

زبان و فرهنگ بیگانه، زبان و فرهنگ رسمی: چالش‌ها و چشم‌اندازها

لیلا تاجیک^۱

چکیده

مفهوم زبان‌پریشی^۲ که نتیجه طبیعی فراگیری زبان دوم می‌باشد (سلاجر، ۱۹۹۶)^۳، بیش از سه دهه است که مورد توجه محققان قرار گرفته است. اگرچه تعداد کمی از مطالعات موجود، زبان‌پریشی را که در نتیجه تماس زبان‌های فارسی-انگلیسی صورت گرفته است، در زبان فارسی بررسی کرده‌اند (جمشیدیها و معرفت، ۲۰۰۷)، تقریباً هیچ‌کدام از آنها، پیشنهادات سازنده‌ای جهت جلوگیری از نفوذ زبان انگلیسی در زبان فارسی ارائه نکرده‌اند. با در نظر گرفتن این موضوع، محققان در تحقیق حاضر مروری بر اصول دیدگاه‌های آموزش منتقدانه^۴ و جهانی شدن زبان انگلیسی^۵ ارائه می‌نمایند، چرا که بر این باورند که اگر اصول مطرح شده توسط این دو دیدگاه به طور صحیح رعایت گردد، می‌تواند زبان فارسی را تا حد زیادی از نابودی نجات دهد. سپس با بهره‌گیری از این دو دیدگاه، چنین استدلال می‌کنیم که لازم است برای زبان و فرهنگ فارسی ارزشی در خور آن قائل شویم. در پایان، به مسئولیتی که پذیرفتن این دو دیدگاه بر دوش سیاستگذاران، معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان می‌نهد تا در جهت تهیه مطالب درسی و روش‌های تدریس بومی تلاش کنند و به این طریق زبان و فرهنگ مادری خود را از سلطه زبان انگلیسی نجات دهند، اشاره خواهد شد.

واژگان کلیدی: زبان‌پریشی، آموزش منتقدانه، جهانی شدن

^۱ دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تربیت مدرس. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا (س)

tajik_1@alzahra.ac.ir

2. Language attrition
3. Seliger (1996)
4. Critical Pedogogy
5. Globalization

مقدمه

مفهوم زبان‌پریشی که نتیجه طبیعی فراگیری زبان دوم می‌باشد و عموماً منجر به گرایش به سمت آن زبان می‌گردد (سلایجر، ۱۹۹۶) بیش از سه دهه است که مورد بررسی کارشناسان قرار گرفته است. در این میان، از دست دادن زبان اول در محیطی که زبان اول، زبان اصلی مردم است، یکی از انواع زبان‌پریشی مطرح شده توسط ون‌الس (۱۹۹۸)^۱ می‌باشد. اگرچه تعداد کمی از مطالعات موجود، زبان‌پریشی را که در نتیجه تماس زبان‌های فارسی-انگلیسی روی می‌دهد، در زبان فارسی بررسی کرده‌اند (جمشیدیها و معرفت، ۲۰۰۷)، تقریباً هیچ‌کدام از این مطالعات، تا جایی که محققان تحقیق حاضر اطلاع دارند، پیشنهادات سازنده‌ای جهت جلوگیری از نفوذ زبان انگلیسی در زبان فارسی ارائه نکرده‌اند. در حقیقت، بحران حاضر این است که چطور می‌توانیم زبان انگلیسی را فرا بگیریم اما ارزش‌ها و فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان تاثیر نپذیریم؟ این بحران از آنجا نشات می‌گیرد که امروزه میلیون‌ها نفر در جوامع مختلف از جمله جامعه ایران، کشمکش را میان ارزش‌های غربی و فرهنگ خود، زبان انگلیسی و زبان خود تجربه می‌نمایند. از سویی، نیاز به جهانی شدن و گسترش وابستگی در عرصه‌های اقتصادی، تجارت، مالی، فرهنگی و ضرورت مشارکت در جامعه بین‌المللی آنها را به فراگیری زبان انگلیسی تشویق می‌نماید و از سوی دیگر، حس ملی‌گرایی منجر به نوعی بی‌زاری نسبت به زبان انگلیسی می‌گردد. برای حل این بحران، برخی افراد، زبان بومی خود را قربانی زبان انگلیسی نموده‌اند و گروهی دیگر برای حفظ ارزش‌های خود، زبان انگلیسی را به طور کامل کنار گذاشته‌اند. در این میان، راه حل سوم نیز وجود دارد که می‌تواند در حل این بحران نقش موثری ایفا نماید. در اینجا، هدف، پذیرفتن یا طرد انگلیسی به طور کامل نیست، بلکه لازم است فراگیران زبان دوم را با تاریخچه و ارزش‌های سلطه‌طلبانه کشورهای انگلیسی زبان که از طریق زبان خود به دیگر فرهنگ‌ها منتقل می‌سازند، آشنا سازیم تا بتوانند ضمن فراگیری زبان دوم، به اصول و ارزش‌های خود نیز پایبند باشند (پنی کوک، ۱۹۹۰)^۲.

در این مقاله، محققان ضمن رد کردن دو دیدگاه کلیشه‌ای - یعنی پذیرفتن یا طرد انگلیسی به طور کامل - دو دیدگاه زبانی - فرهنگی جدید یعنی آموزش منتقدانه و انگلیسی به عنوان زبانی جهانی را مطرح

می‌سازند تا قدمی در جهت حل دغدغه فارسی زبانان برای حفظ زبان مادریشان برداشته باشند. آموزش منتقدانه معتقد است که ما برای حفظ ارزش‌های خود لازم است زبان انگلیسی را بومی نماییم (کاناگارا، ۱۹۹۹)؛^۳ از سوی دیگر، انگلیسی به عنوان زبانی جهانی بر این باور است که زبان انگلیسی زبانی جهانی است و به گروه و کشور خاصی تعلق ندارد که بتوانند ارزش‌های خود را در قالب این زبان به فراگیران این زبان انتقال دهند.

وضعیت کنونی

نگرانی موجود برای حفظ زبان فارسی از دیدگاه کنونی در مورد تدریس زبان انگلیسی نشات می‌گیرد. سالیان سال، دیدگاه تک زبانی/ تک فرهنگی منجر به تاکید بر انگلیسی استاندارد به عنوان معیار، پذیرفتن اهمیت نقش زبان فارسی یا دیگر زبان‌های بومی در فراگیری زبان انگلیسی و سرانجام بی‌اهمیت جلوه دادن ارزش‌ها و فرهنگ فارسی زبانان و دیگر زبان‌های بومی در مقابل ارزش‌های انگلیسی گردیده است (کروکس و لهنر، ۲۰۰۴).^۴

-
1. Van Els (1998)
 2. Pennycook (1990)
 2. Cangarajah (1999)
 3. Crookes & Lehner (2004)

این دیدگاه غالب، منجر گردیده است که تولید دانش در زمینه آموزش زبان انگلیسی، بیشتر توسط متفکران غربی صورت گیرد (کاناگارا، ۱۹۹۹). در نتیجه این امر، دوره‌های آموزشی موجود، به طور کلی تحت نفوذ معلوماتی است که توسط کشورهای ثروتمند یعنی ایالات متحده و انگلستان، تعریف، تولید و منتشر می‌گردد. به عبارت دیگر، تهیه کتب آموزشی، آموزش معلمان و حتی اداره کردن دوره‌های آموزش زبان انگلیسی به طور کلی زیر نظر این هژمونی‌های انگلیسی زبان صورت می‌گیرد. نگرانی که کاناگارا در اینجا مطرح می‌نماید، بی ربط بودن این مطالب و برنامه‌های آموزشی به بافت موجود در کشورهای جهان سوم می‌باشد، چرا که ارزش‌های نهفته در این مطالب با فرهنگ و ارزش‌های زبان فراگیران هیچ گونه هم خوانی ندارد.

در این شرایط، نتایج تحقیقات، مهارتها و فرضیات آموزشی کشورهای غربی از طریق فعالیت موسسات فرهنگی چون انجمن فرهنگی بریتانیا به کلاسهای درس ما انتقال می‌یابد. این انجمن‌ها از طریق تهیه کتاب‌های آموزشی، برنامه‌های آموزشی را شکل می‌دهند و با برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان، ارزش‌ها و رویکرد آنها را تحت تاثیر خود قرار می‌دهند. همچنین، این‌گونه انجمن‌ها با فراهم ساختن

کتاب‌های راهنمای معلمان، کتاب‌های راهنمای آزمون‌سازی و مطالب مورد نیاز جهت فعالیت‌های شنیداری، نقش به‌سزایی در محدود ساختن نقش معلم بومی در طراحی و اجرای تجربیات یادگیری متناسب با نیازهای دانش‌آموزان خود ایفا می‌نمایند. گرچه در بسیاری موارد، معلمان از عدم تناسب فرهنگی این مطالب آگاهند، اما به دلیل کمبود امکانات و ناتوانی در طراحی مطالب بومی، آنها را به کار می‌برند. به این طریق، کشورهای غربی به عمق کلاس‌های درس ما وارد می‌شوند و زبان و ارزش‌های بومی ما را پایمال می‌نمایند. فعالیت‌های کلاسی، همه، در جهت ترویج زبان و ارزش‌های فرهنگی این کشورها شکل می‌گیرند و هیچ تلاشی در جهت زیر سوال بردن این‌گونه حملات فرهنگی صورت نمی‌گیرد (کاناگارا، ۱۹۹۹). چنین شرایطی تاسف باری را تا حدی که منجر به خودباختگی دانش‌آموزان در مقابل فرهنگ بیگانه گردیده است، به وضوح می‌توان در تدریس زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های موجود در کشور مشاهده نمود. حقیقت دیگری که بر نقش مخرب زبان انگلیسی بر زبان مادری می‌افزاید این است که استفاده از کلمات انگلیسی و یا لهجه ترکیبی دریافت بومی نوعی با کلاسی محسوب می‌گردد. این حقیقت، نشانگر نفوذ عمیق و در عین حال مخفیانه زبان انگلیسی بر زبان بومی می‌باشد. (بربولزوبرک، ۱۹۹۹)^۱

در این میان، پایبندی به مفهوم تک‌زبانی کاذب^۲، یعنی فرض اینکه زبان انگلیسی باید تنها زبان آموزشی در کلاس‌های تدریس انگلیسی به دانش‌آموزان غیر بومی باشد و اینکه تحت هیچ شرایطی نباید از زبان بومی استفاده نمود (گیروکس، ۲۰۰۳)^۳ نیز شرایط نابودی زبان فارسی و دیگر زبان‌های بومی را در میان فراگیران زبان دوم فراهم می‌سازد. آنها که مفهوم تک‌زبانی را دنبال می‌کنند، بر این باورند که استفاده از زبان بومی در یادگیری زبان انگلیسی مداخله می‌نماید و فرایند پیشرفت زبان دوم را دچار مشکل می‌سازد (شور، ۱۹۹۶)^۴. این در حالی است که تاکید بر استفاده از زبان انگلیسی در کلاس‌های درس (که عموماً مقصود همان لهجه‌های استاندارد انگلیسی می‌باشد) شیوه‌ای دیگر برای تسلط کشورهای غربی بر کشورهای جهان سوم می‌باشد. این تاکید بر تک‌زبانی، همچنین، در مواردی، منجر به استفاده از معلمان بومی انگلیسی زبان در آموزشگاه‌های زبان می‌گردد.

-
1. Burbules & Berk (1999)
 2. Monolingual fallacy
 3. Girux (2003)
 4. Shore (1996)

در نتیجه، تک‌زبانی کاذب با مفهومی دیگر تحت عنوان سخنوران بومی^۱ همراه می‌گردد (فیلیپسون، ۱۹۹۲)^۲. بر طبق این مفهوم، بهترین معلمان زبان انگلیسی، سخنوران بومی هستند. علاوه بر این، تاکید بر

تک زبانی، ایدئولوژیهای دیگری را به دنبال دارد؛ کاناگارا (۱۹۹۹) معتقد است که تاکید بر استفاده از لهجه استاندارد انگلیسی، زیر سوال بردن لهجه‌های محلی و خالص نگه داشتن زبان انگلیسی از هرگونه نفوذ زبان‌های دیگر، نتیجه‌ای جز تسلط زبان انگلیسی و نفوذ آن بر دیگر زبان‌ها نخواهد داشت.

آنچه در این مفهوم مهم است، حفظ زبان انگلیسی و طرد هرگونه لهجه ترکیبی انگلیسی با زبان بومی می‌باشد. کاناگارا اضافه می‌نماید که این باور که زبان اول نمی‌تواند نقش مثبتی در تدریس زبان دوم ایفا نماید، منجر به تصوراتی منفی در مورد زبان بومی در فراگیران می‌گردد؛ در نتیجه، فراگیران روز به روز بیشتر مجذوب زبان انگلیسی می‌شوند و زبان بومی خود را فراموش می‌سازند. او چنین نتیجه می‌گیرد که ما به عنوان فراگیران زبان انگلیسی، باید دیدی وسیع نسبت به تبعات اجتماعی و ایدئولوژیکی چنین دیدگاهی که منجر به سرکوب زبان‌های مادریمان می‌گردد داشته باشیم. متأسفانه، این تعصب به سوی تک زبانی در سال‌های اخیر در مدل‌های مطرح آموزشی رایج بوده است (فیلیپسون، ۱۹۹۲). به عنوان مثال می‌توان به فرضیه *زبانی مقایسه‌ای*^۳ اشاره نمود که زبان اول را مانعی در فراگیری زبان دوم می‌داند.

با توجه به این مقدمه، می‌توان چنین نتیجه گرفت که شرایط کنونی ذکر شده در تدریس زبان انگلیسی در کشورهای مختلف و از جمله درس‌زمین ما، ایران، اگر ادامه یابد، بی‌تردید منجر به نابودی زبان فارسی و دیگر زبان‌های بومی خواهد گردید، مگر اینکه سیاستگذاران این کشورها به دنبال راه‌حلهایی برای حفظ زبان مادری خود باشند. مروری بر ادبیات موجود در زمینه دیدگاه آموزش منتقدانه و انگلیسی به عنوان زبانی جهانی، نشان می‌دهد که جانبداری از اصول این دیدگاه‌ها می‌تواند تا حد زیادی زبان مادری ما را مورد محافظت قرار دهد.

آموزش منتقدانه

یکی از دیدگاه‌هایی که می‌تواند فعالیت‌های آموزشی ما را تحت تاثیر قرار دهد، دیدگاه آموزش منتقدانه است که در نقطه مقابل آموزش عادی قرار دارد (مک لارن، ۲۰۰۰)^۴. مک لارن تفاوت این دو دیدگاه را چنین توضیح می‌دهد که برخلاف آموزش عادی که تحت تاثیر ایدئولوژی کشورهای غربی است، آموزش منتقدانه هرگونه تسلط و برتری این کشورها را زیر سوال می‌برد. براساس این رویکرد جدید که نوعی تحول فلسفی محسوب می‌گردد، بازتاب‌های سیاسی، فرهنگی تدریس زبان انگلیسی به دیگر جوامع مورد انتقاد قرار گرفته است. آموزش منتقدانه دریافته است که هم‌زمان با تدریس انگلیسی، آموزش پنهان ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها و طرز تفکر غربی نیز صورت می‌گیرد که می‌تواند منجر به هویت‌های چندگانه در میان فراگیران گردد. بنابراین، آموزش زبان را نمی‌توان فعالیت بی‌خطر دانست، چرا که احتمال برتری

ایدئولوژیکی و تضاد اجتماعی را به همراه دارد. برطبق اصول آموزش منتقدانه، دانش کشورهای غالب از طریق انجمن‌های فرهنگی تحت سلطه آنها بر دیگر

1. Native Speaker fallacy
2. Phillipson (1992)
3. Comparative fallacy
4. McLaren (2000)

جوامع تحمیل می‌گردد و این امر نتیجه‌ای جز سرکوب سیستم‌های دانش در کشورهای جهان سوم نخواهد داشت (فرر، ۱۹۹۸).^۱

دیدگاه آموزش منتقدانه در برگیرنده نظریه‌های گوناگونی می‌باشد (کاناگارا، ۱۹۹۹): نظریه نوآوری^۲ که برمبنای مکتب‌های مارکسیست و ساختارگرایی مطرح گردیده است، توضیح می‌دهد که چطور فراگیران بوسیله فعالیت‌های مدرسه از لحاظ رفتاری و ذهنی به گونه‌ای شرطی می‌شوند که به خدمت انجمن‌های اجتماعی غربی در می‌آیند. در نقطه مقابل، نظریه ایستادگی^۳ که برمبنای جریان‌هایی چون پسا ساختارگرایی، پست مدرنیسم، پسا مستعمره‌ای، نیو مارکسیسم و فمینیسم شکل گرفته است، معتقد است که می‌توان با بهره برداری از تضادهای موجود در انجمن‌های غالب، به فراگیران فرصت داد تا تفکر انتقادی داشته باشند و خود آغازگر تغییر باشند. براساس این نظریه که به فرهنگ‌های بومی ارزش می‌دهد، جهان بینی و طرز تفکر کشورهای سلطه گر بر دیگر جوامعی که خود دارای فرهنگ می‌باشند، تحمیل می‌گردد. اینجاست که این جوامع برای رهایی از سلطه کشورهای انگلیسی زبان، باید زبان انگلیسی را به خدمت خود درآورند. آنها می‌بایست به دنبال یافتن راه‌هایی برای مقابله با ساختار منفعت جویانه غالب باشند و زبان انگلیسی و فرهنگ نهفته در آن را به سود خود تغییر دهند. در اینجا، هدف، رد کردن انگلیسی نیست بلکه این نظریه به دنبال آن است که این زبان بین المللی را به شیوه ای اخلاقی و دمکراتیک بازسازی نماید.

کاناگارا (۱۹۹۹) همچنین معتقد است که جریان پسا ساختار گرایی در آموزش زبان، فراگیران را یاری می‌کند که ارزش‌های از دست رفته خود را بجویند، ذهنیت‌ها و ایدئولوژی‌های مربوط به گفتمان‌های مختلف را مورد بررسی قرار دهند و در نهایت جایگاهی را اتخاذ نمایند که به آنها نیروی مقاومت و پویایی می‌بخشد. این جریان، احتمال نپذیرفتن هویت‌های جدید و کسب هوشیاری انتقادی از طریق ایستادگی در مقابل گفتمان‌های غالب را برای فراگیران فراهم می‌سازد. برطبق نظر کاناگارا، اینگونه طرز تفکر عمدتاً در جستجوی رهاسازی فراگیران برای کسب حقوق ملیشان است تا بتوانند فضایی را در میان گفتمان‌های متفاوت برای بیان علائق و آرزوهای خود بیابند.

علاوه بر موارد ذکر شده، آموزش منتقدانه به مفهوم *سلطه گرایی زبانی*^۴ اشاره می‌نماید؛ طبق این مفهوم، برتری زبان انگلیسی از طریق ایجاد نابرابریهای فرهنگی میان انگلیسی و دیگر زبانها حفظ می‌گردد (براون، ۲۰۰۱)^۵. در اینجا، موسسات آموزشی از طریق ارائه فعالیت‌های فرهنگی گروه‌های غالب به عنوان معیار به فراگیران، رفتار آنها را شکل می‌دهند؛ چنین فراگیرانی با پذیرفتن معیارهای فرهنگی و زبانی غرب، به خدمت ارزش‌های غالب در می‌آیند.

علاوه بر آنچه ذکر گردید، نویسندگان بسیاری که از جهت گیری انتقادی در آموزش استقبال می‌کنند - به عنوان مثال می‌توان به آرسه (۲۰۰۰)^۶ و شور (۱۹۹۶) اشاره نمود-، از تغییر نظریات در مورد روش‌های تدریس سخن گفته‌اند. آنها چنین ابراز

-
1. Freire (1998)
 2. Reproduction theories
 3. Resistance theories
 4. Linguistic Imperialism
 5. Brown (2001)
 6. Arce (2000)

می‌دارند که گرچه در دوران پوزیتیویسم (اثبات گرایی)، معلمان می‌بایست از روش‌های مختلفی در تدریس خود استفاده نمایند، در دوران پست مدرن، تصور می‌گردد که چنین تأکیدی بر روش‌های مطرح شده توسط کشورهای سلطه گر منجر به آسیب رساندن به قدرت تفکر و یادگیری جوامع بومی و شیوه‌های تعامل آنها می‌گردد. این گونه تلاش‌ها در جهت ترویج هرچه بیشتر شیوه‌های تدریس مطرح شده در غرب، روز به روز به وابستگی فرهنگی و حرفه‌ای جوامع در حال توسعه می‌افزاید. جریان پست متد، از سوی دیگر، فراگیران و معلمان را از کنترل بی چون و چرای متدها نجات می‌دهد و آنها را تشویق می‌نماید که با نپذیرفتن رویکردی جدید، به دنبال طراحی روش‌های تدریس مناسب با بافت کشور خود باشند.

گرین (۲۰۰۸)^۱ خاطر نشان می‌سازد که برای حل مشکل وابستگی به یک روش تدریس در کلاس درس، معلمان می‌توانند از شیوه‌های تطبیقی استفاده نمایند و به این صورت شیوه‌های آموزشی را تغییر دهند. آنها می‌توانند ترکیبی از روش‌های قدیم و جدید را به کار برند و از پذیرفتن تمام و کمال روش‌های جدید

بپرهیزند. علاوه بر این ، معلمان بومی می‌بایست از فعالیت‌های آموزشی انتقادی و خلاقانه در تدریس خود استفاده نمایند و به این طریق شیوه‌هایی متناسب با بافت جامعه خود طراحی نمایند.

براساس اصول مطرح شده، دیدگاه آموزش منتقدانه ، نوعی جهت‌گیری انتقادی به شیوه‌های تدریس ارائه نموده است تا بتواند زبان مادری افراد را از تهاجم تسلط زبان انگلیسی نجات دهد. در این راستا، می‌بایست شیوه‌های آموزشی موجود را مورد بررسی قرار دهیم و تغییرات اساسی را در دیدگاه‌های موجود بپذیریم؛ همچنین، لازم است تمام جنبه‌های مختلف مربوط به فرایند یادگیری ، یعنی برنامه آموزشی، شیوه‌های تدریس، تعاملات کلاسی، مقررات مدرسه و سیاست‌های آموزشی را با دیدی انتقادی بنگریم. به این منظور، لازم است معلمان، با دیدی انتقادی برنامه‌های آموزشی پنهان موجود در تدریس را مورد ارزیابی قرار دهند، با دیدی وسیع فرایند یادگیری را در فضای اجتماعی سیاسی موجود در جامعه بنگرند و فراگیران را به گونه‌ای راهنمایی نمایند که بتوانند انتخاب کنند و برای وضعیت موجود، چاره‌ای بیندیشند. چنان که مک لارن (۲۰۰۰)^۲ اشاره می‌نماید، اینها همه به این معناست که ما به جهت گیری کاملا متفاوتی در قبال آموزش نیازمندیم .

طرفداران آموزش منتقدانه، همچنین، برای ارزش بخشیدن به زبان اول فراگیران، نظرات متفاوتی در مورد نقش زبان اول در فراگیری زبان دوم مطرح نموده‌اند. طبق نظرات آنها، زبان اول که زمانی مانعی بر سر راه یادگیری زبان دوم بوده، اکنون می‌تواند به فراگیری هر چه بهتر زبان دوم یاری رساند، چرا که پذیرفتن و ارزش قائل شدن برای زبان اول می‌تواند با کاهش دادن استرس زبانی و شوک فرهنگی منجر به افزایش آمادگی فراگیران برای یادگیری انگلیسی گردد (اوربچ، ۱۹۹۳)^۳ ؛ بنابراین، لازم است از طریق استفاده فعالانه زبان مادری فراگیران، اهمیت زبان بومی‌شان را به آنها یادآور شویم. علاوه بر این گونه ملاحظات اجتماعی، دلایل شناختی نیز برای

-
1. Green (2008)
 2. McLaren (2000)
 3. Auerbach (1993)

استفاده از زبان اول در فراگیری زبان دوم مطرح گردیده است. اصل وابستگی زبانی کامین^۱ (۱۹۹۱) چنین توضیح می‌دهد که مهارت در زبان اول می‌تواند منجر به افزایش قابلیت در زبان دوم گردد، طبق این اصل، مهارت‌های کسب شده در زبان اول از جمله مهارت‌های شناختی و آکادمیک می‌تواند به زبان دوم انتقال

یابد؛ در حقیقت، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که یکی از بهترین راه‌های کسب مهارت در زبان دوم، مهارت در زبان مادری است.

در این رابطه، کاناگارا (۱۹۹۹) اینگونه خاطر نشان می‌کند که استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان انگلیسی نه تنها منجر به مهارت‌های زبانی فراگیران در فراگیری زبان دوم می‌گردد، بلکه در سطحی فراتر، یعنی در سطح فعالیت‌های اجتماعی، منجر به افزایش مهارت فراگیران در به کارگیری هم‌زمان دو زبان در فعالیت‌های ارتباطی نیز می‌گردد. یعنی فراگیران می‌توانند با کاربرد مناسب هر زبان، ارزش‌ها، نقش‌ها و نگرش‌های متفاوتی را به مخاطب خود انتقال دهند. علاوه بر این، استفاده از زبان مادری باعث می‌شود که گونه‌های ترکیبی انگلیسی یعنی زبانی تاثیر پذیرفته از زبان محلی، یا به عرصه ظهور بگذارد؛ در مقابل، استفاده مطلق از انگلیسی استاندارد، از ایجاد گونه‌های جدید انگلیسی جلوگیری می‌نماید. استفاده از زبان اول، همچنین، منجر به آگاهی زبانی و غنای فرهنگی می‌گردد. در نتیجه، استفاده از زبان اول نه تنها مانعی برای یادگیری زبان دوم محسوب نمی‌گردد، بلکه به فراگیری آن کمک می‌کند.

از آنجا که دنبال کردن جهت‌گیری جدید طبق دیدگاه آموزش منتقدانه در مورد نقش زبان اول با مدل‌های رایج آموزشی سازگار نیست، آموزش زبان انگلیسی نیازمند مدلی جدید است. کاناگارا (۱۹۹۹) به تعدادی از ویژگی‌های چنین مدلی اشاره می‌نماید. در این مدل، زبان اول و دوم هم‌زمان با هم اما با کاربردهای متفاوتی به کار می‌روند: زبان مادری کاربردهایی چون مدیریت کلاس، انتقال معلومات، اظهارات عاطفی، بیان مجدد و تاکید مطالب را داراست. در عین حال، فراگیران می‌توانند از زبان انگلیسی برای بیان اهمیت فرهنگ بومی خود استفاده نمایند. به این طریق، آنها در هر دو زبان مهارت لازم را به دست خواهند آورد. مطابق این دیدگاه، فراگیران می‌توانند برای جلوگیری از نفوذ انگلیسی در زبان خود، از گونه‌های ترکیبی این زبان استفاده کنند، یعنی نیازی نیست که آنها تلفظ استاندارد انگلیسی را هدف خود قرار دهند. برعکس، می‌توانند انگلیسی را با لهجه بومی خود ادا کنند. به این طریق، کلاس درس می‌تواند به مکانی برای مقابله با ارزش‌ها و فعالیت‌های آموزشی کشورهای غربی تبدیل گردد. کاناگارا (۱۹۹۹) چنین ادامه می‌دهد که در تعاملات کلاسی، فراگیران و معلمان می‌توانند گونه‌ای شبیه انگلیسی استاندارد را در اتباطات رسمی استفاده نمایند و در شرایط دیگر از گونه‌های ترکیبی استفاده کنند. اینجاست که گفتمان و گرامر استاندارد انگلیسی با گرامر و گفتمان بومی ترکیب می‌گردد. به این ترتیب، زبان انگلیسی به دست فراگیران، تبدیل به گونه‌ای ترکیبی می‌گردد، چنین زبانی می‌تواند در برگیرنده گفتمان‌های دیگر فرهنگ‌ها بوده، ارزش‌های محلی را انعکاس دهد.

1. Cummin's Linguistic Interdependence Principle

فرر (۱۹۹۸) نیز به گونه‌های بومی شده انگلیسی و مطالب آموزشی ترکیبی به عنوان تلاش‌هایی اشاره می‌کند که می‌توان در جهت حل تضاد موجود در کاربرد زبان انگلیسی به کار برد. به عنوان مثال، می‌توانیم از متونی استفاده نماییم که در برگزیده گفتمان و فرهنگ بومی ما هستند. به این طریق، می‌توانیم هویت، تفکر و ارزش‌های خود را با استفاده از زبان انگلیسی اظهار نماییم. فرر، همچنین، برای حل نمودن مشکل مطالب و شیوه‌های تدریس نیز نظراتی را ارائه نموده است. او معتقد است که ما احتیاج داریم شیوه‌ها و مطالب درسی را خودمان طراحی نماییم. به عنوان نمونه، فرر به فعالیت‌های روش/ارتباطی اشاره می‌نماید که منجر به پذیرش فرهنگ بیگانه در فراگیران می‌گردد و اضافه می‌نماید که ما می‌توانیم از طریق آگاهی بخشیدن به فراگیران در جهت زیر سوال بردن قوانین ارتباطی تجویز شده توسط این روش تدریس، از نفوذ ارزش‌های غربی جلوگیری نماییم. هدف در اینجا این است که فراگیران به راحتی محتوای فرهنگی کتب درسی را نپذیرند و درکی انتقادی از قوانین ارتباطی متفاوت پیدا کنند. برای دستیابی به این مقصود، نباید تضادهای فرهنگی موجود در کلاس‌های درس مورد غفلت قرار گیرد، بلکه باید فراگیران با اینگونه چالش‌ها مواجه گردند و آنها را به گونه‌ای انتقادی مورد بررسی قرار دهند. نکته نهفته در اینگونه فعالیت‌ها این نیست که فراگیران به پاسخی صحیح دست یابند، بلکه مقصود این است که از طریق درگیر شدن با فرهنگ‌های متفاوت، فراگیران را به مهارت‌های زبانی، اجتماعی گسترده‌ای که روش ارتباطی قاصر از فراهم نمودن آن است، مجهز سازیم. در مواردی نیز که مدرسان، راهی جز استفاده از مطالب تهیه شده در غرب را ندارند، می‌توانند فراگیران را به مهارت‌های تحلیل گرایانه‌ای به منظور زیر سوال بردن فرهنگ، ارزش‌ها و معیارهای مطرح شده توسط کتاب‌های درسی مجهز سازند. معلمان می‌توانند مطالبی از نویسندگان محلی و یا متونی بومی را مورد استفاده قرار دهند. در چنین شرایط نیز فراگیران را باید به استفاده از مهارت‌های تحلیل گرایانه جهت یافتن نقاط ضعف و قوت فرهنگ خود تشویق نمود. به این طریق، معلمان بومی فرمانروایان کلاسهای درس خود خواهند شد، چرا که هیچکس بهتر از آنها از احتیاجات و شیوه‌های یادگیری فراگیرانشان آگاهی ندارد. چنین روشی، همچنین، اشاعه مهارت و دانش را از کنترل کشورهای سلطه‌گر خارج می‌سازد، چرا که جوامع جهان سومی با توجه به نیازها، خواسته‌ها و شیوه‌های سنتی آموزش خود، شیوه‌هایی برای آموزش زبان انگلیسی اتخاذ می‌نمایند. به طور خلاصه، فرر معتقد است که

استفاده از زبان انگلیسی در حین حفظ زبان مادری ، فراگیران را برای جهان پست مدرن مختلط از لحاظ زبانی آماده خواهد ساخت .

در این شرایط، برعهده آموزشگاه‌ها و انجمن‌های مسئول و سیاستگذاران در کشورهای تحت سلطه فرهنگی زبانی است که شرایط کنونی را تغییر دهند. در این راستا، لازم است در اهداف تدریس انگلیسی تجدید نظر نمایند و و حساسیت بیشتری نسبت به پیش زمینه فرهنگی فراگیران از خود نشان دهند. به این طریق، آنها می توانند نوعی آگاهی زبانی منتقدانه در فراگیران ایجاد نمایند و آنها را در حفظ اصول فرهنگی خود یاری رسانند.

فرر (۱۹۹۸) در تکمیل گفته‌های دیگر اندیشمندان ، راه حل‌های کاربردی‌تری برای حل مشکل نابودی زبان اول ارائه می نماید . او معتقد به دیدگاهی کلی‌تر نسبت به آموزش زبان انگلیسی است و به ارتباط آن با فرآیند اجتماعی و فعالیت‌های فرهنگی اشاره می نماید . او اظهار می‌دارد که راه نجات ، جستجوی استقلال از طریق رد کردن زبان انگلیسی نیست ، بلکه لازم است فراگیران با کسب تجربیات آموزشی غنی‌تری به دنبال ارائه شیوه‌های آموزشی خود باشند . او به نوعی تضاد در فراگیری زبان انگلیسی اشاره می‌نماید : از سویی ما به این زبان نیازمندیم و از سوی دیگر فراگیری این زبان با ارزش‌های بومی ما همخوانی ندارد . او به راه حل سومی اشاره می‌کند که دو دیدگاه سنتی یعنی رد انگلیسی به دلیل سلطه گرایی زبانی و پذیرفتن تمام و کمال آن به سبب منافعش را نفی می‌کند . در اینجا ، به جای پذیرفتن طوطی وار زبان انگلیسی و ارزش‌های نهفته در آن ، فراگیران، زبان انگلیسی را تحت سلطه نیازها ، ارزش‌ها و خواسته‌های خود در می‌آورند . در حالی که استفاده مطلق از زبان انگلیسی منجر به سلطه کشورهای غربی می‌گردد و رد کردن انگلیسی منجر به فاصله گرفتن از فضای بین المللی می گردد ، اینگونه دیدگاه انتقادی ، به فراگیران نیرو می بخشد .

برای حفظ فرهنگ بومی از تهاجم کشورهای غربی ، فرر(۱۹۹۸)، همچنین، پیشنهاد می‌کند که ما می‌توانیم برتری‌های زبانی و فرهنگی خود را ارتقا دهیم و ارزش‌ها و فرهنگ غرب را تحت سلطه خود درآوریم. او معتقد است درحالی‌که از منافع اقتصادی اجتماعی آموزش انگلیسی بهره مند می‌گردیم، می‌توانیم به گروه‌های تحت سلطه کمک نماییم عناصر آزادی بخش را در فرهنگ خود بیابند و به این طریق آگاهی انتقادی کسب کرده و در مقابل نفوذ زبان و فرهنگ غرب ایستادگی کنند.

انگلیسی به عنوان زبانی جهانی

علاوه بر اصول دیدگاه آموزش منتقلانه که کمک موثری در ارزش نهادن به زبان و فرهنگ ملی می‌نماید ، نظرات مطرح شده از سوی دیدگاه انگلیسی به عنوان زبان جهانی نیز از طریق ارزش دادن به فرهنگ ملی و فرهنگ سایر جوامع ، می‌تواند گامی مثبت در جهت نجات زبان بومی بردارد.

سید فر (۲۰۰۱)^۱ از جمله محققانی است که به مباحث مربوط به انگلیسی جهانی (زبان بین‌المللی) که امروزه رایج است ، اشاره می‌نماید . براساس نظرات او و دیگر نویسندگان (مانند مدیانو ، ۲۰۰۱)^۲ ، انگلیسی به عنوان یک زبان واسطه‌ای است ، یعنی زبانی که به عنوان ابزاری ارتباطی میان سخنوران فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف به کار می‌رود . چنین دیدگاهی از آنجا نشأت می‌گیرد که محققان دریافتند اکثر سخنوران زبان انگلیسی افرادی هستند که این زبان ، زبانی خارجی برای آنها به شمار می‌رود. بنکه (۱۹۹۱)^۳ نیز تخمین زده است که در حدود ۸۰ درصد از تعاملات کلامی که در آنها زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی استفاده می‌شود ، هیچ سخنور بومی مشارکت ندارد. بنابراین ، این باور که فراگیران انگلیسی نیاز به فراگیری این زبان برای برقراری ارتباط با سخنوران بومی دارند را باید مورد تجدید نظر قرارداد، چرا که در بیشتر موارد ، وقتی سخنوران انگلیسی به عنوان زبان خارجی با افرادی غیر از هم‌زبانان خود ارتباط برقرار می‌نمایند ، این ارتباطات با دیگر سخنوران غیر بومی انگلیسی است. مطابق نظر کریستال (۱۹۹۷)^۴ این حقیقت که تعداد متکلمان غیر بومی زبان انگلیسی بیش از سخنوران بومی این زبان است و اینکه این افراد غیر بومی برای رسیدن به اهداف خود در فکر ایجاد تغییر در زبان انگلیسی هستند ، به این معناست که زبان انگلیسی به گروه خاصی تعلق ندارد . طبق این عقیده ، دیدگاه انگلیسی به عنوان زبان جهانی معتقد است که متکلمان بومی انگلیسی براین باورند که انگلیسی به آنها تعلق دارد و حال آنکه افراد غیر بومی هستند که آینده آن را رقم می‌زنند .

-
1. Seidhofer (2001)
 2. Modiano (2001)
 3. Beneke (1991)
 4. Crystal (1997)

برای حل مشکل نابودی زبان اول ، دیدگاه انگلیسی به عنوان زبان جهانی ، چون دیدگاه آموزش منتقدانه ، مفاهیمی چون مدل ناقص^۱ فراگیری زبان و مقایسه کاذب^۲ را رد می‌نماید . مفهوم مدل ناقص فراگیری زبان

(کوک ، ۲۰۰۶) ^۳ ارتباط تنگاتنگی با تاکید بر فرهنگ‌های بیگانه در آموزش زبان انگلیسی دارد . بر طبق این مفهوم ، تا زمانی که فراگیران قادر به تولید زبان انگلیسی درست مانند متکلمان بومی نشوند نمی‌توان آنها را در زمره متکلمان واقعی انگلیسی به شمار آورد . به جای تاکید بر انعطاف پذیری در کاربرد زبان و یا درک عمومی ، مفهوم مدل ناقص ، فراگیران را تا زمانی که قادر به تقلید الگوهای زبان انگلیسی بدون هیچگونه اشتباهی نباشند به عنوان منحرف و یا غیر استاندارد می‌نامد . در مقابل ، افرادی که تا حد ممکن، گویشی مشابه انگلیسی استاندارد تولید کنند ، فراگیران موفق زبان انگلیسی محسوب می‌گردند . علاوه بر اینکه مدل ناقص قادر به درک واقعیت انگلیسی به عنوان زبانی جهانی نمی‌باشد ، از ایرادهای دیگری نیز رنج می‌برد . به عنوان مثال ، نام‌گذاری فراگیرانی که قادر به تقلید زبان انگلیسی نیستند ، به عنوان منحرف و غیر استاندارد ، خالی از اشتباه نیست . عقل سلیم نیز به تنهایی چنین امری را نفی می‌نماید. هیچکس بر این باور نیست که شخصیت‌های برجسته‌ای چون آلبرت انیشتن را باید به دلیل داشتن لهجه‌ای خارجی در کاربرد انگلیسی ، سخنورانی ناتوان به حساب آورد . همانطور که موفقیت و تاثیر به‌سزای این شخصیت‌های برجسته نشان می‌دهد ، آنچه هنگام کاربرد انگلیسی اهمیت دارد ، فهمیده شدن توسط دیگران و یا برقراری ارتباط موثر است نه تقلید بی چون و چرای متکلمان بومی . تنش بیش از حدی که این مدل برای فراگیران زبان انگلیسی ایجاد می‌نماید ، دلیل دیگری بر ضرورت تجدید نظر در آن است . بسیاری از فراگیران وقت و پول زیادی را صرف فراگیری تمام و کمال زبان انگلیسی می‌نمایند و وقتی موفق به کسب این هدف نمی‌شوند ، دچار احساس نگرانی ، بی‌امیدی و افسردگی می‌گردند (نوبویوکی و تاکشتیا ، ۱۹۹۸) ^۳.

جنکینز (۲۰۰۶) ^۴ از دیگر شخصیت‌های برجسته در این زمینه است که اعتقاد دارد هنوز هم مفهوم مدل ناقص برای مواردی که زبان فراگیران با زبان انگلیسی استاندارد تفاوت دارد به کار می‌رود ، او چنین ادامه می‌دهد که چنین مواردی به اصطلاح *اشتباه* یا *فسیلی* شده نامیده می‌شوند. در اینجا تفاوت‌های میان زبان فراگیران و انگلیسی استاندارد، اشتباه نامیده می‌شود که از فراگیری ناقص زبان دوم نتیجه می‌شود و باید اصلاح گردد . در مقابل، جنکینز به دیدگاه انگلیسی به عنوان زبانی جهانی اشاره می‌کند که معتقد است انگلیسی برای برقراری ارتباط با متکلمان بومی نیست ، بلکه زبانی جهانی است که بیشتر برای برقراری ارتباط با دیگر افراد غیر بومی به کار می‌رود . پس بهتر است به جای اینکه آنرا زبانی خارجی بنامیم ، آن را زبانی جهانی تصور کنیم . طبق این دیدگاه ، تفاوت های بین زبان انگلیسی فراگیران و انگلیسی استاندارد دیگر نقص به شمار نمی‌آیند و تنها تفاوت های زبانی هستند. از آنجایی که این تفاوت‌ها به طور منظم و مداوم در کلام فراگیران شنیده می‌شوند و ایجاد مشکل ارتباطی نمی‌کنند ، پس دیگر امری غیر قابل قبول نیستند . در اینجا دیگر معیار، تسلط به زبان انگلیسی مانند سخنوران بومی نیست، بلکه فراگیران می‌توانند زبان دوم را به نفع خود به گونه‌ای تغییر دهند که بتوانند

-
1. Deficit model
 2. Comparative fallacy
 3. Nobuyuki & Takeshita (1998)
 4. Jenkins (2006)

هویت فرهنگی، اجتماعی خود را با استفاده از آن ابراز کنند (جنکینز ، ۲۰۰۶). مک کی (۲۰۰۶) که اصول دیدگاه انگلیسی به عنوان زبانی جهانی را برمی کند، براین باور است که تدریس انگلیسی به عنوان زبانی بین المللی باید براساس فرضیاتی متفاوت از آنچه معمولاً در تدریس انگلیسی به کار می رود باشد، چرا که هرچه فراگیران بیشتر از زبان انگلیسی در کنار زبان های بومی خود و دیگر زبان ها استفاده می کنند ، کاربرد زبان انگلیسی توسط آنها با افراد بومی متفاوت تر می گردد. او اضافه می نماید از آنجایی که متکلمان دوزبانه انگلیسی عموماً مقاصد متفاوتی برای فراگیری این زبان دارند، صحیح نیست تصور کنیم آنها احتیاج به کسب مهارتی چون افراد بومی در زبان دارند.

همانطور که کوک (۱۹۹۹)^۱ اشاره می کند، مطالعات مربوط به فراگیری زبان دوم عموماً رفتار مفهوم مقایسه کاذب زبان فراگیران با متکلمان بومی گردیده اند. این در حالی است که بسیاری از فراگیران هیچ علاقه ای به کسب چنین مهارتی ندارند. به روشنی، طبق دیدگاه انگلیسی به عنوان زبان جهانی، ما باید چنین مقایسه کاذبی را کنار بگذاریم. در عمل نیز چنین مشاهده می شود که تعداد زیادی از مدرسان، امروزه این گونه مقایسه کاذب را کنار گذاشته اند و به فواید استفاده از معلمان بومی که مانند فراگیران، خود، انگلیسی را به عنوان زبانی دوم یاد گرفته اند و با فرهنگ بومی آشنا هستند اشاره می کنند. مک کی (۲۰۰۳) به تعدادی از مشکلات ناشی از پذیرش مفهوم مقایسه کاذب برای توسعه مهارت های ارتباطی فراگیران اشاره می کند. اول اینکه، جامعه بومی، جامعه ای هماهنگ نیست و تفاوت های زیادی در کاربرد زبان در بین افراد بومی نیز دیده می شود. دوم اینکه ، فراگیری زبان دوم در سطح مهارت افراد بومی، هدفی قابل دستیابی برای فراگیران بزرگسال نیست. دیگر اینکه، ممکن است فراگیران به دلیل اینکه قادر به برقراری ارتباط با افراد بومی نیستند، شرایط لازم را برای فراگیری بی عیب و نقص آن زبان نداشته باشند. علاوه بر اینها، ممکن است در مواردی کاربرد زبان در فرهنگ انگلیسی با کاربرد صحیح زبان در فرهنگ آنها هماهنگی نداشته باشد. از همه مهم تر، انگلیسی به عنوان زبانی جهانی به فراگیران و کاربران آن تعلق دارد و اینجاست که محتوای فرهنگی این سخنوران و کاربرد صحیح انگلیسی از نظر آنها باید در تدریس زبان لحاظ شود. اگر از

دیدگاه دیگری به این قضیه بنگریم، می توانیم ادعا کنیم که لازم است افراد بومی نیز با گونه های غیراستاندارد و ترکیبی انگلیسی جهانی که توسط افراد غیر بومی به کار می رود آشنا گردند. جنکینز (۲۰۰۶) این ادعا را چنین توجیه می کند که امروزه اقتصاد آمریکا نیاز به درک هرچه بیشتر لهجه های غیر آمریکایی والگوهای ارتباطی کلامی و غیر کلامی آنها دارد.

بسیاری از کارشناسان چون لوردا (۲۰۰۴)^۲ به ارائه نظریات جدید و جامع تدریس و یادگیری انگلیسی به عنوان زبان بین المللی احساس نیاز کرده اند و آن را راه حلی برای حل مشکل نقش زبان اول در فراگیری زبان دوم می دانند. این نظریه لازم است ماهیت بین فرهنگی کاربرد زبان انگلیسی در جوامع چند زبانه را در نظر گیرد و مدل های مقایسه کاذب را زیر سوال ببرد. این نظریه همچنین می بایست به گونه های مختلف انگلیسی که از کاربرد جهانی آن نشأت گرفته اند، به چشم یکسان بنگرد. در این مدل جدید، هدف، قابل فهم بودن زبان و نه بی عیب و نقص بودن آن است. از جمله روش هایی که باید مورد توجه قرار گیرد

-
1. Cooke (1999)
 2. Llorca (2004)

حساسیت به محتوای فرهنگی مطالب و ارزش قائل شدن برای فرهنگ بومی یادگیری است. بنابراین، لازم است نوعی بازنگری در اهداف و روش های تدریس انگلیسی صورت گیرد: باید اهدافی چون کسب مهارت مانند افراد بومی در زبان را کنار گذاریم و بر مواردی تاکید کنیم که در برقراری ارتباط ضرورت دارد، به عنوان مثال، لازم است فراگیران در مهارت های ارتباطی چون به کارگیری نشانه های غیر کلامی و تاکید بر دانش مشترک مهارت کسب نمایند. همچنین، لازم است آنها یاد بگیرند که چطور تلفظ خود را به منظور برقراری درک متقابل تغییر دهند.

مشکل دیگری که در اینجا احساس می شود در ارتباط با نویسندگان کتب آموزشی است. بیشتر نویسندگان کتب درسی افراد بومی انگلیسی بوده که آگاهانه یا غیر آگاهانه، دیدگاه ها، ارزش ها، عقاید، نگرش ها و احساسات جامعه انگلیسی زبان خود را انتقال می دهند. به این دلیل است که هنگامی که فراگیران، گفتمان و مهارت های ارتباطی انگلیسی را فرا می گیرند، همزمان محتوای فرهنگی این کتاب ها را نیز در می یابند (الپتکین، ۱۹۹۳)^۱. مشکل اینجاست که فراگیران، به این طریق تنها در مورد بخش مختصری از مردم دنیا کسب اطلاعات می کنند. یکی از راه حل های مطرح شده توسط مک کی (۲۰۰۳) و لوردا (۲۰۰۴) این است که توجه خود را به سمت فرهنگ های بومی معطوف بسازیم. آنها پیشنهاد می کنند که ما مطالب درسی

خود را خودمان تهیه کنیم و در آن فرهنگ بومی خود را به زبان انگلیسی مطرح سازیم تا به این طریق بتوانیم به نحو موثری در دهکده جهانی مشارکت نمائیم. یکی از روش‌هایی که معلمان در صورت نبود کتاب‌های بومی می‌توانند به کار برند این است که از فراگیران بخواهند مطالبی با تاکید بر فرهنگ بومی طراحی نمایند. به عنوان مثال، آنها می‌توانند از طریق پروژه‌های گروهی، نحوه زندگی و آداب و رسوم خود را به افراد خارجی انتقال دهند (مک کی، ۲۰۰۳). همچنین، فراگیران می‌توانند وب‌سایت‌هایی طراحی نمایند و به صورت انفرادی یا جمعی مطالبی را پیرامون فرهنگ بومی خود به زبان انگلیسی ارائه نمایند. علاوه بر این، آنها می‌توانند مطالبی صوتی و تصویری با تاکید بر فرهنگ خود تهیه سازند یا اینکه مطالبی در مورد ادبیات بومی خود نیز در کلاس‌های درس بگنجانند (مک کی ۲۰۰۳). کچرو و اسمیت (۲۰۰۸)^۳ معتقدند پیشرفت‌های اخیر در زمینه اینترنت می‌تواند برای معلمان در مواردی که قادر به یافتن مطالب مفید در مورد فرهنگ‌های مختلف باشند، مفید باشد. همچنین به آنها کمک می‌کند که بیش از پیش فرهنگ‌های جهانی را مورد مطالعه قرار دهند. هر شیوه‌ای که معلم برای تشویق فراگیران به طراحی مطالب درسی اتخاذ نماید، طراحی این مطالب توسط فراگیران به آنها کمک می‌کند که فعالانه با موضوع درگیر شوند و به این طریق اطلاعات فرهنگی ارزشمندی نیز کسب نمایند (پست و راست، ۱۹۹۶)^۴.

موضوع فرهنگ، همچنین، توسط لوردا (۲۰۰۴) و نالت (۲۰۰۶)^۵ مورد توجه قرار گرفته است. آنها چنین اظهار می‌دارند که تا چند سال اخیر، معلمان، سفیران فرهنگ غربی در کلاس‌های درس بودند، یعنی شانه به شانه تدریس زبان، موظف به انتقال

-
1. Alptekin (1993)
 2. Sakar
 3. Kachru and Smith
 4. Post & Rathet (1996)
 5. Nault (2006)

فرهنگ و ارزش‌های غربی به فراگیران خود بودند. این محققان همچنین از اینکه این طرز تفکر در نتیجه وارد شدن مباحث جهانی شدن زبان انگلیسی در نظریات آموزش زبان در حال تغییر است و دیگر معلمان ناچار به انتقال فرهنگ بیگانه در کلاس‌های درس نیستند ابراز خرسندی می‌نمایند. اکنون، آنها واسطه‌هایی میان فرهنگ خود و فرهنگ غرب هستند و باید فراگیران را برای ابراز هویت از طریق زبان جدید یاری سازند. در نتیجه، می‌توان یک زبان را بدون فراگیری فرهنگ و ایدئولوژی آن فرا گرفت. به عبارت دیگر، فراگیری یک زبان ضرورتاً به معنای پذیرفتن ایدئولوژی غالب همراه با آن زبان نمی‌باشد.

لوردا (۲۰۰۴) گامی فراتر از این می‌نهد و چنین ادعا می‌کند که با وجود اینکه فراگیری فرهنگ غرب برای برخی فراگیران جذابیت دارد، برای برخی دیگر نامربوط، خسته کننده و حتی گیج کننده است. علاوه بر این، اگر بپذیریم که یکی از دلایل فراگیری زبان انگلیسی، ترویج زبان بومی در مقابل فرهنگ غرب است، دیگر دلیلی برای ترویج فرهنگ بیگانه در کلاس‌های درس باقی نمی‌ماند. طبق نظر کرتازی و جین (۱۹۹۹)^۱ از جمله فواید تاکید بر فرهنگ بومی این است که فراگیران با فرهنگ خود بیشتر آشنا شوند و زبان مورد نیاز برای تبلیغ مفاهیم فرهنگی خود را فرا گیرند. چنین دیدگاهی، همچنین، معلمان را موظف می‌سازد که رویدادهای فرهنگی خاص در رفتارهای فرهنگی را به فراگیران که احتمالاً با این جنبه‌های فرهنگی آشنا نیستند، آشنا سازند.

نالت (۲۰۰۶) معتقد است که شیوه تدریس فرهنگ نیز با توجه به جهانی شدن زبان انگلیسی باید تغییر کند. کارشناسان تدریس انگلیسی دیگر نباید فرهنگ ایالات متحده و انگلستان را به عنوان فرهنگ معیار زبان انگلیسی مطرح سازند. آنها باید تلاش کنند مطالبی طراحی نمایند که محتوای بین‌المللی داشته باشد و در برگرفته فرهنگ کشورهای مختلف باشد. علاوه بر ایرادهای دیگر، تاکید بر فرهنگ آمریکا و انگلستان از آن جهت ناپسند است که زبان انگلیسی، زبان اول بسیاری کشورهای دیگر است. آنچه نیاز است، شیوه ای جهانی برای تدریس فرهنگ است؛ چنین شیوه ای فراگیران را با فرهنگ های مختلف و کاربردهای گوناگون زبان در مناطق گوناگون آشنا می‌سازد. این به آن معنا نیست که دیگر سخنی از فرهنگ آمریکا و انگلستان به میان نیاید، بلکه کارشناسان موظفند سلطه این فرهنگ‌ها را زیر سؤال برند، حساسیت بیشتری به فرهنگ فراگیران نشان دهند و توجه خود را به دیگر فرهنگ‌ها نیز معطوف سازند.

نتیجه

در مقاله حاضر، زبان پریشی فارسی که نتیجه اجتناب ناپذیر استفاده وسیع از زبان انگلیسی به عنوان زبانی برای ارتباطات بین‌المللی می‌باشد، مورد مطالعه قرار گرفته است. در این راستا، سوال مطرح شده این بود که چطور می‌توانیم زبان انگلیسی را فرا بگیریم اما از آن زبان، ارزش‌ها و فرهنگ نهفته در آن تاثیر نپذیریم. برای پاسخ به این سوال، مبانی و اصول اعتقادی دو دیدگاه زبانی- فرهنگی جدید یعنی آموزش منتقدانه و انگلیسی به عنوان زبانی جهانی را بررسی نمودیم و بر این اساس، پیشنهادهای جهت جلوگیری از نفوذ زبان انگلیسی در زبان فارسی ارائه نمودیم تا به این طریق، قدمی در جهت حل دغدغه فارسی‌زبانان برای حفظ زبان مادریشان برداشته باشیم.

1. Kortazzi & Jin (1999)

روی هم رفته، نگرانی موجود برای حفظ زبان فارسی ناشی از دیدگاه کنونی در مورد تدریس زبان انگلیسی می باشد. این دیدگاه غالب منجر به تاکید برانگلیسی استاندارد به عنوان معیار، نپذیرفتن اهمیت نقش زبان فارسی در فراگیری زبان انگلیسی و بی ارزش جلوه دادن ارزشها و فرهنگ فارسی زبانان در مقابل ارزشهای انگلیسی گردیده است. حقیقت دیگری که نشانگر نفوذ عمیق و در عین حال مخفیانه زبان انگلیسی در زبان بومی می باشد، این است که استفاده از کلمات انگلیسی و یا لهجه ترکیبی در بافت بومی نوعی با کلاسی محسوب می گردد. در این میان، مفهوم تک زبانی کاذب یعنی فرض اینکه زبان انگلیسی باید تنها زبان آموزشی در کلاسهای تدریس انگلیسی به دانش آموزان غیربومی می باشد و اینکه تحت هیچ شرایطی نباید از زبان بومی استفاده نمود نیز شرایط نابودی زبان فارسی را در میان فراگیران زبان دوم فراهم ساخته است. این در حالیست که تاکید بر استفاده از زبان انگلیسی در کلاسهای درس شیوه ای دیگر برای تسلط کشورهای غربی بر کشورهای جهان سوم می باشد. به طور کلی، دغدغه اصلی این است که شرایط ذکر شده اگر ادامه یابد، بی تردید منجر به نابودی زبان فارسی خواهد گردید، مگر اینکه سیاستگذاران کشور به دنبال راه حلهایی برای حفظ زبان مادری خود باشند.

همانگونه که ذکر گردید، در این شرایط، مروری بر ادبیات موجود در زمینه دیدگاه آموزش منتقدانه و انگلیسی به عنوان زبانی جهانی نشان می دهد که جانبداری از اصول این دیدگاهها می تواند زبان مادری ما را تا حد زیادی از نابودی نجات دهد. بر اساس این دو دیدگاه، تغییر شرایط کنونی بر عهده آموزشگاهها و انجمنهای مسئول در زمینه سیاستگذاری در کشور ماست. آنها باید بتوانند برای خود هدف گذاری نموده و حساسیت بیشتری نسبت به پیش زمینه فرهنگی فراگیران از خود نشان دهند. برای حفظ فرهنگ بومی از تهاجم کشورهای غربی، به عنوان مثال، آنها می توانند توجه خود را به سمت فرهنگهای بومی معطوف سازند، برتری های زبانی و فرهنگی کشورمان را ارتقاء دهند و به این طریق، ارزشها و فرهنگ غرب را تحت سلطه خود درآورند. برای رسیدن به این هدف، آنها می توانند با تهیه مطالب درسی به زبان انگلیسی، فرهنگ بومی را در آنها مطرح سازند تا به این طریق بتوان به نحو موثری در دهکده جهانی مشارکت نمود. یکی از روشهایی که معلمان در صورت نبود کتابهای بومی می توانند به کار برند این است که از فراگیران بخواهند مطالبی با تاکید بر فرهنگ بومی طراحی نمایند. طراحی این مطالب توسط فراگیران به آنها کمک می کند که فعالانه با موضوع درگیر شوند و به این طریق اطلاعات فرهنگی ارزشمندی نیز کسب نمایند.

برای حل مشکل وابستگی به یک روش تدریس در کلاس درس نیز معلمان می توانند ترکیبی از روشهای قدیم و جدید را به کار برند و از پذیرفتن تمام و کمال روشهای جدید بپرهیزند. به طور کلی، می توان گفت که لازم است نوعی بازنگری در اهداف و روشهای تدریس انگلیسی صورت گیرد، به این صورت که اهدافی چون کسب مهارت مانند سخنوران بومی را کنار گذاریم و بر چیزهایی تاکید کنیم که در برقراری

ارتباط ضرورت دارد؛ به عنوان مثال، لازم است فراگیران در مهارت‌های ارتباطی چون به‌کارگیری نشانه‌های غیر کلامی و تأکید بر دانش مشترک، مهارت کسب نمایند. همچنین، لازم است یاد بگیرند که چطور تلفظ خود را تغییر دهند تا درک متقابل صورت بگیرد.

نقش زبانی فارسی در تدریس انگلیسی، جنبه‌ای دیگر است که در جهت‌گیری‌های جدید باید مورد توجه قرار گیرد. زبان فارسی را می‌توان برای مدیریت کلاس، انتقال معلومات، اظهارات عاطفی، بیان مجدد و تأکید مطالب استفاده کرد. درعین حال، فراگیران می‌توانند از زبان انگلیسی برای بیان اهمیت فرهنگ بومی خود استفاده نمایند. به این طریق، آنها در هر دو زبان مهارت لازم را به دست خواهند آورد. علاوه بر این، فراگیران می‌توانند انگلیسی را با لهجه فارسی خود را نمایند، یعنی نیازی نیست که فراگیری تلفظ استاندارد انگلیسی را هدف خود قرار دهند.

اینگونه راه حل‌ها، می‌تواند به پیشنهادات سازنده‌ای برای حل مشکل نابودی زبان فارسی تبدیل گردد. نکته ای که حائز اهمیت است این است که ما به هیچ وجه ادعا نمی‌کنیم که راه حل قطعی برای مشکل زبان پریشی فارسی را یافته ایم، بلکه معتقدیم این تحقیق می‌تواند به عنوان گامی مثبت در جهت تحقیقات بیشتر در زمینه وضعیت زبان فارسی و مشکل نابودی این زبان گردد.

References:

Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal Volume*, 47, 2, 136-143.

Arce, J. (2000). Developing voices: transformative education in a first grade two-way Spanish immersion classroom, a participatory study. *Bilingual research journal*, 24, 3, 249-260.

Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27, 9-13.

Beneke, J. (1991) Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. In R. Grebing (ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen* (pp. 54–66). Berlin: Cornelsen.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. NY: Addison Wesley Longman, Inc.

Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. In T. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45-65). New York: Routledge.

Byram, M. & Feng, A. (2004). Culture and Language Learning: teaching, research, and scholarship. *Language Teaching*, 37, 149-168.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP

Cook, V. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33,2, 185–209

Cooke, M. (2006). “When wake up, I dream of electricity’: The lives, aspirations, and “needs” of adult ESOI learners. *Linguistics and Education*, 17, 56-73.

Crookes, G., Lehner, A. (2004) Reflections on an ESL critical pedagogy teacher education course, *Teaching and Teacher Education*, 32, 2, 319-328.

Cortazzi, M. & L. Jin (1996) Cultures of learning: language classrooms in China. In H. Coleman, *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge University Press.

Crystal, D. (1997) *English as a global language* . Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins. J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Clarke, P., Trans.). Maryland: Rowman & Littlefield.

Girux, H. A. (2003). Critical theory and educational practice. In Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D (Eds.), *the critical pedagogy reader* (pp.27-57). NY. RoutledgeFalmer.

Green, M. (2008). In search of a critical pedagogy. In Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D (Eds.), *the critical pedagogy reader* (pp.97-113). NY. Routledge: Falmer

Jamshidiha, H. & Marefat, H. (2007). L1 Persian attrition. *The linguistics Journal*, 1,1,17-46.

Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: EFL and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16,2, 137-162.

Kachru, Y., Smith, L. E. (2008). *Cultures, Contexts and World Englishes*. NY. Routledge

Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*.14,3, 314-323.

McKay, S.L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 2,159-173.

McLaren, P. (2000). Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. In S. Steiner, H. Krank, P. McLaren, & R. Bahruth (Eds.), *Freirean Pedagogy, Praxis and Possibilities: Projects for the New Millennium* (pp. 1-22). New York & London: Falmer Press.

Modiano, M. (2001). Ideology and the ELT practitioner. *International Journal of Applied Linguistic*, 11, 2, 159-173.

Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT context. *Language, Culture and Curriculum*, 19, 3, 314-328.

Nobuyuki, H. & Takeshita, Y. (1998). On Japan's Propensity for Native Speaker English: A Change in Sight. *Asian Englishes*. 1,1, 117-137

Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1,1, 8-28.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press

Post, R., & Rathet, I. (1996). On their own terms. Using student native culture as content in the EFL classroom. *English Teaching Forum*.12-17.

Seidhofer, S. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 26, 261-281

Seidhofer, S. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11,2, 133-158.

Seliger, H. W. (1996). Primary language attrition in the context of bilingualism. In W. C. Ritchie and TEJk Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 606-625). London: Academic Press

Shor, I. (1996). *When Students have Power*. Chicago: University of Chicago Press.

Simon, R. (1987). Empowerment as Pedagogy of Possibility. *Language Arts*, 64,4, 370-382.

Van, Els. T. (1986). An overview of European research on language attrition. In B.Weltens K. de bot and T. Van Els (Eds.), *Language attrition in progress* (pp.3-18). Dordrecht:Foris.