

رابطه قوم‌مداری زبانی و جمع‌گرایی با کاربرد زبان فارسی در محیط‌های آموزشی یک منطقه ترک زبان*

بهلول علایی**

E-mail: Alaei-inst@yahoo.com

چکیده

از میان عوامل متعددی که ممکن است با کاربرد یک زبان دوم مرتبط باشند، بررسی رابطه دو عامل اجتماعی فرهنگی قوم‌مداری زبانی و جمع‌گرایی با کاربرد زبان فارسی در میان دانش‌آموزان ترک زبان منطقه مغان، موضوع این پژوهش است. جامعه آماری این تحقیق تمام دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در منطقه مغان اعم از شهری و روستایی و دختر و پسر هستند که در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ به تحصیل مشغول بوده‌اند. انتخاب یکصد و بیست نفر آزمودنی این تحقیق به صورت نیمه تصادفی صورت گرفته است و ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه است و اطلاعات بدست آمده از طریق آن، توصیف و تحلیل شده‌اند. این تحقیق نشان داد که جامعه دانش‌آموزان منطقه، اساساً جامعه‌ای جمع-گراست و این خصوصیت یکی از موانع کاربرد زبان فارسی به شمار می‌رود. از سوی دیگر، علاقه به قومیت و زبان مادری یکی از ویژگی‌های دانش‌آموزان منطقه است. اما این ویژگی بر خلاف تصور، رابطه مثبتی با میزان کاربرد زبان فارسی به عنوان زبان دوم دارد. واژه‌های کلیدی: عامل اجتماعی فرهنگی، قوم‌مداری زبانی، جمع‌گرایی، کاربرد زبان، زبان دوم.

*- تاریخ وصول: ۸۵/۰۴/۱۲ تایید نهایی: ۸۶/۱۰/۱۲

** - دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان از دانشگاه علامه طباطبایی

مقدمه

در ربع دوم قرن نوزدهم نظریه‌های معروف و بحث‌انگیز هومبولت (Homboldt) مطرح شد. وی بر این ادعا بود که هر زبانی به واسطه ساختاری که داراست، تحلیلی از جهان خارج را در خود دارد؛ تحلیلی که ویژه خود اوست و با تحلیل موجود در سایر زبان‌ها تفاوت دارد (نظامی‌زاده، ۱۳۷۳ : ۵۰۲). از آن پس بحث رابطه زبان و فرهنگ به طور جدی توسط گروهی از زبان‌شناسان دنبال شده است. زبان‌شناسان کاربردی و متخصصان آموزش زبان دوم نیز از دهه ۱۹۷۰ به بررسی مزیت‌های آموزش فرهنگ در کلاس‌های آموزش زبان خارجی پرداخته‌اند و در اواخر همین دهه وجود این مزیت‌ها در سطح جهانی پذیرفته شده است (کیتائو (K.Kitao)، ۱۹۹۱)، حتی از فرهنگ به عنوان رکن پنجم در کلاس‌های زبان یاد شده است (دیمن (L.Damen)، ۱۹۸۷). با این وجود به نظر می‌رسد تمام ابعاد تأثیر فرهنگ و عوامل اجتماعی فرهنگی در یادگیری و کاربرد زبان دوم به طور کامل شناخته نشده است. یکی از مقوله‌هایی که کمتر مورد توجه محققان بوده است، موضوع تأثیر فرهنگ بومی زبان‌آموز بر یادگیری و کاربرد زبان دوم است. اینکه عقاید، باورها، سنت‌ها و روش زندگی در جامعه زبان‌آموزان چه تأثیری بر یادگیری زبان دوم دارد.

مطالعات لباو (Labov) و افراد دیگر در دهه ۱۹۶۰ در آمریکا به پیدایش یک علم میان‌رشته‌ای به نام جامعه‌شناسی زبان گردید (مدرسی، ۱۳۶۳). این مطالعات نشان داد که متغیرهای اجتماعی نظیر سن، جنس، طبقه اجتماعی، میزان تحصیلات و ... با نحوه کاربرد زبان توسط افراد جامعه مرتبط هستند.

به عقیده زبان‌شناسان کاربردی و روش‌شناسان آموزش زبان دوم، عوامل متعددی در یادگیری و کاربرد زبان دوم دخالت دارند. این عوامل عبارتند از راهبردها و سبک‌های یادگیری، عوامل فردی (مانند انگیزش، اعتماد به نفس، درون‌گرایی و برون‌گرایی و ...)، عوامل اجتماعی فرهنگی (مانند نگرش‌های فرهنگی اجتماعی، فرهنگ‌پذیری، فاصله اجتماعی، کلیشه‌ها و قوم‌مداری). از میان عوامل مذکور، تأثیر و به عبارت دقیق‌تر، رابطه دو عامل اجتماعی فرهنگی قوم‌مداری زبانی و جمع‌گرایی با کاربرد زبان فارسی در میان

دانش‌آموزان ترک زبان منطقه مغان، موضوع این پژوهش است. در این منطقه، استفاده از زبان فارسی در بحث‌های کلاسی توسط معلم در بیشتر موارد باعث یک‌طرفه شدن بحث در کلاس می‌شود. به عبارت دیگر، استفاده از زبان فارسی به عنوان وسیله آموزش، مشارکت دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و یا حتی آن را به صفر می‌رساند. بروز چنین حالتی تنها به علت عدم تسلط بر زبان فارسی نیست؛ زیرا اکثریت دانش‌آموزان خود را قادر به برقراری ارتباط از طریق زبان فارسی می‌دانند. بنابراین به نظر می‌رسد یکی از ابعاد مسئله به عوامل اجتماعی - فرهنگی موجود در منطقه مربوط شود.

با توجه به اینکه تسلط بر یک زبان بدون صحبت کردن به آن زبان دست کم به حد مطلوب نمی‌رسد و کاربرد زبان دوم در موقعیت‌های حقیقی باعث تسریع در یادگیری و تسلط بر زبان می‌شود، اهمیت چنین تحقیقی در میان دانش‌آموزان نوجوان ترک زبان، آشکار می‌شود. زیرا امتناع آن‌ها از به کارگیری زبان فارسی در دوره حساس یادگیری باعث عدم شکل‌گیری مهارت گفتگوی فارسی در میان آن‌ها و یا تضعیف این مهارت در دوره بزرگسالی می‌شود. نمونه بارز چنین حالتی لهجه غیرفارسی و ساخت‌های نحوی خاص در گفتار بزرگسالان ترک‌زبان است. آن‌ها حتی در صورت ادامه تحصیل و ورود به دانشگاه در شهرهای فارسی زبان، به دلیل ضعیف بودن در مهارت گفتگو به زبان فارسی از شرکت در مباحث دانشگاهی و کنفرانس‌ها خودداری می‌کنند. آن‌ها مجبورند علی‌رغم داشتن دانش لازم، از مطرح ساختن نقطه نظرات خود در یک جمع فارسی زبان چشم‌پوشی کنند.

قوم‌مداری زبانی

قوم‌مداری زبانی (linguistic ethnocentrism) یکی از مباحث جامعه‌شناسی زبان است که در مورد اقوام یا کشورهای مطرح می‌شود که می‌خواهند موجودیت قومی یا هویت ملی خود را که در معارضه با اقوام یا کشورهای دیگر قرار دارد، یا در معرض تهدید و دستبرد است، از راه وحدت زبانی مصون و در امان دارند (وثوقی، ۱۳۶۵: ۲۷). به طور کلی قوم‌مداری به گرایش افراد یک جامعه در جهت برتر پنداشتن فرهنگ ویژه خود اطلاق می‌شود. افراد بر اثر عادت و سنت و غالباً به وسیله رویکردهای اجتماعی

تلقین شده، تحریک به قوم‌مداری می‌شوند (کوئن (Cohen)، ۱۳۷۰). به نظر می‌رسد که افراد نسبت به وابستگی‌های خود به گروه‌های قومی یا نژادی بیش از گروه‌های اجتماعی دیگر مانند طبقه اجتماعی آگاهی دارند. به طور معمول هر کس می‌داند که به کدام گروه قومی و نژادی وابسته است، در حالی که الزاماً نمی‌داند که به کدام طبقه اجتماعی تعلق دارد. احتمالاً به سبب همین آگاهی است که ویژگی‌های زبانی مرتبط با قومیت، دارای ثبات بیشتری هستند و در واقع کاربرد این گونه ویژگی‌ها، یکی از شاخص‌های همبستگی با گروه‌های قومی به شمار می‌آید (مدرسی، ۱۳۶۷: ۱۷۴).

قوم‌مداری غالباً مفهومی منفی تلقی می‌شود، اما چنین واکنشی کاملاً موجه نیست و از لحاظ فردی و جمعی قوم‌مداری هم ابعاد خوب و هم ابعاد بد دارد. بُعد بد آن به حد کوتاه‌نظرانه آن اشاره دارد که پذیرش هر نوع دیدگاه دیگر غیر از دیدگاه فرهنگ خودی را منتفی می‌داند (چستن (Chastain)، ۱۹۸۸). اوزوالت (Oswalt) معتقد است که به کاربردن روش‌های فرهنگی خود به عنوان معیاری برای سنجش روش‌های فرهنگی دیگران یک نوع تعصب به نفع فرهنگ خود است. از چند نظر این کار مطلوب است، زیرا یک احساس کامل و هویت و امنیت به فرد می‌دهد. این که اقلیت‌ها در یک جامعه بزرگ گرد هم جمع می‌شوند و به زبان یا گویش خود صحبت می‌کنند، صرفاً از روی تعصب قومی یا نژادی نیست. آن‌ها با به کاربردن زبان خود نه تنها سخن یکدیگر را می‌فهمند، بلکه آن را احساس می‌کنند و از این راه بیشتر احساس همدلی می‌کنند (باطنی ۱۳۵۴: ۳۵). از طرف دیگر قوم‌مداری زیان‌بار است، زیرا عدم تحمل دیگران را تشویق می‌کند (چستن، ۱۹۸۸: ۳۰۲). «شاید مهم‌ترین نتیجه زیان‌بار قوم‌مداری این باشد که از نوآوری‌هایی که پیامدهای سودمندی برای اعضای یک جامعه دارند، غالباً جلوگیری می‌کند. از آنجا که افکار بیگانه با بدگمانی نگرسته می‌شوند و نادرست خوانده می‌شوند، در حل مسائل جامعه به کار گرفته نمی‌شوند. قوم‌مداری در افراطی‌ترین صورت آن به طرد بیهوده خردمندی و دانش فرهنگ‌های دیگر می‌انجامد و از تبادل و غنای فرهنگی جلوگیری می‌کند» (کوئن، ۱۳۷۰: ۴۲).

زبان به عقیده جامعه‌شناسان زبان، یک نقش نمادین در زندگی ایفا می‌کند و وقتی که مسئله انتخاب یک زبان برای ایجاد ارتباط پیش می‌آید، این انتخاب ممکن است بسیار

مهم باشد (وارداف (Waurdhaugh)، ۱۹۸۶). عواملی وجود دارند که ممکن است جایگاه یک زبان را در اذهان سخن‌گویان آن بالا ببرند یا این جایگاه را تضعیف کنند و از این طریق به حفظ آن زبان و عدم استقبال از زبان دیگر منجر شوند و یا باعث تمایل سخن‌گویان یک زبان به طرف زبان دیگر شوند که پیامد اولیه آن دوزبانگی و احتمالاً تعویض زبان در دراز مدت است. هنگامی که یک گروه قومی- فرهنگی (ethno-cultural) به زبان خود به عنوان ابزار یک فرهنگ ارزشمند یا ابزار لازم برای روش ارزشمند زندگی و ابزار یک هویت ریشه‌دار احترام می‌گذارد، در حفظ زبان خود خواهد کوشید (داونز (Downes)، ۱۹۹۸). در حالی که نگرش‌های مثبت به یک زبان باعث حفظ آن زبان می‌شوند، نگرش‌های منفی با بی‌تفاوتی نسبت به آن می‌تواند راه را برای جایگزینی آن زبان با یک زبان دیگر هموار سازد.

وثوقی (۱۳۶۵) احیای زبان عبری را به عنوان مثالی برای نقش قوم‌مداری در سرنوشت یک زبان ذکر کرده و بیان می‌کند که این زبان قبلاً تنها در مراسم مذهبی مورد استفاده قرار می‌گرفت. اما پس از جنگ جهانی دوم و اشغال سرزمین فلسطین به صورت یک زبان زنده روز درآمد و نام عبری جدید به خود گرفت. هم‌اکنون این زبان در کلیه امور سیاسی، کشوری، لشکری، آموزشی و غیره کاربرد دارد. زبان عبری توانسته است نقش مهمی در بقای یک قوم پراکنده در گوشه و کنار جهان ایفا کند. این زبان توانسته است با پشتوانه شدید قوم‌گرایانه و تعصب نژادی در مدتی کوتاه (از لحاظ تحولات زبان-شناختی) در فلسطین اشغالی گسترش یابد.

جمع‌گرایی

یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام باورها و نگرش‌ها در هر جامعه این است که پایه‌های ارزش‌های مورد قبول جامعه را تشکیل می‌دهند. راکسیچ (Rokeach) ارزش‌ها را سازمانی از قواعد آموخته شده برای انجام گزینش‌ها و حل و فصل تعارضات می‌داند (سموور و پرتز، ۲۰۰۱). ناندا (Nanda) و وارم (Warm) نیز معتقدند که ارزش‌ها عقاید مشترک در مورد درست بودن، راست بودن و خوب بودن چیزی هستند و این عقاید زیر بنای الگوهای فرهنگی را تشکیل می‌دهند و جامعه را در واکنش به محیط فیزیکی و

اجتماعی هدایت می‌کنند (همان: ۵۷). از طرف دیگر الگوهای رفتاری مشترک یا معیارهای رفتار که همه افراد متعلق به یک فرهنگ در آن سهیم‌اند هنجار نامیده می‌شود (گودارد و پترسون، ۲۰۰۰). بنابراین می‌توان دریافت که ارزش‌ها باورهای و رای رفتارهای انسان-ها را تشکیل می‌دهند و در عین حال شکل رفتار را معین نمی‌کنند. براساس هنجارهای جامعه است که رفتارهای معینی از شخص انتظار می‌رود که عدول از آن‌ها هنجارشکنی محسوب می‌شود.

یک هنجار فرهنگی در واقع یکی از معیارهای تثبیت شده آن چیزی است که گروه از نظر فکری و رفتاری از اعضایش انتظار دارد (کوئن، ۱۳۷۰). اهمیت محوری درک متقابل افراد از یکدیگر و هم‌چنین درک انتظارات متقابل از یکدیگر، همراه با اهمیت هویت گروهی برای هویت‌های فردی «فشار هنجاری» (Normative) Pressure بر افراد وارد می‌سازد تا آنچه را که از آن‌ها انتظار می‌رود، انجام دهند (داونز، ۱۹۹۸). عدم پیروی از هنجارها (فرار از تأثیر هنجارها یا به عبارتی تسلیم نشدن به فشار هنجاری) باعث یک نوع مجازات اجتماعی خواهد شد. به عنوان مثال در جامعه معتقد به خدای یگانه، توهین به این اعتقاد با مجازات روبه‌رو خواهد شد؛ در حالیکه در جامعه مشرک صدر اسلام، وجود این اعتقاد با مجازات جامعه روبه‌رو می‌شد (رجب زاده و دیگران، ۱۳۸۲).

داونز (۱۹۹۸) دست کم دو منبع برای فشار هنجاری بیان کرده است: ۱- طبقات بالا، زیرا سخن‌گویان همه طبقات سعی می‌کنند تا حد ممکن از همان روشی که طبقات بالا عمل می‌کنند، پیروی کنند. ۲- یک پارچگی گروه، که فشار هنجاری وارد می‌سازد که فرد را از ارزش‌های جامعه بزرگتر دور می‌کند و به طرف ارزش‌های فرهنگ بومی سوق می‌دهد.

گیرت هافستید (Geert Hofstede) طی مطالعاتی که در دهه ۱۹۸۰ در مورد فرهنگ کشورهای مختلف انجام داد، به وجود چهار بُعد ارزشی (value dimension) قائل شد که بر عملکرد افراد در همه فرهنگ‌ها تأثیر شگرفی دارند. این ابعاد عبارتند از فردگرایی- جمع‌گرایی (Individualism-Collectivism)، تردیدگریزی (Uncertainty avoidance)، فاصله قدرت (power distance) و مردانگی و زنانگی (Masculinity and Femininity) (براون، ۱۹۹۴؛ سموور و پرت (Samovar and Porter)، ۲۰۰۱).

او بیش از یکصد هزار نفر در سازمان‌های چند ملیتی از ۴۰ کشور را مورد مطالعه قرار داد و بعد از تحلیل دقیق به هر کشور، بسته به وضعیت آن کشور از لحاظ ابعاد ارزشی مذکور رتبه ۱ تا ۴۰ داد. از ابعاد ارزشی مورد مطالعه وی، بعد فردگرایی - جمع‌گرایی در ادامه مطلب تشریح می‌شود.

در فرهنگ‌هایی که به فردگرایی تمایل دارند، رقابت بیش از همکاری تشویق می‌شود اهداف شخصی بر اهداف جمع ترجیح داده می‌شود افراد تمایل ندارند که از لحاظ عاطفی به سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی وابسته باشند و هر شخص اختیار دارایی‌های شخصی، افکار و نظرات خود را دارد. این فرهنگ‌ها به تصمیمات شخصی ارزش می‌دهند. مشخصه جمع‌گرایی، قالب اجتماعی سفت و سختی است که بین درون گروه‌ها (In-groups) و برون گروه‌ها (Out-groups) تمایز ایجاد می‌کند. در جوامع جمع‌گرا، مردم در خانواده-های گسترده (Extended) یا طبقه‌ای به دنیا می‌آیند که در عوض وفاداری افراد از آن‌ها حمایت و حفاظت می‌کند. شخص از لحاظ عاطفی به سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی وابسته است و فرهنگ به این وابستگی تأکید دارد. سازمان‌ها در زندگی خصوصی و طبقه-ای که فرد به آن تعلق دارد، وارد می‌شوند و افراد حتی به قیمت از دست دادن حقوق فردی خود به تصمیمات گروهی گردن می‌نهند. به عنوان مثال در چنین جامعه‌ای، در صورت تصمیم اکثریت، مبنی بر تعطیلی کلاس درس، اقلیت از آن پیروی می‌کند، در حالی که در یک جامعه فردگرا، فرد بدون توجه به وضعیت اکثریت مصالح خود را در نظر می‌گیرد. یک فرد بیمار در یک جامعه جمع‌گرا دوست دارد دور و برش شلوغ باشد؛ ولی در جوامع فردگرا این شلوغی نوعی مزاحمت تلقی می‌شود.

ونی اینگ (Wenying) (۲۰۰۱) جمع‌گرایی را به طور مختصر «فرع قرار دادن اهداف شخصی افراد به نفع جمع» و فردگرایی را «اولویت دادن به اهداف شخصی فرد قبل از هر چیز دیگر» معرفی کرده است. وی جمع‌گرایی چینی‌ها را به اقتصاد کشاورزی این کشور و تعالیم اخلاقی کنفوسیوس مربوط می‌داند و معتقد است که اگر جمع‌گرایی چینی در یک سر طیف باشد، فردگرایی آمریکایی در سر دیگر طیف قرار دارد. بنابراین نمی‌توان جامعه را بطور مطلق جمع‌گرا یا فردگرا تلقی کرد. جدول ۱ تفاوت‌های تعاملی معلم/ دانش‌آموز و دانش‌آموز/ معلم را در ارتباط با بعد فردگرایی - جمع‌گرایی نشان می‌دهد.

جدول ۱: تفاوت‌های تعامل معلم / دانش‌آموز و دانش‌آموز / معلم، مرتبط با بعد

فردگرایی - جمع‌گرایی از دیدگاه هافستید، منبع: براون (۱۹۹۴: ۱۷۷)

جوامع فردگرا	جوامع جمع‌گرا
- رابطه مثبت در جامعه با هر آنچه « جدید » است.	- رابطه مثبت در جامعه با هر آنچه ریشه درسنت دارد.
- برای یادگرفتن هیچ وقت دیرنیست؛ تحصیل مداوم	- جوان‌ها باید یاد بگیرند؛ بزرگسالان نمی‌توانند نقش دانش‌آموز بودن را بپذیرند.
- دانش‌آموزان انتظار دارند که یاد بگیرند چطور یاد بگیرند.	- دانش‌آموزان انتظار دارند که یاد بگیرند چطور عمل کنند.
- دانش‌آموزان به طور فردی در پاسخ به یک فراخوان عمومی توسط معلم صحبت می‌کنند.	- دانش‌آموزان تنها وقتی که به طور شخصی مورد خطاب معلم قرار گیرند به طور فردی صحبت می‌کنند.
- افراد در گروه‌های بزرگ صحبت (و اظهار نظر) می‌کنند.	- افراد فقط در گروه‌های کوچک صحبت (و اظهار نظر) می‌کنند.
- گروه‌های فرعی در گروه از یک موقعیت به موقعیت دیگر براساس معیار عمومیت (مثلاً کار در دست اقدام) تنوع می‌یابند.	- گروه‌های بزرگ صحبت (و اظهار نظر) می‌کنند.
- درگیر شدن در موقعیت یادگیری می‌تواند مفید باشد. اختلافات را می‌توان آشکارا بیان کرد.	- گروه‌های فرعی کوچک‌تر و منسجم‌تر تقسیم می‌شوند.
- توجه به حفظ وجهه ضعیف است.	- هماهنگی رسمی، همیشه باید در موقعیت‌های یادگیری حفظ شود.
- تحصیل، روش بهبود ارزش اقتصادی و عزت فرد براساس قابلیت و توانش است.	- نباید سبب شد که معلم یا دانش‌آموز وجهه خود را از دست بدهد.
- مدارک‌های دیپلم ارزش نمادین کمی دارند.	- تحصیل راه کسب امتیاز در محیط اجتماعی شخص و راه پیوستن به گروه رده بالاتر است.
- کسب توانش از کسب مدارک مهم‌ترند	- مدارک‌های دیپلم مهم هستند و روی دیوار نصب می‌شوند.
	- کسب مدارک حتی از طرق مشکوک مهم‌تر از کسب توانش است.
	- از معلمین انتظار می‌رود که بعضی از دانش‌آموزان را به دیگران ترجیح دهند (مثلاً براساس

وابستگی قومی یا توصیه از طرف یک شخص بانفوذ)	- از معلمین انتظار می‌رود که کاملاً بی طرف باشند.
---	---

پیشینه مطالعات

علی‌رغم این که تعدادی از استادان زبان فکر می‌کنند، حضور مقوله فرهنگ در نوشتجات کنونی، پدیده‌ای نسبتاً نو است، مرور ادبیات مربوط به آموزش زبان دوم / خارجی نشان می‌دهد که این موضوع کاملاً واضح نیست (لسرد کلاستون M.Lessard Clouston، -، ۱۹۹۷). پرودرومو (Prodromou) (۱۹۹۲) این ادعای طرفداران روش آموزش شنیداری - گفتاری را در دهه‌های ۵۰ و ۶۰ مبنی بر این که آن‌ها انگلیسی را در بافت فرهنگی بریتانیای جدید یا ایالات متحده آموزش می‌دهند، رد کرده و معتقد است که این تصور آن‌ها از فرهنگ به ندرت از حالت تصنعی خارج شده است. گرچه به نظر می‌رسد گنجاندن مسائل فرهنگی در آموزش زبان به علت تفکیک‌ناپذیری زبان و فرهنگ، سابقه‌ای طولانی در مسائل آموزش زبان داشته باشد، توجه جدی به این مقوله از زمان مطرح شدن نظریه توانش ارتباطی و پدیدار شدن علم میان رشته‌ای جامعه‌شناسی زبان محتمل‌تر به نظر می‌رسد.

بالز (Bals) بین زبان‌آموزان آمریکایی که طی ده هفته و هر روز به مدت ده دقیقه الگوهای فرهنگی جوانان آلمانی را مطالعه می‌کردند و زبان‌آموزانی که آلمانی را فقط از طریق کتاب درسی یاد می‌گرفتند، مقایسه‌ای انجام داد. وی مشاهده کرد که تمامی اعضای گروه اول با نمره‌های بالا از ماده درسی مربوطه قبول شدند، در حالیکه نمره‌های گروه دوم پایین‌تر بود و سه نفر نیز نتوانستند نمره قبولی را در ماده درسی کسب کنند (همان).

فابیو کلاویو (Fabio Clavijo) (۱۹۸۴) با بررسی تأثیرات آموزش فرهنگ بر تغییر نگرش، تأکید می‌کند که آموزش متون فرهنگ ویژه (Culture-Specific) و تأکید بر یادگیری عادت‌ها و آداب و رسوم روزمره، سبب تقویت نگرش مثبت نسبت به فرهنگ مقصد در زبان‌آموزان می‌شود. هم چنین دیمن (۱۹۸۲)، سیلی (N. Seelye) (۱۹۸۴)، کوپه (Koppe) (۱۹۸۵)، بارنیتز (J. Barnitz) (۱۹۸۶)، لالند (J. Lalande) (۱۹۸۸)،

مورگان (C. Morgan) (۱۹۹۳)، بیرام (M. Byram) (۱۹۹۴)، پوستهافن (۱۹۹۴)، میکی یاجی (Miki Yagi) (۱۹۹۵) و دیگران نیز ضمن بیان جنبه‌هایی از تأثیر فرهنگ در آموزش زبان، روش‌هایی برای تسهیل فراگیری فرهنگ و ایجاد درک میان فرهنگی ارائه کرده‌اند (سلسله سبزی، ۱۳۷۷).

استرونس (P. Strevens) (۱۹۸۷) در یک مقاله‌ای تحت عنوان «موانع فرهنگی یادگیری زبان» در نهایت به سه فرضیه دست می‌یابد: ۱) زبان بخش مهمی از ساختار پیچیده و یک‌پارچه فرهنگ است و خود نیز از بخش‌های دیگری تشکیل می‌شود و بین زبان و فرهنگ رابطه‌ای عمیق برقرار است. ۲) زبان مقوله‌ای فراتر از واژگان، دستور و آواست و عوامل کلامی، روح زبان را تشکیل می‌دهند. این عوامل با توجه به تفاوت‌های فردی متغیرند. ۳) مشکلات مربوط به درک طرف مقابل بیشتر مربوط به فرهنگ است تا زبان.

هافمن (D. Hoffman) (۱۹۸۹) به بررسی ارتباط میان کاربرد زبان و فراگیری فرهنگ دوم در میان اولین نسل از مهاجرین و تبعیدی‌های ایرانی در آمریکا پرداخته است. این بررسی نشان داده است که استفاده از هر دو زبان فارسی و انگلیسی در فرایندهای پذیرش فرهنگ آمریکایی در میان ایرانیان مفید است (سلسله سبزی، ۱۳۷۷).

پرودرومو (۱۹۹۲) در یک تحقیق به بررسی نظرات انگلیسی‌آموزان یونانی در مورد محتوای مواد درسی پرداخته است. وی با اشاره به اینکه امروزه طراحی مواد درسی بیشتر براساس محتوا است تا براساس صورت‌های زبانی، بنا دارد میزان اهمیت محتوای فرهنگی دروس انگلیسی را در جایی که این زبان به عنوان زبان خارجی مطرح است، مشخص کند. بر اساس این پژوهش، ۷۴ درصد از زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته و ۴۲ درصد از زبان‌آموزان مبتدی، آشنایی معلم زبان را با فرهنگ بومی زبان‌آموزان، لازم دانسته‌اند. وی توجه بیشتر زبان‌آموزان متوسط و پیشرفته نسبت به آشنایی معلم‌شان با فرهنگ بومی را با سن و توانش زبانی آنان مرتبط می‌داند. این زبان‌آموزان به علت داشتن سن بالاتر درباره مسائل مربوط به هویت فرهنگی خود حساسیت بیشتری دارند، یا اینکه به آن حد از دانش زبانی و تجارب موفق یادگیری دست یافته‌اند که از بحث‌های کلاس درباره فرهنگ بومی (البته به زبان انگلیسی) استقبال می‌کنند. بخش دیگری از این تحقیق نشان می‌دهد

که در سطوح بالاتر آموزش زبان، آمادگی و علاقه به مطالعه فرهنگ زبان مقصد بیشتر است و یک بخش مهم از یادگیری زبان دوم را تشکیل می‌دهد. از سوی دیگر فقط ۲۷ درصد از زبان‌آموزان یونانی نسبت به گنجاندن مطالب فرهنگ یونانی در دروس زبان انگلیسی تمایل نشان داده‌اند. گفته می‌شود که مخالفت اکثریت زبان‌آموزان با چنین پیشنهادی به این دلیل است که آنها مایل نیستند مطالب روزمره مدارس را دوباره در آموزشگاه زبان تکرار کنند.

فلوردیو (L. Flowerdew) (۱۹۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «یک دورنمای فرهنگی در کار گروهی»، کار گروهی را یک ابزار روش‌شناختی مناسب در مورد زبان‌آموزان چینی معرفی می‌کند. البته با این شرط که نسبت به سه ارزش مهم کنفسیوسی حساسیت لازم مبدول شود: همکاری (co-operation)، مفهوم وجهه (The Concept of face) و خودفراموشی (تواضع) (Self-effacement). در سنت کنفسیوسی دانش‌آموزان از طریق همکاری یعنی کار به نفع همه، حمایت از یکدیگر و بالاتر ندانستن جایگاه خود نسبت به دیگران، یاد می‌گیرند. از سوی دیگر درست همانطور که دانش‌آموزان چینی دوست ندارند وجهه خود را از دست دهند، باید نهایت تلاش خود را به کار بندند تا این وضعیت برای دیگران نیز اتفاق نیفتد. ویژگی دیگری که از اصول اخلاقی کنفسیوسی نشأت می‌گیرد و در یک کار گروهی در بین چینی‌ها حائز اهمیت است، مفهومی است که از آن با عنوان خود فراموشی یاد می‌کنند. بر این اساس افراد باید همیشه سطحی از فروتنی را متناسب با مرتبه اجتماعی خود رعایت کنند و خود را برتر از دیگران قرار ندهند. فلوردیو به دو دلیل کار گروهی را یک ابزار روش‌شناختی مفید در مورد چینی‌ها می‌داند: اولاً ارزش کنفسیوسی همکاری را می‌توان به کار برد که به نظر می‌رسد شرایط مساعد یادگیری را تقویت می‌کند، ثانیاً کار گروهی را می‌توان برای برقراری یک موازنه بین مفاهیم «وجهه» و «خودفراموشی» به کار برد که ابعاد تضعیف‌کننده فرآیند یادگیری به حساب می‌آیند.

معلمین انگلیسی زبانی که در کشورهای غیرانگلیسی زبان به آموزش این زبان مشغولند، در میان فرهنگ‌هایی قرار می‌گیرند که از فرهنگ آن‌ها خیلی متفاوتند. بنابراین آنچه ونی‌اینگ (۲۰۰) «تکان‌های فرهنگی (Culture) bumps» می‌نامد غیرقابل اجتناب

می‌شوند. وی اظهار می‌کند که معلمین برای موفقیت در کار آموزش زبان باید توانایی درک این تفاوت‌ها را کسب کنند و چگونگی کنار آمدن با آن‌ها را یاد بگیرند. ونی اینگ در این مقاله نظرات آرچر و تورپ (Archer & Thorp) را در مورد تکان‌های فرهنگی بسیار متداول بررسی کرده و روش‌های مناسب درک و کنترل آن‌ها را ارائه می‌دهد. همچنین تأکید می‌کند که ارزش‌های بنیادین یک ملت در هنگام مواجهه با این تنوعات فرهنگی باید مد نظر قرار گیرند.

یکی از بررسی‌های نخستین در کشور و در زمینه آموزش فارسی به ترک‌زبانان، مطالعه حمید سرهنگیان (۱۳۴۹) است که شامل یک بررسی تطبیقی بین زبان ترکی و فارسی است، تا از این طریق مشکلات آموزش فارسی به ترک‌زبانان و راه‌های مناسب برای سهولت امر آموزش تعیین شوند.

سلسله سبزی (۱۳۷۷) پژوهشی با موضوع ارتباط عوامل اجتماعی- فرهنگی و آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم انجام داده است که جمعیت نمونه غیرتصادفی آن راسی و شش دانشجوی خارجی شاغل به تحصیل در دانشگاه تهران، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین و مرکز آموزش زبان فارسی (وابسته به لغت نامه دهخدا) تشکیل داده‌اند. از جمله نتایج حاصله از این پژوهش عبارتند از: ۱) آموزش زبان دوم، بدون توجه به جنبه‌های فرهنگی آن غیر ممکن است. ۲) در آموزش نکات فرهنگی اولویت را هدف و شرایط زبان‌آموز تعیین می‌کند. ۳) قبل از تسلط زبان آموز به زبان دوم، مطالب فرهنگی باید به زبان مادری زبان‌آموز، آموزش داده شود. ۴) مناسب‌ترین محیط برای آموزش زبان دوم، متن فرهنگ زبان دوم است.

شیرنژاد (۱۳۷۹) به بررسی موضوع کاهش گویش‌وران زبان مازندرانی و افزایش گویش‌وران زبان فارسی در شهرستان آمل پرداخته و نقش برخی عوامل اجتماعی مانند سن، جنسیت، شهرنشینی و طبقه اجتماعی در کاربرد هر یک از دو زبان مذکور را مطالعه کرده است. وی در پژوهش خود به دانش‌آموزان و معلمان دوره متوسطه منطقه، پرسش‌نامه‌هایی داده است و براساس آن به این نتیجه کلی رسیده است که یک فرایند تغییر زبان در جهت حذف زبان مازندرانی در منطقه در حال وقوع است؛ زیرا به نظر وی ۱) گرایش به زبان فارسی در بین جوانان به معنی کاسته شدن از تعداد گویش‌وران مازندرانی

در طول زمان است. ۲) گرایش بیشتر دختران به زبان فارسی می‌تواند به منزله افزایش آموزش زبان فارسی به فرزندان در خانواده باشد، چرا که این دختران به عنوان مادران آینده، نقش عمده‌ای در زبان‌آموزی فرزندان بر عهده دارند. ۳) افراد تحصیل کرده، شهرنشین و طبقات بالای اجتماع به زبان فارسی گرایش بیشتری دارند و بنابراین انتظار می‌رود گروه‌های دیگر اجتماع به کاربرد این زبان تشویق شوند. ۴) کاربرد فارسی در محیط مدرسه به عنوان زبان آموزشی و زبان ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز باعث بی-اهمیت شدن زبان مازندرانی در اذهان دانش‌آموزان می‌شود. ۵) در حوزه مذهب زبان مازندرانی کاربردی ندارد؛ بنابراین پایگاه مذهبی برای این زبان متصور نیست. ۶) فقدان نگرش مثبت و نبود دلبستگی عمیق نسبت به زبان مازندرانی به طور کلی به این معنی است که اراده جمعی برای حفظ این زبان وجود ندارد.

موارد یاد شده در بالا، جملگی بر رابطه تنگاتنگ اجتماع و فرهنگ با زبان تأکید دارند. با این حال، تحقیقی با موضوع تأثیر عوامل اجتماعی فرهنگی بر کاربرد زبان فارسی در یک منطقه ترک زبان، دست کم تا آنجا که نگارنده این مطالب اطلاع دارد، صورت نگرفته است و بنابراین به نظر می‌رسد که تحقیق حاضر را بتوان نوعی درآمد به موضوع تلقی کرد.

اهداف تحقیق

همان‌طور که از عنوان این تحقیق نیز برمی‌آید، هدف این پژوهش، بررسی رابطه دو عامل اجتماعی فرهنگی قوم‌مداری زبانی و جمع‌گرایی با کاربرد (یا عدم کاربرد) فارسی به عنوان زبان آموزشی است. نظر بر این است که شناسایی این عوامل اولین قدم در کنترل آن‌ها برای تشویق دانش‌آموزان به کاربرد زبان فارسی در محیط‌های آموزشی است. با پی-بردن به ماهیت این عوامل، پیشنهادها و راهکارهایی برای بهبود وضعیت و جایگاه فارسی در مدارس مناطق ترک زبان ارائه خواهد شد.

سؤالاتی که این تحقیق به دنبال پاسخ‌های آنهاست از این قرارند:

- ۱- آیا رابطه‌ای بین دو عامل اجتماعی- فرهنگی (جمع‌گرایی و قوم‌مداری) و کاربرد زبان فارسی در محیط‌های آموزشی منطقه مغان وجود دارد؟

- ۲- آیا رابطه عوامل اجتماعی- فرهنگی مذکور با کاربرد زبان فارسی به عنوان زبان آموزش در میان دو جنس (دختر و پسر) مشابه است؟
با توجه به پرسش‌هایی که مطرح شد، فرضیه‌های تحقیق را به این صورت مطرح می‌کنیم:
- ۱- بین عوامل اجتماعی- فرهنگی جمع‌گرایی و قوم‌مداری و کاربرد فارسی در محیط‌های آموزشی منطقه مغان رابطه وجود دارد.
- ۲- رابطه این عوامل با میزان کاربرد زبان فارسی به عنوان زبان آموزش در میان دو جنس مشابه نیست.

روش تحقیق

روشی که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است، توصیف و تحلیل است، بدین معنی که داده‌های به دست آمده از جمعیت نمونه تحقیق با کمک جداول و نمودارهایی توصیف و نیز در ارتباط با متغیرهای اجتماعی- فرهنگی تحلیل می‌شوند.

عوامل اجتماعی- فرهنگی که در کاربرد زبان فارسی در محیط‌های آموزشی مناطق غیر فارسی‌زبان و از جمله منطقه مغان تأثیر گذارند، احتمالاً طیف وسیعی را تشکیل می‌دهند که از میان آنها دو عامل قوم‌مداری زبانی و جمع‌گرایی مورد توجه این تحقیق است. جامعه آماری این تحقیق- یعنی کل کسانی را که نتایج حاصل از این تحقیق به آنها نسبت داده خواهد شد- تمام دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در منطقه مغان اعم از شهری و روستایی و دختر و پسر هستند که در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ به تحصیل مشغول بوده‌اند. جمعیت نمونه این تحقیق را که در جاهای مختلف این تحقیق، ممکن است با عناوین آزمودنی یا پاسخ‌گو نیز از آن یاد شود، یکصد و بیست دانش‌آموز ترک زبان منطقه مغان تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ در مدارس شهری و روستایی این منطقه به تحصیل مشغول بوده‌اند. این دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه درس می‌خواندند و هر دو جنس دختر و پسر را شامل می‌شوند. انتخاب آزمودنی‌ها به صورت نیمه‌تصادفی صورت گرفته است به طوری که در انتخاب مدارس معیار دسترسی مدنظر قرار گرفت؛ ولی انتخاب کلاس‌ها و دانش‌آموزان به عنوان جمعیت نمونه، به صورت تصادفی انجام شد. جمعیت نمونه از مدارس ابتدایی ادب،

معلم، فتح، عفت، تربیت، از مدارس راهنمایی شهید محلاتی، شهید محمد منتظری و فاطمه «س» و دبیرستان‌های دکتر حسابی، آینده‌سازان و دیزج انتخاب شدند.

ابزاری که برای گردآوری اطلاعات در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است، پرسش‌نامه محقق ساخته است. این پرسشنامه از دو بخش تشکیل یافته است: بخش اول اطلاعات مربوط به پاسخ‌گویان را شامل می‌شود. یک سؤال نیز در این بخش دربارهٔ زبان مادری پاسخ‌گویان مطرح شده است تا اطمینان حاصل شود که همهٔ پاسخ‌گویان، سخنگویان بومی زبان ترکی هستند.

در بخش دوم این پرسشنامه از طریق چند سؤال، اطلاعات مربوط به توانش ارتباطی آزمودنی‌ها به فارسی (میزان توانایی آزمودنی‌ها در ایجاد ارتباط به وسیلهٔ زبان فارسی) و هم چنین اطلاعات مربوط به عوامل اجتماعی فرهنگی مورد نظر به طور غیرمستقیم از آزمودنی‌ها کسب می‌شود.

به نام خدا

پرسشنامه

الف : اطلاعات مربوط به پاسخگویان

۱. سن ۲. جنس ۳. پایهٔ تحصیلی ۴. زبان مادری

۵. آیا در کلاس درس به زبان فارسی صحبت می‌کنید؟ (بله) (خیر)

۶. آیا شما می‌توانید هر صحبتی که دارید به زبان فارسی بیان کنید؟

بله کاملاً () بله تقریباً () خیر ()

ب : اطلاعات مربوط به عوامل اجتماعی - فرهنگی

۱. اگر همهٔ بچه‌ها در کلاس درس فارسی صحبت کنند، شما هم فارسی صحبت می‌کنید؟ چرا؟

اگر تعداد کمی صحبت کنند یا هیچ کس صحبت نکند چطور؟

۲. اگر در کلاس شما همه به زبان فارسی صحبت می‌کنند به این سؤال پاسخ دهید :

اگر یکی از همکلاسی‌های شما برخلاف همه، ترکی صحبت کند، چه فکری دربارهٔ او می‌کنید؟

۳. اگر در کلاس شما همه به زبان ترکی صحبت می‌کنند، به این سؤال پاسخ دهید :

اگر یکی از همکلاسی‌های شما برخلاف همه، فارسی صحبت کند، چه فکری دربارهٔ او می‌کنید؟

۴. تصور کنید که دو نفر در منطقهٔ شما نامزد نمایندگی مجلس شده‌اند، هر دو ساکن تهران هستند

با این تفاوت که یکی ترک‌زبان و دیگری فارسی‌زبان است. به کدام یک رای می‌دهید؟ چرا؟

این پرسشنامه به وسیله خود محقق و چند نفر معلم به عنوان همکار در مدارس یاد شده، اجرا شد. قبل از اجرای پرسشنامه از همکاران خواسته شد تا پرسشنامه را به وقت خوانده و سؤالات احتمالی پاسخ‌گویان را حدس بزنند و قبل از اجرا با محقق در میان بگذارند. هم چنین مواردی که به نظر می‌رسید از سوی پاسخگویان به درستی درک نشود، برای اجراکنندگان پرسشنامه توضیح داده شد و از آن‌ها خواسته شد که در حین اجرا آن‌ها را به پاسخ‌گویان گوشزد کنند. به عنوان مثال، در مورد این سؤال که می‌گوید: «تصور کنید که دو نفر در منطقه شما نامزد نمایندگی مجلس شده‌اند، هر دو ساکن تهران هستند با این تفاوت که یکی ترک‌زبان و دیگری فارسی زبان است. به کدام رأی می‌دهید؟»، از اجراکنندگان پرسشنامه خواسته شد که از آزمودنی‌ها بخواهند که بر اساس علاقه و تمایل درونی خود (نگرش) به این سؤال جواب دهند و نه بر اساس محاسبات عقلی و منطقی (یعنی بر اساس واقعیت و نه بر اساس ایده‌آل‌ها)، زیرا در چنین مواردی انسان علیرغم میل باطنی خود (که به عملکرد او منتهی می‌شود) پاسخی می‌دهد که از لحاظ عقلی و منطقی درست جلوه کند تا بدین وسیله در نظر پرسشگر فردی منطقی شناخته شود. در مرحله بعدی محقق و همکارانش با در دست داشتن مجوز اداره آموزش و پرورش منطقه مبنی بر همکاری مدارس منطقه در اجرای پرسشنامه، به مدارس مراجعه کرده و به اجرای پرسشنامه اقدام نمودند.

این تحقیق از لحاظ زمانی به سال تحصیلی ۸۳-۸۲ و از لحاظ مکانی به منطقه مغان محدود است و به همین علت با اطمینان کامل نمی‌توان نتایج آن را به مناطق دیگر ترک زبان تعمیم داد. جمعیت نمونه این تحقیق به یکصد و بیست دانش‌آموز محدود شده است و بدیهی است که در صورت افزایش این تعداد و اطمینان در مورد صحت و اعتبار نتایج به دست آمده نیز بالاتر خواهد رفت. از سوی دیگر، پاسخ‌گویان، به ویژه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، ممکن است نتوانند مضمون سؤالات را به درستی درک کنند و بنابراین پاسخ‌های غیر مرتبط بدهند، بنابراین سعی شد، سؤالات به آسان‌ترین صورت ممکن از لحاظ نگارش طرح شوند و از واژگانی با سطح دشواری پایین استفاده شود. پاسخ‌گویان در صورت خستگی و عوامل دیگر، به عنوان مثال همزمان شدن اجرای پرسشنامه با یک درس مورد علاقه آنها مانند درس ورزش و عجله برای رسیدن به آن، احتمالاً پاسخ‌های دقیق به

سؤالات نمی‌دهند. این موضوع در مورد دانش‌آموزان مقطع ابتدایی و راهنمایی بیشتر مطرح است. اجرا کنندگان پرسشنامه ممکن است طوری رفتار کنند که بر پاسخ‌های پاسخ‌گویان تأثیر بگذارند و به عنوان مثال صحبت به زبان فارسی یا ترکی توسط اجرا کنندگان، ممکن است پاسخ‌گویان را به دادن جواب‌هایی به نفع زبان فارسی یا ترکی هدایت کند. سوابق شخصی آزمودنی‌ها نیز ممکن است در پاسخ‌های آنها تأثیرگذار باشد. دانش‌آموزی که خاطره شیرین یا تلخ از کلاس زبان فارسی یا صحبت به زبان ترکی در گذشته دارد، ممکن است از آن خاطره در دادن جواب‌ها تأثیر بپذیرد.

برای گرفتن جواب‌های درست و واقعی، از پاسخ‌گویان خواسته شد در صورت عدم درک سؤال یا تردید در آن، موضوع را با محقق یا اجراکننده پرسشنامه مطرح کنند. همچنین خواسته شد که بدون توجه به جواب‌های دیگران، پاسخ‌های خود را به روی کاغذ بیاورند. اطمینان داده شد که پاسخ‌گویی آنها فقط نوعی همکاری با محقق تلقی می‌شود و نمره‌ای به آن تعلق نخواهد گرفت.

نتایج

برای پی‌بردن به نقش جمع‌گرایی در میزان کاربرد زبان فارسی، سؤال ب- ۱ در پرسشنامه برای آن دسته از آزمودنی‌هایی مطرح شده است که توانش متوسط یا بالایی در گفتگو به زبان فارسی دارند.

جدول ۲: رابطه جمع‌گرایی با میزان کاربرد فارسی

ب - ۱: اگر همهٔ بچه‌ها در کلاس درس، فارسی صحبت کنند، شما هم فارسی صحبت می‌کنید؟				
	بدون جواب یا نامربوط	بستگی دارد	خیر	بله
دختران	٪۲	٪۲	٪۴	٪۹۲
پسران	٪۰/۷۵	٪۰/۷۵	٪۸/۵	٪۸۸
اگر تعداد کمی فارسی صحبت کنند، یا هیچ کس فارسی صحبت نکند، چطور؟				
	بدون جواب یا نامربوط	بستگی دارد	خیر	بله
دختران	٪۸	٪۱۸	٪۶۲	٪۱۲
پسران	٪۳/۵	٪۹/۵	٪۸۰	٪۷

براساس جدول ۲، ۸۰٪ در صد دختران صحبت کردن به فارسی را منوط به کاربرد آن توسط جمع می‌کنند (از ۹۲٪ بالای جدول، ۱۲٪ پایین را کم کرده‌ایم). در مورد آزمودنی‌های پسر، ۸۱ درصد در این مورد خود را با جمع هماهنگ می‌کنند (در اینجا نیز از ۸۸٪ بالای جدول، ۷٪ پایین کم شده است). در کل به نظر می‌رسد که از عامل جمع‌گرایی، دو جنس تأثیر مساوی پذیرفته‌اند. به عبارت دیگر رابطه جمع‌گرایی با کاربرد زبان فارسی در دو جنس مشابه است.

انتخاب یک زبان توسط یک فرد نشان می‌دهد که وی می‌خواهد در نظر دیگران چگونه فردی جلوه کند. زبانی که انتخاب می‌شود، نقش مهمی در قضاوت‌های دیگران راجع به شخص ایفا می‌کند (وارداف، ۱۹۸۶). برای پی‌بردن به قضاوت‌های آزمودنی‌ها در مورد شخصی که در کلاس برخلاف جمع از زبان فارسی یا ترکی استفاده می‌کند سؤالات ب - ۲ و ب - ۳ طرح شده‌اند. سؤال ب - ۲ به صورت زیر طرح شده است:

اگر در کلاس شما همه به زبان فارسی صحبت می‌کنند به این سوال پاسخ دهید:

اگر یکی از هم‌کلاسی‌های شما برخلاف همه، ترکی صحبت کند، چه فکری درباره

او می‌کنید؟

از آنجا که هیچ کلاسی در مدارس پسرانه وجود نداشته است که همه یا اکثر دانش‌آموزان آن در کلاس به زبان فارسی صحبت کنند، تحلیل این سؤال منتفی است. در مورد دختران نیز فقط ۳ نفر به این سؤال پاسخ داده‌اند و بنابراین در مورد آنها نیز این سؤال تحلیل نمی‌شود. سؤال ب - ۳ به صورت زیر طرح شده است:

اگر در کلاس شما همه به زبان ترکی صحبت می‌کنند، به این سؤال پاسخ دهید:

اگر یکی از هم‌کلاسی‌های شما برخلاف همه، فارسی صحبت کند، چه فکری

درباره او می‌کنید؟

پاسخ‌های به دست آمده از آزمودنی‌های پسر از این قرارند:

- می‌خواهد پز بدهد، خود را نشان می‌دهد، می‌خواهد خود را با شخصیت معرفی

کند، می‌خواهد خود را به معلم نزدیک کند، خود شیرینی می‌کند، خود نمایی می‌

کند، کلاس می‌گذارد و ...

- موجب شگفتی می‌شود.

- اگر ترکی بلد نباشد به او ترکی یاد می‌دهیم.
- فارسی، زبان مادری او است، به فارسی عادت کرده است، از جای دیگری آمده است.
- ازدست او ناراحت می‌شوم.
- برخلاف جمع رفتار می‌کند، بنابراین او را سرزنش می‌کنیم.
- زبان فارسی را بیشتر (از ترکی) دوست دارد.
- مؤدب و مرتب است، بچه خوبی است.
- هیچ فکری نمی‌کنم.
- پاسخ‌های به دست آمده از آزمودنی‌های دختر نیز از این قرارند:
- خودش را لوس می‌کند، می‌خواهد کلاس بگذارد، افاده‌ای است و ...
- او فارسی زبان است، از شهر دیگری آمده است، به زبان فارسی راحت‌تر صحبت می‌کند و ...
- زبان مادری خود (ترکی) را دوست ندارد، خوش را فراموش کرده است.
- از او می‌خواهم که ترکی صحبت کند.
- به زبان فارسی علاقه دارد.
- از خانواده با فرهنگی است.
- اعتماد به نفس او را تحسین می‌کنم، استعداد بالایی در فارسی دارد.
- خود را برای رفتن به دانشگاه آماده می‌کند، می‌خواهد به زبان فارسی عادت کند.
- هیچ فکری نمی‌کنم.
- برای بررسی ارتباط احتمالی قوم‌مداری با کاربرد زبان دوم، سؤال ب-۴ مطرح شده است.

جدول ۳: میزان قوم‌مداری زبانی

ب-۴: تصور کنید که دو نفر در منطقه شما نامزد نمایندگی مجلس شده‌اند، هر دو ساکن تهران هستند با این تفاوت که یکی ترک‌زبان و دیگری فارسی‌زبان است، به کدام یک رأی می‌دهید؟ چرا؟

	نامزد ترک‌زبان	نامزد فارسی‌زبان	بستگی دارد	بدون جواب
دختران	۷۴٪	۱۴٪	۸٪	۴٪
پسران	۵۹٪	۷٪	۳۴٪	۰٪

- دلایل دختران رأی‌دهنده به یک نامزد فارسی زبان عبارتند از :
- به راحتی می‌تواند در مجلس صحبت کند و مسائل را توضیح دهد و مشکلات منطقه را حل کند.
 - به زبان فارسی علاقه دارم.
 - احتمالاً نامزد فارسی زبان تحصیلات بیشتری داشته باشد.
 - دلایل دختران رأی‌دهنده به یک نامزد ترک زبان عبارتند از :
 - هم‌زبان ما است، به راحتی می‌توانیم مسائل و مشکلاتمان را با او در میان بگذاریم، حتی بی‌سوادها هم می‌توانند با او ارتباط برقرار کنند.
 - او ترک‌ها را بهتر درک می‌کند.
 - به زبان ترکی علاقه دارم.
 - احساس می‌کنم از خودمان است.
 - دلایل پسران رأی‌دهنده به یک نامزد فارسی زبان عبارتند از :
 - نماینده فارسی زبان بی‌طرف است (چون در منطقه، وابستگی قومی و خویشاوندی ندارد و آنها را سرکار نمی‌آورد).
 - مسائل را به روشنی می‌تواند در مجلس مطرح کند.
 - دلایل پسران رأی‌دهنده به یک نامزد ترک‌زبان عبارتند از :
 - هم‌زبان ما است.
 - با نماینده ترک زبان راحت‌تر می‌توان ارتباط برقرار کرد.
 - از منطقه خودمان است، به او احساس نزدیکی می‌کنم.
 - برای حل مشکلات مفیدتر است، مسائل ما را بهتر درک می‌کند.
 - کمک زیادی به احیای زبان ترکی می‌کند.
- بیست نفر از پسران (۳۴٪)، زبان نامزد مجلس را در رأی‌شان بی‌تأثیر دانسته‌اند و معیارهایی مانند تحصیلات، طرز تفکر، تجربه و سیاستمداری را مهم‌تر دانسته‌اند.
- بررسی میزان کاربرد فارسی در میان دختران و پسران متمایل به نامزد ترک‌زبان نشان می‌دهد که ۳۸ درصد از دختران و ۳۶ درصد از پسران در کلاس فارسی صحبت می‌کنند. این در حالی است که در میان دختران و پسران متمایل به نامزد فارسی‌زبان و بی‌طرف،

میزان کاربرد فارسی به ترتیب ۳۶ درصد و ۱۲/۵ درصد می‌باشد. بدین ترتیب می‌توان مشاهده کرد که قوم‌مداری و علاقه به قومیت نه تنها مانعی در برابر کاربرد زبان فارسی نیست، بلکه احتمالاً عامل تقویت‌کننده کاربرد زبان فارسی در محیط‌های آموزشی است. از سوی دیگر مشاهده می‌شود که رابطه این عامل با کاربرد زبان فارسی در میان پسران قوی‌تر است.

بررسی نتایج

اطلاعات به دست آمده از آزمودنی‌ها، اولاً صحت فرضیه‌های این تحقیق را نشان داد و ثانیاً با توجه به طیف پاسخ‌هایی که از آزمودنی‌ها دریافت شده است، می‌توان دریافت که صحبت به فارسی در میان جمعی که همگی ترک‌زبان هستند، به احتمال زیاد در صورتی عادی جلوه می‌کند که زبان فارسی، زبان مادری شخص گوینده باشد یا حداقل زبان ترکی، زبان مادری وی نباشد. در مورد کاربرد زبان فارسی توسط شخصی که دانش‌آموزان آشنایی قبلی با وی ندارند، اولین تصویری که در اذهان تداعی می‌شود، این است که وی از منطقه دیگری آمده، یا ترکی بلد نیست. همین امر نشانگر غیر معمول بودن صحبت به فارسی در محیط‌های آموزشی منطقه است. برای شخصی که بومی بودن او در نزد دیگران محرز است، طیف وسیعی از قضاوت‌های منفی وجود دارد و بنابراین برای دوری از چنین قضاوت‌هایی از طرف سایرین، شخص ترجیح می‌دهد که با جمع هم-داستان شود.

جامعه دانش‌آموزان منطقه، اساساً جامعه‌ای جمع‌گراست (۸۰ درصد). بنابراین یک رفتار جمعی مورد ستایش است و یا حداقل واکنش منفی به دنبال ندارد و رفتاری که حاکی از فاصله گرفتن شخص از هنجارهای جمعی است واکنش‌های منفی آشکار یا غیرآشکار دیگران را به دنبال دارد. از آنجا که صحبت کردن به فارسی در جمعی که اکثریت آن به زبان ترکی صحبت می‌کنند، خلاف ویژگی جمع‌گرایی است، این خصوصیت یکی از موانع کاربرد زبان فارسی به شمار می‌رود و در میان دختران و پسران تقریباً به یک اندازه تأثیر گذار است.

علاقه به قومیت و زبان مادری یکی از ویژگی‌های دانش‌آموزان منطقه است و چنان که مشاهده شد این ویژگی برخلاف تصور، رابطه مثبتی با میزان کاربرد زبان فارسی دارد. بنابراین هر برنامه‌ای که نشان دهنده احترام به قومیت و هویت قومی دانش‌آموز باشد، کاربرد زبان فارسی را تشویق خواهد کرد. گنجاندن زبان مادری دانش‌آموزان در برنامه درسی آنها (حداقل در دوره قبل از دبیرستان) به معنی به رسمیت شناختن هویت قومی و شخصیت اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان است. این کار سبب خواهد شد که کاربرد زبان فارسی به معنی فراموشی زبان مادری و هویت آنها تلقی نشود و از سوی دیگر در سال‌های اولیه مدرسه به یادگیری بهتر مطالب یعنی سوادآموزی بیشتر کمک شایانی خواهد کرد. این نوع برنامه آموزشی (دوزبانه) در نقاط زیادی از دنیا به علت مزیت‌هایی که دارد، متداول است.

پی‌نوشت‌ها

۱- Critical Period: بنا به تعریف کوک (۱۹۸۶) و یول (۱۹۸۵)، دوره بین ۲ سالگی تا اوایل جوانی است که مناسبترین دوره برای یادگیری زبان دوم تلقی می‌شود.

منابع

- باطنی، محمد رضا. مسائل زبان‌شناسی نوین (ده مقاله). تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۵۴.
- بشیر نژاد، حسن. بررسی جایگاه و کاربرد فارسی و مازندرانی در میان دانش‌آموزان و معلمان دوره متوسطه شهرستان آمل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۹.
- رجب زاده، احمد. و دیگران. جامعه‌شناسی (۲): فرهنگ. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، ۱۳۸۲.
- سرهنگیان، حمید. مقایسه زبان فارسی و آذربایجانی و بررسی مشکلات ناشی از برخورد این زبان‌ها (برای آموزنده آذربایجانی)، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران، ۱۳۴۹.
- سلسله سبزی، کبری. بررسی ارتباط میان عوامل اجتماعی- فرهنگی و آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۷.
- کوئن، بروس. درآمدی به جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی، تهران: فرهنگ معاصر، ۱۳۷۰.
- مدرسی، یحیی. برخی مسائل نظری در جامعه‌شناسی زبان. مجله زبانشناسی، سال اول، ش اول، ۱۳۶۳.
- مدرسی، یحیی. درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۶۸.
- نظامی‌زاده، مهرگان، زبان و فرهنگ، مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبانشناسی، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۳.
- وثوقی، حسین. نقش قوم‌مدارانه زبان، مبحثی در جامعه‌شناسی زبان، مجله زبان‌شناسی، سال سوم، ش اول، ۱۳۶۵.
- Brown, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd ed).
- Eaglewoodcliff: Prentice Hall Regents. 1994
- Chastain, K. *Developing Second Language Skills, Theory and Practice*.

- New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers. 1988
- Damen, L. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Classroom*. Reading, Mass : Addison - Wesley. 1987.
- Downes, W. *Language and Society*. Cambridge : CUP. 1998
- Flowerdew, L. *A Cultural Perspective on Group Work*. *ELT Journal*, Vol.52/No.4. pp.323-330. 1998.
- Goddard, A. and L.M. Patterson. *Language and Gender*. London and New York: Routledge. 2000.
- Kitao, K. Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States. Retrieved from <http://www.iancs.ac.uk/people/kitao/> ERIC 5.HTM. 1991
- Lessard-Clouston, M. Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education. *The Internet TESL Journal*, Vol.III/No.5. Retrieved from <http://iteslj.org>. 1997.
- Preston, D.R. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell. 1989
- Prodromou, L. What Culture? Which Culture? Cross-cultural Factors in Language learning. *ELT Journal*, Vol. 46/ No.1. pp.39-50. 1992
- Samovar, L.A. and R.E. Porter. *Communication Between cultures*. (4th ed). United States: Wadsworth. .2001
- Stevens, P. Cultural Barriers to Language Learning. In L.E. Smith (ed). *Discourse Across Cultures*. New York: Prentice Hall International. 1987.

Wardhaugh, R. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford : Basil Blackwell. 1986

Wenying, J. Handling Culture Bumps. *ELT Journal*, Vol,55/No.4. pp. 382-390. 2001.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی