

## سیاست‌گذاری‌های زبان خارجی و ارتباط آن با هویت ملی: نگرش معلمان زبان انگلیسی

\* محمدعلی شمس

E-mail: m.shams@mubabol.ac.ir

\*\* سعیده شمسائی

E-mail: neoshamsae@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۲/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۵/۱۸

### چکیده

بخشی از هویت ملی ایرانیان از طریق تعامل میان سیاست‌های زبانی دولت و نگرش آحاد جامعه به زبان‌های خارجی شکل می‌گیرد. جایگاه اجتماعی معلمان زبان انگلیسی به آنان این امکان را می‌دهد که نتایج هویت‌شناختی این تعامل را از نزدیک مشاهده کنند. هدف این پژوهش بررسی نگرش معلمان زبان انگلیسی به میزان موفقیت برنامه‌ها و سیاست‌های زبان خارجی در ۱۵ سال اخیر در ایران است. پایه‌های نظری این مطالعه تحت تأثیر چارچوب‌های نظری پیشنهاد شده در حوزه سیاست‌گذاری زبانی، نظریه سازه‌گرایی اجتماعی در حوزه برنامه‌ریزی زبانی، و نظریه‌های مربوط به تعامل هویت ملی و آموزش زبان انگلیسی شکل گرفته است. نظرات ۱۲۰ معلم زبان انگلیسی با تجربه در مورد سیاست‌های زبانی در پنج مرحله صورت‌بندی، رمزگان‌گذاری، تشریح، پیاده‌سازی و ترویج از طریق توزیع پرسشنامه جمع‌آوری شده و تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از آزمون خی دو بعدی صورت گرفته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سیاست‌های اعمال شده و برنامه‌های تدوین شده در مراحل رمزگان‌گذاری و تشریح زبان انگلیسی در ایران در ۱۵ سال اخیر به شکل معنی‌داری پیشرفت کرده است در حالی‌که فعالیت‌های انجام شده در حوزه‌های صورت‌بندی قوانین و سیاست‌های کلی، پیاده‌سازی برنامه‌ها و ترویج زبان در لایه‌های مختلف اجتماع موفقیت چندانی نداشته است. در پایان، چالش‌های هویتی مرتبط به آموزش زبان انگلیسی و برخی از راه‌حل‌های مقابله با آنها مورد بحث قرار می‌گیرد.

**کلید واژه‌ها:** سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران، هویت ملی، معلمان زبان انگلیسی، سازه‌نگاری اجتماعی.

\* استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی دانشگاه علوم پزشکی بابل، نویسنده مسئول

\*\* دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد

### مقدمه و طرح مسأله

زبان یکی از مؤلفه‌های اصلی در نقشه هویت‌شناختی ایران است (ساکت، ۱۳۸۳). زبان‌های رایج در هر کشوری بخشی از هویت ساکنان آن را رقم می‌زنند (بوکولتز<sup>۱</sup> و هال، ۲۰۱۰؛ جانستون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ حاجیانی، ۱۳۷۹). زبان‌های خارجی همواره در کنار زبان فارسی در تاریخ ایران مطرح بوده‌اند (رجایی، ۱۳۸۲) و در انسجام بخشی یا چند پاره کردن هویت ایرانیان نقش بسزایی داشته‌اند (شایگان، ۱۳۸۰). واکنش حکومت‌های رسمی، نخبگان جامعه، و توده مردم به مظاهر زبانی غیربومی در واقع بخش مهمی از رویارویی هویت ملی ایرانیان با فرهنگ‌های دیگر را تشکیل می‌دهد. بنابراین شناخت و بررسی مؤلفه‌های زبانی مؤثر در این رویارویی را باید به‌عنوان یکی از خطوط اصلی پژوهش پیرامون هویت ملی در نظر آورد. به نظر نویسندگان این مقاله، حل مشکلات مربوط به آموزش زبان انگلیسی در کشور تنها از طریق بررسی نقش این زبان در «معمای هویت ایرانی» (کچوئیان، ۱۳۸۴) میسر می‌شود چون مادامی که ریشه‌های هویتی تصمیم‌گیری‌های سیاست‌گذاران در این حوزه به درستی شناخته نشود، نمی‌توان به درک درستی از مشکلات موجود در زمینه سیاست‌گذاری‌های زبانی دست یافت. مسأله هویت از زوایای گوناگون توسط رشته‌های مختلف علم مورد بررسی قرار می‌گیرد. علوم سیاسی و زبان‌شناسی از جمله این رشته‌ها هستند (دوران و محسنی، ۱۳۸۲). سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی به‌عنوان یک میان رشته در ۵ دهه اخیر مورد توجه جمع کثیری از زبان‌شناسان و سیاست‌گذاران قرار گرفته است (بالداوف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸).

مسائلی از قبیل گسترش یک زبان خارجی یا دوم در یک کشور، رقابت میان زبان‌های بین‌المللی و زبان‌های بومی، ارتباط میان زبان و ساختارهای قدرت، نحوه تدوین برنامه‌ها و پیاده‌سازی سیاست‌های زبان اول و دوم در سطح سامانه‌های آموزشی در سطوح مقدماتی و عالی، تأثیر نشر یا انقراض یک زبان بر تعاملات فرهنگی در سطوح منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی، بررسی نقش سیاست‌مداران، بخش‌های مختلف دولتی و خصوصی، مدیران خرد و کلان، و مهم‌تر از همه معلمان زبان انگلیسی در تغییر و پیاده‌سازی سیاست‌های زبان خارجی از جمله موضوعاتی هستند که در پژوهش‌های مربوط به این حوزه مورد توجه قرار می‌گیرند. مسائل فوق به اشکال مختلف با جنبه‌های مختلف هویت ملی هر ملتی از جمله ایرانیان ارتباط دارند. سیاست‌گذاری زبانی از سویی با زبان‌شناسی در ارتباط است چرا که دانش زبان‌شناختی

1. Bucholtz

2. Johnstone

3. Baldauf

در مورد زبان‌های مختلف و شرایط تاریخی و فرهنگی مربوط به هر یک آنها یکی از مؤلفه‌های اصلی مطالعات این حوزه را تشکیل می‌دهد و از سوی دیگر مطالب عنوان شده دارای نقاط اشتراک بسیاری با حوزه‌های دیگر علوم انسانی از قبیل علوم سیاسی، روان‌شناسی اجتماعی، جامعه‌شناسی، مدیریت و قوم‌شناسی است (لیدیکوات<sup>۱</sup> و بالدائوف، ۲۰۱۰). رهبر فقید انقلاب اسلامی ایران به‌عنوان بالاترین مرجع سیاست‌گذاری کشور در دوران استقرار نظام سیاسی و اصلاح نظام آموزشی کشور، نظر خود را در جمع تعدادی از سفرای فرهنگی انقلاب در مورد آموزش زبان‌های خارجی به‌ویژه انگلیسی در کشور این گونه مطرح کرده است:

*پیشتر به زبان [خارجی] احتیاج نبود. امروز احتیاج است. باید زبان‌های زنده  
دنیای جزء برنامه تبلیغات مدارس باشد... امروز مثل دیروز نیست که صدای ما از  
ایران بیرون نمی‌رفت امروز ما می‌توانیم در ایران باشیم و در همه جای دنیا با زبان  
دیگری تبلیغ کنیم (امام خمینی، ۱۳۶۶).*

پیاده‌سازی این سیاست کلان در قالب برنامه‌های زبانی کشوری در طول سه دهه گذشته با فرازونشیب‌های فراوانی همراه بوده است که ربطی اساسی با پیچیدگی‌های فرهنگی موجود در پس زمینه هویتی ایرانیان دارند.

همان‌طور که می‌توان از موضوعات مطرح شده در بالا استنباط نمود پژوهش‌های مربوط به سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی ممکن است در محورهای گوناگون و با استفاده از روش‌های پژوهشی مختلف مورد بررسی قرار گیرند. در سال‌های اخیر پژوهشگران رشته سیاست‌گذاری زبانی توجه بیشتری به نقش هویت‌سازی زبان در بافت‌های ملی و محلی نشان داده‌اند. برای مثال می‌توان به پژوهش ویتتر و پائولز<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) در مورد سیاست‌های زبانی فمینیستی و پیامدهای هویتی آن در نظام‌های آموزشی یا مطالعه انجام شده توسط سالابانک<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) در مورد تعامل میان جنبه‌های مختلف هویت فردی و سیاست‌های زبانی اشاره نمود.

### سؤال پژوهش

خط اصلی که در این پژوهش دنبال می‌شود با الهام گرفتن از مطالعات اخیر در زمینه سیاست عمومی و توجه به نقش توده‌ها در پیاده‌سازی سیاست‌های زبانی در بافت هویتی جامعه و با بهره‌گیری از ابزارهای تحلیلی توسعه‌یافته در حوزه زبان‌شناسی

1. Liddicoat

2. Pauwels

3. Sallabank

تاریخی شکل گرفته است. براساس نظریات و دستاوردهای اخیر در زمینه سیاست عمومی می‌توان ادعا نمود که یکی از مؤلفه‌های بسیار تأثیرگذار در تدوین سیاست‌های زبانی کارآمد در سطوح کلان و پیاده‌سازی موفقیت‌آمیز آنها، توجه به نظرات و نگرش‌های گروه‌های انسانی در سطوح پایین یا همان عموم جامعه است (بالدائوف، ۲۰۰۸). توجه به چنین دیدگاهی در حوزه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی باعث می‌شود که پژوهشگران به جای تمرکز بر روی نظریات انتزاعی، توجه بیشتری به نظرات و عقاید گروه‌های دخیل در امر گسترش زبان در کشور داشته باشند. یکی از مهم‌ترین این گروه‌ها، گروه معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در ایران است. در این پژوهش بر اهمیت نقش نظارتی، مشاوره‌ای و عملیاتی این گروه در تدوین، پیاده‌سازی و مهم‌تر از همه ارزیابی سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی تأکید می‌شود. بدین ترتیب سؤال اصلی در پژوهش حاضر به شکل زیر مطرح می‌شود:

- آیا از دیدگاه معلمان باتجربه، میزان موفقیت برنامه‌های اعمال شده در پنج مرحله سیاست‌گذاری آموزش زبان انگلیسی در ایران در طول ۱۵ سال اخیر به شکل معنی‌داری افزایش پیدا کرده است یا خیر؟

### چارچوب نظری

تاکنون مطالعات اندکی به‌طور مستقیم به مسأله سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران و نقش آن در شکل‌گیری هویت ملی پرداخته‌اند (ر.ک. فیاض، ۱۳۸۴؛ مدرسی، ۱۳۸۴). سه دلیل عمده می‌توان برای این وضعیت برشمرد. نخست آن‌که ثبت وقایع تاریخی و سیاسی ایران همواره با دشواری بسیاری همراه بوده است. بسیاری از تاریخ‌های نگاشته شده تحت فشار و سانسور شدید حکومت‌های پادشاهی و به شکلی ناقص تدوین شده‌اند. اسناد تاریخی مربوط به تصمیمات مسئولان کشور در حوزه برنامه‌ریزی زبانی در دوران پیش از انقلاب اسلامی نیز عموماً به همین عارضه مبتلا هستند. بنابراین هر پژوهشگری که در این زمینه مطالعه می‌کند با یک مشکل عمده یعنی فقدان اطلاعات تاریخی مواجه می‌باشد. عامل دومی که در عدم توسعه مطالعات سیاست‌گذاری زبان در ایران مؤثر بوده است دشواری جمع‌آوری اطلاعات در زمان فعلی می‌باشد. مشکل سومی که در این زمینه وجود دارد نوعی ضعف در انتخاب روش پژوهش و سردرگمی در انتخاب چارچوب نظری است. مطالعات مربوط به سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی هنوز جایگاه اصلی خود را در حلقه‌های آکادمیک، چه در میان زبان‌شناسان و چه

متخصصان علوم سیاسی در ایران، نیافته‌اند. مجموعه این عوامل دست به دست هم داده و باعث شده است که تصویر روشنی از گذشته، حال و آینده سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران وجود نداشته باشد. پژوهش حاضر با هدف مرتفع نمودن مشکل سوم تا حد امکان و بازکردن راه برای پژوهش‌های مشابه طراحی و اجرا شده است. عقیده ما این است که فقدان اطلاعات و اسناد زبانی و سیاسی را می‌توان تا حد قابل توجهی با استفاده از روش‌های جایگزین و هم‌چنین با جمع‌آوری اطلاعات از گروه‌های اجتماعی‌ای که با فعالیت‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبان از نزدیک آشنا هستند ولی حساسیت‌های سیاسی مانع نظر دادن ایشان نمی‌شود جبران نمود. مجموعه فنون جایگزین استفاده شده را می‌توان نوعی برون‌یابی<sup>۱</sup> پژوهشی دانست که با هدف انسجام بخشیدن به شبکه اطلاعات پراکنده و مطالعات ظاهراً غیرمرتبط کنونی انجام می‌گیرد. این نوع برون‌یابی مستلزم آگاهی از سرچشمه‌های اولیه میان رشته سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبان در سال‌های نخستین و هم‌چنین توجه به وضعیت کشورهای نسبتاً مشابه ایران در این زمینه می‌باشد. در بخش آتی به این مطالب می‌پردازیم.

### ۱- اولین گام‌ها در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی

مطالعه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی به‌عنوان یک موضوع آکادمیک نسبت به دیگر شاخه‌های زبان‌شناسی قدمت چندانی ندارد. در واقع در دهه‌های اخیر بوده است که با گسترش مستعمره‌زدایی و پیدایش دولت‌های جدید این میان رشته مورد توجه ویژه نظریه‌پردازان و پژوهشگران قرار گرفته است (اسپالسکی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). به عقیده روبین و راجر<sup>۳</sup> (۱۹۸۰)، شرایط ناپایدار و تحول دائم سیاست‌های دولت برآمده از فرایند مستعمره‌زدایی در آفریقا و آسیا محیط مناسبی برای بررسی سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی به وجود آورده بود که در کشورهای قدیمی‌تر اروپا با دولت‌هایی نسبتاً تثبیت شده وجود نداشت. در واقع در بیشتر کشورهای پسااستعماری زبان انگلیسی به دو دلیل عمده در ساختارهای سیاسی و آموزشی مورد توجه قرار می‌گرفت (نورث<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). نخست آن‌که دولت‌های این کشورها به دلیل فقدان ثبات سیاسی، نداشتن تجربه کاری و ضعف اقتصادی توانایی آغاز و مدیریت تغییرات کلان در حوزه سیاست‌های زبانی را نداشتند و ترجیح می‌دادند از همان ساختارهای طراحی شده در زمان استعمار

1. Extrapolation  
2. Spolsky

3. Roger  
4. North

استفاده نمایند (ر.ک. شندل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰) و دوم آن که ترس از شکل‌گیری جنبش‌های افراطی با رویکردهای ملی و تلاش جدی برای بیرون راندن بیگانگان دولت‌هایی را عموماً با کمک قدرت‌های استعماری و تحت حمایت فرهنگی، سیاسی، مالی و نظامی آنان روی کار آمده بودند بر آن می‌داشت که از زبان انگلیسی و آموزش آن به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تثبیت‌کننده حضور بیگانگان در عرصه تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و سیاسی حمایت نمایند (ر.ک. شلی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹) و بدین ترتیب به گونه‌ای خود را از حمایت‌های بین‌المللی در برابر اعتراضات داخلی محروم نکنند. در چنین شرایطی واضح است که مقابله با زبان‌های بیگانه به یکی از خطوط اصلی مبارزان آزادی‌خواه و استقلال‌طلب در کشورهای تحت استعمار تبدیل می‌شد. این تقابل میان هویت ملی و دخالت خارجی یکی از خطوط اصلی در پژوهش‌های مربوط به سیاست‌گذاری زبانی را شکل داده است. به همین دلیل می‌توان گفت که بررسی سیاست‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران را نمی‌توان بدون توجه به رویکردهای هویتی موافقان و مخالفان آن مورد بررسی قرار داد. در واقع می‌توان دید که گسترش و آموزش زبان انگلیسی در کشورهای پسااستعماری یکی از عوامل اصلی حفظ و استمرار سیطره دولت‌های استعماری در عرصه‌های سیاسی و اجتماعی این کشورها بوده است و شرایطی را رقم زده است که به درستی می‌توان آن را استعمار نو نامید. در این شرایط، دولت‌های اروپایی و آمریکا بدون نیاز به اعزام نیروهای سیاسی و نظامی به کشورهای تحت استعمار از طریق گسترش زبان و به تبع آن فرهنگ و نحوه تفکر جایگاه خود را در میان نهادهای اجتماعی تأثیرگذار و مهره‌های سیاسی تعیین‌کننده در کشورهای به اصطلاح پسااستعماری تثبیت می‌نمایند. نظریه‌های مربوط به سیاست‌گذاری و برنامه‌ی‌زی زبانی در چنین فضایی رشد و نمو پیدا کردند. تقابل میان نیروهای سیاسی درگیر در کشورهای پسااستعماری و تلاش دولت‌های استعماری برای حفظ قدرت و سیطره خود در سرتاسر جهان مجموعه‌ای از بحث و اقدامات را در معرض دید پژوهشگران زبان‌شناسی و علوم سیاسی قرار داده بود که به نظر می‌رسید می‌بایستی در قالب یک میان‌رشته منسجم تحت عنوان سیاست‌گذاری و برنامه‌ی‌زی زبانی مورد بررسی قرار گیرند. در واقع شکل‌گیری این حوزه مطالعاتی بیشتر از آن‌که حاصل نوعی تقسیم‌بندی انتزاعی باشد در نتیجه تغییر شرایط سیاسی جهان و تحول روش‌های مدیریت و

1. Schendl

2. Shelly

برنامه‌ریزی و بیشتر به‌عنوان یک ضرورت عملی مورد توجه قرار گرفته است. از دید کسانی که در جهت به دست آوردن استقلال ملی و رهایی از دام استعمار تلاش می‌کردند، اکثر سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی در خلاف جهت منافع ملی و تنها به نفع قدرت‌های بزرگ انجام می‌گرفت و نظریه‌پردازان و پژوهشگران این حوزه نیز به نوعی به فرایند استقرار استعمار نوین کمک می‌کردند. این دیدگاه که چندان دور از واقع هم نبود باعث شد که میان رشته سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی جایگاه خود را به‌عنوان یک فعالیت علمی بی‌طرف از دست بدهد و حداقل از دید مبارزان و معترضان درون کشورهای پسااستعماری و حامیان نظری آنان در بلوک غرب مورد نوعی بی‌توجهی عمده قرار گیرد.

نحوه پیاده‌سازی سیاست‌های مربوط به زبان‌های غیربومی در یک کشور و میزان سواد زبانی افراد و درصد استفاده از این دانش در حوزه‌های اجتماعی مشخص می‌کند که زبان غیربومی مذکور زبان دوم است یا زبان خارجی. پژوهشگران مختلف مدل‌های گوناگونی را برای تعیین جایگاه زبان‌های مورد استفاده در یک جامعه نسبت به یکدیگر ارائه نموده‌اند. یکی از این مدل‌ها متعلق به کویبرک<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) است. در تقسیم‌بندی وی انگلیسی در کشورهای مختلف می‌تواند به‌عنوان زبان بومی، زبان دوم و یا زبان خارجی مورد توجه قرار گیرد. کاچرو<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) به نقل از ژیمینگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) نیز با الفاظی متفاوت به همین تقسیم‌بندی سه‌گانه اشاره می‌کند و در مدل دایره‌ای خود تکلم به زبان انگلیسی در کشورهای مختلف را در سه دسته دایره درونی (انگلیسی به‌عنوان زبان بومی)، دایره بیرونی (انگلیسی به‌عنوان زبان دوم) و دایره در حال گسترش (انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی) مورد اشاره و بررسی قرار می‌دهد. تفاوت میان این دوایر در این است که چه کسانی و با چه روش‌هایی استفاده از زبان انگلیسی در بخش‌های مختلف جامعه را برعهده می‌گیرند. لازم به ذکر است که این دو مدل و مدل‌های مشابه دیگر نیز تحت تأثیر تمایلات سیاسی ممکن است به شکل‌های مختلف تفسیر شوند. مسلم است که بهره‌برداری دولت‌های استعماری از دستاوردهای علمی میان رشته سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی برای تثبیت حضور سیاسی و فرهنگی در کشورهای پسااستعماری در سال‌های اولیه شکل‌گیری این حوزه مطالعاتی باعث شد که بسیاری از نظریه‌پردازان و پژوهشگران با نگاهی متفاوت در صدد تغییر روش‌های پژوهش و استدلال بر آیند. این روند به نتایجی منجر گردید که در بخش بعد مورد بحث قرار می‌گیرند.

1. Quireck

2. Kachru

3. Zhiming

## ۲- تحول ماهیت سیاست‌گذاری زبانی و گسترش دامنه برنامه‌ریزی زبانی

پس از گذار از دوره افول پیشین که میان رشته سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در آن تا حد ابزاری برای حفظ و استمرار سلطه دولت‌های استعماری تنزل کرده بود و تمامی دیدگاه متوجه رویکرد بالا به پایین بودند در دوره جدید که از ۳ دهه پیش شروع شده و به یک اعتبار می‌توان آن را دوره رنسانس میان رشته سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی نامید، توجه نظریه‌پردازان و پژوهشگران این حوزه به سمت عوامل خرد در سطح جامعه معطوف گردید (وب، ۱۹۹۹). دو تغییر رویکرد عمده در دوره رنسانس این حوزه قابل مشاهده است. یکی تغییر ماهیت موضوعات مورد توجه پژوهشگران و دیگری تغییر دیدگاه‌ها در مورد جایگاه و ماهیت مطالعات انجام شده در این حوزه. در این دوره جدید موضوعاتی از قبیل احیای زبان‌های در معرض خطر، حقوق گروه‌های زبانی، جهانی‌شدن (یا به‌زعم برخی دیگر، جهانی‌سازی)، گسترش زبان انگلیسی در سطح جهان و اهداف و پیامدهای آن مورد توجه بیشتر قرار گرفتند. به علاوه، در این دوره ماهیت میان رشته‌ای پژوهش‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی بیشتر مورد توجه قرار گرفت. اسپالسکی (۲۰۰۳، به نقل از فرگوسن، ۲۰۰۶) و بروک اونته<sup>۲</sup> و هولمارس دوتیر<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) بر گسترش دامنه سیاست‌گذاری‌های زبانی و افزایش تعامل آنها با تصمیمات اتخاذ شده در دیگر حوزه‌های سیاست‌گذاری دولتی تأکید می‌ورزند. به گفته کلیتون<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) امروزه تهیه برنامه‌های مناسب زبانی در سطح ملی توسط زبان‌شناسان و سیاستمداران اکثر کشورهای در حال توسعه جهان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر شناخته می‌شود؛ ایران نیز یکی از همین کشورهاست.

## ۳- نکاتی در باب سیاست‌گذاری زبان خارجی در ایران

سیاست‌های زبانی اعمال شده در تاریخ ایران را باید بخشی از فرایند شکل‌گیری هویت ملی ایرانیان به حساب آورد. تصمیم‌های اتخاذ شده در این رابطه چه از سوی حکومت‌های رسمی و چه نخبگان اجتماعی ارتباطی عمیق با رویکردهای این نهادها به مسأله هویت ملی و مؤلفه‌های زبانی مؤثر در آن دارند. سه زبان عربی، فرانسه و انگلیسی در ایران در مقیاس ملی به‌عنوان زبان دوم یا خارجی در دوره‌های مختلف کم و بیش مورد توجه بوده‌اند. تدریس زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی اجباری در

1. Webb

2. Broke-Unte

3. Holmarsdottir

4. Clayton



سطوح مقدماتی و عالی در سامانه‌های آموزشی ایران برای مدت محدودی ادامه داشته است و مسائل مربوط به سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های زبان فرانسه تا حد زیادی مشابه زبان انگلیسی است. زبان عربی و تدریس آن نیز دارای پیچیدگی‌های فرهنگی ویژه‌ای است که در این مجال نمی‌توان به درستی بدان‌ها پرداخت. بنابراین در این بخش تمرکز اصلی بر روی آموزش زبان انگلیسی است.

نگرش ایرانیان به فرهنگ‌های غربی یکی از ابعاد هویت مدرن آنان را شکل می‌دهد (حاجیانی، ۱۳۸۸). زبان انگلیسی به‌عنوان پربسامدترین زبان غربی در ایران نقشی محوری در پیدایش و تغییر وجوه مختلف این نگرش ایفا می‌کند. نتایج پژوهش انجام شده توسط حاجیانی (۱۳۸۸) نشان می‌دهد که هویت مدرن و هویت ملی ایرانیان در کنار یکدیگر اما بدون تداخل و تعامل قرار می‌گیرند. سابقه تدریس زبان انگلیسی در مدارس رسمی ایران به بیش از ۷ دهه می‌رسد. در طول این مدت سیاست‌های دولتی در قبال آموزش زبان انگلیسی دستخوش تغییرات شدیدی شده است. نقطه عطف این تغییرات را می‌توان سال ۱۳۵۷ یعنی سال پیروزی انقلاب اسلامی ایران و تغییر همه جانبه سیاست‌های دولتی در ۳ دهه پس از آن در نظر گرفت. این انقلاب آرایش و اولویت‌بندی عناصر هویت‌ساز را در ایران دستخوش تغییرات جدی کرد (رجایی، ۱۳۸۲). همان‌طور که پیش از این اشاره شد، سیاست‌های زبانی هر دولتی در تعامل پیوسته با سیاست‌های بخش‌های دیگر از قبیل سیاست خارجی، سیاست اقتصادی و سیاست فرهنگی می‌باشند (اسپالسکی، ۲۰۰۴). نمونه بارز این مطلب را می‌توان در مورد سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های زبانی در ایران مشاهده نمود.

رویکرد دولت‌های پس از انقلاب به زبان انگلیسی همواره بر ایند نیروهای مختلفی بوده است که تأثیرگذاری خود را در دوران مبارزات پیش از انقلاب در سطوح مختلف اجتماع ایران نشان داده‌اند. گرچه نمی‌توان منکر وجود نظرات شخصی و مستقل در مجموعه دولت‌هایی که تاکنون روی کار آمده‌اند شد، شاید با قدری مسامحه بتوان رویکردهای سیاسی به مسأله آموزش زبان انگلیسی را به دو دسته عمده تقسیم نمود. در یک سو سیاستمدارانی وجود دارند که نشر و گسترش زبان انگلیسی در ایران را امری طبیعی بلکه ضروری می‌دانند و معتقدند که دستیابی به دانش زبان انگلیسی در حد بالا امکان رقابت با کشورهای پیشرفته در عرصه‌های مختلف علمی و فرهنگی را فراهم می‌نماید. به عقیده این گروه همان‌طور که در دوران اوج تمدن اسلامی محافل علمی، فرهنگی و ادبی ایران از زبان عربی به‌عنوان ابزاری کارآمد برای برقراری ارتباط

با ملل دیگر و رساندن پیام و موضع ایرانی خود به دیگر ملت‌ها و دولت‌های جهان استفاده می‌کردند امروزه نیز استفاده از زبان انگلیسی که جایگاه خود را حداقل برای مدتی مشخص به‌عنوان یک زبان بین‌المللی تثبیت نموده است دقیقاً براساس همان دلایل پیشین کاملاً قابل توجیه و مورد نیاز می‌باشد. البته مسئولانی را که در این جبهه فکری قرار دارند نیز با توجه به دلایلی که برای لزوم گسترش آموزش انگلیسی در کشور عنوان می‌کنند می‌توان به زیرگروه‌های مختلف تقسیم نمود. درحالی‌که برخی افراد، صرف دانش زبان انگلیسی را بالذات ارزشمند می‌دانند و آشنایی با این زبان را به‌عنوان دریچه‌ای به فرهنگ غرب توصیه می‌کنند، گروهی دیگر تنها دیدگاه ابزاری به زبان انگلیسی داشته و تنها از این جهت آن را شایسته توجه می‌دانند که می‌تواند در جهت پیشبرد اهداف حکومت اسلامی ایران در آینده مورد توجه قرار گیرد. به هر تقدیر هر زیرگروه در یک امر اتفاق نظر دارند و آن هم لزوم حمایت از بخش‌های دولتی و خصوصی متولی آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. تصمیم‌ها و سیاست‌های اتخاذ شده توسط مسئولانی که این گونه می‌اندیشند همواره در تضاد با اقدامات گروهی دیگر از مسئولان و متفکران ایرانی بوده است که دیدگاهی نسبتاً بدبینانه به ترویج زبان انگلیسی در ایران و آموزش آن در سامانه‌های آموزشی دارند. البته این نوع تفکر منحصر به ایران نیست؛ پاولنکو (۲۰۰۳) در مقاله‌ای تحت عنوان «زبان دشمن» به بررسی ارتباط متقابل هویت ملی و آموزش زبان انگلیسی می‌پردازد و اشاره می‌کند که وجود رویکردهای بدبینانه نسبت به گسترش زبان انگلیسی در کشورهایی که در طول تاریخ از کشورهای انگلیسی‌زبان صدمه خورده‌اند تا حدی قابل فهم است و این‌که برای درک این رویکرد باید به شکلی بی‌طرفانه ریشه‌های تاریخی و فرهنگی آن مورد تحلیل قرار گیرد.

#### ۴- پنج مرحله برنامه‌ریزی زبانی

با نگاهی به مطالعات انجام شده در حوزه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی می‌توان دریافت که اقدامات دولت‌ها برای گسترش و تثبیت یک زبان در جامعه معمولاً در ۵ مرحله صورت می‌گیرند. فی‌شمن (۱۹۷۴) که یکی از پیشگامان اصلی در دوره رنسانس این میان رشته به شمار می‌آید و تلاش‌های بسیاری برای احیای دوباره زبان عبری انجام داده است این ۵ مرحله را ۱- صورت‌بندی؛ ۲- رمزگان‌گذاری؛ ۳- تشریح؛ ۴- پیاده‌سازی و ۵- ترویج می‌نامد. در ادامه توضیحات مربوط به هر مرحله به طور جداگانه ارائه می‌گردد. مطالب مربوط به دو مرحله رمزگان‌گذاری و تشریح به دلیل ارتباط نزدیکی که با هم دارند در یک بخش آمده است.

**۴-۱- صورت‌بندی**

اولین مرحله برنامه‌ریزی زبانی صورت‌بندی است. براساس نظر فیثمن (۱۹۷۴) صورت‌بندی به معنی ساماندهی فعالیت‌های زبانی در کشور و تدوین قوانین مورد نیاز برای این کار می‌باشد. به عقیده وی صورت‌بندی تحت تأثیر بسیاری عوامل غیرزبانی از قبیل شرایط اقتصادی، جریان‌های سیاسی، جنبش‌های اجتماعی و دیدگاه فرهنگی است. در نظام‌های دموکراتیکی که براساس تفکیک قوا شکل گرفته‌اند، صورت‌بندی سیاست‌ها و برنامه‌های زبانی از دو مجرای اصلی صورت می‌گیرد: مجلس قانون‌گذاری و برنامه‌های داخلی وزارتخانه‌های دولتی.

**۴-۲- رمزگان‌گذاری و تشریح**

برخلاف صورت‌بندی که بیشتر با عوامل غیرزبانی ارتباط دارد، دو مرحله رمزگان‌گذاری و تشریح عموماً ناظر به جنبه‌های فنی و تخصصی برنامه‌ریزی زبانی می‌باشند. این مراحل ماهیتی زبان‌شناختی داشته و بخش اعظم فعالیت‌های آنها در محیط‌های علمی و دانشگاهی انجام می‌شود. البته نباید تصور کرد که این مراحل کاملاً آزاد از بافت و عینی هستند. بدون شک به غیر از تخصص حرفه‌ای برنامه‌ریزان و متخصصان زبان عوامل دیگری از قبیل عادات، نگرش‌ها، میزان وفاداری به سامانه‌های سیاسی، فرهنگی و اعتقادی و همچنین مجموعه باورهای دینی و غیردینی برنامه‌ریزان و جامعه مخاطب آنها در نحوه ارائه رمزگان زبان مورد نظر مؤثر هستند. به عقیده اسپالسکی (۲۰۰۴) توجه به معیارهای جامعه‌شناسی زبان در این دو مرحله از اهمیت زیادی برخوردارند.

**۴-۳- پیاده‌سازی**

موفقیت یا شکست سیاست‌ها و برنامه‌های زبانی معمولاً در مرحله پیاده‌سازی مشخص می‌شود (فیثمن، ۱۹۷۴). به نظر روبین (۱۹۸۰) نحوه پیاده‌سازی سیاست‌های زبانی تا حد زیادی به چگونگی رمزگان‌گذاری و تشریح مؤلفه‌های آموزش زبان وابسته است. اگر امکانات آمادی و آموزشی مناسبی در این دو مرحله فراهم شده باشد و تعارضی میان برنامه‌های تدوین شده و معیارهای اجتماعی سیاسی جامعه هدف وجود نداشته باشد می‌توان به موفقیت این برنامه‌ها در مرحله پیاده‌سازی امیدوار بود. مرحله پیاده‌سازی رمز میان فعالیت‌های آزمایشگاهی و نظری با دنیای واقعی است.

**۴-۴- ترویج**

ماهیت برنامه‌های مرحله ترویج در ارتباط مستقیم زبان هدف با ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جامعه میزبان تعریف می‌گردد. حتی اگر برنامه‌های زبانی در تمامی

چهار مرحله پیش با موفقیت انجام شده باشند باز هم امکان دارد موانع بسیاری بر سر راه ترویج زبان در میان لایه‌های مختلف اجتماع وجود داشته باشد. در واقع محصول اصلی تمامی تلاش‌های انجام شده در چهار مرحله پیشین در میزان رواج یافتن زبان در جامعه خود را نشان می‌دهد. در مواردی که گسترش زبان برای رسیدن به اهداف سیاسی یا اقتصادی کوتاه مدت و با توسل به قوه قهریه و تکیه بر سرمایه‌های مادی فراوان انجام شده است مرحله ترویج با موفقیت انجام نمی‌شود (اسپالسکی، ۲۰۰۴) زیرا آحاد جامعه حاضر به پذیرش زبان تحمیلی نبوده‌اند و به طرق مختلف در جهت نادیده گرفتن ساختارهای رسمی و کم کردن تأثیر برنامه زبانی تشریح و پیاده‌سازی تلاش می‌نمایند.

#### ۵- نقش توده‌ها و سازه‌گرایی اجتماعی

درک آحاد جامعه از هویت ملی بر نگرش آنها نسبت به زبان‌های بیگانه تأثیر می‌گذارد. نظر توده‌های اجتماعی می‌تواند نقش مهمی در صورت‌بندی و پیاده‌سازی سیاست‌های زبانی ایفا کند (مور، ۲۰۰۶). هونینگوالد (۱۹۶۶ به نقل از شفرین، ۱۹۹۶) یکی از پیش‌تازان زبان‌شناسی عامه معتقد است که پژوهشگران سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی به‌ویژه کسانی که در مورد پیاده‌سازی و ترویج یک زبان خارجی با دوم در جامعه هدف مطالعه می‌کنند باید با سؤالات زیر مواجه شده و پس از ایجاد فرضیه‌های علمی در پاسخ به هر یک از این سؤالات از طریق پژوهش‌های کمی و کیفی فرضیه‌هایشان را بیازمایند. برخی از سؤالات مورد نظر وی به قرار زیر می‌باشند:

- مردم چه تصویری از زبان خارجی دارند؟
  - مردم چگونه این زبان را با زبان مادری خود مقایسه می‌کنند؟
  - دیدگاه مردم در مورد چندزبانگی چیست؟
  - مردم چه اطلاعاتی در مورد ارتباط این زبان خارجی با مؤلفه‌های اجتماعی از قبیل نژاد، جنسیت و غیره دارند؟
  - دیدگاه مردم در مورد کشورهای بومی این زبان و نسبت سیاسی و اقتصادی آنها با کشور خودشان چیست؟
  - تصور مردم در مورد پیامدهای پیاده‌سازی و ترویج زبان خارجی در کشورشان چیست؟
- پر واضح است که هر یک از پرسش‌های بالا به نحوی با مسأله هویت ملی در ارتباط است. رابطه نظر توده‌های مردم با ترویج یک زبان خارجی را می‌توان ذیل نظریه «سازه‌گرایی اجتماعی» مورد بحث قرار داد. طبق این نظریه شناخت افراد جامعه

زیرمجموعه سامانه‌های اجتماعی است نه یک ویژگی صرفاً شخصی. وینر (۱۹۸۶) به نقل از سانتوس<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) در تبیین این نظریه، دانش را باوری اجتماعی تعریف می‌کند که شکل‌گیری آن به روابط اجتماعی وابسته است. هیچ یک از فعالیت‌های انجام شده در حوزه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی نیز در خلأ صورت نمی‌گیرد بلکه در تعامل میان آحاد جامعه و تحت تأثیر سیاست‌های آشکار و پنهان ریشه‌دار در بطن جامعه محقق می‌گردد (هورنبرگر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). به نظر تاکالا و ساجاوارا (۲۰۰۰) ۴ دلیل عامل اصلی در رشد سرمایه زبان خارجی یک ملت مؤثرند: سیاست‌ها و برنامه‌های زبانی، جهانی‌شدن و نیاز به زبان خارجی برای برقراری روابط بین‌المللی، تغییر سیاست‌ها به صورت آشکار به دلیل نظرات مسئولان سیاسی یا نهادهای فرهنگی قدرتمند، و تصمیمات توده‌های مردم برای مسافرت یا مهاجرت به کشورهای بومی زبان خارجی مورد نظر بدون دخالت و برنامه‌ریزی مسئولان سیاسی کشور. نتیجه نهایی در حوزه برنامه‌های زبانی محصول تعامل این چهار عامل است. درحالی‌که سه عامل اول ماهیتی بالا به پایین داشته و نیازمند ابلاغ‌های رسمی هستند، عامل چهارم یعنی نقش توده‌ها به صورت مستقل از مجاری رسمی و قانونی عمل می‌کند. تا کنون اکثر پژوهش‌های انجام شده در حوزه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی بر سه عامل نخست تمرکز کرده‌اند و مؤلفه‌های مربوط به توده‌های اجتماع کمتر در بحث گسترش زبان خارجی مورد توجه قرار گرفته است.

#### ۶- معلمان زبان انگلیسی و پیاده‌سازی سیاست‌های گسترش زبان خارجی

به نظر جان (۱۹۹۹)، نگرش حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی به سیاست‌های زبانی دولت می‌تواند به‌عنوان شاخصی مناسب برای میزان موفقیت سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های زبانی اجرا شده در هر کشوری مورد استفاده قرار گیرد. نظرات و تصمیم‌گیری‌های معلمان زبان انگلیسی در مورد نحوه گسترش این زبان در کشور می‌تواند تأثیر عمیقی بر آینده سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران داشته باشد. رویکرد این معلمان به آموزش زبان انگلیسی ممکن است نگرش توده‌ها و نخبگان جامعه را نسبت به این زبان و جایگاه آن در جامعه ایرانی تغییر دهد. هرچند ایران یک کشور پسااستعماری (به معنای کلاسیک) نیست، جو فعلی آن، به‌ویژه در حوزه تربیت مدرس زبان انگلیسی، مشابهت‌های زیادی با شرایط حاکم بر کشورهای پسااستعماری همچون هند، پاکستان،

1. Santos

2. Hornberger

و مالزی دارد. همان طور که پژوهش‌های انجام شده در این گونه کشورها نشان داده است (ر.ک. کلیتون، ۱۹۹۸؛ وب، ۱۹۹۹)، یافته‌های پژوهش حاضر نیز مؤید این امر است که توجه به نظرات حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی یکی از مؤلفه‌های اصلی در موفقیت برنامه‌های زبانی در سطح کشور می‌باشد. معلمان به‌عنوان کسانی که نهایتاً باید تمامی این سیاست‌ها و برنامه‌ها به سرانجام برسانند و عملی کنند، نقشی بسیار مهم و غیرقابل انکار در تعیین مسیر آینده سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران ایفا می‌کنند. سامانه‌های آموزشی در کشورهای پسااستعماری با مشکلات ویژه‌ای روبرو هستند که در دیگر کشورها اصولاً موضوعیت ندارد. معلمان می‌توانند برنامه‌های زبانی را در مرحله آخر پیاده‌سازی و ترویج در کلاس‌های درس به شکل‌های مختلف هدایت نمایند (ورگیز، ۲۰۰۵). به عقیده بارکر و گیلر (۲۰۰۴) نباید معلمان زبان انگلیسی را ابزارهای بی‌اختیاری در نظر گرفت که تنها دستورات بالا به پایین مسئولان ارشد را اجرا می‌نمایند. یکی از پایه‌های نظری توجه به نقش پایین به بالای معلمان زبان انگلیسی در جریان شکل‌گیری و پیاده‌سازی برنامه‌های زبانی نظریه پیچیدگی است. اگر سامانه‌های اجتماعی، سیاسی و آموزشی را به‌عنوان سامانه‌های پیچیده‌ای در نظر بگیریم که با وجود تغییرات پویا و دائم تمامیت و ماهیت اصلی پایداری دارند، آن گاه می‌توان باورها و اعمال معلمان زبان انگلیسی را به مثابه جذب‌کننده‌های غیرمتجانسی<sup>۲</sup> (ن.ک. لارسن - فریمن، ۲۰۰۵) در نظر گرفت که نحوه شکل‌گیری و تغییر الگوهای پیچیده موجود در ساختارهای دخیل در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی را تعیین می‌کنند. با توجه به شبکه‌های پیچیده متشکل از نیروهای پسااستعماری و نگرش‌های پیچیده‌ای که در مورد جایگاه زبان‌های عربی و انگلیسی در جامعه ایرانی وجود دارد، بررسی مسأله برنامه‌ریزی زبانی در دیدگاه نظریه پیچیدگی می‌تواند پژوهشگران این حوزه را در کشف زوایای پنهان موضوع و طرح سؤال‌های نو یاری نماید.

#### ۷- رابطه متقابل هویت ملی و آموزش زبان انگلیسی

یکی از ابعاد رابطه دوطرفه هویت ملی و زبان خارجی را می‌توان در مسأله تعیین استاندارد مشاهده کرد. امروزه زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی مطرح است. آنچه در وهله اول به نظر می‌آید این است که ملت‌های دیگر از زبان انگلیسی به همان شکلی که توسط ملت‌های انگلیسی زبان شکل گرفته استفاده می‌کنند (جنکینز، ۲۰۰۷) و

1. Varghese

2. Strange attractors

در این فرایند ناگزیر فرهنگ‌شان تحت تأثیر فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان قرار می‌گیرد (مک آرتور، ۲۰۰۳). اما روی دیگر سکه که اخیراً مورد توجه بیشتری قرار گرفته این است که خود زبان انگلیسی نیز به واسطه تماس با گویش‌ورانی از فرهنگ‌های دیگر در سطوح خرد و کلان دستخوش تغییرات اجتناب‌ناپذیری می‌گردد (کاجرو، ۲۰۰۵). کسانی که تنها به دیدگاه اول توجه دارند بیشتر سعی می‌کنند که آموزش زبان انگلیسی را براساس معیارهای مورد قبول گویش‌وران بومی این زبان در کشورهای دیگر توسعه دهند درحالی‌که توجه به جنبه دوم، یعنی تأثیرپذیری زبان انگلیسی باعث شده است که اعتبار و لزوم پیروی از همه این معیارهای بومی مورد سؤال واقع شده و نسخه‌های دیگری از زبان انگلیسی به‌عنوان ابزار ارتباطات فرهنگی نیز تا حدی به رسمیت شناخته شوند (کرکپاتریک، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۷). این جاست که تأثیر متقابل هویت ملی و آموزش زبان خارجی موضوعیت پیدا می‌کند. به عقیده بیکر (۲۰۰۹)، زبان‌آموزان آسیایی که دائماً به پیروی از معیارهای بومی تشویق می‌شوند از نوعی «احساس عدم امنیت هویتی» رنج می‌برند و این چالش هویتی بر روند یادگیری آنان تأثیر منفی می‌گذارد. در مقابل زبان‌آموزانی که نسبت به وجود نسخه‌های مختلف زبان انگلیسی آگاهی بیشتری پیدا می‌کنند و دلیلی برای پیروی بی‌چون و چرا از معیارهای گویش‌وران بومی نمی‌بینند راحت‌تر می‌توانند با چالش‌های پیش‌روی هویت ملی خود در مسیر یادگیری زبان انگلیسی روبرو شوند (بیکر، ۲۰۰۸). بیکر تأکید می‌کند که آشنایی با تفاوت‌های فرهنگی و توجه به آنها تأثیر به‌سزایی در افزایش کیفیت ارتباطات بین فرهنگی و نحوه استفاده از زبان انگلیسی برای این کار دارد. هرچه ارتباطات بین فرهنگی میان ملت‌های انگلیسی زبان و دیگر ملت‌ها از کیفیت بیشتری برخوردار باشد، سوء تفاهم‌های کمتری در مورد تأثیرات منفی آموزش زبان انگلیسی بر هویت ملی گویش‌وران غیربومی به وجود می‌آید. خطیب و قمری (۲۰۱۱) معتقدند که معلمان زبان انگلیسی نقش مهم در این زمینه بازی می‌کنند زیرا نگرش آنها به رابطه آموزش زبان با هویت ملی تأثیر قابل توجهی بر کیفیت یادگیری زبان‌آموزان و دیدگاه‌های هویتی آنان می‌گذارد. لیدیکوت (۲۰۰۷) معتقد است رفتارهای معلمان زبان انگلیسی در کلاس‌های درس تأثیر غیرقابل‌انکاری بر نگرش زبان‌آموزان به جایگاه فرهنگی زبان انگلیسی و رابطه آن با هویت ملی‌شان دارد. نویسندگان این مقاله معتقدند منشأ فکری بخشی از این رفتارها را باید در نگرش معلمان زبان انگلیسی به سیاست‌گذاری‌های آموزش زبان انگلیسی در کشور و دیدگاه آنان نسبت به وجوه فرهنگی و هویتی گسترش زبان انگلیسی در جامعه جستجو کرد.

### روش پژوهش

در این پژوهش برداشت معلمان زبان انگلیسی در مورد نقش سیاست‌های اعمال شده در ۵ حوزه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران برای ترسیم وضعیت فعلی و آگاهی از الگوهای تغییر این سیاست‌ها در طول ۱۵ سال اخیر ثبت شده است. روش پژوهش در سه بخش توضیح داده می‌شود: ۱- شرکت‌کنندگان؛ ۲- روال پژوهش؛ و ۳- تحلیل داده‌ها.

#### ۱- شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۱۲۰ معلم زبان انگلیسی بوده‌اند که تجربه تدریس‌شان از ۱۵ تا ۳۰ سال متغیر بوده است. این معلمان در زمان انجام پژوهش در شهرهای تهران، کاشان، لاهیجان و مشهد مشغول به زندگی و تدریس زبان انگلیسی بوده‌اند.

#### ۲- ابزار پژوهش

ابزار جمع‌آوری داده در این پژوهش یک پرسشنامه پژوهشگرساخته است که گویه‌های آن در مورد ۵ مرحله سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران و براساس مفاهیم عنوان شده در پیشینه نظری این حوزه تدوین شده‌اند. چهار گویه به هر یک از مراحل اختصاص داده شده است. روایی سازه‌ای پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. یعنی مشخص شد که تمام گویه‌های تدوین شده مربوط به ۵ مرحله سیاست‌گذاری زبانی با یک عامل مشخص (نتیجه سیاست‌های اعمال شده در آن مرحله) ارتباط دارند. ضریب آلفا کرونباخ به دست آمده برای این ابزار ۰/۸۳ است و نشان می‌دهد که پاسخ‌های داده شده توسط شرکت‌کنندگان از پایایی قابل قبولی برخوردار است. پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش در ضمیمه مقاله آورده شده است.

#### ۳- روال پژوهش

پرسشنامه در مرحله اول به صورت آزمایشی میان ۳۰ معلم زبان انگلیسی (این افراد غیر از ۱۲۰ شرکت‌کننده اصلی بودند) توزیع شد. پس از اصلاح پرسشنامه در نهایت نسخه نهایی با ۲۰ پرسش‌ناهمگون تثبیت شده و میان شرکت‌کنندگان اصلی توزیع گردید. هر یک از شرکت‌کنندگان پرسشنامه را در حضور یکی از پژوهشگران پر کرده و پاسخ‌های خود را در همان جلسه تحویل داده است. هدف اصلی پژوهش یعنی بررسی و ارزیابی



سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی در ۱۵ سال اخیر در ایران به طور کامل و شفاف برای همه شرکت‌کنندگان تبیین شد و هرگونه ابهام در سؤالات پرسشنامه از طریق ارائه توضیحات بیشتر برطرف گردید. داده‌های بسامدی جمع‌آوری شده در قالب پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به پرسش‌های بله/خیر به نرم‌افزار SPSS وارد شده و مورد تحلیل آماری قرار گرفتند.

#### ۴- تحلیل داده‌ها

داده‌های بسامدی به دست آمده از توزیع پرسشنامه از طریق آزمون خی دو بعدی مورد بررسی قرار گرفتند. بعد اول این آزمون شامل تمامی موارد مطرح شده در سؤالات و مربوط به ۵ مرحله سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی بوده است. بعد دوم نیز زمان بود که در دو حالت گذشته و حال عینیت می‌یافت. بنابراین نوع آزمون آماری به کار رفته در این پژوهش این امکان را به پژوهشگران داد که به بینشی در زمانی در مورد وضعیت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در گذشته و حال ایران دست یابند. به دلیل ناهمگونی سؤالات، آزمون آماری برای هر یک از آنها به صورت مستقل و جداگانه اعمال شد و ۲۰ نتیجه مجزا به دست آمد. سؤالات پرسشنامه به صورت مساوی میان ۵ مرحله سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی تقسیم شدند. نتایج مربوط به آزمون غیرپارامتریک در هر یک از این بخش‌ها به عنوان شاخصی برای تعیین میزان موفقیت سیاست‌های اعمال شده در آن حوزه مورد استفاده قرار گرفت.

#### نتایج پژوهش

نتایج این پژوهش که ابتدا در قالب جداول متعدد در خروجی برنامه SPSS مشاهده شده بودند در جدول یک دوباره ساماندهی شده‌اند. همان‌طور که دیده می‌شود نتایج آزمون غیرپارامتری نشان می‌دهد که تغییر مثبت و معنی‌دار در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی تنها در مراحل رمزگان‌گذاری و تشریح در ۱۵ سال اخیر وجود داشته است در حالی که هیچ‌گونه پیشرفت قابل توجهی در سه مرحله دیگر سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی یعنی صورت‌بندی، پیاده‌سازی و ترویج مشاهده نمی‌شود.



## جدول ۱: نتایج ۲۰ آزمون خلی دو بعدی

ضریب خلی	سطح معنی داری	میانگین گذشته	میانگین حال	
<b>صورت بندی</b>				
۱۷۹۰	۰/۹۶	۶۰/۳۴	۶۰/۶۶	۱. توجه مسئولان ارشد کشور به اهمیت و ضرورت فراگیری زبان انگلیسی
۱۸۰۰	۱	۶۰/۵۰	۶۰/۸۷	۲. ارائه سیاست‌های راهبردی یکپارچه برای ساماندهی آموزش زبان انگلیسی
۱۷۷۸	۰/۹۰	۶۰/۱۳	۶۰/۸۷	۳. اتخاذ رویکردی پایدار و پرهیز از تصمیمات ناگهانی و کوتاه مدت
۱۷۶۷	۰/۸۵	۶۱/۰۴	۵۹/۹۶	۴. هماهنگی مدیران ارشد در مواجهه با مسأله گسترش زبان انگلیسی در کشور
<b>رمزگان گذاری</b>				
۸۹۱	۰	۴۵/۴۵	۷۵/۶۵	۵. تدوین قوانین مناسب برای چاپ و نشر کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی
۵۳۸	۰/۰۲	۳۹/۴۷	۸۱/۵۳	۶. تدوین قوانین واضح و عاری از ابهام برای اداره مؤسسات زبان انگلیسی
۸۴۴	۰/۰۳	۴۴/۵۷	۷۵/۶۵	۷. تدوین قوانین برای مشخص کردن فعالیت‌های مجاز در کلاس‌های زبان انگلیسی
۱۰۲۸	۰/۰۱	۴۷/۶۳	۷۳/۲۷	۸. تدوین قوانینی برای ارتقای دانش و کیفیت کار معلمان انگلیسی در مدارس دولتی
<b>تشریح</b>				
۷۶۶	۰/۰۲	۴۳/۲۷	۷۷/۷۳	۹. کیفیت کتاب‌ها و وسایل کمک آموزشی موجود در بازار
۶۶۷	۰/۰۴	۴۱/۶۲	۷۹/۳۸	۱۰. کیفیت محیط‌های آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات خصوصی
۷۵۰	۰/۰۲	۴۳	۷۸	۱۱. بهره‌گیری از نتایج پژوهش‌های علمی متخصصان رشته آموزش زبان انگلیسی
۱۴۲۱	۰/۰۴	۵۴/۱۸	۶۶/۸۲	۱۲. اطلاع و استفاده از روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی در مدارس دولتی
<b>پیاپی سازی</b>				
۱۷۲۵	۰/۶۷	۶۱/۷۵	۵۹/۲۵	۱۳. توجه به ویژگی‌های بافت فرهنگی جامعه ایران در کلاس‌های زبان انگلیسی
۱۵۰۰	۰/۰۹	۵۵/۵۰	۶۵/۵۰	۱۴. تدوین مطالب درسی مناسب برای تدریس انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی

ضریب خی	سطح معنی‌داری	میانگین گذشته	میانگین حال	
۱۷۰۴	۰/۵۹	۵۸/۹۱	۶۲/۰۹	۱۵. ایجاد زمینه ارتباطی سالم و دوطرفه میان فرهنگ خودی و فرهنگ غربی (انگلیسی)
۱۷۴۱	۰/۷۴	۶۱/۴۸	۵۹/۵۲	۱۶. ترجیح دادن دغدغه‌های فرهنگی بر انگیزه‌های مالی در مؤسسات خصوصی
<b>ترویج</b>				
۱۷۲۱	۰/۶۵	۵۹/۱۸	۶۱/۸۲	۱۷. قابلیت دانش‌آموزان برای بهره‌گیری از دانش زبان انگلیسی در میدان عمل
۱۷۳۱	۰/۶۹	۵۹/۳۵	۶۱/۶۵	۱۸. استفاده به جا از دانش زبان انگلیسی در بخش‌های دیگر سامانه آموزشی کشور
۱۷۳۶	۰/۸۰	۶۱/۵۷	۹۵/۴۳	۱۹. توجه به دانش زبان انگلیسی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در شغل
۱۷۲۹	۰/۶۸	۵۹/۳۲	۶۱/۶۸	۲۰. استفاده از انگلیسی به‌عنوان وسیله‌ای برای ارائه فرهنگ ایرانی به جهانیان

اعداد نمایش داده شده در ستون سطح معنی‌داری نشان می‌دهند که تغییرات انجام شده در کدام مراحل سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران در طول ۱۵ سال اخیر به شکلی معنا دار قابل توجه بوده‌اند. با نگاهی به میانگین‌های به دست آمده برای وضعیت حال و گذشته هر یک از پرسش‌های مربوط به یکی از ۵ مرحله مورد نظر می‌توان دریافت که این تغییرات در جهت مثبت بوده‌اند یا منفی. همان‌طور که مشاهده می‌شود تغییرات قابل توجه انجام شده در دو مرحله رمزگان‌گذاری و تشریح در جهت مثبت بوده‌اند چراکه در تمامی پرسش‌ها به نظر شرکت‌کنندگان فعالیت‌های فعلی میانگین کیفی بالاتری از همین فعالیت‌ها در ۱۵ سال پیش از این دارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی اعمال شده در دو مرحله رمزگان‌گذاری و تشریح در مدت زمان مورد نظر در این پژوهش به لحاظ کیفی پیشرفت کرده‌اند درحالی‌که براساس تحلیل داده‌های به دست آمده نمی‌توان چنین حکمی را در مورد سه مرحله دیگر صادر نمود.

نتایج به دست آمده از آزمون خی در مورد چهار مؤلفه مربوط به مرحله صورت‌بندی حاکی از آن است که نوعی سکون در برابری تمامی تلاش‌های انجام شده در جهت گسترش دادن یا محدود کردن آموزش زبان انگلیسی در کشور وجود داشته

است. میزان توجه مسئولان ارشد کشور به مسأله آموزش زبان انگلیسی، یکپارچگی سیاست‌های ارائه شده از طرف آنها، ثبات سیاست‌های اعلام شده و هم‌چنین میان تصمیم‌های اتخاذ شده توسط مدیران مسئول در نهادهای مختلفی که به زیرمجموعه سامانه آموزش کشور به حساب می‌آیند از نظر معلمان شرکت کننده در این پژوهش هیچ تغییر محسوسی نداشته است.

در زمینه رمزگان‌گذاری، معلمان شاهد پیشرفتی قابل توجه و کاملاً جهت‌دار بوده‌اند که در جنبه‌های مختلف قوانین مربوط به آموزش زبان انگلیسی به خوبی مشهود بوده است. نتایج به دست آمده در این بخش نشان می‌دهد که در ۱۵ سال اخیر بستر قانونی بسیار مناسبی برای سامان‌مند شدن آموزش زبان انگلیسی و ارتقای فعالیت‌های مربوط به آن فراهم شده است. معناداری نتایج آزمون‌های در زمینه وجود قوانین واضح و بی‌ابهام برای چاپ و نشر کتب زبان انگلیسی، نحوه اداره کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، و هم‌چنین ارتقای سطح دانش معلمان با استفاده از دوره‌های ضمن خدمت نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری‌های زبانی در مرحله رمزگان‌گذاری روندی مطلوب و رو به رشد داشته‌اند.

وضعیتی مشابه را می‌توان در مورد نتایج به دست آمده از آزمون‌های برای مرحله تشریح نیز مشاهده نمود. از نظر معلمان شرکت کننده در این پژوهش، کیفیت محیط آموزشی مراکز آموزش انگلیسی و هم‌چنین کیفیت کتاب‌ها و وسایل کمک آموزشی مورد استفاده در این محیط‌ها پیشرفتی محسوس داشته است. به علاوه رابطه میان علم و عمل نیز در سال‌های اخیر به شکل پررنگ‌تری در محیط‌های آموزش زبان انگلیسی برقرار شده است؛ یعنی دستاوردهای پژوهشی در زمینه آموزش زبان انگلیسی بیشتر مورد توجه مؤسسات خصوصی و سازمان‌های دولتی قرار گرفته است. به طور کلی می‌توان دید که سیاست‌های اعمال شده در زمینه تشریح در ۱۵ سال اخیر به شکل معناداری موفق بوده و حرکتی رو به جلو داشته‌اند.

در حوزه پیاده‌سازی برنامه‌های زبانی، از معلمان با تجربه شرکت کننده در پژوهش خواسته شد که نظر خود را در مورد بستر فرهنگی موجود در کلاس‌های زبان انگلیسی اعم از کلاس‌های برگزار شده در مؤسسات خصوصی و مراکز دولتی ابراز کنند. همان طور که مشاهده می‌شود، هر چند پیشرفت نسبتاً قابل توجهی در زمینه توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان ایرانی و انعکاس آن در کتاب‌های درسی مورد استفاده برای تدریس زبان انگلیسی وجود داشته است، مؤلفه‌های فرهنگی دیگری که در این مرحله

از سیاست‌گذاری زبانی مطرح می‌شوند وضعیت رو به جلویی نداشته‌اند و در بعضی موارد حتی شرایط بدتر هم شده است. بدین معنی که از نظر معلمان زبان انگلیسی امروز دغدغه‌های مؤسسات زبان انگلیسی بیشتر به مسائل مالی معطوف است تا مسائل فرهنگی؛ هم‌چنین توجه به ویژگی‌های فرهنگ و هویت ایرانی در کلاس‌های زبان انگلیسی با سیری نزولی همراه بوده است. بنابراین در مجموع می‌توان دید که به دلیل عدم پیشرفت در رابطه با مؤلفه‌های اصلی سازنده فضای کلاس‌های درس، بهبود محتوایی کیفیت کتاب‌ها به تنهایی کافی نبوده و سیاست‌گذاری‌های زبانی در مرحله پیاده‌سازی هنوز با مشکلات زیادی روبرو هستند.

در حوزه ترویج، می‌توان دید که از نظر معلمان، میانگین قابلیت استفاده دانش‌آموزان برای بهره‌گیری از دانش زبان انگلیسی که در کلاس‌های درس به دست آورده‌اند کمی افزایش پیدا کرده است. روندی مشابه را می‌توان در مورد استفاده از این دانش در بخش‌های دیگر سامانه آموزشی و هم‌چنین میزان استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان وسیله‌ای برای ارائه فرهنگ ایرانی به مردم کشورهای دیگر نیز مشاهده نمود. هرچند، افزایش مشاهده شده از نظر آماری قابل توجه نیست و نتایج به دست آمده را می‌توان به معنی عدم پیشرفت در این زمینه به حساب آورد. کاهش ناچیز صورت گرفته در زمینه توجه به دانش زبان انگلیسی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در موقعیت‌های شغلی نیز به همین موضوع اشاره دارد؛ به زبان دیگر در ۱۵ سال اخیر کشور در زمینه ترویج زبان انگلیسی درجا زده است و سیاست‌های اعمال شده در این حوزه هیچ حرکت معنی‌داری به عقب یا جلو ایجاد نکرده‌اند. بدین ترتیب می‌توان دید که براینده تمامی برنامه‌های اجرا شده نوعی حالت سکون نامطلوب در آخرین مرحله از مراحل برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری زبانی در ایران به وجود آورده است.

### خلاصه و نتیجه‌گیری

میزان موفقیت سیاست‌های اعمال شده در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران را می‌توان از منظر ارتباط آنها با هویت ملی مورد توجه قرار داد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سیاست‌های اعمال شده و برنامه‌های تدوین شده برای مدیریت فعالیت‌های مربوط به تدریس انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در ایران در تمامی مراحل سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی به یک اندازه موفق نبوده‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد گرچه پیشرفت‌های مطلوبی در زمینه رمزگان‌گذاری و تشریح زبان

انگلیسی در ایران صورت گرفته است، فعالیت‌های انجام شده برای صورت‌بندی سیاست‌ها، پیاده‌سازی برنامه‌ها و ترویج این زبان در مدارس، دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزشی از موفقیت‌چندانی برخوردار نبوده است. دلیل اصلی ناکارآمدی سیاست‌های اعمال شده در این سه مرحله را باید در نبود یک رویکرد هویتی مشخص در قبال زبان انگلیسی و برنامه‌های مربوط به آموزش آن در کشور جستجو نمود.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روند صورت‌بندی سیاست‌های زبانی توسط دولت و ابلاغ آن به سازمان‌های ذی‌ربط فاقد پایداری کافی است. مور<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) بیان می‌کند که هر گونه تغییری در نگرش برنامه‌ریزان کلان کشور به کشورهای انگلیسی زبان ممکن است ساختارهای درونی سامانه آموزشی را به شکلی اساسی تغییر دهد و یا حتی در برخی موارد از پایه دوباره تعریف نماید. این تغییرات هم به‌طور مستقیم شامل بخش‌های دولتی می‌شود و هم به شکلی غیرمستقیم بر مؤسسات خصوصی تأثیر می‌گذارد. با توجه به رابطه پرتلاطم ایران با دو کشور اصلی انگلیسی زبان یعنی بریتانیا و ایالات متحده و چالش‌هایی که این وضعیت برای هویت ملی ایرانیان ایجاد می‌کند، ایجاد نوسانات شدید در نگرش سیاستمداران ایرانی به سیاست‌ها و برنامه‌های زبانی امری بسیار محتمل و قابل پیش‌بینی است. نتایج این پژوهش نیز مؤید همین مطلب می‌باشد. ترویج، چالش‌برانگیزترین مرحله سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی است (فیشمن، ۱۹۷۴). نتایج این پژوهش نیز صدق این گفتار را نشان می‌دهد؛ اگر پایداری و فراگیری مورد اشاره در تعاریف نظری مربوط به این مرحله را مورد توجه قرار دهیم خواهیم دید که راه‌درازی پیش‌پای مسئولان امر است. شاید بتوان گفت مسئولان سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در ایران هنوز تصمیم محکم و واحدی برای میزان و چگونگی ترویج زبان انگلیسی در کشور اتخاذ نکرده‌اند. درحالی‌که برخی قوانین و سیاست‌ها در جهت گسترش این زبان در سرتاسر کشور صادر می‌شوند برخی تصمیم‌گیری‌های مدیران و مسئولان ذی‌نفوذ در جهتی کاملاً مخالف یعنی محدود کردن گستره یادگیری و به‌کارگیری زبان انگلیسی در ایران عمل می‌کنند. همان‌طور که پیش از این گفته شد، گروه‌های سیاسی ایران هنوز به یک جمع‌بندی واحد در زمینه جایگاه و ارزش زبان انگلیسی به‌عنوان ابزار تعامل‌های بین‌المللی دست نیافته‌اند. به نظر می‌رسد مادامی‌که سامانه‌های تصمیم‌گیری و اجرایی در عرصه سیاست‌های زبانی بر سر

1. Moore

یک برنامه کاری واحد و یکپارچه به توافق نرسیده‌اند این وضعیت ادامه خواهد داشت و ترویج زبان انگلیسی همچنان ناپایدار و متزلزل باقی خواهد ماند. یکی از موارد مهم دیگری که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد لزوم مستندسازی در زمینه برنامه‌ریزی‌های زبانی است. نگرش‌ها و عقاید معلمان زبان انگلیسی در مورد سیاست‌های زبانی اعمال شده توسط دولت باید با دقت ثبت شوند؛ این کار باعث می‌شود رفته‌رفته مجموعه‌ای داده - بنیاد برای نظریه‌پردازی در مورد وضعیت برنامه‌های زبانی پدید آید و به مثابه نخ تسبیح، رشته پژوهش‌های انجام شده در این زمینه را گرد هم آورد. بدین ترتیب امکان ردیابی و ارزیابی تأثیرات آموزش زبان انگلیسی بر هویت ملی فراهم می‌شود.

**تقدیر و تشکر:** ایده اصلی این پژوهش توسط مرحوم دکتر کیوان زاهدی (دانشیار زبان‌شناسی و علوم‌شناختی زبان در دانشگاه شهید بهشتی و پژوهشکده علوم‌شناختی) مطرح شده بود و ایشان نقشی غیرقابل انکار در تمامی مراحل پژوهش و نگارش مقاله حاضر داشته‌اند. نویسندگان این مقاله لازم می‌دانند مراتب تشکر و احترام عمیق خود نسبت به ایشان را ابراز کنند و از خداوند برای ایشان علو درجات را مسئلت نمایند.

## منابع

- احمدی، حمید (۱۳۸۳)؛ «دین و ملیت در ایران: همیاری یا کشمکش؟» در حمید احمدی (و.)، *ایران: هویت، ملیت، قومیت*، تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی. صص ۵۳-۱۱۴.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۷۹)؛ «تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۲، ش ۵، صص ۱-۴۳.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۸)؛ *جامعه‌شناسی هویت ایرانی*، تهران: پژوهشکده تحقیقات استراتژیک.
- خمینی، روح ... (۱۳۶۶)؛ *صحیفه امام خمینی (ره)*، تهران: مؤسسه نشر و تنظیم آثار امام خمینی (ره).
- دوران، بهزاد و محسنی، منوچهر (۱۳۸۲)؛ «هویت: رویکردها و نظریه‌ها»، در علی‌اکبر علیخانی (و.)، *هویت و بحران هویت*، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی، صص ۸۱-۱۴۴.
- رجایی، فرهنگ (۱۳۸۲)؛ *مشکله هویت ایرانیان امروز: ایفای نقش در عصر یک تمدن و چند فرهنگ*، تهران: نی.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۰)؛ *افسون زدگی جدید: هویت چهل تکه و تفکر سیار*، ترجمه فاطمه ولیانی، تهران: نشر پژوهش فروزان‌فر.
- فیاض، ابراهیم (۱۳۸۴)؛ «سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی با توجه به انسان‌شناسی (زبان، تغییرات اجتماعی، و توسعه)»، *نامه انسان‌شناسی*، س ۲، ش ۷، صص ۹۵-۱۱۱.
- کچونیان، حسین (۱۳۸۴)؛ *تطورات گفتمان‌های هویتی ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعد تجدد*، تهران: نی.
- مدرسی، یحیی (۱۳۸۴)؛ «پلورالیسم قومی - زبانی و هویت ملی»، *نامه انسان‌شناسی*، س ۲، ش ۷، صص ۱۲۹-۱۴۶.
- Baker, W. (2008); A critical examination of ELT in Thailand: The role of cultural awareness, *RELC*, 39 (1), 131-146.
- Baker, W. (2009); Language, culture and identity through English as a lingua franca in Asia: Notes from the field, *The Linguistics Journal, Special Edition*, PP 8-35.
- Bianco, G. L. (2008); Educational linguistics and education systems. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *Educational linguistics*, London: Blackwell Publishing, PP 113-126.
- Broke-Unte, B., & Holmarsdottir, H. B. (2004); Language policies and practices in Tanzania and South Africa: Problems and challenges, *Educational development*, 24, 67-83.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010); Locating identity in language. In C. Llamas & D. Watt (Eds.), *Language and identities*, Edinburgh: Edinburgh University Press, PP 18-28.
- Clayton, T. (1998); Explanations for the use of languages of wider communication in education in developing countries, *Educational development*, 18, 145-157.
- Ferguson, G. (2006); *Language planning and education*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fishman, J. (1974); Language planning and language planning research: The state of the art. In J. A. Fishman (Ed.), *Contributions to the sociology of language*, Paris: Muoton, PP 15-33.
- Hornberger, N. H., & Hult, F. M. (2008); Ecological language education policy. In B. Spolsky and F. M. Hult (Eds.), *Educational linguistics*, London: Blackwell Publishing, PP 280-296.
- Jenkins, J. (2007); *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*, Oxford: Oxford University Press.



- Johnstone, B. (2010); Locating language in identity. In C. Llamas & D. Watt (Eds.), *Language and identities*, Edinburgh: Edinburgh University Press, PP 29-38..
- Joseph, E. J. (2006); *Language and politics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kachru, B. B. (2005); *Asian Englishes: beyond the canon*, New Delhi: Oxford University Press.
- Khatib, M., & Ghamari, M. (2011); Mutual relations of identity and foreign language learning: An overview of linguistic and sociolinguistic approaches to identity, *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 1701-1708.
- Kirkpatrick, A. (2003); English as an ASEAN lingua franca: Implications for research and language teaching, *Asian Englishes*, 6 (2), 82-91.
- Kirkpatrick, A. (2007); *World Englishes: implications for international communication and English language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-freeman, D. (2005); *Complex systems in applied linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. P., & Trudell, B. (2008); Language cultivation in contexts of multiple community languages. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *Educational linguistics*, London: Blackwell Publishing, PP 266-279.
- Liddicoat, J. L. (2007); The ideology of interculturality in Japanese language-in-education policy, *Australian Review of Applied Linguistics*, 30(2), 1-16.
- McArthur, T. (2003); English as an Asian language, *English Today*, 19 (2), 19-22.
- Nekvapil, J. (2008); Language cultivation in developed contexts. In B. Spolsky and F. M. Hult (Eds.), *Educational linguistics*, London: Blackwell Publishing, PP 251-265.
- North, B. (2008); Levels and goals: Central frameworks and local strategies. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *Educational linguistics*, London: Blackwell Publishing, PP 220-232.
- Pavlenko, A. (2003); "Language of the enemy": Foreign language education and national identity", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, 313-331.
- Rubin, J., & Roger, S. (eds.) (1980); *Language planning: Current issues and research*, Washington: Georgetown University Press.
- Santos, T. (1992); Ideology in composition: L1 and ESL, *Journal of Second Language Writing*, 1 (1), 159-172.
- Schendl, H. (2002); "Review of the book Historical linguistics" *System*, 30, 557-569.
- Schiffman, H. F. (1996); *Linguistic culture and language policy*, London: Routledge.
- Shelly, S. L. (1999); Une certane idée du francais: The dilemma for French language policy in the 21st century, *Language and communication*, 19, 305-316.
- Spolsky, B. (2004); *Language policy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Takala, S., & Sajavaara, K. (2000); Language policy and planning, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 129-146.
- Webb, V. (1999); Multilingualism in democratic South Africa: The overestimation of language policy, *International Journal of Electronic Development*, 19, 351-366.
- Widdowson, H.G. (2000); On the limitations of linguistics applied, *Applied linguistics*, 21,3-25.
- Winter, J., & Pauwels, A. (2008); "Trajectories of agency" and discursive identities in education: A critical site in feminist language planning. In A. J. Liddicoat & R. B. Baldauf Jr. (Eds.), *Language planning in local contexts*, Toronto: Multilingual Matters, PP 199-216.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994); Language ideology, *Annual Reviews*, 23, 55-82.
- Zhiming, B. (2003); Social stigma and grammatical autonomy in nonnative varieties of English, *Language in the Society*, 32, 23-46.

