

تأثیر آموزش زبان انگلیسی بر هویت زبان آموزان در کشورهای اسلامی پسا مستعمره: مطالعه موردی پاکستان

منیرالسادات حسینی^۱

دکتری آموزش زبان انگلیسی و مدرس دانشگاه پیام نور مرکز تهران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۱۸

فصلنامه علمی-پژوهشی
پژوهشهای سیاسی جهان اسلام

۲۰۷

تأثیر آموزش زبان انگلیسی بر هویت زبان آموزان در ...

چکیده

هدف از تحقیق حاضر مطالعه ساختار هویت زبان آموزان انگلیسی در کشورهای اسلامی مانند پاکستان است که زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم فرامی گیرند. در این تحقیق تأثیر زبان انگلیسی بر هویت افراد به صورت کمی و کیفی مورد بررسی قرار گرفته است. ۴۰ دانشجوی زبان انگلیسی در دانشگاه لاهور پاکستان، به عنوان یک کشور اسلامی در منطقه که زبان انگلیسی سالها در کنار زبان اردو زبان رسمی این کشور بوده و پس از گذر از استعمار همچنان زبان دوم کشور محسوب می شود، شرکت کرده اند. شرکت کنندگان به یک پرسشنامه و مصاحبه پاسخ دادند. نتایج نشان دادند که هویت این افراد سیال و در حال تغییر است. بر اساس یافته های این پژوهش می توان نتیجه گرفت که سیاستمداران و تصمیم گیرندگان آموزشی، سیاست هایی را اتخاذ کنند که دانشجویان و زبان آموزان بتوانند در حین یادگیری زبان دیگر، هویت اصلی خود را حفظ و تقویت کنند به نوعی که خود را به عنوان یک مسلمان خوب و یک فرد صلح طلب در جامعه جهانی معرفی کنند و به مسلمان بودن خود افتخار کنند. در این صورت نه تنها تحت تأثیر فرهنگ غرب قرار نمی گیرند بلکه می توانند خود مشوق و مبلغ فرهنگ اسلامی در دیگر کشورهای غیر اسلامی باشند.

واژه های کلیدی: تداوم هویت، تغییر هویت، کشورهای اسلامی، آموزش زبان انگلیسی، پاکستان

1. ho.mahmonir@yahoo.com

تحقیق و کندوکاو در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم و یا زبان خارجه و ساختار هویت زبان آموزان همواره از مهم ترین موضوعات مورد تحقیق بوده است (آنبرین^۱، ۲۰۱۵). زبان ابزاری برای برقراری ارتباط است اما درعین حال می تواند وسیله ای برای ابراز هویت فرد و احساسات وی و نحوه برقراری ارتباط او با دنیای خارج باشد (نورتون، ۲۰۰۰، ص ۴۵۶). مطالعاتی در مورد نشان دادن تأثیر یادگیری زبان انگلیسی بر هویت زبان آموزان در کشورهای انگلیسی زبان انجام شده است. برای مثال نورتون (۲۰۰۰) مطالعه موردی بر روی ساختار هویت پنج زبان آموز زن مهاجر در کشور کانادا که یک کشور انگلیسی زبان است انجام داد. اما مطالعات و تحقیقات در زمینه بررسی تأثیر یادگیری زبان دوم بر هویت افراد در یک کشور غیر انگلیسی زبان، بخصوص در کشورهای اسلامی که زبان انگلیسی عمدتاً به عنوان زبان خارجه یا زبان دوم تدریس می شود بسیار نادر است. از این رو هدف از تحقیق حاضر بررسی تأثیر یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم بر هویت دانشجویان دانشگاه در کشور پاکستان است. در ایران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه و در کشور پاکستان زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم آموزش داده می شود. کشورهای اسلامی که زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم تدریس می شود کشورهایی هستند که عمدتاً مستعمره کشورهای انگلیس یا آمریکا بوده اند و بنابراین الزاماً این زبان در این کشورها در طول استعمار زبان رسمی محسوب می شده است و به عنوان زبان دوم در مدارس و دانشگاه ها آموزش داده می شده است و پس از استعمار نیز همچنان با این عنوان در سیستم آموزشی کشور جایگاه خود را حفظ کرده است مانند پاکستان و هند (آنبرین، ۲۰۱۵، ص ۳۸۲). یک جمعیت در حال رشد، تقاضاهایش برای منابع اساسی نیز افزایش می یابد. با پیشرفته تر شدن فناوری، گوناگونی و میزان منابع مورد نیاز جامعه بیشتر می شود. «در صورت برآورده نشدن تقاضاها، برای ایجاد توانایی های جدید جستجو به عمل خواهد آمد و چنانچه این منابع را نتوان در داخل مرزهای کشور به دست آورد فشارهای جانبی برای تحصیل آنها از آن سوی مرزهای ملی به وجود خواهد آمد» (بازدار و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۵۲).

۱.۱. جستجوی هویت در تاریخ پاکستان



انجمن مطالعات جهان اسلام
Islamic World Studies Association
جمعية دراسات العالم الاسلامی
فصلنامه علمی - پژوهشی
پژوهش های بانی جهان اسلام

۲۰۸

سال هفتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۶



استفاده از زبان انگلیسی در شبه قاره هند-پاکستان به قبل از تاریخچه پاکستان برمی گردد. زبان انگلیسی اولین بار توسط حاکمان بریتانیایی در قرن ۱۶ در شبه قاره هند-پاکستان معرفی شد (محبوب، ۲۰۰۹). در سراسر حاکمیت بریتانیا، زبان انگلیسی به عنوان زبان رسمی، سیاسی و اجتماعی به رسمیت شناخته شد. در طول فرمانروایی بریتانیا، کاربرد این زبان برای اولین بار به دلیل تحرکات سیاسی- اجتماعی و اقتصادی منطقه گسترده شد (محبوب، ۲۰۰۹؛ رحمان، ۱۹۹۶). اما مردم این زبان را به طور عمده از طریق آموزش رسمی فرا می گرفتند.

علی رغم اینکه زبان اردو زبان ملی و رسمی پاکستان بود، زبان انگلیسی از زمان پیدایش در سال ۱۹۴۷، بخش مهمی از پاکستان در حوزه های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی بوده است (محبوب، ۲۰۰۹). موقعیت بالای زبان انگلیسی در این کشور از زمان آغاز پاکستان ایجاد شد، زمانی که محمد علی جناح، بنیان گذار و نخست وزیر این کشور، سخنرانی افتتاحیه خود را به زبان انگلیسی در اولین جلسه مؤسسان به مناسبت استقلال پاکستان ایراد نمود. به طور خلاصه، تا زمان اعلام استقلال پاکستان، زبان انگلیسی چنان در ساختار اجتماعی و سیاسی کشور ریشه دوانده بود که از نظر قانون اساسی یکی از زبان های رسمی محسوب می شد (محبوب، ۲۰۰۹؛ رحمان، ۱۹۹۶). تحقیقات زیادی که منحصر به مبتنی بر زبان و هویت انگلیسی بوده است انجام شده است، هر چند در بعضی تحقیقات به عنوان یک موضوع واحد مورد بحث قرار گرفته است (اشرف، ۲۰۰۷). محبوب (۲۰۰۹) همچنین تأکید می کند که تحقیقات محلی بسیار کمی مربوط به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی و تأثیر آن بر یادگیرندگان و هویت آن ها وجود دارد. لذا تحقیق حاضر بر آن است که این کمبود را با انجام تحقیق کمی و کیفی جبران نماید.

۱،۲ وضعیت موجود آموزش زبان انگلیسی در پاکستان

کاچرو (۱۹۸۵) گسترش زبان انگلیسی را با استفاده از سه مدل دایره ای متمرکز توصیف کرده است: دایره درونی، دایره بیرونی و دایره در حال گسترش. به نظر وی، دایره درونی به کشورهایی که زبان انگلیسی زبان اصلی و مادری آن ها هست اشاره دارد، مانند کشورهای آمریکا، انگلیس، کانادا، استرالیا، و نیوزیلند. دایره بیرونی نمایانگر مناطقی است که گونه های غیربومی زبان (زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم) در آن ها نهادینه شده است، یعنی کشورهایی که مدت ها مستعمره کشورهای انگلیسی زبان بوده اند، مانند هند و پاکستان. و دایره در حال

گسترش شامل کشورهای است که انگلیسی به عنوان زبان خارجه استفاده می شود مانند چین و ایران. بر اساس این تعریف، پاکستان جزو کشورهای دایره درونی است که انگلیسی در کنار زبان اردو زبان رسمی کشور شناخته شده و آموزش آن به عنوان یک زبان رسمی در مدارس کشور اجباری بوده و از آنجا که یک موضوع درسی اجباری در مقطع کارشناسی است، تبدیل به یک زبان قوی تر در سطح دانشگاه گردیده است. علاوه بر آن، انگلیسی تنها زبان آموزشی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد است. تمام مدارک دانشگاهی در کلیه رشته های علوم پایه، علوم انسانی و علوم اجتماعی پس از موفقیت دانشجویان در یادگیری این زبان و موفقیت در امتحانات زبان اعطا می شود.

نیازهای سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و همچنین اهمیت اجتماعی که توسط نخبگان حاکم بر این کشور به زبان انگلیسی داده شده است آن را تبدیل به یک زبان خیلی مهم کرده است به طوری که وضعیتی متمایز تر از زبان اردو در حوزه های اقتصادی و اجتماعی این کشور پیدا کرده است (رحمان، ۱۹۹۷). رحمان (۲۰۰۴) اظهار می دارد که نخبگان حاکم بر کشور به این دلیل به وضوح از زبان اردو حمایت می کنند که دارای ارزش نمادین یکپارچه به ایدئولوژی حاکم بر پاکستان است تا از این طریق بتوانند حمایت طبقه متوسط شهری را کسب کنند و این سیاست توانسته است آن ها را در حفظ قدرتشان در استان های مختلف کشور یاری دهد. انگلیسی نقش دروازه بان را در ورود نسل جوان نخبه به موقعیت های اجرایی ایفا می کند و همچنین امکان ورود این جوانان نخبه به بازارهای بین المللی کار را فراهم می کند (همان منبع)، اما این حمایت پنهانی است. از این رو بچه های عوام در مدارس دولتی اردو زبان تحصیل می کنند در حالی که نخبگان کودکان خود را به مدارس گران انگلیسی زبان می فرستند. غلبه زبان انگلیسی در پاکستان را می توان تقریباً در تمام جنبه های زندگی مشاهده نمود؛ به طور مثال، در سیاست، آموزش عالی، علم و فناوری، رسانه، صنایع، و همچنین در فرهنگ جوانان. رحمان (۱۹۹۷) اظهار می کند که به منظور تحمیل زبان انگلیسی در مدارس اردو زبان، مددکاری اجتماعی و اقتصادی کمتری به این مدارس ارائه می شود. اشرف (۲۰۰۷) در تحقیقی که در کراچی پاکستان انجام داد نشان داد که زبان انگلیسی به قدرت و موقعیت اجتماعی در پاکستان وصل است. منصور (۲۰۰۲) نیز استدلال می کند که یادگیری زبان انگلیسی در کشور پاکستان غالباً به عنوان ابزاری برای رسیدن به موقعیت اجتماعی بالا که بر هویت زبان آموزان تأثیر گذار

است دیده می‌شود.

۱,۳ زمینه تحقیق

افراد شرکت‌کننده در این تحقیق شامل دانشجویان دانشگاه لاهور پاکستان که بزرگ‌ترین دانشگاه آسیا است هست. فارغ‌التحصیلان این دانشگاه دارای موقعیت متمایز در جامعه هستند و بسیاری از آنان دارای موقعیت‌های کلیدی در سیاست، رسانه، آموزش، علم و فن‌آوری هستند. این دانشگاه دارای تاریخچه قوی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است که از سال ۱۹۲۲، زمان حاکمیت بریتانیا در این کشور، تأسیس شده است. این تحقیق بر روی دانشجویان مقطع کارشناسی علوم پایه، که یک دوره کارشناسی چهارساله در این دانشگاه می‌گذرانند، انجام شد. دانشجویان موضوعات درسی را در این دانشگاه به‌طور عملی فرامی‌گیرند که این امر شخصیت و هویت آن‌ها را شکل می‌دهد. اکثر دانشجویان ورودی این دانشگاه از مدارس دولتی اردوزبان محلی بوده و ورودی‌های خیلی کمی از مدارس گران انگلیسی‌زبان هستند. در پاکستان مدارس نقش شبکه‌های اجتماعی را ایفا می‌کنند و تا حدودی عامل تعیین‌کننده در شکل‌گیری هویت‌های مبتنی بر روابط در جامعه این کشور هستند.

مشاهده‌شده است که در میان دانشجویان سال اول کارشناسی در ابتدا روابط دوران مدرسه وجود دارد، اما در سال دوم و بعدازآن در کلاس انگلیسی به‌تدریج بر اساس نگرش آن‌ها نسبت به یادگیری زبان انگلیسی تغییر شکل می‌دهد. هویت دانشجویان در نتیجه انتقال از مدارس اردوزبان به دانشگاه انگلیسی‌زبان تحت تأثیر قرار می‌گیرد که همچنین بر عملکرد تحصیلی آن‌ها در موضوع انگلیسی نیز تأثیرگذار است (آنبرین، ۲۰۱۵). همچنین مشاهده‌شده است که یادگیری زبان انگلیسی آنان را در تعیین اهدافشان همان‌طوری که به ارزش زبان انگلیسی در بازار کار پی می‌برند یاری می‌دهد؛ به عبارت دیگر، هرچه در زبان انگلیسی مهارت بیشتری کسب می‌کنند به اهداف شغلی بیشتری می‌توانند نائل شوند. طبق گفته‌های نورتون (۲۰۰۰) فرض می‌شود که با تغییر زبان، ساختار هویت فرد نیز تغییر می‌کند. در این تحقیق، تمایز بین زبان‌های بومی و زبان‌های غیربومی بسیار حائز اهمیت است. بنابراین زبان بومی در این تحقیق زبان اردو و زبان دوم یا زبان غیربومی زبان انگلیسی است که در کشور پاکستان به‌عنوان زبان دوم آموزش داده می‌شود.



۲. پیشینه تحقیق

هویت را می‌توان به دو روش اساسی و غیراساسی تعریف کرد (ویرکولا و نیکولا، ۲۰۱۰). در دیدگاه اساسی، هویت به چیزی که با فرد مرتبط است شناخته می‌شود؛ در این دیدگاه هویت مفرد و ثابت است. و اما در دیدگاه غیراساسی، هویت یک چشم انداز در حال تغییر دیده می‌شود، به این معنی که هویت سیال و چندگانه است و هرگز پایان نمی‌پذیرد و دائماً در زمان‌ها، مکان‌ها و گفتمان‌های مختلف در حال تغییر است (هال، ۱۹۹۶؛ وودوارد، ۱۹۹۷). اکثر تحقیقات کنونی هویت را از منظر غیراساسی موردتوجه قرار می‌دهند (ویرکولا و نیکولا، ۲۰۱۰). نورتون (۲۰۰۰) هویت را این‌چنین تعریف می‌کند: «چگونه یک فرد رابطه خود با جهان را درک می‌کند، چگونه این رابطه در طول زمان و مکان ساخته می‌شود، و چگونه فرد توانایی‌های آینده را درک می‌کند.» (ص ۵)

این تعاریف ساختار هویت را در نتیجه تعامل فرد با جهان اجتماعی نشان می‌دهد. در پاکستان برخی روابط، مانند خانواده، دوستان و همکاران از نظر فرهنگی ارزشمند هستند و بر هویت فرد تأثیر می‌گذارند. بلاد (۱۹۹۴) اذعان دارد که خانواده و روابط در پاکستان پایه و اساس نهاد اجتماعی است که اعضای آن هم هویت و هم امنیت را تأمین می‌کند. اندرسون و همکاران (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که ساختار هویت هرگز متوقف نمی‌شود بلکه با توجه به تأثیر و تجربه تعامل با دیگر افراد تغییر می‌کند. بنابراین، هنگامی که زبان آموزان وارد دانشگاه می‌شوند، فرهنگ زبان آن‌ها به انگلیسی تغییر می‌یابد. آن‌ها در دوران تحصیل در دانشگاه، در سطح فشرده کلاسهای زبان انگلیسی شرکت می‌کنند، که بر هویت آن‌ها تأثیر می‌گذارد. بنابراین، به تدریج شروع به تغییر هویت شکل گرفته در زمان مدرسه خود می‌کنند (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۹). از نظر برزگر و عزیز خانی (۱۳۹۵) کمالیسم منطق سازی رادیکال با فرهنگ و تمدن غربی را پیشه خود ساخت اما این روند نیز علاوه بر عدم کارایی، مشکل دیگری را به نام مسخ هویت در میان جوامع اسلامی ایجاد کرد (برزگر و عزیز خانی، ۱۳۹۵).

۲،۱ دو ماهیت هویت

طبق نظر فان (۲۰۰۸) هویت پایدار و هویت متغیر دو ماهیت هویت هستند که در معرض «ثبات در تغییرات و یا تغییراتی که در طول خطوط پیوستگی رخ می‌دهد.» قرار دارند (ص ۵۶). بنابراین در بررسی تصویر کلی هویت، تمرکز صرف بر هر کدام از این دو



انجمن مطالعات جهان اسلام
Islamic World Studies Association
جمعية دراسات العالم الاسلامي
فصلنامه علمی - پژوهشی
پژوهش‌های بانی جهان اسلام

۲۱۲

سال هفتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۱



مفید نیست. از این رو درک فرایند هویت به طور کلی نیازمند مطالعه روابط بین این دو، یعنی تداوم هویت و تغییر هویت، است تحقیقات اندکی در این خصوص انجام شده است (هویتزو، ۲۰۱۲)، از این رو در تحقیق حاضر به بررسی روابط بین این دو ماهیت هویت در یکی از کشورهای اسلامی که زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم آموخته و استفاده می شود پرداخته ایم. متعاقب نتایج این تحقیق به بررسی هویت در میان زبان آموزان یک کشور اسلامی دیگر که زبان انگلیسی زبان خارجی محسوب می شود، یعنی ایران، خواهیم پرداخت.

۲.۱.۱ هویت پایدار

نظریه های اجتماعی فرهنگی به بینش ویگوتسکی (۱۹۷۸) در تأکید بر ماهیت اجتماعی فرایند یادگیری توجه دارند و از طرف دیگر به نظریه های معاصر همچون ورش (۱۹۹۸) و روگوف (۲۰۰۳) که نظریه های ویگوتسکی را گسترش داده اند می پردازند. ویگوتسکی (۱۹۷۸) استدلال می کرد که انسان ها با ابزار فیزیکی و نمادین در جهان عمل می کنند و در این میان بر ابزار نمادین زبان تأکید می کند، با این استدلال که یادگیرندگان «کنترل بیشتری بر ابزار میانجیگری که توسط فرهنگشان در دسترس قرار می گیرد خواهند داشت، از جمله زبان برای روابط میان فردی (تعامل اجتماعی) و اهداف درون فردی (تفکر)». (لانتولف، ۲۰۰۰). از این نظرگاه، می توان یادگیری را یک فرایند اجتماعی دید که در آن یادگیرندگان هم از نظر سیاسی و هم تاریخی، با استفاده از ابزار فرهنگی، درگیر فعالیت های یادگیری می شوند. از این رو، آن ها نوعی رفتار را که نیازمند مشارکت در گروه های اجتماعی است ایجاد می کنند (نورتون و توهی، ۲۰۱۱). این عوامل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، و تاریخی حس منسجمی از هویت را در افراد و یادگیرندگان شکل می دهند و یادگیرندگان با این حس هویت، مادامی که در موقعیت مشابه قرار داشته باشند، به تجربیات اجتماعی، فرهنگی و تاریخی خود ادامه می دهند (هویتزو، ۲۰۱۲).

نورتون (۲۰۱۰) زبان آموزان را به عنوان افرادی که دارای تاریخچه های پیچیده اجتماعی هستند توصیف می کند. وی همچنین اذعان می دارد که یادگیرندگان زبان با تاریخچه اجتماعی خود که شامل تاریخچه های یادگیری است سروکار دارند. یادگیرندگان بر تاریخ یادگیری خود تکیه می کنند تا به آن ها در یادگیری فعلی در زمینه های جدید کمک کند. تجربه های قبلی یادگیرندگان نیز نقش مهمی در ساخت هویت ایفا می کنند و این حس هویت معمولاً



در نتیجه تکرار تجربیات تداوم می‌یابد (هویژو، ۲۰۱۲؛ فان، ۲۰۰۸).

التیامی نیا و تقوایی نیا (۱۳۹۵) در رابطه با سیاست‌های داخلی و خارجی هویت‌ساز معتقدند که:

قدرت نرم در سیاست داخلی و خارجی سبب هویت‌سازی، تحریک و بسیج افکار عمومی برای تحقق اهداف کلان نظام سیاسی، احیاء هویت‌های فروپاشیده، ایجاد وحدت در داخل، تحکیم موقعیت و مواضع سیاسی منطقه‌ای و بین‌المللی آن نظام، تقویت حس پویایی، پیشرفت و تقویت روحیه جهادی و دفاع از موجودیت آن نظام و آرمان‌های آن می‌شود اما در نظام‌های سخت و غیر الهی سبب استعمار نوین، توجیه رفتارهای سلطه طلبانه، تحریک افکار عمومی علیه دشمن خیالی، فرافکنی و سرپوش گذاشتن بر ناکامی‌ها و مشکلات داخلی آن نظام می‌شود. (ص ۱)

نظریه‌های پسا ساختارگرایی هویت را سیال، پویا، چندگانه و مجزا می‌بینند (نورتون، ۲۰۰۰). هویژو (۲۰۱۲) اشاره می‌کند که ویژگی‌هایی مانند چندگانگی یا مهر و مومیت موجب تغییر هویت می‌شوند. وی همچنین دو جنبه مهم تغییرات هویت را ذکر می‌کند که عبارت‌اند از: الف) ارتباطی، و ب) شکل گرفته. نوع «ارتباطی» به این ایده اشاره می‌کند که افراد خود را در رابطه با دیگران تعریف می‌کنند درحالی‌که هویت «شکل گرفته» از استدلال نورتون (۲۰۱۰) گرفته شده است که می‌گوید دسته‌های هویت «مجموعه‌ای از روابط است که از لحاظ اجتماعی و تاریخی در درون روابط خاص قدرت ایجاد می‌شوند». تحقیقات نشان می‌دهد که چندین عامل در مفهوم تغییر هویت دخیل هستند و مهم‌ترین آن‌ها تغییر محیط یا بافت است، خواه ارتباطی باشد، خواه ساخته شده‌اند.

۲،۱،۲ تغییر محیط

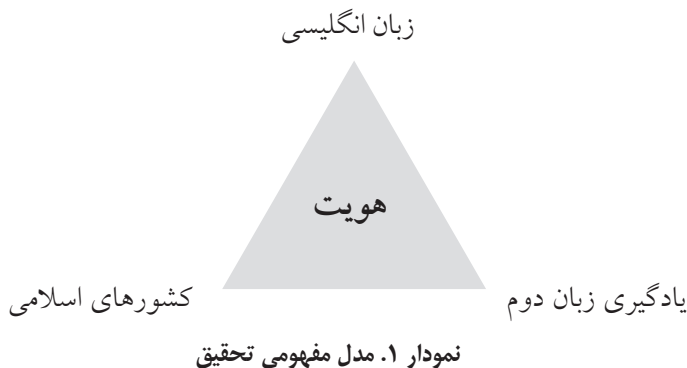
زبان و معنا سازنده هستند (شاکوری، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، اکتساب دانش جدید فرد از طریق مشارکت وی در گروه‌های خاص و شباهت فزاینده و همچنین شناسایی اعضای گروه یا اجتماع شرکت‌کننده رخ می‌دهد (توهی، دی و منیاک، ۲۰۰۷). شناسایی درواقع به حس تعلق خاطر به دلیل تعامل و مشارکت اشاره دارد. نظریه اجتماعی □ فرهنگی همچنین بر نقش فزاینده تعامل اجتماعی از طریق زبان برای توسعه شناختی تمرکز دارد (براون، ۲۰۰۷). این بدان معناست که ذهن از طریق تعامل با جهان در حال پیشرفت است و مفهوم فعالیت



میانجی را پیش می‌برد (شکوری، ۲۰۱۳). کراس (۲۰۰۶، به نقل از شکوری، ۲۰۱۳) استدلال می‌کند که انسان از طریق استفاده از ابزار میانجی مانند زبان با جهان در تعامل است و فرد همواره به دنیای روابط سیاسی و اجتماعی، که زمینه ثابت و متغیر بسته به تغییر زمینه است. در طی تعامل و مشارکت، شخص درگیر تلاش می‌کند تا هویت خود را با زمینه فعلی تثبیت نماید (همان).

یادگیرندگان از زبان برای شکل دادن به مکالمه استفاده می‌کنند، اما درعین حال، احساس خود را از این که چه کسی هستند و طرز فکرشان نسبت به رابطه با جهان (هویت) با دیگران به اشتراک می‌گذارند (نورتون، ۲۰۰۰). مطالعاتی برای نشان دادن تأثیر یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم بر هویت یادگیرندگان در کشورهای انگلیسی زبان انجام گرفته است، به طور مثال، تحقیق نورتون (۲۰۰۰) بر زنان مهاجر در کشور کانادا. اما تحقیق مشابه در بافت کشورهای غیربومی زبان انگلیسی مخصوصاً کشورهای بعد از مستعمره که زبان انگلیسی در آن‌ها زمانی به اجبار زبان رسمی کشور محسوب می‌شد انجام نگرفته است. تأثیر سیاسی و اجتماعی آن در این کشورها به ندرت مورد تحقیق قرار گرفته است و برخی از این کشورها بدون در نظر گرفتن تأثیر آن در برهه کنونی که دارای استقلال هستند همچنان مورد غفلت قرار گرفته است که می‌تواند عامل مخربی در تغییر هویت نسل جدید باشد. از این جهت، در تحقیق حاضر سعی شده است به سؤال زیر پاسخ داده شود:

- آیا یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم در کشورهای اسلامی مانند پاکستان بر تغییر هویت یا تداوم هویت زبان آموزان تأثیر دارد؟ و اگر دارد این تأثیر چگونه است؟
برای روشن تر شدن مسئله مدل نظری تحقیق در قالب نمودار شماره ۱ ترسیم شده است.



۳. روش تحقیق

مطالعات هویت معمولاً با استفاده از روایت‌ها، مطالعات موردی، خاطرات، مصاحبه‌ها یا مشاهدات، معمولاً رویکرد کیفی را دنبال می‌کنند (موریتا، ۲۰۰۴)، اما این رویکرد به دلیل ماهیت انتزاعی بودن اغلب موردنقد قرار می‌گیرد. نورتون (۲۰۱۰) اظهار می‌دارد که اغلب مطالعات مربوط به هویت متناقض این دیدگاه است که هر تحقیقی می‌تواند ادعا کند که عینی یا بدون سوگیری است. بنابراین برای اینکه این تحقیق تا آنجا که امکان دارد از سوگیری بری باشد، از رویکرد مختلط استفاده شده است. در این تحقیق هم از روش تحقیق کمی و هم کیفی برای جمع‌آوری کردن داده‌ها و تحلیل آن‌ها استفاده شده است. در تحقیق کمی از روش میدانی با استفاده از پرسشنامه‌ای استفاده شده است که در تحقیقات اخیر مورد بهره‌برداری قرار گرفته است (خدادادی و ناوری، ۲۰۱۲). برای انجام تحقیق کیفی نیز از مصاحبه نیمه ساختاری استفاده شده است.

۴. تجزیه و تحلیل

محقق برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی، شبیه آنچه نورتون (۲۰۰۰) انجام داده است، از تفسیر شرکت‌کنندگان در مورد روابط بین افراد، دیدگاهشان نسبت به فعالیت‌های اجتماعی محلی و توسعه هویت حاصل شده برای پاسخ به سؤالات تحقیق استفاده نموده است. هویت اولیه به هویتی که در دوران دبیرستان کسب شده است اشاره دارد. آموزش زبان انگلیسی در مدارس اردوزبان نسبت به زمان اختصاص داده شده به واحد درسی و طیف وسیع موضوعات تحت پوشش آن بسیار محدود است. موضوعات موردبحث در دروس انگلیسی تنها شامل آن دسته از موضوعاتی می‌شوند که توسط هیئت ناظر بر کتب درسی توصیه می‌شود و صرفاً بر هویت و فرهنگ محلی تمرکز دارند. در نتیجه به دنبال چارچوب هویژر (۲۰۱۲) فرض می‌شود که نگرش و تمایل شرکت‌کنندگان نسبت به مدرسه در مصاحبه یا پرسشنامه نشان‌دهنده هویت مدرسه باشد که هنوز حفظ شده است، در حالی که، نگرش و تمایل شرکت‌کنندگان نسبت به بافت دانشگاه بیانگر تغییر در هویت اولیه آن‌ها است. هر آیتم پرسشنامه به عنوان یک مقوله مستقل محسوب می‌شود و برای هر مقوله با استفاده از نرم‌افزار آماری OPASW (نرم‌افزار تجزیه و تحلیل پیش‌بینی شده)، فراوانی و درصد داده‌های کمی محاسبه گردید. نتیجه فراوانی



فصلنامه علمی - پژوهشی
پژوهش‌های بانی جهان اسلام
جمعیت نرسان العالم الاسلامی

۲۱۶

سال هفتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۱



و درصد حاصل شده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان‌دهنده آشکار تمایل شرکت‌کنندگان بود و بنابراین میزان تداوم هويت و تغيير هويت را نشان می‌داد. پاسخ شرکت‌کنندگان برای احتمالات آینده نیز با استفاده از فراوانی و درصد داده‌ها و همچنین داده‌های مصاحبه محاسبه گردید.

تغيير هويت نسبت به هويت اوليه دوران مدرسه «ارتباطی» است. هویژر (۲۱۲) معتقد است که اولین سال دانشگاه مرحله گذار از تحصیلات ثانویه به آموزش عالی در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم (ESL) است که در آن زبان آموزان ساختار هويت را در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی تجربه می‌کنند. از این رو، در مطالعه حاضر فرض بر این است که تغيير هويت دوران مدرسه یادگیرندگان در سال اول دانشگاه و در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم رخ می‌دهد و هويت فعلی آن‌ها بر اساس تجربیات اولیه ایشان بوده است. در این تحقیق، شش مقوله در تحلیل ساخت یا تغيير هويت به کار گرفته شده است:

۱) پاسخ دانشجویان به افزایش اعتماد به نفس در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم،

۲) تأثیر بافت ESL (یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم) در مدرسه و دانشگاه (موضوعاتی که در کلاس به یادگیرندگان آموخته می‌شود) بر هويت دانشجویان،

۳) تغيير نگرش دانشجویان به پاسخ به نظرات خانواده (درباره حفظ روابط، سیاست، شغل و غیره)،

۴) احساس دور شدن از خانواده هنگامی که با آن‌ها به زبان انگلیسی صحبت می‌کنند،

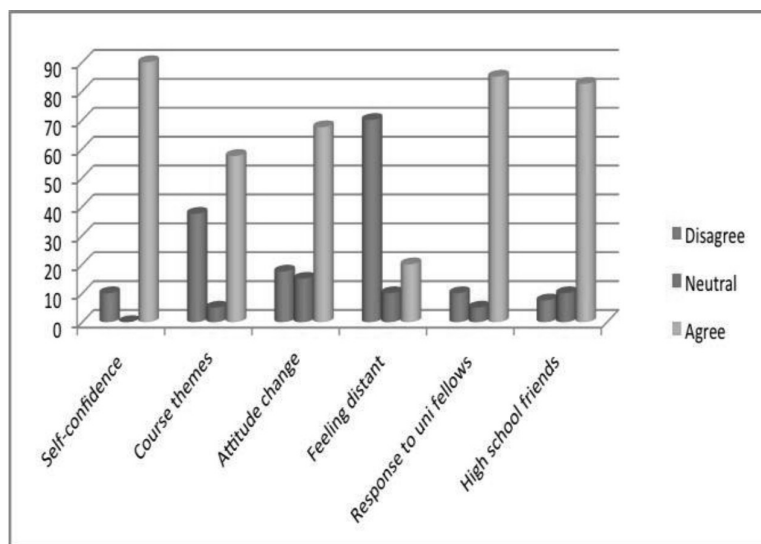
۵) تأثیر ESL در پاسخگویی به همکلاسی‌ها و اساتید دانشگاه (در احوالپرسی، ملاقات، کمک در یادگیری/یاددهی)، و

۶) تأثیر ESL بر دوستان دبیرستانی یادگیرنده همان‌طور که او را از قبل درک کرده‌اند.

از آنجاکه هدف تحقیق حاضر بررسی تداوم و تغيير هويت در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم است، تجزیه و تحلیل آماری مبتنی بر درصد موافقت یا عدم موافقت یا خشی (یعنی نداشتن نظر واضح) پاسخ‌دهندگان است، بنابراین نه تحت تداوم و نه تحت تغيير هويت بحث می‌شود.

شکل شماره ۱ نتایج تمام شش دسته را باهم نشان می‌دهد. این دسته‌بندی‌ها به صورت

جداگانه مورد بحث قرار می گیرند.



شکل ۱: تداوم یا تغییر هویت در نتیجه ESL با ذکر دسته بندی



فصلنامه علمی - پژوهشی
پژوهش های باسی جهان اسلام
جمعیت ترانست العالم الاسلامی
انجمن مطالعات جهان اسلام
Islamic World Studies Association

۴,۱ پاسخ دانشجویان به افزایش اعتماد به نفس در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم

نتیجه تحلیل آیتم شماره یک پرسشنامه (در مدرسه، یادگیری زبان انگلیسی اعتماد به نفس من را، به اندازه ای که در دانشگاه افزایش می یابد، بالا نمی برد) نشان می دهد که ۳۶ تا ۴۰ نفر از شرکت کنندگان با آن موافق هستند (شکل ۱). در کل، ۹۰٪ پاسخ دهندگان معتقدند که یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم عامل مثبتی در بالا بردن اعتماد به نفس آن ها در دانشگاه است.

افزایش اعتماد به نفس می تواند در نتیجه تجربیات یادگیری زبان انگلیسی زبان آموز باشد، همان طوری که رحمان (۱۹۹۶) بیان کرد که زبان انگلیسی به عنوان زبان قدرت در فرهنگ محلی شناخته شده است و همچنان که گویشور می تواند با زبان انگلیسی با دنیای بین المللی ارتباط قوی تری برقرار کند اعتماد بیشتری به دست می آورد. بر اساس مطالعات انجام شده در این زمینه، تجربه روزانه یادگیرندگان در تلاش برای ایجاد هویت با این تجربیات بسیار

حائز اهمیت است. در فرهنگ مدارس محلی دولتی در پاکستان، زبان اردو وسیله آموزش و همچنین زبان اصلی یادگیری/یاددهی است. در این بافت توجه بسیار کمی به انگلیسی می‌شود (رحمان، ۱۹۹۶؛ اشرف، ۲۰۰۷)، به‌غیراز یادگیری برای امتحانات که اغلب فشرده و مختصر است. این واقعیت را می‌توان چنین توجیه کرد که در زمان مدرسه یادگیرندگان زبان محلی و هویت‌های مربوط به فرهنگ خود را تکمیل می‌کنند. اما به‌محض اینکه وارد دانشگاه می‌شوند، زمینه زبان به انگلیسی، که زبان آموزش و زبان غالب در رده‌های درس است تغییر می‌کند؛ بنابراین ۹۰٪ از شرکت‌کنندگان معتقد بودند که اعتمادبه‌نفس آن‌ها با تمرین و کاربرد بیشتر زبان انگلیسی در مجموعه دانشگاه افزایش می‌یابد که نشان‌دهنده یک تغییر مثبت است و گاهی به‌سوی تغییر هویت آن‌ها محسوب می‌شود. نتایج مصاحبه در نقل‌قول شماره یک که توسط شرکت‌کننده شماره الف نقل شده است نیز نشان می‌دهد که تغییر در اعتمادبه‌نفس زبان‌آموز در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی حاصل شده است.

گزیده ۱:

«دریافت دانشگاه ایده‌های من کاملاً تغییر کرد. بعد از مطالعه زبان و ادبیات انگلیسی من فعال‌تر، عملی‌تر و واقع‌نگرتر شدم و اعتمادبه‌نفسم بیشتر شد. در حال حاضر من در حال تجارت در کشورهای انگلیسی‌زبان هستم.»
(دانشجوی الف)

اگرچه داده‌ها در شکل شماره یک نشان می‌دهند که ۴ نفر از ۴۰ نفر (۱۰٪) از دانشجویان احساس اعتمادبه‌نفس بیشتری در مدرسه دارند، نقل‌قول دوم حاصل از مصاحبه نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان اغلب به هویت‌های اولیه کسب‌شده در مدارس به کار خود ادامه می‌دهند. در نتیجه این امکان وجود دارد که تداوم و تغییر هویت به‌طور هم‌زمان رخ دهد.

گزیده ۲:

«زمانی که من در مدرسه به زبان اردو صحبت می‌کردم اعتمادبه‌نفس بیشتری داشتم، اما با مطالعه زبان انگلیسی در دانشگاه اعتمادبه‌نفس من مختل شده است. من اصلاً در زبان‌های اردو و پنجابی گیج نیستم. وقتی وارد دانشگاه شدم، دیدم برخی از هم‌کلاسی‌هایم که از مدارس انگلیسی‌زبان آمده‌اند به راحتی و به‌خوبی انگلیسی صحبت می‌کنند و از این‌رو اعتمادبه‌نفسم را



فصلنامه علمی - پژوهشی
پژوهش‌های زبانی جهان اسلام

به عنوان یک دختر اردو زبان از دست دادم و حتی الآن هم احساس می کنم که مثل به دختر بچه مدرسه ای احساس اعتماد به نفس کمی دارم.» (دانشجوی ب)

۴,۲ تأثیر مطالب انگلیسی مدرسه و دانشگاه (موضوعاتی که در کلاس درس آموخته می شود) بر هویت دانشجویان

در پاسخ به این آیتم پرسشنامه که می گوید: (به اندازه ای که در دانشگاه علاقه مند به دنبال کردن موضوعات مورد بحث در کتاب های درسی انگلیسی بودم، در مدرسه علاقه مند به موضوعات کتاب درسی در کلاس انگلیسی نبودم)، نتایج تحلیل در شکل ۱ نشان دهنده پاسخ های مختلط از پاسخ دهندگان است. ۲۳ نفر از ۴۰ نفر (۵۷,۵٪) اذعان داشتند که ایشان توجه زیادی به موضوعات آموخته شده در کلاس های اجباری زبان انگلیسی در مدارس به اندازه ای که اکنون در دانشگاه دارند نداشته اند. از طرف دیگر، ۱۵ نفر از ۴۰ نفر (۳۷,۵٪) از پاسخ دهندگان با این گویه مخالف بودند. اغلب افراد به موضوعات کتاب های درسی دانشگاه علاقه نشان دادند. شاید یکی از دلایل عمده این علاقه این باشد که موضوع این کتاب ها مربوط به موضوعات روز مانند علوم، فناوری و دیدگاه های انسان ها است که دانشجویان آن را برای انتخاب عملی تر می یابند، در حالی که موضوعات کتاب های انگلیسی در مدارس مربوط به فرهنگ سنتی محلی است که بسیاری از یادگیرندگان آن ها را دنبال نمی کنند.

یکی از پاسخ دهندگان در جواب مصاحبه یادآوری کرد که هویت اجتماعی ساخته شده وی در مدرسه بر اثر باز شدن چشم هایش به روی دروس ESL، به کلی در دانشگاه، که مباحث از آنچه در مدرسه آموخته اند بسیار متفاوت تر است، تغییر کرده است. وی مخصوصاً به موضوعات مبتنی بر ادبیات انگلیسی اشاره کرد، مخصوصاً رمان هایی که در دو نیمسال تحصیلی خوانده است، مانند «جین ایر»، «بلندی های بادگیر»، و «غرور و تعصب» که بر روابط اجتماعی و نقش زنان تمرکز دارند. دی و منیاک (۲۰۰۷) استدلال می کنند که هویت ها آزادانه تعیین نمی شوند بلکه تحت تأثیر مشارکت یادگیرندگان در فعالیت های اجتماعی شکل می گیرند و کلاس های درس سایت های فعالی هستند که یادگیرندگان هویت خود را ایجاد یا بازسازی می کنند. از این رو، پاسخ دهندگانی که با این گزاره پرسشنامه موافق بودند به نظر می رسد که تحت تأثیر موضوعات آموخته شده در دانشگاه قرار گرفته اند و هویتشان را با چنین موضوعاتی شکل داده اند.



انجمن مطالعات جهان اسلام
Islamic World Studies Association
جمعية تدریس العالم الاسلامی
فصلنامه علمی - پژوهشی
پژوهش های بانی جهان اسلام

۲۲۰

سال هفتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۱



با این وجود، ۳۷٫۵٪ از شرکت کنندگان با این آیتم مخالف بودند که ممکن است به خاطر این واقعیت باشد که آن‌ها یا موضوعات کلاسی دانشگاه را دنبال نمی‌کردند و یا به هویت شکل گرفته در مدرسه که برایشان ارجحیت داشت چسبیده بودند. یکی از پاسخ دهندگان به مصاحبه (دانشجوی ب)، همچنین اظهار داشت که کلاس‌های ESL تغییر کمی در درک او از روابط بین انسان و محیط اطراف ایجاد کرده است. بنابراین، در کل، مشاهده شده است که تداوم و تغییر دست در دست یکدیگر دارند.

۴٫۳ تغییر دیدگاه دانشجویان در پاسخ به نظرات خانواده درباره حفظ روابط، سیاست

و شغل

نتایج تحلیل آیتم «یادگیری ESL در دانشگاه به من آموخت که به نظرات خانواده‌ام نسبت به روشی که در زمان مدرسه پاسخ می‌دادم به‌طور متفاوت عکس‌العمل نشان بدهم»، نشان داد که ۲۷ نفر از دانشجویان (۶۷٪) پاسخ مثبت به این گزینه دادند در حالی که مجموعاً ۷ نفر (۱۷٪) به این آیتم پاسخ منفی داده‌اند.

گزیده ۳ نشان می‌دهد که دانشجوی ب دریافته است دیدگاه‌ها و نگرش‌هایی را که زبان انگلیسی به وی می‌آموزد با آنچه خانواده به او می‌آموزد متفاوت است. نقل قول زیر نشان می‌دهد که وی خود را در کلاس‌های زبان انگلیسی دختری آزاد و روبه‌جلو می‌بیند و از طریق تعامل زبان است که می‌تواند خود را به دیگران بشناساند (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۹).

گزیده ۳

«من دیدگاه آزادی را که در کتاب‌های انگلیسی آموخته‌ام و توسط اساتید در کلاس‌های دانشگاه بحث می‌شوند دوست دارم. من آن‌ها را در مباحثم با خانواده و دوستانم استفاده می‌کنم اما با دنبال کردن آن‌ها، دیدگاهم نسبت به افراد و چیزهای اطرافم با دیدگاه خانواده‌ام متفاوت شده است.» (دانشجوی ب)

۴٫۴ احساس دور شدن از خانواده هنگام صحبت کردن با آن‌ها با زبان انگلیسی

آیتم بعدی که بر اساس لاو و وانگر (۱۹۹۱)، که یادگیرندگان را «تمرین کنندگان» می‌نامند و معتقدند هویتشان بلافاصله بعد از کسب دانش، مهارت و گفتار زبان تغییر می‌کند، طراحی شده است. در این آیتم بیان شده است: «احساس می‌کنم وقتی با خانواده‌ام به زبان انگلیسی صحبت می‌کنم از آن‌ها دور هستم». در کل، در فرهنگ محلی، از زبان انگلیسی

هنگام محاوره با خانواده بسیار به ندرت استفاده می شود حتی زمانی که دانشجویان در دانشگاه انگلیسی یاد می گیرند و تشویق می شوند که با خانواده به زبان انگلیسی صحبت کنند؛ فکر می کنند ممکن است با صحبت کردن به زبان انگلیسی مجبور شوند صمیمیت و صداقت را به خطر بیندازند.

نتایج تحلیل داده ها نشان داد که ۲۸ نفر از ۴۰ نفر شرکت کننده (۷۰٪) با این گزینه موافق نیستند. دو نفر از ۴۰ نفر به شدت با این گزینه موافق هستند و شش نفر از کل شرکت کنندگان موافقت خود را نشان داده اند. در کل، هشت نفر از ۴۰ نفر (۲۰٪) پاسخ مثبت داده اند. یکی از مصاحبه شوندگان اذعان داشت که:

گزیده ۴

«ما مردم اردوزبان ساده هستیم و با اعضای خانواده در خانه به زبان اردو صحبت می کنیم زیرا به ما حس نزدیکی با والدینمان و سایر اعضای خانواده را می دهد. من دوست ندارم با خانواده ام کاملاً به زبان انگلیسی صحبت کنم چون احساس می کنم که نزدیکی و صمیمیت با آن ها را از دست می دهم شاید به این دلیل است که نمی توانم احساساتم را همان طوری که به زبان اردو به خانواده ام منتقل می کنم با زبان انگلیسی بیان کنم و یا شاید چون آن ها نمی توانند کاملاً من را بفهمند. اما گاهی اوقات سهواً از واژگان زبان انگلیسی در محاوره استفاده می کنم. به نظر من، استفاده کامل از زبان انگلیسی در خانواده گستاخانه است زیرا موجب ایجاد فاصله در روابط متقابل ما می شود.»

(دانشجوی ج)

دانشجوی ب نیز اظهار داشت که: «من غالباً زبان انگلیسی را با زبان پنجابی مخلوط می کنم و کسی متوجه نمی شود و شکایتی ندارد.» داده ها به وضوح نشان می دهد که در کل، زبان آموزان وقتی انگلیسی صحبت می کنند احساس دوری از اعضای خانواده ندارند و این دیدگاه با آنچه به طور معمول درک شده است که استفاده از زبان انگلیسی توسط غیربومی ها به قیمت از دست دادن صمیمیت در روابط است متفاوت است. بنابراین، نگرش متفاوت پاسخ دهندگان نشان از تغییر هویت است، که طبق ادبیات تحقیق، می تواند به دلیل این احتمال باشد که شرکت کنندگان در زمان های مختلف دارای گزینه های هویت متفاوتی در تعاملات

هستند. همان‌طوری که خانواده‌ها عموماً به یادگیری زبان انگلیسی تمایل نشان می‌دهند، شرکت‌کنندگان شروع به استفاده از آن به‌عنوان یک گزینه هویت متفاوت می‌کنند، متفاوت از هویت اولیه که در مدرسه کسب کرده‌اند. از این‌رو، یادگیری زبان انگلیسی تأثیری بر هویت یادگیرندگان نمی‌گذارد. تا حدودی، زبان آموزان هویت‌های اولیه خود را در بافت خانواده حفظ می‌کنند اما در عین حال به‌واسطه دستیابی به منابع زبان انگلیسی قابل دسترسی هویتشان تغییر می‌کند.

۴،۵ تأثیر ESL در پاسخ دادن به همکلاسی‌ها و اساتید در کلاس‌های دانشگاه در احوالپرسی، ملاقات و کمک در یاددهی/یاددهی

نتایج سؤال ۵ تحقیق که می‌گوید: «در نتیجه یادگیری ESL در دانشگاه، پاسخ‌های من به همکلاسی‌ها و اساتید در کلاس دانشگاه در احوالپرسی، ملاقات، و کمک در یاددهی/یادگیری، متفاوت از پاسخ‌هایم به همکلاسی‌ها و معلمانم در مدرسه شده است»، نشان می‌دهد که ۳۴ نفر از ۴۰ دانشجوی (۸۵٪) پاسخ مثبت داده‌اند. در کل ۴ نفر از ۴۰ نفر (۱۰٪) پاسخ منفی داده‌اند.

گزیده ۶

«یادگیری زبان انگلیسی چیزهایی را به من داده است و چیزهایی را از من گرفته است. یادگیری زبان انگلیسی به‌طور کلی درباره مردم و روابط است و معلمان همیشه درباره آن صحبت می‌کنند. من از مباحث کلاس انگلیسی در زندگی روزمره و واقعی استفاده می‌کنم، گاهی آگاهانه و گاهی ناخودآگاه. در دانشگاه به روشی که در مدرسه به همکلاسی‌هایم پاسخ می‌دادم، پاسخ نمی‌دهم. در مدرسه، من همیشه درباره آن‌ها نگران بودم و مراقب بودم اما در دانشگاه بیشتر نگران خودم هستم و فکر می‌کنم بیشتر اوقات خیلی خودخواه هستم.» (دانشجوی الف)

داده‌ها به روشنی نشان می‌دهند که در نگرش پاسخ‌دهندگان نسبت به همکلاسی‌ها و اساتید در احوالپرسی، ملاقات و کمک به یاددهی/یادگیری تغییر حاصل شده است. نورتون (۲۰۱۰) اذعان می‌دارد که هویت به روابط اجتماعی ارتباط دارد و وقتی بافت اجتماعی افراد تغییر می‌کند، هویت ایشان نیز تغییر می‌کند. بنابراین زمانی که پاسخ‌دهندگان از مدرسه به



انجمن مطالعات جهان اسلام
Islamic World Studies Association
جمعية دراسة العالم الاسلامي
فصلنامه علمی-پژوهشی
پژوهش‌های بومی جهان اسلام

دانشگاه وارد می شوند، نگرششان نسبت به روابط در محیط جدید تغییر می کند، که طبق نظر نورتون (۲۰۲۰) تغییر هویت نام دارد.

۴,۶ تأثیر یادگیری زبان انگلیسی بر نگرش دوستان دبیرستانی زبان آموز همان طوری که وی را درک کرده اند

نتیجه تحلیل آیتم شماره ۶ تحقیق (در نگرش همکلاسی های دبیرستانی ام - آنهایی که اکنون با خودم در دانشگاه درس می خوانند - در روش تعامل با من در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی تغییر می بینم)، نشان می دهد که ۳۳ نفر از ۴۰ دانشجوی پاسخ دهنده به سؤالات تحقیق (۸۲,۵%) به این گزاره پاسخ مثبت داده اند. پاسخ دهنده ها احساس می کردند که تغییری در روش تعامل دوستان دوران دبیرستان ایشان که هم اکنون با آن ها در همین دانشگاه تحصیل می کنند در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی ایجاد شده است.

گزیده ۷

«اکنون همان روابط را با دوستانم ندارم. رابطه با افراد در دانشگاه رسمی تر و کم رنگ تر است. هم من و هم دوستان قدیمی ام خیلی تغییر کرده ایم، فکر می کنم شاید به خاطر آموزش بیش از حد انگلیسی باشد. اگر به گذشته و زمانی که یک دختر دبیرستانی بودم نگاه کنم، می بینم که خیلی فرق کردم و دوستانم هم همین را می گویند. خیلی بیشتر از گذشته منزوی و خشن شده ام، درست مثل قهرمانان داستان های انگلیسی شده ام.» (دانشجوی الف)

این امر تغییر در هویت اجتماعی - فرهنگی خوانده می شود. لائو و وانگر (۱۹۹۱) توصیه می کنند که تغییر دانش و گفتمان زبان آموز بخشی از تکامل هویت است. علاوه بر آن، درست همانند شرکت کنندگان تحقیق، دوستانشان نیز تغییر کردند که بر هویتشان نیز تأثیرگذار است. اطلاعات در شکل ۱ نشان می دهد که ۷,۵% از پاسخ دهندگان اذعان داشته اند که هویت شکل گرفته در دوران مدرسه شان را حفظ کرده اند و از نشان دادن هرگونه تغییر بر اثر یادگیری زبان انگلیسی بر نگرش دوستان دبیرستانی نشان طفره رفتند. حتی اگر ۷,۵% از شرکت کنندگان این حس را داشته باشند، قابل اغماض نیست؛ فلاودو و همکاران (۱۹۹۸) نشان دادند که انگلیسی یک زبان بسیار مهم در دانشگاه شهر هونگ کنگ است اما بسیاری از دانشجویان همان هویت اولیه ساخته شده در هویت کانتونی را حفظ کرده اند.



فصلنامه علمی - پژوهشی
مجموعه ترانس آلم اسلام
پژوهش های پای جهان اسلام

۲۲۴

سال هفتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۱

۵. نتیجه گیری

هدف از تحقیق حاضر بررسی تأثیر آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم بر هویت دانشجویان دانشگاه لاهور پاکستان به عنوان یک کشور اسلامی است که زمانی مستعمره انگلیس بوده و زبان انگلیسی در کنار زبان اردو زبان رسمی آن کشور بوده و اکنون نیز همچنان به عنوان زبان دوم در آموزش جای خود را حفظ کرده است. دلیل انجام این تحقیق این حقیقت است که هویت دانشجویان بیشتر با توجه به «سیاست مکان» (کاناگارا، ۱۹۹۹)، در کشورهای پسا استعمار، جایی که زبان انگلیسی زبان محلی بوده، به صورت مخلوط و دورگه شکل می گیرد (نورتون و کمال، ۲۰۰۳). هدف ما بررسی این تأثیر در کشورهای اسلامی که دارای جایگاه سیاسی در منطقه خاورمیانه هستند است تا با استفاده از یافته های آن در سیاست گذاری های مربوط به یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین المللی در کشورهای اسلامی مراقبت بیشتری صورت گیرد تا از تغییر هویت اصلی جوانان و زبان آموزان متأثر از یادگیری زبان انگلیسی در کلاس های درس جلوگیری به عمل آید. این مطالعه به مربیان آموزشی و تصمیم گیرندگان زبان این آگاهی را می دهد که دانشجویان حتی در محیط های غیربومی زبان از دانش زبان انگلیسی برای شکل دادن هویت خود و نگرش به آینده با استفاده از این هویت استفاده می کنند. چالش پیش روی تصمیم گیرندگان گسترش چنین سیاست هایی است که بتوان با آن هویت اصلی دانشجویان را تقویت و حفظ کرد و دانشجویان بتوانند خودشان را یک مسلمان خوب، یک شهروند پایبند به اصول و عضو صلح جویی از جامعه جهانی بدانند.

یکی از چالش های آموزشی پیش رو در کشورهای اسلامی مقابله با هژمونی فرهنگی از طریق نفوذ سبک های نوین آموزش زبان انگلیسی مطابق با روش های ارائه شده از سوی کشورهای انگلیسی زبان است. عمده ترین جوامع هدف این دولت های قدرت طلب، کشورهای جهان اسلام بخصوص در منطقه خاورمیانه است که جامعه گسترده ای از مسلمانان را در خود جا داده است و از طرفی هم متأسفانه زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی یا زبان دوم در این کشورها آموزش داده می شود که به واسطه بیگانگی با آن هرگونه آموزش منفی اثرگذار خواهد بود (حسینی، ۱۳۹۵، ص ۴۵).

دانشجویان اساساً به یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم علاقه مند هستند اگرچه



مطمئن نیستند که با این مهارت کسب شده در زبان انگلیسی، غیر از اخذ مدرک تحصیلی، دقیقه چه کاری می‌خواهند انجام بدهند. اما این چشم‌انداز روشن را دیده‌اند که زبان انگلیسی می‌تواند به آن‌ها در بسیاری از موقعیت‌ها کمک کند، مثلاً ارتباط با دیگران برای اهداف استخدامی، استخدام در مشاغل و تجارت‌های بین‌المللی و مسافرت‌های تفریحی و تحصیلی به کشورهای دیگر و غیره. این تحقیق پیشنهاد می‌کند که می‌توان این دیدگاه دانشجویان را ارج نهاد در حالی که مسیر برنامه درسی انگلیسی یا سیاست حاکم را جهت عکس داد. علاوه بر آن، همان‌طوری که هویژو (۲۰۱۲) می‌گوید، باید راه‌های ارتباطی را کشف کرد و فرصت‌های بیشتری برای درک دیدگاه دانشجویان و بحث و گفتگو درباره آن‌ها فراهم کرد. به‌طور مثال با در نظر گرفتن فرهنگ سنتی پاکستان، به‌عنوان مطالعه موردی این تحقیق، پیشنهاد می‌شود که ندای درون دانشجویان و والدینشان را باید شنید زیرا تأیید دانشجو بر هویت یا شغل آینده، در این فرهنگ، به‌طور کلی از طریق مشورت با والدینشان انجام می‌گیرد. همچنین توصیه می‌شود که اطلاعات درباره پیشینه خانواده دانشجویان، گذشته و حال آن‌ها شامل چشم‌انداز آینده و غیره می‌بایست از طریق تحقیق یا همایش‌های دانشجویی - استادی یا اولیاء-مربیان دانشگاهی جمع‌آوری و موردنظر قرار بگیرد. این اطلاعات را باید در طراحی دوره‌های آموزشی زبان انگلیسی و یا سیاست‌های آموزشی آن به کار بست. به‌طور مطلوب، هم فرهنگ محلی و هم فرهنگ جهانی را باید با دروس ESL هماهنگ و همخوان کرد که به‌نوبه خود باید با توقعات دانشجویان هم‌راستا باشند. در ضمن می‌توان با استفاده از نتایج تحقیقاتی مشابه به نظر خود دانشجویان و اساتید در راه‌های تقویت و استحکام هویت اصلی هر دو گروه تلاش کرد چراکه شاید یکی از دلایل تغییر هویت زبان آموزان تأثیر هویت تغییر یافته استاد غیربومی و یا تشویق‌های اساتید بومی بر همزادپنداری با فرهنگ جدید ارائه شده در لابلای مطالب درسی باشد. در ضمن پیشنهاد می‌شود تحقیق مشابهی در کشورهای اسلامی که زبان انگلیسی در آن به‌عنوان زبان خارجی آموخته می‌شود در مقایسه با کشورهای اسلامی که زبان انگلیسی‌زبان دوم محسوب می‌شود انجام شود تا این موضوع از دو دیدگاه موردبررسی قرار گیرد و نتایج این تحقیقات منبعی برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی و سیاست‌گذاری منطقه در جلوگیری از تهاجم فرهنگی و تغییر هویت مسلمانان منطقه گردد شاید که از فرار مغزها در این کشورها از جمله ایران جلوگیری به عمل آید.

منابع

التیامی نیا، ر.؛ تقوایی نیا، ع.، (۱۳۹۵). تبیین نقش و جایگاه قدرت نرم در تحقق اهداف سیاست داخلی و خارجی. *فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، سال ششم، شماره سوم، ص ۱۶۷-۱۹۶.

بازدار، ش.؛ پیشگاهی فرد، ز. و فرجی راد، ع. (۱۳۹۵). بررسی و اولویت‌بندی عوامل واگرایی اثرگذار در روابط ایران و کشورهای اسلامی پیرامون. *فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، سال ششم، شماره دوم، ص ۱۵۱-۱۷۷.

برزگر، ا.؛ عزیز خانی، ا. (۱۳۹۵). تحلیل پیگیری هم‌زمان احیای هویت اسلامی و انطباق با مدرنیسم توسط اسلام‌گرایان ترکیه. *فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، سال ششم، شماره چهارم، ص ۳۱-۴۱.

حسینی، م. (۱۳۹۵). امپریالیسم زبانی یا زبان امپریالیسم: ضرورت مواجهه با هژمونی زبان انگلیسی در کشورهای اسلامی. *فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، سال ششم، شماره سوم، ص ۴۳-۷۵.

Anbreen, T. (2015). The Influence Of English Second Language Learning On Pakistani University Students' Identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 192 (2015) 379– 387

Ashraf, H. (2007). *A Study of English Language Learning as an Element Affecting the Social Capital of the People of Pakistan*. (Doctoral thesis, National University of Modern Languages, Islamabad, Pakistan). Retrieved from <http://eprints.hec.gov.pk/2616/1/2423.htm>

Andersen et al., (2009). *Sociolinguistic Identity* (M.A. Research Project). Available from <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/4633/1/FINAL%20PROJECT2.pdf>

Blood, P. (1994). *Pakistan: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress. Retrieved from: <http://countrystudies.us/pakistan/30.htm>

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, N.Y: Longman.

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

Flowerdew, J., Li, D. & Miller, L. (1998). Attitudes towards English and Cantonese among Hong Kong Chinese University lecturers. *TESOL Quarterly* 32 (2), 201-231.

Hall, S. (1996) Introduction: who needs 'identity'? In S. Hall and P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 3–17). London: Sage

Huizhu, H. (2012). *Mutual influences between learners' identity construction and English language learning in the first year of university study in China* (M.Phil thesis, The



فصلنامه علمی-پژوهشی
مجموعه‌ی دراست‌های اسلامی
پژوهش‌های جهانی اسلام

University of Hong Kong. Retrieved from <http://hub.hku.hk/handle/10722/173913>)

Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–36). Cambridge: Cambridge University Press.

Khodadady, E., & Navari, S. (2012). Foreign Language Identity and its Relationship with Travelling and Educational Level. *English Language Teaching*, 5(3), 30-39.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mahboob, A. (2009). English as an Islamic language: a case study of Pakistani English. *World Englishes*, 28(2), 175–189.

Mansoor, S. (2002). *The Role of English in Higher Education in Pakistan* (Doctoral thesis).

Retrieved from <http://ethos.bl.uk/DownloadOrder.do?orderNumber=THESIS00584748>

Morita, N. (2004). Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.

Norton, B. (2010). Language and Identity. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Ed.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp.349-369). Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B., & Kamal, F. (2003). The Imagined Communities of English language learners in a Pakistani School. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 301-317.

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.

Peirce, B.N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.

Phan, L. H. (2008). *Teaching English as an international language: identity, resistance and negotiation*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Rahman, T. (1996). *Language and Politics in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press.



فصلنامه علمی - پژوهشی
پژوهش‌های زبانی جهان اسلام

۲۲۸

سال هفتم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۱

- Rahman, T. (1997). The Urdu-English Controversy in Pakistan. *Modern Asian Studies*, 31 (1), 177-207.
- Rahman, T. (2004). *Language Policy and Localization in Pakistan: Proposal for a Paradigmatic Shift*. Retrieved from <http://www.elda.org/en/proj/scalla/SCALLA2004/rahman.pdf>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Shakouri, N. (2013) Constructing Learner Identity: A Poststructuralist Perspective. *Humanising Language Teaching* 15 (2). Retrieved from <http://www.hltmag.co.uk/apr13/mart01.htm#C3>
- Toohy, K., Day, E., & Manyak, P. (2007). ESL Learners in the Early School Years. International handbook of English language teaching. In J. Cummins & C. Davison (Ed.), *International handbook of English language Teaching* (pp. 625-630). New York: Springer.
- Virkkula, T., & Nikula, T. (2010). Identity construction in ELF contexts: a case study of Finnish engineering students working in Germany. *International Journal of Applied Linguistics* 20 (2), 251-273.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

DOI: ۱۰.۲۱۸۵۹/priw-۰۷۰۴۰۸

به این مقاله این گونه استناد کنید:

حسینی، منیرالسادات (۱۳۹۶)، «تأثیر آموزش زبان انگلیسی بر هویت زبان آموزان در کشورهای اسلامی پسا مستعمره: مطالعه موردی پاکستان» فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام، س ۷، ش ۴، زمستان ۹۶، صص ۲۲۹-۲۰۷.