه‌های بومی شده این زبان، در کشورهای گوناگون و مطابق با زیست بوم عقیدتی و فرهنگی آن کشورها، وجود دارد. چنین ادراکی راه ورود به این فرایند را در کشور تسهیل خواهد کرد. این در حالی است که بسیاری از کشورهای آسیایی مانند چین بخش قابل توجهی از رشد ناخالص داخلی خود را به آموزش زبان اختصاص داده‌اند. کوی (۲۰۱۶)، انگیزه اصلی این کشورها را گسست از مبانی معرفتی غرب و حفظ هویت بومی خود می‌داند. این کشورها در امر آموزش زبان به دنبال تربیت زبان‌آموزانی هستند که تنها از زبان استفاده ابزاری دارند و این همان ارزش راهبردی زبان است و برای زبان، سوای این ارزش راهبردی، ارزش عقیدتی و فرهنگی قائل نیستند (همان: ۵). در ایران اگرچه در سطح تصمیم‌سازی و نخبگانی چنین ادراکی حاصل شده است ولی با اتخاذ گام‌های عملی فاصله زیادی داریم.

راهبردهای جهانی - بومی سازی و گسست معرفت‌شناختی با تکیه بر نظام عقیدتی بومی

آنچه روشن است این است که زبان‌های خارجی تجاری شده جهانی و آنچه که به‌عنوان زبان معیار در اختیار دیگر ملت‌ها قرار می‌گیرد نمی‌تواند گزینه مناسبی برای نظام‌های آموزشی باشد. از جنبه کلان، سیاست‌های آموزشی هر کشور باید در جهت منافع سیاسی، اقتصادی و امنیت ملی آن کشور باشد. از طرف دیگر، مبانی تفکر انعکاسی و انتقادی در هر کشوری، جهان‌بینی و نظام عقیدتی را به‌عنوان سند بالادستی در همه طراحی‌های تعلیم، تربیت و آموزش قلمداد می‌کند. نوع تعاملات سیاسی، اقتصادی، آموزشی رسانه‌ای و فرهنگی ما با دنیای غرب از یک سو و تضارب کنش‌های عقیدتی و معرفت‌شناختی با آنها از سوی دیگر، ما را بر آن می‌دارد که با جهانی - بومی سازی آموزش زبان در ایران، به استفاده ابزاری از این فرصت‌ها قناعت کنیم و جلوی نفوذ فرهنگی را از طریق امپریالیسم زبانی بگیریم. در شرایطی که بسیاری از کشورهای غیرایدئولوژیک در زمینه بومی سازی زبان انگلیسی و دیگر زبان‌های رایج دنیا گام عملی برداشته‌اند، سکون و تقلید بی‌چون و چرا از غرب در آموزش زبان خارجی در ایران اسلامی می‌تواند بسیار معنادار باشد. به دلیل اهمیت این موضوع، تحقیق حاضر از طریق سندپژوهی، گام‌های جهانی بومی سازی زبان در کشورهای دیگر را بررسی کرده است و متناسب با بوم ایران، راهبردهای زیر را ارائه کرده است:

الف. خودداری از کاربرد اصطلاح‌شناسی‌های نوحاسته غیراجماعی

کنشگران حیطه آموزش و تحقیق زبان خارجی برحسب عادت از اصطلاحاتی استفاده می‌کنند که درمورد معنا و مرجع آنها اجماع وجود ندارد (پنیکوک، ۲۰۰۷). ازجمله این اصطلاحات می‌توان به "تفل"^۱، "ای اس ال"^۲ و "ای اف ال"^۳ اشاره کرد. این در شرایطی است که این کنشگران غالباً از دستور کار پنهان، ایدئولوژیک و سیاسی ورای این اصطلاحات خبر ندارند (هالیدی، ۲۰۰۹). همچنین براساس نظر مالی (۲۰۰۹) اغلب این برچسب‌ها فاقد پایایی و روایی، غیرعملی و در بسیاری از بافت‌های آموزشی غیرقابل‌دفاع هستند. محدودشدن در این بازی نام‌ها باعث خواهد شد که درک غلطی از آموزش زبان داشته باشیم و در زمینه نظام‌های آموزشی و پژوهشی دچار وابستگی باشیم (موریانو، ۲۰۰۹). بنابراین، راه برون‌رفت از این پدیده، تکیه بر تولید ادبیات بومی در سطح تصمیم‌سازان آموزشی کشور باتکیه بر استفاده حداکثری از ظرفیت فرهنگستان‌ها و آکادمی‌ها و تغییر رویکرد در اصطلاحات و ترمینولوژی‌های فنی و تخصصی است. اگرچه تغییر کلمات ممکن است راه‌حل ناچیزی برای برخورد با این پدیده تحمیلی باشد، اما براساس نظر شریفیان (۲۰۰۹)، گام ابتدایی یک چارچوب است که درنهایت به تغییر جریان تولید دانش منجر می‌شود. این دقیقاً نقطه شروع همان اتفاقی است که بنا بر فرمایشات رهبر معظم انقلاب، جهانیان را وادار به یادگیری زبان فارسی برای دسترسی به علم خواهد کرد.

ب. اقدام پژوهی^۴ و جریان تولید دانش خودمتمکی^۵

برای استقلال از جریان تولید، کاربرد و نشر نظام دانش تک قطبی غرب، نیاز به اتخاذ یک نگاه انتقادی در نظام پژوهش در حوزه زبان‌شناسی کاربردی هستیم. اتخاذ چنین نگاهی نه تنها باعث تغییر رویکردی در جریان تولید دانش می‌شود، بلکه با در نظر گرفتن جهان‌بینی حاکم بر گفتمان انقلابی، اسلامی و ایرانی، به بازتغییر بنیادین مفهوم تحقیق منجر می‌شود. یافته‌های اسمیت (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که وابستگی به جریان استعماری دانش، باعث می‌شود تا کشورهای آموزش‌دهنده زبان خارجی، از همان روش‌های پژوهش و تولید دانشی استفاده کنند که در چارچوب ضوابط سیاسی و اجتماعی کشورهای ناشر و گامی در جهت استعمار علمی هستند، زیرا اغلب این روش‌ها

1. TEFL (Teaching English as a Foreign Language)
2. ESL (English as a Second Language)
3. EFL (English as a Foreign Language)
4. Action Research
5. Self-Dependent

ریشه در جهان‌بینی‌هایی دارند که در تضاد با نظام عقیدتی بسیاری از کشورهای آموزش‌دهنده زبان خارجی هستند. همچنین کوک (۲۰۰۲) معتقد است که جریان نظریه‌سازی در آموزش زبان خارجی، متأثر از تک‌قطبی‌سازی‌های زبانی و نادیده گرفتن سایر بوم‌های زبانی است و به همین دلیل تنها بر توانش در یک زبان معیار و لزوم پذیرش فرهنگ آن زبان برای عملکرد موفق در آن زبان استوار هستند. این جریان متعصب تولید دانش باعث شده است که پژوهشگران در کشورهای آموزش‌دهنده زبان دوم، به جای ایفای نقش مؤثر و پیش‌گسترانه، یک موضع تدافعی و پدافندی اتخاذ کنند. به عبارت دیگر، حتی تولیدات علمی پژوهشگران داخلی، در چنین شرایطی و به واسطه استفاده از روش‌ها و نظریات انحصاری، در خدمت انحصار تولید دانش غرب در حیطه آموزش زبان قرار می‌گیرد. نگرانی از این روند تولید دانش در زمینه آموزش زبان خارجی، در یافته‌های محققان زیادی دیده می‌شود که از میان آنها می‌توان به مک کی (۲۰۰۹) و کالبر (۲۰۰۱) اشاره کرد. آنچه روشن است، پژوهش با تأکید بر نیازهای بومی و شرایط بافتی بوم ایران و انجام تحقیقات اقدام‌پژوهانه، زمینه تولید نظریات سازگار با بوم و نظام عقیدتی را فراهم می‌کند. در اقدام‌پژوهی، محقق مصرف‌کننده صرف مبانی و نظریات غربی نیست، بلکه به‌عنوان یک واسطه بین مبانی نظری بالادستی و بافت بومی، راه‌حل‌های بومی منطبق با مختصات نظام عقیدتی بومی ارائه می‌دهد. اقدام‌پژوهی اولین و منطقی‌ترین گام برای رسیدن به تولیدات پژوهی بنیادین و استقلال از مبانی پژوهشی و تولید نظریه غرب است.

ج. گذار از روش‌های تدریس مرکزگرا به پساروش^۱

براساس نگاه کومار او دیوولو (۲۰۰۶)، روش‌های آموزش و تدریس زبان خارجی توسط محققان غربی در دانشگاه‌های غربی تولید می‌شود و بدون در نظر گرفتن زیست‌بوم دیگر کشورها، برای آنها تجویز می‌شود. به همین دلیل، معلمان در دیگر کشورها مجبور به انطباق با آنها هستند. این در شرایطی است که بسیاری از محققان در حوزه آموزش زبان مانند پنی کوک (۱۹۸۹) اذعان کرده‌اند که روش‌های تدریس مرکزگرای این‌چنینی مانند ای ال ام^۲ و سی ال ال^۳ روش‌های منفعت‌محوری هستند که براساس مبانی معرفت‌شناختی کشورهای غربی طراحی شده‌اند. روش‌های تدریس مرکزگرا براساس معیار گویش، عقاید فرهنگی، شیوه یادگیری فردی، ماکزیم‌های

1. Post Method
2. ALM (Audio-Lingual Method)
3. CLL (Communicative Language Teaching)

محاوره‌ای، الگوهای ارتباطی و توانش زبانی گوینده بومی طراحی شده‌اند. این در شرایطی است که گوینده بومی این ویژگی‌ها را به صورت ژنتیکی در خود دارد ولی یادگیرنده زبان را مجبور می‌سازند تا با پذیرش این شاخص‌ها، معیارهای بومی خود را به حاشیه براند و به دنبال کسب این شاخص‌های آرمانی باشد. به عبارت دیگر، روش‌های تدریس مرکزگرا براساس مفاهیم آرمانی در بافت‌های آرمانی طراحی شده‌اند و بنابراین، قادر نخواهند بود تصویر درستی از متغیرهای فراوان پیش‌بینی‌نشده در بافت یادگیری زبان خارجی دوم ارائه کنند. کوماوودیوولو (۲۰۰۶) معتقد است که این روش‌های تدریس به صورت استقرار طراحی شده‌اند که در تلاش هستند یک قالب واحد غربی را به همه اندازه‌ها تحمیل کنند.^۱

از طرف دیگر، مفهوم "روش" تدریس و وابسته کردن تمام فرایند یادگیری به روش تدریس ازسوی غربی‌ها و مشروط کردن توفیق یادگیری به رعایت کامل روش تدریس تجویزی ازسوی آنها یک مسیر اشتباه است که در چند بعد قابل بررسی است. از آنجاکه تولید روش در مدل‌های آموزش غربی عمدتاً براساس تحلیل عینی^۲ به دست می‌آید، قادر نخواهد بود همه متغیرهای لازم برای تولید روش را پوشش دهد. برای مثال، تحلیل پوزیتیویستی قادر نخواهد بود مباحثی مانند سیاست‌گذاری زبانی و متغیرهایی شبیه آن را شامل شود. از این رو، آنچه به عنوان "بهترین روش"^۳ ازسوی غربی‌ها توصیه می‌شود، عملاً وجود خارجی ندارد و همان روش قبلی با همان جهان‌بینی و با تغییر پوسته است (نونان، ۲۰۰۴). ازسوی دیگر، مشروط کردن توفیق آموزش به رعایت کامل روش تدریس در الگوهای غربی یک حرف نادرست است، زیرا با رعایت بی‌چون و چرای روش بسیاری از عوامل آموزشی مانند شناخت^۴، تجربه و دانش ضمنی معلم، ادراک زبان‌آموز^۵، دانش بومی و غیره نادیده گرفته می‌شوند. در حالی که هر کدام از این متغیرها به خودی خود برای تغییر محتوا و ساخت و بازساخت یک روش تدریس کافی هستند. علاوه بر آن، تمسک به روش‌های تدریس تجویزی، عملاً معلم را به مصرف‌کننده نظریات غربی تبدیل می‌کند و فرایند تولید دانش را که در گام قبلی به آن پرداختیم در انحصار غربی‌ها قرار می‌دهد. این در شرایطی است که برای

-
1. One Size Fit All
 2. Objective Analysis
 3. Best Method
 4. Teacher's Cognition
 5. Learners' Perception

برونرفت از این چالش‌ها نیازمند گذار از روش به فراروش هستیم که در آن روش‌های تدریس بومی براساس سه مؤلفه بوم - خاص بودن^۱، عملیاتی بودن^۲ و امکان‌پذیر بودن^۳ و متناسب با دانش و بافت بومی طراحی، تولید و مصرف می‌شوند (کومار او دیولو، ۲۰۰۳). همچنین در بحث به‌کارگیری روش‌های تدریس، ویریاپانیانونت و دیگران (۲۰۱۹) بر این عقیده‌اند که بحث نظارت سازمانی بر روش‌های تدریس رایج باید از سطح تصمیم‌سازی آموزشی در کشورها شروع شود و حتی سطوح پایین دستی آموزشی و حتی جزئیاتی مانند ویژگی‌های شخصیتی معلمان، فنون تدریس و حتی مواد کمک آموزشی را دربر بگیرد.

د. عدم فرهنگ‌پذیری^۴

بسیاری از روش‌های آموزش زبان یادگیری فرهنگ زبان دوم را مکمل و جزء لاینفک یادگیری زبان دوم می‌بینند؛ زیرا تطابق فرهنگی با انگیزه یکی شدن در جامعه فرهنگی غرب هدف غائی این روش‌های آموزش است. نظریه‌پردازان غربی نیز اخیراً بر لزوم فرهنگ‌پذیری تأکیدات فراوانی داشته‌اند، به‌طوری که مک کرام (۲۰۱۰) رسیدن به انگلیسی جهانی^۵ را تنها راه رسیدن به آزادی زبانی و توانایی خودبینی در مجامع جهانی می‌داند. البته با شروع فرایند بومی‌سازی آموزش زبان در بسیاری از کشورها، امپریالیست زبانی از این حقیقت آگاه شد که علی‌رغم اشتباهات فراوانی برای یادگیری زبان‌هایی مانند انگلیسی در کشورهای دیگر، هیچ‌اشتهایی برای پذیرش فرهنگ غرب وجود ندارد. بسیاری از کشورهای آموزش‌دهنده زبان دوم از زبان غربی برای دستیابی به اهداف محاوره‌ای، رسانه‌ای و آموزشی استفاده می‌کنند، اما آن جنبه‌هایی از زبان را که بر هویت فرهنگی آنها تأثیر مخرب دارد، مورد پالایش قرار می‌دهند. در یک تحقیق کریشنابرد (۱۹۹۸) عنوان می‌کند که هندی‌ها برای تحقق اهداف آموزشی و نیازهای سازمانی خود از زبان انگلیسی بهره بردند، ولی عقاید و کنش‌های فرهنگی آن را حذف کردند. چنین رویکردی در آموزش زبان نیز در پاکستان اتخاذ شد به‌گونه‌ای که انگلیسی بومی پاکستان منعکس‌کننده ارزش‌های اسلامی و دربردارنده حساسیت‌های دینی است (محبوب، ۲۰۰۹). همچنین ترکیه برای حفاظت از هویت

-
1. Particularity
 2. Practicality
 3. Possibility
 4. Acculturation
 5. Globish

فرهنگی و زبانی خود نیز چنین رویکردی را پذیرفته است (آتای و اِک، ۲۰۰۹). آنچه روشن است این است که در ایران نیز تصمیم‌سازان در حوزه آموزش زبان دوم نیز نسبت به حساسیت‌های ساخت هویت در جامعه جهانی و جریان جهانی‌سازی فرهنگی واقف باشند و بدانند که به دلیل مختصات خاص فرهنگی ایرانی و انقلابی، الزاماً به گسست معرفت‌شناختی عمیق از مفهوم توانش فرهنگی غرب در حوزه آموزش زبان دوم نیاز داریم.

ه. طراحی و نشر سیلابس بومی

کتاب‌های درسی و آموزشی مرکز‌گرای غربی براساس اهداف آموزشی تجویزی تولید و توزیع می‌شوند. این کتاب‌ها دارای نگرش‌های مبتنی بر فرهنگ و نظام عقیدتی غرب هستند و به همین دلیل، مبنای تعیین ارزش را فرهنگ غربی می‌دانند. همچنین، این کتاب‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که مانع آگاهی‌افزایی فرهنگی و هویت‌سازی بومی می‌شوند؛ زیرا این افزایش آگاهی را گامی در جهت شکست هژمونی فرهنگی غرب می‌دانند (کریستال، ۲۰۰۳). البته اخیراً صنعت کتاب آموزش زبان غرب، برای اغوای جوامع آموزش‌دهنده زبان دوم، کتاب‌هایی را طراحی کرده است که داعیه توجه به فرهنگ بومی در آنها وجود دارد. جایگزینی کتاب‌های مشهور و پرکاربرد آموزش زبان انگلیسی "اینترچینج"^۱ با کتاب‌های "فور کورنرز"^۲ از جمله این حرکت‌ها به شمار می‌رود که همچنان در حال تحمیل فرهنگ غرب به مخاطب خود است، ولی ماسک بومی‌شدن بر آن کشیده شده است. در یک مطالعه که توسط کاظمی و همکارانش (۲۰۱۷) در ایران انجام شد، به کمک تکنیک‌های تحلیل انتقادی کلام، به بررسی تحمیل ارزش‌ها و الگوهای عقیدتی غربی در کتاب‌های آموزش زبان پرداختند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که کتاب‌های اینترچینج، فور کورنرز، تاپ ناچ^۳ و امریکن انگلیش فایل^۴ که بازارهای آموزش زبان ایران را برای بیش از یک‌ونیم دهه اشباع کرده‌اند، در جهت امپریالیسم جهانی و هویت‌سازی غربی تهیه و توزیع می‌شوند و منعکس‌کننده نوع گفتمانی غرب هستند. چنین تحقیق مشابهی نیز پیشتر در خارج از بوم ایران توسط ولنگا (۲۰۰۴) انجام پذیرفته بود و نتایج مشابهی را حاصل کرده بود.

این در حالی است که کتاب‌های آموزش زبان باید حاوی تجربه، زندگی، نیازها و مسائل و

1. Interchange
2. Four Corners
3. Top Notch
4. American English File

مشکلات اجتماعی زندگی زبان آموزان باشد؛ زیرا این مسائل مرتبط با محیط سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و اجتماعی هستند که تجارب این انسان‌ها از زندگی را شکل داده‌اند. براساس ویدین (۲۰۱۰) راه برون‌رفت از این چالش‌ها انجام نیازسنجی آموزشی گسترده متناسب با بوم، طراحی آموزشی بومی، انقلاب اطلاعاتی برای تبلیغ محتوای بومی و انجام آموزش‌های قبل از خدمت^۱ و ضمن خدمت^۲ به معلمان بومی برای به کارگیری موفق این تولیدات است.

بحث و نتیجه‌گیری

جهانی - بومی‌سازی و رعایت اصول فوق، ما را به یک بازساخت بنیادین در زمینه آموزش زبان و تربیت معلم سوق می‌دهد، بازساختی که در آن شخصیت و محتوای آموزشی زبان، چشم‌اندازهای معرفت‌شناختی و تعلیم و تربیت براساس نظام عقیدتی بومی و اپیستم ایرانی اسلامی، طراحی شده باشد. جهانی - بومی‌سازی به معنای گذار از دوره روش و ورود به پساروش، پایان مصرف‌زدگی^۳ نظری و اقدام‌پژوهی و تولید دانش بومی و پایان مصرف‌زدگی در سند و محتوا و درنهایت نقطه آغاز تولید محتوای بومی متناسب با نیازها، علایق و مبانی فکری بومی است. البته این به معنای اغفال از جریان نظری و دانشی غرب نیست، بلکه براساس آلرایت (۲۰۰۳) می‌توان مبانی معیار آموزش زبان را در دستورالعمل‌های عمومی به کار بست، اما درنهایت به صورت بومی فکر کرد (تولید دانش و نظریه) و هم به صورت بومی عمل کرد (تولید محتوا و تربیت مربی بوم‌سازگار). براین اساس هر اقدام بومی در زمینه آموزش زبان به منظور گسست اپیستمیک از روش، نظریه، صنعت و اقدام غری باید دربردارنده موارد ذیل باشد.

الف. با توجه به نیازهای کشور برای تعامل اقتصادی، علمی، رسانه‌ای و آموزشی با غرب و علائق مخاطبان، هر رویکرد بومی‌شده باید قادر به جذب مخاطب ایرانی و درجهت حداکثری‌سازی فرصت‌های آموزش زبان باشد؛ رویکردی که در انحصار هیچ زبانی نباشد و براساس بیانات رهبر معظم انقلاب، فرصت برابر را برای دیگر زبان‌ها و عبور از انحصارگرایی زبانی فراهم کند.

-
1. Pre-service Training
 2. In-Service Training
 3. Consumerism

ب. باتوجه به نیاز کشور ما به صدور مبانی نظری انقلاب و اسلام، هر رویکرد بومی‌شده به آموزش زبان، باید به گونه‌ای طراحی شود که فرصت برای مباحثه تعاملی^۱ با کشورهای صاحب زبان را فراهم کرده و درعین حال، امکان عدم مطابقت ادراکی^۲ بین گوینده با توانش زبانی بومی‌شده و مخاطب غربی را به حداقل برساند. چنین مختصاتی از توانش زبانی می‌تواند گامی در جهت نهضت ترجمه‌ای باشد که مقام معظم رهبری آن را برای صدور مبانی انقلاب و برقراری ارتباط با جوانان غربی ضروری می‌دانند.

ج. چنین رویکرد بومی‌شده‌ای در زمینه تولید دانش نیز باید معطوف به شهود اکتشافی در تولید دانش باشد و درعین حال آموزش مبانی زبان‌شناختی غرب، نسبت به مباحث زبان‌شناختی بومی و عوامل مؤثر بر آن حساسیت و هشیاری ایجاد کند. این رویکرد نسبت به ورودی زبان‌شناختی فراگیران زبان دوم حساسیت داشته و با بومی‌سازی محتوا، معطوف به اهداف آموزشی بومی خواهد بود.

د. همچنین رویکرد بومی‌شده به آموزش زبان با نگاه آزاداندیشانه به عصر پساروش در آموزش زبان، به دنبال استقلال زبان آموز در فراگیری ابعاد مختلف توانش زبانی است و با القای مبانی تفکر انعکاسی و انتقادی، ارتباط منطقی بین مسائل اجتماعی آموزش زبان و استقلال در یادگیری را مدیریت کرده و درعین حال، هشیاری فرهنگی را از سطح تصمیم‌سازی آموزشی، تا طراحی درسی، تولید محتوا و تربیت معلم در دستور کار قرار می‌دهد.

منابع

- Ali, N. L. (2013). A changing paradigm in language planning: English-medium instruction policy at the tertiary level in Malaysia. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 73-92.
- Allwright, R. L. (2003). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 113-141.
- Ashcroft, B. Griffiths, G., & Tiffin, H. (1998). *Key concepts in post-colonial studies*. New York: Routledge.
- Atay, D., & A. Ece. (2009). Multiple identities as reflected in English language education: The Turkish perspective. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8(1), 21-34.
- Choi, T.H. (2016). Globalization of English language education: Comparison of three contexts in East Asia. 10.1007/978-981-287-940-0_10.
- Chung, J., & Choi, T.-H. (2014). English Education Policies in South Korea: Planned and Enacted. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English education policy in Asia*.
- Cook, V. (Ed.). (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.

1. Negotiated Interaction
2. Perceptual Mismatch

- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Ferguson, H. (2009). *Self-identity and everyday life*. London: Routledge
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London, UK: British Council.
- Ha, P. L. (2009). English as an international language: International student and identity formation. *Language and Intercultural Communication*, 9, 201-214.
- Higgins, C. (2009). English as a local language: Post-colonial identities and multilingual practices. Bristol: *Multilingual Matters*.
- Holliday, A. (2009). English as a lingua franca, "Non-native speakers" and cosmopolitan realities. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. NY: *Multilingual Matters*.
- Hosoki, Y. (2011). English language education in Japan: Transitions and challenges, p. 99-215.
- Hu, G., & McKay, S. L. (2012). English language education in East Asia: Some recent developments. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4), 345-362.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. London: Routledge
- Kazemi, S.A, Aidinlou, N & Davatgar, H (2017). Manifestations of globalization and linguistic imperialism in English language teaching and materials preparation: ideology in the international ELT textbooks. *Relp*, 5(2), 223-246.
- Ke, I.-C. (2010). Global English and world culture: A study of Taiwanese university students' worldviews and conceptions of English. *Journal of English as an International Language*, 5, 81-100.
- Ke, I.-C. (2012). English as a lingua franca (ELF) in intercultural communication: Findings from ELF online projects and implications for Taiwan's ELT. *Taiwan Journal of TESOL*, 9(2), 41-62.
- Kumaravadivelu, B. (2003b). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22, 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lin, A. (Ed.). (2008). *Problematizing identity*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Mahboob, A. (2009). English as an Islamic language: A case study of Pakistani English. *World Englishes*, 28(2), 175-189.
- Maley, A. (2009). ELF: a teacher's perspective. *Language and Intercultural Communication*, 9(3), 187-200.
- Matsuda, A. (2003). The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, 22, 483-496.
- McCrum, R. (2010). *Globish: How the English language became the world's language*. London: W.W. Norton.
- McKay, S.L. (2009). Pragmatics and EIL pedagogy. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 227-241). Bristol, UK, Buffalo, NY: *Multilingual Matters*.
- Modiano, M. (2009). EIL, native-speakerism and the failure of European ELT. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 58-77). Bristol, UK, Buffalo, NY: *Multilingual Matters*.
- Moss, P. (2008). Toward a new public education: Making globalization work for us all. *Child Development Perceptions*, 2(2), 114-119.

- Mufwene, S. S. (2005). *Globalization and the myth of killer languages*. Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. New York: Routledge.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. New York, NY: Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York, NY: Routledge.
- Robertson, R. (1995). *Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity*, (pp. 25-44). London: Sage Publications.
- Robertson, R. (2014). *European Glocalization in Global Context*, London: Palgrave Macmillan.
- Salimi, E.A & Safarzadeh, M.M. (2018). A Model and Questionnaire of Language Education Glocalization in Iran. *International Journal of Instruction*. 12(1), 1639-1652.
- Sharifian, F. (2009). English as an international language: An overview. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 1-18). Bristol, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Sharifian, F. (2016). "Glocalisation" of the English Language: A Cultural Linguistics Perspective. *Kemanusiaan The Asian Journal of Humanities*. 23. 1-17.
- Sharifian, F. (2018). Glocalization of English. *The language*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0637>
- Shi, X. (2013). The glocalization of English: A Chinese case study. *Journal of Developing Societies*, 29(2), 89-122.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous people*. London: Zed Books.
- Swales, J. (2004). *Research genres*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tong, H. K. & Cheung, L. H. (2011). Cultural identity and language: a proposed framework for cultural globalization and glocalisation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(1), 55-69.
- Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL and EFL textbooks: How likely? *TESL-EJ*, 8(2).
- Viryapanyanont, T , et. al (2019). Teacher Supervision Program to Enhance Teacher's Learning to Teach Glocal Englishes. *International Journal of Language and Linguistics*, 6(2), 133-143.
- Widin, J. (2010). *Illegitimate practices: Global English language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Xu, Z. 2014. A cultural linguistics approach to Asian Englishes. *Asian Englishes* 16(2): 173-179

