

بررسی آشناییِ مدرسان زبان انگلیسی با فرهنگ خارجی از منظر توانش بین فرهنگی

پریرسا طاهری (کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بین المللی امام رضا(ع)، مشهد، ایران)

Taheriparisa68@gmail.com

مجید الهی شیروان (استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران، نویسنده مسؤل)

m.elahi@ub.ac.ir

بهزاد قنسولی (استاد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

ghonsooli@um.ac.ir

احمد صفار مقدم (دانشیار زبانشناسی کاربردی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران)

As-moqaddam@yahoo.com

چکیده

در جهان امروز که اجزای درونش به طور فرهنگی با یکدیگر در ارتباطند، فهم فرهنگی، مولفه‌ی اصلی ارتباط یا عدم ارتباط شمرده می‌شود. بدین معنا که اهداف یادگیری زبان را دیگر نمی‌توان تنها در قالب فرآیندی زبانی در نظر گرفت، بلکه بایستی یادگیری زبان را در راستای توانش ارتباطی بین فرهنگی سوق داد. بنابراین، مدرسان زبان خارجی ملزم به استفاده و ارتقای توانش بین فرهنگی در بین زبان‌آموزانشان هستند. در نگاه اول، این‌طور به نظر می‌آید که مدرسان به قدر کافی با فرهنگ‌های زبان خارجی که تدریس می‌کنند آشنا باشند، در نتیجه تحقیق حاضر، منطقی‌تر پی بررسی میزان آشنایی مدرسان ایرانی با فرهنگ‌های خارجی و آمادگی‌شان برای آموزش توانش بین فرهنگی است. البته از طرفی این تحقیق به درک مدرسان از پروفایل یادگیری فرهنگی زبانی زبان‌آموزانشان نیز می‌پردازد. بدین منظور، از ۱۲۰ مدرس ایرانی که در موسسات خصوصی مشهد به تدریس زبان انگلیسی مشغول بودند خواسته شد به سوالات بخش ۴ و ۵ پرسشنامه‌ی تحت عنوان «مدرسان زبان خارجی و توانش بین فرهنگی که توسط لایز سرکو (2005) طراحی شده پاسخ دهند. یافته‌های تحقیق نشان داد که مدرسان به آشنایی و آمادگی بیشتر به منظور بین فرهنگی سازی آموزش زبان خارجی و ارتقای پروفایل یادگیری فرهنگی زبان‌آموزان از منظر توانش بین فرهنگی نیازمندند.

کلیدواژه‌ها: توانش بین فرهنگ، آشنایی، پروفایل یادگیری - فرهنگی.

پیشینه تحقیق

عبارت توانش ارتباطی بین فرهنگی، مفهوم توانش ارتباطی را که اخیراً توسط دل هایمز^۱ (۱۹۷۲) در پاسخ به مدل زبانی چامسکی^۲ (۱۹۶۵) مطرح شده به ذهنمان متبادر می‌کند. این مدل عمدتاً به زبان شنونده-گوینده ایده‌آلی اشاره دارد که با زبان کاملاً آشناست. به‌طور کلی، مدل زبانی چامسکی بر دانش ذاتی هر شخص از گرامر، و نه کنش زبانی، متمرکز است که به تولید زبان در زندگی روزمره می‌انجامد. گرچه هایمز (۱۹۷۲) معتقد است بایستی دانشی که افراد به هنگام برقراری ارتباط از آن بهره می‌برند مورد مطالعه قرار داد؛ به عبارت دیگر، او از حدود تمایز بین توانش و کنش زبانی می‌گذرد چراکه هر دو را مهم می‌داند. درست مانند توانش زبانی که به ما می‌گوید آیا جمله‌ای از نظر گرامری صحیح یا غلط است، به عقیده کوک^۳ (۲۰۰۳)، توانش ارتباطی نیز ما را از مناسب یا نامناسب بودن یک جمله در موقعیتی خاص مطلع می‌کند.

توصیف هایمز از فراگیری زبان اول و ارتباط میان سخنگویان بومی زبان را می‌توان در قالب اهداف آموزش و یادگیری زبان خارجی بیان کرد، گرچه آثارش به‌منظور به‌کارگیری در حرفه آموزش زبان خارجی نگاشته نشده و توجه خاصی به مقوله ارتباط میان فرهنگی نداشته است. او تنها به ارتباطات و تعاملات اجتماعی در گروه‌های اجتماعی از طریق زبان پرداخته است (بایرم^۴، ۱۹۹۷). کنل و سوین^۵ (۱۹۸۰) محققانی بودند که آموزش زبان خارجی را به مفهوم اصلی در توسعه آموزش زبان ارتباطی^۶ پیوند زدند. مفهومی که بر پایه فراگیری مهارت‌های لازم به‌منظور ارتباط به شیوه‌های صحیح فرهنگی و اجتماعی، استوار است. به عقیده آن‌ها، توانش ارتباطی متشکل از مؤلفه‌های جزئی گرامری، زبانی-اجتماعی (فرهنگی-اجتماعی و گفتمان) و توانش استراتژیک است (۱۹۸۰، صص ۲۷-۳۱). آن‌ها بر ضرورت ایجاد تعامل ارتباطی با سخنگویانی که از توانش بسیار بالایی برخوردارند

1 Dell Hymes

2 Chomsky

3 Cook

4 Byram

5 Canale & Swain

6 Communicative Language Teaching (CLT)

نیز تأکید کرده‌اند، بدین ترتیب زبان‌آموزان قادر خواهند بود در موقعیت‌های واقعی به نیازهای ارتباطی خود پاسخ دهند.

بایرم (۱۹۹۷) معتقد است که به‌کارگیری مدل توانش ارتباطی دل‌هایمز در مباحث آموزش زبان خارجی نادرست است؛ چراکه به‌طور ضمنی این فرضیه را مطرح می‌کند که در این مدل زبان‌آموزان زبان خارجی بایستی سخنگویان بومی زبان را الگوی خود قرار دهند و در نتیجه، همان‌طور که الپتکین^۷ اظهار می‌دارد در مدل توانش ارتباطی، "فرهنگ زبان‌آموزان به حاشیه رانده شده یا به کلی نادیده گرفته می‌شود" (۲۰۰۲، ص ۶۲). پیلار^۸ (۲۰۱۱) این پدیده را «ارزش‌گذاری» می‌نامد؛ زیرا مدل‌سازی نه‌تنها در حیطه زبان بلکه در مورد خود سخنگویان زبان، هنجارهای فرهنگی و ارزش‌ها نیز اتفاق می‌افتد؛ بنابراین انتخاب‌های زبانی حاصل از ایدئولوژی‌های زبان نه‌تنها منتج از برتری دادن زبانی بر زبان دیگر بلکه در نتیجه برتری دادن گروهی از سخنگویان بر دیگر سخنگویان هستند (ص ۱۵۸). در چنین شرایطی، پیش‌بینی می‌شود که زبان‌آموزان زبان خارجی به دلیل عدم ارتکاب بدفهمی‌های فرهنگی، به دنبال گسترش قالب‌ها و کلیشه‌های فرهنگی از سخنگویان بومی باشند و با توجه به عدم آشنایی‌شان با هنجارها و ارزش‌های فرهنگ زبان خارجی، نگرشی منفی نسبت به دیگر فرم‌های زبان انگلیسی داشته باشند. پیلار (۲۰۱۱) معتقد است برای برطرف نمودن چنین سنت‌های اشتباهی در زمینه آموزش زبان خارجی، بایستی از توانش ارتباطی بین‌فرهنگی بهره برد. بدین ترتیب، انتخاب‌ها و فهم زبانی وابسته به پاسخ این سؤال خواهند بود: «چه چیزی پذیرفتنی است؟» (ص ۱۵۹). از طرفی، شرایط جهانی این اجازه را به کلیه انسان‌ها می‌دهد که با یکدیگر در ارتباط باشند و به زعم کاجرو^۹ زبان انگلیسی، ابزاری است که می‌تواند به‌تناسب نیاز افراد در بافت‌های مختلف به کار گرفته شود. او از این زبان با نام «انگلیسی آزاد» یاد می‌کند که تعدیل، فرهنگ‌سازی، طراحی مجدد و در نهایت به‌واسطه این تغییرات، غنی شده است (کاجرو، ۱۹۸۸: ص ۱۰۶). علاوه بر این، بختین^{۱۰} (۲۰۰۴) نیز معتقد است

7 Alptekin

8 Pillar

9 Kachru

10 Bakhtain

که زبان‌آموزان می‌توانند از طریق تعاملات فرهنگی، فرهنگ خود را مورد ارزیابی قرار داده و به آگاهی فرهنگی برسند. بدین ترتیب، مفهومی تحت عنوان توانش ارتباطی بین فرهنگی به وجود آمد (پیلار، ۲۰۱۱؛ سرکو، ۲۰۰۲؛ بایرم، ۱۹۹۷).

آثار بایرم و زارات^۱ (۱۹۹۴) و بایرم (۱۹۹۷) را می‌توان از این لحاظ با توانش ارتباطی بین فرهنگی مرتبط دانست که به معرفی مفهوم سخنگوی بین‌المللی به منظور توصیف مخاطبانی که در ارتباطات بین فرهنگی دخیل‌اند پرداخته و آن‌ها را مانند بازیگران اجتماعی با هویت‌های اجتماعی در نظر گرفته‌اند؛ به عبارت دیگر، از آن‌جا که فاکتور تعیین‌کننده در یک تعامل، درک متقابل از هویت‌های اجتماعی است، توسعه یک مدل بین فرهنگی، به جای پذیرش بی‌چون و چرای هنجارهای یک زبان، برای مقابله با چنین اختلافاتی ضروری می‌نماید (کاسپر^۲، ۱۹۹۵، نقل در بایرم، ۱۹۹۷). با در نظر داشتن این حقیقت که انسان‌ها قادرند نقش میانجی را در ارتباطات و تعاملاتی که بین زبان‌ها و هویت‌های فرهنگی مختلف رخ می‌دهد ایفا کنند، بایرم (۱۹۹۷) سخنگوی بین‌المللی را جایگزین سخنگوی بومی کرد. در نتیجه، تمایز بین سخنگوی بومی و غیربومی دیگر چندان معنادار نیست (کوک، ۲۰۰۳؛ کوک، ۱۹۹۹).

سخنگوی بین فرهنگی بایستی از نگرش، دانش و مهارت‌هایی که بایرم (۱۹۹۷) در یک چارچوب مفهومی و تحت پنج زیرمجموعه (شکل ۱) طبقه‌بندی کرده مطلع باشد. بایرم، مؤلفه‌های مختلف را تعریف کرده و به این نکته اشاره می‌کند که توسعه ویژگی‌های لازم به آموزش زبان خارجی کمک خواهد کرد چراکه زبان‌آموزان در پروسه یادگیری یک زبان خارجی، با هر دو نوع تجربیات آشنا و ناآشنا مواجه خواهند شد. بعلاوه، به بیان سرکو (۲۰۰۲) این ویژگی‌ها (که عبارت‌اند از نگرش‌ها، دانش و مهارت‌ها) ندرتاً بدون کمک مدرس به دست می‌آیند، بنابراین مدرسان نقش بسزایی در آموزش توانش بین فرهنگی به زبان‌آموزان دارند و مسلم است که مدرسان، خود بایستی از این توانش بین فرهنگی برخوردار باشند (بنت^۳، ۱۹۹۳).

1 Zarate

2 Kasper

3 Bennett

شکل ۱ فاکتورهای ارتباط بین فرهنگی (برگرفته از بایرم، ۱۹۹۷، ص ۳۴)

نگرش‌ها ^۳ نسبی دانستن خود ارزش گذاردن بر دیگران	مهارت‌ها ^۲ تفسیر و ارتباط	دانش ^۱ دانش نسبت به خویشان و دیگران؛ درمورد تعاملات فردی و اجتماعی
	آموزش آموزش سیاسی آگاهی فرهنگی انتقادی ^۴	
	مهارت‌ها ^۵ کشف و/یا تعامل	

در بین مؤلفه‌های توانش بین فرهنگی، نگرش سخنگوی بین‌المللی مفهوم پایه‌ای است که می‌توان تحت عنوان «کنجکاوی، آزادی و آمادگی برای به تعلیق درآوردن ناباوری‌هایی که در مورد دیگر فرهنگ‌ها و باوری که در مورد فرهنگ خودمان داریم» توضیح داد (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۷)؛ به عبارت دیگر، سخنگوی بین‌المللی بایستی تمایل و نگرش مثبتی نسبت به آشنایی با فرهنگ‌های خارجی مختلف و فرهنگ خودش داشته باشد؛ بنابراین، کسب فاکتور بعدی که دانش است از اهمیت حیاتی برخوردار خواهد بود. این فاکتور از دو مؤلفه تشکیل شده: گروه‌های اجتماعی و محصولات و عملکردشان در کشور خود و کشور مخاطب، و فرآیندهای کلی در تعاملات فردی و اجتماعی که مختصراً تحت عنوان «دانش فرآیندهای اجتماعی و دانش نمایش این فرآیندها» تعریف شده است (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۸)؛ بنابراین، سخنگوی بین‌المللی بایستی از طرفی با فرهنگ خود و فرهنگ‌های خارجی مخاطبانش و از طرف دیگر با فرآیند اجتماعی تعاملاتشان آشنا باشد.

البته، توانش بین فرهنگی تنها به فراگیری دانش و نگرش محدود نیست. سخنگوی بین فرهنگی باید بتواند از طریق مقایسه، تفسیر و ارتباط اطلاعات به حل بدفهمی‌ها بپردازد؛ او باید اسناد و وقایع دیگر فرهنگ‌ها را تفسیر کند، توضیح دهد و با اسناد و وقایع فرهنگ خودش مرتبط سازد (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۸). علاوه بر این، از آن‌جا که فرآیند کسب فرهنگ، به‌طور ناخودآگاه رخ

1 Savoirs

2 Savoir comprendre

3 Savoir etre

4 Savoir s'engager

5 Savoir apprendre/fair

می‌دهد، افراد نمی‌توانند به راحتی، عقاید، ارزش‌ها و رفتارهایشان را توضیح دهند؛ بنابراین، سخنگوی بین‌فرهنگی بایستی به مهارت کشف نیز مجهز باشد تا علیرغم محدودیت‌های موجود در تعاملات و ارتباطات واقعی به کسب دانش جدید در حوزه یک فرهنگ و عملکردهای فرهنگی و به‌کارگیری این دانش، نگرش‌ها و مهارت‌ها پردازد (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷: ص ۸). آگاهی فرهنگی انتقادی، مؤلفه نهایی است که به توانایی فرد برای ارزیابی که به‌طور انتقادی و بر اساس معیارها، دیدگاه‌ها، عملکردها و محصولات آشکار در فرهنگ خودش و دیگر فرهنگ‌ها و کشورها اشاره دارد. در واقع، زبان‌آموزان به ارزش‌ها و عقاید خودشان مسلط هستند و سخنگوی بین‌المللی بایستی از این ارزش‌ها و این‌که چگونه بر دیدگاه مخاطبان‌شان تأثیر می‌گذارد آگاه باشند (بایرم و همکاران، ۱۹۹۷: ص ۹).

بر اساس نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸)، میانجی‌ها نقش محوری در کسب فهم فرهنگی ایفا می‌کنند. سرکو (۲۰۱۰) نیز معتقد است که اکثر زبان‌آموزان نمی‌توانند به‌تنهایی به توانش بین‌فرهنگی دست یابند؛ بنابراین، مدرسان (میانجی‌ها) بایستی از نگرش، دانش و مهارت لازم و صحیح (بایرم، ۱۹۷۷) برای کمک به زبان‌آموزان در راستای دستیابی به توانش بین‌فرهنگی برخوردار باشند؛ اما همان‌طور که سرکو نیز اشاره کرده است اولین قدم برای آموزش بین‌فرهنگی، داشتن تمایل به انجام چنین کاری است (۲۰۰۵). به زعم او، این تمایل تا حد بسیاری با درک مدرسان و آشنایی آن‌ها با دیگر مباحث فرهنگی و تعداد دفعاتی که با فرهنگ‌های خارجی زبانی که تدریس می‌کنند در تماس بوده‌اند در ارتباط است. مدرسانی که با فرهنگ زبان خارجی که تدریس می‌کنند تا حد زیادی آشنا هستند به هنگام تدریس، بی‌درنگ به سمت مباحث بین‌فرهنگی کشیده می‌شوند و بیش از دیگر مدرسان ناآشنا، آموزش زبان خارجی را با مدل بین‌فرهنگی همراه می‌کنند. از طرفی، در صورتی که مدرسان مایل به ارتقای توانش بین‌فرهنگی در بین زبان‌آموزانشان باشند، بایستی از سطح آشنایی زبان‌آموزان و منابع اطلاعاتی (مستقیم/غیرمستقیم) که از طریق آن‌ها با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند مطلع باشند. همان‌طور که سرکو (۲۰۰۵) نیز مفصلاً توضیح داده، در صورتی که مدرسان با عدم آگاهی یا نگرش منفی زبان‌آموزانشان نسبت به فرهنگ زبان خارجی مواجه شوند بایستی تلاش

1 Vygotsky

بیشتری برای آموزش فرهنگ به منظور آشنایی آنان با فرهنگ‌های خارجی و تلطیف نگرششان داشته باشند. بدین ترتیب، مدرسان می‌توانند در بین فرهنگی‌سازی زبان‌آموزانشان موفق‌تر عمل کنند. هدف از انجام این تحقیق، بررسی میزان آمادگی مدرسان برای آموزش توانش بین‌فرهنگی از طریق کاوش در درک آن‌ها از آشنایی‌شان با فرهنگ‌های خارجی و آشنایی زبان‌آموزانشان با فرهنگ‌های خارجی است.

روش تحقیق

شرکت‌کنندگان

تحقیق حاضر در دانشگاه بین‌المللی امام رضای مشهد صورت گرفته است. ۱۲۰ مدرس زبان انگلیسی از بین دانشجویان (۷۶ زن، ۴۴ مرد) در این تحقیق شرکت داشتند که سن آن‌ها بین ۲۰ و ۲۸ سال بوده و ۲ تا ۶ سال تجربه تدریس زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان خصوصی را داشته‌اند. با توجه به اینکه سیستم آموزشی در اکثر آموزشگاه‌های خصوصی غیرمتمرکز بوده و مدرسان در انتخاب روش تدریس خود آزاد هستند محیط این تحقیق به آموزشگاه‌های خصوصی تدریس زبان محدود شده است. ۳۹ مورد از شرکت‌کنندگان، دانشجویان کارشناسی ارشد و ۸۱ مورد باقی‌مانده، دانشجویان مقطع کارشناسی بوده‌اند.

ابزار تحقیق

پرسشنامه‌ای که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته توسط سرکو (۲۰۰۵) تحت عنوان «مدرسان زبان خارجی و توانش بین‌فرهنگی» (برای مشاهده متن کامل پرسشنامه مراجعه شود به سرکو و همکاران^۱، ۲۰۰۵) طراحی شده که ابعاد فرهنگی را از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی، و نه توانش فرهنگی، مورد مطالعه قرار می‌دهد (ریساجر^۲، ۲۰۰۵). یکی از تمایزاتی که به نظر ریساجر می‌توان بین این دو نوع توانش در نظر گرفت این است که توانش فرهنگی شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مربوط به یک فرهنگ خاص است که با یکی از کشورهای زبان مقصد در ارتباط است

1 Sercu et al.

2 Risager

درحالی که توانش بین فرهنگی به ارتباط بین چندین فضای فرهنگی در زبان مقصد و کشور بومی زبان آموزان اشاره دارد (۲۰۰۵).

این پرسش نامه بر مدرسان زبان خارجی متمرکز است چراکه نگارنده آن معتقد است علیرغم این که اکثر مدرسان معتقدند همزمان با تدریس زبان خارجی، فرهنگ را نیز تدریس می کنند اما چنین چیزی در محصول تدریستان دیده نمی شود. پرسشنامه به کاررفته در مقاله حاضر، این مقوله را با موضوع شناخت مدرس آنچه مدرسان فکر می کنند، می دانند، معتقدند و ارتباط بین این ساختارهای ذهنی با آنچه مدرسان در کلاس های درستان انجام می دهند- مرتبط ساخته است (بورگ^۱، ۲۰۰۳).

پرسشنامه «مدرسان زبان خارجی و توانش بین فرهنگی» شامل ۱۱ بخش با هدف کلی توصیف پروفایل میانگین در بین مدرسان زبان خارجی است (راین^۲ و سرکو، ۲۰۰۳). بخش های ۴ و ۵ این تحقیق به کاوش در درک مدرسان نسبت به آشنایی زبان آموزانشان و خودشان با توانش بی فرهنگی می پردازد. اطلاعات دقیق تر در مورد سؤال های مختلف و گزینه های مربوط به این دو بخش به همراه استراتژی های نمره دهی در بخش نتایج ارائه می گردد.

نتایج

در این بخش، میزان آگاهی و اطلاع مدرسان از موضوعات فرهنگی مختلف نشان داده می شود. بررسی ارتباط بین این دانش و آشنایی با توانش بین فرهنگی نیز در این بخش گنجانده شده است. بدین منظور، ابتدا از مدرسان خواسته شد نام کشورهایی را که با زبانی که تدریس می کنند مرتبط است لیست کنند. تمامی ۱۲۰ شرکت کننده ابتدایالات متحده و بریتانیا را نام بردند. استرالیا (با ۸۱ امتیاز) و کانادا (با ۶۴ امتیاز) مقام دوم و سوم را به دست آوردند. همه شرکت کنندگان، بیش از یک کشور را ذکر کردند. سپس لیستی از موضوعات فرهنگی در اختیار آن ها قرار داده شد تا میزان آشنایی شان را با فرهنگ های خارجی و مردمی که در کشورهای نامبرده زندگی می کنند بر اساس چهار گزینه زیر رتبه بندی کنند: عدم آشنایی، عدم آشنایی کافی، آشنایی کافی، آشنایی کامل. این

1 Borg

2 Ryan

موضوعات فرهنگی برگرفته از کتاب‌های درسی زبان خارجی^۱ (سرکو، ۲۰۰۰) و لیست مختصری می‌باشد که توسط شورای اروپا^۲ مطرح شده است (۲۰۰۱: صص ۱۰۲-۱۰۳، نقل در سرکو و همکاران، ۲۰۰۵).

جدول شماره ۱ میزان آشنایی مدرسان با موضوعات فرهنگی مختلف را از نظر خودشان نشان می‌دهد. موضوعات از بیشترین تا کمترین میزان آشنایی و ارقام میانگین، مرتب شده‌اند.

جدول ۱ آشنایی مدرسان با موضوعات فرهنگی

انحراف معیار	میانگین	
.74	2.76	۱. زندگی روزمره، شرایط زندگی، غذا، نوشیدنی‌ها و غیره
.78	2.60	۲. آموزش، زندگی حرفه‌ای
.84	2.55	۳. فرهنگ جوانان
.77	2.47	۴. ارزش‌ها و عقاید
.78	2.40	۵. سنت‌ها، فرهنگ‌عامه، جاذبه‌های توریستی
.73	2.38	۶. سایر نشانگرهای فرهنگی (موسیقی، تئاتر، هنر)
.69	2.35	۷. تاریخ، جغرافیا، سیستم‌های سیاسی
.77	2.26	۸. ادبیات
.70	2.02	۹. گروه‌های مختلف قومی و اجتماعی
.75	1.98	۱۰. روابط بین‌المللی (سیاسی، اقتصادی و فرهنگی) با کشور خود زبان‌آموزان و دیگر کشورها

بر اساس این جدول، بالاترین امتیازی (2.76) که مدرسان به دست آورده‌اند در مورد زندگی روزمره بوده است. اعداد به دست آمده نشان می‌دهد که مدرسان به‌قدرکافی با همه مباحث فرهنگی (امتیازات بین ۲,۰۱ و ۳,۰۰) به جز روابط بین‌المللی (۱,۹۸) به‌اندازه کافی آشنا هستند. به نظر می‌آید دانش مدرسان با موضوعات مختلف تنها تا حدی است که بتوانند دانش فرهنگی خود را به زبان‌آموزانشان منتقل کنند؛ به‌عبارت‌دیگر، از دیدگاه توانش ارتباطی بین‌فرهنگی، مدرسان آشنایی و دانش کافی را به دست نیاورده‌اند چراکه از تفاوت‌های فرهنگی و روابط بین‌المللی آگاهی ندارند. علاوه بر محتویات فرهنگی کتاب‌های درسی، منابع دیگر اطلاعاتی برای آشنایی با فرهنگ‌های خارجی مانند سفر یا رسانه‌ها نیز تعیین‌کننده هستند (سرکو، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، دیگر بخش‌های

1 Foreign Language Textbooks

2 Council of Europe

پرسشنامه به سؤالاتی در مورد این که مدرسان هر چند وقت یک بار به کشورهای خارجی سفر می کنند و این که آیا در منزل از رسانه های خارجی استفاده می کنند یا خیر پرداخته است؛ بنابراین، ابتدا تعداد دفعات سفرشان به کشورهای خارجی بررسی شده است. پاسخها شامل هرگز، هر از گاهی، و اغلب بوده که در جدول شماره ۲ با کاهش عدد میانگین، نشان داده شده است. گزینه هرگز با امتیازات بین ۰،۰۱ و ۱،۰۰، گزینه هر از گاهی بین ۱،۰۱ و ۲،۰۰، و گزینه اغلب بین ۲،۰۱ و ۳،۰۰ بوده است.

جدول ۲ دفعات سفر مدرسان به کشورهای خارجی

انحراف معیار	میانگین	شرکت کنندگان	
.25	1.93	120	- سفر توریستی
.40	1.86	120	- سفر کاری
.51	1.79	120	- دیدار با فامیل و دوستان
.58	1.70	120	- برنامه آموزش مدرس
.00	1.00	120	- سفرهای مدرسه ای

درصد داده ها به طور واضح نشان می دهد که تقریباً ۹۰ درصد مدرسان ایرانی که زبان خارجی تدریس می کنند هرگز به طور مستقیم با فرهنگ های خارجی در تماس نبوده اند؛ بنابراین، سفر را نمی توان یک منبع اطلاعاتی برای آشنایی آنها با فرهنگ خارجی دانست چراکه اکثر آنها در حالی با کشورهای خارجی و فرهنگ هایشان آشنا شده اند که در کشور خود به سر می برند.

جدول شماره ۳ دفعاتی را که مدرسان در منزل با فرهنگ خارجی ارتباط برقرار می کنند نشان می دهد (امتیازات بین ۰،۰۱ و ۱،۰۰ نشان دهنده گزینه هرگز، بین ۱،۰۱ و ۱،۰۰ نشان دهنده هر از گاهی، و بین ۲،۰۱ و ۳،۰۰ نشان دهنده گزینه اغلب است).

جدول ۳ تعداد دفعات تماس مدرسان با فرهنگ خارجی در منزل

انحراف معیار	میانگین	شرکت کنندگان	
.58	2.38	120	- تماس رسانه ای
.00	1.00	120	- مسئول آموزش زبان خارجی
.00	1.00	120	- اشخاصی که اصالتاً متعلق به یک کشور خارجی بوده اند
.00	1.00	120	- مؤسسات فرهنگی

تماس بیشتر بین مخاطبان زبان و نزدیکی بیشترِ کشورهایشان باعث افزایش دانش در تعاملات آن‌ها خواهد بود. گرچه امروزه با وجود شبکه‌های ارتباطی مدرنمانند رسانه که اصلی‌ترین فاکتور آشناییِ مدرسان با فرهنگ‌های خارجی است، دیگر مشکل عدم نزدیکیِ کشورها برطرف شده است (بایرم، ۱۹۷۷). با توجه به یافته‌های تحقیق، حدوداً ۷۰ درصد از مدرسان از طریق روزنامه، تلویزیون، رادیو و اینترنت با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند. گرچه باین‌حال، اکثر آن‌ها کتاب‌های درسی را برای آشناییِ زبان‌آموزان بر دیگر منابع آموزشی ترجیح می‌دهند.

حال، به بررسی میزان آشناییِ زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ‌های خارجی از نگاه مدرسانشان می‌پردازیم. بدین منظور، ابتدا، تصور کلیِ مدرسان از زبان‌آموزانشان، شامل انگیزه زبان‌آموزان در ارتباط با توانش بین‌فرهنگی بررسی گردید. پاسخ‌ها بر مدار کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۱۰) قرار گرفتند. ارقام میانگین خاص در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴ تصور کلیِ مدرسان از زبان‌آموزان

انحراف معیار	میانگین	شرکت‌کنندگان	
2.79	6.50	120	بسیار با انگیزه برای یادگیری زبان دوم
2.57	6.28	120	نگرش مثبت نسبت به مردم زبان دوم
2.74	5.17	120	یادگیری زبان دوم بسیار مشکل است
2.68	5.10	120	دانش در مورد فرهنگ‌های زبان دوم

شمار قابل توجهی از مدرسان (۶۵٪) اظهار داشته‌اند که زبان‌آموزانشان انگیزه بسیار بالایی برای یادگیری زبان دوم (انگلیسی) دارند. بعلاوه، اکثر آن‌ها (۶۳،۲٪) معتقدند که زبان‌آموزانشان نگرش مثبتی نسبت به مردم فرهنگ‌های خارجی دارند. حدوداً نیمی از مدرسان (۵۲،۲٪) نیز بر این باور بوده‌اند که زبان‌آموزان، یادگیری زبان دوم را امری بسیار دشوار می‌دانند. ۵۰٪ از مدرسان نیز زبان‌آموزانشان را آگاه از فرهنگ زبان خارجی دانسته‌اند.

همچنین، از مدرسان خواسته شد به چند سؤالتشریحی در زمینه درک آنان از نظرات زبان‌آموزانشان با در نظر داشتن کشورهای خارجی (انگلیسی‌زبان) و مردمی که غالباً با آن‌ها در ارتباط هستند پاسخ دهند.

اکثر مدرسان به این نکته اشاره کرده‌اند که زبان‌آموزان غالباً ایالات متحده را با زبان انگلیسی مرتبط می‌دانند. زبان‌آموزان تمایل دارند شیوه زندگی آمریکایی را در پیش بگیرند و از سنت‌ها و سبک زندگی آن‌ها تقلید کنند؛ بنابراین می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که نگرش مثبتی نسبت به سخنگویان بومی خارجی و کشورهایشان وجود دارد. بعضی از زبان‌آموزان نیز ایالات متحده را قدرتمندترین کشور و استعمارگر جهان دانسته‌اند.

زبان‌آموزان تنها دو نفر از مدرسان، کانادا و بریتانیا را با زبان خارجی که در حال یادگیری آن هستند مرتبط دانسته‌اند. در این موارد نیز زبان‌آموزان نگرش مثبتی نسبت به این کشورها داشته و به تقلید از عادات و رسومشان متمایل بوده‌اند. ویژگی‌های بارزی که زبان‌آموزان برای مردم کانادا بیان داشته‌اند مهربانی، و برای مردم بریتانیا، سخت‌گیری و تنبلی بوده است.

تمامی مدرسان متفق‌القول به این نکته اشاره کرده‌اند که زبان‌آموزان مایل به آشنایی بیشتر در زمینه موزیک محبوب، ستاره‌ها، بازیکنان ورزشی، موضوعات علمی جدید، تکنولوژی و مد در کشورهای خارجی هستند. زبان‌آموزان این اطلاعات را از طریق رسانه‌ها بخصوص تلویزیون و فیلم‌ها به دست می‌آورند. مدرسان، نقش حیاتی کتاب‌های درسی را نیز در آشنایی زبان‌آموزانشان با فرهنگ‌های خارجی متذکر شده‌اند.

جدول زیر، نظرات مدرسان و درک آن‌ها از تعداد دفعاتی که زبان‌آموزانشان با فرهنگ خارجی در تماس بوده‌اند را به‌طور موجز نشان می‌دهد. پاسخ‌ها با کاهش عدد میانگین، گزینه‌های اغلب، هر از گاهی و هرگز را نشان می‌دهد؛ مانند بخش‌های قبلی، امتیازات بین ۰،۰۱ و ۱،۰۰ نشان‌دهنده گزینه هرگز، بین ۱،۰۱ و ۱،۰۰ نشان‌دهنده هر از گاهی، و بین ۲،۰۱ و ۳،۰۰ نشان‌دهنده گزینه اغلب است.

جدول ۵ تعداد دفعات تماس زبان‌آموزان با فرهنگ‌های خارجی

انحراف معیار	میانگین	شرکت‌کنندگان	
.65	2.40	120	- کانال‌های تلویزیونی
.70	2.30	120	- اینترنت
.60	2.26	120	- مجلات و روزنامه‌های مربوط به فرهنگ‌های خارجی
.59	1.60	120	- ادبیات
.59	1.40	120	- سفر به کشورهای خارجی

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که زبان‌آموزان نیز، مانند مدرسان، اکثراً به‌طور غیرمستقیم با فرهنگ‌های خارجی در تماس بوده‌اند و ۷۲٪ مدرسان معتقدند که زبان‌آموزانشان هرگز به کشورهای خارجی سفر نکرده‌اند.

بحث

در این بخش، یافته‌های تحقیق با رویکردی بوم‌شناختی مورد بحث قرار می‌گیرند. در واقع، بوم‌شناسی زبان به مطالعه تعاملات بین زبان و محیط اطرافش می‌پردازد (ون‌لایر، ۲۰۰۴). در این تحقیق، جامعه و بافت ایران که فرآیند آموزش زبان در آن رخ می‌دهد، محیط در نظر گرفته شده است.

یافته‌های تحقیق نشان داد که نه مدرسان و نه زبان‌آموزان (از دیدگاه مدرسان)، هیچ‌کدام خود را به‌اندازه کافی با روابط بین‌الملل آشنا نمی‌دانستند. باید خاطر نشان کرد که با توجه به رویکرد بوم‌شناختی، گردشگری جایگاه خاصی در ایران ندارد و مدرسان و زبان‌آموزان اکثراً به‌طور غیرمستقیم برای مثال از طریق رسانه‌ها و کتاب‌های درسی، با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند. از طرفی، از آن‌جا که قانون کپی‌رایت به‌درستی در ایران رعایت نمی‌شود، مردم با انبوهی از کتاب‌هایی مواجه‌اند که در کشورهای انگلیسی‌زبان به چاپ رسیده است؛ بنابراین، هویت شکل‌گرفته در مدرسان و اکثر زبان‌آموزان به‌گونه‌ای است که در پی تقلید از سخنگویان بومی و مدل‌سازی آن‌ها هستند. در نتیجه، زبان انگلیسی، یک زبان جهانی در نظر گرفته نمی‌شود (کاچرو، ۱۹۸۵) و مدرسان نیز مانند زبان‌آموزان از آشنایی چندانی با روابط بین‌المللی برخوردار نیستند. به همین دلیل است که اکثر پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه، ایالات متحده و بریتانیا (کشورهای مرکزی به زعم کاچرو) را جزء کشورهای مرتبط با فرهنگ انگلیسی دانسته‌اند.

نتیجه‌گیری

با در نظر داشتن پاسخ‌های مدرسان و میزان آشنایی‌شان با فرهنگ‌های خارجی، می‌توان این‌طور استنباط کرد که مدرسان، فقط کشورهای را که در آن‌ها، انگلیسی، زبان مادری مردم است با

فرهنگ‌های خارجی مرتبط دانسته‌اند و درک فرهنگی دیگر کشورها از دید مدرسان، از مرکزیت خاصی برخوردار نیست؛ بنابراین، می‌توان گفت گرچه مدرسان به قدر کافی با فرهنگ‌های خارجی آشنا هستند اما با توجه به این‌که این آشنایی به کشورهایی محدود شده که زبان انگلیسی، زبان مادری مردم آن‌هاست، از توانش بین فرهنگی برخوردار نیستند. علاوه بر این، بر اساس نتایج تحقیق، مدرسان از بین موضوعات مختلف فرهنگی که به توانش بین فرهنگی می‌انجامد، کمترین میزان آشنایی را با روابط بین‌الملل نشان داده‌اند.

بر اساس نوع تماس (مستقیم/غیرمستقیم) با فرهنگ‌های بیگانه، می‌توان این‌طور نتیجه‌گیری کرد که مدرسان نیز همانند زبان‌آموزان به‌طور غیرمستقیم و از طریق رسانه‌ها و کتب درسی با فرهنگ‌های خارجی در ارتباط‌اند. بر اساس گفته بایرم (۱۹۹۷) و با توجه به این‌که منابع اطلاعاتی غیرمستقیم، غالباً تحت سلطه سیاست هستند، نمی‌توان انتظار داشت تصاویر واقعی از فرهنگ‌های خارجی در اذهان ایجاد کنند. احتمالاً به همین دلیل، به عقیده مدرسان، زبان‌آموزان ایرانی نگرش‌های کلیشه‌ای و خاصی نسبت به مردم فرهنگ‌های خارجی دارند.

در مجموع، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدرسان ایرانی، آمادگی آموزش بین فرهنگی را به اندازه کافی ندارند و با توجه به این‌که مدرسان در فرآیند آموزش، نقش میانجی را در ارتقای توانش بین فرهنگی زبان‌آموزان ایفا می‌کنند (راین و سرکو، ۲۰۰۳) و تصویرسازی واقعی از فرهنگ‌های خارجی به عهده آن‌هاست، بایستی در وهله اول، درک فرهنگی خود را از منظر توانش بین فرهنگی افزایش دهند؛ به عبارت دیگر، کسب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که برای یک سخنگوی بین‌المللی الزامی است از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است.

References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Bennett, M. J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: R. M. Paige (ed), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.

- Boasted, F., Brandist, C., Sigfred, L., Hedge, E., & Faber, C. (Ed.). (2004). *Bakhtinian. Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. Great Britain: Macmillan.
- Borg, S (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (1997) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 239-243.
- Canale, M., & Swaine, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1995) Wessen Pragmatic? Fur eine Neubestimmung fremdsprachlicher

- Handlungskompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 6, 69-94.
- Pillar, I. (2011). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Great Britain: Edinburgh University Press.
- Risager, K. (2005). Foreword. In Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., & Lundgren, et al. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ryan, P.M., & Sercu, L. (2003). Foreign language teachers and their role as mediators of Language and culture: A study in Mexico. *Estudios de Linguística Aplicada*, 21(37), 99-118.
- Sercu, L. (2000) *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks: The Case of Flemish Adolescents Learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74.
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., & Lundgren, U. et al. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. England: Harvard University Press.