

Multifunctional Dimensions of Culture Instruction: The Practical Strategies and the Language Teaching Model from Linguistic/Pragmatic and Anthropological Perspectives

Sofia A. Koutlaki¹, Zari Saeedi²

Received: Jun. 15, 2016; Accepted: Dec. 26, 2016

Abstract

Culture teaching generally focuses on helping foreign language learners develop an understanding of the culture of the target language and, ideally, positive attitudes towards it. In today's world, the domination of English in entertainment, mass media and new media may sometimes be accompanied by unbalanced views: some EFL learners view English-speaking cultures as superior, while others feel that their own culture is inherently superior to them. This interdisciplinary paper draws upon pragmatics, anthropological and cultural studies findings and shows how they can be utilised in language pedagogy. It argues that in a world where non-native speakers of English outnumber native speakers, culture teaching should widen its aims: in addition to helping learners develop positive attitudes towards and knowledge of the culture of the target language, it should also aim to develop a more explicit understanding of the rules of the learners' own culture. It focuses on the concepts of communicative competence and pragmatic failure, and then presents a model of analysis of Persian culture, analysing the concept and components of 'face' and the principles of politeness in Persian (deference, humility and cordiality). It then demonstrates how this analysis can be used to develop classroom strategies. The writers conclude that explicit understanding of both target and learners' own culture can equip learners with the ability to analyse and understand other cultures, and have positive effective cognitive, behavioral and affective outcomes.

Keywords: culture teaching, EFL teaching, pragmatic failure, Persian politeness, face in Persian, politeness theory.

1. Assistant Professor, English Group, Quran & Hadith University, Tehran, Iran.

Email: koutlaki.s@hadith.ir

2. Assistant Professor in Applied Linguistics, English Language Teaching Department, Faculty of Literature & Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: saeedi.za@gmail.com



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

Bibliography

- Bargiela-Chiappini, F., & Haugh, M. (Eds.) (2009). *Face, communication and social interaction*. London: Equinox.
- Bates, D., & Plog, F. (1375/1996). *Ensanšenāsi-ye farhangi [Cultural anthropology]* (M. Solasi, Trans.). Tehran, Iran: Enteshārāt-e Elmi.
- Beeman, W. O. (1986). *Language, status and power in Iran*. *Advances in Semiotics*, Bloomington: Indiana University Press.
- Blom, J. P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway. In: J. J. Gumperz, & D. Hymes, (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 404-434), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brouwer, D., Gerritsen, M., & DeHaan, D. (1979). Speech differences between men and women: On the wrong track?. *Language in Society*, 8(1), 33-50. doi: 10.1017/S0047404500005935
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Condon, J. C. (1986). So near the United States. In: J. M. Valdes, *Culture Bound: Bridging The Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Kadt, E. (1998). The concept of face and its applicability to the Zulu language. *Journal of Pragmatics*, 29(2), 173-191. doi: 10.1016/S0378-2166(97)00021-0
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1972). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. In: J. InLaver, & S. Hutcheson, (Eds.), *Communication in Face-to-Face Interaction* (pp. 319-346), Harmondsworth: Penguin.
- Gumperz J. J. (1972). Sociolinguistics and communication in small groups. In: J. B. Pride, & J. Holmes, (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293), Harmondsworth: Penguin.
- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A., & Ogino, T. (1986). Universals of linguistic politeness: quantitative evidence from Japanese and American English. *Journal of Pragmatics*, 10, 347-371. doi: 10.1016/0378-2166(86)90006-8
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). London: Sage Publications.



- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. doi: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In: J. B. Pride, & J. Holmes, (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1972). Models of the interactions of language and social life. In: J. J. Gumperz, & D. Hymes, (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes, D. (1985). Toward linguistic competence. *AILA Review*, 2, 217-239.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua, Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 8(2-3), 223-248. doi: 10.1515/mult.1989.8.2-3.223
- Ide, S., Hill, B., Carnes, Y. M., Ogino, T., & Kawasaki, A. (1992). The concept of politeness: An empirical study of American English and Japanese. In: J. Watts, S. Ide, & K. Ehlich, (Eds.), *Politeness in Language: Studies in Its History, Theory and Practice*, The Hague: Mouton De Gruyter.
- Janicki, K. (1981). On the feasibility of pedagogical contrastive sociolinguistics. In: J. Fisiak, (Ed.), *Contrastive Linguistics and The Language Teacher* (pp. 185-194), Oxford: Pergamon Press.
- Judd, E. L. (1983). The problem of applying sociolinguistic findings to TESOL: The case of male/female language. In: N. Wolfson, & E. L. Judd, (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 234-241), Cambridge: Newbury House.
- Kachru, B. (1983). Introduction: The other side of English. In: B. Kachru, (Ed.), *The Other Tongue-English Across Cultures*, Oxford: Pergamon.
- Koutlaki, S. A. (1997). The Persian system of politeness and the Persian folk concept of face, with some reference to EFL teaching to Iranian native speakers (Unpublished doctoral dissertation). University of Wales, College of Cardiff.
- Koutlaki, S. A. (2002). Offers and expressions of thanks as face enhancing acts: Ta'arof in Persian. *Journal of Pragmatics*, 34(12), 1733-1756. doi: 10.1016/S0378-2166(01)00055-8
- Koutlaki, S. A. (2009). Two sides of the same coin: How the notion of 'face' is encoded in Persian communication. In: F. Bargiela-Chiappini, & M. Haugh, (Eds.), *Face, Communication and Social Interaction* (pp. 115-133), London, Equinox.
- Koutlaki, S. A. (2010). *Among the Iranians: A guide to Iran's customs and culture*. Boston, Mass: Intercultural Press.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21(5), 451-486. doi: 10.1016/0378-2166(94)90025-6
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 403-426. doi: 10.1016/0378-2166(88)90003-3
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals-observations from Japanese. *Multilingua*, 8(2-3), 207-222. doi: 10.1515/mult.1989.8.2-3.207
- Nwoye, O. G. (1992). Linguistic politeness and sociocultural variations of the notion of face. *Journal of Pragmatics*, 18(4), 309-328. doi: 10.1016/0378-2166(92)90092-P
- Pakatchi, A. (1387/2008). Elzāmāt-e zabānšenāxti-ye motāle'āt-e miyānreštei [Linguistic requisites of interdisciplinary studies]. *Journal of motāle'āt-e miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in The Humanities*, 1(1), 111-135. doi: 10.7508/isih.2009.01.007
- Rafiee, A. (1992). Variables of communicative incompetence in the performance of Iranian learners of English and English learners of Persian (Unpublished doctoral dissertation). University of London.
- Rahmani, J. (1392/2013). Farhangšenāsi: Miyānreštegi va elm-e ensānšenāsi [Study of culture: Interdisciplinarity and anthropology]. *Journal of motāle'āt-e miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in The Humanities*, 5(3), 1-19. doi: 10.7508/isih.2014.19.001
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58(2), 111-117. doi: 10.1093/elt/58.2.111
- Saeedi, Z., & Tahavvori, Z. (2015). Challenging the fear of the globalized culture: Developing intercultural competence in educational system. Paper Presented at The Future of Culture Conference Held by The Philosophy Department of Allameh Tabataba'i University, May 19-20.
- Saeedi, Z., Jalali, M., & Bagheri, M. (2015). Brain concept maps as a psychological technique towards planning the future of culture. Paper Presented at The Future of Culture Conference Held by The Philosophy Department of Allameh Tabataba'i University, May 19-20.
- Sajavaara, K. (1981). Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. In: J. Fisiak, (Ed.), *Contrastive Linguistics and The Language Teacher* (pp. 33-56), Oxford: Pergamon Press.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. P. Allen, & B. Harley, (Eds.), Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112. doi: 10.1093/applin/4.2.91

- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178. doi: 10.1016/0378-2166(85)90023-2
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Trends in Linguistics-Studies and Monographs, 53, The Hague: Mouton de Gruyter.
- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complimenting in American English. In: N. Wolfson, & E. Judd, (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 82-95). Cambridge: Newbury House.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge: Newbury House.
- Wolfson, N., Marmor, T., & Jones, S. (1989). Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper, (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (Volume XXXI; pp. 174-196), *Advances in Discourse Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation,



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

ابعاد چندعملکردی آموزش فرهنگ: راهکار عملی و مدل آموزش زبان از منظر منظورشناسی و علم شناخت انسان

سوفیا کوتلاکی^۱، زری سعیدی^۲

دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۲۶ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۰۶

چکیده

تمرکز آموزش فرهنگ بر کمک به فراگیران زبان خارجی است تا به ایجاد درکی از فرهنگ زبان هدف و در حالت ایده‌آل‌تر، نگرش مثبت نسبت به فراگیری آن در این افراد بینجامد. در دنیای امروز، ممکن است سلطه زبان انگلیسی در حیطه‌های سرگرمی، رسانه‌های جمعی و رسانه‌های جدید با دیدگاه‌های نامتوازی همراه شود. مبنای مقاله بینارشته‌ای حاضر براساس یافته‌های مطالعات فرهنگی، انسان‌شناسی، و منظورشناسی زبان‌شناسی بوده و نحوه کاربرد آن‌ها در حیطه علم تدریس را نشان می‌دهد. استدلال تحقیق حاضر آن است که در جهانی که تعداد افراد انگلیسی‌زبان غیربومی از تعداد انگلیسی‌زبان‌های بومی بیشتر است، آموزش فرهنگ باید اهداف خود را گسترش دهد و در کنار کمک به زبان‌آموزان برای ایجاد آگاهی و درک مثبت نسبت به فرهنگ زبان هدف، غایتی در جهت ایجاد و گسترش درک روشن از قوانین فرهنگ بومی فراگیران نیز در نظر بگیرد. این تحقیق با نگاهی به مفهوم و اجزای «وجهه» و قواعد «احترام» در فارسی (ملاحظه، تواضع و صمیمیت) بر مفهوم توانش ارتباطی و ناکامی و شکست در منظورشناسی تمرکز دارد و سپس الگو و مدلی برای تحلیل فرهنگ ایرانی ارائه می‌کند. در ادامه این پژوهش، چگونگی به‌کارگیری الگوی تجزیه و تحلیل فرهنگی برای ارائه راهبردها و استراتژی‌های کلاس درس نشان داده خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: آموزش فرهنگ، زبان، منظورشناسی، احترام، وجهه فارسی، انسان‌شناسی.

۱. استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه علوم قرآن و حدیث، تهران، ایران. Email: koutlaki.s@hadith.ir

۲. استادیار زبان‌شناسی کاربردی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

Email: saeedi.za@gmail.com

(نویسنده مسئول).

به‌رغم اهمیت توجه به ابعاد فرهنگی در آموزش زبان‌های خارجی، مطالعات چندانی در بافت جامعه علمی کشور در حوزه آموزش زبان و چگونگی پرداختن به موضوعات فرهنگ بومی در تقابل با فرهنگ زبان مورد تدریس صورت نگرفته است. در این راستا پژوهش حاضر تلاشی است تا با بررسی یافته‌های منظورشناسی به‌عنوان زیرشاخه‌ای از علم زبان‌شناسی^۱ و همچنین مطالعات فرهنگی و انسان‌شناسی، به ارائه راهکارهایی عملی جهت تدریس زبان‌های خارجی به‌طور عام و زبان انگلیسی به‌طور خاص بپردازد.

در حالی که گویشوران بومی و غیربومی به‌طور مستقیم و یا در فضای مجازی به تعامل می‌پردازند، هر فرد توشه‌شناختی، رفتاری و عاطفی شخصی خود را در هر تعامل به همراه دارد. تاکنون تأکید بر ارتباط بین فرهنگی موفق عموماً روی پرورش و درک دانش‌آموزان از فرهنگ زبان هدف بوده تا بتوانند هنگام به‌کاربردن آن، عملکرد مناسبی داشته باشند. این موضع برپایه دو ایده بنا شده است: نخست اینکه «فرهنگ هدف» یک سیستم متحد، قابل مشاهده و آزمون‌پذیر بسیار شبیه قواعد دستوری زبان است که می‌توان قوانین آن را با معیار کاربرد بومی توصیف کرد، آزمود، تأیید و یا رد کرد. دومین ایده در وضعیت ارائه الگو این است که گویشور غیربومی ملزم به پرورش مهارت و توانش خود در تعامل با گویشوران بومی به جای سایر گویشوران غیربومی است و از این رو باید دانش کافی، توانش رفتاری و طرز نگرش مفیدی نسبت به گویشوران بومی و فرهنگ آنان داشته باشد.

در عین حال که ما قصد بحث علیه هیچ‌یک از مواضع بالا را نداریم، افزودن بُعد دیگری به حیطه ارتباط موفق و رضایت‌بخش بین فرهنگی را مطرح می‌کنیم. علاوه بر داشتن آگاهی کافی از فرهنگ هدف، مناسب رفتار کردن و داشتن تمایل مثبت نسبت به آن، ارتباط برقرارکنندگان موفق و توانا نیاز دارند که این ایده‌ها را درونی سازند: الف) نیازهای اولیه انسان یکسان هستند و تنها رمزگذاری زبانی آن‌ها متفاوت است؛ ب) هیچ فرهنگی به‌طور ذاتی از سایرین برتر نیست و از این رو فرهنگ‌ها نسبی هستند.

به عبارت دیگر، ما به‌عنوان معلمان باید به دانش‌آموزان خود کمک کنیم تا هم به فرهنگ بومی خود و هم به فرهنگ هدف با تعهد و شیفتگی نگاه کرده و هر دو را به‌صورت



تظاهرات انسانیت مشترکمان ببینند. باید هدف را بر پرورش هیجانی قرار دهیم که آنان را به مشارکت‌کنندگان موفق در فرهنگ جدید تبدیل کند؛ حتی زمانی که در فرهنگ بومی خود در امنیت باشند و نسبت به آن احساس غرور کنند؛ به ویژه آنکه فرهنگ، فرایندی تک بعدی نیست و چنانچه رحمانی (۱۳۹۲) نیز به این امر اشاره دارد، فرهنگ و مطالعه آن پدیده‌ای چندبعدی و فراگیر در حیات انسان است و دارای ماهیتی میان‌رشته‌ای است. از سوی دیگر، مطالعات زبان‌شناختی نیز خود دارای ماهیتی میان‌رشته‌ای است (پاکتچی، ۱۳۸۷) زیرا متأثر از عوامل زیاد اجتماعی و فرهنگی است.

در اینجا لازم است اشاره کنیم اگرچه تمرکز اصلی این مقاله بر آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به فراگیران ایرانی است، فرض این مقاله و نکات ویژه‌ای که در آن اشاره شده است، به همان اندازه در وضعیت معکوس (زمانی که گویشوران بومی انگلیسی، فارسی را به عنوان زبان خارجی فرا می‌گیرند) قابل اعمال است.

انگلیسی به عنوان زبان جهانی

در سال ۱۹۸۳ برج کاجرو پیش‌بینی کرد تا پایان هزاره، تعداد گویشوران غیربومی انگلیسی از تعداد بومیان بیشتر خواهد شد. این پیش‌بینی امروزه به حقیقت پیوسته است: تعداد گویشوران غیربومی انگلیسی حدود دو تا سه برابر گویشوران بومی تخمین زده می‌شود (کریستال، ۲۰۰۳؛ رجاگوپالان^۱، ۲۰۰۴). زبان انگلیسی وضعیت یک باشگاه بین‌المللی را به خود گرفته است؛ با این تفاوت که برخلاف باشگاه‌های عادی که در آن‌ها اعضا پایبندی به قوانین باشگاه را قبول می‌کنند، قوانین باشگاه بین‌المللی انگلیسی - البته اگر استعاره را تا آن اندازه گسترش دهیم - ثابت نیستند: آن‌ها توسط زبان‌ها، فرهنگ‌ها و جوامع کسانی تعیین می‌شوند که انگلیسی را به عنوان زبان مشترک، واسطه آموزش برای یادگیری و تحقیق و گشت‌وگذار در اینترنت به کار می‌برند. در دنیای امروز که تحت سیطره رسانه‌هاست، این رشد فوق‌العاده بر روش‌های استفاده، تدریس و فراگیری انگلیسی تأثیرهایی داشته است که بعضی از آن‌ها با فرهنگ‌های افرادی که انگلیسی را به کار می‌برند، در ارتباط است.

1. Kachru
2. Crystal & Rajagopalan



فرهنگ؟ کدام فرهنگ؟

مفهومی که غالباً از «فرهنگ» فهمیده می‌شود دارای دو معنی است: یک فرهنگ والا و دیگری فرهنگ انسان‌شناسانه یا فرهنگ سبک زندگی (اسکالون و اسکالون^۱، ۱۹۹۵؛ استرن^۲، ۱۹۹۲). فرهنگ نخست شامل ادبیات، هنر، گنجینه‌های باستان‌شناسی، معماری و موسیقی یک ملت است و به‌طور خلاصه میراثی است که به آن مفتخر هستند. به‌عنوان مثال فرهنگ والای ایرانیان شامل اشعار عرفانی حافظ، فرش‌های دارای شهرت جهانی، بنای پرسپولیس، مسجد شیخ لطف‌الله یا اسلوب‌های موسیقی سنتی ایرانی است. مورد بعدی به ترکیبات متفاوتی از امور عادی ولی در عین حال مهم اشاره می‌کند که با زندگی روزمره، رفتار و جهان‌بینی مرتبط است؛ از جمله در مثال ما در مورد ایران، چگونگی صف‌بستن برای خرید نان، نحوه چانه‌زدن هنگام خرید (و معاملاتی که در آن‌ها از شما انتظار چانه‌زدن نمی‌رود) و چگونگی حفظ و افزایش روابط اجتماعی از طریق استفاده از راهبردهای مؤدبانه که معمولاً در قالب منظورشناسی به‌عنوان زیرشاخه زبان‌شناسی و همچنین علم انسان‌شناسی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

در نگاه نخست، آگاهی در مورد هر دو وجهه فرهنگ ایرانیان برای خارجی‌هایی که می‌خواهند و یا نیاز دارند تا در تعاملات خود با ایرانیان صحیح عمل کنند، مفید خواهد بود. نخستین جنبه بیشتر از کتاب‌ها، تصاویر، فیلم‌ها و فایل‌های موسیقی به‌آسانی قابل دسترسی است، اما وجه دوم به جهت دلایل زیادی که در قسمت بعد به آن‌ها اشاره خواهد شد، دشوارتر به دست می‌آید.

آموزش فرهنگ

هدف هر معلم زبان، کمک به دانش‌آموزان نه‌تنها در کسب مهارت دستوری بلکه در توانش ارتباطی است که شامل عناصر فرهنگی نیز هست؛ از این‌رو عملکرد دانش‌آموزان در مورد زبان خارجی باید (در حالت ایده‌آل) درک صحیح از فرهنگ هدف را نمایان کند تا به تعامل مؤثر با گویشوران بومی و در نهایت لذت و حس رضایت از چنین تعاملی بیانجامد. به نظر می‌رسد گاه در برخی موارد، جزء فرهنگی در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، در بعضی موارد بیش از حد لازم و به‌گونه‌ای افراطی مورد توجه قرار گرفته است. با فاصله‌گرفتن از تمرین مفرط آموزش



1. Scollon & Scollon
2. Stern

انگلیسی به عنوان یک نظام مطلق زبانی جدا شده از فرهنگ مانند روش ترجمه دستوری^۱، با نیت خیر اقدام به انجام اعمالی برای افزایش درون داد زبانی شاگردان خود می‌کنیم، مثلاً آنان را تشویق می‌کنیم فیلم‌های انگلیسی ببینند، کتاب‌های انگلیسی، مجله‌ها و سایر مواد نوشتاری بخوانند و به طور کلی به صورت مفصل تری با زبان هدف و به دنبال آن با فرهنگ که زبان از آن جدا نشدنی است، درگیر شوند. هرچند چنین ترغیبی در جای خود ستودنی است و عموماً نتایج مثبتی به همراه دارد، اما باید با درون داد شناختی مختصر و اساساً مهم تجزیه و تحلیل فرهنگی همراه شود که درون دادهایی از حیطة علم انسان‌شناسی و مفهوم کلی فرهنگ را نیز در خود دارد (بیتس و پلاگ، ۱۳۷۵).

پیشنهاد ما این نیست که برای تبدیل فراگیران به دانشجویان مردم‌شناسی بکوشیم. با وجود این، قویاً بر این باور هستیم کسانی که قصد یادگیری زبان دیگری را دارند و در نتیجه در شرف قرار گرفتن در معرض فرهنگ آن هستند، نیاز دارند قاعده نسبیّت فرهنگی را درونی کرده و نکاتی را در خط مقدم ذهن خود حفظ کنند.

هدف از مقایسه فرهنگ بومی با فرهنگ هدف، کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها به منظور ترجمه درست و دادن پاسخ صحیح به چیزی است که فرد می‌بیند، می‌شنود و می‌خواند و نه برای نشستن بر مسند قضاوت در مورد اینکه آیا فرهنگی «بتر» از دیگری است یا خیر. ممکن است ما در برابر برخی جنبه‌های فرهنگ دیگری فرهنگ بومی علاقه‌مند، مجذوب یا متحیر شویم اما نمی‌توانیم و نباید سبب را با پرتقال مقایسه کنیم. هر فرهنگ دقیقاً مانند نکات دستوری یک زبان که منحصربه‌فرد است، تابع قوانین خاص خود بوده و ما نمی‌توانیم و نباید فرهنگی را با به‌کار بردن قوانین فرهنگ دیگر قضاوت کنیم. برای مثال تجربه ای را که برای نخستین بار برای یکی از محققان پژوهش حاضر اتفاق افتاد را مطرح می‌کنیم و آن زمانی بود که ایشان در دفتر یک شرکت ایرانی در لندن کار می‌کرد که کارمندان ایرانی و انگلیسی را در استخدام داشت. از آنجاکه او یونانی و در نظر هر دو گروه همکاران بیگانه بود، این اعتماد را به او داشتند که گاه نظرات نه‌چندان تملق‌آمیز خود را نسبت به یکدیگر با وی در میان بگذارند. مواردی از این دست که انگلیسی‌ها فقط به خودشان اهمیت می‌دهند و نه هیچ‌کس دیگر؛ ایرانی‌ها هیچ‌گاه به تو نمی‌گویند واقعاً چه فکری می‌کنند و نمی‌توانید یک جواب سراسر از آن‌ها بیرون بکشید. انگلیسی‌ها درباره احساسات دیگران چندان مراعات ادب نمی‌کنند. در طول سالیان، با نظرات منفی مشابهی در



1. Grammar Translation Method GTM



مورد انگلیسی‌ها از سوی برخی ایرانیان که بیشتر دوران بزرگسالی خود را در انگلستان گذرانده بودند، مواجه شدیم که نشان دهنده قضاوت‌هایی است که در هر فرهنگ نسبت به دیگر فرهنگ‌ها صورت می‌گیرد و می‌تواند بر ارتباط مؤثر گویشوران آن تأثیر بگذارد.

یکی از نخستین مواردی که فراگیران ایرانی انگلیسی در مراحل ابتدایی آموزش یاد می‌گیرند این است که برخلاف فارسی، فعل در انگلیسی معمولاً دومین جایگاه را در جمله اشغال می‌کند. این یک مورد دستوری است که فراگیران به راحتی بر آن تسلط می‌یابند و گرایشی به مقایسه مطلوب یا نامطلوب آن با زبان خود ندارند. همان‌طور که دانش‌آموزان برای تولید جمله‌های دستوری صحیح به یادگیری قوانین دستوری زبان هدف نیاز دارند، نیازمند کشف قوانین فرهنگی و استفاده از آن‌ها نیز هستند تا از نظر فرهنگی به صورت قابل قبولی رفتار کنند. مشکل این است که قوانین فرهنگی به اندازه قوانین دستوری توصیف نشده‌اند، پس چگونه می‌توان در عمل به این امر دست یافت؟ در سطح عملی، نویسنده مطالب آموزشی و معلم زبان نیاز دارند به منظور ارائه تصویر واضح‌تری از فرهنگ هدف به فراگیران، توضیحات کاملی از ارزش‌های متفاوت رایج در دو فرهنگ و چگونگی کدگذاری آن‌ها در راهبردهای مختلف ارتباطی در هر دو زبان را ارائه کنند. بررسی این ارزش‌های فرهنگی اغلب هدف تحقیقات انسان‌شناسی است. کتاب‌های درسی آموزش زبان تا اندازه زیادی حیطه توانش کاربردشناسی را مورد غفلت قرار داده‌اند. نخست به این دلیل که در مورد قوانین کاربردشناختی به اندازه قوانین دستوری، توضیحات مشروح وجود ندارد (ویدوسون^۱، ۱۹۹۷: ۱۳؛ استرن، ۱۹۹۲: ۲۰۸)؛ سپس به این علت که «منظورشناسی (زبان به هنگام کاربرد) حیطه ظریفی است که نحوه آموزش آن صریح و به روشنی مشخص نیست (توماس^۲، ۱۹۸۳).

پیشینه مطالعات توانش ارتباطی و منظورشناسی

هایمز^۳ (۱۹۶۷، ۱۹۷۱، ۱۹۷۲) عبارت «توانش ارتباطی» را به منظور اشاره به توانایی گویشگر بومی در برقراری ارتباط مؤثر و نه الزاماً تولید پاره‌گفتارهای صحیح دستوری در محیط اجتماعی معرفی کرد. بنا به گفته گامپرز «توانش ارتباطی، توانایی فراگیرنده در انتخاب صورت‌هایی از میان کلیتی از بیان‌هایی است که در دسترس وی بوده و به شکل صحیحی انعکاس دهنده هنجارهای اجتماعی حاکم بر رفتار در رویارویی‌های خاص است» (گامپرز، ۱۹۷۲: ۲۰۵).

1. Widdowson
2. Thomas
3. Hymes

هرچند هایمز در نوشته خود به صراحت به تعلیم زبان اشاره نکرده است اما معلم های زبان، هدف از آموزش زبان را مفهوم توانش ارتباطی در نظر گرفته اند. این مفهوم با تغییر تأکید از دستور زبان و نحو به استفاده از زبان برای کارکردهای ارتباطی در موقعیت های واقعی در کلاس، جریانی را آغاز کرده که به انقلابی فرهنگی در زمینه آموزش زبان انجامیده است (برای مروری بر استفاده از مفهوم توانش ارتباطی در آموزش زبان ببینید: هایمز، ۱۹۸۵؛ ولفسون^۱، ۱۹۸۹).

یکی از نشانه های مهم اختلال در توانش ارتباطی در یک فراگیر زبان خارجی چیزی است که تامس (۱۹۸۳) آن را «ناکامی منظورشناختی» نامیده است و به عنوان «ناتوانی در فهم آنچه منظور بوده توسط آنچه گفته شده» تعریف شده است (تامس، ۱۹۸۳: ۹۲). ناکامی منظورشناختی بر توانش ارتباطی تأثیر می گذارد و زیر دو نوع زبان شناسی منظورشناسی و منظورشناسی اجتماعی^۲ طبقه بندی می شود. با وجود این، تامس یادآور می شود هرچند او دو نوع ناکامی منظورشناسی را از هم مجزا می داند، اما در واقعیت آنچنان هم مشخص و بارز نیستند و آن ها را بیشتر به صورت یک پیوستار توصیف می کند تا دو دسته مجزا از هم که بعضی قسمت های آن به منطقه خاکستری میانی تعلق دارد (تامس، ۱۹۸۳: ۱۰۹).

استدلال تامس (۱۹۸۳) این است که ناکامی منظورشناسی اجتماعی (لیچ^۳، ۱۹۸۳) اساساً مشکلی زبانی است که به دلیل تفاوت های موجود در نحوه کدگذاری نیروی منظورشناسی دو زبان رخ می دهد، در حالی که ناکامی منظورشناسی اجتماعی در نتیجه ادراک های واگرایانه و دورکننده بین فرهنگی در مورد اینکه رفتار صحیح زبانی در واقع چیست، به وقوع می پیوندد. این تمایز به معنی آن است که ناکامی منظورشناسی زبانی به «سطح» نزدیک تر بوده، در حالی که ریشه های ناکامی منظورشناسی اجتماعی بیشتر در عمق ساختار یک فرد جای گرفته اند، در نتیجه به معلم زبان هشدار داده می شود تا در مورد الگوهای ناخوشایندی که از مورد متأخر ریشه می گیرد، با حساسیت اقدام کند زیرا تصحیحات وی می تواند از سوی فراگیر به عنوان قضاوت های ارزشی درک شود که باورهای اجتماعی، سیاسی و مذهبی یا حتی اخلاقی او را هدف قرار داده است (تامس، ۱۹۸۳: ۱۰۹). او تمایز بین این دو مفهوم را به صورتی ماهرانه و خلاصه وار چنین بیان می کند: ناکامی منظورشناسی خاص زبان است، در حالی که ناکامی منظورشناسی اجتماعی خاص فرهنگ است (تامس، ۱۹۸۳: ۱۰۱).

1. Wolfson
2. Pragmalinguistic & Sociopragmatic
3. Leech





الگوی تحلیلی فرهنگ: وجهه و ادب در زبان فارسی و کاربردهای عملی آنان

یکی از نگارندگان مقاله حاضر، در نظام ادب در فارسی را تحلیل کرده و مرکزیت مفهوم وجهه یا شخصیت^۱ را در میان آن نشان می‌داد (کوتلاکی^۲، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲، ۲۰۰۹). براساس بدنه بزرگی از تعاملات طبیعی ضبط شده میان گویشگران بومی که با مصاحبه‌های قوم‌نگاری و مشاهده‌های شخصی محققان تکمیل شده بود، الگو و مدل فرهنگی وجهه ادب در زبان فارسی تدوین شد که در ادامه به آن اشاره می‌شود.

۱. مفهوم و اجزای وجهه

یکی از مباحث مهم ما در توصیف وجهه در فارسی، از مفهوم وجهه در دیدگاه گافمن^۳ (۱۹۷۲) گرفته شده که با عنوان «شخصی‌ترین دارایی و مرکز امنیت و لذت» یک فرد توصیف شده است. هرچند وجهه متعلق به فرد است، اما «تنها به صورت قرضی از طرف جامعه به او داده شده است». اگر با رفتار نامناسب نشان دهد که ارزشش را ندارد، از او گرفته خواهد شد (گافمن، ۱۹۷۲: ۳۲۲). گافمن در واقع یک انسان‌شناس و جامعه‌شناس شناخته شده است و مطالب مطرح شده در این بخش که بر پایه نظرات وی است نشان می‌دهد مطالعه وی مبنای تحلیلی انسان‌شناسانه دارد. این امر همچنین به نظریه ادب از دیدگاه براون و لوینسون قابل تعمیم است زیرا مطالعه و شرح آن‌ها نیز براساس علم انسان‌شناسی است. ماهیت کل بخش حاضر که روی ارزش‌های فرهنگی جامعه ایران متمرکز است و همچنین بخش پسینی آن که اصول ادب فارسی را مورد بررسی قرار می‌دهد، همگی دارای رویکردی انسان‌شناسانه هستند.

موقعیت فرد در جامعه، محدودیت‌های خاصی را بر رفتار او تحمیل می‌کند. برای حفظ وجهه، از فرد انتظار می‌رود تصویر شخصی خود را برآورده سازد، احترام به خود را نشان دهد و رفتارهایی را بروز نداده و در فعالیت‌هایی شرکت نکند که خارج از تصویر شخصی او باشد (گافمن، ۱۹۶۷: ۷). چنین محدودیت‌هایی بر رفتار از غرور، «وظیفه به خود» یا افتخار ریشه می‌گیرند و در عمل فرد را «زندانبان» خود در سلولی می‌کند که خودش می‌پسندد (گافمن، ۱۹۶۷: ۹-۱۰). به همان شکلی که افراد به وجهه خود اهمیت می‌دهند، از آنان انتظار می‌رود برای وجهه دیگران هم اهمیت قائل باشند و برای حمایت از وجهه آنان رفتار کنند زیرا از طریق احساس با آنان و احساسات آنان هم ذات‌پنداری می‌کنند (گافمن، ۱۹۶۷: ۱۰-۹).

۱. گاهی در زبان فارسی از کلمه «شخصیت» به معنای «وجهه» یک فرد استفاده می‌شود.

2. Koutlaki

3. Goffman



فرضیه بنیادی ادب براون و لوینسون^۱ (۱۹۸۷، بازنشر ۱۹۸۷) که به ایده‌های گافمن توجه می‌کند، بر ایده مرکزی وجهه دلالت دارد که به صورت «تصویر شخصی عمومی که هر عضو تمایل به حفظ آن برای خود دارد» تعریف می‌شود. بر اساس این فرضیه که به صورت جهانی معنی شده، وجهه شامل دو جنبه است: وجهه منفی و مثبت که به طور مجزا با عنوان الگو تعریف می‌شود که هر فرد خواهان آن است که «مانعی بر سر آزادی عمل یا توجه او قرار نگیرد» (براون و لوینسون، ۱۹۸۷: ۱۲۹) و «میل همیشگی او این است که خواسته‌ها یا فعالیت‌ها، دارایی‌ها و ارزش‌هایی که نتایج آن‌هاست، باید مطلوب شناخته شوند» (براون و لوینسون، ۱۹۸۷: ۱۰۱). در ارتباط مؤدبانه، هر عملی که به صورت بالقوه وجهه را محدود کند معمولاً با راهبردهایی همراه است که در جهت تصحیح وجهه مثبت یا منفی طرف گفت‌وگو عمل می‌کنند.

هرچند بنا بر این فرضیه جهانی باشد، تعداد زیادی از محققان فرهنگ‌های مختلف تعصب قوم‌مدارانۀ آن را نقد کرده‌اند؛ به ویژه ایده وجهه منفی را که به نظر می‌رسد به طور خاص مفهومی آنگلو ساکسونی باشد (بینید: هیل و همکاران، ۱۹۸۶؛ آیده، ۱۹۸۹؛ ماتسوموتو، ۱۹۸۸، ۱۹۸۹؛ انویه، ۱۹۹۲؛ ماو، ۱۹۹۴؛ کوتلاکی، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲؛ دوکادت^۲، ۱۹۹۸).

ما در مورد اجزای مفهوم ایرانی وجهه به بحث پرداختیم و استدلال کردیم «وجهه» در تمامی ارتباطات جامعه ایرانی نقش مرکزی دارد. توجه به وجهه در انگلیسی نیز اهمیت بسیار بالایی دارد، اما شباهت‌ها همین‌جا به پایان می‌رسد. بنا بر یکی از محورهای طبقه‌بندی فرهنگ هافستید یعنی جمع‌گرایی در برابر فردگرایی، آمریکا، بریتانیای کبیر و استرالیا بالاترین رتبه را در مقیاس فردگرایی کسب می‌کنند در حالی که رتبه ایران به سمت انتهای جمع‌گرایی مقیاس میل می‌کند (هافستد^۳، ۲۰۰۱؛ کوتلاکی، ۲۰۱۰).

مفهوم «خلوت» در جامعه ایرانی تا اندازه‌ای متفاوت است و بیشتر به جداسازی که در اسلام میان زن و مرد ترغیب می‌شود، مرتبط است و نه به خواسته‌های فردی در مورد فضای خصوصی فرد. در خانواده‌های سنتی و روستایی، تمام اعضای خانواده، زمان خود را در یک اتاق می‌گذرانند که اغلب هم به عنوان اتاق غذاخوری و هم در شب به جای اتاق خواب مورد استفاده قرار می‌گیرد و اغلب آن‌ها حتی برای نماز خواندن، خوابیدن یا مطالعه به تنهایی به

1. Brown & Levinson
2. Hill, Ide, Matsumoto, Nwoye, Maom, De Kadt
3. Hofstede



اتاق دیگری نمی‌روند (ویبترتزیکا^۱، ۱۹۸۵: ۱۶۴ و ۱۹۹۱: ۴۷ در مورد مفهوم خلوت در فرهنگ آنگلساکسون). هرچند این الگوها ممکن است دیگر در خانواده‌های مدرن شهری و حداقل از بعد بیرونی قابل مشاهده نباشد، اما احساس حاکی از «دورهم بودن» و خانواده یا عضویت در سایر گروه‌ها همچنان وجود دارد.

بزرگ شدن در چنین محیط جمعی موجب می‌شود هضم این حقیقت که یک دوست، آشنا، هم‌اتاقی یا همسر انگلیسی در برخی مواقع بخواهد به حال خود گذاشته شود تا کارهای خود را به تنهایی انجام دهد، برای ایرانیان مشکل باشد و در نتیجه چنین رفتاری ممکن است به صورت یک توهین شخصی یا حتی طرد شدن محض تلقی شود. به گفته همکار انگلیسی یکی از نگارندگان این مقاله، وی هنگامی که در ایران مشغول به کار بوده با پرسیدن اینکه «آیا می‌توانم کمی فضای شخصی داشته باشم؟ می‌خواهم کمی تنها باشم»، ناخواسته موجب ناراحتی همکار ایرانی‌اش شده بود. طرف مخاطب او چنان از این حرف ناراحت شده بود که همکارش مجبور به عذرخواهی فراوان و توضیح دیدگاه فکری خود در مورد آن وضعیت شده بود تا وی را تسکین دهد.

در ارتباطات ایرانی، بیان نگرش مؤدبانه با سه اصل مطابقت دارد: احترام، تواضع و صمیمیت که در اینجا آن‌ها را به طور خلاصه طرح می‌کنیم (برای بررسی مشروح‌تر، ن.گ: کوتلاکی، ۱۹۹۷):
احترام: نشان دادن ملاحظه نسبت به دیگران و آنان را نسبت به خود بالاتر قرار دادن؛
تواضع: نشان دادن احترام به دیگران و خود را نسبت به آنان پایین‌تر قرار دادن؛
صمیمیت: نشان دادن علاقه به امور سایرین، اهمیت دادن به نیازها، راحتی و رفاه آنان، موافقت کردن با نظراتشان و همدردی و رفتار دوستانه با آن‌ها.

هرچند این اصول به قصد تحلیل جدا از هم ارائه شده‌اند، اما همان‌طور که در بررسی مختصر پیش‌رو روشن می‌شود، این اصل‌ها اغلب در تعامل‌ها با هم همزیستی دارند. این اصول از طریق انواع متفاوتی از رفتارهای کلامی و غیرکلامی تحقق می‌یابند.

۲. اصل احترام

در فارسی احترام^۲ اغلب به صورت متقابل میان افراد هم‌سطح عمل می‌کند؛ از این رو همبستگی، مشارکت و صمیمیت را ابراز می‌کند. احترام با تصدیق مستقیم یا غیرمستقیم، برتری دیگری یا بهتر

1. Wierzbicka
2. Deference

دانستن طرف مقابل نسبت به خود حتی به شکل صوری و کلامی و با نشان دادن احترام به او، به شخصیت وی توجه می‌کند. درعین حال، از نظر رفتاری در جامعه به صورت آگاه ظاهر می‌شود و در نتیجه شخصیت خود فرد نیز اقناع خواهد شد.

در تعامل ایرانی، احترام از طریق صف پهناوری از عناصر گفتاری شامل صورت‌های مؤدبانه افعال از جمله ارتقادادن دیگری و تمجید از دیگری مانند تشریف آوردین (آوردن شرافت برای آمدن) استفاده از ضمیرهای مؤدبانه (دوم شخص جمع برای مخاطب مفرد و سوم شخص جمع برای اشاره به خود) و عبارت‌های خطاب و مرجع ارتقادهنده مانند «جناب عالی» (عالیجناب)، نمود پیدا می‌کند.

احترام اغلب فقط به صورت کلامی، جایگاهی دائمی در ارتباطات میان ایرانیان دارد، درحالی‌که در شرایط مشابه در انگلیسی معاصر، نمود زبانی نداشته و در قالب زبانی کدگذاری نمی‌شود. اگر یک فراگیر ایرانی زبان انگلیسی، بیان احترام‌آمیزی را به صورت اشتباه انتقال دهد مانند استفاده از عبارت خطابی بالاتر به واسطه ترجمه کردن آن به انگلیسی یا درپیش‌گیری رفتاری عموماً احترام‌آمیز، طرف مکالمه انگلیسی‌زبان وی ممکن است آن را طعنه، تمسخر یا نوکرمانی ترجمه کرده و تصور نادرستی از گویشور در ذهن خود شکل دهد.

هنگامی که نوبت به نشانه‌های خطابی می‌رسد، تضاد میان قراردادهای فارسی و انگلیسی می‌تواند تفاوت‌های مهمی را برجسته کند. در انگلیسی معمولاً درباره‌ی اسامی اشخاص دو انتخاب وجود دارد:

- عنوان + نام فامیل^۱ (مانند آقای اسمیت، دکتر آلن)؛
 - نام کوچک^۲ (مانند تونی، کیت).
- در فارسی سه انتخاب هست که با این دو گزینه انگلیسی مطابقت دارد:
- عنوان + (عنوان) + نام فامیل^۳ (مانند آقای صمدی، خانم دکتر فولادی)؛
 - نام کوچک^۴ (مانند حسین، مریم)؛
 - نام کوچک + عنوان^۵ (مانند حسین‌آقا، مریم‌جان).

1. TLN (Title + Last Name)
2. FN (First Name)
3. T (T) LN (Title + (Title) + Last Name)
4. FN (First Name)
5. FNT (First Name + Title)





تضاد ساده میان این دو سیستم نشانگر تفاوت‌هایی در کاربرد و بافت آن‌هاست که قرار است مطالب خام و اولیه تدریس را فراهم کند و ممکن است با آنچه در ادامه می‌آید هماهنگ باشد. استفاده از عنوان + اسم فامیل در ایران بیش از انگلستان و آمریکا رایج است. در بافت‌های حرفه‌ای و تحصیلات عالی تنها از عنوان + اسم فامیل استفاده می‌شود؛ حتی اگر در محیط‌های خصوصی یا پشت درهای بسته، طرف‌های گفت‌وگو مشمول نشانه‌های خطابی اول شخص شوند. حتی آشنایان طولانی‌مدت با شأن یکسان هم ممکن است همیشه یکدیگر را به این صورت مورد خطاب قرار دهند. در محیط‌های انگلیسی‌زبان، اغلب خلاف این امر صادق است و بیشتر مشارکین در محیط یکسان، از نشانه‌های خطابی اول شخص درباره هم استفاده می‌کنند. آیده، هیل، کارنز، اوگیونو و کاواساکی^۱ (۱۹۹۲: ۲۹۱) می‌نویسند در فرهنگی مانند ایالات متحده، جایی که «مؤدبان» و «دوستان» به عنوان مفاهیم مشابه درک می‌شوند، منتقل شدن از عنوان + نام فامیل به نام کوچک برای خطاب کردن فردی که رفتار احترام‌آمیز نسبت به او لازم است، آسان‌تر است. برای گویشوران ژاپنی، جایی که فرهنگ «مؤدب بودن» و «دوستانه بودن» کاملاً محتاطانه است، فراگیری برای عمل کردن در سیستم امریکایی نیازمند یادگیری مجدد مفاهیم «مؤدبان» و «دوستانه» است. ایرانیان نیز به شکل مشابهی احتیاج دارند خود را با این ایده وفق دهند که در زبان انگلیسی استفاده از اسم کوچک برای کسانی که فرد با آن‌ها صمیمی نیست - آن‌طور که استفاده از اسم کوچک در فارسی معمولاً موجب می‌شود - نشانگر رابطه دوستانه و غیررسمی است و نه خودمانی شدن (ویزبیکا، ۱۹۹۱: ۴۸).

۳. اصل تواضع

تواضع نیز مانند احترام، با استفاده از گروهی راهبردها در فارسی ابراز می‌شود: کاربرد صورت‌های فروتنانه از افعال، مانند خدمت رسیدن (به معنای لغوی «به خدمت شما رسیدن» برای مفهوم «آمدن»)، استفاده از ضمیر جمع مفرد «ما» برای دلالت بر یک گوینده (نقطه مخالف «جمع ملوکانه» در انگلیسی)، اصطلاحات از پیش معین در تعارف‌ها، عذرخواهی‌ها، پیشنهادها، هدیه دادن، تعارف‌های غذا، اصطلاحات تشکر و تعریف، اصطلاحات از پیش معین برای پاسخ به آن‌ها و ارجاعات فروتنانه از پیش معین مانند بنده (برده مذکر).

تواضع در موازات با احترام، اغلب صوری و کلامی است، در حالی که در انگلیسی معادل‌هایی

1. Ide, Hill, Carnes, Ogino, & Kawasaki
2. Humility

برای ترکیب‌های فارسی موجود نیست زیرا نحوهٔ ابراز آن عموماً به صورت زبانی کدگذاری نشده است؛ از این رو انتقال دادن اصطلاح یا نگرش تواضع ممکن است توسط یک گویشگر بومی انگلیسی با بی‌کفایتی و فقدان اعتماد به نفس اشتباه گرفته شود.

بیان شفاهی تواضع در فارسی معمولاً از طریق فرمول‌ها تحقق می‌یابد. آموختن فرمول صحیح یا اصطلاح معادل آن در انگلیسی می‌تواند از استفادهٔ اشتباه آن جلوگیری کند. برای مثال هنگامی که هدیه‌ای داده می‌شود می‌توان گفت «این چیز کوچکی است که برای شما آورده‌ام» تا از ترجمهٔ نامناسب فارسی «چیزی آورده‌ام که شایستهٔ شما نیست» جلوگیری شود.

۴. اصل صمیمیت

رفتاری که با اصل صمیمیت^۱ مطابقت دارد، از طریق نشان دادن علاقه به امور دیگران، قدردانی از زحمات آنان و اهمیت دادن به رفاه و آسایش آن‌ها، روابط افراد را تقویت می‌کند. چنین رفتاری می‌تواند به شکل پرس‌وجو از وضع سلامتی و دیگر پرس‌وجوها، پیشنهاد‌های مکرر برای خوراکی و نوشیدنی، پیشنهاد‌های مرسوم (تعارف) و یا حقیقی و اصطلاحات مربوط به تشکر (ن.گ: کوتلاکی، ۲۰۰۲) دعوت‌های صوری، و طولانی کردن بخش انتهایی تعاملات نمود پیدا کند.

در فارسی، پرسیدن از وضع سلامتی میان دو ناشناس می‌تواند در ابتدای تعامل صورت گیرد. در انگلستان انتقال چنین قراردادی ممکن است چنین احساسی را بیان کند که طرفین گفت‌وگو پیش‌تر با یکدیگر ملاقات کرده‌اند و به‌طور قطع گویشور بومی انگلیسی را سردرگم خواهد کرد. در ارتباطات اجتماعی ایرانی و تعامل‌های تلفنی، پرسش‌های مربوط به سلامتی کاملاً گسترده هستند. در کنار پرسش از وضع سلامتی همسر مخاطب یا فرزندان وی (اغلب یکی پس از دیگری)، گاهی پرسش از وضع سلامتی والدین طرف گفت‌وگو - حتی اگر گویشگر هرگز آن‌ها را ملاقات نکرده باشد - نیز اضافه می‌شود که به گوش غیرایرانیان عجیب خواهد بود. همچنین پرسش‌های مشابه همزمان تکرار می‌شوند. کاربرد چنین پرس‌وجوها و پاسخ‌های آن، ارزیابی حال طرف گفت‌وگو و بیان گرمی احساسات آن‌ها نسبت به یکدیگر است. از آنجاکه پاسخ به این پرسش‌ها معمولاً تشریفاتی است، تعداد زیاد آن‌ها و سرعت انتقال‌شان ممکن است سبب شود تعامل برای انگلیسی‌ها خسته‌کننده و سطحی شود.

پرسش‌های مربوط به سلامتی معمولاً با پرسش‌هایی دربارهٔ فعالیت‌های اخیر مخاطب و هرگونه کاری که از زمان آخرین تماس دو طرف رخ داده، ادامه پیدا می‌کند. تمامی این پرسش‌ها

1. Cordiality





که گاهی «سلسل وار» ارائه می شوند، کاملاً توسط ایرانیان پذیرفته شده هستند اما ممکن است گویشگران انگلیسی آن را کنجکاوی فرض کنند.

موقعیت های مساعد برای ایجاد سوء تفاهم از موضوعات «ممنوع» در زبان انگلیسی محسوب می شوند. به طور کلی در جامعه انگلیسی پرسش های مستقیم در مورد وضعیت تأهل یک فرد غریبه، حقوق، وابستگی دینی یا عقاید سیاسی در بیشتر محافل به صورت غیرقابل قبولی ناخوانده هستند؛ در حالی که در محافل دیگر چنین پرسش هایی به طور طبیعی حتی در نخستین گفت و گو میان غریبه ها پرسیده می شوند (تامس، ۱۹۸۳) و به نظر می رسد وضعیت در جامعه ایرانی عموماً به همین صورت باشد. با پرسیدن این گونه پرسش ها ایرانیان علاقه خود را به ورود آشنای جدید به دایره آشنایان نشان می دهند (کوتلاکی، ۲۰۱۰) و در نتیجه صمیمیت خود را نشان می دهند؛ در حالی که گویشور انگلیسی به احتمال زیاد با پرهیز از پرسیدن پرسش های شخصی که مخاطب ممکن است میلی به پاسخ گویی به آن ها نداشته باشد، به نیازهای وجهه منفی فرد مقابل توجه می کند.

دلیل اصلی اینکه ایرانیان چنین پرسش هایی را طرح می کنند، می تواند جهت گیری جمع گرایانه جامعه ایرانی باشد؛ به عبارت دیگر، از آنجاکه آنان برخلاف فرهنگ غربی با سیمای فردگرایانه اش، اهمیت بیشتری به جنبه های اجتماعی زندگی می دهند، علاقه دارند دیر یا زود، اطرافیان خود را بشناسند. کاندن^۱ (۱۹۸۶) با مقایسه دو فرهنگ امریکا و مکزیک در زمینه پرسیدن پرسش های شخصی، تفاوت های میان فردگرایی و جمع گرایی را این چنین برجسته می سازد:

رفتارهای تلفنی حوزه دیگری است که تفاوت کار بردها را در انگلیسی و فارسی نشان می دهد. در ایران تا همین اواخر، تلفن به صورت گسترده در تجارت به کار نمی رفت و راهبرد مؤثر، مراجعه شخصی بود؛ از این رو، تلفن همچنان مقام خود را به عنوان ابزاری برای معاشرت اجتماعی همانند آنچه به طور قراردادی در تعاملات چهره به چهره (برای مثال آغاز مکالمه، پرس وجود مورد سلامتی (افراد) و غیره) اتفاق می افتد، حفظ کرده است. برخلاف این مورد، در انگلستان مردم به تلفن برای مقاصد تجاری و درخواست اطلاعات به تلفن وابسته هستند. در ارتباطات اجتماعی، تلفن معمولاً به جای گفت و گوها و اخبار روزانه برای تبادل اطلاعات به منظور تحقق مقصود مشخص دیگری به کار می رود (برای قواعد استفاده از تلفن در جامعه ایرانیان، ن. گ. بیمن^۲، ۱۹۸۶؛ سوفیا کوتلاکی، «مدل تحلیل فرهنگی و کاربردهای آن...» ۲۹۵ و ۱۸۰-۱۸۱).

1. Condon
2. Beeman

برخلاف فرهنگ انگلیسی، ایرانیان اغلب روی دستگاه پیغام‌گیر، پیغام‌های حقیقی نمی‌گذارند و خود را با اصطلاحاتی که برخورد احترام‌آمیز را منتقل می‌کند از جمله «زنگ زد حالتون رو بپرسم»، محدود می‌سازند. یکی از پیغام‌هایی که ضبط شد به این صورت آغاز می‌شود: «سلام علیکم... چطوری؟... خوبی؟» با مکث‌هایی میان پرسش‌ها. گویی فرد منتظر دریافت پاسخ است! و با درخواستی برای تماس گرفتن با وی به پایان می‌رسد (برای تفاوت در حوزه‌های دیگر، ن.گ: رفیعی، ۱۹۹۲).

تعارف‌ها یا درخواست‌های دعوت صوری می‌توانند منبع دیگری از سوء تفاهم باشند. در فارسی دعوت‌ها و تعارف‌های صوری برای مثال هنگامی که یک ایرانی با ماشین دیگری به مقصد رسانده می‌شود و او را برای چای یا غذا به داخل دعوت می‌کنند، استفاده می‌شوند. در مراوده‌های میان ایرانیان، چنین تعارف‌هایی به شکل صحیح به صورت «بیانی صادقانه شامل تشکر یا احترام تفسیر می‌شوند اما [...] به ندرت [به عنوان] دعوتی صادقانه» در نظر گرفته می‌شوند (بیمن، ۱۹۸۶: ۱۸۶-۱۸۵)؛ به همین دلیل، پاسخی که انتظار می‌رود، نپذیرفتن است. بیمن توضیح می‌دهد تعارف‌های صوری به عنوان تمایل به جبران محبت درک می‌شوند؛ حتی اگر فقط به صورت اسمی (صوری و کلامی) و با هدف به پایان رساندن آن تعامل گفته شوند. از سوی دیگر، در انگلیسی تعارف در لحظه، تعارفی حقیقی تفسیر می‌شود که قبول یا رد آن، بسته به راحتی طرف خطاب، هر دو به یک میزان محتمل است. سوء تفاهم‌های احتمالی که از چنین واگرایی در قوانین اجتماعی ریشه می‌گیرند، آشکار هستند.

روش پژوهش

در مقاله حاضر سه روش عمده در تهیه الگو و مدل تجزیه و تحلیل فرهنگ فارسی استفاده شده است: ۱. روش اتنوگرافی یا مردم‌نگاری (مطالعه مردم و فرهنگ قومی)؛ ۲. روش مشاهده رفتار شرکت‌کنندگان در آداب و رسوم جامعه؛ و ۳. جمع‌آوری نظرات فرازبانی گویشوران بومی و شم یا قضاوت درونی^۲ تحلیل‌گران فرهنگی. در واقع این روش‌ها پایه مطالعات انسان‌شناسی نیز هستند.

۱. روش مطالعه مردم و فرهنگ قومی (اتنوگرافی یا مردم‌نگاری)

این روش که در ابتدا توسط انسان‌شناسان به کار گرفته شد، شامل مشاهده غیرمستقیم

1. Metalinguistic

2. Intuition





فعالیت‌های زبانی یک گروه از جامعه، آن هم بدون دخالت محقق است. رابرت، دیویس و جاپ^۱ (۱۹۹۲) منطق و روش موجود در مردم‌نگاری را به‌کارگیری روش‌های احساس مشترک جست‌وجو به منظور دستیابی به چگونگی درک روزمره مردم از دنیای خود می‌دانند. پیرو روش ارائه‌شده محققان مطالعه حاضر تلاش کردند حدود ۸۰ ساعت از تعاملات کلامی ایرانی‌ها در حالت طبیعی و رخداد آن در مراحل جمع‌آوری داده‌های پژوهش را ضبط کرده و به دنبال آن به پیاده‌سازی و تجزیه و تحلیل آن‌ها بپردازند. داده‌های پیاده‌سازی شده، پشتوانه متقنی برای تهیه الگو و مدل تحلیل ادب فارسی شدند؛ چنانچه به تفصیل در پیشینه توضیح داده شد.

۲. روش مشاهده رفتار شرکت‌کنندگان

مشابه روش پیشین، در روش مشاهده رفتار شرکت‌کنندگان، محقق تعاملات طبیعی در حال وقوع را منبع داده‌های خود در نظر می‌گیرد. تفاوت عمده بین دو روش آن است که در روش مشاهده رفتار شرکت‌کنندگان، محقق خود عضو بومی جامعه‌ای است که آن را مشاهده می‌کند یا خود را برای مدت یک سال یا بیشتر غرق آن کرده است (ساویل - ترویک، ۱۹۸۲: ۱۲۱). محقق نخست تحقیق حاضر در بهترین وضعیت ممکن قرار داشت تا بتواند به مشاهده و تجزیه و تحلیل الگوهای ارتباطی فارسی از نقطه‌ای عالی با کارکردی دویبعدی (هم به‌عنوان گویشور غیربومی و هم به‌دلیل حضور طولانی مدت در جامعه ایرانی) بپردازد و به‌عنوان فردی نیمه‌بومی، جامعه مورد نظر را مطالعه کند. معمولاً برای یک محقق، شرکت مستمر در فعالیت‌های گروهی در طول یک دوره زمانی امری ضروری است تا دانش پس‌زمینه‌ای لازم را فرا گرفته و با اعضای آن گروه از جامعه روابطی برپایه اعتماد ایجاد کند. این همان کاری بود که این محقق انجام داد؛ یعنی از طریق شبکه ارتباطی حرفه‌ای خویش به ضبط و مشاهده گویشوران ایرانی پرداخت (همکاران ایرانی در لندن، خانواده وسیع همسر و دوستان در ایران) تا بتواند مراحل جمع‌آوری داده‌های طبیعی در حال وقوع را به انجام برساند.

۳. نظرات فرازبانی گویشوران بومی و شم یا قضاوت درونی تحلیلگران فرهنگی

در فرایند درون‌اندیشی^۳، محقق براساس بینش زبانی خود به‌عنوان گویشور یک زبان، نکاتی را استخراج کرده و با استفاده از آن‌ها اصول و قوانینی را شکل می‌دهد. از نظر والفسن^۴ (۱۹۸۶: ۶۹۰)

1. Roberts, Davies & Jupp
2. Saville-Troike
3. Introspection
4. Wolfson

این نحوه کاربرد بینش‌های گویشور بومی تفاوت چندانی با درون‌اندیشی ندارد. باید یادآور شویم مطالعات فراوانی به تفاوت‌های میان رفتار زبانی درک شده گویشور بومی و کلام تولید شده واقعی آن‌ها اشاره می‌کنند (ن.گ: مطالعات لباو، ۱۹۶۶؛ بلام و گامپرز، ۱۹۷۲؛ بروار، گریستن و دیهان، ۱۹۷۹؛ ولفسن، ۱۹۸۳: ۸۳؛ ولفسن، مارمور، جونز، ۱۹۸۹: ۱۸۲-۱۸۱. در بین دیگر تحقیقات، برای مروری جامع بر مطالعات، ن.گ: ولفسن، ۱۹۸۹: ۴۴-۳۵). با وجود این، نظرات فرازبانی گویشوران بومی و شرح ارائه شده توسط تحلیلگران فرهنگ نیز ارزش خاص خود را دارند و تا زمانی که اشکال‌های درونی آن‌ها شناسایی و برطرف شود، ارزش عملی لازم را به عنوان مکمل اطلاعات و داده‌های جمع‌آوری شده از طریق هریک از روش‌های تحقیقی گفته شده، دارا هستند (استاب، ۱۹۸۳: ۲۳۸-۲۳۷؛ سیفیانو، ۱۹۹۲: ۴-۵).

شم یا قضاوت درونی محققان نیز در تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از طریق مطالعه میدانی، کارایی دارد (ولفسن، ۱۹۸۳: ۹۵؛ ۱۹۸۹: ۵۴). همچنین استاب (۱۹۸۱: ۲۳۹) بیان می‌دارد زبان‌شناس یا محقق که گویشور بومی جامعه مورد مطالعه خود است، باید از دانش و شم خود در مورد نظام ارتباطی آن جامعه استفاده کند زیرا اساساً تعیین اهمیت سیستمی رفتارهای محدود، بدون توسل به دانش گویشور بومی یا نیمه بومی در مورد آن سیستم، غیرممکن به نظر می‌رسد.

نتایج پژوهش و بحث درباره راهبردهای عملی تدریس فرهنگ در کلاس‌های زبان

تفسیر ارائه شده در این مقاله، به ضرورت کسب اطلاعات فرهنگی قابل اطمینان به عنوان درون‌دادی در آموزش فرهنگ اشاره دارد. این حقیقتی است که توسط تعدادی از پژوهشگران نیز برجسته‌سازی شده است. استدلال ساجاوارا این است که مطالعات زبان‌شناسی اجتماعی مقابله‌ای بیانگر بخش‌های مشکل‌ساز بالقوه هستند و می‌توانند فراگیران را به توانایی تصمیم‌گیری صحیح مجهز کنند تا پاره‌گفتارهای آن‌ها قابل قبول باشند (ساجاوارا، ۱۹۸۱: ۱). استدلال جنیکی^۳ (۱۹۸۱: ۱۸۸) بر ساخت دستور زبان زبان‌شناسی اجتماعی از طریق ترکیب دستور زبان زبان‌شناسی و دستور زبان تعاملات اجتماعی استوار است. چنین دستور زبانی شامل تعداد محدودی از قوانینی

1. Labov; Blom & Gumperz; Brouwer, Gerritsen & DeHaan
2. Stubbs; Sifianou
3. Janicki





خواهد بود که توانایی استخراج تعداد بی‌نهایتی از موقعیت‌های اجتماعی شبیه قوانین دستور زبانی را دارند. با وجود این، جنیکی تصدیق می‌کند ما ملزم نیستیم که منتظر بمانیم دستور زبان‌های زبان‌شناختی اجتماعی ساخته شوند تا بتوانیم با کمک آن‌ها از عهده تدریس از طریق کاربرد زبان در بافت اجتماعی برآیم. ما همیشه می‌توانیم به کارگیری «تکه‌های پراکنده اطلاعات زبان‌شناختی اجتماعی را که جمع‌آوری آن‌ها مورد تشویق قرار می‌گیرد یا در برخی موارد جمع‌آوری آن‌ها مجزا انجام شده است»، به سود فراگیران زبان خارجی آغاز کنیم (جنیکی، ۱۹۸۱: ۱۹۲).

استرن (۱۹۹۲: ۲۲۲) برخلاف دعوت دیگران برای جمع‌آوری داده‌های بیشتر زبان‌شناسی اجتماعی و فرهنگی، بیش از ده سال پس از جنیکی، همچنان بر کمبود مستندسازی فرهنگی برای فرهنگ‌های بزرگ تأسف خورده و به منظور جمع‌آوری درون‌دادهای بیشتر مبتنی بر تحقیقات، که معمولاً ادامه‌دار نیستند و در نتیجه موجب کاهش در تدریس فرهنگ شده‌اند، دعوت به عمل می‌آورد.

جاد^۱ (۱۹۳۸: ۲۳۷-۲۳۸) پیشنهاد می‌کند طراحان مطالب آموزشی می‌توانند به‌رغم وجود برخی کاستی‌ها در ارائه اطلاعات زبان‌شناختی اجتماعی در مواد آموزشی، از سه راهبرد استفاده کنند: نخست اینکه می‌توانند از مطالعات منتشر شده کمک بگیرند. یکی از کاستی‌های این راهبرد این است که برخی یا در واقع تمامی وجوه استفاده از زبان در بافت جامعه مورد تحقیق قرار نگرفته و در نتیجه اطلاعات مربوط به آن‌ها در دسترس نیست (همچنین ن.گ. استرن، ۱۹۹۲: ۲۰۸-۲۰۷). دومین راهبرد در دسترس طراحان مواد آموزشی این است که خود دست به تحقیق میدانی بزنند که آن‌ها را قادر می‌سازد یافته‌های تحقیقات متأخر را بررسی کرده و به‌بدنه دانش موجود بیافزایند. این راهبرد نیز کاستی‌های جدی دارد، از جمله محدودیت‌های زمانی و مالی مربوط به انتشارات و تولید آن؛ همچنین این حقیقت که غیرمحمتمل است یک نویسنده خوب مواد آموزشی، توانایی‌هایی در زمینه روش‌های تحقیق میدانی نیز داشته باشد که به معنی آن است که نتایج هریک از تحقیقات میدانی انجام‌شده نه‌چندان دقیق، احتمالاً غیرقابل اطمینان هستند. راهبرد سومی که جاد مطرح می‌کند، استفاده از داده‌های شِم زبانی است که یا از درون‌نگری خود نویسنده ریشه گرفته است یا حاصل گفت‌وگو با گویشوران بومی است که در حال به‌تعمیم بیش از اندازه یا نادرست می‌انجامد. عدم پایایی پاره‌گفتارهای گویشوران بومی در تحقیقات پیشین به خوبی ثبت شده است؛ بنابراین در این قسمت نیازی به مکث و توضیح بیشتر نیست

(از جمله ن.گ: بلام و گامپرز، ۱۹۷۲؛ بروور، گریستن، و دهان^۲، ۱۹۹۷؛ لباو^۳، ۱۹۹۶؛ ولفسون، ۱۹۸۳، ۱۹۸۹؛ ولفسون، مارمر و جونز^۴، ۱۹۸۹). با در نظر گرفتن محدودیت‌های هر راهبرد، جاد پیشنهاد می‌کند در صورت امکان، ترکیبی از هر سه استفاده شود.

به عنوان نخستین گام در پاسخ به موارد اشاره شده، نکات اصلی یک الگو و مدل تحلیل فرهنگی را که مربوط به احترام و وجهه یا آبرو در زبان فارسی است، کوتاه شرح می‌دهیم و نشان می‌دهیم که این مدل چگونه می‌تواند به صورت عملی در شناسایی نقاط بالقوه ناکامی منظورشناسی در فراگیران زبان انگلیسی زبان خارجی در ایران مورد استفاده قرار گیرد. اجازه دهید هشدار را در اینجا اضافه کنیم. شرحی که در ادامه می‌آید با گرایش‌ها سروکار دارد نه با مطلق محض. برجسته کردن تفاوت‌های ممکن میان دو فرهنگ، با هدف افزایش آگاهی فراگیران از مشکلات بالقوه و کمک به توانش کاربردشناختی آن‌ها و جلوگیری از تبدیل آن‌ها به کلیشه‌های پیش‌گفته است.

توضیح مفصل درباره مفهوم یا موقعیت که با گفت‌وگوی مناسبی از کتاب درسی شرح داده شده یا گوشه‌ای از یک فیلم یا نمایشی باشد که به دقت انتخاب شده است، می‌تواند در هوشیار کردن فراگیران نسبت به تفاوت‌های میان زبان مادری و زبان انگلیسی تأثیر بسزایی داشته باشد و در نتیجه آن‌ها را نسبت به اشتباهات بالقوه در ارتباطات هوشیار سازد. پس از نمایش، معلم می‌تواند برخی نکات را یادداشت کند تا دانش‌آموزان دوبه‌دو یا گروهی در مورد آن‌ها به بحث و گفت‌وگو بپردازند یا به پرسش‌های مطرح شده پاسخ شفاهی بدهند. این فعالیت معمولاً برخی بحث‌های کلاسی را به صورت پیش‌بینی نشده برمی‌انگیزد که به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد تا فارغ از اینکه گویشوری انگلیسی را تمرین می‌کنند، بتوانند نظرات خود را بیان کرده و به کاوش و بررسی واکنش نخستین خود نسبت به وضعیت بپردازند.

پس از چند درس، معلم می‌تواند یک یا چند موقعیت را انتخاب کرده و کاربرد رفتار آموزش داده شده را درخواست کند و از دانش‌آموزان بخواهد مکالمه‌ای بسازند یا صحنه کوچکی را بنویسند که بتوان آن را بعدها در کلاس اجرا کرد. این فعالیت می‌تواند نشان دهد آیا آنچه آموزش داده شده، فراگرفته و شبیه‌سازی شده است یا خیر، و اینکه آیا می‌تواند به صورت فعال و

1. Blom & Gumperz
2. Brouwer, Gerritsen & DeHaan
3. Labov
4. Wolfson, Marmor & Jones



بداهه استفاده شود؟ همچنین این فعالیت می‌تواند نقش تخته پرشی را داشته باشد که هوشیاری دانش‌آموزان را نسبت به راه‌های مختلف رفتار در موقعیتی یکسان و پیامدهای بالقوه آن افزایش می‌دهد. همچنین معلم می‌تواند از هر فرصتی برای توضیح و احتمالاً اضافه کردن حکایت یا مَثَل، تجارب شخصی و مطالبی که از برنامه‌های تلویزیونی گرفته شده است، استفاده کند تا به دانش فراگیران بیفزاید.

نتیجه‌گیری

هدف مقاله بینارشته‌ای حاضر بهره‌گیری از یافته‌های مطالعات فرهنگی، انسان‌شناسی و منظورشناسی و مشخص کردن نحوه به‌کارگیری آن‌ها در علم آموزش زبان بود. این مقاله از این فرضیه ریشه گرفته است که فراگیران زبان خارجی می‌توانند از درک صریح و روشن برخی جنبه‌های هر دو فرهنگ هدف و بومی سود ببرند؛ و نیز اینکه نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل فرهنگی هر دو فرهنگ، به گونه‌ای ایده‌آلی و بسیار مطلوب می‌تواند آنان را به توانایی تحلیل و فهم سایر فرهنگ‌ها مجهز کند و نتایج مثبت و مؤثر شناختی، رفتاری و عاطفی در برداشته باشد. چنانچه سعیدی و تهوری (۲۰۱۵) و سعیدی، جلالی، و باقری (۲۰۱۵) نیز اشاره می‌کنند، گسترش توانش بینافرهنگی از ضرورت‌های سیستم آموزشی به‌طورکلی و تدریس زبان به‌طور خاص است. تحقیق حاضر با استفاده از مثال، بر روی مفهوم وجهه و سیستم احترام تمرکز کرد و نشان داد چگونه برخی عناصر در عمل می‌توانند به منظور بالا بردن آگاهی فراگیران از تفاوت‌های میان فرهنگی و فرضیه‌های زیرساختی آن‌ها، در کلاس‌های آموزش زبان خارجی مورد استفاده قرار گیرند.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴۴

دوره نهم
شماره ۱
زمستان ۱۳۹۵

منابع

- بیستس، دانیل؛ و پلاگ، فرد (۱۳۷۵). *انسان‌شناسی فرهنگی* (مترجم: محسن ثلاثی). تهران: انتشارات علمی.
- پاکتچی، احمد (۱۳۸۷). الزامات زبان‌شناختی مطالعات میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۱)، ۱۱۱-۱۳۵. doi: 10.7508/isih.2009.01.007
- رحمانی، جبار (۱۳۹۲). فرهنگ‌شناسی: میان‌رشته‌گی و علم انسان‌شناسی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۵(۳)، ۱-۱۹. doi: 10.7508/isih.2014.19.001
- Bargiela-Chiappini, F., & Haugh, M. (Eds.) (2009). *Face, communication and social interaction*. London: Equinox.
- Beeman, W. O. (1986). *Language, status and power in Iran*. Advances in Semiotics, Bloomington: Indiana University Press.
- Blom, J. P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway. In: J. J. Gumperz, & D. Hymes, (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 404-434), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brouwer, D., Gerritsen, M., & DeHaan, D. (1979). Speech differences between men and women: On the wrong track?. *Language in Society*, 8(1), 33-50. doi: 10.1017/S0047404500005935
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Condon, J. C. (1986). So near the United States. In: J. M. Valdes, *Culture Bound: Bridging The Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Kadt, E. (1998). The concept of face and its applicability to the Zulu language. *Journal of Pragmatics*, 29(2), 173-191. doi: 10.1016/S0378-2166(97)00021-0
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1972). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. In: J. InLaver, & S. Hutcheson, (Eds.), *Communication in Face-to-Face Interaction* (pp. 319-346), Harmondsworth: Penguin.
- Gumperz J. J. (1972). Sociolinguistics and communication in small groups. In: J. B. Pride, & J. Holmes, (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293), Harmondsworth: Penguin.



- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A., & Ogino, T. (1986). Universals of linguistic politeness: quantitative evidence from Japanese and American English. *Journal of Pragmatics*, 10, 347-371. doi: 10.1016/0378-2166(86)90006-8
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. doi: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In: J. B. Pride, & J. Holmes, (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. ???), Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1972). Models of the interactions of language and social life. In: J. J. Gumperz, & D. Hymes, (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes, D. (1985). Toward linguistic competence. *AILA Review*, 2, 217-239.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua, Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 8(2-3), 223-248. doi: 10.1515/mult.1989.8.2-3.223
- Ide, S., Hill, B., Carnes, Y. M., Ogino, T., & Kawasaki, A. (1992). The concept of politeness: An empirical study of American English and Japanese. In: J. Watts, S. Ide, & K. Ehlich, (Eds.), *Politeness in Language: Studies in Its History, Theory and Practice*, The Hague: Mouton De Gruyter.
- Janicki, K. (1981). On the feasibility of pedagogical contrastive sociolinguistics. In: J. Fisiak, (Ed.), *Contrastive Linguistics and The Language Teacher* (pp. 185-194), Oxford: Pergamon Press.
- Judd, E. L. (1983). The problem of applying sociolinguistic findings to TESOL: The case of male/female language. In: N. Wolfson, & E. L. Judd, (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 234-241), Cambridge: Newbury House.
- Kachru, B. (1983). Introduction: The other side of English. In: B. Kachru, (Ed.), *The Other Tongue-English Across Cultures*, Oxford: Pergamon.
- Koutlaki, S. A. (1997). *The Persian system of politeness and the Persian folk concept of face, with some reference to EFL teaching to Iranian native speakers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wales, College of Cardiff.
- Koutlaki, S. A. (2002). Offers and expressions of thanks as face enhancing acts: Ta'arof in Persian. *Journal of Pragmatics*, 34(12), 1733-1756. doi: 10.1016/S0378-2166(01)00055-8
- Koutlaki, S. A. (2009). Two sides of the same coin: How the notion of 'face' is encoded in Persian communication. In: F. Bargiela-Chiappini, & M. Haugh, (Eds.), *Face, Communication and Social Interaction* (pp. 115-133), London, Equinox.





- Koutlaki, S. A. (2010). *Among the Iranians: A guide to Iran's customs and culture*. Boston, Mass: Intercultural Press.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York city*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21(5), 451-486. doi: 10.1016/0378-2166(94)90025-6
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 403-426. doi: 10.1016/0378-2166(88)90003-3
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals-observations from Japanese. *Multilingua*, 8(2-3), 207-222. doi: 10.1515/mult.1989.8.2-3.207
- Nwoye, O. G. (1992). Linguistic politeness and sociocultural variations of the notion of face. *Journal of Pragmatics*, 18(4), 309-328. doi: 10.1016/0378-2166(92)90092-P
- Rafiee, A. (1992). *Variables of communicative incompetence in the performance of Iranian learners of English and English learners of Persian* (Unpublished doctoral dissertation). University of London.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58(2), 111-117. doi: 10.1093/elt/58.2.111
- Saeedi, Z., & Tahavvori, Z. (2015). Challenging the fear of the globalized culture: Developing intercultural competence in educational system. *Paper Presented at The Future of Culture Conference Held by The Philosophy Department of Allameh Tabataba'i University*, May 19-20.
- Saeedi, Z., Jalali, M., & Bagheri, M. (2015). Brain concept maps as a psychological technique towards planning the future of culture. *Paper Presented at The Future of Culture Conference Held by The Philosophy Department of Allameh Tabataba'i University*, May 19-20.
- Sajavaara, K. (1981). Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. In: J. Fisiak, (Ed.), *Contrastive Linguistics and The Language Teacher* (pp. 33-56), Oxford: Pergamon Press.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. P. Allen, & B. Harley, (Eds.), Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112. doi: 10.1093/applin/4.2.91
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178. doi: 10.1016/0378-2166(85)90023-2
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Trends in Linguistics-Studies and Monographs, 53, The Hague: Mouton de Gruyter.
- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complimenting in American English. In: N. Wolfson, & E. Judd, (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 82-95). Cambridge: Newbury House.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge: Newbury House.
- Wolfson, N., Marmor, T., & Jones, S. (1989). Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper, (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (Volume XXXI; pp. 174-196), Advances in Discourse Processes. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴۸

دوره نهم

شماره ۱

زمستان ۱۳۹۵