

گسترش زبان انگلیسی در عصر موسوم به جهانی شدن با پیامدهای متعددی برای نظام‌های زبانی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی همراه شده که ماحصل آن طرح مباحث، جهت‌گیری‌ها و نقدهایی پیرامون در این خصوص بوده است. بررسی شرایط کنونی جامعه ایران بیانگر آن است که با وجود روند رو به گسترش زبان انگلیسی، نه تنها شاهد تدوین برنامه‌ای جامع در خصوص چگونگی مواجهه با این روند نیستیم، که حتی ابعاد مختلفی از این موضوع در پژوهش‌های موجود مغفول مانده است. از این رو، این مقاله ضمن معرفی اجمالی این رویداد، با لحاظ نمودن نیاز به زبان انگلیسی در حوزه‌های مختلف از یک سو و اذعان به وجود تعارض‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ایدئولوژیکی جامعه ایران با جوامع انگلیسی زبان از سوی دیگر، بر پایه دیدگاه‌های مطرح شده و مبتنی بر رویکرد انتقادی، راهبردی مناسب در خصوص نحوه مواجهه با این زبان به ویژه در بخش آموزش که بیشترین نقش را در گسترش نظام‌مند زبان انگلیسی در ایران به عهده دارد، ارائه نماید.

■ واژگان کلیدی:

زبان انگلیسی، جهانی شدن، امپریالیسم زبانی، رویکرد انتقادی، فرهنگ، آموزش

# جهانی شدن و گسترش زبان انگلیسی

ضرورت‌ها و الزامات بهره‌گیری از رویکرد انتقادی  
در مواجهه با زبان انگلیسی در ایران

**فردوس آقاگل‌زاده**

دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران  
aghagolz@modares.ac.ir

**حسین داوری**

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران  
hdavari1358@yahoo.com

## مقدمه

جهانی شدن به مثابه فراگیر شدن نوعی گفتمان غالب که در برگیرنده جنبه‌هایی گوناگون از همبستگی‌ها و همگنی‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ایدئولوژیکی است ارتباطی مستقیم و البته متقابل با زبان دارد. به بیان روشن‌تر، همان‌گونه که جهانی شدن با گسترش زبان متعلق به گفتمان غالب همراه است، فراگیر شدن یک زبان متعلق به گفتمان غالب نیز به گسترش روند جهانی شدن در چارچوب خواسته‌ها و علائق صاحبان آن گفتمان ارتباط دارد و این همان پدیده‌ای است که امروزه به‌طور خاص در خصوص زبان انگلیسی یعنی زبانی که در اکثر قریب به اتفاق جوامع در حال یافتن جایگاهی برجسته می‌باشد، کاملاً مشهود است. اساساً گسترش زبان غالب در هر گستره‌ای با پیامدهایی مهم همراه است که نمونه بارز آن را می‌توان در خصوص موضوع مهم و جنجال‌برانگیز زبان انگلیسی مشاهده نمود. به دلیل اهمیت چنین پدیده‌ای است که به‌طور خاص در دو دهه گذشته، شاهد نظریه‌پردازی‌ها، نقدها و طرح مباحثی جدی پیرامون این موضوع بوده‌ایم که شاهد بر این مدعا را می‌توان در ظهور دیدگاه‌هایی چون امپریالیسم زبان انگلیسی<sup>۱</sup> و یا هژمونی زبان انگلیسی<sup>۲</sup> یافت؛ دیدگاه‌هایی که مباحث متعاقب آن شمار قابل توجهی از باورها و اصول رایج در گفتمان غالب بر حوزه زبان‌شناسی کاربردی را به‌چالش کشیده است.

نظر به اهمیت تأثیرات زبان انگلیسی و تأثیرگذاری آن بر نظام‌های زبانی، فرهنگی و آموزشی و همچنین خلق چالش‌های پیش روی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی، این مقاله با توجه به اهمیت این موضوع و مغفول ماندن آن در پژوهش‌های زبان‌شناختی در جامعه علمی ایران بر آن است تا ضمن معرفی اجمالی رویکردهای مطرح در خصوص چگونگی گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن، به‌واکاوی این مسئله در جامعه بپردازد و با توجه به ضرورت تدوین برنامه زبانی در سطوح مختلف و به‌طور خاص حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان مهم‌ترین عرصه گسترش این زبان در ایران، با پرهیز از هرگونه نگاه جانبدارانه و لحاظ نمودن نیاز به این زبان از سویی و البته مهم برشمردن برخی تعارض‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ایدئولوژیکی جامعه ایران با جوامع انگلیسی زبان از سویی دیگر، با ارائه برخی راهکارهای پیشنهادی براساس دیدگاه‌ها و رویکردهای مطرح از منظری انتقادی بر اهمیت تدوین راهبردی مناسب در خصوص نحوه مواجهه با این زبان تأکید نماید.

1. English Linguistic Imperialism

2. English Linguistic Hegemony

### بیان مسئله و ضرورت پژوهش

جهانی‌شدن به‌عنوان پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی، مشخصه اجتناب‌ناپذیر عصر حاضر شناخته می‌شود. با وجود اختلاف نظر در خصوص معنا، ابعاد و عواقب آن تردیدی وجود ندارد که از جمله پیامدهای آن زوال تنوع و تشدید همگونی‌ها در رقابتی نابرابر است که در این بین، زبان نیز از این قاعده مستثنا نبوده است (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۸۹). انتشار آثار برجسته متعدد در خصوص جهانی‌شدن و زبان و با نگاهی خاص به جایگاه و تأثیرات زبان انگلیسی همچون بلاک و کمرون<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، پنی کوک<sup>۲</sup> (۱۹۹۴، ۱۹۹۸، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۰)، کریستال<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) و گناتزمن و اینتمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) جمله بیانگر اهمیت این موضوع است. بررسی این دسته از آثار و البته معدود آثار نسبتاً مرتبط پژوهشگران ایرانی و از آن جمله آقاگل‌زاده و داوری (۱۳۹۰)، احمدی‌پور (۱۳۹۰)، پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۲) و رحیمی و نبی‌لو (۱۳۸۷) بیانگر آن است که عملاً همه آنها به‌نحوی به موضوع زبان انگلیسی، گسترش و و پیامدهای آن اشارتی داشته‌اند.

در چنین عصری گسترش و کارکرد زبان انگلیسی و تأثیرگذاری آن بر نظام‌های زبانی، فرهنگی، آموزشی و سیاسی به مباحث و جهت‌گیری‌هایی پر دامنه و تأمل‌برانگیز دامن زده است که خواه با نگاهی تأییدآمیز و خواه انتقادی به این رویداد واکنش نشان داده‌اند. با استناد به آثار برجسته‌ای چون پنی کوک (۱۹۹۹ و ۲۰۰۱)، کاناگاراچا<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) و هلینگر<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) می‌توان این دسته از دیدگاه‌های متعارض را در دو بخش انتقادی<sup>۷</sup> و لیبرالی<sup>۸</sup> مورد بررسی قرار داد. با توجه به‌شواهد موجود جامعه ایران به‌مثابه نمونه‌ای برجسته از جوامع حاشیه<sup>۹</sup> یا همان جوامع غیرانگلیسی زبان که غالباً پذیرای رویکردهای آموزشی جوامع انگلیسی زبان یا همان جوامع مرکز<sup>۱۰</sup> می‌باشند، لحاظ می‌شود. ایران ازسویی بی‌نیاز از زبان انگلیسی نیست و از سویی دیگر به‌واسطه تفاوت‌هایش با جوامع مرکز نسبت به مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی و ارزشی آن حساسیت دارد و از آنجاکه

1. Block & Cameron
2. Pennycook
3. Crystal
4. Gnutzmann & Intemann
5. Canagarajah
6. Hellinger
7. Critical Approach
8. Liberal Approach
9. Periphery
10. Center

هرگونه تدوین سیاست زبانی در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی و لحاظ نمودن این زبان در برنامه‌ریزی‌های زبانی مستلزم درک درستی از رویکردها و جهت‌گیری‌های موجود در خصوص گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن می‌باشد، در این مقاله ضمن معرفی این دو دیدگاه مطرح و با لحاظ نمودن جامعه ایران بر اهمیت مواجهه غیرمنفعانه با این زبان تأکید شده و در راستای بهره‌گیری مناسب از این زبان ضمن آسیب‌شناسی وضع موجود سعی شده راهبردهایی مناسب ارائه شود.

در اهمیت و ضرورت توجه به این دسته از پژوهش‌ها با هدف نیل به راهبردی مناسب در خصوص مواجهه با زبان انگلیسی توجه به این مؤلفه‌ها راه‌گشا است:

نخست آنکه بررسی آثار مطرح‌بینگر آن است که فارغ از نوع نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های فکری در بین صاحب‌نظران، این باور مشترک وجود دارد که در عصر حاضر زبان انگلیسی به دلیل یافتن جایگاه، کارکرد و تأثیرگذاری‌های خاص خود، نیازمند آن است تا در هر جامعه‌ای متناسب با شرایط سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و آموزشی خود مورد توجه قرار گیرد، به نحوی که در قالب سیاست یا برنامه‌ای مدون و کارآمد با آن مواجهه صورت گیرد. اسپالسکی<sup>۱</sup> صریحاً اذعان می‌نماید که زبان انگلیسی در دنیای کنونی به‌عنوان عاملی تبدیل شده که باید در سیاست‌های زبانی هر جامعه‌ای بدان توجه خاص گردد (اسپالسکی، ۲۰۰۴: ۱۲۳). نونان<sup>۲</sup> نیز تبدیل زبان انگلیسی به زبانی جهانی را موضوعی برمی‌شمارد که بر هرگونه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در هر جامعه‌ای به‌نحوی جدی تأثیرگذار خواهد بود (نونان، ۲۰۰۳: ۵۸۹).

با نگاهی به اسناد و برنامه‌های موجود جامعه ایران درمی‌یابیم که این موضوع با وجود اهمیت و تناسب آن با نیازهای راهبردی جامعه، کماکان مغفول مانده و نه تنها سیاست یا برنامه‌ای مجزا و کارآمد در این خصوص تهیه و تدوین نشده است (احمدی‌پور، ۱۳۸۷ و حدادنارافشان و یمینی، ۲۰۱۱)، بلکه بررسی اسناد فرادستی که به‌نحوی گذرا به‌مقوله زبان انگلیسی پرداخته‌اند نشان‌دهنده ضعف‌ها، ناهماهنگی‌ها و تعارض‌های جدی است (کیانی و دیگران، ۲۰۱۰).

اما نکته دوم که ضرورت برنامه‌ریزی و تدوین راهبردی کارآمد را در مواجهه با زبان انگلیسی دوچندان می‌نماید، شکافی است که در بخش آموزش زبان انگلیسی در

1. Spolsky

2. Nunan

نظام آموزش رسمی و غیررسمی روزبه‌روز خود را بیشتر نمایان می‌سازد. درحالی‌که در دهه‌های اخیر شاهد طرح مباحثی متعارض درباره موضوعاتی چون سن آموزش زبان، اولویت‌بخشی به کدامین مهارت، کاهش یا افزایش ساعات آموزش و غیره بوده‌ایم (برجیان، ۲۰۱۳؛ فرهادی و دیگران، ۲۰۱۰ و فروزنده، ۲۰۱۱)، نظام آموزش غیررسمی عملاً بدون نظارتی شایان توجه و در خلأ هرگونه برنامه‌ای مدون و عمدتاً بدون لحاظ نمودن ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی جامعه، به‌نحوی شتابان در حال حرکت است که تداوم آن به‌گسترش زبان انگلیسی بدون توجه به حساسیت‌ها، دغدغه‌ها و نیازهای واقعی جامعه می‌انجامد. از این‌رو لازم است تا ضمن تأکید مجدد بر اهمیت زبان انگلیسی و پرهیز از هرگونه مواجهه جانبدارانه و فاقد پشتوانه‌های علمی و نظری، به ارائه راهبردی مناسب اقدام نمود. در اینجا با هدف دستیابی به تصویری گویا از مبانی و مفروضات دو دیدگاه مهم در حوزه زبان‌شناسی کاربردی در راستای تصمیم‌گیری هرچه بهتر، به معرفی اجمالی آنها اقدام می‌شود.

#### الف. رویکرد انتقادی

دهه ۱۹۹۰ را می‌توان به‌عنوان سنگ‌بنای شکل‌گیری دیدگاه‌های برجسته انتقادی در خصوص موضوع گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن برشمرد که به اردوگاهی فکری در حوزه زبان‌شناسی کاربردی تبدیل شد. اما در این بین از جمله رویکردهای انتقادی مطرح شده تا این موضوع به حوزه مطالعات مهمی در گستره زبان‌شناسی کاربردی تبدیل شود، دیدگاه امپریالیسم زبانی زبان‌شناس بریتانیایی روبرت فیلیپسون<sup>۱</sup> است که در سال ۱۹۹۲ با انتشار کتاب بحث برانگیزش با همین عنوان در حوزه مطالعات زبانی مطرح شد و به‌باور بسیاری و از آن جمله اندرسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، پنی کوک (۲۰۰۱)، جانستون<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، کاناگاراچا (۱۹۹۹) و هالیدی<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) به‌نقطه عطفی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی تبدیل شد. در اینجا ضروری می‌نماید تا به‌اجمال به معرفی این دیدگاه به‌عنوان برجسته‌ترین و تأثیرگذارترین دیدگاه انتقادی موجود در خصوص دلایل گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن بپردازیم.

1. Robert Phillipson
2. Anderson
3. Johnston
4. Holliday

## امپریالیسم زبان انگلیسی

به‌باور فیلیپسون، امپریالیسم زبان انگلیسی در دنیایی که جهانی شدن را تجربه می‌کند، تداعی کننده گسترش فزاینده زبان انگلیسی در حوزه رسانه، آموزش، سیاست و علم است که عمدتاً محصول سیاست زبانی هدفمند و هوشیارانه کشورهای موسوم به مرکز یعنی به‌طور خاص ایالات متحده و بریتانیا با هدف گسترش نفوذ و استیلای خود در دیگر جوامع یعنی جوامع غیرانگلیسی زبان موسوم به حاشیه است. از منظر وی، امپریالیسم زبان انگلیسی اولین تلاش در راستای کشف و بررسی چگونگی و چرایی گسترش این زبان و مطالعه پیامدها و آثار آن بر پایه بنیان‌هایی نظری و در قالب مطالعه‌ای چندرشته‌ای است. مبدع این نظریه متأثر از نظریه امپریالیسم گالتونگ<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) که به شش نوع امپریالیسم درهم تنیده یعنی امپریالیسم‌های اقتصادی، سیاسی، نظامی، ارتباطی، فرهنگی و اجتماعی قائل بوده است، به طرح امپریالیسم زبانی به‌مثابه نوعی از امپریالیسم که به‌نحوی در همه شش نوع امپریالیسم نفوذ داشته، می‌پردازد که در دنیای جهانی شده امروز در سطحی کلان بیش از پیش در خصوص زبان انگلیسی موضوعیت یافته است. به‌باور فیلیپسون در دنیای حاضر و در گستره جهانی، گسترش هدفمندانه و هوشمندانه زبان انگلیسی در سایه تلاش‌ها و سیاست‌گذاری‌های کشورهای مرکز، تأمین‌کننده منافع و خواسته‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ایدئولوژیکی گفتمان غالب غرب است که در راستای همگون‌سازی جهانی فرهنگ، در گام نخست به تضعیف زبان‌های ملی و محلی و نیز به‌نحوی هویت ملی و میراث‌های فرهنگی و اجتماعی می‌انجامد و از سویی به‌وابستگی کشورهای حاشیه در ابعاد مختلف دامن می‌زند و از سوی دیگر تأمین‌کننده منافع کشورهای مرکز است. فیلیپسون بر این باور است که در سایه گسترش زبان انگلیسی که در دهه‌های اخیر تا حد قابل توجهی ماحصل مقوله امپریالیسم زبان انگلیسی بوده است، این زبان به‌نوعی هژمونی فراگیر دست‌یافته به‌نحوی که بسیاری از جوامع بدون در نظر گرفتن ماهیت و پیامدهای آن رضایت‌مندانه به‌استقبال این زبان و پذیرش گفتمان‌های مرکز‌محور آن رفته‌اند. در باور وی و افرادی چون تسودا<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و (۲۰۱۰)، پنی کوک (۲۰۰۱)، دوا<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) و مسدو<sup>۴</sup> و دیگران (۲۰۰۳) هژمونی این زبان

1. Galtung's Imperialism Theory  
 2. Tsuda  
 3. Dua  
 4. Macedo

در سطح کلان با تغییر نگرش‌ها با به‌حاشیه رانده‌شدن زبان‌های بومی، ملی و محلی همراه شده و خطری برای تنوع زبانی و فرهنگی در عرصه جهانی است که به‌عنوان نمونه به‌طور خاص در حوزه آموزش این زبان کاملاً نمود دارد.

از منظر فیلیپسون، امپریالیسم زبانی به‌مثابه نمونه‌ای شاخص از امپریالیسم فرهنگی با امپریالیسم رسانه‌ای (رسانه‌های خبری، نظم جهانی اطلاعات و ارتباطات)، امپریالیسم آموزشی (صدور معیارها و ضوابط آموزشی، تربیت مدرسین، تأمین منابع و کتاب‌های درسی و نیز حمایت نهادها و مؤسسه‌های فرهنگی، سیاسی و اقتصادی همچون انجمن فرهنگی بریتانیا<sup>۱</sup>، سفارتخانه‌ها، بانک جهانی، صندوق بین‌المللی پول و...) و امپریالیسم علمی (اشاعه الگوها و روش‌های علمی مرکز که به‌نحوی کنترل‌کننده جریان دانش در کشورهای حاشیه در راستای خواست و اراده کشورهای مرکز می‌باشد) همراه شده است. فیلیپسون (۱۹۹۲) در تعریف امپریالیسم زبان انگلیسی آن را نوعی استیلای این زبان در نتیجه تثبیت و تداوم نابرابری‌های ساختاری<sup>۲</sup> (مادی) و فرهنگی<sup>۳</sup> (غیرمادی) بین زبان انگلیسی و دیگر زبان‌ها معرفی می‌کند. مراد وی از ساختاری، همانا تخصیص امکانات و کمک‌های هدفمند مادی و از آن جمله نقش‌آفرینی نهادها و سازمان‌های فعال در حوزه گسترش زبان انگلیسی همچون بانک جهانی و انجمن فرهنگی بریتانیا و تعریف وی از فرهنگی، ناظر به ارائه و تبلیغ نگرش‌ها و اصول آموزشی‌ای است که از سوی جوامع مرکز در راستای گسترش زبان انگلیسی و به‌طور خاص در بعد آموزش به کشورهای غیرانگلیسی زبان حاشیه عرضه می‌گردد.

فیلیپسون ضمن تأکید بر این نکته که ارتقای زبان انگلیسی در قالب یک ابزار آموزشی از جمله اهداف سیاسی، فرهنگی و اقتصادی کشورهای مرکز است، به‌معرفی دو سازوکار در خصوص برنامه‌ریزی این زبان می‌پردازد که یکی معطوف به محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی<sup>۴</sup> و دیگری معطوف به دانش و مهارت آموزشی<sup>۵</sup> است. وی در تعریف محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی، آن را نوعی سنجش و ارزش‌گذاری دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌ها مبتنی بر معیارها و اصول فرهنگی و زبانی فرهنگ و زبان انگلیسی برمی‌شمارد که در گستره‌ای وسیع‌تر، تجلی جهان‌بینی‌های جامعه غربی است که خود را برتر از دیگر

1. British Council
2. Structural
3. Cultural
4. Anglocentrality
5. Professionalism

فرهنگ‌ها و جهان‌بینی‌ها برمی‌شمارد و خود را سنجه‌ای برای ارزش‌گذاری دیگر فرهنگ‌ها و جهان‌بینی‌ها تلقی می‌نماید (مک‌کابه<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵: ۱۹).

در خصوص مورد دوم، یعنی دانش و مهارت آموزشی، وی به شیوه‌ها، فنون و روش‌های آموزش این زبان اشاره دارد که تنها به این زبان در چارچوب فعالیت آموزشی صرف نگاه می‌کند و از لحاظ‌نمودن مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ایدئولوژیکی به‌شدت پرهیز می‌نماید. در نتیجه چنین حساسیت‌زدایی‌ای است که بر میزان وابستگی نظام‌ها و سازوکارهای آموزشی جوامع حاشیه به الگوها، مبانی، مواد و محصولات آموزشی جوامع مرکز روزبه‌روز افزوده می‌شود.

خلاصه اینکه دیدگاه مذکور با تأکید بر ضرورت لحاظ‌نمودن نگاهی هوشیارانه و انتقادی به این مقوله و با مهم شمردن پیشینه استعماری این زبان که در قرون نوزدهم تا نیمه قرن بیستم دنبال می‌شد، بر جنبه امپریالیستی آن در نیمه دوم قرن بیستم تأکید می‌نماید که ماحصل تداوم آن رسیدن به یک هژمونی در حوزه‌های مختلف است و از همین‌رو بر مواجهه غیرمنفعلانه، هوشیارانه و البته انتقادی همه جوامع حاشیه اصرار می‌ورزد.

### ب. رویکرد لیبرالی

اما در مقابل رویکرد انتقادی، رویکردی متعلق به جریان غالب در عرصه زبان‌شناسی کاربردی وجود دارد که پیش از طرح دیدگاه امپریالیسم زبانی تقریباً بدون دردسر مشروعیت خود را در این حوزه حفظ کرده بود؛ رویکردی که عمده‌تأ در ادبیات موجود به‌عنوان رویکرد غالب یا لیبرالی شناخته می‌شود و پس از طرح رویکرد انتقادی، صاحب‌نظران متعلق به این جریان فکری تلاش خود را معطوف به نقد و به‌چالش کشیدن گزاره‌ها و ادعاهای آن نموده‌اند تا بتوانند کماکان غلبه آراء و نظرات خود را بر این حوزه حفظ نمایند.

منتقدین دیدگاه انتقادی و از آن جمله اسپالسکی (۲۰۰۴)، دیویس<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) و کریستال (۱۹۹۷) ضمن غیرواقعی و یا توهم توطئه<sup>۳</sup> خواندن آن صریحاً متذکر این نکته می‌شوند که گسترش زبان انگلیسی در جهان به هیچ‌وجه با یک سیاست یا برنامه‌ریزی زبانی و یا هرگونه تلاش هوشمندانه از سوی جوامع مرکز ارتباطی نداشته بلکه در بستری طبیعی و فارغ از هرگونه برنامه‌ریزی هدفمند رخ داده است تا آنجا که کریستال

1. MacCabe

2. Davies

3. Conspiracy Theory



(۱۹۹۷) صریحاً گسترش زبان انگلیسی را نتیجه نوعی خوش‌اقبال این زبان در بستر تاریخ برمی‌شمارد و برخلاف فیلیپسون و همفکران وی، معتقد است که انگلیسی حیات دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌ها را تهدید نمی‌نماید و نه تنها به تبعیض و نابرابری دامن نمی‌زند که گسترش آن به برابری جوامع حاشیه با مرکز می‌انجامد.

واردو<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) به‌عنوان صاحب‌نظری متعلق به جریان لیبرالی، صریحاً زبان انگلیسی را زبانی دموکرات و خنثی برمی‌شمارد. دیویس (۱۹۹۶) با مضحک خواندن دیدگاه فیلیپسون، امپریالیسم زبانی را دیدگاهی ساده‌انگارانه، فاقد پشتوانه‌های تاریخی، تنگ‌نظرانه و کوتاه‌فکرانه می‌داند و صریحاً آن را افسانه و یک توهم برمی‌شمارد. اسپالسکی (۲۰۰۴) نیز با بررسی گسترش زبان انگلیسی در عصر حاضر از عدم کارایی سیاست و برنامه‌ریزی زبانی در خصوص گسترش زبان انگلیسی سخن به‌میان می‌آورد و امپریالیسم زبانی را یک توهم توطئه معرفی می‌کند. کنارد<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) همانند دیگر همفکران خود، انگلیسی را زبانی خنثی برمی‌شمارد که می‌تواند خود را با نیازها و خواسته‌های فرهنگی، اجتماعی و یا فردی تطبیق دهد. اما مهم‌ترین صاحب‌نظر در این رویکرد کریستال است که در آثار متعددی عمدتاً به‌طور ضمنی به‌نقد دیدگاه امپریالیسم زبانی پرداخته است و به‌معرفی و بسط دیدگاه لیبرالی در خصوص گسترش، جایگاه و آثار زبان انگلیسی در عصر حاضر اهتمام می‌ورزد. به‌طور کلی به‌استناد پری<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، صاحب‌نظران وابسته به این دیدگاه در یک مشخصه اساسی با یکدیگر اشتراک نظر دارند و آن اینکه انگلیسی تنها زبانی برای ارتباطات گسترده‌تر است. به‌استناد پنی کوک (۱۹۹۴ و ۱۹۹۸) که از جمله صاحب‌نظران برجسته در اردوگاه فکری رویکرد انتقادی شناخته می‌شود، حامیان رویکرد لیبرالی با انتقاد از سیاسی‌کردن مقوله زبان، گسترش آن را پدیده‌ای طبیعی، خنثی و صرفاً سودمند برمی‌شمارند.

در بحث آموزش زبان انگلیسی در دیگر جوامع نیز این رویکرد با تأکید بر سیاست‌های لیبرالی از دخالت نهادهای دولتی در این امر انتقاد نموده و خواهان حمایت آنها از آموزش زبان انگلیسی در سطوح پایین، استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان ابزار آموزش دیگر دروس، استفاده از منابع و مواد آموزشی مرکز‌محور و بهره‌گیری از مدرسان بومی زبان انگلیسی با هدف گسترش بهینه این زبان و در نتیجه پیشرفت آنها هستند (ر.ک. اندرسون، ۲۰۰۳ و گردول<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰)

1. Wardhaugh  
2. Conard  
3. Prey  
4. Graddol

## زبان انگلیسی در ایران

بر پایه تقسیم‌بندی رایج در ادبیات انتقادی، جامعه ایران را می‌توان جامعه‌ای حاشیه‌نا امید که زبان انگلیسی در آن کماکان به‌عنوان یک زبان خارجی و نه زبان دوم شناخته می‌شود. به‌دلیل کاربرد این زبان به‌عنوان زبانی خارجی در ایران طبیعی است که عمده مواجهه جامعه با آن از طریق آموزش آن در نظام رسمی و غیررسمی باشد و از این‌رو عمده تلاش‌ها در خصوص سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی باید به جنبه آموزشی این زبان معطوف گردد. به‌طور کلی، بررسی وضعیت زبان انگلیسی در ایران از جمله موضوعاتی است که به‌نحوی توجه پژوهشگران در داخل و خارج را به‌خود جلب نموده است. تلفسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) در بررسی وضعیت این زبان تأکید خاصی به دو مقطع پیش و پس از انقلاب داشته است. از نقطه‌نظر وی، آموزش این زبان به‌نحو قابل‌توجهی با نگرش حاکمیت مبنی بر امروزی‌شدن ارتباط داشته و از همین‌رو از نیمه دهه ۱۹۵۰ تا ظهور انقلاب اسلامی به رایج‌ترین زبان خارجی در بخش‌های مختلف از جمله تجارت، تحصیلات دانشگاهی و رسانه تبدیل شد. وی در بررسی وضعیت زبان انگلیسی پس از انقلاب توقف برنامه‌های توسعه حکومت پهلوی را عامل رکود زبان انگلیسی در سال‌های پس از انقلاب برمی‌شمارد که با کم‌رنگ‌شدن حضور این زبان در حوزه‌های تجارت، دولت، ارتش و صنعت و حرکت به‌سمت حوزه‌هایی خاص چون دیپلماسی و بخش‌های علمی همراه شد. از این‌رو وی ارتباط این زبان با حاکمیت را در جامعه ایران کاملاً مستقیم می‌داند.

بیمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) نیز با بررسی جایگاه زبان انگلیسی پیش و پس از انقلاب اسلامی بر این باور بوده که حاکمیت پس از انقلاب وابستگی به زبان انگلیسی را با نوعی وابستگی به‌غرب مرتبط دانسته و از این‌رو آن را در جامعه محدود نموده است. اما با گذشت بیش از دو دهه از طرح دیدگاه‌های این دو، شواهد بیانگر آن است که در سال‌های اخیر توجهی خاص به زبان انگلیسی شده است به‌نحوی که به‌استناد طالبی‌نژاد و علی‌اکبری (۲۰۰۴) انگلیسی به‌آرامی در حال یافتن جایگاهی در بدنه جامعه ایران است و دیگر در قالب یک عنوان درسی نمی‌گنجد و ضرورت آن اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

البته بررسی شرایط حاضر بیانگر آن است که اگرچه آموزش رسمی این زبان به دوره‌های راهنمایی و دبیرستان و نیز دانشگاه‌ها اختصاص یافته، اما به‌استناد طالبی‌نژاد

و علی‌اکبری (۲۰۰۴) این زبان علاوه بر نظام آموزش رسمی در دوره‌های ابتدایی و حتی دوره‌های پیش‌دبستانی و مهدکودک‌ها هم توجه خاصی را به خود جلب نموده و حتی به ملاکی برای گزینش مدارس و مهدها از سوی والدین تبدیل شده است. در نظام دانشگاهی هم در رشته‌ها و مقاطع مختلف، حضور زبان انگلیسی نسبتاً پررنگ می‌نماید و عملاً یکی از دروس اصلی برای ورود به مقطع بالاتر است.

اما در بخش خصوصی که در حقیقت نقشی بسیار پررنگ در گسترش زبان انگلیسی مرکز‌محور عهده‌دار است، برخلاف نظام آموزش رسمی که متمرکز عمل می‌نماید - و البته از حالت مطلوب فاصله قابل توجهی دارد - بخش خصوصی یا همان نظام غیررسمی از آزادی کامل در انتخاب منابع درسی، مدرس، برنامه‌ریزی و... برخوردار است به طوری که تقریباً روزآمدترین کتاب‌های تولیدشده در کشورهای مرکز در کمترین زمان ممکن پس از عرضه به بازارهای جهان، بدون کمترین محدودیتی جای پای خود را در نظام آموزش غیررسمی در ایران محکم می‌نمایند.

### جایگاه زبان انگلیسی در برنامه‌ها و سیاست‌ها

احمدی‌پور (۱۳۸۷) ضمن بررسی اسناد موجود بر این باور است که با وجود اهمیت این موضوع، برنامه و سیاست مشخص و مدونی در خصوص چگونگی به‌کارگیری این زبان که در عین بهره‌گیری از مزایای آن در پی کاهش و یا رفع تأثیرات فرهنگی و هویتی آن باشد، وجود ندارد. به‌باور وی، برنامه‌ریزی و مدیریت زبان به‌ویژه در مورد زبان انگلیسی که با همه منافع سیاسی و اقتصادی‌اش تهدیدی آشکار برای هویت و فرهنگ ملی ما تلقی می‌شود، از وظایف دولت است. رحیمی و نبی‌لو (۱۳۸۷) نیز با تحلیل کیفی سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ و سیاست‌های کلی برنامه چهارم و پنجم توسعه و تطبیق آنها با مقوله آموزش زبان انگلیسی ضمن ناقص خواندن سیاست‌ها بر بازنگری اساسی، اصلاح متون، برنامه‌ها و روش‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح ملی تأکید کرده‌اند. علوی‌مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) نیز از منظری انتقادی به‌بررسی محتوای سند برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان انگلیسی پرداخته و بر آن بوده‌اند تا به این پرسش پاسخ دهند که سند مذکور تا چه میزان محقق‌کننده اهداف کلان تأکیدشده در اسناد فرادستی بوده است. کیانی و دیگران (۲۰۱۰) در بررسی اسناد بالادستی همچون نقشه راه، چشم‌انداز بیست‌ساله، سند ملی آموزش و... ضمن ناهماهنگ خواندن این دسته از اسناد، با استناد به سند ملی آموزش،

دانستن زبان‌های خارجی را یکی از دو محور اصلی سواد در هزاره سوم معرفی می‌کنند. همچنین نگاهی به آثار آسیب‌شناسانه دیگری چون پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۲)، پیشقدم و ناجی (۲۰۱۲) و کیانی و دیگران (۲۰۱۱) که جملگی بر فقدان و یا کاستی‌های جدی سیاست و برنامه‌ریزی مناسب در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی در ایران و ضرورت تدوین راهبردهایی متناسب با فضای فکری، سیاسی و فرهنگی و نیز نیازهای جامعه تأکید دارند، می‌تواند بیش از پیش راهگشا باشد.

### آسیب‌شناسی آموزش زبان انگلیسی

همان‌گونه که اشاره شد نظر به کاستی‌ها و کم‌ثمربخش بودن روند آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی، بخش خصوصی که در قالب مؤسسه‌های آموزشی روبه‌رشد در جای جای کشور در حال گسترش هستند و به یکی از بخش‌های تجاری تبدیل شده‌اند، بیشترین سهم را در گسترش زبان انگلیسی عهده دارند. با توجه به این موضوع، در این بخش از منظر رویکرد انتقادی به آسیب‌شناسی وضعیت کنونی پرداخته می‌شود.

پرواضح است که دلیل بهره‌جویی از این رویکرد در نقد و آسیب‌شناسی شرایط حاضر و اتخاذ راهبرد مناسب به دلایلی چند بازمی‌گردد. نخست آنکه با توجه به تفاوت‌های فضای سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و عقیدتی جامعه ایران به‌عنوان جامعه‌ای با ویژگی‌های منحصربه‌فرد (برجیان، ۲۰۱۳ و فیلیپسون، ۲۰۱۴) با جوامع مرکز و اهمیت روزافزون مقوله زبان در عصر حاضر به‌طور عام و زبان انگلیسی به‌طور خاص، نمی‌توان متصور شد تا از منظر لیبرالی به استقبال این زبان رفت و بر تأثیرات فرهنگی، سیاسی و هویتی آن چشم‌پوشی نمود. دلیل دیگر آنکه، همان‌گونه که به‌اجمال اشاره شد، گرچه صاحب‌نظران رویکرد لیبرالی بر اهمیت و تأثیرگذاری برنامه‌ریزی و سیاست زبانی در قبال زبان انگلیسی تأکید می‌نمایند (ر.ک. گردول، ۲۰۱۰)، اما تأکید آنها غالباً در هرگونه برنامه‌ریزی در راستای حمایت دولت‌ها بر گسترش زبان انگلیسی استوار است که در این بین از هرگونه تدوین راهبرد و یا تصویب قانونی که مانع این روند شود، انتقاد می‌نمایند. این رویکرد با خنثی برشمردن زبان انگلیسی و تبلیغ وجود رابطه‌ای مستقیم بین گسترش این زبان و پیشرفت جوامع، نه‌تنها بر آموزش آن از سن آغاز تحصیل تأکید می‌کند که حتی آشکارا و یا ضمنی از جمله مناسب‌ترین راهکارها را تغییر زبان نظام آموزش مدارس به زبان

انگلیسی معرفی می‌نماید. رد پای این تلاش را می‌توان در آثاری چون کلمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و گردول (۲۰۱۰) به‌خوبی جستجو نمود.

آشکار است که توسل به چنین رویکردی نه‌تنها با جامعه ایران سازگاری ندارد، بلکه با قوانین و اسناد فرادستی که بر تقویت زبان فارسی به‌عنوان زبان آموزش و هویت ملی و فرهنگی تأکید می‌نمایند، در تعارض جدی است. البته این بدان معنا نیست که در دهه‌های اخیر، نظام با رویکرد انتقادی نظام‌مندی به مواجهه با زبان انگلیسی رفته است، بلکه اساساً به‌دلیل فقدان راهبردی سنجیده، با نوعی تردید و توسل به رویکردهای متعارض و فاقد پشتوانه‌های نظری و عملی با موضوع برخورد نموده که ماحصل آن نیز شماری از تصمیم‌گیری‌ها و عملکردهای متعارض و تناقض‌گونه در بخش‌های آموزش رسمی و غیررسمی زبان انگلیسی بوده است (ر.ک. برجیان، ۲۰۱۳؛ آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۴؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲ و فرهادی و دیگران، ۲۰۱۰).

از این‌رو در نقد وضعیت کنونی و گزینش راهبردی مناسب، ضروری است تا با هدف پرهیز از آفات رویکرد لیبرالی، از رویکرد انتقادی به‌منزله رویکردی که هم بر اهمیت زبان انگلیسی و هم بر تأثیرگذاری‌ها و آسیب‌های آن اذعان دارد و مجهز به پیشنهادها، تمهیدها و تدابیری در سطوح مختلف از برنامه‌ریزی تا آموزش است، استفاده گردد (ر.ک. اکبری، ۲۰۰۸).

بر پایه پژوهش‌هایی چون اکبری (۲۰۰۳)، محسنی و کریمی (۲۰۱۱)، پیشقدم و صبوری (۲۰۱۱)، پیشقدم و نواری (۲۰۰۹) و پیشقدم و ناجی (۲۰۱۲) دو سازوکار دانش و مهارت آموزشی و به‌طور ویژه محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی در بین فراگیران و حتی مدرسان زبان انگلیسی بسیار پررنگ و تأثیرگذار است. در چنین شرایطی است که به استناد اکبری (۲۰۰۳) و پیشقدم و ناجی (۲۰۱۲) می‌توان به شکل‌گیری و گسترش امپریالیسم زبان انگلیسی در جامعه ایران در نتیجه روند کنونی گسترش این زبان که با نوعی وابستگی نظام آموزشی ما به جوامع مرکز همراه بوده و در فقدان هرگونه حساسیت زبانی و یا برنامه‌ریزی زبانی واقع‌بینانه و منطقی دنبال می‌شود، اذعان نمود.

جدای از نحوه نگرش همراه با اقبال فراگیران و مدرسان زبان انگلیسی - به‌عنوان دو مؤلفه مهم در هر نظام آموزشی - به بار فرهنگی آموزش این زبان، شاهد برجسته دیگر را می‌توان در خصوص مؤلفه کتاب درسی جست که به‌طور ویژه در بخش خصوصی که

وابستگی عمیقی به این گونه منابع و کتاب‌های درسی دارد، مشهود می‌نماید (بحرینی، ۱۳۹۲ و برجیان، ۲۰۱۳).

در خصوص عدم تناسب این دسته از آثار با فضای جوامع حاشیه و از آن جمله جامعه ایران، به‌باور فیلیپسون (۱۹۹۲: ۵۲)، این دسته از کتاب‌های درسی نمادهایی شاخص از امپریالیسم فرهنگی غرب و انتشاردهنده اندیشه‌ها و باورهای این فرهنگ در جوامع دیگرند. گری<sup>۱</sup> (۲۰۰۲: ۱۵۳) بر این نکته تأکید می‌کند که از جمله نتایج جهانی‌شدن، تحمیل کتاب‌های درسی تولیدشده در جوامع مرکز به کشورهای حاشیه است؛ کتاب‌هایی با گستره‌ای بین‌المللی که به‌نحوی فزاینده در حال گسترش‌اند و با این حال چه از لحاظ موضوعی و چه فرهنگی به‌شدت انحصاری و نامتناسب با فضای جوامع حاشیه‌اند. کاناگاراچا (۱۹۹۹) نیز با استناد به نمونه‌های متعدد تناسب و روح حاکم بر این دسته از آثار را با فضای فرهنگی و اجتماعی جوامع حاشیه در تعارض و تضاد می‌داند.

مشاهده چنین شواهد ملموسی می‌تواند مبین این واقعیت باشد که به استناد کاناگاراچا (۱۹۹۹: ۱۸) گسترش این زبان به‌ویژه در چارچوب آموزش زبان انگلیسی، هژمونی فرهنگی غرب را تقویت می‌نماید و در این بین کتاب‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین منبع درون‌داد در کلاس‌های درس از اهمیت بیشتری برخوردار است. بی‌شک نتیجه انتشار این دسته از کتاب‌ها در فقدان هرگونه نگاه هوشیارانه، واقع‌بینانه و انتقادی به این زبان و فرهنگ، نتیجه‌ای جز شکل‌گیری نوعی نگرش لیبرالی در بین فراگیران و مدرسان این زبان و فرهنگ ندارد؛ نگرشی که با استناد نورتن و توهی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) در آن زبان انگلیسی تنها به‌عنوان ابزاری صرفاً ارتباطی معرفی می‌شود و به‌باور پنی‌کوک (۱۹۹۴) نگاهی بیش از حد ساده‌انگارانه مبنی بر اینکه گسترش جهانی زبان انگلیسی، پدیده‌ای طبیعی (یعنی نتیجه طبیعی روند جهانی‌شدن است) و پدیده‌ای خنثی (یعنی زبان انگلیسی ابزاری خنثی و فاقد هرگونه بار فرهنگی و سیاسی است) می‌باشد، در جوامع شکل می‌گیرد و این همان چیزی است که بر پایه مطالعات موجود همچون پیش‌قدم و ذبیحی (۲۰۱۲)، غفارثمر و داوری (۲۰۱۱)، پیش‌قدم و صبوری (۲۰۱۱) در جامعه ایران کاملاً مشهود می‌نماید. خلاصه بحث اینکه بر پایه پژوهش‌های موجود دو سازوکار محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی و دانش و مهارت آموزشی به‌عنوان دو رکن مهم در شکل‌گیری امپریالیسم زبانی

1. Gray

2. Norton & Toohey

در بعد آموزش در جامعه ایران و به‌طور خاص در بین فراگیران این زبان نقشی پررنگ یافته است و این مسئله خود ضرورت توجه بیشتر برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران را در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی برجسته‌تر می‌سازد.

### توسل به رویکرد انتقادی: الزامات و ضرورت‌ها

متسودا<sup>۱</sup> (۲۰۰۶: ۱۵۸) بر این باور است که هرگونه تصمیم‌گیری آموزشی در سطوح مختلف درباره زبان انگلیسی باید با در نظر گرفتن بافت مورد نظر صورت پذیرد. با توجه به این مهم که جامعه ایران به‌عنوان جامعه‌ای حاشیه‌ای با تفاوت‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و ایدئولوژیکی با جوامع مرکز روبروست و از سویی دیگر بی‌نیاز از این زبان در حوزه‌های مختلف نیست، در این بخش ضروری است تا به‌تدوین و ارائه راهکاری در خصوص نحوه مواجهه با این زبان با لحاظ نمودن شرایط حاکم در داخل و عرصه جهانی پرداخته شود. با لحاظ نمودن چنین شرایطی است که در اینجا ضمن پرهیز از هرگونه افراط و تفریط، توسل به رویکرد انتقادی به‌عنوان رویکردی کارآمد معرفی شده و پیش‌زمینه‌ها، الزامات و پیامدهای بهره‌گیری از آن به بحث گذاشته می‌شود.

نظر به اهمیت دو سازوکار مورد بحث یعنی توجه به محوریت زبان و فرهنگ و دیگری محوریت دانش و مهارت آموزشی، در این بخش حول این دو، راهکارهایی مبتنی بر رویکرد انتخاب شده به‌عنوان رویکرد متناسب با جامعه ایران ارائه می‌گردد.

۱. زبان و فرهنگ: از آنجا که به‌استناد فیلیپسون (۱۹۹۲: ۴۷) محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی در عرصه جهانی در روند برنامه‌ریزی این زبان به‌ویژه در بعد آموزشی اهمیت به‌سزایی دارد به‌نحوی که به‌ملاکی برای ارزش‌گذاری دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌ها تبدیل می‌شود، بر پایه رویکرد انتقادی در خصوص این سازوکار، دو مسئله اهمیت خاص می‌یابد. نخست شناخت درست از جایگاه و ماهیت زبان جامعه حاشیه‌ای که در خصوص جامعه ما ایران به‌طور خاص در خصوص زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی موضوعیت می‌یابد و دیگری شناخت درست از جایگاه، ماهیت و کارکرد زبان انگلیسی.

اساساً در رویکرد انتقادی، مقوله هوشیاری زبانی<sup>۲</sup> از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. به‌نحوی که در هرگونه برنامه‌ریزی زبانی توجه به این مقوله مسئله‌ای بسیار مهم می‌باشد.

1. Matsuda

2. Language Awareness

مراد از هوشیاری زبانی، به استناد داوری اردکانی (۱۳۸۷)، مجموعه نگرش‌های افراد جامعه زبانی است. توماس<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) به نقل از داوری اردکانی، (۱۳۸۷) بر این نکته تأکید می‌کند که افراد جامعه‌ای که هوشیاری زبانی ندارند، دیگر زبان دلمشغولی و دغدغه آنها نبوده و پذیرای وضع موجود آن به صورتی که هست، می‌باشند.

اما در قبال ارتقای هوشیاری زبانی جامعه نسبت به زبان فارسی، که مقدمه ورود به تدوین هرگونه برنامه‌ریزی زبانی و عاملی برای پرهیز از هرگونه برنامه‌ریزی بر پایه حدس و گمان از سوی برنامه‌ریزان است، داوری اردکانی این نگرش زبانی یا همان هوشیاری زبانی را مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، احساسات و تمایلات عملی افراد یک جامعه زبانی در مورد زبان‌شان برمی‌شمارد که در سه سطح «آگاهی از زبان»، «احساس نسبت به زبان» و «آمادگی برای عمل در مورد زبان» سنجیده می‌شود و بدین ترتیب نگرش به زبان فارسی شامل مؤلفه‌های آگاهی از پیکره زبان فارسی، احساس نسبت به پیکره زبان فارسی، آگاهی از شأن زبان فارسی، احساس نسبت به شأن این زبان، نگرش کلی نسبت به فارسی، آگاهی از آموزش زبان فارسی و احساس نسبت به آموزش زبان فارسی را معرفی می‌کند. وی در خصوص احساس نسبت به شأن زبان فارسی یادآور این نکته می‌شود که چنین شخصی «احساس کند اگر فارسی را خوب بداند شغل بهتری پیدا خواهد کرد، احساس کند فارسی یک ابزار ارتباطی خوب است و کارایی زبان فارسی را برای یک جامعه مدرن کمتر از انگلیسی نداند. از تصور اینکه فرزندش فارسی بلد نباشد نگران شود. قطع ارتباط با ادبیات فارسی برایش ممکن نباشد، برای کسی که فارسی می‌داند ارزش قائل باشد، فارسی را بخشی از میراث فرهنگی خود بداند، فارسی را به‌عنوان عاملی برای پیوند با گذشته دوست داشته باشد، یادگرفتن انگلیسی را مهم‌تر از فارسی نداند، احساس کند که همه مردم ایران باید بتوانند فارسی را حرف بزنند، برای فارسی در جامعه ایرانی شأن و جایگاه بالایی قائل باشد، فارسی را دوست داشته باشد، فارسی را زیبا بداند...» (داوری اردکانی، ۱۳۸۷: ۱۹).

صادقی (۱۳۸۷)، به نقل از عاصی (۱۳۸۷) نیز با توجه به این مهم که زبان فارسی رکن استوار هویت و وحدت ملی جامعه ایران است از خلأ آگاهی زبانی در خصوص مخاطرات پیش‌روی زبان فارسی سخن به میان آورده و برنامه‌ریزی برای پاسداری از آن را یکی از ضروریاتی می‌داند که تمام نهادهای زیربند در کشور باید توجه به آن کنند. به‌باور وی، کم‌توجهی به زبان فارسی از سویی و ورود زبان انگلیسی به‌صحنه از سویی دیگر با تضعیف زبان فارسی همراه بوده است.

1. Thomas



از این‌روست که با هدف افزایش هوشیاری زبانی جامعه ایران و البته تقویت جایگاه زبان فارسی در برابر تهدیدات نوپای زبان جهانی‌شدن، توجه به مؤلفه‌هایی چون آموزش، رسانه و بومی‌سازی علوم در چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی‌ای مدون و پرهیز از هرگونه نگاه جانبدارانه یک ضرورت است (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۹۰).

اما در مرحله دوم، ایجاد هوشیاری زبانی نسبت به زبان انگلیسی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. از منظر رویکرد انتقادی، زبان انگلیسی نه آموزش صرف یک زبان در کلاس بلکه آموزش زبانی وابسته به قدرت است که باید در چارچوب مسائل و پیشینه تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی معرفی شود. از همین‌روست که آحاد جامعه و به‌طور خاص برنامه‌ریزان، مدرسان، فراگیران و والدین باید به‌ماهیت و پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این زبان توجه داشته باشند و آن را یک ابزار ارتباطی خنثی برنشانند.

اما درخصوص محوریت فرهنگ غربی نیز همان‌گونه که ذکر شد، گسترش نوعی همگونی فرهنگی و یا به‌تعبیری در غالب موارد گسترش فرهنگ آمریکایی از جمله جنبه‌های بحث‌برانگیز جهانی‌شدن آموزش این زبان است (ویلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). آلپتکین<sup>۲</sup> نیز معتقد است که آموزش زبان انگلیسی در شرایط حاضر نوعی فرهنگ‌آموزی<sup>۳</sup> است که در طی آن قالب‌های فرهنگی و جهان‌بینی‌های جدید در اذهان فراگیران زبان شکل می‌گیرد (آلپتکین، ۲۰۰۲: ۵۸).

در چنین شرایطی است که اکبری (۲۰۰۸) با تکیه به رویکرد آموزش انتقادی، بار فرهنگی مرکز‌محور این زبان را به‌چالش می‌کشد. به‌باور وی از منظر آموزش انتقادی، پرهیز از توسل صرف به فرهنگ جوامع مرکز و ضرورت اتکای به فرهنگ جوامع حاشیه نه‌تنها این فرصت را پیش‌روی فراگیر می‌نهد تا در خصوص جنبه‌های مختلف فرهنگ جامعه خود به‌نظاره نشیند و از جهاتی چند از فرهنگ خود آگاه‌تر گردد، بلکه با طرح آن در کتاب‌های درسی شرایطی حاصل می‌آید تا فراگیران نوعی احترام و ارزش برای فرهنگ خود قائل شوند. به‌بیانی گویاتر، درحالی‌که استفاده از کتاب‌های مبتنی بر فرهنگ جوامع مرکز که به‌استناد گری (۲۰۰۰) و بانگاس<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) فرهنگ این جوامع را برجسته و آرمانی معرفی می‌نمایند و فرهنگ جوامع حاشیه را به اشکال مختلف کم‌اعتبار و یا

1. Wilson

2. Alptekin

3. Enculturation

4. Banegas

بی‌ارزش برمی‌شمارند، بهره‌گیری از مؤلفه‌های فرهنگی جوامع حاشیه در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی می‌تواند نه تنها از شکل‌گیری هرگونه حس حقارت در فراگیران نسبت به فرهنگ‌شان جلوگیری نماید، بلکه می‌تواند فرهنگ جوامع حاشیه را در ذهن فراگیران متعلق به این جوامع ارزشمندتر از گذشته معرفی نماید.

۲. دانش و مهارت آموزشی: این قلمرو که به‌طور خاص به منابع، محصولات و مواد آموزشی، شیوه‌های تدریس، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و تربیت مدرس اشاره دارد، در هرگونه برنامه‌ریزی زبانی و به‌ویژه در حوزه آموزش باید مورد توجه خاص قرار گیرد. به‌استناد غفارثرم و داوری (۲۰۱۱: ۶۷)، آموزش رایج در حوزه آموزش زبان انگلیسی خود را صرفاً فعالیتی آموزشی معرفی می‌نماید، تنها به مقبولیت و مشروعیت انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی حکم می‌دهد، خود را تنها مرجع مشروع برنامه‌ریزی و تهیه مواد و منابع درسی برمی‌شمارد و نوعی همگونی فرهنگی و آموزشی را مطابق ویژگی‌های فرهنگی جوامع مرکز در کشورهای حاشیه دنبال می‌کند. به‌استناد فیلیپسون (۱۹۹۲)، پنی‌کوک (۱۹۹۴) و کاناکاراجا (۱۹۹۹) این شرایط محصول فقدان نگرشی انتقادی به‌جایگاه آموزش این زبان و نقش آن در عرصه جهانی است که این خود نتیجه پذیرش بی‌چون و چرای اصول مطرح در حوزه زبان‌شناسی کاربردی از سوی مدرسان این زبان است؛ اصولی که صرفاً به جنبه‌های روش‌شناختی تأکید می‌نمایند و توجهی به مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این فعالیت و پیامدهای آن ندارند. در مقابل این جریان غالب، رویکرد آموزش انتقادی نه تنها به همه جنبه‌های آموزش یعنی برنامه‌ریزی درسی، طراحی مواد درسی، روش و فنون مناسب درسی و نیز نحوه ارزشیابی می‌پردازد، بلکه در این بین به جنبه‌های تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیز توجهی خاص دارد. غفارثرم و داوری (۲۰۱۱: ۶۸) بدین نکته اشاره می‌کنند که از منظر انتقادی، ارتباط، تناسب و مقبولیت روش‌ها و مواد درسی تولیدشده در کشورهای مرکز با شرایط حاکم بر کشورهای حاشیه در تعارض بوده و در این بین برخی اصول، مبانی و باورهای برجسته، تثبیت شده و مقبول در بعد آموزشی، از لحاظ علمی به‌چالش کشیده شده است. به‌عنوان نمونه درخصوص کتاب‌های درسی می‌توان به عدم تناسب آنها با بسیاری از جوامع حاشیه اشاره نمود که اگرچه طرح آن مجال دیگری می‌طلبد اما خواننده علاقمند می‌تواند به آثاری چون آفاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۲)، اکبری (۲۰۰۸)، بانگاس (۲۰۱۰)، گری (۲۰۰۰) و هیللیارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) مراجعه نماید.

1. Hilliard

## راهکارهای عملی پیشنهادی

گرچه ارائه راهبردی پاسخگو و جامع، نیازمند بررسی و پژوهش‌هایی همه‌جانبه‌نگر می‌باشد و البته ارائه ماحصل چنین بررسی‌ای نیز در این مجال نمی‌گنجد، اما با توجه به اهمیت موضوع و فراهم آوردن پیشنهادهایی با هدف پژوهش‌هایی بیشتر در این حوزه، راهکارهای پیشنهادی ذیل ارائه می‌گردد:

الف) ضروری است تا با توجه به اهمیت موضوع، در وهله نخست برنامه‌ای راهبردی در خصوص آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی در سطح مدارس تدوین و تصویب گردد. این برنامه قاعده‌تاً باید ضمن توجه به اهداف و مؤلفه‌های نظام آموزش و پرورش کشور با جنبه‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی اسناد فرادستی و از آن جمله سند برنامه درسی ملی، سند نقشه جامع علمی کشور و... هماهنگ باشد. از سویی دیگر لازم است در تدوین اسناد فرادستی به چشم‌اندازها و اهداف پرداخته شود و از ورود به مسائل تخصصی آموزش و فراگیری زبان انگلیسی پرهیز گردد.

ب) لازم است متولیان سیاست‌گذاری مسائل فرهنگی و آموزشی و در رأس آن شورای عالی انقلاب فرهنگی با نگاهی آینده‌گرا، پابانه، دستگاه‌ها و نهادهای مربوط و به‌طور خاص نظام آموزش و پرورش را در راستای تقویت باورها و آرمان‌های فرهنگی و هوشیاری زبانی جامعه هدایت نماید. تقویت باورها نسبت به کارآمدی زبان فارسی در عرصه‌های مختلف، افزایش توانایی‌های کاربردی دانش‌آموزان در استفاده از زبان فارسی از یک‌سو و از سویی دیگر تلاش نظام‌مند مجموعه‌هایی چون فرهنگستان زبان و ادب فارسی در راستای ارتقای برنامه‌ریزی در خصوص شأن و پیکره این زبان و حتی گنجاندن درسی مستقل و با اختصاص بخشی از درس زبان فارسی به مقوله هوشیاری زبانی (ر. ک. کوماروادیولو، ۲۰۱۲) می‌تواند به‌نوعی ایمن‌سازی جامعه در میان‌مدت و بلندمدت کمکی شایان نماید.

ج) بررسی و تعیین اهداف آموزش زبان انگلیسی در بخش‌های علمی، رسانه، اقتصادی و غیره می‌تواند به‌نحوه تصمیم‌گیری‌های آموزشی در چنین برنامه‌ای جهت ببخشد. تصمیم‌گیری در خصوص موضوعاتی تخصصی چون نیازسنجی، سن آموزش، میزان ساعات آموزش، اولویت مهارت‌ها، نوع رویکرد آموزشی، تهیه و تدوین منابع درسی، تربیت مدرس و ارزشیابی از جمله مواردی است که ضمن توجه به اهداف کلی،

نگاهی ویژه به امکانات و منابع ساختاری، مادی و انسانی دارد. در اینجا بهره‌گیری از تجارب کشورهای دیگر به‌ویژه کشورهای که با رویکرد انتقادی با زبان انگلیسی مواجهه نموده و البته با موفقیت همراه بوده‌اند ضروری است (به‌عنوان نمونه رجوع به آثاری چون محبوب و تیلاکاراتنا<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) می‌تواند راهگشا باشد).

د) از آنجا که تدوین چنین راهبردی در سطح ملی با چالش‌ها و ظرافت‌هایی همراه است، باید متولیان علاوه بر تعامل با برنامه‌ریزان آموزشی، ارتباطی تنگاتنگ با متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌های آموزش زبان انگلیسی، زبان‌شناسی کاربردی و... داشته باشند. به‌عنوان نمونه به‌استناد پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۲: ۶۹) در حاشیه نشستن زبان‌شناسان کاربردی و متخصصان آموزش زبان انگلیسی در ایران یکی از برجسته‌ترین دلایل رویکرد منفعلانه با زبان انگلیسی و تبدیل جامعه به مصرف‌کننده صرف محصولات و رویکردهای جوامع مرکز است. همچنین تعامل و نظرخواهی از مدرسان در سراسر کشور و توجه به نظرات آنها به تقویت این راهبرد و همراهی بیشتر آنها خواهد انجامید.

ه) در چنین راهبردی آموزش مدرسان زبان انگلیسی در دو بخش بسیار اهمیت دارد. نخست افزایش هوشیاری زبانی آنها نسبت به ماهیت زبان انگلیسی در جهان امروز در کنار سوق دادن توجه آنها به پیشینه تاریخی و پیامدهای سیاسی و فرهنگی آن. بی‌شک این هوشیاری می‌تواند آنها را از مرحله انتقال‌دهندگان صرف یک زبان به فراگیران فاصله دهد و نقشی برجسته‌تر به آنها اعطا کند. دوم آموزش‌های تکمیلی یا ضمن خدمت مدرسان با هدف دانش‌افزایی و هماهنگ‌ساختن آنها با کتاب‌ها و رویکردهای تدریس است که به‌طور خاص در سال‌های اخیر و عمدتاً متأثر از به‌چالش کشیدن جریان لیبرالی با تفاوت‌هایی قابل توجه همراه شده است.

و) تهیه و تدوین کتاب‌های درسی - که البته روند آن در نظام آموزش رسمی آغاز شده است - از اهمیت به‌سزایی در روند برنامه‌ریزی آموزشی و به‌طور خاص در رویکرد انتقادی برخوردار است. همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد با توجه به اهمیت کتاب درسی به‌عنوان مهم‌ترین و غالباً تنها درون‌داد برای فراگیران در جوامعی که زبان انگلیسی، زبانی خارجی برشمرده می‌شود، اهمیت آن دوچندان است. پرهیز از پرداختن به موضوعات خنثی، توجه به مسائل داخلی و جهانی، بهره‌گیری از

ارزش‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ بومی و مواردی از این‌دست با استفاده از شیوه‌های نوین تهیه و تدوین مواد درسی از جمله راهکارهای عملی است که در خصوص جزئیات آن رجوع به آثاری چون آفاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۲ و ۲۰۱۴)، اکبری (۲۰۰۸) و رشیدی و صفری (۲۰۱۲) راه‌گشاست. در سایه چنین بومی‌سازی فرهنگی است که می‌توان نه‌تنها از آسیب‌های فرهنگی بهره‌گیری از کتاب‌های مرکز‌محور کاست، بلکه می‌توان از آن به‌مثابه ابزاری برای معرفی، بازیابی و تقویت فرهنگ جامعه در بین فراگیران استفاده نمود.

### نتیجه‌گیری

در سایه بررسی‌ها و مطالعات موجود و طرح دیدگاه‌های مختلف، دیگر تردیدی وجود ندارد که گسترش زبان انگلیسی و به‌طور خاص در قالب آموزش زبان انگلیسی با آثار و پیامدهای متعددی همراه بوده است که این آثار در جوامعی که با تفاوت‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و ایدئولوژیکی روبرو هستند، برجسته‌تر می‌نماید. بی‌تردید جامعه ایران به‌عنوان نمونه برجسته‌ای از یک جامعه حاشیه که از لحاظ تفاوت‌ها با جوامع مرکز فاصله زیادی دارد نمی‌تواند از آسیب‌ها و پیامدهای گسترش این زبان مصون بماند. اما از منظری دیگر، نیاز به این زبان در بخش‌های مختلف خود موضوعی است که نمی‌توان به‌سادگی از کنار آن گذشت. از این‌رو در این مقاله با توجه به این دو موضوع مهم، یعنی پیامدهای گسترش زبان انگلیسی از یک‌سو و توجه به نیاز به این زبان از سوی دیگر، مبتنی بر رویکرد انتقادی راهکارهایی عملی با هدف پرهیز از هرگونه مواجهه منفعلانه چه در رد و یا تأیید بی‌چون و چرای این زبان ارائه شد.

از آنجا که در جامعه ایران آموزش زبان انگلیسی بیشترین تأثیر را در گسترش این زبان عهده‌دار می‌باشد، راهبرد ارائه‌شده نیز توجه خاصی به این مقوله دارد. به‌باور ما آسیب‌های ناشی از خلأ راهبرد و یا برنامه‌ای مدون و همه‌جانبه‌نگر در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی از جمله موضوعاتی است که بی‌توجهی بدان می‌تواند در روند پدیده جهانی‌شدن و در نتیجه گسترش بیش از پیش زبان انگلیسی با آسیب‌های جدی بر فرهنگ، زبان و هویت ملی ما همراه گردد. بی‌تردید هرگونه برنامه‌ریزی در این بخش مستلزم دامن‌زدن به‌نوعی هوشیاری زبانی در سطوح مختلف جامعه است که در این روند نهادهای مسئول نقشی اساسی و ظریف دارند؛ نقشی که البته بدون طرح صریح اهمیت

آن با آحاد مختلف جامعه عملاً بسیار دشوار می‌نماید. بنابراین در این مقاله نگارندگان تا حد امکان ضمن طرح موضوع و تأکید بر ضرورت آن، مبتنی بر یافته‌های خود و برخی آثار نوظهور انتقادی به ارائه راهکارهایی پیشنهادی پرداختند که تصمیم‌گیری علمی و دور از هرگونه نگاه جانبدارانه در خصوص هریک از این موارد همچون تهیه و تدوین کتاب‌های درسی، گزینش رویکرد، توجه به نیازسنجی فراگیران، تربیت مدرس، برنامه‌ریزی آموزشی متناسب با نیازها و اولویت‌های داخلی و نیز در راستای تقویت هوشیاری زبانی و فرهنگی فراگیران نیازمند بررسی‌ها و پژوهش‌هایی جامع خواهد بود.

یادآوری این نکته ضروری است که با هدف مواجهه فعالانه با پیامدهای زبانی و فرهنگی زبان انگلیسی، تدوین صرف چنین راهبردی نمی‌تواند به‌تنهایی مؤثر باشد. به‌بیان روشن‌تر، تدوین و اجرای سندی فرادستی با عنوان سیاست زبانی که به چشم‌اندازها، اهداف و راهکارها در خصوص پاسداشت و تقویت زبان فارسی به‌عنوان زبان ملی و رسمی و زبان‌های قومی و محلی به‌عنوان گنجینه‌هایی از دانش و فرهنگ بومی و محلی بپردازد ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بی‌تردید در هرگونه برنامه‌ریزی و ارائه راهبرد درباره زبان انگلیسی توجه به دیگر اجزای این سند با هدف هماهنگی بیشتر لازم خواهد بود.

باور نگارندگان بر آن است که مواجهه غیرمنفعله بخش‌های مسئول و در رأس آن نهادهای سیاست‌گذار در بخش‌های آموزش و فرهنگ و اجرای مرحله به‌مرحله آن در نظام آموزشی و توجه به این دسته از پیشنهادها به‌عنوان موضوعاتی مهم و البته نسبتاً مغفول، گام‌هایی آغازین اما اساسی در راه مقابله با سیطره دانش و مهارت آموزشی مرکز‌محور و محوریت بی‌چون و چرای زبان و فرهنگ انگلیسی خواهد بود که نیل به این مهم که نتیجه آن کاستن از آسیب‌های زبانی و فرهنگی پدیده جهانی شدن و تقویت مصونیت ملی، فرهنگی و هویتی خواهد بود، می‌تواند با بهره‌گیری از مبانی رویکرد انتقادی عملی گردد؛ رویکردی که در عین تلاش برای ارائه تصویر واقعی زبان انگلیسی و تأکید بر پیامدهای زبانی و فرهنگی گسترش ناسنجیده آن، بر اهمیت و بهره‌گیری فعالانه و هوشمندانه از آن زبان تأکید می‌نماید و برای تحقق این هدف پیشنهادها و راهکارهایی عملی متناسب با نیازها و فضای سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جوامع ارائه می‌نماید.

## منابع

۱. آقاگل‌زاده، فردوس و حسین داوری. (۱۳۸۹). جهانی‌شدن و زوال خرده‌زبان‌ها و گویش‌ها. مجموعه مقالات همایش بین‌المللی گویش‌های مناطق کویری ایران. دانشگاه سمنان.
۲. آقاگل‌زاده، فردوس و حسین داوری. (۱۳۹۰). جهانی‌شدن و زبان فارسی: بحثی در ضرورت اتخاذ رویکردی واقع‌بینانه در خصوص جایگاه زبان فارسی در عصر جهانی‌شدن. نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی: چشم‌انداز، راهکارها و موانع. شورای گسترش زبان و ادب فارسی.
۳. احمدی‌پور، طاهره. (۱۳۸۷). لزوم اتخاذ سیاست زبانی در برابر گسترش زبان انگلیسی. فصلنامه مطالعات ملی. شماره ۳۵.
۴. احمدی‌پور، طاهره. (۱۳۹۰). به‌سوی چارچوب سیاست زبان ملی. زبان شناخت. سال دوم. شماره ۱.
۵. بحرینی، نسرین. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. راهبرد فرهنگ. شماره ۲۲.
۶. داوری‌اردکانی، نگار. (۱۳۸۷). هوشیاری زبانی. رشد آموزش زبان و ادب فارسی. دوره ۲۱. شماره ۳.
۷. رحیمی، مهرک و زهرا نبی‌لو. (۱۳۸۷). جهانی‌شدن و ضرورت اصلاح دوره‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران؛ چالش‌ها، فرصت‌ها. فناوری و آموزش. سال سوم. شماره ۲.
۸. عاصی، سیدمصطفی. (۱۳۸۷). پاسداری و تقویت زبان فارسی. زبان و زبان‌شناسی. شماره ۷.
۹. علوی‌مقدم، سیدبهنام و رضا خیرآبادی. (۱۳۹۱). بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی. مطالعات برنامه درسی. سال هفتم. شماره ۲۵.
10. Aghagolzadeh, F. & H. Davari. (2012). The Rationale for Applying Critical Pedagogy in Expanding-Circle Countries: The Case of Iran. *Journal of Language Teaching and Research*. 3 (5).
11. Aghagolzadeh, F. & H. Davari. (2014). Iranian Critical ELT: A Belated but Growing Intellectual Shift in Iranian ELT Community. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 12 (1).
12. Akbari, R. (2003). Silent Hegemony: ELT as Linguistic Imperialism in Iran. *Paper Presented at the Second Conference on Issues in English Teaching in Iran*.
13. Akbari, R. (2008). Transforming Lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms. *ELT Journal*. 62(3). 276-283.
14. Alptekin, C. (2002). Toward Intercultural Communicative Competence. *ELT Journal*. 56(1).
15. Anderson, C. (2003). Phillipson's Children. *Language and Intercultural Communication*. 3 (1).
16. Banegas, D. L. (2010). Teaching More than English in Secondary Education. *ELT Journal*. 65(1). 80-82.
17. Beeman, W. O. (1986). *Language, Status and Power in Iran*. Bloomington: Indian University Press.
18. Block, D. & D. Cameron. (Eds.) (2002). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
19. Borjian, M. (2013). *English in Post-Revolutionary Iran*. Bristol: Multilingual Matters.
20. Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
21. Coleman, H. (2010). *English in Development*. London: British Council.

22. Conard, A. W. (1996). The International Role of English: The State of the Discussion. In J. A. Fishman; A. W. Conard & A. Rubal-Lopez. (Eds.), *Post-imperial English: Status Change in Former British and American Colonies 1940-1990*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
23. Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Dua, H. (1994). *Hegemony of English*. Mysore: Yashoda Publications.
25. Farhady, H; F. Sajadi Hezaveh & H. Hedayati. (2010). Reflections on Foreign Language Education in Iran. *TESL-EJ*. 13(4). Online at <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a1/> accessed 20 Jun 2013.
26. Foroozandeh, E. (2011). History of High School English Course Book in Iran:1318-1389 (1930-2010). *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 26 (1). 57-69.
27. Ghaffar Samar, R. & H. Davari. (2011). Liberalist or Alarmist: Iranian ELT Community's Attitude to Mainstream ELT vs. Critical ELT. *Asian TESOL*. 5. 63-91.
28. Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*. 8(2).
29. Gnutzmann, C. & F. Intemann. (2005). The Globalization of English, Language Politics, and the English Language Classroom. In C. Gnutzmann and F. Intemann (Eds.) *The Globalization of English and the English Language Classroom* (pp. 9-24). Tubinjan: Narr.
30. Graddol, D. (2010). *English India Next*. London: British Council.
31. Gray, J. (2000). The ELT Coursebook as Cultural Artifact: How Teachers Censor and Adapt. *ELT Journal*. 54(3). 244-253.
32. Gray, J. (2002). The Global Coursebook in English Language Teaching. In D. Block and D. Cameron (Eds), *Globalization and Language Teaching* (pp. 151-167). London: Routledge.
33. Haddad Narafshan, M. & M. Yamini. (2011). Policy and English Language Teaching (ELT) in Iran. *Iranian EFL Journal*. 7 (5). 179-189.
34. Hillyard, S. (2005). Content with Your Content? Why Teach Global Issues in ELT? In L. Angada (Ed.), *30<sup>th</sup> FAAPI Conference, Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant*. Conference Proceedings. Cordoba. Argentina: Comunicarta.
35. Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
36. Johnston, B. (2003). *Values in English Language Teaching*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
37. Kiany, G. R.; S. A. Mirhosseini & H. Navidinia. (2010). Foreign Language Education Policies in Iran: Pivotal Macro Considerations. *Journal of English Language Teaching and Learning*. 53 (222). 49-70.
38. Kiani, G.R.; B. Mahdavi & R. Gafar Samar. (2011). Towards a Harmonized Foreign Language Education Program in Iran: National Policies and English Achievement. *Literacy Information and Computer Education Journal*. 2 (3). 461-469.
39. Kumaravivelu, B. (2012). Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language. In Alsagoff, et. al (Eds), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 9-27). New York: Routledge.
40. MacCabe, C. (1985). English Literature in a Global Context. In R. Quirk and H. Widdowson (Eds.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
41. Macedo, D.; P. Gounari & B. Denderinos. (2003). *The Hegemony of English. Paradigm Publishers*.
42. Mahboob, a. & N. T ilakaratna. (2012). *A Principle-based Approach for English Language Teaching Policies and Practices*. TESOL International Association, online at: <http://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices-.pdf?sfvrsn=0>
43. Matsuda, A. (2006). Negotiating ELT Assumptions in EIL Classrooms. In J. Edge (Ed.). *(Re)Locating TESOL in an Age of Empire* (pp.158-170). London: Palgrave.



44. Mohseni, A. & H. Karimi. (2011). Linguistic Imperialism and EFL Learning in Iran: A Survey among High School Students in Tehran. *Iranian EFL Journal*. 3. 327-346.
45. Norton, B. & K. Toohey. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
46. Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*. 37(4). 589-613.
47. Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman Group Ltd.
48. Pennycook, A. (1998). *English and the Discourse of Colonialism*. London: Routledge.
49. Pennycook, A. (1999). Development, Culture and Language: Ethical Concerns in a Post-colonial World. *Plenary Address to the 4th Language and Development Conference*. Hanoi. Vietnam.
50. Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahawah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
51. Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
52. Pennycook, A. (2010). English and Globalization. In J. Maybin and J. Swann, (Eds). *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp. 113-121). London: Routledge.
53. Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
54. Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. London: Routledge.
55. Phillipson, R. (2014). Reflections by Robert Phillipson on English in Post-revolutionary Iran: from Indiginazation to Internationalization. *International Journal of Society, Language and Culture*. 2(1). 131-137.
56. Pishghadam, R. & R. Zabihi. (2012). Crossing the Threshold of Iranian TEFL. *Applied Research in English*. 1 (1). 57-71.
57. Pishghadam, R. & E. Naji. (2012). Applied ELT as a Panacea for Linguistic Imperialism. *Iranian EFL Journal*. 1.35-50.
58. Pishghadam, R. & S. Navari. (2009). *Cultural Literacy in Language Learning: Enrichment or Derichment*. Paper Presented in International Conference on Languages. Malaysia.
59. Pishghadam, R. & F. Saboori. (2011). A Qualitative Analysis of ELT in the Language Institutes of Iran in the Light of the Theory of 'World Englishes. *Journal of Language Teaching and Research*. 2. 569-579.
60. Prey, R. (2005). How Do You Say Imperialism? *The English Language Teaching Industry and the Culture of Imperialism in South Korea*. Unpublished MA Thesis. Simon Fraser University.
61. Rashidi, N. & F. Safari. (2011). A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). *English Language Teaching*. 4 (2). 250-259.
62. Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
63. Talebinezhad, M. R. & M. Aliakbari. (2004). Does Second Language Acquisition Mean Second Culture Acquisition? *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*. 21(1). 64.
64. Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.
65. Tsuda, Y. (2002). The Hegemony of English: Problems, Opposing Views, and Communication Rights. In G. Mazzaferro (Ed.), *The English Language and Power* (pp. 19-31). Alessandria. Italy: Edizioni Dell'Orso.
66. Tsuda, Y. (2010). Speaking Against the Hegemony of English: Problems, Ideologies, and Solutions. In T. K. Nakayama & R. T. Halualani (Eds.), *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (pp. 248-269). West Sussex. UK: Wiley-Blackwell.
67. Wardhaugh, R. (1987). *Languages in Competition*. Oxford: Blackwell.
68. Wilson, R. (2005). *Imposition or Adoption? The Globalization of ELT Practices*. Unpublished MA Assignment. University of Essex.