

کنکاشی در توانش زبانی و فرهنگی در آموزش و فراگیری زبان: معلمان، زبان‌آموزان و مطالب درسی در عصر جهانی‌سازی شده

لیلا دوبختی* (دانشکدهٔ چندرسانه‌ای، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران)

چکیده

زبان انگلیسی دیگر به‌عنوان تهدیدی برای یکپارچگی یک کشور محسوب نمی‌شود زیرا نشانگر روش زندگی و فرهنگ آمریکایی و بریتانیایی نیست. اخیراً واژه «انگلیسی‌های جهانی»، باب شده است. در واقع، زبان انگلیسی تبدیل به یک زبان جهانی شده است و به‌ندرت گویشوران انگلیسی آن را به‌عنوان دارایی خودشان به حساب می‌آورند. اصل لازم این است که آموزش زبان انگلیسی با عرف‌های فرهنگی آمیخته و ارائه شود. این رویکرد تأکید دارد که زبان بایستی با فرهنگ آمیخته شود و به همراه جنبه‌های فرهنگی تدریس و فراگرفته شود. ضمناً فرض بر این است که جهانی‌سازی اکثر ملّت‌ها را تحت تأثیر قرار داده و یک فرهنگ جهانی به وجود آورده است. یکی از دلایل این ادعا وسایل و کالاهایی هستند که در سراسر دنیا استفاده می‌شوند. مقاله حاضر نقش فرهنگ را در رابطه با جهانی‌شدن، شکل‌گیری بافتی، توانش فرهنگی، مطالب درسی، زبان‌آموزان و معلمان بررسی می‌کند. نکته مهمی را که این مطلب تأکید می‌کند، تفاوت‌های بین موقعیتی است که در آن زبان تدریس و فراگرفته می‌شود. موقعیت انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و موقعیت انگلیسی به‌عنوان زبان دوم. امید بر آن است که این مطالعه برای تهیه و تدوین مطالب درسی، معلمان زبان و برنامه‌ریزان درسی مفید واقع شود.

کلیدواژه‌ها: توانش فرهنگی، توانش زبانی، جهانی‌سازی شده

* نویسنده مسئول I.dobakhti@tabriziau.ac.ir

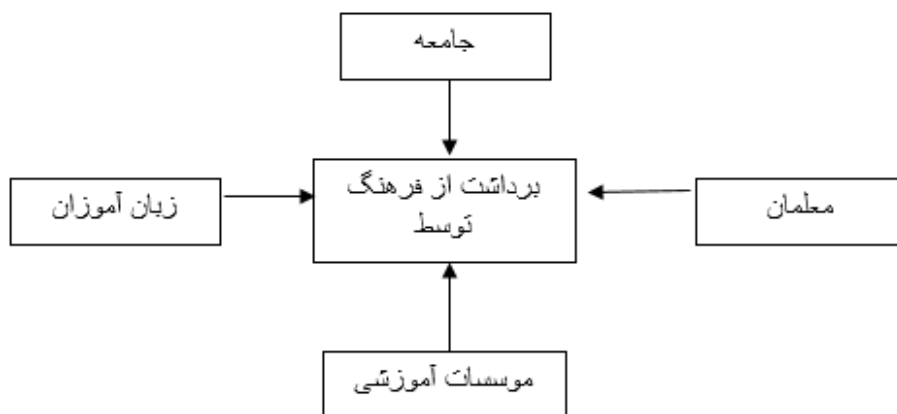
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۳

۱. مقدمه

زبان انگلیسی یک وسیله ارتباطی مشترک میان کشورهاست که گویشوران مختلف از کشورهای مختلف برای ایجاد ارتباط و رسیدن به مفهومی مشترک و قابل درک، آن را به کار می‌گیرند. اهمیت زبان انگلیسی را در هیچ موقعیتی از آموزش زبان نمی‌توان نادیده گرفت. امروزه جایگاه این زبان به‌عنوان یک زبان میانجی جهانی بیش‌ازپیش تثبیت شده است. در این میان لین^۱ (۲۰۰۱) تأکید می‌کند که «به نظر می‌رسد زبان انگلیسی به یک ابزار ارزشمند تبدیل شده است که بیش‌ازپیش مورد نیاز جهان است» (ص. ۲۷۱). بنا به گفته بهاتیا^۲ (۲۰۰۱، ص. ۷۹) «انگلیسی عمده‌ترین و پرکاربردترین زبان جهانی برای اهداف تحصیلی و شغلی است». به این منظور گاهی «حتی اگر در مؤسسات آموزشی زبان آموزش انگلیسی نباشد، زبان بومی و کتاب‌ها و مقالاتی که به آنها رجوع می‌کنند انگلیسی است» (کندی^۳، ۲۰۰۱، ص. ۳۲). از آنجایی که زبان انگلیسی نیز مانند همه زبان‌های دنیا در بستری از فرهنگ شکل می‌گیرد، یادگیری زبان انگلیسی علاوه بر توانش زبانی، نیازمند فراگیری توانش فرهنگی است (کولین^۴، ۲۰۰۴) و هر برنامه جامع آموزش زبان انگلیسی، باید به این جنبه از یادگیری زبان اهمیت ویژه‌ای قائل شود؛ اما مشکل اینجاست که مرز بین فرهنگ کوچک (عادت‌ها، سنت‌ها و رفتارهای روزانه) و فرهنگ بزرگ (تاریخ، جغرافیا و ادبیات) در بیشتر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی کم‌رنگ‌تر شده است و این جنبه از فرهنگ معمولاً چیزی بیشتر از «یک سرگرمی اضافی برای آموزش زبان» نیست (تسنگ^۵، ۲۰۰۲، ص. ۱۱). به‌طورکلی هر برنامه مربوط به آموزش زبان و یادگیری شامل چهار عنصر اصلی است: زبان‌آموزان، معلمان، مطالب درسی و سیاست‌های ارائه شده توسط مؤسسات آموزشی. هرچند سهام‌داران اصلی در واقع زبان‌آموزان و اهداف، نیازها و خواسته‌های آنها است. مسأله عمده‌ای که بر نگرش

-
1. Lin
 2. Bhatia
 3. Kennedy
 4. Culhane
 5. Tseng

زبان‌آموزان نسبت به روند یادگیری تأثیر می‌گذارد، نحوه برخورد مطالب درسی، معلمان و مؤسسات آموزشی مربوطه با فرهنگ مقصد است که در این میان معلمان و کتاب‌های درسی در شکل‌گیری دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ و زبان مبدأ و مقصد و جایگاهشان در میان این دو، نقش به‌سزایی ایفا می‌کنند (پیش‌قدم و صادقی، ۲۰۱۱). یادگیری زبان به‌تنهایی خسته‌کننده است، اما غنی کردن آن با برخی از عناصر فرهنگی موجب نشاط و سرزندگی آن می‌شود. در بخش‌های بعدی جنبه‌ها و روابط مختلف بین زبان و فرهنگ شرح داده خواهد شد. شکل (۱) برداشت افراد مختلف از فرهنگ را نشان می‌دهد:



شکل ۱. دیدگاه‌ها در مورد فرهنگ

۲. فراگیری زبان و آموزش فرهنگ

لازمهٔ یک ارتباط مؤثر این است که زبان‌آموزان از دیدگاه و نگرش فرهنگ دیگر درک مناسبی داشته باشند (مظفرزاده و آژیده، ۲۰۱۹). تسنگ^۱ (۲۰۰۲) تأکید می‌کند که «موفقیت در یادگیری زبان مشروط بر فراگیری دانش فرهنگی است؛ زبان‌آموزان دانش فرهنگی را برای ایجاد ارتباط و افزایش درک مطلبشان در زبان مقصد فرامی‌گیرند» (ص. ۱۳)؛ اما نکتهٔ اصلی قابل تأمل، هدف زبان‌آموزان از یادگیری

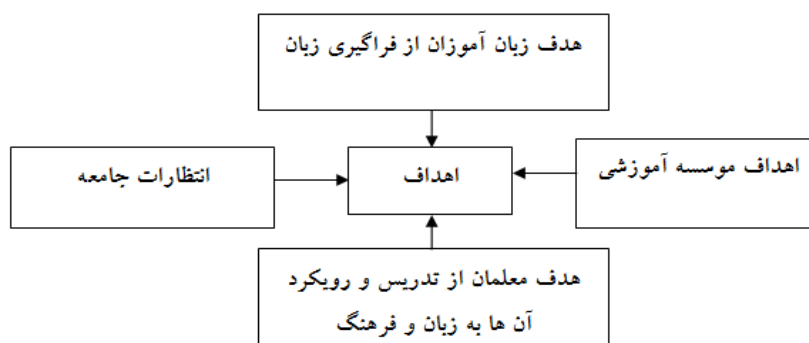
1. Tseng

فرهنگ است. در واقع اهداف زبان‌آموزان تعیین می‌کند که تا چه اندازه نیاز است که در کلاس به موضوع فرهنگ پرداخته شود. تسو^۱ (۲۰۰۵) خاطرنشان می‌کند که اگرچه بر اهمیت توانش فرهنگی تأکید شده است، «مطالب و تکنیک‌های خاص برای آموزش فرهنگ ... همچنان نامشخص است» (ص. ۴۰). آوارز (۲۰۰۷) همچنین بیان می‌کند که «الگوی مشترک و واحدی برای آموزش زبان خارجی وجود ندارد» (ص. ۱۳۵). مشکل اینجاست که در بیشتر مواقع، مؤسسات آموزشی اهداف و ارزش‌های خود را تحمیل می‌کنند. از این‌رو زبان‌آموزان و اهداف یادگیری آنها تا حدی نادیده گرفته می‌شود. همچنین گاهی اوقات مؤسسات آموزشی مربوطه روش‌ها و مطالب درسی را بدون در نظر گرفتن نیازها، خواسته‌ها و کمبودهای زبان‌آموزان تعیین می‌کنند. ابتدا باید مشخص کنیم که می‌خواهیم فرهنگ چه کسی و کجا را به زبان‌آموزان خود بشناسانیم: فرهنگ مقصد، فرهنگ مبدأ یا فرهنگ بین‌الملل. دوگانچای آکتونا^۲ (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که «در بیشتر موقعیت‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، اهداف آموزش زبان و اصول مشارکت در کلاس با موقعیت‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم متفاوت هستند» (ص. ۲۸۳). در حقیقت در موقعیت‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، زبان‌آموزان به‌راحتی می‌توانند فرهنگ پذیر شوند، یعنی خود را با فرهنگ جدید وفق دهند. زبان‌آموز، مستقیماً، فرهنگ مقصد را می‌بیند، حس می‌کند و با آن در تعامل است. هرچند در موقعیت‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی این تغییر دشوار و گاه غیرممکن است. از این‌رو مک کی (۲۰۰۳) بیان می‌کند که «یک روش مناسب برای آموزش زبان به‌عنوان یک زبان بین‌المللی بستگی به این دارد که متخصصان محلی آموزش زبان انگلیسی، جهانی بیندیشند اما بومی رفتار کنند...» (ص. ۱۴۵). در این میان گست (۲۰۰۲) بر این عقیده است که تدریس کلاسی باید بر اساس نیازهای فردی زبان‌آموزان باشد نه حقایق فرهنگی غیر قابل انعطاف و کلی؛ بنابراین گست

1. Tsou

2. Dogancay-Aktuna

اظهار می‌کند که «به‌جای یک رویکرد فرهنگی آشکار... الگوهای تعاملی درنهایت دقیق‌تر و موفقیت‌آمیزتر خواهند بود» (ص. ۱۵۷).

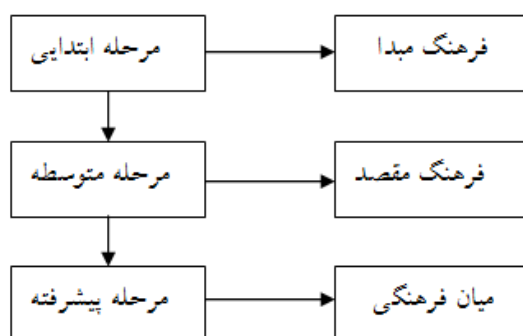


شکل ۲. بررسی اهداف مختلف در آموزش و یادگیری فرهنگ

شکل (۲) نقش اهداف مختلف در آموزش و یادگیری فرهنگ را نشان می‌دهد. از این‌رو بسیار مهم است که قبل از آغاز هرگونه فعالیت، اهداف مختلف دست‌اندرکاران در نظر گرفته شده و در اولویت قرار گیرد. این امر می‌تواند از طریق فرآیند تحلیل نیازها و با استفاده از توزیع پرسشنامه به زبان‌آموزان، مصاحبه صمیمانه با معلمان و پرس‌وجو در مورد اهداف موسسه آموزشی مربوطه انجام شود. در این مواقع در نظر گرفتن نقش جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است. به این دلیل که برخی از جوامع آزاد هستند و از این‌رو فرهنگ مقصد و بین‌الملل در آنها به راحتی می‌تواند ارائه و به اجرا گذاشته شود. باین‌حال برخی از جوامع کاملاً بسته هستند و فرهنگ‌های دیگر را در آنها نمی‌توان به راحتی به زبان‌آموزان ارائه داد.

آموزش و یادگیری فرهنگ مقصد در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی احتمالاً دشوار است. کرمش (۲۰۰۴) به‌درستی استدلال می‌کند که معنا از طریق تعامل‌های حضوری شکل می‌گیرد؛ بنابراین آموزش و یادگیری حقایق دقیق فرهنگ مقصد در کلاس دشوار است. گست (۲۰۰۲) معتقد است که آموزش فرهنگ به این دلیل دشوار است که «نتایج تأسف‌باری نظیر تحریف فرهنگ‌های بیگانه با

تقویت کلیشه‌های متداول و ارائه این فرهنگ‌ها به‌عنوان «دیگران» یکپارچه و منفعل به‌جای عناصری پویا و انعطاف‌پذیر دارد» (ص. ۱۵۴). هارومی (۲۰۰۲) همچنین بیان می‌کند که میزان دانشی که از فرهنگ مقصد در کلاس‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی حاصل می‌شود، محدود است، زیرا «زمان موجود برای آنها محدود است» (ص. ۵۱). در این میان نالت (۲۰۰۶) خاطرنشان می‌کند که بیشتر زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی با غیر انگلیسی‌زبان‌ها، انگلیسی صحبت می‌کنند؛ بنابراین برای این کار نیازی به یادگیری فرهنگ آمریکایی یا بریتانیایی ندارند.



شکل ۳. مراحل یادگیری و انواع فرهنگ‌ها

به‌طورکلی براون^۱ (۲۰۰۰) پیشنهاد می‌کند که زبان‌آموزان می‌توانند از دانش اولیه خود برای فراگیری زبان و فرهنگ بهره ببرند. یک راهبرد مهم برای یادگیری آسان زبان انگلیسی «این است که روی فرهنگ‌های بومی تمرکز کنیم» (نالت، ۲۰۰۶، ص. ۳۲۲). از این طریق زبان‌آموزان می‌توانند متونی به زبان انگلیسی در مورد کشور و فرهنگ بومی خود که به آن تسلط دارند، بخوانند و بنویسند. با این کار زبان‌آموزان احساس آرامش کرده و با آسودگی خاطر می‌توانند در مورد موضوعات آشنا مطالعه و گفت‌وگو کنند. به این منظور مک‌کی^۲ (۲۰۰۳) بیان می‌کند که «مطالب درسی انتخاب‌شده باید لغات و اطلاعاتی که شامل مطالبی در زمینه فرهنگ بومی است در

1. Brown

2. McKay

اختیار زبان‌آموزان قرار دهد» (ص. ۱۴۰). همچنین برای آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ‌های بین‌المللی از طریق زبان انگلیسی، می‌توانیم مباحث کلی از جمله آلودگی هوا، نابودی جنگل‌ها، رشد جمعیت، گرمایش جهانی و غیره را ارائه داده و به کار گیریم. مطمئناً موضوعات جالب و آشنا، فراگیری زبان را تقویت کرده و به دانش میان فرهنگی سرعت می‌بخشد. علاوه بر این، طبق گفته ناجی میدانی و پیش‌قدم (۲۰۱۲)، گنجاندن فرهنگ بومی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، مزیت‌های بسیار دیگری هم دارد. انتخاب یک محتوای آشنا روند یادگیری را تسهیل می‌کند، قدرت شناختی زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد و نقش مثبت منطقه‌مجاور رشد را به‌عنوان دریچه‌ای برای شکل‌گیری هویت و توانمندسازی تسریع می‌کند (کامینز، ۱۹۹۴). در واقع ناعادلانه و غیر معقول است که بار مسئولیت زبان و فرهنگ بیگانه را بر دوش زبان‌آموزان قرار دهیم. در مراحل اولیه یادگیری، زبان‌آموزان هم در مطالب زبانی (لغت، دستور زبان و کاربرد) و هم در مطالب فرهنگی نقاط ضعف دارند. از این رو ارائه مباحث و موضوعات آشنا و بومی به زبان انگلیسی برای انگیزه دادن به زبان‌آموزان و ایجاد یک وضعیت حمایتی برای فراگیری زبان سودمند است. در حقیقت مطالب فرهنگی خارجی و بیگانه برای زبان‌آموزان کم سن و سال دشوار است؛ بنابراین استفاده از مطالب درسی عمومی و ساده مفید است. مطالب فرهنگ مقصد را می‌توان در مرحله متوسطه به زبان‌آموزان معرفی کرد. در نتیجه وقتی زبان‌آموزان با فرهنگ مبدأ (مرحله ابتدایی) و فرهنگ مقصد (مرحله متوسطه) آشنا شدند، می‌توانیم در مرحله پیشرفته مطالب درسی میان فرهنگی را ارائه داده و به کار گیریم. دلیل این است که در مرحله پیشرفته، قدرت استدلال و ادراک زبان‌آموزان به اندازه کافی رشد و پیشرفت داشته تا بتوانند فرهنگ‌های مختلف را باهم مقایسه کرده و از هم تمیز دهند. شکل (۳) به‌طور خلاصه مراحل فراگیری زبان و انواع فرهنگ‌ها را نشان می‌دهد.

به‌طور قطع زبان انگلیسی یک وسیله ارتباطی میان فرهنگ‌های مختلف است. از لحاظ فنی این زبان یک زبان واسطه در بین ملت‌های مختلف است. گفته می‌شود که جهانی سازی از طریق زبان انگلیسی و اینترنت سرعت گرفته است. مسلماً زبان انگلیسی نقش فرهنگی جدیدی را در این فرآیند بر عهده گرفته است؛ بنابراین می‌توان گفت که زبان انگلیسی ویژگی مشترک افرادی است که از آن برای تحقق بخشیدن به اهداف شخصی خود استفاده می‌کنند. کاچرو^۱ (۱۹۸۵) به درستی بیان می‌کند که «این زبان تنها تا حدودی شیوه زندگی بریتانیایی و آمریکایی را دربرمی‌گیرد» (ص. ۶۷). این فرآیند است که به آن «انگلیسی‌زدایی»^۲ زبان انگلیسی گفته می‌شود. از این رو بنا بر ادعای مک کی (۲۰۰۳) «مالکیت یک زبان بین‌المللی از آن سلب می‌شود» (ص. ۱۴۰). به گفته کیس و ونینجر^۳ (۲۰۱۳)، «دیدگاه راکدی از فرهنگ که برای دهه‌ها آموزش زبان انگلیسی را تحت‌الشعاع قرار می‌داد جای خود را به مدل‌های پویاتر داده است...» (ص. ۲۰). آنها در ادامه بیان می‌کنند که با روی کار آمدن «یک رویکرد فراملیتی^۴ یا جهانی/محلی که روی پیچیدگی و چندگانگی فرهنگی تمرکز دارد» (ریسیجر^۵، ۲۰۱۱، ص. ۴۸۵)، فرهنگ دیگر یک مفهوم ملی ندارد و نمی‌توان تعریف واضحی برای آن ارائه داد.

بنابراین سؤالاتی که پیش می‌آید این است: فرهنگ چه کسی باید آموزش داده شود؟ چه نوع فرهنگی را باید آموزش داد؟ چگونه باید فرهنگ آموزش داده شود؟ پاسخ به این سؤالات به‌ویژه «در مناطق آسیایی که انگلیسی اغلب با گذشته استعماری در ارتباط است و زبان‌ها محتوای سیاسی، ایدئولوژیکی و فرهنگی را دربر می‌گیرند» بسیار دشوارتر است (کیس و ونینجر، ۲۰۱۳، ص. ۲۰). براون (۲۰۰۰) در این خصوص اظهار می‌کند که یادگیری فرهنگ «تجربی است، فرآیندی که سال‌ها به طول می‌انجامد...» (ص. ۱۸۲). باین حال ادعا می‌شود که «فرهنگ قلب آموزش زبان

-
1. Kachru
 2. De-anglicisation
 3. Kiss & Weninger
 4. transnational
 5. Risager

دوم است» (روسل، ستاین باک و بلنی^۱، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۲). به علاوه گفته می‌شود که حقیقتاً یادگیری زبان را نمی‌توان از یادگیری فرهنگ مقصد جدا کرد (کورتازی و جین^۲، ۱۹۹۹، ص. ۱۹۷). همچنین برای یادگیری یک زبان، فرد باید درباره مردم و فرهنگ آن آگاهی لازم را داشته باشد. باین وجود، با گسترش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان جهانی، فرض مبنی بر اینکه زبان و فرهنگ باهم ارتباطی جدایی ناپذیر دارند، به چالش کشیده می‌شود. دلیلش این است که بیشتر مردم زبان انگلیسی را برای اهدافی غیر از تعامل با گویشوران بومی انگلیسی یاد می‌گیرند. به این منظور بیشتر زبان‌آموزان نیازی به یادگیری فرهنگ بریتانیایی یا آمریکایی ندارند. آنها انگلیسی را به دلایل مختلفی می‌آموزند؛ برای مثال، برای به دست آوردن یک شغل، ترفیع در شغل خود، دستیابی به اطلاعات علمی، ورود به دانشگاه‌های معتبر، کار کردن با افراد غیر بومی دیگر و غیره. ازاین رو مک کی (۲۰۰۳) بر این باور است که «زبان‌آموزان نیازی به فراگیری قواعد فرهنگی گویشوران بومی آن زبان ندارند» (ص. ۱۴۰). نالت^۳ (۲۰۰۶) در این رابطه بیان می‌کند که «جهانی‌سازی زبان انگلیسی، مقوله چگونگی تدریس فرهنگ را پیچیده می‌کند...» (ص. ۳۲۴). ازاین رو گاهی معلمان زبان بین تدریس فرهنگ کوچک (عادات‌ها، سنت‌ها و رفتارهای روزانه) یا فرهنگ بزرگ (تاریخ، جغرافیا و ادبیات) سردرگم می‌مانند.

در دهه‌های اخیر عبارت «انگلیسی‌های جهانی»^۴ (پنیکوک^۵، ۱۹۹۴) جهش گسترده‌ای پیدا کرده است. این به آن معناست که زبان انگلیسی نوع و کاربردهای فراوانی دارد. حقیقت این است که افراد مختلف در کشورهای مختلف زبان انگلیسی را به کار می‌گیرند و بی‌شک نمی‌توان انتظار داشت که بتوان آن را به طرز صحیح و طبق قواعد پیش‌نویسی شده توسط متخصصان دستور زبان به کار گرفت؛ و چه خوشمان بیاید چه نیاید، از آنجایی که افراد مختلف با سطح مهارت زبانی متفاوت آن

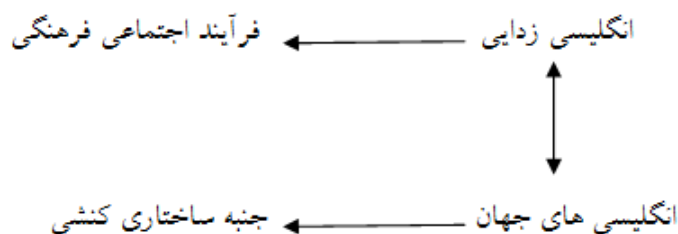
1. Rowsell, Sztainbok & Blaney
2. Cortazzi & Jin
3. Nault
4. World Englishes
5. Pennycook

را به کار می‌گیرند، ساختار دستوری این زبان در طول این فرآیند آسیب دیده و صدمه می‌خورد. بعد از جنگ جهانی دوم، بیشتر مردم زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم و یا به‌عنوان یک زبان خارجی به کار گرفتند. با این حال اصطلاح «امپریالیسم زبانی» (راجاقوپالان^۱، ۱۹۹۹) دیگر قابل قبول نیست. ملل و اقوام مختلف از زبان انگلیسی در مکالمات روزانه، تجارت، آموزش، تعاملات و معاملات خود برای رسیدن به اهدافشان استفاده می‌کنند؛ بنابراین در این گونه کاربردهای زبان، هیچ نشانی از سلطه فرهنگ آمریکایی و یا بریتانیایی دیده نمی‌شود که اغلب به آن انگلیسی‌زدایی زبان انگلیسی گفته می‌شود.

در دهه‌های اخیر اکثر کشورها از زبان انگلیسی برای انجام معاملات اقتصادی بین‌المللی خود استفاده می‌کنند. از این رو با اطمینان می‌توان اظهار کرد که زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان واسطه یا زبان کمکی عمل می‌کند تا جوامع مختلف را به هم پیوند داده و نیازهای آنها را تأمین کند. در واقع ما می‌توانیم صرف‌نظر از کشور خاصی که زبان انگلیسی به آن تعلق دارد، آن را به‌عنوان زبان بین‌المللی یاد کنیم. از این رو مک کی (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که «اکنون زمان آن فرا رسیده است که گویشوران دوزبانه انگلیسی، مالکیت زبان انگلیسی را پذیرفته، از آن برای اهداف خود استفاده کرده و طبق نیازهایشان آن را تغییر دهند» (ص. ۱۴۰)؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که «انگلیسی‌زدایی» یک فرآیند اجتماعی-فرهنگی است که در آن زبان انگلیسی بدون هیچ‌گونه تأثیر امپریالیستی، آزادانه توسط افراد مختلف به‌عنوان زبان دوم یا یک زبان خارجی به کار گرفته می‌شود. در این گونه موارد زبان انگلیسی نشانگر جنبه‌های فرهنگی، آداب و رسوم غربی نیست. در نتیجه معلمان غیر بومی می‌توانند بدون احساس گناه زبان انگلیسی را آموزش دهند. در حال اصطلاح «انگلیسی‌های جهان» حاکی از این است که اشخاص غیر بومی در زندگی روزمره خود از زبان انگلیسی برای رفع نیازهای ضروری خود استفاده می‌کنند. پیامد «انگلیسی‌های جهان» این است که اشخاص غیر بومی آن زبان را به کار می‌گیرند و

1. Rajagopalan

در طول این فرآیند یکپارچگی ساختار آن در هم می‌شکند. علت آن این است که تعامل‌کنندگان روی انتقال معنا تمرکز می‌کنند و ساختار به‌طور کلی فراموش می‌شود. این‌گونه موارد بیشتر در گفتمان گفتاری اتفاق می‌افتد زیرا حفظ ظاهر زبان در آن به اندازه گفتمان نوشتاری اهمیت ندارد. در گفتمان نوشتاری (ایمیل، نامه، قرارداد، مقاله و غیره) که به‌طور عمده توسط افراد تحصیل‌کرده انجام می‌گیرد، حفظ ظاهر بسیار مهم است. شکل (۴) خلاصه گفته‌های ما را به‌وضوح نشان می‌دهد:



شکل ۴. جنبه های مختلف تغییر در زبان انگلیسی

«جهانی‌سازی»^۱ یک واقعیت عینی است که وجود دارد، گسترش می‌یابد و نمی‌توان از آن چشم‌پوشی یا رهایی پیدا کرد. جهانی‌سازی را می‌توان از دیدگاه‌های مختلف مورد مطالعه قرار داد. باین‌حال همان‌گونه که بلاک^۲ (۲۰۰۴) تأکید دارد «در مورد موضوعات مربوطه به‌هیچ‌وجه توافقی وجود ندارد» (ص. ۷۵). پژوهشگران مختلف جهانی‌سازی را به روش‌های مختلفی تعریف کرده‌اند. برای مثال، هلد و مک‌گرو^۳ (۲۰۰۳) از آن به‌عنوان «تغییر یا تحول در مقیاس سازمان اجتماعی انسان که جوامع دور را به هم پیوند داده و دستیابی به روابط قدرت در میان مناطق قاره‌های عمده جهان را گسترش می‌دهد» یاد کرده‌اند. همچنین طبق اظهارات شریفی و یارمحمدی (۲۰۱۳) جهانی‌سازی را می‌توان از دو دیدگاه مورد مطالعه قرار داد: در

1. globalization

2. Block

3. Held & McGrew

دیدگاه اول، جهانی‌سازی به معنی غربی‌سازی و آمریکایی‌سازی است؛ اما در دیدگاه دوم گفته می‌شود که جهانی‌سازی «قرار نیست که تمامی ملّت‌ها را همسان کند، بلکه باید آنها را با گونه‌های بیشتر و همچنین تفاوت‌های گسترده ملّت‌های بومی آشنا سازد» (خواجه‌وی و عباسیان، ۲۰۱۱، ص. ۱۸۱). ما به‌سادگی می‌توانیم تأثیر جهانی‌سازی را در غذاها و یا فست‌فودهای روزانه خود مثل «کی اف سی»^۱، «سوشی» و «مک‌دونالد»^۲ یا نوشیدنی‌هایی نظیر «کوکاکولا»، «اسپرایت»^۳ و «میلو»^۴ ببینیم. همین‌طور خودروهایی که سوار می‌شویم مانند: مرسدس بنز، تویوتا یا پژو. به‌علاوه، فرهنگ لغت‌های تک‌زبان‌های که استفاده می‌کنیم (از جمله آکسفورد، کمبریج، وبستر و غیره)، از جمله کتاب‌های منبع بین‌المللی در سراسر جهان به حساب می‌آیند. تمامی این مثال‌ها تأثیر جهانی‌سازی را در زندگی روزمره ما نشان می‌دهد. آنچه روشن است این است که ما به‌سختی می‌توانیم از تأثیر جهانی‌سازی جلوگیری و یا اجتناب کنیم؛ بنابراین می‌توان گفت که از چند منظر می‌توان به مسأله جهانی‌سازی پرداخت: اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و آموزشی. مقاله حاضر به‌طور عمده روی نقش و تأثیر آموزشی جهانی‌سازی تمرکز دارد.

نقطه مقابل واژه جهانی‌سازی، اصطلاح «بومی‌سازی»^۵ است. بومی‌سازی می‌تواند به معنای موردی باشد که به یک منطقه یا کشور خاصی تعلق دارد مانند مراسم سنتی، غذا، نوشیدنی، لباس و غیره. با این حال در سال‌های اخیر جهانی‌سازی و بومی‌سازی باهم ترکیب شده و واژه جدیدی را پدید آورده‌اند: «جهان محلی شدن»^۶. در حقیقت، جهان محلی شدن به تلفیق جهانی‌سازی و بومی‌سازی اشاره دارد و عناصر و جنبه‌های هر دو واژه را دربر می‌گیرد. همان‌گونه که کوریوس و پویول^۷ (۲۰۱۰) اشاره می‌کنند، این واژه «تعامل بین محلی و جهانی» است (ص. ۳). قضاوت این

1. KFC
2. McDonald
3. Sprite
4. Milo
5. localization
6. glocalization
7. Corrius & Pujol

مسأله که آیا تأثیرات جهانی‌سازی روی تک‌تک ملت‌ها مثبت است یا منفی، کار دشواری است. هرچند می‌توان ادعا کرد که برای فرهنگ‌های مختلف مزایا و معایبی دارد. این بستگی به هر ملتی دارد که آن را چگونه تعریف کند و از قواعد فرهنگی، سنت‌ها و میراث خود حراست کند. چیزی که واضح است این است که هیچ ملتی نمی‌تواند در برابر تأثیرات جهانی‌سازی از خود محافظت کند. در واقع جهانی‌سازی یک‌شبه اتفاق نمی‌افتد، زیرا فرآیندی پایدار است که به تدریج در سراسر جهان گسترش می‌یابد.

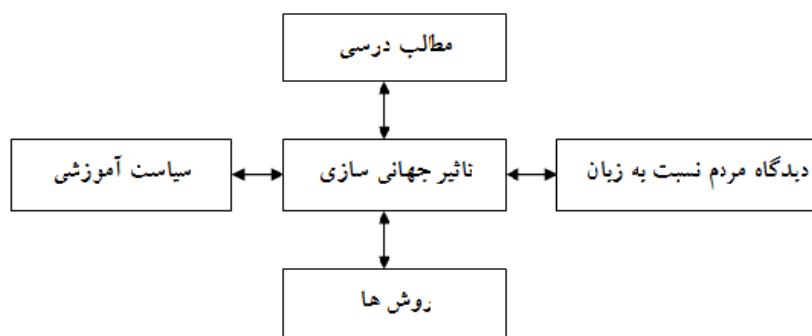
یکی از فواید برجسته جهانی‌شدن این است که مردم فرهنگ‌های مختلف با شیوه‌های زندگی و عادت‌های هم آشنا می‌شوند. مردم از این طریق می‌توانند نگرش خود را نسبت به فرهنگ‌ها و سنت‌های دیگر وسیع‌تر کنند. این به آن معنا نیست که یک فرهنگ خاص به داخل یک کشور راه پیدا کرده و سبک زندگی مردم را تغییر می‌دهد. اعتقاد بر این است که اگر کشوری دارای فرهنگی غنی باشد، هیچ فرهنگی نمی‌تواند به‌زور در آن نفوذ کند. از این‌رو می‌توان دیدگاه هارومی^۱ (۲۰۰۲) در مورد تصادم فرهنگ‌ها را زیر سؤال برد و به‌جای آن موضوع رشد فرهنگ‌ها را مطرح کرد. علاوه بر این، کشورهای مختلف می‌توانند از طریق فرآیند جهانی‌سازی تبادل دانشجو و یا متخصص کرده و دانش خود را پربارتر کنند. گذشته از این، کشورهای مختلف می‌توانند متخصصانی در زمینه‌های مختلف را وارد و صادر کرده و از این طریق صنعت، کشاورزی، پزشکی و علوم و دانش خود را بهبود ببخشند.

با این وجود، گزینه ساده‌ج‌لوگیری از تأثیر جهانی‌سازی، بهترین راه حل به نظر نمی‌رسد. دلیلش این است که فرآیند جهانی‌سازی به هر طریقی می‌تواند به کشورهای مختلف راه یابد؛ بنابراین تنها راه عاقلانه، غنی‌سازی فرهنگ‌های بومی و افزایش فهم مردم برای رویارویی با فرهنگ‌ها، افراد، محصولات و خدمات مختلف است. در نهایت، این مردم هستند که می‌توانند خوبی یا بدی وقایع و محصولات را شناسایی، مشاهده و درک کنند. باید این فرصت در اختیار مردم قرار بگیرد تا بتوانند

1. Harumi

معایب یا مزایای کالاهای رفتارهای بیگانه را خودشان بررسی کنند. پیشینه مذهبی، فرهنگی و تحصیلی افراد، نحوه برخوردشان با فرآیندهای جهانی سازی را تعیین می کند. بیکر^۱ (۲۰۱۲) معتقد است که «جهانی سازی روی تمامی فعالیت های معلمان از انتخاب مطالب درسی گرفته تا یافتن مناسب ترین نوع زبان انگلیسی، تأثیر می گذارد» (ص. ۶۳). مفهومی که از بحث مذکور در رابطه با آموزش و یادگیری به دست می آید، آماده سازی مطالب درسی مناسب، به ویژه کتاب های درسی برای تقویت روند فراگیری است. آشنایی با فرهنگ های مختلف و چندبعدی بودن نیازهای محیط کار و بازار مدرن می تواند به طراحان کتاب های درسی کمک کند تا بتوانند کتاب های مفید و جالبی را برای زبان آموزان ارائه دهند (هایلند^۲، ۲۰۰۶). همچنین از آنجایی که نیازهای روز جهان مدرن در سراسر جهان نسبتاً یکسان است، معلمان زبان درک بهتری نسبت به نیازها، کمبودها و خواسته های زبان آموزان دارند. به علاوه معلمان زبان با بررسی دقیق نیازهای فعلی زبان آموزان می توانند رویکردها، متدها و تکنیک های مطلوب تری را برای تدریس زبان برگزینند. در این میان، معلمان با بررسی نیازهای مقصد می توانند مهارت هایی را انتخاب و روی آن کار کنند که زبان آموزان در آنها نیاز به تمرین بیشتری دارند: مهارت شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن. مهم تر این که جهانی کردن می تواند دیدگاه مردم در مورد زبان خارجی و زبان دومی که به کار می گیرند را تحت تأثیر قرار دهد؛ چه مثبت باشد چه منفی. در پایان، جهانی سازی می تواند تأثیر فوق العاده ای روی سیاست آموزشی یک کشور گذاشته و گام های عظیمی را به سوی آموزش و یادگیری زبان سوق دهد. شکل (۵) تأثیر جهانی سازی بر آموزش و یادگیری زبان را به تصویر می کشد:

1. Baker
2. Hyland



شکل ۵. تأثیر جهانی سازی بر آموزش و یادگیری

در موقعیت‌های غیر انگلیسی‌زبان (از جمله مواقعی که انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به کار گرفته می‌شود)، نقش معلمان، زبان‌آموزان و فعالیت‌های کلاسی اغلب بین فرهنگ‌ها متفاوت است. واضح است که برداشت‌های متفاوت همواره به‌سادگی تعدیل نمی‌شوند. اصلی‌ترین بخش مسأله این است که با جهانی‌سازی زبان انگلیسی، استفاده از اینترنت، ماهواره و برنامه‌های تلویزیونی، مفهوم فرهنگ دست‌خوش تحول بزرگی شده است. به‌طور عمده آموزش و یادگیری زبان انگلیسی بیشتر در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که زبان‌آموزان در آن مشتاق یادگیری زبان هستند، انجام می‌گیرد. در این‌گونه موارد، آموزش زبان انگلیسی باید طبق نیازهای زبان‌آموزان باشد زیرا آن‌ها اهداف شخصی متفاوتی دارند. در این فرایند زبان‌آموزان به‌تدریج می‌توانند تفاوت‌های بین فرهنگ بومی و فرهنگ مقصد را مشاهده و تحلیل کنند و در نتیجه یک بافت زبانی و فرهنگی را شکل دهند. در این مقطع، گست^۱ (۲۰۰۲) بر این باور است که تصور اینکه مردم یک کشور مشخصاً دیدگاه‌های فرهنگی یکسانی دارند، اشتباه است. او معتقد است که گروه‌های خاصی از مردم هستند که صرف نظر از کشوری که در آن زندگی می‌کنند، وجه اشتراک

1. Guest

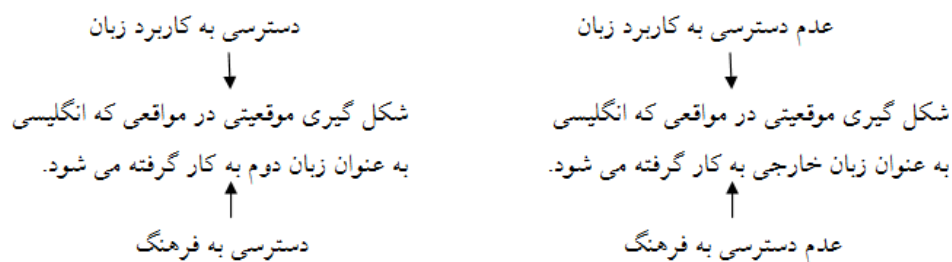
زیادی دارند. به عنوان مثال پزشکان، داروسازان و پرستاران عمدتاً دیدگاه‌های یکسانی دارند.

این یک واقعیت غیرقابل انکار است که مؤلفه‌های زبانی به تنهایی نشان‌دهنده یادگیری زبان نیست. روسل و همکارانش^۱ (۲۰۰۷) تأیید می‌کنند که «آن یک فرایند پیچیده شکل‌گیری هویت است...» (ص. ۱۵۳). به این منظور ویدوسون^۲ (۱۹۹۸) اشاره می‌کند که «اگر دیدگاه مشترک، فرهنگ و دسته‌های زبانی مربوطه مشترکی نداشته باشیم، برقراری ارتباط دشوار خواهد بود» (ص. ۶). فرهنگ زبان دوم یا زبان خارجی ممکن است دیدگاه، ارزش‌ها، نگرش و رفتار زبان‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد. هرچند این موقعیت بیشتر در مورد موقعیت‌هایی که در آن زبان و فرهنگ ارتباط بسیار نزدیکی باهم دارند، صدق می‌کند. به عبارت دیگر ارتباط مستقیم بین فرهنگ و آداب اجتماعی، یادگیری و آموزش زبان را بهبود می‌بخشد. باین وجود در موقعیت‌هایی که زبان خارجی داخل فرهنگ خود فرد تدریس و یاد گرفته می‌شود، موضوع کاملاً فرق می‌کند؛ بنابراین بنا به تأیید براون (۲۰۰۰) «بین اشخاص با فرهنگ‌های مختلف، احتمال سوء تفاهم زیاد است» (ص. ۱۷۷). در حقیقت شکل‌گیری موقعیتی در وضعیت‌هایی که انگلیسی به عنوان زبان خارجی به کار گرفته می‌شود نسبتاً دشوار است زیرا زبان‌آموزان به سختی به کاربردهای حقیقی زبانی دسترسی دارند. بیشتر آنچه را که زبان‌آموزان فرامی‌گیرند از طریق مطالب نوشتاری دریافت می‌کنند. به این معنی که آنها به ندرت در معرض استفاده‌های عملی، ارتباطی و کاربردی زبان قرار می‌گیرند. همان‌گونه که می‌دانیم، یادگیری یک طرفه نیست بلکه یک فرآیند دو طرفه است که از طریق کاربرد و تولید شکوفا می‌شود: نوشتن و خواندن. باین حال در موقعیت‌هایی که انگلیسی به عنوان زبان دوم به کار گرفته می‌شود، زبان‌آموزان دسترسی وسیعی به زبان و فرهنگ دارند. در نتیجه فرآیند

1. Rowsell, Sztainbok, & Blaney

2. Widdowson

فراگیری می‌تواند به‌سادگی تقویت و شکل‌گیری موقعیتی به‌آرامی تسریع شود. شکل (۶) جنبه‌های مختلف شکل‌گیری موقعیتی را نشان می‌دهد:



شکل ۶. شکل‌گیری موقعیتی در وضعیت‌ها و شرایط مختلف

زبان‌آموزان برای عملکرد مؤثرتر و بهتر نیازمند فراگیری توانش زبانی، ارتباطی و فرهنگی هستند. کاملاً مشهود است که یادگیری زبان و فرهنگ باهم ارتباطی جدایی‌ناپذیر دارند و لازم است که زبان‌آموزان در کنار توانش زبانی، توانش ارتباطی میان فرهنگی را نیز بیاموزند (مظفرزاده و آژیده، ۲۰۱۹). به این منظور ویدوسون (۱۹۹۸) بر اهمیت دانش اشتراکی و فرهنگی تأکید داشته و اظهار می‌دارد که «ارتباط، دلالت بر اجتماع دارد و عضویت بر اساس مفهوم متن تعیین می‌شود. موضوع تنها دانستن معنای کلمات نیست» (ص. ۷). لدر^۱ (۲۰۰۱) همچنین بیان می‌کند که «مسئله دانش و آگاهی در مورد تفاوت میان فرهنگ‌ها می‌تواند سودمند باشد» (ص. ۲۳۱). باور بر این است که زبان‌آموزان در موقعیت‌هایی که انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به کار گرفته شده و زبان مقصد به اندازه کافی و مناسب در اختیارشان نیست، ممکن است به‌نوعی بتوانند به توانش زبانی دست پیدا کنند. هرچند در موقعیت‌هایی که انگلیسی به‌عنوان زبان دوم به کار گرفته می‌شود، زبان‌آموزان مستقیماً با زبان مقصد در ارتباط هستند. هالیدی^۲ (۱۹۹۷) در این خصوص معتقد است که تفاوت‌های

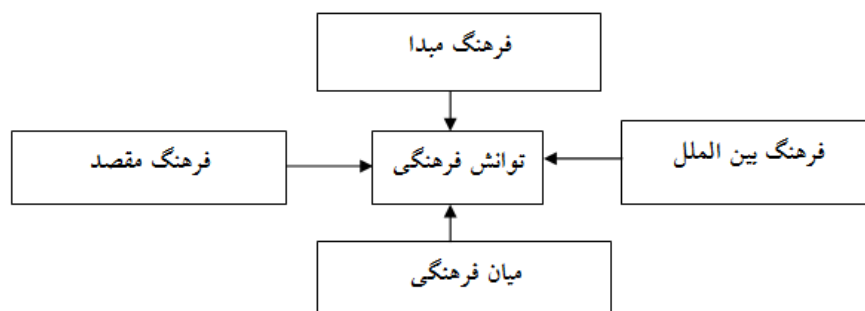
1. Leather
2. Holliday

فرهنگی بومی و قومی مشکلات آموزش زبان را به طور عمده تشدید می‌کند؛ بنابراین زبان‌آموزان باید به طریقی با آداب و رسوم فرهنگی و قواعد اجتماعی زبان مقصد آشنا شوند. سودن^۱ (۲۰۰۷) بر این باور است که «به دلیل تأکید کمتر بر آموزش و تمرکز بیشتر روی یادگیری، آگاهی نسبت به نقش فرهنگ در کلاس بیشتر شده است» (ص. ۳۰۴).

به طور عمده با گسترش نقش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی، زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی باید به توانش چند فرهنگی دست پیدا کنند. لازم است که آنها هم در فرهنگ خود و هم در فرهنگ‌های دیگر مهارت داشته باشند: توانش میان فرهنگی. هرچند «توانش بین فرهنگی ... مبتنی بر تناقض و اختلاف است...» (کرامش^۲، ۲۰۰۴، ص. ۲۴۰). در این خصوص، نالت (۲۰۰۶) هوشمندانه بیان می‌کند که دنیای انگلیسی کاملاً پیچیده است. به عبارت دیگر، دنیای کشورهای انگلیسی‌زبان یکپارچه نیست، بلکه آنها هزاران خرده‌فرهنگ را در خود جای داده‌اند. در حقیقت دنیای انگلیسی متنوع و دائماً در حال تغییر است. از این رو، بایرام و ریساجر^۳ (۱۹۹۹) پیشنهاد می‌کنند که بهتر است آموزش زبان انگلیسی تا حد امکان زبان‌آموزان را چند فرهنگی سازد؛ بنابراین باید برای زبان‌آموزان در داخل و خارج از کلاس فرصت کافی را فراهم کرد تا با دیدگاه‌های دیگر آشنا شده و در نتیجه در مورد فرهنگ خود تأمل کنند: توانش میان فرهنگی. به این طریق زبان‌آموزان می‌توانند مهارت تعامل با گروه‌های نژادی مختلف را کسب کرده و «توانش تعامل میان فرهنگی» خود را بهبود ببخشند (آلوارز^۴، ۲۰۰۷، ص. ۱۲۷). با این وجود گاهی ما به اشتباه به فرهنگ خود احترام گذاشته و فرهنگ ملت‌های دیگر را نادیده می‌گیریم. هالییدی (۱۹۹۴) در این گونه مواقع به عنوان ما (فرهنگ و تعصب ما) و آنها (فرهنگ‌های دیگر) یاد می‌کند. همان‌گونه که گست (۲۰۰۲) بیان می‌کند، «ما دوست

-
1. Sowden
 2. Kramsch
 3. Byram & Risager
 4. Alvarez

داریم که فرهنگ خود را یک فرهنگ غنی، پیچیده، انعطاف‌پذیر و متنوع ببینیم» (ص. ۱۵۹)؛ بنابراین معلمان زبان باید دقت داشته باشند که فرهنگ‌های دیگر را کم‌ارزش جلوه ندهند. به عبارت دیگر، معلمان زبان نباید در مورد درستی، نادرستی، غنی بودن و... فرهنگ‌های دیگر قضاوت کنند. نکته‌ای که باید روشن شود این است که منظور از شکل‌گیری موقعیتی، وضعیتی است که زبان در آن یاد گرفته می‌شود: موقعیت‌هایی که در آن انگلیسی به عنوان زبان خارجی یا زبان دوم به کار گرفته می‌شود؛ اما منظور از توانش فرهنگی، توانایی زبان‌آموزان برای درک فرهنگ مبدأ، فرهنگ مقصد، فرهنگ بین‌المللی و میان فرهنگی است. شکل (۷) انواع مختلف توانش فرهنگی را نشان می‌دهد.



شکل ۷. انواع مختلف توانش فرهنگی

۳. نقش مطالب درسی در یادگیری فرهنگ

مطمئناً انتخاب مطالب درسی مناسب کار آسانی نیست. مسأله مهم در نظر گرفتن این نکته است که مطالب درسی مربوطه چگونه با آداب و رسوم و قواعد فرهنگ مقصد برخورد می‌کند. مسلماً بیشتر مطالب درسی انگلیسی بی طرف و خنثی نیستند. ساندروروا^۱ (۲۰۱۶) از کتاب‌های درسی با عنوان «ابزار تعلیمی بنیادی در آموزش زبان خارجی» یاد کرده و بیان می‌کند که «طبق نتایج به دست آمده، کتاب‌های درسی

1. Sándorová

قدرت این را دارند که روی درک فرهنگ مقصد و نگرش‌ها نسبت به آن و همچنین کل فرآیند یادگیری زبان و فرهنگ مقصد تأثیر بگذارند» (ص. ۱۷۹). گاهی اوقات این ماهیت وابسته به فرهنگ مطالب درسی، زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را دچار مشکل می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، بیشتر زبان‌آموزان نه‌تنها در برخورد با موضوعات ناآشنا بلکه در مواجهه با قواعد زبانی ناآشنا نیز دچار مشکل می‌شوند. این بار مضاعف، در درک مطلب و بیان زبان مشکل ایجاد می‌کند؛ بنابراین به نظر می‌آید که گاهی اوقات استفاده از مطالب درسی واقعی و موثق برای موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی چندان مناسب نیست. در حقیقت برای زبان‌آموزان سخت است که دنیا را از زاویه دید دیگری ببینند. به این منظور گست (۲۰۰۲) پیشنهاد می‌کند که «هرگونه تمرکزی بر آموزش فرهنگ باید روی اصول کلی کاربردی و زبانی تأکید داشته باشد» (ص. ۱۶۰). در این میان تسو (۲۰۰۵) خاطر نشان می‌کند که معلمان قبل از انتخاب مطالب درسی باید اطمینان حاصل کنند که زبان‌آموزان در این مورد دانش قبلی کافی دارند.

مهم‌تر این‌که نایت (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کند که معلمان می‌توانند از اینترنت برای یافتن مطالب درسی مناسب جهت به‌کارگیری در کلاس استفاده کنند. به‌طور عمده به‌کارگیری مطالب درسی تولید داخلی که درباره کشور و آداب و رسوم اجتماعی و فرهنگی خود زبان‌آموزان است، باعث ایجاد یک موقعیت معنادار شده و در نتیجه فراگیری فرهنگ و زبان را بهبود می‌بخشد. به این منظور مک کی (۲۰۰۳) اظهار می‌کند که «معلمان باید ارزش به‌کارگیری موضوعاتی که با فرهنگ بومی سروکار دارند را بدانند» (ص. ۱۲۹). با این وجود مطالب درسی زبان انگلیسی را که مملو از مسائل فرهنگی است می‌توان به همراه جنبه‌های فرهنگی‌شان در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان دوم آموزش داده و فراگرفت. هرچند در موقعیت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به دلیل کمبود وقت، ازدیاد موضوعات فرهنگی، ناآشنا بودن معلمان با فرهنگ مقصد، دشواری موضوعات فرهنگی، تفاوت‌های فرهنگی و غیره، این رویکرد به‌سختی قابل اجرا است؛ بنابراین مک کی اظهار می‌کند که «محتوای فرهنگی

مطالب درسی مربوط به زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی نباید به فرهنگ بومی مردم انگلیسی‌زبان محدود شود» (ص. ۱۴۰). به همین ترتیب گست (۲۰۰۲) این سؤال را مطرح می‌کند که آیا «اصلاً ارزش دارد که مطالب فرهنگی صریح و مستقیم را به زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و یا دوم معرفی کنیم؟» (ص. ۱۶۰). هرچند هارمر^۱ (۲۰۰۳) از بیشتر کتاب‌های درسی زبان انتقاد می‌کند و بر این باور است که آن‌ها عمدتاً دستور زبان محور هستند و با موضوعات فرهنگی سروکار ندارند. هارمر بیان می‌کند که کتاب‌های درسی مدرن آن‌چنان هم مکالمه‌محورتر از قبل نیستند. در تأیید اظهارات هارمر می‌توان گفت که همان‌گونه که کورتازی و جین^۲ (۱۹۹۹) اظهار می‌کنند، با وجود این که انتظار می‌رود طراحان و مفسران کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به جنبه‌های فرهنگی و میان فرهنگی مطالب نیز توجه داشته باشند و آگاهی زبان‌آموزان را نسبت به این موضوعات بالا ببرند، واقعیت لزوماً این را نشان نمی‌دهد (علی‌اکبری، ۲۰۰۴؛ شین، اسلامی و چن^۳، ۲۰۱۱؛ شریفی و یارمحمدی، ۲۰۱۳؛ مظفرزاده و آژی‌ده، ۲۰۱۹). شین و همکارانش (۲۰۱۱) یک استراتژی دوجانبه که شامل دو دیدگاه بومی‌سازی و جهانی‌سازی است، برای برنامه‌ی درسی پیشنهاد می‌دهند: اول اینکه برای بومی‌سازی مطالب درسی از تجربیات دانش‌آموزان استفاده شود که این خود ضعف‌هایی دارد؛ از جمله اینکه نمی‌توان آن را به فرهنگ‌های دیگر بسط داد. راه دومی که آن‌ها پیشنهاد می‌دهند این است که به فرهنگ بومی و غیربومی به‌طور یکسان ارزش داده شود.

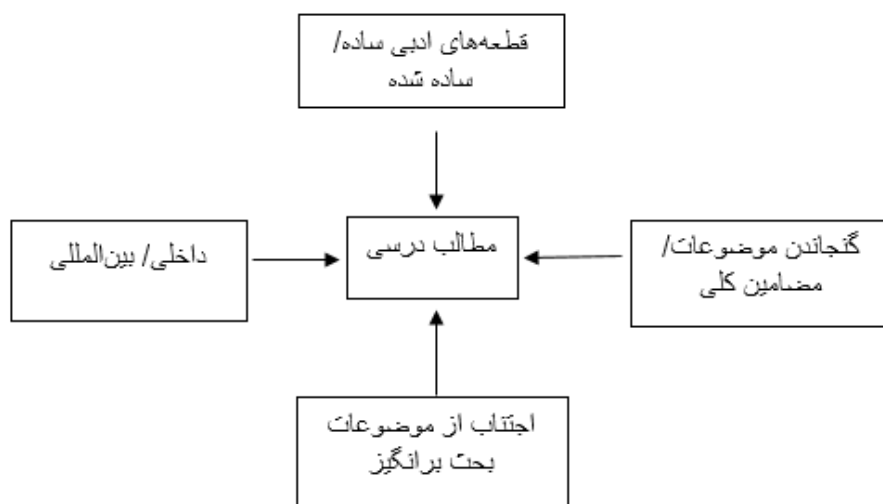
حقیقت این است که در کشورهای شرقی، معلمان باید در انتخاب مطالب درسی دقت داشته باشند. به عبارت دیگر، معلمان باید عوامل متعددی را در نظر بگیرند تا به احساسات زبان‌آموزان و جامعه خدشه‌ای وارد نشود. دلیلش این است که بیشتر مردم نسبت به محتوای مطالب درسی حساس هستند؛ بنابراین به نظر می‌رسد که مطالب درسی، به‌ویژه کتاب‌های درسی، باید در رابطه با موضوعات بحث‌برانگیز مثل روابط

1. Harmer

2. Cortazzi & Jin

3. Shin, Eslami, & Chen

جنسی، مذهب، سیاست و الکل، محتوایی بی طرفانه داشته باشند. در عوض، معلمان می‌توانند موضوعات کلی و عمومی مثل ورزش، گرمایش جهانی، نابودی جنگل‌ها، غذا، سلامتی و غیره را برگزینند. همچنین معرفی و ارائه موضوعات کلی مربوط به تاریخ، جغرافی، علوم و ادبیات به زبان‌آموزان مفید خواهد بود. هرچند ارائه مطالب دشوار ادبی به زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی توصیه نمی‌شود، زیرا ادبیات ویژگی‌های زبانی مخصوص به خود را دارد که زبان‌آموزان و معلمان نمی‌توانند به راحتی آنها را درک و تحلیل کنند؛ اما کتاب‌های خواندن ساده و ساده شده بسیار سودمند و کاربردی‌تر هستند و به زبان‌آموزان حس موفقیت داده و آنها را تشویق می‌کنند تا مطالب بیشتری را در زبان انگلیسی بخوانند. ازاین‌رو یون^۱ (۲۰۱۱) توضیح می‌دهد که «نویسندگان و ناشران باید این ناهماهنگی در انتخاب مطالب درسی در زمینه فرهنگ‌های بیگانه را جبران کنند، اما باید در نظر داشت که آنها تنها افرادی نیستند که قدرت دستکاری گفتمان کتاب‌های درسی را دارند» (ص. ۴۶۵). او همچنین در ادامه بیان می‌کند که «معلمان باید در ارزیابی کتاب‌های درسی نقش فعالی داشته باشند و به‌طور پیوسته به ناشران بازخورد ارائه دهند» (ص. ۴۶۵). هرچند از این مساله نباید غافل شد که «...کتاب درسی را می‌توان به‌عنوان یک ایدئولوژی در نظر گرفت، به این معنی که یک دیدگاه یا سیستم فرهنگی یا یک ساختار اجتماعی را که ممکن است بر معلمان و دانش‌آموزان تحمیل شود بازتاب کرده و به‌طور غیرمستقیم دیدگاه آنها در مورد فرهنگ را شکل می‌دهد» (کورتازی و جین، ۱۹۹۹، ص. ۲۰۰). البته باید این نکته را نیز در نظر داشت که در بیشتر مواقع «این زبان‌آموزان هستند که معانی فرهنگی را در کلاس زبان به وجود می‌آورند و مطالب درسی این معانی را از پیش تعیین نمی‌کنند» (کیس و وینجر، ۲۰۱۶، ص. ۱۰). در ادامه شکل (۸) یک رویکرد بهینه در ارائه و انتخاب مطالب فرهنگی مناسب را در موقعیت‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نشان می‌دهد.

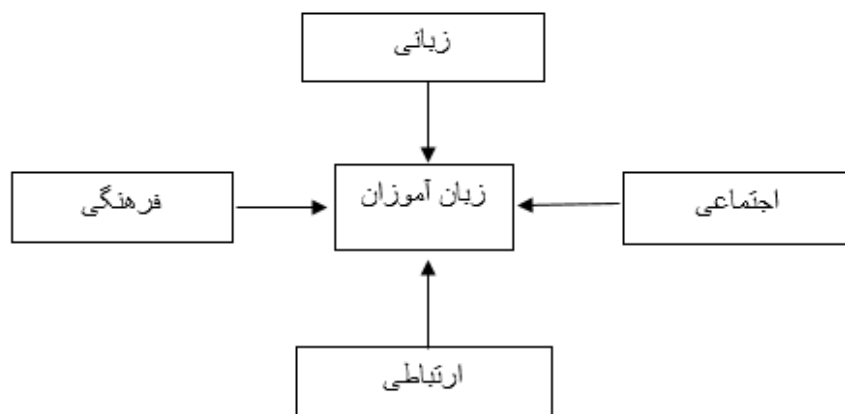


شکل ۸. ارائه و انتخاب مطالب فرهنگی مناسب

۴. زبان‌آموزان و مدرّسان

به‌طور معمول زبان‌آموزان باید مفاهیم آشنای خود را با استفاده از ساختارهای زبانی بیگانه و ناآشنا بسازند؛ بنابراین آنها باید هم در زبان و هم در قواعد استفاده از آن مهارت داشته باشند. به‌علاوه لازم است که زبان‌آموزان یک آگاهی کلی از آداب‌ورسوم و سنت‌های فرهنگ مقصد را داشته باشند. مسلماً هرچه زبان‌آموزان مهارت زبانی بیشتری پیدا کنند، فرهنگ زبان مقصد را بهتر یاد می‌گیرند. همچنین بنا به عقیده پیش‌قدم و ناجی میدانی (۲۰۱۲)، «انتظار می‌رود که زبان‌آموزان به تفاوت‌های دو فرهنگ حساس شده، تلاش کنند تا نکات مثبت فرهنگ بیگانه را فراگیرند و آن را به‌گونه‌ای بومی سازند که فرهنگ بومی خودشان ارتقا یافته و غنی شود» (ص. ۴۶). نکته مهمی که باید به‌خاطر داشته باشیم این است که «زبان‌آموزان مختلف، سبک یادگیری متفاوتی دارند» (هارمر، ۲۰۰۳، ص. ۲۹۱)؛ بنابراین معلمان نباید از زبان‌آموزان انتظار نتیجه یکسان داشته باشند. باین‌حال معلمان باید استقلال زبان‌آموزان را تقویت کرده و زبان‌آموزانی فعال تربیت کنند که بتوانند مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. به‌این‌ترتیب سودن (۲۰۰۷) بیان می‌کند که «علاقه در زمینه تفاوت‌های فردی

زبان‌آموزان مثل انگیزه، استعداد ذاتی و پیشینه خانوادگی به طرز چشمگیری افزایش یافته است» (ص. ۳۰۴). کنش‌های یادگیری در کلاس، غالباً، در میان فرهنگ‌ها متفاوت است، پس بنابراین کتاب‌های درسی طراحی شده برای زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم کاربرد چندانی برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ندارند. حتی در یک کلاس مشترک «زبان‌آموزان همیشه دارای بافت فرهنگی یکسان نیستند» (روسل و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۸). لدر (۲۰۰۱) همچنین به «چندگانگی سبک زندگی» در یک فرهنگ کلاسی اشاره می‌کند (ص. ۲۳۲). به این منظور گست (۲۰۰۲) بیان می‌کند که «فرهنگ هم در زیرسبک‌ها تفاوت زیادی دارد» (ص. ۱۵۶). به‌عنوان مثال در یک کلاس معمولی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، زبان‌آموزان معمولاً دارای پیشینه خانوادگی مختلفی بوده و از یادگیری زبان اهداف خاص خود را دارند. ممکن است که آنها زبان را برای ورود به یک دانشگاه معتبر می‌آموزند. از این رو احتمالاً هیچ علاقه‌ای به ارتباط بین فرهنگی نداشته باشند. به همین دلیل فیوریتو^۱ (۲۰۰۰) هشدار می‌دهد که «چند سال آموزش زبان با چند واحد درسی برای آمادگی دانش‌آموزان برای بازار جهانی رقابتی کافی نیست» (ص. ۳۱).



شکل ۹. انواع مختلف توانش

1. Fiorito

نکته قابل توجه این است که آنچه زبان‌آموزان نیاز دارند ساختن معنا و مفاهیم زبانی و فرهنگی است. از این رو وقتی آنها مهارت کافی در زبان را کسب کردند، یاد می‌گیرند که جهان را از زاویه دیگری ببینند؛ بنابراین یادگیری زبان انگلیسی باید از طریق مطالب درسی داخلی مربوط به فرهنگ مبدأ زبان‌آموزان و شامل موضوعات آشنا در بافت‌های آشنا باشد. «در این حالت یک دانش‌آموز خجالتی در کلاس در برخورد با اتفاقی که برایش آشناست، به یک فرد اجتماعی‌تر تبدیل می‌شود» (روسل و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۸). از این رو زبان‌آموزان را می‌توان به سمت فهم و درک فرهنگ خود سوق داد. در نتیجه بعد از این که مهارت کافی در زبان را کسب کردند، شروع به مشاهده و ارزیابی سایر فرهنگ‌ها می‌کنند. این همان چیزی است که بایرام آن را «بینش دوزبانه» می‌نامد (ص. ۱۴). به‌طور عمده برای برقراری ارتباط در زبان انگلیسی، زبان‌آموزان باید در انواع مختلف توانش‌ها مهارت پیدا کنند: زبانی، ارتباطی، اجتماعی و فرهنگی. تمام این توانش‌ها برای استفاده مؤثر و مناسب از زبان ضروری هستند. واقعیت این است که در کلاس‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، زبان‌آموزان بیشتر دانش زبانی را فرامی‌گیرند. هرچند آنها باید مهارت عملی و ارتباطی خود را از طریق استفاده کاربردی افزایش دهند که این خود در بیشتر کشورها به دلیل عدم دسترسی به گویشوران بومی و رسانه‌های جمعی محدود است. باین‌حال زبان‌آموزان می‌توانند فهم اجتماعی و فرهنگی خود را نه لزوماً با مطالعه متون به زبان انگلیسی بلکه از طریق زبان خود بهبود ببخشند؛ بنابراین مهم‌ترین نقطه ضعف زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی این است که چگونه زبان را به کار گرفته و با استفاده از ابزار زبانی بیگانه معنا و مفهوم بسازند. بنا به گفته کیس و ونینجر (۲۰۱۶)، می‌توان گفت که «...درک فرهنگ به‌عنوان یک مفهوم راکد و چیزی که باید آن را فراگرفت، می‌تواند جای خود را به شیوه‌ای از یادگیری فرهنگ بدهد که در آن دانش‌آموزان به‌طور جدی یک سرمایه تلقی می‌شوند» (ص. ۱۰). شکل (۹) انواع مختلف توانش‌هایی را که زبان‌آموزان باید تقویت کنند، به تصویر می‌کشد.

طبق اظهارات پیش‌قدم (۲۰۱۱)، «به دلیل ماهیت تطبیقی کلاس‌های زبان انگلیسی که در آن‌ها دو فرهنگ باهم ارتباط نزدیکی دارند» نقش معلمان نقشی اساسی و حائز اهمیت است (ص. ۱۴). از آنجایی که فرهنگ یک مبحث چندبعدی، متفاوت و بحث‌برانگیز است، تدریس نکات فرهنگی برای اکثر معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی یک معضل، اما نه یک کابوس، است. سودن^۱ (۲۰۰۷) بر این باور است که «به‌جای این که فرهنگ خود را تحمیل کنند، آن‌ها (معلمان بومی زبان انگلیسی) باید روی فرهنگ‌هایی کار کنند که با آن‌ها سروکار دارند» (ص. ۳۰۵). با آموزش فرهنگ‌های مختلف، معلمان می‌توانند حس آزاداندیشی و آگاهی فرهنگی جهانی (کوماروادیلو^۲، ۲۰۰۸) را در زبان‌آموزان تقویت کرده و تابعیت میان فرهنگی (بایرام، ۲۰۱۱) آنها را ارتقا دهند. آنها از یک طرف باید راه‌های مناسبی را برای تدریس فرهنگ پیدا کنند و از طرف دیگر راهی برای مواجهه با مؤسسات آموزشی و جامعه خود که ارزش‌های فرهنگی خود را تحمیل می‌کنند، بیابند. معلمان همچنین دائماً تحت فشارند تا بتوانند مطالب درسی را آموزش دهند و چندان وقت کافی برای موضوعات فرهنگی پیدا نمی‌کنند. دوگانچای آکتونا (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که منابع بسیاری در مورد فرهنگ وجود دارد. با این وجود به دلیل تفاوت بافت‌های آموزشی، کاربرد آن‌ها را زیر سؤال می‌برد.

بنا به گفته مظفرزاده و آژیده (۲۰۱۹)، معلمان و طراحان مطالب درسی باید شیوه آموزشی سنتی خود را کنار گذاشته و در کنار تدریس دستور زبان و لغات، زمانی را هم برای تدریس فرهنگ اختصاص دهند و این بخش از آموزش نباید به «غیر قابل استنادترین مؤلفه برنامه درسی» تبدیل شود (ص. ۱۶۸). سودن (۲۰۰۷) همچنین بیان می‌کند که «معلمان نه تنها باید از فرهنگ دانش‌آموزان خود و محیط اطرافشان، بلکه باید در مورد فرهنگ‌هایی که خودشان به کلاس می‌آورند نیز آگاهی داشته باشند» (ص. ۳۰۵). مشکل اینجاست که معلمان به‌ندرت در رابطه با نحوه برخورد با مسائل

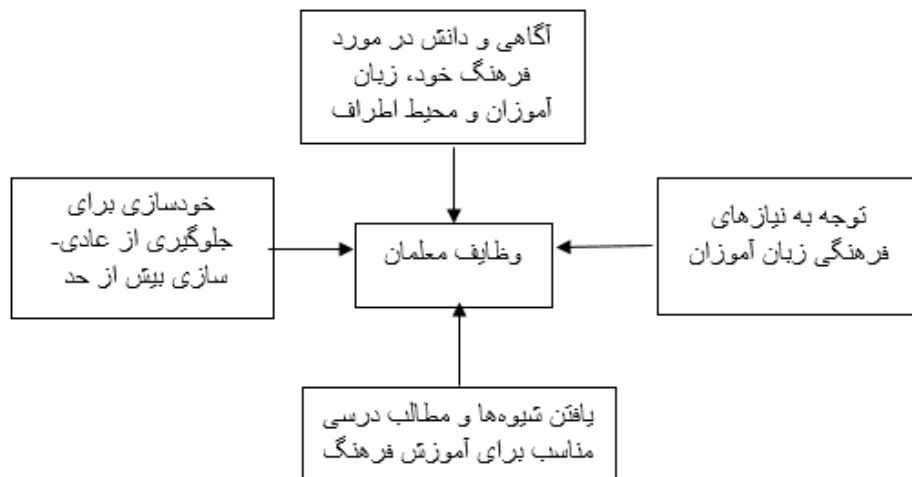
1. Sowden

2. Kumaravadivelu

فرهنگی به‌خوبی آموزش می‌بینند. پیش‌قدم (۲۰۱۱) توضیح می‌دهد که اگر معلمان زبان انگلیسی در مواجهه با چنین مسائلی آموزش کافی نبینند، «کاستی^۱ فرهنگی غیرقابل اجتناب است» (ص. ۱۴). در این میان وقتی آنها به‌خوبی از پس مسائل فرهنگی بر نمی‌آیند، زبان‌آموزان گمان می‌کنند که آنها «تنبل یا فاقد صلاحیت» هستند (دوغانچای آکتونا، ۲۰۰۶، ص. ۲۸۳)؛ بنابراین، این مهم است که مؤسسات آموزشی و جامعه به معلمان آموزش داده و از آنها حمایت کنند. این به آن معنا نیست که لزوماً نحوه تدریس فرهنگ به معلمان آموزش داده شود. «بلکه این معلمان باید روش‌های جایگزین دیگری را ارائه دهند تا بتوانند به دانش‌آموزان در دستیابی به دیدگاه‌های هر چه وسیع‌تر کمک کند» (دی، جیمز، کارومانچری، جیمز ویلسون و زاین، ۲۰۰۰، ص. ۲۶۴). در کل انتظار می‌رود که معلمان آگاهی زبان‌آموزان را بالا برده و در مورد تنوع فرهنگ‌ها اطلاعات اجمالی در اختیار آنها قرار دهند. معلمان نمی‌توانند فهرستی از نکات فرهنگی تهیه کرده و در اختیار زبان‌آموزان قرار دهند؛ چون این کار ممکن است منجر به رواج باورهای اشتباه شود. پیشنهاد می‌شود که برای افزایش مهارت معلمان در برخورد با مسائل میان فرهنگی، آنها در تحقیقات عملی که در مقیاس کوچک انجام می‌شوند، شرکت داشته باشند. باور بر این است که پروژه‌های تحقیقاتی قوم‌شناسی که در مقیاس کوچک انجام می‌شوند، می‌توانند باعث افزایش علاقه معلمان به حرفه خود و بالا بردن دانش آنها شوند.

1. derichment

2. Dei, James, Karumancherry, James-Wilson, & Zine



شکل ۱۰. وظایف معلمان در برخورد با فرهنگ

در حالت کلی، معلمان برای جلوگیری از «عادی‌سازی بیش‌ازحد» به خودسازی نیاز دارند (پربهو، ۱۹۹۰، ص. ۱۷۴). آنها اگر می‌خواهند برای دانش‌آموزان خود مفید باشند، باید به اکتشاف فردی دست بزنند. معلمان خوب سعی می‌کنند در کار خود تأمل کنند و تا جایی که امکان دارد به‌طور مؤثر آن را بهبود ببخشند. هارمر (۲۰۰۳) ویژگی‌های معلمان را شرح داده و بیان می‌کند که «بهترین موقعیت ... زمانی است که یک مدرس متعهد و پرشور در مورد آنچه می‌تواند انجام دهد، دیدگاه‌های مختلفی داشته باشد...» (ص. ۲۸۸). شین و همکارانش (۲۰۱۱) بر این باورند که معلم می‌تواند نقش واسطه فرهنگی را ایفا کرده و «دانش آموزان را تشویق کند تا باورها، ارزش‌ها و کنش‌های فرهنگی نهفته در آنها را واکاوی کرده و از آن تفکرات برای ارتباط با فرهنگ‌های دیگر استفاده کنند» (ص. ۲۶۴). به‌طور کلی، مک کی (۲۰۰۳) معتقد است که معلمان دوزبانه بومی به دلیل آشنایی با فرهنگ بومی و زبان دانش‌آموزان، برای تدریس زبان انگلیسی مناسب‌تر هستند. مک کی بر اهمیت توجه به توانایی این معلمان انگلیسی دوزبانه تأکید می‌کند. معلمی که آگاهی فرهنگی و منتقدانه دارد، از آموزش زبان صرف نظر نمی‌کند، بلکه تلاش می‌کند تا به زبان‌آموزان

کمک کند که بر حسب اهداف و نیازهای خود و مطابق با سنت‌ها و آداب و رسوم جوامع خود زبان انگلیسی را به کار گرفته و موضوعات جهانی را جهان بومی سازند. شکل (۱۰) وظایف مختلفی را نشان می‌دهد که معلمان برای آموزش هرچه مؤثرتر فرهنگ باید انجام دهند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در بیشتر کشورها تدریس فرهنگ از طریق روش تدریس ارتباطی زبان تقریباً دشوار است. دلیلش این است که یادگیرندگان و معلمان به این نوع یادگیری عادت ندارند. در همین راستا هارمر (۲۰۰۳) بیان می‌کند که روش تدریس ارتباطی زبان «اساساً از چند جنبه دچار مشکل است» (ص. ۲۸۸). همان‌گونه که لوئیس و مک کوک^۱ (۲۰۰۲) مطرح می‌کنند «این‌گونه تلقی می‌شود که یادگیرندگان در کلاس هستند تا زبان را دریافت نمایند نه اینکه آن را بسازند» (ص. ۱۴۷). به دلیل مشکلات انضباطی، معلمان به ندرت کار گروهی و دو نفره را تأیید می‌کنند. یادگیرندگان انتظار دارند که معلمان بیشتر صحبت کرده و اطلاعات را به آنها منتقل کنند. در این میان برخی از معلمان نیز انتظار دارند که زبان بدون خطا و صحیح به کار برده شده و اطلاعات به همان صورتی که بود به آنها تحویل داده شود و همچنین مطالب درسی به‌طور کامل به خاطر سپرده شوند. با این حال هارمر (۲۰۰۳) معتقد است که روش‌هایی که معلمان در کلاس به کار می‌گیرند «برای یادگیری زبان ضروری است» (ص. ۱۶۰).

روش‌های مختلفی برای فراگیری زبان و فرهنگ وجود دارد. با این وجود سودن (۲۰۰۷) بحث می‌کند که «اگرچه به نظر می‌رسد که متدهای جدید در مقایسه با متدهای قدیمی و فعلی مزیت‌هایی دارد، هیچ‌کدام به نتایج بهتر و چشمگیری دست نیافته‌اند» (ص. ۳۰۴). یادگیری زبان خارجی با استفاده از یک فرهنگ لغت بین‌المللی می‌تواند به زبان‌آموز در جهت گسترش دانش جهانی کمک کند. کوریوس و پویول^۲

1. Lewis & McCook

2. Corrius & Pujol

(۲۰۱۰) خاطر نشان می‌کنند که «در حال حاضر بیشتر فرهنگ لغت‌های آموزش زبان انگلیسی روی بازار جهانی تمرکز دارند» (ص. ۷)؛ بنابراین زبان‌آموز می‌تواند معنای لغات و جنبه‌های فرهنگی آن‌ها را به‌جای استفاده از یک فرهنگ لغت دوزبانه، با استفاده از یک فرهنگ لغت تک‌زبانه بیاموزد. به‌طور کلی، مک کی (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که «آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی مناسب، باید از انتظارات بومی در رابطه با نقش معلم و زبان‌آموز الهام گیرد» (ص. ۱۴۰). در این خصوص اینترنت در یادگیری زبان و فرهنگ انگلیسی بسیار اهمیت دارد. بنا بر پیشنهاد لیندر^۱ (۲۰۰۴)، «اینترنت یک ابزار ارزشمند برای آموزش زبان است» (ص. ۱۰). در واقع اینترنت دنیای مدرن را متحول کرده و به گسترش علم و دانش سرعت بخشیده است. کریر^۲ (۱۹۹۷) اظهار می‌کند که «ما به کمک اینترنت شاهد نقاط عطفی در ارتباطات هستیم که پیامدهای آن می‌تواند به اندازه دستگاہ بل وسیع باشد» (ص. ۲۷۹).

بدیهی است که زبان بدون فرهنگ بی‌معنی است. زبان از طریق بافت فرهنگی شکل و معنا پیدا می‌کند. زبان و فرهنگ باید باهم تلفیق شده و سپس به زبان‌آموزان آموزش داده شوند. مطالب درسی باید با دقت و مطابق با فرهنگ مقصد انتخاب شوند. هر کدام از روش‌هایی که معلمان انتخاب می‌کنند باید آگاهی فرهنگی زبان‌آموزان را افزایش دهد. نکته حائز اهمیت این است که اگر زبان‌آموزان در موقعیتی هستند که انگلیسی را به‌عنوان یک زبان خارجی یاد می‌گیرند و به‌ندرت به فرهنگ مقصد دسترسی دارند، روش‌ها و مطالب درسی باید آگاهی فرهنگی آنها را افزایش دهند. به‌عبارت‌دیگر، هر موضوع و مضمونی را باید طوری تلفیق کرد که زبان‌آموزان مزه فرهنگ را بچشند. در ضمن ادغام زبان با فرهنگ می‌تواند انگیزه زبان‌آموزان را برای یادگیری تقویت کند. صرف دسترسی به زبان خسته‌کننده است؛ اما آشنا کردن دانش‌آموزان با جنبه‌های مختلف فرهنگ باعث ایجاد علاقه در کلاس

1. Linder

2. Carrier

می‌شود. بعضی از مدارس و دانشگاه‌ها واحدهای درسی در زمینه ارتباط میان فرهنگی، جامعه‌شناسی زبان یا زبان و فرهنگ را ارائه می‌دهند. هرچند این واحدها بیشتر با مباحث نظری این رشته سروکار دارند و به‌ندرت درگیر موضوعات واقعی می‌شوند و هیچ کاربرد عملی ندارند. همچنین موضوعات فرهنگی که در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تدریس می‌شوند، کاملاً سطحی بوده و به‌ندرت به تفکر انتقادی می‌انجامند؛ بنابراین آموزش فرهنگ باید در پرتو جهانی‌سازی زبان انگلیسی مورد بازنگری قرار گیرد. همچنین تدریس فرهنگ و زبان باید بر پایه نیازهای متنوع زبان‌آموزان باشد. پیشنهاد می‌شود که یک رویکرد جهانی برای آموزش فرهنگ باید وجود داشته باشد که نیازها و موقعیت‌های محلی را در نظر بگیرد. واحدهای درسی زبان انگلیسی باید زبان‌آموزان را با گویش‌های مختلف زبان انگلیسی آشنا سازد. هم زبان‌آموزان و هم معلمان باید بیشتر با افراد دیگر به زبان انگلیسی ارتباط برقرار کنند. سودن (۲۰۰۷) خاطرنشان می‌کند که برای بهبود مهارت‌های واقعی میان فرهنگی لازم است برای مدتی کافی با آن فرهنگ زندگی کرد.

کتاب‌نامه

- Afros, E., & Schryer, C. F. (2009). The genre of syllabus in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 224-233.
- Alderson, J. C. & Beretta, A. (Eds.). (1996). *Evaluating second language education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Aliakbari, M. (2004). The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. *The Linguistic Journal*, 4, 1-14.
- Alvarez, I. (2007). Foreign language education at the crossroads: Whose model of competence? *Language, Culture and Curriculum*, 20(2), 126-136.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70
- Bhatia, V. K. (2001). The power and politics of genre. In A. Burns & C. Coffin (Eds.). *Analyzing English in a global context* (pp. 65-77). London, England: Routledge.
- Block, D. (2004). Globalization and language teaching. *ELT Journal*, 58(1), 75-77.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York, NY: Longman.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and culture*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Carrier, M. (1997). ELT online: The rise of the Internet. *ELT Journal* 51(3), 279-309.
- Corrius, M., & Pujol, D. (2010). Linguistic and cultural strategies in ELT dictionaries. *ELT Journal*, 64(2), 135-142.
- Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Culhane, S. F. (2004). An intercultural interaction model: Acculturation attitudes in second language acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 50-61.
- Dei, G., James, I. M., Karumancherry, L. L., James-Wilson, S., & Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press.
- Dogancay-Aktuna, S. (2006). Expanding the socio-cultural knowledge base of TESOL teacher education. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 278-295.
- Fiorito, C. (2000). Foreign language and culture: Some background and some ideas on teaching. *NASSP Bulletin*, 80, 30-34.
- Guest, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2), 154-161.
- Harmer, J. (2003). Popular culture, methods, and context. *ELT Journal*, 56(2), 288-294.
- Harumi, I. (2002). A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. *RELC Journal*, 33(2), 36-57.
- Held, D., & McGrew, A. (2003). The great globalization debate: An introduction. In D. Held & A. McGrew (Eds.), *The global transformations reader: An introduction to the globalization debate* (pp. 1-45). Cambridge, England: Polity.
- Holliday, H. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge, England: CUP.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes*. London, England: Routledge.
- Jackson, J. (2004). Language and culture immersion: An ethnographic case study. *RELC Journal*, 35, 261-279.
- Kachru, B. (1985). Standards, conditions and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the worlds: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge, England: CUP.

- Kennedy, C. J. (2001). Language use, language planning and EAP. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 25-41). Cambridge, England: CUP.
- Khajavi, Y., & Abbasian, R. (2011). English language teaching, national identity and globalization in Iran: The case of public schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 181-186.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2016). Cultural learning in the EFL classroom: The role of visuals. *ELT Journal*, 71(2), 186-196.
- Kramsch, C. (2004). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Leather, S. (2001). Training across cultures: Content, process, and dialogue. *ELT Journal*, 55(33), 228-237.
- Lewis, M., & McCook, F. (2002). Cultures of teaching: Voices from Vietnam. *ELT Journal*, 55(33), 146-153.
- Lin, A. M. Y. (2001). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? In C. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 271-286). London, England: Routledge.
- Linder, D. (2004). The Internet in every classroom? Using outside computers. *ELT Journal*, 58(1), 10-17.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chilean context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- Mozaffarzadeh, S., & Ajideh, P. (2019). Intercultural competence: A neglected essential in the Iranian ELT textbooks. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 7(2), 167-183.
- Naji Meidani, E., & Pishghadam, R. (2013). Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International journal of research studies in language learning*, 2(2), 83-96.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London, England: Longman.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new paradigm. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 9-20.
- Pishghadam, R., & Naji Meidani, E. (2012). Applied ELT as a panacea for linguistic imperialism. *Iranian EFL Journal*, 8(1), 35-52.
- Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011). Culture and identity change among Iranian EFL teachers. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(3), 147-162.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-76.
- Rajagopalan, K. (1999). Of EFL teachers, conscience and cowardice. *ELT Journal*, 53(3), 200-206.

- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44(4), 485-499.
- Rowell, J., Sztainbok, V., & Blaney, J. (2007). Losing strangeness: Using culture to mediate ESL teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 20(2), 140-154.
- Sándorová, Z. (2016). The intercultural component in an EFL course-book package. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 178-203.
- Sharif, M., & Yarmohammadi, L. (2013). Culture, national identity, and globalization between the lines of reading comprehension texts in Iran. *Linguistics and Translation*, 56, 13452-13455.
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268.
- Sowden, C. (2007). Culture and the 'good teacher' in the English language classroom. *ELT Journal*, 61(4), 304-310.
- Tseng, Y. H. (2002) A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21.
- Tsou, W. (2005). The effects of cultural instruction on foreign language learning. *RELC Journal*, 36(1), 39-57.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbook: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716.
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and community: The pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17(1), 3-14.
- Zhao, S. Y., & Bitchener, J. (2007). Incidental focus on form in teacher-learner and learner-learner interactions. *System* 35(4), 431-447.

درباره نویسنده

لیلا دوبختی دانشیار زبان انگلیسی دانشگاه هنر اسلامی تبریز می باشد. حوزه پژوهشی ایشان تحلیل گفتمان و آموزش زبان انگلیسی است.