



مقدمه‌ای بر اخلاق در آموزش زبان خارجی

سانگ دو کیم *

(نویسنده مسئول)

ستاد تمام دانشگاه کره، دانشکده هنرهای آزاد، گروه زبان‌شناسی، سئول، جمهوری کره

Email: dodo@korea.ac.kr



چکیده

هدف این مقاله تأیید اهمیت بعد اخلاقی در زمینه‌های مرتبط با آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی است. این بعد اخلاقی می‌تواند در زمینه‌های مختلف و خاص با مدرسان و زبان‌آموزان ارتباطی نزدیک و پیچیده داشته‌باشد. در حقیقت، به دلیل ماهیت اخلاقی روابط انسانی و کلاً زبان طبیعی، تأکید بر اهمیت مولفه‌های اخلاقی در آموزش زبان خارجی مشروعیت یافته‌است.

نویسنده برای تأکید بر ماهیت اخلاقی زبان، به‌اندیشه‌های عمیق فیلسوف فرانسوی، امانوئل لویناس، اشاره می‌کند. به این ترتیب، این بررسی دو هدف مشترک را دنبال می‌کند: نخست؛ ارائه‌نمایی انسان‌گرایانه از تفکرات صورت‌گرفته درباره مسائل اخلاقی در اصول آموزشی زبان‌های خارجی، و در وهله دوم، طرح چند پیشنهاد برای توسعه این تفکرات اخلاقی. تحلیل تاریخی ما امکان روشن‌شدن این واقعیت را برآید فراهم کرد که مسئله اخلاق در آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی از دیرباز بر ادراکی بیشینه‌گرا از مفهوم اخلاق و نیز بر طرحی سیاسی مبتنی بوده که تا حد زیادی از فعالیت‌های واقعی مدرسان زبان حذف شده‌است.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۴/۰۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۳
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۰
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

اخلاق، غیریت، روش‌های آموزش زبان خارجی، مدرس، زبان‌آموز، توانش اخلاقی، بین‌فرهنگی بودن

شناسه دیجیتال DOI 10.22059/JFLR.2021.327578.870

کیم، سانگ، دو (۱۴۰۰). مقدمه‌ای بر اخلاق در آموزش زبان خارجی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱) ۲، ۵۸-۴۳
KIM, S.D. (2021). A prolegomenon to Ethics in Foreign Language Education. *Foreign Language Research Journal*, 11 (2), 43-58 doi: 10.22059/jflr.2021.327578.870



A prolegomenon to Ethics in Foreign Language Education



Sung Do KIM*

Professor Korea University, Faculty of the Liberal Arts, Department of Linguistics, Seoul, Republic of Korea
Email: dodo@korea.ac.kr

ABSTRACT

The aim of this article is to confirm the importance of ethical dimension in the fields concerning the teaching and learning of foreign languages. This ethical dimension might be intimately related in a complex way to several specific areas on the part of teachers and learners. In fact, it is legitimized to insist on the importance of the ethical components of foreign language education because of the ethical nature of human communication and natural language in general.

To underline the ethical nature of language, the author refers to the profound thoughts of the French philosopher Emmanuel Levinas. In such way, this study pursues two joint objectives: providing a humanistic overview of the reflection carried out on the question of ethics in the didactics of foreign languages in the first place, and formulating a few proposals for developing this reflection in the second place. Our historical analysis has allowed us to illustrate the fact that the question of ethics in the teaching and learning of foreign languages is traditionally based on a maximalist conception of morality, as well as a political project far removed from the actual practices of language teachers.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.327578.870

ARTICLE INFO

Article history:

Received:

5th, June, 2021

Accepted:

14th, July, 2021

Available online:

Summer 2021

Keywords:

ethics, alterity, didactics of foreign language, teacher, learner, ethical competence, interculturality

KIM, S,D (2021). A prolegomenon to Ethics in Foreign Language Education. *Foreign Language Research Journal*, 11 (2), 43-58 doi: 10.22059/jflr.2021.327578.870

* PhD in Linguistics and Semiotics from the University of Paris, Received the Mouton d'Or attributed by the Semiotica (for the best article in 1994), Vice-President of the International Association of Semiotic Studies since 2014, Senior Fulbright Scholar, Visiting scholar at the University of Oxford, Harvard University, Cambridge University, the CNRS.

موضوع، با تعریف اخلاقیات از فرهنگ اصطلاحات فلسفی به زبان فرانسوی یعنی *Grand dictionnaire de la philosophie* شروع خواهیم کرد:

« ۱. بخشی از فلسفه که اهداف عملی انسان را مورد مطالعه قرار می‌دهد، که همان شرایط فردی و جمعی مطلوب برای زندگی است. - ۲. حکمت خاصی که درونمایه این مهربانی و نیز فحوای هنجارهای مرتبط با این قواعد را که باعث می‌شود مهربانی برایمان قابل درک باشد، تعیین می‌کند. - ۳. آگاهی از قوانین و ارزش‌هایی که به فعالیت یک گروه خاص جهت می‌دهد (اخلاق تجاری، قانون، روزنامه‌نگاری و غیره) « (بلی، ۲۰۰۳: ۴۰۲).

در نتیجه، اصول اخلاقی مرتبط به عمل است، به‌ویژه به‌عملی که ضامن سعادت فرد و جامعه بوده و ممکن است در نظر برخی، به جوامع خاص مرتبط باشند. منبع دوم که شاید کمی دور از ذهن به نظر برسد، اما برای مریبان زبان بسیار عمیق و الهام‌بخش به‌شمار می‌رود، از دیدگاه فیلسوف بزرگ فرانسوی، امانوئل لویناس به‌دست می‌آید که اندیشه‌های مهمی را در مورد مسئله غیریت در جامعه و فرهنگ انسانی مطرح کرده‌است.

به گفته لویناس، غرابت و ارزش مطلق «دیگری»^۱ در قالب اصول اخلاقی حاصل می‌شوند. رویکرد دنیای دانش (logos)، نسبت به «وجود»^۲ به‌گونه‌ای است «دیگری بودن» آن ناپدید می‌شود. موجود آگاه، با چیزی روبه‌رو نمی‌شود که

هدف این مقاله تایید اهمیت بعد اخلاقی در زمینه‌های مرتبط با آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی است. این بعد اخلاقی می‌تواند در زمینه‌های مختلف و خاص با مدرسان و زبان‌آموزان ارتباطی نزدیک و پیچیده داشته‌باشد. در حقیقت، به دلیل ماهیت اخلاقی روابط انسانی و کلاً زبان طبیعی، تاکید بر اهمیت مولفه‌های اخلاقی در آموزش زبان خارجی مشروعیت یافته‌است. اصول آموزشی زبان‌های خارجی دارای چهار بعد است: ۱. اخلاق مدرس ۲. اخلاق زبان‌آموز ۳. بعد اخلاقی روابط میان مدرسان و زبان‌آموزان ۴. اخلاق مرتبط با دانش زبان خارجی. در این مقاله کوتاه، من تلاش خواهم کرد تا اساس معرفت‌شناختی این الگوواره اخلاقی را که در رشته‌های مرتبط تا اندازه زیادی مورد غفلت قرار گرفته‌است، ارائه دهم. بویژه در باره بعد اخلاقی رایج در آموزش و فرهنگ آموزشی زبان‌آموزان چندان پژوهشی انجام نگرفته‌است.

۲. اخلاق در رابطه با اصول آموزشی زبان‌های خارجی چه مفهومی دارد؟ منابع اصلی

پیش از همه، شاید لازم باشد برای تعریف اصول اخلاق، بحث در باره ویژگی‌های اصلی توانش اخلاقی، و تعیین جایگاه این توانش در گستره اصول آموزشی زبان خارجی یک چهارچوب نظری تعریف شود. به‌منظور روشن شدن

2. Being

1. Other

بتواند محدودیت‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی وی را احیا کند. آزادی او منجر به همذات‌پنداری با «همان»^۳ می‌شود. وی می‌تواند این میل متافیزیک را که بر شگفتی حاصل از «برون‌بودگی»^۴ مبتنی است، انکار کند. با این حال، غرابت «دیگری» را نمی‌توان به «منیت»^۵ تقلیل داد و «دیگری» می‌تواند کردار «همان» را زیر سوال ببرد. او می‌تواند این سوژه آگاه و منفرد را به دنیایی اخلاقی دعوت کند که پذیرای «برون‌بودگی مطلق» دیگری است. در مجموع، سوژه‌مندی مدرن در مفهوم فلسفی و غربی عقل برتر، تنها خود را به رسمیت می‌شناسد. این دلیل می‌تواند با پذیرفتن «دیگری» به عنوان یک مفهوم در کلیت خود باعث محوریت بخشیدن و ابژه‌سازی «دیگری» شود. با این حال، حتی با قرار دادن آن در پرتو ظرفیتی که برای دانستن دارد، آن را به «همان» تقلیل می‌دهد و مقاومت آن را در برابر آگاهی برتر خود از بین می‌برد. از این رو، سوژه آگاه، «دیگری» را در پوچی و نیستی رها می‌کند. این خیانت بزرگی است و تا آن‌جا پیش می‌رود که شخص، آزادی را تحت سلطه دیگران قرار می‌دهد. این چنین است که فلسفه سنتی سقراط به همین شکل ادامه می‌یابد. منطق سقراطی احتمالاً در اصل، دانشی مبتنی بر «منیت» است که خودشناسی خویشتن نام دارد.

برای لویناس، اصول اخلاقی مفهومی پیشافلسفی نیست. اخلاق، هدفی که مسیر رسیدن به حقیقت را میسر می‌کند، بدون آگاهی از مفاهیم آزادی و قدرت به سرانجام می‌رساند.

ما در باره «دیگری» نمی‌اندیشیم؛ مایلیم با آن مواجه شویم و او را مورد پرسش قرار دهیم. رابطه با «دیگری» در مقام مواجهه، که موجودیت دارد، از هرگونه هستی‌شناسی پیشی می‌گیرد. این نهایت رابطه اخلاقی است که در انسان نمود می‌یابد. (لویناس، ۱۹۷۱، ص. ۳۳).

سومین مرجع از یک متخصص علوم اجتماعی و فیلسوف فرانسوی دیگر به نام ادگار مورن برگرفته شده که بنیانگذار مفهوم «تفکر پیچیده» است. به گفته وی، یکی از هفت مهارت لازم برای آموزش آیندگان می‌تواند مفهومی را پوشش دهد که او «انسان‌شناسی اخلاقی» یا «اخلاق انسانی» می‌نامد. (مورن، ۲۰۰۰، ص.ص. ۱۳۰-۱۲۱). نویسنده یک فصل کامل را به این مفهوم اختصاص داده است. ویژگی‌های اصلی اخلاق را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد: پیچیدگی، توافق، تنوع، تعارض سازنده (که به مدیریت تعارض و مذاکره ارتباط دارد)، برتری و قدرت، آزادی بیان و عقیده، مسئولیت و مسئولیت‌دهی (در افراد و گروه‌ها).

بنابراین، رابطه‌ای که مجموعه‌ای از افراد با یک زبان دارند، می‌تواند معیاری باشد که توصیف یک جامعه، اعمال آن و بعد اخلاقی آن را امکان‌پذیر می‌سازد. چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها^۶ (شورای اروپا، ۲۰۰۱) راهنمایی برای چندشهروندی بودن تدوین کرده که با نیازهای جامعه اروپایی تناسب دارد و به‌طور خاص بر برخی از فعالیت‌های آن متمرکز است:

6. Sovereign Reason

7. CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer

3. Same

4. Exteriority

5. Ego

- یادگیری زبان‌های مختلف-به‌غیر از آن‌هایی که هر روز در مکان(های) وابسته استفاده می‌شوند

- استفاده از این زبان‌های مختلف برای برقراری ارتباط، آموزش و یا فعالیت‌های تبادلی

طبق نظر متخصصان فرانسوی در زمینه زبان خارجی، این مرجع اروپایی به‌جای پرداختن به‌اصول آموزشی زبان‌ها، اقدام به‌زمینه‌سازی اخلاقی کرده‌است. البته این زمینه‌سازی می‌تواند شامل توصیه‌هایی در زمینه شیوه دسترس‌ی به‌زبان‌های دیگر نیز باشد. این‌ها برای‌اندی از گستردگی ظرفیت فرهنگی و زبانی و احترام به‌زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر را نشان می‌دهد که به‌واسطه یادگیری زبان خارجی امکان‌پذیر می‌شود.

۳. اصول اخلاقی و زبان

برای بررسی پیوند بنیادین میان اخلاق و زبان، یک‌بار دیگر به‌نظریه‌های فیلسوف فرانسوی یعنی لویناس در باره زبان اشاره می‌کنم. در نظر او، ماهیت اخلاقی زبان نسبت به هرگونه نمای ظاهری از وجود مقدم است، و طبق این اصل، بیان و مسئولیت، به‌واسطه نوعی پیوند اخلاقی، با یکدیگر ارتباطی نزدیک دارند. «نباید مرتکب قتل شوید»^۸ اصل کلام است و اولین سخن در قانون الهی غرب. در این زمینه مذهبی، ممکن است چیزی بکلی متفاوت و تماماً اخلاقی، نمایان و مطرح شود و این تجلی چهره شخص دیگری است که قتل را محکوم می‌کند. این چهره مقدس، تعالی بیان را پیش فرض قرار می‌دهد. انسان می‌تواند ذات مقدس کلیم^۹ را مخاطب

قرار دهد و خود را در معرض پرسش و پاسخی اساسی قرار دهد. «شما درعین حال، آزاد و مسئول هستید». بعد اخلاقی گفتمان انسانی مجالی برای تناقض یا سکوت باقی نمی‌گذارد. از ابتدا، این مسئولیت انکارناپذیر است و هیچ «درون‌بودی»^{۱۰} برای گریز از آن وجود ندارد.

این بیان، رویدادی وصف‌ناپذیر و شاهدی بر خویشتن است. این خودگواهی فقط می‌تواند در قالب گفتار یا به‌عبارتی همان «چهره»^{۱۱} به‌وقوع بپیوندد. این امر برتری را ایجاد می‌کند، که بدون قید و شرط حکم می‌راند. بدون این اصالت چهره، بدون این راستی چهره در مواجهه، زبان نمی‌توانست آغاز شود و سخن از سطح فعالیت‌های فیزیکی معمول یعنی تلفظ و ادا فراتر نمی‌رفت (لویناس، ۱۹۷۱، ص.

۲۱۹). شخص ثالث نامرئی با زبان که نشان وجود چهره مقدس کلیم است، همچون اربابی به‌من دستور می‌دهد: تمام بشریت به‌من نگاه می‌کند و برای عدالت فریاد می‌زند، مرا به‌یاد وظایفم می‌اندازد و مورد قضات قرار می‌دهد. زبان پذیرای شراکت نیست. این عدالت است. در آن، و به‌چشم آن، چهره «دیگری» وجود دارد و بیان می‌شود، و این همان شخص ثالثی است که به‌من می‌نگرد. در عربانی‌اش، فقیر یا بیگانه با من برابر است. فقر آن‌ها جویای قدرت من است؛ آن‌ها مرا هدف قرار می‌دهند، آزادی مرا زیر سوال می‌برند و در مواجهه‌مان با دیگری، به‌حضور شخص ثالث اشاره می‌کنند. دیگران به‌من ملحق می‌شوند تا از آرزوی تملکی که مرا احاطه

¹⁰. Interiority

¹¹. Face

^۸. یکی از ده فرمان تورات «Thou shalt not commit murder»
⁹. Interlocutor: سخن‌گو، مخاطب

کرده، خلاص شوم.

تجلی چهره مقدس باعث گشایش بشریت می‌شود و از من دعوت می‌کند تا پندهای موعظه‌آمیز و سخنان پیامبرگونه ایراد کنم. در زبان، چهره، به واسطه زبان نوعی از جامعه انسانی را بنا می‌نهد که در آن مخاطبان متکلم در جایگاهی کاملاً جدا اما با موضعی دوستانه باقی می‌مانند (لویناس، ۱۹۷۱، صص. ۲۳۷-۲۳۴). اخلاق لویناس بدون هرگونه توجیه معرفت‌شناختی و بدون هیچ فشار یا خشونت‌ی شکل می‌گیرد. این رابطه‌ای میان انسان و انسان است که به‌انواع دیگر ارتباط قابل تقلیل نیست. از آن‌جایی که تعهدی برای آموزش بعد اخلاقی زبان‌های انسانی وجود ندارد، این بعد از طریق پیامی معنوی و نیرومند آموزش داده می‌شود. این کار به‌هیچ مفهوم یا قانونی نیازمند نیست، و نخستین فرمان آن مبنی بر این‌که نباید مرتکب قتل شوید، تنها به‌آشکار شدن چهره مقدس «دیگری» وابسته است. کافی است چهره‌ای غریب اما بلندمرتبه به‌من بنگرد تا مسئولیت من نسبت به‌آن کاملاً برقرار شود. اخلاق، ماهیت صلح‌آمیز زبان است. نه از میان عقل عبور می‌کند و نه از میانه منطقی. وقتی چهره با خلوص و معنویتی که دارد، در برابر قدرت مقاومت می‌کند، سخن آشکار می‌شود و صدا، برون‌بودگی ایجاد می‌کند. در اندیشه‌های مربوط به‌غیریت که به‌تفضیل توسط لویناس شرح داده شده‌اند، در زبان مسئله یک وظیفه غیرشخصی مطرح نیست، بلکه موضوع رابطه‌ای شخصی با همه موجودات در میان است که در آن غرابت دیگران حاصل می‌شود.

زبان در رابطه با «دیگری» تفاوت مطلق ایجاد می‌کند.

دیگری بودن دیگران که غیریت نام دارد، به‌هیچ کیفیتی وابسته نیست که او را با من متمایز کند. این امر با سلسله‌مراتب منطقی و معرفتی همخوانی ندارد. «دیگری» بی‌نهایت متعالی، بی‌نهایت غریب و بیگانه است. چهره غریبه می‌تواند در دنیای معمول ما پدیدار شود. کلام او از مکالمه فراتر نمی‌رود، اما از تفاوت مطلق عبور می‌کند. غریبه، با اشاره به‌من، برون‌بودگی خود را تایید می‌کند. زبان، تداوم بودن و تاریخ را در هم می‌شکند. در رابطه‌ای که او ایجاد می‌کند، عبارات نامتقارن و مجزا هستند: «منیت» زیر سوال می‌رود و حضور «دیگری» به‌خود اجازه مشارکت در زبان را نمی‌دهد. مخاطب متکلم خود را از موضوعی که گوینده به‌او نسبت داده خلاص می‌کند و از ظواهر فراتر می‌رود. گفتار سازنده نظام، کلیت، یا کائنات نیست. کلمه در میان وجود است و از وجود سرریز می‌شود. در فلسفه زبان‌شناسی غیریت، نمودیافتگی بر وضوح اندیشه مبتنی نیست، بلکه بر لذت برون‌بودگی استوار است.

زبان از من، از بستگی نظام زبانی، و از معنا می‌گریزد. از نمایش عینی واقعیت فراتر می‌رود تا به‌سمت دیگری حرکت کند. سخن، حتی زمانی که بی‌صدا است، برتری خود را حفظ می‌کند. زبان کاملاً متفاوت، مطلقاً متفاوت، و فراتر از همه نظام‌های رسمی مرتبط با آگاهی است. وقتی زبان به‌کار گرفته می‌شود، صدا برون‌بودگی ایجاد می‌کند. در حضور چهره، شخص ثالث به‌من فرمان می‌دهد و تعهداتم را به‌من یادآوری می‌کند. قبل از هر تجربه‌ای، قبل از هرگونه رونمایی از وجود، بیان و مسیولیت کلامی به‌هم پیوند می‌خورند. زبان با اخلاق آغاز می‌شود.

زبان، رابطه میان «همان» و «دیگری» است که در آن «دیگری» در توان من نیست، بلکه کاملاً «دیگری بودن» را حفظ می‌کند. اگر جهانی که در آن می‌ماند، صرفاً متممی از خود او باشد، «منیت» چطور با «دیگری» ارتباط برقرار می‌کند؟ «دیگری کل»، نباید در جای دوری به دنبال آن باشیم؛ نیازی نیست برای تعریف آن از کلمات بزرگ مانند خداوند استفاده کنیم، نباید آن را به شکل یک «مطلق» غیرقابل دسترس فرض کنیم. او آن جا است، بسیار نزدیک. «دیگری» همسایه من است. فحوای آن «دیگری بودن» است. ما سرزمین مشترک یا حتی مفهومی مشترک نداریم؛ او آزاد است، من نمی‌توانم نسبت به او هیچ کاری عملی مرتکب شوم، او «غریبه» است، و این برای او کافی است که مطلقاً دیگری باشد. من می‌توانم از طریق زبان با او ارتباط برقرار کنم. گفتار، فاصله بین من و او را حفظ می‌کند، شکافی عمیق که از اجماع مجدد کل جلوگیری می‌کند.

۴. پرسش اخلاق در آموزش و یادگیری زبان خارجی

۱) مسئله عمومی بین فرهنگی بودن: اخلاق

دیگری بودن

مفهوم بین فرهنگی بودن، بیشتر به روش و اصول عملی مشخصی اطلاق می‌شود تا یک نظریه انتزاعی. ایده اصلی، علاقه مند بودن به آن چیزی است که در همکنشی میان طرفین مکالمه که به جوامع فرهنگی نسبتاً متفاوتی تعلق دارند رخ می‌دهد، یعنی جوامعی که حتی با وجود ارتباط از طریق زبان مشترک، الگوهای فرهنگی متفاوتی را متحمل می‌شوند. بین فرهنگی بودن به معنی جلوگیری، شناسایی، و سازماندهی

سوء تفاهم‌ها و درک مشکلات ارتباطی است که در نتیجه تفاوت‌های موجود در الگوهای ادراکی و حتی پیش‌داوری‌ها (کلیشه‌ها و مسائل مشابه) اتفاق می‌افتد. در این زمینه، برخی پژوهشگران به اخلاق فردی و اخلاق حرفه‌ای رو می‌آورند که دیگری بودن و تفاوت‌ها را به رسمیت بشناسد و این موارد را در روند آموزشی خود بگنجانند تا هم موضوعی برای یادگیری باشند و هم ابزاری برای ایجاد روابط آموزشی و حرفه‌ای.

بنابراین، آموزش و یادگیری زبان‌ها و فرهنگ‌های «دیگر» (واژه مرسوم «خارجی» ممکن است تقلیل‌دهنده و ضمنی باشد) برای خویش ماموریتی فراتر از خود موضوع فرهنگ-زبان تعیین می‌کند تا با مشارکت در روند آموزش عمومی و به واسطه درک متقابل، احترام متقابل را ارتقا بخشد. ده‌ها سال است که نیاز به لحاظ کردن ابعاد فرهنگی مستحکم در آموزش زبان‌ها مورد پذیرش گسترده قرار گرفته است.

هدف از چنین آموزشی برقراری ارتباط پویا با گویشوران زبان مقصد، به ویژه در زمینه‌های روزمره و در کشورهای دیگر است. این همان به اصطلاح «توانش تعاملی» است که امروزه محبوب فراوانی به دست آورده است. با این حال، در موقیت‌های واقعی، برقراری ارتباط بدون به اشتراک گذاری سطح خاصی از دانش و رفتارهای فرهنگی امکان‌پذیر نیست. نمی‌توان زبان را از فرهنگ جدا کرد؛ این دو به گفته زبان‌شناس برجسته فرانسوی یعنی بنونیست، «دو روی یک سکه» هستند (بنونیست، ۱۹۷۶، ص. ۲۶۳). در حقیقت، هر زبانی، به واسطه دایره واژگانی، دستور و اصطلاحات خود، الگوهای فرهنگی افرادی را که به آن زبان سخن می‌گویند

منتقل کرده و مفهوم آن را می‌رساند. هر زبان «نگرش خاصی نسبت به جهان» دارد، که با نگرش موجود در زبان‌های دیگر متفاوت است.

بنابراین، ادغام بعد فرهنگی با زبان‌های خارجی می‌تواند برای زبان‌آموزان مجالی فراهم کند تا ذهن خود را نسبت به فرهنگ‌های دیگر باز کنند و در نتیجه، نگاه خود را نسبت به مسائل عینی تر کرده، تحمل ذهنی خود را نسبت به فرهنگ‌ها و زبان‌های خارجی افزایش داده و نسبت به فرهنگ‌ها و زبان‌های دیگر حس احترام بیشتری داشته باشند. به لطف این همکنشی فرهنگی پویا، زبان‌آموزان می‌توانند در روند آموزش و یادگیری که ترکیبی از ابعاد استدلالی و غیراستدلالی است، از طریق مقایسه فرهنگ مقصد با عناصر فرهنگی مشهود در سبک‌های متفاوت زندگی و رفتارهای سنتی موجود در بطن فرهنگ مقصد، مسائل کلیشه‌ای و مبتذل را از آن فرهنگ کنار بگذارند.

۲) تعریف اصولی و آموزش محور از هویت فرهنگی و زبانی

به‌عنوان قدم نخست در این رویکرد، تعاریف زیر را مطرح می‌کنیم: فرهنگ، مجموعه‌ای از الگوهای تفسیری است، یعنی مجموعه‌ای از داده‌ها، اصول و توافقات که رفتار کنشوران اجتماعی را هدایت کرده و یک شبکه تحلیلی را شکل می‌دهند که بر مبنای آن رفتار دیگران را تفسیر می‌کنند. (در پژوهش ما رفتار به معنی رفتارهای کلامی، از جمله فعالیت‌های زبانی و انتقال پیام است.) این تعریف، فرهنگ را

به‌عنوان دانش (داده‌ها) در نظر می‌گیرد، اما با قرار دادن محل تاکید بر لحاظ کردن فرهنگ در روند تعاملات، به آن عینیت و پویایی می‌بخشد.

هویت (که در این جا ماهیت فرهنگی دارد) احساس تعلق جمعی است (بنابراین به یک گروه خاص تعلق دارد) و در عین حال، آگاهی نسبت به ویژگی‌های خاص فردی و گروهی است؛ این احساس تعلق جمعی به واسطه خود گروه و نیز گروه‌های دیگر (که با آن متفاوت هستند) دریافت می‌شود. در یک فرهنگ خاص، هویتی وجود دارد که مطلوب، پذیرفته شده، و مختص آن فرهنگ خاص است. هویت، فرایندی در حال ساخت و تکامل دائمی است، همیشه آزادانه و سازگارپذیر است و میان گروه‌هایی مرز نمی‌کشد که ویژگی‌های هویتی (مخصوصاً ابعاد فرهنگی) آن‌ها هم‌پوشانی جزئی دارد. هویت، خود را از طریق شاخص‌های نمادین، به خصوص زبانی، نمایان می‌کند اما محدود به آن‌ها نیست. در نهایت، همیشه در بطن یک کل قامض و پیچیده، افراد و گروه‌ها با وابستگی‌های متعدد و هویت‌های چندگانه ظاهر می‌شوند که به میزان جزئی با یکدیگر هم‌پوشانی دارند و یا یکدیگر را در بر می‌گیرند. با وجود این که بیشتر تفاوت‌های فرهنگی به واسطه تفاوت‌های زبانی بروز می‌یابند، اما لزوماً میان هویت فرهنگی و هویت زبانی (میان زبان‌های مختلف یا اشکال گوناگون یک زبان) تناظری انحصاری و کلی وجود ندارد (بلانش ۲۰۰۵-۲۰۰۴).

هویت فرهنگی می‌تواند مفهومی چندشکلی و مشترک میان رویکرد علمی و دانش عمومی به شمار رود؛ درک عنصر

هویت به دلیل انتقال‌پذیری منظم آن و نیز روابط گفتمانی که در آن شبکه‌های ارتباطی ساخته‌اند، دشوار است. رشته‌های بسیاری وجود دارند که زنجیره تجربیات فردی را نشان می‌دهند و اساس هویت فردی و وابستگی‌های جمعی‌اند که شکل‌گیری جنبه اجتماعی هویت را تسریع می‌کنند. رویکردهای فلسفی، روان‌شناختی یا مردم‌شناختی-که الهام‌بخش مورخان، زبان‌شناسان، جامعه‌شناسان، وکلا و دیگر متخصصان علوم انسانی بوده‌اند-به‌درک بهتر همکنشی میان سازوکارهای روان‌شناسی و عوامل اجتماعی که در روند شکل‌گیری هویت موثرند، کمک می‌کنند (بالانش ۲۰۰۵-
۲۰۰۴).

به‌واسطه این رویکرد، یک عامل ثابت، نمود می‌یابد: ماهیت «متناقض» هویت. هیچ‌کس از سخن هراکلیتوس، که ادعا می‌کند نمی‌شود دو بار در یک رودخانه شنا کرد و در سخن نقض شاعر فرانسوی یعنی رمبو که می‌گوید: «من دیگری هستم»، چنین برداشت نمی‌کند که این هویت از مواجهه «همان» و «دیگری»، و از برخورد شباهت داشتن و دیگری بودن ساخته شده است. ادگار مورن کل جلد ۵ مجموعه ۶ جلدی «رویش» را به «هویت انسانی» اختصاص داده است که در آن ضرورتاً از «تفکر پیچیده» (مورن، ۲۰۰۱) استفاده می‌کند. سایر روابط دیالکتیکی اساس پویایی هویت هستند. این روابط از ما دعوت می‌کنند تا هویت را فرآیندی جاری در نظر بگیریم و نه منجمد، و در نتیجه به‌جای دیدگاه ذات‌گرا (یا جوهرگرا) که سابقاً حوزه‌های فلسفی را احاطه کرده بود، رویکردی ساختارگرا درپیش بگیریم.

پس از بررسی مفاهیم مهمی که ابعاد عاطفی و جنبه‌های اجتماعی و شناختی ساختار هویت را سازمان‌دهی می‌کنند، به‌رابطه میان هویت و فرهنگ خواهیم پرداخت. سپس این اندیشه را به‌مفهوم بین‌فرهنگی بودن که زمینه‌ای مناسب برای ظهور هویت‌شناسی‌های پیچیده است، بسط می‌دهیم. همچنین در باره رابطه میان زبان‌ها و هویت‌های جمعی نیز بحث خواهیم کرد.

۵. اصول اخلاق و گفتمان‌های زبان‌ها و فرهنگ‌ها: توانش اخلاقی

(۱) مسئولیت‌دهی

در مقاله‌ای که عنوان آن کاملاً گویا است یعنی «آیا مسائل اخلاقی مرتبط با آموزش زبان و فرهنگ فراخوانی برای یک گفتمان جدید در روش مطالعات زمان ما نیست؟»، ژان لویی لو موآینی از مربیان زبان دعوت می‌کند تا اهداف اخلاقی آموزه‌های خود را به‌چالش بکشند:

[...] هر آن‌چه مرتبط با کمک به‌اقدام و کمک به‌آموزش است، اغلب از منظر روش‌مندی، بعضاً از منظر هدف‌مندی و به‌ندرت در قالبی پروژه‌محور مطرح می‌شود. همه ما در این فکر هستیم که «چطور این کار را انجام دهیم؟» و به‌ندرت در موضع «چرا این کار را انجام می‌دهیم؟» قرار می‌گیریم. و بااین‌حال، اگر من پاسخ «چگونه؟» را نداشته باشم، می‌توانم به‌تنهایی آن را بیابم. از طرف دیگر پاسخ به‌این که «چرا دارم این

کار انجام می‌دهم؟» معمولاً از قبل مشخص نمی‌شود، و ما دوست نداریم آن را به‌ما تحمیل کنند. بنابراین، آیا این مسئله نیازمند بررسی دقیق نیست؟» (۲۰۰۵:۴۲۲)

این نقل قول باید با نظر کریستین پورن در خصوص نیاز به تعریفی واضح از اخلاق در حوزه اصول آموزش زبان خارجی مقایسه شود. ایجاد تغییر در محیط اجتماعی آموزش زبان در مدارس نیازمند تغییری موازی در راهبردهای ما است: مانند همه متخصصان، به یک آگاهی جمعی مطمئن برای مدرسان و یک تصویر جمعی اطمینان‌بخش برای زبان‌آموزان نیاز داریم، و این نیازمند تفکر صریح در خصوص اصول اخلاقی مختص به رشته آموزش زبان است که در وهله اول میان مربیان/پژوهشگران فراگیر شود و در وهله دوم، با دیگران به اشتراک گذاشته شود (۱۹۹۴:۵).

او اضافه می‌کند که این تفکر بر دو معیار مبتنی است:

[] ظهور گفت‌وگوی اخلاق‌محور در میان مدرسان زبان، مربیان، طراحان مواد درسی و و طراحان اصول آموزشی بر آگاهی آن‌ها از عوامل زیر؛ اثر مستقیم دارد (یا حداقل باید داشته باشد):

- از یک سو، انتظارات اجتماعی مختص به این نوع آموزش (و بنابراین نیاز به تعریف مسئولیت‌های خاص خود نسبت به زبان‌آموزان و جامعه)؛

- از سوی دیگر، روش خاصی که در آن، مسئله اخلاق در رشته آن‌ها مطرح می‌شود (و بنابراین نیاز به ایجاد اصول اخلاقی خاص در رابطه با مشکلات/وضعیت‌های مختلف) (در همان جا، ۲).

به گفته پورن، مدرسان برای پرداختن به مسئله اخلاق در اصول آموزشی زبان‌های خارجی، باید به اهداف و مقاصد آموزه‌هایشان و نیز مسیولیتی که برعهده دارند بیاندیشند که می‌توانیم آن را اخلاق حرفه‌ای بنامیم و این موضوع، به نظر قطعی مورن مبنی بر این که مدرسه مکانی عالی برای رشد «اخلاق انسانی» است، ارتباط دارد. افزون بر این، همان‌طور که پورن همیشه تأکید می‌کند، مدرسان نیز باید اصول اخلاقی ویژه‌ای تعریف کنند که با رشته آن‌ها متناسب باشد (اصول اخلاقی مرتبط با رشته). این دو جنبه اخلاق (اخلاق حرفه‌ای و اخلاق مرتبط با رشته)، باید در تحقیقات آتی در زمینه اخلاق و حوزه آموزش زبان‌های خارجی مورد مطالعه قرار گیرد.

مولفان دیگر، از جمله فورستال و امانوئل انتیه، مسئله اخلاق در آموزش زبان را مورد بررسی قرار داده‌اند. اگرچه هر دو بر اهمیت آن تأکید دارند، اما در عین حال، در خصوص سوءاستفاده‌هایی احتمالی که باید از آن‌ها اجتناب شود نیز هشدار می‌دهند. به نظر فورستال، در اصول آموزشی زبان‌های خارجی نمونه‌های مختلفی از عملکرد اخلاقی

«رضایت‌بخش»، «نسبتاً رضایت‌بخش» یا حتی «زبان‌بار» وجود دارد (فورستال ۲۰۰۶). این نویسنده به دنبال تشکیل یک «کمیتۀ اخلاقی برای زبان‌ها و فرهنگ‌ها و برای اعمال رویکردی اخلاقی و وظیفه‌گرایانه در زمینه اصول آموزشی زبان‌های خارجی» و بحث در خصوص «توانش اخلاقی» است.

انتیه، به نوبۀ خود «مشروعیت رویکرد بین‌فرهنگی جهت پایه‌گذاری اصول اخلاقی حرفه‌ای برای مدرسان فرهنگ و زبان» (۲۰۱۱) و «آشفستگی نوعی از دیدگاه اخلاقی را که به صورت یک‌جانبه به اجتناب از تعارض بین فرهنگ‌ها و نیز خطر ایجاد احساس گناه در مدرسان مختص باشد» محکوم می‌کند (همان‌جا). وی خواهان توانمندسازی مدرسان و «رویکردی مبتنی تاامل درونی درخصوص اصول اخلاقی حرفه‌ای مدرسان فرهنگ و زبان» است که بر پایه آموزش مذاکره باشد و «بتواند دسترسی همه مدرسان به توانش اخلاقی مورد نیاز جهت فعالیت حرفه‌ای آن‌ها را ارتقا بخشد» (id. ۵۰).

در مجموع، توانش اخلاقی که در بطن رابطه میان مدرسان و زبان‌آموزان قرار دارد، نیازمند توانمندسازی مدرسان است و باعث ارتقای این توانمندی نیز می‌شود. همان‌طور که پورن می‌نویسد: «مدیریت همزمان مسئولیت مدرس و تک‌تک زبان‌آموزان، اصولاً شامل چیزی است شبیه به آن‌چه برخی آن را «آموزش قرارداد» یا «آموزش مذاکره» می‌نامند. چنین آموزشی، اصل اخلاقی احترام را مرکز توجه قرار می‌دهد: احترام (از جانب مدرس) به «دیگری» و احترام

(از جانب مدرس و زبان‌آموزان) به تعهد پذیرفته شده (توسط دانش‌آموزان و مدرسان). این شیوۀ آموزش دقیقاً به سوی اصول اخلاقی جدیدی سوق می‌یابد-البته این اتفاق تصادفی نیست-که نسبتاً شبیه به چیزی است که ژیل لیپوفتسکی آن را در جوامع فعلی در حال ظهور می‌بیند. لیپوفتسکی این اخلاقیات نوظهور را «اخلاقیات مسئولیت‌پذیری» می‌نامد و آن را این‌چنین تعریف می‌کند: «اصول اخلاقی «معقول که نه به واسطۀ بریدن اجباری از اهداف خود، بلکه با تلاش برای ایجاد پیوند مجدد ارزش‌ها و علایق میان اصل حقوق فردی و محدودیت‌های زندگی اجتماعی به‌پویایی رسیده‌است» (۱۹۹۴:۵).

۲) دیدگاه نشانه‌شناختی

امروزه اصول آموزشی زبان‌های خارجی باید بر مبنای هدفی اخلاقی باشد که از موضع انسان‌شناختی و ارزش‌شناسانه فرد دفاع کند. بنابراین شاید درست باشد که زبان‌های خارجی را با ابعاد انسانی آن‌ها، زیبایی (اخلاقیات)، نیکی (اخلاقیات)، حقیقت، تخیل، ارزش‌های مشترک و اعمال خلاقانه ارتباط دهیم. در حال حاضر ما در دوره‌ای به سر می‌بریم که روزبه‌روز بیشتر بین‌فرهنگی و جهانی می‌شود و در آن تاکید بر عملکرد مبتنی بر انسان‌شناسی است که بر اساس استحکام پیوند میان شخص گویشور، رابطه متقابل زبان‌ها، و توانش اخلاقی گویشوران تعریف می‌شود. باید تاکید کرد که در طول فرآیند یادگیری/فعالیت‌های مرتبط با یادگیری در کلاس‌های زبان خارجی، ممکن است شخص

یادگیرنده (دانش‌آموز) حضوری فعال و «جسمی» درگیر فعالیت را تجربه کند که از درک واژگانی، دستوری و معنایی زبان‌های خارجی فراتر می‌رود. این دلیلی است که باعث می‌شود به خاطر آن، برخی نشانه‌شناسان در اصول آموزشی زبان برای اشاره به زبان‌آموز عبارت «جسم فاعل» را ترجیح دهند. (شعیری ۲۰۰۸). دیدگاه وجودگرایانه و پدیده‌شناختی در یادگیری زبان‌های خارجی با دیدگاه مرسوم مخالف است. از این زاویه پدیده‌شناختی و نشانه‌شناختی، مسئله یادگیری با «معنای زندگی» پیوند خورده است. گریماس در اثر مهم خود [معناشناسی ساختاری] به این حقیقت اشاره دارد که «در نظر ما جهان انسانی اساساً معادل جهان مفهومی تعریف شده است. جهان را تنها زمانی می‌توان «انسانی» نامید که مفهوم خاصی داشته باشد» (گریماس، ۱۹۹۵ (۱۹۶۶)، ص. ۵). با اذعان به ماهیت هستی‌گرایانه وضعیت کنونی بشر، این تعریف، در جهت ارائه اصول آموزشی متناسب پیش می‌رود: از یک سو با ارزش‌های فرهنگی و از سوی دیگر با «ارزش‌های جهانی» تناسب دارد (فونتنی و زیلبرگ، ۱۹۹۸).

بدین‌گونه، در روند ساخت و به‌اشتراک‌گذاری ارزش‌ها، تمام فعالیت‌های انسانی در لحظه تلاقی با تعریف ارزش‌های مرتبط با دیگران و درک این ارزش‌ها، و نیز وقتی فعالیت‌های عملی تأثیراتی ایجاد می‌کنند که به عواقب بین‌فرهنگی آن فعالیت منتهی می‌شود، بعدی اخلاقی می‌یابند. دقیقاً در همین حالت است که اصول اخلاقی مرتبط با آموزش زبان‌های خارجی می‌تواند نقش محوری بیابد. در حقیقت، اصول آموزشی زبان‌های خارجی، میان فعالیت یادگیری و

فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی «جسم فاعل گویشوران» در یک‌سو، و شکل‌گیری هویت آن‌ها در سوی دیگر ایجاد پیوند می‌کند. چنین ارتباطی از چهارچوب محدود تعامل زبانی فراتر می‌رود و فرهنگ «دیگری» را در حیطه عملی خود وارد می‌کند. می‌توان گفت «هدف عملی»، به‌واسطه تماس و اتصال اجتماعی و فرهنگی بعد مرتبط با دیگری را در جایگاه درست آن قرار داده است. بنابراین، طبق گفته بُوردیو (۱۹۸۰)، با لحاظ کردن «دیگری»، اصول اخلاقی همچون «عقل مشترک» به‌نظر می‌رسند که از ابتدای شکل‌گیری «باور اولیه»، به‌خود متکی هستند.

بنابراین، آموزش و یادگیری زبان‌ها باید با یک «انضمام سریع» که به‌جسم مربوط است و ضدشناختی و پیش‌بینی‌کننده و پیش‌زبانی است، آغاز شود. به‌همین ترتیب، هر فعالیت آموزشی قبل از این که در قالب یک‌هدف زبان‌شناسی، ذهنی و نمادین گنجانده شود، انضمام جسم به‌جسم‌های دیگر از جمله کنشوران دیگر، فرهنگ‌های دیگر و دیگر «اشکال زندگی» است. برای ایجاد پویایی جهت شکل دادن و به‌اشتراک‌گذاری ارزش‌ها، نوعی نیروی جمعی درکار است: اثربخشی نمادین می‌تواند بنیان خود را در قدرتی ببیند که بر دیگران اعمال می‌کند و به‌خصوص در تأثیری که بر جسم و باورهای آن‌ها می‌گذارد، نوعی از توانایی که در سطح همگانی به‌رسمیت شناخته شده، برای انجام کاری به‌وسیله انواع گوناگون ابزارها و درخصوص عمیق‌ترین موضوعات، چه غیرفعال کردن و چه فعال‌کردن مجدد آن‌ها از طریق وادار کردنشان به‌تقلید (بوردیو، ۱۹۸۰، ص. ۱۱۶).

با توجه به این درک و هماهنگی میان اجسام، نوعی همبستگی انسانی بر فعالیت‌های آموزشی حاکم است که هدف آن یک تعمیم فراروشمند است. عقل مشترک (*sens commun*) در فرانسه که در تمام اقدامات مربوط به آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی نقش اساسی دارد، بر احساس همبستگی انسانی مبتنی است، که خود در « فراگیری موثر و تعمیم‌یافته» ریشه دارد (لاندوسکی، ۲۰۰۴). طبق گفته شعیری (۲۰۰۸)، نشانه‌شناس برجسته ایرانی، این احساس همبستگی که در بطن اخلاقیات جای گرفته، مسئول وجود فرافردیت است. به‌طور کلی، اعتقاد به این که اصول آموزشی زبان‌های خارجی به‌مثابه اصول آموزشی عمل و تعامل با دیگران، یعنی زبان‌آموزان است، بار دیگر به مسئله ریشه‌های اخلاقی بازمی‌گردد که بدون آن، عبور از مرحله فرافردیت قابل تصور نبود. بنابراین، طبق این تعریف از مفهوم فرافرهنگی، زبان‌های خارجی می‌توانند بعد فرافرهنگی را بپذیرند و جنبه‌های مسئله‌دار معرفت‌شناختی و هستی‌شناسی آن را بازسازی کنند. با این حال، بعد اخلاقی اصول آموزشی زبان‌های خارجی، چیزی فراتر از ارتباط فیزیکی و فرهنگی مرسوم است، و طبق آنچه در اصطلاحات یلمسلف آمده، در سطح زبان‌های ضمنی قرار گرفته است. با الهام از نظر شعیری (۲۰۰۸)، حتی می‌توان کل فرآیند تدریس و یادگیری زبان‌های خارجی را به‌عنوان یک رویداد آموزشی در نظر گرفت که شامل گذر از محدودیت‌های فردی جهت مواجهه با «دیگری» است. برای من، این فرایند می‌تواند رویدادی اخلاقی باشد. سرانجام

شخص فاعل در روند چنین رویدادی این است که پس از درک و سپس عبور از ورای وضعیت فردی خود، در یک هویت جمعی دربیامیزد. با درک وضعیت فردی و عبور مداوم از آن، ما زیر و بم صدایی که بین زبان مادری و زبان‌های خارجی جدید وجود دارد را می‌شنویم. این همان چیزی است که هم متضمن عبور پیاپی و شادمان از «خود» به «دیگری» است و هم فراتر از هر چیز، رشد شخص‌گوشور را که به یک هویت اخلاقی جدید دست یافته تضمین می‌کند. بنابراین، رویکرد فرافرهنگی به اتکای این درک متقابل تشریح می‌شود. این رویکرد، مبتنی بر یک باور اخلاقی به‌شمار می‌رود و این باور اخلاقی تنها راه ممکن برای ساخت رویداد آموزشی مشخصی است که دوره آن به‌صورت فرافرهنگی به پایان برسد. همان‌طور که رویکرد تعاملی بر ارتباط، بین‌فرهنگی بودن و فعالیت فرهنگی مبتنی است، و همان‌طور که رویکرد اقدام‌محور بر فرهنگ اقدام مشترک و مشارکت فرهنگی در فعالیت‌ها مبتنی است، رویکرد فرافرهنگی نیز بر یک بعد اخلاقی مبتنی است. این بعد اخلاقی خود را در موقعیتی نمایان می‌کند که سرآغاز یک هدف فرافردی و ناشی از اقدامات گوناگون و مشترک باشد و نیز مسئولیت یک «رویداد آموزشی» را به‌عهده بگیرد. مهارت‌هایی که تا این‌جا مشخص شده‌اند ایجاب می‌کنند که توانش اخلاقی به‌عنوان پلت‌فرمی مناسب برای شکل‌دادن به ارزش‌ها و به‌عنوان اصلی بنیادین در فرآیند فرافرهنگی لحاظ شود. به‌لطف این مسئله، سیری اخلاقی آغاز می‌شود که ما را از مرحله پیش‌فردی به سوی فردیت هدایت می‌کند و از همین طریق ما را با فرافردیت

و فراهنگی بودن پیوند می‌دهد. این دیدگاه، تصویری از یک رویکرد آموزشی ترسیم می‌کند که در آن فرآیند آموزش و یادگیری نه از پیش تعیین و نه از پیش تعریف شده است و بنابراین، در قالب فعالیتی آزادانه و تحول‌آمیز تعریف می‌شود که دائماً در حال ساخته شدن است.

۶. نتیجه‌گیری

تبدیل شدن به مدرس زبان‌های خارجی، یادگیری مداوم را به همراه دارد. این یادگیری دگرگونی‌هایی را بایسته می‌کند که نیازمند مداخله فرایندهای مختلف شناختی و فرهنگی‌اند. احتمالاً آموزش اولیه نمی‌تواند تمام پاسخ‌های مربوط به سوالاتی که مدرسان آینده طی اولین سال آموزش رسمی و قطعاً بعدها در روند کار خود با آن مواجه می‌شوند را فراهم کند. از طرف دیگر، آموزش اولیه می‌تواند چهارچوبی ژرف‌اندیشانه و برگشت‌پذیر فراهم کند که در آن معلم بتواند در عین کسب تجربیات مختلف، خود را با آن چهارچوب منطبق سازد. به نظر من، معلمان از مرحله آموزش اولیه، می‌توانند به‌وضوح ابعاد اخلاقی مربوط به امر آموزش را که شامل موارد زیر است مدنظر قرار دهند:

- آگاهی از مهارت درون‌نگری و همدلی و توانایی داشتن نگاه یکسان به زبان‌آموزان جهت به حساب آوردن همگی آن‌ها؛

- راه‌هایی جهت سنجش مسئولیت مدرس برای ارائه امکانات آموزشی گوناگون و کشف ظرفیت‌های زبانی متنوع زبان‌آموزان، به‌ویژه با دقت به تاثیر آن‌ها بر فعالیت‌های متفاوت افراد مانند اصلاح، جابه‌جایی گروه‌ها، دادن فرصت

صحبت، یا عدم/ تشویق کارهای ابتکاری زبان‌آموز.

افزایش آگاهی از ابعاد اخلاقی آموزش زبان خارجی از یک سو نیازمند این است که مدرس آن چه را که این کار در وی بیدار و فعال می‌کند مورد بررسی قرار دهد و از سوی دیگر، امکانات لازم برای درک جایگاه مدرس و زبان‌آموز را در طول فرآیند یادگیری داشته باشد تا بتواند تعاملات پیچیده را درک کند و قادر باشد به صورت متقابل سیر اعمال مدرس و زبان‌آموزان را مطابق حیطه‌های مرتبط با اصول آموزشی زبان‌های خارجی تعیین کند. پاسخ به این سوالات مستلزم این است که مدرس در خصوص بازنمودهای خود درباره کلیت آموزش و مخصوصاً زبان‌های خارجی، ایده‌های شفافی داشته باشد. همچنین مهم است که مدرس نسبت به احساسات زبان‌آموزان که در/تحت تاثیر موقعیت‌های خاص آموزشی تحریک می‌شوند، آگاهی داشته باشد. این آگاهی احساسی می‌تواند به مرور زمان و از طریق تجربه بیشتر شود. به علاوه، این آگاهی می‌تواند موضوعی باشد که از ابتدای آموزش‌های اولیه مدرسین آینده به صورت آگاهانه و تحت نظارت حرفه‌ای روی آن کار شود. به نظر می‌رسد استفاده از شیوه‌های سازنده که هم انسجام‌بخش اندیشه تحلیلی بوده و هم محرک تعامل و همراهی باشند (تانگه و پارک، ۲۰۱۶) با این زمینه تناسب خاصی دارند.

مطالعه ما ادو هدف مشترک را دنبال می‌کند: اول، ارائه‌ی نمایی انسان‌گرایانه از تفکرات صورت‌گرفته درباره مسائل اخلاقی در اصول آموزشی زبان‌های خارجی، و سپس، طرح

چند پیشنهاد جهت توسعه این تفکرات اخلاقی. تحلیل تاریخی ما این امکان روشن شدن این واقعیت را برایمان فراهم کرد که مسئله اخلاق در آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی از دیرباز بر ادراکی ماکسیمالیستی از مفهوم اخلاق و نیز پروژه‌ای سیاسی مبتنی بوده که تا حد زیادی از فعالیت‌های واقعی مدرسان زبان حذف شده است.

علی‌رغم یکتاگرایی این برنامه آموزشی، و برخلاف جنبه تخصصی الگوی مرسوم در اصول آموزشی زبان‌های خارجی، ما در نهایت ایده یک برنامه آموزشی پیچیده و مطابق با اخلاق را برای مدرسان و زبان‌آموزان مطرح می‌کنیم که لازمه آن مجموعه‌ای از گزینه‌های اخلاقی موجود در اصول آموزشی زبان‌های خارجی است و متعاقباً پیشنهاد می‌دهیم که این پژوهش از منظر تجربی بسط داده شود.

ما بر این باوریم که طبق ایده اصول اخلاقی کاربردی، امکان ارائه گزینه‌های اخلاقی که با ناهمگونی سازنده امر تدریس همراستا باشد، تنها در پرتو چنین برنامه آموزشی اخلاق‌مداری میسر می‌شود. با توجه به ذهنیت موجود درباره اخلاقیات مرتبط با اصول آموزشی زبان‌های خارجی، اندیشیدن در مورد آموزش اخلاق برای مدرسان حیطه زبان/فرهنگ بیش از هر چیز به معنی تلاش جهت آزاد کردن خود از تله تفاسیر اخلاق‌گرایانه و قوم‌پرستانه در فعالیت آموزشی و امر یادگیری در زبان‌های خارجی است. ضرورت مقاومت در برابر عقاید تعصب‌آمیز و اصول دیکته‌شده‌ای که با تجربه واقعی مدرسان از اخلاق فاصله دارد، در موضوعات

اخلاقی، نسبت به سایر حیطه‌ها بیشتر است.

<کتاب‌شناسی>

اگولار ریو، خوزه یگانسیو. (۲۰۱۳) آموزش زبان به‌عنوان یک

فعالیت عاطفی: توصیف عملکرد، طرح کلی

مهارت. لیدیل. ۲۰۱۳، جلد. ۴۸، صص، ۱۵۶-

۱۳۷(دسترسی در سور

<http://lidi.revues.org/3323>.

اگولار ریو، خ.ل (۲۰۰۸). اخلاق در تربیت مدرس زبان،

مطالعات کاربردی زبان‌شناسی، شمارگان. ۱۵۲،

صص. ۴۹۲-۴۸۵.

انتیه، امانوئل (۲۰۱۸). مسئله اخلاق در آموزش فرهنگ زبان:

مروری تاریخی و سخنان آینده‌نگرانه، مجله

زبان‌شناسی و آموزش زبان، شمارگان. ۵۷، نشانی

وب:

<http://journals.openedition.org/lidi/>

[4832](http://journals.openedition.org/lidi/4832)

بلانش، پ. (۲۰۰۴-۲۰۰۵). رویکرد بین‌فرهنگی در آموزش

زبان خارجی به‌صورت عملی. خدمات آموزش از

راه دور. دانشگاه رن ۲ شمال بریتانی.

بنونیست، ای. (۱۹۷۶). مسائل عمومی زبان ۱. پاریس:

گالیمار.

بورديو، پ. (۱۹۸۰). فعالیت حسی. پاریس: مینیوت.

اتحادیه اروپا (۲۰۰۱). چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای

زبان‌ها: یادگیری، آموزش، ارزیابی. استراسبورگ:

گروه سیاست‌های زبانی.

فونتنی، ژ. و زیلبربرگ، ک. (۱۹۹۸). تاکید و معنی. لیژ:

Mardaga

فورستال، شانتال. (۲۰۰۷). پویایی متناقض اخلاق برای

توانش اخلاقی در مرکز آموزش از راه دور

(DLC)، مطالعات زبان‌شناسی کاربردی، ۱۴۵،

ص.ص. ۱۱۱-۱۲۳.

گالیسون، رابرت. (۱۹۸۶). در ستایش آموزه‌شناسی/تعلیم و

تربیت در زبان‌ها و فرهنگ‌ها (وطنی و خارجی)،

۶۴، ص.ص. ۵۴-۳۹.

گالیسون، رابرت. (۱۹۹۸). در جست‌وجوی اخلاق در

زمینه‌های بین‌رشته‌ای. مطالعات زبان‌شناسی

کاربردی، ۱۰۹، ص.ص. ۱۲۷-۸۳.

گالیسون، رابرت. (۲۰۰۲). آموزه‌شناسی: از آموزش در

فرهنگ‌های زبانی تا آموزش از طریق فرهنگ‌های

زبانی. مطالعات زبان‌شناسی کاربردی، ۱۲۸،

ص.ص. ۵۱۰-۴۹۷.

گریماس، آ.ژ. (۱۹۶۶). تشانه‌سناسی ساختاری، پاریس:

PUF

ایگلسیا، فیلیپو، یانیک (۲۰۱۳). اخلاق در آموزش و یادگیری

زبان‌های تخصصی: اسپانیولی در اقتصاد، انجمن

مدرسان فرانسوی در موسسه فرانسوی دانشگاه

فنی (Cahiers de l'Apliu). جلد ۳۲،

شمارگان ۲، ص.ص. ۱۰۳-۸۲

لویناس، امانوئل، (۱۹۷۱). تمامیت و بی‌نهایت (مقاله‌ای

درمورد چهره). پاریس: انتشارات: Livre de Poche

مورن، ادگار. (۲۰۰۰). هفت مهارت برای آموزش آیندگان.

پاریس: Éditions du Seuil.

پورن، کریستین. (۱۹۹۹) آموزه‌های فرهنگ‌ها-زبان‌های

خارجی در روش شناسی و آموزه‌شناسی، زبان‌های مدرن، ۳،

ص.ص. ۴۱-۲۶.

پورن، کریستین. (۲۰۰۱). مسئله آموزش در زمینه عینی

روش شناسی تلفیقی، خبرنامه جدید بنیاد حمایت

از توانمندسازی ناشنوایان اوتیسم (ADEAF)،

۷۸، ص.ص. ۱۸-۶.

شعیری، حمید رضا (۲۰۰۸). مبنای اخلاقی تعلیم و تربیت،

مطالعات زبان‌شناسی کاربردی، شمارگان. ۱۵۲،

۲۰۰۸، ص.ص. ۴۹۲-۴۸۵.

سواين، ماریون (۲۰۱۳). شناخت و احساسات در یادگیری

زبان دوم. آموزش زبان. جلد. ۴۶، شمارگان، ۲،

ص.ص. ۲۰۷-۱۹۵.

تانگه، شانون و پارک، گلوریا (۲۰۱۶). ساخت چیزی که

به‌تنهایی قادر به انجامش نبودیم: آموزش تعاملی و بین‌المللی

در آموزش و یادگیری تعلیم مدرس زبان، سیستم ۵۷، ص.ص.

۱-۱۳.