

چه کسی از آموزش چند زبانه می هراسد ؟

نویسنده: امیر کلان

مترجم: دکتر هیوا ویسی

کسی از آموزش چند زبانه می هراسد ؟

گفت و گو با تووه اسکوتناب-کانگاس، جیم کامینز، آجیت موهانتی
و استیون بحری در مورد ایران و برخی کشورهای دیگر

تألیف: امیر کلان، دانشگاه تورنتو و دیتون

مترجم: دکتر هیوا ویسی

عضو هیأت علمی دانشگاه رازی کرمانشاه

با مقدمه مؤلف بر ترجمه کتاب

چه کسی از آموزش چندزبانه می‌هراسد؟

گفت و گو با تووه اسکوتناب-کانگاس، جیم کامینز، آجیت موهانتی و استیون بحری
در مورد ایران و برخی کشورهای دیگر

تألیف: امیر کلان، دانشگاه تورنتو و دانشگاه دیتون

مترجم: دکتر هیوا ویسی، عضو هیأت علمی دانشگاه رازی کرمانشاه

Farsi translation: Who's Afraid of Multilingual Education? Conversations with Tove Skutnabb-Kangas, Jim Cummins, Ajit Mohanty and Stephen Bahry about the Iranian context and beyond

Translator: Hiwa Weisi, assistant professor in applied linguistics, Department of English Language and Literature, Razi University, Kermanshah, Iran

Cover design for translation: Arian Azizi

Library of Congress cataloging in publication data for original English version:

Names: Kalan, Amir, author. | Skutnabb-Kangas, Tove, contributor. | Cummins, Jim, 1949-contributor. | Mohanty, Ajit K., contributor. | Bahry, Stephen, contributor.

Title: Who's Afraid of Multilingual Education? Conversations with Tove Skutnabb-Kangas, Jim Cummins, Ajit Mohanty and Stephen Bahry about the Iranian context and beyond / Amir Kalan

Other title: Who is afraid of multilingual education?

Farsi title:

چه کسی از آموزش چندزبانه می‌هراسد؟

Description: Bristol; Buffalo: Multilingual Matters, [2016] | Series:

Linguistic Diversity and Language Rights: 15 | Includes bibliographical references and index.

Identifiers: LCCN 2016022314 | ISBN 9781783096176 (hbk : alk. paper) | ISBN 9781783096190 (epub) | ISBN 9781783096206 (kindle)

Subjects: LCSH: Multilingual education—cross-cultural studies. | Language and education—cross-cultural studies. | Multilingualism

Classification: LCC P115.k34 2016 | DDC 306.444/6—dc23

LC record available: <https://lcn.loc.gov/2016022314>

British Library Cataloguing in Publication Data

A catalogue entry for this book is available from the British Library.

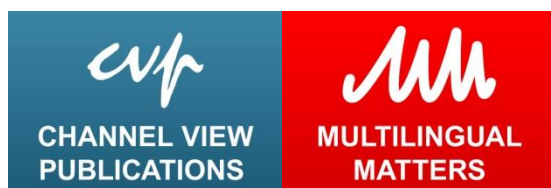
ISBN-13: 978-1-78309-617-6 (hbk)

Copyright © 2016, Amir Kalan (English version)

Copyright © 2018, Amir Kalan and Hiwa Weisi (Farsi version)

Permission for open-access online distribution of this translation has been granted by:

Channel View Publications Ltd. / Multilingual Matters
St. Nicholas House
31-34 High Street
BRISTOL
BS1 2AW
UK



فهرست مطالب

۱	مقدمه‌ی مؤلف برای نسخه‌ی فارسی
۴	درآمد
	سیستم آموزشی چندزبانه مبتنی بر زبان
	مادری: چهارچوب‌های قانونی،
	بنیادهای نظری و تجربیات تاریخی در
۴۰	گفتگویی با "تووه اسکوتناپ-کانگاس"
	تعلیم و تربیت چندزبانه، روابط قدرت
۱۳۲	وهویت در گفت و گویی با جیم کامینز
	آموزش چندزبانه مبتنی بر زبان مادری:
	چشم اندازی از هند در گفتگو با آجیت
۱۷۶	موهانتی
	آموزش چندزبانگی در چین و آسیای
۲۰۹	مرکزی: گفت و گویی با استیون بحری
۲۵۳	چه کسی از آموزش چندزبانه هراس دارد؟
۲۹۴	پس آمد

مقدمه‌ی مؤلف برای نسخه‌ی فارسی

تمام جوامع به درجات متفاوت چندزبانه هستند و تصور یک جامعه‌ی تک‌زبانه بیشتر زاده‌ی وهم است تا واقعیت. در کنار تمدن‌های هند و آفریقا، فلات ایران شاید از درخشان‌ترین نمونه‌های تاریخی هم‌زیستی و هم‌آمیختگی زبانی باشد. در مراسم رونمایی کتاب حاضر در دانشگاه تورنتو پروفیسور تووه اسکوتناب-کنگاس به درستی مطرح کرد که در دوران اخیر مهمترین تحقیقات چندزبانگی نه از غرب که از حوزه‌ی هند و آفریقا می‌آید و اظهار امیدواری کرد که انتشار این کتاب دریچه‌ای باشد برای یادگیری از تعاملات چندزبانه در حوزه‌ی جغرافیایی ایران. بر خلاف آموزش چندزبانه در غرب، که عموماً از دل روابط پیچیده و نابرابر استعماری بین کشورهای مادر و مهاجران به آنها یا ورود استعمارگران به سرزمین‌های بومی شکل گرفته است، آموزش چندزبانه با محوریت زبان مادری در ایران می‌تواند بر زمینه‌ی تاریخ بلند روابط ارگانیک و محترمانه‌ی بین زبان‌های اقوام ساکن در آن منطقه شکل بگیرد. چنین نظام آموزشی نه تنها از طریق روابط برابر و دموکراتیک منشأ خیر برای شهروندان ایران، بلکه به خاطر غنای زبانی، فرهنگی، و آموزشی فلات ایران منبع الهام برای دیگر جوامع خواهد بود.

اما غنای زبانی و فرهنگی مذکور، در تنگناهای سیاسی و اجتماعی می‌تواند بی‌استفاده بماند و حتی دردناکتر، به عنوان یک مشکل مطرح شود. در شرایط بسته، پتانسیل‌های تاریخی و فرهنگی که می‌توانند زمینه‌ساز بالندگی جمعیت‌های گوناگون باشند، جای خود را به گفتمان‌های تنگ‌نظرانه‌ای می‌دهند که جوامع را به حذف فرهنگی تشویق می‌کنند. گفتگوهای این کتاب تحلیل

گفتمان‌هایی است که استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان را در آموزش به جای عامل رشد، منشأ هراس معرفی می‌کنند. گفتگوهای این کتاب با پژوهشگران چندزبانه‌ی حوزه‌های اروپا، آمریکای شمالی، هند، آسیای مرکزی و چین صورت گرفته است. مطالب کتاب با این امید سامان گرفته و ثبت شده است که پیچیدگی‌های آموزش چندزبانه را در زمینه‌های تاریخی و جغرافیایی متعدد برجسته کند و الهام‌بخش بحث بیشتر بین آموزگاران، پژوهش‌گران و سیاست‌گذاران شود.

دوستان زیادی از فکرافکنی ابتدایی تا انجام مصاحبه‌ها، نوشتار، انتشار نسخه‌ی انگلیسی، و اخیراً ترجمه‌ی کتاب به این پروژه یاری رسانده‌اند. در دوران کنونی سیطره‌ی ابرسیستم‌های دانشگاهی در غرب، کمترین پروژه‌ی پژوهشی یافت می‌شود که با حمایت مالی دولتی یا شرکتی/تجاری انجام نشود؛ عرصه از پژوهش‌گران مستقل خالی شده است، و پروژه‌ها یا به صورت فرمایشی انجام می‌شوند یا برای ارتقای مرتبه‌ی شغلی و سازمانی. این کتاب اما به صورت معجزه‌آسایی از ابتدا تا به این منزل که ناشر و مترجم برآند تا نسخه‌ی دیجیتالی فارسی را به رایگان به خوانندگان ارائه کنند، از دستمالی نهادهای دولتی یا خصوصی به دور مانده است. تمام پژوهش‌گرانی که افکار خود را از طریق این کتاب در اختیار خوانندگان قرار می‌دهند بدون هیچ چشم‌داشتی وقت خود را تنها از سر شوق و دل‌نگرانی برای ایجاد آموزش دموکراتیک و ضد تبعیض در اختیار این پروژه قرار داده‌اند. در این میان از دکتر هیوا ویسی کمال تشکر را دارم که با انگیزه‌ی خودجوش دست به کار ترجمه‌ی این کتاب شدند و همین طور از دکتر جعفر شیخ‌الاسلامی سپاس‌گزارم که مجلد انگلیسی را به ایشان معرفی کردند. به عنوان مؤلف خود را خوش‌اقبال میدانم که با دانشمندان همراه این پروژه و سپس‌تر مترجم کتاب هم‌کلام و

هم‌قلم شدم، که ایشان همگی از پژوهشگران برجسته‌ی زبان مادری و
چندزبانگی هستند.

امیر کلان، ۲۷ جولای ۲۰۱۸، دیتون، اوهایو

درآمد

آموزش چندزبانه^۱ با محوریت زبان مادری از دهه‌ی ۷۰ میلادی مورد توجه پژوهشگران زبان و سیاست‌گذاران آموزشی در بیشتر کشورهای جهان بوده است. به خاطر شکست گفتمان‌های استعماری اروپا^۲، که منجر به نتایجی همچون برده‌داری در آمریکای شمالی^۳ و بدرفتاری با بومیان ساکن در مناطق مختلف جهان از کانادا^۴ تا استرالیا^۵ شد، رهبران آموزشی، محققان و معلمان، نسبت به اهمیت فرهنگ، زبان و هویت اقلیت‌های دانش‌آموزی، حساس شده‌اند. بعلاوه با شتاب گرفتن مسئله‌ی جهانی‌شدن^۶، موج بی سابقه‌ای از مهاجرت انسانی، بسیاری از شهرهای بزرگ را به جوامع دارای چند فرهنگ مبدل کرده که چندزبانگی^۷ در آنها به عنوان وضعیت زبانی عادی و همه‌گیر است. همچنین اینترنت و رسانه‌های دیجیتال، مبادلات فرهنگ و زبان را به گونه‌ای هموار ساخته‌اند که پیش از این سابقه نداشته است. با وجود تمام این پیشرفت‌ها، این پرسش که جایگاه پس‌زمینه‌ی فرهنگی و دانش بومی دانش‌آموزان در آموزش و پرورش کجاست، مسلماً پرسش مناسبی است که از دغدغه‌های اصلی‌اش مسئله‌ی زبان مادری دانش‌آموزان است. آموزش چندزبانه با محوریت زبان

^۱ Multilingual Education

^۲ European Colonial Discourses

^۳ North America

^۴ Canada

^۵ Australia

^۶ Globalization

^۷ Multilingualism

مادری، در بسیاری از نقاط جهان، به موضوع بسیار مهمی تبدیل شده است. با این وجود ایران^۱ از این قاعده مستثنی بوده است.

گرچه چندفرهنگی^۲ و چندزبانگی عناصر حیاتی زندگی ایران هستند و مردم ایران به بیش از ۷۰ زبان با یکدیگر تکلم می‌کنند (اتنولوگ، ۲۰۱۵)^۳، توجه اندکی نسبت به آموزش چندزبانه در ایران چه در دانشگاه‌های ایرانی و چه در مراکز دانشگاهی غربی^۴، معطوف بوده است. انزوای سیاسی و اقتصادی ایران در طی دهه‌های اخیر، سرعت تبادلات آکادمیک بین محققان ایرانی و جامعه پژوهش بین‌المللی را بطور خاص در رشته‌های علوم انسانی و بطور کلی در پژوهش در حیطه‌ی آموزشی، نسبتاً کند نموده است. هم‌چنین در داخل ایران، علی‌رغم مطالبات اقلیت‌ها^۵ و تلاش‌های فعالان حیطه‌ی زبان، پژوهش‌های جدی مسائل مرتبط با آموزش چندزبانه به دلایل سیاسی متوقف شده‌اند. سیستم سیاسی ایران بسیار متمرکز است و تفکر در مورد استفاده از زبان‌های مادری دانش‌آموزان به عنوان وسیله‌ای برای آموزش، معمولاً نقد شده و غالباً این نوع درخواست‌ها به عنوان خواسته‌های جدایی‌طلبانه قلمداد شده‌اند. در این کتاب تلاش شده است تا به اهمیت ایجاد مدارس چندزبانه با محوریت زبان مادری در ایران پرداخته شود و در راستای این امر، از نظریات و دیدگاه‌های محققان بین‌المللی مشهور و دانشگاهیان مرتبط با مناظرات زبان مادری استفاده شده است.

^۱ Iran

^۲ Multiculturalism

^۳ Ethnologue

^۴ Western Academic Centers

^۵ Minorities

اهمیت توجه جدی به آموزش چندزبانه در ایران

مطالب بسیاری در رابطه با اهمیت نقش زبان مادری دانش‌آموزان در رشد تحصیلی آنان و هم چنین در رابطه با تدریس به وسیله زبان‌های مادری نوشته شده است. محققان و معلمان، با تمرکز بر عدالت اجتماعی و توانمندسازی اقلیت‌های دانش‌آموزی، آموزش چندزبانه را مورد بحث قرار داده‌اند (گارسیا و دیگران، ۲۰۰۶؛ شکتر و کامینز، ۲۰۰۳؛ اسکوتناپ کنگاس، ۱۹۸۴، ۲۰۰۰، ۲۰۰۹؛ اسکوتناپ کنگاس و هیو، ۲۰۱۲).^۱ محققان همچنین در رابطه با اهمیت استفاده از زبان خانگی دانش‌آموزان در مراحل تدریس و یادگیری، در گفت و گوهای مرتبط با آموزش دوزبانه (بیکر و گارسیا، ۲۰۰۶؛ سلترو، ۲۰۰۴)^۲، آموزش زبان موروثی^۳ (کامینز و دانسی، ۱۹۹۰؛ پولینسکی، ۲۰۱۱)^۴ و آموزش به گروه‌های اقلیتی (اسکوتناپ کنگاس و کامینز، ۱۹۸۸)^۵ مطالب درخور توجه ای را به رشته تحریر درآورده اند.

از دهه ۷۰ مسائل و چالش‌های مرتبط با آموزش چندزبانه و همچنین مسائل مرتبط با چندزبانگی در جهان انگلیسی-آمریکایی^۶، که صاحب میراث استعماری پیچیده‌ای مانند تاریخچه‌ی برده‌داری، بدرفتاری با بومیان و موج‌های به هم پیوسته‌ی مهاجرت اجباری به سواحل‌شان می‌باشد، مورد بحث قرار گرفته است. آموزش چندزبانه و مسائل مرتبط با چندزبانگی همچنین در کشورهای اروپایی در دوره‌ی بعد از جنگ جهانی دوم، در جستجوی هویت‌های

^۱ Garcia, Schecter & Cummins Skutnabb-Kangas, Heugh

^۲ Baker & Garcia, Soltero

^۳ Heritage Language Education

^۴ Cummins & Danesi, Polinsky

^۵ Skutnabb-Kangas & Cummins

^۶ Anglo-American world

جدید پس از شکست گفتمان کلاسیک دولت-ملت؛ در ملت‌های پسااستعماری مانند کشورهای در آفریقا^۱ و آسیا^۲، جهت احیا و بازسازی هویت بومی؛ و در تمدن‌های^۳ چندزبانه‌ی چندقومیتی^۴ مانند هند^۵ و چین^۶ نیز مورد بحث بوده است. با این وجود، ایران سهم ناچیزی از این گفتگوها را دارا بوده است.

برای مثال، مطالب زیادی در ارتباط با آموزش چندزبانه در ایالات متحده (کرافورد، ۲۰۰۰؛ دیکر، ۲۰۰۳)^۷ و کانادا (آلن و سوین، ۱۹۸۴؛ شاپسون و دویلی، ۱۹۸۴)^۸ نوشته شده است. همچنین انتشارات متعددی درباره‌ی چندزبانگی در اروپا^۹ وجود دارد. در کنار نوشته‌هایی که آموزش چندزبانه در اروپا را به طور کل مورد بحث قرار می‌دهند (بوش، ۲۰۱۱)^{۱۰}، محیط‌ها و بسترهای خاصی در اروپا نیز مورد بررسی قرار گرفتند. برای مثال، بجورکلاند و همکارانش (۲۰۱۳)^{۱۱} در رابطه با چندزبانگی در کشورهای واقع در شمال اروپا^{۱۲} مطالبی به رشته تحریر در آورده‌اند. در مثالی دیگر، ناحیه‌ی باسک^{۱۳} در شمال اسپانیا، به خاطر مبارزات شدید در مورد حقوق زبانی و

^۱ Africa

^۲ Asia

^۳ Civilizations

^۴ Multiethnic

^۵ India

^۶ China

^۷ Crawford, Dicker,

^۸ Allen & Swain, Shapson & D'Oyley

^۹ Europe

^{۱۰} Busch

^{۱۱} Bjorklund et al.

^{۱۲} Nordic Countries

^{۱۳} The Basque Country

تجارب غنی در ارتباط با احیای زبان منطقه‌ی خود توجه بسیاری از جوامع آکادمیک را به خود جلب کرده است (سنوز، ۲۰۰۸؛ سنوز، ۲۰۱۲؛ اورلا، ۲۰۱۲).^۱

بطور مشابه، کشورهای پسااستعماری سهم بسزایی در مطالب مربوط به تحصیلات چندزبانه داشته‌اند. مطالب فراوانی در ارتباط با مسئله‌ی آموزش چندزبانه در آفریقا منتشر شده‌است (الکساندر، ۱۹۸۹؛ بمگاس، ۲۰۱۴؛ هیبرت و وندر والت، ۲۰۱۴؛ کاموانگامالو، ۲۰۰۵؛ مک آی لوریت، ۲۰۱۳؛ اكدارا و اكدارا، ۱۹۹۲).^۲ کشورهای جنوب قاره‌ی آسیا^۳، مانند مالزی^۴، سنگاپور^۵ و سریلانکا^۶ نیز تجارب خود را در زمینه‌ی چندزبانگی با جامعه‌ی بین‌المللی پژوهش به اشتراک گذاشته‌اند (بنسون و کسونن، ۲۰۱۳؛ بک هرست-هنگ و کالئون، ۲۰۰۹؛ چونگ و سیل همر، ۲۰۱۴؛ دیویس، ۲۰۱۲؛ گیل، ۲۰۱۳؛ لال و زیامی، ۲۰۱۱).^۷

هند و چین، همسایه‌های تمدنی ایران نیز از قافله‌ی مناظرات بین‌المللی در رابطه با آموزش چندزبانه با محوریت زبان مادری جا نمانده‌اند. هند و چین همانند ایران، در طول تاریخ، کشورهایی چندقومیتی، چند فرهنگی و چندزبانه بوده‌اند. این کشورها همچنین تاریخی طولانی در حیطه‌ی شیوه‌های آموزشی

^۱ Cenoz, Cenoz, Urla

^۲ Alexander, Bamgbose, Hibbert & vander Walt, Kamwangamalu, McIlwraith, Okedara & Okedara

^۳ South Asian countries

^۴ Malaysia

^۵ Singapore

^۶ Sri Lanka

^۷ Benson & Kosonen, Bokhorst-Heng & Caleon, Chong & Seilhamer, Davis, Gill, Lal & Xiaomei,

چندزبانه دارند. آن‌ها اما، همانند ایران، مدل‌هایی را در زمانی برای نظام آموزشی از دول غربی به عاریت گرفتند که گفتمان رایج میان دولت-ملت‌های اروپایی، گفتمان "یک زبان واحد برای یک ملت واحد"^۱ بود و باید با عواقب ناخوشایند این بحث برای زبان‌های بومی در سیستم آموزشی کنار می‌آمدند (هرچند که سیاست‌های کشور هندوستان، حتی در دوره‌ی استعماری انگلستان نسبت به ایران و چین منعطف‌تر بوده است). برخلاف سکوت آکادمیک نسبی حاکم در ایران درباره‌ی مسئله‌ی چندزبانگی، مطالب بسیاری از آموزش چندزبانه در هند مطرح شده است (خوب چندانی، ۱۹۸۱؛ مکزی، ۲۰۰۹؛ موهانتی، ۲۰۱۰؛ موهانتی و اسکوتناب کنگاس، ۲۰۱۳؛ پتتایاک، ۲۰۱۴؛ رائو، ۲۰۱۳)^۲. کشور چین نیز بخش مهمی از این گفت و گو بوده است (فنگ، ۲۰۰۷)^۲. با این وجود، ایران سهم کوچکی از این توجه بین‌المللی را به خود اختصاص داده است.

علی‌رغم تنوع زبان‌های ایرانی، در بدنه‌ی اصلی پژوهش‌های انجام شده در حیطه‌ی آموزش در غرب، بررسی کافی در رابطه با حقوق سخنوران زبان‌های اقلیت در ایران انجام نگرفته است. هم چنین در رابطه با زبان‌های ایرانی در محیط‌های آموزشی و زبان مادری دانش آموزان در مدارس ایران نیز سنجش کافی صورت نگرفته است. به هر صورت، این حقیقت که محیط ایران تا حدودی از انظار به دور مانده، بدین معنا نیست که زمینه‌های زبان‌شناسی، زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان، کاملاً از مطالب منتشر

^۱ One Nation One Language

^۲ Khubchandani, MacKenzie, Mohanty, Mohanty & Skutnabb-Kangas, Pattanayak, Rao

^۲ Feng

شده درباره‌ی زبان‌های ایرانی و چندزبانگی در ایران تهی بوده‌اند. زبان‌شناسان، زبان‌های مورد تکلم در فلات ایران^۱ و تحولات این زبان‌ها در طول تاریخ را مورد مطالعه قرار داده‌اند (اینگهام، ۲۰۰۶؛ مکنزی، ۱۹۶۹؛ ویندفر، ۲۰۰۹).^۲ سایر محققان نیز در ارتباط با مسئله‌ی چندزبانگی و همچنین زبان‌های اقلیت در ایران مطالبی به رشته تحریر در آورده‌اند (بنی-شرکا، ۲۰۰۵؛ بیات، ۲۰۰۵؛ حسن پور، ۱۹۹۲؛ حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰؛ جهانی، ۲۰۰۵، آ، ۲۰۰۵؛ پری، ۱۹۸۵؛ شیخ الاسلامی، ۲۰۱۲؛ ویسی، ۲۰۱۳).^۳ علاوه بر این اخیراً در تعدادی پایان‌نامه، نتایجی در باب مطالعات تجربی بر تجارب دانش‌آموزان ایرانی گزارش شده است که براساس تلاش‌های محققان پیشین بنا نهاده شده است (مانند هومین فر، ۲۰۱۴؛ ویسی، ۲۰۱۳).^۴ این کتاب بر آن است تا نگاهی نزدیک‌تر به چالش‌های موجود در راه ایجاد موقعیت جهت برقراری آموزش چندزبانه با محوریت زبان مادری در ایران داشته باشد. از این رو از چهار محقق برجسته دعوت بعمل آوردیم تا تجارب بین‌المللی خود را راجع به مسائل ایران با ما درمیان بگذارند. این تعامل می‌تواند هم برای جامعه دانشگاهی غربی که علاقه‌مند به مسئله‌ی آموزش چندزبانه است و هم برای محققان، معلمان و فعالان حیطه‌ی زبان مادری در ایران سودمند باشد.

^۱ Iranian Plateau

^۲ Ingham, MacKenzie, Windfuhr

^۳ Bani-Shoraka, Bayat, Hassanpour, Hayati & Mashhadi, Jahani, , Perry, Sheyholislami, Weisi

^۴ Hoominfar, Weisi

محیط ایران

تمامی تمدن‌ها در تاریخ طولانی فلات ایران از ابتدا تا عصر حاضر، از نظر فرهنگی و زبانی به هم پیوسته هستند. علی‌رغم تأثیر بده بستان‌های زبانی متنوع مانند تأثیر زبان عربی^۱ بر فارسی^۲ (و بر سایر زبان‌های مورد تکلم در ایران) پس از حمله‌ی اعراب^۳ در قرن هفتم، مردم ایران موفق شده‌اند تا از بسیاری از زبان‌های خود محافظت کنند.

در حال حاضر، در ایران مردم به بیش از ۷۰ زبان صحبت می‌کنند (اتنولوگ، ۲۰۱۵)^۴. یکی از انواع زبان‌های ایرانی زبان فارسی^۵ است که گفته می‌شود زبان مادری تقریباً نیمی از جمعیت ایران می‌باشد (بیش از چهل میلیون نفر). در کنار زبان فارسی، زبان‌های ایرانی دیگری که جمعیت زیادی از مردم به آن سخن می‌گویند زبان‌هایی شامل کردی^۶، لری^۷، بلوچی^۸ و گیلکی^۹ هستند. در میان این زبان‌ها، زبان‌های کردی و بلوچی در بحث زبان مادری در ایران جلوه‌ی متفاوتی دارند. اکثریت سخنوران این دو زبان، مسلمان‌های سنی^{۱۰} می‌باشند. آن‌ها اقلیت‌های مذهبی هستند که توسط دولتی شیعه^{۱۱} اداره

^۱ Arabic

^۲ Persian

^۳ the Arab invasion

^۴ Ethnologue

^۵ Farsi

^۶ Kurdish

^۷ Luri

^۸ Baluchi

^۹ Gilaki

^{۱۰} Sunni Muslims

^{۱۱} Shiite

می‌شوند که تشیع^۱ را یکی از ارکان ایدئولوژیک خود قرار داده است. در این متن، مسئله‌ی تبعیض زبانی بر علیه اقلیت‌های کرد و بلوچ زبان به شکل غیر قابل تفکیکی با مسائل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی دیگر در هم پیچیده‌اند.

علاوه بر زبان‌های ایرانی، دو خانواده‌ی زبانی دیگر نیز در ایران وجود دارد. اول اینکه، گویش‌های متفاوتی از زبان ترکی^۲ به طور گسترده در ایران مورد تکلم قرار گرفته است. بزرگترین نماینده‌ی زبان‌های ترکی در ایران، ترکی آذری^۳ است. اگرچه زبان ترکی یک زبان غیر ایرانی است (از نظر زبان‌شناختی از زبان اولیه‌ی ایرانی برگرفته نشده است، اسکجایورو، ۲۰۱۲)؛ امروزه در ایران از جایگاه مستحکم زبانی برخوردار است؛ جمعیتی حدود بیست میلیون نفر چه در آذربایجان^۴ و چه در مناطق مرکزی فارسی زبان ایران از طریق مهاجرت‌های گسترده به این مناطق و بخصوص به پایتخت یعنی تهران^۵، به این زبان تکلم می‌نمایند (حدادیان-مقدم و میلرتس، ۲۰۱۵)^۶. در مقایسه با دیگر اقلیت‌ها، ترک‌زبان‌ها به گونه‌ای آشکارتر خود را با سیر اصلی قلمروهای سیاسی و اقتصادی موجود وفق داده‌اند. با این وجود، آن‌ها نیز همانند سایر اقلیت‌ها مجاز به استفاده از زبان خود برای دریافت آموزش در مدارس دولتی نمی‌باشند.

^۱ Shiism

^۲ Turkic languages

^۳ Azari Turkish

^۴ Skjaervo

^۵ Azerbaijan

^۶ Tehran

^۷ Haddadian-Moghaddam & Meylaerts

دوم اینکه زبان‌های سامی^۱ (مانند زبان عربی، آشوری^۲ و عبری^۳) هر چند با تعداد سخنوران کم‌تر، در ایران مورد استفاده قرار گرفته‌اند. در میان این زبان‌ها موقعیت سخنوران به زبان عربی در ایران نسبتاً پیچیده‌تر است. اگرچه زبان عربی توسط جمعیتی نسبتاً کوچک مورد استفاده قرار می‌گیرد (کم‌تر از ۲ درصد، حدادیان-مقدم و میلرتس، ۲۰۱۵)^۴، تأثیرات زبان عربی بر فرهنگ ایرانی به واسطه‌ی تهاجم اعراب و تاریخچه‌ی ناخوشایند بین پارسی زبان‌ها و اعراب، عرب‌زبان‌های ایران را در موقعیتی حساس و آسیب‌پذیر قرار داده است و عرب‌های ایران به عنوان مهاجمان فرهنگی، در معرض رگر سازی^۵ زبانی و نژادی قرار گرفته‌اند. علی‌رغم پیچیدگی‌های تاریخی و شرایط متفاوت زبان‌های ذکر شده در بالا، مردم متکلم به تمامی این زبان‌ها با یک مشکل مشترک مواجه هستند: اگرچه اقلیت‌های ایرانی، نگرانی‌های خود را در رابطه با حقوق زبانی بشر به طور واضح بیان کرده‌اند، دولت مرکزی به آنان اجازه‌ی استفاده از زبان‌هایشان برای تدریس در مدارس را نداده‌اند و این عدم اجازه از زمان تأسیس سیستم آموزشی مدرن ایران که طرح آن در آغاز قرن بیستم از غرب (به ویژه از فرانسه)^۶ برگرفته شده، ادامه‌دار بوده است.

هنگامی که پس از انقلاب مشروطه^۷ در سال ۱۹۰۶ دولت ایران به تبعیت از فلسفه‌ی سیاسی اروپایی که پیشگامان ایجاد دولت-ملت‌های مدرن بودند،

^۱ Semite languages

^۲ Assyrian

^۳ Hebrew

^۴ Haddadian-Moghaddam & Meylaerts,

^۵ othering

^۶ France

^۷ the Constitutional Revolution

سیاست مرکزگرایی اتخاذ کردند، نگرانی‌های اجتماعی حول محور اهمیت زبان مادری در مسائل آموزشی به گفتمانی فرهنگی، اجتماعی و سیاسی مشخص در ایران بدل گشت. مسئله‌ی معاصر غلبه‌ی زبان فارسی در سیستم آموزشی در ایران، اساساً در نتیجه‌ی سیاست‌های رضاشاه^۱، بنیان‌گذار سلسله‌ی پهلوی^۲ آغاز شد (۱۹۲۵-۱۹۷۹). در طول سلطنت رضا شاه، فارسی به زبان غالب در کشور بدل گشته و به عنوان تنها زبان آموزش در مدارس و تنها مجرای ارتباطات زبانی در ادارات دولتی مبدل شد. در این دوره اگرچه قانون اساسی^۳ (قانون اساسی مشروطه)^۴ زبان فارسی را به عنوان زبان اصلی (رسمی) اعلام نکرد، سواد فارسی برای دریافت خدمات اجتماعی و استخدام دولتی الزامی شد. از زمان حکومت رضا شاه، مسئله‌ی آموزش زبان مادری هم چنان لاینحل مانده و عملاً تغییری نکرده است: فارسی تنها زبان رسمی کشور است به همراه ده‌ها زبان دیگر که بصورت آشکار و نهان، کم اهمیت‌تر تلقی شده‌اند.

پس از انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۹۷۹ به رهبری آیت‌الله خمینی^۵، روایت ناسیونالیستی رضا شاه با اندیشه‌ی تمدن اسلامی آیت‌الله خمینی جابجا شد. اندیشه‌هایی که بنا بود تا از مرزهای ایران امروز عبور کند؛ آیت‌الله خمینی صراحتاً از صدور انقلاب به همه‌ی ملت‌ها در جهان اسلام صحبت می‌کرد. به نظر میرسد که این برنامه نیاز به انعطاف‌پذیری زبانی بیشتری نسبت به تلاش

^۱ Reza Shah

^۲ The Pahlavi Dynasty

^۳ The Fundamental Law

^۴ Qanun-e Asasi-e Mashruteh

^۵ Ayatollah Khomeini

رضا شاه جهت خلق یک هویت منحصر به فرد ملی داشته باشد؛ با این وجود سیاست یک زبان برای یک ملت به همان قوت باقی ماند و سخنوران اقلیت‌های زبانی، به سختی طعم آزادی زبانی را می‌چشیدند.

در ایران امروز، تنها پناهگاه قانونی برای اقلیت‌های زبانی، بخشی در قانون اساسی است که معمولاً به عنوان "اصل ۱۵" به آن اشاره می‌شود. اصل ۱۵ را میتوان این گونه خلاصه کرد. ۱- زبان فارسی زبان رسمی کشور است؛ بنابراین تمامی مکاتبات دولتی و کتاب‌های درسی باید به زبان فارسی نوشته شود. ۲- اقلیت‌های قومی و نژادی، می‌توانند از زبان‌های خود در رسانه‌ها و مطبوعات محلی استفاده کنند. ۳- کودکان اعضای اقلیت‌های نژادی می‌توانند ادبیات خود را در مدارس مطالعه کنند. واژه "ادبیات" در این جمله، عموماً به منزله ادبیات و هنر بومی به عنوان یک ماده‌ی درسی تفسیر شده است و نه اجازه‌ی قانون برای تدریس دروس از مجرای زبان مادری. همچنین برخی استدلال می‌کنند که این "ادبیات" می‌تواند شامل زبان مادری دانش‌آموزان باشد، اما تا زمانی که به عنوان درس اصلی و مستقل تدریس شود و نه به عنوان زبان آموزش و فراگیری به جای یا در کنار زبان فارسی.

اجماعی عمومی در میان تاریخ‌دان‌های و روشنفکران ایرانی وجود دارد که علی‌رغم گرایش‌های گسترش طلبانه‌ی تمدن پارسی و مدارک و شواهد حاکی از تبعیض علیه اقلیت‌های فرهنگی موجود در منطقه، تجربیات جمعیت‌های اقلیت در ایران، به تلخی تجربیات اقلیت‌ها در غرب نبوده است. برای مثال تا جایی که می‌دانیم، اقلیت‌های ایرانی هیچ وقت چیزی شبیه به مدارس اجباری شبانه‌روزی بومیان کانادا^۱ را تجربه نکرده‌اند. به علاوه، قومیت‌های ایرانی، از

^۱ Residential Schools in Canada

سرزمین‌های خودشان بیرون رانده نشده‌اند و علی‌رغم درگیری‌های نظامی متعدد، هیچ نمونه‌ای مشابه برده‌داری در آمریکا و یا اشکال مختلف پاکسازی نژادی مانند کشتار یهودیان (هولوکاست)^۱ در اروپا، وجود ندارد. از طرف دیگر اما، می‌دانیم که هم در دوران پهلوی^۲ و هم در دوران ایران کنونی از صحبت کردن کودکان به زبان خودشان در مدارس جلوگیری به عمل آمده (و گاهی برای این کار تنبیه شده‌اند)، گردهمایی‌های مردمی جهت حفاظت از فرهنگ‌های در اقلیت قرارداد شده به صورت جدی متوقف و فعالان در این زمینه نیز تحت تعقیب قرار گرفته و دستگیر شده‌اند (حسن پور، ۱۹۹۲).^۳

روش پژوهش

در زبان انگلیسی هرروزه کلمات Farsi و Persian معمولاً با یک مفهوم واحد مورد استفاده قرار می‌گیرند، اما در گفتار و نوشتار دقیق، انتخاب بین این دو کلمه و انواع معاصر این دو کلمه، مانند فارسی دری^۴ در افغانستان^۵ و زبان تاجیکی^۶ در تاجیکستان^۷، ممکن است حساسیت‌های سیاسی ایجاد کند، البته توصیف دقیق این موضوع از حوصله این کتاب خارج است (مراجعه کنید به اسپونر، ۲۰۱۲).^۸ در تمام طول این کتاب کلمات Persian (از این پس در این

^۱ Holocaust

^۲ Pahlavi era

^۳ Hassanpour

^۴ Dari

^۵ Afghanistan

^۶ Tajiki

^۷ Tajikistan

^۸ Spooner,

ترجمه: پارسی) و Farsi (از این پس در این ترجمه: فارسی)، به معنایی زیر مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

منظور از "زبان پارسی" در این کتاب، مجموعه‌ای از انواع مختلف زبان فارسی است که در گذشته و حال مورد استفاده ایرانیان و همچنین دیگر ملت‌ها، مردم و قومیت‌هایی قرار گرفته که به هر شکلی از آن استفاده می‌کنند. از این رو، زبان پارسی، می‌تواند به عنوان هر یک از انواع این زبان، شامل فارسی کهن^۱، فارسی میانه^۲ و پهلوی (زبان فارسی میانه و الفبای آن)، فارسی کلاسیک (فارسی مورد استفاده پس از هجوم اعراب)، دری و تاجیکی معنا شود. "زبان فارسی" در این کتاب به زبان پارسی مورد استفاده در دوره‌ی معاصر اشاره می‌کند که در مناطق فارسی‌زبان ایران کنونی صحبت می‌شود. همچنین با در نظر گرفتن متون قانونی و برنامه‌های رسمی آموزش و پرورش در ایران، "زبان فارسی" در این کتاب به زبان ایرانی معاصر اشاره می‌کند که با اذن قانون به تمامی دانش‌آموزان از دبستان تا پیش از ورود به دانشگاه تدریس می‌شود. همچنین این زبان-علی‌رغم وجود هر زبانی که زبان مادری دانش‌آموزان محسوب می‌شود- باید به عنوان زبان اصلی آموزش در هر کلاسی در ایران استفاده شود. از این رو منظور از زبان فارسی استاندارد، زبان مورد استفاده توسط طبقه‌ی متوسط مردم-بطور عمده مردم تهران- و همچنین مورد استفاده توسط ایستگاه‌های رادیویی و تلویزیونی ملی موجود در سرتاسر کشور می‌باشد.

^۱ Old Persian

^۲ Middle Persian

بحث راجع به زبان مادری در ایران به شدت از معادلات علمی و آموزشی بین‌المللی به دور مانده است. این دورافتادگی، نخبگان جامعه^۱ را به حدی تحت تاثیر قرار داده که گاهی از گفت و گوهای آن‌ها اینگونه به نظر می‌رسد که مسئله‌ی زبان مادری در ایران، خاصه‌ی ایران است و چیزی برای فراگرفتن از تجارب بین‌المللی در این زمینه وجود ندارد. به علاوه به دلیل محدودیت‌های سیاسی، پروژه‌های پژوهشی کم‌تعدادی مجاز به اجرای تحقیقات در زمینه چندزبانگی و تجارب دانش آموزان چندزبانه‌ی ایرانی شده است. در نتیجه‌ی کمبود پژوهش‌های علمی، ارتباطات آکادمیک بین جوامع دانشگاهی ایرانی و بین‌المللی به صورت معنادار و پایدار وضع نشده است. شرایط فوق بحث زبان مادری در ایران را به مبحثی به ظاهر محلی تبدیل کرده است که نتیجتاً فعالان ایرانی در زمینه‌ی زبان را در موضعی آسیب پذیر قرار داده و به قدری که با استدلال‌های آن‌ها مانند تمایلاتی جدایی‌طلبانه برخورد شده تا اینکه درخواستی برای حقوق زبانی بیشتر که در ملل مختلف دنیا مردم بخاطر آن مبارزه می‌کنند، مطرح نشود. این کتاب، کوششی است جهت اینکه این بحث را به مرحله‌ی آکادمیک در سطح بین‌المللی برسانیم و برای این کار از ۴ محقق بین‌المللی برجسته دعوت به عمل آوردیم تا افکار، تجارب و دیدگاهشان را به بحث زبان مادری در ایران اضافه کنیم.

بالغ بر ۳۰۰ سند جهت شناسایی گفتمان‌های رایج در ایران علیه استفاده‌ی زبان مادری به عنوان زبان آموزشی مورد بررسی گرفت. این اسناد که غالباً طی ۴۰ سال اخیر منتشر شده‌اند شامل اسناد سیاسی، آیین‌نامه‌ها و بیانیه‌هایی هستند که توسط نهادهای دولتی منتشر شده که در صدر آن‌ها

^۱ Intelligentsia

وزارت آموزش و پرورش^۱ و فرهنگستان زبان و ادب فارسی^۲ قرار داشت که اعضای آن بطور واضح با هر شکلی از آموزش چندزبانه مخالفت کرده‌اند. همچنین، نشریات و بیانیه‌های عمومی اشخاص تأثیرگذار فرهنگی که مخالف استفاده از زبان مادری برای آموزش بودند، مورد مطالعه قرار گرفت تا درباره‌ی صحبت‌هایشان در ارتباط با مدارس فارسی‌زبان جستجو شود. از آنجایی که مطالعات تجربی چندانی درباره‌ی وضعیت اقلیت‌های دانش‌آموزی در ایران صورت نگرفته، بیشتر استدلال‌ها از رسانه‌ها و مطبوعات، به طور عمده به صورت مقالات روزنامه‌ها و مصاحبه‌های تلویزیونی استخراج شدند. علی‌رغم ضعف دقت علمی این مکالمات، از آنجایی که این افکار مخاطب‌های زیادی توسط رسانه‌های جمعی داشتند، بسیار تأثیرگذار بوده‌اند. در آخرین مرحله‌ی این فرآیند، این گفتمان‌های طبقه بندی شده، در مصاحبه‌هایی، با محققان بین‌المللی که بعداً در موردشان بیشتر صحبت خواهیم کرد، به صورت نقادانه مورد بحث قرار گرفتند.

بطور کلی، چهار دسته دلایل اصلی علیه آموزش چندزبانه با محوریت زبان مادری در ایران وجود دارد: ۱- لزوم یک زبان رسمی جهت متحد کردن قومیت‌های متعدد در کشور. ۲- بیم از جنبش‌های جدایی‌طلبانه که توسط قدرت‌های خارجی و طرح‌های نواستعماری تشویق شوند. ۳- مزایای فرهنگی و زبانی منحصربه‌فرد زبان پارسی بر سایر زبان‌های مورد استفاده در ایران. ۴- چالش‌های لجستیکی که تغییری حقیقی به سمت آموزش چندزبانه را عملاً غیر ممکن می‌سازد.

^۱ The Ministry of Education

^۲ The Academy of Persian Language and Literature

احتمالاً، استدلال استفاده از یک زبان واحد برای یک ملت واحد یکی از نخبه‌ماترین استدلال‌های موجود علیه آموزش چندزبانه می‌باشد، اما این دیدگاه کماکان بطور گسترده در ایران محبوب است؛ نه تنها میان سیاست‌گذاران، دانشگاهیان و روشن‌فکران بلکه حتی میان اشخاص با نفوذ در اپوزیسیون سیاسی و اشخاص با نفوذ در خارج از کشور نیز محبوبیت دارد. حامیان زبان فارسی به عنوان تنها زبان رسمی کشور و تنها زبان جهت ارائه آموزش، به تجارب کشورهای دیگر دنیا اشاره می‌کنند و اینگونه استدلال می‌کنند که بسیاری از ملت‌های چندزبانه دیگر نیز تسلط یک زبان رسمی به عنوان معیاری عملی را پذیرفته‌اند. آنها برای مثال به اسپانیایی زبان‌های^۱ مقیم آمریکا^۲ اشاره می‌کنند و ادعا می‌کنند که این مردم زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی پذیرفته‌اند و این پذیرش آنها برای وحدت کشورشان به عنوان حرکتی طبیعی در روند ادغام و همانند سازی^۳ بوده است. حامیان زبان فارسی به عنوان تنها زبان آموزشی از سخنوران اقلیت‌های زبانی در ایران دعوت کرده‌اند تا موقعیت زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور را به عنوان حرکتی عمل‌گرایانه بپذیرند تا کشور را آنگونه که ادعا می‌کنند در سایر نقاط جهان انجام شده، متحد کنند.

دومین دسته از استدلال‌ها بر علیه تجزیه‌طلبی هشدار می‌دهد. حامیان زبان فارسی به عنوان تنها زبان آموزشی بیم دارند که فراهم آوردن حقوق زبانی، تمایلات تجزیه‌طلبانه را در اقلیت‌ها تقویت کند. آنها مخصوصاً تاکید

^۱ Spanish speakers

^۲ USA

^۳ Assimilation

می‌کنند که جنبش‌های تجزیه طلبانه در ایران، توسط قدرت‌های منطقه‌ای نواستعماری خارجی هدایت شده‌اند و یا حداقل از آنها بهره می‌گیرند.

سوم اینکه، حامیان زبان فارسی به عنوان زبان اصلی آموزشی اینگونه دلیل می‌آورند که زبان فارسی، ویژگی‌های زبان شناختی منحصر به فردی دارد که آن را به بهترین زبان موجود در کشور برای آموزش، علم و تجارت بدل می‌کند. آنها می‌گویند که زبان فارسی آمیزه‌ای از تمامی زبان‌های استفاده شده در فلات ایران می‌باشد و بنابراین به تمامی اقلیت‌ها تعلق دارد. به عبارت دیگر آنها ادعا می‌کنند که زبان فارسی اسپرانتوی (زبان بین‌المللی) ایرانی^۱ است که توسط تمام اقلیت‌های زبانی ساخته شده است. به علاوه، با تأکید بر تاریخچه‌ی طولانی فارسی مکتوب و مجموعه‌ی گسترده‌ی اقسام مختلف آن، حامیان این زبان ادعا می‌کنند که هیچ زبان دیگری در کشور، بیشتر از فارسی قابلیت تسهیل بیان و ارتباطات را ندارد. استفاده از زبان فارسی با یک چنین زیرساخته‌ای فکری، هم موفقیت فرد و هم جامعه را تضمین می‌کند. آخرین موضوع در زمینه‌ی استدلال‌های علیه جایگزینی سیستم فارسی‌محور رایج با مدارس چندزبانه شامل دیدگاه‌هایی می‌شود که اعتقاد دارند آموزش چندزبانه ایده‌ی بدی نیست، اما امری غیر عملی است آنها می‌گویند به کارگیری چند زبان مادری مختلف در سیستم آموزشی به دو دلیل ممکن نیست: اول اینکه این کار، کاری سنگین و پرهزینه است و باعث می‌شود که اقلیت‌ها که عمدتاً در نواحی در ایران ساکن هستند که ثروت کمتری نسبت به مناطق فارسی‌زبان دارند، با چنین برنامه‌هایی فقیرتر شوند. هم چنین با توجه به تعداد بالای زبان‌های مورد تکلم در ایران و هم چنین ماهیت چندزبانه‌ی

^۱ Iranian Esperanto

هر استان با زبان‌ها و گویش‌های مختلف، اگر غیر منصفانه نباشد غیر ممکن است که وضعیت تعداد اندکی از زبان‌ها مانند ترکی و کردی را ارتقاء دهیم و تظاهر کنیم که مسئله‌ی زبان مادری حل شده است.

اگرچه این استدلال‌ها و انواع مختلف آنها، در این کتاب تحت عنوان نگرانی‌های داخلی در ایران مورد بحث قرار گرفته‌اند، اما آنها دیدگاه‌های جهانی را که به دلایل و در مکان‌های مختلف، با دوزبانگی و چندزبانگی موافق نبوده‌اند را نیز منعکس می‌کنند. برای مثال در آمریکا، همین ایده‌ها در میان حامیان مدارس انگلیسی زبان در تمام طول تاریخ آمریکا^۱ رایج بوده است (کرافورد، ۲۰۰۰؛ ویلی، ۲۰۰۷)^۲ و تا امروز ادامه داشته و تأثیر عظیمی بر سیاست‌گذاری‌ها داشته است. یکی از مثال‌هایی که مرتباً به آن اشاره می‌شود لایحه ۲۲۷- که در سال ۱۹۹۸ ارائه شده- در کالیفرنیا^۳ است که به براساس آن بیشتر دروس دوزبانه در ایالت کالیفرنیا^۴ برچیده شد (کرافورد، ۲۰۰۷)^۵. بنابراین گفت و گوهای این کتاب می‌تواند مخاطبان بیشتری از دانشگاهیان و معلمان ایرانی را به خود جلب کند. این مخاطبان شامل هر شخصی می‌شود که به مسائل مرتبط با آموزش چندزبانه و چندزبانگی علاقه داشته باشد. این شمولیت به مخاطبان بین‌المللی را می‌توان با دانش بر این موضوع بهتر حس کرد که متخصصینی که با آنها مصاحبه شده است، در پاسخ به وضعیت ایران بر موضوعات کثیری در رابطه با آموزش چندزبانه در

^۱ American history

^۲ Crawford, Wiley

^۳ California

^۴ The State of California

^۵ Crawford,

نقاط مختلفی از جمله آمریکای شمالی، اروپا، هند، چین و آسیای مرکزی دست گذاشتند.

استدلال‌ها در باب مدارس فارسی زبان در ایران، که از مقالات، اسناد و مصاحبه‌ها به طریق فوق‌الذکر استخراج شد، در چهارگفت و گو با محققان زیر مورد بحث قرار گرفت: تووه اسکوتناب کانگاس^۱، جیم کامینز^۲، آجیت موهانتی^۳ و استیون بحری^۴. در گفتگوهای ما، از این محققین دعوت شده بود تا با استدلال از پژوهش‌ها و تجارب خود دربارهٔ استدلال‌های ارائه شده توسط حامیان تک‌زبانی در مدارس ایران با محوریت زبان فارسی، نظر بدهند. برای ایجاد سیری منطقی ارائه‌ی موضوعات در این کتاب، مصاحبه‌ها به این ترتیب ارائه خواهند شد. ابتدا در مصاحبه با تووه اسکوتناب-کانگاس، بر سیاست‌ها و پیچیدگی‌های قانونی حقوق زبانی بشر متمرکز می‌شویم. این مکالمه به خواننده کمک می‌کند تا کتاب را با چهارچوبی نظری دنبال کند که می‌تواند موضوعات بعدی را که بیشتر آموزش‌گرا هستند و مناطق جغرافیایی خاصی را مورد توجه قرار می‌دهند، روشن کند. در مصاحبه دوم، جیم کامینز به سؤالاتی درباره آموزش پاسخ می‌دهد. جیم کامینز با تأمل در سیاست‌های مربوط به آموزش چندزبانه در ایران، در رابطه با تکنیک‌های آموزشی صحبت می‌کند که می‌تواند به رشد علمی متکلمان به زبان‌های اقلیت بیانجامد. در دو فصل آخر، آجیت موهانتی و استیون بحری در پاسخ به موقعیت ایران، بر دو نمونه از تمدن‌هایی متمرکز می‌شوند که شباهت‌های تاریخی، فرهنگی و سیاسی به ایران دارند. در

^۱ Tove Skutnabb-Kangas

^۲ Jim Cummins

^۳ Ajit Mohanty

^۴ Stephen Bahry

سومین مصاحبه آجیت موهانتی از هند صحبت می‌کند و در آخرین مصاحبه، استیون بحری، دیدگاه‌های خود را در رابطه با آموزش چندزبانه در چین و آسیای مرکزی به اشتراک می‌گذارد.

تووه اسکوتناب کنگاس، عمل تبعیض زبانی^۱ را در تحقیقات خود تئوریزه و به جامعه‌ی جهانی متذکر می‌شود. او همچنین از نقض حقوق زبانی بشر^۲ و نسل‌کشی زبانی^۳ (کرت-کریستینسن، ۲۰۰۴؛ اسکوتناب کنگاس، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۱۲؛ اسکوتناب کنگاس و دیگران، ۱۹۹۴)^۴ نوشته است. وی چهره‌ای برجسته در خلق پایه و اساس نوعی از آموزش است که امروزه آن را به عنوان آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری^۵ می‌شناسند. تلاش‌های وی در ایجاد چهارچوب‌های تئوریکی که بتوانند به اقلیت‌ها و جمعیت‌های محروم، از راه ارزش دادن به زبان‌های مادری و محلی‌شان، قدرت و اختیار دهد و نتیجتاً فرهنگ و هویت‌شان را تقویت کند، بسیار سودمند بوده است (اسکوتناب کنگاس، ۱۹۹۴، ۲۰۰۹؛ اسکوتناب کنگاس و کامینز، ۱۹۹۸؛ اسکوتناب کنگاس و هیو، ۲۰۱۲)^۶. همچنین او یکی از معدود محققان غربی است که به واسطه‌ی تحقیق در زمینه‌ی زبان کردی در عراق^۷ و ترکیه^۸ و مسائل مرتبط با سیاست زبانی در ایران آشنا است. در این کتاب، تووه اسکوتناب کنگاس،

^۱ Linguistic Discrimination

^۲ Violation of linguistic human rights

^۳ Linguistic genocide

^۴ Curdt- Christiansen, Skutnabb- Kangas, 2000,2006, 2012; Skutnabb-Kangas *at al.*

^۵ Mother Tongue-based Multilingual Education

^۶ Skutnabb- Kangas,, Skutnabb- Kangas & Cummins, 1998; Skutnabb- Kangas & Heugh

^۷ Iraq

^۸ Turkey

ارزیابی خود را از سیاست‌های ایران در زمینه‌ی چندزبانگی و آموزش چندزبانه به اشتراک می‌گذارد و به حامیان دیدگاه آموزش تنها به زبان فارسی در مدارس پاسخ می‌دهد.

تحقیقات جیم کامینز نیز در مسئله‌ی آموزش چندزبانه اساسی و گسترده بوده است (کامینز و دیگران، ۲۰۰۱)^۱. آثار او، به مدت طولانی در سرتاسر دنیا الهاماتی در زمینه‌ی آموزش داشته است. در کنار خلق چهارچوب‌های نظری که سایر محققان و دانشگاهیان به آن اقتباس نموده‌اند، آثار وی بهترین نمونه‌های آموزش چندزبانه را اطلاع رسانی کرده و آنها را مورد تأکید قرار داده است. کامینز نشان داده است که زبان آموزان مدارس تک‌زبانه در وضعیت نامساعدی به سر می‌برند، چرا که یادگیری زبانی آکادمیک در مقایسه با زبان محاوره برای ارتباط روزمره، زمان بسیار بیشتری نیاز دارد (کامینز، ۱۹۸۱، ۲۰۰۸)^۲. وی با تأکید بر لزوم حضور زبان مادری به عنوان جزء ضروری هویت دانش‌آموز در روند تدریس و یادگیری، در ارتباط با هویت دانش‌آموزان مطالبی سودمند نوشته است (کامینز، ۱۹۹۴، ۲۰۰۱، ۲۰۱۱)^۳. او در رابطه با تعامل متنی^۴ و اهمیت دسترسی به انواع کتاب از جمله متون چندزبانه در مناطق چندقومیتی، در روند سوادآموزی صحبت کرده است (کامینز و دیگران، ۲۰۱۲؛ کامینز، ۲۰۱۱ ب).^۵ کامینز مفهوم هویت‌نامه^۶ را خلق کرده تا فعالیت‌های تولید متن را که می‌تواند هویت، ریشه و فرهنگ

^۱ Cummins et al.

^۲ Cummins

^۳ Cummins

^۴ Literacy engagement

^۵ Cummins et al.; Cummins

^۶ Identity text

دانش‌آموزان را در روند یادگیری وارد کنند و هم چنین روابط قدرتی را که تمایل به محروم نگه داشتن اقلیت‌های دانش‌آموزی را دارند، مورد تاکید قرار دهد (کامینز و دیگران، ۲۰۰۵؛ کامینز و ارلی، ۲۰۱۱).^۱ جیم کامینز در این کتاب استدلال‌هایی را که به حمایت از مدارس تک‌زبانه‌ی فارسی‌محور می‌پردازند، مورد انتقاد قرار می‌دهد و پیشنهادهایی برای پیشرفت وضعیت اقلیت‌های زبانی در مدارس ایران ارائه می‌دهد.

آجیت موهانتی یک محقق هندی مشهور است که در ارتباط با چندزبانگی به طور کلی و آموزش چندزبانه در هند بطور خاص مطالب زیادی به رشته تحریر در آورده است (موهانتی، ۱۹۹۰، ۲۰۰۶، ۲۰۱۰؛ موهانتی و پرگاکس، ۱۹۹۷؛ موهانتی و دیگران، ۲۰۰۹).^۲ وی درباره‌ی پویایی و چالش‌های ایجاد سیستم آموزشی چندزبانه در هند مطالبی نوشته است. برای مثال، وی بشدت درگیر حمایت از مدارس چندزبانه در اوريسا (واقع در) هند^۳ بوده است. ایران و هند، شباهت‌های فرهنگی بسیاری با هم دارند. این تمدن‌ها همواره جوامعی چندزبانه، چندقومیتی و چندفرهنگی بوده‌اند. همچنین هر دوی این کشورها، باید با میراث مدل‌های آموزشی وارد شده از غرب دست و پنجه نرم می‌کردند که نسبت به فرهنگ و زبان‌های بومی و دانش‌آموزان ملاحظه خاصی نمی‌کردند. بنابراین گفت و گو با محقق هندی در حد و قواری آجیت موهانتی، به راستی می‌تواند به هر مطالعه‌ای در زمینه چندزبانگی در ایران مطالبی بیفزاید. همین مسئله در رابطه با چندزبانگی در چین و آسیای مرکزی صدق

^۱ Cummins et al., Cummins & Early

^۲ Mohanty, Mohanty & Perregaux, Mohanty et al.

^۳ India's Odisha

می‌کند و همین موضوع من را ترغیب کرد تا از استیون بحری برای شرکت در این پروژه دعوت کنم.

استیون بحری در رابطه با آموزش زبان در چین و آسیای مرکزی تحقیقات بسیاری انجام داده و مطالب بسیاری نوشته است (بحری و دیگران، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹؛ بحری، ۲۰۰۵؛ نیوزو و بحری، ۲۰۰۶).^۱ مبحث زبان مادری در ایران، به طرز شگفت‌انگیزی از تجربیات زبانی و آموزشی در چین، افغانستان، پاکستان، تاجیکستان و آذربایجان دور بوده است. مانند چندزبانگی در ایران، مسئله‌ی چندزبانگی در بیشتر کشورهای ذکر شده، در دانشگاه‌های غربی مورد تحقیق کافی قرار نگرفته است. تحقیقات استیون بحری تاریخ‌ها و تجاربی را آشکار می‌سازد که می‌تواند موضوع زبان مادری در ایران را غنی سازد و هم‌زمان مطالبی در مورد آموزش چندزبانانه که در بدنه‌ی اصلی آکادمی غرب پوشش داده نمی‌شوند را به دانش خوانندگان علاقه‌مند به آموزش چندزبانانه بیفزاید. همکاری بحری در این کتاب، از این رو اهمیت ویژه‌ای دارد که تحولات زبانی چین و بخصوص آسیای مرکزی با زندگی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در ایران، بطور مستقیم مربوط است.

بعد از فصل نتیجه‌گیری که بعد از مصاحبه‌ها قرار دارد، جعفر شیخ الاسلامی^۲ نیز چند کلمه‌ای به عنوان خاتمه به کتاب اضافه می‌کند. دکتر شیخ الاسلامی، زبان شناسی کانادایی^۳ است که اصالتاً کرد ایران است و در دانشگاه

^۱ Bahry et al.; Bahry, Niyozov & Bahry

^۲ Jaffer shoyholislami

^۳ Candian

کارلتون^۱ در اوتاوا^۲ دانشیار می‌باشد. وی در رابطه با زبان، رسانه‌ها و هویت کردها^۳ بطور کل و در رابطه با کردهای ایرانی و عراقی^۴ بطور خاص، مطالب بسیاری به زبان انگلیسی و کردی منتشر کرده است (شیخ الاسلامی، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲، ۲۰۱۶).^۵ وی در آثار خود، سیاست یک زبان، یک دولت ایران را مورد انتقاد قرار داده و از نظام آموزشی چندزبانه حمایت نموده است.

آموزش چندزبانه با محوریت زبان مادری، همانند سایر ابعاد آموزش چندفرهنگی، ارتباط تنگاتنگی با تعلیم و تربیت انتقادی، ضد نژادپرست بودن و عدالت اجتماعی دارد (نیتو و بود، ۲۰۰۸).^۶ موضوعات مورد بحث در این کتاب، برای آموزش میلیون‌ها نفر از کودکان ایرانی بسیار اهمیت دارد، بخصوص در این چهارراه تاریخی که در آن خاورمیانه^۷ به سرعت در حال تحول است. همکاری‌های محققان محترم ذکر شده در بالا، در مورد آموزش چندزبانه و پاسخ مثبت سخاوتمندانه آنان به دعوت من جهت حمایت از این پروژه، به من این جسارت را داد تا درباره‌ی انتشار این کتاب فکر کنم. امیدوارم این مصاحبه‌ها بتوانند افق‌های جدیدی در رابطه با مبحث زبان مادری در ایران باز کنند، ارتباطات بهتری میان معلمان ایرانی و بین‌المللی به وجود آورند و در گفتگوهای علمی در رابطه با چندزبانگی در جامعه پژوهشی بین‌المللی راه جویند.

^۱ Carleton University

^۲ Ottawa

^۳ The Kurds

^۴ Iraqi

^۵ Sheyholislami

^۶ Neito & Bode

^۷ The Middle East

References

- Alexander, N. (1989) *Language Policy and National Unity in South Africa/Azania: An Essay*. Cape Town: Buchu Books.
- Allen, P. and Swain, M. (1984) *Language Issues and Education Policies: Exploring Canada's Multilingual Resources* (1st edn). New York: Pergamon Press in association with the British Council.
- Bahry, S. (2005) Travelling policy and local spaces in the republic of Tajikistan: A comparison of the attitudes of Tajikistan and the World Bank towards textbook provision. *European Educational Research Journal* 4 (1), 60–78.
- Bahry, S., Niyozov, S. and Shamatov, D.A. (2008) Bilingual education in Central Asia. In J. Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn, pp. 205–221). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Bahry, S., Darkhor, P. and Luo, J. (2009) Educational diversity in China: Responding to globalizing and localizing forces. In G.A. Wiggan and C.B. Hutchison (eds) *Global Issues in Education: Pedagogy, Policy, Practices, and the Minority Experience* (pp. 103–129). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Baker, C. and García, O. (2006) *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamgbose, A. (2014) The language factor in development goals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (7), 646–657; doi:10.1080/01434632.2014.908888
- Bani-Shoraka, H. and Uppsala Universitet. (2005) *Language Choice and Code-switching in the Azerbaijani Community in Tehran: A*

- Conversation Analytic Approach to Bilingual Practices. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bayat, K. (2005) The ethnic question in Iran. *Middle East Report* 237, 42–45.
- Benson, C. and Kosonen, K. (2013) Language Issues in Comparative Education: Inclusive Teaching and Learning in Non-dominant Languages and Cultures. Rotterdam: Sense Publishers.
- Björklund, M., Björklund, S. and Sjöholm, K. (2013) Multilingual policies and multilingual education in the Nordic countries. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6 (1), 1–21.
- Bokhorst-Heng, W.D. and Caleon, I.S. (2009) The language attitudes of bilingual youth in multilingual Singapore. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30 (3), 235–251; doi:10.1080/01434630802510121
- Busch, B. (2011) Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education* 57 (5–6), 541–549; doi:10.1007/s11159-011-9257-1
- Cenoz, J. (2008) Learning through the minority: An introduction to the use of Basque in education in the Basque country. *Language, Culture and Curriculum* 21 (1), 1–4; doi:10.2167/lcc338.0
- Cenoz, J. (2012) Bilingual educational policy in higher education in the Basque country. *Language, Culture and Curriculum* 25 (1), 41–55; doi:10.1080/07908318.2011.653057
- Chong, E.L.J. and Seilhamer, M.F. (2014) Young people, Malay and English in multilingual Singapore. *World Englishes* 33 (3), 363–377; doi:10.1111/weng.12095

- Crawford, J. (2000) *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crawford, J. (2007) Hard sell: Why is bilingual education so unpopular with the American public? In O. García and C. Baker (eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp. 145–161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981) Empirical and theoretical underpinning of bilingual education. *The Journal of Education* 163 (1), 16–29.
- Cummins, J. (1994) Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (ed.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp. 33–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edn). Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N.H. Hornberger (ed.) *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 487–499). New York: Springer.
- Cummins, J. (2011a) Identity matters: From evidence-free to evidence-based policies for promoting achievement among students from marginalized social groups. *Writing and Pedagogy* 3 (2), 189–216.
- Cummins, J. (2011b) Literacy engagement. *Reading Teacher* 65 (2), 142–146; doi:10.1002/ TRTR.01022

- Cummins, J. and Danesi, M. (1990) *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Cummins, J. and Early, M. (2011) *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Cummins, J., Baker, C. and Hornberger, N.H. (2001) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. and Sastri, P. (2005) ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms. See [http://www.curriculum.org/secretariat/ files/ELLidentity Texts.pdf](http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf)
- Cummins, J., Mirza, R. and Stille, S. (2012) English language learners in Canadian schools: Emerging directions for school-based policies. *TESL Canada Journal* 29 (6), 25–48.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2004) Linguistic genocide in education: A conversation with Dr. Tove Skutnabb-Kangas. *English Quarterly* 36 (4), 10–15.
- Davis, C.P. (2012) 'Is Jaffna Tamil the best?' producing 'Legitimate' language in a multilingual Sri Lankan school. *Journal of Linguistic Anthropology* 22 (2), E61–E82; doi:10.1111/j.1548
- Dicker, S.J. (2003) *Languages in America: A Pluralist View* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.

- Ethnologue (2015) Iranian languages. See
<http://www.ethnologue.com/country/IR>
- Feng, A. (2007) Bilingual Education in China: Practices, Policies and Concepts. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzmán, M.E. (2006) *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gill, S.K. (2013) Language Policy Challenges in Multi-ethnic Malaysia. New York: Springer.
- Haddadian-Moghaddam, E. and Meylaerts, R. (2015) What about translation? Beyond ‘Persianization’ as the language policy in iran. *Iranian Studies* 48 (6), 851–870;
doi:10.1080/00210862.2014.913437
- Hassanpour, A. (1992) Nationalism and Language in Kurdistan, 1918–1985. New York: Edwin Mellen.
- Hayati, A.M. and Mashhadi, A. (2010) Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning* 34 (1), 24–42.
- Hibbert, L. and van der Walt, C. (2014) Multilingual Universities in South Africa: Reflecting Society in Higher Education. Bristol: Multilingual Matters.
- Hoominfar, E. (2014) Challenges of multilingual education. Unpublished MA thesis. The Graduate College of Bowling Green State University, Ohio.
- Ingham, B. (2006) Language situation in Iran. In K. Brown (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 16–17). Amsterdam: Elsevier.

- Jahani, C. (2005a) The Iranian language policy of the twentieth century. In A. Rabo and B. Utas (eds) *The Role of the State in West Asia* (pp. 141–150). Istanbul: Swedish Research Institute.
- Jahani, C. (2005b) State control and its impact on language in Balochistan. In A. Rabo and B. Utas (eds) *The Role of the State in West Asia* (pp. 151–160). Istanbul: Swedish Research Institute.
- Kamwangamalu, N.M. (2005) Mother tongues and language planning in Africa. *TESOL Quarterly* 39, 734–738; doi:10.2307/3588533
- Khubchandani, L.M. (1981) *Multilingual Education in India*. Pune: Centre for Communication Studies.
- Lal, S.M. and Xiaomei, W. (2010) The strategies to maintain linguistic and ethnic identities in multilingual Malaysia: Focus on Chinese and Tamil. In *Recent Advances in Linguistics* (pp. 273–287). Coimbatore: Department of Linguistics, Bharathiar University.
- MacKenzie, D.N. (1969) Iranian languages. *Current Trends in Linguistics* 5, 450–77.
- MacKenzie, P.J. (2009) Mother tongue first multilingual education among the tribal communities in India. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (4), 369–385; doi:10.1080/13670050902935797
- McIlwraith, H. (2013) Multilingual Education in Africa: Lessons from the Juba Language-in-education Conference. London: British Council.

- Mohanty, A.K. (1990) Psychological consequences of mother-tongue maintenance and the language of literacy for linguistic minorities in India. *Psychology and Developing Societies* 2 (1), 31–50.
- Mohanty, A.K. (2006) Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In O. García, T. Skutnabb-Kangas and M.E. Torres-Guzman (eds) *Imagining Multilingual Schools* (pp. 262–279). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mohanty, A.K. (2010) Languages, inequality and marginalization: Implications of the double divide in Indian multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language* 205, 131–154.
- Mohanty, A.K. and Perregaux, C. (1997) Language acquisition and bilingualism. *Handbook of Cross-Cultural Psychology* 2, 217–254.
- Mohanty, A. and Skutnabb-Kangas, T. (2013) MLE as an economic equaliser in India and Nepal: Mother tongue based multilingual education fights poverty through capability development and identity support. In K. Henrard (ed.) *The Interrelation Between the Right to Identity of Minorities and their Socio-economic Participation* (pp. 159–187). Studies in International Minority and Group Rights, Volume 2. Leiden: Brill/Martinus Nijhoff.
- Mohanty, A.K., Mishra, M.K., Reddy, N.U. and Ramesh, G. (2009) Overcoming the language barrier for tribal children: MLE in Andhra Pradesh and Orissa, India. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (eds) *Multilingual*

- Education for Social Justice: Globalising the Local* (pp. 278–291). New Delhi: Orient Blackswan.
- Nieto, S. and Bode, P. (2008) *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (5th edn). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Niyozov, S. and Bahry, S. (2006) Challenges to education in Tajikistan: The need for research-based solutions. In J. Earnest and D. Treagust (eds) *Educational Change and Reconstruction in Societies in Transition: International Perspectives* (pp. 211–231). Rotterdam: Sense Publishers.
- Okedara, J.T. and Okedara, C.A. (1992) Mother-tongue literacy in Nigeria. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 520 (1), 91–102;
doi:10.1177/000271629252000111
- Pattanayak, D.P. (2014) *Language and Cultural Diversity. The Writings of Debi Prasanna Pattanayak*. Hyderabad and Delhi: Orient Blackswan and Indira Gandhi National Centre for Arts.
- Perry, J.R. (1985) Language reform in Turkey and Iran. *International Journal of Middle East Studies* 17 (3), 295–311;
doi:10.1017/S0020743800029214
- Polinsky, M. (2011) *Heritage Languages*. New York: Oxford University Press.
- Rao, A.G. (2013) The English-only myth: Multilingual education in India. *Language Problems and Language Planning* 37 (3), 271–279.

- Schecter, S.R. and Cummins, J. (2003) *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shapson, S. and D'Oyley, V. (1984) *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sheyholislami, J. (2011) *Kurdish Identity, Discourse, and New Media*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sheyholislami, J. (2012) Kurdish in Iran: A case of restricted and controlled tolerance. *International Journal of the Sociology of Language* 217, 19–47; doi:10.1515/ijsl-2012-0048
- Sheyholislami, J. (2016) 'It is the hardest to keep': Kurdish as a heritage language in the United States. *International Journal of the Sociology of Language* 237, 75–98.
- Skjaervo, P.O. (2012) Iranian languages and scripts. In *Encyclopædia Iranica*. See <http://www.iranicaonline.org.myaccess.library.utoronto.ca/articles/iran-vi-iranian-languages-and-scripts>
- Skutnabb-Kangas, T. (1984) Children of guest workers and immigrants: Linguistic and educational issues. In J. Edwards (ed.) *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism* (pp. 17–48). London: Academic Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994) Mother tongue maintenance: The debate (linguistic human rights and minority education). *TESOL Quarterly* 28 (3), 625–628.

- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2006) Linguistic human rights in education? In C. Baker and O. García (eds) *Bilingual Education and Bilingualism* (pp. 137–144). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009) *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012) Linguistic human rights. In C.A. Chapelle (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell; doi:10.1002/9781405198431.wbea0717.
- Skutnabb-Kangas, T. and Cummins, J. (1988) *Minority Education: From Shame to Struggle* (1st edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. and Heugh, K. (2012) *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*. New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. and Rannut, M. (1994) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Soltero, S.W. (2004) *Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages*. Boston, MA: Pearson.
- Spooner, B. (2012) Persian, Farsi, Dari, Tajiki: Language name and language policies. In H. Schiffman (ed.) *Language Policy and Language Conflict in Afghanistan and Its Neighbors: The Changing Politics of Language Choice* (pp. 89–120). Leiden: Brill.

- Urla, J. (2012) *Reclaiming Basque: Language, Nation, and Cultural Activism*. Reno, NV: University of Nevada Press.
- Weisi, H. (2013) *L2 Acquisition, L1 endangerment and their impact on learning English: A case study of Kurdish speakers in Iran*. Unpublished PhD thesis. Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Wiley, T.G. (2007) Accessing language rights in education: A brief history of the US context . In O. Garcia and C. Baker (eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp. 89–107). Clevedon: Multilingual Matters.
- Windfuhr, G. (2009) *The Iranian Languages*. New York: Routledge.

فصل اول

سیستم آموزشی چندزبانه مبتنی بر زبان مادری: چهارچوب‌های قانونی، بنیادهای نظری و تجربیات تاریخی در گفتگویی با "تووه اسکوتناب-کانگاس"

امیر کلان^۱ (الف کا): شما تا به حال مطالعات مختلفی در حوزه‌ی نسل‌کشی زبانی^۲ و تجاوز به حقوق زبانی بشر^۳ در مناطق مختلفی از جهان داشته‌اید. برخی از فعالان حقوق بشر قومی^۴ این دو مفهوم و اصطلاح را در مورد زبان‌های بومی ایران بکار برده‌اند، که باعث انتقادهای گسترده‌ای از جانب روشنفکران و سیاست‌مدارانی شده است که بر این باورند این بحث‌ها و چهارچوب‌های نظری و بکارگیری این اصطلاح‌ها مناسب محیط ایران نمی‌باشد. آیا می‌توان نمونه‌هایی از نسل‌کشی زبانی و سوء استفاده از حقوق زبانی بخاطر قدرت زبان فارسی و گونه‌های مختلف آن را در ایران مشاهده کرد؟

تووه اسکوتناب-کانگاس^۵ (ت الف کا): بله. نمونه‌های روشنی از تجاوز به حقوق آموزشی، تجاوز به حقوق انسانی زبان در آموزش، و نسل

^۱ Amir Kalan

^۲ Linguistic Genocide

^۳ Linguistic Human Right

^۴ Ethnic Human Rights Activitists

^۵ Tove Skutnab-Kangas

کشی زبانی^۱ در حال حاضر و در طول تاریخ ایران وجود داشته است، اگرچه ایران در این زمینه در وضعیت بهتری نسبت به ترکیه قرار دارد. این مسئله با بررسی دقیق حقوق آموزشی، حقوق انسانی زبان در آموزش و نسل کشی زبانی روشن خواهد شد. در بخش دو و شش از گزارشی که همراه با دونبار^۲ (۲۰۱۰) نوشته‌ام توضیحات کاملی به همراه مثال‌هایی روشن از سراسر دنیا درباره این اصطلاحات مربوط به حقوق بین‌المللی آورده شده است. در اینجا، بنده خلاصه‌ای از آنچه که در این نوشته آمده را ذکر می‌کنم. تمامی این جملات زیر از همان مطلب است که بنده تغییراتی اندکی مانند "در این کتاب" در آنها ایجاد کرده‌ام.

بر اساس اسکوتناب-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰):

حقوق آموزشی در ماده ۲۶ از اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر^۳ در ۱۰ دسامبر ۱۹۴۸ توسط مجمع عمومی سازمان ملل آمده است. اگرچه اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر به عنوان یک توافق در نظر گرفته نمی‌شود و مانند سایر اعلامیه‌ها و بیانیه‌ها الزاماتی در پی نخواهد داشت، با این وجود به عنوان یک سند بین‌المللی مهم در نظر گرفته می‌شود. پاراگراف یک از ماده ۲۶ این اعلامیه بر حقوق فردی در آموزش تأکید می‌کند. پاراگراف دوم به این مسئله می‌پردازد که آموزش بایستی به دنبال توسعه کامل شخصیت انسان و افزایش فهم و پذیرش نظر دیگران و ایجاد رابطه‌ی دوستی میان ملل و گروه‌های مذهبی و نژادی مختلف باشد.

^۱ Linguistic Genocide

^۲ Dunbar

^۳ Universal Declaration of Human Rights

همانند سایر تأکيدات اعلامیه‌ی حقوق بشر، حقوق آموزشی دارای اساس قانونی الزام‌آور در یکی از دو توافق اصلی حقوق بشر سازمان ملل در سال ۱۹۶۶ است. این مورد در ماده ۱۳ پیمان بین‌المللی حقوق فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی^۱ آورده شده است. پاراگراف ۱ مربوط به گروه‌های نژادی و مذهبی^۲ در کشورهای مختلف است. این بند بیان می‌کند که آموزش باعث می‌شود تمامی افراد در فضای جامعه آزادانه با هم در تعامل باشند.

شاید بتوان گفت که اقدامات آموزشی عهدنامه‌ی حمایت از حقوق کودکان سازمان ملل در سال ۱۹۸۹ بسیار تأثیرگذارتر از ماده‌ی ۱۳ قرارداد بین‌المللی حقوق فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی و توافق مهم دیگر سازمان ملل که مربوط به حقوق آموزشی است، می‌باشد. عهدنامه‌ی حمایت از حقوق کودکان سازمان ملل^۳ بیشترین تصویب را در بین عهدنامه‌ها داشته است و تنها کشورهایی مثل سومالی و ایالات متحده آمریکا آن را در ۲۰ نوامبر ۲۰۱۴ تصویب نکردند. رعایت حقوق اولیه آموزشی بشر در پاراگراف ۱ ماده ۲۸ گنجانده شده است و کشورهای عضو پیمان را ملزم به رعایت حقوق آموزشی کودکان می‌کند. ماده ۲۹ فراتر از ماده ۲۶ اعلامیه‌ی حقوق بشر و از ماده ۱۳ پیمان بین‌المللی حقوق فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در این مسیر قدم می‌گذارد. علاوه بر اینکه در بند ب پاراگراف بر نقش آموزش در افزایش احترام به حقوق بشر و آزادی تأکید می‌کند، در بند د پاراگراف بر نقش آموزش در افزایش احترام به والدین کودکان، هویت اجتماعی‌شان، زبان و ارزش‌ها و نیز

^۱ International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights

^۲ Ethnic groups

^۳ Convention on the rights of the child

ارزش‌های ملی کودکان در کشورشان تأکید می‌کند. به علاوه، ماده ۳۰ مربوط به کودکان بومی و اقلیت‌ها است که در راستای ماده ۲۷ *قرارداد بین‌المللی حقوق سیاسی و مدنی سازمان ملل*^۱ در سال ۱۹۶۶ است. ماده ۳۰ شامل موارد زیر است:

در کشورهایی که اقلیت‌های مذهبی، زبانی و نژادی زندگی می‌کنند، کودکان آنها نباید از حقوق آن کشور محروم شوند و بایستی شرایط طوری فراهم شود که از فرهنگ خودشان، مذهبی که دارند و زبانی که از آن استفاده می‌کنند بهره ببرند.

ذکر این نکته نیز اهمیت دارد که حقوق آموزشی در بسیاری از پیمان‌های مهم منطقه‌ای حقوق بشر نیز گنجانده شده است، برای مثال در ماده ۲ از *اولین پروتوکل اختیاری*^۲ مربوط به نشست *تعهدات اروپایی در جهت حفظ حقوق بشر*^۳ در سال ۱۹۵۲ و *آزادی‌های اولیه‌ی مردم*^۴ در سال ۱۹۵۰ (معاهده اروپایی حقوق بشر)، در ماده ۱۷ منشور *آفریقایی حقوق بشر و رفاه کودکان*^۵ در سال ۱۹۹۰، و در ماده ۱۳ *پروتوکل الحاقی تعهدات آمریکا*^۶ نسبت به حقوق بشر، این مسئله لحاظ شده است. نکته‌ی قابل توجه در این تعهدات و اقدامات عدم تأکید و نشانه‌روی به سمت و سوی زبانی خاص در حقوق آموزشی مردم

^۱ United nations' international covenant on civil and political rights

^۲ The first optional protocol

^۳ The protection of human rights and fundamental freedoms

^۴ Fundamental freedoms

^۵ African charter on the rights and welfare of the child

^۶ Additional protocol to the American convention on human rights

است، و همگی تأکید بر آموزش از طریق زبان مادری کودکان دارند. (جزئیات بیشتر در اسکوتناب-کانگاس و دونبار، ۲۰۱۰)

جنبه‌های مختلفی از حقوق آموزشی در اسناد مختلفی از سازمان ملل (و نیز شماری از اسناد منطقه‌ای) ذکر شده است. همانطور که پیداست، یک مؤلفه‌ی مشترک در اسناد سازمان ملل مربوط به حقوق آموزشی وجود دارد و آن این است که این آموزش در راستای بالا بردن شخصیت انسانی و شأن مردم (در بخش یک ماده ۱۳ قرارداد بین‌المللی در حوزه‌ی حقوق فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی) است؛ و یا در بخشی از عهدنامه‌ی حمایت از حقوق کودکان سازمان ملل (پاراگراف ۱ از ماده ۲۹)، بدنبال بالا بردن شأن کودکان و نیز افزایش استعدادها و توانایی‌های ذهنی و جسمی آنان به بهترین شیوه‌ی ممکن است. اسکوتناب-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰) از طریق ذکر شواهدی که باعث آسیب‌های شدید روحی و جسمی بر کودکان شده بود، به دنبال اثبات ناکارآمدی آموزش ادغامی^۱ [تک‌زبانی-تک‌فرهنگی] و نتایج آن در جهت برجسته کردن جنبه‌های ذکر شده در حقوق آموزشی کودکان بودند. به علاوه، با توجه به شواهد موجود، آنها بر این باور بودند که استفاده از زبان مادری در سیستم آموزشی چندزبانه برای کودکان اقلیت‌ها، قوم‌ها و نژادهای مختلف اهمیت ویژه‌ای دارد و در بالا رفتن قدرت روحی و روانی و نیز رشد اجتماعی و علمی آنها به خصوص در دوران ابتدایی آموزش نقش بسزایی دارد. بنابراین، آنها استفاده از زبان مادری در سیستم آموزشی چندزبانی را نه تنها از حقوق اولیه آموزش کودکان می‌دانند، بلکه این اقدام و برنامه‌ریزی در مدارس ابتدایی را در راستای اقدامات تعهدنامه‌های مربوطه می‌دانند زیرا سایر روش‌های

^۱ Submersion Education

آموزشی در راستای بهبود شخصیت انسانی و قدرت روحی‌روانی کودکان نمی‌باشد.

شروط معینی در عهدنامه‌ی حمایت از حقوق کودکان سازمان ملل وجود دارد که بایستی مورد توجه واقع شوند. یکبار دیگر اسکوتناپ-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰) به طور ویژه بر رعایت این الزامات به عنوان یک تعهدنامه‌ی بین‌المللی تصویب شده توسط کشورهای مختلف تأکید دارند. همانطور که گفته شد، در ماده ۲۸ طرفین قرارداد ملزم به تشویق هرچه بیشتر دانش آموزان به ادامه تحصیل و جلوگیری از ترک تحصیل آنها هستند. کاملاً آشکار است که استفاده از یک زبان غالب مورد حمایت دولت در نظام آموزشی و یا سیستم آموزشی ادغامی [تک‌زبانی-تک‌فرهنگی] موجب عملکرد ضعیف دانش‌آموزان خواهد شد و در بسیاری از موارد باعث ترک تحصیل دانش‌آموزان می‌شود. در نتیجه، بکارگیری این سیاست‌ها در تضاد با بند ج پاراگراف ۱ ماده‌ی ۲۸ است. همانطور که در بالا گفته شد، بند ج پاراگراف ۱ ماده‌ی ۲۹ عهدنامه‌ی حمایت از حقوق کودکان سازمان ملل نیز بر این اصل استوار است که آموزش کودکان بایستی در راستای افزایش احترام به والدین کودکان، هویت فرهنگی و اجتماعی آنها، ارزش‌ها و زبان آنها و دیگر موارد باشد. کاملاً آشکار است که آموزش کودکان با زبانی غیر از زبان مادری آنها در تضاد با سیاست ارتقای هویت فرهنگی و ارزش‌های زبانی آنها است. آموزش کودکان با استفاده از یک زبان و فرهنگ غالب باعث متقاعد شدن کودکان اقلیت‌های مذهبی، نژادی و قومی به برتر بودن آن زبان و فرهنگ، نسبت به زبان و فرهنگ خودشان می‌شود که این مسئله در تضاد با مفاد مذکور در بند ج پاراگراف ۱ ماده‌ی ۲۹

است. قطعاً، تنها پیشنهاد ما استفاده از سیستم آموزش چندزبانه مبتنی بر زبان مادری است که قادر به برآورده کردن این شروط می‌باشد.

در پایان، در رابطه با زبان آموزشی، به ویژه بحث‌های اخیر درباره‌ی مفاد پیمان حمایت از حقوق کودکان، اصول کلی کمیته‌ی حمایت از حقوق کودکان سازمان ملل در پیگیری حقوق کودکان اقلیت بومی پیرامون موارد زیر می‌باشد:

ماده ۳۰ عهدنامه‌ی حمایت از حقوق کودکان سازمان ملل بر استفاده‌ی کودکان اقلیت‌ها از زبان خودشان تأکید می‌کند. برای به اجرا در آوردن این قانون، آموزش کودکان با استفاده از زبان مادری‌شان الزامی است. ماده ۲۸ کنوانسیون ۱۶۹ سازمان بین‌المللی کار^۱ بر این موضوع تأکید دارد که کودکان بومی بایستی آموزش خواندن و نوشتن را از طریق زبان خودشان در کنار یادگیری و استفاده از زبان رسمی آن کشور داشته باشند. برنامه آموزشی دوزبانی و یا میان‌زبانی نقش مهمی در آموزش کودکان بومی دارد. برای این کار، جذب و آموزش معلمان بومی ساکن همان منطقه و حمایت از آنها بسیار اهمیت دارد.

آشکار است که سیستم آموزشی چندزبانه مبتنی بر زبان مادری^۲ در راستای توجه به حقوق کودکان بر اساس مفاد عهدنامه‌ی حمایت از حقوق

^۱ International labour organization (ILO)

^۲ Mother Tongue-based Multilingual (MTM) Education

کودکان سازمان ملل است. این سند تنها عهدنامه‌ی تصویب شده و مهم‌ترین منبع قانونی الزام‌آور در زمینه آموزش کودکان است.

خلاصه اینکه، بر اساس عقاید کاترینا توماسوسکی^۱ (گزارشگرویزه و سابق سازمان ملل در امور حقوق آموزشی) (۲۰۰۴) "سیستم‌های آموزشی می‌توانند کشنده باشد"^۲. او عقیده دارد که انتقال درست "آموزش منطبق با ارزش‌ها" اگر که بخواهد از تخیل به واقعیت برسد، نیازمند شناسایی و خاتمه دادن به فعالیت‌های متناقض است (توماسوسکی، ۲۰۰۴، پاراگراف ۵۰). ذکر دو فرضیه، دشوار بودن این مسئله را نشان می‌دهد. یک فرضیه مهم این است که وارد کردن بچه‌ها به مدرسه به عنوان یک هدف است تا وسیله‌ای برای آموزش، و فرضیه خطرناک‌تر دیگر این است که هر تحصیلی برای بچه‌ها مفید است. اسکوتناپ-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰) در بخش ۴.۱ کتابشان به تضاد اقدامات برگرفته از این نظریات در آموزش کودکان اقلیت جهت تحصیل از طریق یک زبان غالب با تحقیقات و تئوری‌های ارائه شده در دستیابی به چهار هدف آموزشی می‌پردازند. به علاوه، این اقدامات باعث نادیده گرفته شدن حقوق والدین در انتقال ارزش‌ها به فرزندانشان است که شامل زبان نیز می‌شود. از نظر توماسوسکی (۲۰۰۴، پاراگراف ۵)، تأثیر آموزش منطبق با ارزش‌ها بایستی از طریق نقش آن در توجه به تمامی حقوق انسانی مورد ارزیابی قرار گیرد. نهادهای حقوق بشر بین‌المللی به دنبال جایگزینی عقایدی جدید به جای دیدگاه‌های گذشته از طریق روی آوردن به الزاماتی از قبیل اینکه آموزش باید در راستای منافع کودکان باشد، هستند (توماسوسکی، ۲۰۰۴، پاراگراف ۵۴).

^۱ Katarina Tomasveski

^۲ Schooling Can be Deadly

نباید حق استفاده از زبان مادری از طریق استفاده از یک زبان غالب در طول تحصیل ضایع شود زیرا حق استفاده از زبان مادری غیر ممکن خواهد بود اگرکه کودکان آن را در فرایند آموزشی از دست بدهند.

من و رابرت دونبار^۱ دو مقاله تخصصی در رابطه با مسائل قومی برای محل نشست ثابت سازمان ملل نوشتیم (مگا و دیگران^۲، ۲۰۰۵؛ دونبار و اسکوتتاب-کانگاس، ۲۰۰۸). در مقاله دوم، ما به طور ویژه به بررسی ارزش انسانی سیاست‌های آموزشی کاهشی (تبعیض آمیز)^۳ پرداخته‌ایم. شواهد زیادی مبنی بر استفاده و بکارگیری اینگونه سیاست‌ها توسط کشورهای مختلف و اثرات زیان‌بار روحی و جسمی بر کودکان بومی آورده شده است. آشکار است که دولت‌ها از اثرات استفاده از این گونه سیاست‌ها برای کودکان اقلیت‌های مذهبی، و قومی^۴ آگاه هستند. بنابراین، بدلیل آگاهی دولت‌ها از اثرات آنها، این نتیجه‌گیری را می‌توان انجام داد که آنها مرتکب "نسل‌کشی زبانی" یا طبق گفته رودلفو استاون‌هاگن^۵ (۱۹۹۰) "نسل‌کشی نژادی"^۶ می‌شوند.

موانع ساختاری نیز در ایران باعث محدود کردن نقش عاملیت والدین میشود که باعث افزایش نسل‌کشی زبانی در سیستم آموزش این کشور می‌شود. کنوانسیون بین‌المللی سازمان ملل متحد راجع به جلوگیری و مجازات

^۱ Robert Dunbar

^۲ Magga et al.

^۳ Subtractive educational policies

^۴ ITM: indigenous, tribal minority and minoritized children

^۵ Rodolfo Stavenhagen

^۶ Ethnocide

ارتکاب به نسل‌کشی^۱ دارای پنج تعریف گوناگون از نسل‌کشی است که دو یا سه نمونه از آنها مربوط به آموزش کودکان اقلیت‌های مذهبی، زبانی و قومی می‌باشد:

ماده ۲ (الف): کودکان را با اجبار از جامعه‌ی خود به جامعه‌ی دیگر انتقال دادن.

ماده ۲ (ب): باعث زیان‌های شدید جسمی و روحی در افراد یک گروه شدن.

بر اساس تعریف نسل‌کشی کنوانسیون سازمان ملل متحد، آیا می‌توان گفت که تمامی آموزش‌های اقلیتی و بومی در جهان منجر به نسل‌کشی زبانی^۲ می‌شوند؟ آیا این مسئله یک نوع جنایت علیه بشریت است؟ اولین مقاله در رابطه با مسائل بومی، توسط بنده و رابرت دونبار (یک حقوقدان) برای محل نشست ثابت سازمان ملل (مگا و دیگران، ۲۰۰۵)، شامل بحث‌های قانونی و اجتماعی است و نشان می‌دهد که تحصیل کودکان اقلیت‌های مذهبی و قومی از طریق یک زبان غالب در یک برنامه ادغامی [تک‌زبانی-تک‌فرهنگی] و از پیش تعیین شده به حقوق آموزشی بشر خدشه وارد می‌کند. به علاوه، آموزش از طریق یک زبان غالب برای کودکان اقلیت‌های مذهبی، قومی و دینی:

^۱ United nations international convention on the prevention and punishment of the crime of genocide

^۲ Linguistic Genocide

۱. بدلیل موانع روانشناختی، تربیتی و زبانی مانع از رسیدن به هدف مورد نظر یعنی آموزش می‌شود. بنابراین به حقوق آموزشی بشر لطمه وارد می‌کند.

۲. اغلب باعث محدودکردن پیشرفت کودکان می‌شود و باعث نهادینه‌شدن فقر می‌شود.

۳. این نوع آموزش با شواهد تحقیقاتی قاطع در رابطه با بهترین نحوه‌ی رسیدن به بالاترین سطح از آموزش دوزبانه و چندزبانه و نیز نحوه‌ی توانمندسازی کودکان در پیشبرد اهداف آموزشی مدارس در تضاد است.

در قسمتی از مقاله دوم (دونبار و اسکوتناپ-کانگاس، ۲۰۰۸)، ما به جزئیات بیشتری در خصوص اجرای سیاست‌های آموزشی تبعیض‌آمیز و اثرات مخرب آن بر افراد پرداخته‌ایم که ممکن است باعث جنایات بین‌المللی از قبیل نسل‌کشی (طبق تعریف سازمان ملل در سال ۱۹۴۸ در کنوانسیون بین‌المللی سازمان ملل متحد راجع به جلوگیری و مجازات ارتکاب به نسل‌کشی^۱ و سایر اسناد بین‌المللی) شود. آن دسته از کشورهایی که بر اجرای این گونه سیاست‌ها پافشاری می‌کنند بر این موضوع صحه می‌گذارند که از منظر آموزشی و اجتماعی زبان مرتکب نسل‌کشی فرهنگی و زبانی می‌شوند.

آموزش از طریق یک زبان غالب برای کودکان اقلیت‌های مذهبی، قومی و زبانی باعث آسیب‌های روحی و جسمی شدیدی می‌شود. این نوع آموزش برای این دسته از کودکان باعث بروز مشکلات اجتماعی، روانشناختی، اقتصادی و سیاسی می‌شود (ماده ب در مورد قرارداد کنوانسیون نسل‌کشی). این رویکرد باعث:

^۱ Convention on the prevention and punishment of the crime of genocide

۱. مشکلات شدید روحی، آشفتگی اجتماعی، آسیب‌های روانی، ذهنی، زبانی، و تحصیلی و نیز انزوای سیاسی، اجتماعی و اقتصادی می‌شود.

۲. آسیب‌های شدید جسمی، برای نمونه در مدارس اجباری شبانه‌روزی بومیان کانادا^۱ و مشکلات بلندمدتی از قبیل انزوا و نیز اعتیاد به مصرف مشروبات الکلی، خودکشی، خشونت، فحشا و کاهش طول عمر می‌شود. این مقاله شامل بحث‌های قانونی است که اثبات می‌کند آموزش این گروه از کودکان با استفاده از یک زبان غالب در برنامه‌های آموزشی ادغامی [تک‌زبانی-تک‌فرهنگی] یک نوع نسل‌کشی آموزشی و اجتماعی زبان است. ما به دلایل محکم بیشتری برای اثبات این موضوع نیاز داریم. در هر صورت، این نوع از آموزش را باید یک جنایت علیه بشریت خطاب کرد.

مفهوم "جنایت علیه بشریت" اساس یک حرکت در جامعه است که از طریق اعمال سیاست‌ها و فعالیت‌های آموزشی تبعیض‌آمیز شکل می‌گیرد. اسکوتتاب-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰) به دنبال پیدا کردن شواهد بیشتری از اجرای آموزش ادغامی [تک‌زبانی-تک‌فرهنگی] توسط کشورهای مختلف برای مشخص کردن مسئولیت این جنایت بین‌المللی هستند. اصطلاح "جنایت علیه بشریت" اولین بار در مورد کشتار ارمنه توسط ترک‌های عثمانی^۲ در سال ۱۹۱۵ به کار برده شد و بعد در سال ۱۹۴۵ وارد آیین‌نامه‌ی حقوق بین‌الملل شد. اگرچه این اصطلاح در حیطه‌ی تنش‌های نظامی بکار گرفته می‌شد اما اکنون در زمان صلح نیز کاربرد دارد و به طبع آن امروزه در بسیاری از حیطه‌های حقوق بین‌المللی رایج است. اگرچه اصطلاح جنایت علیه بشریت یک

^۱Residential Schooling in Canada

^۲ Ottoman Turkey's Armenians

اصطلاح فراگیر است اما شامل جنبه‌های مشترک فراوانی است. اول اینکه، آنها جنایاتی نفرت‌انگیز هستند که شأن و منزلت انسانی را مورد هدف قرار می‌دهند و باعث از بین رفتن ارزش‌های انسانی می‌شوند. دوم اینکه، آنها رویدادهای اتفاقی و پراکنده نیستند بلکه نتیجه‌ی فعالیت‌ها و قساوت‌های هدفمند و کلی هستند که از جانب دولت‌ها و سیاست آنها اعمال می‌شوند. سوم اینکه، این جنایات هم در زمان جنگ و هم در زمان صلح ممکن است رخ دهد. چهارم اینکه، این جنایات در حق شهروندان و مردم عادی و یا سربازان جنگی درگیر جنگ رخ می‌دهد. کامل‌ترین توضیح درباره مفهوم جنایت علیه بشریت در تندیس رم مربوط به دادگاه کیفری بین‌المللی در ۱۷ جولای ۱۹۹۸ تنظیم شده است. بر طبق کتاب اسکوتناپ-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰) به خاطر نبود اسناد حقوقی شفاف پیچیدگی‌هایی در فهم و کاربرد اصطلاحاتی از قبیل (کشتار و جنایت در حق بشریت) در نمونه‌های مختلف آموزش ادغامی^۱ وجود دارد. با این وجود، با توجه به آنچه که گفته شد، این برداشت را می‌توان داشت که برخی مفاهیم در قانون کیفری بین‌المللی هنوز هم شفاف نیست و در حال تکامل است.

الف کا: دولت‌هایی که در ایران سیاست‌های زبان رسمی را تحمیل کرده‌اند و نیز نویسندگان، دانش‌پژوهان، زبان‌شناسان و شهروندانی که از این سیاست‌ها حمایت می‌کنند به طور مستمر بحث‌هایی بر ضد اشتیاق مردم اقلیت‌های زبانی نسبت به استفاده از زبان مادریشان به عنوان وسیله‌ای برای آموزش مطرح می‌کنند. در ادامه خلاصه‌ای از این بحث‌ها را برای آگاهی شما نسبت به دلایل این افراد برای استفاده از زبان فارسی به عنوان تنها زبان

^۱ Submerssion Education

رسمی کشور و زبان واحد آموزش ذکر خواهم کرد و بر مبنای‌شان سؤالاتم را مطرح می‌کنم.

برای شروع، رضا شاه^۱ موسس رژیم پهلوی^۲ (۱۹۷۹-۱۹۲۵) و روشنفکران عصر خود به سرعت در تلاش برای ساختن کشوری یکپارچه و متحد به عنوان یک اقدام اجتناب ناپذیر بودند که این اقدام در راستای هم سویی با کشورهای اروپایی بود که در قالب دولت-ملتهای (دولت ملی)^۳ مدرن در مدت زمان کوتاهی قدرت فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جهان را در دست گرفته بودند. آنها سعی کردند که با افزایش قدرت زبان فارسی یکپارچگی واتحاد کشور را تضمین کنند و باعث تسهیل در اداره‌ی بهتر کشوری شوند که به دلیل ضعف‌های اقتصادی و سیاسی در سرایشی سقوط بود. به دنبال آن، زبان فارسی با بیشترین جمعیت متکلمان به عنوان زبان دستگاه اداری و تنها زبان مورد استفاده در سیستم آموزشی نوین ایران توسط دولت‌مردان رضا شاه انتخاب شد. بعد از گذشت نزدیک به یک قرن، هنوز هم بحث یکپارچگی برای مقابله با برابری زبان‌های ایران و استفاده از زبان مادری در مدارس مطرح است.

تا چه اندازه بحث اتحاد و یکپارچگی با استفاده از یک زبان مشترک می‌توان درست باشد؟ آیا شما در محیط کاری یا آکادمیک با این مسئله روبه‌رو شده‌اید؟ چگونه زبان‌شناسان، دانش‌پژوهان و حامیان زبان مادری با این نگرش در مورد زبان در جوامع خود کنار می‌آیند؟ با توجه به شرایط تاریخی

^۱ Reza Shah

^۲ Pahlavi Dynasty

^۳ Nation-State

زمان، قضاوت شما در مورد تصمیم حکومت رضا شاه در تقویت یک زبان رسمی در یک کشور "جهان‌سومی" به اصطلاح آن دوران چیست؟

ت الف کا: بریتانیا و آمریکا دارای یک زبان واحد (انگلیسی) اما با مرزهای جدا هستند. زبانی که توسط اکثریت مردم شمال ایرلند به کار برده می‌شود، انگلیسی است. آیا این امر باعث شده است که کاتولیک‌ها و پروتستان‌ها^۱ در شمال ایرلند متحد باشند؟ خیر. این عدم تمایل دولت به رعایت حقوق زبانی اقلیت‌ها ناشی از ایدئولوژی‌های منسوخ و نادرست است. این مسائل ناشی از ایدئولوژی منسوخ دولت-ملت (یک دولت-یک زبان) و هم‌چنین ناشی از این باور غلط است که وجود اقلیت‌های مختلف و اجازه به آنها برای بیان افکار و عقایدشان از طریق زبان مادریشان ضرورتاً باعث ایجاد تفرقه میان گروه‌های مختلف جامعه و از هم گسیختگی ملی می‌شود.

در حقیقت، این اختلافات و تنش‌ها ناشی از هم‌سویی زبان‌های غالب با قدرت سیاسی و اقتصادی کشورهاست که منجر به نادیده گرفته شدن حقوق زبانی بشر اقلیت‌ها می‌شود (هم‌چنانکه حقوق‌دانانی نظیر آسبژورن آیده^۲ و محققین حوزه‌ی صلح مثل بژورن هیتنه و ژوهان گالتانگ^۳ و جامعه‌شناسان حوزه‌ی حقوق بشر و حقوق فرهنگی نظیر رودولفو استاونهانگن^۴ نشان داده‌اند). برای مثال، کشور سریلانکا (که سال‌هاست درگیر تنش‌ها و جنگ‌های داخلی دراز مدت بین اقلیت تامیل-که خواهان حقوق بشری و زبانی بیشتر و خودمختاری فرهنگی هستند- و اکثریت سنگال می‌باشد. کشور سنگال می‌توانست با اعطای

^۱ Catholics and protestants

^۲ Asbjorn Eide

^۳ Bjorn Hettne and Johan Galtung

^۴ Rodolfo Stavenhagen

حقوق زبانی و فرهنگی به تأمل‌ها مشکلات را حل کند. اعطای حقوق زبانی به اقلیت‌ها ممکن است بخشی از راه حل خاتمه دادن به تنش‌هایی باشد که به اشتباه آن را به تنوع زبانی و تلاش برای احقاق حقوق فرهنگی و زبانی نسبت می‌دهند. یک مثال در ادامه ذکر می‌شود. روز جهانی زبان مادری در ۲۱ فوریه در واقع بر مبنای کشتار فعالان زبانی *داکا*^۱ در پاکستان شرقی (سریلانکای کنونی) در سال ۱۹۵۲ نام‌گذاری شده است. چنان که می‌دانید زمانی که بریتانیا در سال ۱۹۴۷ هندوستان را ترک کرد، عملاً با تقسیم‌بندی کشور به گروه‌های مذهبی مختلف موافقت کرد و کشور پاکستان در اثر توطئه‌های سیاسی مختلف بوجود آمد؛ بدین صورت که مناطقی از کشور که ساکنان آن مسلمانان بودند، اگرچه مسافتی طولانی از هم فاصله داشتند، به عنوان یک حکومت مستقل- متشکل از پاکستان غربی (پاکستان امروز) و شرقی (بنگلادش امروز)- شکل گرفت. (در مقابل، کشور هندوستان به دنبال ایجاد یک کشور سکولار بود که مرزهایش نشان دهنده‌ی گروه‌های مختلف زبانی است). بیش از ۹۰ درصد بنگلادش به زبان بنگالی صحبت می‌کرد اما این مانع از تعیین زبان اردو به عنوان زبان اتحاد پاکستان توسط پنجاب‌ها در پاکستان شرقی نشد. در سال ۱۹۷۱ پاکستان شرقی پیروز انتخابات آزاد شد اما پاکستان غربی از طریق سرکوب نظامی مانع از این پیروزی شد. ارتش پاکستان غربی و دیکتاتور نظامی "یحیی خان"^۲ و رهبر مخالفان "بوتو"^۳، همگی بر استفاده از سرکوب نظامی به جای مذاکره با رهبران پاکستان شرقی اصرار کردند. نیکسون و

^۱ Dacca

^۲ Yahya khan

^۳ Bhutto

کیسینجر^۱ مخالف حمایت از دولت پاکستان غربی برای سرکوب نظامی مردم بودند و دلیل آن این بود که رهبران پاکستان شرقی نقش اساسی در پیشبرد مذاکرات میان آمریکا و گروه مائویست‌ها^۲ در چین داشتند. سرانجام بیش از دویست هزار نفر از مردم، اساتید و دانشجویان قتل‌عام شدند. نه میلیون بنگالی^۳ از کشور فرار کردند و اکثراً در هندوستان پناهنده شدند که بیشتر هندوهایی بودند که جان سالم به در برده بودند. نقطه آغاز این فاجعه از جایی شروع شد که بنگال‌ها به دنبال احترام بیشتر برای زبانشان و نیز قدرت تصمیم‌گیری بیشتر بودند. سرانجام پس از دو هفته درگیری میان پاکستان و هندوستان که منجر به پیروزی هندوستان شد، بنگالی‌هایی که از دست حکومت نظامی پاکستان گریخته بودند، استقلال پیدا کردند. هرچند این ماجرا به خاطر تلاش‌های پاکستان و آمریکا به خصوص نیکسون و کیسینجر که در "باس"^۴ (۲۰۱۳) شرح داده شد، به دست فراموشی سپرده شد.

در ترکیه نیز جریانی شبیه به آنچه که در پاکستان گفته شد با ابلاغ اساسنامه جدید آتاتورک^۵ (مصطفی کمال) شکل گرفت که مردم را به بهانه‌ی یکپارچگی و اتحاد وادار به استفاده از یک زبان واحد می‌کرد. کشورهای زیادی با تمایلات تک‌زبانی وجود دارند که به اشتباه به دنبال ایجاد اتحاد و همبستگی میان اقوام از طریق اعمال یک زبان واحد صرف نظر از تمامی تفاوت‌های زبانی، فرهنگی، بومی و محلی آنها هستند و البته اغلب با شکست مواجهه شده‌اند.

^۱ Nixon and Kissinger

^۲ Maoist China

^۳ Bengalis

^۴ Bass

^۵ Ataturk

این بحث که فراهم کردن حقوق زبانی قوم‌های مختلف یک کشور باعث ایجاد چنددستگی و اختلاف در کشور می‌شود، تفکری کاملاً اشتباه توسط سیاست‌مداران برخی کشورها از قبیل کانادا، فرانسه، ترکیه و آمریکا هم بوده است. ایدئولوژی ترکیه برای نسل‌کشی کردها و ارمنه، کم و بیش شبیه آنچه است که سیاست‌مداران آمریکایی برای ایجاد اتحاد زبانی و فرهنگی انجام دادند.

در ترکیه، آتاتورک دنباله روی همان سیاست‌هایی بود که رئیس‌جمهور آمریکا تئودور روزولت^۱ در سال ۱۹۱۷ بیان کرد. در نقل قول صحبت‌های روزولت، بنده جای کلمه‌ی "مهاجران" را با "کردها" و "آمریکایی‌ها" را با "ترک‌ها" و "انگلیسی" را با "ترکی" تغییر داده‌ام. با این تغییرات، شما به طور واضح با ایدئولوژی ترکیه آشنا خواهید شد:

در وحله اول، اگر ما به دنبال این باشیم که یک کرد به سمت ترکی گرایش پیدا کند، او دقیقاً مثل سایرین رفتار خواهد کرد و هیچ وقت به دنبال اختلاف با دیگران بر سر عقاید، زادگاه و فرهنگ خود نخواهد بود. اما این اقدام مستلزم این است که یک فرد به تمام جنبه‌های ترک بودن سمت و سوق پیدا کند و فقط گفتن اینکه من ترک هستم، کافی نمی‌باشد. ما باید کشوری داشته باشیم که مردم آن زیر یک پرچم باشند و آن هم پرچم ترکیه. ما باید دارای یک

^۱ Theodore Roosevelt

زبان واحد باشیم و آن زبان ترکی است. و ما همگی باید به ترک بودن خودمان و مردمان وفادار باشیم.

ممکن است این سوال در ذهن شما شکل بگیرد که تا چه اندازه این بحث‌ها در مورد ایران صدق می‌کند؟ وقتی که ما منطق این عقاید اشتباه را بررسی می‌کنیم، به این نتیجه می‌رسیم که رابطه خیلی کمی با عدالت اجتماعی و حقوق بشر دارد، و از طرف دیگر تنها نتیجه‌ی جهل افراد سیاستمدار و قدرتمند هم نیست. دونالد ماکدو^۱ در اظهارنظری درباره‌ی مقاومت مردم، مثلاً در مناطق مستعمره، در مقابل آموزش دوزبانه بر این باور است که اگرچه ممکن است شخصی به این نتیجه برسد که عاملان اجرای این سیاست‌ها جاهل هستند، اما این را باید مد نظر داشت که این جاهلیت معصومانه نیست و همیشه یک ایدئولوژی خاص پشت تمام قضایا هست و آن ایدئولوژی در راستای تحکیم قدرت خودشان است. بنده چندین مثال از آمریکا را خواهم آورد. جورج کنان^۲، مذاکره کننده ارشد آمریکا در کنفرانس برتون وودز^۳ صریحاً درباره سیاست‌های خارجی ایالات متحده آمریکا پرده بر می‌دارد:

ما ۵۰ درصد از سرمایه‌ی جهان را در اختیار داریم اما تنها ۳,۶ درصد از جمعیت جهان را. در این شرایط، وظیفه اصلی ما ایجاد الگویی در روابطمان است که بتوانیم این اختلاف سطح را حفظ کنیم و در این راه ما باید از هرگونه ملاحظه‌کاری احساسی پرهیز

^۱ Donald Macedo

^۲ George Kennan

^۳ Bretton woods

کنیم. ما نباید به حقوق بشر یا فراهم آوردن استانداردهای زندگی و دموکراسی فکر کنیم.

کنگره‌ی آمریکا در سال ۱۹۴۴ روابط خارجی خود را بر این اساس پایه‌گذاری کرد: شکل‌گیری یک اقتصاد جهانی در راستای تأمین منافع آمریکا. دلایل این سیاست‌گذاری این است که آمریکا نیاز به یک برتری نظامی و اقتصادی در دنیا دارد تا بتواند منافع ملی‌اش را از طریق بازارهای جهانی و مواد خام تأمین کند. *کاندولیزا رایس*^۱ مشاور امور خارجی دولت جرج بوش^۲ در کمپین سال ۲۰۰۰، منافع ملی آمریکا را در همان راستا تشریح کرد: بخاطر اینکه منافع آمریکا جهانی است، پس باید دنبال تأمین منافع خود در سراسر نقاط جهان باشیم.

آیا هنوز هم می‌توان پرسید جاهلیت نقش اصلی را در این مسائل دارد؟ از اینها گذشته، کاملاً آشکار است که جورج بوش بی‌تدبیری خود را در این مواقع به دنیا نشان داد. هنری کیسینجر که به عنوان مغز متفکر و آگاه نسبت به حوادث تاریخی و سیاست‌های اجرایی معرفی شده است، در یکی از اولین نوشته‌های خود بیان می‌کند که سیاست خارجی بایستی بر مبنای عدالت و احترام متقابل و نه ایجاد شرایطی برای جنگ سرد و به دنبال آن قدرت طلبی باشد.

منتقد اندیشمند، مارک کرتیس^۳ (۱۹۹۵) به بررسی نقش بریتانیا و

قدرت‌های دیگر در ریشه‌کن کردن ویا افزایش فقر می‌پردازد و می‌گوید:

^۱ Condoleezza Rice

^۲ G. W. Bush

^۳ Mark Curtis

تاریخ سیاست خارجی بریتانیا یکی از پیچیده‌ترین مسائل در جهان به شمار می‌رود. اگر بخواهیم صادق باشیم، نقش بریتانیا ابعاد جنایت علیه بشریت را دارد. در حال حاضر، برخلاف عقاید بسیاری از روشنفکران و رهبران، همان سیاست‌های گذشته که باعث سوءاستفاده از حقوق بشر و نیز ناامنی می‌شدند، هنوز هم ادامه دارند.

در حقیقت بیشتر فقر و گرسنگی کشورهای جهان سوم نتیجه‌ی مستقیم هدف گذاری‌های جامعه‌ی بین‌المللی است. به علاوه، یک واقعیت آشکار این است که کشورهای قدرتمند جهان دنباله‌روی سیاست‌هایی هستند که باعث فقر بیشتر کشورهای جهان سوم می‌شوند. آشکار است که سیاست‌هایی که آنها در سایر کشورها به بهانه‌ی توسعه‌ی اقتصاد و فقر زدایی اعمال می‌کردند، در دوران پساجنگ شامل دخالت نظامی در کشورها بود و بعدها از طریق اعمال فشار از طریق نهادهای بین‌المللی اقتصادی بود که هیچ هدف‌گذاری در بهبود وضعیت اقتصادی کشورهای جهان سوم را در بر نداشت. (ص ۲۳۶)

با این تحلیل‌ها، این سوال در ذهن ما شکل می‌گیرد که نقش بریتانیا در حذف کردستان و یا حفظ اقلیت‌های ترکیه در پیمان صلح لوزان^۱ در سال ۱۹۲۴ چه بوده است؟ از لحاظ اقتصادی، مقابله با حقوق زبانی و سایر حقوق

^۱ Lausanne peace treaty

اقلیت‌ها براساس ایدئولوژی‌های اشتباه در تمامی جهات بسیار پرهزینه خواهد بود زیرا تلاش برای متحد کردن اقلیت‌های یک کشور اغلب با شکست مواجه خواهد شد. یکی از مراکز معتبر به نام مرکز تحقیقاتی صلح بین‌المللی استکهلم^۱ اعلام کرد که ترکیه به جای جنگ علیه کردها، می‌توانست ده میلیارد دلار صرف تحصیل، سلامت، و رشد اقتصادی مناطق کردنشین کند.

ذکر این نکته قابل تأمل است که کشورهایی که مسئول از هم پاشیدن کردها و اقلیت‌های زبانی شدند، هنوز هم با پیروی از همان سیاست‌های غلط گذشته به دنبال سرکوب کردها هستند. ایالات متحده آمریکا از طریق فروش مهمات و سایر مداخلات منطقه‌ای، خود را به این لیست اضافه کرده است. این نقشه راه اقتصادی-نظامی بریتانیا و آمریکا در دوستی با ترکیه می‌باشد. این شرایط، ادامه مبارزه با کردها و توسعه نیافتگی آنها نیز برای بسیاری از نخبگان ترکیه مطلوب به نظر می‌رسد. بنابراین، قضاوت را به خوانندگان واگذار می‌کنم تا درباره‌ی شباهت این قضایا با آنچه که در ایران به عنوان سیاست آموزشی برای اقلیت‌ها اجرا شده، اندیشه کنند.

در طرف مقابل، یک نمونه خوب از احترام به قانون زبانی اقلیت‌ها به قانون اساسی استرالیا در سال ۱۸۶۷ مربوط می‌شود. در ماده ۱۹ این قانون آمده است:

تمامی اقلیت‌های نژادی کشور دارای حقوقی برابر در حفظ و گسترش ملیت و زبان خود هستند. تمامی زبان‌هایی که در تمام استان‌ها و ایالت‌ها صحبت می‌شوند دارای حقوق برابر جهت

^۱ Stockholm International Peace Research Institute

استفاده از آنها در سیستم آموزشی و اداری کشور هستند. در ایالت‌ها و استان‌هایی که چندین اقلیت نژادی با زبان‌های مختلف وجود دارند، بایستی شرایط برای آنها طوری فراهم شود که هر فرد با توجه به زبانی که صحبت می‌کند، تحصیل کند و آموزش ببیند و نباید او را مجبور به تحصیل از طریق زبانی غیر از زبان خودش کرد (به نقل از کاپوتورتی^۱، ۱۹۷۹:۳).

بسیاری از کشورها، بعد از جنگ جهانی اول و بعد از استقلال شروع به حمایت از حقوق آموزشی و زبانی اقلیت‌ها در قانون اساسی خود کردند، برای مثال قانون آموزش دوزبانه در فنلاند، و یا چندزبانه در هندوستان. *فرانسیسکو کاپوتورتی*^۲ که در سال ۱۹۷۱ به وسیله‌ی سازمان ملل (برای تحقیق راجع به وضعیت حقوق زبانی بشر) مأمور شده بود در گزارشی به تشریح وضعیت حقوق زبانی بشر و اقلیت‌ها در طول تاریخ تا سال ۱۹۷۹ می‌پردازد و این گزارش در سال ۱۹۷۹ منتشر شد. *فرناند دو وارن*^۳ (۱۹۹۶) این گزارش را مورد بازبینی قرار داد که در ویراست جدید کتاب اسکوتناپ-کانگاس و فیلیپسن (۱۹۹۴)، اسکوتناپ-کانگاس (۲۰۰۰)، اسکوتناپ-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰) آورده شده است.

اگر به سؤال شما در مورد دوران پهلوی اول برگردیم، هرچند ما نیاز به تجزیه و تحلیل تاریخی جهت فهم بیشتر مسائل امروزی و برنامه‌ریزی برای آینده داریم، اما زمان پرداختن به شناسایی افراد و گروه‌های مقصر در پایمال

^۱ Kapotorti

^۲ Francesco Capotorti

^۳ Fernand de Varennes

کردن حقوق زبانی اقلیت‌ها تمام شده است و ما تنها می‌توانیم از تاریخ درس بگیریم. در طول دهه‌های گذشته، بسیاری از کشورها از طریق اقداماتی به سمت چندزبانگی، یا در حد دستورالعمل‌های آموزشی (برای مثال کشور آفریقای جنوبی) و یا در عمل (مانند هندوستان، پرو، بولیوی، و برخی دیگر از کشورهای آمریکای لاتین) گرایش پیدا کردند و احتمالاً برخی دیگر از اقلیت‌های زبانی نیز در برخی از مناطق جهان مانند سامی در فنلاند و نروژ و پنج اقلیت موجود در سوئد، و بسیاری دیگر از اقلیت‌های بومی در شمال کانادا مانند نوناوت^۱ به این سمت کشانده شوند. احتمال وقوع این مسئله در ایران نیز زیاد است و این رویداد شرایط مثبتی را در این کشورها شکل خواهد داد.

الف کا: برخی از دانشگاهیان با الهام گرفتن از تجربیات برخی کشورهای چند زبانه در پذیرش یک زبان رسمی، آن را اقدامی عملی در ایران قلمداد می‌کنند. آنها مثلاً به جمعیت نود میلیونی سخنوران اسپانیایی‌زبان آمریکا اشاره می‌کنند که زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی خود برگزیدند و یا مهاجران به کشور اسرائیل که زبان عبری را به عنوان زبان رسمی خود برگزیده‌اند. این افراد پذیرش یک زبان رسمی را دلیل یکپارچگی و اتحاد ملی این کشورها می‌دانند. بر اساس مثال‌های بالا، این دانشگاهیان از اقلیت‌های ایران درخواست می‌کنند که زبان فارسی را به عنوان زبان رسمی کشور قبول کنند. آیا این دیدگاه آنان درست است؟ آیا اکثریت متکلمان دیگر کشورها بدون هیچ شکایتی زبان رسمی آن کشورها را قبول کردند؟ آیا درخواست اقلیت‌های زبانی ایران مانند کرد، ترک، بلوچ، و سایرین برای تدریس به زبان مادری غیرعادی و بلندپروازانه است؟

^۱ Nunavut

ت الف کا: مثال‌های شما از کشورهایی مانند آمریکا و اسرائیل بود که جمعیت بالایی از مهاجران را در خود دارند. شرایط ایران کاملاً متفاوت است - بیشتر اقلیت‌هایی که شما اسم بردید نه مهاجرند و نه حتی نسل دوم یا چندم مهاجرین - در واقع آنها اقلیت‌های بومی هستند - درست مانند ولز، ایرلند، اسکاتلند، در بریتانیا و یا سخنوران سوئدی زبان در فنلاند و یا سخنوران فرانسوی زبان در کانادا. تمامی این اقلیت‌ها دارای حقوق زبانی اجتناب‌ناپذیر هستند - آنها هیچوقت زبان انگلیسی را به عنوان تنها زبان رسمی خود انتخاب نکرده‌اند. برای نمونه، به قانون زبانی اخیر اسکاتلند توجه کنید - تنها ایراد آن این است که خیلی دیر وضع شد. تصور کنید که ۵۱ درصد کودکان مدارس ابتدایی آمریکا در پاییز ۲۰۱۴ سفید پوست نیستند (آنها اقلیت‌های مذهبی و قومی هستند)، اما تلاش‌ها در جهت دستیابی به حقوق زبانی‌شان هر روز بیشتر از سابق خواهد شد. علیرغم اینکه تعداد زیادی کلاس درس در ایالات متحده آمریکا وجود دارد که سایر زبان‌ها در آنجا آموزش داده می‌شود و شمار آنها روز به روز بیشتر می‌شود، مسئله‌ی قابل توجه این است که تنها کودکانی که پدر و مادرشان سخنور آن زبان باشند به یادگیری زبان‌های غیر انگلیسی نمی‌پردازند، بلکه بسیاری از بچه‌هایی که فقط انگلیسی می‌دانند و از لحاظ نژادی انگلیسی خالص هستند نیز به یادگیری این زبان‌ها روی می‌آورند زیرا این کار آنها را از دیگران با هوش‌تر نشان می‌دهد و آنها قادر به استفاده از دو زبان به صورت هم‌زمان می‌شوند و نه تنها برتری خود را نسبت به دیگران نشان می‌دهند بلکه از مسئله‌ی آنچه که "حماقت تک زبانه"^۱ نامیده می‌شود نیز اجتناب می‌ورزند. والدین آنها نیز آینده‌ی اقتصادی بهتری را برای فرزندانشان

^۱ Monolingual Supidity

چندزبانانه خود متصور می‌شوند. در نتیجه، سخنوران فارسی زبان بایستی آگاهی بیشتری نسبت به این مسائل داشته باشند.

الف کا: دربسیاری از جدلهای مربوط به زبان مادری درکشور ایران، مرز میان زبان مادری به عنوان زبان رسمی و زبان مادری به عنوان زبان آموزشی، نادیده گرفته شده است. فعالان زبان‌های اقلیت اغلب استدلالهای خود را با جانب‌داری از حق برخورداری دانش‌آموزان از آموزش از طریق زبان مادری آغاز می‌نمایند اما مخالفان آنها استدلال را با اثبات رسمی‌بودن زبان فارسی به عنوان زبان همگانی خاتمه می‌دهند. در مباحث آموزشی، تأکید بر تمایز بین زبان مادری به عنوان زبان آموزشی و زبان مادری به عنوان زبان رسمی از چه اندازه اهمیت برخوردار است؟

ت الف کا: قطعاً اهمیت زیادی دارد. قوانین اساسی بسیاری از کشورهای آفریقایی از یک یا چند زبان آفریقایی به عنوان زبان رسمی‌هم‌تراز با زبان انگلیسی، فرانسوی یا پرتغالی برخوردارند و کودکان این کشورها خصوصاً کودکان رده‌های سنی بعد از ۸ سال از زبان مادری خود به عنوان زبان آموزشی استفاده می‌نمایند. اهمیت اعمال این سیاست‌ها در چیست؟ حقوق قانونی اغلب الزامی می‌باشند اما هرگز یک پیش‌شرط کافی برای آموزش زبان مادری اقلیت^۱ محسوب نمی‌گردند. از سویی دیگر، آموزش بسیاری از کودکان متعلق به کشورهای برخوردار از یک زبان رسمی به غیر از زبان مادری، از طریق زبان مادری والدین آنها صورت می‌پذیرد. قادر نبودن فرد به تشخیص فرق میان آموزش یک زبان اقلیت مادری تنها به عنوان یک موضوع (در اینجا به عنوان جنبه‌ی رسمی‌تر زبان) و کاربرد زبان مادری به عنوان زبان آموزشی

^۱ MTM education

و ابزار آموزش (یعنی باید بین اصلاح "آموزش زبان مادری" و "آموزش به زبان مادری" تفاوت قائل شد) نیز یکی دیگر از نمونه‌های تلفیق مفاهیم محسوب می‌گردد. دومی (آموزش به زبان مادری) موضوعی مربوط به حقوق زبانی بشر و اولی (آموزش زبان مادری) تنها یک درمان روانشناسانه می‌باشد که دربالا بردن سطح دوزبانگی یا چندزبانگی تأثیر زیادی ندارد.

الف کا: در بطن استدلال‌هایی که ادعا می‌کنند موقعیت غالب زبان فارسی تضمین کننده یکپارچگی ملی است، طرفداران دیدگاه فارسی به عنوان زبان رسمی رویکردی سیاسی به موضوع اتخاذ می‌کنند. آنها مدعی هستند که بسیاری از تقاضاهای ارائه شده برای آموزش زبان مادری عملاً بیشتر ناشی از تلاش‌های جدائی‌طلبانه می‌باشد تا پیشنهادات آموزشی و زبانی. این دیدگاه باعث ضربه خوردن مداوم فعالان زبان مادری به هنگام تلاش برای تبادل نظر در مورد تقاضاهای شان می‌گردد. آیا تجربیات بین‌المللی قادر به شفاف سازی رابطه‌ی میان جنبش زبان مادری و یک جنبش جدائی‌طلبانه^۱ می‌باشند؟

ت الف کا: بسیاری از اظهارنظرهای صورت گرفته در مورد جنبش‌های جدائی‌طلبانه ریشه در نظریاتی دارند که از سوی محققان و سیاستمداران معتقد به ادغام (همانند سازی) اجباری^۲ ارائه گردیده‌اند. در بسیاری از موارد نیز آنها برای هویت، فرهنگ و زبان اقلیت احترامی قائل نمی‌باشند. موضوع قابل توجه این است که افرادی که چنین ادعاهایی دارند را می‌توان ملی‌گرایان محافظه‌کاری در نظر گرفت که به ایدئولوژی و دیدگاه غلط "یک ملت، یک زبان"^۳

^۱ Separatist movement

^۲ Forced Assimilation

^۳ One Nation One Language

باور دارند. یا اینکه می‌توان آنها را نئولیبرالیست‌هایی دانست که بهره‌وری یک بازار آزاد را در گروهی مطابقت زبانی می‌دانند؛ و یا می‌توانند افراد باورمند به باورهای سنتی نظیر مارکسیست‌های کلاسیک باشند که معتقدند موضوع انسجام و استحکام طبقاتی در نهایت بر تمام ملاحظات و موضوعات قومی و نژادی برتری داده می‌شود و از این رو می‌اندیشند که اقلیت‌های بومی برخوردار از زبان‌ها و فرهنگ‌های خاص تنها به دنبال کسب هویت‌های اقتصادی و طبقاتی جدید هستند و در نهایت هویت‌های قومی و نژادی را رها می‌کنند. تقاضا برای آموزش چندزبانه مبتنی بر زبان مادری در نزد همه‌ی این گروه امری غیر قابل درک به نظر می‌رسد و لذا شک و تردید آنها به سمت انگیزه‌های موجود در پس این تقاضاها معطوف گردیده است.

الف کا: حامیان زبان پارسی به عنوان یک عامل فرهنگی انسجام‌دهنده مدعی هستند که حتی اگر ما موقعیت زبان فارسی به عنوان زبان رسمی را تضعیف کنیم، باعث قدرت بخشیدن به زبان‌های اقلیت ایرانی نخواهد گردید بلکه در عوض تنها به تسلط زبان‌های غربی بر مناطق شامل جمعیت غیر فارسی‌زبان در ایران خواهد شد. آنها کشورهایی چون هند^۱ و نیجریه^۲ را مثال می‌زنند که تحت نفوذ استعمار زبانی، به جای انتخاب یک واسطه‌ی زبانی محلی در فرهنگ خود، مجبور به کاربرد زبان انگلیسی یعنی همان زبان استعمارگران خود گردیدند. در مورد کشور هند این اشتباه سابقه‌ی طولانی دارد و حتی قبل از به کارگیری زبان انگلیسی، از زبان پارسی (زبان غیربومی دیگری) به عنوان زبان میانجی استفاده می‌شده است. به همین ترتیب، آنها ادعا دارند که با وجود

^۱ India

^۲ Nigeria

تلاش دولت کشور آذربایجان در جداسازی زبان آذربایجانی از هر گونه نفوذ فارسی، آنها موافق به ایجاد یک نهاد زبانی آذربایجانی برای انجام تبادلات علمی، فکری و فرهنگی نشدند. از قضا، آنها مجبور شدند تا لغات روسی و انگلیسی را به جای زبان فارسی استفاده نمایند و با این کار خود را بیشتر تحت نفوذ استعمار زبانی قرار دهند. نظر شما در مورد این استدلال چیست؟ آیا نمونه‌ی دیگری از تجربیات بین‌المللی در این مورد را به یاد می‌آورید؟

ت الف کا: در کشور هند این موضوع بیشتر در مورد دو زبان بزرگ و معروف و در عین حال رقیب هندی^۱ و تامیل^۲ صدق می‌نمود. تاریخچه‌ی کاربرد این دو زبان به عنوان زبان نوشتاری طولانی‌تر از اکثر زبان‌های غربی است. کشور ایران همانند کشور هند نیست که دارای دو زبان رقیب باشد و نیاز به سازگاری آنها باشد. کشوراتیوپی^۳ را به عنوان یکی از فقیرترین کشورهای جهان در نظر بگیرید که زبان گفتاری تعداد زیادی از افراد این کشور زبان آمهاریک^۴ بوده، هم به عنوان زبان مادری تعدادی از مردم و هم زبان دوم مابقی جمعیت.

کشور اتیوپی از سال ۱۹۹۴ به بعد، از یک سیاست آموزشی ملی پیشرفته و خلاقانه‌ی مبتنی بر ۸ سال آموزش از طریق زبان مادری برخوردار بوده است. مناطق مختلف این کشور مجاز به غیرمتمرکزسازی طرح‌های اجرایی خود می‌باشند. در حدود ۴ تا

^۱ Hindi

^۲ Tamil

^۳ Ethiopia

^۴ Amharic

۶ سال است که زبان آموزشی برخی از این مناطق به زبان انگلیسی تغییر یافته و زبان آمهاریک به عنوان یک زبان ملی و همچنین به عنوان زبان اول و زبان دوم کاربرد دارد. وزارت آموزش و پرورش اتیوپی تمامی این مناطق را مورد تحقیق و بررسی قرار داده است (هوگ^۱ ۲۰۰۷ و ۲۰۰۹؛ بنسون^۲ ۲۰۰۹؛ هوگ و اسکوتتاب کانگاس ۲۰۱۰). این ارزیابی وسیع و گسترده باعث پدید آمدن مجموعه اطلاعات مؤثری در این زمینه گردید. این اطلاعات، نشانگر الگوهای بسیار مشخصی از موفقیت دانش‌آموزان در سطح یا سال ۸، ۱۰ و ۱۲ می‌باشند. اطلاعات سطح ۸ نشان می‌دهد که دانش‌آموزان برخوردار از ۸ سال آموزش زبان اقلیت مادری در کنار آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک موضوع مطالعه‌ای، عملکرد بهتری در برنامه‌های درسی چون ریاضیات، زیست‌شناسی، شیمی و غیره داشته‌اند تا دانش‌آموزان سطوح ۵ و ۷ که فقط از آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان آموزشی بهره می‌برده‌اند. بعلاوه نتایج آنها در زبان انگلیسی بهتر از نتایج سایر دانش‌آموزان بیشتر مناطق بوده، به استثناء دانش‌آموزان ایالت‌های شهرنشین و ثروتمندتر آدیس‌آبابا^۳ و هارار^۴ که از آموزش شش ساله‌ی زبان اقلیت مادری برخوردار بوده و سطح بالاتری از موفقیت در زبان انگلیسی را نشان می‌دادند. انتظار

^۱ Hug

^۲ Benson

^۳ Addis Ababa

^۴ Harar

می‌رود که دلایل اقتصادی-اجتماعی نیز در این امر دخیل باشند چرا که دانش‌آموزان شهرنشین به کلاس‌های انگلیسی خارج از مدرسه نیز دسترسی دارند. درکل، این اطلاعات نشان می‌دهند که هرچه دوره‌ی آموزش زبان اقلیت مادری دانش‌آموزان طولانی‌تر باشد، موفقیت علمی آنها نیز بیشتر است (هوگ ۲۰۰۹). این امر به روشنی اثبات می‌نماید که حتی دوره ۴ ساله یا ۶ ساله‌ی آموزش به زبان اقلیت مادری بهتر از مدل‌های ضعیف زودگذر توانسته است (نتایج به دست آمده از کشورهای آفریقایی تهیه شده توسط هوگ را در نمونه‌ی شماره‌ی ۲۲ مشاهده نمایید) توسعه‌ی توانش زبانی و شناختی را-که در اثر آموزش بر پایه زبان مادری به صورت حداقلی ایجاد شده است- به زبان دوم و زبان خارجی انتقال دهد (اسکوت‌ناب کانگاس و دونبار ۲۰۱۰، ص ۹۸).

این نمونه حاکی از این حقیقت است که کودکان اقلیت در کنار زبان مادری قادر به فراگیری کامل زبان رسمی غالب (یعنی زبان آمهاریک) و هم یک زبان بین‌المللی (در این جا زبان انگلیسی) می‌باشند و این همان نکته‌ی مورد نظر است. با این وجود، کشور اتیوپی در سالهای اخیر به آموزش از راه زبان انگلیسی گرایش پیدا نموده است. چرا؟ این درحالی است که کشور اتیوپی هرگز تحت استعمار بریتانیا نبوده است، اما برای کشورهای ضعیفی که منابع اقتصادی لازم برای توسعه زبانی و علمی از طریق زبان غالب آنها در حد منابع اقتصادی آمریکا و انگلستان نمی‌باشد، مقاومت در برابر استعمار نوین فرهنگی، زبانی و تکنولوژیک در این کشورها مشکل می‌باشد. کشورهای ثروتمندتر

برخوردار زبان غالب مستحکم با پیشینه‌ی نوشتاری چند هزار ساله (مثل ایران) و حتی چند قرنه (مانند فنلاند) دارای امکانات بیشتری برای مقاوت در برابر چنین استعمارهای نوینی هستند. مقاوت این کشورها به حضور تمامی افراد جامعه از جمله اقلیت‌های آنها بستگی دارد و برخورداری اقلیت‌ها از حقوق فرهنگی بشر باعث افزایش تمایل آنها به این مقاوت و در نهایت مقاوت در برابر دشمن زبانی و فرهنگی به جای دشمن درونی محروم کننده‌ی آنها از حقوق خود می‌گردد.

نپال^۱ و هند از جمله کشورهایی می‌باشند که اقلیت‌های آنها به زبان انگلیسی گرایش پیدا نموده‌اند. چنین گرایشی در بسیاری از موارد به مسائل اقتصادی و قانونی ارتباط دارد. مدارس انگلیسی‌زبان اغلب ثروتمندتر می‌باشند ("ما در مدارس خود کتاب‌های تهیه شده از برگ موز را استفاده می‌نماییم درحالی‌که در مدارس انگلیسی‌زبان پیانو وجود دارد")؛ برخی از مدرسان زبان انگلیسی حقوق خود را از مجلس بریتانیا دریافت می‌کنند؛ والدینی که خواندن و نوشتن نمی‌دانند به آگاهی کودکانشان از چند لغت انگلیسی مباحثات می‌نمایند؛ ایدئولوژی چنین مدرسه‌هایی براساس تجلیل بیش از اندازه از زبان انگلیسی به سطحی از شوق متوهمانه می‌رسد که زبان انگلیسی به عنوان رکن اساسی آموزش و پرورش در نظر گرفته شود (ماکدو^۲، ۲۰۱۴) و این بدین معناست که بیشتر فرصت‌های لازم برای فراگیری دانش در محتوای دروس، قربانی یادگیری چند کلمه انگلیسی توسط کودک می‌گردد. کودکان از طریق اجرای مناسب آموزش چندزبانه مبتنی بر زبان مادری، هم زبان مادری خود همراه با

^۱ Nepal

2- Maccedo

زبان ملی غالب و هم یک زبان بین‌المللی مانند زبان انگلیسی را به خوبی فرا می‌گیرند. بسیاری از والدین ناآگاه به مسئله‌ی اجبار در انتخاب باور دارند و معتقدند که دوزبانه یا چندزبانه شدن غیر ممکن می‌باشد. آنها فکر می‌کنند که تنها مجبور به انتخاب یکی از دو گزینه‌اند: انتخاب زبان مادری به عنوان زبان آموزش که باعث محروم ساختن کودک از آموختن زبان رسمی یا یک زبان بین‌المللی خواهد شد، یا وادارکردن کودک به آموختن زبان رسمی و زبان بین‌المللی که منجر به قربانی کردن زبان مادری خواهد گردید. درعوض، والدین باید بدانند که فراگیری دو یا چند زبان کاملاً امکان پذیر است. این پدیده هم اکنون در هزاران مدرسه در سرتاسر جهان اجرا می‌شود.

الف کا: برخی ادعا دارند که گفتمان‌ها و مباحثات اخیر غربی در تکریم زبان مادری، واکنشهایی هستند که در مقابل حذف زبان‌های بومی اروپایی طی قرنهای گذشته و توسط دولت-ملت‌های متمرکز در اروپا به وجود آمده‌اند. آنها خصوصاً در مورد وقایع بعد از انقلاب فرانسه در کشور فرانسه صحبت می‌نمایند و مدعی هستند که چنین رفتار خشونت‌آمیزی هرگز در قبال زبان‌های اقلیت در ایران رخ نداده است. تفکیک^۱ مدارس صورت گرفته در کشور آمریکا هرگز در طول تاریخ بلندمدت ایران مشاهده نشده و هیچ موسسه‌ای شبیه به مدارس اجباری شبانه روزی بومیان کانادا^۲ در ایران تأسیس نگردیده است. آنها معتقدند که بیشتر گفتمان‌های موجود در آرای فعالان زبان مادری حالتی تهاجمی دارند، چرا که محتوای اصلی آنها از وحشیگری موجود در سیاست‌های زبانی استعماری اروپاییان سفیدپوست نشأت می‌گیرند. آنها براین

^۱ Segregation

^۲ Canadian Residential Schools

باورند که شالوده‌ی تمدن ایرانی (ایران بزرگ یا ایران فرهنگی) همیشه بر پایه‌ی یک جامعه‌ی چندفرهنگی و چندزبانی بوده است. چنین استدلالی حاکی از ترس از صدور این گفتمان‌ها از سوی کشورهای غربی و درحقیقت بیم از تهاجم فرهنگی استعماری جدید نیز می‌باشد، مانند ایجاد دموکراسی در کشور عراق توسط جورج بوش^۱، که از نمونه‌های نتیجه‌ی شکست‌خورده‌ی یک ایده‌ی اخلاقی است. آیا به نظر شما، نگرانی در مورد برنامه‌های استعماری نهفته در گفتمان‌های صورت گرفته پیرامون حقوق زبانی بشرقابل توجیه است؟

ت الف کا: راه حل مشخصی برای این موضوع وجود ندارد و ایران می‌بایست بهترین راه حل برای مسائل خود را پیدا کند. از سویی دیگر، ما باید به بررسی گفتمان‌های صورت گرفته راجع به زبان مادری در جهان غرب پردازیم تا بتوانیم بفهمیم چه کسی چه چیزی را ادعا می‌کند. زبان‌های اقلیت خود نیز اغلب از استدلال‌های هویتی، جامعه‌شناختی، زبانشناختی و آموزشی مبتنی بر تحقیق استفاده می‌کنند. چنین رویکردهایی تقریباً از اعتبار یکسانی در سرتاسر جهان برخوردار می‌باشند. برنامه‌های استعماری نوین سلب‌کننده‌ی مالکیت سرمایه فرهنگی، با ترویج زبان انگلیسی ارتباط واضح و مشخصی دارند. البته در برخی از موارد، امکان سوءاستفاده از مفهوم حقوق زبانی بشر برای خدمت به دستورکارهای نئولیبرالی نیز وجود دارد (برای مثال اقدام آمریکا در رابطه با گروه‌بندیهای مختلف در سوریه)، اما من قادر به مشاهده‌ی ردپای این گونه سوءاستفاده‌ها در کشور ایران نیستم.

الف کا: برخی مدافعان موقعیت رسمی زبان فارسی ادعا می‌نمایند که هرچند دولت‌های ایرانی نسبت به موقعیت زبان فارسی در طول دهه‌ی گذشته

^۱ Bush

حساسیت خاص نشان داده‌اند، چنین حمایتی^۱ را نمی‌بایست به عنوان خصوصیت برعلیه قومیت‌های ایرانی و زبان‌های مادری تعبیر نمود. در عوض، آنها براین باورند که نگرانی‌های موجود در مورد موقعیت زبان فارسی واکنشی است که نسبت به استعمار غرب صورت گرفته-در گذشته با تهاجم زبان فرانسه و در حال زبان انگلیسی. آنها قویاً معتقدند که زبان فارسی خود یک زبان در معرض خطر است که نیاز به توجه و احیاء ضروری دارد. برای مثال، آنها اظهار می‌دارند که زبان پارسی برای قرن‌های متمادی زبان مادری مردم تاجیکستان بوده است اما تاجیک‌ها^۲ قبل از سقوط اتحاد جماهیر شوروی^۳ قادر به کاربرد آزادانه و بهینه‌ی این زبان نبودند. به همین ترتیب، پارسی زبانان کشورهای چون ازبکستان، پاکستان، افغانستان و هند نیز تبعیضات فراوانی را تجربه نموده‌اند. بنابراین آنها براین باورند که تجسم زبان فارسی به عنوان یک زبان استعماری یک اشتباه محض است. آنها می‌گویند که مختل‌سازی موقعیت زبان فارسی از جمله تکنیک‌های کاربردی جدایی‌طلبانی‌ست که جهان غرب آنها را به عنوان دست‌نشانده و در جهت نیل به اهداف خود به کار می‌گیرد. این دوستان ادعا می‌کنند که این جدائی‌طلبان، برخلاف باورهای عمومی، هرگز نگران فرهنگ‌های بومی یا آموزش بهتر کودکان گویش‌ور زبان‌های اقلیت نبوده‌اند. به نظر شما اعتبار این استدلال تا چه اندازه است؟ آیا شما تاکنون به استدلال‌های مشابه‌ای در سایر نقاط جهان برخورد کرده‌اید؟

^۱ Protectionism

^۲ Tajiks

^۳ Soviet Union

ت الف کا: پیچیدگی بسیاری از استراتژی‌های نواستعماری باعث بروز احساسات منفی برعلیه زبان‌های به نظر سرکوبگر و حتی "کشنده" [مانند انگلیسی، اسپانیایی و ماندرین] در افراد و گروه‌های فاقد برخی از حقوق‌های زبانی بشر می‌گردد. البته زبان‌ها واقعاً کشنده نیستند بلکه این رابطه‌ی قدرت نابرابر میان سخنوران و کاربران زبان‌ها است که مد نظر می‌باشد. ثانیاً آیا ما می‌توانیم ادعا کنیم که زبان فارسی واقعاً در معرض خطر است؟ طبق آخرین اطلاعات به دست آمده از آمار قوم‌شناسی در دنیا می‌توان گفت که زبان فارسی دارای رتبه ۲۳ از میان ۷۱۰۶ زبان دیگر از لحاظ سخنور می‌باشد. از این رو زبان فارسی را نمی‌توان یک زبان در معرض خطر در نظر گرفت. اطلس^۱ مربوط به زبان‌های جهانی یونسکو طی یک تحقیق، ارقام به دست آمده از زبان‌های در معرض خطر کشور ایران را بدین ترتیب ارائه می‌نماید: به طور کلی ۴ زبان آسیب پذیر هستند ۱۴ زبان قطعاً در معرض خطر هستند و در هر ۳ طبقه، دو زبان به شدت و به صورت بحرانی در معرض خطر یا انقراض هستند. زبان فارسی جزو این دسته‌ها نمی‌باشد. یونسکو ۹ معیار را برای حیات زبانی در نظر گرفته است که آسیب‌پذیر بودن زبان‌ها را می‌توان مطابق با این معیارها تعیین نمود. براساس تمامی این معیارها، زبان فارسی زبانی برخوردار از حیات و سرزندگی است. از آنجایی که زبان‌ها در بسیاری از موارد با هویت افراد مرتبط بوده و معمولاً برانگیزاننده‌ی احساسات شدید می‌باشند، لذا در نظرگیری معیارهای علمی برای ارزیابی در معرض خطر بودن این زبان حائز اهمیت است.

^۱ Atlas

الف کا: کشورایران توسط کشورهایی محصور گردیده است که در حال حاضر از زبان‌های اقلیت ایرانی به عنوان زبان‌های رسمی خود استفاده می‌کنند و این پدیده‌ی خاص باعث تقویت موقعیت منتقدانی می‌گردد که از احتمال از هم پاشیدگی ایران در اثر به رسمیت شناختن بیشتر زبان‌های اقلیت آن، بیمناک می‌باشند. زبان ترکی در آذربایجان، کردی در کردستان عراق^۱ و عربی در میان اقوام عرب خلیج فارس، بهترین نمونه‌هایی هستند که می‌توان آن‌ها را مثال زد. سیاست‌گذاران بیم آن دارند که ارتقای موقعیت زبانهای اقلیت در ایران، ناخودآگاه باعث نزدیکتر شدن آن‌ها به بستگان قومی خود در آن سوی مرزها و در نهایت جدایی آن‌ها از ایران می‌گردد. اگر شما یک متفکر یا یک فعال زبان مادری ایرانی بودید، چه عکس‌العملی نسبت به این نگرانی از خود نشان می‌دادید؟ آیا موقعیت‌های بین‌المللی دیگر شبیه به این موقعیت وجود دارد؟

ت الف کا: اگر کردهای شمال عراق را به عنوان نمونه در نظر بگیریم، مشاهده می‌نماییم که در زمان حکومت صدام حسین^۲، بیشتر کردها خواهان آموزش کودکان از طریق زبان کردی بودند. در سال ۲۰۰۶، من و همسر من (پروفسور رابرت فیلیپسون^۳) به کردستان رفته و در پانزدهم مارس همان سال با عبدالعزیز طیب^۴، وزیر آموزش و پرورش مصاحبه نمودیم. وی نیز در خلال صحبت‌های خود، جمله‌ی بیاد ماندنی "هرکودکی حق برخورداری از آموزش به زبان مادری دارد" را به کار گرفت. او معتقد بود که ممنوعیت استفاده از

^۱ Iraqi Kurdistan

^۲ Saddam Hussain

^۳ Robert Philipson

^۴ Abdul-Aziz Taib

زبان کردی در زمان صدام حسین، آسیب‌های زیادی را به این زبان وارد نموده است، از این رو ما برای این زبان اهمیت زیادی قائل بوده و حاضر به تکرار اشتباهات وی نیستیم. کودکان حق دارند که از طریق زبان مادری خود آموزش ببینند. پیشمرگها نیز براین نکته تاکید داشتند. از سویی دیگر حتی با وجود گرایش کردستان عراق به همبستگی با کردهای سایر کشورها، موقعیت آسیب‌پذیر آنها و تقویت اقتصاد نئولیبرالی و سایر ایدئولوژی‌های مرتبط با آنها، حتی از لحاظ سیاست زبانی، نگران کننده است (اسکوتتاب- کانگاس و فرناندز^۱ ۲۰۰۸).

در کشور فنلاند یک اقلیت بومی قدیمی سوئدی زبان جود دارد (کمتر از ۶ درصد جمعیت). زبان‌های سوئدی و فنلاندی هردو زبان‌های رسمی هستند. زبان‌های سامی، سامی شمالی، سامی اسکولت^۲ و سامی آنار^۳، همگی از زبان‌های رسمی مشترک مناطق بومی سامی شمال فنلاند می‌باشند. تعداد سخنوران هر دو زبان سامی اسکولت و سامی آنار به کمتر از ۴۰۰ نفر می‌رسد. در تحقیق‌های بعمل آمده درمورد سوئدی‌های مقیم فنلاند مشخص گردید که حدود ۱۰۰ درصد از آنها احساس تعلق بیشتری به فنلاندی تا به سوئدی دارند، بنابراین شناسایی این افراد براساس هویت سیاسی آنها می‌باشد نه هویت زبانی آنها. در کشور فنلاند و همچنین در کشورهای مجاور، ماهیت سیاسی و ایالت مورد اقامت افراد در فنلاند بسیار با اهمیت تر از وابستگی زبانی سوئدی‌زبانان در کشور مجاور یعنی سوئد می‌باشد (آلارد^۴ ۹۷۸ ؛ آلارد و

^۱ Fernandes

^۲ Skolt Saami

^۳ Aanaar Sami

^۴ Allard

استارک^۱ (۱۹۸۱). این امر در مورد دو اقلیت مرزی آلمانی‌زبان در کشور دانمارک و دانمارکی‌زبان‌ها در کشور آلمان نیز صدق می‌نماید. اما موقعیت این دو اقلیت متفاوت بوده و از حمایت اقلیتی محکم‌تری برخوردار می‌باشند. حق استفاده از زبان مادری به عنوان زبان آموزشی یکی از ارکان حقوق زبانی بشر بوده و منجر به انسجام بخشیدن به موقعیت جمعیت غالب اعطا کننده‌ی این حق می‌گردد.

الف کا: استدلال حامیان زبان فارسی به عنوان تنها زبان آموزشی بر
این اساس این ادعاست که فعالان حقوق زبان اقلیت، خواهان ایجاد یک جامعه‌ی چندزبانی نیستند، بلکه عملاً به دنبال مجبور ساختن دانش‌آموزان اقلیت به فراگیری هر نوع آموزشی تنها از طریق زبان‌های خود می‌باشند. آن‌ها ادعا می‌نمایند که این کار باعث ممانعت دانش‌آموزان از فراگیری زبان فارسی شده و در نتیجه در عمل باعث عدم موفقیت بیشتر آن‌ها در زندگی می‌گردد (زیرا با یادگیری زبان فارسی آن‌ها موفقیت بیشتری در زندگی کسب می‌کنند). چنین استدلالی گاهی اوقات از سوی سخنوران زبان‌های اقلیت با جایگاه‌های عالی فرهنگی در کشور هم مطرح می‌گردد. آن‌ها معتقدند که گفتمان‌های مورد استفاده توسط فعالان زبان مادری، آن چنان تهاجمی هستند که در صورت پیروزی در این کارزار، مجالی برای انجام تعامل زبانی و فرهنگی باقی نخواهند گذاشت. برای مثال، این فعالان فارس‌زبانان را استعمارگر می‌نامند و به دنبال جدایی کامل هستند. این گروه اینگونه عنوان می‌کنند که چنین موضع سازگارناپذیری همواره مورد انتقاد است چرا که آن‌ها با این کار در حقیقت آینده‌ی کودکان خود را قربانی برنامه‌های سیاسی می‌نمایند. شما به عنوان یک

^۱ Stark

فعال زبان مادری ایرانی یا یک آموزگار علاقه‌مند به استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان به عنوان زبان آموزشی چه عکس‌العملی به این استدلال نشان می‌دادید؟

ت الف کا: ما اصولاً به فراخوانی برنامه‌هایی می‌پردازیم که به نتایج خوب حاصل از کاربرد آن‌ها در آموزش چندزبانه‌ی مبتنی بر زبان مادری منجر شود. بدین معنا که زبان مادری را می‌بایست برای چندین سال (حتی الامکان تا ۸ سال) به عنوان زبان اصلی آموزش به کار گرفت و آموزش یک زبان رسمی را باید یا از همان ابتدا و یا حداقل از کلاس سوم، چهارم یا پنجم در قالب یک موضوع درسی آغاز نمود. به همین ترتیب، زبان خارجی را نیز باید از همان ابتدا و به عنوان یک موضوع درسی آموزش داد. من هیچ برنامه‌ی آموزشی برای اقلیت‌های در جهان سراغ ندارم که در آن زبان رسمی آموزش داده نشود (پس ترس از حذف زبان رسمی موضوعیت ندارد). در بیشتر برنامه‌ها تدریس یک زبان رسمی به عنوان بخشی از زبان آموزشی بوده؛ و چنین تدریسی معمولاً در قالب دروس چالش‌برانگیز فکری و زبانی نیست بلکه برای آموزش موضوعات آسان‌تر صورت می‌گیرد. برنامه‌های مناسب آموزشی هرگز به هدف تک‌زبانی نمودن زبان‌های اقلیت مطرح نمی‌گردند چرا که چنین کاری هم از نظر آموزشی و هم از نظر اقتصادی غیرعقلانه بوده و باعث وارد آمدن آسیب‌های جدی به کودکان می‌گردد. من به نقل قول از یک مقاله‌ی قدیمی متعلق به خودم، هنوز هم با این اصول موافقت کامل دارم، از این رو به ارائه‌ی مدل‌های ضعیف و مدل‌های قوی مربوط به روشهای آموزشی دوزبانه و همچنین نتایج به دست آمده از اجرای آن‌ها پرداخته‌ام. در اینجا به معرفی سه مدل قوی می‌پردازم که عبارتند از ابقاء برنامه‌های چندزبانه‌ی مبتنی

بر زبان مادری برای اقلیت‌ها، برنامه‌های دوگانه‌ی دوزبانه (برای ۵۰٪ از کودکان انگلیسی زبان و ۵۰٪ از کودکان اسپانیایی زبان کشور آمریکا) و مدارس خاص زبانی در منطقه‌ی اروپا. برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد این برنامه‌ها، نسخه‌ی جدید کتاب این‌جانب تحت عنوان چندزبانگی برای همه (۱۹۸۵)^۱ را مطالعه نمایید. ده‌ها کتاب به مباحث در مورد مدل‌های متفاوت و مزایا و معایب آن‌ها پرداخته‌اند.

هرچند که انواع گوناگون برنامه‌های آموزش چندزبانه‌ی مطرح شده در بالا از واقعیت‌های متفاوت اجتماعی-زبانی مرتبط با زمینه‌های زبانی دانش‌آموزان و زبان‌های کلاسی و همچنین واقعیت‌های متفاوت سیاسی-اجتماعی راجع به ارتباط قدرت میان حضور گروه‌ها و سایر اقشار جامعه برخوردارند، اما هدف همگی آن‌ها جمع‌گرایی زبانی و فرهنگی و همچنین دوزبانه یا چندزبانه نمودن و چندسواد^۲ نمودن روش‌های آموزش دانش‌آموزان، به عنوان حداقل هدف پذیرفته شده می‌باشد.

ارزیابی اصول برجسته‌ی مربوط به مدل‌های مطلوب

نتایج خوب به دست آمده از بررسی‌های صورت گرفته در مورد اهداف در ابتدا مطرح شده‌ی ما عبارتند از: سطوح بالای چندزبانگی یا دوزبانگی، ایجاد یک فرصت مناسب برای کسب موفقیت در مدرسه و گرایش‌ها و ماهیت‌های چند فرهنگی و چندزبانی مثبت. اصول پیگیری شده در این نتایج را می‌توان بصورت توصیه‌هایی هشت‌گانه تدوین نمود. این اصول، پایه‌ای را

^۱ Multilingualism for All

^۲ Multiliteracy

تشکیل می‌دهند که خواننده -چه با آن موافق باشد و چه مخالف- می‌تواند به آنها رجوع کند.

۱- حمایت (با کاربرد آن زبان به عنوان زبان اصلی آموزش حداقل در طول ۸ سال اول) از زبانی که از کمترین احتمال پیشرفت به سطوح رسمی بالاتر برخوردار باشد. این حمایت شامل زبان مادری تمامی کودکان اقلیت می‌گردد. این امر برای بچه‌های زبان اکثریت، زبان اقلیت خواهد بود. (مدارس اروپایی به طور کامل از این اصل پیروی نمی‌نمایند، چرا که آن‌ها کودکان اکثریت را تنها طریق زبان مادری خود آموزش می‌دهند، به عنوان مثال، کودکان ایتالیایی زبان مدارس اروپایی نیز در ابتدا به جای یک زبان اقلیت، از طریق زبان آموزشی ایتالیایی آموزش می‌بینند).

۲- در بسیاری از تحقیقات، کودکان در ابتدا براساس زبان اول خود گروه‌بندی می‌شوند. گروه‌های مختلط برای ابتدای آموزش، گروه‌های مناسبی نیستند و همین‌طور برای وقتی که دانش‌آموزان مختلط با موضوعات برون متنی (موضوعات خارج شده از زمینه لازم برای درک آسان)^۱ مواجه می‌شوند (برنامه‌های دوگانه‌ی اسپانیایی-انگلیسی در کشور آمریکا از این امر مستثنی می‌باشند چرا که کلاس‌های مختلط آن‌ها شامل ۵۰٪ کودک اقلیت و ۵۰٪ کودک اکثریت می‌باشند و همگی آن‌ها در ابتدا از طریق زبان مادری خود آموزش می‌بینند و بعد از آن هم از طریق زبان مادری و هم از طریق زبان دوم. به نظر می‌رسد که همین امر باعث موفقیت کمتر کودکان اسپانیایی‌زبان در مقایسه با کودکان انگلیسی‌زبان در برنامه‌های مشابه گردیده است. حضور و شرکت کودکان برخوردار از زبان اکثریت در همان کلاسی که کودکان برخوردار از

^۱ Decontextualized Subject

زبان اقلیت حضور دارند، ممکن است برای کودکان برخوردار از زبان اقلیت دشوار و غافلگیر کننده باشد حتی اگر زبان آموزشی آن‌ها زبان اقلیت باشد).

۳- نه تنها بچه‌های اقلیت، بلکه تمامی کودکان باید تبدیل به دوزبانه‌های سطح پیشرفته گردند. اهمیت خاص این موضوع بیشتر در زمینه‌هایی بروز می‌نماید که کودکان اقلیت و کودکان در یک کلاس هستند.

۴- تمامی کودکان باید از لحاظ کاربرد زبان مادری و آگاهی از زبان علمی با هم برابر باشند. اعتراف صرف به ارزش زبان مادری و ارزش روابط بین‌فرهنگی و غیره کارچندان بزرگی نیست مگر اینکه این گفته‌ها و بیانات همراه با سازماندهی برای آموزش عملی زبان مادری باشد.

باید الزام به توانش زبانی یکسان برای کودکان و آموزگاران در زبان‌های مربوطه نیز صورت پذیرد تا که همه‌ی افراد از توانش زبانی یکسانی برخوردار باشند. هم کودکان اقلیت و هم کودکان اکثریت و همینطور آموزگاران باید دوزبانه یا چندزبانه باشند یا بشوند.

برابری در نقش و کارکرد همه‌ی زبان‌ها در همه‌ی برنامه‌ها، در آموزش عالی، در سنجش و ارزیابی و امتحانات و محیط فیزیکی (علائم، اشکال، حروف، امور اداری مدارس، زبان‌های مخصوص جلسات، انجمن‌ها و غیره) و در موقعیت و حقوق معلمان، در شرایط کاری آن‌ها، الگوهای کاری و غیره نیز الزامی می‌باشد.

همسان سازی و یکسان سازی دانش و آگاهی کودکان از زبانِ آموزش به چند روش مختلف امکان پذیراست:

الف) تمامی کودکان زبان مورد استفاده برای آموزش و تدریس را بلدند (برنامه‌های ابقاء و نگهداری^۱، مثال: بیشتر مدارس اروپایی در ابتدای آموزش)؛

ب) یا هیچ کودکی زبان تدریس را نمی‌داند یا اینکه همه در حال یادگیری آن هستند. (برنامه‌های غوطه‌ورسازی^۲، و در مدارس اروپایی در موضوعات خاص یا مراحل پیشرفته‌تر آموزش)؛

ج) تمامی کودکان بین دروسی که زبان آموزش‌شان را می‌دانند و نمی‌دانند رفت و برگشت می‌کنند (مانند برنامه‌های دوزبانه در مراحل بالاتر؛ و برنامه‌های روزهای متناوب که در آنها با ۵۰٪ کودک اقلیت و ۵۰٪ کودک اکثریت، زبان آموزشی به صورت روزانه جابجا می‌شود).

۵- تمامی معلمان یا باید دوزبانه باشند یا چندزبانه که در این صورت الگوها و مدل‌های خوبی برای بچه‌ها محسوب شده و از طریق مقایسه و تضاد و همچنین با آگاهی از اصول زبان‌شناختی، آن‌ها را در یادگیری زبان یاری می‌نمایند.

معلمان گروه اکثریتی که تعداد زیادی از آن‌ها دو زبانه نیستند، این چنین الزامی را تهدیدآمیز تلقی می‌نمایند. البته تمامی معلمان گروه اقلیت نیز جزء معلمان دوزبانه‌ی پیشرفته محسوب نمی‌گردند و بالا بودن سطح قابلیت معلمان دریک زبان اکثریت (مثلاً در رابطه با تلفظ) نیز اهمیت چندانی ندارد چرا که تمامی کودکان به هر حال از فرصت‌های زیادی برای شنیدن و خواندن

^۱ Maintaince Program

^۲ Immersion Program

مدل‌های بومی زبان اکثریت در خارج از مدرسه برخوردارند، درحالی‌که بسیاری از آن‌ها نیز از فرصت شنیدن یا خواندن مدل‌های بومی زبان اقلیت محروم می‌باشند. بنابراین سطح بالای قابلیت یک معلم اکثریت دریک زبان اقلیت از اهمیت بیشتری برخوردار است.

۶- زبان‌های خارجی را باید از طریق زبان مادری کودکان و توسط معلمان آگاه به زبان مادری آن‌ها تدریس نمود. آموزش زبان‌های خارجی به عنوان یک موضوع نیز نباید از طریق زبان‌های خارجی دیگر صورت پذیرد (برای مثال، نباید زبان آلمانی را با استفاده از زبان انگلیسی به کودکان ترک مقیم کشور آلمان^۱ یاد داد بلکه باید انگلیسی را به آنها از طریق زبان مادریشان یعنی ترکی یاد داد).

۷- تمامی کودکان باید زبان مادری و زبان دوم را به عنوان موضوعاتی اجباری و از کلاس اول تا دوازدهم فرا گیرند. یادگیری هردو زبان نیز باید به نحوی باشد که بتواند ماهیت هر زبان را برای کودکان مشخص نماید، بدین معنی که دانش‌آموز بداند زبانی که فرا می‌گیرد زبان کاربردی یا زبان مادری یا زبان دوم یا زبان خارجی است. اکثر کودکان اقلیت به نحوی مجبور به یادگیری زبان اکثریت هستند که گویا این زبان دوم آنها، زبان اول آن‌ها است.

۸- کاربرد هر دو زبان به عنوان زبان آموزش و تدریس الزامی است، اما نحوه و میزان پیشرفت کودکان اکثریت و اقلیت در یادگیری این زبان‌ها متفاوت خواهد بود.

^۱ Turkish children in Germany

کاربرد زبان مادری به عنوان زبان آموزشی برای کودکان اکثریت باید دست کم در دروس دشوارتر و موضوعات برون‌متنی (دروس انتزاعی خارج شده از زمینه‌ی قابل‌فهم)^۱ و حداقل در کلاسهای ۸ تا ۱۲ و یا در صورت امکان زودتر صورت پذیرد.

برعکس، کودکان اقلیت را می‌توان از همان ابتدا و از طریق زبان دوم (زبان غالب، رسمی، یا میانجی) و برخی موضوعات جای گرفته در متون آشنا و برخوردار از الزامات شناختی کمتر (موضوعات ساده‌تر که در قالب مطالب قابل فهم مطرح می‌شوند)، دست کم در چند درس، آموزش داد. تدریس زبان دوم به عنوان زبان آموزشی، در دروس دشوارتر و موضوعات برون‌متنی برخوردار از الزامات نسبی از کلاس ۸ تا ۱۲ امکان پذیر است. کاربرد زبان مادری کودکان اقلیت^۲ به عنوان زبان آموزشی آنها، می‌بایست از همان ابتدا و در تمامی موضوعات صورت پذیرد. در سطوح بالاتر تا رسیدن بچه‌ها به کلاس ۱۲، حداقل برخی از موضوعات درسی را می‌توان به زبان مادری تدریس نمود، اما امکان وجود تفاوت در انتخاب دروس (با توجه به شرایط و مصالح) وجود دارد. کاربرد روش‌های تکاملی زیر نیز مناسب به نظر می‌رسد:

* حرکت از موضوعات آشنا به ناآشنا.

* حرکت از آموزش یک زبان (به عنوان یک موضوع) به آموزش از طریق آن زبان (یعنی تغییر از آموزش زبان مادری به آموزش به زبان مادری).

* حرکت از آموزش موضوعات جای‌گرفته در متون برخوردار از الزامات شناختی کمتر (موضوعات ساده‌تر که در قالب مطالب قابل فهم مطرح

^۱ Decontextualized Subject

^۲ minority children

می شوند) از طریق زبان دوم به موضوعات برون‌متنی (موضوعات خارج شده از زمینه و ناآشنا) و برخوردار از الزامات شناختی (موضوعات ساده‌تر که در قالب مطالب قابل فهم مطرح می شوند).

همچنین، فرایند به کارگرفته شده برای تمامی دانش‌آموزان مدارس اتحادیه‌ی اروپا، برای کودکان اقلیت نیز مطلوب به نظر می‌رسد. در این مدارس تسلسل روش در مورد زبان مادری (اقلیت) به شکل زیر است:

۱- آموزش تمامی موضوعات در دو سال اول از طریق زبان مادری صورت می‌پذیرد.

۲- آموزش تمامی موضوعات اصلی برون‌متنی برخوردار از الزامات شناختی (موضوعات دشوار و انتزاعی) در ۷ سال اول نیز از طریق زبان مادری انجام می‌گیرد.

۳- آموزش از طریق زبان مادری از کلاس ۸ تا ۱۱ به حداقل می‌رسد و دوباره از کلاس ۱۱ تا ۱۲ بیشتر می‌گردد. کاربرد این زبان در این دوره بیشتر در موضوعات دشوار و انتزاعی به هدف تضمین درک و بیان دانش آموزان و قدرت ارزیابی آن‌ها در زبان مادری می‌باشد.

۴- آموزش زبان مادری به عنوان یک موضوع درسی، در تمام دوران تحصیل یعنی از کلاس اول تا ۱۲ انجام می‌گیرد.

فرایند پیشرفت مربوط به زبان دوم (زبان غالب، رسمی، یا میانجی) نیز از قرار زیر است:

۱- آموزش زبان دوم به عنوان یک موضوع درسی، در تمام طول دوران تحصیل یعنی از کلاس اول تا ۱۲ انجام می‌گیرد.

۲- تبدیل زبان دوم به زبان آموزشی از کلاس سوم و تنها در موضوعات مربوط به متون برخوردار از الزامات شناختی کمتر (موضوعات ساده‌تر که در قالب مطالب قابل فهم مطرح می‌شوند) صورت می‌پذیرد. تدریس در گروه‌های مختلط زبانی امکان‌پذیر است، اما زمانی مطلوب به نظر می‌رسد که همراه با سایر کودکان یادگیرنده‌ی زبان دوم صورت گیرد.

۳- آموزش موضوعات برون‌متنی (موضوعات خارج شده از زمینه و ناآشنا) و برخوردار از الزامات شناختی (موضوعات دشوارتر) از طریق زبان دوم بعد از آن آغاز می‌شود که کودکان آن زبان را به عنوان یک موضوع درسی و برای ۷ سال (از کلاس اول تا هفتم) فراگرفته‌اند و به عنوان زبان آموزش در یادگیری موضوعات ساده‌تر برای ۵ سال (یعنی از کلاس‌های ۳ تا ۷) استفاده کرده‌اند. آموزش موضوعات برون‌متنی برخوردار از الزامات شناختی از طریق زبان دوم به کودکان قبل از کلاس هشتم، که زبان مادری آن‌ها همان زبان آموزشی است، صحیح نمی‌باشد. این روش حتی در مورد کودکان کلاس‌های ۹ تا ۱۲ مدارس اتحادیه‌ی اروپا هم در مورد دروس انتخابی انجام می‌شود و نه دروس اجباری.

به نظر می‌رسد که درمیان تمامی مدل‌های استفاده‌کننده از این اصول، این مدل مدارس اتحادیه‌ی اروپا است که با توجه به نائل‌آمدن به بهترین نتایج، از امتیازات بیشتری نسبت به سایر مدل‌ها برخوردار می‌باشد. به نظر می‌رسد که موفقیت بسیاری از مدارس دانش‌آموزان نخبه نیز مرهون تناسب چشمگیر مدل کاربردی آن‌ها و رویه‌ی علمی آن‌هاست و نه لزوماً نخبگی دانش‌آموزان.

الف کا: استدلال‌های که تاکنون بحث کردیم از یک لایه‌ی سیاسی-اجتماعی نیز برخوردار بودند. اما ادعاهایی که اکنون مطرح می‌کنم بیشتر

ماهیتی فرهنگی، زبانی و قانونی دارند. طبق قانون اساسی ایران، جوامع اقلیت در ایران می‌توانند زبان مادری خویش را به عنوان یک موضوع درسی آموزش ببینند، اما این قانون حق سخنوران زبان‌های اقلیت در استفاده از زبان مادری خود را به عنوان زبان مورد استفاده برای آموزش تأیید نمی‌نماید. برخی از ایرانیان معتقدند مادامی که سخنوران زبان‌های اقلیت مجاز به یادگیری زبان و ادبیات خود در قالب یک واحد درسی مجزا هستند، پافشاری بر آموزش دانش آموزان به زبان مادریشان امری نامربوط تلقی می‌گردد. آیا ممکن است در مورد پیچیدگی‌های قانونی ناشی از عدم تأکید بر کاربرد زبان مادری به عنوان زبان آموزشی در قانون اساسی، توضیح بدهید؟

ت الف کا: من در مباحث فوق نیز خاطرنشان نمودم که کاربرد برنامه‌های کاهشی^۱ دربرگیرنده‌ی زبان‌های آموزشی به غیر از زبان مادری، حداقل برای سالهای زیادی موجب نقض حق آموزش می‌گردند؛ استفاده از چنین برنامه‌هایی حتی منجر به نسل‌کشی زبانی یا به عبارتی دیگر جنایت برعلیه بشریت نیز می‌شود. جزئیات و مثال‌های بیشتر در مورد این استدلال‌ها را می‌توان در آثار اسکوتناپ-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰) مشاهده نمود.

الف کا: استدلال برخی از زبان‌شناسان ایرانی این است که زبان پارسی از لحاظ زبان‌شناختی به هیچ قومیت ایرانی خاصی تعلق ندارد. آن‌ها ادعا دارند که زبان پارسی (و زبان فارسی امروزی) همیشه یک زبان میانجی^۲ اداری، ادبی و آموزشی بوده است که بصورتی برابر در میان قومیت‌های ایرانی به اشتراک گذاشته شده و مورد استفاده قرار گرفته است. لذا آنها معتقدند که

^۱ subtractive programs

^۲ Lingua Franca

زبان پارسی می‌بایست به عنوان مهمترین زبان در سیستم‌های آموزشی ما باقی بماند. برای مثال، در نه قرن قبل از تأیید و به رسمیت شناختن زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور ایران به عنوان یک ملت مدرن، زبان سیاست و ادبیات ایران حتی با وجود ترکی بودن زبان حکمرانان ایرانی، همچنان پارسی باقی ماند. بنابراین آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که زبان پارسی از یک ماهیت فرا ملی برخوردار است. آن‌ها مخصوصاً براین تأکید دارند که چندزبانه بودن بیشتر خانواده‌های ساکن شهر تهران یعنی قلب سیاسی و اقتصادی ایران امروزی، به خاطر جریان بی سابقه مهاجرت به این شهر در چند قرن گذشته می‌باشد. آن‌ها براین باورند که فارسی‌گفتاری امروزی در تهران، آمیزه‌ای از تمامی سنت‌های زبانی ایران است. بنابراین جای‌گزینی زبان پارسی با سایر زبان‌ها حقیقتاً امری غیرواقعی به نظر می‌رسد و هیچ زبان ایرانی مانند زبان فارسی نمی‌تواند از لحاظ زبان‌شناختی با سایر زبان‌ها مرتبط گردد. آیا این استدلال زبان‌شناختی قادر به توجیه موقعیت زبان فارسی به عنوان یک زبان رسمی یا تنها زبان مورد استفاده برای آموزش می‌باشد؟

ت الف کا: شبیه چنین استدلال‌هایی در مورد زبان انگلیسی امروزی نیز کاربرد دارد. گفته می‌شود که زبان انگلیسی امروزی یک زبان مشترک و فراگیر بین‌المللی بی طرف می‌باشد که منحصر به یک فرد یا افراد استفاده کننده از آن نیست. همه قادر به مشارکت در توسعه‌ی آن هستند و داشتن انواع گوناگون انگلیسی مانند انگلیسی آمریکایی، انگلیسی استرالیایی، انگلیسی هندی، انگلیسی نیجریه‌ای و غیره می‌تواند ثابت کننده‌ای این حقیقت باشد. نه، این عقیده نادرست است (به استدلالها و انتقادهای فیلیپسون ۲۰۱۴، فیلیپسون و

اسکوتناب-کانگاس ۲۰۱۳ مراجعه شود)^۱. در بسیاری از موقعیت‌های رسمی، مخصوصاً موقعیت‌های نوشتاری، هنوز هم به آنچه که "انگلیسی استاندارد" نامیده می‌شود (هم انگلیسی بریتانیایی و هم انگلیسی آمریکایی) نیاز است. همچنین اصطلاح "زبان میانجی" برای زبانی به کار گرفته می‌شود که مورد استفاده دو نفر با زبان مادری متفاوت هستند. احتمال به کارگیری ادعای مطرح شده در مطالب فوق - یعنی استفاده از اصطلاح "زبان میانجی" (مشترک) اداری، ادبی و آموزشی تمامی قومیت‌های ایران به طور یکسان^۲ - در موقعیت‌هایی صدق می‌کند که زبان مادری هیچ کدام از افراد، فارسی یا پارسی نباشد. کاملاً مشخص است که توانایی تعامل میان یک سخنور بومی فارسی‌زبان^۳ با سایر سخنوران غیر بومی فارسی‌زبان^۴ از طریق زبان فارسی، حتی با در نظر گرفتن میزان بالای توانش زبان فارسی سخنور غیر بومی، برابر نمی‌باشد. چنین واقعیتی در بسیاری از مطالعات در زمینه‌ی زبان انگلیسی به خوبی نشان داده شده است. بیان مطالب به دومین یا سومین زبان، وقت و انرژی بیشتری نیاز دارد تا بیان همان مطالب به زبان اول یک فرد و این بدین معناست که برای بیان مطالب به زبان مادری وقت و انرژی کمتری نیاز است. اغلب مردم ارزیابی منفی و کمتری برای سخنور غیر بومی نسبت به سخنور بومی نشان می‌دهند حتی اگر محتوای بیان شده توسط هریک از آن‌ها قابلیت برابر داشته باشند. وقتی دانشجویان و متخصصان (مثلاً پزشکی) سخنوران بومی زبان انگلیسی نیستند، حتی اگر انگلیسی را بسیار خوب بدانند، شنیدن سخنرانی و خواندن

^۱ Phillipson, Phillipson & Skutnabb-Kangas, for denunciations and arguments

^۲ Equally

^۳ Native Speaker

^۴ Non-native Speaker

مقالات به زبان انگلیسی برای آن‌ها باز هم دشوارتر از شنیدن و خواندن این مقالات به زبان بومی یا زبان اول‌شان است. دلیلی برای عدم باور به درستی این موضوع در مورد زبان فارسی وجود ندارد و تحمل بیشتر گفتارها و متون غیر بومی توسط فارسی زبانان نسبت به انگلیسی زبانان بومی (یا حتی غیر بومی) شاید به خاطر برخورداری آن‌ها از سنت دیرین چندزبانی در ایران است.

الف کا: استدلال حامیان حق انحصاری زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور ایران، اغلب براین اساس است که سایر زبان‌های ایرانی فاقد یک ساختار زبانی نوشتاری قابل توجه و همچنین فاقد تاریخ بلند مدتی از ثبت عقاید و افکار به زبان نوشتاری هستند. آن‌ها ادعا می‌کنند که " زبان‌های محلی"^۱ از لحاظ فرهنگی اهمیتی ندارند. از نظر آن‌ها، زبان‌های محلی از پتانسیل های زبانی محدودی برخوردارند و کاربرد آن‌ها برای رشد فرهنگی امکان پذیر نمی‌باشد. طرفداران زبان پارسی به عنوان زبان رسمی کشور معتقدند که با توجه به پیش فرض ارجحیت زبان نوشتاری بر زبان محاوره‌ای، تنها زبان برخوردار از پیچیدگی کافی برای کمک به ایجاد تمدن در فلات ایران، همان زبان پارسی است. تشابهاتی میان این چنین ذهنیت و باوری در ایران و استعمارگران اروپایی وجود دارد که مردمان فرهنگ‌های شفاهی را وحشی، بدوی، ابتدایی و بومی و بی‌سواد می‌نامیدند.

ت الف کا: اولاً زبان نوشتاری نسبت به زبان گفتاری (یا حتی زبان ناشنویان) برتری ندارد. همه زبان‌ها پتانسیل‌های زیادی برای عملکرد به عنوان زبان‌های فرهنگی و علمی دارند به شرطی که منابع کافی برای توسعه‌ی آن‌ها

^۱ local languages

تخصیص داده شود. ثانیاً ما به شدت به غنای فرهنگی هرزبانی دوردنیا و تنوع ایده‌هایی که بوسیله‌ی آن بیان میشود، نیازمندیم اگر قرار است که زندگی انسان بر روی زمین از فجایع خودساخته حفظ گردد. این مسئله نه تنها شامل زبان‌های گفتاری بومی بلکه شامل زبان ناشنویان نیز می‌شود (به مجموعه مقالات گردآوری شده در کتاب جالب و جدید باومن و مورای ۲۰۱۴^۱ تحت عنوان "موهبت ناشنوایی، دلایلی برای تنوع انسانی"^۲ مراجعه کنید).

الف کا: کدام گفتمان‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی، اعتقاد به برتری زبان نوشتاری بر گفتاری را بوجود می‌آورد؟ نتایج ناخوشایند این نوع ذهنیت و طرز فکر در غرب چه بوده است؟ سخنوران زبان‌های اقلیت^۳ چگونه می‌توانند این دیدگاه را تاب بیاورند و به پتانسیل‌های فرهنگی زبان‌هایشان دلگرم باشند؟

ت الف کا: در اینجا می‌خواهم به استدلالی از یک مقاله اشاره کنم.

نویسندگان مقاله به پروژهای در نپال اشاره می‌کنند که در آن بچه‌های بومی نپالی علاوه بر یادگیری زبان نپالی به عنوان زبان دوم، بوسیله‌ی زبان خودشان آموزش می‌دیدند. یکی از نویسندگان این مقاله دکتر لاوا دیو آواتسی^۴، که اکنون مسئول دپارتمان آموزشی در نپال^۵ است، سعی دارد آموزش از طریق زبان مادری را حداقل برای سال‌های اولیه برای بچه‌های نپالی سازمان‌دهی کند. برطبق آخرین سرشماری، حداقل ۱۲۳ زبان در نپال وجود دارد (رجوع کنید به

^۱ Bauman and Murray

^۲ Deaf Gain. Raising the Stakes for Human Diversity

^۳ Minority languages

^۴ Dr Lava Deo Awatsi

^۵ Department of Education in Nepal

یاداوا^۱ (۲۰۱۳). در نوشته‌ی زیر من به پیش زمینه‌های ایدولوژیک تفاوت گذاشتن بین "سواد شفاهی" و "سواد کتبی" و معانی پنهان این عبارت اشاره کرده‌ام:

سواد شفاهی و سواد کتبی^۲

امروزه برای آموزش برخی از زبان‌های اقلیت و قومی کتاب‌های درسی تهیه و تدوین شده است. بیشتر زبان‌های اقلیت و قومی در نپال حالت گفتاری دارند هرچند که توجه چندانی به این مسئله نشده است. اکنون باید ببینیم چگونه مفاهیم "باسواد (با سواد کتبی)"^۳ و "فصیح و بلیغ (با سواد شفاهی)"^۴ در نپال و جاهای دیگر تعریف می‌شوند و منظور از این مفاهیم چیست. ما تعاریف و معانی این مفاهیم را در فرهنگ لغت اینترنتی تیزارس^۵ جستجو کردیم (به اسکوت‌ناب-کانگاس، ۲۰۰۹ مراجعه کنید)

باسواد به عنوان صفت

مثال‌های زیر از این فرهنگ لغت گرفته شده است:

- ۱- خیلی از کارگران باسواد، یعنی دارای توانایی خواندن و نوشتن، نبودند. باسواد متضاد^۶ بی سواد.

^۱ Yadava

^۲ Oracy and literacy

^۳ Literate

^۴ Orate

^۵ Online Thesaurus of Word

^۶ Antonym

- ۲- دوستان باسواد او: تحصیل کرده، خوب آموزش دیده، خوب تحصیل کرده، با سواد، با فرهنگ، متضاد غافل و بی توجه و....
- ۳- او دارای سواد کامپیوتر است. دارای دانش، عاقل، با هوش، آگاه، هوشیار، توانا، توانمند، متضاد نا آگاه.

این تعاریف این برداشت را متبادر می‌کنند که یک شخص باسواد از خیلی جهات مثبت است. اگر شما با سواد شفاهی هستید (نه با سواد کتبی: در فرهنگ لغت تیزارس واژه orate به عنوان صفت بکار نرفته است) دیگر آموزش دیده، با فرهنگ، تحصیل کرده و با هوش نیستید. و شما متضاد تمام این ویژگی‌های مثبت هستید. ما می‌توانیم بپرسیم که پس انصاف کجاست؟ هرکسی باید بصورت مثبت تعریف شود براساس آنچه که هست و می‌داند. با سواد در مقابل بلیغ و یا هر دو باید به صورت منفی تعریف و معنا شوند تنها براساس آنچه که نیست و نمی‌داند: مثلاً نابلیغ درمقابل بی‌سواد. ناعادلانه و غیرمنصفانه است که گروهی را بر اساس آنچه هستند و می‌دانند (با سواد) به صورت مثبت تعریف کنیم ولی گروه دیگر را آنچه نیستند و نمی‌دانند (بی سواد نوشتاری) بصورت منفی تعریف کنیم. این موضوع است که افراد را طبقه بندی می‌کند. تعریف دقیق‌تر میتوانند به شرح زیر باشند:

بلاغت(سواد شفاهی)^۱: سطوح بالای بسندگی درزبان گفتاری. یک سخنور یا یک داستان‌گوی توانا بودن. یک شخص بلیغ (با سواد شفاهی)^۲ کسی است که از طریق شنیدار و گفتار و نه از طریق

^۱ Oracy

^۲ An orate

خواندن و نوشتار ارتباط برقرار می‌کند. افراد بلیغ اغلب راهکارهای حافظه‌ای فوق‌العاده‌ای درمقایسه با افرادی که باسواد تلقی می‌شوند، دارند. زیرا افراد بلیغ تمامی کتابخانه‌شان را در سرشان حمل می‌کنند. بلاغت ادبیات شفاهی است.

ممکن است از خود بپرسید چرا باید این مفاهیم را تعریف کنیم. مفاهیمی که ما استفاده میکنیم تقریباً هرگز خنتی نیستند. در حوزه‌های مورد بحث مانند آموزش دوزبانه کلمات و مفاهیم پدیده‌های مورد بحث را شکل می‌دهند و می‌سازند و باعث می‌شوند بعضی افراد و گروه‌ها دیده شوند و بعضی دیگر نه. برخی مشخص و برجسته و برخی دیگر نه. اینکه چه الفاظی انتخاب گردد می‌تواند بعضی افراد، گروه‌ها، پدیده‌ها و روابط را در اقلیت قرار دهد و تحریف نماید، در حالی که دیگران را در اکثریت قرار داده و شکوهمند سازد. همچنین مفاهیم می‌توانند به طریقی تعریف شوند که روابط قدرت را یا پنهان کنند، منطقی جلوه دهد و یا زیر سؤال ببرند.

آشکار است که مفهوم "باسواد" درپنهان کردن، برچسب‌زدن و منفی جلوه‌دادن اقلیتها و فرهنگ و زبانشان نقش دارد. آن‌ها را به اقلیت تبدیل می‌سازد و بجای نقد و زیر سوال بردن روابط قدرت آنها را پنهان کرده یا نرمال می‌سازد. وجود همان الگوها در تحقیقات آموزشی هم این موضوع را روشن می‌سازد.

سواد می‌تواند به عنوان توانایی خواندن و نوشتن تعریف گردد. با این وجود این تعریف دو الگوی متفاوت درباره‌ی تحقیق درباره‌ی باسوادی و عملکرد آنها را پنهان می‌سازد. دیدگاه‌های مستقل/نگار، سواد را به عنوان

مفهومی انتزاعی، خنثی و مستقل از بافت اجتماعی و استفاده‌کنندگان از زبان ترسیم می‌کند (اونگ ۱۹۸۲). دیدگاه‌های ایدئولوژیک سواد را به عنوان مفهومی سیال، چندگانه، مرتبط با قدرت و به لحاظ اجتماعی و تاریخی جاگیرشده ترسیم می‌کند. از لحاظ آموزشی دیدگاه مستقل‌انگار بر مهارت‌های مجزای زبانی تأکید می‌ورزد که از راه برنامه‌های نوشته شده آوایی آموزش داده می‌شوند. اما دیدگاه ایدئولوژیک خواندن و نوشتن را به سواد شفاهی مرتبط می‌سازد تا بر رشد سوادهای گوناگون (چندسواد) برای اهداف متفاوت از طریق تعامل اجتماعی معنادار و بررسی دقیق متون اصیل تأکید کند.

همانگونه که در بالا ذکر شد بیشتر زبان‌های اقلیتی در نپال بواسطه‌ی سنت خودشان شفاهی هستند و ممکن است شامل ترانه‌ها، مداحی‌ها، بازی با کلمات، ضرب‌المثل‌ها، معماها، بازی با الفاظ، معماهای ریاضی و حساب، داستان‌های قهرمانانه، حکایات، افسانه‌ها و اسطوره‌ها باشند. این سنت در زبان‌های آفریقایی نیز متداول است (ریگان ۱۹۹۶ صفحات ۲۱ و ۲۶). همه‌ی این فعالیت‌های زبانی یک جنبه‌ی آموزشی دارند. به عنوان مثال، هدف از داستان‌های قهرمانانه، فعال کردن بحث درمورد یک مشکل خاص است و ضرب‌المثل‌ها قدرت استدلال و مهارت مورد نیاز برای تصمیم‌گیری و حل مشاجره‌ها را توسعه می‌بخشند. به شکلی مشابه یک حکایت عبارت است از:

یک حکایت نه فقط تاریخ بلکه یک داستان آموزشی است.

داستان‌ها تجلی‌های خاطرات، منشاء و تاریخ گروه، اعمال و رفتار

^۱ Ong

^۲ Reagan

مردان و زنان بزرگ، پیروزی‌ها و شکست‌هایشان در جنگ، تجربه‌هایشان که منجر به موفقیت‌های فردی و گروهی شده و آن‌هایی که منجر به شکست فردی و گروهی شده است، هستند (نون، اوکا ذکر شده در ریگان ۱۹۹۶ ص ۲۷).^۱

به عنوان نمونه مردمان قبیله رای^۲، سنت جذاب ساختن آهنگ به صورت آبی و فی‌البداهه را دارند. آن‌ها حتی ترانه‌هایی در مورد آموزش چندزبانی در طول سمینارها سروده‌اند. همه این‌ها باید قسمتی از برنامه‌ی اصلی آموزش زبان مادری باشند. آن‌ها باید در ابتدا و قبل از معرفی زبان نوشتاری و ادبیات آموزش داده شوند. معرفی زبان نوشتاری و سنت ادبی، فرهنگ را تغییر خواهد داد (مراجعه کنید به ریگان ۱۹۹۶ و موهلهاوسلر ۲۰۰۳).^۳

مردمان اقلیت‌های فرهنگی و زبانی، زمانی که به توسعه متون نوشتاری و ساخت مجموعه ادبی اهتمام می‌ورزند باید به این مباحث آگاه باشند و در مورد آن بحث کنند. تا کنون بحث کمی در مورد ارزش‌ها و منافع فرهنگ‌ها و سنت‌های شفاهی^۴ در نیپال انجام گرفته است. در نیپال نیز فرض بر این است که زبان نوشتاری رشد یافته‌تر است و بنابراین همه گروه‌های اقلیت‌های قومی می‌خواهند از سنت‌های شفاهی دوری گزینند. امروزه سواد کتبی بزرگ داشته می‌شود و از آن استاندارد ساختن شده که نباید مورد سؤال قرارگیرد در

^۱ N. Uka quoted in Reagan

^۲ Ray Tribe

^۳ Reagan, Muhlhausler

^۴ Oral traditions

حالی که بلاغت (سواد و دانش شفاهی) در بزرگسالان تقبیح شده و از آن چیزی ساخته شده که باید از آن شرمنده بود. همه باید باسواد باشند. افراد داری بلاغت (سواد و دانش شفاهی) مجبور شده‌اند احساس کنند که اشتباه از آن‌هاست، که "نادان" و "ناآگاه" هستند و فرهنگ شفاهی آن‌ها ارزش حفظ کردن ندارد. شاید غیر قابل اجتناب است (یا سودمند؟) که در طولانی مدت برخی فرهنگ‌های شفاهی ناپدید شوند یا حداقل تغییر کنند همانگونه که همه فرهنگ‌ها تغییر می‌کنند اما بچه‌هایی که اخیراً در محیط‌های شفاهی بزرگ می‌شوند نباید تابع نوع آموزشی باشند که بیشتر آن از نوشتار و خواند متن تشکیل شده است. این موضوع به عنوان یک شیوه‌ی یادگیری به لحاظ فرهنگی با دنیای دانش‌آموز بی‌ربط است. در واقع هم بلاغت و هم سواد دارای نقاط ضعف و قوت هستند و این موضوعات باید روشن شود. ممکن است فواید هر دوی آن‌ها در آموزش به زبان مادری^۱ ترکیب شود به شکلی که می‌توان فواید سنت‌های شفاهی را حفظ کرد در حالی که دانش‌آموزان در هر دوی زبان‌ها و در بلاغت و نوشتار باسواد شوند (نورمیل و همکاران ۲۰۱۱ ص ۱۶۹ تا ۱۷۶).^۲

الف کا: بحث و مسئله‌ی بعدی راجع به دیدگاهی بسیار نخبه‌گرایانه^۳

ازتصمیم‌گیری فرهنگی و آموزشی‌ست. برخی حامیان فارسی به مثابه‌ی زبان اصلی آموزش، حتی در میان روشن‌فکران که خود از اقلیت‌های زبانی هستند، اظهار می‌دارند که ممکن است افراد بخواهند کودکانشان را به زبان مادری خود آموزش دهند اما مسئله اینجاست که سیاست‌های زبانی توسط توده‌ی مردم

^۱ MLE (Mother Language Education)

^۲ Nurmela et al.

^۳ Elitist

صورت نمی‌گیرد. نویسندگان بزرگ از قبل راه درست را نشان داده‌اند. آن‌ها از نویسندگان ترک‌زبان نظیر خاقانی، نظامی و شهریار نام می‌برند که با وجود اینکه به ترکی حرف می‌زدند اما به زبان فارسی آثار خویش را می‌نوشتند. آن‌ها استدلال می‌کنند که بهترین مدل آموزشی همان است که این نویسندگان بزرگ انجام می‌دادند: یعنی با زبان ترکی صحبت می‌کردند اما در عوض برای نوشتار برای ایجاد ارتباط با کل تمدن ایرانی از زبان فارسی استفاده می‌کردند. شما چگونه به این استدلال آن‌ها پاسخ می‌دهید؟

ت الف کا: این استدلال بیان‌گر همان تفکر مخرب "یا این یا آن" است.

شما می‌توانید انتخاب کنید که هر دو یا همه زبان‌ها را صحبت کنید و هر دو یا همه را برای نوشتار استفاده کنید. به عنوان نمونه من اکنون در هنگام نوشتن این خطوط از زبان پنجم-به ترتیب زمان یادگیری- استفاده می‌کنم (اول فنلاندی، دوم سوئدی، سوم لاتین، چهارم آلمانی و پنجم انگلیسی). به عمل افرادی که با زبان مادری خویش صحبت می‌کنند اما به فارسی می‌نویسند "تمایز کارکردی"^۲ یا "دوگونه‌گی"^۳ (دیگلوسیا) گفته می‌شود (مفهومی که در ابتدا بوسیله چارلز-فرگوسن^۴ معرفی شد). مرد بزرگ جامعه‌شناسی زبان سنتی، جاشوا فیشمن^۵ در کتابش تحت عنوان "جامعه‌شناسی زبان"^۶ ادعا کرده بود که دوگونه‌گی تنها راه حفظ و نگهداری همه زبان‌ها مخصوصاً زبان‌های

^۱ Either, or

^۲ Functional Differentiation

^۳ Diglossia

^۴ Charles Ferguson

^۵ Joshua Fishman

^۶ Sociolinguistics

کوچک در یک محیط چندزبانه است، زیرا هیچ کسی به دو زبان مختلف برای یک هدف نیاز ندارد. بعد از مدتی یکی از آن‌ها ناپدید می‌شود و این زبان به طبع زبان اقلیت خواهد بود. فیشمن ادعا می‌کرد که خوب است از زبان‌های یک فرد برای اهداف مشخص و متفاوت استفاده شود. محققان هندی (نظیر لچمن کوبچاندانی)^۱ نشان داده‌اند که این موضوع در مورد کشورهای چندزبانه صادق نیست. به عنوان نمونه دو زبان ماراتی و کانادا^۲ بی‌نهایت شبیه هم هستند اما هر دوی آن‌ها در کنار همان مقاصد بوسیله‌ی همان افراد برای قرن‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌اند و هیچ‌کدام ناپدید نشده‌اند. بزرگترین زبانشناس هند، که پایه گذار موسسه‌ی مرکزی زبان‌های هند است، دبی پراسانا پاتانایاک^۳ (۲۰۱۴) همین موضوع را به شکلی قانع‌کننده در خیلی از آثارش نشان می‌دهد. این موضوعات در دو جلد بزرگ منتشر شده‌اند. این دو جلد کتاب دربرگیرنده‌ی جواب بسیاری از پرسش‌هایی است که ایرانی‌ها ممکن است در مورد سیاست‌گذاری‌های زبانی در کشورهای چندزبانه^۴ بپرسند.

الف کا: استدلال دیگر برعلیه آموزش زبان مادری این است که سخن‌وران و گویش‌وران زبان‌های اقلیت همواره زبان‌های مادری خود را از خانواده‌هاشان یاد گرفته‌اند و می‌توانند این کار را ادامه دهند. اما در مدرسه بچه‌ها باید زبان رسمی یعنی فارسی را یاد بگیرند. حامیان این بحث معتقدند که زبان‌های غیر فارسی همانگونه که قبلاً هم اتفاق افتاده است می‌توانند در خانه آموزش داده شوند. آن‌ها می‌گویند مدارس عمومی که توسط دولت تأمین

^۱ Lachman Khubchandani)

^۲ Marathi and Kannada

^۳ Debi Prasanna Pattanayak

^۴ multilingual countries

مالی می‌شوند، برنامه‌ی کاری خودشان را دارند که همان یک‌پارچه‌سازی و متحد کردن یک ملت بوسیله‌ی زبان والقبای مشترک است. شما درمود این استدلال چه فکر می‌کنید؟

همچنین، معتقدان به موقعیت برتر زبان فارسی می‌گویند که حتی اگر مدارس با زبان مادری در ایران باز شوند یا اینکه مدارس آزادی انتخاب زبان آموزشی خود را داشته باشند، والدین بچه‌های خویش را به این مدارس نخواهند فرستاد. آن‌ها معتقدند که مطالعات آزمایشی مراکز خصوصی که سعی به ارائه‌ی زبان مادری کرده‌اند، نشان می‌دهد که والدین دانش‌آموزان علاقه‌ای به مدارس فقط کردی یا فط ترکی ندارند. براین اساس آن‌ها معتقدند که تأکید بر روی زبان مادری در آموزش اگرچه ایده‌ای خوشایند است اما در واقع عملی نیست. شما چگونه به این استدلال پاسخ می‌دهید؟

علاوه براین، بعضی‌ها معتقدند که نگرانی درمورد موقعیت زبان‌های اقلیت در نظام‌های آموزشی ایران درواقع یک نقطه نظر اخلاقی است که ممکن است درنهایت به دانش‌آموزان قدرت دهد و احساس موفقیت درجامعه را در آن‌ها بوجود آورد. اما در شرایط کنونی ایران تغییر ناگهانی به آموزش زبان مادری بیشتر ازاینکه سودمند باشد، برای دانش‌آموزان و جوامع‌شان مضر است. آن‌ها می‌گویند در شرایط اقتصادی و سیاسی کنونی ایران ارتقاء موقعیت یک زبان اقلیت تنها شرایط را بدتر می‌کند. آن‌ها می‌گویند چه کسی قرار است سازمان اداری چنین حرکتی را تامین کند. سازماندهی مورد نیاز برای چنین تغییر بزرگی منابع را تحلیل می‌برد و منابع مادی که در اختیار دارند را نیز خالی می‌کند. آن‌ها معتقدند آموزش از طریق زبان مادری ممکن است یک گام ارزشمند باشد، ولی ممکن است به آسانی منجر به یک پیروزی بدتر از شکست

شود. آن‌ها تأکید می‌کنند که موقعیت کنونی یک معادله برد-برد برای همه است. کشورهای دیگر چگونه از عهده‌ی هزینه‌های اصلاح نظام آموزشی خود برای قرار دادن برنامه‌های آموزش به زبان مادری بر می‌آیند؟

ت الف کا: برخی والدین استدلال می‌کنند که بچه‌ها زبان مادری‌شان

را در خانه از مادرشان یاد می‌گیرند و مدرسه باید به آن‌ها زبان رسمی را آموزش دهد. مسئولین مدرسه نیز فقدان آموزش زبان مادری را با این استدلال توجیه می‌کنند که والدین خودشان زبان رسمی را برای تدریس زبان انتخاب کرده‌اند. با این وجود ما فقط زمانی می‌توانیم از یک انتخاب واقعی صحبت کنیم که والدین، دانش تحقیق‌محور و مستدل درباره پیامدهای طولانی‌مدت انتخاب‌هاشان را داشته باشند. در نیپال سازمان‌های بومی در سال ۲۰۰۹ از من درخواست کردند که پاسخ کوتاهی به برخی از ادعاها و سئوالاتی که والدین بومی نیپال دارند، بنویسم. سپس این پاسخ به چندین زبان بومی ترجمه شد. در اینجا آن پاسخ به زبان انگلیسی آورده شده است (این موضوع همچنین در شماره اول فصلنامه آموزش چندزبانه مرکز منابع آموزش چندزبانه در نیپال چاپ شده است)^۱:

^۱ First Issue of the MLE Newsleuer of Multilingual Education Resource Centre, in Nepal

چرا آموزش چندزبانه بر پایه زبان مادری؟

چرا باید بچه‌ها در ۶ تا ۸ سال اول مدرسه، از طریق زبان مادری آموزش

داده شوند؟ درحالی که آن‌ها از قبل زبان مادریشان را می‌دانند؟

وقتی بچه‌ها به مدرسه می‌آیند آن‌ها می‌توانند بوسیله‌ی زبان مادری‌شان درباره‌ی مسایل عینی روزمره و درموقعیت‌های رودرو درمحیط خودشان، در زمینه‌های قابل درک، صحبت و بحث کنند و اگر چیزی را متوجه نشدند، بازخورد آن را دریافت کنند (مثلاً بازخورد در زمینه‌ای روشن و قابل فهم: "من منظورم سیب نبود از شما خواستم موز بیاورید"). آن‌ها به شکلی روان و با لهجه‌ای بومی صحبت می‌کنند و گرامر پایه و خیلی لغات عینی را می‌دانند. آن‌ها می‌توانند همه‌ی نیازهای اساسی را بوسیله‌ی زبان مادری شرح دهند. آن‌ها مهارت‌های پایه‌ای ارتباط بین فردی^۱ را دارا هستند. این موضوع ممکن است برای پایه‌های اول مدرسه - که در آن معلمین در مورد چیزهایی که بچه‌ها می‌دانند و صحبت می‌کنند - کافی باشد. اما بعدها در مدرسه بچه‌ها به مفاهیم انتزاعی^۲ و پیچیده‌ی ذهنی و زبانشناختی نیاز دارند که بتوانند موضوعات دور از اکنون و اینجا (مثلاً موضوعات جغرافیایی یا تاریخی) یا چیزهایی که دیده نمی‌شوند (مثلاً مفاهیم ریاضی و علمی، مفاهیمی نظیر صداقت، قانون اساسی، عدالت و دموکراسی) را درک و در موردشان صحبت کنند. آن‌ها نیاز دارند که مسائل را تنها بوسیله‌ی زبان و استدلال انتزاعی و بدون توانایی انجام کارهای عینی حل کنند. (به عنوان مثال اگرمن ابتدا کار مثلاً

^۱ Basic interpersonal communicative skills (BICS)

^۲ Abstract concepts

الف را انجام دهم اما بعد موضوع ب یا پ اتفاق بیافتد، و یا اگر بعداً من کاف را انتخاب کنم ممکن است جیم اتفاق بیافتد اما چ هم ممکن است اتفاق بیافتد. بنابراین بهتر است ابتدا ب یا پ را انجام دهم.)

بسندگی (مهارت) زبانی شناختی-آکادمیکی^۱ که از کلاس سوم به بعد مورد نیاز است، در کلاس‌های بالاتر، در دوران راهنمایی و بعدها در زندگی به آرامی رشد می‌کند. بچه‌ها نیاز دارند این مفاهیم انتزاعی را برپایه‌ی آنچه قبلاً از زبان مادری دانسته‌اند، توسعه بخشند. اگر رشد زبان مادری به سطوح بالای زبان‌شناختی، (که باید از طریق آموزش رسمی اتفاق بیافتد) زمانی که بچه مدرسه را آغاز می‌کند قطع شود، کودک ممکن است هرگز موقعیت رشد به مراحل بالاتر تفکر انتزاعی^۲ را در هیچ زمانی و زبانی پیدا نکند.

اگر تدریس به زبانی انجام گیرد که کودکان بومی^۳ یا قبیله‌ای یا اقلیت با آن آشنا نیستند (مثلاً نپالی) بچه‌ها دو تا سه سال اول را در کلاس می‌نشینند، بدون اینکه چیز زیادی از تدریس بفهمند. بچه بدون آنکه چیزی بفهمد، بدون گسترش توانایی فکری‌اش به کمک زبان و بدون یادگیری تقریباً هیچ چیزی از آنچه به وی آموزش داده می‌شود، آنچه را که معلم می‌گوید، ممکن است به صورت مکانیکی تکرار نماید. به این دلیل است که بسیاری از بچه‌های اقلیت‌های زبانی زود ترک تحصیل می‌کنند. این کودکان بدون اینکه نپالی زیادی یاد گرفته باشند، بدون اینکه بدرستی یاد گرفته باشند که چگونه بنویسند یا بخوانند، بدون

^۱ cognitive-academic language proficiency (CALP)

^۲ abstract thinking

^۳ indigenous

اینکه زبان مادریشان رشد پیدا کرده باشد و تقریباً بدون هیچ دانشی از مدرسه فراری می‌شوند.

اگر کودکان زبان مادری را به عنوان زبان تدریس و آموزش در اختیار داشته باشند و به همان زبان مادری آموزش ببینند، تدریس را می‌فهمند، موضوع درس را یاد می‌گیرند، بسندگی (مهارت) زبانی شناختی-آکادمیکی را در زبان مادری توسعه می‌دهند و شانس بسیار بهتری خواهند داشت که اشخاصی متفکر و با دانش شوند و میتوانند تحصیلاتشان را ادامه دهند.

والدین می‌خواهند بچه‌ها، نپالی و انگلیسی بیاموزند. اگر بچه‌ها چند سال اول را بیشتر از طریق زبان مادری‌شان آموزش ببینند، چگونه نپالی و انگلیسی یاد بگیرند؟

همه‌ی برنامه‌های آموزش چندزبانه، نپالی را به عنوان زبان دوم و از کلاس اول و دوم آموزش می‌دهند و معلمین، هم زبان مادری بچه‌ها را می‌دانند و هم زبان نپالی را. قسمت اعظم بخش مهارت زبانی برای درک آکادمیک، بین زبان مادری و نپالی (و زبان‌های دیگری مانند انگلیسی) تقسیم می‌شود. بچه نیاز دارد تنها یک بار در زندگی‌اش خواندن و نوشتن بیاموزد و این کار صد در صد بوسیله‌ی زبانی که شخص خوب می‌داند آسان‌تر است. زمانی که بچه ارتباط میان آنچه می‌شنود و می‌گوید و نظام نوشتار و خوانش در زبان مادری را درک می‌کند، می‌تواند به آسانی به زبان‌های دیگر انتقال دهد (حتی اگر خط تحریری و الفبا متفاوت باشد). مفاهیم انتزاعی را در زبان مادری‌اش می‌آموزد و تنها باید برچسب‌های جدید و کلمات جدید برای آن‌ها به زبان نپالی یاد بگیرد. بچه از قبل مفاهیم را می‌داند و در این روش تنها بخش‌هایی از زبان (نپالی) جدید است. بچه از قبل محتوا را در موضوعات مختلف می‌داند (مثلاً در ریاضیات)

همه زبان‌ها یک مهارت زیرساختی مشترک دارند. وقتی بچه این مهارت را در زبانی که به خوبی می‌داند، یعنی زبان مادری‌اش، توسعه می‌بخشد، می‌تواند به راحتی به دیگر زبان‌ها منتقل نماید. و اگر دانش‌آموز یک کودک دوزبانه سطح بالا در زبان مادری و نیالی است، انگلیسی و دیگر زبان‌ها را سریع‌تر و بهتر از زمانی یاد می‌گیرد که او فراگیری انگلیسی را به عنوان یک فرد تک‌زبانه (تنها زبان مادری) شروع بکند. تمامی مطالعات در دنیا نشان می‌دهند که کودک هرچه بیشتر زبان مادری را به عنوان وسیله‌ی اصلی آموزش در اختیار داشته باشد، موضوع اصلی را بهتر می‌آموزد و در زمینه‌ی زبان غالب آن کشور و دیگر زبان‌ها بهتر و بیشتر پیشرفت می‌کند. تعداد سالهای آموزش در زبان مادری برای نتیجه بخش بودن مهمتر است تا موقعیت اجتماعی- اقتصادی^۱ والدین. این بدین معناست که آموزش چندزبانه باعث پیشرفت تحصیلی بچه‌هایی که به لحاظ اقتصادی ضعیف هستند، می‌شود.

آیا این کافی نیست که بچه‌ها سه سال اول به زبان مادری آموزش ببینند و سپس تدریس و آموزش به نیالی باشد؟

سه سال تدریس به وسیله‌ی زبان مادری بهتر است از اینکه همه‌ی تدریس به نیالی باشد (یا به انگلیسی که نتیجه‌اش حتی بدتر است) اما سه سال کافی نیست. رشد مهارت زبانی برای درک آکادمیک در زبان مادری بعد از سه سال به اندازه‌ی کافی بالا نرفته است. شش سال در زبان مادری حداقل زمان مناسب است، اما هشت سال مفیدتر است. اتیوپی که یکی از فقیرترین کشورهای آفریقا است، یک سیستم آموزشی نامتمرکز دارد که در آن هشت سال آموزش

^۱ Socio-economic status

چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری پیشنهاد می‌شود. بعضی از نواحی تنها چهار تا شش سال به زبان مادری آموزش می‌بینند. یک مطالعه‌ی بزرگ با استفاده از مقایسه نتایج از سراسر کشور نشان می‌دهد که کودکانی که هشت سال آموزش به زبان مادری داشته‌اند و زبان آمهاریک^۱ (زبان اصلی اتیوپی) و یا انگلیسی را به عنوان موضوعات درسی خوانده‌اند، بهترین نتایج را در علوم ریاضیات و نیز در انگلیسی داشته‌اند. افرادی با شش سال به آن اندازه خوب نبودند و آن‌هایی که بعد از کلاس چهارم به انگلیسی تغییر آموزش داده‌اند بدترین نتایج را حتی در انگلیسی داشته‌اند.

والدین به دنبال مدارس انگلیسی‌محور هستند. نتایج محتمل چه هستند؟

بسیاری از مطالعات در هند نشان می‌دهند که بچه‌ها در مدارس انگلیسی محور خصوصی در ابتدا انگلیسی را بهتر از بچه‌هایی می‌دانند که با زبان مادری یا زبان محلی آموزش می‌بینند. اما در پایان کلاس هشتم سطح دانش در موضوعات درسی گوناگون دانش آموزان در مدارس انگلیسی‌محور پایین‌تر از مدارس دولتی است و انگلیسی‌شان نیز بهتر از آن‌ها نیست. به علاوه، آن‌ها نمی‌دانند چگونه در زبان مادری بخوانند یا بنویسند، همچنین واژگانی ندارند تا آنچه را که آموخته‌اند، به زبان هندی به بحث بگذارند. آن‌ها دانش زبان‌های هندی و بیشتر دانش مربوط به موضوعات درسی مدرسه را قربانی مهارتی محدود در انگلیسی کرده‌اند. این موضوع به این خاطر است که دانش زبان انگلیسی معلمان محلی عموماً خیلی بالا نیست. اما همچنین به این خاطر است

^۱ Amharic

که بچه‌ها نتوانسته‌اند بسندگی (مهارت) زبانی شناختی-آکادمیک سطح بالایی را نه در زبان مادری و نه در انگلیسی توسعه دهند.

آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادر برای شش تا هشت سال اول، همراه با تدریس خوب زبان نپالی به عنوان زبان دوم و انگلیسی به عنوان زبان خارجی و احتمالاً زبان‌های دیگر، با استفاده از مواد آموزشی محلی که دانش محلی و بومی را در نظر گرفته و به آن احترام می‌گذارد، به نظر می‌رسد که پیشنهاد تحقیق‌محور خوبی برای نپال باشد.

متن بالا بعدها در اولین خبرنامه‌ی جلد اول شماره‌ی اول ۲۰۰۹، بنام "سوارا، آهنگ آزادی‌خواهی صداها"^۱ و در کنفرانس منابع آموزشی چندزبانه‌ی ملی در دانشگاه جواهر لعل نهرو^۲ منتشر شد. اساتید آجیت موهانتی و میناتی پاندا آنرا به همراه من بازبینی و بازنویسی کردند و به زبان‌های هندی، اوریا و تلگو^۳ منتشر شد.

در اینجا بهتر است مفهوم فقر را از دیدگاه امارتیا سان^۴ اقتصاددان نامدار و برنده‌ی جایزه‌ی نوبل اقتصاد بیان کنیم. وی فقر را به عنوان محرومیت از توانایی تعریف می‌کند. "حتی ارتباط درآمد پایین، دارایی‌های محدود و دیگر جنبه‌های آنچه که بصورت استاندارد فقر اقتصادی نامیده می‌شود، در نهایت با نقش آن‌ها در محدود کردن توانایی‌ها مرتبط است (به عبارت دیگر نقش آن‌ها در محدودیت شدید انتخاب‌هایی که افراد دارند). و بنابراین فقر در نهایت

^۱ SWARA. A Symphony of Liberating Voices

^۲ Jawaharlal Nehru University

^۳ Hindi, Oriya and Telugu

^۴ Amartya Sen

مسئله‌ی محرومیت از توانایی است (دریز و همکاران ۱۹۹۶ ص ۱۰-۱۱)^۱. بنابراین فقر دیگر نباید در قالب رشد اقتصادی دیده شود. رشد توانایی‌های انسان می‌تواند به عنوان هدف اساسی توسعه دیده شود (میسرا و مهانتی ۲۰۰۰ الف ص ۲۶۳). از آنجایی که جایگاه‌های فقر و تغییر اقتصادی از دیدگاه سان، اقتصادی، اجتماعی و روان‌شناختی هستند، در هرکدام از این حوزه‌ها اقداماتی باید انجام گیرد. پس سؤال اساسی برای کاهش فقر این است که مهم‌ترین درون داد^۲ (و درون دادی که توجیه اقتصادی داشته باشد) برای تغییر شرایط فقر یا توسعه‌ی توانایی‌های انسان چیست؟ (میسرا و مهانتی ۲۰۰۰ الف ص ۲۶۵)^۳. توافقی عمومی میان اقتصاددانان و روان‌شناسان و دیگر دانشمندان اجتماعی وجود دارد که آموزش احتمالاً مهم‌ترین درون داد است (میسرا و مهانتی ۲۰۰۰ الف).

بنابراین اگر فقر به عنوان مجموعه‌ای از شرایط محیطی و همچنین به عنوان فرآیندهای خاصی تلقی شود که باهم منجر به عملکرد خاص فقرا و افراد آسیب‌پذیر در مدرسه می‌شود و اگر از میان تمامی جنبه‌های گوناگون این عملکرد، کارکردهای شناختی و عقلی در اولویت قرار بگیرند-چنانکه ارتباط تنگاتنگی با حرکت به سمت بالای اقتصادی و اجتماعی فقرا دارد-(میسرا و مهانتی ۲۰۰۰ ب ص ۱۳۵-۱۳۶) پس ما باید به دنبال آن نوع مرزبندی بین هردو یا همه‌ی زبان‌ها در آموزش باشیم که بهترین توسعه‌ی ممکن را برای

^۱ Dreze et al.

^۲ Input

^۳ (Misra & Mohanty)

کارکردهای شناختی و عقلی - که منجر به ارتقای توانایی‌های انسان می‌شود - فراهم می‌آورد (اسکوتناب-گانگاس و دونبار ۲۰۱۰).

اینجا مشخص است که آموزش همه‌جانبه از طریق زبان غالب برای بچه‌های اقلیت زبانی باعث رشد فقر می‌گردد و منجر به افزایش نرخ اخراج از تحصیل می‌شود ("اخراج از تحصیل" به اشتباه "انصراف از تحصیل" یا "ترک تحصیل" نامیده می‌شود، گویی که دانش‌آموزان به شکلی داوطلبانه از آموزش انصراف داده‌اند درحالی که آن‌ها به خاطر شیوهی آموزش همگانی مجبور به ترک تحصیل شده‌اند و در واقع اخراج شده‌اند). و این وضع واقعاً یک خسران و اتلاف اقتصادی و انسانی عظیمی است. استیون والتر (مراجعه کنید به والتر و بنسون، ۲۰۱۲ همچنین واتر، ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹) در یک پژوهش سترگ روی ۴۰۰۰۰ کودک گواتمالایی^۱ به این نتیجه رسیده است که آموزش از طریق زبان مادری ارزان‌تر از آموزش به زبان اسپانیایی آنجا که منجر به فارغ التحصیلی کودکان تا پایه ششم می‌شود (بچه‌های کمتری ترک تحصیل می‌کنند و یا مجبور به ترک تحصیل می‌شوند). این بدین معناست که هزینه برای هر شاگردی که به پایه‌ی ششم در مدارس میان-محور^۲ می‌رسد کمتر است. زبان‌شناس اقتصادی فرانسوا گرین سوییسی^۳ در بسیاری از کتاب‌ها و مقالاتش نشان داده است که هزینه‌ی اعطای حقوق زبانی به اقلیت‌ها، همچنین در آموزش، حتی در ابتدا بسیار ناچیز است و هم دولت‌ها و هم شرکت‌ها منافع طولانی‌مدت بدست می‌آورند. این موضوع همچنین به این خاطر است که کودکان اقلیت‌های زبانی

^۱ Guatemala

^۲ Mayan-medium

^۳ Francois Grin

در مدرسه می‌مانند و مبدل به شهروندان مولد اقتصادی می‌شوند. چندزبانگی^۱ به شکل مهم شامل چندسوادی بودن^۲ در سطوح بالای تحصیلی در آینده است. چندزبانگی باعث تقویت خلاقیت، تفکر واگرا، انعطاف شناختی، توانایی تمرکز و خیلی از جنبه‌های دیگر عملکرد انسانی می‌شود که نه تنها به لحاظ اقتصادی سودمند هستند بلکه رشد انسان را ارتقا بخشیده و بالا می‌برد و در این زمینه آثار زیادی وجود دارد.

الف کا: برخی از حامیان فارسی به عنوان زبان رسمی استدلال می‌کنند که تعداد زیادی زبان و گویش در ایران وجود دارد (عده ای آن‌ها را بالغ بر ۷۰۰ می‌دانند). آن‌ها می‌گویند آموزش چند زبان خاص از میان این همه زبان، مشکلات بی شماری بوجود می‌آورد. می‌پرسند شما با کدام زبان می‌خواهید آغاز کنید؟ به محض اینکه اولین زبان محلی رسمی شود سخنوران صدها زبان دیگر نیز رسمیت می‌خواهند. آن‌ها همچنین استدلال می‌کنند که این توهم وجود دارد که تهران تنها شهر چندزبانه است و بقیه نواحی از لحاظ زبانی همگن هستند. آن‌ها معتقدند که چنین چیزی امکان ندارد و می‌پرسند چه اتفاقی برای سخنوران فارسی‌زبان، کردزبان و یا بلوچ‌زبان که در آذربایجان ایران زندگی می‌کنند، خواهد افتاد اگر ترکی در آن ناحیه به عنوان زبان رسمی شناخته شود؛ البته با در نظر گرفتن این حقیقت که همه‌ی این غیر ترک‌ها به فارسی نیاز خواهند داشت تا بتوانند به لحاظ اقتصادی و اجتماعی هرجای ایران و رای استان‌های ترک زبان دوام بیاورند. سخنوران زبان‌های دیگر اگرچه جمعیت کمتری با آن‌ها صحبت می‌کنند، ممکن است تقاضاهایی داشته باشند که دولت

^۱ Multilingualism

^۲ Multiliteracy

مرکزی قادر به برآورد کردن آن‌ها نباشد. این فرایند تنها منجر به هرج و مرج می‌گردد. آیا فکرمی‌کنید که حق با آنها باشد؟ کشورهای دیگر چگونه با این مشکل برخورد کرده‌اند؟

ت الف کا: پاسخ به این سؤال مستلزم نوشتن یک کتاب کامل است. بطور کلی من فکر نمی‌کنم حق با آن‌ها باشد. چالش‌ها و سختی‌های فراوانی وجود دارد و در برخی کشورها و موقعیت‌ها راه به خطا رفته است. اما من یادآوری می‌کنم که در بیشتر موارد این زبان نیست که باعث مشکلات می‌گردد. عوامل اقتصادی، تقسیمات سیاسی-اجتماعی و روابط نابرابر قدرت هستند که باعث مشکلات می‌شوند و جزء عوامل اصلی تنش‌آفرین هستند. زمانی که تقسیمات سیاسی-اجتماعی و اقتصادی با تفاوت‌های زبانی مقارن می‌شوند، با موقعیت‌های خطرناکی رو به رو خواهیم شد. برآوردن حقوق زبانی انسان‌ها، همچنین در آموزش، تنها یکی از پیش نیازهای عدالت اجتماعی و شرایط صلح آمیزتر است. اما خیلی مهم است که تأکید شود حقوق زبانی برای عدالت و برابری کافی نیست. آن‌ها به سمت برابری حرکت می‌کنند اما تغییرات سیاسی اجتماعی و اقتصادی برای رسیدن به عدالت اجتماعی بشدت مورد نیاز هستند. در اینجا دو مسئله را نباید مخلوط کرد. از یک طرف مسئله‌ی آموزش چندزبانه بر پایه زبان مادری است و از طرف دیگر به رسمیت شناختن و موقعیت رسمی‌دادن و رسمی‌کردن زبان مادری اقلیت‌هاست. کاملاً امکان پذیر است که بدون رسمی‌کردن زبانشان، به سازمان‌دهی آموزش زبان اقلیتها پرداخت و حتی بدون اینکه خیلی از این گروه‌ها درخواست رسمی شدن داشته باشند.

الف کا: برخی از منتقدین آموزش به زبان مادری اینگونه استدلال می‌کنند که این یک توهم است که تصور کنیم یک زبان استاندارد به عنوان مثال

کردی وجود دارد که می توان برای همه ی کردهای ایران مورد استفاده قرارگیرد. آن ها می گویند که ده ها گویش و گونه ی متفاوت زبان کردی در کردستان ایران^۱ وجود دارد. درچندین مورد این گویش ها آنقدر متفاوتند که سخنوران آن ها مجبورند از زبان فارسی برای تفهیم یکدیگر استفاده کنند. آیا این موقعیت، سیاست گذاری برای تدریس زبان کردی استاندارد درمدارس را کاری بسیار سخت و عملی جسورانه نمی کند؟ آیا شما هیچ مثال بین المللی دراین باره به خاطر می آورید؟

ت الف کا: این مسئله به شکلی گسترده در کشورهای که کردها زندگی می کنند به بحث گذاشته شده است. من بخصوص کتاب ها و مقالات خود اندیشمندان کرد (نظیر امیر حسن پور، جعفر شیخ الاسلامی^۲) را پیشنهاد می کنم. هم کردها و هم اندیشمندان دیگر (مثلا مارتین وان برونسن^۳) به زبان های مختلف آثار خود را منتشر کرده اند که شامل فارسی، انگلیسی و البته چندین زبان و گویش و گونه کردی می شود. حداقل دو ژورنال سطح بالای بین المللی کردی (ژورنال مطالعات کردی و ژورنال آکادمیک مطالعات کردی^۴) وجود دارد و آثار منتشرشده بسیار زیاد است.

زبانی که از بعضی جهات شبیه کردی است-اگرچه از لحاظ تعداد سخنور بسیار کمتر است- زبان سامی است. احتمالاً حدود بیش از ۱۲۰۰۰۰ سامی^۵ وجود دارد که بین چهار کشور (فنلاند، نروژ، روسیه و سوئد) تقسیم

^۱ Iran's Kurdistan

^۲ Amir Hassanpour, Jaffer Sheyholislami

^۳ Martin Van Bruinessen

^۴ Kurdish Studies journal, and Kovara Akademfka Xebaten Kurdi/ Academic Journal of Kurdish Studies

^۵ Saami

شده‌اند. ده زبان متفاوت سامی که بیشترشان گویش‌های خودشان را دارند، وجود دارد. بعضی گروه‌های سامی خیلی کوچکند مثلاً سامی انار و سامی اسکولت^۱ در فنلاند که هر دویشان زیر ۴۰۰ نفر هستند. گروه‌های سامی در روسیه حتی کوچک‌تراند. برخی زبان‌های سامی تنها در یک کشور صحبت می‌شوند. خیلی از آن‌ها در دو کشور و یا بیشتر صحبت می‌شوند. به هرحال موقعیت سامی از خیلی جهات خیلی بهتر از کردهاست. سامی‌ها (همچون افراد بومی این کشورها) در سه کشور اسکاندیناوی^۲ بسیاری از حقوق زبانی بشر را دارند. بخصوص در نواحی اداری خودشان که زبان‌هایشان رسمی‌است. آن‌ها پارلمان‌های خودشان را با بودجه‌های خودشان دارند که می‌توانند تصمیمات زیادی در درون فرهنگ سامی و بسیاری از مسائل دیگر بگیرند (در حالی که آن‌ها فقط یک کارکرد مشورتی در ارتباط با مسائل اقتصادی و سیاسی بزرگتر دارند که شامل بسیاری از مسائل مربوط به حق زمین می‌شود). در حال حاضر مطالبه‌ای جدی دیده نمی‌شود که سامی‌ها در چهار کشور بخواهند تقاضای استقلال کنند. استقلال سیاسی در برخی موضوعات و امکان داشتن حقوق بشر، بخصوص حقوق زبانی و فرهنگی در حال حاضر از دیدگاه آن‌ها کافی است. یک دانشگاه سامی در گوداگایدنو/کواتوکینو^۳ در نروژ که یک سرپرست روسی سامی دارد، به چندین زبان سامی تدریس می‌کند که بستگی به توانش زبانی معلمان دارد. خیلی از سخن‌وران زبان‌های سامی کوچکتر، بزرگترین آن‌ها یعنی سامی شمالی را یاد گرفته‌اند. ترجمه‌ی همزمان

^۱ Aanaar Saami and the Skolt Saami

^۲ Nordic

^۳ Guovdageaidnu/Kautokeino

در برخی محیط‌های رسمی وجود دارد. به عنوان نمونه در پارلمان فنلاندی-سامی، رئیس جمهوری که اخیراً انتخاب شده است تینا سالینا-ایکیو^۱ به زبان مادری‌اش سامی اسکولت در جلسات صحبت می‌کند و ترجمه همزمان به دیگر زبان‌های سامی انجام می‌گیرد. اغلب در کنفرانس‌های سامی ترجمه از فنلاندی سوئدی و یا نروژی و همچنین بعضی وقت‌ها انگلیسی صورت می‌گیرد. در اخبار روزانه سامی در اسکاندیناوی در تلویزیون همه‌ی سامی‌ها زبان و گویش‌های سامی خودشان را صحبت می‌کنند. به عنوان نمونه در تلویزیون سوئد-من این اخبار را تماشا می‌کنم- هرچه که به سامی گفته شود به سوئدی و نروژی ترجمه می‌شود. و هرچه که به زبان دیگری گفته می‌شود به یکی از زبان‌های سامی نیز ترجمه می‌شود. اگر گزارشگر بومی که در اخبار با او مصاحبه می‌شود به عنوان نمونه اهل ژاپن یا گواتمالا باشد گفتار او به زبان گفتاری سامی ترجمه می‌شود، (مثلاً از طریق اسپانیایی یا انگلیسی) و در زیرنویس به سوئدی ترجمه می‌شود. به نظر پیچیده می‌رسد اما برای ما چندزبانه‌ها طبیعی است و تا حدی خوب کار می‌کند.

الف کا: در بحث از زبان مادری در ایران بطور مرتب به تحقیق در آمریکا ارجاعاتی داده می‌شود. اینکه دانش آموزان اسپانیایی که آموزش دوزبانه دریافت کرده‌اند در زندگی آینده‌شان به آن اندازه که بچه‌های اسپانیایی زبان که به مدرسه‌های انگلیسی‌محور رفته‌اند، موفق نبوده‌اند. به همین منوال بعضی متفکران ایرانی تأکید کرده‌اند که این یک بی‌مهری نسبت به بچه‌های زبان‌های اقلیت خواهد بود اگر ما به اهمیت زبان فارسی در مدارس تأکید نکنیم، به این خاطر که فارسی زبان موفقیت اجتماعی آموزشی و آکادمیک است. آیا

^۱ Tiina SanilaAikio

تا به حال با این تحقیق مواجه شده اید؟ یافته‌های تحقیقی از این نوع چقدر به لحاظ بین‌المللی متداول هستند؟

ت الف کا: من به خوبی به تحقیق در آمریکای شمالی در زمینه‌ی آموزش دوزبانه آشنایی دارم و نمی‌توانم مطالعاتی از این نوع را به یاد بیاورم. من هیچ تحقیقی را نمی‌شناسم که در آن بچه‌های اسپانیایی‌زبان که در مدرسه‌های انگلیسی‌زبان بوده‌اند به شکلی نظامند با بچه‌های اسپانیایی‌زبان در مدارس دوزبانه از نظر زندگی‌های آیندشان مقایسه شوند. شاید این یک تحقیق طولی^۱ بوده است که در آن بچه‌ها حداقل تا سن سی سالگی مورد تحقیق قرار گرفته‌اند، درحالی که بقیه عواملی که موقعیت آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد را ثابت نگه داشته‌اند. من هیچ مطالعه‌ای از این قبیل را ندیده‌ام. از سوی دیگر بزرگترین مطالعه در آمریکا، که بچه‌های انگلیسی‌زبان را در مدل‌های گوناگون آموزشی با بیش از ۲۰۰۰۰۰ کودک مقایسه کرده است، نشان داده است که هر چه بچه‌ها آموزش به زبان اسپانیایی بیشتری داشته‌اند دستاوردهای تحصیلی‌شان بهتر بوده است که شامل توانش انگلیسی آن‌ها نیز بوده است (کولیر و توماس^۲ ۲۰۱۴ و توماس و کولیر ۲۰۰۲ و ۲۰۱۲). طول مدت زمان آموزش به زبان مادری همچنین مهمتر از موقعیت اقتصادی اجتماعی است یعنی فاکتوری که در بسیاری از مطالعات توضیح می‌دهد که چرا بچه‌های فقیر (که اتفاقاً اقلیت بوده‌اند) در دستاوردهای آکادمیک ضعیف‌تر از بچه‌های طبقه‌ی متوسط عمل کرده‌اند. بسیاری دیگر از مطالعات مقایسه‌ای دیگر در سر تا سر دنیا همین را نشان می‌دهند. هرچند برخی مطالعات دارای

^۱ Longitudinal study

^۲ Thomas & Collier

کمبودهای متودولوژیک کمی بودند مثلاً در برخی مطالعات از عنوان "آموزش دوزبانه" استفاده کرده بودند درحالی که در آن‌ها زبان مادری نه به عنوان زبان آموزش بلکه تنها یک واحد درسی استفاده شده بود؛ و یا اینکه بیشتر زبان آموزش در کلاس‌های تحت مطالعه زبان غالب بوده و تنها در ابتدا یا در سال‌های انتهایی از زبان اقلیت استفاده شده بود. همه تحقیقات محکم و جدی نشان می‌دهند که آموزش دوزبانه‌ای که به درستی اجرا شده است بهتر عمل می‌کند و نتایج بهتری نسبت به آموزش به زبان غالب به بار می‌آورد. اسکوت‌تاب-کانگاس و دونبار (۲۰۱۰)^۱ چندین مثال ارائه می‌دهند و سابقه‌ی تحقیقی در زمینه‌ی مزایای آموزش زبان مادری و آموزش دوزبانه فراوان است. صدها کتاب و ده‌ها هزار گزارش و مقاله در این زمینه وجود دارد.

الف کا: برخی از منتقدان به آغاز برنامه‌های آموزشی به زبان مادری دانش‌آموزان در ایران این گونه استدلال می‌کنند که هر تمهید عملی برای تغییر سیاست‌های زبانی به پایه‌ی نظری محکمی نیاز دارد. آن‌ها با در نظر گرفتن پیامدهای سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و همچنین شخصی، معتقدند که ما باید تحقیقات عمیق و ریشه‌داری را از چندین دیدگاه اجرا کنیم قبل از اینکه نظام آموزشی را تغییر دهیم. آن‌ها اینگونه بیان داشته‌اند که برداشتن هر قدم عملی به سمت آموزش به زبان مادری بدون تحقیقات قوم‌شناختی،^۲ تعلیم و تربیتی و تاریخی، اشتباه بزرگی خواهد بود. در واقع این منتقدان ممکن است درباره‌ی میزان تحقیقات علمی درمورد این مسئله در ایران درست بگویند. زمانی که من پیشینه‌ی تحقیق برای این مصاحبه را مرور می‌کردم، دریافتم که

^۱ Thomas & Collier

^۲ ethnographical

بیشتر بحث درمورد آموزش به زبان مادری در ایران در مصاحبه‌های روزنامه‌ای و تلویزیونی با متخصصین رسانه‌ای (نه لزوماً صاحب‌نظران آکادمیک) انعکاس داده شده بود تا اینکه تحقیقات تجربی که در مجله‌های علمی و آکادمیک نشر داده شده باشند. درمورد این دل‌نگرانی چه فکری می‌کنید؟

ت الف کا: این دلوپسی راجع به آمادگی معلمان، تهیه مواد آموزشی و غیره، واقعی است. بدون در نظر گرفتن اینکه کدام زبان مجرای آموزشی است، عوامل متعدد دیگری وجود دارند که نتیجه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همینطور صدها مثال از بیشتر کشورهای غیر غربی وجود دارد که در آن تصمیم‌گیرندگان سیاسی و آموزشی به عنوان نمونه به اشتباه تصمیم گرفته‌اند که انگلیسی (یا در برخی موارد فرانسه) زبان آموزشی در تمام نظام آموزشی خواهد بود. اما این درحالی است که معلم‌های توانای کمی وجود دارند و یا آموزش و تعلیم و تربیتی کمی در اختیار معلمان وجود دارد. این موضوع یکی از فجایع اصلی در بسیاری از کشورهای آفریقایی است که دارای دستاوردهای آموزشی ضعیف و فاجعه باری هستند. با این وجود، چهارچوب‌های تئوریک موجود برای آموزش چندزبانه بسیار قوی و قابل اعتماد هستند. می‌دانیم که آموزش باید در بافت بومی اجرا گردد و نمی‌توان مدلهایی از مناطق دیگر را بکار گرفت و از آن‌ها انتظار داشت که بدون هیچ تغییر و تعدیلی کارآیی داشته باشند. اما ما به اندازه‌ی کافی در این باره می‌دانیم که چرا برخی مدل‌ها کارآیی دارند اما برخی دیگر نه. مطالعات مقایسه‌ای بین‌المللی زیادی از کشورهای مختلف وجود دارد که این موضوع را تأیید می‌کند. در یک مطالعه مقایسه‌ای بزرگ که برای وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند انجام شده است استیون

می و ریچارد هیل^۱ نتیجه گرفته‌اند که آموزش به زبان غالب و رسمی به لحاظ آموزشی کمترین تأثیر را بر روی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان زبان‌های اقلیت داشته است. نتایج تحقیقی دقیقی وجود دارد که چگونه به مراحل بالای دو یا چندزبانه بودن برسیم و اینکه چگونه اقلیت‌های زبانی و بچه‌ها را قادرسازیم تا به لحاظ آکادمیک دستاوردهایی داشته باشند. این حقیقت که آموزش صحیح و اجرای حقوق بشر هم برای دولت و هم برای اقلیت‌ها چالش‌برانگیز است، موقعیت کنونی را در بسیاری از کشورها، همانند ایران، که از حقوق بشر تخطی می‌کنند، توجیه نمی‌کند.

الف کا: و سر انجام آخرین سوال. فعالان^۲ استفاده از زبان مادری در ایران شاکی هستند که یک مانع اساسی بر سر راه تغییر سیاست‌های زبانی در ایران دیدگاه روشنفکران و متفکران ایرانی است که بیشتر طرفدار نظام آموزشی فارسی-محور هستند. این فعالان فکر می‌کنند که اگر متفکران فارسی زبان در راه رسیدن به این هدف به آن‌ها ملحق شوند، متقاعد کردن دولت و مردم انرژی بسیار کمتری نیاز خواهد داشت. نقش روشنفکران و متفکران در این بحث چیست؟ آیا تجربیات بین‌المللی در ارتباط با نقش متفکران وجود دارد که فعالان استفاده از زبان مادری در ایران بتوانند از آن الگو بگیرند؟

ت الف کا: در اینجا من می‌خواهم از ادوارد سعید^۳ در مورد نقش روشنفکران نقل قول کنم:

^۱ Stephen May and Richard Hill

^۲ activists

^۳ Edward Said

اندیشمند کسی است که جایگاه او این است که بطور همگانی پرسش‌های برآشفته‌کننده (چالش بر انگیز) را مطرح کند کسی که به سادگی توسط حکومت یا پول قابل خریداری نباشد ... کار اندیشمند ایجاد احساس خوشایند در مخاطبانش نیست: تمام مطلب این است که بر آشفته کند، مخالف یا حتی ناخوشایند باشد (صفحه ۶۲).

به نظر من برخی از روشن‌فکران ایرانی ممکن است، دنباله رو (و یا حتی هدایت کننده) آن دسته از متفکران ایرانی باشند که به جای تقویت تلاش‌های آموزشی مثبت به آن‌ها ضربه بزنند. آن‌هایی که می‌توانند از میان دیگر ابزارها از طریق آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری، جامعه را از لحاظ اجتماعی، اقتصادی و سیاسی عادلانه‌تر سازند، احتمالاً توسط این روشن‌فکران ایرانی بی‌اثر می‌شوند. البته "هم راه شدن با حکومت‌ها و پول" و بی تفاوت بودن یا به طور داوطلبانه بی‌تفاوت شدن درباره آنچه که پژوهش‌هایی حجیم راجع به مشکلات مورد بررسی می‌گوید، آسان است.

من گاهی به سیاسی کردن مسائل مربوط به آموزش زبان توسط کسانی که نمی‌خواهند جایگاه خود را در محورتنوع و گوناگونی تشریح و درک کنند (با ممانعت از حفظ و توسعه زبان‌های مادری اقلیت، از طریق مدارای با آن‌ها، تا ترویج دادن آن‌ها) متهم می‌شوم. اوتو رنه کاستیلو^۱، شاعر و انقلابی گواتمالایی^۲ برایم پاسخی را فراهم می‌سازد که در من طنین می‌افکند - من چند

^۱ Otto Rene Castillo

^۲ Guatemalan

مصراع اول شعر وی را طی چندین دهه نقل قول کرده‌ام. اینجا تمام شعر را ملاحظه می‌کنید. از نظر کاستیلو، تمام جهان، از جمله ایران، به روشنفکران سیاسی بیشتری نیاز دارد.

روشنفکران غیر سیاسی^۱

یک روز،
روشنفکران غیر سیاسی کشورم
با ساده‌ترین مردمان
مورد پرسش قرار خواهند گرفت.
از آن‌ها پرسیده خواهد شد،
به آن هنگام که ملت آن‌ها،
همانند آتشی مطبوع،
کوچک و تنها
به آهستگی جان می‌داد،
آن‌ها چه می‌کردند.
هیچکس از آن‌ها در مورد لباس،
خواب‌های نیمروزی طولانی پس از ناهارشان
نخواهد پرسید،
هیچ کس نمی‌خواهد چیزی در مورد پیکارهای بی‌حاصل‌شان،
با ایده‌های پوچ بداند
هیچکس به آموزش مالی افزون آن‌ها اهمیت نمی‌دهد.

^۱ Apolitical intellectuals

آن‌ها راجع به اساطیر یونان یا درمورد خودبیزاریشان،
به آن هنگام که کسی در درون آن‌ها با مرگی بزدلانه شروع به
مردن می‌کند
مورد پرسش قرار نمی‌گیرند.
یا در مورد توجیه‌های مضحکشان،
که در سایه‌ی زندگی کامل زاده می‌شوند.
در آن روز ساده‌ترین مردان خواهند آمد.
آن‌هایی که جایی در کتاب‌ها و اشعار روشنفکران غیر سیاسی
ندارند،
به طور روزمره نان، شیر
تورتیلا و تخم مرغ‌هایشان را،
به آنها تحویل می‌دهند،
آن‌هایی که ماشین‌هایشان را می‌رانند،
آن‌هایی که از باغ‌ها و سگ‌هایشان مراقبت می‌کنند و برایشان کار
می‌کنند.
و آن‌ها خواهند پرسید، "هنگامی که فقرا رنج می‌برند،
و به آن هنگام که لطافت و زندگی در آن‌ها سوخت
شما چه کار می‌کردید؟"
متفکران غیر سیاسی کشور شیرینم، شما قادر به پاسخگویی
نخواهید بود
کرکسی از سکوت شکم شما را خواهد خورد،
بدبختی خودتان بر روحتان ناخنک می‌زند

References

- Ahearn, L.M. (2010) Agency and language. In J. Jaspers, J.-O. Östman and J. Verschueren (eds) *Society and Language Use* (Vol. 7, pp. 28–48). Handbook of Pragmatics Highlights. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Allardt, E. (1978) Samhörighet och tvåspråkighet bland finlandssvenskarna [Belongingness and bilingualism among the Finland Swedes]. *Nordisk Tidskrift* 54 (3), 129–137.
- Allardt, E. and Starck, C. (1981) *Språkgränser och samhällsstruktur. Finlandssvenskarna i ett jämförande perspektiv* [Language borders and societal structure the Finland Swedes in a contemporary perspective]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Awasthi, L.D. (2004) Exploring monolingual school practices in multilingual Nepal. PhD thesis, Danmarks Pædagogiske Universitet/Danish University of Education, Copenhagen.
- Bass, G.J. (2013) *The Blood Telegram. Nixon, Kissinger, and a Forgotten Genocide*. New York: Alfred A. Knopf.
- Bauman, H.-D. and Murray, J.J. (eds) (2014) *Deaf Gain. Raising the Stakes for Human Diversity* (pp. 492–502). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. See <http://www.upress.umn.edu/book-division/books/deaf-gain?searchterm=Deaf+Gain> (accessed 12 May 2016).
- Benson, C. (2009) Designing effective schooling in multilingual contexts: Going beyond bilingual ‘models’. In T. Skutnabb-

- Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty and M. Panda (eds) *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 63–81). Bristol: Multilingual Matters.
- Capotorti, F. (1979) *Study of the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York: United Nations.
- Cassese, A. (2008) [2003]. *International Criminal Law* (2nd edn). Oxford: Oxford University Press.
- Collier, V.P. and Thomas, W.P. (2014) *Creating Dual Language Schools for a Transformed World: Administrators Speak*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico and Fuente Press.
- Curtis, M. (1995) *The Ambiguities of Power. British Foreign Policy Since 1945*. London & New Jersey: Zed Books.
- de Varennes, F. (1996) *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- Dreze, J., Sen, A. and Hussain, A. (1996) *The Political Economy of Hunger: Selected Essays*. New York: Oxford University Press.
- Dunbar, R. and Skutnabb-Kangas, T. (2008) *Forms of Education of Indigenous Children as Crimes Against Humanity? Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (PFII)*. New York: PFII. [In PFII system: ‘Presented by Lars-Anders Baer, in collaboration with R. Dunbar, T. Skutnabb-Kangas and O. Henrik Magga’]. See http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/E_C19_2008_7.pdf (accessed 12 May 2016).

- Fernandes, D. (2008) *The Kurdish and Armenian Genocides: From Censorship and Denial to Recognition?* Stockholm: Apec Press.
- Fernandes, D. (2010) *Modernity, 'Modernisation' and the Genocide of Kurds and 'Others' in Turkey: '1915' within its Pre-and-Post Historical Periods.* Stockholm: Apec Press.
- Fishman, J.A. (1971) *Sociolinguistics. A Brief Introduction.* Rowley, MA: Newbury House.
- Harvey, D. (2005) *The New Imperialism.* Oxford: Oxford University Press.
- Heugh, K. (2007) Language and literacy issues in South Africa. In N. Rassool (ed.) *Global Issues in Language, Education and Development. Perspectives from Postcolonial Countries* (pp. 187–217). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heugh, K. (2009) Literacy and bi/multilingual education in Africa: Recovering collective memory and knowledge. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty and M. Panda (eds) *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 103–124). Bristol: Multilingual Matters.
- Heugh, K. and Skutnabb-Kangas, T. (eds) (2010) *Multilingual Education Works. From the Periphery to the Centre.* Hyderabad: Orient BlackSwan.
- Korten, D.C. (1996) The failures of Bretton Woods. In J. Mander and E. Goldsmith (eds) *The Case Against the Global Economy and for a Turn Toward the Local* (pp. 20–30). San Francisco: Sierra Club.
- Macedo, D. (2014) The colonialism of English only. In P.W. Orelus (ed.) *Affirming Language Diversity in Schools and Society.*

- Beyond Linguistic Apartheid* (pp. 250–271). New York/ London: Routledge.
- MacMillan, M. (2003) *Paris 1919. Six Months that Changed the World*. New York: Random House.
- Magga, O.H., Nicolaisen, I., Trask, M., Dunbar, R. and Skutnabb-Kangas, T. (2005) *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages. Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues*. New York: United Nations. See www.Tove-Skutnabb-Kangas.org/pdf/PFII_Expert_paper_1_Education_final.pdf (accessed 12 May 2016).
- May, S. and Hill, R. (2003) *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*. Milestone Report 2. Hamilton: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, School of Education, University of Waikato.
- Misra, G. and Mohanty, A.K. (2000a) Poverty and disadvantage: Issues in retrospect. In A.K. Mohanty and G. Misra (eds) *Psychology of Poverty and Disadvantage* (pp. 261–284). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Misra, G. and Mohanty, A.K. (2000b) Consequences of poverty and disadvantage: A review of Indian studies. In A.K. Mohanty and G. Misra (eds) *Psychology of Poverty and Disadvantage* (pp. 121–148). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Mühlhäusler, P. (2003) *Language of Environment – Environment of Language. A Course in Ecolinguistics*. London: Battlebridge.
- Nurmela, I., Awasthi, L.D. and Skutnabb-Kangas, T. (2011) *Enhancing quality education for all in Nepal through indigenised*

- MLE: The challenge to teach in over a hundred languages. In T. Skutnabb-Kangas and K. Heugh (eds) *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work. From Periphery to Center* (pp. 151–177). New York: Routledge.
- Pattanayak, D.P. (2014) *Language and Cultural Diversity. The Writings of Debi Prasanna Pattanayak*. Hyderabad and Delhi: Orient Blackswan and Indira Gandhi National Centre for Arts.
- Olthuis, M.-L., Kivelä, S. and Skutnabb-Kangas, T. (2013) *Revitalising Indigenous Languages. How to Recreate a Lost Generation*. Linguistic Diversity and Language Rights Series. Bristol: Multilingual Matters.
- Ong, W.J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Phillipson, R. (2014) Americanization and Englishization as processes of global occupation. In P.W. Orelus (ed.) *Affirming Language Diversity in Schools and Society: Beyond Linguistic Apartheid* (pp. 188–214). New York: Routledge.
- Phillipson, R. and Skutnabb-Kangas, T. (2013) English, language dominance, and ecolinguistic diversity maintenance. In M. Filppula, J. Klemola and D. Sharma (eds) *The Oxford Handbook of World Englishes*. Oxford: Oxford University Press.
- Pilger, J. (1998) *Hidden Agendas*. London: Vintage.
- Reagan, T. (1996) *Non-Western Educational Traditions: Alternative Approaches to Educational Thought and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Roosevelt, T. (1992) One flag, one language. In J. Crawford (ed.) *Language Loyalties* (pp. 84–85). Chicago, IL: University of Chicago Press [originally published 1917].
- Said, W.E. (1994) *Representations of the Intellectual*. London: Vintage.
- Sen, A. (1985) *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Skutnabb-Kangas, T. (ed.) (1995) *Multilingualism for All*. Series European Studies on Multilingualism. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [South Asian updated edn, 2008. Delhi: Orient Longman.]
- Skutnabb-Kangas, T. (2005) Linguistic genocide. In D. Shelton (ed.) *Encyclopedia of Genocide and Crimes Against Humanity*, 3 vols (pp. 653–654). New York: Macmillan Reference USA.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009) *Why Mother-Tongue-Based MLE?* Sanathimi, Bhakatpur (Kathmandu): Multilingual Education Program for All Non-Nepali Speaking Students of Primary Schools of Nepal. Department of Education, Inclusive Education Section. Leaflet, in English and Nepali.
- Skutnabb-Kangas T. and Dunbar, R. (2010) Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view. *Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples' Rights* 1. See <http://www.afn.ca/uploads/files/education2/indigenousschilchildrenseducation.pdf> (accessed 12 May 2016).

- Skutnabb-Kangas, T. and Fernandes, D. (2008) Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: A comparison of Kurdish educational language policy in two situations of occupation. *Genocide Studies and Prevention* 3 (1), 43–73.
- Skutnabb-Kangas, T. and García, O. (1995) Multilingualism for all – General principles? In T. Skutnabb-Kangas (ed.) *Multilingualism for All* (pp. 221–256). European Studies on Multilingualism Series. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Skutnabb-Kangas, T. and McCarty, T. (2008) Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In J. Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Bilingual Education* (pp. 3–17). Volume 5 of *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edn. New York: Springer.
- Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R. (eds), in collaboration with Mart Rannut (1994). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Contributions to the Sociology of Language Volume 67. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stavenshagen, R. (1990) *The Ethnic Question: Conflicts, Development, and Human Rights* (Vol. 90). Tokyo, Japan: United Nations University Press.
- Stavenshagen, R. and Unies, N. (1995) *Ethnic Conflicts and the Nation-State*. London: Macmillan.
- Thomas, W.P. and Collier, V.P. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on

- Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
- Thomas, W.P. and Collier, V.P. (2012) *Dual Language Education for a Transformed World*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico and Fuente Press.
- Tomaševski, K. (2004) Economic, social and and cultural rights. The right to education. *Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomaševski*. Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Sixtieth session Item 10 on the provisional agenda.
- Walter, S.L. (2008) The language of instruction issue: Framing an empirical perspective. In B. Spolsky and F. Hult (eds) *Handbook of Educational Linguistics* (pp. 129–146). London: Blackwell.
- Walter, S.L. (2010) Mother tongue-based education in developing countries: some emerging insights. See <http://www.globalpartnership.org/media/library/blog/Steve-Walter-Mother-TongueInsights.pdf> (accessed 26 September 2012).
- Walter, S. and Benson, C. (2012) Language policy and medium of instruction in formal education. In B. Spolsky (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 278–300). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yadava, Y.P. (2013) MLE Policy in Nepal. Paper presented at *National Conference. Whither MLE? Rethinking Multilingual Education in the 21st Century*, Kathmandu, 21–23 November 2013.

Yadava, Y.P. and Bajracharya, P.L. (eds) (2006) *The Indigenous Languages of Nepal (ILN). Situation, Policy Planning and Coordination*. Lalitpur: Natinal Foundation for Development of Indigenous Nationalities.

Yadava, Y.P. and Turin, M. (2006) Indigenous languages of Nepal: A critical analysis of the linguistic situation and contemporary issues. In Y.P. Yadava and P.L. Bajracharya (eds) *The Indigenous Languages of Nepal (ILN). Situation, Policy Planning and Coordination* (pp. 6–46). Lalitpur: National Foundation for Development of Indigenous Nationalities.

فصل دوم

تعلیم و تربیت چندزبانه، روابط قدرت و هویت در

گفت و گویی با جیم کامینز

امیر کلان (الف کا): در آغاز تاریخ مدرن ایران در سال‌های اولیه‌ی سلطنت پهلوی، سیاست‌گذاران بر کوششی سریع و جدی برای ایجاد روح یک ملت متحد، یک‌پارچه و متمرکز به عنوان قدمی اجتناب‌ناپذیر در واکنش به ایجاد دولت‌های مدرن اروپایی، که طی مدت زمان کوتاهی به برتری نظامی، سیاسی و اقتصادی در جهان دست یافته بودند، نظر داشتند. در میان اقدامات متعدد برای یک‌پارچه کردن ملت، آن‌ها استدلال کردند که یک زبان غالب واحد در دولت می‌تواند یک‌پارچگی ملت را تضمین کند. تسلط داشتن کامل بر زبان فارسی شرط لازم برای شغل‌های دولتی بود و فارسی به تنها زبان آموزشی در سیستم آموزشی مدرن و عمومی ایرانی تبدیل شد که در همان دوره توسط رضا شاه ایجاد شده بود. استدلال "یک‌پارچگی"^۱ هنوز هم به طور متداول هم علیه تخصیص وضعیت رسمی به دیگر زبان‌ها و هم بر علیه آموزش به زبان‌های مادری دانش آموزان در مدارس، به کار برده می‌شود. به نظر شما استدلال یک‌پارچگی از طریق یک زبان رایج تا چه حد معتبر است؟ پیامدهای یک چنین رویکرد سیاسی در ایجاد سیاست‌گذاری‌های زبانی برای سیستم‌های تحصیلی و شیوه‌های تعلیمی چیست؟ آیا شما، طی کار آکادمیک خود با

^۱Unity

نمونه‌هایی مواجه شده‌اید که در طی آن زبانشناس‌ها، معلمین و فعالان زبان مادری با استدلالی مشابه در کشورها و جوامع خود سروکار دست و پنجه نرم کنند؟

جیم کامینز (ج کا): همان گونه که شما اشاره کردید، این تصور که یکپارچگی زبانی لازمه یکپارچگی ملت است، هنوز هم در بسیاری از کشورها از جمله ایالات متحده آمریکا، پنداری رایج است. هم چنین پس از انقلاب فرانسه، سعی بر این بود که تمامی زبان‌های گوناگونی را که بخشی از واقعیت جامعه‌ی فرانسوی بودند، بزدایند و من فکرمی‌کنم که رد کلی این تصور کار سختی نیست. مثال واضح در این زمینه کشوری مانند سوئیس است که دارای سه یا چهار زبان رسمی است و در معرض هیچ گونه خطر فروپاشی نیست. و این استدلال که برای حفظ انسجام و یکپارچگی این کشور، بایستی زبان‌های اقلیت به حاشیه رفته یا به کلی از دست آن‌ها خلاص شد، به دلیل بسیاری از نمونه‌های متضادش به هیچ وجه معتبر نیست و به طور معین در طول تاریخ از آن به عنوان راهی برای تحمیل سلطه‌ی یک گروه بر دیگر گروه‌ها و خلاص شدن از دست آنها چرا که پنداشته می‌شود تهدیدات احتمالی برای آن سلطه باشند، مورد استفاده قرار گرفته است. اما این استدلال همچنان بسیار مؤثر و پر قدرت بکار می‌رود. احتمالاً برجسته‌ترین نمونه‌ی اخیری که من با آن آشنایی دارم، در ایالات متحده‌ی آمریکاست. طبق قانون، ایالات متحده‌ی آمریکا فاقد یک زبان رسمی است اما در حقیقت زبان انگلیسی زبان رسمی است و طی ۴۰ سال اخیر جنبش‌های نیرومندی سعی بر تبدیل زبان انگلیسی به زبان رسمی داشته‌اند و این بدین خاطر است که زبان اسپانیایی به عنوان یک تهدید پنداشته می‌شود با این توجیه که سخنوران زبان اسپانیایی سعی بر گسترش نوعی از

استقلال دارند. اگرچه هرگز هیچ جنبشی حقیقی یا مطالبه‌ای صورت نگرفته است، اما هنگامی که این گفتمان آغاز می‌شود، شما به طور کلی دچار یک نوع پارانوئیا و هراس جمعی می‌شوید که متوجه گروه اقلیت است که به عنوان یک تهدید پنداشته می‌شود. معمولاً گروه اقلیت که به عنوان یک خطر پنداشته می‌شود، طی نسل‌ها مورد تبعیض قرار می‌گیرند. همانند آنچه که در ایالات متحده‌ی آمریکا اتفاق افتاده است. همچنین قسمتی از استدلال این است که زبان غالب مورد تهدید قرار گرفته و اگر ما زبان‌های دیگر را تحت فشار قرار ندیم، کشور در معرض فروپاشی است. و این مطلقاً به هیچ وجه درست نیست. طرح این ادعا در متن ایالات متحده که انگلیسی یک زبان مورد تهدید است، همان گونه که مردم مدعی شده‌اند، به حدی پوچ و بی‌معنی است که با هیچ منطقی قابل قبول نیست. با این حال این پارانوئیا و هراس جمعی فرمان می‌دهد که ما باید این کار را انجام دهیم تا روش زندگی خود را حفظ کنیم. و "روش زندگی ما" گروه غالب بودن و عدم تصدیق این است که ممکن است گروه‌های دیگری که به زبان‌های دیگر صحبت می‌کنند، امتیازات خاص خود را داشته باشند و قسمت خنده دار قضیه این است که در ایالات متحده‌ی آمریکا، داده‌های علمی، بسیار با این استدلال که زبان‌های دیگر نمایانگر وضعیتی نامساعدند، ضدیت دارند. برای مثال اگر افرادی را که به زبان‌های اسپانیایی و انگلیسی مسلط هستند و توانایی خواندن و نوشتن به این زبان‌ها را دارند با افرادی که فقط با یکی از این دو زبان تسلط دارند و میتوانند بخوانند و بنویسند مقایسه کنید، از لحاظ درآمد، تفاوتی هشت هزار دلاری به نفع آن‌هایی که به هر دو زبان آشنایی دارند، وجود دارد. و بنابراین این که شاهد باشیم که چطور افرادی که

در متن ایالات متحده تک زبانه‌ی انگلیسی هستند، احتمالاً بخواهند که برتری احتمالی گروه اقلیت را از بین ببرند، چیز عجیبی نیست.

الف کا: و پیامدهای چنین رویکردی سیاسی در ایجاد سیاست‌گذاری‌های زبانی برای تحصیل و به خصوص کاربست‌ها و شیوه‌های تعلیمی چیست؟ چه اتفاقی در کلاس درس می‌افتد اگر سیاست‌گذاران^۱ تنها به عنوان یک میدان مبارزه به زبان بنگرند؟

ج کا: خوب باز هم طی تاریخ در بسیاری از کشورها و در حال حاضر در بسیاری از قسمت‌های اروپا و به میزان کمتری این روزها در آمریکای شمالی الگوی تنبیه کودکان به خاطر صحبت کردن به زبان خود و مشخصاً توبیخ آن‌ها به کار گرفته شده است. به عنوان مثال، در طول تاریخ در محیط کانادا و در مواجهه با دانش‌آموزان بومیان کانادا^۲، دهان‌های دانش‌آموزان با صابون شسته می‌شد و بسیاری از آن‌ها در صورت صحبت به زبان مادری به طور وحشیانه‌ای کتک زده می‌شدند و بدیهی است که این اعمال از لحاظ تعلیمی با استدلالی به ظاهر منطقی توجیه می‌شد: شما هرگز انگلیسی را یاد نخواهید گرفت مگر اینکه از زبان دیگر دست بکشید. از لحاظ داده‌های علمی، این حرف یاهوگویی است و این تنها یک تجلی تحصیلی از نژادپرستی بود که مشخصه‌ی بسیاری از جوامع است. اما چنین گرایش‌هایی به سرعت نهادینه شد. برای مثال در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ در کانادا بسیار رایج بود که روانشناسان و معلمان به والدین توصیه کنند که اگر خواهان موفقیت فرزندانشان در مدرسه هستند، لازم است که زبان خانه را به انگلیسی تغییر دهند. این توصیه هنگامی داده شد که

^۱ Policy-makers

^۲ First Nations students

حتی والدین هم اصلاً به انگلیسی صحبت نمی‌کردند. این گونه شیوه‌ها، تجلی تحصیلی الگوهای وسیع‌تری از نژادپرستی در جامعه‌اند. متأسفانه معمولاً شواهد علمی کوچک‌ترین تأثیری بر این قبیل رفتارهای ایدئولوژیک^۱ ندارد تا جایی که کار به جایی می‌رسد که نادیده پنداشتن شواهد تجربی و علمی، غیر ممکن می‌شود که این همان وضعیت حال حاضر است. اما اگر به برخی از داده‌ها در محیط اروپا و در برخی کشورها از جمله آلمان نگاهی بیندازید، خواهید دید که به کودکان با ریشه‌ی مهاجر، اجازه داده نمی‌شود تا هیچ زبانی غیر از زبان مدرسه را در مدرسه یا در حیاط بازی به کار ببرند. این امکان وجود دارد که به خاطر این کار تنبیه شوند. اخیراً مقاله‌ای درباره‌ی کودکان ترک‌زبان در یک مدرسه‌ی بلژیکی خواندم که در آن دانش آموزان از صحبت به زبان ترکی منع شده بودند، اما گهگاهی در حیاط مدرسه با هم جمع می‌شدند و به ترکی حرف می‌زدند، با دانستن اینکه اگر معلم‌ها صحبت‌های آن‌ها را نشنوند، نمی‌توانند هیچ کاری انجام دهند. بنا بر این، این مسئله ازسوی دانش‌آموزان به فرصتی برای مقاومت تبدیل شد.

الف کا: بنا بر تجربه‌ی شما، مربیان و دانشگاهیانی که حامی آموزش بر پایه‌ی زبان مادری هستند، به چنین گفت وگوها و ایدئولوژی‌هایی چگونه واکنش نشان داده‌اند؟ از لحاظ بین‌المللی آن‌ها چگونه با مواضعی همانند آنچه در "استدلال یکپارچگی"^۲ بحث شد، برخورد می‌کنند؟

ج کا: کاری که آن‌ها انجام داده‌اند این است که: اولاً، به شواهد تحقیقی اشاره کرده‌اند که در تضاد با این فرضیات ایدئولوژیک است و ثانیاً: به تناقض

^۱ Ideological

^۲ Unity Argument

این برهان اشاره کرده‌اند، چرا که انواع معین دوزبانگی و چندزبانگی پذیرفته شده و قابل پذیرش‌اند. پس برای مثال در محیط اروپایی در اتحادیه‌ی اروپا وجود دوزبانگی فرانسوی و انگلیسی یا آلمانی و انگلیسی قابل قبول است و به شدت حمایت می‌شود و مدارس زمان زیادی را بر تلاش بر سر آن صرف می‌کنند. پس هنگامی که چندزبانگی در خدمت علایق گروه‌های غالب است، مشکلی نیست. اما هم اینکه در خدمت زبان‌های اقلیت قرار گیرد به مشکل تبدیل می‌شود چرا که احتمالاً زبان‌های اقلیت‌های مورد تبعیض را حفظ می‌کند. بسیاری از محققان از جمله تووه اسکوتناب-کانگاس و در حقیقت تمامی محققانی که این مسئله را مورد بازبینی قرار داده‌اند، به تناقض و عدم ثبات دیدگاه نخبه‌گرایانه در چندزبانگی اشاره کرده‌اند چرا که دیدگاه نخبه‌گرایانه چندزبانگی را برای فراداستان خوب، اما چندزبانگی را که در خدمت گروه اقلیت باشد نامناسب می‌دانستند. و این موضوع در واقع ارزش ندارد. پس اساساً واکنش محققان این بوده است که اولاً به شواهد علمی اشاره کنند و ثانیاً به تناقض در استدلال‌ها اشاره کنند.

الف کا: برخی از دانشگاهیان^۱ ایرانی از تجارب دیگر ملل در جهان بهره می‌گیرند و استدلال می‌کنند که بسیاری از ملل چندزبان‌ه‌ی دیگر نیز، سلطه‌ی یک زبان رسمی را به عنوان مقیاسی عملی پذیرفته‌اند. آن‌ها به ۹۰ میلیون سخنور^۲ زبان اسپانیای در ایالت متحده‌ی آمریکا اشاره می‌کنند که زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی پذیرفته‌اند. آن‌ها بر مثال مهاجران در اسرائیل تأکید می‌کنند

^۱ academics

^۲ speakers

که مجبورند هم به صورت رسمی و هم در مدرسه از زبان عبری^۱ استفاده کنند، به خصوص به منظور استحکام بخشیدن به یکپارچگی ملت. براساس این مثال‌ها، این دانشگاهیان از سخنوران زبان‌های اقلیت درایران در خواست می‌کنند به عنوان حرکتی عملی که به طور مشابه در دیگر بخش‌های جهان تجربه شده است، موقعیت زبان فارسی را به عنوان زبان رسمی کشور بپذیرند. آیا حق با آن‌ها است؟ آیا سخنوران زبان‌های اقلیت با آغوش باز زبان‌های رسمی در کشورهای ذکر شده در بالا را پذیرفته‌اند؟ چگونه این سیاست‌های زبانی، تحصیل دانش آموزان اقلیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟ آیا هیچ گونه تحقیقی وجود دارد که نشان دهد چگونه این سیاست‌ها هویت دانش‌آموزان و در نتیجه تحصیل آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده‌اند؟

ج کا: شما در بسیاری از کشورها این وضعیت را می‌بینید که یکی یا تعداد بیشتری زبان غالب وجود دارد. مشخصاً در ایالات متحده، این زبان، زبان انگلیسی و در کانادا انگلیسی و فرانسوی زبان‌های رسمی‌اند؛ شکی نیست که گروه‌های اقلیت قواعد بازی را می‌شناسند، آن‌ها می‌دانند که زبانی غالب وجود دارد که برای موفقیت و پیشرفت در جامعه باید به آن دست یابند. برای مثال، هیچ سخنور اسپانیایی‌زبانی در ایالات متحده‌ی آمریکا هرگز علیه اکتساب توانایی‌های قوی زبان انگلیسی سخن نرانده است، چرا که آن‌ها آگاهند که یادگیری زبان انگلیسی برای رفتن به دانشگاه و پیشرفت اجتماعی و اقتصادی لازم است. مشکل نگرش‌های موجود در پس پرسش‌های مطرح شده از جانب شما در این است که به طور ضمنی حاوی نوعی منطق "یا این یا آن"^۲ هستند.

^۱ Hebrew

^۲ Either Or

یا اینکه اعضای گروه اقلیت، سلطه‌ی گروه غالب را می‌پذیرند و در نتیجه زبان خود را رها می‌کنند یا اینکه به زبان خود چسبیده و زبان غالب را فرا نمی‌گیرند. و دوباره یافته‌های علمی کاملاً مغایری در مورد این استدلال وجود دارند. این یک مورد "یا این یا آن" نیست. بلکه مورد "هم این و هم آن" است. بنابراین گروه‌های غالب که همیشه برای مثال تلاش کرده‌اند تا زبان انگلیسی را به زبان غالب و یا رسمی مبدل سازند و در نتیجه زبان‌های دیگر را به حاشیه برانند، همیشه این استدلال را به کار برده‌اند که اگر می‌خواهی یک آمریکایی باشی، چنین کاری لازم است. اگر می‌خواهید بخشی از این جامعه باشید، باید فرهنگ و زبان کشور اصلی خود را رها کنید و مشخصاً به هیچ وجه برای آن منطق یا شواهدی علمی وجود ندارد. همانطور که گفتم در محیط ایالات متحده قطعاً دانستن زبان اسپانیایی یا دیگر زبان‌ها، مزیت‌های اقتصادی دارد. اسپانیایی از لحاظ تعداد سخنور بومی^۲، چهارمین یا پنجمین زبان بزرگ دنیاست. فرصت‌های اقتصادی هنگفتی برای افرادی که قادر به تکلم به این زبان هستند، وجود دارد.

اگر به زبان چینی یا چینی ماندارین^۳ بنگرید، حتی امکان امتیازهای اقتصادی بیشتری می‌یابید. بنابراین، این استدلال که گروه‌های اقلیت بهتر است از دست این زبان‌ها خلاص شوند و مدارس باید کودکان را در حفظ این زبان‌ها دلسرد کنند، تقریباً به جایی رسیده که گروه غالب به گروه‌های اقلیت می‌گوید که ما نمی‌خواهیم شما امتیازی یا برتری نسبت به ما داشته باشید. ما

^۱ Both And

^۲ Native Speakers

^۳ Mandarin Chinese

تک‌زبان‌ه‌ایم، ما از آن زبان‌ها آگاهی نداریم. ما می‌دانیم که شما خواندن و نوشتن به زبان چینی بلدید و در صحبت کردن با آن روان هستید، شرکت‌هایی مانند اپل یا گوگل، قبل از اینکه بخواهند من را استخدام کنند، تصمیم می‌گیرند شما را انتخاب کنند و بنابراین، این قضیه با رد کردن دسترسی کودکان به زبانی که قرار است هم از لحاظ اجتماعی و هم از لحاظ اقتصادی به آن‌ها برتری دهد، بازهم دنباله‌ی نگرشی تبعیض‌آمیز است. اما آنچه که این گرایش از لحاظ تعلیمی انجام می‌دهد این است که دانش‌آموزان را تشویق کند تا زبان مادری‌شان را رها کنند.

بنابراین شما شاهد چنین وضعیتی در این شهر [تورنتو]^۱ هستید که در آن بیش از نیمی از دانش‌آموزان در سیستم‌های مدارس با پیش‌زمینه‌های غیر انگلیسی‌زبان آمده‌اند و با این حال تنها بخش کوچکی از آن‌ها مدرسه‌ی ابتدایی را با حفظ سلاست واقعی زبان خانگی^۲‌شان و گسترش سواد خواندن و نوشتن در آن زبان، می‌گذرانند. از آن جایی که انگلیسی زبانی بسیار غالب است، احتمالاً گسترش زبان خانگی متوقف شود مگر اینکه مدرسه این را به کودکان نشان بدهد که زبان‌های خانگی دستاوردی مهمی است. همچنین با فراهم آوردن اطلاعات دقیق درباره‌ی ارزش دوزبان‌ه بودن و توانایی خواندن و نوشتن به دو زبان، حمایت لازم را از والدین به عمل آورند. اگر مدرسه در انتقال این اطلاعات، هم به والدین و هم به فرزندان، فعال نباشد، روند طبیعی اتلاف زبانی^۳ و فرسایش زبانی^۴ ادامه خواهد داشت. کودکان زیادی در این شهر

^۱ Toronto

^۲ Home Language

^۳ Language Loss

^۴ Language Attrition

هستند که تا سن ۱۰ سالگی اکثر ظرفیت تولیدی (سخنوری) خود را در زبان خانگی‌شان از دست داده‌اند، اگر چه ممکن است هنوز هم مقداری دانش دریافتی (شنوایی) داشته باشند. این کودکان احتمالاً تا سن چهار سالگی تنها به آن زبان سخن می‌گفتند. اما آن‌ها توانایی صحبت کردن به آن را از دست داده‌اند. آن‌ها نمی‌توانند با پدر بزرگ و مادر بزرگ خود تعامل داشته باشند و اگر به کشور خود بازگردند نمی‌توانند با خویشاوندان و یا دیگر کودکان تعامل داشته باشند. سیستم مدرسه، کودکان را به کمتر از آنچه که قبل از ورود به مدرسه بودند، تنزل داده است و این خسارتی هنگفت است. این مسئله برای آن‌ها به عنوان یک شخص، خسارت محسوب می‌شود. برای خانواده‌ها هم یک خسارت به حساب می‌آید، چرا که ارتباطات خانواده اغلب کمتر از آن هنگامی است که کودکان به هر دو زبان صحبت کنند و مشخصاً این خسارتی برای جامعه است.

علی‌رغم آگاهی از این حقایق، ما هیچ قدم ملموسی که این مسأله را در مقیاس بزرگی مورد توجه قرار دهد، برنداشته‌ایم، البته برخی فعالان منحصر به فرد دانش‌آموزان را در گسترش مهارت‌های زبان خانگی‌شان حمایت کرده‌اند و در وزارت‌خانه‌های چندین استان کانادا نگرش‌ها تغییر یافته است؛ اگر چه این ایده که زبان‌های خانگی کودکان، منبع فکری و فرهنگی هستند هنوز هم گرایش اصلی نیست. اکثر مدارس فاقد یک سیاست زبانی عملی هستند که نشان دهد ما هر تشویقی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنیم تا زبان مادری خود را حفظ کنند. ما باید پیام‌های مؤثر و متکی بر شواهد علمی را به دانش‌آموزان درباره‌ی ارزش زبان آن‌ها منتقل کنیم و همه‌ی دانش‌آموزان را تشویق کنیم آگاهی از زبان‌های مورد استفاده در کلاس درس را ارتقاء دهند. علی‌رغم این حقیقت که رشد کمی در شمار معلمان که از ارزش زبان‌های دانش‌آموزان

آگاهند وجود دارد و تعدادی پروژه‌ی موفق در سر تا سر کشور اجرا شده‌اند، اما ما هنوز با وضعیت مناسب بسیار فاصله داریم. ما سیاست‌گذاری‌های زبانی را گسترش نداده‌ایم که معلمان را قادر سازد تا بتوانند گرایشی را اتخاذ کنند که من آن را "تدریس از طریق لنز چندزبانگی"^۱ نامیده‌ام. چنین گرایشی، دانش‌آموزان را در موقعیتی قرار می‌دهد که در آن نه تنها به عنوان دانش‌آموزان ای اس ال^۲ (انگلیسی با عنوان زبان دوم)، وای ال ال (دانش‌آموزان فراگیرنده‌ی انگلیسی)^۳، که در آن‌ها زبان‌آموزان به واسطه‌ی کمبود زبانی خود در زبان انگلیسی تعریف شده‌اند، بلکه آن‌ها را به عنوان "کودکان دو یا چندزبان‌ه‌ی آینده"^۴، نشان دهد و برتری آگاهی از چندین زبان را به دانش‌آموزان دیگر بفهماند. پس از لحاظ تعلیمی، نگرش‌های موجود آثار مخربی بر روی کودکان، خانواده‌ها و کشور دارد و با این حال از آنجایی که تعداد زیادی از سیاست‌گذاران و مربیان این نقطه‌نظراتِ کورِ ایدئولوژیک را دارند، سیاست‌های ضمنی‌ای که برای دانش‌آموزان و آموزش آن‌ها مضرند، در جای خود باقی می‌مانند.

الف کا: به نظر می‌رسد که در گفت و گوها درباره‌ی زبان به عنوان یک عامل یکپارچه‌ساز و در همچنین در مباحث دیگر در مناظره‌ی زبان مادری در ایران، طرفین درگیر، مرز بین زبان مادری به عنوان زبان رسمی و زبان مادری به عنوان زبان آموزش را نادیده می‌گیرند. معمولاً فعالان حوزه‌ی زبان اقلیت بحث را با حق دریافت آموزش به زبان‌های مادری دانش‌آموزان آغاز

^۱ Teaching through a multilingual lens

^۲ English as a Second Language (ESL)

^۳ English as a learning Language (ELL)

^۴ Emergent Bilingual or Multilingual Kids

می‌کنند اما طرفین مقابل بحث را با استدلال در مورد زبان فارسی به عنوان زبان رسمی خاتمه می‌دهند. چقدر مهم است که به وضوح تمایز بین زبان مادری را به عنوان زبان آموزش و زبان مادری به عنوان زبان رسمی مشخص کنیم؟

ج کا: قطعاً درمیان محققین بین‌المللی کاربرد عبارت زبان مادری، به زبان اول دانش آموز بر می‌گردد -زبانی که در خانه به آن صحبت می‌شود- و سخن راندن درباره‌ی زبان مادری به عنوان زبان رسمی کشور، چیزی است که در جوامع تحصیلی و تحقیقی رایج نیست. اما می‌توانم تصور کنم که چطور افراد این کار را انجام می‌دهند. از آن جایی که زبان مادری دارای دلالت‌های ضمنی معنایی است مبنی بر این است که این زبان و هویت شما است و آن را دوست می‌دارد و مشاخره بر سر این است که فارسی زبانی است که باید زبان هویت کودکان و نسل جدید باشد. به گمانم در ایران هم وضعیت همانند جاهای دیگر است: اکثریت عظیم گروه‌های اقلیت می‌خواهند بخشی از جریان عمده‌ی جامعه باشند. آن‌ها می‌دانند که یادگیری فارسی یا انگلیسی، یا هر زبانی که غالب است، از پیش نیازهای پیشرفت در جامعه است. اما آن‌ها، همانند محققین زبان، به صراحت بیان می‌دارند که یادگیری زبان غالب نباید به قیمت از دست دادن زبان خانگی خودشان اتفاق بیفتد و این که دو زبانه و یا چندزبانه بودن حالتی غالب در مردم سراسر جهان است. چندزبانگی بیش از تک‌زبانگی رایج است. تک‌زبانگی بیشتر از آنکه یک قاعده باشد، یک استثناست و بنابراین بنیانی برای استدلال‌هایی که می‌گویند اگر شما زبان اول خود را نگه دارید، از لحاظ آکادمیک عملکرد ضعیف‌تری خواهید داشت، وجود ندارد. بنیانی علمی برای این تصور که حفظ زبان اول، پیوستگی فرد را به طور کلی با اجتماع بزرگتر

کاهش می‌دهد و اغلب استدلال‌هایی که این افراد در تلاش برای تحمیل یک زبان غالب بر گروه‌های اقلیت به کار می‌برند، دارای تأثیری مغایر با نتایج دلخواه است. با سرکوب دیگر زبان‌ها، شما گروه‌های دیگری را که به این زبان‌ها صحبت می‌کنند به حاشیه می‌رانید و شما می‌توانید به دلیل این گونه تبعیض‌ها، جنبش‌های تجزیه‌طلبانه و گرایش‌های تجزیه‌طلبانه را پیرو رانید. برای مثال جنبش تجزیه‌طلب در قسمت فرانسوی کانادا که طی سال‌ها افول کرده ولی همچنان جریان دارد، نخستین بار با این حقیقت آغاز و شکوفا شد که یک گروه غالب کوچک از افراد انگلیسی زبان بر زندگی اقتصادی افراد ایالت کبک^۱ حکمفرما شدند و بنابراین هرچند که زبان فرانسوی، زبانی بود که اکثریت عمده‌ی مردم با آن صحبت می‌کردند، بیش از هشتاد درصد از ایالت مذکور کنترلی بر اقتصاد نداشتند و توسط یک گروه نخبه‌ی انگلیسی زبان کنترل می‌شد و بنابراین اساس این جنبش تجزیه‌طلبانه بر پایه‌ی خشم ناشی از آن ساخته شد. فریاد مقاومت تجمع این بود که ما "می‌خواهیم در خانه‌ی خود ارباب باشیم"^۲. و بنابراین خطر سرکوب دیگر زبان‌ها این است که شما گونه‌ای آگاهی را در مورد تهدید زبان‌های آن‌ها در میان گروه اقلیتی که سرکوب شده است را گسترش می‌دهید. آن‌ها به مرور صاحب این عقیده خواهند شد که اگر ما می‌خواهیم زبان و هویت خود را حفظ کنیم، باید برای آن بجنگیم و بنابراین چنین مسئله‌ای باعث ایجاد طرز فکر و حقیقت "ما در برابر آن‌ها" می‌شود و در نهایت می‌تواند جنبش‌های تجزیه‌طلبانه را پیرو راند.

^۱ Quebec

^۲ *Maîtres chez nous*

الف کا: من فکرمی کنم (مشخص کردن) تفاوت بین "زبان مادری به عنوان وسیله آموزشی" و "زبان رسمی" از آنجایی که می‌تواند سبب کاهش شدت سیاسی^۱ گفت و گو شود، بسیار مهم است. مرزهای مه‌آلود بین این دو مفهوم مطالبات تحصیلی و آموزشی سخنوران زبان‌های اقلیت را تحریف می‌کند. برای مثال ممکن است که معلمی در روستایی کوچک در کردستان اینگونه استدلال کنند که دانش‌آموزانش باید در مدرسه به زبان خانگی خود صحبت کنند. این در خواست لزوماً یک مطالبه‌ی سیاسی برای ارتقای جایگاه زبان کردی به عنوان یک زبان رسمی نیست. اینها دو خواسته‌ی کاملاً متفاوتند.

ج کا: ممکن است وضعیت‌های مشابه آنچه شما توصیف می‌کنید برای جوامع کردی در ایران وجود داشته باشد. مشخصاً من از جزئیات بی‌خبرم، اما کردها مردمانی هستند بدون یک کشور که در میان چهار یا پنج کشور متفاوت قرار دارند و بنابراین این نوع از سرکوب و به حاشیه رانده شدن که از چندین کشور تجربه کرده‌اند، قطعاً می‌تواند به اشتیاقی برای داشتن کنترل بر سرنوشت خود و داشتن مکانی که بتوانند آن را خانه خود بخوانند، همانند آنچه که در عراق اتفاق افتاده است، بینجامد. اما در کل گروه‌های اقلیت در جامعه می‌خواهند بخشی از جریان عمده باشند، آن‌ها خواهان دستیابی به منافعی هستند که به یک جامعه تعلق دارند و اگر گروه غالب در جامعه نوعی نگرش فضای آزاد^۲ در پیش گیرد و اعلام کند که: هی، مشکلی نیست "به زبان خود صحبت کنید" اما اگر شما فقط به کردی صحبت کنید، شما در ادارات دولتی کار پیدا نمی‌کنید، یا قادر نخواهید بود که به دانشگاه بروید یا از لحاظ

^۱ Political intensities

^۲ Laissez faire

اقتصادی پیشرفت کنید. از قضا، در محیطی که سرکوب دیگرزبان‌ها وجود ندارد، یکسان سازی زبانی^۱ به صورت بسیار ملایم‌تری اتفاق می‌افتد. این همان چیزی است که در ایالات متحده‌ی آمریکا در مورد زبان اسپانیایی اتفاق افتاده است. هم‌چنان که مردم به طبقه‌ی متوسط تبدیل می‌شوند، گرایش پیدا می‌کنند تا زبان مادری خود را به انگلیسی تغییر دهند. اگر اختلافات طبقاتی را حفظ کنید و دانش‌آموزان از همان اوایل بدون هیچ وسیله‌ای که واقعاً مهارت‌های مستحکم انگلیسی را گسترش دهند، از مدرسه ترک تحصیل کنند، آنگاه آن‌ها بازهم زبان خود را حفظ می‌کنند. پس سرکوب و نژادپرستی پدیده‌ای را ایجاد می‌کنند که سعی در مقابله با آن دارند.

الف کا: برخی از اندیشمندان ایرانی می‌گویند که گفتمان‌های غربی اخیر که زبان مادری را تقدیس می‌کنند، به عنوان واکنشی به حذف بی‌رحمانه‌ی زبان‌های بومی اروپایی توسط دولت-ملت‌های مرکزی که طی چند قرن پیش در اروپا بنا نهاده شد، ایجاد شده‌اند. آن‌ها به طور ویژه در مورد آنچه که پس از انقلاب فرانسه اتفاق افتاد، صحبت می‌کنند. آن‌ها اظهار می‌کنند که چنین معامله‌ی بی‌رحمانه‌ای با زبان‌های اقلیت در ایران در حقیقت هرگز اتفاق نیفتاده است. تفکیک مدارس (سیاهان و سفیدپوستان)، آنچه که ما در ایالات متحده‌ی آمریکا شاهد آن بودیم، هرگز در طول تاریخ ایران اتفاق نیفتاده است و هیچ نهادی مشابه با مدارس اجباری شبانه روزی بومیان کانادا هرگز در ایران بنیاد نهاده نشده است. آن‌ها می‌گویند که اکثر گفتمان‌هایی را که فعالان ایرانی حوزه‌ی زبان مادری از غرب به عاریت گرفته‌اند، به دلیل زمینه‌ی اصلی استعماری آنها بسیار پرخاشگرانه‌اند که همان سببیت سیاست‌گذاری‌های

^۱ Language assimilation

زبانی استعماری سفید پوستان اروپایی است. آن‌ها معتقدند که تمدن ایرانی، ایران بزرگ^۱، یا ایران فرهنگی همیشه جامعه‌ای چندزبانی و چندفرهنگی بوده است. همچنین این استدلال نشان دهنده این ترس است که وارد کردن این گفتمان‌ها از غرب، همانا ممکن است نشانه‌ی یک تهاجم فرهنگی استعماری^۲ جدید باشد. به نظر شما چگونه هم سیاست‌گذاران و هم آموزگاران^۳ ایرانی می‌توانند به مشکل زبان مادری در ایران بپردازند و درعین حال تجارب بین‌المللی را به نحوی متمرکز سازند که خاطرات تلخ تاریخی همانند مداخلات ناخوشایند غرب، تلاش‌های آن‌ها را تحت الشعاع قرار ندهند و به غرب‌زدگی محکوم نشوند؟ آیا نمونه‌های دیگری از همین چالش را در دیگر نقاط جهان به خاطر می‌آورید؟

ج کا: این واقعاً ایده‌ی جالبی است که تا وقتی که این سؤال را نخوانده بودم به ذهن خود من خطور نکرده بود. هنگامی که در مورد زبان مادری صحبت می‌کنید، به یاد داشته باشد که زبان مادری تنها در زمانی یک مشکل است که شما به آن به صورت یک مشکل نگاه کنید. زبان مادری یک مشکل نخواهد بود اگر که هدف تحصیلی مدرسه‌ی کردی، ترکی و یا دیگر گروه‌های اقلیت این باشد که دانش‌آموزانی داشته باشید که در زبان فارسی عملکردی به خوبی دیگر دانش‌آموزان را دارند و در عین حال مهارت خواندن و نوشتن در زبان‌هایی را گسترش دهند که در جمع اقوام آن‌ها و در زندگی روزمره کارکرد وسیعی دارند و مدارس مختلف محققاً می‌توانستند این کار را انجام دهند، اگر

^۱ Greater Iran

^۲ Colonial Cultural Invasion

^۳ Educators

قانون به آن‌ها اجازه‌ی انجام آن را می‌داد. حقیقت اینست که ما برای اجرای برنامه‌های دو زبانه‌ی مختلف، یا حتی تدریس زبان به عنوان موضوعی در برنامه درسی، تکنولوژی لازم را داریم. ما همچنین می‌دانیم که اگر کودکان سواد خواندن و نوشتن در زبان خانگی خود را گسترش دهند، قطعاً هیچ تأثیری منفی بر دانش آن‌ها از زبان غالب ندارد و در حقیقت تأثیری مثبت بر آن دارد، چرا که نتایج تحقیقات بسیاری حاکی از آن است که دوزبانه بودن نیروی مثبت در جهت رشد فکری کودکان است. بنابراین زبان‌های مادری تنها در صورتی تبدیل به مشکل می‌شود که سعی کنید آن را سرکوب کنید. این فرایند مکرراً با آوردن استدلال‌هایی توجیه شده است که اگر جوامع و کودکان زبان‌های مادری خود را حفظ کنند، اولاً سبب کاهش وابستگی آنان با فرهنگ رایج می‌شود و ثانیاً منجر به دستاورد کمتری در یادگیری علمی می‌شود. هیچ کدام از این استدلال‌ها ابداً هیچ پایه و اساسی ندارند. و همان طور که پیش از این گفتم، وقتی که شما با این فرضیات کار خود را آغاز می‌کنید و سیاست‌های زبانی سرکوب‌گر را در رابطه با کل جامعه و مدرسه اجرا می‌کنید، مشکلی را ایجاد می‌کنید که به ظاهر درصدد حل آن هستید.

برای مثال، جاهایی مانند ایالات متحده‌ی آمریکا یا کانادا را در نظر بگیرید که در آن، مدرسه دانش آموزان را به فراموش کردن زبان مادری ترغیب نمی‌کند- اساساً در این جا، یک "فضای آزاد" وجود دارد، ما دیگر معمولاً کودکان را به خاطر صحبت به زبان خودشان تنبیه نمی‌کنیم. اما انگلیسی در جامعه‌ی وسیع‌تر به حدی نیرومند است که دیگر زبان‌ها را از میدان به در می‌کند. و بنابراین کودکان مایل نیستند که سوادی واقعاً نیرومند را در این زبان‌ها گسترش دهند. و بنابراین در یک بافت ایرانی، من حس می‌کنم که اگر

حکومت در تلاش برای اطمینان از تبدیل زبان فارسی به زبان غالب و این که همه آن را فراگیرند و اینکه زبان فارسی به تدریج به زبان انتقال از نسلی به نسل دیگر تبدیل شود، جدی بود، بهترین کاری که می‌شد در رابطه با آن انجام دهد، این بود که از اصرار صرف نظر کند. به مردم اجازه می‌داد که زبان مادری را فراگیرند، آن را تدریس کنند، اما اگر همه‌ی پادشاه‌ها در جامعه از دانستن زبان غالب ناشی می‌شد، آن گاه مردم به تدریج و طی چند قرن به آن زبان تغییر زبان می‌دادند. آن چه که حکومت به لحاظ بنیاد نهادن سیاست‌های سرکوب‌گر در رابطه با زبان‌های اقلیت انجام می‌دهد، ایجاد احساسی از خشم است که جنبشی فعال را تولید می‌کند که سعی بر دفاع از زبان‌ها و هویت‌هایی را دارد که آن‌ها نماینده‌اش هستند. بنابراین یک ملی‌گرایی زبانی را ایجاد می‌کند که لزومی برای وجود آن نیست. به نمونه‌ی چین بنگرید. چین برای زبان‌های اقلیت، مجموعه‌ای از برنامه‌های زبان مادری دارد که معمولاً ماهیت آن‌ها انتقالی و زودگذر است، اما اکثر والدین نسبت به آن‌ها علاقه‌مند نیستند. زیرا می‌دانند که زبان ماندگارین زبانی است که آن‌ها برای پیشرفت آکادمیک نیازمندش هستند. اما حکومت این زبان‌ها را سرکوب نمی‌کند، بلکه به گونه‌ای آنها را نادیده می‌گیرد. و بنابراین از نقطه نظر یکسان سازی زبانی، روش رهاسازی بدون حمایت مؤثرتر از اجرای قوانین سرسختانه‌ایست که افراد را از استفاده زبان‌های مداری یا تدریس آن‌ها منع کند.

الف کا: این واقعیت جالب است، زیرا بسیاری از منتقدان آموزش چندزبانه در ایران هم اظهار داشته‌اند که حتی اگر مدارس تک‌زبانه به کردی یا ترکی ایجاد کنید، والدین فرزندان خود را به این مدارس نخواهند برد. اما

درمورد رویکرد "فضای آزاد" حکومت چین، آیا شما منتقد این رویکرد فضای آزاد هستید یا به عنوان راه‌حلی منطقی به آن می‌نگرید؟

ج کا: من کاملاً از منظر عدالت اجتماعی و اینکه چه چیزی به بهترین نحو به نفع جامعه است، منتقد آن هستم. به هر حال از نقطه نظری بدبینانه، گروه‌های غالب که می‌خواهند دیگر زبان‌ها را ترغیب کنند تا ناپدید شوند^۱ و به مرگی طبیعی^۲ بمیرند و درعین حال هرگونه مخالفت اجتماعی را به کمترین حد خود برسانند، می‌توانند با اطمینان حاصل کردن از این که گروه‌های اقلیت، زبان‌های خود را سرکوب شده نمی‌پندارند، به آسانی و بدون سر و صدا به این هدف خود دست یابند. گروه غالب ممکن است مقداری حمایت نمادین برای تدریس این زبان‌ها فراهم کند، با دانستن اینکه این کمک نمادین نمی‌تواند مؤثر باشد. بنابراین، این مسئله مانند گذاشتن یک قورباغه در آب سرد است. اگر آن را در آب داغ بگذارید، بی درنگ به بیرون می‌جهد. اما اگر یکسان سازی زبانی تدریجی باشد، آنگاه مردم متوجه به وقوع پیوستن آن نمی‌شوند. بنابراین در سطحی بدبینانه رویکردی "نامرئی" به برنامه‌ریزی زبانی^۳ در کاهش نفوذ زبان‌های اقلیت و افزایش تدریجی شمار سخنوران زبان غالب و عملکردهایی که توسط زبان غالب به پیش برده می‌شوند، احتمالاً بسیار مؤثرتر است. برعکس، سرکوب باعث فعالیت زبانی می‌شود.

از نقطه نظر اینکه چه چیز بیشتر به نفع جامعه است، مشخصاً جامعه‌ی اقلیتی که از لحاظ زبانی پر قدرت است از بسیاری جهات مؤثرتر است.

^۱ fade away

^۲ natural death

^۳ Language planning

شواهدی مبنی بر اینکه کمک به دانش‌آموزان برای گسترش سواد خواندن و نوشتن در زبان اولشان، به هر طریقی توانایی زبان غالب را کم کند، وجود ندارد. این یک وضعیت "یا این یا آن" نیست. بنابراین از نقطه نظر عدالت اجتماعی، و از نقطه نظر به حداکثر رساندن منابع زبانی و فکری یک جامعه، رویکرد فعالانه در ترغیب چندزبانگی و سواد خواندن و نوشتن به چند زبان به عنوان اهداف واضح تحصیلی، عملاً می‌تواند توسط هر پژوهشگری که اثر بخشی اجتماعی و آکادمیک دوزبانگی و تحصیل دو زبانه را مورد بررسی قرار داده، حمایت شود.

الف کا: برخی از حامیان زبان فارسی به عنوان زبان رسمی اظهار می‌دارند که اگرچه حکومت‌های ایرانی به طور ویژه و بیش از حد بر موضع زبان فارسی طی قرن گذشته حساس بوده‌اند، این حمایت^۱ داخلی نبایستی به عنوان ضدیتی^۲ با دیگر اقوام ایرانی و زبان‌های مادری آن‌ها تعبیر شود. در عوض آن‌ها معتقدند که این نگرانی در مورد موضع زبان فارسی واکنشی است به استعمار غربی، به طور عمده تأثیر زبان فرانسه در گذشته و انگلیس در زمان حال. آن‌ها به شدت معتقد بودند که فارسی خود یک زبان در معرض خطر است که نیاز به توجه فوری و احیا دارد. آن‌ها می‌گویند، برای مثال، اگرچه فارسی زبان مادری مردم تاجیکستان است، برای دهه‌ها- به خصوص قبل از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی^۳- تاجیک‌ها آزادانه قادر به نوشتن یا انتشار به زبان خود نبودند. به طرزی مشابه، در پاکستان، افغانستان، ازبکستان و هند، فارسی‌زبانان تبعیض زیادی را تجربه کرده‌اند، بنابراین آن‌ها معتقدند که

^۱ protectionism

^۲ antagonism

^۳ Soviet Union

توصیف زبان فارسی به عنوان یک زبان استعماری اشتباه است. آن‌ها ادعا می‌کنند ضربه زدن به فارسی تکنیکی است که توسط تجزیه‌طلبان به کار گرفته می‌شود که خود همانند عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی توسط غرب و برای اهداف سیاسی مورد استفاده قرار می‌گیرند. آن‌ها می‌گویند که این تجزیه‌طلبان در حقیقت نگران موقعیت فرهنگ‌های بومی یا تحصیل بهتر برای کودکان زبان‌های اقلیت نیستند. به نظر شما چقدر این بحث می‌تواند صحت داشته باشد؟ ممکن است مثالی در مورد سیاست‌هایی بیان کنید که به افراد، محققان و مدرسان ایرانی نگران در قبال افت وضعیت زبان فارسی کمک کند؟

ج کا: از نظر من این ادعا صحت ندارد. به نظر احمقانه است که در کشوری با ۸۰ میلیون جمعیت که به زبان فارسی صحبت می‌کنند، بگویم زبان فارسی در معرض خطر است. این به همان اندازه احمقانه است که بگویم زبان انگلیسی در ایالات متحده در خطر است. روشن است که اگر نگرانی هم باشد، مربوط به زبان و گروه‌های اقلیت است. همانطور که گفتیم این ترس باعث آسیب به خود کشور می‌شود تا جایی که باعث به وجود آمدن حزب‌ها و گروه‌های زبانی می‌شود و این بدان جهت است که هر چه یک زبان بیشتر سرکوب شود گروه‌های اقلیت بیشتر احساس می‌کنند زبان و هویت شان در خطر است. از این سو نارضایتی به وجود می‌آید و این نارضایتی تمایلات جدایی‌طلبانه را در پی خواهد داشت. گروه‌های اقلیت فکر می‌کنند که باید جدا شوند چرا که زبانشان در اجتماع و فضای عمومی جایی ندارد. از جهت دیگر به راحتی می‌توان توهمات افکار عمومی که به زبان غالب صحبت می‌کنند را نسبت به اقلیت‌ها مشاهده نمود. مثلاً اگر کسی در ایالات متحده اسپانیایی صحبت کند هراس ایجاد می‌کند. این هراس می‌تواند می‌تواند نشان دهد که چرا

در برخی نقاط اروپا هنوز برخی قانون‌گذاران و مدرسان، مشکلات زبان‌آموزان ترک را به اشتباه به این مسئله نسبت می‌دهند که در خانه ترکی صحبت می‌کنند. و این خود به نوعی سرزنش والدین محسوب می‌شود، سرزنش افرادی که قربانی شده‌اند. اگر بخواهید که قربانیان را دادگاهی کنید می‌گویید دلیل اینکه این کودکان اقلیت در مدرسه عملکرد خوبی ندارند هیچ ارتباطی به معلمین یا سیستم نادرست ندارد بلکه مقصر والدینی هستند که آلمانی یاد نمی‌گیرند و اگر بلد باشند هم با کودکانشان صحبت نمی‌کنند. بدین جهت آن‌ها به کودکانشان ضرر می‌رسانند و در نهایت آن‌ها مقصرند نه معلمین. طرز فکر آن‌ها این است. اما این طرز فکر فقط برای گروه زبان غالب رضایت‌بخش و قانع‌کننده است.

الف کا: وقتی شما در حال صحبت بودید من در این فکر بودم که افرادی که از این عقاید پشتیبانی می‌کنند آیا برآستی دچار ناآگاهی هستند یا اینکه از ناآگاهی مردم عامه^۱ سود می‌برند. گاهی اوقات اینطور می‌نماید که آن‌ها می‌خواهند احساسات ملی‌گرایانه مردم را برانگیزند و موج ایجاد کرده و بر این ناآگاهی بیفزایند و موج سواری کنند.

ج کا: خوب، از طرف دیگر آن‌ها حس ملی‌گرایی^۲ ایرانی را بر این نظر بنیان می‌نهند که چون فارسی در خطر است باید زبان‌های دیگر را از بین ببریم. اما همانطور که گفتم نتیجه عکس خواهد داد چون باعث بوجود آمدن جبهه مخالف مردمی خواهد شد.

^۱ public's paranoia

^۲ nationalism

الف کا: حامیان زبان فارسی به عنوان زبان رسمی بر این باورند که کنشگران حقوق زبان‌های اقلیت میل واقعی به داشتن یک جامعه چندزبانه ندارند و خواهان این هستند که دانش‌آموزان فقط به زبان اولشان تحصیل کنند. این عملکرد آن طور که آنان می‌گویند دانش‌آموزان را از یادگیری فارسی بازمی‌دارد و باعث عدم موفقیت آنان می‌شود. آن‌ها باور دارند که اگر این کنشگران بر صحنه غالب گردند با گفتمان تهاجمی‌شان عرصه را بر تعامل زبانی و فرهنگی تنگ می‌کنند. آنان فارس‌زبانان را استعمارگر^۱ می‌پندارند و خواهان جدایی کامل هستند. منتقدان ادعا می‌کنند که اینچنین رویکردی نسبت به این مسئله نشان دهنده‌ی این است که آن‌ها در راستای پیشروی اهداف و افکارسیاسی‌شان، آینده‌ی کودکانشان را قربانی می‌کنند. اگر شما یک فعال حوزه‌ی زبان‌های اقلیت بودید و یا مدرسی ایرانی بودید که به دنبال جایگاه برای زبان‌های اقلیت بودید، پاسختان دراین خصوص چه بود؟

ج کا: باز هم می‌گویم ممکن است اینطور باشد که برخی افراد در جوامع زبانی باشند که جدایی طلب محسوب شوند و خواهان یک ایالت جدا باشند. به گونه‌ای که به خاطر جهت‌گیری تک سویانه‌شان کودکان خود را از یادگیری زبان فارسی باز دارند. اما حقیقت این است که باید به دنیای اطراف نگاه کرد تا متوجه اشتباهات این ایده شد. به باسک^۲ در اسپانیا نگاه کنید که می‌تواند به عنوان بهترین مثال برنامه‌ریزی زبانی که من می‌شناسم، در نظر گرفته شود. بعد از جنگ داخلی اسپانیا، فرانکو^۳، دیکتاتور آن منطقه به مدت چهل سال زبان

^۱ colonizers

^۲ Basque

^۳ Franco

باسکی را سرکوب کرد. به نحوی که اگر در خیابان به آن زبان صحبت می‌کردید به زندان می‌افتادید، روی سنگ قبرها به آن زبان حق نداشتند، چیزی بنویسند و این زبان به شدت تحت تأثیر سرکوب علنی افت کرد. بعد از مرگ فرانکو و پایه‌گذاری جامعه خودمختار در باسک تنها حدود بیست درصد جمعیت به زبان باسکی مسلط بودند. به همین خاطر دولت آن منطقه‌ی خودمختار در صدد احیای این زبان برآمد و آنقدر در این زمینه موفق بود که بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزانی که اکنون به مدرسه می‌روند دوزبانه هستند و درصد سخنوران دوزبانه به صورت ۵۰ به ۵۰ یا ۸۰ به ۲۰ اسپانیایی-باسکی است. این سیاست بسیار موفقی است که توانسته‌اند نسل جدیدی را که به زبان باسکی مسلط هستند، تربیت کنند در صورتی که مهارت‌های اسپانیایی‌شان به هیچ عنوان افت نکرده است. در اکثریت مردم، اسپانیایی هنوز قوی‌تر از باسکی است. همه آن‌ها می‌دانند اسپانیایی زبانی است که باید برای حضور در جامعه‌ی اسپانیایی مورد استفاده قرار بگیرد و همچنین انگلیسی به شکل قوی فرا گرفته می‌شود. پس بنابراین، اینکه ۸۰ درصد آموزش آن‌ها به زبان باسکی است، به هیچ عنوان فراگیری زبان رسمی کشور و بین‌المللی را مختل نکرده است. حال اگر شرایطی را برای ترک‌زبانان ایران در نظر بگیریم که ۵۰ درصد آموزش‌شان را به ترکی می‌دیدند، فارسی‌شان به همان اندازه تقویت می‌شد که در آن تنها وسیله یادگیری در مدرسه زبان فارسی بود. مثال باسک یکی از انواع نتیجه‌گیری‌ها و تعمیماتی است که از تحقیقات بین‌المللی راجع به این موضوع صورت گرفته است. هرچند اگر این مسائل با تضادهای سیاسی وسیع‌تری آمیخته شوند آنچه که در کلاس آموخته می‌شود را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اما آنچه که میدانیم این است که آموزش زبان مادری به هیچ عنوان یادگیری زبان ملی را تحت

تأثیر قرار نداده و مختل نمی‌کند. در صورتی که بچه‌ها راغب به یادگیری آن باشند و به میزان کافی در معرض آن قرار بگیرند، در هر دو زبان با سواد می‌گردند.

الف کا: و با توجه به اینکه جنبش جدایی‌طلبانه در باسک^۱ اسپانیا به مراتب بیش از هر جنبش جدایی‌طلبانه‌ی دیگری در ایران، فعال بوده است.

ج کا: بله و حتماً این حقیقت که امروزه زبان باسکی باز هم زبان زنده‌ای است، این جنبش را فروکش داده است. زیرا آن‌ها اکنون می‌گویند ما به کشور جدایی نیاز نداریم که زبان‌مان را زنده نگه داریم. ما حداقل در دایره‌ی تحصیلی و اجتماعی اختیار خودمان را داریم. بنابراین، نمونه‌ی باسک واقعیتهای خلاف از آنچه را نشان می‌دهد که امروزه در میان بسیاری پذیرفته است.

الف کا: قانون اساسی ایران^۲ اینطور بیان می‌کند که اقلیت‌های فرهنگی در ایران می‌توانند زبان‌شان را به عنوان درسی جداگانه در مدرسه بخوانند اما قانون این حق را مشخص نکرده که به زبان خودشان درس‌ها را فرا بگیرند. بعضی می‌گویند که اگر این افراد مجاز باشند که زبان‌شان را به عنوان درسی جدا در مدرسه فرا بگیرند، پافشاری بر اینکه دروس را به زبان خودشان بیاموزند بی‌جاست. می‌شود کمی راجع به تفاوت بین آموزش به زبان مادری و آموزش زبان مادری صحبت کنید؟ و اینکه هر یک چطور می‌توانند بهره‌یت دانش آموزان، تدریس و یادگیری اثر بگذارند؟

ج کا: در کل آموزش به زبان مادری یا تدریس حداقل یک درس از طریق زبان مادری بهتر از تدریس زبان اقلیت به صورت یک واحد درسی است.

^۱ Basque

^۲ The Iranian Constitution

بنابر این یادگیری زبان از طریق دروس دیگر بسیار بهتر از یادگیری زبان به صورت جداگانه است و این تعمیم گسترده‌ای است که از پیشینه‌ی تحقیقی این مبحث برمی‌آید. بنابر این اگر جامعه در توسعه‌ی سوادآموزی به زبان‌های مادری بچه‌ها و تشویق دانش‌آموزان به مطالعه متون درسی به زبان مادری مصمم می‌بود، برنامه‌های تدریس دروس دیگر به زبان مادری بسیار موفق‌تر می‌بود. با این وجود، خواندن یک زبان به صورت جداگانه نیز می‌تواند مفید باشد مخصوصاً وقتی که آن زبان در جامعه‌ی اطراف کودک رایج و زنده باشد و دانش‌آموز موقعیت پیشرفت زبانی در خانه را داشته باشد. اما در کل در روش اول نتایج بهتری حاصل می‌شود. نه صرفاً کل روز یا نصف روز بلکه حتی تدریس یک درس در مدرسه به زبان مادری می‌تواند نتایج خوبی را به همراه داشته باشد.

الف کا: نظر شما درباره‌ی ارتباط آموزش به زبان مادری در مدارس ابتدایی و هویت دانش‌آموزان چیست؟ چگونه آموزش به زبان مادری به نوعی به رسمیت‌شناختن هویت دانش‌آموزان است؟

ج کا: بستگی به پیام‌های دیگری دارد که در مدرسه بین بچه‌ها و دست‌اندرکاران مدارس رد و بدل می‌گردد. بنابر این اگر فارسی زبان آموزش باشد و کودکان بخاطر استفاده از زبان کردی و یا ترکی سرزنش شوند این به هویت کودکان پیام منفی را انتقال می‌دهد. اما اگر فارسی زبان آموزش باشد اما زبان‌های دیگر استفاده‌شان ممنوع نباشد و ترجیحاً معلم هم از همان جامعه و هم زبان‌شان باشد پیام منفی به هویت کودک ارسال نمی‌گردد. آن‌ها به این صورت بارمی‌آیند که زبان مدرسه فارسی است اما زبان خارج از مدرسه

ترکی، کردی یا هر زبان دیگری است. در نهایت تا وقتی که زبان بومی در مدرسه سرکوب نگردد پیام منفی در مورد زبان‌های اقلیت فرستاده نمی‌شود.

الف کا: در مدارس دور از مرکز در ایران این اتفاق گاهی اوقات رخ می‌دهد که برخی معلمان قوانین را نادیده می‌گیرند و با دانش‌آموزانشان به زبان منطقه صحبت می‌کنند. مثلاً معلم تصمیم می‌گیرد که درسی را به زبان کردی یا ترکی تدریس کند چون معلم خود کردزبان یا آذری‌زبان است. اما وقتی مدیر مدرسه از جلوی کلاس رد می‌شود، معلم به زبان فارسی روی می‌آورد.

ج کا: باز هم فکر می‌کنم که مشکلی از این بابت وجود ندارد که بخواهیم فارسی و زبان‌های دیگر را بیشتر حمایت کنیم. اما این پذیرش یواشکی زبان مادری که تنها تا حضور افراد بالادست و به دور از چشم‌شان سرعت می‌گیرد خود دو چیز را منتقل می‌کند: اول اینکه این یک زبان پایین‌تر است که در مدرسه تدریس نمی‌شود و دوم اینکه ما باید برای حفاظت از زبان‌مان در مقابل زبان فارسی به پا خیزیم. هیچ کدام از اینها نگرش‌های مثبتی نیستند و به نظر من بهتر است هدف توسعه‌ی سواد در حداقل دو زبان باشد و تحقیقات نشان داده است که دانستن دو زبان از لحاظ آموزشی مکمل هم هستند و این پیام را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند که هیچ کدام از زبان‌ها بر دیگری برتری ندارند، آن‌ها پیشینه و حقایق متفاوتی دارند و رقابتی بین آن‌ها وجود ندارد. این شفاف‌سازی در مدارس و در بین مدرسان با کارهایی که انجام می‌دهند، به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. حقیقت این است که یک نفر در آن واحد می‌تواند فارس‌زبان و کردزبان باشد و افراد می‌توانند همگی در جامعه‌ی امروزی ایرانی تلقی شوند و کسی بالاتر از دیگری نباشد. این فرم ایده‌آل است و کاملاً

تحقق‌پذیر است، اما آن چیزی که در مدرسه اتفاق می‌افتد تا حدی آمیخته به درگیری‌های سیاسی است که در حال وقوع هستند.

الف کا: برخی زبان شناسان ایرانی بر این باورند که زبان فارسی به هیچ قومیت ایرانی به صورت انحصاری تعلق ندارد. آن‌ها بر این باورند که "فارسی معیار"^۱ همیشه ابزاری برای آموزش ادبیات و زبان مورد قبول جهت کارهای اداری^۲ بین تمام اقشار ایران بوده است و بر این باورند که به این دلایل زبان فارسی باید مهم‌ترین زبان در نظام آموزشی ما باقی بماند. گفته می‌شود که قبل از انتخاب فارسی به عنوان زبان رسمی ایران، به مدت چندین قرن زبان حاکمان ایران ترکی بوده است اما زبان سیاست و ادبیات، فارسی بوده. بنابراین فارسی طبیعتی بین‌قومی دارد. این افراد اشاره می‌کنند که اکثر افراد ساکن تهران، که قلب سیاسی و اقتصادی ایران است، چندزبانه هستند و دلیلش مهاجرت بسیار زیاد در قرن اخیر بوده است. آن‌ها بر این باورند که فارسی مورد استفاده در تهران تلفیقی از همه‌ی این سنن زبانی می‌باشد و بنابراین تغییر فارسی با هر زبان دیگر واقع‌بینانه نیست چون هیچ زبان دیگری در ایران با زبان‌های دیگر در ارتباط نیست مگر فارسی. آیا این استدلال زبان‌شناختی این مسئله را توجیه می‌کند که باید فارسی به عنوان زبان رسمی و تنها زبان برای آموزش باشد؟ آیا این دیدگاه بر این اساس استوار نیست که افرادی که از آن حمایت می‌کنند دید ابزاری به زبان دارند و اینکه رابطه‌ی بین هویت دانش‌آموزان و زبان را نادیده گرفته‌اند؟

^۱ Standard Persian

^۲ Bureaucratic

ج کا: همانطور که گفتم انتخاب یک زبان به عنوان زبان معیار نباید به معنی سرکوب زبان‌های دیگر باشد. شما می‌توانید زبان فارسی را به عنوان زبان معیار در نظر بگیرید و هم‌زمان در کنار فارسی حقوق زبان‌های دیگر را محفوظ و آن‌ها را از حمایت خود برخوردار کنید. احتمالاً با نظریه‌ی سه بخشی ریچارد رویز^۱ آشنایی دارید که همواره در تحقیقات برنامه‌ریزی زبانی نقل می‌شود و بدین گونه است: زبان به عنوان مشکل^۲، زبان به عنوان حق^۳ و زبان به عنوان منبع (سرچشمه)^۴. وی که اخیراً از دنیا رفته است در آریزونا^۵ کار می‌کرد و در زمینه‌ی برنامه‌ریزی زبانی چهره‌ی برجسته‌ای بود. این تقسیم‌بندی کار بسیار به جا و جالبی است زیرا به ابعاد مهم زبان و شیوه‌هایی که از آن در جامعه استفاده می‌شود، اشاره می‌کند. برای مثال اگر به روشی که با زبان مهاجران در کانادا و ایالات متحده برخورد می‌شود، نگاه کنیم، جهت‌گیری غالب یعنی تقسیم‌بندی "زبان به عنوان یک مشکل" است. مشکلی وجود دارد و ما باید به این کودکان انگلیسی بیاموزیم و قسمتی از مشکل این است که در خانه زبان دیگری را صحبت می‌کنند. بنابراین مشکل این است که چگونه باید زبان را به نحوی تأثیرگذار آموزش دهیم (که متأسفانه به اشتباه شامل حذف زبان مادری می‌شود). اما در جاهای خاصی زبان به عنوان یک "حق" نیز جهت‌گیری برجسته‌ای دارد. برای مثال در کانادا زبان فرانسوی یک زبان رسمی است که همین باعث می‌شود تمامی حقوق به اقلیت فرانسه‌زبان اعطا شود و

^۱ Richard Ruiz

^۲ Language as problem

^۳ Language as right

^۴ Language as resource

^۵ Arizona

در اتحادیه اروپا حقوقی وجود دارد که اقلیت‌های خاصی از آن برخوردارند. در آخر، بعد سوم نظریه ریچارد که زبان یک "منبع" ملی و فردی (برای مثال اقتصادی) می‌باشد.

بنابراین اگر شرایط حال حاضر ایران را با این ابعاد نگاه کنیم زبان‌ها مشکل نیستند مگر اینکه ما به آن‌ها به عنوان یک مشکل نگاه کنیم. همه‌ی جوامع اقلیت دارند. اقلیت‌ها زبان فارسی را یاد می‌گیرند و فارسی زبان آموزش و زبان رسمی است اما این مسئله به آن معنی نیست که دانش‌آموزان نباید زبان مادری‌شان را فرا بگیرند و به زبان خویش با سواد شوند و در زادگاه‌شان با سواد به زبان منطقه را گسترش دهند. اگر ما این حق را به آن‌ها بدهیم شاید نه از نظر قانونی بلکه فرهنگی، باید قدم‌هایی جهت وقوع این اتفاق در مدارس برداریم و بعد از آن است که ما می‌توانیم نگاه وسیع‌تری داشته باشیم و زبان‌ها را به عنوان منابعی که داد و ستد را با کشورهای اطراف تسریع می‌بخشند، در نظر بگیریم. اگر به کشور ترکیه نگاه کنیم، متوجه می‌شویم که برای مثال ترک‌ها می‌توانند به عنوان افرادی واسطه در نظر گرفته شوند، میان ترکیه و ایران. از این جهت تمام منافع فرهنگی، دانشی و اقتصادی که از دانستن زبان‌های دیگر به وجود می‌آیند، برای آن‌ها مهیا است. به همین خاطر تصمیم براین که چگونه یک نفر زبان‌های دیگر را مهم تلقی می‌کند (از دید اجتماعی) مسئله‌ی واقعاً مهمی تلقی می‌شود و ابعاد زیادی از سیاست‌های اجتماعی دیگر را تعیین می‌کند. و این خود طیف وسیعی از نوع گفتمان‌های داخل ایران را به شکل زیر در بر می‌گیرد: فارسی زبان معیار است بنابراین زبان‌های دیگر باید سرکوب گردند. این دیدگاه چندزبانگی کشور را مشکل ساز می‌کند. این مسئله دیدگاهی خودساخته است و هیچ پایه و اساس تجربی ندارد و اگر شخصی به

جای فکر کردن به زبان به عنوان مشکل، از دیدگاه حقوق کودکان و زبان به مثابه‌ی منبع نگاه کند، سیاست‌ها تغییر خواهند کرد: و هیچ یک از این دو جهت گیری زبانی مخالف این حقیقت نیست که فارسی می‌تواند زبان رسمی باشد. شما می‌توانید فارسی را زبان میانجی قرار دهید و زبان‌های دیگر می‌توانند جایگاه خود را حفظ کنند.

الف کا: طرفداران حق انحصاری فارسی به عنوان زبان رسمی در ایران براین باورند که زبان‌های دیگر فرم نوشتاری قوی، پیشینه، تاریخ و دست‌نوشته‌های قابل توجهی ندارند و براین باورند که زبان‌های محلی از لحاظ فرهنگی دارای اهمیت نیستند. به گفته‌ی آن‌ها این زبان‌ها قابلیت‌های زبانی محدودی دارند و نمی‌توانند به عنوان پایه رشد فرهنگی مورد استفاده قرار بگیرند. با این فرض که زبان نوشتار بر گفتار ارجحیت دارد، طرفداران فارسی به عنوان زبان آموزش دنباله‌روی این نظریه هستند که تنها زبانی که در ایران به اندازه‌ی کافی پیشرفته است که به تمدن کمک کند، فارسی است. اینجا شباهتی بین افکار این دوستان و آن دسته از استعمارگران اروپایی وجود دارد که معتقد بودند مردمان دارای فرهنگ شفاهی نامتمدن، بدوی و وحشی هستند. چه گفتمان‌های سیاسی، فرهنگی و اجتماعی باعث این طرزتفکر می‌شود؟ نتایج ناخوشایند این طرز تفکر در غرب چه بوده است؟ چگونه سخنوران زبان‌های اقلیت در مقابل این طرز تفکر مقاومت می‌کنند؟ و به اهمیت پتانسیل‌های فرهنگی زبان‌شان پی‌برده و اطمینان پیدا می‌کنند؟ چگونه معلمان در کلاس درس از این گفتمان‌های غالب عبور می‌کنند و دانش آموزان زبان اقلیت را قدرتمند می‌سازند؟

ج کا: همانطور که خود شما اشاره کردید این طرز تفکر بسیار شبیه طرز تفکر استعمارگران هر جای دیگر دنیاست و هنگامی که شما طرز تفکری را دنبال می کنید که میگوید "آهای من از تو برترم!" عموماً جواب، "من این وضعیت طبقاتی را نخواهم پذیرفت" خواهد بود. بنابراین، این نوع نگرش مقاومت به وجود می آورد و ویرانگر است. قاعدتاً زبان ها از نظر پیشینه با یکدیگر تفاوت دارند اما مشروعیت هر ارتباط فرهنگی چه شفاهی چه کتبی نباید زیر سؤال برود. من بر این باورم که اهداف آموزشی جامعه به وسیلهی تأیید کردن هویت و پیشینهی کودکانی که در مدارس در حال آموختن هستند، به جلو می رود نه با اینکه به آن ها گفته شود شما از یک نژاد و فرهنگ پایین تر آمده اید. این به نوعی نقض هویت مردم است. اگر شما با آن ایده جلو بروید نقش والدین را ارج نهاده اید چون والدین به آن زبان صحبت می کنند و فرهنگ دیگری ندارند. این جهت گیری باعث همان تبعیض و کنارزنی و به حاشیه راندن جوامع اقلیت شده است و این خود باعث افزایش جرم و جنایت و عواقب منفی این عمل می گردد. و همچنین منابع جامعه را به باد می دهد.

الف کا: برخی حامیان زبان فارسی به عنوان زبان معیار، باور دارند که مردم شاید بخواهند بچه های شان را به زبان خود آموزش دهند در حالی که سیاست های زبانی نه توسط افکار عمومی بلکه بوسیله نظر نخبگان جامعه تعیین می شوند. سپس آن ها نویسندگان بزرگ ترک زبان نظیر خاقانی، شهریار و نظامی را مثال می زنند که همگی به فارسی می نوشتند. آن ها بهترین نوع آموزش را آنچه می پندارند که این اساتید قدیمی انجام داده اند: زبان خود را صحبت کن اما از فارسی (مخصوصاً فارسی نوشتار) به عنوان وسیله اصلی ارتباطات در کشور ایران استفاده کن. پاسخ شما به این استدلال چیست؟ چگونه

آموزش جامعه و خانواده‌محور، آموزشی غیررسمی و آموزش انتقادی (Pedagogy Critical)، اینچنین گفتمان‌های غالبی را به چالش می‌کشد؟

ج کا: این بیشتر یک دیدگاه زبان‌شناسانه‌ی شووینیستی^۱ است و من فکر می‌کنم که نگرش‌های بسیار شبیهی به این دیدگاه توسط استعمارگران بریتانیایی در هند، پاکستان و جاهای دیگر بیان می‌شده است. پاسخ مناسب به این دیدگاه، مطالبه‌ی نوعی سیستم آموزشی است که بر عدم استعمارگرایی تأکید دارد و در عمل این کار آسانی نیست. مثلاً اگر به آموزش آفریقا یا هر مکان تحت استعمار دیگر نگاه کنیم، می‌بینیم که در این کشورها ارزش‌های ارباب‌های استعمارگر حتی بعد از رفتنشان به صورت استعمار درونی درآمده است. و حتی در میان نسل‌های بعد زنده نگه داشته شده است. وقتی شما استدلالی نظیر آن را در جامعه ایرانی داشته باشید، دقیقاً شبیه به بحث قبلی شما می‌باشد که ما نمی‌توانیم دانش آموزان را به شکل مؤثری آموزش دهیم، اگر فرهنگ، زبان و هویت‌شان را نادیده بگیریم. نویسندگان گروه‌های اقلیتی ممکن است به زبان فارسی یا به زبان خود بنویسند. اما اینکه کدام را انتخاب کنند مسئله‌ای آزاد است و شما باید به آن‌ها این حق انتخاب را بدهید و همین طور به آن‌ها شانس گسترش سواد در زبان اولشان را اعطا کنید. واضح است که اگر این شانس را نداشته باشید، لزوماً نمی‌توانید به آن زبان بنویسید.

الف کا: حالا که به واسطه‌ی این گفت و گو با بحث‌های زبان مادری در ایران آشنا شده‌اید چطور می‌توانید بین تحقیقات‌تان و این موضوع در ایران رابطه ایجاد کنید و اینکه ببینیم سیاست‌گذاران فرهنگی و آموزگاران ایرانی از دست‌آوردهای تحقیقات آموزش چندزبانه شما چه چیزهایی را می‌توانند یاد

^۱ chauvinistic perspective

بگیرند؟ بگذارید در مورد تحقیقات شما در مورد تفاوت مهارت‌های ارتباطی بین فردی^۱ (زبان روزمره) و بسندگی (مهارت) زبان آکادمیک^۲ (زبان مدرسه‌ای) صحبت کنیم. چطور سیاست‌گذاران ایرانی می‌توانند ساختار آموزشی و برنامه‌ریزی درسی را تقویت کنند اگر یافته‌های شما را در این دو زمینه مورد بررسی قرار دهند؟ مدرسان هنگام تدریس کلاس‌های چندزبانه چه اصولی را با توجه به این نظریه‌ی شما باید مد نظر قرار دهند؟

ج کا: این نظریه در مورد فرق بین دو زمینه‌ی زبانی یعنی تسلط و بسندگی آکادمیک در مقابل تسلط و بسندگی مکالمه‌ای است که در تمام زبان‌ها دیده می‌شود. تفاوتی بین زبان محاوره‌ی غیر رسمی یا محاوره‌ی رودررو و زبانی علمی (مدرسه‌ای)، که جیمز جی^۳ به آن *گفتمان‌های ثانوی*^۴ می‌گوید، وجود دارد. زبان آکادمیک زبانی است که بر مفاهیمی که از اینجا و زمان حال جدا هستند، تمرکز دارد و معمولاً محتاج لغات و فرمی است که در مکالمات روزمره رایج نیست. پس بنابراین، آنچه که باید در رابطه با گسترش زبان آکادمیک آمیخته شود، آنطور که تحقیقات نشان می‌دهد، این است که باید با آن در طول سال‌های متمادی درآمیزیم. اگر در رابطه با دانش نوشتار حرف می‌زنیم باید با سواد آن زبان درآمیزیم و باید در فرم‌های کلامی که می‌خواهیم در آن‌ها مسلط گردیم، آمیخته شویم. مثلاً وقتی می‌خواهیم یک زبان را بصورت آکادمیک بیاموزیم آموزش گرامر آن زبان یا آموزشش به عنوان یک واحد درسی کافی نیست؛ باید از آن زبان بصورت مستقیم استفاده کنیم. بعد

^۱ Basic interpersonal communication skills (BICS)

^۲ Cognitive academic language proficiency

^۳ James Gee

^۴ Secondary Discourses

دوم نیز این است که همبستگی و همپوشانی زیادی بین تسلط و فهم زبان آکادمیک و زبانی که دانش‌آموزان به آن دسترسی دارند، وجود دارد. پس اگر بخواهیم که دانش‌آموزان کردزبان یا ترکزبان در مدرسه فارسی را بخوبی بیاموزند، باید دانش‌شان در رابطه با زبان اول‌شان نیز بالا رود. اگر دانش مفهومی‌شان در زبان اول‌شان بالا رود، این موضوع در فارسی نیز اثر خواهد گذاشت. هنگامی که دانش‌آموزان پیش‌زمینه‌ی اولیه را ندارند و تمرکز بر آموزش مؤثر زبان فارسی چنان نیست که آن‌ها را درگیر کند، دوزخ ذهن نیست که دانش‌آموزان عملکرد خوبی را از خود نشان ندهند.

الف کا: پس ابتدا باید پایه‌گذاری مفاهیم در زبان اولیه صورت گیرد؟

ج کا: درستش همین است. ابتدا باید زبانی که آن‌ها با خود به مدرسه می‌آورند را بهبود بخشیم و نمونه‌های عینی زیادی در دنیا هست که نشان می‌دهد اگر بچه‌ها را با زبان اول‌شان بیشتر آشنا سازیم، نتایج بهتری نصیبمان خواهد شد تا اینکه فقط آن‌ها را وادار به فراگیری زبان غالب^۱ کنیم.

الف کا: حتی حامیان زبان‌های اقلیت که خواهان استفاده زبان مادری برای آموزش هستند نیز گاهی بر این باورند که زبان‌های ترکی و کردی آنچنان رشد و توسعه نیافته‌اند که به عنوان زبان آموزش مورد استفاده قرار گیرند. مثلاً زبان مناسبی برای تدریس شیمی یا فیزیک نمی‌باشند. آیا شما بر این باورید که ما می‌توانیم پایه و اساس مفاهیم علمی را در زبان مادری دانش‌آموزان حتی در دروس فوق رشد دهیم و این دروس را با این زبان‌ها آموزش دهیم؟

^۱ Dominant language

ج کا: همواره وقتی بحث استفاده از مواد درسی لازم جهت آموزش افراد متعلق به گروه‌های اقلیتی می‌شود، چنین جدلهایی وجود دارد. هرچند در شرایطی مثل کردستان عراق، که میل به این عمل بخوبی مهیاست، نتیجه موفقیت آمیز است. در منطقه‌ی خودمختار کردستان عراق بمدت بیست سال زبان کردی زبان مورد استفاده از مهد کودک تا مرحله‌ی دکتري بوده است. چالش‌های زیادی در این مسئله دخیل‌اند، اما همگی عمدتاً از این حقیقت بر می‌آیند که زبان‌های اقلیت سرکوب می‌شوند تا از توانایی رشد آن‌ها کاسته و یا مانع رشد آن‌ها شوند. اگر این زبان‌ها حمایت شوند، بستر لازم برای رشدشان مهیا خواهد شد (سکوتناب-کانگاس و فرناندز، ۲۰۰۸).^۱ اینکه زبانی بر دیگری برتری دارد، حرف بی پایه و اساسی است.

الف کا: ممکن است فردی بگوید که فارسی نیز دچار همین مشکل است. ما لغات زیادی را از انگلیسی قرض گرفته‌ایم مثلاً بسیاری از لغاتی که در کلاس‌هایی مانند فیریک یا شیمی بکار می‌بریم، انگلیسی‌اند.

ج کا: خوب، همه‌ی اینها که می‌گویید یا مسائلی که در دروس علمی مطرح می‌گردند ریشه‌ی لاتین یا یونانی دارند. حدود ۸۰ درصد از واژگان علمی انگلیسی ریشه‌ی یونانی یا لاتین دارند. این نوع وام‌گیری لغت در اثر پدیده‌ی جهانی شدن است و زبان‌ها همواره از یکدیگر قرض گرفته‌اند.

^۱ Skutnabb-Kangas & Fernandes

الف کا: کانال‌های غیررسمی سوادآموزی نظیر لالایی‌ها^۱، چیستان‌ها و آوازه‌ها^۲ در زبان اول دانش آموزان چگونه؟ نظر شما در باره‌ی استفاده از این گونه متون توسط والدین در خانه با بچه‌ها چیست؟

ج کا: به نظر من سواد باید به شکل گسترده‌اش آموخته شود و این یعنی حتی شامل داستان‌های شفاهی و نانوشته نیز می‌باشد که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند (نظیر حماسه هومر^۳ که به شکل شفاهی بودند). هرچه کودکان ارتباط زبانی بیشتری را تجربه کنند و هرچه آن ارتباط به ارتقاء و گسترش لغات و مفاهیم‌شان بیانجامد، در مدرسه عملکرد بهتری خواهند داشت. این اتفاق می‌تواند به وسیله‌ی والدین صورت گیرد، یا در مدرسه و یا در اجتماع انجام گیرد. اگر رویکرد غیر ایدئولوژیکی نسبت به برنامه‌ریزی زبانی باشد، یعنی رویکردی که روی چگونگی استفاده از این زبان‌ها به عنوان "منبع" تمرکز کرده باشد و رویکردی که دانش‌آموزان را به افتخارکردن به زبان‌شان تشویق کند، مشورت با خانواده و جوامع^۴ دانش‌آموزان الویت پیدا می‌کند. خانواده‌های اقلیت از اینکه زبان‌شان به عنوان وسیله‌ی آموزش استفاده شود، ناراحت نمی‌شوند چون بر این باورند که برنامه‌ریزی درسی در کل کشور یکسان است و دانش‌آموزان در حین آموختن زبان مادری قادر به آموختن فارسی و رفتن به دانشگاه‌های تهران هم خواهند بود تا در آنجا هم به رقابت بپردازند. هنگامی که زبان‌های اقلیت سرکوب نگردند، فهم اینکه فارسی زبان پیشرفت است خود به خود ایجاد می‌شود. اما جوامع اقلیت به علاوه می‌خواهند

^۱ lullabies

^۲ songs, riddles

^۳ Homer

^۴ Community

که زبان‌هایشان محترم شمرده شوند. تحقیقات دال بر این است که اگر این رویکرد را دنبال کنیم آن‌ها فارسی‌شان قوی‌تر می‌شود. بنابراین من شک دارم که اکثر جوامع اقلیت خواستار برنامه‌ی تحصیل در دو زبان آن‌طور که در مثال باسک دیدیم، نباشند. شکل مطلوب اینگونه خواهد بود که در سال‌های اول آموزش، ۵۰ درصد آموزش به زبان اول باشد. اما این درصد رفته رفته کاهش یابد اگر چه تمرکز بر تدریس زبان اول از میان نخواهد رفت بلکه فقط فارسی زبان غالب می‌گردد. بنابراین در این دوره‌ی زمانی که فارسی زبان میانجی است، مشکلی به وجود نمی‌آورد و مشکل اینجاست که بگوییم غالب بودن زبان فارسی نیازمند سرکوب زبان‌های دیگر است. چین مثال جالبی است. به نظر من چینی‌ها مدیریت مطلوبی نسبت به زبان‌های اقلیت داشته‌اند. آن‌ها به دنبال سرکوب این زبان‌ها نیستند و اگر جوامع اقلیت خواستار آموزش بعضی دروس به زبان اول باشند، مشکلی وجود ندارد. اما آن جوامع می‌دانند که کودکانشان در آینده با اینکه چقدر زبان ماندارین را خوب صحبت می‌کنند، مورد قضاوت قرار می‌گردند و چون سنجش به شکل امتحان‌محور است بنابراین خود این جوامع اقلیت مشکلی با غالب بودن زبان ماندارین به عنوان زبان میانجی یا حتی به عنوان زبان آموزش ندارند. اما اگر پکن دستور می‌داد که شما نمی‌توانید از این زبان‌ها استفاده کنید در مقابل این ممنوعیت مقاومت به وجود می‌آمد.

الف کا: بیایید در مورد آنچه که شما (هویت‌نامه^۱) می‌نامید کمی صحبت کنیم. هویت‌نامه چیست و چگونه می‌تواند راه را برای بیان هویت فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان باز کند؟ ممکن است چند مثال عملی در مورد

^۱ identity text

اینکه معلمان چگونه می توانند دانش آموزان را به تولید هویت نامه دعوت کنند، بیان کنید؟

ج کا: خوب شما می دانید که خلق هویت نامه اعتراف به این موضوع است که دانش آموزان چندزبانه هستند و قادر به تولید اشکال فرهنگی متعددی در زبان اولشان می باشند. مثلاً همانطور که گفتید در فرهنگ جوامع کرد موسیقی نقش بسیار پر رنگی دارد. و قسمت اعظم این سنت در بسترهای اولیه یعنی خانه و جامعه دست به دست می گردد. شما می توانید دانش آموزان را به اجرای موسیقی در کلاس و نوشتن آهنگ، فیلم گرفتن از اجراهای شان و حتی ترجمه ی آهنگ های کردی و فارسی و نوشتن کتابچه های دوزبانه دعوت کنید. همچنین می توانید از طریق این متون ارتباطی را بین کلاس های مختلف مناطق اقلیت برقرار کنید که آنچه را خلق کرده اند با هم تبادل کنند. هدف اصلی هویت نامه این است که نشان دهد هویت نقش مهمی را در رشد تحصیلی ایفا می کند. وقتی دانش آموزان گویشور زبان های اقلیتی هستند که جوامع شان مورد تأیید قدرت مرکزی نبوده است، وهنگامی که بخواهیم عملکرد ضعیف این دانش آموزان را در مدرسه بهبود ببخشیم، باید روابطی را در مدرسه گسترش دهیم که به تأیید هویت این افراد کمک کند. آن ها باید توجیه شوند که نه تنها فراگیرنده ی دانش هستند بلکه می توانند تولیدکننده ی دانش هم باشند و اینکه هر زبانی توانایی این کار را دارد. این عملکرد چیز پیچیده ای نیست ولی معمولاً نادیده گرفته می شود. نکته ی اصلی این است که فهم و درک هویت بر عملکرد آکادمیک دانش آموزان تأثیر می گذارد. و اگر این پیام به دانش آموزان منتقل شود که فرهنگ و زبان شان بی ارزش است، می گویند بسیار خوب من از اینجا می روم. و این موضوعی است که در ایالات متحده برای دانش آموزان

اسپانیایی، آفریقایی-آمریکایی (سیاه‌پوستان) و همچنین برای بومیان کانادا اتفاق افتاده است. پیامدها و نتایج بی‌ارزش‌کردن هویت دانش‌آموزان در مدارس و جامعه کاملاً مشهود است.

الف کا: می‌شود مثالی از موفقیت رویکرد خلق هویت‌نامه در کانادا یا هر جای دیگر بزنید؟

ج کا: پروژه‌ای که با پروفسوری در دانشگاه لاریویرفرد^۱ با همکاری دکتر کریستینا مونتررو^۲ انجام شد، نمونه‌ای از این قضیه است. این پروژه با همکاری دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. کریستینا قبلاً با یکی از اعضای ارشد قومیت‌های بومی آمریکای شمالی کار کرده بود و آن فرد یک شخص هنرمند بود که با دبیرستانی‌ها و معلمانی در یک مدرسه مخصوص این قومیت‌ها در ناحیه‌ی میلتون^۳ فعالیت داشت و از سرپرست آن‌ها خواسته بود که با دانش‌آموزان هنرهای بصری کار کند. دانش‌آموزان عاشقش شدند و آثار هنری شگفت‌انگیزی را پدید آوردند. آن‌ها به کار یکدیگر پاسخ می‌دادند، بر اساس هنرشان شعر می‌سرودند و بر روی احساسات و افکاری که آن هنر به آن‌ها منتقل کرده بود، نظر می‌دادند. هنگامی با این پروژه آشنا شدم که کریستینا تصمیم گرفته بود آثار هنری آن دانش‌آموزان را در دانشگاه ویلفرد لاریویر به نمایش بگذارد. این کار به شدت مرا تحت تأثیر قرار داد. بنابر این من به کریستینا پیشنهاد دادم که از این دانش‌آموزان در مورد تأثیری که از این کار گرفته بودند، ما مصاحبه به عمل آید. این کار را انجام دادیم و با کمک دو تن

^۱ Wilfred Laurier

^۲ Kristiina Montero

^۳ Hamilton

از دانش‌آموزان مقاله‌ای را به چاپ رساندیم. این حقیقت که آثار آن‌ها در سه نمایشگاه و گالری به نمایش در آمد، سبب شد که هویت و توانایی‌هایشان را به دیگران نشان داده و منتقل نمایند. با توجه به مشاهده‌ی رفتار دانش‌آموزان بسیار واضح بود که آن‌ها در سطح انتظار از خودشان و توانایی‌هایشان را بازنگری کردند. درک این موضوع که دنیای بیرون چقدر می‌تواند آثار و هنر آن‌ها را مورد تمجید قرار دهد برایشان سخت بود. بنابراین میتوان دلیل ناکارآمدی گروه‌های اقلیت را سرکوب شدنشان از لحاظ فرهنگی و سیاسی دانست و برای جبران‌شان باید برنامه‌های درسی‌ای را طراحی کرد که هویت دانش‌آموزان را به طور کلی ارج نهد. در جامعه‌ی ایرانی میزان افت شدید و عملکردهای بسیار ضعیف گروه‌های اقلیت مشاهده شده است. دلیلی که می‌توان با توجه به این تحقیق استنباط کرد این است که هویتشان را ضعیف پنداشته‌اند. و برای اینکه این شرایط را از بین ببریم می‌بایست شرایطی ایجاد کنیم که این دانش‌آموزان اعتماد به نفس خود را باز یابند و برای هویت‌شان ارزش قائل شوند.

الف کا: در انتها به تحقیق شما در مورد "به چالش کشیدن روابط قهری قدرت در کلاس‌های درس و جوامع"^۱ بر می‌گردیم. اهمیت این نظریه برای معلمینی که خواهان استفاده از زبان‌های مادری و فرهنگ‌های بومی دانش‌آموزان هستند، اما توسط ساختار آموزشی پشتیبانی نمی‌شوند، چه می‌تواند باشد؟

ج کا: این امر دوباره به همان مسئله‌ی همیشگی درک منابع و عوامل افت تحصیلی برمی‌گردد. اگر شما به منابع بالقوه‌ی معایب یا عوامل خطرآفرین

^۱ Challenging coercive relations of power in classrooms and communities

درمیان دانش‌آموزانی با پس‌زمینه‌ی اقلیت یا مهاجرت نگاه کنید، اساساً سه مورد عمده وجود دارد که از این تحقیق ظاهر شده‌اند. اولاً، دانش‌آموزانی هستند که تغییر^۱ بین زبان خانه و مدرسه را تجربه کرده‌اند. دانش‌آموزان بدون دانستن زبان غالب به مدرسه می‌آیند. اگر مدرسه کاری برای کمک به آن‌ها جهت یادگیری زبان غالب نکند، آن‌ها به احتمال زیاد به جای شنا کردن، غرق می‌شوند. ثانیاً، عوامل اجتماعی و اقتصادی نقشی عمده در افت تحصیلی ایفا می‌کنند. موقعیت اجتماعی و اقتصادی پایین (یعنی فقر) منجر به منابع کمتر در خانه می‌شود و والدینی که شاید ساعت‌های طولانی در مشاغل با درآمد کم کار می‌کنند را مضطرب می‌کند. در چهارچوب ایالات متحده به عنوان مثال، کمبود مراقبت‌های بهداشتی ارزان منجر به تمام انواع مخاطرات برای فرزندان شده است. و به این فهرست سوء تغذیه، کمبود کتاب در خانه و شاید تعامل زبانی کمتر را اضافه کنید. ثالثاً، دانش‌آموزانی از گروه‌هایی هستند که در نتیجه‌ی الگوهای تاریخی تبعیض^۲ و روابط قهری قدرت، به حاشیه رانده شده‌اند. از لحاظ تاریخی مدارس اثرات این کاهش ارزش هویت را مؤکد کرده‌اند. چگونه این معایب بالقوه تبدیل به معایب واقعی در مدرسه شدند؟ این منابع معایب بالقوه، زمانی که مدرسه با علل آن مقابله نکند، به عنوان معایب واقعی محقق می‌گردند. پس اگر مدرسه بخواهد درمورد معکوس کردن تأثیر آن عوامل جدی باشد، باید دستورالعملی را اجرا نماید که مستقیماً با آن‌ها مقابله کند. به عنوان مثال وقتی ما به جایگزینی زبان خانه و زبان غالب در مدرسه نگاه می‌کنیم، مدرسه باید کمک‌هایی برای دانش‌آموزان جهت یادگیری

^۱ switch

^۲ discrimination

زبان آموزش فراهم کند. برنامه‌های دوزبانی می‌تواند از لحاظ فراهم کردن یک زیربنای آکادمیک و مفهومی در زبان اصلی برای اینکه دانش‌آموزان عقب نیافتند، یک گزینه باشد. و برای مدارس بسیار مهم است که قویاً تأکید بر آموزش زبان آکادمیک در طول برنامه‌ی تحصیلی داشته باشند. از لحاظ وضعیت اجتماعی و اقتصادی، مدارس نمی‌توانند کار زیادی برای معکوس کردن برخی از مؤلفه‌های مرتبط با فقر (به عنوان مثال جدایی محل سکونت^۱)، کمبود مراقبت‌های بهداشتی و ... انجام دهند، اما مدارس می‌توانند سوادآموزی را ارتقاء دهند، زیرا تحقیقات زیادی نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی با وضعیت اجتماعی و اقتصادی پایین، دسترسی بسیار کمتری به [محتوای] چاپی دارند و غالباً کتابخانه‌های عمومی در جوامع‌شان وجود ندارند و پس مدارس می‌توانند دانش‌آموزان را در محیط سوادآموزی غنی، به صورت ایده‌آل، هم در زبان بومی‌شان و هم زبان غالب، غوطه‌ور سازند. ثانیاً ما زبان را در طول برنامه‌ی تحصیلی تقویت می‌کنیم. سپس هنگامی که به مسائل مربوط به روابط قدرت نگاه می‌کنیم، اعتراف و تأیید و تقویت هویت بایستی که جزئی از راه حل باشد، زیرا اگر کاهش ارزش هویت علت باشد، باید آن را معکوس کنید. لذا، کاری از نوع هویت‌نامه جزئی از آن است. بنابراین وقتی شما به محیط ایرانی نگاه می‌کنید، در یک وضعیت ایده‌آل که در آن شواهد مورد بحث قرار می‌گیرند، سیاست‌گذاران باید با افراد جامعه در تماس باشند تا راجع به علل و عوامل کم‌آموزی دانش‌آموزان به بحث بپردازند. چرا دانش‌آموزان ترک تحصیل می‌کنند؟ بعضی از دانش‌آموزان بدون دانستن چیزی در مورد زبان فارسی به مدرسه می‌آیند- ما برای کمک به آن‌ها جهت یادگیری فارسی چه کاری

^۱ housing segregation

می‌کنیم؟ و آیا معملین ما می‌دانند که چگونه فارسی را به عنوان زبان دوم آموزش دهند؟ و اگر نه چه نوع آموزشی لازم دارند تا این کار را انجام دهند؟ ما می‌دانیم که سواد آموزی تا چه اندازه مهم است. تمام تحقیقات این موضوع را به روشنی نشان می‌دهند. پس ما برای اطمینان حاصل کردن از اینکه بچه‌ها دسترسی کافی به منابع مکتوب در مدرسه دارند و در سوادآموزی دخیل می‌شوند، چه کار می‌کنیم؟ و سپس از لحاظ مسائل روابط قدرت و هویت، مدرسه چگونه می‌تواند پیام‌هایی را به چالش بکشد که این جوامع در طول دوره‌ی زمانی قابل توجه از جامعه‌ی گسترده‌تر دریافت کرده‌اند؟ باید این چالش را پذیرفت چرا که مدارس برای خدمت به گروه‌های ضربه‌پذیر بر پا شده‌اند. پس اگر جامعه بگوید که این گروه‌ها در رتبه‌ی پایین قرار دارند، اما مدرسه بگوید که اینگونه نیست، پس مدارس ساختار قدرت در جامعه‌ی گسترده‌تر را به چالش کشیده‌اند. لذا از لحاظ نگاه کردن به واکنش‌ها به مشکل کم‌آموزی در بین گروه‌های اقلیت، شما باید به این امر نگاه کنید که چه عواملی در این موقعیت عمل می‌کنند؟ هر تحقیقی که ممکن است در دسترس باشد را به کار بگیرید، نظرات تخصصی از افرادی که شاهد آنچه که در جریان بوده است، را جویا شوید. و سپس از یک راه منطقی با مشکل مقابله کنید. هنگامی که تمام دانش‌آموزان در مدرسه موفق شوند، کل جامعه منتفع خواهد شد.

Reference

Skutnabb-Kangas, T. and Fernandes, D. (2008) Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: A comparison of Kurdish educational language policy in two situations of occupation. *Genocide Studies and Prevention* 3 (1), 43–73.

فصل سوم

آموزش چندزبانه مبتنی بر زبان مادری: چشم اندازی از هند در گفتگو با آجیت موهانتي

امیر کلان (الف کا): سیاستمداران و روشنفکران دوران مدرن تاریخ ایران در ابتدای قرن سابق تلاشی جدی و سریع جهت ایجاد ملتی متحد و مرکزگرا را به عنوان گامی اجتناب‌ناپذیر در ابتدای پیدایش دولت-ملت‌های (دولت ملی)^۱ اروپایی که قدرت نظامی، سیاسی و برتری اقتصادی در جهان را به دست آورده بودند، پی‌گرفتند. بین اقداماتی که آن‌ها جهت یکپارچگی و اتحاد ملت اتخاذ کردند، بر این امر اصرار داشتند که یک زبان غالب در کشور، اتحاد ملت را تضمین می‌کند. بر این اساس زبان فارسی، با بیشترین تعداد سخنوران در کشور، به زبان خدمات عمومی و تنها زبان آموزش در سیستم آموزش عمومی مدرن ایرانی مبدل گشت که در همان دوره ساخته شده بود. از ابتدای قرن بیستم تا عصر حاضر، بحث "یک پارچگی ملی"^۲ مکرراً هم علیه دادن شأن یکسان رسمی به دیگر زبان‌ها و هم علیه آموزش به زبان مادری دانش‌آموزان در مدارس، به کار رفته است. به نظر شما استدلال یکپارچگی ملی از طریق یک زبان غالب تا چه اندازه معتبر است؟ آیا صداهای مشابه در هند

^۱ Nation-State

^۲ Unity

در هیچ نقطه‌ای از تاریخ مدرنش از تقویت یکپارچگی ملی به وسیله‌ی یک زبان میانجی طرفداری کرده‌اند؟

آجیت موهاننتی (الف م): خوب، من فکر می‌کنم که کل این ایده که بایستی یک ملت و یک زبان وجود داشته باشد و هر ملتی به یک زبان واحد نیاز دارد یک مفهوم سیاسی است که از دل این مسئله بیرون آمده است که چگونه مفهوم دولت-ملت‌های سیاسی مدرن شکل گرفته است. فکرمی‌کنم که عواقب این نوع نگاه که به موقعیت‌هایی چون وضعیت زبانی در ایران منجر شده مایه‌ی تأسف است. سیاست "یک ملت، یک زبان" منجر به یکسان‌سازی تنوعات زبانی و در اکثر موارد فرهنگی می‌گردد. فکر می‌کنم اگر به چگونگی تکامل مسئله‌ی زبان در سر تا سر جهان نگاه کنید، به درستی متوجه خواهید شد که داشتن فقط یک زبان عامل یکپارچگی نیست. در این مسئله هدف اصلی ادغام اجباری بسیاری از جوامع دارای زبان اقلیت است که به نام یکسان‌سازی و اتحاد انجام می‌شود.

ما باید بدانیم و به این درک برسیم که تنوع طبیعی را نمی‌توان به دلخواه^۱ سرکوب کرد. این ایده که جامعه تنها با یک زبان به صورت هماهنگ عمل می‌کند، تصویری اشتباه است. محض پیش رفتن بحث، بگذارید بگوییم که یک زبان در یک ملت داریم. یک قرن بعد، این زبان دچار تنوع خواهد شد، چرا که زبان‌ها در یک زیست فرهنگی رشد و تغییر می‌کنند. پس با تفاوت‌های فرهنگی و محیطی درون یک کشور، یک زبان در نهایت به چند زبان متفاوت تکامل پیدا خواهد کرد. به عنوان مثال زبان انگلیسی به عنوان یک زبان، به زبان‌های انگلیسی متعددی تکامل یافته است. زبان انگلیسی دچار تنوع شده

^۱ willfully

است. و علاوه بر این، بیشتر از این هم دچار تنوع خواهد شد. در نتیجه کل این ایده که باید یک زبان وجود داشته باشد و یک زبان برای همیشه تداوم خواهد داشت، درست نیست. حتی اگر یک زبان داشتید، تدریجاً به چندین زبان تکامل پیدا می‌کرد، چرا که تنوع یک جنبه‌ی اجتناب‌ناپذیر از چگونگی تکامل زبان‌ها، همراه با فرهنگ‌ها و زمینه‌های متفاوت است.

تلاش برای متحد کردن یک ملت یا یک محدوده‌ی جغرافیایی بر اساس یک زبان غالب، فکر نمی‌کنم که هیچگاه موفق بوده باشد. حال اگر شما به هند نگاه کنید، یک وضعیت موازی این است که پس از استقلال، ایالت‌ها یا استان‌ها به رسمیت شناخته شدند. و این مسئله اساساً یک سازماندهی مجدد زبانی بود که در آن شناسایی و تقسیم‌بندی ایالات بر اساس زبان اکثریت یا غالب بود. سازماندهی مجدد زبانی ایالات ناگهان وضعیتی را ایجاد کرد که در آن تعداد زیادی از زبان‌ها در محدوده‌ی خودشان که در آنها برای قرن‌ها با بسیاری دیگر از زبان‌ها به صورت همزمان و در نقشی متقابلاً مکمل، وجود داشتند، تبدیل به اقلیت شدند. ایجاد نهادهای ژئوپولیتیک^۱ که بر اساس زبان اکثریت یا غالب شناسایی می‌شدند، منجر به یک سلسله مراتب ناخوشایند شد که در آن یک زبان قدرتمندتر از سایر زبان‌ها شد. در یک جهان ماهیتاً چندزبانه، هر گونه غلبه‌ی ناخوشایند یک یا تعداد اندکی از زبان‌ها، عامل یکپارچگی واتحاد نیست؛ تفرقه‌افکن است.

الف کا: پس وضعیت "زبان‌های غالب منطقه‌ای"^۲ حتی درون ایالات، باعث ایجاد تعداد زیادی از زبان‌های "اقلیت شد؟

^۱ geo-political

^۲ regional dominant languages

الف م: بله درون آن ایالات. زمانی که شما یک ایالت با یک زبان غالب خاص ایجاد می‌کنید، تمام زبان‌های موجود در آن محدوده تبدیل به اقلیت می‌شوند. بازی کودکانی رایجی هست که در آن از شما می‌خواهند یک خط راست را بدون لمس کردنش کوتاه‌تر کنید؛ ترفند آن این است که یک خط بلندتر بکشید تا خط موجود کوتاه‌تر به نظر برسد. چیزی که در ایالات هند اتفاق افتاد، اتفاقی نسبتاً مشابه است؛ زبان‌های زیادی تنها با به رسمیت شناختن یک زبان به عنوان زبان ایالت، تبدیل به اقلیت شدند. لذا، تقسیم‌بندی و سازمان‌دهی مجدد ایالات بر اساس زبان در هند در دهه ۱۹۵۰ منجر به ایجاد زبان‌هایی با اصطلاح اقلیت درون آن ایالات شد. این مسئله منجر به جدل در مورد جایگاه زبان‌ها در ایالات شد، چرا که اکنون هر ایالت به نوعی با یک زبان غالب شناسایی می‌شود. آیا این مسئله منجر به اتحاد و یکپارچگی شد یا جدایی؟ خود زبان‌ها هیچگاه تفرقه‌افکن نبوده‌اند؛ مردم به صورت طبیعی جذب خطوط ارتباطی می‌شوند، که شامل زبان‌های متعدد می‌شود، تا اثربخشی ارتباطی خود را بهبود دهند. زبان‌ها زمانی تفرقه‌افکن می‌شوند که به صورت سیاسی مورد استفاده قرارگیرند تا هویت‌های متعارض مختلف را تحریک کنند. زبان‌ها زمانی تبدیل به ابزار تفرقه می‌شوند که برای اهداف و مانورهای سیاسی هویت‌ها، توسط برخی از گروه‌های با منافع مقرر که در بعضی از نظریه‌های روانشناسی هویت اجتماعی به عنوان کاسبان هویت^۱ توصیف شده‌اند، مورد استفاده قرار بگیرند. در هند سلسله‌مراتب زبان‌های غالب، اکثریت و اقلیت، همراه با سیاست‌های زبانی، زمینه‌هایی برای تنش در بین اجتماعات زبانی اقلیت قبیله‌ای

^۱ Entrepreneurs of Identity

بومی^۱ ایجاد کرده است. این مسئله هم چنین به ایجاد مباحثاتی نظیر زبان برای آموزش، زبان برای قانونگذاری و کشورداری و فعالیت‌های اجتماعی دیگر منجر شده است. همچنین سبب مشکلات بسیار دیگری نیز شده است. این همان چیزی است که می‌بایست در نظر داشت. خلاصه اینکه، ایده‌ی سیاسی "یک زبان، یک ملت" منجر به یکپارچه‌سازی حقیقی جامعه نگردیده است. و شواهد بر علیه آن بسیار است.

الف کا: بسیار جالب است که پس از استقلال در هند، سیاست‌مداران هندی توافق کردند که هند می‌تواند مناطق مختلف زبانی داشته باشد و ماهیت چندزبانه‌ی هند را نادیده نگرفتند. چه فرآیندی منجر به این تصمیم شد که هند می‌بایست تبدیل به یک ملت رسماً چندزبانه شود؟ آیا هیچ کمپینی به عنوان مثال وجود داشت که بر لزوم یک زبان غالب مانند هندی، باورداشته باشد؟

الف م: بله، اگر به جنبه‌ی مثبت قضیه نگاه کنیم، پس از استقلال هند از بریتانیا، تنوع در کشور هند به رسمیت شناخته شد. هند همیشه یک جامعه‌ی چندزبانه و چندفرهنگی بوده و در نتیجه این واقعیت را نمی‌شد نادیده گرفت. بنیان‌گذاران قانون اساسی هند، حضور زبان‌های متعدد و زبان‌های مادری را به رسمیت شناختند. در همان حال درخواست‌هایی برای یک زبان ملی برای کل کشور و گزینه‌های زیادی برای چنین وضعیتی وجود داشت. هندی^۲،

^۱ Indigenous Tribal Minority (ITM)

^۲ Hindi

هندوستانی^۱، سانسکریت^۲، بنگالی^۳، تامیل^۴ و بسیاری از زبان‌های دیگر از طرق مختلف در مناظرات برای یک زبان ملی در مجلس مؤسسان مورد اشاره قرار گرفتند که شکل نهایی قانون اساسی هند را به آن بخشید. اما عقل سلیم و فهم عملی مسئله غالب شد و به صورت ضمنی پذیرفته شد که هر گونه به رسمیت شناختن خاص یکی از زبان‌های متعدد، به صورت بالقوه بحث‌برانگیز و تفرقه‌افکن است. در نتیجه قانون اساسی هند زبان ملی ندارد، اگرچه این تصوراتشبه در بین بسیاری از مردم غالب است که هندی زبان رسمی هند است. در همان حال تعیین زبان‌های رسمی برای اتحادیه‌ی هند و همچنین برای حکومت‌داری در سطح ایالت در قانون اساسی هند، سلسله‌مراتبی را تحمیل کرد که بعضی از زبان‌ها را قدرتمندتر از دیگر زبان‌ها کرد. زبان هندی، نوشته شده به خط دیواناگری^۵، به عنوان زبان رسمی اتحادیه‌ی هند به رسمیت شناخته شد. اما در مورد زبان انگلیسی، علیرغم طرد امپراطوری بریتانیا و مقاومت در برابر آن، زبان انگلیسی را نمی‌شد نادیده گرفت؛ ماکولی^۶ یکی از آن افراد تأثیر گذار بود که با طرح خود برای ایجاد گروهی از متفکران طرفدار زبان انگلیسی موفق شد این اطمینان را در مردم ایجاد نماید که زبان انگلیسی، در جامعه هند دارای نقش است. در ابتدا موقتاً مقرر شد که استفاده از زبان انگلیسی برای مقاصد رسمی هند برای یک دوره‌ی زمانی ۱۵ ساله، که در طی

^۱ Indian

^۲ Sanskrit

^۳ Bangali

^۴ Tamil

^۵ Devanagari

^۶ Macaulay

آن دوره پیش‌بینی می‌شد هندی به‌اندازه‌ی کافی توسعه خواهد یافت تا به عنوان تنها زبان رسمی استفاده شود، ادامه داشته باشد. در نتیجه از ۲۶ ژانویه ۱۹۵۰ (زمانی که قانون اساسی هند اعلام و تصویب شد) تا ۱۹۶۵ زبان انگلیسی نقش یک زبان رسمی کمکی داشت. با این حال این، این برنامه اجرا نشد. ریشه‌های زبان انگلیسی به عنوان زبان قدرت در طی این دوره عمیق‌تر شد و تعارض بین زبان هندی و دیگر زبان‌ها، به ویژه زبان‌های جنوب هند نظیر تامیلی، سبب شد که متممی به قانون اساسی اضافه شود و بر طبق این متمم استفاده از زبان انگلیسی برای یک دوره نامحدود تمدید شد. اکنون به نظر می‌آید که زبان انگلیسی بر خلاف آمال گاندی و بسیاری دیگر که به دنبال برتری بخشیدن به زبان‌های مادری و تنوع زبان‌های بومی بودند، به شکلی استوار در هند ریشه دوانده است.

همراه با به رسمیت‌شناختن زبان هندی و زبان انگلیسی به عنوان زبان رسمی اتحادیه‌ی هند^۱، قانون اساسی همچنین ۱۴ زبان عمده‌ی منطقه‌ای هند، شامل هندی را به عنوان زبان‌های رسمی برای تمام ارتباطات بین ایالات‌ها و اتحادیه‌ی هند فهرست کرده است. این زبان‌ها در هشتمین فهرست قانون اساسی مشخص شده‌اند. با متمم و اصلاحیه‌ی بعدی قانون اساسی، دیگر زبان‌ها به تدریج به فهرست هشتم اضافه شدند که تا زمان حاضر تعداد زبان‌های رسمی در فهرست هشتم را به ۲۲ زبان افزایش داده است. این امر به این دلیل اتفاق افتاد که زمانی که بعضی از زبان‌ها به عنوان زبان رسمی به رسمیت شناخته شدند، این حقیقت معلوم شد که باید بقیه‌ی زبان‌ها را نادیده گرفت. بسیاری از جوامع زبانی عمده، برای اضافه شدن به فهرست و پیدا کردن

^۱ Union of India

یک وضعیت مناسب لابی‌گری کردند و زبان‌های مربوطشان را وارد فهرست کردند. باید اشاره شود که خیلی از زبان‌های اقلیت بومی و قومی این قدرت را نداشتند که به صورت موفق برای ارتقاء جایگاه خویش رقابت کنند. به عنوان مثال برای دو زبان قبیله‌ای بودو^۱ و سانتالی^۲ ۵۳ سال طول کشید تا به عنوان زبان رسمی به رسمیت شناخته شوند.

الف کا: تنوع زبانی-فرهنگی چگونه در جنبش استقلال هند تبدیل به یک اولویت شد؟ ریشه‌های سیاسی توجه به این تنوع و چندگانگی چه چیزهایی بودند؟ آیا از ایده‌های گاندی الهام گرفته شده بود؟

الف م: گاندی^۳ همیشه به دنبال ارتقاء زبان‌های مادری بود و باور داشت که غلبه‌ی زبان انگلیسی یک شکل از بردگی است. وی به شدت طرفدار ارتقای زبان‌های مادری منطقه‌ای بود و در بسیاری از نوشته‌هایش، مدام تکرار می‌کرد که زبان انگلیسی زبانی برای هند نبوده است. گاندی نگاه بسیار دلسوزانه‌ای به مردم بریتانیا داشت اما نه به زبان بریتانیایی. نهر در نوشته‌هایش، همچنین بر زبان‌های مادری و نه زبان انگلیسی به عنوان زبانی برای اتحاد و یکپارچگی هند، تأکید داشت. اکثر رهبران برجسته جنبش آزادی‌خواهی در هند، قویاً پشتیبان زبان‌های مادری منطقه‌ای و حفظ تنوع زبانی کشور بودند. پس باید این پرسش را مطرح کرد که چرا زبان استعمار، حتی پس از اینکه استعمارگران رفته‌اند و بر خلاف دیدگاه‌های هوادار زبان‌های هندی رهبران برجسته، تا این حد غالب شده است؟ و فقط هند نیست، بلکه تمام کشورهای جهان که از قید

^۱ Bodo

^۲ Santali

^۳ Gandhi

استعمار رها شده‌اند و غلبه‌ی زبان استعمارگران-انگلیسی، فرانسه، اسپانیایی و دیگر زبان‌ها-را پذیرفته‌اند. به این دلیل که تمام این کشورهای مستعمره چندزبانه بوده‌اند و هویت‌های زبانی متعددی در آن‌ها وجود داشته است. زبان استعمارگران عمده‌تاً به دلیل هویت‌های متعارض و در ستیز، در جهان پیش از استعمار- در کشورهای آفریقایی، کشورهای آسیایی و همچنین در دیگر قاره‌ها-برتری یافت. در هند پیش از استعمار نیز جنگ سختی بین فرهنگ‌ها برای برتری وجود داشت. این یک الگوی مشابه در سرتا سر جهان پیش از استعمار است. استعمارگران به‌اندازه‌ی کافی اقداماتی برای ریشه دواندن زبان‌شان در کشورهای مستعمره، انجام دادند و آن‌ها از این مزیت برخوردار بودند که به عنوان زبان بین قومی شناخته شوند.

الف کا: برخی شخصیت‌های آکادمیک ایرانی از تجارب دیگر ملل جهان استفاده می‌کنند و استدلال می‌کنند که بسیاری از ملل دیگر چندزبانه نیز غلبه‌ی یک زبان رسمی را به عنوان یک اقدام عمل‌گرایانه پذیرفته‌اند. آن‌ها به ۹۰ میلیون اسپانیایی‌زبان در ایالات متحده‌ی آمریکا اشاره می‌کنند که زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی پذیرفته‌اند. یا آن‌ها بر مثال مهاجران در اسرائیل تأکید می‌کنند که می‌بایست زبان عبری را به صورت رسمی و در مدرسه به کار ببرند، به ویژه جهت تقویت یکپارچگی ملت. آن‌ها همچنین در مورد هند به عنوان کشوری که در آن مردم استفاده از زبان استعمارگران‌شان را به عنوان یک اقدام عمل‌گرایانه پذیرفته‌اند تا کشورشان را به گونه‌ای کارآمد اداره کنند، صحبت می‌کنند. بر مبنای این مثال‌ها، این شخصیت‌های آکادمیک، سخنوران زبان‌های اقلیت در ایران را دعوت می‌کنند تا وضعیت زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور را به عنوان یک حرکت عمل‌گرایانه که به صورت مشابه در

دیگر بخش‌های جهان تجربه شده است، بپذیرند. آیا در مورد هند حق با آنان است؟ آیا سخنوران زبان‌های اقلیت به راحتی زبان انگلیسی (یا هندی به عنوان یک زبان عمده‌ی کشور هند) را به عنوان زبان اصلی هند پذیرفته‌اند؟ آیا کردها، ترک‌ها، بلوچ‌ها و دیگر سخنوران زبان‌های اقلیت ایرانی زیاده‌خواهی می‌کنند؟

الف م : مسئله‌ی کلی داشتن یک زبان رسمی یا یک زبان غالب برای کشور، به عنوان یک راهبرد عمل‌گرایانه، به عقیده‌ی من عملی نبوده است، چه زبان فارسی در ایران باشد، چه زبان انگلیسی درهند. راهبرد شناسایی یک زبان غالب به صورت غیر مستقیم منجر به برخی تبعیضات علیه زبان‌های اقلیت شده است و در نتیجه حتی اگر برخی از افراد احتمالاً زبان فارسی در ایران یا انگلیسی درهند را به عنوان زبان متحد کننده و یک راهبرد عمل‌گرایانه در نظر گرفته باشند، منجر به نوع جدیدی از نظام طبقاتی شده است. من تحمیل زبان انگلیسی در هند را به عنوان ایجاد یک نظام طبقاتی جدید توصیف کرده‌ام، زیرا افراد و جوامعی هستند که دارای سطوح متفاوتی از بسندگی و تسلط در زبان غالب هستند. این امر حتی منجر به نوع جدیدی از سلسله‌مراتب طبقاتی در جامعه شده است، همچنین منجر به عواقب خاص اقتصاد زبانی شده است. می‌دانید، مردمی که مزیتی در رابطه با زبان فارسی یا انگلیسی یا زبان غالب دارند، مشخصاً دسترسی ویژه به منابع دارند، تنها به این دلیل که این زبان‌ها در موقعیت قدرت قرار داده شده‌اند. من مطالبی در مورد انشقاق دوگانه^۱ در اکثر جوامع چندزبانه نوشته‌ام. شما یک زبان در رأس دارید و یک انشقاق بین آن زبان و زبان‌های عمده‌ی منطقه‌ای. سپس زبان‌های اقلیت قومی‌بومی در ته سلسله‌مراتب هستند با یک انشقاق دوگانه بین زبان‌های عمده‌ی منطقه‌ای و

^۱ Double Divide

زبان‌های کوچکتر منطقه. پس شما به نوعی وضعیت انشقاق دوگانه دارید. قدرت دادن به یک زبان و سهل‌انگاری در قراردادن تمام زبان‌های یک ملت در یک چهارچوب مساوات‌طلب^۱، آسیب‌های بیشتری به جوامع درهند، و به عقیده‌ی من در دیگر بخش‌های جهان، وارد آورده است.

الف کا: کماکان در گروه استدلال‌هایی که ادعا می‌کنند وضعیت غالب زبان فارسی، اتحاد و یکپارچگی ملت را تضمین خواهد کرد، طرفداران زبان فارسی به عنوان زبان رسمی، گاهی اوقات چشم‌اندازی بسیار سیاسی را دنبال می‌کنند. آن‌ها عنوان می‌کنند که اکثر درخواست‌ها برای آموزش به زبان مادری دانش‌آموزان، عملاً تلاش‌های تجزیه طلبانه هستند تا درخواست‌های جدی زبانی یا آموزشی. این دیدگاه مکرراً فعالان زبان مادری را هنگامی که تلاش می‌کنند تا در مورد درخواست‌هایشان مذاکره کنند در موقعیت آسیب‌پذیری قرار می‌دهد. آیا شما تجارب مشابهی در هند داشته‌اید؟

الف م: خوب در حقیقت آن چیزی که تجزیه‌طلبانه است، هر گونه تبعیض بر مبنای زبان است. پس اگر عدم تمایل جوامع با زبان اقلیت، برای پذیرش زبان فارسی تا حدودی تجزیه‌طلبانه است، با همین شیوه‌ی استدلال، عدم پذیرش زبان‌های اقلیت توسط زبان فارسی یا عدم واگذاری جایگاهی مشروع به آن‌ها نیز تجزیه‌طلبانه است. پس وقتی که جوامعی با زبان اقلیت، خواهان انواعی از امتیاز برای زبان‌ها و جوامع خودشان می‌شوند، بله در ابتدا خطر شناخته شدن به عنوان جنبش یا تمایل تجزیه‌طلبی را به همراه دارد. اما نهایتاً هر جا که به تمام زبان‌ها کمی خودمختاری یا کمی جایگاه منصفانه ایجاد شده برای آن‌ها در جامعه اعطا شده است، منجر به یکپارچگی بیشتر شده

^۱ Egalitarian

است. در هند اگر شما به تاریخچه‌ی بعضی از جنبش‌های مرتبط با زبان در سال‌های اخیر نگاه کنید، درمی‌یابید که تنش نه تنها در آرزوی جوامع اقلیت قومی بومی برای جایگاهی برای زبان‌شان در جامعه وجود دارد، بلکه این تنش در واقع ناشی از انکار حقوق پایه‌ای زبانی بوده است. در آسام^۱ که یکی از ایالت‌های شمال شرقی هند است، یک جامعه‌ی بزرگ با زبان قبیله‌ای بودو^۲ در ابتدا فقط کمی آموزش برای فرزندان‌شان به زبان بودو می‌خواستند، چرا که آن‌ها به دنبال حفاظت و توسعه‌ی این زبان و فرهنگ بودند. این مطالبه در ابتدا- در اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰ و اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰- یک درخواست ساده و غیر بحث‌برانگیز بود. اما زبان آسامی زبان غالب رسمی ایالت بود و دولت آسام درخواست ساده و بی خطر برای آموزش به زبان بودو را رد کرد. پس درخواست بودو تدریجاً به یک جنبش عمده تبدیل شد. و به نقطه‌ای در دهه‌ی ۱۹۷۰ رسید که جنبش بودو واقعاً تبدیل به یک جنبش تروریستی شد و جنبشی که خواهان جدایی سرزمین بودو بود. در اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰ یک توافق سه‌جانبه بین دولت هند، دولت ایالتی آسام و ببرهای آزادی‌بخش بودو^۳ به عنوان نمایندگان مردم بودو به امضا رسید. توافق‌نامه تا حدی خودمختاری برای مردم بودو را تضمین کرد و منجر به تأسیس شورای منطقه‌ای بودو^۴ شد. پس از آن، در سال ۲۰۰۳، به اصلاحیه‌ی قانون اساسی منجر شد که بر طبق آن زبان بودو به عنوان یک زبان رسمی در فهرست هشتم قانون اساسی به رسمیت شناخت شد. با اندکی خودمختاری، بودویایی‌ها قادر به برنامه‌ریزی

^۱ Assam

^۲ Bodo

^۳ Bodo Liberation Tigers

^۴ Bodo Teritorial Council

توسعه‌ی زبان‌شان و آموزش در محدوده‌ی خودشان بودند. و اکنون یکپارچگی وجود دارد؛ مسئله‌ی جدایی کنار گذاشته شده است. زبان بودویی به عنوان یک زبان رسمی اتحادیه‌ی هند به رسمیت شناخته شده است. فرزندان بودویی اکنون می‌توانند به زبان مادری‌شان، زبان بودویی، تمام مسیر تا سطح دانشگاهی آموزش داشته باشند. در حقیقت، اکنون یک فرد می‌تواند یک پایان‌نامه‌ی دکتری را به زبان بودویی بنویسد. در نتیجه بله، گاهی اوقات در مراحل اولیه، ادعای هر جامعه با زبان اقلیت برای آموزش فرزندان به آن زبان، یا جایگاهی برای آن زبان برای مقاصد رسمی، ممکن است تجزیه‌طلبانه به نظر برسد، اما در نهایت اگر زبان‌ها پذیرفته شوند و به آن‌ها جایگاهی در کنار زبان غالب مانند فارسی و دیگر زبان‌ها داده شود، من فکر می‌کنم که منجر به جامعه‌ای یکپارچه‌تر می‌گردد. شواهد زیادی، به ویژه در چهارچوب هند، وجود دارند تا این مسئله را نشان دهند که هنگامی که زبان‌ها و جوامع زبانی با وضعیتی نسبتاً یکسان در کنار هم وجود داشته باشند، اتحاد، یکپارچگی و هماهنگی بیشتری بین جوامع وجود خواهد داشت. پس عدم هماهنگی یا تجزیه‌طلبی درحقیقت بیشتر محصول غلبه‌ی زبان و سلسله‌مراتب زبانی هستند.

الف کا: طرفداران ایده‌ی زبان فارسی به عنوان یک عامل متحد‌کننده‌ی فرهنگی ادعا می‌کنند که حتی اگر ما جایگاه زبان فارسی به عنوان زبان رسمی را تضعیف کنیم، زبان‌های اقلیت ایرانی توانمند نمی‌شوند. در عوض آن‌ها تأکید می‌کنند زبان‌های غربی در مناطقی با جمعیت غیرفارسی‌زبان، بر صحنه‌ی فرهنگی غلبه خواهند کرد. به صورت تاریخی آن‌ها کشورهایی مانند هند و نیجریه را مثال می‌زنند که مجبور شدند به علت شکست‌شان در انتخاب یک

زبان رسمی ملی در فرهنگ خود، تحت استعمار زبانی قرار بگیرند و مجبور به استفاده از انگلیسی، زبان استعمارگران‌شان، شدند. در مورد هند حتی قبل از زبان انگلیسی، زبان فارسی (یک زبان غیر بومی دیگر) به عنوان زبان رسمی اکثر بخش‌های سرزمین مورد استفاده قرار می‌گرفت. به همان شیوه آن‌ها می‌گویند اگر چه به عنوان مثال در آذربایجان شمالی حکومت تلاش کرد تا زبان آذربایجانی را از هر گونه نفوذ زبان فارسی پاک‌سازی کند، در ساختن یک ساختار زبان آذربایجانی قابل اعتماد که به صورت مؤثر بتوان از آن در تبادلات فرهنگی، فکری و علمی استفاده کرد، شکست خوردند. از قضا به جای زبان فارسی، که قرن‌ها به صورتی ارگانیک با زبان‌شان تعامل داشته است، آن‌ها مجبور به استفاده از واژگان روسی و انگلیسی شدند و در نتیجه خود را در معرض شکلی خطرناک‌تر از استعمار زبانی قرار دادند. نظرتان راجع به این استدلال چیست؟

الف م: از نظر من ترویج زبان‌های اقلیتی لزوماً به معنای تضعیف زبان‌های غالب نمی‌باشد. در حقیقت رشد همگام زبان‌های اقلیت و غالب به معنای تقویت متقابل هردو می‌باشد. مشخصاً حضور بیشتر زبان‌های بومی منجر به ایجاد بهبود تمامی زبان‌هایی که فرد با آن‌ها در ارتباط می‌باشد، خواهد شد، مانند زبان‌های اکثریت یا غالب؛ و این به خودی خود چندان بد نیست؛ این روند پیشرفت و تقویت تمام زبان‌هاست. فکر نمی‌کنم ترویج گوناگونی و تنوع زبانی در یک کشور باعث تضعیف زبان‌های دیگر شود. تنها ترویج برتری یک زبان نسبت به زبان‌های دیگر است که عامل تضعیف سایر زبان‌ها می‌شود. بنابراین ثمره‌ی تحمیل زبان غالب ایجاد تفرقه است تا وحدت. در هندوستان به دلیل وجود هویت‌های در تنش، زبان انگلیسی به عنوان زبان غالب تعیین شد.

همان گونه که گفتیم این یک مسئله روند متداول در تمامی جوامع پسا استعماری^۱ می باشد. اما آنچه در روند مواجهه‌ی اولیه‌ی زبان انگلیسی با هویت‌های متضاد زبان‌های هندی و غیرهندی روی داد، باعث شد زبان انگلیسی حائز جایگاه بهتری در سیستم آموزش هندوستان شود. قانون اساسی ما هیچ گاه، به موجب آن مسئله، به زبان انگلیسی یا هیچ زبان دیگری برتری نداده است. قانون اساسی درحقیقت در خصوص لزوم پایبندی به آموزش زبان مادری به اقلیت‌های زبانی صحبت می‌کند. ایجاد این جایگاه ویژه برای زبان انگلیسی یک پیامد جانبی داشت و آن این بود که اقتصاد هند تحت تأثیر زبان انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی قرار گرفت، چرا که به موجب این امر نوعی برتری اقتصادی به آن بخش از جمعیت هند که آموزش تخصصی می‌بیند و به واسطه‌ی آن به جهان یکپارچه‌ی خارج از مرزها خدمت می‌کند، داده می‌شود. زبان انگلیسی مزیت‌های اقتصادی برای ما فراهم نموده پس باید حفظ شود. امروزه چندان از طرد زبان انگلیسی صحبت به میان نمی‌آید. سیاست‌گذاران، سیاست‌مداران و همچنین ملت هند بطور کلی براین باورند که زبان انگلیسی می‌تواند در مجاورت زبان‌های دیگر به بقای خود ادامه دهد. فکر نمی‌کنم هیچ گونه تلاشی توسط هیچ فردی در راستای تثبیت انگلیسی و یا برتری کامل زبان انگلیسی در هند صورت گرفته باشد. زبان انگلیسی در نتیجه‌ی یک شرایط خاص در بافت پسااستقلال^۲ رایج شد. معتقدم زبان انگلیسی چه از نظر مفهومی و چه از نظر سیاسی به عنوان یک زبان غالب در هند در نظر گرفته نشده، هیچ‌گاه به عنوان زبانی که بتواند جایگزین زبان‌ها و گوناگونی‌های زبان

^۱ post-colonial

^۲ post-independence

هندی شود مورد قبول نبوده است. اعطای جایگاه به زبان‌های اقلیت باعث محدود شدن جایگاه زبان فارسی نمی‌شود. این دیدگاه من است. گوناگونی زبانی حقیقت زندگی است و نیاز به حفظ و حراست دارد. من کاملاً مطمئنم که ترویج زبان‌های اقلیت هیچ‌گاه به ضرر زبان فارسی نیست، برعکس، تقویت اقلیت‌های زبانی عامل تقویت زبان فارسی خواهد شد.

الف کا: برخی بر این باورند که گفتمان‌های جدید غربی در خصوص گرامی‌داشت زبان مادری واکنشی به حذف بی‌رحمانه‌ی زبان‌های بومی اروپایی است که طی چند صدهی گذشته به خاطر قدرت گرفتن دولت-ملت‌های اروپایی رخ داده است. آن‌ها بویژه درخصوص آنچه در فرانسه، بعد از انقلاب فرانسه روی داد، صحبت می‌نمایند. آنان اذعان می‌دارند که رفتارهای بی‌رحمانه‌ی این چینی با زبان‌های اقلیت در ایران هیچ‌گاه رخ نداده است. تفکیک مدارس به مانند آنچه در ایالات متحده‌ی آمریکا وجود دارد هیچ‌گاه در تاریخ بلندمدت ایران به وقوع نپیوسته و یا مؤسساتی مانند مدارس اجباری شبانه روزی بومیان کانادا هیچ وقت در ایران تأسیس نشده است. هم چنین آن‌ها براین باورند که بیشتر گفتمان‌هایی که فعالان زبان مادری از آنها تغذیه می‌کنند، بخاطر بافت اصلی و اولیه‌ی آن‌ها بسیار پرخاشگرانه هستند و عملاً مربوط به بی‌رحمی‌های سیاست‌های زبانی استعماری سفیدپوستان اروپایی می‌باشند. باور آنان این است که تمدن ایران، ایران بزرگ، ویا ایران فرهنگی همیشه جامعه‌ای چندفرهنگی و چندزبانی بوده است. این استدلال نشانگر نوعی دل‌نگرانی می‌باشد، ترس از وارد کردن این گفتمان‌ها از غرب به عنوان نماد یک تهاجم فرهنگی و استعماری جدید. یک سببیت و سوء استفاده دیگر از ایده‌ای خوب، هم چون پرورش دموکراسی در عراق توسط جورج بوش رییس جمهور

اسبق آمریکا. به نظر شما طرح این نگرانی‌ها در خصوص دستورالعمل‌های استعماری پنهان در گفتمان‌های حول حقوق زبانی بشر موجه می‌باشد؟

الف م: این خطر احتمالی و تهدید مفروض از جانب زبان‌های غربی و یا ایده‌های غربی معمولاً برای حفظ زبان‌ها و فرهنگ‌های اقلیت (در مقابل هژمونی فرهنگ غرب) مطرح می‌شوند. اما به عقیده‌ی من زبان فارسی نیز می‌تواند دارای چنین ماهیت تهدیدکننده‌ای باشد. بنابراین می‌بایست از تحمیل هر زبان غالبی از جمله زبان‌های غربی اجتناب نمود. این یک اصل زیربنایی مشترک می‌باشد. در راستای رد سلطه و غلبه‌ی غرب، تحمیل هر زبانی هم می‌بایست رد شود. بنابراین می‌توان استدلال نمود که وادار کردن جوامع اقلیت به استفاده از زبان فارسی هم یک نمونه از رفتارهای تبعیض آمیز بشمار می‌رود. در حقیقت محققانی همچون تووه/اسکوتناب-کانگاس^۱ و سایر محققان در زمینه‌ی حقوق و زبان بین الملل مانند دونبار^۲ براین باورند که هر گونه تحمیل زبان غالب بر سخنوران زبان اقلیت که در نهایت منجر به فقدان هویت زبانی شود، می‌تواند به عنوان نسل‌کشی زبانی^۳ بشمار آید.

اسکوتناب-کانگاس و دونبار آثار منتشر شده‌ی زیادی در زمینه‌ی فراهم آوردن تعریف سازمان ملل از نسل‌کشی زبانی دارند. آنان استدلال می‌کنند که هرگونه تلاش در راستای تغییر اجباری سخنوران زبان اقلیت به سخنوران زبان غالب، به خودی خود نمونه‌ای از نسل‌کشی زبانی محسوب می‌گردد. بنابراین ما باید تأثیرات منفی تحمیل زبان‌ها و ایدئولوژی‌های غالب

^۱ Tove-Skutnabb-Kangas

^۲ Dunbar

^۳ Linguistic Genocide

را در نظر بگیریم. برخی معتقد به کنار گذاشتن سلطه‌ی غربی می‌باشند، اما اگر برای تحقق این امر یک زبان دیگر را (مثل فارسی) به سایر زبان‌ها تحمیل کنید، شما نیز مرتکب همان اشتباهی می‌شوید که مدعی رد آن هستید.

الف کا: برخی از حامیان زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور بر حساسیت بیش از حد دولت ایران به جایگاه زبان فارسی طی قرن گذشته اذعان دارند. آن‌ها می‌گویند این حمایت به معنای مخالفت با زبان‌های بومی ایرانی و مادری نمی‌باشد. در عوض نگرانی‌های آنان در خصوص جایگاه زبان فارسی واکنشی است به استعمارگری غربی، بویژه تأثیر فرانسه در گذشته و انگلیسی در حال حاضر. آنان به شدت بر این عقیده‌اند که زبان فارسی، خود در معرض خطر و نیازمند توجه درنگ و احیا می‌باشد. این افراد زبان فارسی تاجیکستان را مثال زده و معتقدند اگرچه این زبان برای دهه‌های متوالی، زبان مادری مردم تاجیکستان بوده -بویژه تا قبل از فرو پاشی اتحاد جماهیر شوروی- اما آنان حق نشر و چاپ مطلب به این زبان را نداشته‌اند. سخنوران زبان فارسی در پاکستان، افغانستان، ازبکستان و هند نیز به وفور این تبعیض را تجربه نموده‌اند. بنابراین آنان معتقدند در نظر گرفتن زبان فارسی به عنوان یک زبان استعماری تصویری غلط می‌باشد. آن‌ها براین باورند که تخریب زبان فارسی در راستای اهداف سیاسی، شگرد جدایی طلبانی است که دست نشانده‌ی غرب می‌باشند. برای عموم این گونه بیان می‌کنند که این جدایی طلبان براستی نگرانی در خصوص جایگاه فرهنگ بومی و یا آموزش بهتر برای کودکان سخنوران زبان‌های اقلیت ندارند. تا چه حد این استدلال را قبول دارید؟ آیا در هند با چنین عقایدی مواجه شده اید؟

الف م: خوب این درست است و شاید جایگاه زبان فارسی از جانب سایر زبان‌های غالب در خطر می‌باشد. چنانچه طرفداران زبان فارسی از جانب سایر زبان‌ها و فرهنگ‌های غالب احساس خطر نمایند، سخنوران زبان‌های اقلیت نیز دارای چنین حقی برای احساس خطر می‌باشند. از این رو این گونه تهدید احتمالی از جانب زبان غالب به زبان اقلیت برای زبان فارسی و سایر زبان‌ها بطور مداوم وجود خواهد داشت. بنابراین نمی‌توانیم از خطر احتمالی زبان‌های غربی برای زبان فارسی سخن به میان آورده و منکر تهدید زبان فارسی برای زبان‌های اقلیت شویم. پس در موقعیت‌های چندزبانی، حمایت از زبان مادری و زبان اقلیت لزوماً به معنای مخالفت با زبان غالب نمی‌باشد. به عقیده‌ی من در هند این موضع در قانون اساسی اتخاذ شده و به موجب آن زبان‌های مادری می‌توانند همگام با زبان‌های غالب در سطح ملی و منطقه‌ای موجودیت و رشد داشته باشند. بنابراین اگر زبان انگلیسی تهدیدی برای زبان هندی باشد، زبان هندی نیز می‌تواند به عنوان تهدیدی برای سایر زبان‌ها تلقی شود.

الف کا: آیا این حساسیت‌های قانون اساسی به چندزبانگی نمایانگر ایده‌های گاندی^۱ و نهرو^۲ است؟

الف م: بله و همچنین عوامل دیگری دخیل می‌باشند، زبان‌های مادری دارای جایگاه قانونی می‌باشند.

الف کا: چه عوامل دیگری در این امر دخیل می‌باشند؟ عوامل تاریخی یا فرهنگی؟

^۱ Gandhi

^۲ Nehru

الف م: به عقیده‌ی من بخش وسیعی از جمعیتی که با گاندی همکاری داشته و یا از رهبران پیرو خط گاندی متعلق به نهضت‌های آزادی‌خواهانه بودند به هویت‌ها و زبان‌های منطقه‌ای تأکید داشتند. گاندی در حقیقت خواستار غالب بودن زبان هندی نبود. وی معتقد به خلق زبانی به نام زبان هندوستانی به منظور ایجاد پیوستگی بین زبان هندی و تمام انواع منطقه‌ای آن و اردو و انواع‌اش در قالب یک زبان جامع بود. حضور اقلیت‌ها در روند ساخت قانون اساسی مبین پذیرش تمام گوناگونی‌های زبانی می‌باشد. از همین رو هیچ‌گاه در قانون اساسی هند چیزی به نام زبان ملی وجود نداشته است. و همان‌گونه که پیش‌تر گفتم، ما در حال حاضر جدولی حاوی بیست و دو زبان رسمی داریم که زبان انگلیسی در آن جایی ندارد. زبان انگلیسی تنها یک زبان رسمی کمکی می‌باشد. قانون اساسی هند در ذات خود گوناگونی زبان را پذیرفته است. آنچه در حقیقت روی داد این بود که زبان انگلیسی در نتیجه‌ی جهانی شدن، در سطح بین‌المللی و همچنین از لحاظ اقتصادی اهمیت ویژه‌ای پیدا کرد و از این رو جایگاهش در هند تثبیت شد.

الف کا: این پاسخ شما یاد آور دیدگاه شما در خصوص کشمکش بین زبان‌هاست که منجر به قدرت‌مند شدن زبان استعماری^۱ می‌شود. بنابراین اگر کشمکشی بین زبان هندی و زبان‌های غیر هندی نبود، زبان انگلیسی زودتر از این ناپدید می‌شد.

الف م: احتمالاً. لذا نباید فراموش کنیم که بین زبان‌های هندی تفاوت‌هایی از نظر درجه‌ی اهمیت وجود داشته و دارد، بعضی از زبان‌ها عمومیت بیشتری از زبان‌های دیگر دارند. بنابراین از این نظر، مشکل ما زبان

^۱ Coloniser's language

انگلیسی نیست. مشکل اصلی جایگاه نابرابری است که به زبان‌های مختلف و سخنوران آنان داده می‌شود.

الف کا: یک پدیده‌ی عمده که باعث تقویت موضع منتقدینی می‌شود که ترس از تجزیه‌ی ایران در نتیجه‌ی به رسمیت شناختن زبان‌های اقلیت دارند، مجاورت ایران با کشورهایی است که در آن‌ها زبان‌های اقلیت ایرانی به عنوان زبان رسمی به کار برده می‌شوند. ترکی در آذربایجان، کردی در کردستان عراق و عربی در ممالک عرب خلیج فارس گواه این مسئله می‌باشند. ترس سیاست‌گذاران از این است که ترفیع جایگاه زبان‌های غیر فارسی در ایران خود به خود باعث نزدیک‌تر شدن اقلیت‌ها به خویشاوندان خود در آن سوی مرزها شده و به مرور زمان باعث جدایی آن‌ها از ایران می‌شود. شما به عنوان یک حامی زبان مادری چگونه به این نگرانی پاسخ می‌دهید؟ آیا در هند نیز چنین موقعیت و منازعه‌ای وجود دارد؟

الف م: در جریانید که زبان‌های گوناگون هند از قبیل هندی در کشورهای مختلف جهان صحبت می‌شوند. به عنوان مثال زبان بنگالی^۱ در بنگلادش، بنابراین در یک سطح، زبان بنگالی در میان ملل مختلف نمودی از هویت بنگالی می‌باشد. شکل‌های مختلف زبان هندی، *ماتیلی* و *بوجپوری*^۲ در نپال، مورتیس^۳ و سایر کشورها صحبت می‌شوند. این استفاده‌ی بین‌المللی از زبان‌ها لزوماً منجر به جدایی‌طلبی نمی‌شود. اگر نگاهی به شرق و غرب پاکستان پسااستقلال بیاندازید، می‌بینید تحمیل زبان اردو به زبان غالب بنگالی

^۱ Bengali

^۲ Hindi, Maithili, Bhojpuri,

^۳ Nepal, Mauritius

در پاکستان شرقی آن زمان منجر به شکل‌گیری جنبش‌های حمایتی از زبان بنگالی و هم‌چنین عدم پذیرش زبان اردو و رد سلطه‌ی پاکستان غربی شد و در نهایت منتهی به ایجاد جنبش‌های جدایی‌طلبی و خلق ملت مستقل بنگلادش گردید. اما از طرف دیگر تکلم به زبان بنگالی در بخش‌هایی از کشور هند باعث ایراد ادعاهایی در خصوص ایجاد ملیت بنگالی در بین دو کشور نشده است. کردها در ایران و همین‌طور نقاط دیگر هستند. اما فکر نمی‌کنم که افتخار کردن کردها به زبان کردی در ایران و هم‌چنین جایزدانستن حفظ آن در کنار زبان فارسی، کسی را به مطالبه‌ی جدایی سوق دهد و او را جدایی‌طلب نماید. جدایی، تنها زمانی مطالبه می‌شود که فرد حس کند در کشور خود تحت سلطه قرار گرفته و نسبت به وی تبعیض قائل می‌شوند. اما مادامی که زبان‌ها در کنار هم حفظ شده و احترام و پذیرش متقابل وجود داشته باشد، خطر تجزیه و جدایی‌طلبی وجود نخواهد داشت. اما می‌بایستی این را هم پذیرفت که روندهای سیاسی وجود دارند که طی آن هویت‌ها به دست افرادی با منافع خاص دست‌کاری می‌شوند. برخی روان‌شناسان به این افراد لقب کاسبان هویت^۱ را اطلاق کرده‌اند. این افراد، تا حدودی هویت را دست‌کاری می‌کنند، که به اهداف و یا منفعی سیاسی برسند. بنابراین گاهی به خاطر اهداف سیاسی، هویت را دست‌آویز می‌کنند و این اتفاق می‌افتد. من نمی‌گویم اگر به زبان‌ها جایگاه برابر داده شود، این اتفاق نمی‌افتد، ممکن است این اتفاق روی دهد، اما شانس آن بسیار کم است. تصور نمی‌کنم اگر به گروه‌های زبانی در کشور خودشان احترام گذاشته شود، مردم آن گروه‌ها طلب جدایی نمایند. هر چه بیشتر در

^۱ entrepreneurs of identity

صدد همگون سازی گوناگونی‌ها برآیید، احتمال تقاضای جدایی بیشتر می‌شود.

الف کا: برخی بر این استدلالند که نگرانی در خصوص جایگاه زبان‌های اقلیت در سیستم آموزش ایران یک موضع اخلاقی می‌باشد و درنهایت باعث قوی کردن دانش آموزان و ایجاد حس موفقیت در جوامع اقلیت می‌شود. آن‌ها معتقدند با این وجود در بافت کنونی ایران عواقب تغییر جهت ناگهانی به زبان مادری دانش آموزان بیشتر از این که سودمند باشد به ضرر این دانش آموزان و جوامع آنان است. آنان اذعان دارند در شرایط سیاسی و اقتصادی کنونی ایران ترفیع جایگاه زبان‌های اقلیت، از چاله در آمدن و به چاه افتادن است. سوال آن‌ها این است که چه کسی هزینه‌ی انجام و تشریفات اداری این حرکت را می‌پردازد. تأمین تدارکات لازم برای چنین حرکت عظیمی موجب تضعیف این مناطق و بر باد رفتن اندک دارایی‌شان خواهد شد. بر این اساس، آنان به این نتیجه می‌رسند که اگر چه آموزش زبان مادری یک قدم فرهنگی ارزشمند می‌باشد اما یک برد پریزبان و پرهزینه است. آنان بر این باورند که سخنوران زبان‌های اقلیت چنان در مورد گفتمان‌های زبان مادری‌شان شوق دارند که عواقب دشوار رسمی‌شدن زبان‌شان را نمی‌بینند. آن‌ها اظهار می‌دارند، شرایط کنونی برای همه یک معادله‌ی برد-برد است. نظر شما در خصوص این استدلال چیست؟ آیا تا به حال در پروژه‌های خود با جنبه‌های عملی حمایت از آموزش چندزبانه سروکار داشته اید؟ چگونه هزینه‌های گرانبار تدارکات و تشریفات اداری را تأمین نمودید؟ چگونه منابع مالی خود را تأمین نمودید؟ جمعیت‌هایی که با آن‌ها کار می‌کردید، چه عکس‌العملی در قبال چالش‌های عملی موجود نشان می‌دادند؟

الف م: تصمیم به فراهم نمودن آموزش زبان‌های مختلف در قدم‌های اول هزینه‌های متعددی را در بر می‌گیرد؛ هزینه‌های توسعه‌ی ملزومات آموزش و یادگیری، کتب، آموزش معلمان و کلاس‌های مختلف. آموزش چندزبانه در ابتدا یک امر پرهزینه به نظر می‌رسد، اما از طرف دیگر باید این هزینه‌ها را در مقایسه با منافع سنجد. در هند چه اتفاقی داشت می‌افتاد؟ تعدادی از کودکان بومی اقلیت سیستم آموزش را ترک می‌کردند چرا که آن‌ها زبان خانگی و قومی مختص به خود را داشتند که جایی در آموزش نداشت. بعضی از آن‌ها حتی نمی‌فهمیدند چه اتفاقی در کلاس می‌افتد. زبان غالب به آن‌ها تحمیل شده بود. بر این اساس، اینکه ۵۰٪ از کودکان بومی ما در کلاس پنجم ترک تحصیل کردند، تعجب بر انگیز نیست. تا کلاس دهم، ۸۰٪ از دانش آموزان مدرسه ترک تحصیل کردند. بنابراین از هر ۱۰۰ نفر کودک که وارد کلاس اول می‌شد، بعد از ۱۰ سال تنها ۲۰ نفرشان باقی مانده و در امتحانات دبیرستان شرکت می‌کردند و از آن‌ها هم فقط ۸ نفر قبول می‌شدند. این به معنای اتلاف ۹۲ درصدی در آموزش به سبب تحمیل آموزش زبان غالب می‌باشد. ما با مشکلات عدیده‌ای در خصوص عدم فهم بچه‌ها و هم چنین چگونگی رویارویی با این مسئله مواجه بودیم. پس هنگامی که در رابطه با هزینه‌های آموزش زبان مادری سخن می‌گوییم می‌بایست این اتلاف و ضرر و زیان را هم در نظر بگیریم. چنانچه مقدمات آموزش به زبان مادری را فراهم آورده و سپس از مهارت‌های ایجاد شده در زبان مادری، به عنوان شالوده‌ای برای توسعه‌ی مهارت‌ها در زبان غالب (مانند هندی یا انگلیسی در هند و یا فارسی در ایران) استفاده نماییم،

این ائتلاف به حداقل خود می‌رسد. اقتصاد دانان^۱ زبان، همچون گرین^۲ مدعی هستند که در واقع آموزش زبان مادری هزینه‌های هنگفتی به دنبال ندارد، بلکه در دراز مدت باعث کاهش هزینه‌ها نیز می‌شود. اقتصاددانان از یک بعد وسیع تر متذکر سودمندی حفظ میراث و زبان می‌شوند. برای یک کشور حفظ میراث‌های متعدد زبانی، فرهنگی و... منافع اقتصادی بیشتری را در پی دارد تا عدم حفظ‌شان. بنابراین استدلال‌های اقتصادی زیادی در راستای حمایت از آموزش زبان مادری وجود دارد. شاید این امر در وهله‌ی اول پر هزینه به نظر برسد اما در دراز مدت منافع اقتصادی به دنبال خواهد داشت.

الف کا: برخی از حامیان زبان فارسی به عنوان زبان رسمی، به تعداد زبان‌ها و لهجه‌های ایرانی اشاره می‌کنند (بیش از ۷۰۰). ترفیع جایگاه تنها تعداد کمی از این زبان‌ها از بین تعدادی کثیر، مانند مواجهه با یک کلاف سر در گم^۳ است. می‌خواهید با کدام زبان شروع کنید؟ به محض اینکه یک زبان منطقه‌ای زبان رسمی‌شود، سخنوران صدها زبان دیگر از کوره درمی‌روند. آنان خاطرنشان می‌کنند که نواحی مختلف ایران از نظر زبانی همگون نمی‌باشند. اگر ترکی زبان رسمی آذربایجان ایران شود، چه اتفاقی برای دانش آموزل فارس، کرد و بلوچ زبان ساکن این ناحیه خواهد افتاد؟ بویژه با در نظر گرفتن این حقیقت که تمام این غیرترک‌زبانان برای بقای اقتصادی و اجتماعی در هرجای ایران خارج از مرزهای استان‌های ترک‌زبان، نیازمند زبان فارسی می‌باشند. چنانچه زبان‌هایی هم چون کردی و ترکی به نوعی به رسمیت درآیند،

^۱ Economists of Language

^۲ Grin

^۳ Pandora's Box

سخنوران زبان‌های دیگر ولو با جمعیت کمتر نیازهایی خواهند داشت که دولت مرکزی قادر به رفع آن‌ها نخواهد بود. این روند منجر به هرج و مرج خواهد شد. به نظر شما استدلال آنان درست است؟ تعداد زبان‌هایی که در هند تکلم می‌شوند بسیار بیشتر از زبان‌های است که در ایران صحبت می‌شوند. هندی‌ها چگونه با این مشکل دست و پنجه نرم کردند؟

الف م: فکر نمی‌کنم زیستن در کنار این تعدد زبانی در هند، هیچ‌گاه به منزلهٔ هرج و مرج بوده باشد. در حقیقت این امر باعث انسجام ملی می‌شود. برای درک حقیقت زندگی چندزبانه‌ی هند، می‌بایستی به سراغ روستاها و مردم روستایی بروید. این مردم وقتی به بازار می‌روند و یا با جامعه‌ی اطراف خود ارتباط برقرار می‌کنند، از زبان‌های مختلفی استفاده می‌نمایند. شاید مهارت کامل در این زبان‌ها نداشته باشند اما قادر به برقراری ارتباط نسبی در حوزه‌های مختلف زبانی می‌باشند. در حقیقت چندزبانگی عامل پیشرفت جوامع هندی در سطح منطقه می‌شود. مردم هند زبان‌های متعددی دارند. آن‌ها به واسطه‌ی این زبان‌ها فعالیت‌های خود را در حوزه‌های مختلف زندگی مدیریت می‌کنند. از یک زبان برای اهداف مذهبی استفاده می‌کنند، از دیگری برای سرگرمی، یکی برای بازار و... پس در واقع چندزبانگی عامل ایجاد هرج و مرج در کشور نمی‌باشد. گویا این پدیده باعث ایجاد همبستگی در کشور می‌شود. بله وقتی از دیدگاه سیاسی به آن می‌نگرید، مردم بر این عقیده‌اند که تعدد زبانی باعث هرج و مرج است. اما دلیل هرج و مرج بر می‌گردد به اصرار بر یک‌زبانانه کردن ملت. همان گونه که مستحضرید این دیدگاه در خصوص زبان صحیح نمی‌باشد، چرا که تنوع و گوناگونی زبانی حقیقت زندگی است. این یک روند طبیعی‌ست. ما نمی‌توانیم مانع ایجاد گوناگونی و تنوع در زبان شویم.

الف کا: اخیراً در ایران برای مخالفت با تدریس به زبان مادری روایتی شکل گرفته است که مبنایش مسئله‌ی آموزش چندزبانه در هند و تلاش در جهت احیای زبان‌های اقلیت هندی‌ست. سازندگان این روایت می‌گویند تلاش‌های حامیان زبان مادری در هند، نمود استراتژی‌های شکست خورده‌ی غربی بر پایه‌ی اهداف سیاسی می‌باشد. آن‌ها بر این باورند که بریتانیا در طول جنبش استقلال‌طلبانه‌ی هند و بلافاصله پس از به بار نشستن آن، گفتمان‌هایی با اهداف استعماری پیرامون ترفیع جایگاه زبان‌های منطقه‌ای برپا نمود. آنها معتقدند که داستان از این قرار است که بریتانیا در گفتمان‌های زبان مادری آتش‌بیار معرکه شد و عوامل خود را به عنوان حامیان زبان مادری با هدف تخریب جنبش استقلال برای تجزیه‌ی هند بکار گرفت. آنان تأکید می‌کنند که یکی از اهداف‌شان تقویت استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان به عنوان ابزار آموزشی در راستای منع ورود سخنوران زبان اقلیت به دایره‌ی قدرت بوده است (جایی که زبان انگلیسی تکلم می‌شد). بریتانیا با به کار بردن این تکنیک، صحنه را برای تجزیه‌ی کشور و تقسیم آن به دو نیمه‌ی فقیر و غنی، آماده ساخت (آن‌ها که انگلیسی نمی‌دانند و آن‌ها که می‌دانند). آنان اضافه می‌کنند که در مقابل این نقشه‌ی انگلیسی‌ها، چهره‌های کردانی همچون گاندی، نهرو و زکیر حسین^۱ این موج استعمار زبانی را مهار کردند. آنان اظهار می‌دارند که در نتیجه‌ی تلاش این افراد، هندی زبان رسمی و انگلیسی زبان آموزش شد. آن‌ها این گونه قلمداد می‌کنند که گرچه زبان‌های منطقه‌ای در رسانه‌های محلی و ادبیات عامیانه و هنر به کار برده می‌شوند، اما زبان هندی و انگلیسی باعث

^۱ Zakir Hussai

اتحاد کشور شده است. نظر شما در خصوص این روایت چیست؟ آیا این برداشت صحیحی است از آنچه که در هند روی داده است؟

الف م: الگوی^۱ زبان هندی و انگلیسی و برتری‌شان در هند و نظام آموزش هند ثمره‌ی طراحی بریتانیا نیست. این افراد توطئه نکردند که با ترویج زبان مادری چنین شرایطی را رقم بزنند. در حقیقت در زمان حکم فرمایی بریتانیا بود که زبان انگلیسی تحمیل شد. تحمیل زبان انگلیسی توسط سران بریتانیایی هم چون؛ ماکولای^۲ طراحی شد، کسی که خواستار ایجاد گروهی از افراد هندی دانش‌آموخته در انگلستان بود، که هندی بودند اما انگلیسی فکر می‌کردند. بنابراین، سران بریتانیایی عامدانه تلاش می‌کردند که زبان انگلیسی را ارتقا دهند.

الف کا: اما این قبل از جنبش بود، نبود؟

الف م: قبل از جنبش بود. و بریتانیا هیچ‌گاه در دوره‌ی قبل از استقلال از زبان مادری حمایت نکرد. مسئله‌ی زبان مادری در دوران پساستقلال مطرح شد، وقتی که بحث‌های دو جانبه‌ای (بین رهبران استقلال و اقلیت‌ها) در خصوص هویت‌های زبانی و آینده‌ی آن‌ها به میان آمد. سپس زبان مادری حائز اهمیت شد. قانون اساسی از همان آغاز کار، بر لزوم آموزش زبان مادری اقلیت‌های زبانی تأکید داشت. این موضوع یک طرح بریتانیایی نبود. روندی که طی آن آموزش زبان مادری در هند شکل گرفت، به خصوص در حوزه‌ی آموزش چندزبانه، باعث منزوی‌شدن زبان‌های اقلیت نسبت به زبان انگلیسی و یا زبان‌های غالب (مثل هندی) نشد. در حقیقت باعث کنار هم قراردادن زبان‌ها

^۱ paradigm

^۲ Macaulay

شد که طی آن توسعه‌ی مهارت کودکان در زبان مادری منجر به دستاوردهای آموزشی برابر و مهارت در زبان غالب نیز می‌شود. بنابراین، جنبش‌های اخیر در هند پیرامون آموزش چندزبانگی، با محوریت قرار دادن زبان مادری، خواهان توسعه‌ی همگام مهارت در زبان مادری و زبان‌های دیگر می‌باشد. آموزش چندزبانه با محوریت زبان مادری نشانگر دور کردن کودکان از زبان غالب نمی‌باشد.

الف کا: همان گونه که قبلاً توضیح دادید، گاندی و همراهان او خواستار یک زبان غالب نبودند. اما این روایت حاکی از آن است که گاندی با برتری بخشیدن به زبان‌های هندی و انگلیسی به عنوان یک عامل ایجاد اتحاد و یکپارچگی، کشور را نجات داد.

الف م: نه، به عقیده‌ی من پذیرش زبان انگلیسی نه تنها در هند بلکه در تمامی کشورهایی که سابقاً مستعمره‌ی بریتانیا بودند به عنوان نوعی سازش به میان آمد. دلیل بقای زبان‌های استعماری در جهان پساستعماری چیست؟ دلیلش وجود هویت‌های متضاد بود. این کشورها چندزبانه بودند و تمامی زبان‌ها، به سرعت بعد از استقلال در صدد کسب برتری بودند و در این جریان زبان‌های استعماری به عنوان ابزار سازش به عرصه آمدند. این مسئله عمومیت دارد و هند استثنأ نیست.

الف کا: در این روایات ادعا می‌شود که زبان هندی زبان رسمی و انگلیسی زبان آموزش هند می‌باشند. آیا این ادعا صحیح است؟ تمام ادارات دولتی هند از زبان هندی استفاده می‌کنند؟ در تمامی کلاس‌های درس از زبان انگلیسی استفاده می‌شود؟

الف م: نه، درست نیست. اگرچه آموزش انگلیسی کاملاً درهند رایج است و زبان انگلیسی در آموزش عالی این کشور برجسته می‌باشد، اما این غلبه نه توسط قوانین بریتانیایی طرح ریزی شده است و نه توسط قانون اساسی هند. این غلبه نتیجه‌ی اهمیت جهانی زبان انگلیسی و مزیت‌های اقتصادی آن است. جوامع هندی از مزیت‌های اقتصادی زبان انگلیسی، به عنوان ابزاری برای آموزش عالی آگاه بودند، این گونه بود که آن را حفظ نمودند. اما این امر هیچ‌گاه از اهمیت سایر زبان‌های جامعه‌ی هند نکاسته است.

الف کا: پس در بسیاری از دبستان‌ها و دبیرستان‌های هند، انگلیسی زبان آموزش نیست؟

الف م: نه، من به زبان مادری خودم (اودیا)^۱ آموزش دیدم. در دوران ابتدایی به زبان انگلیسی آموزشی ندیدم. تعداد زیادی از هم نسل‌های من هم به زبان مادری‌شان آموزش دیدند. زبان انگلیسی چهار تا شش سال بعد از اینکه ما به زبان مادری آموزش دیدیم، به آموزش ما اضافه شد. آموزش به زبان مادری تا دوران دبیرستان ادامه داشت. هنگامی که وارد دانشگاه شدیم، زبان انگلیسی ابزار آموزش شد. اما زبان‌های مادری به عنوان واحد درسی به کار خود ادامه دادند. بنابراین، مهارت در زبان انگلیسی لطمه‌ای به مهارت در زبان مادری وارد نمی‌کند و بالعکس. مهارت من در زبان مادری منجر به پایین آمدن مهارتم در زبان انگلیسی نمی‌شود و کسب مهارت در زبان انگلیسی صدمه‌ای به مهارت من در زبان مادری وارد نمی‌کند. هدف باید این باشد که مهارت در زبان مادری و سایر زبان‌ها را بطور همزمان تقویت نمود تا هر کدام از این زبان‌ها را بتوان در سطوح بالاتر به عنوان زبان آموزش برای خود

^۱ Odia

برگزید. چنانچه سطح مهارت چندزبانگی دانش‌آموزان را تا قبل از به پایان رساندن دوران دبیرستان ارتقاء دهید آنان می‌توانند زبان آموزش عالی را بر مبنای مقتضیات برگزینند. چون زبان انگلیسی در آموزش عالی و تخصصی بسیار برجسته می‌باشد، پس امکان برگزیدن زبان انگلیسی هم در هند فراهم است. متأسفانه آنچه در حال حاضر در هند در حال روی دادن است، تحمیل زبان انگلیسی در سطوح پایین آموزش است. این لزومی ندارد. برای ملت هند، داشتن افراد چندزبان‌ه‌ی ماهر همیشه سودمند خواهد بود. بنابراین نباید در جهان امروز مهارت در زبان مادری را به عنوان عامل تضعیف مهارت در زبان انگلیسی و غیره برشمرد. براین اساس، افرادی که حامی آموزش به زبان مادری هستند مخالف زبان انگلیسی و زبان‌های غالب نمی‌باشند. این مسئله می‌بایستی تفهیم شود. در چهارچوب آموزش چندزبان‌ه، اعطای جایگاه برابر به تمامی زبان‌ها و آزاد گذاشتن فرد باسواد برای انتخاب زبان خود امری الزامی است، پس نباید یک زبان خاص را به آن‌ها تحمیل کنیم. فکر نمی‌کنم مردم جوامع اقلیت خواهان محبوس و محصور نگه داشتن فرزندانشان در زبان مادری شان باشند. آن‌ها برای پیشرفت در زبان‌های مختلف، نیازمند افق فکری جدید هستند. حوزه‌ی آموزش می‌بایستی تا حدودی افق‌های فکری فرد باسواد را پیرامون زبان‌های مختلف و مرزهای ملی گسترش دهد. پس می‌بایست زبان‌ها را به عنوان عامل ایجاد مساوات در نظر گرفت.

الف کا: حالا که رابطه‌ی ما به نوعی باعث بالا رفتن آشنایی شما از سیاست‌های زبانی ایران و نگرانی‌های سیاست‌گذاران ایرانی، زبان‌شناسان، آموزگاران و فعالان زبان مادری شده است، به عقیده‌ی شما ایرانیان چه

درس‌هایی را می‌توانند از دست آورده‌ای شما در آموزش چندزبانه در هند فرا گیرند؟

الف م: از نظر من وضعیت و موقعیت هند در کل حامل دو پیام است. یک، تمام زبان‌های یک کشور می‌بایستی در چهارچوب چندزبانگی حفظ شوند. دوم این که، اگر شما به یک زبان مانند انگلیسی نسبت به زبان‌های دیگر برتری دهید، مانند آنچه در هند روی داد، سایر زبان‌ها مانند زبان هندی به خطر می‌افتند. از این رو افزایش نفوذ یک زبان که به ضرر سایر زبان‌ها باشد، هیچ منفعتی برای جامعه و اجتماع در پی نخواهد داشت. و آموزش می‌بایستی در چهارچوب چندزبانگی و حفظ زبان‌های اقلیت عمل کند. بچه‌ها باید زبان مادری‌شان را تا مقطعی ارتقا دهند که نسبت به آن احساس غرور کرده و همزمان یک زبان دیگر را تا حد خاصی از مهارت یاد بگیرند. پیام این است که چندزبانگی حقیقت زندگی است و می‌بایستی ترویج و حفظ شود. اما همزمان، هرگونه نفوذ بی‌رویه‌ی یک زبان یا چند زبان که باعث به خطر افتادن سایر زبان‌ها شود، به مثابه‌ی یک خطر عظیم برای تنوع زبانی و فرهنگی جهان و از این رو برای زیست و بقا می‌باشد.

الف کا: چنانچه ایرانیان امروز شروع به آموزش چندزبانه در نقاط مختلف ایران کنند، منافع آنی این امر چه خواهد بود؟

الف م: این امر بلافاصله منجر به عملکرد بهتر بچه‌ها در مدرسه و همبستگی مدرسه و اقوام شاگردان خواهد شد و همچنین ارتقا سطح سواد و مهارت در زبان فارسی را در پی خواهد داشت. زبان فارسی باید در کنار سایر زبان‌های مادری حفظ شود. با وارد کردن زبان‌های مادری به سیستم آموزشی بجای رد آن‌ها، مهارت بچه‌ها در زبان فارسی ارتقا پیدا می‌کند و به موجب این

امر، آن‌ها با اعتماد بنفس و پشتکار بیشتری در کلاس مشارکت کرده و یادگیری‌شان بهتر خواهد شد. این مسئله یک استراتژی عملی^۱ است. برای تقویت زبان فارسی نباید به زبان‌های اقلیت لطمه وارد کرد. تقویت زبان‌های اقلیت منجر به تقویت زبان فارسی می‌شود. در سرتاسر جهان می‌بایستی به آموزش به زبان مادری به عنوان گامی به سوی کسب مهارت چندزبانگی و در نتیجه به سوی جهانی بهتر نگریست.

^۱ Pragmatic strategy.

فصل چهارم

آموزش چندزبانگی در چین و آسیای مرکزی: گفت و

گویی با استیون بحری

امیر کلان (الف کا): شما به طور گسترده در زمینه‌ی آموزش چندزبانه در چین و آسیای مرکزی مطالعه کرده‌اید و نوشته‌اید. علیرغم پیوند فرهنگی و تاریخی محکم بین ایران و کشورهای آن مناطق، در بحث‌های زبان مادری در ایران اشارات بسیار کمی به آموزش و پرورش چندزبانه در چین، تاجیکستان یا افغانستان وجود دارد. به همین ترتیب، تحقیق در زمینه‌ی چندزبانگی در آسیای مرکزی در دانشگاه‌ها و مراکز علمی غرب مورد توجه کمی قرار گرفته است. می‌توانید وضعیت زبان‌های اقلیت و تحولات تاریخی آموزش چندزبانه در چین و آسیای مرکزی، شمال مدلهایی که امروزه استفاده می‌شود، را به اختصار بیان کنید؟

استیون بحری (س ب): قبل از اینکه آسیای مرکزی تحت حکومت روسیه یا شوروی سابق قرار گیرد، آموزش و پرورش، بسیار شبیه آموزش سنتی ایران بود. کارمدرسه‌ی ابتدایی یا مکتب، آموزش سواد پایه نظیر آموزش حروف الفبای عربی و بکارگیری آن‌ها برای نوشتن زبان‌های ترکی و تاجیکی، و شروع آموزش با متون مذهبی و نماز و دعا بود. نمازها، دعاها و آیات قرآنی به زبان عربی بودند. برنامه‌ی تحصیلی آن‌ها همچنین شامل متون مهم به زبان فارسی کلاسیک و در مناطق ترک‌زبان در آسیای مرکزی، ترکی کلاسیک یا

مغولی (چاغاتای)^۱ بود. اما این متون به شدت با عربی عجین شده بودند و در نتیجه، سخنوران محاوره‌ای تاجیک در مدرسه با زبان‌های مختلف و همچنین فرم‌های مختلف زبان پارسی مواجه می‌شدند. پارسی کلاسیک، که در مراودات مدرسه‌ای استفاده می‌شد و زبان محاوره‌ای تاجیک که در ارتباط روزمره استفاده می‌شد، پارسی کلاسیک مدرسه‌ای آنقدر با گویش محاوره‌ای تاجیک تفاوت داشت که دانش‌آموزان نمی‌توانستند به سادگی و بدون آموزش قابل توجه، آنرا بفهمند. این موقعیت همان چیزی است که بعدها فرگوسن^۲ (۱۹۵۹) آن را، دوگونگی زبانی (دیگلوسیا)^۳ نامید و به موقعیتی اشاره دارد که تفاوت بین گونه‌ی "بالا" (رسمی)^۴ و گونه‌ی "پایین" (محاوره‌ای و غیر رسمی)^۵ یک زبان به اندازه‌ای است که دو زبان متفاوت و مجزا به نظر می‌رسند. برای گویش‌وران ترکی محاوره‌ای، ترکیب زبان محاوره‌ای خودشان با ترکی کلاسیک و پارسی بیشتر حالت و موقعیتی به نظر می‌رسد که فیشمن^۶ (۱۹۶۹) آنرا دوزبانگی همراه با دوگونگی زبانی^۷ می‌نامد. در مناطقی نظیر بخارا، این موضوع شامل داشتن دو زبان محاوره‌ای تاجیک و ازبک و همچنین سه زبان کلاسیک عربی، پارسی و مغولی-ترکی کلاسیک آسیای مرکزی بود. زبان مغولی، نه تنها به شدت با عربی عجین شده بود، بلکه فرهنگ لغت آن نیز شامل تعداد قابل توجهی از لغات پارسی بود.

^۱ Chaghatai

^۲ Ferguson

^۳ diglossia

^۴ High(H) variety

^۵ Low(L) variety

^۶ Fishman

^۷ bilingualism with diglossia

الف کا: آیا میتوانیم چیزی که شما توصیف کردید را مدل سنتی آموزش چندزبانه در آسیای مرکزی بنامیم؟ یعنی یک مدل چندزبانه ساده که به صورت ارگانیک براساس نیازها و انتظارات فرهنگی-اجتماعی توسعه یافته است؟

الف ب: بله، برنامه‌ی آموزشی سنتی، شامل آموزش پارسی و عربی کلاسیک و یا ترکی به همراه زبان‌های محاوره‌ای دانش‌آموزان و معلمان بود. اگر ما تاجیکی یا ترکی محاوره‌ای را از انواع گوناگون کلاسیک آن‌ها جدا بدانیم، این مدل آموزشی شامل سه تا پنج زبان می‌شود و به طور واضح می‌توان آن را یک فرم از آموزش چندزبانه قلمداد کرد.

الف کا: آموزش چندزبانه معمولاً نتیجه‌ی شرایط خاص اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-سیاسی است. چه چیزی باعث فراگیری و ترویج این رویکرد در این مناطق می‌شد؟ معلمان چقدر آگاهانه به این شکل آموزش چندزبانه می‌پرداختند؟

الف ب: منشأ این مدل به دوران آموزش اسلامی برمی‌گردد، یعنی به زمانی برمی‌گردد که فلاسفه‌ی اسلامی- از راه ترجمه‌ی متون فلاسفه‌ی یونانی به زبان عربی- به موضوع زبان و تفسیر متون مذهبی حساسیت نشان دادند و در نتیجه بر رویکرد آن‌ها در آموزش نیز تأثیر گذاشت. الجهیر^۱ (۸۱۷-۸۷۰) مسلمانان را تشویق می‌کرد که کودکان را برای یادگیری آماده کنند و به زبانی تدریس کنند که آن‌ها بتوانند آنرا بفهمند. در مناطق عربی زبان، احتمالاً این به معنای پرهیز و دوری از اصطلاحات پیچیده‌ی غیر ضروری بود، ولی در مناطق غیر عرب‌زبان، استفاده از زبان مادری، همراه با زبان عربی پیشنهاد می‌شد

^۱ Al-Jahir

فارابی^۱ (۹۵۰) اظهار داشت که آموزش صحیح به تعامل بین معلم و دانش‌آموز نیاز دارد. وی چند توجیه آموزشی از طرز فکرش را از ارسطو گرفته است. علیرغم اینکه فارابی چیزهای کمی راجع به چندزبانگی بیان می‌کند، ولی اصول تعاملی که از آن‌ها دفاع کرد هنوز مورد نیاز معلمان آسیای مرکزی است که از زبان‌های دیگر علاوه بر عربی استفاده می‌کنند. ابن‌سینا^۲ (۹۸۰-۱۰۳۷) یک سخنور بومی زبان فارسی بود و در نزدیکی بخارا، در آسیای مرکزی به دنیا آمد و اساساً بدلیل کارهایش در زمینه پزشکی شناخته می‌شود، ولی به تمام دانش‌های آن زمان، مثل آموزش و پرورش، علاقه مند بود. وی معتقد بود که آموزش رسمی، نیازمند بلوغ حداقلی و رشد زبانی است که اکثر بچه‌ها از سن ۶ سالگی آنرا دارند و همچنین بر این باور بود که آموزش بچه‌ها باید شامل آموزش شعر هم باشد. لذا ابن‌سینا بطور واضح، درحالی که در یک محیط فارسی زبان آثار خویش را (به زبان عربی) می‌نوشت، به آموزش و آمادگی در زبان فارسی و احتمالاً شعر زبان فارسی اشاره و تأکید می‌کرد.

علیرغم این آغاز مثبت در زمینه‌ی چندزبانگی، شاهدان آموزش اسلامی در آسیای مرکزی در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم گزارش داده‌اند که این نوع آموزش وابستگی بیشتری به یادگیری طوطی‌وار، تکرار گروهی بدون تعامل- مخصوصاً با متون عربی، بدون هیچ درک و فهمی از متن- و همین‌طور تنبیه بدنی داشته است. همه‌ی این موارد در تضاد با قوانین آموزشی بود که در بالا ذکر شد. البته علیرغم وجود این‌گونه انتقادات شدید که بیشتر از بستر دوران مدرن‌سازی منطقه می‌آیند، گزارش‌هایی وجود دارند که مسئله‌ی

^۱ Al-Farabi

^۲ Ibn Sina

وجود تعامل بین دانش‌آموزان و هم‌چنین بین معلم و دانش‌آموزشان را در بخشی از آموزش در سطح متوسطه را تأیید می‌کنند.

الف کا: آیا ورود مدرنیته باعث تغییر این فضای چندزبانه شد؟

الف ب: مدرنیته به چندین شیوه به آسیای مرکزی آمد. بخشی از طریق دانشجویانی که به خارج رفته بودند تا در ترکیه و مصر تحصیل کنند و با ایده‌های جدید برگشتند و بخشی در واکنش به امپراطوری روسیه از راه تاتارها^۱. تاتارها، ترک‌زبانان مسلمان بودند و برخی از آنان روسی هم بلد بودند. آن‌ها از توانایی دو زبانه بودن خود، در تجارت استفاده می‌کردند و به این شیوه، ایده‌های روسیان و اروپاییان و محصولات‌شان را به آسیای مرکزی آوردند. همچنین، چون تاتارها خیلی به قزاقها^۲ و قرقیزها^۳ نزدیک بودند، و واسطه‌ی بین روسیه و آسیای مرکزی نیز بودند.

الف کا: از لحاظ سیستم‌های آموزشی چه اتفاقی افتاد؟

الف ب: تاتارها، نه تنها به عنوان مقامات رسمی دولت روسیه در مناطق ترک‌زبان کار می‌کردند، بلکه دستگاه‌های چاپ و تکثیر را نیز در مناطق خود در ولگا^۴ در روسیه‌ی آن زمان راه‌اندازی کردند و کتب و مواد نوشتاری به زبان تاتار را به آسیای مرکزی گسترش دادند. همراه با این کتب و مواد نوشتاری، آن‌ها مدارس به راه انداختند که نسخه و تفسیر خود از اسلام و زبان تاتار را به جلگه‌های قزاق و قرقیز می‌آورد. این تحکیم و تقویت هویت اسلامی، دولت روسیه را ترساند و باعث شد دولت روسیه مدارس دیگری که غیر مذهبی

^۱ Tatars

^۲ Kazak

^۳ Kyrgyz

^۴ Volga

بودند به راه بیاندازد تا بدین وسیله برای امپراطوری روسیه وفاداری عامه را گسترش و به آن مشروعیت دهد. اما از آنجا که فقط آموزش نمی‌توانست دانش‌آموزان را جذب کند، دولت یک راهکار دوزبانه را برای مناطق آسیای مرکزی از اواسط قرن نوزدهم تا اواخر آن گسترش داد.

خوب، ایده‌ی دوزبانگی شاید از نظام ایلمینسکی^۱ ناشی شده باشد که در مدارس دولتی دارای اقلیت‌های زبانی در منطقه‌ی ولگا استفاده می‌شد. در نظام ایلمینسکی، در دو سال اول مدرسه، زبان مادری آموزش داده می‌شد و زبان روسی به عنوان درسی مجزا تدریس می‌شد. سپس در سال سوم، زبان اصلی آموزش، زبان روسی بود. با این وجود، نظام آموزشی مدارس بخش شمالی آسیای مرکزی تحت کنترل روسیه، با نظام ایلمینسکی، متفاوت بود و "مدارس محلی روس" نامیده می‌شدند. در جنوب، جایی که چندین منطقه‌ی امیرنشین مستقل باقی مانده بود، واکنش به مدرنیته^۲ متفاوت بود. بعضی از دانشمندان آنجا که قاهره^۳ یا استانبول را دیده بودند، متوجه شدند که چقدر دنیای خارج، از جمله روش‌ها و رویکردهای آموزشی تغییر کرده است. در نتیجه، آن‌ها روشی نو به نام "آموزش جدید"^۴ را معرفی کردند. آموزش جدید، برنامه‌ی آموزشی سنتی را حفظ می‌کرد ولی موضوعات جدید مثل علوم و زبان روسی را به آن افزود. آن‌ها همچنین، تحت تأثیر ابتکارات مهم تاتارها نیز قرار می‌گرفتند که بعضی از آن‌ها در مصر و ترکیه و روسیه تحصیل کرده بودند.

^۱ Ilminsky

^۲ modernity.

^۳ Cairo

^۴ Jadid or New Method

بنابراین مدرن سازی آموزش، از دو جهت آغاز شد: از شمال به وسیله‌ی مقامات رسمی تاتار و معلمان و دولت روسیه و از جنوب توسط اصلاح‌گران بومی^۱. در نتیجه، وقتی که قوانین شوروی به تمام منطقه آمد، اتحادی بین "نوگرایان"^۲ به وجود آمد که سیاست‌های "بومی‌سازی"^۳ شوروی سابق را انجام دهند. براساس این سیاست، در سال‌های اول بعد از انقلاب، تمرکز و تأکید اساسی آموزش، بر روی زبان مادری بود. در این سیستم که اصطلاحاً "سیستم مدرسه ملی" نامیده می‌شد، ازبک‌ها به مدارس ازبکی می‌رفتند و قزاق‌ها در مدارس قزاقی شرکت می‌کردند و هر قومیتی به این ترتیب. اما در بعضی جاها، یک مدرسه ممکن بود همزمان دو یا بیشتر برنامه‌ی ملی داشته باشد. مثلاً هم برنامه‌ی تاجیک و هم روسی. اینها واقعاً مدارس دوزبانه نبودند، بلکه مدارس با دو برنامه‌ی تک زبانی در یک ساختمان بودند.

در سال ۱۹۶۵، خروشچف^۴ اعلام کرد که والدین می‌توانند مدارس بچه‌هایشان را انتخاب کنند یا حق رأی برای تغییر زبان مدرسه‌ی بچه‌های خود را دارند. در نتیجه با ایجاد حس اعتماد، تعداد بیشتری از دانش‌آموزان آسیای مرکزی به مدارس روسی با محوریت زبان روسی برای آموزش، وارد شدند و بنابراین شکلی از غوطه‌ورسازی یا ادغام‌سازی^۵ زبان روسی را ایجاد کردند. این امر به افزایش مهارت قابل ملاحظه‌ای در زبان روسی در بین شهرهای

^۱ domestic reformers

^۲ Jadidists

^۳ Indigenization

^۴ Khrushchev

^۵ Russian immersion

آسیای مرکزی، اما در عین حال به شکلی از دوزبانگی کاهشی^۱، منجر شد (که در آن توانایی زبان مادری دانش‌آموزان کمتر و کمتر می‌شود). بعد از چندین نسل، خیلی‌ها در زبان موروثی^۲ خود فقط توانایی برقراری ارتباط و مکالمه به صورت محدود داشتند. در نتیجه، سیاست آموزش زبانی در مقطعی، به سرعت منجر به موقعیت و حالت دوزبانگی نامتقارن^۳ همراه با دوگونگی زبانی یا دایگلسیا شد که باعث شد برخی در آسیای مرکزی این ترس را پیدا کنند که این روش در نهایت منجر به ازدست دادن کامل زبان و هویت آن‌ها شود.

الف کا: بعد از سقوط اتحاد جماهیر شوروی^۴ چه اتفاقی افتاد؟

الف ب: در آخرین سال‌های پرسترویکا^۵ دو طیف نخبه همسان شکل گرفتند: دانشمندان فنی - متخصصین در زمینه‌ی مهندسی، پزشکی، علم، مدیریت و سیاست - که تحصیل‌کردگان دانشگاه‌های روسیه بودند و نخبگان فرهنگی - متخصصین در حوزه‌های تاریخ، زبان و ادبیات - که مهارت بسیار خوبی در استانداردهای ادبی آسیای مرکزی و همچنین سطح مهارت نسبی در زبان و ادبیات روسی داشتند. در طول این سال‌ها نخبگان فرهنگی به جایگاه پایین زبان‌های آسیای مرکزی اعتراض کردند. این امر باعث شد که در سال ۱۹۸۹، دوسال قبل از استقلال، تمام جمهوری‌های آسیای مرکزی قانون جدیدی را تصویب کردند که بر طبق آن زبان مادری هر جمهوری به عنوان زبان رسمی

^۱ subtractive bilingualism

^۲ heritage language

^۳ Asymmetrical Bilingualism

^۴ USSR

^۵ Perestroika

و دولتی در نظر گرفته شد. آن‌ها به دنبال استقلال نبودند. آنچه که آن‌ها می‌خواستند خودمختاری بیشتر و احترام به زبان و فرهنگشان بود.

مدلهایی که ما امروزه در آسیای مرکزی داریم، از کشور به کشور متفاوت است، گرچه همه حقوق رسمی برای زبان بومی کشور را افزایش داده‌اند. ترکمنستان^۱، زبان ترکمنی را به عنوان زبان اصلی آموزش در کشور قرار داد، اکثر مدارس آموزش زبان اقلیت (از جمله پارسی تاجیکی) را تعطیل کرد، و به جز یک مدرسه تیزهوشان و نخبه در پایتخت، تمام مدارس روس-محور را بست. قزاقستان، ترکیبی از انواع مدرسه را از دوران اتحاد جماهیر شوروی حفظ کرده است. مدارس تک‌زبان قزاقی-محور در مناطق روستایی غالب هستند، در حالی که خیلی از مدارس روسی-محور در مناطق شهری باقی ماندند. تعداد مدارس دوزبانه‌ی "روسی-قزاق-محور"^۲ (ترکیبی از آموزش هم به زبان روسی و هم به زبان قزاقی) رو به افزایش است. با این اوصاف، این دیدگاه که آموزش روسی-محور برتر است و هم چنین آموزش تک‌زبان، همچنان ادامه دارد.

این گوناگونی در تعداد انواع مدارس می‌تواند دانش آموزان را در معرض آموزش چندین زبان آموزشی در دوران تحصیل قرار دهد. برای مثال در قزاقستان ممکن است فردی از اقلیت یوگاری^۳، نوعی آموزش سه‌زبان^۴ داشته باشد: در دوران ابتدایی به زبان یوگاری و در دوران راهنمایی به زبان قزاقی و در دوران دبیرستان به زبان روسی آموزش ببیند. این نوع آموزش، آموزش

^۱ Turkmenistan

^۲ Kazak-Russian-medium

^۳ Uyгур

^۴ Trilingual

چندزبانه است با این تفاوت که این آموزش چندزبانه نتیجه‌ی حضور متوالی در چندین مدرسه‌ی تک‌زبانه بدون روش‌های تعلیم مرسوم تعلیم و تعلم چندزبانه است.

الف کا: تجربیات آسیای مرکزی از آموزش چندزبانه نسبت به سیستم آموزشی انحصاراً فارسی در طول قرن گذشته در ایران پیچیده‌تر به نظر می‌رسد. برطبق توضیحات شما، سخنوران زبان اقلیت در آن مناطق برای استفاده از زبان‌هایشان و آموزش و پرورش به زبان مادری خود، آزادی بیشتری نسبت به اقلیت‌های قومی در ایران داشته‌اند.

الف ب: خوب، آن‌ها دارای آزادی رسمی در قانون اساسی و قوانین زبانی بودند. سیاست هویت ملی لنین^۱ در صدد آموزش، تبلیغ و متقاعد کردن جمعیت غیرروس‌زبان برای استفاده از زبان مادری‌شان در پروسه‌ی آموزش بود و بنای تحمیل زبان روسی را نداشت. بعد از سال ۱۹۱۷، حدود ده سال زبان‌های غیرروسی قویاً ترویج شدند. اما در سال ۱۹۳۸ تحصیل و مطالعه‌ی زبان روسی به عنوان یک موضوع درسی، برای جمهوری‌های غیرروس‌زبان اتحاد جماهیر شوروی، به صورت اجباری درآمد و تنها در سال ۱۹۵۶ بود که مدارس غیرروسی‌زبان مجاز به تبدیل به مدارس روسی-محور شدند. اما توجه کنید که در تمام این تحولات، ایده‌ی رایج همواره جدایی بین زبان‌ها و نه آموزش چندزبانه بوده است، و آن هم با عدم تحقیق و نوآوری در این حوزه. جهش به سمت مدل آموزش دوزبانه و یا چندزبانه به ندرت صورت گرفته است.

^۱ Lenin

الف کا: در مقایسه با تأثیر زبان پارسی بر آسیای میانه، نفوذ روسی به نظر می‌رسد که نقش یک تهاجم فرهنگی را داشته است، آیا تعاملات فرهنگی و زبانی در فلات ایران (بین فارسی‌زبانان و غیر فارسی‌زبانان) نرم‌تر و ارگانیک‌تر بوده است؟

الف ب: مطالعات بسیار کمی در آسیای مرکزی بعد از شوروی وجود دارد. برای مثال، وقتی که یک روس‌زبان تک‌زبانه، با یک سخنور قرقیز چندزبانه تعامل می‌کرد، زبان روسی به عنوان پیش‌فرض انتخاب می‌شد. این حکایت از یک سلسله پنهان است که زبان روسی را برتر می‌داند حتی در میان غیرروس‌زبانان. برخی اقلیت‌ها با انتخاب خود از استفاده از زبان خود اجتناب می‌کردند و حتی بعد از استقلال به زبان خود اهمیت چندانی نمی‌دادند.

الف کا: درباره‌ی چین چطور؟

الف ب: سیاست چین، اساساً سیاست شوروی است. به یاد داشته باشید که درامپراطوری چین، آموزش اجباری وجود نداشت. اگر شما می‌خواستید سواد یاد بگیرید، به شما چند کاراکتر نوشتاری اصلی آموزش داده می‌شد که از طریق برخی متون ساده از بر کنید. سطوح بالاتر برای آموزش تعالیم کنفوسیوس^۱ بودند. به اقلیت‌های زبان غیر چینی هم اجازه داده شد که شرکت کنند ولی آن‌ها اکثراً این کار را نکردند. اما چه اتفاقی برای اقلیت‌های مسلمان و بودایی افتاد؟ آن‌ها به حال خود رها شدند که هرچه خود می‌خواهند انجام دهند. طرز فکر این بود که تا زمانی که شما مالیات و خراج‌های خود را پرداخت می‌کنید و شورش نمی‌کنید، کاری که در مدارس انجام می‌دهید به خودتان ربط دارد.

^۱ Confucian

الف کا: پس چینی‌ها راهکار فضای آزاد را برای آموزش بر پایه زبان

مادری داشتند، آیا این مسئله تا اکنون هم ادامه پیدا کرده است؟

الف ب: مردم جمهوری چین، مدل مدرن‌سازی آموزش ابتدایی را که

اجباری بود دنبال کردند و همچنین در ابتدا، با دنبال کردن سیاست زبانی شوروی، به هرملیتی حق تحصیل و آموزش با زبان خودش را دادند، و دولت حمایت خود را برای به وجود آوردن الفبا و خط رسمی برای زبان‌های فاقد نظام نوشتاری بیان کرد. داوطلبان هان تبار چینی (که زبان بومی‌شان زبان غالب یعنی ماندارین بود) آموزش دیدند تا زبان‌های متفاوتی را صحبت کنند. سپس آن‌ها به روستاهای اقلیت‌زبان فرستاده می‌شدند تا چینی را همراه با توضیحات شفاهی زبان اقلیت تدریس کنند. بنابراین، ملیت‌های بزرگ با جمعیت‌های زیاد با یک نظام نوشتاری و ادبیات، می‌توانستند به زبان خودشان کتاب درسی داشته باشند و به مرور افراد آموزش‌دیده‌ای داشته باشند که به زبان خود آموزش دهند.

اما کتاب‌های درسی همان کتاب‌های درسی اصلی دولت مرکزی چین

بودند که به وسیله دولت تأیید می‌شدند و فقط ترجمه می‌شدند. در نتیجه، برای مثال در مناطق روستایی تبتی، گفته شده است که این کتاب‌های درسی توسط دانش‌آموزان و معلم‌هایشان قابل فهم نبوده است. محتوای کتاب‌ها از تجربیات آن‌ها به دور است و دانش محلی آن‌ها را به حساب نمی‌آورد. اگر چه به معلمان این آزادی برای تطبیق محتوا به شرایط محلی داده شده بود، ولی آموزش ندیده بودند و به آن‌ها گفته نشده بود که چطور این کار را انجام دهند. لذا، تدریس برنامه‌ی آموزشی موجود و تدریس فقط به زبان چینی، باعث شکست‌های بسیاری در زمینه‌ی یادگیری شد.

برای مثال من در تحقیق دکترایم، بریک گروه نیمه کوچ‌نشین در چین با یک زبان نانوشته، تمرکز و مطالعه کردم. در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ آن‌ها به زبان چینی آموزش داده شدند، اما اغلب با آموزش‌های فوق برنامه در زبان خودشان نیز آموزش می‌دیدند و این کار را نیز دوست داشتند. در موارد دیگر، معلم‌شان فقط چینی بلد بودند، اما به دانش آموزان اجازه داده می‌شد که در کلاس از زبان خودشان استفاده کنند. به کسانی که بهتر چینی می‌فهمیدند اجازه داده می‌شد تا به هم گروهی‌های خود توضیح دهند و سایر شاگردان هم با خوشحالی در گفتگو شرکت می‌کردند. اما برخی گزارش‌ها حاکی از وجود سیاست سختگیرانه "آموزش فقط به زبان چینی" و هم چنین وجود سرزنش و تنبیه کسانی داشت که بجای زبان چینی از زبان خویش استفاده می‌کردند. البته که اقلیت‌ها و دانش‌آموزان از این نوع سیاست اتخاذ شده توسط برخی معلمین ناراضی بودند.

الف کا: پس این موضوع عملاً به معلم بستگی داشت؟

الف ب: بله، یک اختلال بزرگ در طول انقلاب فرهنگی^۱ در اواخر دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ اتفاق افتاد که در طی آن ارتقاء زبان چینی و همچنین سرکوب زبان‌های اقلیت افزایش یافت. لذا، در مناطق کمی، هنوز سیاست نرم‌تر قبلی ادامه داشت در حالی که در دیگر مناطق ارتقاء زبان چینی فعالانه دنبال می‌شد.

الف کا: در مورد چین امروزی چطور؟

سیاست‌ها به همان خوبی دوران قبل از "انقلاب فرهنگی" هستند. قانون اساسی حق استفاده از زبان اقلیت را به عنوان زبان آموزش در مدرسه به رسمیت می‌شناسد. قانون می‌گوید که زبان‌های اقلیت می‌توانند به عنوان زبان

^۱ Cultural Revolution

آموزش استفاده شوند، اما انتخاب سیاست و خط مشی را به عهده‌ی سطوح پایین‌تر حکومتی و همانطور که دیدیم تا حدی برعهده‌ی مدارس و معلمان می‌گذارد. اینکه از چه زبانی استفاده شود، یک تصمیم سیاسی محلی است. بنابراین، اگر چه این حق وجود دارد ولی لزوماً استفاده نمی‌شود. تحقیق بلکفورد^۱ (۱۹۹۸) در زمینه‌ی اجرای محلی سیاست زبانی در مدارس غرب چین نشان می‌دهد که تنوع بسیار زیادی در مدل‌های اجرا شده وجود دارد. بعضی مکان‌ها با زبان مادری شروع می‌کنند و پس از دو یا سه سال زبان را به چینی تغییر می‌دهند. بعضی با چینی شروع می‌کنند و سپس بعد از دو یا سه سال، زبان مادری را به عنوان یک موضوع درسی اضافی ارائه می‌کنند. خیلی از مناطق روستایی تبت، در مدارس دوزبانه تبتی و چینی درس می‌دهند و به طور مشابه، مناطق یوگور^۲ در بخش‌های روستای سین کیانگ^۳ چینی و یوگور تدریس می‌شود. سیاست مرکزی اخیراً نگفته است که این امر متوقف شود، بلکه فقط ابراز می‌دارد که یادگیری چینی خیلی مهم است. بنابراین، با مشورت ناکافی و با آگاهی کم یا عدم آگاهی از تحقیقات در حوزه‌ی آموزش چندزبانه، مقامات محلی می‌گویند: زبان چینی مهمترین زبان است، دوران کودکی در یادگیری زبان چینی بهترین دوران است و زبان چینی را خیلی زود معرفی می‌کنند یا حتی با زبان چینی شروع می‌کنند. در همان حال، فشارسنگینی بر بچه‌ها برای یادگیری زبان انگلیسی وجود دارد و به دلایل مشابه زبان انگلیسی

^۱ Blackford

^۲ Uyгур

^۳ Xinjiang

هم خیلی زود و در سال‌های اولیه‌ی آموزش در برنامه‌ی تحصیلی مناطق اقلیت قرار می‌گیرد و آموزش زبان مادری تقلیل یافته یا کلاً لغو می‌شود.

در سین کیانگ، یک طرح آزمایشی را به نام "آموزش دو زبانه"^۱ آغاز کرده‌اند، اما این اصطلاح را به اشتباه برای هر شرایطی اطلاق می‌کنند که در آن دو زبان حضور دارند (برای مثال آموزش تک‌زبانه‌ی چینی به دانش آموزان اقلیت دوزبانه). بر طبق گزارشی که من دیده‌ام معلمان محلی که، دوزبانه هستند را به کار می‌گیرند- برای مثال کسانی که چینی و یوگوری می‌دانند- در این برنامه زبان چینی این آموزگاران تقویت می‌شود و همچنین اصول تعلیم و تعلم دوزبانه را فرا می‌گیرند. این معلمان به زبان چینی تدریس می‌کنند و احتمالاً هنگامی که دانش آموزان متوجه نمی‌شوند از زبان مادری خود استفاده می‌کنند که به آن آموزش دو زبانه مخلوط^۲ می‌گویند. گزارش دیگری به نوعی از آموزش دو زبانه اشاره دارد که به "آموزش موضوعات مدرن با زبان مدرن"^۳ معروف است. در این روش علوم به زبان چینی، و از سوی دیگر جغرافیای محلی و تاریخ محلی به زبان محلی اقلیت تدریس می‌شوند. جالب است که بدانید این مدل در واقع مانند مدل استعماری روسیه برای مدارس محلی است که در آن سلسله‌مراتب محتوا باید با سلسله‌مراتب زبان‌ها مطابقت می‌کرد. در نتیجه، واضح است که تنها فراهم کردن حق آموزش دوزبانه تضمین کننده‌ی اجرای درست آن نخواهد بود.

^۱ Bilingual Education

^۲ Mixed Bilingual Education

^۳ Teaching Moderns Subject in Modern Languages

الف کا: سیاست‌گذاران و روشن‌فکران دوران مدرن ایران تلاش کردند

که به تقلید و پیروی از مدل‌های سیاسی دولت-ملت اروپایی یک ایران متحد و متمرکز بسازند. آن‌ها اعتقاد داشتند که استفاده از زبان فارسی به عنوان زبان غالب در مؤسسات دولتی، وحدت و یکپارچگی ملی را تضمین می‌کند. بنابراین، زبان فارسی، تنها زبان آموزش در نظام آموزشی عمومی مدرن ایران شد که خود در همان دوره ایجاد شد. در نتیجه استدلال "وحدت و یکپارچگی ملی" همچنان درمقابل اعطای موقعیت رسمی به زبان‌های دیگر و همچنین در مقابل آموزش به دانش‌آموزان به زبان مادری در مدارس، اهمیت فراوان پیدا کرد و تا اکنون به قوت خود باقی‌ست. شما فکر می‌کنید که بحث یکپارچگی از طریق یک زبان مشترک چقدر معتبر است؟ آیا اقدامات مشابهی در چین و آسیای مرکزی در دوران مدرن‌شان انجام شده است؟ پیامدهای چنین اقداماتی چه بوده است؟

الف ب: پاسخ کوتاه به این سؤال این است که استدلال "فقط زبان

فارسی" همانند استدلال "فقط زبان انگلیسی" در آمریکای شمالی است و شواهد اخیر نشان داده است که در واقع این امر درست نیست.

الف کا: آیا گونه‌ای از یک خط فکری درمورد کارایی یک زبان واحد

برای یکپارچگی، در آسیای مرکزی و چین وجود دارد؟

الف ب: بله، روس‌ها فکر می‌کردند که این موضوع ضروری است و

این شیوه کارایی دارد و جواب می‌دهد، اما امروز به بقایای اتحاد جماهیر شوروی نگاه کنید که به ملت‌های مختلف تقسیم شده است. در زمان سلطه‌ی استالین بود که آنها بیشتر و بیشتر بر آموزش زبان روسی تأکید کردند. و یکی از دلایل این تأکید در واقع این بود که علی‌رغم ارائه‌ی آموزش به روسی،

تدریس زبان روسی به عنوان یک موضوع درسی، و تعلیم و تعلم و برنامه‌ی تحصیلی روسی-محور، مردم اقلیت کماکان دانش کافی از روسی نداشتند و نمی‌توانستند با افرادی که از بخش‌های دیگر اتحاد جماهیر شوروی هستند با هم به زبان روسی ارتباط برقرارکنند.

الف کا: این مدل چگونه کار می‌کرد و چقدر خوب بود؟

الف ب: در وهله‌ی اول تدریس رسمی زبان روسی به عنوان یک موضوع درسی کارایی نداشت. آن‌ها تصمیم گرفتند که جوانان را به مدارس شبانه‌روزی در شهرهای روس‌زبان بفرستند تا دانش‌آموزان به زبان روسی ارتباط برقرار کنند. اما این کار سبب شد، رشد بیشتر زبان مادری آن‌ها متوقف شود. در نتیجه خیلی‌ها در پایتخت به خوبی زبان روسی صحبت می‌کردند و به آن مسلط بودند در حالی که در شهرهای دیگر از زبان روسی زیاد استفاده نمی‌شد و حتی در روستاها به سختی زبان روسی فهمیده می‌شد. این وضعیت مثال خوبی برای یک سیستم آموزش دوزبانه‌ی موفق نیست که در آن مثلاً قزاق‌ها هم به روسی و هم قزاقی یا قرقیزها هم به روسی و هم قرقیزی مسلط باشند. دانش‌آموزان آسیای مرکزی هم که در مدارس تمام‌روسی تحصیل می‌کردند، زبان روسی آکادمیک و مکالمه خود را بهبود بخشیده ولی مهارت آکادمیک در زبان مادری آن‌ها ضعیف بود یا اصلاً مهارتی در این زمینه وجود نداشت.

الف کا: آیا به همین دلیل بود که سلطه‌ی زبان روسی نتوانست ملت را متحد و یکپارچه کند؟

الف ب: احتمالاً. به هیچ وجه در تاریخ شوروی هیچ کس به طور جدی از آموزش دوزبانه به عنوان یک مدل که هرکسی می‌تواند محتوای واقعی آن

را آموزش ببیند، بحث نکرده است. بهترین شیوه‌ی آن، یادگیری و آموزش موازی و در کنار هم بود که دانشجویان زبان اقلیت، صحبت کردن و شنیدن در زبان روسی را از طریق فعالیت‌های غیر آکادمیک یاد می‌گرفتند. بنابراین ازبک‌ها می‌توانستند مهارت‌های شفاهی روسی را یاد بگیرند. به دنبال ایده‌ی کامینز^۱ راجع به انتقال^۲، آن‌هایی که به عنوان مثال زبان آکادمیک ازبکی را خوانده بودند دارای شانس بیشتری بودند که با موفقیت در معرض زبان روسی آکادمیک هم قرار گیرند. این مسئله همه جا بود، حداقل برای خواندن و غیره. پیش‌بینی ما اینست که کسانی که به هر طریقی در زبان مادری تحصیل کرده هستند، می‌توانند دو زبانه‌ی افزایشی شوند (بلیغ در زبان روسی با حفظ مهارت در زبان مادری). و از آن سو، تمام کسانی که تنها به زبان روسی آموزش دیده‌اند (و نه زبان مادری) دو زبانه‌ی کاهش‌ی می‌شوند که فقط در تعاملات پایه‌ای خانواده به زبان مادری می‌توانند صحبت کنند. پس برای مثال، وقتی که شما یک جلسه در پایتخت، بیشکک^۳، دارید، شما می‌توانید پنج قرقیز داشته باشید، اما آن‌ها تنها روسی صحبت می‌کنند چون زبانی است که با آن راحت هستند. این یک نمونه از موقعیت دوگونگی زبانی^۴ است.

یکی از موضوعاتی که در مورد آن صحبت نکرده‌ایم پیچیدگی برتری استعماری است. علی‌رغم شعار مدرن ارائه‌ی دانش برتر به توده‌ها، در واقع این دانش به وسیله‌ی اروپاییان ایجاد شد و از مسکو به آسیا ارسال شد. در هم آمیختن سطح پیشرفت دانش و زبانی که بوسیله‌ی آن ارائه شده بود، منجر

^۱ Cummins

^۲ Transfer

^۳ Bishkek

^۴ Diglossic Situation

به پذیرش پنهان و گاهی آشکار برتری زبان روسی در دانش و در نتیجه آن طبقه بندی دانش زبان و افراد شد.

الف کا: اما در ایران سیاست‌های رسمی کمتر انعطاف زبانی داشتند و زبان فارسی با جدیت و قدرت بیشتر در پروژه‌ی ملت‌سازی و یکپارچه سازی فرهنگی مورد استفاده قرار گرفته است .

الف ب: بله، اما عناصر (واژگان) زبان پارسی در سراسر آسیا و در مناطق ترک‌زبان پخش شده‌اند که در آنجا می‌توانید نام‌های همانند گل‌بهار^۱ بیابید. زبان و فرهنگ فارسی در زبان و فرهنگ ترکی نفوذ کردند. آیا این مسئله به خاطر اجبار، پرستیژ یا جاذبه‌های فرهنگی بود؟ مطمئناً، آمیخته‌ای از همه اینها تأثیر گذار بوده. بطورمشابه روسیه و اتحاد جماهیر شوروی پرستیژ بالایی از لحاظ زبان و دانش همراه با آن داشتند اما آن‌ها همچنین قدرت زیادی هم داشتند. خیلی از کشورهای آسیای مرکزی می‌خواستند که به زبان و دانش روسیه به عنوان یک منبع دست یابند. اما مسئله این بود که این دستیابی فقط از طریق رابطه نامتقارن و زیرمجموعه بودن امکان پذیر بود. به این ترتیب روس‌هایی که به آسیای مرکزی فرستاده شدند هیچ دلیلی برای یادگیری زبان محلی ندیدند.

این مسئله کاملاً با سیاست بومی‌سازی شوروی در دهه ۱۹۲۰ و اوایل ۱۹۳۰، که برای ایجاد ظرفیت جمعیت محلی طراحی شده بود تا مقامات دولتی از مردم محلی باشند و با زبان محلی صحبت کنند، در تضاد بود. اجباری شدن یادگیری زبان روسی توسط استالین در واقع پایان سیاست بومی‌سازی در شوروی بود، که بر طبق آن زبان روسی در جلسات اداری استفاده نمی‌شد،

^۱ Gulbahar (Persian for Spring Flower).

دقیقاً به این دلیل که حاکی از استعمارگرایی و شوونیسم روسی بود. اگرسیستم واقعی حمایت از آموزش دوزبانه یا دو زبانی افزایشی در طول دوره‌ی شوروی وجود می‌داشت فشار بر روی اتحادیه شوروی برای فروپاشی آن کمتر می‌بود.

الف کا: برخی از دانشگاهیان ایرانی ادعا می‌کنند که اقلیت‌ها در سرتاسر جهان به تدریج زبان غالب را می‌پذیرند اگرچه این اتفاق با نارضایتی آن‌ها باشد. آن‌ها می‌گویند که ۹۰ میلیون اسپانیایی‌زبان در آمریکا انگلیسی را به عنوان زبان رسمی پذیرفته‌اند یا مهاجران در اسرائیل در مدرسه و به خصوص برای تقویت وحدت و یکپارچگی ملت جوانان‌شان به زبان عبری صحبت می‌کنند. آن‌ها همچنین درباره‌ی هند می‌گویند که مردم آن پذیرفته‌اند که از زبان استعمارگران‌شان استفاده کنند. بر اساس این مثال‌ها این دانشگاهیان سخن‌وران و گویش‌وران زبان‌های اقلیت در ایران را دعوت می‌کنند که جایگاه زبان فارسی را به عنوان زبان رسمی و به عنوان یک حرکت عملی مشابه که در سایر نقاط جهان نیز تجربه شده است، بپذیرند. آیا اقلیت‌های زبانی در چین به راحتی زبان ماندین^۱ را به عنوان زبان اصلی چین پذیرفتند؟ زبان‌های غالب دیگر در آسیای مرکزی چه طور؟ آیا جنبش‌هایی در چین یا آسیای مرکزی وجود داشته که خواستار حفاظت و به رسمیت‌شناختن زبان‌های اقلیت شده باشند؟ آیا برای مثال تبتی‌ها زبان ماندین را به عنوان زبان غالب پذیرفته‌اند یا در برابر سلطه آن مقاومت کرده‌اند؟

الف ب: برای مثال تبتی‌ها، یک پیشینه‌ی ادبی طولانی و قدرتمند دارند، اما تعدادی کمی در مقابل این ایده که زبان چینی زبان غالب در کل کشور باشد،

^۱ Mandarin

مقاومت می‌کنند. اما در مناطق تحت نفوذ تبت واکنش‌های زیادی به تحمیل زبان چینی به عنوان زبان آموزش وجود دارد. از نظر بسیاری از مردم اگر تبتی‌ها در مناطق خودمختار بتوانند سیاست‌های خود را در زمینه‌هایی همچون آموزش و پرورش انجام دهند و تصمیم بگیرند که زبان تبتی یا چینی یا هر دو زبان را ترویج دهند، هیچ تناقضی در این خصوص وجود ندارد. چندین سال پیش یک دولت استانی با یک جمعیت بزرگی از تبتی‌ها، بدون هشدار یا مشاوره به آموزش چینی روی آوردند که باعث اعتراض فوری تعداد زیادی از دانش‌آموزان شد. هرچند اگر مدل‌هایی با استفاده از آموزش دو زبانه‌ی مؤثر استفاده شود، بسیاری از این مشکلات کاهش می‌یابند.

الف کا: طرفداران زبان فارسی به عنوان زبان رسمی، گاهی ادعا می‌کنند که اکثر درخواست‌ها برای آموزش به زبان مادری به دانش‌آموزان عمدتاً تلاش‌های جدایی‌طلبانه است تا اینکه پیشنهادهای جدی زبان‌شناختی یا آموزشی باشند. این جو ایدئولوژیک خصومت‌آمیز اغلب فعالان زبان مادری را هنگامی که برای خواسته‌هایشان مذاکره و تلاش می‌کنند، در موقعیت آسیب‌پذیری قرار داده است. آیا تجربیاتی مشابه در چین و آسیای مرکزی وجود دارد؟

الف ب: لزوماً ارتباطی بین آموزش زبان مادری یا دوزبانگی و ملی‌گرایی وجود ندارد و در حقیقت یک ملی‌گرایی افراطی ممکن است فقط درباره‌ی زبان مادری بحث کند نه آموزش دوزبانه. در آسیای مرکزی استانی در تاجیکستان وجود دارد که به آن بدخشان^۱ می‌گویند که دولت کمی درباره جدایی‌طلبی در آن جا نگران است. بنابراین مردمان محلی در مورد درخواست

^۱ Badakhshan

برای زبان‌های محلی پامیر^۱ در سیستم آموزشی مدرسه احتیاط می‌کنند. اما هیچ کس نمی‌گوید که فقط و فقط زبان پامیر را می‌خواهند. سنت هزارساله‌ی آن‌ها این است که از زبان پامیری برای ارتباطات روزمره استفاده کنند در حالی که از زبان فارسی و تاجیک هم برای مقاصد رسمی استفاده می‌کنند.

ما باید به این نکته پی ببریم که دولت‌ها این ترس‌ها را دارند اما دولت‌ها برای ادامه‌ی حیات به آموزش موفق شهروندان هم نیاز دارند. دولت‌ها مرتکب این تخطی منطقی می‌شوند که چون شما می‌توانید از موضوع زبان مداری برای استدلال جدایی‌طلبی استفاده کنید پس اگر خواستار آن باشید، لزوماً جدایی‌طلب هستید. این ترس آن‌ها بی‌اساس است. چیزی که اکثریت مردم اقلیت می‌خواهند استقلال زبانی و فرهنگی و دوزبانی است. یکی از والدین یک خانواده‌ی تبتی، با یک مرد یوگور سه‌زبانه‌ی مسلط به سه زبان تبتی، یوگور غربی و چینی، ازدواج کرد و امیدوار بود که فرزندش بتواند در زبان انگلیسی هم همانند این سه زبان، مهارت داشته باشد. اکثر والدین و دانش‌آموزان اقلیت، یادگیری چینی را نیز لازم می‌دانستند، فقط آن‌ها این را نمی‌فهمیدند که چرا فقط و صرفاً باید زبان چینی را مطالعه کنند. بنابراین با آموزش غیر کارآمد بچه‌ها، یا با ایجاد ادغام اجباری فرهنگی از طریق آموزش تک‌زبانه، دولت‌ها می‌توانند تنش ایجاد کنند.

برای مثال وقتی مردم آذربایجان شمالی، درمورد تقویت زبان خود صحبت می‌کنند، در واقع نظری به آذربایجان ایران ندارند و اصلاً به دنبال ضمیمه کردن آذربایجان ایران نیستند. به همین صورت، اگر کردها احساس کنند که تناقضی در کرد بودن و درعین حال یادگیری زبان فارسی برای اهداف

^۱ Pamir

کلی کشور وجود ندارد، مسلماً منجر به جدایی‌طلبی نمی‌شود. زبان فارسی هزارسال است که زبان ارتباط گسترده‌تر بوده و خواهد ماند. سیاست‌های اجباری، ضروری نیستند. زبان و فرهنگ فارسی، به اندازه کافی مفید و جذاب هست. همه احتمالاً می‌خواهند که فارسی یاد بگیرند اما سؤال این است که آیا فقط باید فارسی باشد؟ یا اینکه فارسی به علاوه کردی، ترکی یا عربی؟ بیایید به تاریخ ایران نگاهی بیاندازیم: مردم همیشه در دوران‌های مختلف زبان‌های متفاوتی را یاد می‌گیرند، ولی برای اهداف ارتباطی وسیع، معمولاً زبان فارسی همیشه بهترین وسیله‌ی ارتباطی بوده است. پس زبان فارسی، زبان ارتباط وسیع‌تر بسیاری از مردم و زبان اول بسیاری دیگر است.

الف کا: حامیان دیدگاه "زبان فارسی به عنوان یک عامل پیوند دهنده‌ی فرهنگی" براین باورند که اگر جایگاه "زبان فارسی به عنوان زبان رسمی" تضعیف شود، جایگاه زبان اقلیت‌ها بهبود چندانی پیدا نخواهد کرد. بلکه در عوض باعث گسترده‌تر شدن نفوذ زبان‌های غربی در مناطقی می‌شود که جمعیت آن‌ها به زبانی غیر از زبان فارسی صحبت می‌کنند. آن‌ها از لحاظ تاریخی به مثال‌هایی نظیر هند و نیجریه اشاره می‌کنند که در آنجا به خاطر عدم انتخاب زبان رسمی مجبور به پذیرش زبان استعماری شدند. آن‌ها می‌گویند که به طور مثال اگرچه دولت آذربایجان شمالی تلاش کرد تا زبان آذری را از تأثیر زبان فارسی مصون بدارد، اما قادر به فراهم کردن داده‌ی کافی برای کارکرد مفید زبان آذری در حوزه‌ی تعاملات فرهنگی، اجتماعی و علمی نشدند. و درست بالعکس به جای زبان فارسی که در طول قرن‌ها با زبان آن‌ها به صورت منظم و ارگانیک در تماس بود، مجبور به استفاده از لغات روسی و انگلیسی شدند و خود را در معرض شدید استعمار زبانی قرار دادند.

نظرتان راجع به این استدلال چیست؟ آیا چنین مثال‌هایی در چین و آسیای مرکزی وجود دارند؟ چگونه سخنوران اقلیت‌های زبانی در چین و آسیای مرکزی با این چالش کنار می‌آیند؟

الف ب: در باره‌ی عبارت "به صورت ارگانیک"^۱ در سؤال‌تان فکر کنید. این کلیدی‌ترین عبارت در سؤال شماسست. تأثیر روسیه ارگانیک نبود بلکه از طرف بالا تحمیل شده بود. در سال ۱۹۲۷ کنفرانس بزرگی در باکوی آذربایجان در باره‌ی مدرن سازی زبان برگزار شد. آن‌ها می‌خواستند به عنوان مسلمانان پیشرو نوآوری انجام دهند. چون ترک‌های آسیای مرکزی و متخصصان آذری که در این کنفرانس حضور داشتند زبان عربی را به عنوان عامل باز دارنده می‌دانستند، رای به لاتینی کردن سیستم نوشتاری و مدرن‌سازی لغات دادند. آن‌ها می‌توانستند واژگان جدیدی در آذربایجان ایجاد کنند یا از اصطلاحات روسی به عنوان یک الگو استفاده یا آنان را ترجمه کنند یا حتی از اصطلاحات روسی به طور کلی استفاده کنند. این فرایند تا حدودی یک فرایند ارگانیک بود یا حداقل در میان فرهیختگان جامعه این طور به نظر می‌رسید. اما سرانجام سیاست اصلی مسکو تا حد امکان استفاده از لغات روسی برای مسایل علمی و به‌کارگیری الفبای روسی در نوشتار آذری و دیگر زبان‌های آسیای مرکزی بود. برای مثال آنچه هم‌اکنون در آسیای مرکزی در حال اتفاق افتادن است دوباره یک فرایند ارگانیک است. در حالیکه بعضی از لغات روسی را حفظ می‌کنند برخی از لغات اولیه‌ی عربی و پارسی را دوباره احیاء می‌کنند و البته تعداد قابل توجهی لغات انگلیسی را نیز قرض می‌گیرند.

^۱ organically

هنوز این دیدگاه وجود دارد که چه مقدار و چگونه نظارت مرکزی زبان صورت گیرد. آنچه بدان اشاره کردید شبیه به همان چیزی است که مردم در ایران می‌گویند: "ما باید سیاستی داشته باشیم که به مردم بگوید زبان چیست و چگونه از آن استفاده کنیم. اگر ما فقط بگوییم دست نگه دارید و اجازه بدهید فرهیختگان کتابهای خود را بنویسند و غیره، شاید آن‌ها به به‌کارگیری لغات انگلیسی روی بیاورند. این یک فرآیند ارگانیک نیست. افرادی هستند که به طور کلی مخالف نفوذ غرب هستند و این نظریه‌ها را قبول ندارند. بعضی‌ها هم این ایده را قبول می‌کنند و شروع به توسعه یا ترجمه اصطلاحات جدید می‌کنند. با وجود اینترنت کنترل این موضوع تا حدودی سخت شده است.

الف کا: در ادامه‌ی همین بحث، به طور مثال اگر شما یک فعال کردزبان در حوزه‌ی حمایت از زبان مادری در ایران بودید و یک سیاست‌گذار فارسی‌زبان به شما می‌گفت از زبان فارسی استفاده کن وگرنه فرهنگ و زبان تو توسط فرهنگ و زبان انگلوساکسون و زبان انگلیسی نابود می‌شود، پاسخ شما چه می‌بود؟

الف ب: شما به توسعه‌ی گسترده‌ی دو زبانه‌ی فارسی-انگلیسی در میان لایه‌های خاص جامعه در زمان رژیم سابق توجه کنید (پس فارسی‌زبانان خود این را تجربه کرده‌اند). چه شواهدی دال بر تغییر زبان فارسی به انگلیسی در میان ایرانیان در آن زمان وجود دارد؟ و فراموش نکنیم که نفوذ واژگانی در زبان فارسی از قبل وجود داشته است، و غالباً این نفوذ بیشتر از طرف زبان عربی بوده و زبان‌های ترکی، فرانسوی و انگلیسی هم در این میان تأثیرگذار بوده‌اند.

الف کا: بله فارسی کنونی واژگان زیادی را از زبان انگلیسی، مخصوصاً در زمینه‌ی علوم و فن‌آوری، به عاریت گرفته است.

الف ب: خوب، من فکر می‌کنم جریان از این قرار است که "اگر چیزی جذاب باشد، ما از آن استفاده خواهیم کرد". در این روزها فرهنگ و زبان کشورهای انگلیسی‌زبان فرهنگ و زبان مولد است و ما (در کشورهای انگلیسی‌زبان) این احساس استعماری را نداریم که زبان یک کشور از زبان ما بهتر است. اما این مسئله، مسئله‌ی اعتماد به نفس است. من فکر نمی‌کنم که اعتماد به نفس در مورد توانایی‌های فکری و فرهنگی زبان فارسی تنها از راه وضع و تنظیم قوانین کنترلی ایجاد شود. آیا فرهیختگان فارسی‌زبان در حال تولید فرهنگ زنده و پویای نوین فارسی برای جامعه هستند تا از طریق آن مردم به امر خواندن روی بیاورند؟ اگر چنین است، پس این مسئله مثالی از "برنامه ریزی زبانی"^۱ از پایین به بالا است. اگر آذری‌ها در ایران یک فرهنگ محلی سرزنده و پویا را ایجاد کنند و همچنین فارسی را هم فرا بگیرند و دوزبانه شوند، هیچ‌گونه دشمنی در بین آن‌ها وجود نخواهد داشت، که البته یک سناریوی ایده‌ال است. ممکن است هم اکنون یک ایده‌ال رمانتیک باشد اما احتمال دارد روزی به واقعیت بپیوندد.

الف کا: بعضی‌ها بر این باورند که گفتمان‌های اخیر غربی که زبان مادری را مورد ستایش قرار داده‌اند عکس‌العملی نسبت به حذف بی‌رحمانه‌ی زبان‌های بومی اروپاییان است که توسط دولت-ملت‌های مرکزگرا در طول چند دهه‌ی گذشته در اروپا ایجاد شده‌اند. آن‌ها بطور ویژه دربار‌های آنچه در فرانسه بعد از انقلاب کبیر اتفاق افتاده صحبت می‌کنند. آن‌ها بر این باورند که چنین

^۱ language planning

رفتار بی‌رحمانه‌ای درباره‌ی اقلیت‌های زبانی در ایران هرگز اتفاق نیفتاده است. جداسازی مدارس آن طوری که در ایالات متحده شاهد آن بودیم هرگز در تاریخ بلندمدت ایران اتفاق نیفتاده است و هیچگونه موسسه‌ای همانند مدارس اجباری شبانه روزی بومیان کانادایی هرگز در ایران ایجاد نشده است. آن‌ها می‌گویند بیشتر گفتمان‌هایی که توسط فعالان زبان مادری در این خصوص بیان می‌شوند، به خاطر زمینه و بافت اولیه و اصلی آن‌ها بسیار تهاجمی هستند و عملاً بی‌رحم بودن سیاست‌های اروپاییان سفیدپوست را نشان می‌دهند. آن‌ها بر این باورند که تمدن ایرن، ایران بزرگ، یا ایران فرهنگی همیشه یک جامعه چندفرهنگی و چندزبانه بوده است. این استدلال خود بیانگر این ترس است که ورود این گونه گفتمان‌ها از غرب به ایران ممکن است درواقع باعث ایجاد نوع تازه‌ای از استعمار فرهنگی نوین باشد. آیا به نظر شما نگرانی درباره‌ی سیاست‌های استعماری پنهان در گفتمان‌های حقوق بشر زبانی توجیه پذیر هستند؟ آیا چنین بحث‌هایی در چین و آسیای مرکزی وجود دارد؟

الف ب: یعنی آن‌ها می‌گویند که گفتمان پسااستعماری در مورد موقعیت کنونی آن‌ها صدق نمی‌کند و نمی‌توان آن را به کار برد؟

الف کا: آن‌ها می‌گویند صدق نمی‌کند زیرا شرایط در فلات ایران^۱ همیشه کمتر شدید و تهاجمی بوده است. آن‌ها می‌گویند ما همیشه کم و بیش به صورت مسالمت‌آمیزی با هم زندگی کرده‌ایم یا حداقل به صورت مسالمت‌آمیزتری از جهان استعماری غرب. آن‌ها می‌گویند ما هرگز مدارس مانند شبانه‌روزی‌های تحمیلی بر بومیان کانادایی را نداشته‌ایم. ما هرگز چنین مشکلی نداشته‌ایم.

^۱ Iranian Plateau

الف ب: مکتب‌خانه‌ها^۱ و مدارس شبانه‌روزی مذهبی در واقع شبیه همان مدارس شبانه‌روزی و اجباری بومیان کانادا هستند. دانش‌آموزان مجبور بودند از خانه‌های خود دور شده و به مکانی جدید بروند. به جایی که چون زبان مادری‌شان فارسی نبود در آنجا به طور عمیق جذب فرهنگ و زبان فارسی می‌شدند. تا چه حدی زبان مادری خود را از دست می‌دهند، ما مطلع نیستیم. تفاوت عمده بین این دو در این است که در ایران رفتن به مکتب اجباری نبود اما در شمال کانادا افراد بومی به زور و با خشونت به مدارس مسیحی سفیدپوستان برده می‌شدند. آن‌ها از خانواده‌هایشان در سن هفت سالگی گرفته می‌شدند و معلمان آن‌ها را به خاطر صحبت کردنشان به زبان مادری تنبیه می‌کردند. اما توجه داشته باشید که عنصر کلیدی آموزش مدرن ویژگی اجباری بودن آن بود و همچنین ویژگی تک‌زبانه بودن همانطور که در ایران هم می‌بینیم.

الف کا: بسیاری از محققین ایرانی بر این باورند که علی‌رغم ویژگی اجباری بودن آموزش، مردم فلات ایران به طور کلی در موضوع تنبیه‌کردن و سرزنش‌کردن به خاطر استفاده از زبان مادری اقلیت‌های زبانی، صبورتر و منعطف‌تر بوده‌اند.

الف ب: استدلال‌های زیادی وجود دارد مبنی بر اینکه زبان مادری و زبان ملی هر دو با هم به صورت دوزبانه آموزش داده شود. یکی از این استدلال‌ها دوری از اجبار، سرکوب، تحمیل و سوءاستفاده است. اگر هیچ کدام از این موارد اتفاق نیفتد آن وقت دلایل کافی برای انعطاف‌پذیر بودن وجود خواهد داشت. اگر ایران به هر میزان از این تجربیات تلخ دوری کند استدلال‌های

^۱ Madrasas

دیگر را ملغاء نخواهد کرد. بنده به عنوان متخصص با تجربه بر این باورم که برای مثال اگر شما در یک مکانی هستید که زبان اولیه‌ی بچه‌های آنجا کردی است و شما می‌خواهید چیزی به آن‌ها یاد بدهید، شما با کردی شروع خواهی کرد و از چیزی شروع خواهی کرد که دانش آن را دارند و بعداً شروع به اضافه کردن چیزهای جدید می‌کنید و به افزودن دانش آن‌ها ادامه می‌دهید. نگاه کنونی من به تلاشی است که در چین صورت گرفته است تا نظریه‌ی دیویی^۱ در آموزش را به عنوان یک مقوله‌ی پیشرفت که در آن تعامل بین عوامل بیرونی و درونی اهمیت دارد، بکار گرفته شود. مواردی نظیر دانش معلم، اطلاعات متن کتاب‌ها و مطالب درسی و دانش مدرسه- که دانش آموزان از آن برخوردار نیستند- مربوط به عوامل بیرونی هستند. اما عوامل درونی شامل مواردی نظیر آنچه دانش آموزان از قبل می‌دانستند- و آنچه از قبل قادر به انجام آن بوده‌اند و یا تاکنون تجربه کرده‌اند- می‌باشند. اگر شما تنها عوامل بیرونی را مورد توجه قرار دهید، قطعاً به مشکل بر خواهی خورد. شما به پیشرفت دانش آموزان کمک نمی‌کنید وقتی یک بخش از دانش و تجربه‌ی آن‌ها را سرکوب می‌کنید این دقیقاً زمانی اتفاق می‌افتد که شما به آن‌ها دستور می‌دهی فقط "این کاری که من می‌گویم را انجام بده". این روش همچنین چگونگی کیفیت یادگیری دانش بیرونی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. شما باید از چیزی استفاده کنید که برای دانش آموزان شناخته شده و معلوم است.

بنابراین بر اساس این منطق اگر شما می‌خواهید یک برنامه‌ی آموزشی مؤثر در یک ناحیه داشته باشید که در آن یک زبان اقلیت رایج است، باید با در نظر گرفتن آن زبان کار خود را شروع کنید و یا تا حدودی به این موضوع

^۱ Dewey's notion

توجه کنید. نادیده گرفتن این موضوع خود نوعی اجبار یا تحمیل است. سکوت در مقابل زبان آن‌ها خود نوعی تحمیل است. شما در یک اتاق هستید و معلم تنها شخص حاکم در کلاس است و شما نمی‌توانید با زبان معلم صحبت کنید؛ بنابراین شما برای یک یا دو سال ساکت خواهید بود. حال سؤال اینجاست که شما چقدر می‌توانستید یاد بگیرید اگر قادر به استفاده از زبان خود بودید؟ این یکی از استدلال‌های اصلی جیم کامینز^۱ در باره‌ی برنامه‌ی درسی و یادگیری است. یادگیری از طریق زبانی که آن را به بهترین وجه بلد هستی، اتفاق می‌افتد. درموردی که محتوا برای شما مشکل است شما باید از قوی‌ترین زبانی که توانایی استفاده از آن را داری - هر چه می‌خواهد باشد - استفاده کنید تا یادگیری شما قادر به تداوم باشد. سپس شما مبنایی برای یادگیری بیشتر خواهی داشت و در بعضی مواقع قادر به انتقال موارد یاد گرفته شده خواهی بود. و قادر خواهید بود مبنایی یکپارچه از دانش و توانایی زبانی و نه فقط توانایی مکالمه‌ای خود را انتقال دهید. سپس توسعه‌ی مهارت زبان علمی در زبان دوم آسان‌تر می‌شود. بنابراین با آن استدلال، استفاده از زبان میانجی یا ملی ممکن است به معنای یادگیری کمتر مطالب مواد درسی باشد. و ممکن است حتی به یادگیری ضعیف زبان ملی منتهی شود. در نهایت اینکه، ما باید اثرات منفی این نوع سکوت فرهنگی و زبانی آموزش تک‌زبانه را بر رشد هویت دانش‌آموزان اقلیت‌های زبانی مد نظر قرار بدهیم.

الف کا: یک پدیده‌ی ویژه که باعث قوت گرفتن استدلال منتقدینی شده است که از تجزیه‌ی احتمالی ایران در نتیجه‌ی توجه بیشتر به اقلیت‌های زبانی می‌ترسند، این واقعیت است که ایران در هم‌جواری کشورهای قرار گرفته است

^۱ Jim Cummins

که زبان‌های اقلیت‌های زبانی ایران را به عنوان زبان رسمی خود به کار می‌گیرند. ترکی در آذربایجان، کردی در کردستان عراق و عربی در کشورهای حاشیه‌ی خلیج فارس نمونه‌های بارز این مدعا هستند. سیاست‌گذاران ایران بر این باورند که میدان دادن بیشتر به زبان‌های غیر فارسی در ایران باعث نزدیکی بیشتر این اقلیت‌ها به عموزاده‌های آن‌ها در خارج از مرزهای ایران می‌شود و این در طی زمان باعث جدایی آن‌ها از ایران خواهد شد. پاسخ یک فعال حوزه‌ی زبان‌های مادری ایرانی به این دغدغه چه می‌تواند باشد؟ آیا شرایط مشابهی از این قبیل در چین و یا آسیای مرکزی وجود دارد؟

الف ب: در وهله‌ی اول، این دیدگاه صفر و صدی نتیجه‌ی یک تفکر نادرست است: یعنی آن‌ها یا با ما هستند یا برعلیه ما هستند و چیز متوسطی در این بین وجود ندارد. ثانیاً، این موضوع نشان از یک تفکر ایران-محور بسته دارد. چنین موقعیتی لزوماً منحصر به ایران نیست. ترکیه نیز دارای موقعیت کاملاً مشابهی با مردمان اطرافش است. همین‌طور کشوری مانند چین تقریباً تمام تمامیت ارضی خود را که در زمان سلسله کین^۱ به دست آورده است را حفظ کرده است. سلسله‌ی کین توسط مانچو^۲های غیر هان (نژاد غالب چین امروزی) که از افراد شمال شرقی چین بود، تأسیس شد و سیاست او تقسیم چین به پنج ملت یعنی مانچوها^۳ - مغول‌ها^۴ - تبتی‌ها^۵ - یویگورها^۶ و چینی‌های

^۱ Qing

^۲ Non-Han Manchu

^۳ Manchu

^۴ Mongolians

^۵ Tibetans

^۶ Uyghurs

هان^۱ بود اما سیاست انعطاف‌پذیر و مداراگونه‌ای نسبت به دانش محلی و زبان‌های نواحی مرزی داشت. آن‌ها هیچ ترس خاصی از افراد نواحی مرزی نداشتند. آن‌ها از سیاست و رویکرد چماق و هویچ نسبت به این افراد استفاده می‌کردند: یعنی آن‌ها می‌توانستند زبان و فرهنگ خویش را آموزش دهند و یاد بگیرند اما درعین حال باید مالیات خود را نیز پرداخت می‌کردند و نسبت به حکومت مرکزی نیز وفادار بودند. آن‌ها نیروی نظامی بسیار قدرتمندی داشتند و قادر بودن در صورت هرگونه آشوب به شدت با مسببان آن برخورد کنند اما به نظر می‌رسد که آن‌ها موضوع امنیت ملی و سیاسی را از زبان و آموزش جدا کرده بودند.

بیشتر چینی‌زبان‌ها (هان‌ها) متعلق به بخش مرکزی کشور چین هستند و با مناطق دیگر، زبان و فرهنگشان آشنایی ندارند و در نتیجه ممکن است فکر کنند که ما نمی‌توانیم به این افراد اعتماد کنیم مگر اینکه تمامی آن‌ها چینی را یاد بگیرند. با این حال سیاست رسمی آن‌ها یکسان سازی زبانی نیست بلکه تشویق افراد به یادگیری زبان چینی برای توانمند کردن آن‌ها به منظور شرکت در مباحث سطوح ملی است.

الف کا: بنابراین این وضعیت محدود به ایران نیست؟

الف ب: نه، به هیچ وجه.

الف کا: بعضی‌ها براین باورند که نگرانی‌ها درباره‌ی جایگاه اقلیت زبانی در نظام آموزشی ایران از نظر اخلاقی بسیار مهم است و آموزش چندزبانه می‌تواند منجر به قدرت گرفتن دانش‌آموزان در جوامع اقلیت شود. آن‌ها اما استدلال می‌کنند که در شرایط کنونی ایران، عواقب یک تغییر ناگهانی

^۱ Han Chinese

از آموزش زبان فارسی به آموزش به زبان مادری دانش‌آموزان بیشتر به ضرر آن‌ها خواهد بود تا به نفع آن‌ها و جوامع (اقوام) آن‌ها. آن‌ها می‌گویند در وضعیت اقتصادی و سیاسی کنونی ایران ارتقاء هر یک از اقلیت‌های زبانی شرایط را بدتر خواهد کرد. آن‌ها این سؤال را مطرح می‌کنند که چه کسی هزینه‌ی چنین فرایندی را پرداخت خواهد کرد؟ تدارکات و تمهیدات برای چنین تغییر عظیمی به فقیرشدن بیشتر شهرستان‌ها و اتلاف بودجه‌هاشان می‌شود. لذا آن‌ها نتیجه می‌گیرند که گرچه آموزش به زبان مادری ممکن است گام مؤثری در زمینه آموزش باشد ولی درعین حال ممکن است دستاوردی با هزینه‌ی بسیار سنگین برای متصدیان این امر داشته باشد و در حقیقت پیروزی هزینه‌برداری خواهد بود. آن‌ها براین باورند که سخنوران اقلیت‌های زبانی چنان شوقی نسبت به گفتمان‌های زبان مادری دارند که به عواقب وخیم رسمی‌شدن زبان‌شان بی‌توجه هستند. آن‌ها تأکید می‌کنند که معادله‌ی کنونی یک معادلهٔ برد-برد برای همه است. نظرتان در باره‌ی این استدلال چیست؟ چگونه چینی‌ها و کشورهای آسیای مرکزی توانسته‌اند چنین حمایتی از آموزش چندزبانه انجام دهند؟ چگونه آن‌ها هزینه‌های تحمیل شده‌ی تدارکات و تمهیدات و امور اجرایی و اداری آن را پرداخت کرده‌اند؟ چگونه آن‌ها بودجه‌ی پروژه‌هایشان و منابع جمعی آن را تهیه می‌کردند؟ و چگونه گروهایی که با آن‌ها کار می‌کردند نسبت به چنین اقداماتی که در بر گیرنده‌ی چالش‌های عملی بود عکس‌العمل نشان می‌دادند؟

الف ب: خوب، دیدگاه اول مربوط به این فرضیه، ایدئولوژیکی است چرا که معتقد است مرکزیت دادن^۱ و استانداردسازی مواد درسی و زبانی

^۱ Centralization

آموزش از اجزای ضروری کیفیت آموزش مدرن هستند. کسانی که به نظارت متمرکز آموزش اعتقاد راسخ دارند آن را تنها روش مطلق آموزش می‌دانند و هرگونه جایگزینی برای آن را غیر قابل تصور می‌دانند. با این وجود تحقیقات نشان می‌دهد که تمرکززدایی، محلی‌کردن و توسعه‌ی مواد درسی مدرسه-محور نسبت به رویکردهای آموزشی متمرکز بیشتر می‌تواند به تقویت یادگیری با هزینه‌های کمتر منجر شود.

در ضمن، شنیده‌ام که جیم کامینز در یک مصاحبه‌ای خاطرنشان کرده است که افرادی که چنین استدلال‌هایی را راجع به هزینه‌های آموزش زبان‌های اقلیت مطرح می‌کنند، به درستی هزینه‌های گزافی که در جریان اصلی آموزشهای ناکارآمد زبان برای اقلیت‌های دانش‌آموزی متحمل شده‌اند را محاسبه نکرده‌اند. به عنوان مثال می‌توان از دولت ایران پرسید که چگونه سرمایه‌گذاری گزافی که در تدریس زبان انگلیسی در ایران می‌شود را توجیه می‌کند؟ آیا می‌توان آن را با تحلیل سود و هزینه^۱ توجیه کرد؟

الف کا: آیا نمونه‌هایی در چین و آسیای مرکزی وجود دارند که بتوانند ثابت کنند آموزش چندزبانه خیلی هزینه بردار نیست؟ به خصوص در مقایسه با هزینه‌های جریان اصلی آموزش تک‌زبانه؟

الف ب: من دسترسی به اطلاعات دقیقی درباره‌ی هزینه‌ها نداشته‌ام اما راجع به جمعیت‌هایی که دارای زبان نوشتاری هستند، مواد درسی منطقه‌ای به طور عموم از کتاب‌های ملی به زبان اقلیت ترجمه می‌شوند و معلمان مناطق خارج از مرکز آموزش داده می‌شوند تا بتوانند به راحتی به زبان اقلیت تدریس کنند. این روش برای مقایسه‌ی دو ملیت در غرب چین به طور غیر مستقیم

^۱ Cost-benefit Analysis

انجام شده است: قرقیز در ژینجیانگ^۱ و یوگور^۲ در گانسو^۳، اولی با آموزش با الگوی تک‌زبانه‌ی بر مبنای زبان مادری و دومی الگوی تک‌زبانه با غلبه‌ی زبان چینی. شاگردان هر دو الگو در دهه‌ی ۱۹۹۰ موفق شدند دوره‌ی آموزش ابتدایی را به پایان برسانند، اما این موفقیت در دوره‌ی متوسطه برای شاگردان یوگور که به زبان چینی آموزش دیده بودند چشمگیرتر بود. به غیر از این، میزان یادگیری و بقاء از دوره‌ی متوسطه تا سال‌های آخر متوسطه و همچنین از دوره‌ی متوسطه تا دانشگاه تقریباً شبیه به هم بودند. این در حالی بود که میزان موفقیت در گروه پسامتوسطه از دامنه‌ی دو گروه پایانی هر دو طیف به میزان ۶ تا ۹ درصد کمتر بود (در سال ۲۰۰۰، ۲۰ تا ۲۴ ساله بودند). در نتیجه، اشتغال قابل دستیابی برای هر دو گروه غالباً دآمداری و کشاورزی بود. دلیل عمده برای اکثر چینی‌ها برای ادامه‌ی تحصیل، دستیابی به دانش بهتر و یافتن شغل خارج از محدوده‌ی کشاورزی است. با این حال ما مشاهده می‌کنیم که مزایای الگوی چینی تک‌زبانه، متوسط یا حتی قابل چشم پوشی هستند. این در حالی است که تحقیقات میدانی^۴ من نشان دهنده‌ی نگرانی یوگوری‌ها در این مورد است که نتیجه‌ی آموزش اجباری تک‌زبانه‌ی چینی موجب تغییر سریع فرهنگ زبانی به نفع زبان چینی و تحلیل زبان مداری دانش آموزان شده است.

همان طوری که ما مشاهده می‌کنیم گرچه سیاست زبانی کشور چین الگوی دوزبانه را پذیرفته است، اما در بیشتر موارد سیاست زبانی آن‌ها قویاً حامی تفکیک زبان‌هاست و حتی تاکنون رویکردهای تعلیم و تعلم دوزبانه به

^۱ Xinjiang

^۲ Yughurs

^۳ Gansu

^۴ field research

ندرت مورد توجه قرار گرفته‌اند. با این حال، کره‌ای‌های شمال شرقی چین که بیشتر آنان روستایی هستند از الگوی پیروی می‌کنند که هم از زبان چینی و هم از زبان کره‌ای برای آموزش و یادگیری اولیه استفاده می‌کنند و میزان موفقیت آن‌ها نسبت به گروه‌های مشابه خود مانند قرقیزها و یوگوری‌ها و حتی نسبت به هان‌ها (قوم غالب در چین) در تمام سطوح آموزش ابتدایی نیز بیشتر است. این خود گواهی غیر مستقیم برای موفقیت آموزش دو زبانه است.

توجه داشته باشید که تغییر ناگهانی از یک الگوی تک‌زبانه‌ی تدریس به زبان اقلیت به یک الگوی دوزبانه که شامل زبان ملی در کنار زبان منطقه‌ای‌ست هزینه‌ی زیادی ندارد زیرا برنامه و مواد درسی برای هر دو زبان از قبل آماده است. فقط زمانی که تغییر از الگوی تک‌زبانه‌ی چینی به الگوی دوزبانه شامل زبان محلی تغییر می‌کند و هیچ گونه مواد درسی به زبان مادری فراهم نشده است مقداری هزینه اضافی مورد نیاز است. اما هنوز مشخص نیست چه مقدار بودجه مورد نیاز است. زیرا چنین برنامه‌ای در چین هنوز اجرایی نشده است و میزان هزینه‌های آن از پیش تعیین شده نیست.

اما به پیامدهای بیرونی مانند افت تحصیلی و ترک تحصیل به خاطر درک پایین در نتیجه‌ی آموزش به زبان غالب نیز توجه شود. کارشناسان آموزش و پرورش چین به این نکته پی برده‌اند که بیشتر جمعیت چین به خاطر مشکلات موجود در مواد درسی در یک سیستم مرکزگرا آموزش با کیفیتی را دریافت نمی‌کنند و این موضوع باعث اتلاف حجم عظیمی از بودجه و پتانسیل‌های دانش‌آموزان می‌شود. این مسئله‌ی کوچکی نیست: تمام روستاییان با این چالش روبرو هستند و این حتی شامل خود هان‌های روستایی که غالباً چینی‌ها آن‌ها را گویشوران گویشی از زبان چینی محسوب

می‌کنند- والبته به اندازه‌ی کافی با زبان استاندارد متفاوت است و زبان‌شناسان غربی آنها را زبان‌هایی جداگانه محسوب می‌کنند- نیز با این مشکل روبرو هستند. بنابراین تصمیماتی نیز برای اضافه کردن مواد درسی جدید در سطح بعضی از مناطق و حتی در سطوح مدارس نیز گرفته شده است تا نارسایی‌های مواد درسی ملی را جبران کنند و از طریق آن سطح آموزش را نیز ارتقاء دهند و همچنین دانش پیشین دانش‌آموزان و علایق آن‌ها را به کار گیرند. این نگرش می‌تواند باعث تقویت افزایش بیشتر محتوای فرهنگی و زبان اقلیت‌ها در آموزش شود، گرچه این نگرش به طور مستقیم درباره‌ی زبان و فرهنگ اقلیت‌ها صحبت نمی‌کند.

الف کا: در باره‌ی هزینه‌ها چطور؟ کتاب‌های درسی؟ و همچنین تربیت معلمان؟

الف ب: بر اساس منطق تمرکزگرایی سنتی، تهیه متون استاندارد و آموزش معلمان فرایندی کند و هزینه‌بردار است. برعکس، مواد درسی مدرسه- محور انعطاف پذیرتر هستند و هزینه‌ی کمتری هم دارند، زیرا توسط معلمانی تولید می‌شود که قبلاً از فضای مدرسه و دانش‌آموزان آگاهی کامل دارند. با توجه به فناوری جدید، هزینه‌ی چنین مواد درسی نسبت به قبل با استفاده از دستگاه‌های کپی جدید، دوربین‌های فیلم برداری، رایانه‌ها، و غیره بسیار کمتر شده است. برای مثال، داستان‌های فولکوریک که از پیش به چینی ترجمه شده‌اند و در روزنامه و یا کتاب انتشار یافته‌اند، می‌توانند کمک بیشتری به کسانی بکنند که زبان مورثی آن‌ها چینی بوده است و می‌توان از آن به عنوان ابزاری قوی تر برای یادگیری بهتر استفاده کرد. معلمان انگلیسی هم می‌توانند به فراهم کردن همزمان ترجمه‌ی انگلیسی برای تدریس زبان انگلیسی از طریق

محتوای فرهنگی اقلیت محلی و کمک کردن از طریق نمونه‌های چینی و اقلیت زبانی به آن‌ها کمک نمایند. مدارس نیز می‌توانند با استفاده از دوربین‌های فیلمبرداری برای جمع‌آوری محتوای فرهنگی خود مانند آهنگ‌ها، داستان‌ها، لباس‌های سنتی، رقص‌ها، بازی‌ها و هنر از راه انتقال آن‌ها به تدریس زبان مادری کمک کنند.

اگر قدرت بیشتری به مدارس و معلمان برای تهیه‌ی مواد درسی براساس نیازهای محلی، علایق و موقعیت آن‌ها داده شود، می‌توانند این کار را برای یک، دو، سه، و یا چهار زبان بر اساس تقاضاهای محلی انجام دهند. ما می‌توانیم نمونه‌های موفق از اصلاحات در مدارس روستایی نظیر مدارس اسکولا نووا^۱ در کشور کلمبیا^۲ و مدارس بی آر ای سی^۳ در کشور بنگلادش^۴ ذکر کنیم که در آنجا اهداف ملی برنامه درسی طوری نوشته می‌شود که با شرایط محیطی سازگار باشد و همچنین شامل محتوای محلی هر منطقه باشد. درعین حال ما نمونه‌های موفق از برنامه‌های دوزبانه هم داریم که رویکردی مشابه در بومی‌سازی محتوای برنامه درسی داشتند. به طور کلی، شکل بسیار قوی از آموزش دو زبانه که هم ریشه در زبان‌ها، دانش و فرهنگ‌های ملی و محلی دارد و هم به زبان ملی و همین‌طور زبان بین‌المللی پیوند می‌خورد را می‌توان برای جمعیت‌های اقلیت در شهرها و روستاهای ایران اجرا کرد. و این مسئله سهم بسزایی در توسعه چندزبانگی افزایشی^۵ و تقویت نوعی حس تعلق

^۱ Escuela Nueva

^۲ Columbia

^۳ BRAC

^۴ Bangladesh

^۵ additive multilingualism

خاطر و وفاداری نسبت به ایران- که هم شامل زبان و فرهنگ مورثی و همچنین
زبان فارسی و فرهنگ ایرانی است- می‌شود.

References

- Afnan, S.M. (1958) *Avicenna, his Life and Works*. London: G. Allen & Unwin.
- Bahry, S. (2011) Changing attainment of higher education among China's ethnicities: Comparison of 1990 and 2000 national census data. In E.L. Brown and P. Gibbons (eds) *International Advances in Education: Global Initiatives for Equity and Social Justice, Volume 2: Ethnicity and Race* (pp. 49–77). Charlotte, NC: IAP.
- Bahry, S. (2012) What constitutes quality in minority education? A multiple embedded case study of stakeholder perspectives on minority linguistic and cultural content in school-based curriculum in Sunan Yughur Autonomous County, Gansu. *Frontiers of Education in China* 7 (3), 376–416.
- Bahry, S. (2013) Minority education. In Zha Qiang (ed.) *Education in China: Educational History, Models, and Initiatives* (pp. 234–241). Great Barrington, MA: Berkshire.
- Bahry, S. (2015) Language ecology: Understanding Central Asian multilingualism. In E. Ahn and J. Smagulova (eds) *Language Change in Central Asia*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bahry, S. and Zholdoshalieva, R. (2012) Educational and linguistic equity for Yughur and Kyrgyz minorities in northwest China: Disadvantages of dominant-language submersion and mother-tongue education. In A.S. Yeung, C.F.K. Lee and E.L. Brown

- (eds) *International Advances in Education: Global Initiatives for Equity and Social Justice, Volume 7: Communication and Language* (pp. 25–53). Charlotte, NC: IAP.
- Bahry, S., Niyozov, S. and Shamatov, D.A. (2008) Bilingual education in Central Asia. In J. Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of language and education* (2nd edn, pp. 205–221). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Bahry, S., Karimova, Y. and Shamatov, D. (2015) Review of J.M. Landau and B. Kellner- Heinkele (2012) Language politics in contemporary Central Asia. *Language Policy* 14 (1), 95–97.
- Bahry, S., Niyozov, S., Shamatov, D., Ahn, E., Clement, V., Hasanova, D. and Smagulova, J. (2016) Bilingual education in Central Asia. In O. García and S.A. May (eds) *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education* (3rd edn). New York: Springer, in press.
- Biruni, K. (1973) Hakim Muhammad Said (ed. and transl.) Karachi. Kitab al-jamahir fii marifat al-jawahir. F. Krenkow (ed.) Hyderabad, 1335/1936. *The Chronology of Ancient Nations* (al-Athar al-baqiya) C.E. Sachau (ed.) Leipzig 1876–1878, London, 1887. http://www.astrologiamedieval.com/tabelas/Al-Biruni_The_Chronology_of_Ancient_Nations.pdf (accessed 31 May 2016).
- Blachford, D.R. (1998) Language planning and bilingual education for linguistic minorities in China: A case study of the policy formulation and implementation process. Unpublished doctoral dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto.

- Boeschoten, H. and Vandamme, M. (1998) Chaghatay. In L. Johanson and É.Á. Csató (eds) *The Turkic Languages* (pp. 166–178). New York: Routledge.
- Dowler, W. (2001) *Classroom and Empire: The Politics of Schooling Russia's Eastern Nationalities, 1860–1917*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Dzyuba, I. (1974) *Internationalism or Russification? A Study in the Soviet Nationalities Problem*. New York: Monad Press.
- Farrell, J.P. (2008) Community education in developing countries: The quiet revolution in schooling. In F.M. Connelly, M.F. He and J. Phillion (eds) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 369–389). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ferguson, C.A. 1959. Diglossia. *Word* 15, 325–40.
- Fishman, J.A. 1967. Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2), 29–38.
- Günther, S. (2006) Be masters in that you teach and continue to learn: Medieval Muslim thinkers on educational theory. *Comparative Education Review* 50 (3), 367–388.
- He, B. (2005) Minority rights with Chinese characteristics. In W. Kymlicka and B. He (eds) *Multiculturalism in Asia* (pp. 56–79). Oxford: Oxford University Press.
- Johanson, L. and Csató, É.Á. (eds) (1998) *The Turkic Languages*. London: Routledge.
- Khalid, A. (1998) *The Politics of Muslim Cultural Reform: Jadidism in Central Asia*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Khan, S. (2003) *Muslim Reformist Political Thought: Revivalists, Modernists and Free Will*. New York: Routledge.
- Khanykov, N.V. (1845) *Bokhara: Its Amir and People*. London: James Madden. See [https:// books.google.ca/books?id = EWs4QwAACAAJ](https://books.google.ca/books?id=EWs4QwAACAAJ)
- Korth, B. (2005) *Language Attitudes Towards Kyrgyz and Russian: Discourse, Education and Policy in Post-Soviet Kyrgyzstan*. Bern: Peter Lang.
- Lewis, G.E. (1972) *Multilingualism in the Soviet Union*. The Hague: Mouton.
- Ma, R. (2009) The development of minority education and the practice of bilingual education in Xinjiang Uyghur Autonomous Region. *Frontiers of Education in China* 4 (2), 188–251.
- Marquardt, K.L. (2011) Framing language policy in post-Soviet Azerbaijan: Political symbolism and interethnic harmony. *Central Asian Survey* 30 (2), 181–196.
- Medlin, W.K., Cave, W.M. and Carpenter, F. (1971) *Education and Development in Central Asia: A Case Study on Social Change in Uzbekistan*. Leiden: Brill.
- Olimnazarova, T. (2012) Using students' linguistic repertoires for teaching English as a foreign language in Tajikistan. MA thesis, University of Birmingham, Birmingham.
- Raffass, T. (2012) *The Soviet Union – Federation or Empire?* New York: Routledge.
- Richter-Bernburg, L. (1974) Linguistic shu‘ūbīya and early Neo Persian prose. *Journal of the American Oriental Society* 94 (1), 55–64.

- Shahrani, M.N. (2002) Local knowledge of Islam and social discourse in Afghanistan and Turkistan in the modern period. In R.L. Canfield (ed.) *Turko-Persia in Historical Perspective* (pp. 161–188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shorish, M.M. (1988) Bilingual education in Soviet Central Asia. In C.B. Paulston (ed.) *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. New York: Greenwood Press.
- Strauss, J. (1993) Language modernization – The case of Tatar and modern Turkish. *Central Asian Survey* 12 (4), 565–576.
- Skilbeck, M. (1984) *School-based Curriculum Development*. Paris: OECD.
- Smagulova, J. (2014) Early language socialization and language shift: Kazakh as baby talk. *Journal of Sociolinguistics* 18 (3), 370–387.
- Strawbridge, D. (2008) The challenges of bilingual education in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region People's Republic of China. *Second Conference on Language Development, Language Revitalization, and Multilingual Education in Ethnolinguistic Communities*, Bangkok, 1–3 July. See http://www.seameo.org/_ld2008/documents/presentation_document/strawbridge_xinjiang_challenges_of_bilingual_education,.pdf (accessed 30 May 2016).
- Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sultangalieva, G.S. (2012) The Russian Empire and the intermediary role of Tatars in Kazakhstan: The politics of cooperation and rejection. In T. Uyama (ed.) *Asiatic Russia: Imperial Power in*

- Regional and International Contexts* (pp. 52–79). New York: Routledge.
- Tetley, G.E. (2008) *The Ghaznavid and Seljuk Turks: Poetry as a Source for Iranian History*. New York: Routledge.
- Tiemuer (2006) Meige minzu you ziji de ‘hei xiazi’. [Every nationality has its own ‘black box’]. *Yovhur Puchig [Yughur Culture]* 1, 41–42.
- Windfuhr, G. (Ed.) (2009) *The Iranian Languages*. New York: Routledge.
- Yang, P. and Zhou, G. (2002) *Who Should Decide our School Curriculum? A Discussion on School-based Curriculum Development*. Beijing: Beijing University Press.
- Yemelianova, G. M. (1999) Volga Tatars, Russians and the Russian state at the turn of the nineteenth century: Relationships and perceptions. *The Slavonic and East European Review* 77 (3), 448–484.
- Zenkovsky, S.A. (1953) A century of Tatar revival. *American Slavic and East European Review* 12 (3), 303–318.
- Zhou, M. (2003) *Multilingualism in China: The Politics of Writing Reforms for Minority Languages 1949–2002*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Zhou, M. (2004) Minority language policy in China: Equality in theory and inequality in practice. In M. Zhou and H. Sun (eds) *Language Policy in the People’s Republic of China: Theory and Practice since 1949* (pp. 71–95). Norwell, MA: Kluwer.

فصل پنجم

چه کسی از آموزش چندزبانه هراس دارد؟

در این بخش نتیجه‌گیری، استدلال‌های عمده و مهم علیه آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری و دیدگاه‌های مردد نسبت به آموزش چندزبانه که بر هویت‌های زبانی دانش‌آموزان تأکید می‌کند را مورد بررسی قرار خواهیم داد. با جمع‌بندی محتوی بحث و تبادل نظری که با تووه اسکوتناب-کانگاس^۱، جیم کامینز^۲، آجیتا موهانتی^۳ و استیون بحری^۴ داشتیم، نشان می‌دهم که چرا این استدلال‌ها علیرغم پایداری و طول عمرشان به عنوان گفتمان‌های محبوب اجتماعی و سیاسی، نامعتبر هستند. همچنین در پایان تحلیل هر مبحث، پرسش‌ها و ملاحظات را مطرح می‌کنم که جهت‌های جدیدی برای بحث‌های بیشتر را پیشنهاد می‌کنند.

تحقیقات درزمینه‌ی فواید آموزش چندزبانه به هیچ وجه کم نیستند و در این زمینه تحقیقات گسترده‌ای صورت گرفته است (بیکر^۵ و گارسیا^۶ ۲۰۰۷، کامینز ۱۹۸۱ و ۱۹۹۴ و ۲۰۰۱ و ۲۰۰۸ و ۲۰۱۱، گارسیا و همکاران ۲۰۰۶، نیتو^۷ و

^۱ Tove Skutnabb-Kangas

^۲ Jim Cummins

^۳ Ajit Mohanty

^۴ Stephen Bahry

^۵ Baker

^۶ Garcia

^۷ Nieto

بود^۱ ۲۰۰۸، اسکوتناب-کانگاس ۲۰۰۰ و ۲۰۰۹ واسکوتناب-کانگاس و هوگ^۲(۲۰۱۲). می‌دانیم که آموزش به زبان مادری دانش آموزان، موفقیت تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد. تحقیقات فراوانی رابطه‌ی تنگاتنگ بین زبان و هویت و بنابراین تأثیر استفاده از زبان اول دانش آموزان در فرایند یادگیری را اثبات کرده است. بسیاری از محققان و مدرسین حوزه‌ی آموزش از این واقعیت کاملاً اطلاع دارند که اهمیت دادن به آموزش زبان‌های خانگی دانش‌آموزان و کمک به بالیدن زبان‌های مادری توسط بکارگیری آموزش چندزبانه و فضا سازی برای فعالیت‌های زبان مادری در کلاس به دانش‌آموزان اقلیت زبانی کمک می‌کند تا زبان غالب را مؤثرتر یاد بگیرند. همچنین می‌دانیم که اگر از منابع زبانی دانش‌آموزان آگاهی داشته و آنان را به رسمیت بشناسیم و برای زبان‌های در اقلیت قرار داده شده ارزش قائل شویم، عملاً در حفظ میراث‌های فرهنگی و دانش‌های بومی که با زحمت فراوان گرد آورده شده و در طول زمان طولانی شکل گرفته‌اند، سهم خواهیم بود. نمونه‌های موفقیت‌آمیز آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری-نظیر احیای زبان کاتالان-کم نیستند. ما از پیامدهای فاجعه‌آمیز سیاست‌هایی که "هماندسازی" را از طریق آموزش اجباری تک‌زبانه، از راه آموزش زبان غالب، تحمیل می‌کنند- برای مثال قتل عام حامیان جنبش زبان بنگالی و تجارب نا خوشایند دانش‌آموزان بومی^۳ در مدارس شبانه‌روزی اجباری در کانادا- اطلاع کامل داریم. با وجود این، گفتمان‌های سیاسی در مورد یک‌تازی زبان غالب، که اغلب بوسیله‌ی وسایل

^۱ Bode

^۲ Heugh

^۳ Aboriginal

ارتباط جمعی با سرعت هیجانی انعکاس پیدا می‌کنند، معمولاً تمام شواهد دال بر اهمیت حمایت پیش‌گستر از استفاده از زبان مادری در مدارس را، هم به عنوان وسیله‌ی آموزش و هم به عنوان منبع ارزشمند مرتبط با هویت دانش‌آموزان نادیده می‌گیرند. متأسفانه "شواهد علمی معمولاً تأثیر ناچیزی بر این گفتمان‌های ایدیولوژیک دارند" (کامینز).

سیاست‌مداران، افراد مشهور و رسانه‌ها، در شرایط گوناگون تاریخی و سیاسی، گفتمان‌هایی را که بر علیه آموزش بر پایه‌ی زبان مادری است چنان بازتولید و تکرار کرده‌اند که گوی هیچ تاریخچه و شواهدی از چنین دیدگاه‌هایی که با فاجعه و شرم به پایان می‌رسند، وجود ندارد و گویی هیچ مدرک و پژوهش علمی که دیدگاه‌هاشان را رد کند، وجود ندارد. نحوه‌ی ایجاد گسترش چنین گفتمان‌هایی معمولاً از الگوی یکسانی پیروی می‌کند. اغلب به خاطر دلایل سیاسی، گفتمان‌های کلیشه‌ای ضد آموزش چندزبانه، سوار بر تفرعن سخنوران زبان غالب و دل‌نگرانی‌های سخنوران زبان اقلیت اصرار می‌کنند که تمرکز بر "زبان موفقیت" حتماً بهترین راه برای نجات جوامع چندزبانه و چندقومیتی است. معمولاً در یک هراس‌افکنی رسانه‌ای با پراکندن نظریات نادقیق این ایده القا می‌شود که فرهنگ غالب توسط آموزش چندزبانه مورد تهدید قرار می‌گیرد و به اقلیت‌ها هشدار داده می‌شود که تنها نتیجه‌ی وقت گذاشتن برای حفظ فرهنگ و زبان‌شان عقب افتادن از قافله‌ی موفقیت در جامعه‌ی غالب است. یک نمونه‌ی اخیر از این که چگونه گفتمان‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، علیرغم فراگیر بودن شواهد علمی، می‌توانند درمقابل آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری عمل کنند، لایحه پیشنهادی ۲۲۷ ایالت

کالیفرنیا^۱ (۱۹۹۸) است که محدودیت‌های جدی را بر آموزش دو زبانه‌ی انگلیسی-اسپانیایی در ایالت کالیفرنیا، علیرغم تحقیقات زیادی که خلاف آن را توصیه می‌کند، تحمیل کرده است.

به خاطر این گونه واکنش سیاسی-اجتماعی به آموزش چندزبانه، در کنار پروژه‌های پژوهشی فراوان که تأثیر مثبت استفاده از زبان مادری در موقعیت‌های آموزشی را اثبات کرده‌اند است، ضروری است که متخصصان این حوزه باهم با راه‌های مختلف یک صدا شده و به ادعاهای پوپولیستی موجود در این خصوص با ادله و استدلال به سیاست‌مداران، سیاست‌گذاران و رسانه‌ها پاسخ دهند. این کتاب تلاشی برهمین پایه است. چهار مصاحبه در این کتاب، پاسخ متخصصان این حوزه به پرکاربردترین استدلالها درمقابل آموزش چندزبانه بر پایه زبان مادری را منعکس می‌کند، استدلال‌هایی که بیشترشان تکراری و منسوخ هستند اما متأسفانه هنوز در شکل‌دهی سیاست‌های آموزش مؤثر هستند. لذا، این فصل کتاب از راه برجسته‌سازی دیدگاه‌هایی که می‌توانند گفتمان‌های حمایت از نظام‌های آموزشی تک‌زبانه را به چالش بکشند، به نتیجه‌گیری از مصاحبه‌های پیشین می‌پردازد. گفتمان‌هایی که دانش‌آموزان را در بسیاری از نقاط جهان از آمریکا و کانادا گرفته تا کشورهای شرقی نظیر هند و ایران، از دسترسی به زبان مادری‌شان (ومتعاقباً هویت، فرهنگ، دانش بومی و حمایت از اعضای خانواده و جامعه که به زبان غالب صحبت نمی‌کنند) باز می‌دارند.

اگر چه مصاحبه‌های ارائه شده در این کتاب در پاسخ به بحث آموزش به زبان مادری در ایران انجام شده است، حیطه‌ی موضوعات مطرح شده فراتر

^۱ California Proposition 227

از زمینه‌ی ایران هستند و شامل بحث‌هایی می‌شوند که می‌توانند شرایط فعالان زبان مادری و معلمان و سیاست‌گذاران موافق را در هر جای جهان تقویت نمایند. بنابراین این بخش، برای برجسته‌سازی مسائل جهانی که به صورت بین‌المللی در بحث در مورد آموزش بر پایه‌ی زبان مادری و موقعیت زبان مادری دانش‌آموزان در مدارس و محیط‌های آموزشی ظهور یافته، نوشته شده است. با این حال، استخراج استدلال‌ها بر علیه آموزش چندزبانه در محیط ایران، به ارزش این مطالعه از جهاتی که مهم‌ترین آن‌ها موارد زیر هستند، افزوده است: اول اینکه فلات ایران خانه‌ی تمدن‌های چندزبانه برای هزاران سال بوده است و مباحث در مورد چندزبانگی در ایران از راه‌های پیچیده‌ی بسیاری در طول قرن‌ها گسترش یافته است. تمرکز بر این مباحث می‌تواند موضوعات جهانی را بازسازی و فرمول‌بندی نماید و همچنین شرایط و محیط ایران را برای محققین و معلمین جامعه‌ی جهانی که علاقمند به چندزبانگی هستند برجسته نماید. دوم، به علت موقعیت‌های تاریخی و جغرافیایی ایران، گفتگوهای بسیاری در مورد آموزش چندزبانه آغشته به موضوعاتی است که به مسائل معماری و نواستعماری می‌پردازند و می‌توانند ابعادی که ممکن است ضرورتاً در موقعیت‌های غربی قابل رؤیت نباشد را آشکار سازد.

برایان استریت (۱۹۸۴)^۱، یکی از بنیان‌گذاران یک جنبش نوین سوادآموزی بنام مطالعات سوادآموزی جدید^۲، با الهام از مشاهدات خود از سنت سوادآموزی ایرانی، اهمیت بسترهای اجتماعی-فرهنگی سوادآموزی را برجسته کرد و نظریه‌های پژوهش خواندن/نوشتن غالب آن زمان را به چالش

^۱ Brian Street

^۲ New Literacy Studies

کشید. امیدوارم که سنت‌های سواد و زبانی پیچیده و غنی فلات ایران بتواند به طور مشابهی به فهم بهتر چالش‌های ایجاد نظام‌های آموزش چندزبانه کمک کند. بازخوانی دیدگاه‌هایی که مخالف آموزش چندزبانه برپایه‌ی زبان مادری هستند، مخصوصاً در این دوره‌ی تاریخی دارای اهمیت است زیرا اگرچه ما ممکن است بطور شهودی انتظار پیشرفت بیشتری در ارتباط با سیاست‌هایی داشته باشیم که آموزش چندزبانه را در این عصر "پیشرو" ترغیب می‌کنند اما "از منظر حقوق زبان‌های آموزشی^۱ قرن بیست و یکم یادآور محدودیت‌های اوایل قرن بیستم است" (وایلی ۲۰۰۷ ص ۱۰۳)^۲، که می‌تواند یک عقب‌گرد حساب شود.

استدلالها برعلیه آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری را می‌توان در شش زمینه گروه‌بندی کرد. اولین گروه از استدلال‌ها به وجود یک زبان واحد در نظام‌های آموزشی توجه می‌کند زیرا بر پایه‌ی این استدلال چنان پنداشته می‌شود که وجود یک زبان واحد موجب وحدت میان شهروندان از قومیت‌ها و زمینه‌های زبانی مختلف می‌شود و ارتباط را بین همه‌ی اقلیت‌های زبانی برای تقویت مبادلات فرهنگی و تجاری آسان‌تر می‌کند. گروه دوم استدلال‌های تاریخی و زبان‌شناسانه هستند که برای اثبات این موضوع بکار می‌روند که یک زبان خاص دارای ساختار طبیعی یک زبان میانجی می‌باشد و باید توسط همه‌ی اقلیت‌های زبانی، به خاطر خصوصیات زبانی یا شجره‌ی تاریخی مورد پذیرش واقع شوند. گروه سوم، استدلال‌هایی هستند که ادعا می‌کنند یک زبان میانجی از نظر فرهنگی برتر از زبان‌های اقلیت می‌باشد و بهترین ظرف

^۱ Educational languages rights

^۲ Wiley

خردورزی و فرهنگی‌سازی برای رشد دادن جامعه است، مخصوصاً وقتی این زبان غالب پیشینه‌ی طولانی و غنی مکتوب نیز داشته باشد. این استدلال‌ها اغلب سنت‌های شفاهی تبادل دانش را سنت‌های غیرمتمدن و پست تلقی می‌کنند. بر پایه‌ی استدلال چهارم، در نتیجه این برتری فرهنگی، برتری چنین زبان واسطه‌ای باید به عنوان وضعیت طبیعی امور پذیرفته شود و سخنوران زبان‌های دیگر باید زبان غالب را به عنوان "زبان موفقیت" در یک حرکت "عمل‌گرایانه" مورد استقبال قرار دهند. در این خصوص آنچه که این حرکت عمل‌گرایانه را حتی "ارزشمندتر" می‌کند، استدلال بعدی است. گروه پنجم استدلال‌ها، با توجه به چالش‌های عملی ایجاد مدارس چندزبانه و فضاهای آموزشی، مانند پول و تخصص مورد نیاز برای بنیان‌گذاری و حمایت چنین سیاست‌هایی ایده‌ی آموزش چندزبانه را نشدنی می‌دانند. و در آخر، استدلال‌های گوناگونی هستند که به ترس از جدایی‌طلبی و استعمار نوین^۱ مرتبط می‌شوند. اضطراب‌های پسااستعماری^۲ و ترس از جدایی‌طلبی، اغلب شرایطی را ایجاد کرده‌اند که به فرهنگ‌های اقلیت تعدی شده و اعضایشان را به عنوان مخاصمه‌جو معرفی می‌کنند. در بخش‌های زیر این استدلال‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌دهیم.

استدلال ۱: یک زبان مشترک، یک ملت متحد و یکپارچه می‌سازد

یکی از استدلال‌هایی که به وفور بر علیه آموزش به زبان مادری استفاده شده، استدلال وحدت^۳ (یک پارچگی) است که (در نسخه‌های گوناگون)

^۱ neo-colonialism

^۲ Post-colonial anxieties

^۳ unity argument

ادعا می‌کند یک زبان واحد و مشترک می‌تواند مردم را از قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف به یک ملت واحد پیوند بزند. فراگیربودن و معروفیت این دیدگاه به طور اصلی میراث دولت-ملتهای اروپایی قرن ۱۹ و نظریه‌های ملت‌سازی اروپایی است. بیشتر این نظریه‌ها تشویق به تسلط یک زبان واحد در نظام‌های آموزشی اجباری متمرکز شده می‌کنند که هدفشان به قالب یکسان درآوردن دانش‌آموزان توسط برنامه‌های آموزشی و مواد درسی یکسان با یک زبان غالب است. حامیان استدلال وحدت ادعا می‌کنند که تسلط یک زبان واحد، وحدت و یکپارچگی یک ملت را تضمین می‌کند. آن‌ها معتقدند فواید اجتماعی چنین وحدتی می‌تواند نابودی زبان‌ها و فرهنگ‌های اقلیت را توجیه کند. زبان واحد، در این دیدگاه، می‌تواند فرایند همانندسازی در یک فرهنگ غالب را تسریع ببخشد؛ فرهنگی که اغلب بطور دموکراتیک انتخاب نمی‌شود و یا بطور مشارکتی ساخته نمی‌شود و غالباً به اقلیت‌های زبانی تحمیل می‌شود.

این ذهنیت در عمل به سلسله فجایع ناخوشایندی نظیر تفکیک آموزشی^۱ در آمریکا، مرگ حداقل ۶ هزار دانش‌آموز بومی در مدارس شبانه‌روزی اجباری بومیان کانادا (کمیسیون حقیقت‌یابی کانادا ۲۰۱۵)، و "قتل عام فعالان زبانی در داکا و پاکستان شرقی"^۲ در ۱۹۵۲- که در آن بیش از ۲۰۰ هزار نفر از جمله اساتید و دانشجویان قتل عام شدند- منجر شد " (اسکوت‌تاب-کانگاس). علیرغم همه‌ی شواهد موجود علیه تئوری یکپارچه‌کنندگی زبان واحد این تئوری-اگرچه گاهی به شیوه‌های ظریفتر- هنوز زنده و قدرتمند است. برای

^۱ educational segregation

^۲ Truth and Reconciliation Commission of Canada

^۳ Dacca, East Pakistan

مثال درکانادا بسیاری از مردم هنوز به سیاست‌های دولت در قبال تقویت ایدهٔ تکرر فرهنگی اطمینان کامل ندارند (آپیا^۱، ۲۰۱۰، کلارک^۲، ۱۹۹۱، گوش^۳، ۲۰۱۱، مارتین^۴، ۲۰۰۷ و ونته^۵، ۲۰۱۰) و همانندسازی اجباری هنوز به عنوان تمایل طبیعی جمعیت اقلیت برای رسیدن به شکل‌های برتر زندگی پنداشته می‌شود:

افراد بومی، یا ملت‌های اولیه، ابتدا در اینجا بودند اما در قرن هفدهم تعدادشان بیش از چند صد هزار نفر، در جایی که الان به نام کانادا وجود دارد نبود. آن‌ها فرهنگ عصر حجر داشتند و حتی چرخ را هم اختراع نکرده بودند، و بعد به سطوح بالای تمدن پیشرفت کرده‌اند (بلک^۶، ۲۰۱۵).

بطورمشابه درایران یک گفتمان قوی وجود دارد که معتقد است استفاده از زبان فارسی درتمام موقعیت‌های آموزشی بخشی از مفهوم ایرانی بودن است. این اعتقاد قوی به یک هویت ثابت ایرانی تا حدودی در تاریخ کهن ایران ازطریق روایاتی که ایرانی بودن را به عنوان یک مفهوم فرهنگی ملی‌ساز در نظر می‌گیرد، ریشه دارد و هم چنین تا اندازه‌ای ریشه درنظریه‌های دولت-ملت اروپایی قرن ۱۹ دارد.

علیرغم لحن به ظاهر حق به جانب آن، این استدلال بر پایه‌ی دو فرض نادرست می‌باشد. اول اینکه، ایده‌ی یک ملت، یک زبان تنها یک افسانه است. تمام کشورهای دنیا- به درجه‌ای بالاتر یا پایین‌تر-چندزبانه هستند.همچنین زبان‌های مشترک زیادی وجود دارند که در کشورهای مورد استفاده قرار

^۱ Appiah, Clarke, Ghosh, Martin, Wente

^۲ Black

می‌گیرند که از لحاظ مرزبندی سیاسی جدا از هم هستند مانند انگلیسی در انگلستان، آمریکا، کانادا و استرالیا؛ اسپانیایی در اسپانیا و کشورهای آمریکای لاتین و همین‌طور پارسی در ایران، افغانستان و تاجیکستان. دوم اینکه، نگرانی در مورد زبان‌های اقلیت نباید به عنوان حذف زبان‌های دیگر که شامل زبان غالب است، تعبیر شود. یافتن مثال نقض^۱ برای این استدلال دشوار نیست:

مثال واضح، کشور سوئیس است که سه یا چهار زبان رسمی دارد و در معرض خطر فروپاشی هم نیست. استدلالی که در آن نیاز است زبان اقلیت برای حفظ انسجام کشور کم‌اهمیت یا حذف شود به هیچ وجه اعتبار ندارد (کامینز).

یا به قول تووه اسکوتناپ:

بریتانیا و ایالت متحده‌ی آمریکا دو کشور کاملاً مجزا از هم-از بسیاری جهات نظیر سیاسی و اجتماعی و سیستم حکومتی- هستند و این در حالی است که یک زبان واحد و مشترک دارند و آن زبان انگلیسی است. زبانی که بیشترین استفاده را بطور مشترک در ایرلند شمالی دارد انگلیسی است. آیا این زبان، کاتولیک‌ها و پروتستان‌ها را در ایرلند شمالی متحد و یکپارچه کرده است؟

^۱ Counter-examples

اگر حامیان نظام آموزشی تک‌زبانه با تحقیقاتی که راجع به زبان مادری بر پایه‌ی شواهد علمی انجام شده است آشنا شوند، مشاهده خواهند نمود که آنچه موجب کشمکش در جامعه می‌شود در واقع نقض حقوق زبانی بشر و نه آموزش چندزبانه بر پایه زبان مادری دانش آموزان است.

مشکل کشور سری‌لانکا^۱ می‌توانست به راحتی با احترام و از راه به رسمیت شناختن حقوق فرهنگی و زبانی جامعه‌ی تامیلی حل بشود. در واقع این کمبود اساسی حقوق زبانی بشر است که به تعارض و تنش در وضعیت‌هایی منجر می‌شود که سلسله‌مراتب زبانی با سلسله‌مراتب سیاسی و قدرت سیاسی و اقتصادی هم‌زمان می‌شود. برای مثال وکلایی نظیر آبزورن ایده^۲، محققین حوزه‌ی صلح نظیر بیورن هتنه^۳ و جان کالتونگ^۴ و جامعه‌شناسان حوزه‌ی حقوق فرهنگی و انسانی نظیر رودولفو استاونهاگن^۵ این مسئله را به خوبی نشان داده‌اند (اسکوتناپ کانگاس).

به عبارت دیگر آنچه که به وحدت یک کشور صدمه می‌زند تفکر صفر یا صد (هیچ یا همه)^۶ و یک رویکرد این-یا آن^۷ نسبت به گفتمان زبان مادری با

^۱ Sri Lankan

^۲ Asbjorn Eide

^۳ Bjorn Hettne

^۴ Johan Galtung

^۵ Rodolfo Stavengagen

^۶ zero-sum thinking

^۷ either-or approach

این فرضیه‌ی اصلی است که سخنوران زبان اقلیت یا باید زبان غالب را یاد بگیرند یا زبان مادری خودشان را. درعوض، پژوهشگران آموزش چندزبانه یک رویکرد هم/این هم/آنی^۱ را برای حل مسئله پذیرفته‌اند: یک رویکرد/افزایشی^۲ و نه کاهش^۳. این امری پذیرفته شده در میان جامعه‌ی محققین بین‌المللی است که دانش‌آموزان اقلیت‌های زبانی نه تنها باید با زبان مادری‌شان با شکل‌های مختلف در مدرسه ارتباط برقرار کنند بلکه حق مسلم دارند که بطور صحیح آموزش ببینند که چگونه از زبان غالب با همان کیفیت که سخنوران بومی آن زبان را بکارمی‌برند، استفاده کنند.

مسئله این است که این فرضیه غلط است که اگر جامعه‌ی اقلیت و کودکان‌شان هم چنان به زبان مادری‌شان صحبت کنند اولاً، وابستگی و وفاداری آن‌ها به فرهنگ غالب رو به کاهش می‌رود و ثانیاً باعث کاهش پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. هیچکدام از این استدلال‌ها پایه و اساس منطقی و علمی ندارد (کامینز).

وقتی آموزش چندزبانه به عنوان یک امکان آموزشی برای نخبگان و ثروتمندان بحث می‌شود، هیچ حس آشفتگی و دشواری وجود ندارد و از آن استقبال می‌شود. چندزبانگی تنها زمانی ناهنجاری به حساب می‌آید که برای دانش‌آموزان اقلیت‌های زبانی توصیه شود. این استاندارد دوگانه نشان می‌دهد که جنگ علیه زبان مادری دانش‌آموزان در واقع ممکن است یک عامل سیاسی

^۱ both-and approach

^۲ Additive

^۳ Subtractive

در لفافه‌ی یک برنامه‌ی ایدئولوژیک بزرگتر برای سرکوب اقلیت‌ها باشد برای اینکه استدلال‌هایشان علیه آموزش بر پایه زبان مادری به هیچ عنوان مستند نیستند.

انگار که تنها برای زبان‌های اقلیت سرکوب شده است که این امر مورد پذیرش واقع نمی‌شود. برای مثال، در اتحادیه‌ی اروپا داشتن دو زبانه شدن با زبان‌های فرانسه، انگلیسی و آلمانی کاملاً مورد پذیرش و حمایت است و مدارس زمان زیادی را برای انجام چنین امری صرف می‌کنند. بنابراین وقتی چندزبانگی بر اساس منفعت گروه‌های غالب عمل می‌کنند، بسیار خوب است - و فقط زمانی مشکل‌آفرین است که در خدمت گروه‌های مورد تبعیض واقع شده قرار گیرد (کامینز).

آنچه که بطور خاص ذهنیت "این یا آنی" را بشدت مسئله‌ساز می‌کند نادیده گرفتن تفاوت بین مفهوم زبان مادری به عنوان وسیله آموزش و مفهوم زبان رسمی است ("منظور از زبان رسمی زبان پذیرفته شده‌ای است که در یک کشور در ادارات و امور اجرایی و تدریس در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد"؛ یونسکو ۲۰۰۷). بیشتر محققین و معلمان، به مباحث مربوط به زبان مادری از طریق لنز آموزشی و فرهنگی نگاه می‌کنند که مربوط به هویت دانش آموزان است و شامل تمام زبان‌هایی می‌شود که با آنها در تماس‌اند و روی زندگی فرهنگی و اجتماعی آنها تأثیر می‌گذارند. بنابراین آنها اهمیت دادن به زبان‌های خانگی در کلاس درس، و بطور خاص استفاده از زبان مادری به عنوان زبان آموزش و درسی را مورد تأکید قرار می‌دهند. درمقابل،

طرفداران نظام‌های آموزشی تک زبانه اغلب به چندزبانگی از دریچه‌ی امنیت ملی وایدئولوژی سیاسی نگاه می‌کنند، آن‌ها بالارفتن جایگاه زبان‌های اقلیت را به عنوان تضعیف کننده‌ی جایگاه سیاسی می‌بینند. این تناقض دیدگاه‌ها باید روشن شود و زبان آموزش نباید با زبان رسمی و یا حتی با زبان ملی^۱ اشتباه گرفته شود.

منظور از اصطلاح "زبان مادری" مخصوصاً در جامعه‌ی پژوهش بین‌المللی، اولین زبان دانش آموز است، زبانی که در منزل بکار می‌رود. بکاربردن و صحبت از عبارت "زبان مادری" به عنوان "زبان رسمی کشور" چیزی است که اصلاً در جامعه‌ی آموزشی و تحقیقی معمول نیست (کامینز). آموزش به زبان مادری برای گروه‌های زیادی کاملاً امکان پذیر است حتی بدون اینکه زبان آن‌ها را به عنوان زبان رسمی در نظر بگیریم و خیلی از آنها حتی خودشان این را نمی‌خواهند (اسکوتنا ب کانگاس).

[از نظر آموزشی و در کلاس درس] مهم نیست چه زبان‌هایی به عنوان زبان رسمی و یا ملی در نظر گرفته می‌شوند، زبان مادری دانش آموزان بشدت با هویت آن‌ها در هر زمینه‌ی آموزشی در ارتباط است و بنابراین روی فرآیند آموزش و یادگیری تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال در هند با ۲۲ زبان ملی غالب در ایالات مختلف، جایگاه "زبان‌های غالب منطقه‌ای" حتی در سطح ایالات، "زبان‌های اقلیت" زیادی ایجاد کرده و جامعه را وادار کرده است که این زبان‌ها

^۱ national languages

را زبان‌های اقلیت بپندارند (موهانتی). بطور خلاصه، الگوهای پیچیده‌ی شکل‌گیری و رشد هویت دانش‌آموزان به سختی سلسله‌مراتب زبان رسمی را دنبال می‌کند و همیشه زبان‌های مادری را به عنوان منابع فکری و فرهنگی مهمی در نظر می‌گیرند.

اگرچه رد نظری استدلال وحدت و یکپارچگی، همانطور که در بالا نشان داده شد، خیلی دشوار نیست، پیامدهای آموزشی و عملی چنین دیدگاهی حتی بطور واضح‌تر عدم موفقیت این رویکرد را برای آموزش آشکار می‌سازد. دولت‌های ملی مرکزی نه تنها نتوانستند از راه آموزش اقلیت‌ها در هویت‌های ملی شکل‌گرفته میان مردم اتحاد و یک پارچگی ایجاد کنند بلکه اغلب باعث ایجاد ناهمبستگی، خشم و درماندگی در اثر تنبیهات لفظی دانش‌آموزان در کلاس به جای آموزش آن‌ها، شده‌اند:

در بیشتر بخش‌های اروپا و به اندازه‌ی کمتری در آمریکای شمالی، تنبیه کودکان به سبب صحبت کردن به زبان مادری‌شان معمول بوده است. برای نمونه، در مدارس اجباری شبانه‌روزی بومیان کانادا، دهان دانش‌آموزان را با صابون شسته و اگر به زبان خودشان صحبت می‌کردند بی‌رحمانه تنبیه می‌شدند. و آن اقدام در قالب آموزش مجاز شمرده می‌شد. به این فلسفه که شما هرگز نمی‌توانید انگلیسی را یاد بگیرید مگر اینکه زبان دیگر را کنار بگذارید (کامینز).

یک زبان مشترک، طبق شواهد تاریخی، به خودی خود نمی‌تواند یک ملت واحد را تشکیل دهد. نظریه‌ی دولت-ملت افراطی- که برای نمونه به ظهور

نازیسم و فاشیسم^۱ کمک کرد- مدتی است که در علوم سیاسی منسوخ تلقی می‌شود. بنابراین یک سؤال مهم ممکن است این باشد که علیرغم قدیمی شدن نظریه‌ی دولت-ملت، در حال حاضر کدام ایدئولوژی همان اندیشه‌ی مشکوک نسبت به آموزش چندزبانه را مجدداً به خدمت می‌گیرد؟ برای مثال، چرا در بعضی کشورهای اروپایی نظیر هلند و لوگزامبورگ^۲، نسل دوم مهاجران نسبت به والدین خود با چالش‌های بیشتری در مورد زبان‌های غالب روبرو هستند، با وجود اینکه از زمان تولدشان در اروپا در معرض آن زبان‌ها قرار دارند (پيسا ۲۰۱۲ صفحه ۴۰ شکل ۶/۲ جدول ب ۲ و الف^۳)؟ چه اصل ایدئولوژیکی در نئولیبرالیسم و نظریه‌های سیاسی و اقتصادی سرمایه‌داری اخیر باعث ایجاد مجموعه‌ای از ذهنیاتی می‌شود که ما را وادار می‌کنند تا قوانینی مانند لایحه ۲۲۷ کالیفرنیا (۱۹۹۸) را بپذیریم؟ قوانینی که بر طبق آن محدودیت‌های جدی بر آموزش دوزبانه‌ی اسپانیایی-انگلیسی در ایالت کالیفرنیا تحمیل می‌شود. آیا هیچ چهارچوب سیاسی جایگزینی وجود دارد- غربی و غیرغربی- که بتواند فراگیری و شمولیت و نه سرکوب دیگری^۴ را تشویق کند و سرزمین را به عنوان یک هویت معنوی و فرهنگی و نه به عنوان ملک که یک ملت صاحب آنند، در نظر بگیرد؟ آیا ما نباید مربیان را به نظریه‌هایی که تفاوت و چندگانگی را به عنوان یک ثروت و یک اصل در نظر می‌گیرند، مجهز کنیم؟ همچنین چه ساختارهای آموزشی می‌تواند شیوه‌های تعلیمی را تقویت کند که آگاه به ارزش‌های چندزبانگی است؟

^۱ Nazism and Fascism

^۲ Netherlands and Luxembourg

^۳ PISA

^۴ othering

استدلال ۲: زبان‌های غالب به خاطر ساختار زبانی و برتری تاریخی از

ارجحیت طبیعی بهره‌مند هستند

به عنوان یک لایه‌ی اضافه بر استدلال وحدت (استدلال شماره‌ی ۱)، حامیان مدارس تک‌زبانه اغلب روایاتی تاریخی و زبانی را ارائه می‌دهند که زبان غالب را به عنوان تنها یا بهترین پیکره‌ی زبانی موجود برای ارتباط تعریف می‌کنند و بنابراین ادعا می‌کنند که آن زبان استحقاق یک جایگاه برتر در نظام آموزشی را دارد. در موقعیت ایران، برای نمونه، افراد زیادی شمولیت و فراگیری زبان فارسی به عنوان یک زبان میانجی در فلات ایران را امری طبیعی می‌پندارند که اقلیت‌های زبانی باید به هر حال یاد بگیرند. آن‌ها ادعا می‌کنند که چیزی به عنوان قومیت فارسی وجود ندارد. طبق گفته‌ی آنها، یک فارس در ایران باستان، فارغ از زمینه‌ی نژادی، قومی یا زبانی، شهروند آن قلمرو بوده است. در این مفهوم، فارس‌بودن به جای یک نمایشگر نژادی، یک فرهنگ شهروندی بوده است که مردم فلات ایران را به هم پیوند می‌داده است.

همچنین ادعا می‌شود که از لحاظ زبانی، فارسی هرگز زبان مورد استفاده توسط قومیت خاصی نبوده است. فارسی، آنچنان که آن‌ها اصرار می‌کنند، یک ترکیب زبانی از همه‌ی زبان‌های مورد استفاده در ایران است: یک زبان اسپرانتو (همگانی) که به طور مساوی به همه‌ی شهروندان فلات تعلق دارد. طبق نتیجه‌گیری آنان، زبان فارسی باید زبان اصلی آموزش و خدمات مدنی باقی بماند از آنجایی که به همه ایرانیان شامل فارسی‌زبان‌ها و غیر فارسی‌زبان‌ها تعلق دارد. این استدلال‌ها فقط مختص جامعه‌ی ایران نیست. در قرن ۱۹ در آلمان حق نژادی^۱ (حق نسبت خونی) آلمانی بودن در قالب زبان به

^۱ Jus sanguinis

این معنی بود که زبان آلمانی زبان شما خواهد بود اگر زبان مادری والدین شما بوده است. در عوض، در فرانسه حق فرانسوی بودن به صورت حق خاک^۱ (حق سرزمین) تعریف می‌شد که مطابق با آن، فرانسوی زبان شما بود اگر که شما در فرانسه زندگی می‌کردید؛ اگرچه کمتر از نصف جمعیت فرانسه در آن زمان به زبان فرانسه صحبت می‌کردند. با همین ذهنیت اروپای استعماری تحقیقات باستان‌شناسی را حمایت ملی کرد که بر پایه‌ی شواهد اندک و مبهم، با اهمیت دادن به زبان‌های هندی-اروپایی به صورت مستقیم یا غیرمستقیم برتری "طبیعی" فرهنگی اروپایی را القا کند (رنفرو^۲ ۱۹۸۸).

البته زبان می‌تواند به عنوان ماده‌ی زبان شناختی مورد تحلیل قرار گیرد و یا به عنوان یک عامل فرهنگی که بطورتاریخی مورد استفاده‌ی نژادها یا قومیت‌های خاصی قرار می‌گیرد، مطالعه شود. اما این رویکردها وقتی صحبت از آموزش چندزبانه بر پایه زبان مادری به میان می‌آید، چندان مفید واقع نمی‌شوند. وقتی دانش‌آموزان به کلاس وارد می‌شوند به زبان مادریشان در قالب‌های تاریخی یا زبانی پیچیده فکر نمی‌کنند؛ زبان بطور ساده یک مؤلفه‌ی مهم هویت آن‌هاست. مطابق آن، زبان در کلاس باید به عنوان ظرفی برای فرهنگ و هویت و ابزار ارتباطی برای ابراز بیان و خلاقیت و نه به عنوان نظام نشانه‌شناسی محض یا شجره‌شناسی تاریخی مورد توجه قرار گیرد. بازمانده‌های مدارس اجباری شبانه‌روزی بومیان کانادایی خوب می‌دانند که زبان چیزی بیشتر از صرف و نحو است: "من را کتک زدند... من را آنقدر زدند که زبانم را از دست دادم... امیدوارم هیچکس در این شرایط قرار نگیرد. ما

^۱ Jus soli

^۲ Renfrew

مجبوریم زبان خودمان را داشته باشیم زیرا وقتی ما با اروح اجداد خود حرف می‌زنیم آن‌ها انگلیسی نمی‌فهمند (ریچی^۱ ۲۰۰۸).

مشکل اصلی در مورد توجیه تاریخی و زبان‌شناختی برای برتری یک زبان خاص، همچون استدلال وحدت، یک ذهنیت/این یا آنی است که از موقعیت ممتاز یک زبان به عنوان ابزاری برای سرکوب دیگر زبان‌ها استفاده می‌کند. من راجع به این موضوع از جیم کامینز در بافت ایران سؤال کردم و ایشان در جواب گفتند:

تبدیل یک زبان به زبان رسمی ضرورتاً به این معنا نیست که کسی بخواهد زبان‌های دیگر را سرکوب کند. پس شما می‌توانید فارسی را به عنوان زبان رسمی داشته باشید، که از یک نقطه نظر منطقی بنظر می‌رسد، در حالیکه در همان زمان گروه‌های دیگر را برای حفظ زبان‌هایشان همراه با فارسی، تشویق کنید... فارسی زبان آموزش و زبان رسمی است، اما بدین معنا نیست که ما باید حق دانش‌آموزان را برای حفظ زبان‌شان و توسعه سوادآموزی به زبان‌شان نادیده بگیریم.

مشابه استدلال قبلی، موضوع دیگری که منجر به ایجاد روایت تاریخی در توجیه و تبیین پیشرفت‌های زبانی و فرهنگی شد، تلاش‌های علمی فراگیر قرن نوزدهم بود که در خدمت ساخت دولت-ملت‌های اروپایی قرار گرفت. دولت-ملت‌های متمرکز به هویت‌های فراگیر، نظیر یک زبان رسمی نیاز داشتند

^۱ Richie

با این ادعا که ساختارشان برای همه قابل استفاده است تا منعکس کننده و بازگوکننده‌ی "روح ملی" باشد. ما دوست داریم که فکر کنیم که دوره‌ی اعتقاد به برتری نژادی^۱ را سپری کرده ایم. با این وجود، مفاهیمی مانند *استثنایی بودن آمریکا*^۲ هنوز خیلی رایج هستند و بر سیاست‌گذاری آموزشی تأثیر دارند. آیا ما نباید حداقل در موقعیت‌های آموزشی، راه‌های جدیدی برای نگاه به تاریخ را جستجو کنیم که به جای سرکوب تنوعات زبانی و فرهنگی، آنها را ارج نهد؟ آیا به چهارچوب‌های نظری جایگزین که به تنوعات فرهنگی و تاریخی به عنوان یک امتیاز می‌نگرند و نه به عنوان معضل و مانع در مقابل برساختن ابرروایات تاریخی؟ شاید چنین مدل‌هایی به اندیش‌مندان و سیاست‌گذاران کمک کند تا به زبان به مثابه‌ی موضوعی متصل و مربوط به هویت دانش‌آموزان و نیازهای اساسی محلی نگاه کنند نه اینکه زبان را به مثابه‌ی گذشته‌های زبان‌شناختی و تاریخی مبهم و تصویری در نظر بگیرند.

استدلال ۳: زبان‌هایی با تاریخ طولانی تولید متون نوشتاری از لحاظ

فرهنگی بر زبان‌های دیگر برتری دارند

نتیجه‌ی روایات تاریخی و زبان‌شناختی که برتری طبیعی یک زبان خاص را در حوزه‌های آموزشی توجیه می‌کنند ارائه‌ی این استدلال است که زبان غالب بهتر از زبان‌های دیگر برای ثبت فرهنگ و حفظ و نگهداری دانش در زبان نوشتار ساختار یافته و کارایی دارد. این رویکرد بر این فرض است که "اگر شما سواد و ادبیات شفاهی دارید، شما آموزشی ندیده‌اید و یا دانشی کسب نکرده‌اید یا فرهنگی ندارید و یا به خوبی اطلاعات کسب نکرده‌اید و یا به

^۱ master races

^۲ American exceptionalism

اندازه کافی ماهر نیستید. شما در جهت خلاف تمام این خصوصیات مثبت هستید: "بیسوادها جاهل هستند"^۱(اسکوتتاب کانگاس).

این استدلال زمانی بیشتر قدرت می‌گیرد که زبان غالب در یک جامعه‌ی چندزبانی یک گنجینه‌ی نوشتاری غنی داشته باشد و ایجاد کتاب‌هایی به زبان اقلیت- که ممکن است با دشواری‌هایی چون قرض گرفتن لغات علمی جدید همراه باشد- با چالش روبه رو باشد. برای نمونه در ایران، حامیان مدارس تک‌زبان‌های فارسی-محور ادعا می‌کنند که مشکلات موجود در راه ایجاد کتابهایی به زبان اقلیت، مانند ایجاد یک نظام نوشتاری مؤثق و ترجمه‌ی واژگان علمی به زبان‌های محلی، چشم‌انداز هر تلاش موفقیت‌آمیزی در این زمینه را بطور غیر قابل تصویری با مشکل رو به رو می‌سازد.

اگرچه ممکن است در این خصوص با چالش‌هایی روبه رو شویم، مثال‌های نقض بسیاری نیز وجود دارد که ثابت می‌کند ایجاد کتب درسی در زبان‌های اقلیت امکان پذیر است. در کشور هندوستان از برخی زبان‌های محلی در تمام مقاطع تحصیلی از ابتدایی تا دانشگاه در نظام آموزشی استفاده می‌شود. "در واقع دانش‌آموزان هندی می‌توانند یک کتاب تا سطح دانشگاهی بنویسند. فرد می‌تواند یک رساله دکتری را بطور مثال به زبان بودو^۲ بنویسد" (موهانتی). مثال دیگر کردها در کردستان عراق هستند. کردها در کردستان عراق به زبان کردی کتاب می‌نویسند درحالی‌که چنین عملی در ایران غیرعملی تصور می‌شود.

^۱ Illiterates Are Ignorant

^۲ Bodo

به علاوه، پیامد در نظر گرفتن یک فرهنگ متفاوت به عنوان یک فرهنگ پایین آن چنان مضر است که شکبرانگیز است که چنین ادعای برتری تنها برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بیان شود. آیا فکر کرده‌ایم که واکنش دانش‌آموزان اقلیت به این برچسب منفی که اقوام آن‌ها از لحاظ تاریخی هرگز به اندازه‌ی کافی برای مدیریت دانش در زبان نوشتاری متمدن و با سواد نبوده‌اند، چه خواهد بود؟ چگونه این پیام از جانب فرهنگ غالب روی یادگیری آن‌ها تاثیر می‌گذارد؟ تصور اینکه اقلیت‌های زبانی این تحقیر را می‌پذیرند و با شادمانی زبان غالب را در مدارس تک‌زبانه فرا می‌گیرند، محاسبه‌ای اشتباه است.

با گفتن اینکه دانش‌آموزان از فرهنگ و نژادی پایین‌تر می‌آیند هویت آن‌ها را انکار می‌کنیم. وقتی که دانش‌آموزان در معرض این گفتمان قرار می‌گیرند، دیگر به والدین خود اهمیت نمی‌دهند زیرا فکر می‌کنند خانواده‌هایشان به یک زبان پایین‌تر صحبت می‌کنند و فرهنگ قابل‌توجهی ندارند. این دیدگاه نسخه‌ای برای آنچه است که ما در بیشتر کشورهای تجربه کرده‌ایم که در آن گروه‌های اقلیت به حاشیه رانده شده و مورد تبعیض واقع شده‌اند و آن‌هم در مدرسی که به بازتولید گفتمان‌های تبعیض اجتماعی پرداخته‌اند (کامینز).

فرهنگ‌های شفاهی که به‌اندازه‌ی صاحبان دیگر زبان‌ها با زبان نوشتار سر و کار نداشته‌اند در غرب هم بارها مورد بی‌مهری قرار گرفته و تحقیر

شده‌اند. جی^۱ (۱۹۸۶:۷۱۹) در اثر معروف خود تحت عنوان "شفاهیت و سواد: از ذهن بدوی به سوی شیوه‌هایی مختلف برخورد با کلمات" بیان می‌دارد:

در مطالعات انسان‌شناختی^۲ واژه‌ی "سواد" در دوگانه‌ی باسواد/بی سواد از جایگزینی با عبارت "متمدن" در دوگانه‌ی قدیمی متمدن/بدوی^۳ می‌آید. اکنون همان تمایز که بین فرهنگ‌های مختلف استفاده می‌شد، در جوامع مدرن و تکنولوژیک جای خود را به دوگانه‌ی کم‌سواد/کارشناس داده است. اهمیت این موضوع غالباً در این است که بین سواد و مهارت‌های ذهنی سطح بالاتر مانند تفکر تحلیلی، منطقی یا انتزاعی یک ارتباط مستقیم فرض می‌شود.

استدلال‌هایی که چنین نوعی از برتری فرهنگی را ادعا می‌کنند تنها دغدغه‌ی آموزشی ندارند و منعکس‌کننده‌ی روابط عمیق‌تر قدرتی سیاسی و اجتماعی و تاریخی بین جوامع و اقوام مختلف هستند که عمیقاً توسط دانش‌آموزان اقلیت زبانی در کلاس احساس می‌شوند و از یاد نمی‌روند. برای آنکه به راستی از دوگانه‌ی متمدن/بدوی عبور کنیم، سیاست‌گذاران و مربیان باید باسوادی را در ابعاد گسترده‌تری معنا کنند. "ما باید دیدگاهی را توسعه دهیم که "سواد" را به عنوان یک مفهوم پلورالیستی ببیند: جوامع مختلف و زیرگروه‌های اجتماعی انواع متفاوتی از سواد را دارا هستند و سوادآموزی

^۱ Gee

^۲ anthropological

^۳ civilized/primitive

تأثیرات ذهنی و اجتماعی متفاوتی در موقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف دارد" (جی ۷۱۹: ۱۹۸۶). ما باید بیاد بیاوریم که هویت‌های زبانی دانش‌آموزان نباید به دنیای تک‌زبانه کاهش یابد. دانش‌آموزان باید به عنوان افراد چندزبانه و چندفرهنگی با تجربیات ذهنی پیچیده و غنی دیده شوند. آموزش چندزبانه می‌تواند فعالیت‌های ذهنی و سوادآموزی دانش‌آموزان را پرورش دهد چه آن‌ها سخنوران زبان اقلیت باشند چه سخنوران زبان غالب.

استدلال ۴: دانش‌آموزان باید "زبان موفقیت" را به عنوان حرکتی

عمل‌گرایانه بپذیرند

دسته‌ی بعدی از استدلال‌ها، با بیانی نرم‌تر از استدلال‌های قبلی، ابراز می‌دارند که دانش‌آموزان اقلیت‌های زبانی نیازمند به یادگیری زبان غالب برای "موفقیت"های اقتصادی و در نتیجه موفقیت‌های اجتماعی هستند. آن‌ها معتقدند که مدرسه باید به دانش‌آموزان اقلیت این امکان را بدهد که روی اهمیت زبان غالب به جای زبان مادری دانش‌آموز تأکید کند چرا که زبان‌مادری می‌تواند در منزل آموخته شود و یا شاید هم در نمونه‌ی مهاجران در فرایند همانندسازی در فرهنگ غالب ولایه‌های قدرتمندتر اجتماع از بین برود. به گفته‌ی آن‌ها، این رویکردی عمل‌گرایانه است که ما برتری زبان غالب را بپذیریم. جالب اینکه، برخی از والدین اقلیت همین ایده را بازگو می‌کنند و بسیاری از سیاست‌گذاران با همین استدلال ایده‌ی آموزش تک‌زبانه را به مردم عامه می‌فروشند.

این استدلال از دو جهت دارای نقص است: اولاً، بر خلاف آنچه که این دیدگاه ادعا می‌کند، متخصصان آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری هرگز اهمیت تبحر داشتن در زبان غالب را انکار نمی‌کنند. در حقیقت همانند حق دریافت آموزش به زبان مادری، یادگیری زبان غالب حق مسلم زبانی بشری

برای دانش آموزان اقلیت است. این استدلال مجدداً دیدگاه *یا این یا آن* را ارائه می‌کند نه دیدگاه *هم/این و هم/آن*. ثانیاً، وقتی که زبان غالب در مدارس تک‌زبانه به عنوان "زبان موفقیت" پنداشته می‌شود، یادگیری زبان به یک مهارت تکنیکی کاهش می‌یابد که تنها با برخورد بیشتر با زبان غالب بدست می‌آید. در این رویکرد رابطه‌ی بین زبان و هویت کاملاً نادیده گرفته می‌شود. یادگیری یک زبان، مانند یادگیری به طور کلی، یک فرایند پیچیده با لایه‌های اجتماعی و عاطفی گوناگون است که با روش‌های عمل‌گرایانه‌ی ساده‌انگارانه منطبق نیست.

روش داشتن یک زبان رسمی و یک زبان غالب در کشور به عنوان یک استراتژی عمل‌گرایانه.... هرگز به موفقیت دانش‌آموزان منتج نشده است-چه زبان فارسی در ایران باشد یا زبان انگلیسی در هندوستان. این رویکرد به طور غیر مستقیم به تبعیض در مورد زبان اقلیت می‌انجامد و بنابراین حتی اگر بعضی افراد ممکن است به پذیرش زبان غالب به عنوان زبان به صورت عمل‌گرایانه فکر کرده باشند، به نوعی از نظام طبقاتی منجر می‌شود (موهانتی).

مردمی که طرفدار تمرکز شدید روی زبان موفقیت هستند به ندرت از "موفقیت" تعریف دقیقی ارائه می‌کنند. و در نظر نمی‌گیرند که درک آن‌ها از موفقیت لزوماً با خواسته‌های دانش‌آموزان یکی نیست. این افراد همچنین توضیح نمی‌دهند که آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری جلوی چه موفقیتی را می‌گیرد. چنین استدلال‌هایی بنظر می‌رسد که حس ناامنی جوامع در اقلیت قرار داده شده را هدف قرار می‌دهد تا اینکه یک لایه‌ی جدی به مباحث و گفت‌وگوهای راجع به زبان مادری، فراتر از منطق یا این یا آنی که قبلاً درمورد

آن بحث شد، اضافه کند. جالب اینکه، شواهد عینی به ما یادآوری می‌کند که "چندزبانه بودن همواره نشانه‌ی دانش بیشتر مردم بوده است" (کامینز ۲۰۱۵). قدرت واقعی فرهنگی، نه با محدود کردن تجربیات که با قرار دادن دانش‌آموز در معرض دانش‌ها و زبان‌های مختلف و همچنین با مجهز کردن آن‌ها به مهارت در کانال‌های مختلف بیانی شامل زبان مادری دانش‌آموز بدست خواهد آمد.

استدلال ۵: آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری یک ایده‌ی خوش‌نماست اما عملی نیست

گروه پنجم از استدلال‌ها که توسط منتقدان آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری بیان می‌شود این است که شاید آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری از لحاظ آموزشی و اخلاقی ایده‌آل باشد، با این حال از دو جهت عملی و ممکن نیست. اولاً، آن‌ها استدلال می‌کنند که اصلاح منطقی مدارس تک‌زبانه‌ی موجود به خاطر مسئله‌ی هزینه تقریباً غیرممکن است. برای نمونه، برای آموزش و استخدام معلم‌های چندزبانه و تألیف کتاب‌هایی به زبان مادری دانش‌آموزان نیازمند صرف هزینه‌های زیادی هستیم. ثانیاً، طبق گفته‌ی آن‌ها، در مناطقی که از لحاظ زبانی پیچیده هستند و دارای دانش‌آموزانی از قومیت‌های مختلف و زمینه‌های زبانی گوناگون هستند، تصمیم‌گیری برای اینکه کدام زبان باید به عنوان زبان آموزشی در کنار زبان غالب انتخاب شود، چالش برانگیز می‌باشد چرا که انتخاب یکی از آن‌ها به عنوان زبان آموزش این ایده را القاء خواهد کرد که زبانی و یا فرهنگی بر دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌های منطقه ارجحیت داده شده است. برای مثال در بحث زبان مادری در ایران، حامیان "مدارس تک‌زبانه‌ی فارسی-محور" هشدار می‌دهند که بالا بردن جایگاه هر

زبان تا سطح زبان فارسی تنها به اعتراض میان سخنوران دیگر زبان‌ها منجر می‌شود. به عنوان مثال، اعلام زبان کردی و ترکی به عنوان زبان‌های رسمی یا ملی، سخنوران ده‌ها زبان دیگر را ناامید می‌کند. آن‌ها همچنین استدلال می‌کنند که همان چالش که راجع به انتخاب یک زبان در میان زبان‌های دیگر وجود دارد در مورد انتخاب یک گویش از میان گویش‌های دیگر یک زبان نیز وجود خواهد داشت. آن‌ها ابراز می‌کنند که مثلاً معرفی یک زبان کردی استاندارد در کردستان ایران دشوار است زیرا گویش‌های کردی زیادی وجود دارد و بعضی از آن‌ها به همان اندازه‌ی زبان فارسی برای دانش آموزان کرد زبان نامفهوم است.

"نگرانی واقعی راجع به آمادگی معلمان، مواد آموزشی و غیره وجود دارد و هر تغییر احتمالی باید به دقت سامان داده شود. بدون توجه به اینکه کدام زبان وسیله‌ی آموزش است عوامل فراوان دیگری وجود دارند که روی نتایج تأثیر می‌گذارند. هیچ راه‌حلی که برای همه مناسب باشد وجود ندارد و ایران باید راه‌حلهای مخصوص به خودش را بیابد" (اسکوت‌تاب-کانگاس). با این وجود، بیشتر این مسائل برای هر شکل از بازسازی و حفظ نظام‌های آموزشی نیز وجود دارد که اجتناب ناپذیرند (حتی در نظام‌های تک‌زبانه) مانند بازبینی کتاب‌ها و آموزش معلمان. "افرادی که راجع به هزینه‌های گنجاندن زبان‌های اقلیت در آموزش چنین استدلال‌هایی را مطرح می‌کنند بطور صحیح بهای آموزش ناکارآمد در جهات دیگر را برای دانش‌آموزان زبان اقلیت، در نظر نمی‌گیرند. مثلاً دولت ایران سرمایه‌گذاری عظیم برای آموزش زبان انگلیسی را چگونه توجیه می‌کند؟ آیا این موضوع می‌تواند با تحلیل "هزینه-سود" توجیه شود؟" (بحری). و مهمتر اینکه، علیرغم چالش‌های اولیه، پایه‌گذاری آموزش

چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری می‌تواند یک سرمایه‌گذاری طولانی‌مدت مفید باشد. فرانسوا گرین^۱ (۱۹۹۴-۱۹۹۰)، اقتصاد دان اروپایی استدلال می‌کند که:

آموزش به زبان مادری به طور واقعی به هزینه‌های گزاف نمی‌انجامد. در حقیقت در درازمدت به هزینه‌های کمتر می‌انجامد. در بافتی گسترده‌تر، اقتصاددانان میراث فرهنگی^۲ خاطر نشان می‌کنند که حفظ میراث زبانی در نهایت سودآور خواهد بود. برای یک کشور حفظ تنوع میراث‌هایش-زبانی، فرهنگی، و سایر میراث‌ها-زلحاظ اقتصادی بسیار مفیدتر از حفظ نکردن آن‌هاست" (موهانتی).

هم چنین، هر چند شواهد تجربی نشان می‌دهند که نگرانی در مورد هزینه‌ها ممکن است واقعی باشد، اما گاهی در مورد آن اغراق می‌شود. با وجود چالش‌های مربوطه، آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری می‌تواند بطور قابل ملاحظه‌ای برای جامعه مفید باشند:

استفان والتر^۳ (در والتر و بنسن^۴ ۲۰۱۲ و همچنین والتر ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰) در یک تحقیق بسیار گسترده با مطالعه‌ی حدود چهارصد هزار کودک درگواتمالا به وضوح نشان می‌دهد که آموزش به زبان مادری مایان نسبت به آموزش به زبان اسپانیایی در

^۱ Francois Grin

^۲ heritage economists

^۳ Stephen Walter

^۴ Benson

آماده‌سازی کودکان برای رسیدن تا سال ششم کم هزینه تر است چرا که کودکان کمتری مجبور به ترک تحصیل یا مردود می‌شوند. این یعنی اینکه هزینه‌ای که صرف هر شاگرد می‌شود تا به سال ششم برسد در مدارس که به زبان میان آموزش می‌دهند کمتر است. فرانسوا گرین، استاد اقتصاد زبان سوئیسی تبار در بیشتر مقاله‌ها و کتب خود نشان داده است که هزینه‌ی اعطای حقوق زبانی، همچنین در آموزش، بطور شگفت انگیزی حتی در مراحل آغازین کار ناچیز است و هم دولت و هم مؤسسات و شرکت‌ها به صورت دراز مدت منتفع می‌شوند" (اسکوتنب کانگاس).

مکاتب اقتصاد آموزشی که آموزش به زبان مادری را هزینه‌بردار می‌دانند معمولاً نگاه صرف تجاری به آموزش دارند. این مکاتب آموزش را به عنوان صنعتی برای جابجای مالی بیشتر نه به عنوان فضایی برای شکوفایی بیشتر فعالیت‌های فکری و فرهنگی در نظر می‌گیرند. همانطور که نقل‌قول‌های بالا نشان دادند، مدل‌های اقتصادی جایگزینی نسبت به مدل‌های ساده‌انگارانه‌ی فروش و سود بر مبنای عرضه و تقاضا نیز وجود دارند که آموزش بر پایه‌ی زبان مادری را هم از لحاظ فرهنگی و هم در درازمدت و به گونه‌ای پیچیده تر از لحاظ اقتصادی سودمند می‌یابند. سیاست‌گذاران باید به اقتصاد آموزش چندزبانه، از راه دیدگاهایی که فرهنگ‌های بومی را به عنوان منابع مهم دانش، خلاقیت و اخلاقیات در نظر می‌گیرند و به دانش‌آموزان به عنوان افرادی که هویت و وجودشان برای جامعه ارزشمندتر از سوددهی آنی آن‌هاست، در نظر بگیرند. آن‌ها باید به اندازه‌ی کافی دوراندیش باشند که بسیاری از مسائل و

مشکلات پرهزینه‌ای نظیر ازخودبیگانگی، جرم، اعتیاد به مواد مخدر، مشکلات روحی و روانی و غیره را می‌توان در عدم و یا کمبود توجه به هویت دانش‌آموزان، فرهنگ‌های بومی و زبان مادری در اولین سال‌های مدرسه جستجو کرد.

استدلال ۶: آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری منجر به جدایی‌طلبی و تجزیه‌ی سیاسی خواهد شد

مسئله‌ی زبان مادری در ایران، عمدتاً به علت وضعیت سیاسی-جغرافیایی نسبتاً منحصربه‌فرد ایران، مثال قابل‌توجهی است از استدلال‌هایی که به خاطر ترس از تجزیه‌ی سیاسی و زمینه‌سازی برای استعمارنو^۱ بر علیه آموزش زبان مادری بیان می‌شوند. بر خلاف مناطق دیگر دنیا نظیر هند و مصر، ایران هرگز به صورت رسمی مستعمره نبوده است. در نتیجه، زبان‌های ایرانی زنده باقی مانده‌اند و به ایرانیان کمک کرده‌اند که یک حس هویت قوی داشته باشند. با این وجود، ایرانی‌ها دارای نگرانی‌های پسااستعماری مخصوص به خود هستند. آن‌ها، برای مثال، مداخلات مکرر و ویرانگر غرب در زندگی اجتماعی و سیاسی خود را تجربه کرده‌اند (نظیر استعفای اجباری رضاشاه توسط انگلیس در سال ۱۹۴۱ و مداخله‌ی نظامی ۱۹۵۳ توسط آمریکا که منجر به سرنگونی دولت منتخب آن زمان شد). همچنین طراحی استعمارگران خاورمیانه (شامل ایران بزرگ)، به پاره پاره شدن بسیاری از اقوام فلات ایران (برای مثال کردها) به قسمت‌های ایرانی و غیرایرانی منجر به این شد که این اقلیت‌ها هم از لحاظ سیاسی و هم از لحاظ فرهنگی آسیب‌پذیر

^۱ neo-imperial

شوند. علاوه بر آن خصومت سیاسی بین ایران و غرب بعد از انقلاب اسلامی در سال ۱۹۷۹ به دولت ایران کنونی کمک کرده که غرب را به عنوان دشمن ملت ترسیم کند. در نتیجه‌ی این تاریخ ناخوشایند، ترس از امپریالیسم و جدایی‌طلبی، بحث زبان مادری در ایران را به شدت و حدت زیادی به ملاحظاتِ نظیر امنیت ملی و وحدت سیاسی گره زده است. این نگرانی‌ها در بحث زبان مادری در چهار لایه‌ی زیر مشخص است.

اولاً آنانی که در اردوگاه "تنها آموزش فارسی ولاغیر" قرار دارند، استدلال می‌کنند که برخی از افرادی که در صدد آموزش به زبان مادری هستند خواسته‌های جدای‌طلبانه‌ی خود را با این خواسته استتار کرده‌اند. این نگاه که توسط رسانه‌های دولتی و در عین حال اندیشمندان ملی‌گرا مطرح می‌شود، فعالان زبان مادری، معلمینی که به زبان مادری دانش آموزان ارزش می‌نهند و حتی محققان حوزه‌ی آموزش زبان مادری را در یک موقعیت ناخوشایند قرار داده است چرا که آنان از برچسب جدایی‌طلبی می‌هراسند و نمی‌خواهند انگ جدایی‌طلبی به آن‌ها زده شود. ثانیاً، اردوگاه مذکور معتقدند که آموزش بر پایه‌ی زبان مادری ممکن است به تجزیه‌ی ایران ختم شود زیرا این سیاست و خط مشی توسط کشورهای همسایه‌ی ایران تقویت و توسعه داده می‌شود که دارای اقلیت‌های فرهنگی و زبانی مشابه ایران هستند: نظیر آذربایجان، دولت خودمختار کردستان عراق، بلوچستان پاکستان و دول عرب اطراف خلیج فارس. ثالثاً، آن‌ها همچنین استدلال می‌کنند که این حرکت‌های جدایی‌طلبانه توسط کشورهای غربی به خاطر اهداف و برنامه‌های امپریالیستی آن‌ها حمایت می‌شود. برطبق گفته‌ی آن‌ها، قدرت‌های بین‌المللی سعی می‌کنند که دولت مرکزی ایران را با تقویت حرکت‌های جدایی‌طلبانه تضعیف کنند. آن‌ها ادعا

می‌کنند که این حمایت توسط استعمارگران نو عامل دیگری در میان فتنه‌های متعدد است که هدف‌شان سرنگونی رژیم و تجزیه ایران است. تأکید عمده بر روی مسئله‌ی آموزش به زبان مادری، مطابق گفته‌ی آنان، بیشتر حرکتی سیاسی است تا دغدغه‌ای صرفاً آموزشی. رابعاً، آنان هشدار می‌دهند که اگر اقلیت‌های زبانی از زبان و فرهنگ فارسی جدا شوند- درحالی که قرن‌ها در تعامل اساسی با زبان فارسی بوده‌اند- زبان انگلیسی مراکز آموزشی آن‌ها را تسخیر خواهد کرد، و بنابراین آن‌ها از لحاظ فرهنگی مورد یورش قرار خواهند گرفت و توسط دنیای انگلیسی زبان مورد استعمار فرهنگی قرار خواهند گرفت. چه این نگرانی‌ها در مورد امنیت و وحدت سیاسی منطقی باشد یا نه، شواهد تاریخی و تحقیقات موجود به ما می‌گویند که آموزش بر پایه‌ی زبان مادری نه تنها سبب جدایی‌طلبی نمی‌شود بلکه مانع آن می‌شود. اگر یک جمعیت اقلیت به دنبال استقلال باشند و به آن برسند، آموزش بر پایه‌ی زبان مادری نمی‌تواند دلیل جدی برای این جدایی باشد اما تعدی و انکار حقوق زبانی می‌تواند عامل تأثیرگذاری باشد:

در واقع جدایی‌طلبی یعنی تبعیض بر پایه‌ی زبان. در آسام^۱، یکی از ایالات شمال شرقی هندوستان جامعه‌ی زبانی قبیله بزرگ بودو^۲ در ابتدا تنها خواهان آموزش‌هایی برای کودکان‌شان به زبان خودشان (زبان بودو) بودند چرا که در صدد حفظ و توسعه‌ی فرهنگ و زبان خود بودند. در ابتدا، در اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰ و اوایل

^۱ Assam

^۲ Bodo

دهه‌ی ۱۹۷۰ این درخواست تنها یک تقاضای ساده و غیربحث‌برانگیز بود. اما زبان آسامی^۱ زبان رسمی و غالب ایالت بود و دولت محلی آسام تقاضای ساده و آرام برای آموزش به زبان بودو را نپذیرفت. لذا تقاضای مذکور به تدریج به یک جنبش تبدیل شد و در سال ۱۹۷۰ به نقطه‌ای رسید که جنبش بودو در واقع به جنبشی تروریستی تبدیل شد و حتی خواهان استقلال برای سرزمین بودو شدند. در اوایل ۱۹۸۰، توافق سه‌جانبه‌ای بین دولت هند، دولت محلی آسام و ببرهای آزادی خواه بودو^۲ (که نماینده‌ی مردم بودو شده بودند) به امضاء رسید. این توافق، خودمختاری را برای مردم بودو تضمین کرد و مردم بودو با میزانی از خودمختاری توانستند توسعه‌ی زبان و آموزش‌شان را در منطقه‌ی خودشان برنامه ریزی کنند. اکنون در منطقه‌ی بودو بعد از توافق مذکور وحدت و یکپارچگی وجود دارد و مسئله‌ی جدایی کنار گذاشته شده است (موهانتی).

امنیت در واقع یک عامل اجتماعی-سیاسی مهم با تأثیر مهم بر روی سیاست‌گذاری آموزشی است. امنیت یک نیاز اجتماعی اساسی است و طبیعتاً تقاضای اکثریت شهروندان است. اما منع کردن دانش‌آموزان از استفاده از زبان مادری‌شان در کلاس- چه به عنوان وسیله‌ی آموزش و مواد آموزشی و چه به عنوان یک منبع فکری مهم- به ندرت می‌تواند امنیت را تقویت کند. "چنین

^۱ Assamese

^۲ Assam and the Bodo Liberation Tigers

ادعاهایی معمولاً به پارانوایی^۱ ختم می‌شوند که بطور مثال هنوز در ایالات متحده راجع به زبان اسپانیایی و اهالی آمریکای لاتین وجود دارد. وقتی چنین استدلالی شیوع پیدا می‌کند، بطور کلی یک نفرت و ترس بی‌اساس همگانی ایجاد می‌شود که گروه‌های اقلیت را به عنوان یک تهدید می‌بیند و هدف می‌گیرد" (کامینز). فضای ایجاد شده در نتیجه‌ی چنین ذهنیتی به راحتی می‌تواند کل نظام آموزشی را فلج کند. "بنابراین اگر چه ما باید متوجه باشیم که دولت‌ها چنین ترس‌هایی دارند، دولت‌ها به موفقیت آموزشی نیز نیاز دارند (که با آموزش چندزبانه میسر است)... آنچه که بیشتر مردم اقلیت می‌خواهند خودمختاری زبانی و فرهنگی و آموزش چندزبانه است... بنابراین از راه عدم آموزش مؤثر و کارای کودکان، یا با ایجاد همانندسازی از راه برنامه‌های آموزشی تک‌زبانه معروف به غوطه‌ورسازی^۲، دولت‌ها باعث تنش می‌شوند" (بحری).

همانطور که ارتباطات پیچیده‌ی بین اضطراب‌های پسااستعماری و سیاست‌های آموزشی در ایران نشان می‌دهند، تجاوزهای استعماری زخم‌هایی را ایجاد می‌کنند که می‌توانند جوامع مدنی را برای دهه‌ها و حتی قرن‌های متوالی فلج کنند. خاطره‌های تلخ ایرانیان از مداخلات خارجی خسارات زیادی در زندگی آموزشی و فرهنگی در دهه‌های بعدی به بار آورد. برخلاف آسیب‌های انسانی استعماری نظیر مرگ و میر و مهاجرت اجباری که توجه آنی را جلب می‌کنند، آسیب به آموزش در فرآیندهای امپریالیستی معمولاً کمتر مورد توجه واقع می‌شود. بااین حال، درد تجربه شده در اثر تجاوزهای توسعه

^۱ paranoia

^۲ submersion

طلبانه، جراحی ایجاد می‌کند که التیام آن دشوار است. شاید باور این موضوع سخت باشد که آخرین مدرسه‌ی اجباری شبانه‌روزی در کانادا تنها حدود بیست سال پیش در سال ۱۹۶۶ بسته شد. علیرغم سکوت در قبال این عمل استعماری زبانی، فرهنگی و آموزشی تا همین سال‌های اخیر، امروزه تراژدی این مدارس شبانه‌روزی به یک نقطه‌ی عطف در فرآیند استعمارزدایی از کانادا تبدیل شده است.

لذا با اطلاع از نمونه‌های تاریخی، معلمان می‌توانند این سؤال را مطرح کنند که: ما چگونه می‌توانیم تحت شرایط پسااستعماری و یا در طی منازعات سیاسی زبان و سواد را آموزش دهیم؟ آیا ما نباید از روابط قدرتی پنهان در سیستم‌های آموزشی که انعکاس دهنده‌ی روابط غیر قابل رویت بین کلاس درس و سیاست است، آگاه باشیم؟ چگونه می‌توانیم ساختارهای قدرت غالب در مراکز آموزشی را به چالش بکشانیم تا فضای بیشتری برای پیش‌زمینه‌ها و سوابق قبلی دانش‌آموزان (علیرغم وجود گفتمان‌های سیاسی-اجتماعی مسلط) ایجاد کنیم؟ آیا امکان ایجاد رویکردهای آموزشی که حضور خانواده‌ها و فرهنگ‌های دانش‌آموزان به عنوان یک مؤلفه‌ی اساسی آموزش و یادگیری را به رسمیت می‌شناسد، وجود دارد؟ آیا استقبال از فرهنگ دانش‌آموزان می‌تواند باهمستان‌های هویتی را ایجاد کند که مکاتب آموزشی دیکته شده توسط روابط قدرت استعماری را به چالش می‌کشد؟

سخن نهایی

آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری یک اختراع و ابداع آکادمیک نیست بلکه یک نیاز آموزشی است که معلمان و دانش‌آموزان در مدارس مختلف آن را به گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر تجربه می‌کنند. این نیاز در اثر مخالفت سیاسی

و ایدولوژیک با آموزش چندزبانه از بین نمی‌رود. لوایح و قوانین ناخوشایند می‌توانند تصویب و اجرا شوند اما نمی‌توانند چندزبانه بودن دانش‌آموزان و فعالیت‌های زبانی آن‌ها را تغییر دهند. صمد بهرنگی (۱۹۳۹-۱۹۶۷) یک معلم ترک‌زبان بود که در مدارس روستایی آذربایجان ایران تدریس فارسی می‌کرد. در کتاب خود تحت عنوان *کندوکاو در مسائل تربیتی ایران* (بهرنگی ۱۹۵۷)- که سال‌ها قبل از بحث‌های دانشگاهی غرب در مورد آموزش چندزبانه منتشر شد- بهرنگی مشاهداتش را به عنوان یک معلم روستا گزارش می‌کند که سعی می‌کند فارسی را، یعنی یک زبان رسمی، در یک استان غیرفارسی‌زبان آموزش دهد. او ارتباط بین زبان و هویت دانش‌آموزان را مشاهده می‌کند و در مقابل تأثیر منفی حذف زبان مادری دانش‌آموز در فرآیند یادگیری هشدار می‌دهد:

ناتوانی در صحبت کردن به زبان فارسی یک ضربه‌ی روانی درمیان دانش‌آموزان (ترک زبان) ایجاد می‌کند مخصوصاً وقتی که آن‌ها با دانش‌آموزان فارس‌زبان تعامل می‌کنند. آن‌ها احساس شکست می‌کنند و این احساس شکست برای همیشه با آن‌ها خواهد بود و ذهن آن‌ها را به خود مشغول خواهد کرد (ص ۵۸).

بهرنگی در کتابش ایجاد و استفاده از متون دوزبانه‌ی ترکی-فارسی را با لیستی از ملاحظات پیشنهاد می‌کند که یادآور پیشنهادهای اخیر حوزه‌ی آموزش چندزبانه است:

- ۱- کتابهای دو زبانه باید با همکاری معلمان ترک‌زبان نوشته شود.
- ۲- درس‌های اولیه باید شامل ساختارهای دستوری و لغوی مشترک بین ترکی و فارسی باشد و این مشترکات باید در طول تدریس برجسته شوند.

۳- فعالیت‌های فرهنگی دانش‌آموزان و آداب و رسوم و سنت‌های قومی آن‌ها باید در درس‌ها گنجانده شود.

۴- آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری باید توسط معلمان دوزبانه به ترکی به همان اندازه‌ی فارسی ارائه شود.

۵- معلمان باید داستان‌گویی را به عنوان یک آموزش جایگزین بکار برند، بخصوص با استفاده از اسطوره‌های آذری در متون شفاهی و کتبی دوزبانه.

۶- فارسی نباید فقط در کلاس‌های فارسی، بلکه باید در تمام مواد درسی و برای همه موضوعات آموزش داده شود.

اگرچه بهرنگی مستقیماً براهمیت آموزش به زبان مادری دانش‌آموزان به همان شیوه‌ای که ما امروز می‌شناسیم تأکید نمی‌کند، این گزارش از تجربیات او به عنوان یک معلم، ثابت می‌کند که چندزبانگی و آموزش بین‌زبانی، بخش جدایی‌ناپذیر زندگی تحصیلی همه افراد است و بیشتر معلمان در بسیاری از نقاط جهان آن را تجربه کرده‌اند. دانش‌آموزان نیز به همان شیوه می‌توانند ضرورت ایجاد فضا برای همه‌ی زبان‌ها در سیاست‌های آموزشی را احساس کنند. ایمان، یک کودک آذری ۱۵ ساله از یک خانواده‌ی کم درآمد است. ایمان در یک مطالعه‌ی پدیدارشناسی از تجارب دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان با نظام آموزشی تک‌زبانه‌ی ایرانی چنین بیان می‌دارد:

در مناطق دیگر ایران برای ارتباط با دیگر ایرانیان، من به زبان فارسی نیاز دارم، اما شما می‌دانید که ایران مانند یک صندلی‌ست و دیگر زبان‌های ایرانی پایه‌های این صندلی هستند. وقتی یکی از

آنها آسیب ببینند یا بشکنند، صندلی می افتد و همه ما با هم سقوط می کنیم (هومینفر ۶۷: ۲۰۱۴).

ذهن باز ایمان و پختگی استدلال وی نشان می دهد که برای خیلی از معلمان و دانش آموزان سخت نیست ببینند که آموزش چندزبانه یک نیاز طبیعی و اساسی در کلاس های گوناگون است، اگرچه شرایط سیاسی و روابط قدرت اجتماعی ممکن است ما را به سوی باوری غیر از این هدایت کند.

References

- Appiah, K.A. (2010) The multicultural mirage. *The Globe and Mail*, 6 October, p. A.25.
- Baker, C. and García, O. (2007) *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Behrangi, S. (1957) (ایران تربیتی مسایل در کاو و کند) [*Investigations into the Educational Challenges of Iran*]. Tehran: Shabgir.
- Black, C. (2015) Canada's treatment of aboriginals was shameful, but it was not genocide. *National Post*, 6 June.
- Clarke, J. (1991) Multiculturalism: It doesn't work. *The Province*, 28 March, p. 65.
- Cummins, J. (1981) Empirical and theoretical underpinning of bilingual education. *The Journal of Education* 163 (1), 16–29.
- Cummins, J. (1994) Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In F. Genesee (ed.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp. 33–58). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edn). Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N.H. Hornberger (ed.) *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 487–499). New York: Springer.
- Cummins, J. (2011) Identity matters: From evidence-free to evidence-based policies for promoting achievement among students from marginalized social groups. *Writing and Pedagogy* 3 (2), 189–216.
- Cummins, J. (2015) Evidence-based TESOL: Teaching through a multilingual lens. TESOL 2015 Keynote Speech, Toronto.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzmán, M.E. (2006) *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gee, J.P. (1986) Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly* 20 (4), 719–746.
- Ghosh, R. (2011) The liberating potential of multiculturalism in Canada: Ideals and realities. *Canadian Issues/Themes Canadiens* Spring/Printemps, 3–8.
- Grin, F. (1990) The economic approach to minority languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11, 153–173.
- Grin, F. (1994) The economics of language: Match or mismatch? *International Political Science Review* 15, 25–42.

- Hoominfar, E. (2014) Challenges of multilingual education.
Unpublished MA thesis. The Graduate College of Bowling Green State University, Ohio.
- Martin, J. (2007) Canadians finally have bid a merciful farewell to official multiculturalism. *The Province*, 17 October, pp. A.22–A22.
- Nieto, S. and Bode, P. (2008) *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 5th edn. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- PISA (2012) *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: Organisation for Economic Co-operation & Development.
- Renfrew, C. (1988) *Archaeology and Language: The Puzzle of Indo-European Origins*. New York: Cambridge University Press.
- Richie, C. (Director) (2008) *Our Spirits don't Speak English: Indian Boarding School* [Video/DVD]. Canada: Rich-Heape Films Inc.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009) *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. and Heugh, K. (2012) *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*. New York: Routledge.
- Street, B.V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015) *Honouring the Truth, Reconciling*

for the Future. Canada. See

[http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Exec
_Summary_2015_05_31_web_o.pdf](http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Exec_Summary_2015_05_31_web_o.pdf)

UNESCO (2007) *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded*. Bangkok: UNESCO Bangkok.

Walter, S.L. (2008) The language of instruction issue: Framing an empirical perspective. In B. Spolsky and F. Hult (eds) *Handbook of Educational Linguistics* (pp. 129–146). London: Blackwell.

Walter, S.L. (2010) Mother tongue-based education in developing countries: some emerging insights. See <http://www.globalpartnership.org/media/library/blog/Steve-Walter-Mother-TongueInsights.pdf> (accessed 26 September 2012).

Walter, S. and Benson, C. (2012) Language policy and medium of instruction in formal education. In B. Spolsky (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 278–300).. Cambridge: Cambridge University Press.

Wente, M. (Oct. 07 2010) A few frank words about immigration. *The Globe and Mail*,

Wiley, T.G. (2007) Accessing language rights in education: A brief history of the US context. In O. García and C. Baker (eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp. 89–107). Clevedon: Multilingual Matters.

پس آمد

سالها پیش در یکی از مراکز مهم شهری در آمریکای شمالی، زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم به تازه‌واردان تدریس می‌کردم، اولین جلسه یکی از این کلاسها را در سطح متوسطه با معرفی خودم بطور خیلی خلاصه و کوتاه شروع کردم، اینکه اسمم چی بود، اصالتاً از کجا آمدم، زبان اولم چی بوده و سرانجام چه زبان‌های دیگری را بلدم. برای تسهیل در فراهم‌آوری اطلاعات آن را روی برد نوشتم. متوجه شدم که تعدادی از فراگیران زبان از ایران آمده بودند. همه‌ی آنها فارسی صحبت می‌کردند و از مراکز اصلی مناطق فارس‌زبان بودند. بعد از اتمام کلاس در زمان استراحت برای نوشیدن قهوه بیرون رفتم.

در مسیر رفتن به کافه شنیدم کسی مرا از پشت صدا می‌زند، "آقای شیخ الاسلامی!" به لهجه‌ای که فهمیدم لهجه‌ی کردی بود. وقتی سرم را چرخاندم خانم آشفته و مضطربی را دیدم، یکی از زنهایی که خود را به عنوان یک فارسی‌زبان از ایران معرفی کرده بود. متوجه شدم که او کرد است و به دلیلی نخواستہ آنها در کلاس عنوان کند. ایستادم تا ببینم چه می‌خواهد. به زبان کردی گفت که او باید بخاطر دروغی که گفته از من عذرخواهی کند. به او گفتم که دلیلی برای معذرتخواهی نمی‌بینم. علاوه بر آن به او گفتم که حتماً دلیلی خاص برای کارش داشته و اینکه حرف او آسیبی به من نرسانده است. او همچنان برای توضیح مسئله‌اش اصرار می‌کرد. و گفت که کرد است و زبان کردی را به خوبی صحبت می‌کند و البته این امر در همان ابتدا برای من

مشخص بود. گفتم که بسیار خوشحال هستم که می‌بینم یک فراگیر کرد در کلاس دارم. در همان حال امیدوار بودم که گفتگوی ما به پایان برسد و شانس اتمام صرف قهوه را قبل از پایان زمان استراحتم داشته باشم. با این حال، وی همچنان اصرار داشت علت کتمان کرد بودنش را بیان کند. من با اکراه موافقت کردم زیرا متوجه شدم که او در حین تلاش برای توجیه کارش اشک می‌ریخت. گفتم که وقتی در کلاس گفته که زبان اولش فارسی است دروغ گفته بود و نمی‌خواست دوباره مرتکب دروغ دیگری در قبال دوستان ایرانی‌اش شده باشد. زیرا قبلاً به آن‌ها گفته بود فارسی زبان است. او قبلاً به چهار دوست ایرانی‌اش گفته بود که فردی فارسی زبان از یک شهر کاملاً فارسی زبان است، جایی که وی قبل از ترک ایران مدتها (برای چندین سال) در آن زندگی کرده است. آنچه که به من گفت به آن‌ها نگفته بود: او زنی کرد بود که در شهری دارای بیشترین جمعیت کرد زبان بزرگ شده بود. وی علت کتمان کرد بودنش در قبال دوستان ایرانی‌اش را چنین توضیح داد که ترسیده بود مورد پذیرش و استقبال گروه زنان ایرانی واقع نشود و با او به سبب زمینه قومی-زبانی متفاوتش بطور مساوی توجه نشود. همچنین گفت که وقتی برای اولین بار یکی از معلمان را دیده است که با افتخار زبان مادری‌اش را کردی اعلام کرده است، احساس بدی داشته است در حالی که وی خود هویت زبانی‌اش را از همان معلم پنهان کرده است. مجدداً به او اطمینان خاطر دادم که برای من مهم نبوده و خود اتفاق و علت آن را به خوبی درک می‌کنم. به هر حال، به او نگفتم که شاید در مورد دوستانش اشتباه کرده بود، شاید آن‌ها اصلاً به اینکه او کرد بود یا فارس اهمیتی نمی‌دادند و شاید وی خودش بوده است که موضوع برایش مهم بوده است، اما به هیچ وجه راجع به موارد بالا من هم مطمئن نبودم.

سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود و به بحثهای مطرح شده در این کتاب نیز مربوط می‌شود این است که: چرا او تمام این احساسات را که به بیش از یک تجربه دردناک ختم شد، داشته است؟

به راحتی می‌توانستم با آن شاگردم احساس همدردی کنم و او را به خوبی درک نمایم زیرا این اولین باری نبود که شاهد شرمندگی یک شخص از زبان مادری‌اش بودم. من شاهد تمسخر دیگران نسبت به اعضای گروه‌های اقلیت به سبب صحبت به زبانی غیر از زبان فارسی استاندارد و یا صحبت کردن به لهجه‌ای غیر از لهجه فارسی تهرانی بوده‌ام. من در ایران بزرگ شدم در جایی که از ایده‌ی آموزش به زبان مادری به عنوان ایدئولوژی "ویرانگر ملت" یاد می‌شود که از سرزمین‌های بیگانه وارد شده تا در مقابل اتحاد و یکپارچگی کشور توطئه چینی کند. یک بار، فردی از یکی از اقلیت‌های زبانی ایران به من گفت که وی فردی تحصیل کرده و متولد ایران را دیده است که در یکی از کشورهای غرب زندگی می‌کرده است و آن فرد به این مسئله افتخار می‌کرده است که فرزندان‌ش زبان مادریشان، فارسی، را در شهر یهودیان یاد گرفته و حفظ کرده‌اند. جالب این است که همین فرد مذکور مخالف وقتی می‌دیده است که والدین کرد زبان یا آذری زبان با فرزندان‌شان به زبان کردی یا آذری صحبت می‌کرده‌اند ناراحت بوده و مخالف این موضوع بوده است و می‌گفته است چرا این والدین با فرزندان‌شان به جای کردی و آذری به فارسی صحبت نمی‌کنند. در دهه ۱۹۸۰ در ترکیه به مدت ۱۵ ماه، مجبور بودم هویت قومی-زبانی خودم را به عنوان یک کرد زبان انکار کنم زیرا این زبان در آن زمان ممنوع بود. من مجبور بودم این کار را انجام دهم تا از اخراج شدنم قبل از گرفتن ویزا از یک کشور ثالث نظیر کانادا جلوگیری کنم. در کانادا من از

رنجهایی - نظیر عدم وجود افتخار و احترام به خود از جانب مردم بومی، و عدم وجود احترامی که مردم غیر بومی برای همسایگان بومی خود قائل بودند - که مردم بومی در مدارس شبانه روزی و اجباری با مضرترین اثرات آن تحمل کرده‌اند، آگاه شدم.

شواهد و مدارک فراوانی در این کتاب و هم چنین مطالعات زیادی وجود دارد که به ما می‌گوید دانش‌آموزان من دیگر چنین تجربیات دردناکی نخواهند داشت اگر آن‌ها در کشوری بزرگ شده باشند که چندزبانی از طریق آموزش چندزبانه و دو زبانه‌ی افزایشی ترویج و ترغیب شده است. تحقیقات نشان داده است که سرکوب زبان‌های اقلیت و مستثنأ و محروم کردن آن‌ها از نظام آموزشی، می‌تواند تأثیرات روانی شدید و طولانی بر سخنوران آن داشته باشد. کودکان در سنین هفت تا نه سالگی، به این باور می‌رسند که برخی از زبان‌ها با ارزش تراز برخی دیگر است و لذا خود آن‌ها مشخص می‌کنند که چه زبانی و تحت چه شرایطی باید یا نباید استفاده شود. این کودکان دیدگاه‌های منفی را در مورد زبان مادریشان درونی می‌کنند وقتی می‌فهمند که این زبان‌ها توسط کارکنان مدرسه و آن‌هایی که به آن‌ها آموزش می‌دهند، کتابهایی که می‌خوانند، امتحاناتی که گرفته می‌شود و فیلم‌هایی که می‌بینند، استفاده نمی‌شود.

همان کودکان به زودی متوجه می‌شوند که زبان آن‌ها نه در دبیرستان‌ها و کالج‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد و نه در آموزشگاه‌های عمومی و نه بطور عمومی و خصوصی صاحب مجرای رسانه‌ای هستند. آن‌ها به راحتی می‌فهمند که زبان‌شان هیچ استفاده‌ای برایشان ندارد.

فارغ از تمام چیزهایی که می‌تواند برنگرش سخنوران زبان بومی نسبت به زبان مادریشان و همچنین زبان‌های دیگر تأثیر بگذارد، آموزش، شاید قویترین عامل- مخصوصاً در مناطق شهری است. علت این است که وقتی زبان مادری به عنوان وسیله آموزش از همان ابتدا در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد، می‌تواند مسیر را برای استفاده همان زبان در موقعیتهای دیگر هموار کند. در دهه‌های اخیر، مطالعات فراوانی بر نتایج مثبت آموزش دوزبانه/چندزبانه- که در آن زبان مادری همراه با دیگر زبان‌های رسمی و ملی یک کشور وسیله آموزش است- تأکید می‌ورزند. این مطالعات و دیگر نوشته‌های منتشر شده در این خصوص، نتایج مثبت آموزش چندزبانگی به وسیله‌ی زبان مادری ذیل را گزارش کرده‌اند:

* اگر کودکان در همان سالهای ابتدایی یادگیری، با زبانی که بهتر بلدند یعنی زبان مادری، در معرض مهارتها و دانش آکادمیک قرار گیرند، کمتر دچار مشکل می‌شوند.

* اگر کودکان ابتدا زبان مادریشان را یاد بگیرند به توسعه هوشی و شناختی بهتر آنها می‌انجامد و همچنین باعث می‌شود آنها با انگیزه مثبت بیشتری و به مدت طولانی تری در مدرسه بمانند.

* توانایی‌های هوشی و شناختی بالا منجر به پویایی بالای اقتصادی-اجتماعی می‌شود.

* توانایی‌های بالای هوشی و شناختی همچنین با عزت نفس مثبت کودک و خود ارزشمندی او ارتباط دارد.

* کودکانی با سطح سواد آموزی قوی در زبان اول خود، قادر به یادگیری زبان اضافی دیگری هم هستند. آن‌ها به آسانی مهارت‌های آکادمیکی را که برای زبان‌های اضافه یاد گرفته‌اند، انتقال می‌دهند.

* آموزش به زبان مادری باعث تقویت وحدت ملی و همزیستی مسالمت آمیز در میان جوامع زبانی متفاوت می‌شود.

* زبان نه تنها برای گروه‌های قدرتمند بلکه برای گروه‌های زبانی اقلیت یک شاخص مهم هویت فرهنگی است

* زبان یک منبع ضروری میراث و دانش تاریخی بشر است.

* زبان وسیله ای است که نسل‌های مختلف را بهم وصل می‌کند.

* دسترسی یک شخص به زبان خود حق انسانی آن شخص است
این حق شامل دسترسی به زبان‌های ملی یک کشور هم می‌شود.

با وجود دانش و آگاهی ما نسبت به فواید و نتایج مثبت آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری، بسیاری از دولت‌ها و شعب ایدئولوژیکی و رژیم‌های زبانی آن‌ها هنوز بطور یکنواخت آموزش چندزبانه بر پایه‌ی زبان مادری را برای اقلیت‌ها انکار می‌کنند یا همچنان در مورد انگیزه‌ی آن‌هایی که این نوع از چندزبانگی قوی را دنبال می‌کنند یا ترجیح می‌دهند، مردد هستند.

چنانکه در این کتاب نیز بیان شده است، حتی یک بحث سالم درمورد مسئله آموزش زبان مادری در محافل رسمی و در میان اندیشمندان در بعضی کشورها من جمله ایران نداشته‌ایم. دغدغه‌ی مذکور انگیزه‌ی اصلی کتاب آقای امیر کلان (این کتاب) است. این کتاب همچنین به خوبی دو هدف اصلی را دنبال می‌کند. از یک طرف می‌خواهد خوانندگان زبان انگلیسی را در مورد چندزبانگی در ایران آگاه سازد تا یک تبادل ذهنی از ایده‌های سازنده را در مورد آموزش به زبان مادری و آموزش زبان مادری را در یک سطح بین‌المللی آغاز کند. از طرف دیگر، این کتاب درصدد متقاعد ساختن آن دسته از ایرانیانی است که دغدغشان چندزبانگی و آموزش به زبان مادری است و نیز آن‌ها را مقاعد سازد که این موضوعات، پدیده‌هایی جهانی است و بنابراین نخبگان و اندیشمندان ایرانی می‌توانند از این تجارب بین‌المللی درس بگیرند. به منظور نیل به این هدف، نویسنده با چهار پژوهشگر معروف که در سطح بین‌المللی در زمینه حقوق زبانی بشر، آموزش زبان مادری، آموزش چندزبانگی و دوزبانگی و غیره شناخته شده هستند، مصاحبه کرده است. این محققین به ترتیب کتاب به این صورت هستند: تووه اسکوتناپ کانگاس، جیم کامینز، آجیت موهانتی و استیون بحری.

قبل از بیان گفتگوها و ارائه‌ی مصاحبه‌ها، امیر کلان زمینه‌ای را بر روی چشم انداز زبانی ایران و آموزش زبان مادری و آموزش چندزبانگی در کشور را ارائه می‌دهد. بخش مهم مقدمه آنجایی است که نویسنده بحث‌های رایج در زمینه انکار و رد آموزش زبان مادری و آموزش چندزبانگی را به پیش می‌کشد.

با بررسی انواعی از اسناد رسمی و غیر رسمی، که متأسفانه در اینجا مورد توجه قرار گرفته نشده است، نویسنده استدلالها بر علیه آموزش زبان مادری و آموزش چندزبانگی را در چهارمقوله اصلی بیان می‌کند:

(۱) یک دولت ملی باید تنها یک زبان رسمی داشته باشد و هر نوع مخالفت با این چنین ذهنیت و ایدئولوژی به ازهم گسیختگی کشوری انجامد.

(۲) آن زبان رسمی به دلایل زیاد باید زبان فارسی باشد: چون غنی ترین ادبیات را دارد و بیشترین تعداد سخنوران را دارا می‌باشد و نسبت به زبان‌های دیگر معیار بهتری است و زبان مادری هیچ گروه خاصی در کشور نیست. بنابراین، برای حفظ برتریهای مذکور زبان فارسی باید تنها زبان برای آموزش در تمام سطوح تحصیلی باشد.

(۳) تقاضا برای آموزش به زبان مادری، آموزش چندزبانگی و آموزش زبان مادری منشاء خارجی دارد و از بیرون وارد می‌شود و به جنبش‌های جدایی طلبانه با تمایل به ازهم گسیختگی و تجزیه کشور مرتبط است.

(۴) چالش‌های زبانی زیادی وجود دارد که آموزش به زبان مادری و آموزش زبان مادری و آموزش چندزبانگی راعملاً غیر ممکن و از لحاظ اقتصادی بسیار پرهزینه می‌کند.

در چهارفصل بعدی، نویسنده این استدلالهای کلان را با سؤالات دقیقی به چالش می‌کشد که بازگو کننده صداها و زوایای زیادی است که مکرراً در بحث از آموزش چندزبانگی و آموزش به زبان مادری-مخصوصاً در بافت ایران- شنیده می‌شود.

سپس، چهارمتفکر و محقق شناخته شده با استفاده از نتایج تحقیقات تجربی خود و دیگر محققان جهان به سؤالات نویسنده پاسخ می‌دهند. این

گفتگوها به خوبی نشان می‌دهند که چگونه باورها و استدلالها بر علیه آموزش چندزبانگی جهانی و در عین حال اشتباه هستند. آن‌ها همچنین شواهد معتبری ارائه می‌دهند که بر پایه آن‌ها آموزش به زبان مادری نه تنها برای سخنوران گروه زبانی اقلیت بلکه برای برای کشورهای چندزبانه نیز دارای نتایج و پیامدهای مفیدی است.

دربخش نتیجه گیری، کلان استدلالهای موجود بر علیه آموزش به زبان مادری در ایران را در سایه گفتگوهایی که با چهار متخصص این حوزه داشته است، مورد بازنگری و بازبینی قرار می‌دهد.

نویسنده درمی‌یابد که با وجود جهانی بودن بحث‌ها بر علیه آموزش چندزبانگی و آموزش به زبان مادری، متخصصینی که با آن‌ها مصاحبه کرده، ضرورتاً در بافت ایران- همان گونه که خودشان نیز اذعان دارند- تخصص ندارند. بنابراین وی تعدادی پرسش ضروری که به تحقیق قویتر نیاز دارند را مطرح می‌کند و امیدوار است که پاسخ آن‌ها توسط محققین و موسسات آموزشی ایرانی داده شود. مطمئناً درخواست برای تحقیق راجع به آموزش چندزبانگی و آموزش به زبان مادری نه توطئه ای غربی و نه پدیده ای سیاسی و آکادمیکی است که از طرف آن‌ها وارد ایران شده است. چندزبانگی و تنوع زبانی از خصوصیات واقعی و تفکیک ناپذیر جامعه ایران و تقریباً همه کشورهای کره خاکی است که باید بزرگ داشته شوند، تجلیل شوند، حفظ شوند و در نهایت ترویج داده شوند. علت اینکه آن‌هایی که نسبت به تقاضا برای آموزش چندزبانگی و آموزش به زبان مادری مردد هستند در این است که فکر می‌کنند این مفاهیم، مفاهیمی وارداتی از غرب هستند. اما آن‌ها باید تاریخ را بازنگری کنند تا بفهمند که در واقع ایدئولوژی همانند سازی و ایده یک دولت-یک زبان

از غرب وارد شده است. کنار گذاشتن ایدئولوژی همانند سازی زبانی از دیرباز بیشتر یک عمل غیرغربی بوده است تا نادیده گیری تنوع زبانی که خصوصیت طبیعی اغلب کشورها-اگر نه همه آنها- از جمله ایران است. ایدئولوژی و دیدگاه مدرن دولت-ملت زبانی تحت بررسی دقیق در غرب و بخشهای زیادی از جهان برای چندین دهه مورد بررسی قرار گرفته است و این اتفاق در ایران هم نیاز است که رخ بدهد.

البته نباید منکر تغییرات مثبت اندکی بود که در سالهای اخیر در ایران رخ داده است. در پاییز سال ۲۰۱۵، گروه کوچکی از معلمان آموزش زبان کردی را به عنوان یک موضوع درسی در مدارس متوسطه شهر کرد نشین سقز شروع کردند. در همان زمان، دانشگاه کردستان اولین دوره کارشناسی زبان و ادبیات کردی را با حدود ۴۱ دانشجو آغاز کرد. این امکان هست که هر دو فعالیت مذکور به مناطق کرد نشین دیگر نیز گسترش یابد و به دیگر جوامع زبانی مانند آذری (ترکی)، بلوچی، عربی و غیره نیز گسترش پیدا کند. این تغییرات در تاریخ ایران معاصر بی سابقه است و باید از آن به عنوان گامی مثبت، هرچند کم، استقبال شود. با این حال، باید حمایت بیشتری برای این برنامه ها هم از جانب دولت و هم جوامع محلی صورت بگیرد. برای مثال فارغ التحصیلان رشته زبان و ادبیات کردی به دانش آموزان برای تدریس نیاز خواهند داشت. این بدان معناست که دولت لازم است هرچه سریعتر سیاستی فوری نه تنها برای مجوز رسمی بلکه حمایت و برنامه ریزی برای تدریس زبان کردی در مدارس عمومی داشته باشد. علاوه بر این، هرچند که این پیشرفتهای اندک ممکن است مثبت باشد، در قیاس با تغییرات اساسی کم هستند: زبان مادری باید وسیله آموزش (مثلا مورد استفاده آموزشی معلمان قرار گیرد، کتب و آزمونها و غیره

نیز به زبان مادری باشد) برای چند سال اول (ازمهد کودک تا سطح ابتدایی و راهنمایی) قبل از زبان‌های دیگری مانند فارسی تبدیل شود.

باید بین این دو مفهوم تفاوت قائل شد: زبان به عنوان موضوع آموزشی و زبان به عنوان وسیله آموزشی (آموزش به زبان مادری و آموزش زبان مادری). دومی ممکن است دو معنی داشته باشد: یک زبان می‌تواند وسیله ارتباطی بین معلم و شاگرد باشد اما همان زبان ممکن است زبان کتب، دیگر مواد آموزشی، امتحانات و دیگر اشکال ارزیابی دانش آموز نباشد. مطمئناً این برداشت دومی است که همراه با اشکال گوناگون آموزش چندزبانگی مورد نظر متخصصین مصاحبه شونده در این کتاب است و با نظریات صمد بهرنگی فرق دارد که نویسنده کتاب- امیر کلان- در بخش پایانی کتاب آورده است. بهرنگی، که از آموزش فارسی به شاگردان آذری ناامید است، ابراز می‌دارد که معلمانی که به کودکان آذری زبان درس می‌دهند نباید تک زبانه فارسی زبان باشند بلکه باید دو زبانه فارسی-آذری باشند که آشنا به پیش زمینه‌های فرهنگی و زبانی دانش آموزان هستند و مواد آموزشی نیز باید توسط این دسته از معلمان دو زبانه تهیه و تدریس شود. البته کاملاً قابل ملاحظه و قابل تقدیر است که بهرنگی، یک معلم ابتدایی که در روستاهای آذربایجان ایران حدود شش دهه پیش تدریس می‌کرد، چنین پیشنهادهای نامتعارف و مدرن را به خاطر تمایل به ارتقای آموزش برای شاگردان ترک‌زبان ارائه داده است. ما از تحقیق در یادگیری و آموزش زبان آموخته ایم که استفاده از زبان اول دانش آموز و توجه به فرهنگ آن‌ها می‌تواند به نتایج مثبتی منتج شود. با این حال، نباید این ایده‌های خوب را با ایده آموزش به زبان مادری اشتباه گرفت. اگرچه هدف بهرنگی آموزش زبان فارسی به کودکان آذری زبان بود. اما هدف از آموزش به زبان مادری، حفظ و تقویت زبان مادری در کنار زبان ملی کشور است. در واقع، در این کتاب، جیم کامینز، درمقابل با داشتن هرگونه برداشت غلط درباره

زبان مادری به عنوان یک موضوع آموزشی هشدار می‌دهد. وی معتقد است که آموزش از راه زبان مادری درواقع ممکن است به جای حفظ زبان اقلیت تغییر زبان درجهت زبان غالب را تسریع ببخشد.

همانگونه که کامینز استدلال می‌کند، علت این است که آنچه بهرنگی از آن طرفداری می‌کند ممکن است این تصور را ایجاد کند که زبان اقلیت در امان است. در حالیکه در واقع اینطور نیست، زیرا برای آموزش در مدارس استفاده نمی‌شود و در حوزه‌های عمومی و رسمی استفاده نمی‌شود. و تنها به عنوان ابزاری برای آموزش زبان غالب از آن استفاده می‌شود. بنابراین زبان اقلیت به تدریج در زبان غالب ادغام می‌شود و قبل از اینکه آن‌ها متوجه شوند، زبان خودشان را به شیوه ای "دموکراتیک" از دست می‌دهند.

از آنجا که چندزبانگی یک پدیده جهانی است، این کتاب می‌تواند برای محققان حوزه آموزش چندزبانگی و آموزش به زبان مادری در سراسر جهان مفید باشد. مخصوصاً آن‌هایی که به این مسئله‌ی مهم در موقعیت ایران می‌پردازند. امید است که این کتاب به فارسی و دیگر زبان‌ها در ایران ترجمه شود تا اطمینان حاصل شود که تا حد امکان مخاطب خود را در ایران یافته است. در پایان، امیدواری نویسنده را دوباره منعکس می‌کنم که این کتاب می‌تواند مباحث فعلی راجع به آموزش به زبان مادری در ایران را به سطح انتقادی و مباحثه‌ای بیشتر ارتقا دهد، تا از تحقیقات بین‌المللی در این حوزه قدردانی شده و با دید مثبت به این تحقیقات نگاه شود. من همچنین امیدوارم که روزی میلیون‌ها سخنور زبان‌های اقلیت، برخلاف شاگردم، به آموزش به زبان مادری خویش دسترسی پیدا کنند و بنابراین بیشتر از این به خاطر زبان مادری وهویت زبانشان و آنچه که هستند و دوست دارند باشند، شرمنده

نباشند و درعوض، آنها با افتخار زبان اول خویش را برای ارتباط بین نسلها، برای بیان و ساختن هویت خویش، تعبیر و تفسیر دنیای اطرافشان، ساخت و حفظ روابط، و حفظ و ادامه فرهنگشان استفاده کنند و بطور فعال در فعالیتهای توزیع (بازتوزیع) قدرت شرکت کنند.

جعفر شیخ الاسلامی، دانشیار دانشکده زبانشناسی و مطالعات زبان
دانشگاه کارلتون اوتاوا، کانادا

تمام جوامع به درجات متفاوت چندزبانه هستند و تصور یک جامعه تک زبانه بیشتر زادهٔ وهم و خیال است تا واقعیت. گفتگوهای این کتاب تحلیل گفتگوهای است که استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان را در آموزش به جای عامل رشد، منشأ هراس معرفی می‌کنند. گفتگوهای این کتاب با پژوهشگران چندزبانه (تووه اسکوتناب-کانگاس، جیم کامینز، آجیت موهانتی و استیون بحری) حوزه‌های اروپا، آمریکای شمالی، هند، آسیای مرکزی و چین صورت گرفته است.

بخشی از مقدمهٔ مؤلف بر ترجمهٔ کتاب

Who is Afraid of Multilingual Education?

Conversations with :

Tove Skutnabb-Kangas, Jim Cummins, Ajit Mohanty and

Stephen Bahri

About the Iranian Context and Beyond

....

Amir Kalan: University of Toronto & Dayton

Translated by: Hiwa Weisi, Razi University, Kermanshah

....

دکتر هیوا ویسی استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه رازی کرمانشاه می‌باشد. از وی تا اکنون چهار ترجمه در حوزهٔ علوم اجتماعی و سیاسی به چاپ رسیده است و در ژورنال‌ها و کنفرانس‌های خارجی مقالاتی چاپ و ارائه نموده است

