

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۳

نقش فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی: مقایسه سه دیدگاه متفاوت

الهام ناجی میدانی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

elham.naji@stu.um.ac.ir

رضا پیش‌قدم (استاد زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسوول)

pishghadam@um.ac.ir

محمد غضنفری (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

mghazanfari@um.ac.ir

چکیده

گسترش جهانی زبان انگلیسی که همزاد جهانی شدن است، سبب پدید آمدن دیدگاه‌های تازه‌ای در آموزش زبان انگلیسی شده و جایگاه فرهنگ بومی در برابر فرهنگ بیگانه نیز در کلاس‌های زبان انگلیسی نگرش‌های تازه‌ای را به همراه داشته است. مقاله حاضر کوشیده نگرش سه گروه مدرسان، زبان آموزان و والدین را نسبت به نقش فرهنگ بومی در آموزش زبان انگلیسی با هم مقایسه کند. بدین منظور، پرسشنامه‌ای به ۳۶۰ نفر (۱۲۰ نفر از هر گروه) داده شد و نگرش آنان در ارتباط با سه سازه سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی، آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان و جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی سنجیده شد. نتایج نشان داد در ارتباط با سازه اول، مدرسان نگرش متقدانه‌تری نسبت به دو گروه دیگر دارند؛ درحالی‌که در مورد سازه‌های دوم و سوم، والدین، نگرش متقدانه‌تری نسبت به مدرسان و زبان آموزان دارند.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ بومی، آموزش زبان انگلیسی، جهانی شدن، سلطه جهانی زبان انگلیسی، فرهنگ زبان بیگانه.

۱. مقدمه

آموزش زبان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان از قرن پانزدهم میلادی آغاز شد (جنکنز^۱، ۲۰۰۰). از آن زمان به بعد، زبان انگلیسی در سرتاسر جهان به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی

تدریس می‌شده است. در حال حاضر تعداد افرادی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم به کار می‌برند، بیشتر از کسانی است که آن را به‌عنوان زبان اول به کار می‌برند (کاناگاراچا^۱، ۲۰۰۷).

با عنایت به این‌که زبان اصلی‌ترین ابزار ارتباط اجتماعی میان انسان‌هاست، نقش بسیار مهمی در جهانی‌شدن ایفا می‌کند. به همین دلیل در بسیاری از موارد جهانی‌شدن با گسترش زبان انگلیسی مترادف شده است (سلوردا^۲، ۲۰۰۲؛ یانو^۳ ۲۰۰۱؛ پنی کوک^۴ ۲۰۱۰). به گفته سوینی^۵ (۲۰۰۶)، زبان انگلیسی از فرهنگ انگلیسی‌زبانان جدا نیست، بلکه دربردارنده طیف وسیعی از پیام‌ها، نشانه‌ها و سمبل‌هایی است که سلطه فرهنگی را پدید آورده‌اند. جهانی‌شدن فرهنگی از طریق سلطه‌گرایی و توزیع کالاهای آمریکایی و ترویج سبک زندگی آنان پدید آمده و موجب یکپارچگی فرهنگی شده است. بوردیو^۶ (۲۰۰۱) در این باره می‌گوید: «جهانی‌شدن سیاستی است که هدف آن گسترش منافع اقتصادی و سیاسی قدرت‌های سلطه‌گر است که از طریق جلوه دادن آن‌ها به‌صورت هنجار، نیاز و امری غیرقابل اجتناب به دست می‌آید» (ص ۸۴).

در این میان، دو الگو^۷ در ارتباط با نقش جامعه‌شناختی زبان انگلیسی پدید آمده است: انگلیسی جهانی^۸ و انگلیسی‌های جهانی^۹. طبق نظریه انگلیسی جهانی، هدف از آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، تسلط آن بر زبان‌های دیگر و حتی از بین بردن آن زبان‌ها، ترویج فرهنگ آمریکایی-بریتانیایی و گسترش نظام سرمایه‌داری است. درحالی‌که بر اساس نظریه انگلیسی‌های جهانی، آموزش و یادگیری زبان انگلیسی باید به‌گونه‌ای باشد که فرهنگ خودی و زبان مادری زبان آموزان حفظ شود و زبان تنها وسیله‌ای برای برقراری ارتباط و تبادل ایده

1 Canagarajah

2 Salverda

3 Yano

4 Pennycook

5 Sweeny

6 Bourdieu

7 paradigm

8 World English

9 World Englishes

باشد (برای نمونه، نک: کاچرو و اسمیت^۱، ۱۹۸۵؛ کاچرو^۲، ۱۹۹۷). در این باره، کاچرو و اسمیت (همان، ص ۲۱۰) می‌نویسند: «زبان انگلیسی امروزه به کسانی تعلق دارد که آن را به‌عنوان زبان نخستشان به کار می‌برند و نیز به کسانی که آن را به‌عنوان زبانی افزون بر زبان مادریشان به کار می‌گیرند؛ چه در شکل استاندارد آن و چه در قالب محلی آن.»

در این میان، نظریه انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی^۳ نیز پدید آمده است. طبق این نظریه، پیش‌فرض‌هایی که در مورد ارتباط یک زبان بین‌المللی و فرهنگ وجود دارند عبارت‌اند از: ۱. یادگیرندگان یک زبان بین‌المللی نیازی به جذب اصول فرهنگی بومیان آن زبان ندارند؛ ۲. زبان بین‌المللی متعلق به ملت خاصی نیست؛ ۳. هدف از یادگیری یک زبان بین‌المللی تبادل افکار، ایده‌ها و فرهنگ‌های مختلف است. مک‌کی^۴ (۲۰۰۳) این اصول را به‌گونه‌ای دیگر بیان می‌کند: ۱. در جایگاه یک زبان بین‌المللی، زبان انگلیسی در سطح جهانی وسیله‌ای برای ارتباط ملل گوناگون و در سطح داخلی وسیله ارتباط میان اقوام مختلف یک جامعه است؛ ۲. از آنجایی که انگلیسی یک زبان بین‌المللی است، تنها محدود به فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان نمی‌شود؛ ۳. زبان انگلیسی بخشی از فرهنگ ملتی است که این زبان را در ارتباط میان خویشتن به کار می‌گیرد؛ ۴. اصلی‌ترین نقش زبان انگلیسی ایجاد امکان تبادل اندیشه‌ها و فرهنگ میان کاربران آن است. به عقیده دیویس^۵ (۲۰۰۴)، انگلیسی، در جایگاه زبان بین‌المللی، زبان جداگانه‌ای با استانداردهای متفاوت نیست، بلکه کاربرد زبانی واحد در محیط‌های گوناگون از سوی انگلیسی‌زبانان و غیر انگلیسی‌زبانان است.

یکی از مهم‌ترین راه‌های ارائه فرهنگ، کتاب‌ها و مطالب درسی است. کوتازی و جن^۶ (۱۹۹۹) سه روش برای ارائه فرهنگ در کتاب‌ها و مطالب آموزشی زبان انگلیسی ذکر می‌کنند که عبارت‌اند از: استفاده از فرهنگ خودی زبان آموزان، استفاده از فرهنگ کشورهای

1 Kachru & Smith

۲ Kachru

3 English as an International Language (EIL)

۴ McKay

۵ Davies

۶ Cotazzi & Jin

انگلیسی زبان و ارائه فرهنگ‌های کشورهای مختلف جهان. نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که اکثر کتاب‌های آموزشی زبان، تصاویر ایده آلی از فرهنگ کشورهای غربی نشان می‌دهند و سایر فرهنگ‌ها را نادیده می‌گیرند (کوک^۱، ۲۰۰۸).

جایگاه ممتاز زبان انگلیسی شیوه آموزش آن را به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی نسبت به سایر زبان‌ها متفاوت کرده است. در واقع، آموزش و یادگیری یک زبان بین‌المللی باید بر اساس اصول کاملاً متفاوتی نسبت به زبان‌های دیگر باشد (مک کی^۲، ۲۰۰۲). از سوی دیگر، ایده‌های مکاتب پسا مدرنیسم و پسااستعماری در حوزه آموزش زبان انگلیسی^۳ نمود پیدا کرده‌اند که درونمایه آن‌ها هویت بخشیدن به زبان‌آموز است. به گفته ادواردز و آشر^۴ (۱۹۹۴) پیاده کردن اصول مکتب پسا-مدرنیسم در آموزش، مستلزم شرکت دادن همه فرهنگ‌هاست و در واقع، یکی از اصول این مکتب بومی‌سازی است.

کومارادایولو^۵ (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۶) با الهام از دو مکتب پسا مدرنیسم و پسااستعماری ایده «پسا متد^۶» را ارائه کرد. به عقیده وی، متدها در آموزش زبان ابزارهایی هستند که کشورهای انگلیسی‌زبان به وسیله آن‌ها خود^۷ را برتر و دیگران^۸ را پست جلوه می‌دهند و پررنگ‌ترین جنبه آن از طریق برتر نشان دادن فرهنگ انگلیسی‌زبانان و تشویق به تقلید از آن‌هاست. وی همچنین بر این عقیده است که مقابله با جنبه فرهنگی زبان از سایر جوانب دشوارتر و درعین حال مهم‌تر است. از نظر وی، مدرسان زبان انگلیسی مهم‌ترین نقش را در این زمینه ایفا می‌کنند. کاناگاراها^۹ (۲۰۰۷) نیز در مورد آموزش زبان انگلیسی در کشورهای غیر انگلیسی‌زبان با دیدگاهی پسا استعماری^{۱۰} و پسامدرن به مسئله نگاه می‌کند و بر این باور

۱ Cook

۲ McKay

3 Teaching English as a Foreign Language (TEFL)

۴ Edwards & Usher

۵ Kumaravadivelu

6 Postmethod

7 Self

8 Others

۹ Canagarajah

10 Postcolonial

است که زبان آموزان باید زبان انگلیسی را مطابق با اهداف، نیازها و ارزش‌های خود به کاربرند و نقش خلاقانه و منتقدانه‌ای را ایفا نمایند.

تحقیقات انجام شده در کشورهای غیر انگلیسی‌زبان در رابطه با آموزش فرهنگ در کلاس‌های زبان انگلیسی نتایج تقریباً مشابهی را ارائه داده‌اند. برای مثال، اکان و یالدیریم^۱ (۲۰۰۷) تأثیرات جهانی‌شدن را بر آموزش زبان در ترکیه بررسی کردند. بدین منظور پرسشنامه‌ای را طراحی کردند که داده‌های حاصل از آن نشان داد که اکثر مدرسان زبان انگلیسی در این کشور بر این باورند که آموزش زبان، تأثیری منفی بر فرهنگ خودی آن‌ها گذاشته است. همچنین در مطالعه‌ای که در اندونزی توسط زکریاس^۲ (۲۰۰۳) انجام گرفت، روشن ساخت که زبان آموزان تمایل بیشتری به سخن گفتن درباره موضوعاتی دارند که به فرهنگ خودی آن‌ها وابسته است.

در این مورد پژوهش‌های مرتبطی نیز در ایران صورت گرفته است. برای مثال، شاهسوندی، قنسولی و کامیابی (۲۰۱۰) مطالعه‌ای در مورد میزان وابستگی دانشجویان رشته‌های زبان انگلیسی، فرانسه و عربی به فرهنگ مادری انجام دادند و بدین نتیجه رسیدند که دانشجویان زبان انگلیسی کمترین وابستگی را به فرهنگ خود دارند. پیش‌قدم و صبوری (۲۰۱۱) نمونه‌ای از کلاس‌های زبان انگلیسی در مؤسسات را از دیدگاه نظریه انگلیسی‌های جهانی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که نگرش زبان آموزان و مدرسان فاصله زیادی با اصول این نظریه دارد. در پژوهش دیگری پیش‌قدم و صادقی (۲۰۱۱) رابطه میان چند متغیر از جمله سن، جنسیت و سابقه تدریس مدرسان با میزان وابستگی آن‌ها با فرهنگ بومی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاصل نشان داد که مدرسان جوان‌تر وابستگی کم‌تری به فرهنگ خود دارند؛ هیچ رابطه معناداری میان جنسیت مدرسان و میزان وابستگی آن‌ها به فرهنگ بومی پیدا نشد، اما مدرسان باتجربه‌تر وابستگی بیشتری به فرهنگ خود نشان دادند. رحیمی (۲۰۱۱) نیز با انجام

۱ Okan & Yildirim

۲ Zacharias

مصاحبه با دانشجویان زبان انگلیسی به این نتیجه رسید که دانشجویان از سلطه‌گرایی^۱ زبان انگلیسی و پیامدهای آن به اندازه کافی آگاهی ندارند.

با توجه به نقش مهم کلاس‌های زبان انگلیسی در ایجاد محیطی برای مقایسه فرهنگ‌ها و پررنگ نمودن فرهنگ ملی و بومی و در نهایت جلوگیری از استحاله فرهنگی (پیش‌قدم و ناجی، ۲۰۱۲) پژوهش‌هایی از این قبیل از اهمیت خاصی برخوردارند.

۲. اهداف تحقیق

نگرش افراد بر انتظارات و عملکرد آن‌ها تأثیر بسزایی می‌گذارد. در حوزه آموزش زبان، مدرسان، زبان آموزان و والدینی که فرزندشان را به کلاس زبان می‌فرستند نگرش‌ها و عقاید متفاوتی نسبت به موضوعات مختلف در امر آموزش زبان دارند. با عنایت به این‌که موضوعات جامعه‌شناختی آموزش زبان از اهمیت خاصی برخوردارند، پی بردن به تفاوت‌ها از منظر گروه‌های مرتبط می‌تواند ریشه بسیاری از مسائل را مشخص کند.

در این مقاله برآنیم که به پرسش‌های زیر پاسخی درخور جست‌وجو کنیم:

۱. آیا میان نگرش مدرسان، زبان آموزان و والدین نسبت به سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. آیا میان نگرش مدرسان، زبان آموزان و والدین نسبت به آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان (انگلو ساکسون) تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳. آیا میان نگرش مدرسان، زبان آموزان و والدین نسبت به جایگاه فرهنگ بومی در آموزش زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر در فضای مؤسسات زبان انگلیسی به انجام رسیده است. نتایج به دست آمده از سه گروه مدرسان، زبان آموزان و والدینی که فرزندانشان را به مؤسسات زبان انگلیسی می‌فرستند، مورد تحلیل قرار گرفته است. تعداد هر یک از گروه‌ها ۱۲۰ نفر بوده است. مدرسان همگی در مؤسسات

آموزش زبان انگلیسی در سطح شهر مشهد مشغول به تدریس بودند. ۲۶.۷٪ مدرسان مرد و ۷۳.۳٪ آنان را زنان تشکیل داده و بین ۱۹ تا ۵۴ سال سن داشته‌اند. همچنین میانگین سابقه تدریس آنان ۳.۴۳ سال بوده است. در میان مدرسان ۶۶.۴٪ دانش‌آموخته کارشناسی رشته‌های زبان و ادبیات انگلیسی یا آموزش زبان انگلیسی و ۳۳.۶٪ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد در گرایش‌های آموزش زبان انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی بودند. از میان زبان‌آموزان، ۶۳.۶٪ را خانم‌ها و ۳۶.۴٪ را آقایان تشکیل می‌دادند. سن آنان بین ۱۶ تا ۵۰ سال بوده و سطح بسندگی زبانی آنان بدین قرار بوده است: ۱۵.۵٪ مبتدی، ۲۷.۳٪ متوسط پایین، ۵.۵٪ متوسط، ۴۰.۹٪ متوسط بالا و ۱۰.۸٪ پیشرفته. از میان پدران و مادران نیز کسانی در این تحقیق مشارکت جسته‌اند که فرزندشان کمتر از ۱۸ سال سن داشته است. از جمع پدران و مادران، ۴۳٪ آنان را آقایان و ۵۷٪ باقیمانده را خانم‌ها تشکیل می‌دادند. میانگین سنی آنان ۴۰.۸۴ و میزان تحصیلاتشان بدین قرار بود: ۴۰.۴٪ دیپلم، ۴۸.۵٪ کارشناس، ۷.۱٪ کارشناس ارشد و ۴٪ دارای مدرک دکتری. لازم به یادآوری است دلیل انتخاب مؤسسات زبان به‌عنوان موقعیت تحقیق، محیط غیررسمی آن‌ها بوده است.

در این پژوهش از پرسشنامه سنجش میزان تفکر انتقادی نسبت به گسترش زبان انگلیسی (ناجی میدانی، ۲۰۱۲) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۲۶ گویه است و پاسخ‌دهندگان باید دیدگاه خود را در مورد هر گویه با مشخص نمودن یکی از گزینه‌های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» بیان کنند. پرسشنامه مخصوص بافت ایران و به زبان فارسی طراحی شده و پایایی و روایی آن از طریق روش آماری رش^۱ بررسی شده است. ضریب پایایی کرونباخ آلفای^۲ آن ۰.۷۳ محاسبه شده است. همچنین به‌وسیله تحلیل عاملی^۳ سازه‌های آن مشخص شده‌اند. در میان هشت سازه به‌دست‌آمده، سه سازه مربوط به رابطه آموزش زبان و فرهنگ می‌باشند که عبارت‌اند از: سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی، آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان و جایگاه فرهنگ مادری در کلاس‌های زبان

1 Rasch

2 Cronbach Alpha

3 Factor Analysis

انگلیسی. سازه اول شامل هفت گویه، سازه دوم دو گویه و سازه سوم نیز متشکل از دو گویه است. برای پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق، آزمون تحلیل واریانس^۱ را به کار گرفته‌ایم.

۴. نتایج

جدول ۱ نتایج حاصل از تحلیل واریانس در رابطه با سازه سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی را نشان می‌دهد. یافته‌ها مشخص می‌کند که تفاوت معناداری میان سه گروه مدرسان، زبان آموزان و والدین در رابطه با دیدگاه آنان نسبت به سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی وجود دارد. ($F= 5.337, p < .05$)

جدول ۱: نتایج تحلیل واریانس دیدگاه سه گروه در رابطه با سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی

	مجموع مجدورها	df	میانگین مجذور	F	Sig.
بین گروه‌ها	4.896	2	2.448	5.337	.005
درون گروه‌ها	149.989	327	.459		
جمع	154.884	329			

اگرچه آزمون تحلیل واریانس وجود تفاوت معنادار میان گروه‌ها را نشان می‌دهد، اما مشخص نمی‌کند که این تفاوت معنادار میان کدام گروه‌هاست. به منظور پیدا کردن تفاوت میان گروه‌ها از آزمون توکی^۲ استفاده شد که متداول‌ترین آزمون در این مورد است و میانگین‌های به‌دست‌آمده از گروه‌ها را با هم مقایسه می‌کند (گر و گر^۳، ۲۰۰۶). در این مطالعه، هر چه میانگین به‌دست‌آمده از یک گروه بیشتر باشد، بدین معنی است که آن گروه در رابطه با موضوع آن سازه بیشتر طرفدار فرهنگ و ارزش‌های بومی است تا فرهنگ و ارزش‌های زبان بیگانه. در واقع، دیدگاه آن گروه «متقدانه‌تر» است. نتایج حاصل از آزمون توکی نشان می‌دهد که در مورد سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی میانگین به‌دست‌آمده از دیدگاه مدرسان بیشتر از دو گروه دیگر بوده و تفاوت معناداری با دو گروه دیگر دارد (جدول ۲). به عبارتی دیگر، دیدگاه مدرسان متقدانه‌تر از والدین و زبان آموزان است.

1 ANOVA

2 Tukey

۳ Gaur & Gaur

جدول ۲: نتایج آزمون توکی در مورد سازه سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی

نقش	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
زبان آموزان	120	3.1465	
والدین	120	3.3175	
مدرسان	120		3.4432

یافته‌های ذیل (جدول ۳)، نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس در مورد سازه آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس دیدگاه سه گروه در رابطه با آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان

	مجموع مجذورها	df	میانگین مجذور	F	Sig.
بین گروه‌ها	24.871	2			
درون گروه‌ها	335.293	327	12.435	12.128	.000
جمع	360.164	329	1.025		

طبق داده‌ها، تفاوت معناداری میان سه گروه در ارتباط با نگرش آن‌ها نسبت به آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان وجود دارد ($F=12.128, p<.05$).

نتایج حاصل از آزمون توکی در مورد سازه دوم در جدول ذیل آمده است (جدول ۴).

جدول ۴: یافته‌های آزمون توکی در مورد سازه آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان

نقش	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
زبان آموزان	120	2.5250	
مدرسان	120	3.0667	3.1682
والدین	120		

همان‌طور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، والدین دیدگاه متقدانه‌تری نسبت به آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان در مقایسه با دو گروه دیگر دارند (میانگین = 3.1682) در حالی که زبان آموزان کم‌ترین میزان دیدگاه انتقادی را در این مورد از خود بروز داده‌اند (میانگین = 2.5250).

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان دیدگاه سه گروه در رابطه با جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی وجود دارد ($F=7.974, p < .05$).

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس دیدگاه سه گروه نسبت به جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی

	مجموع مجذورها	df	میانگین مجذور	F	Sig.
بین گروه‌ها	10.895	2	5.448	7.974	.000
درون گروه‌ها	223.393	327	.683		
جمع	234.289	329			

نتیجه آزمون توکی که در جدول ۶ آمده مشخص می‌کند که دیدگاه والدین در مورد این سازه به طرز معناداری متقدانه‌تر از دیدگاه دو گروه دیگر است (میانگین = 2.6045).

جدول ۶: یافته‌های آزمون توکی در رابطه با سازه جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی

نقش	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
زبان آموزان	120		
مدرسان	120	2.1550	
والدین	120	2.4542	2.6045

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در مورد سازه اول - یعنی سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی - مدرسان زبان موضع متقدانه‌تری نسبت به دو گروه دیگر داشته‌اند. به تعبیر دیگر، مدرسان بیش‌تر از والدین و زبان آموزان خطر لطمه خوردن زبان و فرهنگ بومی توسط زبان و فرهنگ انگلیسی را احساس می‌کردند؛ دلیل آن می‌تواند این باشد که مدرسان زبان در این پژوهش، فارغ‌التحصیلان گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی بوده‌اند و همگی پیش‌زمینه‌ای از مطالعه در مورد مسائل جامعه‌شناختی زبان انگلیسی داشته‌اند؛ بنابراین انتظار می‌رود که آگاهی آنان نسبت به

موقعیت کنونی زبان انگلیسی در جهان نیز بیشتر از دو گروه دیگر بوده باشد. علاوه بر این، مدرسانی که دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند دیدگاه منتقدانه‌تری در مقایسه با دانش‌آموختگان کارشناسی نسبت به مجموع گویه‌های پرسشنامه طراحی شده داشته‌اند (ناجی میدانی، ۲۰۱۲). نتایج به‌دست‌آمده همچنین نشان می‌دهد که زبان آموزان کم‌ترین میزان دیدگاه انتقادی را در این مورد از خود بروز داده‌اند. این واقعیت، ضرورت بحث‌های گسترده‌تر را در مورد ابعاد جامعه - شناختی زبان انگلیسی در کلاس‌های آموزش زبان و ارتقای سطح آگاهی‌های فراگیران به میان می‌آورد. زبان آموزان باید با جایگاه زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی بین‌المللی که متعلق به هیچ کشور خاصی نیست، آشنا شوند.

در مورد سازه‌های دوم و سوم - یعنی، به ترتیب، آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان و نقش فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی - پدران و مادران نگرش منتقدانه‌تری نسبت به دو گروه دیگر از خود نشان دادند. در واقع آنان بیش از دو گروه دیگر خواستار برجسته شدن فرهنگ بومی در امر آموزش زبان و جلوگیری از القای کامل ارزش‌های فرهنگ انگلیسی‌زبانان بودند. به تعبیر دیگر، این نتیجه نشان می‌دهد که در مورد موضوعات فرهنگی، والدین حساسیت بیشتری از خود نشان می‌دهند. از سوی دیگر، مایه بسی تأسف است که در امر آموزش زبان، نقش والدین به نظر می‌رسد چندان که باید و شاید پررنگ نیست. واقعیت آن است که امروزه بر تعداد والدینی که فرزندان‌شان را به کلاس‌های زبان می‌فرستند روز به روز افزوده می‌شود؛ بنابراین، نیاز به شرکت دادن پدران و مادران در مسائل مربوط به آموزش زبان و به بیانی دیگر، پررنگ‌تر کردن نقش آنان در این امر روزبه‌روز بیشتر احساس می‌شود.

تناقضی که در یافته‌ها دیده می‌شود آن است که در رابطه با سازه سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی، تفاوت معناداری میان نگرش مدرسان و والدین وجود دارد؛ نگرش مدرسان منتقدانه‌تر است؛ درحالی‌که در مورد سازه‌های آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان و جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی، پدران و مادران زبان آموزان دیدگاه منتقدانه‌تری دارند. به بیانی دیگر، مدرسان درک بیش‌تری از جایگاه زبان انگلیسی در پدیده جهانی شدن، نقش سلطه‌گرایانه فرهنگ انگلیسی‌زبانان و به حاشیه رفتن فرهنگ بومی دارند، اما والدین بیش‌تر از

مدرسان موافق ارائه فرهنگ بومی و پرهیز از ارائه مطلق فرهنگ بریتانیایی-آمریکایی در کلاس‌های زبان هستند؛ درحالی‌که شاید منطقی‌تر آن باشد که در این موارد نیز مدرسان موافق‌تر باشند. نکته قابل‌تأمل این است که در بسیاری از مؤسسات زبان به دلیل قوانینی که در اکثر موارد سلیقه‌ای و بدون توجیهات علمی و تحقیقاتی وضع می‌شوند، مدرسان موظف‌اند طبق چهارچوب‌های تعیین‌شده عمل کنند. متأسفانه، این چهارچوب‌ها برخلاف نظریه انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی است. از طرفی دیگر، کتاب‌های درسی که در مؤسسات زبان تعیین می‌شوند، اکثراً کتاب‌هایی هستند که با وجود مناسب بودن از نظر متد آموزشی، بار فرهنگی بالایی دارند و مطلقاً ارائه دهنده فرهنگ انگلیسی‌زبانان می‌باشند. این شرایط موجب می‌شوند که مدرسان نقش منفعلانه‌ای پیدا کنند و چاره‌ای جز پیروی از قوانین آموزشگاه‌ها و تدریس کتاب‌های تعیین‌شده نداشته باشند؛ بنابراین، مدرسان باوجود این که نسبت به والدین زبان آموزان آگاهی بیش‌تری از شرایط جامعه‌شناختی زبان انگلیسی دارند، اما کم‌تر از آن‌ها نسبت به پررنگ شدن جایگاه فرهنگ بومی در امر تدریس، اهمیت نشان می‌دهند.

بدیهی است ضرورت آموزش و یادگیری زبان انگلیسی امری غیرقابل‌انکار در دنیای امروز است و انجام پژوهش‌هایی از این قبیل به‌هیچ‌وجه به معنای مخالفت با آن نیست. به گفته براون^۱ (۲۰۰۷) اشتیاق ما برای یادگیری زبان انگلیسی باید همراه با در نظر داشتن ارزش‌های فرهنگ خودی باشد. در واقع، آنچه مهم است توجه بیش‌تر به مسائل جامعه‌شناختی و فرهنگی آموزش زبان انگلیسی است تا این مهم در خدمت فرهنگ و هویت ملی در آید.

پژوهش حاضر در سطح شهر مشهد به انجام رسیده است؛ بنابراین، انجام آن در شهرهای دیگر ایران ممکن است نتایج متفاوتی را نشان دهد. از آنجایی‌که در این مطالعه تنها از روش کمی استفاده شده است، نیاز به انجام پژوهش‌های مشابه با به‌کارگیری روش کیفی وجود دارد. مطالعات بیشتر در مورد ارتباط سن، جنسیت و میزان تحصیلات این سه گروه با نگرش آنان در مورد مسائل فرهنگی در کلاس‌های زبان می‌تواند حقایق بیشتری را آشکار سازد.

^۱ Brown

پیوست

گویه‌های سازه اول (سلطه زبان و فرهنگ انگلیسی)

علاقه روزافزون به زبان انگلیسی در ایران به زبان و فرهنگ ایرانی لطمه نمی‌زند. گسترش زبان انگلیسی در دنیا موجب به حاشیه رانده شدن زبان‌های دیگر شده است. جهانی شدن زبان انگلیسی، مضراتی دربردارد. گسترش زبان انگلیسی در دنیا با اهداف سیاسی یا اقتصادی ارتباط ندارد. حاکمیت فرهنگ انگلیسی‌زبانان، فرهنگ‌های دیگر را تهدید می‌کند. میان آموزش زبان انگلیسی و گسترش فرهنگ انگلیسی‌زبانان در دنیا رابطه مستقیمی وجود دارد. جهانی شدن تأثیر منفی بر تعدد فرهنگ‌ها می‌گذارد.

گویه‌های سازه دوم (آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان)

آموزش و یادگیری زبان انگلیسی باید آموزش و یادگیری فرهنگ آمریکایی/ بریتانیایی را به‌طور کامل در برداشته باشد. هدف در آموزش زبان انگلیسی باید شبیه شدن (از نظر فرهنگی) به کسی باشد که زبان مادری‌اش انگلیسی است.

گویه‌های سازه سوم (جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی)

فرهنگ ایرانی نباید در کلاس‌های زبان انگلیسی برجسته شود. یادگیری زبان انگلیسی باید در خدمت فرهنگ و هویت ملی باشد.

کتابنامه

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). NY: Pearson Education, Inc.
- Bourdieu, P. (2001). *Conter-feux 2. Pour un mouvement social europeen*. Paris: Raison d'agir.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.

- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). U.K.: Hodder Education.
- Cotazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural mirrors materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 50-65). Cambridge: CUP.
- Davies, A. (2004). The native speaker in applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 431-451).
- Edwards, R. & Usher, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Gaur, A.S. & Gaur, S.S. (2006). *Statistical methods for practice and research: A guide to data analysis using SPSS*. India: Sage Publications.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: OUP.
- Kachru, B. B. (1997). World Englishes 2000: Resources for research and teaching. In L. E. Smith & M. L. Forman (Eds.), *World Englishes 2000* (pp. 209-251). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Kachru, B. B. & Smith, L. E. (1985). Editorial. *World Englishes*, 4, 209-212.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. NewHaven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKay, S. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: reexamining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.
- Naji Meidani, E. (2012). Construction and validation of critical understanding of the global spread of English scale and analysis of English language textbooks in the light of English as an international language. Unpublished MA thesis, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Okan, Z. & Yildirim, R. (2007). The question of global English-language teaching: A Turkish perspective. *Asian EFL Journal*, 9(4), 54-66.
- Pennycook, A. (2010). English and globalization. In J. Maybin & J. Swann (Eds.), *The Routledge companion to English language studies* (pp. 113-121). London: Routledge.

- Pishghadam, R. & Naji, E. (2012). Applied ELT as a panacea for linguistic imperialism. *Iranian EFL Journal*, 8(1), 35-52.
- Pishghadam, R. & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of 'World Englishes'. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 569-579.
- Pishghadam, R. & Sadeghi, M. (2011). Culture and identity change among Iranian EFL teachers. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(3), 147-162.
- Rahimi, F. (2011). The thorny issue of teacher development in Iran: An utter fiasco or an alternative function? *World Applied Sciences Journal*, 13(6), 1380-1386.
- Salverda, R. (2002). Language diversity and international communication. *English Today*, 18(3), 3-11.
- Shahsavandi, Sh., Ghonsooly, B. & Kamyabi, A. (2010). Designing and validating home culture attachment questionnaire for students of foreign languages and its application. *Ferdowsi Review*, 1(1), 49-76.
- Sweeny, S. (2006). The culture of international English. Retrieved November 27, 2012 from www.etprofessional.com/content/view/806/5.
- Yano, L. (2004). World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes*, 18(3), 3-11.
- Zacharias, N.T. (2003). A survey of tertiary teachers' beliefs about English language teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language. Unpublished MA thesis, Institute for English Language Education Assumption, University of Thailand, Thailand.