



بازنگری به‌مبحث زبان و فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی

کلیر کرامش *

(نویسنده مسئول)

استاد گروه آلمانی دانشگاه کالیفرنیا، برکلی، آمریکا
Email: ckramsch@berkeley.edu



مریم معینی میبیدی **

دانش آموخته مدرسه عالی آموزش، دانشگاه کالیفرنیا، برکلی، آمریکا
Email: maryammoinifarp@yahoo.com



چکیده

طی ده سال گذشته، بحث بر سر دوگانه بومی/جهانی در باره نقش و ارزش زبان انگلیسی، به‌عنوان یک زبان خارجی، عمیق‌تر شده‌است. انگاره‌های پیشنهاد شده برای بهبود توانش ارتباط بین‌فرهنگی و فرافرهنگی در پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی (به‌عنوان مثال، بایرام ۱۹۹۷، کرامش ۲۰۱۰) که در این ژورنال نیز توسط کرامش (۲۰۱۳) به آن‌ها اشاره شده، برای پیشرفت مهارت ارتباطی زبان‌آموزان انگلیسی به کار رفته‌اند، اما آیا این انگاره‌ها توانایی زبان‌آموزان را برای درک رابطه میان «خود» و «دیگری»، و رای مرزهای فرهنگی بیشتر کرده‌اند؟ در این دنیایی که روزه‌روز بیشتر به‌سوی جهانی شدن پیش می‌تازد، «فرهنگ» بیش از همیشه در حال محو شدن است؛ بنابراین، این مقاله مزایای استفاده از رویکرد میان‌گفتاری به‌جای رویکرد بین‌فرهنگی را برای آموزش توانش ارتباط به‌زبان انگلیسی مورد بررسی قرار می‌دهد. این مقاله به‌بحث در باره این امکان که زبان‌آموزان انگلیسی بتوانند در عین وفاداری به میراث فرهنگی خود، از راه چندین سامانه گفتاری (اسکالن و همکاران ۲۰۱۲) به‌گفت‌وگو پردازند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۴/۰۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۳
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۰
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلیدواژگان:

توانش همکنشی، توانش ارتباط بین‌فرهنگی، سامانه گفتاری، ارتباط میان‌گفتاری

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.327576.869 کلیه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

کرامش، کلیر، معینی میبیدی، مریم. (۱۴۰۰). بازنگری به‌مبحث زبان و فرهنگ در آموزش زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبانهای خارجی، (۱۱)، ۲-۲۱.

Kramsch, C., Moieni Meybodi, M. (2021). Reframing the language/culture debate in the teaching of English. Foreign Language Research Journal, 11 (2), 1-21 doi: 10.22059/jflr.2021.327576.869

* کلیر کرامش استاد برجسته گروه آلمانی و استاد وابسته به مدرسه عالی آموزش در برکلی است. او در زمینه زبان و فرهنگ در آموزش زبان خارجی آثار بسیاری منتشر کرده‌است.
** معینی میبیدی به‌تازگی در رشته زبان، سواد و فرهنگ از دانشگاه کالیفرنیا، مدرسه عالی برکلی و در سطح دکتری فارغ‌التحصیل شده‌است. پژوهش‌های وی بر اشتراکات میان زبان، آموزش اخلاقی، حس تعلق و مهاجرت متمرکز است.



Reframing the language/culture debate in the teaching of English



Claire Kramersch*

Professor Department of German, University of California, Berkeley, America
Email: ckramersch@berkeley.edu



Maryam Moeini Meybodi**

Graduate School of Education, University of California, Berkeley, America
Email: maryammoinifarp@yahoo.com

ABSTRACT

In the last ten years, the local/global debate about the role and value of English as a foreign language has become more acute. The models proposed by applied linguistic research (e.g., Byram 1997, Kramersch 2010) and mentioned by Kramersch (2013) in this journal for the development of intercultural or transcultural competence have served to improve the communicative ability of learners of English but have they improved their ability to understand Self and Other across cultural boundaries? Because “culture” has become more nebulous than ever in this increasingly global world, this paper explores the benefits of using an interdiscourse approach rather than an intercultural approach to teaching communicative competence in English. It discusses the possibility of teaching learners of English how to enter into dialogue with several discourse systems (Scollon et al 2012) while remaining faithful to one’s own cultural heritage.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:

1th, June, 2021

Accepted:

14th, July, 2021

Available online:

Summer 2021

Keywords:

communicative competence, intercultural communicative competence, discourse system, interdiscourse communication

DOI: .810.22059/JFLR.2021.327576.869

© 2021 All rights reserved.

Kramersch, C., Moeini Meybodi, M. (2021). Reframing the language/culture debate in the teaching of English. Foreign Language Research Journal, 11 (2), 1-21 doi: 10.22059/jflr.2021.327576.869

* Claire Kramersch is Emerita Professor of German and Affiliate Professor of the Graduate School of Education at Berkeley. She has published widely on language and culture in foreign language education.

** Maryam Moeini Meybodi is a recent Ph.D. graduate from the Language, Literacy and Culture program at University of California, Berkeley’s Graduate School of Education. Her research focuses on the intersection of language, ethical education, belonging, and immigration.

انگلیسی را آموزش می‌دهد، تلاش دارد تا شهروندانش بتوانند به زبان انگلیسی در باره چین به دیگران توضیح دهند و به یاری این زبان میانجی (lingua franca)، در سراسر جهان با دیگران رقابت کنند، اما در آنجا نیز آموزش فرهنگ به شکل یک «مسئله پیچیده» باقی می‌ماند. (شن چن و تی تای له ۲۰۱۹ فصل ۶). در امارات متحده عربی، زبان انگلیسی برای تجارت جهانی و روابط بین‌الملل ضروری است، اما ممکن است فرهنگ مرتبط با این زبان، فرهنگ بومی و سنتی را به خطر بیندازد (هاپکینز ۲۰۲۰). در ایران که زبان انگلیسی در آن به عنوان یک زبان «غربی» شناخته می‌شود، کتاب‌های آموزشی دچار این حالت دو قطبی شده‌اند؛ از یک سو با پذیرش انگلیسی به عنوان زبان خارجی (ELF) و سبک زندگی جهان‌شهری مرتبط با آن موافق دارد و از سوی دیگر، بر آموزش انگلیسی برای ترویج ارزش‌های ایرانی/اسلامی در سراسر جهان و به واسطه این زبان میانجی تاکید می‌کند (دهمرد و همکاران ۲۰۱۷، اوسو-خوان و مارتینز-فلور ۲۰۰۶، ۲۰۰۸، تاج‌الدین و تیمورنژاد ۲۰۱۴).

در تمام این موارد، زبان انگلیسی به عنوان روشی همکنشی مورد نیاز است، اما به تعبیر جالب توجهی که هاپکینز مطرح می‌کند، احتمال دارد فرهنگی که همراه آن می‌آید، مورد استقبال قرار نگیرد. به نظر می‌رسد پژوهندگانی که در باره توانش برقراری ارتباط بین فرهنگی می‌نویسند (بایرام ۱۹۹۷، ۲۰۲۱)، فرهنگ را به عنوان مجموعه پایداری از رفتارهای اجتماعی، نگرش‌ها و فرآورده‌ها به اشتراک گذاشته شده توسط اعضای یک جامعه ملی مانند ایران و یا جامعه‌ای فرضی مانند «غرب» تلقی می‌کنند- رفتارهای اجتماعی (از جمله تعظیم کردن و دست دادن)، نگرش‌ها (از جمله باورها و دیدگاه‌ها) فراوری‌های مادی (از جمله غذا و لباس)، سنت‌ها (از جمله کریسمس یا نوروز)، یا

از جنگ جهانی دوم به این سو، آموزش زبان انگلیسی (English Language Teaching) (ELT) در سراسر جهان، درگیر مقیاس‌های زمانی و مکانی چندگانه‌ای شده است. در مقیاس کوچک، انگلیسی زبان بومی شهروندان کشورهای انگلیسی‌زبانی به شمار می‌رود که موقعیت جغرافیایی آن‌ها روی نقشه مشخص است و در یک نقطه زمانی خاص، در اشکال بومی مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مقیاس کمی بزرگ‌تر، زبان انگلیسی با فرهنگ‌های ملی مشخص در ارتباط است؛ یعنی در موسسه‌های آموزشی سایر کشورها در قالبی همسان‌سازی شده آموزش داده می‌شود و مطابق عرف و قواعد جوامع گویشی و بومی خاصی که گویشور به آن تعلق دارد، مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مقیاسی حتی بزرگ‌تر، انگلیسی به زبانی مشترک، بی‌حد و مرز و جهانی تبدیل شده که به واسطه فناوری دیجیتال جهانی در سراسر دنیا گسترش می‌یابد، توسط بسیاری از گویشوران غیربومی آموخته و به کار گرفته می‌شود، و با سبک زندگی جهانی افراد چندفرهنگی و چندزبانه‌ای در ارتباط است که مبنای سنجش آن‌ها فراتر از مرزهای ملی و ارزش‌های ملی است.

بحث رایج میان مدرسان انگلیسی در ایران در این باره که همراه با زبانی جهانی همچون انگلیسی، چه «فرهنگی» را آموزش دهند- فرهنگ جهانی با «خاستگاه غربی» و یا فرهنگ بومی ایرانی/اسلامی؟ (مانند علی‌اکبری ۲۰۰۴، تاج‌الدین و تیمورنژاد ۲۰۱۴، دهمرد و همکاران ۲۰۱۷، آزیده و پناهی ۲۰۱۶، غلامی و قاسمی ۲۰۱۸، دهمرد و کیم ۲۰۲۰)- در کشورهای مختلف تکرار می‌شود. به عنوان مثال، چین، که با شدت و از همان کلاس اول

محورهای موضوعی (از جمله روابط خویشاوندی یا نقش زنان در جامعه).

اما زبان کجاست؟ سرانجام؛ توانش همکنشی به‌عنوان «بیان، تفسیر و انتقال معنا» در یک برنامه درسی هموندی برای یادگیری و آموزش زبان تعریف شد (برین و کندلین ۱۹۸۰: ۹۲).

«یک برنامه آموزشی همکنشی، یادگیری زبان را همان یادگیری نحوه تعامل به‌عنوان عضوی از یک گروه خاص اجتماعی-فرهنگی تعریف می‌کند... [شرکت کنندگان] معمولاً از تنش موجود میان قواعد پذیرفته‌شده و فرصتی که برای اصلاح این قواعد وجود دارد استفاده می‌کنند تا به اهداف همکنشی خاص خود دست بیابند. برقراری ارتباط صرفاً محدود به پیروی از این قواعد نیست، بلکه در خصوص استفاده از این قواعد برای گفت‌وگو درباره خود این قواعد نیز صدق می‌کند.» (صفحه ۸۹، موضوعی که بر آن تاکید داریم)

این قواعد همان چیزی را شکل می‌دهند که ما فرهنگ می‌نامیم و گفت‌وگو به‌واسطه این قواعد، رفتارها و دیدگاه‌های فرهنگی و صحبت درباره آن‌ها به معنی گفت‌وگو در زمینه زبان به‌عنوان یک گفت‌مان است. «فرهنگ» همیشه، به همان اندازه که فرد معمولاً در برخی بافت‌های اجتماعی-فرهنگی کوشایی دارد و یا فرد دیگری با اعضای گروه‌های مختلف فرهنگی-اجتماعی ارتباط می‌گیرد، در یادگیری زبان خارجی موثر است. درست است که طبق آنچه تاج‌الدین و تیمورنژاد (۲۰۱۴) خاطرنشان می‌کنند، فرهنگ به‌صورت کامل در قالب خود سامانه زبانی

نمی‌گنجد، اما تعریف آن در گستره کاربرد اجتماعی زبان اجتناب‌ناپذیر است. زبان، گفتمانی واسطه‌ای برای انتقال معنایی است که ما به سنت‌ها، رفتارها و نگرش‌های فرهنگی می‌دهیم.

در ادامه این مقاله، در پی پاسخ به سه پرسش پژوهشی زیریم:

الف) پژوهشگران چگونه مفهوم توانش همکنشی در فرهنگ‌های مختلف را تبیین نموده‌اند؟

ب) چگونه یک رویکرد گفتمانی نسبت به ارتباطات بین فرهنگی، به ایجاد پیوندی معنادارتر میان زبان و فرهنگ کمک می‌کند؟

ج) چگونه می‌توان در روند آموزش زبان انگلیسی بین سامانه‌های گفتاری بومی و جهانی گفت‌وگویی میان گفتاری شکل داد؟

۱. مفهوم توانش همکنشی در فرهنگ‌های مختلف چگونه تبیین شده است؟

مفهوم توانش همکنشی در فرهنگ‌های گوناگون در اواخر دهه ۸۰ از محل برخورد آموزش زبان دوم زبان کانادایی-آمریکایی/زبان‌شناسی کاربردی در یک‌سو و پژوهش‌های آمریکایی‌ها در زمینه روانشناسی اجتماعی و مطالعات مدیریتی از سوی دیگر پدید آمد. آنچه که این دو رشته پژوهشی را کنار هم نهاد، پژوهش آموزشی صورت‌گرفته در انگلیس و به‌ویژه کار مایکل بایرام بود.

۱،۱ از توانش زبان‌شناختی تا توانش همکنشی
انگاره کانادایی (کاناله و سواين ۱۹۸۰)

اوایل دهه ۸۰ شاهد تغییری اساسی در مفهوم یادگیری و آموزش زبان بود که سیر تغییر در روش دستور-ترجمه

به آموزش همکنشی زبان، و تغییر در سبک مطالعه زبان به عنوان یک سامانه زبان‌شناختی (در انگاره زبان‌های کلاسیک لاتین و یونانی) به یادگیری زبان به عنوان یک مهارت کاربردی را شامل می‌شد. تجارت جهانی ایجاب می‌کرد که زبان آموزان انگلیسی به جای آموختن شیوه درک تاریخ، ادبیات، و طرز تفکر همسایگان خود، چگونگی به سرانجام رساندن کارها در کنار یکدیگر را بیاموزند. این روند بر داشتن نگاه ابزاری نسبت به روابط انسانی مبتنی بود- تا زمانی که مردم صحبت می‌کردند و با یکدیگر کنشگری داشتند، جایی که از آن می‌آمدند اهمیت چندانی نداشت. پیشرفت فناوری‌های ارتباطی در آن زمان، آزمایشگاه زبان را تجهیز کرد و باعث بهبود مهارت‌های ارتباط شفاهی شد. در عین حال، کانادا در حال تدوین راهی برای بهبود ارتباط میان شهروندان فرانسوی‌زبان و شهروندان انگلیسی‌زبان خود از راه برنامه‌های غوطه‌ورسازی (immersion programs) در زبان فرانسوی برای کانادایی‌های انگلیسی‌زبان بود. بنابراین، پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی در کانادا، نخستین کسانی بودند که نظریه توانش را با مولفه‌های دستوری، زبان‌شناسی اجتماعی، و توانش راهبردی (کاناله و سوائین ۱۹۸۰) ارائه دادند که توانش گفتاری نیز به آن‌ها افزوده شد (کاناله ۱۹۸۳).

• دستوری (توانایی ساخت عباراتی که از نظر دستوری درست باشند)

• زبان‌شناسی اجتماعی (توانایی ساخت عباراتی که از نظر زبان‌شناسی اجتماعی مناسب باشند)

• توانش راهبردی (توانایی حل مشکلات ارتباطی). توانش راهبردی به توانایی اصلاح

سوء تفاهم‌های ارتباطی اجتناب‌ناپذیری مرتبط است که اغلب در روند همکنشی‌ها ایجاد می‌شوند.

• توانش گفتاری (توانایی ساخت جملات منسجم و همبسته در متون گفتاری و نوشتاری)

توانش همکنشی به اصطلاحی در زبان‌شناسی تبدیل شده که به دانش دستوری کاربر زبان در باره جمله‌شناسی، ساخت‌شناسی واژگانی، آواشناسی و موارد مشابه آن، و نیز دانش اجتماعی در باره این که در موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی خارج از کلاس چگونه و چه زمانی از عبارات‌هایی استفاده کنیم که متناسب باشند، مرتبط است. طی سال‌ها، توانش راهبردی نسبت به آن‌چه ابتدا تصور می‌شد، اهمیت بیشتری یافت؛ و کاربرد توانش گفتاری بیشتر برای حفظ انسجام معنایی در مکالمه شفاهی و همبستگی متنی در متون نوشتاری در نظر گرفته شده است.

انگاره کاناله و سوائین (۱۹۸۰) توسط دو کارشناس زبان‌شناسی کاربردی یعنی اوسو-خوان و مارتینز-فلور (۲۰۰۶) از نوسازماندهی شد که آن‌ها توانش گفتاری را در مرکز این انگاره قرار دادند، دستور زبان را جایگزین زبان‌شناسی و توانش کاربردی را جایگزین زبان‌شناسی اجتماعی کردند و بخش جدیدی با عنوان توانش بین‌فرهنگی به این انگاره افزودند که به آگاهی از چگونگی تفسیر و تولید یک ترکیب گفتاری یا نوشتاری در یک موقعیت اجتماعی و فرهنگی مشخص مرتبط است.

۱،۲. از توانش همکنشی تا توانش همکنشی بین فرهنگی

در پایان دهه ۸۰، شرکت‌های چندملیتی همزمان با گسترش جهانی دریافتند که ممکن است تفاوت‌های فرهنگی

موجب ایجاد سوء تفاهم در محل کار شده و این سوء تفاهم‌ها منجر به کاهش بهره‌وری می‌شد. یادگیری زبان‌های خارجی و کسب توانش همکنشی به واسطه مهارت‌های چهارگانه کافی نبود و شرکت‌ها نیاز داشتند که کارمندان‌شان نسبت به تفاوت‌های فرهنگی نیز حساس باشند. نظریه‌های مدیریتی بر آن شدند تا در محل کار اضطراب/عدم قطعیت را کاهش داده و توانش بین فرهنگی را پرورش دهند. متخصصان گستره ارتباطات، از جمله میلتون بنت (بنت و همکاران ۲۰۰۳) و ویلیام گودیکانست (کیم و گودیکانست ۱۹۸۸) برای طراحی انگاره‌های گسترش توانش بین فرهنگی به پژوهش در زمینه روانشناسی گروهی و میان فرهنگی پرداختند. روانشناسان اجتماعی مانند هنری تاجفل (۱۹۸۲) نیز روابط میان گروهی را مورد مطالعه قرار دادند. با این حال، چنین پژوهش‌هایی در روند آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی که به شدت در زمینه‌های زبان‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی گرفتار شده بود، موثر واقع نشد (به عنوان مثال، برین و کندلین ۱۹۸۰).

همه این‌ها زمانی تغییر کرد که در دهه ۹۰، مایکل بایرام، کارشناس آموزش انگلیسی و ژنویه زاقی، انسان‌شناس فرانسوی، انگاره خود از توانش بین فرهنگی را طراحی کرده و در آن نگرش‌های زبان‌شناسی و انسان‌شناسی اجتماعی را ترکیب کردند. با در نظر گرفتن حد میانه برای انگاره کارشناسان زبان‌شناسی کاربردی که کاملاً همکنشی به شمار می‌رفت و انگاره روانشناسان اجتماعی که ماهیتی کاملاً بین فرهنگی داشت، بایرام و زاقی انگاره «توانش بین فرهنگی» (بایرام و زاقی ۱۹۹۷) را ارائه دادند که بتواند در آموزش کاربرد داشته باشد ولی بایرام به سرعت آن را به «توانش ارتباط بین فرهنگی» تبدیل کرد (بایرام ۱۹۹۷).

این انگاره پاسخی بود به نیاز میرم مدیران شرکت‌های اروپایی و آموزگاران برای ارزیابی ظرفیت‌های زبان‌شناختی

و فرهنگی زبان‌آموزان خارجی در اتحادیه نوظهور اروپا. چنین ابزار سنجشی توسط شورای اروپا توسعه یافت تا در جهت نیاز شرکت‌هایی که در سراسر اروپا کارمندان خارجی استخدام می‌کردند و نیز مدارسی که خواهان آماده‌سازی زبان‌آموزان خارجی برای ورود به بازار کار اروپایی بودند، به کار گرفته شوند. با پشتیبانی این موسسه‌ها و سازمان‌های قدرتمند، انگاره بایرام در سراسر اروپا و بسیاری از کشورهای دیگر در سراسر جهان بازتاب یافت.

در یک تعریف کلی که فزونتر مورد پذیرش اندیشمندان بین فرهنگی قرار گرفته، انگاره ۱۹۹۷ بایرام به عنوان «توانایی برقراری ارتباط موثر و مناسب در موقعیت‌های بین فرهنگی با اتکا بر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های بین فرهنگی فرد» تعریف شده است (دیردوف ۲۰۰۴: ۱۹۴).

کاربری این تعریف تا همین امروز نیز حفظ شده است (تا سال ۲۰۲۱: ۱۴۴). در این انگاره، زبان‌آموزی معادل کسب «دانش»‌های پنجگانه (savoirs) در نظر گرفته می‌شود. دو مورد اول تحت عنوان مهارت‌ها تعریف می‌شوند و شامل دانش ادراک (savoir-comprendre) (تفسیر و ربط دادن) و دانش یادگیری/به‌کارگیری (savoir-apprendre/faire) (فهمیدن/همکنشی) زبانند. سه مورد دیگر تحت عنوان «دانش» (savoirs) (دانش) (دانش) وضعیت «خود» و «دیگری»؛ کنش‌های فردی و اجتماعی، «آموزش» (savoir s'engager) (آموزش سیاسی و آگاهی فرهنگی نقادانه)، و «رفتارها» (savoir-être) (نسبی‌پنداشتن خود و ارزش‌دهی به «دیگری») تعریف می‌شوند. در طرح سال ۲۰۲۱ بایرام، انگاره به همان شکل مانده و مرکزیت «رفتارها» در ارتباط با آموزش سیاسی و شهروندی بین فرهنگی حفظ شده است (صفحه ۷۲).

«این که بگویم زبان‌آموزان درگیر سیاست شده‌اند، به این معنی است که آن‌ها نظرات، اعتقادات و تعهدات خود پرورش داده‌اند، درگیر زندگی اجتماعی شده‌اند و فعالیت سیاسی دارند، و در نتیجه احتمالاً سلطه قدرت را (در سطوح مختلف-خانواده، مدرسه، باشگاه ورزشی، دولت‌های داخلی و خارجی) به چالش می‌کشند. این تعریفی است که مفهوم شهروندی بین‌فرهنگی بر اصول آن مبتنی است (بایرام: ۱۲۳).

به لطف دوپهلو بودن معنای فعل «savoir» (فرانسوی: دانستن/این‌که و دانستن چگونگی)-دانش و مهارت اجتماعی- مرتبط با شناخت فرهنگی و روانشناسی اجتماعی با هم ترکیب شده و توانش کنش بین‌فرهنگی را در قالبی واحد شکل داده‌اند. در واقع، استعاره برگرفته از گونه‌های مختلف فعل فرانسوی «savoir»، به این انگاره انسجامی می‌بخشد که شاید وجود آن در حالتی غیر از این امکان‌پذیر نبود. زیرا هنوز مشخص نیست زبان‌آموزان چگونه از «مهارت‌ها» و «دانش» به‌در پیش گرفتن «رفتارها»ی درست و «درگیر شدن در سیاست» می‌رسند. هرچند که انگاره بایرام کماکان برای ارزیابی و سنجش کاربردی به‌شمار می‌رود، اما نمی‌تواند پل ارتباطی مورد نظر ما میان زبان و فرهنگ را برقرار کند.

«مفهوم توانش بین‌فرهنگی باید با به‌رسمیت شناختن و پذیرش باورها و ارزش‌های فرهنگی دیگران و تمایل به‌نسبی‌دانستن باورمندی‌ها و ارزش‌های فرد مرتبط باشد. اما اهداف اخلاقی و روان‌شناختی در میان است. مدرسان زبان، زبان درس می‌دهند، نه اخلاق و یا روانشناسی.

اخلاقیات ما، باورها و ارزش‌های فرهنگی ما به‌وسیله نظام‌های نمادینی که برای بیانشان از آن‌ها استفاده می‌کنیم و مهم‌ترینشان گفتمان است، شکل می‌گیرند و به‌نوبه خود شکل‌دهنده این سامانه‌هایند» (کرامش ۱۰۷:۲۰۰۹).

بنابر تعریف برین و کندلین (۱۹۸۰)، توانش همکنشی، اگر مبتنی بر این دیدگاه باقی بماند که زبان‌آموزی را برابر یادگیری «مهارت‌ها» و «دانش‌ها» در نظر می‌گیرد، نمی‌تواند به‌گفت‌وگویی بین‌فرهنگی متهمی شود. مفهوم مهارت زبانی، که به‌عنوان «توانایی انجام کاری با استفاده از زبان» تعریف می‌شود، غلط انداز است. از این تعریف چنین برمی‌آید که انگار زبان ابزاری فاقد تاثیر است و می‌تواند برای انجام کارها «مورد استفاده» قرار گیرد، اما در حقیقت زبان انتقال‌دهنده افکار و نیت ما به‌شمار می‌رود و شیوه‌ای است که ما به‌واسطه آن مفهوم را بیان، تفسیر و منتقل می‌کنیم. ما از راه گزینش واژه‌ها، تاثیر کنش غیربیبانی در کنش‌گفتارها، راهبردهایی که برای حفظ آبرو به‌کار می‌بریم (گوفمن ۱۹۶۷) و تمام فرایندهای دیگری که در موقعیت‌های همکنشی ایجاد می‌شوند و با زبان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی شناختی مرتبط‌اند، قدرت ساخت معنا و پذیراندن آن را نشان می‌دهیم. (برای مثال، جانستون ۲۰۱۸ را ببینید). صحبت در باره مهارت‌های چهارگانه اصلی (گوش‌کردن، صحبت‌کردن، خواندن، نوشتن) زبان‌آموزان را برای پرورش توانش همکنشی آماده نمی‌کند. برای این کار، آن‌ها باید زبان را نه به‌عنوان مهارت، بلکه به‌عنوان گفتمان در نظر بگیرند.

۲. چگونه یک رویکرد گفتمانی نسبت به ارتباطات بین‌فرهنگی، به‌ایجاد پیوندی معنادار تر میان زبان و فرهنگ کمک می‌کند؟

در دهه‌های ۸۰ و ۹۰، در همان هنگام که بایرام (۱۹۸۹) نقش مهم فرهنگ در آموزش زبان خارجی را مورد توجه قرار داده بود، ویدوسون (۱۹۸۴)، کرامش (۱۹۸۴) و اسکالن و اسکالن (۱۹۹۵)، مشتاق حرکت از متن به بافت زمینه متن، و از زبان به گفتمان بودند. همچنان که رشته ارتباطات بین‌فرهنگی از مطالعات فرهنگی انگلیسی، روانشناسی بین‌فرهنگی و انسان‌شناسی اجتماعی نشأت گرفته بود، رشته تحلیل گفتمان نیز از زبان‌شناسی، زبان‌شناسی کاربردی و زبان‌شناسی اجتماعی منشعب شد. در دهه هشتاد، بسیاری از مدرسان زبان که آن زمان در حال تغییر روش خود از دستور-ترجمه به روشی با رویکرد همکنشی بودند، در کار کارشناسان زبان‌شناسی کاربردی همچون برین و کندلین (۱۹۸۰)، لارسن فریمن (۱۹۸۰)، ویدوسون (۱۹۸۴)، هچ (۱۹۹۲)، کرامش (۱۹۹۳) و سایرین به دنبال راهی می‌گشتند تا بتوانند با در نظر گرفتن زبان به عنوان گفتمانی همانند فعالیت اجتماعی، «فرهنگ» را با آموزش زبان ادغام کنند. زبان انگلیسی گفتمانی است که به واسطه گویشوران و نویسندگان خود و سامانه‌های گفتمانی بومی و جهانی شامل دانش‌ها، مهارت‌ها، باورها، رفتارها و ارزش‌ها منتقل می‌شود. از دیدگاه تاریخی، این رفتارها و باورها در طول زمان و به واسطه شیوه‌هایی که گویشوران خود را در برابر دیگران و حتی در معرض معمولی‌ترین مکالمه‌ها قرار می‌دهند صورت پذیرفته و ساخته شده‌اند.

بگذارید مثالی بزینم. اگر در خیابانی واقع در پکن یک زن جوان چینی به یک زن چینی مسن که همان موقع به زبان چینی از او تعریفی کرده به انگلیسی پاسخ دهد و بگوید «Thank you!» کاری که انجام داده بسیار فراتر از

«مودب بودن» صرف است. او خود را هم‌راستا با گفتمان مودبانه انگلیسی-آمریکایی قرار می‌دهد، اما رفتار او ممکن است نمایشی یا کنایه‌آمیز باشد. او در آن لحظه با گذاشتن خود در موقعیت یک انگلیسی‌زبان، یا فردی چینی که ادای آمریکایی‌ها را درمی‌آورد، در حال به بازی گرفتن اشکال مختلف گفتمان و سامانه‌های رودرویی است که خود بخشی از سامانه‌های گفتمان بزرگ‌تری از جمله سامانه‌های «گفتمان سودمندی» یا «گفتمان حرفه‌ای» به شمار می‌روند (اسکالن و همکاران ۱۹۲:۲۰۱۲). با انجام این کار، او سبکی از کنشگری را در پیش گرفته که برای محافل تجاری آمریکا مناسب است، اما در روابط میان نسل‌های مختلف چینی‌ها قابل درک نیست (ص. ۲۳۶). بعد، وقتی از او پرسیدند: «چرا به انگلیسی پاسخ دادی؟» او در جواب گفت: «ما در چینی نه اصلاً به اندازه شما از هم تعریف و تمجید می‌کنیم، نه کلاً در زبان چینی گفتن «متشکر» در پاسخ به یک تعریف درست است. چون فرد مغرور یا گستاخ به نظر می‌رسد. اما من می‌دانم که این روزها گفتن «Thank you!» روال است. بنابراین از آن استفاده کردم، اما به زبان انگلیسی گفتم تا جوری به نظر برسد که انگار واقعاً قصد تشکر نداشته‌ام.»

بگذارید این مثال را با دیدگاهی گفتمانی باز کنیم. زن جوان با پاسخ «Thank you» انگلیسی به دوستی که به زبان چینی با او در حال صحبت بوده، چه مفهومی را انتقال داده است؟ ابتدا می‌بایست فرض گرفته باشد که با دوستش انگارگان زبانی مشترکی دارند که در آن، زبان انگلیسی نمادی از امروزی و چندفرهنگی بودن به حساب می‌آید و برای آن ارزش بالایی قائل است. به یاد داشتن این که تعریف و تمجید برای گویشوران زبان انگلیسی (برخلاف گویشوران چینی) همچون هدیه تلقی می‌شود، او درک کرده که باید در مقابل این هدیه پاسخی بدهد و نتیجه

این که او برای دادن پاسخ متقابل نوعی تعهد گفتاری دارد. او می‌دانست که دوستش حتماً انگلیسی را در مدرسه فرا گرفته‌است، بنابراین زبان انگلیسی را متوجه می‌شود، و می‌دانست که گویشوران اصیل انگلیسی این گونه/اجتماعی شده‌اند که به تعریف و تمجیدهای شخصی پاسخ اجتماعی مناسبی بدهند. او احتمالاً از این تعریف و تمجید کمی دست‌پاچه شده و خواسته آبروداری کند (گوفمن ۱۹۶۷) واژه «آبرو» را چنین تعریف می‌کند «... ارزش اجتماعی مثبت که فرد با تاثیرگذاری بر تصور دیگران از راهی که وی در خصوص یک رابطه خاص در پیش گرفته، برای خود به دست می‌آورد» (ص. ۵). بنابراین، آبروداری به معنی حفظ وجهه اجتماعی فرد در چشم سایر کنشوران است. استفاده از زبان انگلیسی می‌تواند به عنوان راهبردی برای آبروداری عمل کند. با توجه به این که آبروداری بخش مهمی از زندگی در یک نظام گفتمان چینی به شمار می‌رود، ابراز تشکر به زبان خارجی به گوینده این امکان را می‌دهد که در عین حفظ احترام و فاصله متناسب با نظام گفتمان نسلی که در رابطه با یک زن مسن چینی وجود دارد، «محض سرگرمی» از نظام گفتمان سودمندگرای آمریکایی نیز استفاده کند. تمام وقایع این موقعیت در کم‌تر از چند ثانیه رخ داده‌است، اما پیچیدگی‌های بومی و جهانی موجود در گفتمان دنیای امروز را به خوبی نشان می‌دهد.^۱

۲. از همکنشی بین فرهنگی تا همکنشی بین گفتاری

به همین دلیل است که دو کارشناس زبان‌شناسی اجتماعی یعنی رون و سوزان اسکالن رابطه بین فرهنگی را «ارتباط بین گفتاری» نامیده‌اند (اسکالن و همکاران ۲۰۱۲:۲۳۷) تا بر این واقعیت تاکید کنند که فرهنگ چیزی نیست جز

معنایی که ما به واسطه گفتمان به چیزها، افراد و رویدادها می‌دهیم. آن‌ها برای صحبت کردن در باره ارتباط میان افراد، اصطلاح گفتمان را به فرهنگ ترجیح می‌دهند، زیرا به نظر آن‌ها، فرهنگ مقوله‌ای است که گستردگی آن برای فهمیدن منظور واقعی گویشورانی که از زبان برای انتقال معنا استفاده می‌کنند، بسیار زیاد است.

منظور از گفتمان چیست؟

پاسخ به این سوال بازتابگر روش‌های مختلفی برای مشخص کردن مفهوم «زبان کاربردی» است. ما شماری از آن‌ها را در پایین این بخش فهرست می‌کنیم. چهار تعریف اول زبان را به عنوان راهی برای تولید، ارسال و دریافت متون معنی‌دار شفاهی یا نوشتاری در یک موقعیت اجتماعی و فرهنگی در نظر می‌گیرند. این متون می‌توانند به اندازه یک «تشکر» کوتاه، و به اندازه یک رمان روسی «بلند» باشند.

۱. گفتمان «یک اصطلاح کلی برای نمونه‌های کاربرد زبان است، یعنی زبانی که در نتیجه ارتباط تولید شده‌است» (ریچاردز و همکاران ۱۹۸۵:۸۳).

۲. گفتمان «به واحدهای [معنادار] زبانی بزرگ‌تر از قبیل پاراگراف‌ها، مکالمه‌ها، و مصاحبه‌ها» (ریچاردز و همکاران ۱۹۸۵:۸۴) مربوط است.

۳. توانش گفتاری «تسلط بر شیوه ترکیب قالب‌های دستوری و معانی برای دستیابی به یک

متن شفاهی یا نوشتاری منسجم با موضوعات مختلف» (کاناله ۹: ۱۹۸۳) است.

۴. تحلیل گفتمان «مربوط به مطالعه رابطه میان زبان و زمینه‌هایی است که زبان در آن‌ها مورد استفاده می‌گیرد» (مک‌کارتی ۵: ۱۹۹۱)

با تغییر نقطه تمرکز از زبان به زبان کاربردی، ما از تمرکز بر جملات دستوری عبور می‌کنیم تا روی گویشوران و شیوه بیان آن‌ها متمرکز شویم، از متونی که حالت فرآورده دارند، می‌گذریم تا روی متنی تمرکز کنیم که به منظور رسیدن به اهداف خاص، برای بیان یک مفهوم خاص از یک دیدگاه خاص و در زمان و مکانی خاص بین گویندگان و شنوندگان، نویسندگان و خوانندگان تبادل می‌شود. گویندگان/نویسندگان به‌طور ضمنی یا صریح تصمیم می‌گیرند که برای گذاشتن تأثیری مشخص روی شنونده/خواننده، به چه کسی چه چیزی بگویند. سپس این دریافت‌کنندگان، معنی‌های مورد نظر را تفسیر می‌کنند و مفاهیمی را استنباط می‌کنند که ممکن است ضمنی بوده باشند و یا در موقعیت گفتمانی وسیع‌تری قابل‌بازایی باشند.

چهار تعریفی که در ادامه آمده در این باره اتفاق نظر دارند که گفتمان همان زبان کاربردی است، و صرفاً ابزاری برای تبادل اطلاعات نیست. گفتمان یک سامانه نمادین با قدرت ایجاد و شکل‌دادن به واقعیت‌های نمادین مانند ارزش‌ها، ادراکات و هویت‌ها است. به این ترتیب، گفتمان نوعی فعالیت اجتماعی و ایدئولوژیک و مترادف فرهنگ به‌شمار می‌رود.

۵. گفتمان همان زبان در قالب فعالیت اجتماعی است (فرکلاف ۱۷: ۱۹۸۹).

۶. گفتمان به‌زبان یا کاربرد زبان مرتبط نیست بلکه به‌روش‌های سازماندهی معنا مرتبط است که اغلب، و نه لزوماً همیشه، به‌واسطه زبان ادراک می‌شوند (پنیکوک ۲۸: ۱۹۹۴).

۷. گفتمان‌ها، نظام‌های معنایی تعبیه‌شده در برخی نهاده‌های خاص‌اند که به‌نوبه خود، با انگارگان شکل گرفته در برابر ساختارهای اجتماعی بزرگ‌تر مشخص می‌شوند. (کرس ۳۱: ۱۹۸۵).

۸. گفتمان از شیوه‌های مختلف سخن گفتن، خواندن، نوشتن، رفتار کردن، تعامل، باورداشتن، ارزش‌گذاری، و استفاده از ابزارها و اشیا در محیط‌های خاص و در زمان‌های خاص، برای نمایش یا درک یک هویت اجتماعی خاص تشکیل شده‌است. مدرسان و دانشجویان دانشکده حقوق هویت‌های اجتماعی یا «مواضع اجتماعی» خاصی را به‌نمایش می‌گذارند که در قالب گفتمان دانشکده حقوق باشد. گفتمان، باعث ایجاد مواضع (یا چشم‌اندازهای) اجتماعی خاصی می‌شود که به‌واسطه آن افراد «دعوت می‌شوند» (فراخوانده می‌شوند) تا برای صحبت کردن، گوش دادن، رفتار کردن، خواندن و نوشتن، فکر کردن، حس کردن، باور داشتن و ارزش‌ویژگی‌های مشخص و روش‌هایی که از منظر تاریخی پذیرفته باشند را با خلاقیت و سبک خاص خودشان تلفیق کنند (جی و همکاران ۱۰: ۱۹۹۶).

این آخرین تعریف از جیمز جی می‌تواند به‌ما کمک کند تا از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی به‌گتمان بنگریم و در باره

آموزش زبان و آموزش فرهنگ بازنگاری کنیم. در واقع رون و سوزان اسکالن که کارشناسان زبان‌شناسی اجتماعی‌اند، معادل انگلیسی واژه گفتمان یعنی Discourse با D بزرگ را به معنی «نظام گفتمانی» تعبیر می‌کنند که شامل روش‌های مختلف ساخت معنا به صورت کلامی و نیز غیرکلامی در یک موقعیت اجتماعی و فرهنگی است.

از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی و همکنشی، گفتمان به معنی ارتباط بین فردی یا روابط میان افراد است... فرهنگ‌های مختلف با یکدیگر گفت‌وگو نمی‌کنند؛ این افرادند که چنین کاری انجام می‌دهند... آن جنبه‌هایی از فرهنگ که پژوهش‌ها نشان داده در گفتمان از اهمیت مستقیمی برخوردارند و بر چگونگی صحبت مردم با یکدیگر در میان فرهنگ‌های مختلف تاثیرگذارند، شامل چهار عامل از یک نظام گفتماند- انگارگان، قالب‌های گفتاری، اجتماعی‌شدن و نظام‌های مربوط به وجهه بیرونی.

(اسکالن و اسکالن ۱۳۹: ۱۹۹۵: ff)

به گفته اسکالن‌ها، یک گروه اجتماعی نظام گفتمان مشترکی متشکل از این چهار جنبه دارد که در برخورد بین دو زن چینی در بالا شاهد به اجرا آمدن آن‌ها بودیم و در ارتباط بین فرهنگ‌های مختلف نیز عوامل مهمی به‌شمار می‌روند:

۱ انگارگان: تاریخچه و جهان‌بینی، که شامل باورها، ارزش‌ها، و مذهب است ۲ اجتماعی‌شدن: این که یادمی‌گیریم چگونه به جزوی از فرهنگ خود بدل شویم و چگونه به واسطه آموزش، فرهنگ‌آموزی، و فرهنگ‌پذیری سامانه‌های

گفتمان خود را می‌آموزیم؛ اجتماعی‌شدن اولیه و ثانویه؛ نظریه‌های شخص و نظریه‌های مرتبط با یادگیری. ۳ انواع گفتمان: طیف وسیعی از هر چیزی که می‌تواند گفته شود یا در باره آن صحبت شود یا در یک دامنه خاص و قابل تشخیص به شکل نماد دربیاد. کارکردهای زبان (اطلاعات، تبادل معنی). ارتباط غیر کلامی ۴ سامانه مرتبط با وجهه بیرونی: تصویر عمومی منتقل‌شده، که افراد شرکت‌کننده در یک رویداد ارتباطی متقابلاً به یکدیگر اعطا می‌کنند؛ سازمانی اجتماعی که روابط خانوادگی را دربرمی‌گیرد؛ مفهوم خود؛ روابط درون‌گروهی/برون‌گروهی، گروه‌های اجتماعی. (اسکالن و اسکالن ۱۹۹۵:

(۱۴۱-۱۴۰)

اگر همان‌طور که جی و اسکالن‌ها می‌گویند، نظام گفتمان، زبانی فرهنگی باشد که برای صحبت کردن و نوشتن در مورد چیزها، افراد و رویدادها در یک گستره خاص و مشخص مانند دانشکده حقوق مورد استفاده قرار می‌گیرد، بنابراین ما می‌توانیم برای مثال در مورد گفتمان انگاره کاناله و سواين (۱۹۸۰) در خصوص توانش ارتباطی که شامل یک سامانه وسیع تر و مبتنی بر سودمندگرایی است صحبت کنیم. این نظام گفتمان بر این انگارگان مبتنی است که زبان در درجه اول ابزاری برای انتقال اطلاعات به واسطه قواعد دستوری دقیق و تناسب داشتن با زبان‌شناسی اجتماعی است. این گفتمان، فرآیند یادگیری زبان را نوعی فرایند اجتماعی‌شدن برای ورود به جامعه گویشوران بومی در نظر می‌گیرد. این فرایند با استفاده از انواع رایج گفتمانی که مورد استفاده گویشوران بومی است، و با استفاده از راهبردهای موردنظر آنان برای حفظ وجهه بیرونی و رعایت ادب، تسهیل می‌شود. به همین شکل، هنگام

صحبت کردن درخصوص ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها، نگرش‌ها، دانش و سبک‌های ارتباطی مدرسان و شخصیت‌هایی که در کتاب‌های آموزشی انگلیسی به تصویر کشیده شده‌اند نیز می‌توانیم از گفتمان کلاس یا گفتمان کتاب آموزشی استفاده کنیم. ممکن است این اشکال مختلف گفتمان به سامانه‌های گفتمان بزرگ‌تری از جمله سامانه‌های گفتمان سودمندگرایانه یا نسلی تعلق داشته باشند که مدرسان و کتاب‌های آموزشی به میزان مختلف و به روش‌های گوناگون در آن‌ها مشارکت دارند.

۲،۳ «غرب» به عنوان یک نظام گفتمان جهانی فرضی

هنگامی که در باره ارتباط بین فرهنگی در آموزش زبان انگلیسی صحبت می‌کنیم، واژه «غربی» اغلب برای توصیف افرادی به کار گرفته می‌شود که «فرهنگ غربی» مشترکی دارند و در «غرب» زندگی می‌کنند. اما «غرب» چیست؟ در دیدگاه آستین و آندریوتی (۲۰۱۷، ۲۰۱۶)، غرب یک فرهنگ واحد نیست، بلکه یک نظام گفتمان جهانی است.

واژه «غرب» از منظر هستی‌شناختی به مکان ثابتی اطلاق نمی‌شود، بلکه مفهوم نوعی ساختار تاریخی و تمایز معرفت‌شناختی را می‌رساند که به‌طور کلی در تقابل با انواع مختلف «غیرغربی» قرار می‌گیرد. با این حال، در طول زمان، «غرب» بار معنایی و جغرافیایی خاصی گرفته است. در این مقاله، ما به‌طور کلی در زمره «کشورهای غربی» قرار گرفته‌ایم: کشورهای اروپای غربی؛ ایالات متحده؛ کانادا؛ نیوزیلند؛ و استرالیا. (آستین و آندریوتی ۲۰۱۶:۲۳۹)

البته نسبت دادن یک نظام گفتمان به یک واحد جغرافیایی - غرب - خطرناک است. به عنوان مثال، نظام گفتمان

سودمندگرایی رایج میان تاجران صاحب کسب‌وکار در آمریکا با نظام گفتمان کنفوسیوسی که آمریکایی‌های چینی تبار ممکن است از آن استفاده کنند، به کلی متفاوتند. و شیوه استفاده یک تاجر فرانسوی از گفتمان سودمندگرایی ممکن است با شیوه یک تاجر آمریکایی در کل متفاوت باشد. دقیق‌تر این است که اصطلاح «غربی» را همانند مفهوم «جامعه فرضی» (۱۹۸۳) که توسط اندرسون مطرح شده، یک فرض جهانی در نظر بگیریم که تنها به دلیل فرضی بودن، از واقعیت آن کاسته نمی‌شود. توجه به این که این فاصله‌ها بیش‌تر از این که بین فرهنگ‌ها وجود داشته باشند، بین سامانه‌های گفتمان وجود دارند، به ما این امکان را می‌دهد که میان فرهنگ و زبان و بین گفتمان و تاریخمندی پیوندی قوی‌تر ایجاد کنیم.

پس تصور کسانی که کتاب‌های آموزشی را برای زبان‌آموزان انگلیسی که یک زبان جهانی است آموزش و تالیف می‌کنند در باره غرب چیست؟ ما در خیلی از مواقع رمزواژه‌های گفتمان سودمندگرا را که توسط اسکالن و اسکالن (۱۹۹۵:۱۰) تصریح شده، تشخیص می‌دهیم - گفتمانی که از ویژگی‌های آن می‌توان به «نئولیبرال بودن» که توسط هالبرو (۲۰۰۶) مطرح شده، یا «شعارزده بودن» که توسط اشمنک و همکارانش (۲۰۱۸) به آن اشاره شده نام برد و «کارایی»، «مهارت‌های زبانی»، «مهارت‌های ارتباطی»، «منابع آموزشی» و «ظرفیت‌های انسانی» را شامل می‌شود. ما با این صفات گفتمان آشناییم: یک راهبر «جالب»، یک روش «کارآمد»، آموزش «موثر»، اطلاعات «مفید»، یک مدرس «هوشیار و کمک‌کننده»، طراحی «جذاب» کتاب و یا تصاویر کارتونی «بانمک».

البته، این‌ها کلیشه‌هایی‌اند که ممکن است با شمار زیادی مثال نقض در تضاد قرار بگیرند. زندگی واقعی پر از

بروکراسی ناکارآمد، مهارت‌های به‌کار گرفته‌نشده به دلیل بیکاری، تبعیض نژادی و تبعیض جنسیتی و موارد مشابه دیگر است. اما رموزاژه‌های انگارگانی در گفت‌وگوهای خصوصی ظاهر شده و در اموری مانند بیان اهداف، ارزیابی دوره دانش‌جویان، نامه‌های درخواست کار و کمک مالی، وبسایت‌ها، و پست‌های رسانه‌های اجتماعی نشر می‌یابند. این رموزاژه‌ها کم‌کم یک جهان‌شمولی فرضی یا روایت «غربی» را تشکیل می‌دهند که گویشوران انگلیسی در سراسر جهان، از طریق تلویزیون، رسانه‌های اجتماعی و از طریق صنعت فیلم هالیوودی چندین و چندبار آن را بازنشر می‌دهند. این داستانی است که آن‌ها هنگام یادگیری انگلیسی «به‌منظور فراهم کردن زندگی بهتر» برای خود و فرزندان‌شان ارزش را دارند. این روایت دارای ویژگی‌هایی است که در پنج سامانه بزرگ گفتمان توسط اسکالن‌ها (ff ۱۹۵:۱۸۵) شرح داده شده‌اند: گفتمان‌های شرکتی، حرفه‌ای، سودمندگرا، نسلی و جنسیتی. چنین فرض شده که این روایت برای کار گروهی و عقلانیت (شرکتی)، مهارت‌های ارتباطی مناسب (حرفه‌ای)، کارایی و روانی کلام (سودمندگرایی)، نیروی جوان و کارافرینی (نسل)، و دگرجنس‌گرایی (جنسیت) ارزش‌قائل است. اما فرض کردن آن به‌عنوان یک نظام گفتمان منسجم «غربی» اشتباه است. این‌ها نظام‌هایی هستند که مردم در سراسر جهان از آن استفاده می‌کنند، نه صرفاً در غرب. و همه «غربی‌ها» نیز از این نظام گفتمان فرضی و جهانی استفاده نمی‌کنند. به‌عنوان مثال، این نظام گفتمان حرفه‌ای، نسلی یا نژادی مختص آمریکایی‌های سیاه‌پوست، مهاجرانی که از آفریقا یا آمریکای لاتین به آمریکا آمده‌اند، و آمریکایی‌هایی که جنسیت یا گرایش جنسی خاصی دارند نیست.

در مجموع: با در نظر گرفتن این‌که رفتارها بیش از آن‌که جزوی از «فرهنگ‌ها»ی ثابت و مشخص به‌حساب بیایند، بخشی از نظام‌های گفتاری و تاریخی منسجم به‌شمار می‌روند، قادر خواهیم بود تا روش‌های متنوع، متغیر، و گاهی متناقضی را مدنظر قرار دهیم که امروزه در آن‌ها رفتارهای کلامی بومی و جهانی با هم ترکیب می‌شوند و به‌این موضوع توجه کنیم که زبان چگونه هویت‌ها، نگرش‌ها و انگارگان‌ها را می‌سازد. بگذارید به‌طور عینی بررسی کنیم که چگونه گفتمان متون آموزشی برای زبان‌آموزان انگلیسی در سراسر دنیا یک جهان فرضی «غربی» می‌سازد که قرار است باعث تقویت انگیزه آن‌ها برای یادگیری زبان انگلیسی باشد، اما این موضوع می‌تواند با دیدگاه‌های مختلف بررسی و تفسیر شوند.

۲،۴ ساختار «غرب» در یک کتاب آموزش انگلیسی «غربی»

چگونه یک کتاب آموزش انگلیسی که توسط انتشارات دانشگاه کمبریج به‌چاپ می‌رسد، نوعی نظام گفتمان می‌سازد که توسط زبان‌آموزان تحت‌عنوان «غربی» شناخته و پذیرفته می‌شود و آن‌ها را برای ادغام سبک زندگی با گویشوران بومی انگلیسی آماده می‌سازد؟ بگذارید یک صفحه از *Touchstone 1* را به‌عنوان مثال در نظر بگیریم که جهت آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای سطح متوسط نوجوانان در موسسه‌های خصوصی آموزش زبان طراحی شده‌است. (مک‌کارتی و سایرین ۲۰۱۴).

این درس که *Building Vocabulary* نام دارد، شامل چهار تصویر کارتونی است که از چپ به راست دختری را نشان می‌دهد که در حال نواختن گیتار الکتریک در یک «گروه موسیقی» است؛ دو پسر در خانه یک نوجوان بلوند که در حال تمیز کردن فرش با جاروی برقی است و دوست «تنبلش» روی مبل لم داده و در حال خوردن پاپ‌کورن و تماشای تلویزیون است؛ یک مرد «خوش‌مشرب» و «خونگرم» که با لبخند بزرگی در چارچوب در ایستاده و همسایه کوچکش را «آرام و خجالتی» معرفی می‌کند؛ و یک خانم جوان که مدرس ریاضی است و «باهوش و بهراستی مهربان» و «باحال در محیط کلاس» توصیف شده است. واژگانی که باید آموخته شوند، پررنگ و برجسته شده‌اند. از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا به‌نوار گوش دهند و عباراتی را که در نوار شنیده می‌شود تکرار کنند، تا ویژگی‌های این شخصیت‌ها برایشان نهادینه شود و صدای خود را به آن‌ها قرض بدهند.



کتاب *Touchstone 1*، بخش ۳، درس B، افرادی که می‌شناسیم (شخصیت‌ها).

می‌توان اعتراض کرد که این بررسی خوانشی بسیار فراتر از این متن کوتاه باشد و برداشتی مبالغه‌آمیز از یک تمرین لغت ساده است. اما کسی که کتاب آموزشی تالیف کرده باشد، می‌داند که انتشاراتی‌ها تا چه حد در باره هر آنچه درآمد خالص آن‌ها را که شامل میزان فروش نیز می‌شود تحت تاثیر قرار بدهد، دقت به خرج می‌دهند. نظام‌های گفتاری آموزش به همان اندازه که اقتصاد را شکل می‌دهند، به همان اندازه هم تحت تاثیر اقتصاد قرار دارند. در این تصویر می‌توان متوجه عدم حضور جوانان مسلمان و سیاه‌پوستان آمریکایی و نبود والدین یا افراد مسن شد. عدم حضور این افراد و نیز تنوع نژادی و قومی که به واسطه چهره‌هایی با رنگ پوست سفید و قهوه‌ای نشان داده شده،

زبان‌آموز انگلیسی بی‌گمان متوجه می‌شود که شمار مردان و زنان، و چهره‌هایی با رنگ پوست سفید و قهوه‌ای در این تصویر مساویند، البته که همه چهره‌ها مشخصه‌های انگلیسی-اروپایی دارند. فرد متوجه می‌شود که دوست مهمان اسمی یهودی دارد، اتان.

با ربط دادن صفت‌ها به یکدیگر، می‌توان متوجه شد که اگر معلم «باهوش» و «مهربان هم» باشد، گویی به این مفهوم است که انتظار نمی‌رود «باهوش» در کنار «مهربان» و «باحال» قرار بگیرد. آیا چنین انتظاری می‌رود که یک معلم ریاضی «سختگیر و منصف»، یا «باجذب و حامی» باشد؟ از انتخاب دایره واژگان چنین برمی‌آید که آنچه برای نوجوانان غربی ارزش به‌شمار می‌رود نشان داده شده است: خوش‌مشرب و خونگرم بودن بهتر از ساکت و خجالتی

اگر زبان‌آموزان به دبیرستان رسیده باشند، پس از انجام تمرین دایره‌ واژگان و اندیشیدن درخصوص گفتمان این تمرین‌ها، می‌توان از آن‌ها خواست که گفتمان دو کتاب آموزشی مختلف را مقایسه کنند، به‌طور مثال، یکی از کتاب‌های مناسب زبان‌آموزانی است که برای کار یا تحصیل در خارج از کشور آماده می‌شوند، و دیگری برای

جوانی و حالت بدن معلم ریاضی، و گنجاندن نامی که مشخصه دین یهود باشد، نتیجه تصمیم‌های تصادفی نیستند. این موارد می‌توانند به‌عنوان نمونه‌هایی از سیاست درست یا تمایل به جلب رضایت بیش‌ترین تعداد مشتری در نظر گرفته‌شوند. برگفته‌ها می‌توانند از این منظر که نظام گفتار نسلی کودکان نسل هزاره (متولد ۱۹۸۱ تا ۱۹۹۵) را رعایت کرده‌اند نیز مورد توجه قرار بگیرند، زیرا این نسل برای فردیت و خلاقیت، و استقلال ارزش بیشتری قائل‌اند یعنی نسلی‌اند که «بیشتر به‌رابطه با همسالان خود اهمیت می‌دهد تا رابطه با والدین و دیگر اعضای خانواده» (اسکالن و همکاران ۲۰۱۲:۲۲۳). این نظام گفتمان نسلی متعلق به طبقه متوسط و سفیدپوست آمریکایی بوده که در حوالی اواخر قرن میان خود آن‌ها به‌چشم می‌خورده و با گفتمان خانواده‌های آفریقایی-آمریکایی یا آمریکای لاتین در آن دوره ارتباطی ندارد.

این شیوه نگاه کردن به کتاب آموزشی، نیازمند این است که کتاب را صرفاً ابزاری برای یادگیری مهارت‌ها در نظر نگیریم، بلکه آن را یک اثر گفتمانی و نوشته شده توسط کسی برشمریم که تنها به تدریس ساختارهای زبانی نمی‌پردازد، بلکه مایل است چگونگی تعامل میان گویشوران/نویسندگان انگلیسی با یکدیگر را نیز نشان دهد.

مسئله برای داشتن رویکردی همکنشی باید از متون «معتبر» استفاده شود، نه گفت‌وگوهای ساختگی که هدف آن‌ها صرفاً «تمرین» زبان است و نه تبادل اطلاعات واقعی. اما مواجهه با آن‌ها به‌عنوان گفتمان‌های آموزشی معتبر این امکان را فراهم می‌کند که ماهیت ساختاری آن‌ها مطرح گردد و درمورد آن فکر شود-که این همان چیزی است که ما در بخش پایانی این مقاله نشان می‌دهیم.

۳. چگونه می‌توان در روند آموزش زبان انگلیسی بین سامانه‌های گفتاری بومی و جهانی یک مکالمه میان‌گفتاری شکل داد؟



کتاب *Vision 3*، درس ۱: حس قدردانی

زبان‌آموزانی مناسب است که خود را جهت کار در صنعت گردشگری آماده می‌کنند و به‌واسطه شغلشان مجبور خواهند بود تا نظام گفتمان مورد استفاده خود را برای خارجی‌ها تشریح کنند.

ما برای مثال، گفتمان دو نمونه از کتاب‌های آموزشی را مقایسه می‌کنیم: یک بخش از *Touchstone 1* که توسط یک ناشر انگلیسی منتشر شده و در موسسه‌های تخصصی آموزش انگلیسی در ایران مورد استفاده قرار می‌گیرد که پیشتر هم درباره آن بحث شد، بخش دیگر از *Vision 3* که توسط وزارت آموزش و پرورش ایران

منتشر شده و در مدارس دولتی ایرانی مورد استفاده قرار می‌گیرد (علوی مقدم و همکاران ۲۰۲۰).

چنین مقایسه‌ای در سه مرحله صورت می‌پذیرد:

- درک هر یک از نظام گفتمان‌ها (گفتمان مربوط به خود، گفتمان مربوط به «دیگری») مطابق شرایط همان نظام گفتمانی

- درک هر یک از نظام گفتمان‌ها از منظر «دیگری»

- توضیح هر یک از نظام گفتمان‌ها به‌عضوی از یک نظام گفتمان دیگر و واکنش به (سوء) برداشت‌های وی

- اجرای یک مکالمه بین گفتمانی

عنوانی برای آن انتخاب می‌کنید؟ اگر انتخاب شما این باشد: (کودکان باید به والدین خود احترام بگذارند.) «Children should respect their parents»، انتخاب شما چطور نظام گفتمان نسلی این کتاب آموزشی را بازتاب می‌دهد؟ حالا در میان عکس‌های چهارتایی، به‌تصویر بالا سمت چپ نگاه کنید که زیر آن نوشته: «Family members should listen to each other.» (اعضای خانواده باید به حرف یکدیگر گوش بدهند.) «این تصویر چگونه از یک نظام گفتمان نسلی و جنسیتی استفاده می‌کند؟ چگونه ابعاد مرتبط با ایدئولوژی و اجتماعی‌شدن را در این گفتمان توصیف می‌کنید؟ (دهمرده و کیم ۲۰۲۰ را ببینید.)

۲) گفتمان مربوط به «خود» را از دیدگاه مربوط به «دیگری» بخوانید و بررسی کنید. فرض‌ها و پیش‌فرض‌های آن، و نیز جنبه‌های تاریخی و درونی آن را واکاوی کنید. اگر کتاب آموزشی شما *Vision 3* است، تصور کنید عضوی از خانواده‌ای هستید که در کتاب *Vision 3* به‌تصویر کشیده شده است. شما به‌عنوان عضوی از آن خانواده دوست دارید در باره شخصیت‌های کتاب *Touchstone 1* یعنی پسر بلوند و دو دوست وی، جنی و اتان چه چیزهایی بدانید؟ چگونه نظام گفتمانی که این سه جوان از آن استفاده می‌کنند را توصیف می‌کنید؟

اگر کتاب آموزشی شما *Touchstone 1* است، تصور کنید جنی از کتاب *Touchstone 1* هستید. شما به‌عنوان یک زن نوازنده و دانش‌آموز دبیرستانی دوست دارید در باره خانواده‌هایی که در کتاب *Vision 3* به‌تصویر کشیده شده‌اند، چه چیزهایی بدانید؟ برای مثال، مرد عینکی که در آشپزخانه دارد با دو زن صحبت می‌کند کیست؟ رابطه او با این زن‌ها چیست؟ چرا در این تصاویر هر شش کودک پرسند؟ شما چگونه نظام گفتمانی که این خانواده‌ها از آن استفاده می‌کنند را توصیف می‌کنید؟

۱) کتاب آموزش انگلیسی خود را به‌عنوان محصولی فرهنگی واکاوی کنید که از نظام گفتمان‌های مختلف مثلاً آموزشی، نسلی و جنسیتی استفاده می‌کند. مولفه‌های هر نظام گفتمان را مشخص کنید: انگارگان‌ها، اجتماعی‌شدن، قالب‌های گفتاری، نظام‌های مربوط به‌وجهه بیرونی. روابط بین اجزای مختلف را به‌شکل شبکه‌ای از رفتارها، نگرش‌ها، باورها/ارزش‌ها، هنجارها و عرف‌های اجتماعی/انواع گفتمان‌های آیینی/راهبردهای مورد استفاده برای حفظ وجهه خود و دیگران از جمله نیاز هم‌زمان به مشارکت و استقلال، و کمک و احترام، ترسیم کنید. به‌طورمثال، اگر کتاب آموزشی شما *Touchstone 1* است، نشان دهید که چگونه رفتارهای جوانان در *Touchstone 1* به‌تصویر کشیده شده و رنگ صورت‌هایشان بیانگر انگارگان تنوع‌گرایی و اجتماعی‌شدن در راستای اتکای به‌نفس است که مشخصه گفتمان نسلی آمریکایی‌ها در حدود سال ۲۰۱۰ به‌شمار می‌رود. اگر کتاب آموزشی شما *Vision 3* است، تصویری را که در سمت چپ پایین عکس‌های چهارتایی قرار دارد تحلیل کنید. چه

۳) مکالمه‌های بین نویسندگان یا ناشران این دو کتاب آموزشی تدوین کنید و توضیح دهید که چرا آن‌ها هنگام طراحی این دو صفحه چنین مواردی را انتخاب کرده‌اند.

۴) نقش یک گفت‌وگوی میان‌گفتمانی را بین شخصیت‌های یکی از کتاب‌ها آموزشی و شخصیت‌های کتاب آموزشی دیگر بازی کنید. تصور کنید هر کدام از آن‌ها می‌خواهند تصمیم بگیرند که برای روز مادر چه کار کنند. یا تصور کنید جنی توسط خانواده کتاب *Vision 3* برای عید نوروز دعوت شده‌است و یا این‌که فرزانه برای جشن کریسمس به خانه جنی از کتاب *Touchstone 1* دعوت شده‌است. گفت‌وگوی جنی و فرزانه را بعد از این اتفاق تصور کنید که هر کدام از دیدگاه خودشان در باره چیزهایی که دیده‌اند و کارهایی که انجام داده‌اند به یکدیگر خبر و توضیح می‌دهند. هدف از این فعالیت‌ها «تمرین انگلیسی فرد» نیست، بلکه هدف یادگرفتن این است که چگونه از نگاه فرد دیگری به مسائل بنگریم و مفاهیمی را استنباط کنیم که لزوماً به وضوح مطرح نمی‌شوند. بنابراین، مدرسان باید تشویق شوند که اثر اسکالن و همکارانش (۲۰۱۲) را بخوانند و زبان‌آموزان باید تشویق شوند تا از تجربه خود برای تفسیر این موضوع استفاده کند که چگونه فردی با یک نظام گفتمان مشخص می‌تواند رفتارها و آیین‌ها را همانند فردی دیگر با نظام گفتمان متفاوت ادراک کند - و نظام گفتمان‌های مختلف تا چه حد با هم هم‌پوشانی دارند.

نتیجه‌گیری

در این مقاله، رویکردهای مختلفی را در باره آموزش زبان انگلیسی به عنوان رابط میان فرهنگ‌های مختلف بررسی کرده‌ایم. ما نشان دادیم که تا هنگامی که زبان تنها به عنوان یک مهارت تلقی شود، هرچند که این مهارت مرتبط با نگرش و باورهای بین‌فرهنگی به شمار برود، ارتباط

بین‌فرهنگی میسر نمی‌شود. پیشنهاد ما این بود که تمرکز بر روی زبان به عنوان گفتمان، ما را قادر می‌سازد تا در قالب سامانه‌های گفتاری، بین زبان و فرهنگ پیوند بهتری برقرار کنیم که بتواند به زمینه‌ای نمادین که هم می‌تواند واقعی باشد و هم فرضی، اشاره داشته باشد. مدرسان زبان انگلیسی که در داخل و خارج از محیط‌های انگلیسی‌زبان زندگی کرده‌اند، باید در روند توضیح سامانه‌های گفتاری به کسانی که جزو سامانه‌های گفتاری دیگرند کمک کرده و در به اشتراک‌گذاری تجربیات خود در مواجهه با تناقض‌هایی که چنین ارتباطی مستلزم آن است (کرامش و ژانگ ۲۰۱۸) نقشی اساسی ایفا کنند. سرانجام، آنچه اهمیت دارد چیزی است که این مدرسان دو زبانه درخصوص تجربه خود می‌گویند و این تجربه می‌تواند به عنوان انگاره‌ای برای توانش ارتباط میان گفتاری عمل کند. چنین تجربه‌ای ارزش فکر کردن و انتقال یافتن به دیگران را دارد.

منابع:

آزیده، پ. و پناهی، م. سال ۲۰۱۶. تحلیل محتوای مرتبط با فرهنگ در کتب آموزش انگلیسی برای دانش‌آموزان ایرانی تحت عنوان مجموعه «Prospect» و «Vision». مجله بین‌المللی زبان و زبان‌شناسی ۳:۶، ۹۳-۸۷.

علوی مقدم، س.ب.، خیرآبادی، ر. رحیمی، م. و علوی، س.م. (۲۰۲۰). انگلیسی برای مدارس: *Vision 3 Student Book*. انتشارات کتب درسی ایران.

علی‌اکبری، م. ۲۰۰۴. جایگاه فرهنگ در کتب آموزشی ELT ایرانی در سطح دبیرستان.
<http://www.simpopdf.com>

اندرسون، ب. ۱۹۸۳. جوامع فرضی. نیویورک: ورسو

بنت، ژ، بنت، م.، آلن، و. ۲۰۰۳. توسعه توانش بین‌فرهنگی در کلاس زبان. در لنگ، د، و پیچ ر.م. (نویسندگان). فرهنگ به‌عنوان هسته. دیدگاه‌هایی درباره فرهنگ در یادگیری زبان دوم. (ص.ص. ۲۷۰-۲۳۷). گرینویچ، کانکتیکات: IAP.

برین، م. و کندلین، ک. ۱۹۸۰. ملزومات یک برنامه درسی همکنشی در آموزش زبان. *زبان‌شناسی کاربردی* ۱: ۲، ۸۹-۱۱۲.

بایرام، م. ۱۹۸۹. *مطالعات فرهنگی در آموزش زبان خارجی*. کلودن، انگلستان: (مسائل چندزبانه) **Multilingual Matters**.

بایرام، ام. ۱۹۹۷. *آموزش و ارزیابی توانش ارتباط میان‌فرهنگی*. کلودن، انگلستان: (مسائل چندزبانه) **Multilingual Matters**.

بایرام، ام. ۲۰۲۱. *بازگشت به آموزش و ارزیابی توانش ارتباط میان‌فرهنگی*. چاپ دوم. کلودن، انگلستان: (مسائل چندزبانه) **Multilingual Matters**.

بایرام، م. و زاقی، جی. ۱۹۹۷. *تعریف و ارزیابی توانش بین‌فرهنگی: اصول و پیشنهادهای متناسب با بافت اروپایی*. آموزش زبان ۴: ۲۹، ۲۴۳-۲۳۹.

کاناله، م. ۱۹۸۳. از توانش همکنشی تا آموزش زبان همکنشی. در ریچاردز، جی. و اشمیت ر. (نویسندگان). *زبان و تعامل*. (ص.ص. ۱۴-۲) لندن: لانگمن.

کاناله، م. و سواين، م. ۱۹۸۰. مبانی نظری روش‌های همکنشی برای آموزش و ارزیابی زبان دوم. *زبان‌شناسی کاربردی* ۱: ۴۷-۱.

دهمرد، م. پارسازاده، ع. پارسازاده ح. ۲۰۱۷. تحلیل ترازمانی جنبه‌های فرهنگی کتاب‌های بومی آموزش انگلیسی. *مجله توسعه آموزشی* ۷: ۲، ۷۲-۵۷.

دهمرد، م، کیم، س. ۲۰۲۰. نمود جنسیت در کتب آموزشی ایرانی زبان انگلیسی. *انگلیسی امروز* ۱۴۱، ۱: ۳۶.

دیردوف، د.ک. ۲۰۰۴. جهانی‌سازی: در جست‌وجوی توانش بین‌فرهنگی. *آموزگار بین‌المللی* ۱۳، ۲.

فرکلاف، ن. ۱۹۸۹. *زبان و قدرت*. لندن: لانگمن.

جی، جی.، هال، جی. و لنکشیر، ک. ۱۹۹۶. *دستور کار جدید. در پس زبان‌ها سرمایه‌داری جدی*. د. بولدر، کلورادو: انتشارات وست‌ویو.

غلامی، پسند پرستو و قاسمی، علی اصغر. ۲۰۱۸. تحلیل بین‌فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران: در مورد مجموعه انگلیسی «Prospect». *اپیز. مجله مطالعات زبان کاربردی* ۱: ۱۲، ۷۰-۵۵.

گوفمن، ای. (۱۹۶۷). درباره کار رو در رو. در: *آیین تعامل*. مقالاتی در خصوص رفتار رو در رو (ص.ص. ۴۶-۵). نیویورک: پانتئون.

هیچ، ای. ۱۹۹۲. *آموزش گفتار و زبان*. کمبریج: CUP.

هولبرو، م. ۲۰۰۶. ایدئولوژی و زبان: ارتباطات میان نئولیبرالیسم و زبان انگلیسی. در اج، جی. (نویسنده). (باز) *نشانی آموزش زبان انگلیسی به‌گوشوران سایر زبان‌ها (TESOL) در عصر امپراتوری* (ص.ص. ۱۰۳-۸۴). لندن: پالگریو.

هایپکینز، س. ۲۰۲۰. تاثیر انگلیسی جهانی بر هویت فرهنگی در امارات متحده عربی. لندن: راتلج.

کرس، جی. ۱۹۸۵. فرآیندهای زبان‌شناسی در فعالیت‌های اجتماعی-فرهنگی. دیکین، استرالیا: دانشگاه دیکین

جانستون، ب. ۲۰۱۸. تحلیل گفتمان. چاپ سوم. آکسفورد: باسیل بلکول.

لارسن - فریمن، د. ۱۹۸۰. تحلیل گفتمان در پژوهش زبان دوم. رولی، ماساچوست: نیوبری هاوس.

کیم، ی. و گودیکانست، و. ۱۹۸۸. نظریه‌هایی درخصوص ارتباط بین فرهنگی. نیوبری پارک، کانادا: سیج.

مک‌کارتی، م. ۱۹۹۱. تحلیل گفتمان برای مدرسان زبان. انتشارات دانشگاه کمبریج.

کرامش، ک. ۱۹۸۴. تعامل و گفتار در کلاس زبان *Interaction et discours dans la classe de langue*. پاریس: CREDIF.

مک‌کارتی، م. مک‌کارتن، ج. و سندفورد، ه. (۲۰۱۴). *Touchstone Level 1 Full Contact* (ویرایش دوم). انتشارات دانشگاه کمبریج.

کرامش، ک. ۱۹۹۳. زمینه و فرهنگ در آموزش زبان. OUP.

پنیکوک، ای. ۱۹۹۴. گفتمان‌های سنجش‌ناپذیر؟ زبان‌شناسی کاربردی ۱۵: ۲ (۱۹۹۴)، (صص. ۱۳۸-۱۱۵).

کرامش، ک. ۲۰۰۹. گفتار، بعد نمادین توانش بین فرهنگی در هو، ا. و بایرام، م. (نویسندگان). *توانش بین فرهنگی و یادگیری زبان خارجی* (صص. ۱۲۱-۱۰۷). توپینگن: Gunter Narr.

ریچاردز، جی. پلات و وبر. ۱۹۸۵. فرهنگ لغات لانگمن برای زبان‌شناسی کاربردی. هارلو: لانگمن.

اشمنک، ب. بریدباخ، س. و کوستر، ل. (نویسندگان). ۲۰۱۸. *شعارسازی در گفتمان آموزش زبان. تفکر مفهومی در عصر بازاری‌سازی دانشگاه. کلودون، انگلستان: (مسائل چندزبانه) Multilingual Matters*.

کرامش، ک. ۲۰۱۰. نظریه‌پردازی در مورد توانش بین‌زبانی/بین فرهنگی. در جی‌لوین و آ. فیپس (نویسندگان) *نظریه انتقادی و بین فرهنگی و آموزش زبان* (صص. ۳۱-۱۵) بوستون: Heinle.

اسکالن ر. و اسکالن س. ۱۹۹۵. *ارتباط بین فرهنگی. رویکردی گفتار محور*. چاپ دوم. آکسفورد: ویلی بلکول.

کرامش، ک. ۲۰۱۳. فرهنگ در آموزش زبان خارجی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی ۱: ۱، ۷۸-۵۷.

اسکالن ر. و اسکالن س. و جونز، ر. ۲۰۱۲. *ارتباط بین فرهنگی. رویکردی گفتار محور*. چاپ دوم. آکسفورد: ویلی بلکول.

کرامش، ک و ژانگ. ۲۰۱۸. *آموزشیار چندزبانه*. آکسفورد: OUP

شن چن و تی‌تای له. ۲۰۱۹. *آموزش فرهنگ به زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین‌المللی*. فصل ۶. لندن: راتلج.

استین س.، و آندریوتی و. ۲۰۱۶. پول، رقابت، یا خیریه:
دانش‌جویان بین‌المللی و تصویری جهانی. آموزش عالی،
(۲) ۷۲، ۲۳۹-۲۲۵.

استین س.، و آندریوتی و. ۲۰۱۷. آموزش عالی و تصویری
از دنیای مدرن/استعماری/جهانی. مطالعات
فرهنگی/روش‌های انتقادی ۱۷: ۳، ۱۷۳-۱۸۱.

تاج‌الدین، ز و تیمورنژاد، س. سال ۲۰۱۴. بررسی اهداف
پنهان در نموده‌های فرهنگی کتب آموزشی ELT بین‌المللی
و بومی. مجله آموزش زبان ۴۳: ۲، ۱۹۳-۱۸۰.

تاجفل، ه. ۱۹۸۲. روان‌شناسی اجتماعی در روابط
میان‌گروهی. سالنامه روان‌شناسی ۳۳، ۳۹-۱.

اوسو-خوان، ای. و مارتینز - فلور، ا. ۲۰۰۶. رویکردهایی
به یادگیری و آموزش زبان: به سوی دستیابی به توانش
برقراری ارتباط از طریق مهارت‌های چهارگانه. در
گرایش‌های رایج فعلی در بهبود و آموزش مهارت‌های
زبانی چهارگانه. ویرایش. ای. اوسو-خوان و ا. مارتینز-
فلور، ۳۶-۳. برلین: Mouton de Gruyter.

اوسو-خوان، ای. و مارتینز-فلور، ا. ۲۰۰۸. آموزش توانش
تعامل بین‌فرهنگی از طریق مهارت‌های چهارگانه. (مجله
مطالعات انگلیسی آلیکانته) Revista Alicantina de
Estudios Ingleses ۲۱: ۱۵۷-

ویدوسون، ه. ج. ۱۹۸۴. کنکاش‌هایی در زبان‌شناسی
کاربردی ۲. آکسفورد: انتشارات دانشگاه آکسفورد

