



Parental Ideological Conception of Foreign Language Learning (FLL): A Comparative Study of English and Arabic in Iran

Farahnaz Pourandalibi¹, Reza Pishghadam^{2*}, Azar Hosseini Fatemi³

¹PhD in TEFL, English Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

²Professor in TEFL, English Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

³Associate Professor in TEFL, English Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract This study investigates the ideological concepts in learning English and Arabic as foreign languages from the perspective of parents in Iran. Using semi-structured interviews with 50 parents of middle school students in Tehran, the study explores their attitudes toward these languages. Findings reveal that English is valued primarily for religious and cultural reasons, particularly for reading the Quran, with limited practical relevance. Some parents expressed reluctance toward Arabic due to historical tensions with Arab countries. The study highlights how power, globalization, with English prioritized for global success and Arabic confined to religious purposes. These differences reflect the influence of cultural, political, and religious ideologies on language learning attitudes. The findings can guide educational policymakers in designing curricula that align with parental expectations.

Keywords: *Language Ideology, Cultural Capital, Religious and Linguistic Identity, English as Symbolic Capital, Arabic as Religious Capital, Ideology and Language Education*

Please cite this paper as follows:

Pourandalibi, F., Pishghadam, R., & Hosseini Fatemi, A. (2025). Parental ideological conception of Foreign Language Learning (FLL): A comparative study of English and Arabic in Iran. *Language and Translation Studies* 58(1), 220-253. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.95294.1386>

1. Introduction

In the globalized landscape of the 21st century, parental language ideologies play a decisive role in shaping educational pathways and linguistic markets. Recent scholarship on language ideology (Block, 2018; Piller & Gerber, 2021) underscores how these attitudes are not formed in a vacuum but are deeply embedded within complex sociopolitical contexts, reflecting broader struggles over identity, power, and capital. Nowhere is this more evident than in Iran, where learning foreign languages is a charged endeavor, situated at the crossroads of global engagement and religious-national tradition.

English as the paramount global lingua franca and Arabic as the sacred language of Islam carry profoundly distinct forms of cultural capital (Bourdieu, 1991), making parental choices a rich site for investigating competing values.

This study builds upon Bourdieu's (1986) theory of cultural reproduction and Phillipson's (1992) concept of linguistic imperialism to examine how Iranian parents negotiate these tensions. It addresses critical gaps by focusing on the ideological positioning of English in Iran, by investigating how historical and political tensions mediate attitudes towards Arabic, moving beyond purely religious readings, and by centering parental voices as crucial agents in educational decision-making, a perspective often overlooked despite its significant impact (Kiany et al., 2021). Consequently, this research aims to provide a nuanced understanding of how macro-level sociopolitical structures and global power dynamics manifest in and are negotiated through the micro-level, everyday language choices of families in Tehran. It will contribute to broader discussions on linguistic globalization and identity formation (Darvin & Norton, 2021).

2. Method

This qualitative study used a phenomenological design to conduct an in-depth investigation into the belief systems of Iranian parents. It employed a heterogeneous sampling strategy across four socioeconomically diverse districts of Tehran to ensure a wide spectrum of participant's socioeconomic statuses, ages (33-55), and educational attainment (from high school diplomas to PhDs). Sampling ceased at theoretical saturation, when interviews

produced no new themes and all key demographic viewpoints were encompassed. Data was collected through 45-minute, in-depth, semi-structured interviews in Persian, following ethical protocols of informed consent and confidentiality. The interview guide explored four main domains: 1) the perceived necessity of language learning, 2) motivational drivers, 3) pedagogical preferences, and 4) socio-political influences on language attitudes.

The semi-structured format balanced consistency with flexibility to pursue emerging themes. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim to ensure accuracy. Data analysis followed Lindlof's thematic analysis framework through a rigorous five-phase process.

Familiarization: Immersive, repeated reading of transcripts;

Initial Coding: Line-by-line annotation to identify key concepts and patterns;

Theme Development: Grouping codes into initial thematic categories;

Theme Refinement: Iterative review and interpretation through a Bourdieusian lens (capital, habitus, field);

Finalization: Peer debriefing to validate findings and mitigate bias.

This systematic analysis revealed both explicit narratives and implicit ideologies, enabling a theoretically grounded interpretation of how parents conceptualize English and Arabic learning in Iran's sociopolitical context.

3. Results

This study revealed a complex contrast in parental ideologies towards English and Arabic, which can be conceptualized through three dominant patterns. Firstly, parents overwhelmingly perceived English as an indispensable and highly convertible form of cultural capital, consistently framing it as "the key to global opportunities". Its value was seen as directly transferable into socio-economic advancement. This perception was broken down into several key functions: a) its role as a vital global communicative tool for media consumption, travel, and building international networks; b) its unparalleled utility for social mobility, deemed essential for entry into top-tier universities and the contemporary job market; and c) its function as a source of identity

4. Discussion and Conclusion

This study reveals Iran's linguistic field as a contested arena where global, religious-nationalist, and historical forces converge. It shows a struggle between the global prestige of English (Phillipson, 1992), the religious valorization of Arabic (Sadeghi & Sahragard, 2020), and the enduring weight of historical memory (Balibar, 1991) in shaping language perceptions.

The languages assume distinct forms of capital in this field (Bourdieu, 1986). English operates as institutionalized cultural capital, a gateway to socio-economic advancement, whose dominance exemplifies the symbolic violence inherent in linguistic markets, where its superiority is often taken for granted. Arabic, by contrast, is compartmentalized primarily as religious capital. Its value for secular communication is limited by political history, constraining its potential use.

The findings challenge monolithic depictions of Iranian language attitudes by revealing significant generational and class-based schisms. Younger, urban, and highly educated parents expressed more nuanced, pragmatic orientations, whereas older generations frequently echoed official nationalist or religious discourses. This divergence emphasizes how habitus (the internalized social disposition of individuals) mediates global influences in local contexts.

These findings offer three primary theoretical contributions:

- 1) They extend Bourdieu's theory of capital by applying it to the unique socio-linguistic dynamics of modern Iran;
- 2) They complicate Phillipson's linguistic imperialism by revealing how local agency and resistance fragment the influence of global English;
- 3) They advance Balibar's (1991) work on historical trauma by illustrating its concrete impact on contemporary language ideologies.

From a practical standpoint, this research suggests that effective language policy must:

- A) Bridge the curricular divide by developing Arabic pedagogy that enhances its communicative and secular utility alongside its religious value;

B) Reform teacher training to address implicit biases and equip educators to navigate this ideologically charged terrain;

C) Develop nuanced policy frameworks that acknowledge the complex, competing roles these languages play in Iranian society.

Finally, the limitations of this study suggest future research should adopt longitudinal and geographically diverse approaches to track evolving language ideologies.



بررسی مفاهیم ایدئولوژیک والدین در یادگیری زبان خارجی: مطالعه تطبیقی عربی و انگلیسی در ایران

فرحناز پورعندلیبی^۱، رضا پیش‌قدم^{۲*}، آذر حسینی فاطمی

^۱ دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
^۲ استاد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
^۳ دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده یادگیری زبان‌های خارجی نه تنها یک مهارت ارتباطی، بلکه ابزاری برای دستیابی به فرصت‌های شغلی، تحصیلی و فرهنگی است. این پژوهش با هدف بررسی مفاهیم ایدئولوژی‌های والدین در ایران نسبت به یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی انجام شده است. با استفاده از تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۵۰ والد دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول در تهران، هفت مضمون اصلی شناسایی شد. نتایج نشان داد والدین، یادگیری زبان انگلیسی را به دلایل شغلی، ارتباطی، تحصیلی و فرهنگی ضروری دانسته و آن را زبان بین‌المللی و ابزاری برای ارتباط با جهان می‌دانند. در مقابل، یادگیری زبان عربی بیشتر به دلایل مذهبی و تا حد خواندن قرآن محدود شد. برخی والدین نیز به دلیل مشکلات تاریخی و فرهنگی با کشورهای عربی، تمایل کمتری به یادگیری این زبان داشتند. یافته‌ها تأثیر عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر نگرش والدین را نشان می‌دهند. این نتایج می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی برنامه‌های آموزشی کمک کند و پیامدهایی برای سیاست‌گذاری آموزشی دارد.

کلیدواژه‌ها: ایدئولوژی زبانی، سرمایه فرهنگی، هویت مذهبی و زبانی، انگلیسی به‌عنوان سرمایه نمادین، عربی به‌عنوان سرمایه دینی، تأثیر ایدئولوژی بر آموزش زبان در ایران

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های حوزه ایدئولوژی و آموزش زبان‌های خارجی شاهد تحولات قابل توجهی بوده‌اند. یافته‌های جدید حاکی از آن است که انگاره‌های ایدئولوژیک نه تنها در انتخاب زبان خارجی توسط یادگیرندگان مؤثرند، بلکه در تکوین هویت فرهنگی و اجتماعی آنان نیز سهم بسزایی ایفا می‌کنند (بلاک^۱، ۲۰۱۸). این تأثیرات به‌ویژه در بافت‌های فرهنگی-سیاسی خاص مانند ایران که زبان‌هایی چون انگلیسی و عربی دارای بار معنایی سیاسی، دینی و فرهنگی هستند، نمود بارزتری می‌یابد (کیانی و همکاران، ۲۰۲۱).

مطالعات اخیر در حوزه جامعه‌شناسی زبان تأکید می‌کنند که والدین به‌عنوان عاملان اجتماعی، نقش کلیدی در انتقال ایدئولوژی‌های زبانی به فرزندان خود دارند (پیلر^۲ و گربر^۳، ۲۰۲۱). برای مثال، در پژوهشی که توسط داروین^۴ و نورتون^۵ (۲۰۲۱) انجام شد، مشخص گردید که نگرش والدین نسبت به زبان انگلیسی تحت تأثیر عوامل اقتصادی و موقعیت اجتماعی آنهاست. این یافته‌ها با نتایج تحقیق حاضر که بر نقش والدین در انتخاب زبان خارجی تأکید دارد، همسو است.

هنگامی که آنتوان لویی کلود دستو دو تریسی^۶ برای نخستین بار در سال ۱۷۹۶ میلادی واژه «ایدئولوژی» را ابداع کرد، آن را به‌عنوان «علم عقاید» تعریف نمود. این تعریف بر اساس ریشه‌شناسی واژه صورت گرفت. در فلسفه کوندیاک، اصطلاح پیشنهادی دو تریسی با نظریه

1. Block

2. Piller

3. Gerber

4. Darwin

5. Norton

6. A. L. C. Destute de trucey

طرفداران تجربه‌گرایی حسی (حسی‌گرایان) همسو بود (ایگلتون^۱، ۱۹۹۱؛ سیلورشتاین^۲، ۱۹۹۸؛ ون دایک^۳، ۱۹۹۸). این نظریه در پی بنیان نهادن ارزش‌ها بر مبنای سودمندی عملی بود. در آغاز، مفهوم ایدئولوژی از شاخه‌هایی مانند روان‌شناسی و جانورشناسی سرچشمه گرفت. باین‌حال، در مقابل این تعریف بی‌طرفانه اولیه، این واژه در دوران حکومت ناپلئون به عرصه سیاست راه یافت. این تحول تا حد زیادی متأثر از اندیشه‌های جمهوری خواهانه دو تریسی و آثار او بود. باین‌حال، بار منفی نیز به این مفهوم افزوده شد، آنگاه که ایدئولوژی به ارائه‌دهنده نظریه‌هایی انتزاعی بدل گشت که تصویری نیمه‌واقعی از زندگی مردم عادی جامعه ارائه می‌داد. این همان نظریه‌ای است که بعدها به بنیان نظریه کارل مارکس^۴ و فریدریش انگلس^۵ (۱۹۷۴، ۱۸۴۵) نویسندگان کتاب «ایدئولوژی آلمانی» - تبدیل شد (وولارد^۶، ۱۹۹۸؛ ون دایک، ۱۹۹۸). در دیدگاه مارکسیستی، «ایدئولوژی» به‌عنوان نظامی از آگاهی کاذب و تفسیری تحریف‌شده از واقعیت تعریف می‌شود. این انگاره توسط اندیشمندانی چون لوکاچ^۷، گرامشی^۸ و آلتوسر^۹ (۱۹۷۱) بسط یافت که ایدئولوژی را تجلی قدرت بر مبنای خودآگاهی طبقاتی می‌دانستند. از منظر تاریخی، تعاریف متعددی از این مفهوم ارائه شده است. در حوزه شناختی، ایدئولوژی به‌مثابه مجموعه‌ای از الگوهای ادراک پدیده‌های اجتماعی تعریف می‌شود. جرج لیکاف^{۱۰} - پژوهشگر برجسته علوم شناختی - با ترسیم ویژگی‌های نظام ادراکی خاصی نشان داده که این نظام شامل مؤلفه‌های اخلاقی بوده و هم جنبه‌های آگاهانه و

1. Eagleton

2. Silverstein

3. Van dijk

4. Karl Marx

5. Fridrieh Engels

6. Woolard

7. Lucas

8. Gramsci

9. Althusser

10. George Lakoff

هم ناخودآگاه را در بر می‌گیرد. در سنت جامعه‌شناختی، در نظریه مانهایم^۱، می‌توان ردپای مفاهیم اولیه دستوت دو تریسی و همچنین انگاره‌های مارکسیستی مانند تحلیل جامعه طبقاتی را مشاهده کرد.

این پژوهش با رویکرد کیفی به بررسی نقش ایدئولوژی در یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی به‌عنوان زبان خارجی از دیدگاه والدین ایرانی می‌پردازد. در این راستا، ابتدا مفاهیم پایه‌ای شامل تعاریف ایدئولوژی و ایدئولوژی زبانی، ارتباط آن با اشکال زبانی و همچنین رویکرد فرآیندمحور به ایدئولوژی زبان در چارچوب فرهنگی مؤثر بر حوزه آموزش زبان مورد تحلیل قرار می‌گیرد. مطالعه حاضر با ترکیب این مؤلفه‌های نظری و توجه به بستر فرهنگی-اجتماعی ایران، در پی تبیین تأثیرات ایدئولوژیک بر ترجیحات و فرآیند یادگیری زبان‌های خارجی در میان خانواده‌های ایرانی است.

۲. پیشینه پژوهش

مطالعات نوین در حوزه‌های میان‌رشته‌ای علوم انسانی به‌ویژه زبان‌شناسی اجتماعی و انسان‌شناسی فرهنگی، با استناد به پژوهش‌های محققانی چون **وولارد (۱۹۹۲)** و **لیکاف و جانسون^۲ (۱۹۸۰)**، به‌وضوح نشان داده‌اند که ایدئولوژی، نظام‌های آموزشی و ساختارهای قدرت در پیوندی ناگسستنی با یکدیگر قرار دارند. این پژوهش‌ها که در چارچوب نظریه‌های انتقادی و جامعه‌شناسی معرفت انجام شده‌اند، بر این نکته تأکید دارند که ایدئولوژی به‌عنوان سیستمی از باورهای مشترک درباره ماهیت زبان و کارکردهای ارتباطی (**پیش‌قدم و پورعلی^۳، ۲۰۱۱**)، نه تنها الگوهای کنش زبانی را شکل می‌دهد، بلکه از طریق فرآیندهای آموزشی، بازتولید می‌شود.

1. Mannheimian

2. Lankoff & Johnson

3. Pishghadam & Pourali

یافته‌های این مطالعات به‌خوبی نشان می‌دهند چگونه نظام‌های اعتقادی از طریق سازوکارهای زبانی، هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی، رفتارهای ارتباطی و ساختارهای قدرت را تثبیت و مشروعیت می‌بخشند.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در علوم انسانی و زبان‌شناسی کاربردی (فرکلاف^۱، ۲۰۱۰؛ بلومارت^۲، ۲۰۰۵) پیوندهای ژرف و چندلایه‌ای را بین مفاهیم ایدئولوژی، نظام‌های آموزشی و ساختارهای قدرت (بورديو^۳، ۱۹۹۱؛ فرکلاف، ۱۹۹۲) آشکار ساخته‌اند. این روابط پیچیده به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند انسان‌شناسی فرهنگی (گرتز^۴، ۱۹۷۷)، جامعه‌شناسی معرفت (مانهایم، ۱۹۳۶) و مطالعات فرهنگی (هال^۵، ۱۹۹۷) مورد توجه قرار گرفته‌اند، جایی که ایدئولوژی و مطالعات زبانی در تعاملی پویا و دیالکتیکی قرار دارند.

مطالعات نشان می‌دهند (وولارد، ۱۹۹۸؛ ون دایک، ۲۰۰۶) که این ارتباط چندسطحی، هم در بسترهای کلان اجتماعی و هم در سطوح خرد تعاملات روزمره قابل‌ردیابی است. به عبارت دقیق‌تر، ایدئولوژی از طریق سازوکارهای زبانی و آموزشی (برنشتاین^۶، ۱۹۹۶؛ لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰) هم بازتولید می‌شود و هم به بازتعریف روابط قدرت می‌پردازد. این فرآیندهای پیچیده، موضوع اصلی بسیاری از پژوهش‌های انتقادی معاصر (فرکلاف، ۱۹۸۹؛ فوکو^۷، ۱۹۷۱) در حوزه مطالعات فرهنگی و زبان‌شناسی اجتماعی بوده است.

در این چارچوب، تحلیلگران (گیدنز^۸، ۱۹۸۴؛ هابرماس^۹، ۱۹۸۴؛ بورديو، ۱۹۸۶) بر این باورند که زبان صرفاً یک ابزار ارتباطی نیست، بلکه عرصه‌ای است که در آن ایدئولوژی‌ها

1. Fairclough
2. Blommaert
3. Bourdieu
4. Geertz
5. Hall
6. Bernstein
7. Foucault
8. Giddens
9. Habermas

(آلتوسر، ۱۹۷۱؛ گرامشی، ۱۹۷۱) هم تجلی می‌یابند و هم به چالش کشیده می‌شوند. بوردیو (۱۹۸۶) زبان را بخشی از سرمایه فرهنگی چندبعدی می‌داند که در سه سطح کلیدی (سطح عادت واره، سطح سرمایه زبانی و سطح میدان اجتماعی) قادر است موقعیت اجتماعی فرد را متحول سازد. این نگاه، درک ما از نقش زبان در شکل‌دهی به گفتمان‌های مسلط و مقاومت در برابر آنها (اسکولن^۱، ۱۹۹۶؛ چارتریس- بلک^۲، ۲۰۰۴) را عمیق‌تر ساخته است.

از منظر زبان‌شناختی، ایدئولوژی به‌عنوان چارچوبی از انگاره‌های مشترک درباره سرشت زبان، کارکردهای ارتباطی و الگوهای کنش زبانی مفهوم‌پردازی می‌شود. **وولارد (۱۹۹۲)** این مفاهیم را در چارچوب نظم گفتمانی جمعی بازتعریف کرده است. این نگاه با یافته‌های **لیکاف و جانسون (۱۹۸۰)**، به نقل از **پیش‌قدم و پورعلی (۲۰۱۱)** که نشان می‌دهد چگونه نظام‌های اعتقادی، رفتارهای زبانی و اجتماعی افراد را سامان می‌بخشد، همسویی کامل دارد.

تربورن^۳ (۱۹۸۰) در تحلیل خود، ایدئولوژی را نه به‌مثابه مؤلفه‌ای مجزا، بلکه به‌عنوان ویژگی ذاتی و جدایی‌ناپذیر فرآیندهای اجتماعی مفهوم‌پردازی می‌کند. **وولارد (۱۹۹۲)** با تأکید بر این دیدگاه، خاطر نشان می‌سازد که الگوهای ارتباطی انسان‌ها، در واقع بازنمایی فرضیات بنیادین و جهان‌بینی آنان به‌عنوان کنشگران اجتماعی است.

در حوزه آموزش زبان‌های خارجی، مطالعات نشان می‌دهند که نگرش‌های ایدئولوژیک به‌طور جدی بر انتخاب زبان تأثیر می‌گذارند (**پنی‌کوک، ۲۰۲۱**). در ایران، این تقابل در مواجهه با زبان انگلیسی (به‌عنوان نماد جهانی‌سازی) و عربی (به‌عنوان سرمایه دینی) مشهود است. از یکسو، آموزش عربی اغلب با اهداف مذهبی پیوند خورده است (**صادقی و صحراگرد، ۲۰۲۰**) و از سوی دیگر، اولویت والدین به انگلیسی تحت تأثیر عوامل اقتصادی و بین‌المللی شدن است (**لی و روان، ۲۰۲۲؛ خانلرزاده و توکلی، ۲۰۲۳**).

1. Scollon,

2. Charteris-Black

3. Therborn

در سطح کلان‌تر، مطالعات کراسکریتی و همکاران^۱ (۲۰۱۲) و وولارد و شیفلین^۲ (۱۹۹۴) نشان می‌دهند که ایدئولوژی‌های زبانی صرفاً به حوزه زبان محدود نمی‌شوند، بلکه به مفاهیم عمیق‌تری مانند هویت‌یابی، معیارهای زیبایی‌شناختی و ارزش‌های اخلاقی گره خورده‌اند. ورنس^۳ (۲۰۰۳) این فرآیندهای پویا را به حرکت آونگی تشبیه می‌کند که در آن ذینفعان مختلف، مواضع متغیری را در بازه‌ای میان پذیرش و مقاومت اتخاذ می‌کنند.

مطالعات میدانی گویای آن است که کنشگران زبانی در مواجهه با فشارهای ایدئولوژیک، راهبردهای هوشمندانه‌ای اتخاذ می‌کنند. برای نمونه، گال (۱۹۹۳) در پژوهش خود درباره جامعه آلمانی‌زبان مجارستان نشان می‌دهد که چگونه این گروه با خلق تعاریف بدیع از هویت و چارچوب‌های زبانی، در برابر ایدئولوژی رسمی دولت مقاومت می‌کنند. به همین ترتیب، اورسیولی (۱۹۹۱) در مطالعه تطبیقی خود در نیویورک آشکار می‌سازد که کاربرد زبان انگلیسی برای یک سفیدپوست آمریکایی، یک سیاهپوست آمریکایی و یک مهاجر پورتوریکویی، بار معنایی و کارکرد اجتماعی کاملاً متفاوتی دارد.

در واکنش به این نقدها، موج جدیدی از بازخوانی‌های تاریخی با رویکرد ایدئولوژیک شکل گرفت که تمرکز اصلی آن بر تحلیل گفتمان‌های ملی‌گرایانه در محافل نخبگی و روابط استعماری بود (بالبار^۴، ۱۹۹۱). در این میان، پژوهش‌های مربوط به کشورهای غربی به‌ویژه فرانسه، انگلستان و ایالات متحده سهم عمده‌ای داشته‌اند. اگرچه در دهه‌های اخیر شاهد رشد کمی چشمگیر مطالعات زبان‌شناختی بوده‌ایم، باومن^۵ (۱۹۹۱) به‌درستی بسیاری از این پژوهش‌ها را از منظر روش‌شناختی فاقد عمق لازم برای واکاوی ماهیت پیچیده زبان ارزیابی می‌کند.

1. Kroskrity

2. Schieffelin

3. Verness

4. Balibar

5. Bauman

باین وجود، همین مطالعات مقدماتی، بستر ساز بازخوانی های انتقادی مهمی در بررسی ایدئولوژی های ملی گرایانه و استعماری شده اند (بالبیار، ۱۹۹۱).

امروزه شماری از مطالعات نیز به بررسی موارد آسیایی توجه نشان داده اند.

در بستر اجتماعی ایران، فضاهای ایدئولوژیک حاکم بر زبان های انگلیسی و عربی، تقابلی پیچیده میان نیروهای جهانی سازی و ارزش های سنتی را به نمایش می گذارند. از یکسو، زبان انگلیسی به مثابه نماد مدرنیته و دروازه های به سوی ارزش های غربی بازنمایی می شود. این نگرش به خوبی با مفهوم «سرمایه زبانی» بوردیو (۱۹۹۱) همخوانی دارد که در آن تسلط زبانی به مثابه ابزاری برای تحرک اجتماعی و دستیابی به فرصت های اقتصادی عمل می کند (دیردن، ۲۰۱۸). مطالعات نشان می دهند که در میان طبقات متوسط و بالای جامعه ایرانی، انگلیسی به عنوان «پاسپورت اجتماعی» برای ورود به عرصه های بین المللی و بازار کار جهانی تلقی می شود.

در مقابل، زبان عربی در گفتمان غالب ایرانی، فراتر از یک ابزار ارتباطی، به عنوان محملی برای هویت یابی دینی و پیوند با سنت های فرهنگی بازتعریف می شود. این زبان در میان جوامع مذهبی از جایگاه ویژه ای برخوردار است، چراکه کلید دستیابی به متون مقدس اسلامی و حفظ پیوندهای تاریخی با جهان اسلام محسوب می شود (فیشرمن، ۲۰۱۸؛ عبادی و قیسری، ۲۰۱۹). پژوهش های میدانی همچون مطالعه خیرخواه و چکایت (۲۰۲۰) نشان می دهند که این دوگانگی زبانی در سطح خانواده های ایرانی به شکل های پیچیده ای بروز می یابد.

1. Dearden

2. Fishman

3. Ebadi & Gheisari

4. Kheirkhah, M., & Cekaite

۳. روش پژوهش

این پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناختی به بررسی ایدئولوژی‌های زبانی والدین در مورد یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی پرداخته است. مطالعه حاضر از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بهره برده که امکان کشف نظام‌های اعتقادی و ارزشی شرکت‌کنندگان را در این زمینه فراهم می‌سازد.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۵۰ نفر از والدین دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا نهم (۱۵ پدر و ۳۵ مادر) با محدوده سنی ۳۳ تا ۵۵ سال از مناطق چهارگانه تهران بودند. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با معیار اشباع نظری صورت پذیرفت. ترکیب تحصیلی مشارکت‌کنندگان بدین شرح بود: مدرک کارشناسی: ۴۰٪ (۲۰ نفر)، دیپلم: ۲۲٪ (۱۱ نفر)، کارشناسی ارشد: ۲۰٪ (۱۰ نفر)، دکتری: ۱۰٪ (۵ نفر)، فوق دیپلم: ۸٪ (۴ نفر).

مصاحبه‌ها به زبان فارسی در محیطی مناسب و با رعایت کامل اصول اخلاق پژوهش از جمله اخذ رضایت آگاهانه و حفظ محرمانگی اطلاعات انجام شد. پروتکل مصاحبه شامل سؤالات باز محوریت‌دار با تأکید بر پرسش‌های «چرایی» و «چگونگی» (دُرنیه، ۲۰۰۷) طراحی گردید. متوسط زمان هر مصاحبه ۴۵ دقیقه بود.

داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون (لیندولف^۲، ۱۹۹۵) انجام شد. در این فرآیند، ابتدا مصاحبه‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی گردید، سپس داده‌ها مورد کدگذاری اولیه قرار گرفتند. در مرحله بعد، مضامین اولیه استخراج شده و پس از بازبینی و اصلاح، مضامین نهایی تعریف و نامگذاری شدند. این رویکرد نظام‌مند امکان شناسایی الگوهای موجود در ایدئولوژی‌های زبانی والدین را فراهم ساخت.

^۱. Dornyei

^۲. Lindolf

تحلیل داده‌ها هفت مضمون اصلی را آشکار ساخت: (۱) دلایل شغلی-اقتصادی، (۲) اهداف ارتباطی، (۳) انگیزه‌های تحصیلی، (۴) ملاحظات سیاسی، (۵) عوامل روان‌شناختی، (۶) مؤلفه‌های فرهنگی، (۷) زمینه‌های مذهبی.

جدول ۱ بر اساس مؤلفه‌های استخراج‌شده از تحلیل داده‌های مصاحبه با والدین زبان‌آموزان انگلیسی یا عربی طراحی شده است. زیرمجموعه‌ها نشان‌دهنده مهم‌ترین مفاهیم مطرح‌شده توسط شرکت‌کنندگان است. این طبقه‌بندی به صورت نظام‌مند و مبتنی بر محورهای اصلی پژوهش انجام شده تا امکان دستیابی به تحلیلی جامع از یافته‌ها فراهم شود.

جدول ۱. درون‌مایه اصلی و زیرمجموعه‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها درباره یادگیری زبان

انگلیسی یا عربی

ردیف	دلایل اصلی	مضامین با جزئیات
۱	استفاده و ایجاد فرصت‌های شغلی مناسب	یافتن شغل مناسب در ایران، اشتغال در بازارهای بین‌المللی، سرمایه‌گذاری هوشمند، توسعه فعالیت‌های بازرگانی، درآمدزایی چندجانبه، به‌روزرسانی مهارت‌های فناوری، الزامات بازار کار معاصر، کسب اعتبار حرفه‌ای، استخدام در سازمان‌های معتبر و توسعه شایستگی‌های آموزش
۲	ایجاد و حفظ ارتباطات	تماشای برنامه‌های تلویزیونی و سینمایی، شنیدن برنامه‌های رادیویی، مطالعه نشریات مکتوب، سفر به مناطق مختلف، آشنایی با فرهنگ‌ها و روایت‌های ملل گوناگون، گسترش شبکه ارتباطات اجتماعی، ارتقای مهارت‌های گفتاری، بهره‌گیری از فضای مجازی و تعامل با جوامع هدف بین‌المللی
۳	فرصت‌آفرینی آموزشی، پیشرفت تحصیلی	شرکت در همایش‌های بین‌المللی و دوره‌های دانشگاهی معتبر خارجی، اخذ پذیرش از مراکز آموزش عالی تراز اول، انجام پژوهش‌های علمی و مطالعات کاربردی، نگارش مقالات پژوهشی، تسلط بر اصطلاحات تخصصی پزشکی، اخذ مدارک تحصیلی

عالی‌تر، به‌کارگیری فناوری‌های نوین در علوم و تولید دانش و نوآوری علمی		
کسب قدرت، روابط دوستانه، نفوذ در تصمیم‌ها، حفظ جایگاه بین‌المللی، همراهی با تحولات جهانی و کاهش تنش‌ها بین دو کشور	تعاملات سیاسی	۴
بهره‌گیری از اوقات فراغت، ارتقای اعتبار اجتماعی و افزایش اعتمادبه‌نفس، ایجاد تأثیرات ماندگار و مثبت در زندگی، جذابیت و زیبایی ظاهری، یادگیری به‌عنوان فعالیتی لذت‌بخش و سنجش میزان سهولت یا دشواری فرآیندها	دلایل روانشناختی	۵
غنی‌سازی فرهنگ، شناخت فرهنگ‌های نوین، یادگیری و تزریق عناصر جدید به بافت فرهنگی موجود، مطالعات تطبیقی فرهنگ‌ها و درک تفاوت‌های بین‌فرهنگی	دلایل فرهنگی	۶
شناسایی و مطالعه متون اصیل دینی، تدبر در قرآن کریم و کتب مقدس و زیارت اماکن مقدس مانند مکه مکرمه و سایر سرزمین‌های مذهبی	میزان تقید به شعائر دینی	۷

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. نگرش والدین ایرانی نسبت به یادگیری زبان انگلیسی: از کارکردگرایی تا نقد اجتماعی

۴.۱.۱. جایگاه ممتاز انگلیسی در نگرش والدین و مطالعات فرهنگی

تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد زبان انگلیسی در نظام ارزشی والدین ایرانی جایگاهی بی‌بدیل دارد. این زبان نه صرفاً به‌عنوان «سرمایه زبانی»، بلکه به‌عنوان «سرمایه فرهنگی چندبعدی» (بوردیو، ۱۹۸۶) درک می‌شود که می‌تواند موقعیت اجتماعی فرد را متحول سازد. شرکت‌کنندگان بر سه کارکرد محوری تأکید داشتند:

تحلیل عمیق داده‌های مصاحبه با والدین ایرانی نشان می‌دهد که زبان انگلیسی در نظام ارزشی آنان از جایگاهی بی‌بدیل برخوردار است. این زبان نه به‌عنوان «سرمایه زبانی» (تسلط بر زبان

معیار و شیوه‌های بیان)، بلکه به‌عنوان «سرمایه فرهنگی چندبعدی» (بورديو، ۱۹۸۶) درک می‌شود که قادر است موقعیت اجتماعی فرد را در سطوح مختلف متحول سازد. والدین شرکت‌کننده در این پژوهش به شکلی همگرا بر سه کارکرد محوری-ارتباطی جهانی، تحرک اجتماعی و هویتی-زبان انگلیسی تأکید داشتند. این سرمایه در نظام آموزشی و موقعیت‌های اجتماعی به‌دست می‌آید و می‌تواند به سرمایه اقتصادی (شغل بهتر) یا سرمایه اجتماعی (ارتباط با افراد بانفوذ) تبدیل شود. از دیدگاه بورديو (۱۹۸۶) گروه‌های مسلط جامعه معمولاً از سرمایه زبانی بالاتری برخوردارند که خود به بازتولید نابرابری کمک می‌کند.

۴. ۱. ۲. کارکردهای محوری زبان انگلیسی

این تحلیل معرف دیدگاه والدین به زبان انگلیسی به‌عنوان سرمایه فرهنگی چندبعدی و به‌صورت همگرا بر سه کارکرد اصلی این زبان-کارکرد ارتباطی جهانی، کارکرد تحرک اجتماعی و کارکرد هویتی-تأکید داشتند.

۴. ۱. ۲. ۱. کارکرد ارتباطی جهانی

مطالعه حاضر به‌وضوح نشان می‌دهد والدین، انگلیسی را دارای کارکرد ارتباطی جهانی می‌دانند. این نگرش در گفته‌هایی مانند «انگلیسی پل ارتباطی با جهان است» (مادر، ۴۲ ساله) و «بدون انگلیسی، فرزندان در انزوای جهانی قرار می‌گیرد» (پدر، ۴۵ ساله) به‌خوبی تجلی یافته است. والدین بر این باورند که در دنیای به‌هم‌پیوسته امروز، انگلیسی به‌عنوان زبان میانجی عمل می‌کند. همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان تصریح می‌کند: «در دنیایی که مرزها هر روز کمرنگ‌تر می‌شوند، انگلیسی تنها زبان مشترکی است که می‌تواند فرزندم را با مردم سراسر جهان پیوند دهد» (مادر، ۳۸ ساله). این دیدگاه فراتر از نگاه ابزاری صرف به زبان است و آن را مهارتی حیاتی برای زندگی در قرن بیست‌ویکم می‌داند.

۴. ۱. ۲. کارکرد تحرک اجتماعی

والدین به شکل چشمگیری بر نقش انگلیسی در تحرک اجتماعی تأکید داشتند. عباراتی مانند «تسلط بر انگلیسی شرط ورود به دانشگاه‌های تراز اول است» (پدر، ۵۰ ساله) و «در بازار کار امروز، انگلیسی یک امتیاز نیست، یک ضرورت است» (مادر، ۴۳ ساله) گویای این نگرش است. این دیدگاه کاملاً با مفهوم «تبدیل سرمایه» در نظریه بوردیو همخوانی دارد که چگونه سرمایه فرهنگی می‌تواند به سرمایه اقتصادی و اجتماعی تبدیل شود.

۴. ۱. ۳. کارکرد هویتی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که زبان انگلیسی در نگرش والدین ایرانی فراتر از یک مهارت ارتباطی با کارکردی هویتی، به «سرمایه نمادین» تبدیل شده است. همان‌گونه که بوردیو (۱۹۹۱) در کتاب «قدرت نمادین» تأکید می‌کند، زبان می‌تواند به ابزاری برای کسب منزلت اجتماعی تبدیل شود. این مفهوم در گفته مادری ۳۶ ساله به وضوح نمایان است: «وقتی فرزندم در جمع به راحتی انگلیسی صحبت می‌کند، نه تنها خودش احساس اعتماد به نفس بیشتری دارد، بلکه احترام خاصی از اطرافیان دریافت می‌کند.» این نگرش نشان‌دهنده تبدیل سرمایه زبانی به سرمایه نمادین است.

از سوی دیگر، والدین انگلیسی را سرمایه‌ای ارزشمند برای تحرک اجتماعی می‌دانند. مانند عباراتی فوق «تسلط بر انگلیسی شرط ورود به دانشگاه‌های تراز اول است» گویای این نگرش است. این دیدگاه کاملاً با مفهوم «تبدیل سرمایه» در نظریه بوردیو همخوانی دارد که چگونه سرمایه فرهنگی می‌تواند به سرمایه اقتصادی و اجتماعی تبدیل شود.

۴. ۱. ۳. میزان یادگیری زبان انگلیسی

تحلیل میزان یادگیری زبان انگلیسی، دوگانگی دیدگاه‌های والدین را نشان می‌دهد:

۴. ۱. ۳. ۱. دیدگاه حداکثری

برخی والدین بر تسلط بوم‌گونه تأکید دارند «فرزندم باید انگلیسی را مثل زبان مادری یاد بگیرد تا بتواند با دنیا رقابت کند» (مادر، ۳۵ ساله). این نگرش بازتاب هژمونی زبانی فیلیپسن^۱ (۱۹۹۲) است که طی آن انگلیسی به‌عنوان هنجار مسلط جهانی بازتولید می‌شود. همچنین با مفهوم «سرمایه نهادینه شد» **بورديو** (۱۹۸۶) همخوانی دارد که بر درونی‌سازی کامل مهارت‌های زبانی تأکید می‌کند. در این چارچوب، انتظار والدین برای تسلط فرزندانشان در حد زبان مادری بر انگلیسی، در واقع نشانگر تلاش برای انباشت سرمایه فرهنگی است که در آینده می‌تواند به سرمایه اقتصادی تبدیل شده و موقعیتی ممتاز در بازار کار جهانی ایجاد کند.

۴. ۱. ۳. ۲. دیدگاه کاربردی (یادگیری هدفمند)

تحلیل دیدگاه کاربردی والدین درباره یادگیری زبان انگلیسی، نقل قول یکی از مشارکت‌کنندگان به‌خوبی گویای این نگرش است: «انگلیسی باید تا حد نیازهای شغلی یاد گرفته شود». این رویکرد با «سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده» بورديو همخوانی دارد (پدر، ۴۲ ساله). در آن یادگیری زبان به‌صورت هدفمند و متناسب با نیازهای خاص دنبال می‌شود. در تقابل با دیدگاه حداکثری که بر «تجسم عادت‌واره جهانی شده» تأکید دارد، این دیدگاه بازتاب «منطق میدان‌های خاص» (مانند میدان علمی یا حرفه‌ای) است. از منظر فیلیپسن (۱۹۹۲)، این نگرش را می‌توان مصداقی از «مقاومت محلی در برابر استانداردهای تحمیلی» دانست. **گیدنز**^۲ (۱۹۹۱) این دوگانگی را بخشی از فرآیند دیالکتیکی جهانی شدن می‌داند که در آن کنشگران به‌صورت فعال و گزینشی با پدیده جهانی شدن زبان تعامل می‌کنند. این تحلیل نشان می‌دهد چگونه والدین ایرانی در مواجهه با مسئله یادگیری زبان انگلیسی، استراتژی‌های متفاوتی را بر اساس نیازها و اهداف خاص خود برمی‌گزینند.

^۱. Phillipson

^۲. Giddens

۴. ۱. ۴. انتخاب لهجه و معلم زبان

والدین به لهجه آمریکایی تمایل دارند: «لهجه آمریکایی ساده تر است» در انتخاب معلم نیز بین موافقان و مخالفان معلم بومی تقسیم بندی وجود دارد.

در بررسی نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان انگلیسی، مسئله لهجه و انتخاب معلم از اهمیت ویژه ای برخوردار است. یافته های این پژوهش نشان می دهد که والدین به لهجه آمریکایی تمایل دارند. «لهجه آمریکایی ساده تر است» (مادر، ۳۸ ساله). این دیدگاه نشان دهنده آن است که والدین لهجه آمریکایی را به دلیل کاربردی تر بودن آن (کاربرد گرای زبانی بوردیو) ترجیح می دهند.

از سوی دیگر، جملاتی مانند «لهجه آمریکایی در فیلم ها و رسانه ها بیشتر استفاده می شود» (پدر، ۴۰ ساله)، «برای مهاجرت به کانادا و آمریکا مناسب تر است» (مادر، ۳۵ ساله) و «... ساده تر و قابل فهم تر است» (مادر، ۳۸ ساله) مبین تأثیر امپریالیسم زبانی (فیلیپسن، ۱۹۹۲)، سلطه فرهنگی آمریکا از طریق رسانه ها و درعین حال سرمایه نمادین (بوردیو، ۱۹۸۶) است. لهجه آمریکایی به عنوان نشانه ای از «مدرنیت» و جهانی شدن (گیدنز، ۱۹۹۱) و استانداردسازی زبانی تحت تأثیر رسانه های جهانی مطرح می شود.

در مورد داشتن معلم انگلیسی زبان، والدین به دو دسته موافقان و مخالفان تقسیم شدند. برخی از والدین معتقد بودند که معلمان انگلیسی زبان می توانند در بهبود مهارت های عمومی زبان مؤثر باشند. به عنوان مثال، یکی از والدین گفت:

«معلمان انگلیسی زبان می توانند در بهبود تلفظ و مهارت های ارتباطی فرزندانم مؤثر باشند.» همچنین، گفته هایی مانند «فقط یک معلم انگلیسی زبان می تواند تلفظ واقعی را آموزش دهد» (پدر، ۴۵ ساله) و «فرزندم با فرهنگ انگلیسی زبانان آشنا می شود» (مادر، ۳۳ ساله) مطرح شد. در مقابل، برخی دیگر معتقد بودند: «معلم ایرانی بهتر نیازهای دانش آموز ایرانی را می فهمد»

(مادر، ۴۲ ساله) و «تسلط زبانی به تنهایی کافی نیست، باید روش تدریس بلد باشد» (پدر، ۳۹ ساله).

پدری که خود تجربه زندگی در خارج از کشور را داشت، با تأکید بیان کرد: «هیچ چیز نمی‌تواند جای تجربه یادگیری از یک معلم انگلیسی‌زبان را بگیرد. فرزندم نه تنها تلفظ صحیح را یاد می‌گیرد، بلکه با فرهنگ و آداب ارتباطی انگلیسی‌زبانان نیز آشنا می‌شود.» این گروه از والدین معتقد بودند که معلمان بومی می‌توانند تجربه یادگیری زبان را به سطحی کاملاً جدید ارتقا دهند. با این حال، گروه دیگری از والدین با این دیدگاه موافق نبودند و بر اهمیت مهارت‌های آموزشی بیش از انگلیسی‌زبان بودن معلم تأکید داشتند. مادری که خود معلم بود، این نکته را به خوبی توضیح داد: «تسلط به زبان فقط یکی از مؤلفه‌های یک معلم خوب است. یک معلم انگلیسی‌زبان که روش تدریس بلد نباشد، نمی‌تواند به اندازه یک معلم ایرانی با تحصیلات مناسب مؤثر باشد.» این والدین معتقد بودند که معلمان ایرانی بهتر می‌توانند نیازهای خاص دانش‌آموزان ایرانی را درک کنند و با چالش‌های یادگیری زبان در این بافت فرهنگی آشنا هستند.

جالب اینجاست که برخی والدین دیدگاه متعادل‌تری داشتند و به دنبال ترکیبی از این دو رویکرد بودند. پدری که در مصاحبه شرکت کرده بود، پیشنهاد جالبی ارائه داد: «به نظرم بهترین حالت این است که فرزندم در ابتدا با معلمان ایرانی آموزش ببیند تا پایه زبانش قوی شود و در مراحل پیشرفته‌تر از معلمان بومی استفاده کند.» این دیدگاه نشان می‌دهد که والدین به تدریج به سمت رویکردهای تلفیقی در آموزش زبان گرایش پیدا می‌کنند.

علاوه بر این، عوامل اقتصادی نیز در انتخاب معلم نقش مهمی ایفا می‌کرد. هزینه بالای کلاس‌های معلمان انگلیسی‌زبان برای بسیاری از خانواده‌ها مانع بزرگی محسوب می‌شد. مادری از یک خانواده متوسط با صراحت گفت: «ما دوست داریم فرزندمان با معلم انگلیسی‌زبان درس بخواند، اما از عهده هزینه‌های آن بر نمی‌آییم. مجبوریم به معلمان ایرانی خوب بسنده کنیم.» این

مسئله نشان می‌دهد که دسترسی به آموزش کیفی زبان انگلیسی هنوز هم تحت تأثیر وضعیت اقتصادی خانواده‌هاست.

در نهایت، می‌توان گفت که انتخاب لهجه و معلم زبان برای والدین ایرانی تصمیمی پیچیده و چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله اهداف یادگیری، شرایط اقتصادی و تجربیات شخصی قرار دارد. این تصمیم‌گیری نه تنها بازتابی از نگرش والدین نسبت به آموزش زبان است، بلکه تا حد زیادی نشان‌دهنده تصویر آن‌ها از آینده مطلوب برای فرزندانشان نیز هست.

۴.۲. نگرش به زبان عربی

۴.۲.۱. جایگاه زبان عربی

در بررسی نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان عربی، تصویری کاملاً متمایز از زبان انگلیسی مشاهده می‌شود. برخلاف انگیزه‌های چندبعدی که برای یادگیری انگلیسی وجود داشت، زبان عربی عمدتاً در چارچوبی دینی و محدود درک می‌شود. این نگرش در گفته مادری ۴۵ ساله به وضوح نمایان است: «برای ما ایرانی‌ها، عربی زبانی است که با آن قرآن می‌خوانیم و دعاهایمان را ادا می‌کنیم. نیازی نیست مثل انگلیسی آن را روان صحبت کنیم یا بنویسیم.»

این دیدگاه محدودکننده نسبت به زبان عربی چند علت اصلی دارد. نخست آن‌که زبان عربی فاقد کارکرد جهانی گسترده می‌باشد. پدری ۵۰ ساله با صراحت بیان کرد: «عربی نه در تجارت بین‌المللی کاربرد دارد، نه در علوم روز. حتی در سفر به کشورهای عربی هم معمولاً می‌شود با انگلیسی ارتباط برقرار کرد.» این گفته نشان‌دهنده نگرش ابزاری والدین به زبان‌های خارجی است که در آن، ارزش یک زبان با کاربردهای عملی آن سنجیده می‌شود.

دومین عامل مهم، جایگاه مذهبی زبان عربی است. بسیاری از والدین یادگیری این زبان را به‌عنوان وسیله‌ای برای درک متون دینی می‌دیدند. مادری ۳۸ ساله توضیح داد: «من دوست دارم

فرزندم عربی را تا حدی یاد بگیرد که بتواند معنی آیات قرآن را بفهمد و نمازش را با درک بخواند. بیشتر از این نه لازم است، نه مفید.»

عامل سوم به نظام آموزشی ایران برمی‌گردد. بسیاری از والدین از کیفیت آموزش عربی در مدارس ناراضی بودند. پدری ۴۲ ساله با انتقاد گفت: «در مدارس ما، عربی به شکل خشک و غیرکاربردی تدریس می‌شود. بچه‌ها بعد از سال‌ها درس عربی، حتی نمی‌توانند یک جمله ساده بسازند.» این مسئله باعث شده بسیاری از والدین، یادگیری عربی را بی‌فایده بدانند. پدری ۳۷ ساله بیان کرد: «وقت و پول محدودی داریم. ترجیح می‌دهیم فرزندمان روی زبان انگلیسی تمرکز کند که آینده‌اش را تضمین می‌کند.»

در مقابل، برخی دیدگاه متفاوتی داشتند. یک مادر (استاد دانشگاه) گفت: «عربی دریچه‌ای به فرهنگ و تمدن غنی اسلامی است. اگر به شکل درستی آموزش داده شود، می‌تواند برای فرزندم بسیار مفید باشد.»

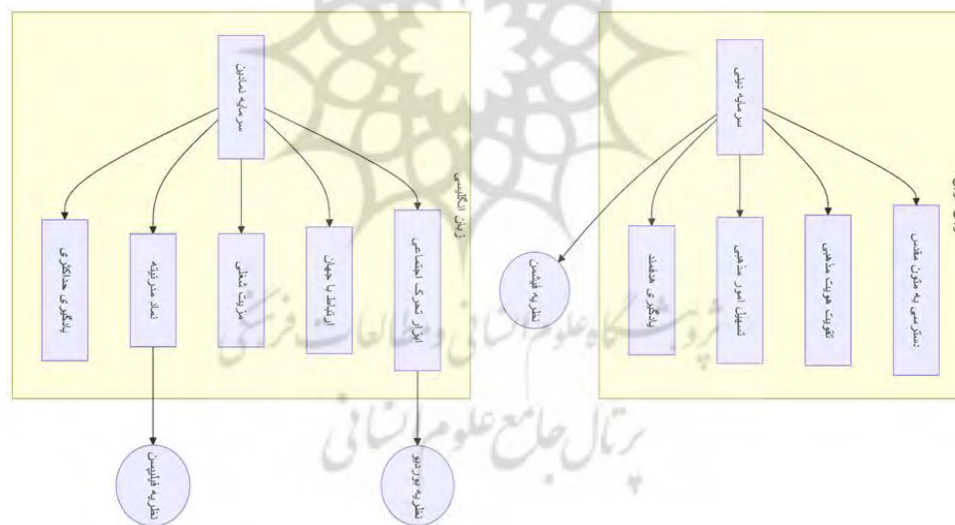
انگلیسی و عربی در دو جایگاه متفاوت قرار دارند. تفاوت نگرش والدین در این تحقیق به این دو زبان، به‌خوبی نشان‌دهنده تأثیر عمیق عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر انتخاب‌های زبانی والدین است. انگلیسی که مدارک آن (مانند آیلتس و تافل) از ارزش نهادینه بالایی برخوردارند، درحالی‌که زبان عربی فاقد چنین سرمایه نهادینه‌شده‌ای در ایران است. همان‌طور که بورديو تأکید می‌کند، سرمایه نهادینه‌شده به شکل مدارک و گواهینامه‌هایی است که توسط نهادهای رسمی اعتبارگذاری می‌شوند. پدری با اشاره به این نکته گفت: «برای دانشگاه یا شغل، مدرک عربی هیچ ارزشی ندارد» (پدر، ۴۵ ساله).

۴.۲.۲. سرمایه فرهنگی تجسم یافته

در این سطح، زبان عربی در نظام عادت واره‌های والدین ایرانی جایگاه متفاوتی دارد. **بورديو** (۱۹۸۴) عادت واره را به‌عنوان نظامی از طرح‌واره‌های ادراک و ارزیابی تعریف می‌کند. در این مورد، عربی بیشتر با مناسک دینی و هویت مذهبی پیوند خورده است. همان‌طور که مادری

مذهبی بیان کرد: «عربی زبان دین ماست و یادگیری آن بخشی از هویت اسلامی ما محسوب می‌شود» (مادر، ۵۰ ساله). این در حالی است که انگلیسی با عادتواره‌های مدرن و جهانی پیوند خورده است.

از منظر بوردیو، میدان آموزش عربی در ایران محدود به یادگیری قواعد بازی آن است که به یادگیری محدود به متون دینی ختم می‌شود. نتیجه این تحلیل نشان می‌دهد که زبان عربی در ایران عمدتاً به‌عنوان «سرمایه نمادین دینی» عمل می‌کند، فاقد قابلیت تبدیل به سایر اشکال سرمایه (اقتصادی، اجتماعی) است و در میدان آموزش زبان، موقعیت حاشیه‌ای دارد. همان‌طور که **بوردیو (۱۹۸۹)** در «تمایز» اشاره می‌کند، انتخاب‌های زبانی بازتاب سلسله‌مراتب اجتماعی هستند. در این مورد، جایگاه حاشیه‌ای عربی در مقابل مرکزیت انگلیسی، نشان‌دهنده ساختار قدرت در میدان آموزش زبان و جامعه ایران است.



نمودار ۱. مقایسه دو عملکرد زبان انگلیسی و زبان عربی

نمودار ۱ به‌صورت خلاصه نشان می‌دهد که چگونه زبان عربی به‌عنوان «سرمایه دینی» در حاشیه نظام آموزشی ایران عمل می‌کند، در حالی که زبان انگلیسی با کارکردهای چندگانه «سرمایه

نمادین-اقتصادی» در کانون توجه قرار دارد؛ تقابلی که بازتاب میدان قدرت در جامعه ایرانی است (بورديو، ۱۹۸۹).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، بررسی مفاهیم ایدئولوژیکی در یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی به‌عنوان زبان‌های خارجی از دیدگاه والدین ایرانی بود. نتایج نشان داد والدین نگاهی گسترده و مثبت به یادگیری زبان انگلیسی دارند و آن را ابزاری ضروری برای موفقیت فرزندان‌شان می‌دانند. این نگرش مثبت ناشی از کاربردهای گسترده انگلیسی در حوزه‌های علمی، تجاری، ارتباطات جهانی و فرصت‌های شغلی است. والدین انگلیسی را زبان بین‌المللی می‌دانند که پلی برای ارتباط با جهان و دستیابی به فرصت‌های بهتر محسوب می‌شود (کریستال^۱، ۱۹۹۷؛ گرادول^۲، ۱۹۹۹).

در مقابل، یادگیری زبان عربی عمدتاً به دلایل مذهبی و فرهنگی محدود شده است. والدین این زبان را بیشتر برای درک قرآن ضروری می‌دانند و کمتر به کاربردهای عملی آن در زندگی روزمره یا حوزه‌های شغلی توجه دارند. این نگرش بازتاب تأثیر ایدئولوژی‌های مذهبی و فرهنگی بر انتخاب زبان‌های خارجی است. همچنین، برخی والدین به دلیل نگرش‌های منفی نسبت به کشورهای عربی و تاریخچه روابط ایران با این کشورها، تمایل کمتری به یادگیری عربی نشان دادند (باومن، ۱۹۸۳؛ بالیار، ۱۹۹۱).

یافته‌ها حاکی از آن است که نگرش والدین ایرانی نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی الگویی دوگانه و متضاد دارد که بازتابی از ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه ایران است.

^۱ Crystal

^۲ Graddol

۵. ۱. تقابل کارکردی دو زبان

در حوزه آموزش زبان‌های خارجی، مطالعات معاصر به وضوح نشان می‌دهند که انگاره‌های ایدئولوژیک نقش محوری در جهت‌دهی به فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند. پنی‌کوک (۲۰۲۱) در پژوهش‌های خود به تحلیل این موضوع پرداخته که چگونه زبان انگلیسی به ابزاری برای گسترش امپریالیسم فرهنگی تبدیل شده است؛ پدیده‌ای که در بستر اجتماعی ایران می‌تواند هم‌زمان موجب شکل‌گیری واکنش‌های مقاومتی و گرایش‌های پذیرنده گردد. این خود بار دیگر تقابل ایدئولوژیک در نظام آموزشی ایران در مواجهه با دو زبان خارجی اصلی (انگلیسی و عربی) متجلی می‌شود. از یکسو، **صادقی و صحراگرد (۲۰۲۰)** با رویکردی متفاوت نشان داده‌اند که چگونه آموزش زبان عربی در ایران با اهداف دینی و قرآن‌محور گره‌خورده و به‌عنوان بخشی از سرمایه فرهنگی-مذهبی بازتعریف می‌شود. این در حالی است که مطالعاتی مانند پژوهش **لی و روان (۲۰۲۲)** و **خانلرزاده و توکلی (۲۰۲۳)** به وضوح نشان می‌دهند ترجیح والدین ایرانی به آموزش زبان انگلیسی در مقابل زبان عربی، متأثر از دو عامل کلیدی است: فرآیندهای جهانی‌سازی که منجر به تبدیل انگلیسی به زبان بین‌المللی شده است و دیگر ملاحظات بازار کار که تسلط به انگلیسی را به سرمایه‌ای اقتصادی-نمادین مبدل ساخته است. این تضاد کارکردی بین دو زبان خارجی اصلی در ایران (عربی به‌مثابه سرمایه دینی و انگلیسی به‌عنوان سرمایه اقتصادی) نمونه‌ای بارز از چگونگی تبدیل زبان‌ها به میدان‌های نبرد ایدئولوژیک است. همان‌طور که بورديو تأکید می‌کند، انتخاب زبانی خاص همواره انتخابی طبقاتی و ایدئولوژیک محسوب می‌شود - پدیده‌ای که در جامعه ایران به شکل تقابل بین «سرمایه دینی» (عربی قرآن‌محور) و «سرمایه جهانی» (انگلیسی بازارمحور) قابل‌ردیابی است.

۵. ۲. مکانیسم‌های بازتولید نابرابری

یکی از دلایل این بازتولید نابرابری نظام آموزشی می‌باشد. طبیعتاً آموزش حداکثری با استانداردهای بین‌المللی نیاز به یک برنامه‌ریزی توسط متخصصین آن رشته و هدف تعریف شده

مشخص نیاز هست که به نظر می‌رسد به نتیجه دلخواه نرسیده است. چنانچه پدری ۳۸ ساله اشاره کرده است: «ما در یادگیری زبان انگلیسی مشکلات و محدودیت‌های زیادی داریم که این نقص‌ها در عربی به مراتب بیشتر است.» این تفاوت در «سرمایه نهادینه‌شده» (مدارک معتبر برای انگلیسی در مقابل عدم وجود مدارک ارزشمند برای عربی) به وضوح قابل مشاهده است. به نظر می‌رسد بازنگری در برنامه‌ریزی آموزش زبان عربی با تأکید بر کاربردهای عملی به عربی در آموزش و ایجاد مدارک معتبر برای سنجش مهارت عربی می‌تواند بازتولید نابرابری را کاهش می‌دهد.

۳.۵. تأثیر میدان‌های قدرت

انتخاب‌های زبانی والدین میدان‌های مختلف مانند میدان جهانی - هژمونی انگلیسی به عنوان زبان علم و تجارت (فیلیپسن، ۱۹۹۲)، میدان دینی - قداست نمادین عربی در متون مذهبی - و میدان اقتصادی - ارزش مبادله‌ای بالای انگلیسی در بازار کار را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۴.۵. پیامدهای اجتماعی

این مطالعه نشان می‌دهد که نگرش والدین ایرانی نسبت به زبان‌های خارجی صرفاً یک ترجیح فردی نیست، بلکه بازتاب ساختارهای عمیق اجتماعی است. در حالی که انگلیسی به عنوان «سرمایه سیال» در عرصه جهانی عمل می‌کند، عربی در نقش «سرمایه خاص» محدود به حوزه دینی باقی مانده است. این تقابل چالش‌های مهمی را برای سیاست‌گذاران آموزشی ایجاد می‌کند که نیازمند توجه جدی است.

بحث ایدئولوژیکی این مطالعه نشان می‌دهد که ایدئولوژی‌های مرتبط با قدرت، جهانی‌شدن و امپریالیسم زبانی نقش مهمی در انتخاب زبان‌های خارجی توسط والدین ایفا می‌کنند. زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی و ابزاری برای دستیابی به قدرت و موفقیت در عرصه‌های جهانی، بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که زبان عربی به دلایل مذهبی و فرهنگی محدود شده و کمتر به عنوان یک زبان کاربردی در نظر گرفته می‌شود. این تفاوت‌ها نشان‌دهنده

تأثیر عمیق ایدئولوژی‌های فرهنگی، سیاسی و مذهبی بر نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی است (بیک و شیم، ۱۹۹۷؛ پنی‌کوک، ۱۹۹۸).

در نهایت، این مطالعه می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی کمک کند تا برنامه‌های آموزشی را به‌گونه‌ای طراحی کنند که نیازها و نگرش‌های والدین را در نظر بگیرند. همچنین، انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه، به‌ویژه در سایر شهرها و مناطق ایران، می‌تواند به درک بهتر تفاوت‌های منطقه‌ای و فرهنگی در نگرش نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی کمک کند. در این راستا، می‌توان پژوهش‌های بیشتری پیشنهاد کرد، از جمله:

مطالعه در سایر شهرها و مناطق ایران: انجام مطالعات مشابه در سایر شهرها و مناطق ایران می‌تواند به درک بهتر تفاوت‌های منطقه‌ای در نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی کمک کند. این پژوهش‌ها می‌توانند نشان دهند که چگونه عوامل جغرافیایی و فرهنگی بر نگرش‌ها تأثیر می‌گذارند.

بررسی نگرش دانش‌آموزان و معلمان: تحقیقات آینده می‌تواند نگرش دانش‌آموزان و معلمان را نیز در مورد یادگیری زبان‌های انگلیسی و عربی بررسی کند. این بررسی‌ها می‌تواند به درک بهتر تفاوت‌های ایدئولوژیک بین نسل‌ها و نقش معلمان در شکل‌دهی به نگرش‌های زبانی کمک نمایند.

تأثیر عوامل اقتصادی و اجتماعی: بررسی تأثیر عوامل اقتصادی و اجتماعی (مانند سطح درآمد خانواده، تحصیلات والدین و موقعیت جغرافیایی) بر نگرش والدین نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی می‌تواند به درک عمیق‌تری از این موضوع منجر شود. این پژوهش‌ها می‌توانند نشان دهند که چگونه شرایط اقتصادی و اجتماعی بر انتخاب زبان‌های خارجی تأثیر می‌گذارند.

مقایسه نگرش والدین در مناطق شهری و روستایی: انجام پژوهش‌هایی که نگرش والدین در مناطق شهری و روستایی را مقایسه می‌کنند، می‌تواند تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی را در این زمینه روشن سازد. این مقایسه‌ها می‌توانند به سیاست‌گذاران آموزشی کمک کنند تا برنامه‌هایی متناسب با نیازهای مناطق مختلف طراحی نمایند. این پژوهش‌ها می‌توانند به درک جامع‌تری از نگرش‌های ایدئولوژیک نسبت به یادگیری زبان‌های خارجی در ایران کمک کرده و به بهبود برنامه‌ریزی‌های آموزشی و فرهنگی در سطح ملی بینجامند.

کتاب‌نامه

- کیانی، س.، محمدی، ع.، و رضوی، ن. (۲۰۲۱). نقش ایدئولوژی‌های زبانی در هویت فرهنگی: مطالعه موردی ایران. پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی، ۱۲(۳)، ۴۵-۶۷.
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. Monthly Review Press.
- Baik, M. J., & Shim, R. J. (1997). *English education in Korea: A tool for teaching civic virtues? Studies in the linguistic sciences*, 27 (2), 11-23.
- Balibar, É. (1991). The nation form: History and ideology. In É. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, nation, class: Ambiguous identities* (pp. 86-106). Verso.
- Bauman, Z. (1983). *Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity, and intellectuals*. Polity Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Block, D. (2018). *Political economy and sociolinguistics: Neoliberalism, inequality, and social class*. Bloomsbury Academic.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Spotti, M., & Van der Aa, J. (2015). Mobility, context, and superdiversity: Contemporary developments in sociolinguistics. *Language in Society*,

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Palgrave Macmillan.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Darvin, R., & Norton, B. (2021). Language and identity in investment frameworks. *TESOL Quarterly*, 55(3), 571-596.
- Dearden, J. (2018). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Ebadi, S., & Gheisari, N. (2019). The role of Arabic in Iranian religious identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), 421–435. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543692>
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. Verso.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Fishman, J. A. (2018). Language and religion: A case study of Arabic in Iran. *Language in Society*, 47(4), 567–589. <https://doi.org/10.1017/S0047404518000567>
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Gal, S. (1993). Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Language in Society*, 22(3), 337-359. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017287>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

- Graddol, D. (1999). *The decline of the native speaker*. In D. Graddol & U. H. Meinhof (Eds.), *English in a changing world* (pp. 57-68). The British Council.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence & Wishart.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE.
- Lindolf, T. R. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. Sage.
- Lukács, G. (1971). *History and class consciousness* (R. Livingstone, Trans.). Merlin Press. (Original work published 1923)
- Khanlarzadeh, M., & Tavakoli, M. (2023). Parental preferences for English vs. Arabic in Iran: Globalization and labor market demands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(3), 215-230.
- Kheirkhah, M., & Cekaite, A. (2020). Language ideologies in multilingual families: A case study of Iran. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(6), 512–528. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1631369>
- Kroskrity, P. V., Schieffelin, B. B., & Woolard, K. A. (2012). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Li, S., & Rowan, K. (2022). *Arabic language education in Iran: Between religious identity and global aspirations*. *Journal of Middle East Language Studies*, 15(3), 45-67.
- Lindolf, T. R. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. Sage.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. Harcourt, Brace & World.
- Marx, K., & Engels, F. (1974). *The German ideology* (C. J. Arthur, Ed.). International Publishers. (Original work published in 1845)
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourse of Colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction* (2nd ed.). Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Piller, I., & Gerber, L. (2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International*

- Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5).
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- Pishghadam, R., & Pourali, S. (2011b). Metaphorical analysis of Iranian MA rrrrrr rrry "'''''''''' '' iie::: A aaa iieeeeeeeceeeeeHigher Education Studies, 1(1), 27-37.
- Sadeghi, S., & Sahragard, R. (2020). Arabic education in Iran: Religious objectives vs. pedagogical outcomes. *Language Policy*, 19(2), 189-207.
- Scollon, R. (1996). Discourse identity, social identity, and confusion in intercultural communication. *Applied Linguistics*, 17(3), 289-300.
<https://doi.org/10.1093/applin/17.3.289>
- Silverstein, M. (1998). The uses and utility of ideology: A commentary. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 123-145). Oxford University Press.
- Therborn, G. (1980). *The ideology of power and the power of ideology*. Verso.
- Urciuoli, B. (1991). The political topography of Spanish and English: The view from a New York Puerto Rican neighborhood. *American Ethnologist*, 18(2), 295-310.
<https://doi.org/10.1525/ae.1991.18.2.02a00050>
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. SAGE.
- Woolard, K. A. (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235-250.
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- Wortham, S. (2003). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. Teachers College Press.

پیوست

- به نظر شما لازم است که فرزندان تا چه مقدار زبان انگلیسی را یاد بگیرند؟
- آیا شما فرزند خود را به کلاس زبان می فرستید؟
- چه زبانی را برای یادگیری فرزندان انتخاب می کنید؟
- چرا زبان انگلیسی را انتخاب کرده اید؟
- در آینده چه منفعتی می تواند برای فرزند شما داشته باشد؟

- نیاز ما به انگلیسی در زندگی امروزی چقدر است؟ در چه زمینه‌هایی می‌تواند زبان انگلیسی به ما کمک کند؟
- آیا فکر می‌کنید چه مقدار لازم است که فرزندان زبان انگلیسی را یاد بگیرند؟
- کدام لهجه را بیشتر دوست دارید، انگلیسی انگلیسی یا انگلیسی امریکایی؟ آیا داشتن معلمانی که زبان مادری آنان انگلیسی است؛ ضروری است؟
- یادگیری زبان عربی می‌تواند چه منفعتی برای آینده فرزندان داشته باشد؟
- چه نیازی برای یادگیری زبان عربی وجود دارد؟
- تا چه حد باید زبان عربی را آموخت؟

درباره نویسندگان

فرحناز پورعندلیبی دانش‌آموخته دوره دکتری دانشگاه فردوسی مشهد و عضو هیئت علمی گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد واحد دماوند است.

رضا پیش‌قدم استاد زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان بیشتر ر حوزه عصب‌روانشناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است.

آذر حسینی فاطمی دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های مورد علاقه وی عوامل مؤثر در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، روش‌های تدریس زبان دوم و انگیزه‌های یادگیری است.