دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال دهم، شمارهٔ ۱۹، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ۳۱۰-۲۷۹

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.۱۹(۱۰); ۲۰۲۲, ۲۷۹-۳۱۰

# تبیین استلزام های مبانی نظری رویکرد فرافرهنگی (زبان انگلیسی به منزله زبان بین المللی ) در فلسفه برنامه درسی رسمی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه[۵]

# Explaining the implications of the theoretical foundations of the transcultural approach (English as an international language) in the philosophy of the official English language curriculum as a foreign language

پروانه آقاصفری[۱]، رمضان برخورداری[۲]، علیرضا محمودنیا[۳]، ناصرالدین تقویان[۴]

**چکیده:** هدف اصلی مقاله حاضر تبیین عناصر نظری رویکرد فرا فرهنگی(انگلیسی به عنوان زبان بین المللی) یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه با نگاه به معرفی پیامدهای آن در فلسفه برنامه درسی زبان انگلیسی به عنوان زبان است. اهداف فرعی مقاله عبارت از تبیین جایگاه رویکرد یاد شده در میان رویکردهای موجود، ویژگی های متمایز آن در قلمرو فلسفه برنامه درسی و نیز بررسی ظرفیت آن برای پاسخ به چالش ویژگی هژمونیک زبان انگلیسی در عصر جهانی شدن است. روش پژوهش، نقد توسعی است که در ذیل پژوهش های کیفی قرار می گیرد. در این رویکرد مفروضات روش شناختی و هستی شناختی بنیادین سنت پژوهشی مورد نظر تشریح می شود، با سنت های دیگر به منظور پاسخ گویی به مساله پژوهش مقایسه می شود و بیشترین کارایی آن در پاسخ به مساله نشان داده می شود. از این رو به معنای کمّی نمونه گیری و روایی و پایایی قابل استفاده نیست. نتایج پژوهش حاکی از این است که رویکرد فرا فرهنگی با تکیه به پژوهش های میان رشته ای تبیینی مبتنی بر مفهوم سازی زبانی با تکیه بر طرحواره های فرهنگی یاگیرندگان و گویشوران غیر بومی به دست می دهد که به واسطه آن تنوعی از انگلیسی های جهانی به رسمیت شناخته می شود و نوعی از محلی سازی انگلیسی شناسایی می شود. محلی سازی سازی انگلیسی با تکیه به تکثر و تنوع مفهوم پردازی های فرهنگی در سطوح توصیفی و هنجاری به جای تکیه بر انحصار مفهوم سازی انگلو-امریکن یک برنامه درسی مبتنی بر تکثر و تنوع گویشوران انگلیسی را پیشنهاد می‌کند

**واژگان کلیدی:** زبان شناسی فرهنگی، زبان انگلیسی به عنوان زبان بین المللی، فلسفه برنامه درسی زبان انگلیسی ، مفهوم سازی فرهنگی

**P. Aghasafari, R. Barkhordari, A. Mahmoodnia, N. Taghaviyan**

Abstract: The main purpose of this article is to explain the theoretical elements of the transcultural approach (English as an international language) of learning English as a foreign language with a view to introducing its implications in the philosophy of the English language curriculum as a language. The sub-objectives of the article are to explain the position of this approach among the existing approaches, its distinctive features in the realm of curriculum philosophy and also to examine its capacity to respond to the challenge of the hegemonic feature of English in the age of globalization. The research method is a Ampliative critique in which the basic methodological and ontological assumptions of the research tradition are explained, compared with other traditions in order to answer the research problem, and its maximum efficiency is shown in answering the problem. The results indicate that the transcultural approach, based on interdisciplinary research, provides explanations based on linguistic conceptualization based on the cultural schemas of non-native learners and speakers, through which a variety of English worlds are recognized. Is known and a kind of English localization is identified. English localization, relying on the plurality and diversity of cultural conceptualizations at descriptive and normative levels, instead of relying on the monopoly of Anglo-American conceptualization, proposes a curriculum based on the plurality and diversity of English speakers.

Keywords: cultural linguistics, English as an international language, English curriculum philosophy,
cultural conceptualization

۱دانشجوی دکتری برنامه درسی. دانشگاه خوارزمی. ایران .رایانامه: parvaneha۸۲۵۵@gmail.com
۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه خوارزمی. ایران ( نویسنده سئول )رایانامه ramazanbarkhordari@gmail.com
۳.استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه خوارزمی. ایران رایانامه: alirezamahmmudnia@yahoo.com
٤استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه خوارزمی. ایران رایانامه: taghavian@gmail.com
۵. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۴/۲۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۳۰



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

**مقدمه و بیان مساله**

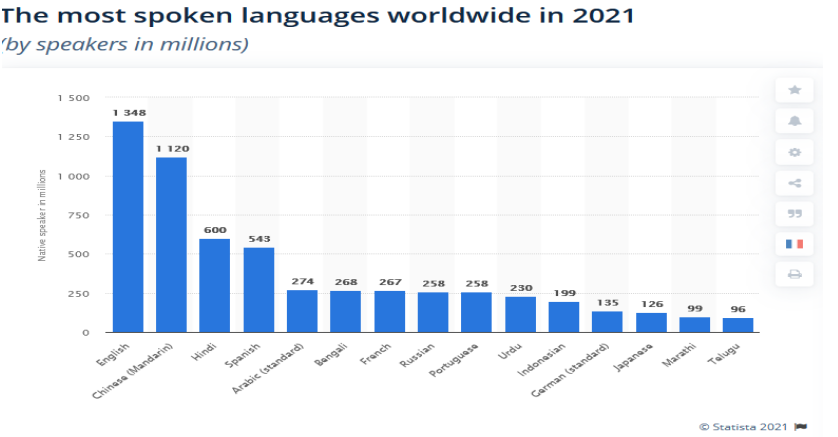
" امروزه میلیون ها نفر از جمعیت دنیا که به فرهنگ ها و زبان مادری مختلف تعلق دارند، از زبان انگلیسی به عنوان یک ابزار ارتباطی استفاده می کنند و در واقع زبان انگلیسی زبان مشترک جهانی به شمار می رود"(ویدوسون[۱]، ۲۰۱۷ ،ص.۲۷۵ )؛ و در سراسر جهان نیاز به گفتگو به زبان انگلیسی افزایش یافته و سبب درخواست فراوان برای یادگیری این زبان شده است." این نیاز از راه های گوناگون مانند آموزش رسمی در مدارس و آموزشگاه ها، سفر به کشورهای انگلیسی زبان و.. برآورده می شود. ولی آموزش کلاسی رایج ترین فرصت برای زبان آموزی به نظر می رسد؛ بنابراین، نیاز به آموزش باکیفیت و مواد و مطالب درسی مناسب گریزناپذیر است"(نجاتی و دیگران، ۱۳۹۷ ،ص.۴۱).

در میان زبان های زنده دنیا زبان انگلیسی به لحاظ وسعت گویشوران[۲] اهمیت غیر قابل انکاری در سطح جهانی یافته است و بسیاری از کشورها آموزش زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم[۳] و برخی به عنوان زبان خارجه[۴] در کانون توجه قرار داده اند. در گزارش آماری سال ۲۰۲۱ نیز جمعیت گویشوران زبان انگلیسی اعم از زبان اول یا دوم به یک میلیارد و سیصدو چهل و هشت میلیون می رسد و بعد از آن زبان های چینی و هندی و اسپانیای و عربی ، بنگالی و فرنسوی و روسی و پرتقالی و دیگر زبان ها قرار دارد. https://www.statista.com/statistics/۲۶۶۸۰۸-the-most-spoken-languages-worldwide/۲۰۲۱/۴/۲۹)

[۱] Widdowson
[۲] Speakers
[۳] English as second language (ESL)
[۴] English as foreign language (EFL)



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]




منبع:

https://www.statista.com/statistics/۲۶۶۸۰۸/the-most-spoken-languages-worldwide۲۰۲۱/ ۲۸/۴/ )

از این رو با توجه به وسعت گویشوران و آثار گسترده ای که در موفقیت ها در سطحی فردی و اجتماعی برای افراد و جوامع در دوره حاضر دارد و نیز کاربردهای گسترده آن در سطوح اقتصادی، تجاری، آموزشی کانون توجه سیاست گزاران بوده است؛ اگر چه ملاحظات انتقادی نیز در ضمن این توجه و گسترش جهانی مورد توجه محققان این عرصه بوده است. گاه انتقادها از نظر کیفیت اثر بخشی آموزش هاست که به نحوی بتواند فرد را چون گویشوری همانند انگلیسی زبانان مادری تبدیل کند و گاه انتقاد ها مربوط به ترویج ارزشهای مستتر و پنهان در زبان است که منجر به کاهش ارزش های بومی می شود. مجموعه چنین ملاحظات ارزش شناسانه ای فلسفه برنامه درسی زبان را در نظام آموزش زبان هرکشوری سامان می دهد. در انتخاب برنامه درسی باید به عوامل گوناگون توجه داشت. به باور کرانکه[۱]،(۱۹۸۷) در انتخاب برنامه درسی زبان انگلیسی، نظریه زبان (چیستی زبان) و نظریه یادگیری، ویژگی های معلم زبان و

[۱] Krahnke

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

دانش آموز و هدف از یادگیری زبان نقش برجسته ای دارند. کرانکه همچنین می گوید: سالهاست توانایی برقراری ارتباط در زبان خارجی یک هدف ضروری است( به نقل از نجاتی و دیگران، ۱۳۹۷، به نقل از کرانکه ۱۹۸۷).

برنامه درسی آموزش زبان انگلیس در ایران همواره با مشکلاتی همراه بوده است و مورد نقد و ارزیابی محققان قرار گرفته است. به عنوان مثال کیانی و همکاران(۱۳۹۰) رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان های خارجی را نقد کرده اند. بررسی ایشان حاکی از این است که علی رغم برخی نقاط قوت مانند تمرکز زدایی و افزایش ساعات تدریس آزموزش زبان انگلیسی دارای نقاط ضعفی همچون عدم هماهنگی و ارتباط اهداف و ابهام و عدم شفافیت برخی مطالب مطرح شده است. تقویان(۱۳۹۷) نیز قوت های برنامه درسی ملی را در توجه به نظریه های نوین آموزش زبان می داند و دو ملاحظه را در این راستا مورد توجه قرار می دهد؛ یک، قرار داشتن در سپهر ایدئولوژیک اسناد بالا دستی ؛ به ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دو بی توجهی به کسری هنجارمندی موجود در نظریه های آموزش زبان که برنامه درسی ملی بر پایه آنها استوار شده است و این باعث شده است که این برنامه از جنبه های هنجاری عاری باشد. علوی مقدم و همکاران(۱۳۹۱) نیز در نقد برنامه درسی ملی زبان های خارجی اظهار داشته اند که برنامه درسی ملی در حوزه یادگیری زبان های خارجی کوشیده است اهداف تعیین شده در اسناد فرا دستی را تا حد زیادی تامین نماید(برای مثال با تاکید بر استفاده از رویکرد ارتباطی و تدریس هر چهار مهارت زبانی) اما تمهید برخی پیش نیازها و تدابیر جهت اجرای بهینه این سند در مقام عمل ضروری می نماید. حسینی خواه و همکاران(۱۳۹۲) در مقاله ای با عنوان مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران و سوئد با تاکید بر دوره متوسطه به مقایسه این دو نظام در اموزش زبان انگلیسی پرداخته اند. نتایج مطالعه ایشان نشان می دهد که آموزش زبان انگلیسی در ایران از لحاظ زمان آغاز آموزش و ساعات درسی، هدف های برنامه درسی ، محتوای پیشنهاد شده و محتوای کتاب های درسی در آزمون های ملی دچار ناهمخوانی هایی است و پیشنهاد شده از تجربیات



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

سوئد در رفع برخی نواقص اقدام شود. از جمله نکات مثبت به نظر ایشان تفکیک مواد درسی در سطوح آغازین و بالاتر است به این معنی که در سطوح آغازین بر محتوای بومی و عینی و سطوح بالاتر بر مفاهیم تخصصی و جهان شمول آشنا می شود که این حاکی از انطباق برنامه توانش زبانی و تناسب سنی است که در این صورت برخی از انتقاد های مربوط به سویه امپریالیسی زبان و آثار نامطلوب آن کاهش می یابد. به نظر محققان یاد شده چالش های سند ملی آموزش زبان های خارجی بیشتر مربوط به حوزه تربیت معلم متخصص، تجهیزات و اختصاص زمان کافی و محتوای تعاملی مربوط می شود.

مبانی نظری سند آموزش و پرورش شامل فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم وتربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران که در مرداد ماه ۱۳۸۹ به تایید کلی شورای عالی آموزش و پرورش رسید در یکی از راهکارها به آموزش زبان خارجی در قالب بخش نیمه تجویزی درسی به عنوان مثال در بند زیر اشاره داشته است:

راهکار ۵/۱/ ارائه آموزش زبان خارجی در چارچوب بخش انتخابی برنامه درسی با رعایت اصل تثبیت تقویت و هویت اسلامی–ایرانی.

در برنامه درسی ملی رویکرد آموزش زبان های خارجی شیوه ارتباطی فعال و خود باورانه است که به معنای حرکت از روش های سنتی به سوی روش های جدید دارد.

حسینی (۱۳۹۵) نیز از منظر فرهنگی به ارزیابی نقش سلطه گرانه آموزش زبان انگیسی پرداخته است. وی ضمن اشاره به پژوهش هایی که نشان دهنده اثرات منفی اجتماعی ، سیاسی و فرهنگی هژمونی زبان انگلیسی است پیشنهاد می کند که به جای اجازه دادن به تزریق فرهنگ و عقاید غرب در قالب زبان انگلیسی این روند با قرار دادن محتوای اسلامی ایران برعکس شود و با توجه به شوق یادگیرندگان به زبان انگلیسی می توان زمینه ای مناسب برای برعکس کردن هژمونی فرهنگ غرب و قرار دادن ارزش های اسلامی ایرانی در آن ایجاد کرد. هدف اصلی مقاله حاضر اینست

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

که ضمن تبیین نظریه زبان انگلیسی به منزله زبان بین المللی[۱] شریفیان(۲۰۰۹،۲۰۱۰،۲۰۱۱،۲۰۱۳،۲۰۱۷،۲۰۱۸،۲۰۲۱) و مقایسه با رویکرد های آموزش زبان به این پرسش محوری پاسخ داده شود که جایگاه و موقعیت متمایز این دیدگاه در سطح تبیین یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه یا دوم چیست و متناظر با این هدف کلی به این پرسش های فرعی پاسخ داده شود که چگونه می توان با تکیه بر آن چالش سلطه(هژمونی) فرهنگی زبان انگلیسی در عصر جهانی شدن برای یادگیرندگان و گویشوران غیر بومی انگلیسی را پاسخ گفت و راه حل برآمده از این رویکرد چه می تواند باشد. محتوای پاسخی که به مساله و سوالات یاد شده به دست خواهد آمد فلسفه برنامه درسی زبان انگلیسی مبتنی بر دیدگاه فرا فرهنگی را تشکیل خواهد داد.

**روش شناسی پژوهش**

برای پاسخ به پرسش های طرح شده از رویکرد روش شناختی نقد توسعی[۲] که ذیل پژوهش های کیفی قرار می گیرد استفاده می شود. در این رویکرد که هاگرسون[۳](۱۹۹۱) در کتاب اشکال پژوهش برنامه درسی[۴] که شورت[۵] آن را تدوین کرده است از دو رکن اساسی در این نوع پژوهش سخن گفته است. یک؛ تشریح بنیادهای روشناختی و هستی شناختی سنتی است که مورد بررسی واقع می شود دو؛ نقادی مقایسه ای؛ در ذیل این فعالیت سنت های مرتبط، تاریخچه، روش ها و نتایج مورد بحث مقابسه و بررسی قرار می گیرد و در این فرایند از هنجارها بهره گرفته می شود به این معنی که آیا سنت یا پارادایم یاشده چگونه می تواند مسائل برنامه درسی مرتبط را حل کند. تقدم و تاخر این دو رکن می تواند باتوجه محور مورد بحث متغیر باشد یعنی ابتدا با توجه به تاریخچه، سنت های مرتبط معرفی شود و پس از آن بنیان

[۱] English as International language (EIL)
[۲] Ampliative Criticism
[۳] *Nelson L. Haggerson*
[۴] Forms of Curriculum Inquiry
[۵] Edmund C. Short



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

های سنت مورد نظر تشریح شود و به گونه رفت و برگشتی به منظور توسعه دادن و مرنبط کردن با عملی بودن به نحو دیالکتیکی نقد ادامه یابد.

برای پاسخ به پرسش های پژوهش ابتدا با ارجاع به تاریخچه سنت های مرتبط معرفی می‌شود و در گام بعدی بنیادهای روش شناختی و هستی شناختی رویکرد فرا فرهنگی معرفی می شود و در ادامه رویکرد فرافرهنگی با تکیه به بنیان های آن معرفی می شود و در نهایت از ظرفیت آن در مواجه با آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک فلسفه برنامه درسی بحث می شود. از این رو به معنای کمّی نمونه گیری و روایی و پایایی قابل استفاده نیست.

## ۱. رویکرد های آموزش زبان؛ رفتاری، شناختی، فرهنگی نگری

به پیروی از مارسیا جانسن[۱] (جانسن ،۲۰۰۴)، نظریه‌های آموزش زبان خارجی را به لحاظ زبان شناسی نظری در سه رویکرد عمده می‌توان بخش‌بندی کرد: رویکرد رفتاری نگری[۲]، رویکرد شناختی نگری[۳]، و رویکرد اجتماعی – فرهنگی[۴]. این رویکردها هریک تأثیر قابل توجهی بر حوزه‌های نظریه و عمل آموزش و پرورش گذاشته‌اند، به گونه‌ای که درک مناسبی از فرایندهای آموزشی زبان همچون تکنیک‌ها و روش‌ها یا محتوای درسی وابسته به فهم این رویکردها است. نمونه‌ی دیگری از منابع مرجع که مشابه این تقسیم‌بندی را پیش نهاده است، داگلاس براون است (براون، ۲۰۰۷). در حوزه زبان شناسی کاربردی[۵] هم رویکرد ارتباطی و رویکرد فرافرهنگی یا بین المللی رویکردهای قابل توجه هستند که در مقاله حاضر با مرور دیدگاه های حوزه زبان شناسی نظری آموزش زبان بر دیدگاه فرا فرهنگی یا بین المللی تمرکز خواهد شد.

---

[۱] Marcia K. Johnson
[۲] Behaviorism
[۳] Cognitivism
[۴] Social and cultural oriented
[۵] Applied linguistic

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

بر پایه‌ی اصل بنیادین **رفتارگرایی**، فراگیری زبان نخست در کودک از راه تقلید گفته‌هایی است که محیط پیرامونی در اختیار کودک می‌گذارد و کودک با تکرار و تقلید آن گفته‌ها زبان می‌آموزد. ازاین‌رو، آموختن زبان نوعی شکل‌گیری عادت است. بلومفیلد چگونگی این فراگیری را بر پایه‌ی نظریه‌ی عام یادگیری رفتارگرایانه از سویی، و نظریه‌ی زبان‌شناختی ساختاری از سوی دیگر توضیح می‌دهد (بلومفیلد، ۱۹۹۳). از آنجا که بر پایه‌ی زبان‌شناسی ساختاری، زبان قابل تقسیم به واحدها و اجزای ریزتر است و نیز اولویت زبان گفتاری بر نوشتاری در این رویکرد، الگوی فراگیری زبان از سوی کودک نیز از واحدهای پایه‌ای‌تر وکوچک‌ترآغاز شده، رفته‌رفته به واحدهای بزرگ‌تر و انتزاعی‌تر گفتاری می‌رسد. فراگیری زبان نخست در این الگو به معنای مهارت در به کارگیری واحدهای زبانی همچون آواها، واج‌ها، واژه‌ها، عبارت‌ها و جمله‌ها به همراه قواعد ترکیب آنهاست. این مهارت از واحدهای کوچک‌تر آغاز شده به واحدهای بزرگ‌تر می‌رسد. همه‌ی این اجزا و واحدهای زبانی «سطح ساختار زبان» هستند که کل زبان را تشکیل می‌دهند و قابلیت مشاهده و سنجش و بررسی و فراگیری دارند. حال یادگیری زبان دوم نیز در این رویکرد از همان الگوی فراگیری زبان نخست پیروی می‌کند، یعنی از لایه‌های پایین و اجزای کوچک شروع شده رفته‌رفته به لایه‌های بالاتر می‌رسد. در نتیجه پژوهش علمی در حوزه‌ی آموزش زبان باید بر خطاها تمرکز کند نه بر اشتباهات (کوردر، ۱۹۶۷)

از منظر فلسفی، ریشه‌های رویکرد زبان‌شناسی شناخت‌گرا را می‌توان در اندیشه‌های رنه دکارت[۱] جست‌وجو کرد. دکارت بر پایه‌ی اصل«کوگتیو» (می‌اندیشم، پس هستم[۲]) بر این باور بود که میان ذهن و بدن جدایی سرنوشت‌سازی وجود دارد. آنچه که «بودن» آدمی را شکل می‌دهد، نه بدن او بلکه ذهن و اندیشه‌های اوست. بدن و ویژگی‌های آن – از جمله شکل و اندازه – واقعیت‌هایی مشاهده‌پذیر و نیز قابل اندازه‌گیری هستند، زیرا به جهان بیرونی، یعنی جهان مستقل از ذهن، تعلق دارند. رویکرد

[۱] René Descartes
[۲] ***Cogito, ergo sum***



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

شناخت‌گرا درست در مسیری عکس رویکرد رفتارگرا گام برمی‌دارد و ذهن انسان را مهم‌تر و اثرگذارتر از آن چیزی می‌انگارد که رفتارگرایان تصور می‌کردند. اگر بتوان نشان داد که سازگارسازی زبانی/ مکالمه‌ای به درک درون‌داد می‌انجامد، و درون‌داد درک‌پذیر نیز به فراگیری می‌انجامد، آنگاه می‌توان به سادگی به این نتیجه رسید که سازگارسازی‌ها به فراگیری می‌انجامند. A را نشانه‌ی سازگارسازی، B را نشانه‌ی درک، و C را نشانه‌ی فراگیری می‌انگاریم، سپس برهان این‌چنین برپا می‌شود:

B--A

C--B

A--C

در اینجا«--» نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی علّی است(لانگ، ۱۹۸۳).

اگر محور آنچه «یادگیری» نامیده می شود را همچون رشد ساختارهای شناختی بدانیم که در درون[ذهن] کنترل می‌شود، بهتر می‌توان درک کرد. محیط بیرونی تأثیر محرک مانند و تا اندازه‌ای شکل‌دهنده بر این رشد دارد (چامسکی، ۱۹۸۰). بدین‌سان، محورهای اصلی پژوهش شناخت‌گرایانه در حوزه‌ی آموزش زبان دوم را می‌توان به پیروی از مارسیا جانسن، چنین برشمرد:

۱. فهم فرایندهای ذهنی؛

۲. فراگیری دانش زبان؛

۳. پژوهش در متغیرهای شناختی درون طرح‌های پژوهشی تجربی (جانسون، ۲۰۰۴).

### ۱،۳. رویکرد اجتماعی – فرهنگی و گفت وگو محور

رویکرد اجتماعی – فرهنگی یا گفت‌وگو محور، در پی چرخش زبانی در فلسفه و علوم اجتماعی، به‌طور کل بر اهمیت و نقش زبان در برساختن جهان اجتماعی تأکید می‌ورزد. این رویکرد در زبان‌شناسی و همچنین آموزش زبان نیز تأثیر قابل توجهی داشته است. عمده‌ترین تمایز نظری و روش‌شناختی این سنت با سنت‌های رفتارگرا و

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

شناخت‌گرا در زبان‌شناسی، تقابل با دوگانه انگاری[۱] دکارتی ذهن و بدن است. (جانسون،۲۰۰۴،ص.۱۲۵) در رویکردهای پیشین، در پی دوگانه‌ی دکارتی ذهن و بدن، دوگانه‌های دیگری همچون سوژه [۲]و ابژه[۳]، ذهن و عین، زبان و واقعیت، و نیز اندیشه و کنش شکل می‌گرفت و هرگونه پژوهش در چگونگی یادگیری زبان و کاربرد آن، بر بنیاد چنین دوگانه‌هایی پیش برده می‌شد. اما در رویکرد اجتماعی – فرهنگی و گفت-وگومحور، چنین دوگانه‌هایی از میان برداشته می‌شود و بر پیوندها و درهم‌تنیدگی‌های ذهن و عین، سوژه و ابژه، زبان و واقعیت، و اندیشه و کنش انگشت نهاده می‌شود. در این رویکرد، اهمیت و اولویت مفهوم ذهن جای خود را به اهمیت و اولویت مفهوم میان‌ذهنیت می‌دهد. از چهره‌های بنام در حوزه‌ی رویکرد اجتماعی – فرهنگی و گفت-وگومحور، می‌توان در حوزه‌ی فلسفه زبان از ویتگنشتاین[۴] دوم و هابرماس[۵] نام برد. اما در حوزه‌ی زبان‌شناسی لئو ویگوتسکی[۶] و میخائیل باختین[۷] دو چهره برجسته به شمار می آیند(جانسون، ۲۰۰۴).

در حوزه‌ی آموزش زبان نیز جانسن(۲۰۰۴)، لانتوف (۲۰۰۰ و ۲۰۱۱) لانتوف و تورن (۲۰۰۶)، کسانی هستند که تلاش داشته اند.

## ۲. زبان‌شناسی فرهنگی[۸] و رویکرد فرافرهنگی(بین المللی) به منزله رویکردی نوپدید در زبان شناسی کاربردی

"زبانشناسی فرهنگی برآمده از مفاهیم نظری و ابزارهای تحلیلی انسان‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی شناختی است؛ از این گذرگاه، زبان‌شناسی فرهنگی رابطه‌ی بین زبان، فرهنگ و مفهوم‌پردازی را جستجو می‌کند" (پالمرو شریفیان ، ۲۰۰۷،ص. ۱۲).شریفیان مدل ارائه شده در کتاب «مفهوم‌پردازی‌های فرهنگی و زبان» را که از

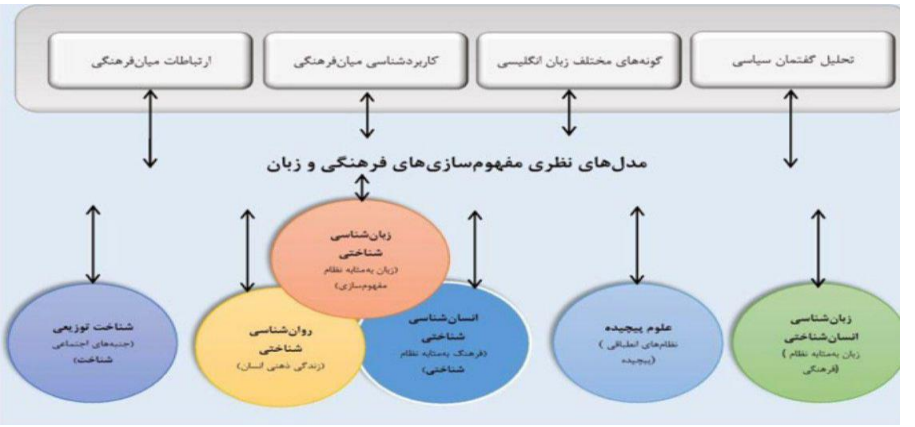
---

[۱] Dualism
[۲] subject
[۳] object
[۴] Ludwig Josef Johann **Wittgenstein**
[۵] Jürgen **Habermas**
[۶] Lev Semyonovich **Vygotsky**
[۷] **Mikhail** *Mikhailovich* **Bakhtin**
[۸] Cultural Linguistics



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

دستاورد چندین حوزه مربوط به زبان شناسی کاربردی، مانند روابط میان فرهنگی[1] و کاربردشناسی بینافرهنگی[2] بهره می‌گیرد به صورت مدل (۱) ترسیم می‌کند. این مدل ماهیت چند رشته‌ای و بینارشته‌ای این حوزه را روشن می‌سازد. دایره های هم پوشان در این مدل حوزه‌های مشترک میان این علوم نظری را نشان می‌دهند. همان طور که در شکل(۱) دیده می شود، فصل مشترک میان این زیر شاخه های علمی با قرار گرفتن در یک چهارچوب پیش زمینه ای مشترک نشان داده شده اند که مجموع آنها را «حوزه های زبان شناسی کاربردی» می نامند (شریفیان، ۱۳۹۱).




شکل (۱). ماهیت چند رشته‌ای مدل مفهوم‌سازیِ فرهنگی و زبان

از نظر تاریخی نیز زبانشناسی فرهنگی به منزله یک قلمرو کلی پژوهشی در باب رابطه زبان و فرهنگ است که سابقه آن به آثار محققانی مانند ویلهلم فون هومبولت(۱۸۳۵–۱۷۶۸) بر می گردد و نیز کسانی که بعد از او آمدند مانند فرانس باس(۱۹۴۲–۱۸۵۸) ادوراد اسپایر(۱۹۳۹–۱۸۸۴) و بنیامین هورف(۱۹۴۱–۱۸۹۷). با این حال شریفیان از اصطلاح زبان شناسی فرهنگی برای ارجاع به حوزه بین رشته ای پژوهشی ای که در پی بررسی رابطه زبان و مفهوم سازی هایی است که به نحو

[1] Intercultural communication
[2] Cross-cultural communication

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

فرهنگی ساخته می شود که در قالب زبان و عناصر زبانی و تنوع زبانی نمود یابد.(شریفیان،۲۰۲۱)

### ۱،۲. مولفه های رویکرد فرا فرهنگی؛ مفهوم‌سازی‌های فرهنگی[۱]

### ۲،۲. مفهوم سازی

«مفهوم سازی» اصطلاحی است که به فرایندهای شناختی بنیادینی مانند« طرحواره بندی[۲]» و « مقوله بندی[۳]» اشاره دارد. طرحواره بندی را می توان فرایندی از" انتخاب نظام‌مند جنبه‌های خاصی از یک صحنه معین، صرف نظر از جنبه‌های دیگر آن، به منظور بازنمود کلّ آن صحنه دانست " (تالمی ،۱۹۸۳ ،ص. ۲۲۵) و" مقوله بندی فرایندی است که به وسیله آن امور مجزا به عنوان اموری معادل و همتراز در یک طبقه قرار می‌گیرند" (رُش،۱۹۷۸،ص.۲۷). این فرایندهای شناختی به طور طبیعی باعث بسط مفهوم «طرحواره» (برای مثال، بارتلت،۱۹۳۲؛ بابرو و نرمن،۱۹۷۵؛ روملهارت،۱۹۸۰ ) و «مقوله» (برای مثال، رش،۱۹۸۷) در ذهن انسان می‌شوند. شریفیان این نوع از محصولات شناختی بشر را به طور کل، «مفهوم‌سازی» می‌نامد. البته در این میان می‌توان انواع دیگری از مفهوم‌سازی‌ها، مانند «استعاره» (برای مثال، لیکاف وجانسون ،۱۹۸۰) و «آمیختگی مفهومی» (فوکونیه،۱۹۹۷) را نیز برشمرد (شریفیان، ۱۳۹۱). رویکرد پیوندگرایی[۴]نیز به عنوان نگرش جدیدی که شناخت انسان را مطالعه می‌کند را می‌توان از پایه‌های نخستینِ الهام‌بخش مفهوم‌سازی فرهنگی در نظر آورد. این رویکرد دانش فرد و مفهوم سازی او را به مثابه اموری در نظر می‌گیرد که در شبکه‌ای از واحدهای متصل به هم بازنمود می‌شوند و دارای الگوی ارتباطی خاصی هستند. باز نمود به شیوه[۵] قرار گرفتن اطلاعات در فضاهای معینی، مانند حافظه رایانه یا شبکه عصبی، اطلاق می‌شوند. در این مدل‌ها (برای مثال، مدل حافظه رایانه) مغز انسان پایه و اساسی برای مدلسازی

---

[۱] Cultural conceptualizations
[۲] schematization
[۳] categorization
[۴] Connectivism



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

قرار می گیرد. برای مثال، واحدهای موجود در چنین مدل هایی قابل قیاس با نورون-های مغز انسان هستند. طبق این مدل‌ها، مفاهیم فردی نه به صورت واحد های منفرد که به گونه‌ای توزیعی در سراسر شبکه ای از واحدها یا نورون‌ها بازنمود می‌شوند (چرچلند و سجنوسکی،۱۹۹۲)، مفهوم کلیدی در این مدل‌ها مفهوم «بازنمود توزیعی» در برابر «بازنمود موضعی» است . باز نمود موضعی تنها امکان بازنمایی مفاهیم منفرد را در واحدهای مجزا میسر می‌سازد ولی بازنمودهای توزیعی در شبکه‌های گسترده ای از واحدها پخش می شوند. برای مثال، به نظر می‌رسد در مغز، مفهوم «روز» تنها توسط یک «سلول منفرد مربوط به «روز» باز نمود نمی‌شود، بلکه این مفهوم در سراسر شبکه-ای از «نورون ها» توزیع شده است (چرچلند و سجنوسکی،۱۹۹۲).در پیوندگرایی، مقوله‌ها و طرحواره‌ها به عنوان ویژگی‌های شناخت فردی در نظر گرفته می‌شوند. در ادامه نشان داده خواهد شد که شریفیان این مفهوم‌سازی‌ها را چگونه در سطح فرهنگی به کار می‌بندد و مدلی از چگونگی توزیع مفهوم‌سازی‌های فرهنگی در یک گروه فرهنگی را ارائه می‌دهد.

### ۳,۲. مفهوم سازی فرهنگی: مدل توزیعی[۱]

"گروه های فرهنگی نیز تنها از طریق مجاورت فیزیکی افراد شکل نمی گیرند، بلکه مشارکت نسبی افراد در جهان مفهومی یکدیگر نقش مهمی در شکل‌گیری این گروه‌ها ایفا می‌کند. اینکه افراد تا چه حد در فضاهای مفهومی موجود در یک گروه شرکت دارند میزان عضویت آنها در آن گروه را تعیین می‌کند" (شریفیان، ۱۳۹۱،ص. ۴۲). با توجه به مفهوم «بازنمود توزیعی[۲]» که پیشتر ذکر آن رفت، شناخت‌های فرهنگی را می-توان شبکه‌ای از بازنمودهای توزیعی دانست که در ذهن اعضای یک گروه فرهنگی جای دارند. باید توجه داشت که شبکه‌های شناختی موجود ضرورتا به افراد ختم نمی-شوند، بلکه غالبا با شبکه‌های وسیع‌تری از تعاملات شناختی میان سایر اعضای گروه در ارتباط قرار می‌گیرند (شریفیان، ۱۳۹۱). از نظر شریفیان واحدهای موجود در شناخت

[۱] distributed model
[۲] Distributed representation

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

فرهنگی را می‌توان به صورت تقریبی با ذهن‌هایی مقایسه کرد که همانا ذهن اعضای یک گروه فرهنگی است.

در رویکرد شناخت توزیعی معنا حاصل تعامل مجموعه‌ای از واحدها است. شایان ذکر است که در سطح فرهنگی شناخت در مدل شریفیان، معنا و مفهوم‌سازی‌ها همانگونه که اشاره شد از تعامل بین اعضای یک گروه فرهنگی به وجود می‌آیند. اصل اساسی در بازنمودهای توزیعی آن است که تعامل میان واحدها می‌تواند باعث بروز ویژگی‌های گروهی نوظهوری شود که به هیچ وجه قابل تقلیل به ویژگی‌های تک تک واحدها نخواهد بود (شریفیان، ۱۳۹۱). به همین ترتیب مفهوم‌سازی‌های نوظهوری که حاصل تعامل بین اعضای یک گروه اجتماعی هستند را نمی‌توان به مفهوم‌سازی‌های موجود در ذهن تک تک افراد آن گروه تقلیل داد.

همچنین شناخت فرهنگی از «طرحواره‌های فرهنگی» (برای نمونه دی اندرادی، ۱۹۹۵؛ مالکوم و شریفیان، ۲۰۰۲، استراوس و کوربین، ۱۹۹۷) و نیز «مقوله‌های فرهنگی» (لیکاف،۱۹۸۷؛ رش، ۱۹۷۸) تشکیل شده است که می‌توان آن‌ها را الگوهایی از دانش توزیعی در میان یک گروه فرهنگی دانست. طرحواره‌های فرهنگی و مقوله‌های فرهنگی که شریفیان آن‌ها را «مفهوم‌سازی‌های فرهنگی» می‌نامد (شریفیان، ۱۳۹۱). در سطح جمعی، نظام‌های شناختی جهان‌بینی‌ها را سازمان می‌دهند. البته همانگونه که وی تاکید دارد استفاده از واژه‌ی «مفهوم‌سازی» بجای «مفهوم» در جهت تاکید بر ماهیت پویای این دسته از پدیده‌های شناختی است. انسجام تا حد زیادی به یکپارچگی، وحدت، پیوستگی و یگانگی نظام‌های شناختی و زیرنظام‌های موجود در گروه‌های فرهنگی بستگی دارد. این دیدگاه شباهت زیادی به دیدگاه پیوندگرایان درباره‌ی طرحواره‌ها دارد که پیش از این مورد بحث قرار گرفت.

### ۴،۲. شناخت فرهنگی تکوینی و توزیعی

#### ۱،۴،۲.مدل توزیع طرحواره فرهنگی

شریفیان مفهوم تکوینی را در توصیف الگوهای حیات شناختی و رفتاری که از ویژگی‌های گروه‌ها به شمار می آیند به کار برده است. همچنین که هاچینز (۱۹۹۴) بیان



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

می‌کند می‌توان نتیجه گرفت که شناخت فرهنگی شکلی از «شناخت توزیعی» است؛ بدین معنا که ساختارهای شناختی که عامل آن‌ها به ظهور ویژگی‌های جدید منجر می‌شود به نحوی «توزیعی (اگرچه ناهمگن)» در ذهن اعضای یک گروه فرهنگی در زمان و مکان معین قرار دارند. شریفیان برای توضیح مدل توزیع طرحواره فرهنگی از مدلی شبیه به مدل (۲) استفاده می‌کند. این مدل نشان می‌دهد که چگونه شناخت فرهنگی فرهنگی می‌توانند به شیوه‌ای توزیعی در ذهن اعضای یک گروه فرهنگی بازنموده شوند. در این نمودار واحدهای تشکیل دهند شبکه نمادی از ذهن اعضای یک گروه اجتماعی هستند. حروف A، B، C، D و E که در شکل وجود دارد بر عناصر فرهنگی دلالت می‌کنند. همانطور که مشاهده می‌شود ذهن‌هایی که شبکه فرهنگی را تشکیل می‌دهند به طور یکسان دربردارنده‌ی همه‌ی عناصر یک طرحواره نیستند و نیز ذهن همه‌ی عناصر یک طرحواره را دربرنمی‌گیرد. در اینجا طرحواره‌ی فرهنگی نه به عنوان یک ویژگی فردی بلکه یک ویژگی «شناختی نوظهور» در سطح گروه فرهنگی به تصویر کشیده شده است. بدین معنا که در این مدل طرحواره فرهنگی به عنوان پدیده‌ای درنظر گرفته می‌شود که از تعامل ذهن اعضای یک گروه فرهنگی تکوین یافته است. این مسئله نشان می‌دهد که دانش موجود در این طرحواره‌ها در سراسر شبکه‌ای از ذهن‌های اعضاء گروه توزیع شده است. این مدل همچنین بیانگر تنوع مفهوم‌سازی‌های فرهنگی میان تک تک اعضای یک گروه فرهنگی است. دلیل وجود تنوعات فردی در دانش مفهوم‌سازی‌های فرهنگی را می‌توان تفاوت‌های جنسی، سنی و نیز درجه‌ی تعامل بین اعضای گروه و ...دانست (شریفیان، ۲۰۱۱). همچنین با کمک این مدل می‌توان وجود سوء تفاهم‌ها و ابهامات در میان طرف‌های گفت و گو را تبیین کرد .در واقع افرادی که کم و بیش از طرحواره معین استفاده می‌کنند ضرورتا دارای مولفه‌های مشترکی از آن طرحواره نیستند (شریفیان، ۲۰۱۱).

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]




مدل (۲) مدل توزیعی طرحواره فرهنگی در شناخت فرهنگی (شـریفیان، ۲۰۱۱،ص. ۷)

**۲،۴،۲.مفهوم‌سازی‌های فرهنگی در انگلیسی به مثابه زبان بین‌المللی (EIL)**

شریفیان با اتکا به چارچوب نظری مفهوم‌سازی‌های فرهنگی، «انگلیسی به مثابه زبان بین‌المللی» (EIL) را از منظر فرهنگی – مفهومی و به ویژه در شرایطی که گویشوران از سیستم های مختلف مفهوم سازی در موقعیـت هـای گفتـاری EIL اسـتفاده مـی کننـد بررسی می‌کند.

همانطور که پیشتر نیز اشاره شد اصطلاح مفهوم سـازی فرهنگـی بـرای اشـاره بـه واحدهای دانش مفهومی مانند طرحواره ها (به عنوان مثال بارتلـت ، ۱۹۳۲ ؛ د آنـدره ، ۱۹۹۵ ؛ مالکوم و شریفیان ، ۲۰۰۲ ؛ رومل هارت ، ۱۹۸۰ ؛ استراوس و کـوین ، ۱۹۹۷)، مقوله ها (به عنوان مثال لیکاف ، ۱۹۸۷ ؛راش و لوید ، ۱۹۷۸)، و استعاره‌هـای مفهـومی (به عنوان مثال لیکاف و جانسون ، ۱۹۸۰) استفاده شده است که از تعاملات بین اعضای یک گروه فرهنگی بیرون می‌آیند. یک طرحواره عمدتا نشان دهنده یک رابطه موضـوعی بین مفاهیمی است که آن را تشکیل می‌دهند، در حالی که مقولـه‌هـا براسـاس عضـویت طبقاتی توسعه می‌یابند. با این حال، طرحواره‌ها و مقوله‌ها به هم مرتبط هستند تـا آنجـا که مفاهیمی که بخشی از یک طرحواره هستند می‌توانند خود یک مقوله باشند. شریفیان با توجه به این زمینه، به بحث در مورد چگونگی توصـیف EIL از منظرمفهـوم سـازی فرهنگی می‌پردازد.



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

### ۳،۴،۲. EIL به عنوان زبان مفهوم پردازی‌های مختلف فرهنگی

شریفیان در نوشته های مختلف انگلیسی را به عنوان یک «زبان بین المللی» در نظر گرفته است که می‌تواند برای برقراری ارتباط سیستم‌های مختلف مفهوم‌سازی فرهنگی استفاده شود (شریفیان،۲۰۱۱؛ ۲۰۱۵؛ ۲۰۱۸). "انگلیسی زبانان بومی غالباً از کلمات انگلیسی برای برقراری مفهوم‌سازی فرهنگی خود استفاده می‌کنند که در طول تاریخ وجودشان تکامل یافته است. حتی کلمات روزمره مانند «خانواده» ، «خانه» و «شرم» اغلب مفهوم‌سازی‌هایی را در انگلیسی زبانان بومی ایجاد می‌کنند که با واژه های انگلیسی-استرالیایی متفاوت است" (شریفیان و صادق‌پور، ۲۰۲۰،ص. ۵۵). شریفیان به مثالی در این رابطه اشاره می‌کند؛ "در برخی از انواع انگلیسی بومی کلمه‌ی «مادر» با مقولاتی مرتبط است که شامل خاله‌ها ، مادربزرگ ها و غیره است. کلمه‌ی «خانه» برای بسیاری از بومیان بیشتر ممکن است به جای دلالت بر یک ساختمان ، با تداعی خانواده‌ی بزرگ آنها مرتبط باشد" (شریفیان و صادق‌پور، ۲۰۲۰،ص. ۵۵). در اینجا همچنین باید توجه داشت که در نتیجه‌ی تماس، سیستم‌های جدید و همپوشانی مفهوم سازی نیز ایجاد شده اند (مالکوم و شریفیان ، ۲۰۰۵). به همین ترتیب، زبان آموزان و سخنرانان دو زبانه انگلیسی ممکن است هنگام استفاده از زبان انگلیسی، از سیستم مفهوم‌سازی فرهنگی زبان اول خود استفاده کنند. چالشی که در اینجا به وجود می‌آید از منظر شریفیان به صورت زیر است:" ناآشنایی با سیستم‌های مفهوم پردازی که گویشوران بین المللی انگلیسی به آنها تکیه می کنند، ممکن است به اشکال و درجات مختلف منجر به سوء تفاهم و ارتباط نادرست شود."

برخی راه‌حل‌هایی برای برای این وضعیت ارائه داده‌اند، از جمله استقرار انگلیسی «هسته‌ای[۱]» (به عنوان مثال کوئیرک ، ۱۹۸۱ ). انگلیسی هسته‌ای در واقع یک نسخه‌ی به اصطلاح معیار و مرکزی با یک مفهوم‌سازی فرهنگی واحد است که بناست این سوءفهم‌ها و سوءبرداشت‌ها را در یک سیستم واحد حل کند. با این حال شریفیان معتقد

[۱] nuclear

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

است که، "اگر تصور سیستم‌های مفهوم سازی فرهنگی را که از تعاملات بین مردم بوجود می‌آید جدی بگیریم، بدیهی است که حتی اگر بتوانیم قسمی زبان انگلیسی «هسته ای» نیز پیدا کنیم، این امر خود به مرور بسط و توسعه‌ی سیستم‌های جدید مفهوم‌سازی را دربرخواهد داشت" (شریفیان، ۲۰۱۱،ص. ۵۷). بدیل دیگری که وی پیشنهاد می‌کند مستلزم پذیرش و استقبال از این ایده است که زبان انگلیسی می‌تواند با مجموعه وسیعی از مفهوم سازی‌های فرهنگی که از گروه‌های مختلف فرهنگی گرفته شده باشد سازگار شود (شریفیان، ۲۰۱۱). تصریح این مسئله از جانب شریفیان به نوبه‌ی خود پیامدهایی دربر داشته است که موجب طرح یک «مدل ارتباطی بازبینی شده[۱]» شده است.

## ۳. پیامدهای رویکرد فرافرهنگی (بین المللی) در فلسفه برنامه درسی زبان انگلیسی

### ۱،۳. وجود شناسی یادگیری زبان دوم از منظر رویکرد فرافرهنگی : مدل ارتباطی بازبینی شده

از منظری در تحول مطالعات زبان شناسی می توان به سه رویکرد نسبت به زبان قائل شد: رویکرد ساختار گرا /بازنمایانه[۲] که مهم ترین نماینده آن فردینان دو سوسور است؛ رویکرد پساساختارگرایانه/ غیربازنمایانه[۳] که مهم ترین نمایندگان آن میشل فوکو و ژاک دریدا هستند و رویکرد فرهنگی/ پراگماتیک[۴] که چارلز پرز پیشگام آن به شمار می آید. رویکردی که شریفیان با عنوان رویکرد فرافرهنگی یا EIL طرح کرده است در ذیل رویکرد اخیر قابل بررسی است. شریفیان به جای تلاش برای کشف چگونگی تبدیل انگلیسی در مقام یک زبان بین المللی به یک زبان «هسته‌ای» یا تلاش برای تبدیل کل جهان به یک جامعه گفتاری «همگن»، یک مدل بازبینی شده‌ی ارتباطی را پیش می‌گذارد که به باور وی مفیدتر و تبیین‌کننده‌تر بوده و دربرگیرنده‌ی اصل زیر است:

---

[۱] Revised model of communication
[۲] Structuralist/representational
[۳] Post structuralist/non-representational
[۴] Cultural/pragmatic



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

"نیاز به تشخیص/ به رسمیت‌شناسی این نکته که در بسترهای بین المللی دو سخنور ممکن است از سیستم‌های مفهوم‌پردازی فرهنگی یکسانی برخوردار نباشند حتی اگر هر دو از انگلیسی برای برقراری ارتباط با یکدیگر استفاده کنند". (شریفیان، ۲۰۱۱،ص. ۵۷) در تعاملات روزمره، گویشوران بر این فرض ضمنی تکیه می‌کنند که مفهوم‌سازی‌های فرهنگیِ مشترکی با طرف گفت و گو دارند؛ چنین مسئله‌ای برای آن‌ها درجه خاصی از کارایی ارتباطی را در عمل به دست می‌دهد. البته سخنوران ممکن است از زبان‌ها و در واریاسیون‌ها (تنوعات) مختلفی این کار را انجام دهند (شریفیان، ۲۰۱۱). انگلیسی زبانان بومی غالباً تا حدود زیادی به فرض مفهوم پردازی مشترک تکیه دارند. در مدل ارتباطی بازبینی شده برای انگلیسی به عنوان یک زبان بین المللی، ابتدا مکالمه کنندگان باید به دقت فرض مفهوم پردازی فرهنگی مشترک را بررسی کنند. یعنی شرکت کنندگانی که در رخدادهای ارتباطی EIL شرکت می‌کنند باید دائماً به خود یادآوری کنند که «سایر گفتگو کنندگان ممکن است از همان طرح، مقوله یا استعاره‌ای که یک طرف گفت و گو به عنوان یک چارچوب مرجع در تولید و درک خود ترسیم می‌کند، استفاده نکنند. چنین مسئله‌ای ممکن است منجر به اتخاذ استراتژی-هایی مانند پرسیدن در جهت ایضاح پیام و ارتباط شود (شریفیان، ۲۰۱۱). مثال محاوره زیر که میان یک مدرس دانشگاه در استرالیا و یک دانشجوی ایرانی صورت می گیرد گویای تفاوت در طرحواره های زبانی است که منجر به برداشت متفاوت از جانب مدرس دانشگاه می شود:

**Lecturer:** I heard you've won a prestigious award. Congratulations! This is fantastic.
**Student:** Thanks so much. I haven't done anything. It's the result of your effort and your knowledge. I owe it all to you.
**Lecturer:** Oh, no!!! Don't be ridiculous. It's all your work. (Personal data)

مدرس: شنیدم که برنده جایزه پرستیژ شدی . تبریک می گم، عالیه!

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

دانشجو.: خیلی ممنون! کاری نکردم. نتیجه تلاش و دانش شما بود. همه را مدیون شما هستم.

مدرس: اوه نه!مسخره بازی در نیار! همه ش کار خودت بود(داده های شخصی شریفیان)

در این محاوره پاسخی که مدرس می دهد در واکنش به جواب مدرس به تبریک مدرس است که حاکی از این است که پاسخ دانشجو را بسیار دور از واقعیت می بیند و دانشجو از طرف دیگر به نظر سخن اشتباهی در بیان پاسخ به تبریک مدرس نگفته است. در اینجا دانشجوی ایرانی بر اساس طرحواره فرهنگی **شکسته نفسی** سخن گفته است در حالی که مدرس استرالیایی بر اساس طرحوار انگلیسی-استرالیایی **استحقاق فردی** پاسخ گفته است. و این نشان از نظام های مفهوم پردازی متفاوت گویشوران مختلف زبان انگلیسی است. از این مثال روشن مشود که گویشوران زبان انگلیسی غیر بومی علی رغم اینکه گرامر و واژگان انگلیسی را آموخته اند اما محتوا تکلم انگیسی آنها طرحواره های فرهنگی خودشان است و بر اساس طرحواره های فرهنگی زبان مادری زبان انگلیسی را مفهوم پردازی می کنند.

### ۲،۳. EIL و بازنگری در مفهوم صلاحیت زبانی، گویشور بومی[۱] و الگوهای تدریس

بازسازی تصور رایج از صلاحیت زبانی یکی دیگر از پیامدهای مطالعات بر آمده از رویکرد فرا فرهنگی است. در طول دهه ۱۹۸۰ ، تعدادی از زبان شناسان کاربردی مفهوم صلاحیت ارتباطی را به گونه‌ای که توسط هایمز (۱۹۷۲) تعریف شده بود در آموزش زبان انگلیسی[۲] (ELT ) مفید دانستند (به عنوان مثال ، کنل و سوین، ۱۹۸۰). پیشنهاد هایمز برای صلاحیت ارتباطی، واکنشی در برابر مفهوم «صلاحیت زبانی» چامسکی و تمایزی بود که وی بین «صلاحیت» زبانی و «عملکرد» زبانی قائل شد. از نظر هایمز،

[۱] native
[۲] English Language Teaching



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

دیدگاه چامسکی در مورد صلاحیت زبانی بسیار محدود بود زیرا ویژگی‌های فرهنگی اجتماعی را که استفاده‌ی مناسب از زبان را تعریف می‌کند نادیده می‌گیرد. هایمز استدلال کرد که دانش زبان نه تنها شامل دانشی در مورد ساختار زبان است ، بلکه چگونگیِ استفاده‌ی مناسب از زبان بسته به اینکه با چه کسی ارتباط برقرار می‌کنیم و در مورد چه چیزی و در چه زمینه‌ای صحبت می‌کنیم را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد (هایمز، ۱۹۷۰). هایمز این دیدگاه اصلاح شده‌ی صلاحیت زبانی را «صلاحیت ارتباطی» نامید. در آموزش زبان انگلیسی، کسانی که از مفهوم مهارت‌های ارتباطی هایمز متاثر بودند و آن را به عنوان هدف اصلی در آموزش زبان تنظیم کردند ، مفهوم «صلاحیت» را در صلاحیت زبانی و گفتاری انگلیسی‌زبانان بومی خلاصه می‌کردند (شریفیان، ۲۰۱۱). به این معنا که هنجارهای استفاده از زبان مناسب که در قلب مفهوم «صلاحیت ارتباطی» نهفته است، فراگیران را تشویق می کنند تا هنجارهای مربوط به انواع انگلیسی زبان بومی و به ویژه نسخه‌های عمدتاً ایده آل انگلیسی آمریکایی و انگلیسی بریتانیایی را یاد بگیرند (به عنوان مثال ، کوپریاس، ۲۰۰۸).

اما بسیاری از پژوهشگران متاخرتر مشاهده و تصریح کردند که خصلت ارتباطات در دنیای امروز بیشتر ماهیتی بین فرهنگی و چند فرهنگی پیدا کرده است و در چنین بستری گویشوران ، چه بومی و چه غیر بومی، به مهارت‌های ارتباطی بین فرهنگی نیاز پیدا می‌کنند. بنابراین، برخی از محققان در زمینه آموزش زبان‌های خارجی از محدودیت هایی که در مدل های بومی زبان آموزش زبان وجود دارد و نگاه محدود آنها به مهارت های ارتباطی رویگردان شدند.از جمله مایکل بایرام[۱] مفهوم فراگیرتر «صلاحیت ارتباطی بین فرهنگی[۲]» (ICC) را پیشنهاد کرد (به عنوان مثال ،بایرام، ۱۹۹۷). رویکرد دیگری برای صلاحیت در رابطه با یادگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم توسط کاناگاراجا[۳] ارائه شده است که «صلاحیت چند لهجه‌ای[۴]» نام دارد. کاناگاراجا تاکید دارد که در

[۱] Michael Byram
[۲] intercultural communicative competence
[۳] Canagarajah
[۴] Multidialectical competence

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

دوره‌ی پست مدرن مفاهیمی از جمله «مهارت» واجد پیچیدگی‌های بیش از پیش شده-اند( کاناگاراجا ،۲۰۰۶) . کرامش[۱] (۲۰۰۸) به صلاحیت خاصی اشاره می کند که با یادگیری زبان در زمینه‌های چند زبانه مرتبط است، که او آن را «صلاحیت نمادین[۲]» می نامد. افزایش تماس بین مردم از سراسر جهان منجر به افزایش چندزبانگی شده است و صلاحیت نمادین نتیجه تماس مکرر بین متکلمان است که به چندین زبان در زمینه‌های چند زبانه صحبت می‌کنند. با این حال، جهانی شدن و در نتیجه افزایش تحرک بین فرهنگی و همچنین رشد سریع استفاده از زبانهای بین المللی مانند انگلیسی، تأثیر قابل توجه دیگری نیز از منظر شریفیان داشته است: استفاده از یک زبان مشترک توسط بسیاری از جوامع گفتاری برای بیان و مذاکره در مورد سیستم های مختلف از مفهوم سازی فرهنگی، چه برای ارتباطات محلی و چه بین المللی (شریفیان، ۲۰۱۳). این پدیده صلاحیت دیگری را می‌طلبد که شریفیان آن را صلاحیت فرافرهنگی[۳] می نامد.

شریفیان در پرتو مدل بازبینی شده‌ی ارتباطی که اشاره شد مفاهیمی از جمله صلاحیت زبانی را به واسطه‌ی مدنظر قرار دادن نظام‌های مفهوم‌پردازی مختلف و استراتژی‌های ارتباطی در بستر EIL مورد بررسی قرار می‌دهد. به این اعتبار" گویشورانِ «اصلح» کسانی هستند که در معرض سیستم‌های مختلف مفهوم‌سازی فرهنگی قرار گرفته اند و با آنها آشنایی دارند. همچنین قادر به مشارکت منعطفانه در ارتباطات EIL هستند و بنابراین در صورت لزوم می‌توانند مفاهیم فرهنگی خود را به طور واضح برای طرف گفت و گوی خود بیان کنند"(شریفیان، ۲۰۱۳ ،ص.۳۷). شریفیان چنین صلاحیتی را که واجد پایه‌های نظری توصیف شده در این بخش است را «صلاحیت فرا فرهنگی» می‌نامد.

با توجه به مفهوم «تنوع» ، باید توجه داشت که تنوعات مرتبط با EIL نه تنها می-توانند شامل مواردی باشند که به عنوان انگلیسی جدید شناخته می شوند، بلکه فراتر از آن نیز می‌توانند باشند. همانطور که ذکر شد، اجتماع یادگیرندگان و کاربران EIL

[۱] Kramsch
[۲] Symbolic competence
[۳] Metacultural competence



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

ممکن است انواع EIL را براساس ویژگیهای واجی و دستوری زبان اول و همچنین سیستم‌های مفهومی که با آنها آشنا هستند، توسعه دهند (شریفیان، ۲۰۱۳). یکی از ویژگی‌های این انواع ممکن است استفاده از کلمات خاص انگلیسی برای بیان برخی از کلمات کلیدی مهم فرهنگی باشد (ویزبریکا، ۱۹۹۱) ، یا آنچه رزلین فرانک آن را «امضای هویت» می نامد. "گویندگان فارسی‌زبان ممکن است در استفاده از انگلیسی بسیار بیشتر از گویندگان انگلیسی آمریکایی از کلماتی مانند «افتخار» ، «اعتبار» یا «آبرو» استفاده کنند" (شریفیان، ۲۰۱۳ ،ص.۳۸).

### ۳،۳. صلاحیت فرافرهنگی و یادگیری EIL

اصطلاح «صلاحیت فرافرهنگی» به صلاحیتی گفته می شود که گفتگو کنندگان را قادر می سازد در طی فرایند ارتباطات بین فرهنگی با یکدیگر در ارتباط باشند و در مورد مفهوم‌سازی‌های فرهنگی خود مذاکره و گفت وگو کنند. عنصر مهم در صلاحیت فرافرهنگی آگاهی از تنوع مفهومی یا آگاهی از این مسئله است که یک زبان می تواند توسط جوامع مختلف گفتاری برای رمزگذاری و بیان مفهوم فرهنگی مربوط به آنها مورد استفاده قرار گیرد(شریفیان، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۸). از منظر شریفیان صلاحیت فرافرهنگی فراتر از موضوع آگاهی است و شامل توانایی استفاده از استراتژی‌های خاص مانند استراتژیِ تبیین مفهومی است که تلاش آگاهانه‌ای است که از طرف صحبت کنندگان برای شفاف سازی مفهوم سازی‌های مربوطه انجام می‌شود که می-پندارند سایر گفتگو کنندگان با آنها آشنایی ندارند. یکی از جنبه‌های مهم صلاحیت فرافرهنگی این است که گفتگو کنندگان را قادر می‌سازد تا با استفاده از استراتژی‌های مفهومی مذاکره، در مورد معانی بین فرهنگی مذاکره و بحث کنند. این مسئله به ویژه هنگامی برجسته است که فرد احساس می کند، پس پشت استفاده از یک عبارت خاص نیازمند روشن سازی مفهومی باشد. کنش فعالانه‌ی توام با علاقه به یادگیری در مورد مفهوم‌سازی‌های فرهنگی سایر گفتگو کنندگان عامل مهمی در مذاکره و فهم بهتر مفهوم‌سازی‌های فرهنگی و نهایتا توسعه صلاحیت‌های فرا فرهنگی است (شریفیان، ۲۰۱۳ ،ص.۳۸). اما یادگیری EIL از منظر شریفیان به این واقعیت اشاره دارد که اولا

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

انگلیسی یک زبان تمرکز یافته است که اکنون در سراسر جهان توسط بسیاری از جوامع برای بیان نیازهای ارتباطی مشخصی استفاده می‌شود و ثانیا، یادگیری EIL مستلزم قرار گرفتن در معرض تنوعاتی است که زبان را در سطوح مختلفی در درون خود بارگذاری می‌کنند، از سیستم آوایی گرفته تا سطوح عمیق تر نحوی و پراگماتیک که دربرگیرنده‌ی مفهوم سازی‌های فرهنگی است (شریفیان، ۲۰۱۱).

یادگیری EIL را از این منظر دیگر نمی‌توان یادگیری انگلیسی به عنوان زبان بومی (به گونه‌ای که فی المثل بطور ایده‌آل در ایالات متحده و بریتانیا وجود دارد) در نظر گرفت، بلکه انگلیسی زبانی برای ارتباط بین فرهنگی بین سخنوران از زمینه‌های مختلف فرهنگی است (شریفیان، ۲۰۱۱). این مبحث برای آموزش زبان انگلیسی از اهمیت بالایی برخوردار است. یکی از نمودهای این بحث را به عنوان مثال در این قضیه می-توان بررسی کرد که "دیگر به جای صرف وقت زیاد برای آموزش فراگیران برای به دست آوردن لهجه خاص، اکنون باید بر فهم و همچنین توسعه مهارت‌های ارتباطی بین فرهنگی تأکید شود" (شریفیان، ۲۰۱۱،ص. ۷۲). اینجاست که مفهوم صلاحیت فرا فرهنگی از اهمیت اساسی برخوردار می‌شود.برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی از منظر شریفیان باید فرصت یادگیری صلاحیت‌های فرافرهنگی زبان آموزان را فراهم کند، فراگیران باید از تنوعات مفهوم‌سازی‌هایی که در حال حاضر در سطح بین‌المللی و در جوامعی که از انگلیسی استفاده می‌کنند آگاهی‌های لازم را کسب کنند؛ از این حیث مطالب آموزشی یادگیری زبان انگلیسی باید دروسی را دربرگیرد که مفهوم‌سازی‌های فرهنگی مرتبط با انواع مختلف انگلیسی را بیان و آموزش دهند (شریفیان، ۲۰۱۳ و ۲۰۱۸).

### ۴،۳. پاسخی زبان شناختی- پسااستعماری به مقوله سلطه فرهنگی زبان انگلیسی برای گویشوران انگلیسی غیر زبان مادری

همانگونه که در ابتدای مقاله گفته شد یکی از ملاحظات مربوط به آموزش زبان انگلیسی در ایران به عنوان زبان خارجه نگرانی درباره خطر ترویج فرهنگ غربی و سلطه آن بر فرهنگ ایرانی اسلامی است. به غیر از ایران کشورهای غیر انگلیسی زبان



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

زیادی چنین نگرانی را همراه داشته اند همچنانکه ویلسون(۲۰۰۵) اشاره میکند که پدیده جهانی شدن امروز یکی از موضوعات مناقشه برانگیز در حوزه زبان شناسی کاربردی در قلمرو های سیاسی و آموزشی است. ارزیابی نقش جهانی شدن در مناسبات فرهنگی و به ویژه نقش زبان انگلیسی در این میانه محل مناقشه است. گرادول (۱۹۷۷) مدعی است که جهانی شدن اقتصاد گسترش جهانی زبان انگلیسی را تشویق می کند و در حالی گسترش انگلیسی جهانی شدن را تشویق می کند. در هر صورت در نگاه های مختلف نقش زبان انگلیسی در این میانه بسیار برجسته و قابل توجه است. شریفیان(۲۰۱۶) یکی از آثارگسترش جهانی زبان انگلیسی را توسعه تنوع بسیار زیاد انگلیسی‌های جهانی[۱] که گویشوران جوامع مختلف بدان تکلم می کنند می داند. به عنوان مثال جامعه گویشوران انگلیسی که چینی هستند مفهوم سازی های فرهنگی خود را بیان می کنند، ایرانی ها، هندی ها و دیگر ملل به همین منوال. اصطلاحی که شریفیان برای این پدیده از منظر زبان شناسی فرهنگی و ابزارهای تحلیل آن محلی سازی انگلیسی[۲] می نامد که این گویشوران برای مفهوم پردازی فرهنگی خود به کار می گیرند. مفهوم سازی های فرهنگی شکلی از شناخت توزیع[۳] شده است ( هاجینز،۱۹۹۵). آنجه که پس از ارتباط دو زبان که داری نظام مفهوم پردازی های متفاوتی هستند روی می دهد را طی سه فرایند می توان بررسی کرد: گسترش مفهوم پردازی ها در خلال دو زبان، آمیختن دو نظام مفهوم پردازی و توسعه یک نظام مفهوم پردازی کاملا جدید.(شریفیان پیشین) مقصود از محلی سازی انگلیسی توسعه فزاینده تعدای از انگلیسی های جدید است که اقتضای تغییر پارادایم به سوی تدریس انگلیسی به منزله یک زبان بین المللی[۴](TEIL) است. در این پارادایم جدید، موضوعی که به رسمیت شناخته می شود نمود تکثر مفهوم سازی در زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم است. در طرح محلی سازی زبان انگلیسی سویه های هژمنویک زبان انگلیسی و

[۱] World Englishes
[۲] Localizing English
[۳] Distributed cognition
[۴] Teaching English as International Language (TEIL)

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

طرحواره های فرهنگی همبسته با آن با لحاظ داشتن طرحواره های فرهنگی زبان بومی یادگیرنده تا حدی متعادل می شود. برنامه درسی متناظر با رویکرد(TEIL) اقتضا می کند که به جای نشان دادن تنها یک یا دو نوع انگلیسی از نوع بریتانیایی یا امریکایی یادگیرندگان زبان انگلیسی غیر بومی را در معرض پیچیدگی حقیقی دنیای زبان انگلیسی از جمله تنوع مفهومی ای که جهان انگلیسی امروز را مشخص می کند قرار دهند. " ۸۰ درصد ارتباطات انگلیسی در کشورهایی روی می دهد که دارای سخنوران انگلیسی چند زبانه هستند"(گرادول،۲۰۰۶ ،ص.۷۹). و این تنوع نشان دهند تنوع مفهوم پردازی گویشوران انگلیسی است که انگلیسی های جهانی را ایجاد کرد است و فضایی به وجود آورده که کاناگاراجا(۲۰۰۶) بدان صلاحیت گفتگوی چند گانه[۱] می نامد. از این از منظر تبیین زبان شناختی فرا فرهنگی یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه یا دوم و به ویژه جنبه هجاری آن که مشوق معرفی طرحواره های فرهنگی گویشوران متنوع است جنبه سلطه آمیز فرهنگی زبان انگلیسی را در سطوح توصیفی و هنجاری تا حد قابل توجهی در قیاس با رویکردهایی که تنها تبیینی امپریالیستی و هژمونیک از یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه یا دوم داشتند کنترل می کند.

**نتیجه گیری**

رویکرد زبان شناسی فرهنگی که دامنه تبیین آن به یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه یا دوم تعمیم یافته است و اکنون در این حوزه با نام انگلیسی به منزله زبان بین المللی شناخته می‌شود با توجه به بهره گیری از منابع متعدد ماهیتی بین رشته ای یافته است و این نقطه قوتی است که به غنای تبیینی این رویکرد می افزاید.از منظر تاریخ تحول نظریه‌های فلسفی زیان این نظریه در ذیل رویکرد کاربستی/پراگماتیستی قرار دارد. چنین تبیین بین رشته ای از یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجه یا دوم سازه نظری مهمی به نام مفهوم سازی فرهنگی و نیز طرحواره های فرهنگی را وارد فهم مسئله یادگیری زبان انگلیسی می‌کند و به نوعی پیچیدگی موضوع یادگیری زبان

[۱] multidialectal competence



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

انگلیسی را در دنیای امروز با توجه به تنوع گویشوران آن نشان می دهد و فضای آموزش و یادگیری زبان انگلسی را به سمت این تنوع و پیچیدگی جهانی/محلی هدایت می کند. ویژگی قابل توجه این رویکرد در فلسفه برنامه درسی زبان انگلیسی توجه آن به تبیین میان رشته ای و نیز قائل شدن به تکثر گویشوران و نیز از جنبه هنجاری پیشنهادی برای کنترل جنبه هژمنوتیک زبان انگلیسی با تکیه به رسمیت شناختن تنوع گویشوران انگلیسی و تنوع مفهوم سازی های متنب بر طرحواره ای فرهنگی است که میتواند فرصتی مغتنم برای تعدیل سوگیری هایی از جنس مقاومت برای یادگیری و تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه یا زبان دوم باشد.

*در فرایند تصویب طرح اولیه رساله مرحوم آقای دکتر شریفیان از دانشگاه موناش استرالیا -که ایده اصلی مقاله بر رویکرد نظری ایشان استوار است -مشاوره رساله را پذیرفتند اما متاسفانه به علت فوت ایشان از برکت حضورشان در انجام بخش های دیگر محروم شدیم. یاد شان گرامی باد.*

**منابع**

تقویان، ناصر الدین علی؛قائدی،یحیی؛ضرغامی، سعید؛ غلامی ، جواد(۱۳۹۴)*رویکرد اجتماعی فرهنگی در آموزش زبان*، نشریه تحقیقات فرهنگی ایران: شماره ۱۶۴، ۳۰-۱۳۱

تقویان،ناصر الدین علی(۱۳۹۷) *نقد رویکرد حاکم بر بخش آموزش های زبان خارجی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، نشریه مطالعات برنامه درسی ایران،ش ۴۹، ۸۸-۵۷

حسینی، منیر السادات(۱۳۹۵)امپریالیسم زبانی یا زبان امپریالیسم: ضرورت مواجهه با هژمونی زبان انگلیسی در کشورهای اسلامی، فصلنامه پژوهش های سیاسی جهان اسلام، سل ششم ش ۶، ۷۵-۴۳

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

حسینی خواه،علی؛ مهر محمدی، محمود؛ فردانش، هاشم؛اکبری، رامین (۱۳۹۲) *مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران و سوئد با تاکید بر دوره متوسطه، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال هشتم ، ش ۳۱، ۴۶-۷.

علوی مقدم، سید بهنام؛ خیر آبادی، رضا(۱۳۹۱)*بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان های برنامه درسی خارجی، فصلنامه مطالعات ایران*، سال هفتم شماره بیستم،۴۴-۲۷.

کیانی، غلامرضا؛ نویدی نیا، حسین؛ مومنیان، محمد(۱۳۹۰) *نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان های خارجی*، فصلنامه پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی،۲(پیاپی۶)

نجاتی، رضا ؛ چراغی،زهرا ؛ ناصری،اعظم (۱۳۹۷)،*«ارزشیابی نمودهای رویکرد ارتباطی در کتاب انگلیسی (۱) دورهٔ اول متوسطه ایران »*، نشریه علمی-پژوهشی فناوری آموزش، جلد سیزدهم، شماره اول، ۵۳-۴۱.

Aguilar, M. J. C. (۲۰۰۸). Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. In Intercultural language use and language learning (pp. ۵۹-۷۸). Springer, Dordrecht

Bartlett, F. C., & Bartlett, F. C. (۱۹۹۵). Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge university press

Bloomfield, L. (۱۹۳۳). Language. New York: Holt, Rinehart and Winson

Brown, H. D. (۲۰۰۰). Principles of language learning and teaching (Vol. ۴). New York: longman

Byram, M. (۲۰۲۱). Teaching and assessing intercultural communicative competence. In Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters

Canagarajah, S. (۲۰۰۶). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. Language Assessment Quarterly: An International Journal, ۳(۳), ۲۲۹-۲۴۲



[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

Canale, M., & Swain, M. (۱۹۸۰). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics, ۱(۱), ۱-۴۷

Chomsky, N. (۱۹۸۰). Rules and representations. Behavioral and brain sciences, ۳(۱), ۱-۱۵

Churchland, P. S., & Sejnowski, T. J. (۱۹۹۲). Computational neuroscience. The computational brain. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology

Clark, A., & Chalmers, D. (۱۹۹۸). The extended mind. analysis, ۵۸(۱), ۷-۱۹.

Corder, S. P. (۱۹۶۷). The significance of learner's errors

Cowley, S. J., & Vallée-Tourangeau, F. (۲۰۱۳). Systemic cognition: Human artifice in life and language. In Cognition beyond the brain (pp. ۲۵۵-۲۷۳). Springer, London

Graddol, D. (۲۰۰۶). English next (Vol. ۶۲). London: British council

Graddol, D. (۱۹۹۷). The future of English?: A guide to forecasting the popularity of the English language in the ۲۱st century. British Council

*Haggerson, N. L.(۱۹۹۱).* Philosophical Inquiry: Ampliative Criticism.(Eds) Short, E. C.(۱۹۹۱). Forms of Curriculum Inquiry SUNY Series in Curriculum Issues and Inquiries(pp.۴۳-۶۱). State University of New York Press

Hutchins, E. (۱۹۹۵). Cognition in the Wild. MIT press

Hutchins, E. ۱۹۹۵. Cognition in the wild. Cambridge, MA: MIT Press.۱۲۶

Hymes, D. (۱۹۷۴). Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach (London )

Johnson, M. (۲۰۰۸). A philosophy of second language acquisition. In A Philosophy of Second Language Acquisition. Yale University Press

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

Krahnke, K. (۱۹۸۷). Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching. Language in Education: Theory and Practice, No. ۶۷. Prentice-Hall, Inc., Book Distribution Center, Route ۵۹ at Brook Mill Drive, West Nyack, NY ۱۰۹۹۴

Lakoff, G., & Johnson, M. (۱۹۸۰). The metaphorical structure of the human conceptual system. Cognitive science, ۴(۲), ۱۹۵-۲۰۸

Lakoff, G. (۱۹۸۷). Cognitive Models and Prototype Theory. Neisser, U.(Ed.) inside Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization

Long, M. H. (۱۹۸۳). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in second language acquisition, ۵(۲), ۱۷۷-۱۹۳.

Malcolm, I. G., & Sharifian, F. (۲۰۰۲). Aspects of Aboriginal English oral discourse: An application of cultural schema theory. Discourse Studies, ۴(۲), ۱۶۹-۱۸۱

Marlina, R., & Giri, R. (۲۰۱۳). We provide the best international education and use international-oriented learning materials": Questioning the 'international'from the perspective of English as an International Language. Contextualising the pedagogy of English as an international language: Issues and tensions, ۷۵-۹۸

Marlina, R., & Giri, R. A. (Eds.). (۲۰۱۴). The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students (Vol. ۱). Springer

Palmer, G. B. (۱۹۹۶). Toward a theory of cultural linguistics. University of Texas Press

Palmer, G. B. (۲۰۰۷). Applied cultural linguistics. An emerging paradigm. InF. Sharifian & GB Palmer (Eds.), Applied cultural linguistics. Implications for second language learning and intercultural communication (pp. ۱–۱۴)

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

Quirk, R. (۱۹۸۱). International communication and the concept of nuclear English. In English for cross-cultural communication (pp. ۱۵۱-۱۶۵). Palgrave Macmillan, London

Rosch, E. (۱۹۷۸). Principles of categorization.

Rumelhart, D., & Schemata, E. (۱۹۸۰). The building blocks of cognition. Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education

Stewart, J. R., Gapenne, O., & Di Paolo, E. A. (۲۰۱۱). Enactivism: Towards a new paradigm in cognitive science

Sharifian, F. (Ed.). (۲۰۰۹). English as an international language: Perspectives and pedagogical issues (Vol. ۱۱). Multilingual Matters

Sharifian, F. (۲۰۰۸). Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language. Body, language, and mind, ۲, ۱۰۹-۱۳۶

Sharifian, F. (۲۰۱۰). Glocalization of English in World Englishes: An emerging variety among Persian speakers of English. Contending with globalization in world Englishes, ۱۳۷-۱۵۸

Sharifian, F. (۲۰۱۱). Cultural conceptualisations and language: Theoretical framework and applications (Vol. ۱). John Benjamins Publishing.

Sharifian, F. (۲۰۱۳). Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. Multilingual Education, ۳(۱), ۱-۱۱.

Sharifian, F. (۲۰۱۸). Metacultural Competence in English Language Teaching (ELT). The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, ۱-۶.

Sharifian, F., & Sadeghpour, M. (۲۰۲۱). Cultural Linguistics and World Englishes: An Overview. Cultural Linguistics and World Englishes, ۱-۱۴

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]

Sharifian, F. (۲۰۱۶). " Glocalisation" of the English Language: A Cultural Linguistics Perspective. KEMANUSIAAN: The Asian Journal of Humanities, ۲۳

Stewart, J. R., Gapenne, O., & Di Paolo, E. A. (۲۰۱۱). Enactivism: Towards a new paradigm in cognitive science

Strauss, C., & Quinn, N. (۱۹۹۷). A cognitive theory of cultural meaning (No. ۹). Cambridge University Press

Talmy, L. (۱۹۸۳). How Language Structures Space, Spatial Orientation: Theory, Research and Application. Pick H., Acredolo L., New York, Plenum, ۲۲۵-۲۸۲

Widdowson, H. (۲۰۱۷). THE CULTURAL AND CREATIVE USE OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA. Lingue e Linguaggi, ۲۱.

Wierzbicka, A. (۱۹۹۱). Cross-Cultural Pragmatics. Berlin, NY: Mouton

Wilson, R. (۲۰۰۵). Imposition or adoption? The globalization of ELT practices. Unpublished Manuscript, University of Essex.

[ Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-07 ]